

ABC-BOKEN BERÄTTAR

En didaktisk studie från
Stockholm åren 1770-1900

av

Karin Wilmenius

Uppsala
Universitetsbibliotek

Blåsenhusbiblioteket

E:kc(p)

ABC-BOKEN BERÄTTAR
EN DIDAKTISK STUDIE FRÅN
STOCKHOLM ÅREN 1770-1900

ÅRSBÖCKER I SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA
ÅRGÅNG LXXXII 2002 VOLYM 198
UNDER REDAKTION AV STIG G NORDSTRÖM

ABC-BOKEN BERÄTTAR

En didaktisk studie från
Stockholm åren 1770–1900

av

Karin Wilmenius

FÖRENINGEN FÖR SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA

ÅRSBÖCKER I SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA

Redaktör: Docent Stig G Nordström

Adress: Box 2056, 750 02 Uppsala

Telefon: 018 – 51 05 50

Telefax: 018 – 54 44 53

Postgiro: 5 80 01 – 9

Medlemsavgift: 200 kr (fr.o.m. 2002)

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

© Författaren och Föreningen för svensk undervisningshistoria

ISBN 91-85130-71-0

ISSN 0347-8461

Tryck: Universitetsstryckeriet Uppsala 2003

Tuppen



Bilden av en tupp var sedan gammalt ABC-bokens kännemärke. Tuppen vakade över ordning och flit och kunde även värpa (!) ett ägg till belöning åt den flitige. Vinjettbilden med tuppafäktningen får illustrera den maktkamp som ABC-boksförfattarna bedrev om vem som skrivit den bästa ABC-boken.

Avslutningsbilden med hönsfamiljen får här symbolisera hemundervisningens starka ställning.

Illustrationerna från ABC-böcker i det följande är ett försök att levandegöra bilden av 1800-talets syn på läsinläring och de första texter som kunde möta barnet. Bilderna är kopior av original.

Förord

Barns förmåga att lösa konflikter har alltid fascinerat mig. Barn vet oftast var gränsen går då de inte längre kan genomdriva sin vilja utan måste kompromissa för att inte leken ska ta slut. Den lyhördheten är sällsynt hos vuxna, som i stället kämpar till the bitter end för sin sak. Det hände t.ex. i debatten om läsinlärning och orsaker till lässvårigheter under 1900-talets slut, då debattörerna kunde ta heder och ära av varandra.

Även små barns förmåga att lära sig det de vill lära sig och strunta i annat är fascinerande. "Det har jag lärt mig själv" är ett vanligt svar på frågan om vem som lärt dem läsa.

Mina erfarenheter av barn och undervisning har fört mig in på studier av 1800-talets läsproblem. Hur gick det till förr?

Gruppen "Pedagoghistoria och tolkningsteori" vid Lärarhögskolan med professor Per-Johan Ödman som ledare blev den vetenskapliga avstampen och resulterade i uppsatsen "Småskolestadiet i Stockholm". Efter ytterligare forskning om kvinnliga lärare gav Föreningen för svensk undervisningshistoria ut min bok "Folkskollärarinnor i Stockholm" med docent Stig G. Nordström som redaktör och granskare av materialet.

Mitt intresse för att fortsätta studierna om Stockholms skolor, lärare och läsmetoder var väckt. Till min hjälp med denna studie har jag haft personer som välvilligt lyssnat på mina tankar och frågeställningar, uppmuntrat och kritiserat i lagom doser. Detta gäller främst min handledare professor Agneta Linné. Även professor Per-Johan Ödman har läst och givit viktiga synpunkter på arbetet. Agneta Linné har följt min forskning från ämnesvalet till slutredigeringen av manuskriptet. Hennes stora kunnskap har visat sig både i diskussioner om forskningsperspektiv och material och i förmåga att kunna se väsentligheter i arbetet. Trägen möda har hon lagt ner på redigering av texten i slutskedet. Tack! Men utan det stöd jag fått av min sambo Arne Jansson hade denna

studie ändå inte blivit av. Arne har alltid läst, kritiserat och uppmuntrat. Diskussioner under promenader om nuet och om gamla tider har lett till ständigt nya infallsvinklar och idéer.

Ett stort tack till alla som bidragit till att "ABC-boken berättar" blivit färdigställd! Tack även till Föreningen för svensk undervisningshistoria, som beslutat att min licentiatuppsats skall ingå i serien Årsböcker i svensk undervisningshistoria.

Stockholm i april 2002

Karin Wilmenius

Innehåll

1. Syfte, metod och uppläggning av studien	13
Utgångspunkt för studien och definitioner av läskunskap och läsmetoder	13
Problemformulering och arbetssätt	15
En modell	15
Syftet med studien	18
Begränsningar i tid och rum	19
Tidigare forskning	20
Källor och tolkning av källor	22
Uppläggning av innehållet i kapitlen	24
Disposition av studien	24
Noter till kapitel 1	26
2. Bokstaveringsperiod I 1770–1820	28
Introduktion	28
Allmänna förutsättningar för utveckling av läskunskap	28
Stat, kyrka och läskunnighet 29. Skolor i land och stad 30. Skolan i ljuset av upplysning och nya religiösa tankar 31. Allmän folkundervisning? 32. Högre utbildning 33. Läsmetodik 33. En ABC-boksgenre 34. Vilka skrev och tryckte läroböcker? 35. Sammanfattning 37.	
Speciella förutsättningar i Stockholm för utveckling av läskunskap	37
Att bo i Stockholm i slutet av 1700-talet och 1800-talets början 37.	
Pedagogiska miljöer	39
Gjörwell och uppfostringssällskapet 39. Pro Fide et Christianismo 40. Sällskapet för allmänna medborgerliga kunskaper 41.	
Skolor i Stockholm 1770–1820	41
Styrning 41. Överordnades attityder till Stockholms skolundervisning 42 Föräldrars attityder till skolundervisning 42. Skolor och lärare 43.	

Författare till ABC-böcker och deras bakgrund Thenstedt 44. Modéer 48. Möller 51. Murray 52. Wänman 52. Flintenbergs 52. Afzelius 53.	44
ABC-böcker Metodik 55. Lästexter i ABC-böcker 59. Vad ABC-boken säger om önskvärda kunskaper och förmågor hos läraren 60.	55
Konkurrens	61
Sammanfattande analys av bokstaveringsperioden från 1770-tal till 1820	63
Övergripande frågor 63. Didaktiska frågor 65.	
Noter till kapitel 2	68
3. Bokstaveringsperiod II 1820–1860	71
De fåtaliga ABC-böckernas tid	
Introduktion	71
Bokstaveringsperiod II a 1820–1842	72
Allmänna förutsättningar för utveckling av läskunskap Metodfrågan	72
Var växelundervisningen en metod, en organisationsform eller en nödlösning i brist på lärare? 72. Riksdagsdebatten 73.	
Tre studerade läsmetoder	75
Johan Heinrich Pestalozzi 75. Andrew Bell 77. Josef Lancaster 78.	
Speciella förutsättningar i Stockholm för utveckling av läskunskap	79
Några pedagogiska aktörer	79
Jacob de la Gardie 79. Per Reinhold Svensson 80. Johan Adolf Gerelius 81. Georg Suell 82. Ett försök att förklara aktörernas preferens av metod 83. Sällskapet för växelundervisningens främ- jande 84. Stockholms skolor, pedagoger och läsundervisning 85.	
Läroutbildning och läsmetodik	87
Läseböcker	89
Suells läseböcker och kritik av bokstaveringen 89. Finemans läsebok från 1829 92. Cnattingius' läsebok och sällskapets ståndpunkt 93.	
Bokstaveringsperiod II b 1842–1860	97
Allmänna förutsättningar för utveckling av läskunskap	97
Speciella förutsättningar i Stockholm för utveckling av läskunskap	97
Schmidts förnyelse av läsundervisningen vid seminariets övnings- skola och vid seminariet 98. Schmidts läsebok 100.	
Krav på lärarnas kunskaper	101

Försök till förklaring varför växelundervisningen ökade så snabbt	101
Kritiken mot växelundervisning ökar 102. Diskussioner i Pedagogiska föreningen 103. Andra kritiska röster 105.	
Kvinnornas betydelse för skolans och läsmetodikens utveckling	106
Sammanfattning och avslutande diskussion av bokstaveringsperiod II 1820–1860	107
Noter till kapitel 3	110
4. Ljudmetodernas tid från 1861–1900	
Introduktion	115
Allmänna förutsättningar för utveckling av läskunskap i landet men även speciellt för Stockholms del	115
Skolororganisation och ljudmetoder	116
Inspektör Siljeström 98. Meijerberg blir inspektör 118.	
Seminariet i Stockholm	121
Övningsskolan 121. Seminariets metodik för läsinläring 121. Småskolekurs 122.	
Inspektörmöten och den nya läsmetodiken	122
ABC-boksförfattare och deras verk	123
ABC-boksförfattarna 123. Författarnas böcker 125. Lästexter 132.	
ABC-boksförfattarnas åsikter om den första läs- undervisningen	133
Läsundervisning i Stockholms skolor från 1880-talet 134. Seminariet och läsmetoderna 135.	
Differentieringsfrågan och läsmetoderna	138
Relationer	140
Sammanfattande diskussion om ljudmetoderna i Stockholm	142
Noter till kapitel 4	144
5. Sammanfattning och tolkningar av resultat	148
Vilka var författarna och vad ville de med sina ABC-böcker?	148
Författarnas bakgrund	150
Författarnas syn på barnens behov	151
Författarnas syn på lärarens uppgifter	152

Hur ska bristen på kvinnliga författare förklaras?	153
Läsmetodikens utformning i ABC-böcker	153
Samhällets påverkan på författarnas val av läsmetodik	155
När målet var barnens konfirmation 155. När målet var att öka antalet skolor 155. När målet var att läraren själv skulle undervisa i sin klass 156. När målet var ökade krav på kunskaper 156. När målet var en enhetsskola 157.	
Sammanfattande diskussion och tolkning	157
Noter till kapitel 5	163
Bilagor	164
1: Erinran för skollärare. Luthers lilla katekes (1862)	164
2: Hustavlan. Luthers lilla katekes (1862)	165
3: Julklapp av Cadmus (1819)	169
4: Siljeströms läsebok, läsövningar (1873)	176
5: Rodhes läsebok (1889)	178
6: Sandbergs förord till Småskolans ABC-bok (1869)	179
7: Sandberg, Hemmets illustrerade ABC-bok (1879)	181
8: Kastmans läsebok, förord, alfabet, läsövningar (1868)	182
Förkortningar	186
Referenser	186
Personregister	197
Förteckning över illustrationer i texten:	
Tuppfäktning (Från Rasmussen 1950)	5
Den svenska ABC-boken från 1674 (Ur Sjöholm 1932)	36
Modéers läsebok från 1797, förord och alfabet	56
Modéers läsebok, övningsexempel (1797)	57
Dikteringstabell (Ur Sjöholm 1932)	94
Cnatingius läsebok (1833)	96
Siljeströms läsebok (1873)	104
Siljeströms läsebok, läsövningar (1873)	126
Siljeströms läsebok, läsövningar (1873)	127
Rodhes läsebok, text (1889)	128
Sandbergs läsebok, övningar för skrivstil (1869)	130
Sjöholm: Artikulationsläge och artikulationssätt (1932)	136
Hönsfamiljen (Ur Sandberg 1879)	162

1. Syfte, metod och uppläggning av studien

Utgångspunkt för studien och definitioner av läskunskap och läsmetoder

Under min verksamhet som lärare har jag fått erfara hur gängse metoder att lära barn läsa har växlat. Vissa perioder har diskussionerna om metoder varit häftiga, andra perioder har mycket litet sagts. Även vid mina studier av Stockholms kvinnliga folkskoleseminarium under 1800- och 1900-talen har jag märkt att intresset för läsmetodik växlat starkt. Detta har väckt mitt intresse för att gå djupare in i frågan om vad som påverkat utvecklingen av kunskap om och metodik i läsinläring.

I detta arbete beskrivs olika sätt att lära barn läsa under en period av drygt hundra år. För att få veta något om hur det gick till när barn skulle lära sig läsa i slutet av 1700-talet och på 1800-talet, är de ABC-böcker som skrevs denna tid en bra ingång. Studiet av dessa ABC-böcker visar mycket snart att läskunskap och läsmetoder skilde sig avsevärt från dagens krav på läskunskap och dagens läsinlärningsmetoder. I äldre tider talades om utantilläsning och inantilläsning – med eller utan förståelse. Barnet kunde då sägas vara läskunnigt om det kunde rabbla delar av katekesen eller om det kunde stava sig igenom ett stycke i katekesen utan att förstå vad de läste. Så låga krav har vi inte nu. Målet för läsinläringen är i stället att kunna läsa en text kritiskt och kunna bearbeta innehållet kreativt. En av dagens läsforskare, Kerstin Dominović utgår från att all utveckling av barnets förmåga att läsa sker i samspel med miljön.¹ Hon diskuterar läsutvecklingsfaser utifrån modern forskning.²

De läsmetoder som användes förr var bokstavering, ljudmetod och ordbildmetod.³ Bokstavering eller stavningsmetoden användes redan under 1600-talet då de första läseböckerna på svenska trycktes i Sverige. De innehöll alfabetets bokstäver, stora och

små, i latinsk stil, frakturstil och ibland även runskrift. De användes på följande sätt: först lär sig barnet bokstävernas namn, därefter läser läraren två bokstäver och sedan den stavelse de bildar tillsammans. Barnet säger efter. Ex. b, a, ba, k, a ka etc. Efter att ha gått igenom alla alfabetets bokstäver och läst samman enkla stavelser, läses längre stavelser och hela ord. I en del fall lärdes stora bokstäver först med latinsk stil och frakturstil. Därefter lärdes de små bokstäverna. Någon gång förekom även en blandning av stora och små bokstäver med olika stilarter i samma ord.⁴ Texterna, som man så småningom började läsa, innehöll kristna budskap, ofta hämtade ur katekesen. En del texter var utdrag ur tyska läseböcker.

Ljudmetoder skiljer sig främst från bokstaveringen, genom att bokstävernas namn ej lärs utan endast deras ljud.⁵ Tyska pedagoger använde olika varianter av ljudmetoder, vilka också kopierades av svenska pedagoger. Den tyske pedagogen Oliver menade, att ett kort e-ljud skulle uttalas i samband med konsonanter, såsom be', te', ke' etc. Barnet lärde sig parallellt att uppfatta olika ljud. Intresset för läsning väcktes genom bilder av bekanta föremål som barnen fick benämna och därefter lyssna ut ljuden analytiskt. Sjävljuden (vokaler) lärdes samt medljud (konsonanter) tillsammans med ett sjävljud. När barnet behärskade alla ljuden vidtog skrivning av bokstäver och ord som de också läste, (läs-skrivmetoden). Skriv-läsemetoden gick till på liknande sätt men barnen lärde sig då först att skriva bokstäverna och därefter lärdes ljuden in.

Läsinlärning med ordbildmetoden och normalordsmetoden utgår från hela ord eller meningar.⁶ Man pratar om bilder och de ord som bilderna betecknar. Läraren uttalar sakta ordet, och påpekar likheter och olikheter i de tryckta orden. Barnet får samtidigt lära sig betydelsen av ordet, hur det sägs och hur det skrivs. Normalordsmetoden innebar att läraren utgick från ett antal ord som var bekanta för barnen och som tillsammans kunde innehålla alla bokstäver.

Det ansågs av somliga mer korrekt att kalla bokstavering och ljudmetoder för olika tekniker för sammanläsning av bokstäver

till stavelser och ord.⁷ Utan att direkt nämna ordet metodik eller pedagogik talar man om helheten i konsten att lära ut läskunskap. I den inbegripes då samspelet mellan barn och lärare, lusten att lära, barnets fysiska och psykiska utveckling, omgivningen etc.⁸ I slutet av 1800-talet ökade intresset för samspelet med barnet och betydelsen av barnets intresse för läsning.⁹

Det synsättet har närmat sig till vad dagens läsforskare anser som viktigt, nämligen barnets samspel med miljön då det lär sig läsa samt vikten av att väcka barnens intresse för att lära sig läsa. Många av dagens läsforskare har däremot svårt att se att någon metod har företräde framför någon annan, mycket beroende på svårigheten att mäta effekten av undervisningen.¹⁰ Lundberg menar dock att avkodningsinriktade metoder ger bättre resultat än meningsinriktade.¹¹

Problemformulering och arbetssätt

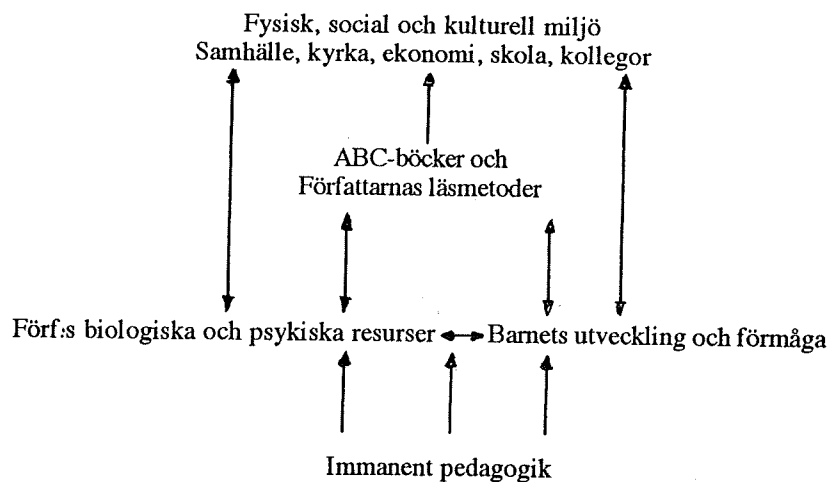
Studien kallas "ABC-boken berättar", men hur ska jag få ABC-boken att tala och hur ska jag tolka det som den då kan avslöja om författaren, läsmetoder, tidens tänkesätt om läsning, kunskapskrav och ideologi etc.? Jag kommer att jämföra ABC-böcker sinsemellan och analysera innehållet i böckerna. Andra samtida skrifter om läsning, metoder och kunskapskrav tolkas. Att tydliggöra och beskriva det mönster som framträder ur jämförelser och analyser av ABC-böcker, kan sägas vara ABC-bokens budskap till eftervärlden genom bl.a. min tolkning. ABC-boken blev snabbt en bok i en viss genre med en given uppställning av bokstäver, stavelser och ord och med mycket små variationer av dessa.¹² Denna genrebildning kan vara en förklaring till att författarna kände sig bundna att följa samma uppställning medan de på ett personligare sätt kunde uttrycka sina åsikter i förord och i valet av texter.

En modell

Tidigare forskning om läsning har prioriterat studier av olika texter och metoder, deras betydelse för läskunskaper hos barn samt metodernas utveckling under olika epoker med skilda synsätt i samhället.¹³ Gunnar Kylén och Siv Fischbein har inspirerat mig att fundera närmare på hur samspelet mellan ABC-boksförfattaren

och hans miljö kan ha bidragit till den läsmetod som författaren utvecklat i sin bok.¹⁴ Kylén menade, att för att förstå en människa och hennes handlingar, måste man i varje situation ha biologiska och psykologiska aspekter på personen samt sociala och fysiska aspekter på miljön. Dessa aspekter har enligt Kylén en egen struktur, dynamik och utveckling och målet styrs av viljan. Eftersom det inte är möjligt att synliggöra alla dessa aspekter på individer i förfluten tid, återstår att studera de källor om personerna som finns och försöka bedöma deras sanningshalt. Den fysiska miljön i form av bostäder, skolor etc. är lättare att studera, eftersom de bestått under längre tid och är begränsade till Stockholmsområdet. De sociala aspekterna är återigen svårare att studera. Jag söker använda tankarna från Kyléns modell i nedanstående samspelsmodell. I denna antas ABC-boksförfattarnas böcker vara resultatet av samspelet mellan författarens egna resurser, miljön och synen på barns förmåga. Dessutom kan finnas en underliggande immanent pedagogik som kan påverka författaren på ett omedvetet sätt.

En samspelsmodell



En grannlaga uppgift i denna studie består i att tolka hur författaren förhållit sig till sin miljö och till vilken syn han haft på barns förutsättningar när han skrev sin ABC-bok. Med utgångspunkt

från metodiken i böckerna kan avslöjas vilka förebilder författaren haft, men inte hur han har gjort sitt val av metodik. Är valet bara en slump, eller har han haft en målmedveten vilja att använda just den metod han valt? Det handlar om individens personliga resurser och hur han använder dem i valsituationer. Kylén menade, att en person påverkas både av sin fysiska hälsa och kondition och av psykologiska faktorer som känsla och behov, samt den kunskap han äger om t.ex. olika metoder. En ABC-boksförfattare kunde t.ex. välja:

- att följa den traditionella metodiken som var lätt att använda för läraren
- att komma först med en ny metodik
- att försöka se inläringen och metodiken ur barnets synpunkt.

Det upplevda behovet att anpassa sig till ABC-boksgenren kunde vara ett hinder att förnya metodiken.

Den bild det samtida materialet ger uttrycker även tidens immanenta pedagogik. I förordet till Kontrasternas spel beskriver Per-Johan Ödman immanent pedagogik på följande sätt: "- - - alla de former av smygande pedagogik som våra livsbetingelser flödar över av. Det rör sig alltså om en i situationen inneboende pedagogik, vilken sällan eller aldrig medvetandegörs som påverkan."¹⁵ Hur skiljer man på traditionell pedagogik och immanent pedagogik? Linné beskriver tradition som så etablerade handlings- och föreställningsmönster att de uppfattas som självklara och bortom varje ifrågasättande.¹⁶ Den immanenta pedagogiken ingriper enligt min mening på ett djupare psykologiskt plan där individen har införlivat det traditionella synsättet med sin livsföring och sina handlingar utan att reflektera över att något annat kunde vara möjligt.

Ringborg talar å ena sidan om traditionsbunden immanent pedagogik som upprätthåller traditionen, samt å andra sidan om radikal immanent pedagogik. Den senare skapas, enligt Ringborg, av ny synlig pedagogik som inte är i linje med det samhällssystem som råder och den tidigare synliga pedagogik som den ersätter.¹⁷ I Stockholm införde man en ny skolordning som bröt med det gamla systemet och man antog en läsinlärningsmetod som

ersatte bokstaveringen. Detta kan sägas vara ett exempel på radikal pedagogik som så småningom blev immanent. Den nya organisationen och ljudmetoden alstrade nya immanenta budskap som blev mer eller mindre synliga för såväl ABC-boksförfattarna som för de lärare som skulle tillämpa metoderna.

Vid förändring av traditioner sker även psykologiska förändringar hos individerna. Dessa anpassar sig till det nya för att kunna existera i den mänskliga gemenskapen i samhället.¹⁸

W. Somerset Maugham skriver, att människan underordnar sig intressen som hon är övertygad om är större än hennes egna och gör sig till slav under dessa intressen. Sedan har hon inte nog hårda ord för den människa som inte erkänner dessa intressens herravälde, till exempel den som vill förnya arbetssätt och metoder.¹⁹ Detta är en bra beskrivning på den kraft den immanenta pedagogiken kan ha, enligt min mening. Ödman menar att kraften i den immanenta pedagogiken knappast kan överskattas.²⁰

Syftet med studien

I fokus för studien står ABC-boken och dess författare. Studien har inriktats på att belysa sambanden mellan författare, läsmetoder och miljöer – hur författarna har påverkats av varandra, sin miljö och av de möjligheter, tankar, idéer som fanns i tiden. Skeendet tilldrar sig i Stockholm från 1770-talet till 1900-talet. Målet med studien är att få en förståelse för hur läsmetoder utvecklades. Vilka krafter var i rörelse då vissa böcker och metoder prioriterades medan andra ställdes åt sidan? Går det att urskilja några tendenser över tid i detta kraftfält? Har samspelsmodellen kunnat vara till hjälp med nya aspekter på läsutvecklingen? Kan genrebegreppet i motsats till personliga förklaringar, så som de framträder i samspelsmodellen, ge en annan syn på frågan om utveckling eller stagnation av läsmetoder? Frågan om vilka som skrev ABC-böcker, varför, hur och vad som påverkade dem synes vara de väsentligaste frågorna, liksom författarnas syn på barn, på lärarens uppgifter och på kvinnors deltagande i undervisningen, samt vad av allt som nämnts, som haft den största inverkan på författarens val av läsmetod.

Begränsningar i tid och rum

Materialet om läskunskap i Sverige är stort, varför undersökningen måste begränsas i tid och rum. Av praktiska skäl väljes Stockholm. Det kan antas att ett större antal ABC-boksförfattare bodde i Stockholm än i mindre städer i landet. Även föreningar och sällskap med pedagogiska intressen fanns i större utsträckning i Stockholm än annorstädes. Närheten till regering och riksdag var härvid viktig. Fördelarna av att förlägga undersökningen till Stockholm synes överväga risken att bortse från författare i andra delar av landet som kan ha haft intressanta synpunkter på läsmetodik eller verkut under andra lokala förhållanden. Staden var inte heller större än att personer intresserade av skolor och läsmetoder kände till varandra eller kanske t.o.m. umgicks.

Den tidsperiod som väljs är 1800-talet med avstamp i 1700-talet och avslutning under 1900-talet. Att jag väljer 1770 som startpunkt beror på, att pedagogisk aktivitet blir märkbar i Stockholm vid denna tid genom flera pedagogiska sällskap samt tillkomsten av ett flertal skolor. Under 1800-talet utvecklades folkskolorna till att bli den grund, som dagens skola vilar på. Perioden är tillräckligt lång för att olika läsmetoder ska kunna urskiljas. Den ligger inte heller så långt tillbaka i tiden, att uppgifter om personerna blir omöjliga att spåra. En liknande studie av 1900-talet skulle kunna bli en naturlig fortsättning. Tiden uppdelas efter metodernas växling under 1800-talet. Det är två dominerande metoder som förekommer, nämligen bokstavering och ljudmetoder. Andra metoder förekommer, men endast sporadiskt. Växlingen sker i mitten av 1800-talet.

Uppdelningen i perioder har inte varit självklar, eftersom utvecklingen sker kontinuerligt och inte i etapper. En avgränsning av materialet i flera delar gör det emellertid lättare att tolka vad som skett och vad som kan förväntas att hända framåt i tiden. Benämningarna av perioderna efter de dominerande läsinlärningsmetoderna, bokstavering och ljudmetoder, blir intetsägande utan att som bakgrund beskriva folkskolans utveckling, Kungl. Maj:ts agerande i skolfrågor liksom kyrkans styrning av dessa.

Under bokstaveringsperiod I var hemundervisningen helt dominerande med bokstaverings som inlärningsmetod. Skolor kompletterade hemmens undervisning, men lärarutbildning saknades. Kyrkans styrning av undervisningen och dess krav på hierarkisk ordning genom t.ex. hustavlan satte sin prägel på perioden.

Bokstaveringsperiod II a får börja 1820. Vid den tiden hade behovet av skolor och ett läskunnigt folk ökat. Då utbildade lärare inte fanns ansågs ökningen av skolor endast kunna ske genom att växelundervisning användes. Denna innebar att elever undervisades. Kungl. Maj:t ville dock, genom bl.a. Uppfostringskommitténs hjälp, få mer kunskap om skolutvecklingen i Europa. Upplýsingar strömmade in utan att staten vidtog några åtgärder för att förbättra folkundervisningen. Bokstaveringen fortsatte.

Ett avbrott i perioden skedde 1842 då en skolstadga antogs för att förbättra folkundervisningen och staten tog ansvar för lärarutbildningen. Perioden kallas bokstaveringsperiod II b. Även om bokstaveringen fortsatte kan anas en förändrad syn på pedagogiken genom att fler kritiska röster mot bokstaverings och växelundervisning höjdes. Det är rimligt att anta att de nya seminarierna i varje stift påverkat diskussionerna om metoder.

Den sista perioden börjar 1861 och kallas ljudmetodernas tid. Beslut fattades om skolinspektörer för hela landet. För Stockholms del började denna period med att en ny skolordning antogs, samt att Stockholm fick en egen inspektör. Ljudmetoder kom att införas på ett par år i Stockholm medan utvecklingen ute i landet var långsammare.

Den skolutveckling som har skisserats är en nödvändig bakgrund till ABC-boksförfattarnas agerande under respektive period och en förklaring till periodindelningen.

Tidigare forskning

Av intresse för mitt arbete har varit dels forskning om ABC-böcker och läsmetoder och dels, som en bakgrund till detta, studier om folkskolans utveckling och om Stockholms stads skolor.

Först vill jag nämna Ingeborg Willkes avhandling från 1965, i vilken hon gör en omfattande beskrivning av ABC-böcker i Sverige och deras författare, från äldsta tider till slutet av 1800-talet.

Hon jämför även dessa ABC-böcker med motsvarande tyska böcker. Studien omfattar över 700 titlar inklusive alla upplagor.²¹ I Gottfrid Sjöholms handledning från 1932 beskrivs olika läsmetoder, men speciellt ljudmetoden. Några av de äldsta ABC-böckerna i Sverige kommenteras även.²² Inger Andersson 1986, gör en analys av texter för den allmänna läs- och skrivundervisningen 1842–1982. Hon visar att förändringar av läsmetoder i praktiken kan ha påbörjats långt innan de fått genomslag i officiella direktiv.²³ Åke Isling har särskilt forskat kring folkskolans historia och dess skolreformer. Han behandlar ABC-böcker ur skolhistorisk synvinkel.²⁴ Susanna Hedenborgs avhandling från 1997, "Det gåtfulla folket. Barns villkor och uppfattningar av barnet i 1700-talets Stockholm" beskriver barnets utveckling enligt olika teorier, gränsen mellan barn och vuxen samt barnet i förhållande till lagar och samhällets rammar. Skola och skolbarn behandlas samt synen på barn i skolböcker och barnlitteratur.

Flera forskare behandlar läsprocessen. Både Ingvar Lundberg och Åke Edfeldt har 1982 utkommit med grundläggande forskning om läsning utifrån olika ståndpunkter.²⁵ Ragnhild Söderberg, 1979, utgår i stället från barnets tidiga språkutveckling som grund för läsinläring.²⁶ Kerstin Dominović skriver 1996 om lässvårigheter i samband med en litteraturstudie.²⁷ Egil Johannssons undersökning av läskunnigheten i Sverige under 1700-talet ska inte förglömmas och ej heller Arne Janssons detaljstudie av läskunnigheten i Jakob/Johannes församling i Stockholm 1705.²⁸

Folkskolans utveckling har Bengt Sandin behandlat i sin avhandling från 1986. Den tar upp perioden 1600–1850. Det är speciellt hans forskning om Stockholms fattigvård och skolväsen från 1750 till 1850 som är intressant för min undersökning.²⁹ Stig G. Nordström har i sin avhandling "Hjälpskolan och särskolan i Sverige t.o.m. 1921" från 1968, speciellt beaktat utvecklingen i relation till differentieringsproblematiken. Per-Johan Ödman har 1995 skrivit "Kontrasternas spel – en svensk mentalitets- och pedagogikhistoria". I del II behandlas även folkskolans utveckling, under 1700-, 1800- och 1900- talen, i ett socialt perspektiv. Han beskriver hur pedagogiken formas och påverkas i samspel med det

norm- och regelsystem som rådde. Agneta Linnés avhandling från 1996, "Moralen, barnet eller vetenskapen", behandlar speciellt folkskollärautbildningen och folkskolans utveckling från mitten av 1800-talet till 1960-talet.

Källor och tolkning av källor

De viktigaste källorna för undersökningen av läsinlärningsmetoder i Stockholm på 1800-talet är ABC-böcker och metodikböcker som använts under perioden. För beskrivningen av författarna till böckerna har uppgifter tagits från mantalsregister, herdaminnen och liknande källor. I herdaminnen har mer eller mindre utförliga berättelser om präster skrivits av biskopar och präster eller deras medhjälpare vilka inte alltid varit namngivna. Beskrivningarna kan vara mer eller mindre tendentiösa. Biografier över pedagoger, Svenskt biografiskt lexikon och Svenska män och kvinnor har fått bidra med uppgifter.

Även privata arkiv och brevväxling mellan författare har utnyttjats, liksom tidskrifter. Westerins privata arkiv, vilket behandlar Carl Jonas Meijerbergs tid som inspektör i Stockholm, har använts. Gustaf Westerin f. 1862 var själv lärare i Stockholm 1882 samt 1908–1925, och träffade Meijerberg personligen. Westerin har ställt upp sin framställning i tre delar: 1. Meijerbergs person. 2. Om Stockholms skolor och lärare. 3. Utdrag ur Meijerbergs brev till S.A. Hedlund i Göteborg, vilka Westerin skrivit av efter originalen. Framställningen blir personligt färgad trots att författaren också använt protokoll från folkskolestyrelsen och från skolstyrelser för att beskriva Stockholms skolors historia.

Källor till kunskap om skolor i Stockholm har varit Sällskapet för folkundervisningens främjande, folkskoleseminariets och folkskoledirektionens arkiv. Överståthållarens ämbetsberättelse har använts för kunskap om skolordningar samt sociala och ekonomiska förhållanden i Stockholm.

Tolkningsarbetet har fokuserats på förståelse av ABC-boksförfattarnas livssituation och hur deras handlingar och böcker ger uttryck för den miljö de levde i. Tolkningen har en hermeneutisk-existentiell ansats, nämligen så som Ödman beskriver denna.³⁰

Han menar att ett hermeneutiskt-existentiellt tolkningsarbete kan utgå från en rekonstruktion av individens och gruppens livsvillkor. Forskaren söker urskilja mönster och strukturer för att därefter söka leva sig in i hur människorna kan ha upplevt sina livsvillkor. Som ett exempel på ett hermeneutiskt-existentiellt tolkningsarbete kan nämnas Ruth Rajamaas tolkningar i hennes avhandlingsarbete om Systrarnas verksamhet, undervisning och uppfostran i Vadstena kloster 1384–1595.³¹

De uppgifter som kan komma fram om individerna måste naturligtvis tolkas med största försiktighet, men kan kanske också ge en ny skärpa i bilden. Vilken utbildning, yrke och tidigare erfarenheter har personen? Hur såg relationen till familj, vänner och pedagogiska grupper ut? Hur såg hans närmiljö ut, bostad, arbetsplats? Hur kan dessa faktorer tänkas ha inverkat på hälsa och möjligheter till utveckling? Hurdana var hans möjligheter att påverka politiska och ekonomiska förhållanden i samhället, och hur påverkades han av dessa, och vilket var hans mål med läsmetodikutvecklingen? Mot den bakgrunden tolkas sedan personens handlingar och målsättning med att författa just det läromedel, som han utgivit i tryck. Tolkningen av individernas handlingar stöder sig på individualpsykologiska teorier. Även socialpsykologiska teorier har utgjort bas för tolkningar av möten mellan individer och grupper av individer. Studien får utvisa i vilken grad det varit möjligt att få fram relevanta uppgifter ur källorna och hur dessa ska tolkas.

En osäkerhet finns i alla tolkningar, och ett historiskt material ger naturligtvis upphov till svårigheter av annat slag än problem i samtiden. En historisk persons psykiska balans kan endast tolkas utifrån skrivna texter som brev, artiklar eller böcker. Torstendahl menar att i de flesta historiska sammanhang är det omöjligt att få fram tillräckligt många relevanta data om personernas psykiska status.³² Ett sätt att rekonstruera individens och gruppens livsvillkor kan innebära att granska det skrivna materialet med hänsyn till den tidens sätt att uttrycka sig och se på världen. Hänsyn måste också tas till den samtida skribentens målsättning med det skrivna och relation till den omskrivna personen. Sociala relatio-

ner mellan personer kan ibland beläggas, men kan i andra fall endast antas på grund av närhet mellan deras bostäder, samma yrke, att de varit medlemmar i samma föreningar och sällskap etc. Personernas relationer till institutioner i samhället, värderingar och åsikter måste även tolkas från det skrivna material som finns tillgängligt, liksom personernas relationer till bostad, skolor och kommunikationer etc. Bilden av historiska skeenden förändras genom forskares olika tolkningar utan att själva forskningsobjektet har förändrats. Källor kan ha tillkommit och forskarens erfarenhet och urval av källor påverkar synen på det som skett. Förhoppningsvis kan flera källor om personers närmiljö skapa en bättre belysning av orsaker till de skeenden som dokumenterats.

Uppläggning av innehållet i kapitlen

Periodindelningen innebär inga absoluta avgränsningar, och gränserna blir i stället praktiska avstamp för nya ideer som utvecklas kontinuerligt. Perioderna beskrivs i kronologisk ordning. Pedagogiska, religiösa, kulturella och politiska strömningar i Europa och deras påverkan på svenska förhållanden beaktas. Hänsyn måste också tas till statens och, i äldre tider, kyrkans beslut och påbud avseende lokala förhållanden. Varje kapitel börjar med en beskrivning av de förändringar i miljön som skett från föregående period. Därefter redovisas intressanta personer under perioden, läroboksförfattare, lärare, skoladministratörer etc. Metodikböcker beskrivs och analyseras och jämförs sinsemellan. Påverkansfaktorer diskuteras utifrån en samspelsmodell. Varje kapitel avslutas med en sammanfattning.

Disposition av studien

Kapitel 1 behandlar syfte, metoder och arbetssätt och har ABC-boken som utgångspunkt för analys och tolkningar. Skillnaden mellan dagens och gårdagens sätt att se på läsmetoder och läskunskaper klargörs. Problemformulering och arbetssätt beskrivs. En samspelsmodell för bearbetning av materialet diskuteras. Syftet med studien framförs liksom den tidigare forskning som varit underlag för studien. Källor och tolkning av källorna diskuteras. En uppläggning av innehållet i kapitlen diskuteras.

Kapitel 2 behandlar perioden 1770–1820 och kallas bokstaveringsperiod 1. Den här tiden ökar kraven från kyrka och stat på en allmän läskunskap hos folket. Beskrivningen av kyrkans och statens beslut och åtgärder i fråga om läskunskap får därför ett ganska omfattande utrymme. Hemmens arbete med läsundervisning behandlas. Situationen i Stockholm angående skolor och undervisning behandlas utförligt eftersom studien geografiskt begränsas till Stockholm.

Kapitel 3 kallas bokstaveringsperiod 2 och sträcker sig från 1820 till 1860, med underrubriken ”De fåtaliga ABC-böckernas tid”. Här behandlas de utländska läsmetoder och pedagoger, som skapat nya metoder att användas i skolor vid läsinläring. De svenskar som studerat läsmetoderna utomlands och deras inställning till dessa pedagoger och deras läsmetoder belyses. Växelundervisningen och växelundervisningssällskapet i Stockholm beskrivs samt diskussionen om den bokstaveringsmetod som växelundervisningssällskapet förordar för läsundervisningen.

Kapitel 4 behandlar ljudmetodernas tid från 1861 till 1900. Den perioden fick en speciell utformning i Stockholm genom att Stockholms församlingar fick en gemensam överordnad organisation och en egen inspektör. Antalet kvinnliga folkskollärare ökade i Stockholm om man jämför med skolor i andra delar av landet.

Kapitel 5 sammanfattar utvecklingen av läsmetoder och orsakerna till utvecklingen tolkas med hjälp av samspelsmodellen. Ett försök görs att tolka de olika faktorernas betydelse i förhållande till resultaten.

Balansen mellan olika delar i kapitlen kan variera på grund av omständigheterna och hur viktiga vissa bakgrundsfakta är för att förstå utvecklingen. Mitt antagande att personers bakgrund kan ha inverkat på hur författarna utformat läsmetodiken i sina ABC-böcker har först prövats vad gäller Thenstedt och Modéer p.g.a. att relativt stort källmaterial har funnits. Tolkningen av detta material har dock givit tämligen osäker kunskap om hur deras bakgrund kan ha påverkat innehållet i deras böcker. Uppgifterna anser jag ändå är tillräckligt intressanta för att få finnas kvar, men

däremot har övriga författare fått en kortare bakgrundsbeskrivning. Under den andra bokstaveringsperioden diskuterades i uppfostringskommittéer och bland pedagoger hur läsundervisningsmetodiken skulle utformas i skolor. Kungl. Maj:t tog råd av personer som studerat utländska pedagoger. Innehållet i dessa pedagogers metodik har givits stort utrymme eftersom dessa skulle utgöra basen för ett svenskt val av metodik. Resultatet av valet blev att växelundervisning kom att införas i många svenska skolor. Däremot skrevs relativt få ABC-böcker denna tid i Stockholm. Orsaken till detta kan ha sin grund i Växelundervisningssällskapets agerande. Sällskapet stadgar sades endast godkänna de läseböcker som var lämpade för växelundervisningsskolor. Detta är anledningen till att växelundervisningssällskapets agerande behandlas relativt utförligt.

Beträffande ljudmetodens tid i Stockholm var situationen speciell 1861. Många lärarinnor skulle snabbutbildas för att de skulle kunna använda sig av ljudmetoden. Denna fortbildning ansågs då viktigare att genomföra än att skriva ABC-böcker. En obalans mellan beskrivning av organisationen och av nya ABC-böcker synes därför bli nödvändig för att förklara skeendet.

Noter till kapitel 1

- 1 Samspelet med den fysiska och sociala miljön är betydelsefull för att läsutveckling ska kunna ske menar Domincović 1996, s. 9. Undervisningen måste börja hos eleven men läraren är en nödvändig samspelepartner för att kunna se elevens behov och elevens beteende då han läser. Hon menar vidare, att läsmaterialet måste väcka läslust så att eleven förstår varför han ska läsa. Hemmets betydelse är naturligtvis stor. Får barnet tillräckligt av livets nödort för att kunna utvecklas? Läser föräldrarna själva, finns litteratur i hemmet, och kan föräldrarna ge barnen hjälp till självhjälp i deras läsutveckling? Domincović betonar även vikten av hur skolmiljön ser ut. Finns det tillräckligt med utrymme, ljus och luft? Är skolmöblerna anpassade till barnen, är miljön trygg och ljudnivån arbetsanpassad? Allt detta är viktiga delar för att en läsutveckling ska ske hos det individuella barnet. Dessutom krävs en politisk vilja och förståelse för barnets behov, så att tillräckliga medel avsätts av de beslutsfattande instanserna samt att lagar och styrdokument skapas för att möjliggöra ett genomförande av en positiv läsutveckling för alla.
- 2 Domincović 1996 s. 9 f knyter t.ex. an till U. Frith, T. Høien och M. Jansen i sin syn på läsning.
- 3 Willke 1965 s. 21 ff.

- 4 Sandberg 1873 s. 2 ff.
- 5 Sjöholm 1932 s. 7 ff; Sandberg 1873 s. 9 ff.
- 6 Nordlund-Sörensen-Wikberg 1931; Sandberg 1873 s. 6 ff.
- 7 Sjöholm 1932 s. 7 ff.
- 8 Svensson 1823.
- 9 Sandberg 1873 s. 9 ff.
- 10 Domincović 1996 s. 91.
- 11 Lundberg 1982 s. 7 ff..
- 12 T.ex.
 - Uppräkning av stavelser i tabeller, val av ord som ska övas och ökning av svårighetsgraden av stavelser och ord hanteras olika i böckerna.
 - Lästexter kan ha olika inriktning, religiös, moralisk, naturvetenskaplig eller enbart roande.
 - Kunskapsämnen, som inte har direkt med läsinläring att göra kan behandlas, t.ex. religion, matematik, naturkunskap, geografi och historia.
 - Bilder förekommer och ibland utges två upplagor av samma bok, en med och en utan bilder och med olika pris.
 - Några böcker är dedicerade till kungligheter.
 - ABC-böcker kan ha en namngiven författare, en pseudonym eller vara utan författarnamn.
 - Författaren kan ha skrivit ett förord där han riktar sig till läraren, föräldern eller barnet.
- 13 Sjöholm 1932; Willke 1965; Lundberg 1982; Edfelt 1982; Andersson 1986 m.fl.
- 14 Fischbein 1992 s. 49 f.; Kylén 1979 s. 5ff; 1992 s.10.
- 15 Ödman 1995 förord.
- 16 Linné 1996 s. 31.
- 17 Ringborg 2001 s. 38, 39.
- 18 Ödman 1995 del 2 s. 467.
- 19 Maugham, 1919 s. 54.
- 20 Ödman 1995 del 1 s. 16.
- 21 Willke 1965.
- 22 Sjöholm 1932.
- 23 Andersson 1986.
- 24 Isling 1988.
- 25 Lundberg 1982. Edfeldt 1982.
- 26 Söderberg 1979.
- 27 Domincović 1996.
- 28 Johansson 1992; Jansson 1998 s.165.
- 29 Sandin 1986.
- 30 Ödman 1995 förord s. XIII.
- 31 Rajamaa tolkar i denna hur den levda verkligheten kan ha gestaltat sig för de deltagande parterna, för att bättre kunna se hur undervisning och uppfostran kan tänkas ha bedrivits i klostret. Rajamaa 1992 s. 27.
- 32 Torstendahl 1971 s. 110.

2. Bokstaveringsperiod I 1770–1820

Introduktion

Avsnittet inleds med en beskrivning av allmänna förutsättningar för hur en utveckling av metoder för läsinlärning skulle kunna komma till stånd. Det är viktigt att belysa dessa för att förstå läroboksförfattarnas livssituation och möjligheter att utveckla läsmetodiken. Kyrkan stod för kraven på läskunskap och församlingarna för kostnaderna. Väckelserörelser och upplysningsidéers betydelse behandlas, liksom statens åtagande genom kanslergillet. Några glimtar från tidiga pedagogers uppfattning om läsmetodik ges före redogörelsen för utvecklingen i Stockholm. Olika sällskap som sysslade med pedagogiska frågor beskrivs, samt bristerna i stadens ledning av skolorna. Därefter kommer en presentation av ABC-boksförfattare och något om deras bakgrund samt en redogörelse för de ABC-böcker som skrevs och användes i Stockholm. ABC-böckernas olikheter beträffande läsmetoder tas fram och om hur inflytandet från Europa hade påverkat författarna. Lästexterna utgjorde även en kunskapskälla för hemmen – somliga med inriktning på religiösa tankar, andra genom kunskap direkt användbar i hushållen. Författarnas relationer till varandra, samt de konflikter som uppstod i konkurrensen om att få sina böcker utgivna beskrivs. En sammanfattning ges av periodens övergripande och didaktiska frågor.

Allmänna förutsättningar för utveckling av läskunskap

Viktiga frågor som avhandlades denna tid var vilka som skulle få läsundervisning, vilka som var ansvariga för undervisningen, var och av vem undervisningen skulle ges och vad kunskapen skulle användas till. Det var frågor som såväl fattiga som besuttna dis-

kuterade, man och man emellan, liksom i riksdagen och andra fora. Frågan om hur man skulle gå till väga när man undervisade berördes mindre.

Stat, kyrka och läskunnighet

I anslutning till reformationen uppstod en statskyrka, och statens makt över kyrkan ökade. Kulmen nåddes med 1686 års kyrkolag, som stadfästes av den enväldige Karl XI utan att prästerna i förväg tillfrågats. Genom reformationen infördes predikan på svenska, och i läran ingick principen att folket skulle var och en förstå bibelns budskap. Därigenom blev läskunnighet ett intresse för kyrka och stat. Lilla katekesen var en vanlig text. I den fanns från 1810 även en ”Erinran för skollärare” skriven av ärkebiskop Lindblom. (Se bilaga 1, s. 164) Den skulle användas när barnet kunde läsa och syftade till att lära katekesen utantill. Läraren läste först ett stycke och lät sedan barnet läsa samma stycke. Därefter förklarade han innehållet och ställde frågor till barnet om innehållet. Pedagog Flodman menade i sitt företal till katekesen, att de små barnen först ska lära katekesen utantill, emedan de är för små att förstå orden i katekesen. Anders Fryxell¹ motsatte sig utantillläsning av katekesen för små barn. Han menade att katekesen skulle omarbetas så att den kunde förstås av små barn.²

Pedagogen Flodman³ säger vidare år 1849 i företalet till ”Hjälpredean” i katekesen att antalet föräldrar som inte kunde läsa var långt större än man kunde tro.⁴ Egil Johansson menar att majoriteten av befolkningen kunde läsa i början av 1700-talet och enligt Arne Janssons studie av läskunnighet i Jakobs/Johannes församling kunde under år 1705 94 % av männen och 87 % av kvinnorna läsa. Undersökningen bygger på husförhörslängder och läskunskapen förefaller ha inneburit viss förmåga att kunna reflektera över innehållet i det lästa.⁵ Ett ytterligare intresse härvidlag var att inpränta katekesens stränga regler om lydnad och underordnande – familjen under husfadern, folket under statsmaktens och kyrkans företrädare. I katekesen ingick den s.k. ”Hustavlan” (se bilaga 2, s. 165–168), som åskådligt inskräppte detta lydnadsförhållande.⁶ Kyrkolagen 1686 fastslog att alla skulle lära sig läsa:

Föräldrarna måste troligen förmanas, att låte sine Barn i theas Christendoms Stycken, wäl och flitjeligen underrättas; och de som them Omsorgen i Församlingen åligger, ware sig Capellan, eller Kläckare, tillhållas, med flijt att drifwa Barneläran, och underwijsa Barnen at läsa i Book.⁷

Om inte hemmen klarade av att lära barnen läsa skulle barnen sändas till skolor. I skolorna skulle särskilda lärare anställas enligt en kunglig förordning 1723.

Prästen skulle kontrollera kunskaper och förklara texter vid de regelbundna husförhören. Detta hade hunnit bli en del av livsrytmen under 1800-talet, en immanent pedagogik. (Husförhöringsstadgan upphörde först 1888). Om inte folket kom till förhören kunde de straffas.⁸ De skulle även kunna katekesen för att få tillträde till nattvarden. Det var en plikt att begå nattvarden och vara hemma i kristendomen. Nattvarden var i sin tur ett villkor för åtnjutande av fullt medborgarskap i samhället och för att undgå nattvarden skulle man kunna läsa. Nattvardstvånget avskaffades först 1863.⁹ Man kunde inte heller få gifta sig eller som borgare söka burskap i stad utan nattvard.¹⁰ Under den tidigmoderna perioden rådde ett symbiotiskt förhållande mellan stat och kyrka. Så t.ex sade Gustav Adolf att det högsta målet för statsmaktens omsorger var "fäderneslandets majestät och Guds kyrka, som därutinnan vilar."¹¹

Kyrkan och det lutherska prästerskapet hade en större direkt makt över allmänhetens skola och undervisning i Sverige än kungar och filosofiska åskådningar. Det fanns dock ett motstånd mot prästernas ortodoxa syn på religionen. En vetenskapsakademi hade instiftats redan 1739, och Linné som var akademins förste preses, menade t.ex. att vetenskapen var det ljus som skulle upplysa folket. Prästernas ställning inom alla samhällsklasser var dock för stark för att kunna rubbas.¹²

Skolor i land och stad

Landsbygdens och städernas skolfrågor var i vissa avseenden mycket olika.

Det var föräldrarnas plikt att se till att deras barn fick undervisning. Församlingarnas medlemmar skulle bekosta den skola

som eventuellt behövdes, men bönderna ansåg sig ofta ej ha råd med skolhus och lön till lärare, vilket de måste bidra till själva. Detta blev under en lång tid fröet till tvister mellan allmogen och kyrkan.¹³ Den läskunnige klockaren fick ofta uppgiften som lärare, men han behövde ett skolhus för att kunna undervisa flera barn samtidigt. Befolkningen på landsbygden ökade i början av 1800-talet kraftigt, men det skedde även en proletarisering av landsbygdens befolkning. Den kan ha berott på en nedåtgående social rörlighet bland bönderna. Detta berodde på att hemmanen vid arvsskiftet delades i för små delar, eller att arvingarna löstes ut och blev då lantarbetare, torpare, statare m.m.¹⁴ Skolordningar för landsbygdens undervisning kom att redovisas till Pro Fide et Christianesimo efter 1768 års Kungliga cirkulär, vilket avsåg att utreda landsbygdens skolfråga. Ett samlat förslag till en sådan lösning bearbetades inom prästeståndet och överlämnades till Kungl. Maj:t 1779. Förslaget grundade sig på samfundets sekreterare Thenstedts, arbete. Förslaget blev vilande. Gustav III var inte tillräckligt intresserad av allmogens undervisning.

I städerna skulle också finnas en skola i varje församling. Möjligheterna var där bättre, eftersom avstånden inte var lika stora och lokaler ofta fanns att tillgå. Skolmästaren skulle ha fri bostad och en kontant lön. Någon del av kyrkomedlen skulle avsättas till detta, och prästen skulle övervaka skolundervisningen. Pengar kunde också tiggas till skolbössan.

Skolan i ljuset av upplysning och nya religiösa tankar

1700-talets senare del är också upplysningens, en intellektuell strömning som med förnuftets och vetenskapens hjälp sökte skapa en ny världsbild. Företrädare för upplysningen eftersträvade vanligen religionsfrihet, politisk och social frihet. I Sverige dröjde det innan dessa tankar fick praktiska följder. Inom undervisningen började man även se barnets behov och utveckling och inte bara se till lärostoffet. Hedenborg visar, bl.a. genom studier av ABC-böcker, hur en modern barndomsuppfattning börjar synas under senare delen av 1700-talet. Barnet hade en annan fysik än den vuxne, den kognitiva kapaciteten var annorlunda och

barnet behövde särskilt skydd – dessa tankar började vinna insteg menar hon.¹⁵ Spridningen till Sverige av nya idéer skedde dels genom personliga kontakter och dels genom litteratur. Studenterna besökte ofta flera universitet under sin utbildning, som t.ex. de svenska i Uppsala, Lund, Åbo och Greifswald men även utländska. Resor utomlands var inte så ovanliga som man kunde tro med hänsyn till svårigheterna med tidens färdmedel.

I upplysningens anda kom även nya religiösa tankar från Tyskland. Pietism och herrnhutism var väckelserörelser som betonade individens frihet och rätt till egna reflektioner. Detta ansågs av kyrkan kunna öka tvivlet på kyrkans läror och påskynda gudlösheten. På lång sikt ledde väckelsen enligt Arne Jarrick till sekularisering, alltså motsatsen till väckelserörelsens syfte.¹⁶ Under upplysningstiden ökade kravet på undervisning för hela folket och på andra kunskaper än katekesen, vilket uttrycktes i flera förslag till skolordningar (se nedan). Prästerna menade, att sådana kunskaper var onödiga och kunde skada religionen. De befarade möjligen att idéer från Locke i England, Voltaire och Rousseau i Frankrike, vilka beskrev uppfostrans makt, individens frihet och barnets naturliga godhet skulle bli av större vikt än det eviga livet och prästerskapet och dess företrädare. För överklassen betydde skolor för fattiga att de slapp barnen som tiggde på gatorna. Skolan blev inte bara kyrkans sak utan även fattigvårdens. Barnen kunde även få mat och kläder i skolan.¹⁷

Allmän folkundervisning?

Kanslergillet, som var ett av regeringens organ i början av 1800-talet, skulle verka för ett fullständigt sammanhang i hela uppfostringsverket. De skulle ge förslag till skolordningar, fastställa läroböcker och ge förslag till undervisningens förbättring.¹⁸ I riksdagen drevs frågan om en allmän folkundervisning av liberalerna, medan de konservativa menade att skolor var en nödlösning när hemundervisning inte fungerade. Silverstolpe och Broocman menade, att alla i samhället borde lära sig att rätt förstå samhällets lagar genom uppfostran som även borde omfatta läskunskap – andra menade att de lägre klasserna borde hållas i okunnighet till

undvikande av opposition. Broocman, som själv undervisade i tyska skolan, menade att alla i samhället skulle få lära sig dess lagar och regler, och han pläderade även för en enhetsskola där alla barn skulle få en gemensam start och förkastade segregerade skolor.¹⁹ Han hyste däremot inte stort förtroende för hemmens kapacitet att undervisa. Han sökte därför samarbete med hemmen för att kunna handleda föräldrarna i läsundervisning. Kronprins Oscar talade 1839 för en ordnad folkundervisning.²⁰

Högre utbildning

Teologin var länge den viktigaste vetenskapen vid universiteten, och många präster, som fick högre tjänster utbildades där. De präster, som hade lägre utbildning, blev oftare folkets lärare. Kyrkoherden hade många olika sysslor att sköta. Han var före 1862 sockenstämmans självskrivne ordförande, och från predikstolen informerade han förutom om kyrkliga ting, även om politik, hälsovård, sjukvård och var själv ofta en aktiv jordbrukare. Det sociala och religiösa livet var intimt sammanvävt.²¹ Biskopen var stiftets högste företrädare. Han skulle kontrollera att prästerna skötte sina uppdrag och hade själv ansvar för prästernas vidareutbildning. Biskopen tillsatte och avsatte skolmästare i egenskap av högste företrädare för skolväsendet i stiftet. Vid val av biskop spelade ofta allmän lärdom och kulturellt anseende större roll än fromheten.²²

Läsmetodik

Någon särskild läsmetodik för hemmen under tidigt 1700-tal, diskuterades mig veterligen inte i Sverige. Man lärde sig troligen helt enkelt alfabetet och därefter att sätta samman bokstäverna till ord. Sättet kan möjligen beskrivas som stavning eller bokstavering eller som en immanent metodik, omedveten för utövaren. Uppfostringskommissionen uttalade sig 1745 och 1770 om hemmens betydelse.²³ Oskickliga föräldrar kunde göra skada för lärarens undervisning genom att låta barnen uppräknat bokstäverna i ordet och sedan utsäga det med större eller mindre gissning, sade man, och därför läste barnen illa. Andra, t.ex. biskop Rydelius, menade

de på 1730-talet att läraren måste vara kärleksfull mot barnen för att de skulle sätta tro till hans undervisning. Bokförläggare Lars Salvius var inne på liknande tankar och talade om lusten att lära som väsentlig. Bokstäver kunde sättas upp på väggar och dörrar för att väcka barnens nyfikenhet. Läsningen kunde med fördel vänta till 12–13-årsåldern. Innan dess skulle man tala och resonera med barnen, ansåg han.²⁴ I Holland skrev Comenius år 1657:

- - - det kostar ungdomen stor ansträngning att lära sig läsa och skriva. - - - Det skulle alltså löna sig att genom något konstgrepp förlijuva dessa formningens första bittra rötter, för att barnen inte skall känna dess kärvhet. Detta kan man bara uppnå genom att man förvandlar detta rätt hårda arbete till lek.²⁵

Som jämförelse återges här ett par citat ur Rousseaus "Emile" 1762:

Man gör sig stor möda att försöka nya metoder för att lära att läsa; man uppfinner läsmaskiner, bokstavstaylor, ja, man förvandlar barnkammaren till ett helt boktryckeri. Locke tillråder till och med att använda bokstavsklossar för att lära att läsa. Vilket elände! Ett mycket bättre medel, som man alltid glömmet, är önskan att lära sig läsa. Inge den önskan, så behövs varken maskiner eller klotsar, ty då duger vilken metod som helst. - - - Vad kommer han att ha för nytta av läsning om man för alltid gjort den till en plåga för honom?²⁶

Flera kända pedagoger såväl i Sverige som i Holland och Frankrike har här betonat vikten av en intresseväckande och mjuk start på läsinläringen. Att väcka lusten att lära var viktigare än bra metoder ansåg man. Hur har denna syn förvaltats? Fram till mitten av 1800-talet kom diskussionen i Stockholm i stor utsträckning att röra sig om bokstaverings vara eller inte vara.

En ABC-boksgenre

ABC-böckerna hade tidigt utgjort en viss genre av böcker, vilka ofta hade en likartad uppläggning. Staffan Selander menar att en pedagogisk text är specifikt strukturerad jämfört med andra slags texter, men fungerar också strukturerande för själva undervisningen. Läroboken blir grunden för hur undervisning uppfattas.²⁷

Innehållet i ABC-böckerna är intressant som ett uttryck för tidens åsikter om läsning, skolor, lärare, synen på barn samt styrningen från kyrka och stat. I förordet kunde författarna ge uttryck för sina personliga åsikter. Ofta vänder de sig där till barnens föräldrar, kanske med några ord om uppfostran och religion. Hemundervisning var fortfarande vanligast, varför det var naturligt att genom ABC-boken försöka påverka föräldrarna. Flera ABC-boksförfattare betonar även, att boken kan användas i såväl hem som skolor. Lästexterna var ofta moraliserande och religiösa men undantag fanns. Den metodiska inläringen av bokstäver, stavelser och ord var traditionell. Anvisningar till läraren om hur boken ska användas är kortfattade och sällsynta. De antyder dock en ny syn på barn, vilka erkänns ha ett behov att få leka och bemötas med vänlighet och hellre bör ges beröm än straff. Detta stod i motsats till synen på barn som små vuxna, vilka skulle bidra till familjens försörjning genom sitt arbete.²⁸ Läraren ansågs dock som en viktig person, och hans konst att undervisa skulle finnas inbyggd i hans personlighet. Han skulle kunna handha barnen på – som det uttrycktes – ett rätt sätt så att barnen lärde sig läsa.

Från böckerna kan även utläsas varifrån författaren söker stöd för spridningen av boken, hans egen utbildning, förebilder och mål med boken. Man kan se om han följer etablerade mönster eller söker utveckling och förnyelse. Somliga böcker var dedicerade till någon person inom kungafamiljen, vilket kan förmodas ha gett status åt boken. Det var angeläget att få boken godtagen av något sällskap, recenserad i en tidskrift eller rekommenderad av Kungliga Kansliet. I uppfostringskommitténs berättelse 1813 menade man, att författare till antagna läroböcker skulle uppmuntras genom belöningar och befordringar. Några författare gav ut två upplagor – en dyrare med bilder och en billigare utan, så att både fattiga och rika skulle få del av innehållet. Sällskap kunde även dela ut böcker gratis som de ansåg värdefulla att sprida.

Vilka skrev och tryckte läroböcker?

I boktryckerireglementen behandlades frågor om förlagsverksamhet och bokhandel. 1766 togs frågan upp i reglementet om vad som var läroböcker. Varje professor och lektor skulle skriva två

År 1674 trycktes i Uppsala *Den Svenska ABC boken* / På thet enfalligste så stält / at de vanlige bokstavarne lämpa sig efter Runerne / och bådhæ semiaz meðh vår vanlige Pronunciation.

RVNA ABC			
Efter Swenske ordningen.			
V	Frey	F	V conf.
A	Dr	B u v	A y n d
Þ	Þores	Þh dh	Þ d
Ð	Ðhes	Ð d s	Ð s
Æ	Ædhur	Æ in hæ post conf. et	
Y	Yn	Y / e / q	Y g.
H	Hæghel	H. post vocla. ch / gh	
N	Nædh	N	N nu
I	Iðher	I	I e
A	Aru	A. a	
S	Sun	S	S s
Þ	Þidher	Þ	Þ s d
B	Bragh-al	B, p	bb b pp
L	Lagher	L	L ll
W	Wan	W	

Efter Latinske ordningen			
A	B	C	D
E	F	G	H
I	K	L	M
N	O	P	Q
R	S	T	V
X	Y	Z	AA
Ch	Gh	Dh	Th

Sadher wår.
 Maachi 6. v. 9.
 Iðher Sadher wæi wål hwardh idher adra
 behof för ån i bibdjen honom. Þherföre
 stolen i bibdis alidå :

VIRIA NIA NY MI I NYTAY
 Sadher wår sår åst i himladå :

1 Hålyghad wardh dit namn.
 2 Biltåmånå dit ritå.
 3 Ste dit ritå sår sår i himladå.
 4 Wårte dagliggha brødh gif åst i dagh.
 5 Ggh för-låst åst wår a stuld-år/såsam
 6 Ggh vi förlåt-å dån åst stidiggha år-o.
 7 Ggh inleddh åst istte i fræst-åst sår.

Två sidor ur *Den Svenska ABC-boken* av år 1674.

På titelbladet står tänkespråket: *Wisdoms början san / är wist Gudå alwara fruchtan: Wis migh wisan man / dån i yngstone¹ ratadhe tuchtan.*

Runorna lägges till grund för de latinska bokstäverna. Efter ett »Runa A B C efter Svenska och Latinska ordningen» följer text för stavning och läsning, till en början med både runor och vanliga bokstäver,

¹ Ungdomen.

Den svenska ABC-boken från 1674 med runskrift

läroböcker i sitt ämne, en enklare och en för de mer försigkomna. För de bästa böckerna skulle ges ett premium. Böckerna skulle stadfästas av ständerna och delas ut till alla boktryckare i riket. Författaren var ägare till sin bok, såvitt han ej avstått rätten eller ej velat ge ut en ny. 1766 skulle för biblar, psalmböcker, katekeser och ABC-böcker ej ges privilegier, vilket innebar att de fick utges av alla boktryckare. Konsistorierna skulle ha uppsikt över de

kyrkliga böckerna. Privilegier var det stöd som staten gav till bokutgivning. Det kostade inte staten något, men gav bokförläggaren vinsten av utgivningen. Författarens honorar berodde på om arbetet var ett original eller en översättning samt på förmodad åtgång. Honoraren var ungefär lika stora som sättningskostnaden. Salvius och Gjørwell var de största bokförläggarna i Stockholm. De betalade ofta mer till författarna än deras ekonomiska ställning medgav. Även bokbindarna hade förlag. De beställde böcker i små billiga landsortstryckerier och gav huvudsakligen ut psalmböcker, uppbyggelselitteratur, almanackor och ABC-böcker. Från 1810 gavs endast privilegier för vetenskapsakademins almanacka.²⁹

Sammanfattning

Reformationen på 1500-talet blev impulsen till allmän läskunskap i Sverige. Den blev också orsaken till att läskunskap och skolor länge blev en kyrklig angelägenhet. Barnen skulle lära sig sina kristendomsstycken. Hemmens ansvar för undervisningen blev mycket seglivad, och med den bokstaveringsmetoden. Kraven på skolor för både fattiga och rika blev mycket omstridda. Allmogen ansåg sig inte ha råd att bidra till kostnaderna och de rika ville få bort allt tiggeri och bråk på gatorna. Även i fråga om organisationen av skolor och vad som skulle läsas fanns skilda åskådningar. Några ville ha en gemensam bottenkola för alla barn, medan andra ville ha skilda skolor för dem som endast kunde läsa minimikurser och dem som skulle studera längre. Några menade att kunskaper ledde till ett utvecklat och bättre samhälle, medan andra menade att för mycket kunskap hos de fattiga kunde leda till olydnad eller rent av revolution. Resultatet blev en långsam skolutveckling i Sverige och få försök att förnya läsmetoderna.

Speciella förutsättningar i Stockholm för utveckling av läskunskap

Att bo i Stockholm i slutet av 1700-talet och 1800-talets början

Stockholm var huvudstad men hade ändå en småstadsprägel. Speciellt för Stockholm var de många sällskapen med pedagogisk

inriktning. Stockholms skolväsen och tillgång på lärare var anorlunda än landsbygden. Vilka möjligheter till bostad, arbete eller utbildning fanns i Stockholm vid denna tid? Staden var indelad i åtta församlingar, Nikolaus, Jakob-Johannes, Klara, Ladugårdslandet, Katarina, Maria, Kungsholmen och Adolf Fredrik. I Nikolaus, Klara och Jakob bodde de mer välsituerade och där fanns de flesta stenhusen. De fattiga bodde längre ut i träkåkar, men en viss blandning av fattiga och rika förekom. Staden hade en stagnationsperiod både ekonomiskt och befolkningmässigt. Det fanns en överdödlighet bland den manliga befolkningen, och arbetsmarknaden för män hade försämrats. Det fanns ett överskott av kvinnor, och dessa hade ofta anställningar i familjer. Äktenskapsfrekvensen var låg och många barn utom äktenskapet föddes, vilket bekymrade både präster och världslig makt, som t.ex. överståthållaren.³⁰ Levnadsstandarden var genomgående låg. År 1807 beslutades att Stockholm skulle ha en fattigvårdsorganisation. Enligt den hade samhället skyldighet att se till att alla arbetsföra kunde försörja sig, men arbetslösheten var trots det stor.³¹

Stadens högste styresman var överståthållaren. Han utsågs av Kungl. Maj:t liksom borgmästare och råd (magistraten). Han skulle inhämta upplysningar av magistraten, men var ensam beslutsansvarig inom sitt ansvarsområde. Överståthållaren skulle övervaka rättegångsärenden, vårda stadens kyrkor och skolor och inspektera hospital och fattighus. Han skulle övervaka brandväsende och renhållning och bestämmelser om löner och priser. Fastighetsägarna ansvarade för gatuläggning, renhållning och belysning utanför sina hus. Överståthållarna skrev årliga berättelser om tillståndet i staden.³² Överståthållarna uttryckte upprepade gånger att välmågan i staden var stor, utom i de lägre klasserna. Dessa hängav sig åt ett utbrett brännvinsupande som ledde till sedefördärv, nöd och tiggeri och ökad brottslighet. Staden hade en vidsträckt handel och sjöfart samt några fabriker och hantverkerier t.ex. för ljusstöpning, sockerbruk och boktryckning. Den lilla jord, som fanns tillgänglig, användes för tobaksodling, ej för lantbruk. Gatubeläggningen var dålig, liksom gatuljus. Oljelampor i lyktorna

spred dåligt ljus. Även de som hade egna hästar och vagnar föredrog sjötransport med roddarmadamer, eftersom gatorna var så smutsiga och dåliga och broarna få. Även dricksvattnet var dåligt och sanitära bekvämligheter saknades helt – allt enligt överståthållaren.

Pedagogiska miljöer

Flera av Stockholms lärare och andra intresserade var medlemmar i sällskap med pedagogiska ambitioner. 1770-talet hade en högkonjunktur vad gällde inrättande av vetenskapliga sammanslutningar, akademier och ordenssamfund. Flera av dessa intresserade sig också för den allmänna läskunnigheten, t.ex. Pro Fide et Christianismo, Sällskapet för allmänna medborgerliga kunskaper, Patriotiska sällskapet, Uppfostringsällskapet och från 1822 Sällskapet för växelundervisningens befrämjande. Sällskapen tycks också ha varit enskilda författares vägar för att föra ut sina idéer och böcker till allmänheten. Sällskapen utgjorde en plattform för pedagogernas diskussioner och allmänna anseende, samt en möjlighet för dem att få sina böcker kända och utgivna (se nedan). Några samfund hade även egna tryckerier och bokhandel där böckerna kunde säljas.

Gjörwell och uppfostringsällskapet i Stockholm

Uppfostringsällskapet instiftades 1779 och kom att i mycket bli Gjörwells personliga forum.³³ Det gav ut tidningar och minnes-teckningar samt mer av historiska verk än av pedagogiska. Syftet var

- - - kärlek till vidare upplysnings utbredande i deras fädernesland, - - - at med brukbara arbetens författande och utgivande tjena rikets ungdom, vare sig vid de allmänna lärohusen, vare sig vid den enskylta undervisningen. Det syftar åt ingenting annat, än åt almtant gagn.

I sällskapets namn inrättades ett bibliotek, Gjörwells boklåda. Uppfostringsällskapet hade eget boktryckeri.³⁴ Gjörwells bokhandel vid Riddarhustorget blev en av samlingspunkterna för personer med lärda, historiska, litterära och kulturella intressen. Bokhandeln kunde ha flera funktioner än i dag. Gjörwell var

både tidningsutgivare, förläggare och publicist. Bokhandlare kunde utöka sin kundkrets genom ombud, bokkommissionärer vilka sålde böcker och ordnade tidningsprenumerationer på andra orter. Vänner och bekanta kunde även förmedla bokpaket från Gjørwell. Gjørwell hade en stor bekantskapskrets och förde en omfattande korrespondens med personer i hela Sverige. Han hjälpte resande svenskar med rekommendationsbrev till utländska lärde, som han kände, och försökte även utverka ekonomiskt stöd till dem. Gjørwell rekommenderade ABC-böcker i sina skrifter. Gjørwell hade stor betydelse som kontaktman mellan författare både inom och utom landet. Till hans vänner och brevkontakter hörde bland andra Flintenberg, Broocman, Suell, Modéer och Gustav Adolph Gyllenram, vars fru senare blev lärarinna på Stockholms seminarium (se nedan). ABC-boks författarna hade många personliga kontakter sinsemellan, även av släkt- eller svågerskapsnatur. Gjørwell ansågs vara en stor idealist, uppskattade Rousseau och även herrnhutarna.

Pro Fide et Christianismo

Pro Fide et Christianismo var ett samfund med regelbundna möten. Dessa hölls en gång i månaden med ett definierat syfte att befördra "en förfallen kristendoms upprättande, levande fromhet, utpräglat pedagogiskt intresse och, när det gällde det yttre framträdandet, aktivitet och en viss 'Hoffähigkeit'." Sällskapet skulle utge böcker och skrifter.³⁵ Medlemmarna bidrog till finansieringen. De flesta medlemmarna var prästvigda, och sällskapet eftersträvade att få kända och betydelsefulla personer till medlemmar såväl inom landet som utomlands. Sällskapet hade även en särskild "uppfostringsdivision". Det hade egen boktryckare och gav ut flera ABC-böcker. Dessa ABC-böcker påverkades bl.a. av tyska läseböcker. Godsägaren Friedrich Eberhardt von Rochow var en av dessa tyska författare vars läsebok "Versuch eines Schulbuches" kommit till Pro Fides kännedom för granskning och eventuellt för översättning till svenska. Den föredrogs inom samfundet av Murray.³⁶ Texter från katekesen ansåg han ej lämpliga för innanläsningsövning, varför han skrev texter själv för ändamålet.³⁷ Sällskapet delade även ut priser och utmärkelsetecken till

skickliga pedagoger.³⁸ Sällskapet påtog sig en ledande position i förhållande till landets församlingar. Samfundet uppmanade sina medlemmar att till Pro Fide et Christianismo redovisa sina församlingars tillstånd bl.a. beträffande barnuppfostran och barnundervisning. Pro Fide et Christianismo kom att fungera som ett allmänt konsistorium dit man gärna vände sig med sina pedagogiska frågor. Emellertid hade detta sällskaps handlande blivit misstänkliggjort hos prästerskapet. Pro Fide et Christianismo hade blivit alltför dominerande i saker som de inte var helt vuxna ansåg man.³⁹ Den största pedagogiska insatsen av sällskapet var kanske ändå inrättandet och finansieringen av så kallade kateketskolor (se nedan).

Sällskapet för allmänne medborgerlige kunskaper

Rubricerade sällskap instiftades av Adolph Modéer,⁴⁰ som också skrev ett "Utkast till sockenskolor" 1794. Modéer menade att folket skulle medverka till sina lagar och därför måste ha kunskap om samhället och dess uppbyggnad. Det var kyrkoherden som skulle bestämma tid för skolans undervisning, men protokoll om undervisningen skulle sändas till "Sällskapet för allmänne medborgerlige kunskaper", enligt Modéer. Sällskapet skänkte belöningstecken till lärjungar för läsning, flit och eftertanke. Skollärares inkomst bestämdes i stadgarna från sällskapet. Flit och arbetsamhet hos eleverna kunde bli belönat efter beting men också med någon gåva, som ej fick tiggas menade han. Förutom undervisning i läsning, skrivning och katekesen förordade Modéer svensk historia, geografi och lanthushållning. Medborgerliga sällskapet utgav läroböcker i dessa ämnen. Modéer menade att lantbefolkningen måste få kunskaper i skolan om jordbruksutveckling, om näringsfrihet och äganderätt till jorden.

Skolor i Stockholm 1770–1820

Styrning

Stockholms skolor saknade en enhetlig ledning under 1800-talets början. Det fanns statsunderstödda skolor, församlingarnas kyrkskolor och privata skolor. De statsunderstödda syftade till högre utbildning. I fattigvårdsförordningen från 1807 slogs fast, att

varje församling skulle inrätta en kyrkskola. Stockholms konsistorium var överinstans för kyrkskolorna. Ett statligt bidrag till lärarnas löner utdelades i form av spannmål, och församlingarna höll med lokaler och bostäder. I församlingarnas skolor skulle också fattiga gossar och flickor få undervisning, men kyrkskolorna kunde även vara förberedelse till högre studier. År 1812 övertog överståthållaren ledningen av fattigvården i Stockholm och lät då göra en utredning av skolorna. Den ledde till att fattiga barn uteslöts från kyrkskolorna. De fick gå i särskilda fattigskolor, flickfattigskolor eller hantverksskolor. Vid 1815 års riksdag gavs ett förslag på en särskild styrelse för Stockholms skolor. Kungliga direktionen över Stockholms undervisningsverk inrättades 1819, men fri- och fattigskolor skulle inte ledas av verket utan som tidigare av konsistoriet. Segregationen mellan fattigas och mer välsituerades barn hade blivit ett faktum.⁴¹

Överordnades attityder till Stockholms skolundervisning

Borgarna var inte benägna att ge pengar till stadens skolor, men Kungl. Maj:t ålade 1816 drätselkommissionen (borgerskapets organ) att utge tio tusen riksdaler årligen till skolor.

Inom fattigvårdskommittén menade man att barnens dåliga uppfostran kunde leda till fattigdom, och därför borde barnen gå i skolor och ta till sig samhällets värderingar. Föräldrarna skulle enligt fattigvårdsdirektionen sända barnen rena och snygga till skolan och på anmodan inställa sig hos läraren för att tala om barnens uppförande m.m. Fattigvårdens hårdare styrning av skolor hade bl.a. målet att kunna sysselsätta barnen tills de kunde få ett arbete. Föräldrar som inte klarade att ge sina barn undervisning kunde bli straffade om de inte sände barnen till skolan. Det fanns till och med förslag från lärare att även stockstraff skulle tillämpas.⁴²

Föräldrars attityder till skolundervisning

De förändrade skolförhållandena i Stockholm för de fattiga kan inte förmodas ha ingett förtroende, varken hos lärare eller föräldrar. Det hade varit en nedgång inom industri och manufaktur i Stockholm med arbetslöshet som följd, som tidigare sagts. Bar-

nen i de fattiga familjerna ansågs därför behöva bidra till försörjningen. Det finns få dokumenterade synpunkter från föräldrar på skola och undervisning. Föräldrar kunde dock visa sina åsikter genom valet att sända sina barn till skolan eller inte göra det. Ca 47 % av barnen beräknades gå i skola år 1830.⁴³ Familjer med många barn bodde ofta i trånga, osunda bostäder och fick tidigt lära sig tiggas eller arbeta i fabriker, medan skolgång sågs som en bisak. Hemundervisning var fortfarande vanligast. Samarbetet mellan lärare och de fattigas föräldrar ökade sannolikt inte av att föräldrarna skulle bli hotade med straff för barnens uteblivna skolgång. Mat och kläder kunde delas ut i skolor, men det uppfattades inte alltid som tillräckligt skäl för att hålla barnen i skolan. Det kunde också finnas en rädsla för att barnen skulle bli duktigare än sina föräldrar. Hur skulle det då gå med uppfostran och föräldrars auktoritet?

Skolor och lärare

I Nikolaus församling fanns redan Trivialskolan, där Flintenberg⁴⁴ blev rektor 1806. Den var avsedd främst för högre utbildning. Privata skolor, mindre pensioner, pedagogier och församlingars skolor fanns. Vid Storkyrkobrinken låg t.ex. Thenstedts⁴⁵ Schola Realis et Illustris, ett tekniskt inriktat internatläroverk, och Murrays skola för fattiga. Vidare fanns Stora barnhusets skola, (från 1785 = Allmänna barnhuset) Frimurarbarnhusets, Adolf Fredriks, Klara, Katarina och Kraftska. En kateketskola i Gamla stan och två på vardera Söder och Norrmalm inrättades 1779 av sällskapet Pro Fide et Christianismo. Lärarna eller kateketerna skulle vara prästutbildade och skulle främst undervisa i kristendom men även i innanläsning. Målet för kateketskolorna var att ungdom över 15 år som arbetade i fabriker eller med hantverk skulle få skolundervisning. Dessa skolor bestod långt in på 1900-talet. Från 1813 startade flera fattigskolor för pojkar men även för flickor.⁴⁶ Initiativ till nya skolor kom från de lärda i samhället. Det var även de som skrev ABC-böcker, även om de aldrig lärt några barn att läsa. Ingen bok är särskilt antagen för skolorna, och endast två med namngivna författare har spårats. *Flintenbergs* bok fanns i Allmänna barnhusets skola, Adolf Fredriks,

Klara, Kraftska, Fri- och fattigskolan i Storkyrkoförsamlingen och Arméns flottas skola. *Murrays* Barnabok utgiven av Pro Fide et Christianismo fanns i Katarina, Storkyrkoförsamlingens hantverksskola och i Kraftska. Icke namngivna författares böcker kan ha förekommit liksom andra ABC-böcker. I frimurarbarnhusets skola användes *Arvid August Afzelius* läsebok.⁴⁷

Lärare som arbetade i fattigskolor hade ofta inte själva särskilt gott ställt. Det var vanligt att lärarna måste ha enskild undervisning vid sidan om den ordinarie för att klara sig. Konsistoriet försökte dessutom få lärarna att undervisa på loven, vilket gjordes i Trivialskolan och Storkyrkoförsamlingens fattigskola.⁴⁸

Författare till ABC-böcker 1770–1820 och deras bakgrund

Med Kyléns modell av en helhetssyn på individen som utgångspunkt, har jag närmat mig två av författarna för att granska dem lite djupare som personer. Jag har valt Thenstedt och Modéer eftersom samtiden har skrivit relativt mycket om dem. Övriga författare behandlas mer kortfattat. Dessa är Johan Möller,⁴⁹ Gustav Murray, Gustav Wänman,⁵⁰ Johan Flintenberg, och August Afzelius. Målet är att se hur författarnas uppväxt, utbildning, yrkeserfarenheter etc. har inverkat på de åsikter som framförs i ABC-böckerna. Spelade personligheten en större eller mindre roll än tidens och omgivningens uppfattning? Hur ska utsagorna tolkas? På vilket sätt beskrevs personer i slutet av 1700-talet?

Thenstedt 1731–1808

Nathanael Thenstedt föddes i Stora Tuna församling i Dalarna. Fadern kom från Tyskland, staden Thenstedt i Thuringabe, modern Anna Christina Almgren sades vara befryndad med förnäma adelssläkter och vistades ofta i Urban Hjärnes hus.⁵¹ Thenstedt själv var enda barnet och sades ha blivit ömt vårdad av modern. Enligt egna uppgifter råkade han ut för många olyckor i barndomen. Han var nära att bli ihjältrampad troligen av hästar, men slapp undan med en krossad hand. Han svalde en blykula och var nära att kvävas. Han fick fläckfeber och ansågs som död – svep-

ningen var klar och begravningsdag utsatt, men han räddades av en läkare. Tre gånger sades han vara nära att drunkna trots moderns omsorg. Den oro som troligen förmedlats till sonen, genom berättelser om faderns krigsäventyr, kan ha påverkat Thenstedts psykiska läggning.

Thenstedt visade sig ha böjelse för studier och skickades som trettonåring till Uppsala. Han både läste teologi och studerade svenskt forntida språk samt gotiska språket (gotiska). Han ville bli lärare och fick ett kungligt stipendium. Genom den kände språkforskaren Johan Ihre fick han bli medarbetare i ett svenskt dialektlexikon, *Glossarium Suiogothicum*, där han skrev om dalska språket (Dalarnas dialekt). År 1756 fortsatte han studierna vid universitetet i Greifswald och gjorde där färdig en avhandling för filosofie magistergraden. Han tvingades resa hem på grund av krig. Hemkommen fick han en prästtjänst i Västerås stift.

Enligt tidens sed tog han därefter tjänst som huspredikant. Han kom till en baron Sparre. 1762 blev han hovpredikant. I Stockholm ägnade han sig, vid sidan av prästerliga sysslor i Klara och hovförsamlingen, åt sällskapet Pro Fide et Christianismo och åt att ge ut pedagogiska skrifter om barnuppföstran.

Hur såg då hans pedagogiska intresseinriktning ut? Han skrev 1766 ”Barnafrågor i kristendomen innefattande tros- och levnadsregler uppställda till alla föräldrars tjänst, som äro välsignade med menlösa barn, att de må undervisa dem i den sanna gudskyrdan, så snart de börja kunna tala”. Skriften blev prövad av prästeståndet och i förordet riktade sig Thenstedt till dess talman och till bondeståndets ledamöter vid innevarande riksdag.

Han säger sig i denna skrift ha försökt använda ett enkelt språk, vilket var svårare än någon kan föreställa sig, säger han i företalet till föräldrarna. Han uppmanar också föräldrarna att använda ord och meningar som de själva brukar i dagligt tal. Detta ansåg han speciellt viktigt för dem som talar någon dialekt. Han menade dock, att barnen ska övas att tala rent så fort de börjar att tala. Han tillägger, att om föräldrarna själva har något talfel, ska de undvika ljud som påverkas av talfelet när de talar med barnen. Följ naturen, sade han vidare, och gå från det enklare till det svå-

rare, och försök aldrig lära barnet något utantill, men svara alltid på deras frågor. Han gav även råd för uppfostran. Låt barnen utträta små sysslor, och låt ingen last bli befäst i unga år. Bestraf-fa med ord och inte med våld. Våld och hårdhet ger ej kunskap, menade han. Lär barnen enkel hygien. Tala aldrig om tomtar, näcken, spöken, onda andar eller annan vidskepelse, och skräm ej med skolmästaren. Det goda föredömet är bästa läromästaren.

Några år senare inrättade Thenstedt ett gymnasium, Schola Realis et Illustris (se ovan), och 1770 gav han ut en skrift om denna skola. I skriften säger Thenstedt att skolan är unik i Sverige. Han sade vidare, att han haft professor Frankens och rådet Heckers skolinrättning i Berlin till förebild. Denna skola avsåg att lämpa sig efter barnens behov. Den var indelad i tre stadier. Ett var allmänt, ett var en realskola med studier av förutom allmänna ämnen även språk, teckning och dans. Den tredje – högre – avdelningen var ämnad för dem som ville studera vidare i akademien. Utantilläsning i skolan skulle undvikas, och i stället skulle förklaras, resoneras och rekolleras (eftertänkas) menade han.

Skolan blev erkänd av Kanslikollegium och beskyddad av Gustav III. Änkedrottningens pager bevisade skolan. Thenstedt hade ändå bekymmer, tillägger han i sin skrift. Skolan låg vid Storkyrkobrinken, och han antydde att lokalerna var hotade av uppsägning. Han saknade också böcker på svenska. De tyska böcker som han hade var ännu inte översatta, och material och instrument saknades även. Thenstedt menade att han blivit utsatt för orättmätig kritik, hemliga stämplingar och förföljelser ”- - - vilket inte sällan blivit min lott”, sade han vidare. I skriften menade han, att om han inte ansågs duga, så skulle han överlämna skolan i värdigare händer. Han sade sig vilja få lugn vid ett stilla pastorat.

Mellan åren 1772 till 1776 arbetade Thenstedt flitigt inom Pro Fide et Christianismo med utgivning av ABC-böcker, översättningar och egna, samt skrifter om uppfostran. Han skrev även en avhandling om det tibetanska språket, det tibetanska landet samt om den stora Lamas religion, vilken blev uppläst vid ett av samfundet Pro Fides et Christianismo sammankomster. En konflikt

inom Pro Fide seglade upp, då Gustav Murray ville att von Rochows ABC-bok skulle översättas till svenska, men Thenstedt motsatte sig detta för att boken inte överensstämde med katekesens bud. Thenstedts ABC-tavla blev också en konfliktunge, då Johan Möller efter en granskning själv övertog den och utgav den i sitt namn. Då hade Thenstedt redan fått en kyrkoherdetjänst i sin hemförsamling i Stora Tuna.

Thenstedt gifte sig 1777 med Aletta Regina Söderhjelm och fick tolv barn, varav flera dog före vuxen ålder. År 1778 var Gustav III på resa i Dalarna. Han intog då middag hos Thenstedt i Stora Tuna. Vid denna middag bad kungen att Thenstedt skulle skaffa en amma åt hans väntade barn (den blivande Gustav IV Adolf). Dalarnas kvinnor ansågs speciellt livsdugliga. Thenstedt använde tiden i sin församling även till att uppodla ny mark och skrev förslag till inrättande av en hushållningsskola. Han intresserade sig för naturkunnighet och hade även stora antikvitets-samlingar.

Mot ålderdomen hade han en bräcklig hälsa och sades vara hypokondrisk. Samtiden sade även, att han var en person med grundliga kunskaper, varm känsla för ämbetsplikter och utmärkt verksamhet. Detta eftermäle skrevs i Västerås stifts tidning 1809 nr. 109.

Thenstedt tycks ha varit en ganska labil person men också intellektuell och pliktrogen. Det kan tänkas att hans barndomsupplevelser kan ha bidragit till en hypokondrisk läggning.

Har de tidigare åren i hans liv kunnat påverka de ganska moderna åsikterna om barnuppfostran, som han framför i ”Barnafrågor ...” 1766? Dessa kunde även tänkas ha förebilder hos t.ex. Rousseau. Även den samtida Möller hade liknande tankar. Thenstedts språkkunskaper och tankar om hur barnet tillägnar sig språk tycks bottna i egna gedigna studier och ett stort intresse.

Beträffande läsmetodiken i ABC-boken, verkar den vara immanent för Thenstedt. Han tycktes inte se att något annat än bokstavering kunde vara möjligt, och reflekterade inte ens över detta. Detsamma tycktes gälla de religiösa texterna, trots att de stod i motsättning till hans syn på barn. Han ansåg å ena sidan att bar-

nen skulle genom frågor ta reda på meningen med olika ting, och å andra sidan förmådde barnet inget av sig självt utan det ska endast lyda Gud.

Thenstedt hade sagt sig vilja bli lärare och hade inrättat en erkänt bra skola. I stället för att fortsätta att utveckla den, drog han sig tillbaka till en kyrkoherdetjänst. Varför? Han tycktes ha varit stolt över sin skola men blivit orätmätigt kritiserad och förföljd. Det kan ha varit hans personliga läggning som varit avgörande för hans ställningstagande. Det kan också helt enkelt handla om den vanliga karriärvägen för präster, nämligen att först arbeta inom skolväsendet och sedan vid 40–50-årsåldern gifta sig, skaffa barn och ägna sig åt en kyrkoherdetjänst.⁵²

Adolph Modéer 1739–1799

Adolph Modéer hade en annorlunda bakgrund. Han föddes 1739 i Karlskrona i en prästsläkt. Fadern Laurent Adolph Modéer tjänstgjorde som advokat men utan akademisk utbildning. Fadern var även intresserad av trädgårdsskötsel men också av att teckna, spela fiol och flöjt. Familjen hade god ekonomi, var ägare till flera fastigheter och ett jordbruk. Adolph Modéers syskon dog vid späda ålder, och han ansågs ha blivit bortskämd med att få allt han önskade sig – från matematiska instrument till olika modeller och verktyg. År 1754 läste han matematik och naturvetenskap vid Lunds universitet, men fullföljde aldrig studierna med någon examen.

Han fick arbete vid Kalmar rådhusrätt och vid lantmäteriet, där han föreslog förändringar i organisationen, vilka sades bli uppskattade. Han gifte sig 1763 och fick fem barn. Modéer blev invald i Vetenskapsakademien, var politiskt aktiv och blev sekreterare vid riksdagens ekonomi- och kommersdeputation. Modéer intresserade sig för jordbrukets utveckling och för ägarfrågor. Han skrev en historik över Sveriges handel.

Modéer var medveten om sin skicklighet och spelade på den för att få befordran trots brist på teoretiska kunskaper. När han skulle söka bättre tjänster inom lantmäteriet, sökte han intressera överdirektören vid Lantmäterikontoret Jakob Faggot för sin sak. Faggot deltog livligt i tidens debatter och fick 1757 till stånd för-

ordningen om storskiftet. Den var tillkommen för att förbättra jordbrukets avkastning. Modéer, som var personligt bekant med Carl von Linné, bad denne 1761 att skriva ett rekommendationsbrev till Faggot. Linné skrev, att han fått många brev och även en stor samling av rara insekter av Modéer – vidare att denne var flitig och uppmärksam men utan vanlig skolutbildning. Linné förmodade, att Modéer haft svårt att förlika sig med den vanliga undervisningen och de gängse uppfostringsmetoderna. Modéer fick tjänst vid lantmäteriet i Stockholm först 1767, men fick avsked efter nio års tjänst där.

Detta blev en vändpunkt för Modéer, som nu i stället ägnade sig åt vetenskapligt och socialt författarskap. Han hade tagit intryck av Rousseaus ”Du Contrat social” och kämpade mot adelsprivilegier, men för kvinnans ställning i samhället, och även för den gifta kvinnans rätt till arbete. Han engagerade sig för landsbygdens befolkning och jordbrukets upphjälpande. Han menade att alla bönder borde få äga sin jord.

Modéer började även intressera sig för skolor och läskunskap. Läskunskap behövs, menade han, men också utbildade lärare. Han tillhörde dem, som ansåg läskunskaper viktiga för samhällets utveckling. Han tillbakavisade dem, som menade att massornas upplysning leder till oro. Han startade en tidskrift benämnd ”Läsning för menige man”, samt ”Sällskapet för allmänne medborgerlige kunskaper”. Detta sällskap avsågs ha en viss uppsikt över skolorna genom att dessa skulle tillsända det protokoll över undervisningen. Sällskapet avsågs bli bestämmande även över lärarnas löner.

Modéer utarbetade en mönsterstadga för roteskolor och skrev själv läse- och läroböcker. I hans skrifter beskrivs lärarens uppgifter, såväl de som handlar om uppfostran, som de som behandlar undervisningens gång. Flitiga elever skulle kunna få belöningar men de vanartiga skulle få stå i skamvrån, menade han. Förmiddagarna skulle ägnas åt läsning, räkning samt slöjd och kroppsövningar. Onsdag och lördagseftermiddag skulle ägnas åt praktiskt arbete som trädgårdsskötsel, fiskeri och simning. Varannan lördag skulle ägnas åt åkerbruk, natur- och djurstudier.

Utantilläsning ansåg Modéer förkastlig, och bokstavering ersattes med avskrivning. Undervisning i uppsatsskrivning ansåg han även bra, men däremot borde ingen religionsundervisning utövas. Läraren skulle leda barnen som en mild fader. Belöningar och beröm betydde mer än straff, ansåg han. Det kunde vara tillräckligt straff att inte få umgås med de andra barnen, ansåg han.

Modéer hade namn om sig för stor skicklighet och begåvning inom många områden. Han ansågs vara praktiskt inriktad och hade förmåga att iaktta naturen omkring honom. Han sades samtidigt ha ett socialt patos, och arbetade för förändringar i samhället. Hans livserfarenheter kommer igen i hans läsebok och i regler för sockenskolor. Genom Sällskapet för medborgerlige kunskaper försökte han få en ledande ställning för roteskolor.

Modéer hade synpunkter på hur barn påverkades av föräldrars fattigdom, rikedom eller stånd i deras val av levnadsbanor. Man kan lätt tänka sig, att han själv var starkt påverkad av fadern, vilken skaffat sig försörjning utan akademisk utbildning och hade både praktiska och konstnärliga intressen vid sidan av yrket. Modéer var även han konstnärligt verksam, och hans egen son blev i sin tur konstnär. Modéer hade även en organisatorisk förmåga, som visade sig inom lantmäteriyrket, men även i hans förmåga att organisera skolundervisningen på landsbygden. Hans praktiska inriktning och starka intresse för jordbruksfrågor med storskifte och äganderätsfrågor, visade sig även i den vikt han lade vid skolämnen, som behandlar lantbrukskunskaper. Modéer hade en stark självkänsla och drog sig inte för att söka överdirektör Faggots intresse för att få tjänst inom lantmäteriet, som tidigare sagts.

Den förmåga Modéer ansågs ha att klara sig i livet genom att bryta nya vägar försökte han överföra till de fattiga skollärarna. Modéer föreslog nämligen, att skolmästaren på ledig tid kunde välja någon inkomstkälla efter håg och fallenhet, t.ex. att slöjda hemma, plantera och samla växter till apotek, göra renskrivningsarbeten, eller andra skriv- eller räknegöromål eller att ha en liten handel med tobak, nålar m.m. Hustrun skulle kunna bidra med

undervisning åt flickorna, sy, knyppla, laga mat till allmogens högtider och handla med bakverk.⁵³

Modéer gick sina egna vägar. Han tycktes driven av en reformlust att försöka ändra på samhällets sociala snedvridning. Han drog sig inte för att engagera sig inom skolväsendet, där prästerna var tongivande. Dessutom skrev han som nämnts, en läsebok utan några religiösa övningstexter, vilket inte förekom denna tid.

Historikern Anders Schönberg sade om Modéer, att han hade goda förståndsgåvor, var mycket verksam, men hade en "orolig ande och underligt sinne".⁵⁴ Om Modéer verkade underlig som person, eller om det var hans handlingar som var så olika de traditionella, att han beskrevs som underlig, är svårt att säga.

Det tycks ganska klart att Thenstedts och Modéers bakgrunder inverkat på deras arbeten med läseböcker. Religiösa och sociala idéer i tiden har även haft stor inverkan, men fått olika effekt hos dessa personer.

De nedanstående författarna har fått en något kortare levnadsbeskrivning på grund av bristande källmaterial. *Johan Möller* föddes 1738 i Länna utanför Strängnäs. Föräldrar var bonden Jakob Jakobsson och Kerstin Eriksdotter. Möller studerade i Uppsala och blev prästvigd vid 28 års ålder. Tio år senare blev han kyrkoherde i Västerhaninge. Han blev teologie professor och doktor 1793, då han även blev ledamot av ecklesiastikkommittén. Han dog 1805. Hans tid i Stockholm varade från 1767 då han fick tjänst i Ulrika Eleonora församling till 1796 då han blev biskop i Visby stift. Han var gift två gånger och hade två barn. Möller var känd i landet för sina kunskaper och vinnlade sig om folkundervisningen och läskunnigheten, framför allt bland de fattigaste. Han var med om att införa vaccinering mot koppor 1801.⁵⁵ Möller tycks ha varit en målmedveten man med ett brett register. Han sades även ha varit reslig och vördnadsbjudande men blek och mager med "svagt bröst" och gikt. Kanske hade hans ursprung bland allmogen givit impulser till de hälsoråd och kunskaper om vaccinering som han förmedlade. Målet med hans läsebok synes ha varit ett starkt engagemang för undervisning och folkhälsa,

men även ett sätt att visa bredden i sina kunskaper för att kunna meritera sig i prästkariären. Några direkta erfarenheter av att undervisa tycks han inte haft.

Gustav Murray var född 1747 i Stockholm. Fadern var pastor primarius i Tyska församlingen. Murray studerade liksom Möller i Uppsala, men även därefter i Göttingen. Han blev prästvigd 1769 endast 22 år gammal. Han fick bli medhjälpare till sin far och därefter vice pastor i Tyska församlingen. Murray, liksom Möller, studerade vidare och blev teologie doktor 1778, samt ledamot av ecklesiastikberedningen 1792, och pastor primarius i Storkyrkan 1801, överhovpredikant 1809 och biskop i Västerås 1811. Han blev adlad och gifte sig med Christina Margareta Lamberg, dotter till biskopen i Göteborg. De fick sju barn. Han dog 1825.⁵⁶ Murray fick en god start i livet med en självklar studieinriktning. Han intresserade sig för fattigas undervisning och tjänstgjorde själv i fattigskolan samt inrättade en skola för hantverks Gesäller och lärningar. Med tjänst i tyska församlingen, var Murrays kännedom om tyska läseböcker naturlig. Hans tävlan med Möller om att bli först med att få boken rekommenderad av Pro Fide et Christianismo och antagen som läsebok, stöder teorin att boken hade betydelse även som merit i kariären.

Israel Gustav Wänman var född i Österbotten 1762. Fadern var lantmätare. Wänman studerade till präst i Uppsala och blev prästvigd 1786 och hovpredikant 1794. Han gifte sig 1796 med Henrietta Sophia Cronhjelm och fick fyra döttrar. Han blev kyrkoherde i Vimmerby 1811 och prost 1815, dog 1821. Han har skrivit "Anvisning till barnuppfostran" 1798 och en märklig läsebok som han kallade för "Julklapp", samt översatt några pedagogiska böcker. Det finns inte så mycket skrivet om Wänmans vidare livsöden och hur han kom att intressera sig för den nya helordsmetoden i läsning. Han kan haft tidigare erfarenheter som lett honom in på metodiken, men den kan också vara en översättning från tyska förlagor. Han gav ut läseboken under pseudonymen Cadmus.⁵⁷

Johan David Flintenberg var född 1762 i Stockholm, Nikolaus församling. Fadern var kryddkrämare. Flintenberg bedrev studier i Uppsala, blev riksantikvarie, och 1805 rektor för Trivialskolan.

Han skrev 1791 om Hansestädernas handel med Sverige och fick Vitterhetsakademins stora pris. Han blev även sekreterare i Vitterhetsakademien. Flintenberg drev även en bokhandel och umgicks flitigt med Gjørwell. Flintenberg blev prästvigd 1809 och dog 1819.⁵⁸ Det bör erinras om att den dåtida bokhandeln hade en betydelse långt utöver tillhandahållandet av böcker. Bokhandelsbutikerna var inte sällan viktiga mötesplatser för intellektuella. Se ovan beträffande Gjørwell. Flintenberg tycks ha varit väl anpassad till tidens tänkesätt. Hans litterära studier märks i hans läsebok som är språkligt, systematiskt uppställd med stegrande svårighetsgrad, men utan de traditionella stavningstabellerna. Flintenberg hade inte några speciella pedagogiska eller teologiska meriter när han blev rektor för Trivialskolan. Hans intressen var litterärt vetenskapliga. Han var även mycket intresserad av boksamlingar, vilket han hade gemensamt med Gjørwell. Prästvigningen skedde sent i livet. Prästutbildningen kan ha varit ett led i en allmänbildning eller tjänat ett karriärsyfte.

Arvid August Afzelius var född 1785. Han arbetade med folkskolans utveckling och sades vara litterärt begåvad. Han var medlem i Vitterhets- historie- och antikvitetsakademien. Han var även medlem i Pro Fide et Christianismo och Bibelsällskapet. Han skrev en ABC-bok för Frimurarbarnhusets skola 1816 där han var lärare. I den fördömde han de vanliga läseexemplen med stycken ur katekesen. Han sade sig haft en ljus barndom. Som yngste hovpredikant hade han talat för hovet 1812 och blivit tackad av kronprinsen Karl Johan, som sade att han nu börjat förstå svenska språket då det talades långsamt och redigt som i predikningar.⁵⁹

De nämnda författarna var påverkade av tidsandan och ville medverka i utvecklingen av Stockholms skolor. De hade stort anseende hos allmänhet och hos de styrande och därför stora möjligheter att påverka utvecklingen. De tog intryck av tyska pedagogers läsmetoder men fullföljde aldrig själva någon metod helt. Det är tänkbart att den svenska hemundervisningen och bokstaveringsmetoden hämmade utvecklingen av nyare metoder, som skulle kräva information till föräldrar och utbildning av lärare. Ingen

av de ovan nämnda författarna hade, så vitt man vet, någon direkt erfarenhet av undervisning av små barn, när de skrev sina böcker, och inte heller av den första läsundervisningen, men de var studerade karlar med intresse för pedagogik. De personliga intressena speglar sig främst i valet av texter och anpassningen till samhällets tänkesätt dominerar bilden.

Författarna tillhörde en intellektuell elit med breda studier bakom sig. I flera böcker kan spåras författarens teoretiska språkkunskaper i bokens stegrade svårighetsgrad. Hos andra har deras erfarenhet av och kunskap om små barn givit en syn på barns sätt att tänka och lära, som kommer till uttryck i innehållet. En del hänvisar även till tyska förebilder. Många följer etablerade mönster men några avviker, t.ex. Modéer och Wänman. Båda gav ut böckerna under pseudonym, Modéer med ett alldagligt namn och Wänman med det symboliska Cadmus. Många författare hade utländska förebilder till sina böcker. Studier utomlands ingick i den bildade klassens utbildning. Bokförläggare Gjørwell hade naturliga utländska kontakter, och inom sällskapet Pro Fide et Christianismo var det angeläget att få utländska medlemmar och förbindelser utanför Sveriges gränser. Pro Fide et Christianismo recenserade även tyska ABC-böcker och hade insyn i den tyska skolans litteratur. Comenius' och Rousseaus skrifter var välkända. Broocman⁶⁰ har efterlämnat en skrift om den tyska pedagogiken från 800-talet till 1807. Den var resultatet av hans resa till Tyskland. Broocman hade även kännedom om Lancaster i England och skrev om hans växelundervisning i sin skrift "Magasin för föräldrar och lärare" 1810. Broocman skrev inte något om Lancasterskolor i Tyskland, men däremot om skolor och pedagoger som utarbetat olika former av ljud- och ordbildmetoder i läsning.⁶¹

De svenska författarna hade tagit intryck av sina tyska kollegor, men endast antytt ljudningens betydelse i sina böcker. Det är troligt, att deras försiktighet grundades i bokstaverings starka fäste i svenska hem och skolor. Det kunde vara svårt att bryta en tradition, som tycktes fungera, mot ett mer avancerat system, som kunde kräva handledning.

ABC-böcker

Metodik

Nedan följer en karakteristik av metodiken i de studerade verken denna period. Alla ABC-böcker, med ett undantag, börjar med bokstäver i alfabetisk ordning, stora och små och med flera stilarter. Därefter följer sammanläsning av bokstäver till enkla stavelser.

Thenstedts 1772 utgivna "Försök till en rätt lärobok", anger bl.a. följande. Den indelar bokstäverna i självljudande och medljudande. Vissa medljud kan dubbleras, andra kan sättas samman med ett annat medljud (ex. ss och br). En del bokstäver har ibland besynnerliga ljud (ex. f blir v, o blir å och ph blir f). Därefter följer övningar med stavelser och riktiga ord. Det ska alltid finnas ett självljud i varje stavelse. Stavelser övas i tabeller. Thenstedt utgav även en särskild läsetavla med bokstäver och övnings-exempel. Den kunde användas av flera barn samtidigt. Inspektor J.F. Hähn i Berlin hade skrivit en liknande tabell 1773 som kan ha varit Thenstedts förebild.

Möller utgav 1775 "Barnabok eller hjälpreda vid den första barna-undervisningen särdeles för allmogen och dess barn."⁶² Möller talar också om självljud och medljud men tillägger att medljuden alltid måste läsas tillsammans med ett självljud till en stavelse. I övrigt är böckerna likartade. Möller korrekturläste Thenstedts läsetavla och gav ut den i eget namn. Han hade tydligen inga avvikande åsikter.

Murrays "Barnabok till HKH kronprinsen", utkom redan 1780.⁶³ Den blev tillägnad HKH kronprinsen. Murray säger sig haft en tysk författare i Leipzig vid namn Christian Felix Weisse till förebild.⁶⁴ Denne var speciellt känd för sina barnanpassade texter och barnvisor. Murray börjar med alfabetet och gör liksom de föregående författarna en indelning av medljud och självljud, bokstäver med särskilda ljud och övningar med stavelser. Murray varnar dock för att uppehålla sig för länge med stavelseövningar. Man borde i stället börja tidigt med små berättelser. Boken var försedd med bilder. Boken var flitigt använd i Stockholm kanske på grund av att Murray var känd i Stockholm som en av grundar-

Om Bokstäfvernes Ljud.

Sjelfjudande Bokstäfver kallas de, hvilka hafwa et enkelt Ljud till wäl hwar för sig, som då de äro tillhopasatte med andre Bokstäfver; til Exempel: a höres tillfäwält i och för sig sjelf som i Ordet all.

Medljudande äro sådana Bokstäfver, som för sig sjelfwre lydas såsom äro de sammanfattade af två Bokstäfver, til Exempel l såsom wore det sammanfattat af e och i; men tillhopasatt med en sjelfjudande Bokstäf, förwinner det förra Ljudet, til Ex. i Ordet ill har nyssnämde e förswunnit.

Bokstäfwen c läses såsom k framför a o u och alle medljudande Bokstäfver: såsom Capitel, Corporal, Curie, Christen, Claf; men framför e i och y läses c såsom s, til Exempel: Cederträdd, Cirkel, Cypresseträd; c framför k eller h gör wise Ords uttal lättare, och skänande Bokstäfver starkare, til Exempel: tack, och; äpswenk i sterksafwige Ord; til Exempel mycket.

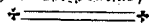
Ä läses gemenligen såsom å, och o såsom ä, när en eller flere medljudande följa efter i samma Stafwelse, til Exempel: henne, Roek.

g läses i Slutet på en Stafwelse, såsom w; til Ex. af, lif, blifwa.

g behåller sit naturliga lena Ljud framför e i y och ö, til Ex. genom, gifwa, Gyllendak, Gårdel: undantagande wise Ord såsom Ägensdom, Läger, hwaruti g har et hårdt Ljud, äs w en som framför a o u och å, til Ex. gammal, god, Guld, gå. Då samme Bokstäf för-dubblas, har den äfwen et hårdt Ljud, til Ex. Dagg, Ägg.

h framför en annan medljudande Bokstäf, höres ätt; til Ex. hward, hwi, hwete, hwitteln. Ph läses såsom f, til Ex. Propheta.

t läses såsom ts, när i med en annan sjelfjudande Bokstäf efterföljer inuti et Ord af flera Stafwesser; til Ex. Pontius, condition.



c e a å ä g
v o ö p y h b d
r x t i u n m w
j l k s f f f f f f f
s b z b.

a e i o u y å ä ö.
b c d f g h i k l m n p q r
s t w x z.

a b c d e f g h i j k l m n o
p q r s t u v w x y z å ä ö.

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z Å Ä Ö.

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z Å Ä Ö.

(Evrindring för Stolmästaren.)

Angående Bokstäfvernes lättare Eännande. Barnen lära lättast Bokstäfverne, då Stolmästaren både förfärdigt och i ämndelvis förklarar Bokstäfvernes Daning, eller Form, til Exemp. Bokstäfwen e är en til wän

wänter tillom kräft Stref eller såsom en litet Krofrygga Gubbe, med et Gap eller Näbb ofwänligt; Bokstäfwen e är aldeles lik e undantagande at berödda Näbb är sluten till en Daga eller Snebruta; o. i. n. med de öfrige Bokstäfwer, til hwilka Drag och Daning Stolmästaren kan uttänka förehanda påsande Riknesser.

Angående Skiljetecken.

- Comma (stref), utmärker någon Del af en Mening.
Colon (tweene Prickar) tillkänna gifwer en större Mening; slundom betecknas dermed et förståfadt Ord, til Ex. zine, läses tweene; det utmärkes och med allenast en Prick, så som nyssnämde Ex. som betydter Exempel.
Prick med Comma, utmärker en Ännu större Mening.
Prick eller Punct, utwisjer en hel eller Slutad Mening.
Stafwelsestecken.
Bindestecken.
Frågestecken.
Utropstecken.
Kramlor eller Instättningsstecken.
Årtecken, som utmärker at någon annans Ord anföras.
Utskrifningsstecken, som utmärker at någon Bokstäf i et Ord är utlämnad.
Uppreppningsstecken, som erindrar at föregående de Ord böra twå Gångr läsas eller sjungas.
Paragroph (Afdelningsstecken), hwarigenom et långt Stycke fördelas uti mindre Stycken.

Angående Stafvingen.

Ord, kalläs flere sammantagde Bokstäfwer, som utgöra någon Benärkelse. Hwar och et Ord har lika så många Stafwesser, som sjelfjudande Bokstäfwer. Utli sterksafwige Ord, delas medljudande Bokstäfwerne efter Ljudet eller Uttalet; til Ex. Fader, Himmel, Ängtan.

(Om en Bärhof skulle innesatta all, så skulle den bitna all för widförlig: kärjungen skulle då göra all, och Stolmästaren innet).

Öfnings-exempel uti Stafvingen.

ag, al, as, ar, bi, bo, by, de, di, du, dy, ed, ef, ei, en, et, fy, få, så, gå, ha, ho, hu, hy, ho, id, il, is, ju, fo, le, lo, lå, lä, mo, må, mö, nu, ny, nå, of, om, os, på, ro, rå, rö, se, so, sy, sä, te, to, tu, ty, tå, tå, uf, uy, ur, ut, wä, wi, yr, yx, åk, ål, åm, år, ås, åt, ån, år, åt, åk, ål, åm, ån, år, ås, åt.

agn, bad, cur, dag, eld, fin, gud, hus, jul, kar, lag, mod, not, ord, par, rak, son, tro, udd, wän, nyup, ziv, ägg, ört.

akt, blad, carl, damb, erts, full, glas, hand, jagt, kalk, ljus, mask, natt, por, qwal, rönn, sål, fall, unts, wall, yngl, zink, årfd.

björn, class, clerf, dwärg, friff, glatt, hjelp, fropp, ljung, minst, mugg, präst, qwid, råst, strar, tröft, wärd, yngst, ångst, åldst.

Exempel för Stafning och hopläggning af flere Stafwesser.

Mån-ni-schan tän-ker, ta-lar: Dju-r-en haf-wä-lä-ten. Sun-den är tro-gen, Räf-wen

Modéers läsebok från 1797, förord och alfabet

na till Pro Fide et Christianismo, hovpredikant, men även lärare i fattigskolan. Murray hävdade, att de vanligen använda ABC-böckerna medförde skada för religionen genom de stavnings- och läseexempel som gavs. Självtog han läseexempel från de tyska ABC-böcker som användes i Tyska församlingen. Det var Pro Fide et Christianismo som gav ut ABC-boken till Kronprinsen med illustrationer av Elias Martin. Inom Pro Fide et Christianismo menade man att boken var präglad av upplysningstidens inställning och vokabulär. Sällskapet ansåg även, att språk och uttrycksformer skulle vara lätta att förstå och meningsfulla. Boken skulle vara en kombinerad läse- och andaktsbok. Även barnpsalmer var viktiga, som t.ex. Gud som haver barnen kär. Boken

Modéers läsebok, övningsexempel

kom ut i 12 upplagor till 1827 och 4000 ej illustrerade exemplar gavs bort. Modéer utgav 1797 "ABC och lärobok nr 1, särdeles för allmogens barn som begynna at läsa". Hans förebild var von Rochow i Tyskland. Modeér börjar som de föregående men förklarar även bokstävernas namn och ljud något utförligare. Självljudande har ett enkelt ljud såväl enskilt som med andra bokstäver. Medljud ensamma ljuder som med andra bokstäver, men tillsammans med ett självljud försvinner det förra ljudet. Modéer förklarar, att ord utgörs av flera bokstäver och har en betydelse. Orden har alltid lika många stavelser som självljud. Därefter kommer övningar med stavelser i Modéers bok.

År 1800 utgav Wänman "Julklapp eller lättaste sättet att lära barn läsa". Wänman tänker att boken skall användas vid undervisning av mycket små barn som just lärt sig tala. Han använder de tydligare latinska bokstäverna och inte frakturstilen. Hans ordbildmetod hade föregångare i Tyskland såsom professor Trapp i Halle i Preussen. Enligt Wänman skall läraren skriva ett ord på ett kort och försöka få barnet intresserat av meningen med krumelurerna (t.ex. pappa eller mamma). Innehållet blir huvudsaken och som biprodukt lär barnet känna bokstäverna. Wänman betonar nödvändigheten att gå sakta fram, och arbeta lekbetonat. Det är sannolikt att han vände sig till familjer med bokliga kunskaper och ambitioner. Han har kallat boken för Julklapp, men sådana utdelades på den tiden endast hos förnämt folk. Ordet julklapp kunde även ge associationer till spänning och nyfikenhet, vilket var grundtankar i Wänmans pedagogik. Han gav ut boken under pseudonymen Cadmus, vilket även kunde syfta till att intressera lärda familjer. Cadmus blev enligt den grekiska mytologien kung av Thebe och införde alfabetet i Grekland. Inledningen till boken börjar med en skarp kritik av det gamla sättet att lära barn läsa. Wänman kritiserar även bilderna i läseböcker. Dessa tar bort barnens uppmärksamhet från texten och är ofta olämpliga eller obegripliga för barn. Läseböcker med bilder trycktes endast för de förmögnare hemmen, medan de fattiga hade enklare böcker eller inga särskilda läseböcker alls. (Cadmus' läsebok, se bilaga 3, s. 169–175.)

Flintenberg utgav 1802 "ABC-bok. Anvisning att lära barn stava och läsa". Flintenberg använder lilla alfabetet vid stavelseläsning. Han börjar boken med ord med två bokstäver till ord med tre bokstäver, sedan ökar svårigheten till ord med dubbel konsonant i slutet och i början av ord. Även tvåstaviga enkla ord och med flera medljud i slutet. Tvåstaviga ord med sammansatt byggnad samt flerstaviga. Därefter lärs stora alfabetet och latinsk stil. Orden i Flintenbergs bok är meningsfyllda och stavelser i spalter förekommer inte i boken. Boken är mycket systematiskt uppbyggd och likheter kan spåras från Pestalozzi och Weisse i Leipzig.⁶⁵ Vad kan ha bidragit till användningen av Flintenbergs ABC-

bok i Stockholm? Flintenberg var rektor vid stadens Trivialskola, vilket kunde ha ansetts vara en garanti för kvalitet. Flintenberg hade dock troligen aldrig själv undervisat i läsinläring, och barnen i Trivialskolan skulle kunna läsa när de började i den skolan. Boken är utgiven i två upplagor, en från 1802 tillägnad Hans Kongliga Höghet Kronprinsen och Hennes Kongliga Höghet Prinsessan Sophia Wilhelmina, och en andra 1803, för den mindre förmögna allmänheten. Även denna kungliga tillägnet kan ha betytt något för bokens status. Bokens uppläggning var neutral och anpassad till tidens tänkesätt men hade en väl utarbetad systematik. Efter alfabetet i boken kommer en ökad svårighetsgrad av stavelser och ord. På sista sidan finns bilder till vilka text förekommer efter alla övningarna.

Afzelius utgav 1816 "ABC-bok för Frimurare Barnhus Skolan i Stockholm". Afzelius menade att lärarens svåraste arbete var att lära in bokstäverna. Därför finns först i boken alfabetet med mycket stora bokstäver – 2–3 cm höga och svärtade. När alfabetet är inlärt och formerna skrivna på griffeltavla rekommenderar Afzelius stavningsövningar. Ex. a, all, aln, allt. Renläsningsövningarna består av kortare och längre moraliska berättelser.⁶⁶

Lästexter i ABC-böcker

Thenstedt hade texter om religiösa motiv, om Gud, skapelsen, syndafallet, gamla och nya testamentet, nåden, bön och tacksägelser, bön om att arbeta på sitt bästa och lära det som kan gagna. Även *Möller* hade liknande texter. *Murray* hade tagit upp mer av upplysningstidens ideér och var kanske den som tagit störst intryck av tyska förebilder men med en mer religiös grundton än dessa. Han hade bilder i ABC-boken med korta texter till, små sedelärande berättelser, enkla böner och psalmer. Han hade liksom de föregående religiösa texter ur bibel och katekes. Han betonade vikten av att barnen förstår det lästa och att läraren ställer korta frågor till barnen om innehållet. *Modéer* var inriktad på vad landsbygdens barn kunde vara intresserade av och vad de kunde behöva lära sig. Texterna utgjordes av tänkespråk, små historier (t.ex. om skogen och den unge bonden), fabler och ordspråk men inte religiösa texter. Han betonade också vikten av att barnen

förstod det de läste och införde frågor och svar i boken. *Flintenberg* har både religiösa texter från bibel och psalmbok och texter om bilder i boken (t.ex. om en pojke, flicka, häst). Även siffror och räkneexempel. Någon metodisk anvisning för läsinlärning förekommer ej. Boken för allmänheten har inga rubriker eller bilder och något färre övningsexempel. Den synes ha varit billig att köpa.⁶⁷ *Wänman* kom aldrig fram till textläsning eftersom han endast arbetade med ABC-böcker för mycket små barn och räknade med att de inte skulle behöva särskilda texter före skolåldern. *Afzelius* menade att texter från katekes och bibel inte var lämpade som övning vid barnens första inlärning. Han använder moraliska berättelser ur vardagens liv. I boken finns även texter som behandlar geografi och historia samt något om siffror. Slutligen följer en bönbok och som avslutning ett runalfabet.

Kyrkans starka grepp om skolan visade sig i valet av texter. Ett större intresse för vad ett barn kunde ta till sig, förstå och vara road av kommer fram i Murrays texter. *Flintenberg* hade både - och. *Modéer* tog helt avstånd från religiösa texter. Dessa fick prästen ansvara för, menade han. Det var viktigare för bondens barn att få lära sig om jordbruk, på ett för barn begripligt sätt, menade han vidare.

Vad ABC-boken säger om önskvärda kunskaper och förmågor hos läraren

Skolundervisningen i Stockholms församlingar varierade mycket. Någon särskild utbildning för lärarna ansågs inte behövas. I 1812 års uppfostringskommitté sades att man vägrade tro att någon särskild utbildning skulle behövas. *Cnattingius* (se nedan) menade att seminarier var en onödig utländsk uppfinning.

I några ABC-böcker finns anvisningar för läraren. *Modéer*⁶⁸ beskriver i sin ABC-bok hur läraren kan gå till väga för att lära in bokstäverna. Han kan beskriva formen genom att associera till någon för barnet känd figur. *Modéer* liknar t.ex. C vid en krokryggig gubbe. *Modéer* sade vidare att ”om en lärobok skulle innefatta allt, så skulle den bli alltför vidlyftig: Lärjungen skulle då göra allt och skolmästaren intet”. *Thenstedt*⁶⁹ nöjde sig i sin ABC-bok, med att påpeka att barnen skulle handhas ömt, förnuf-

tigt och kristligt och att läraren skulle vara skicklig. *Möller*⁷⁰ visade hur bokstäverna skulle ljudas samman, men ansåg att några ytterligare anvisningar för läraren eller föräldern inte behövdes. Föräldrar var av tradition barnens lärare. Kunde de lära barnen läsa utan särskild kunskap, skulle väl också lärarna klara det, resonerade han troligen. *Wänman*⁷¹ däremot, beskrev noggrant arbetsätt och metodik i sin ABC-bok, som främst var ämnad att användas av föräldrar. Inlärningen ska anpassas till barnets mognad och intresse påpekade han, och han sade vidare att läsinlärning skulle vara roligt och brådiskade inte.

En senare pedagog har sammanfattat äldre tiders syn på skollärarens förmåga, nämligen *Oscar Elis Leonard Dahm*, seminarie- och läroverksrektor i Kalmar. Han skrev 1846 fjorton sidor i sin pedagogikbok om skolmästaren.⁷² Han menade att skolmästaren måste ha en ”fördelaktig personlighet”, annars borde han aldrig ägna sig åt skolmästarkallet. Han borde vara fri från lyten, och ej bete sig löjligt, inte stamma, gnälla eller vårdslöst vråka sig på stolar. Skolmästaren behövde inte vara något snille, sade han vidare, men borde ha ett gott förstånd, gott minne, en varm känsla för religion, sedlighet och rätt, samt beslutsamhet och själsvärvaro. Uppfattningen om läraren och hans förmåga var under början av 1800-talet tydligen mycket diffus. Han skulle vara skicklig, men på vad sätt? Det var lättare att beskriva hans kunskaper, som skulle vara lika med innehållet i det som skulle läras ut.

Konkurrens

Varför skrevs så många ganska likartade ABC-böcker? Varför samarbetade t.ex. inte prästerna inom Pro Fide et Christianismo om en bra ABC-bok som kunde bli antagen i Stockholms skolor? Pro Fide et Christianismos mål var ju att befordra sann kristendom och utge böcker och skrifter, vilket också var dessa prästers mål. I stället synes de ha stridit som tuppar på en fäktningsarena om att få sin bok först utgiven.⁷³

Thenstedts bok utkom – som ovan nämnts – 1772 och Möllers 1775. Olika heterna var inte stora, men Möllers bok vände sig speciellt till hemmen, och förutom läskunskap ville Möller ge föräld-

rar råd om hälsans vårdande. På skötsel i barndomen består hälsa och styrka i ålderdomen, skrev han, och vidare att barnen ska hållas rena, kammars och tänder sköljas. Förkylning är farlig och kan ådragas mer om sommaren än vintern. Brännvin är skadligt, men svagdricka bra. Tobaksrök tar bort de vätskor som befordrar matsmältning. Koppypning är bra. Barnen bör ej skrämmas med spökhistorier och kloka gummor, och kvacksalvare ska undvikas. Barnen bör läras att simma och ha kunskap om drunkning, ormbett och brännsår.⁷⁴ Både Thenstedt och Möller arbetade på att skriva en läsetavla. Möller granskade och överarbetade Thenstedts läsetavla samt tryckte den själv. Vid den tiden hade Thenstedt redan blivit kyrkoherde i Stora Tuna. Möllers utgivning blev inte väl sedd inom Pro Fide et Christianismo, som snart gav ut en andra upplaga av Thenstedts version och delade ut till konsistorierna.⁷⁵

Murray arbetade samtidigt på sin ABC-bok, som skulle bli bättre än Thenstedts och Möllers, menade han, och han skrev bättre stavnings- och läseexempel. Kristendomsdelen utökades med frågor och svar. Under tiden ville Möller ge ut en ny upplaga av sin läsebok och önskade att Pro Fide et Christianismo skulle rekommendera den hos Kungliga Kanslikollegium för att få den antagen. Pro Fide et Christianismo menade dock, att man skulle invänta Murrays bok som blev färdig 1780. Denna dedicerades till kronprinsen och utdelades till konsistorierna, vilket måste ha varit en bra reklam för Murray medan Möllers bok kom i andra hand.

Även utländska böcker granskades, översattes och gavs ut av Pro Fide et Christianismo. von Rochows ABC-bok var ett exempel på detta. Den föredrogs av Murray, och Thenstedt skulle göra ett utlåtande. Thenstedt menade att boken var otjänlig för svenska förhållanden. von Rochows bok innehöll både kunskaper om samhället och biblisk historia. Kunskaper om samhället hörde inte hemma i en läsebok utan i hustavlan, menade Thenstedt, och religion och biblisk historia borde finnas i katekesförklaringen. Murray var av motsatt uppfattning och menade, att allt som en god kristen behövde veta skulle finnas i läseboken. Boken blev aldrig recenserad på grund av konflikten. Dessa tre samtida prä-

ters agerande inom sällskapet Pro Fide et Christianismo visar, att författarna ansåg skillnaderna i ABC-böckerna väsentliga. Utgivning av en ABC-bok var antagligen inte heller betydelselös i konkurrensen om prästtjänster.

Wänman, som utgav sin ABC-bok år 1800, blev hovpredikant i Stockholm först 1795, och därför inte involverad i konflikterna. Han var dock mycket kritisk till tidigare ABC-böcker.

Han menade att man länge sett det otjänliga i det gamla sättet att lära barn läsa. Knappt hade barnet börjat lära känna A och B förrän det redan ledsnat, skrev han. Det fick avsmak för läsning och det hade en skadlig inverkan på allt vad det sedan borde lära. En del böcker har prytt med bilder men dessa har krävt en mögnad som barnen inte har. De hade valts fel, t.ex. en flygande drake, en elefant, en ölkrog. Det första fanns ej, det andra hade barnet aldrig sett och det tredje var ett ställe som det aldrig borde se. Bilderna var även ändamålslösa, emedan barnet intresserade sig mer för bilden än bokstaven, som det ändå måste arbeta med. Det tråkiga snarare ökade därmed, menade han.

Modéer var inte präst utan lantmätare och han var främst kritisk mot de religiösa texterna i ABC-böckerna. Texterna borde i stället handla om nyttiga saker i vardagslivet.

Kritik fanns sålunda även från författare som inte arbetade inom Pro Fide et Christianismo. Kanske blev kritiken från dessa två senare författarna inte lika synlig eftersom båda hade givit ut sina böcker under pseudonym.

Sammanfattande analys av bokstaverings tid från 1770-tal till 1820

Övergripande frågor

Från tidigt 1700-tal har läsundervisningen i hemmen haft stor betydelse. Målet för läskunskaperna var förmågan att kunna inhämta bibelns budskap. För den enskilde fick biblingandet av kunskaperna sin bekräftelse genom konfirmationen. Först sedan mannen konfirmerats kunde han som borgare få burskap i stad eller rätt att gifta sig.⁷⁶ Frågan om vilka som skulle få undervisning i skolor och vad undervisningen skulle omfatta var den här

tiden en större fråga än hur undervisningen skulle gå till eller vilka metoder som skulle användas vid den första läsundervisningen.

I riksdagen diskuterades skolproblemen, och de behandlades även i olika kommittéer utan att man kom fram till någon annan lösning än att en ny uppfostringskommitté skulle tillsättas 1812. Under perioden fanns politiska, ekonomiska, sociala och didaktiska spänningsfält som ABC-boksförfattarna påverkades av och själva påverkade. Motsättningar bidrog till en sen skolutveckling i Sverige i jämförelse med t.ex. Danmark, Tyskland och England.

Twisterna i riksdagen hade sin grund i olika syn på religionen, upplysningsidéerna och statens ansvar för utbildningen. Kanslergillet var det ämbetsverk som skulle handha skolfrågorna, men det upplöstes efter åtta års arbete utan att ha nått några väsentliga resultat. Även enskilda personer och organisationer engagerade sig i skolfrågorna utanför riksdagens arbete. Flera av dessa var påverkade av utländska pedagoger, främst tyska. Många förslag till skolorganisationer, metoder och läroböcker framkom. Genom bristen på en överordnad eller samordnande organisation och kanslersgillets oförmåga, fick inte deras ansträngningar någon genomslagskraft.

Sällskapet Pro Fide et Christianismo var ett ansett samfund med kristna och kyrkliga ambitioner och hade mest präster som ledamöter. Ledamöterna sökte få sällskapet att bli styrande i förhållande till landets församlingar och deras skolor. De inrättade skolor i Stockholm och anställde lärare. Sällskapet blev ändå aldrig den ledande makt de tänkt sig. Individuella personliga insatser inom Pro Fide et Christianismo för att inrätta skolor och skriva ABC-böcker ser ut att vara grundade i ett allvarligt menat ideellt engagemang. Att ha skrivit ABC-böcker kunde även tillmätas betydelse vid befordran till höga tjänster inom kyrkan, vilket inte kan ha varit oviktigt. Trots en gemensam målsättning kom vissa ledamöter i strid om frågor i samband med utgivning av ABC-böcker. Motsättningarna kunde t.ex. handla om upplysningstidens åsikter om meningsfullhet i texterna och pietismens strängare krav på uttrycken för religionen.

I Stockholm delades ledningen av skolorna mellan konsistoriet, Kungliga direktionen för Stockholms undervisningsverk samt fattigvården. Det fanns statsunderstödda lärdomsskolor, församlingarnas kyrkskolor och privatskolor. De fattigas undervisning diskuterades. De ekonomiska tillgångarna för en utbyggnad av skolor var viktiga. Allmänheten ville slippa de tiggande barnen på gatorna, men ville inte betala deras skolundervisning för att slippa tiggeriet. Resultatet blev särskilda fattigskolor, där barnen kunde gå tills de kunde börja arbeta. Även fattigskolor för flickor inrättades. Landsbygdens befolkning ansåg sig ej heller kunna bekosta skolor och lärare och motsatte sig därför skolreformer. Ett stort hinder för arbetet med skolfrågorna denna tid var även krig och krigshot samt den inrikespolitiska oron.

Didaktiska frågor

Samhället var auktoritärt präglat. Kungamakten hade tidvis karaktär av envælde. Kyrkan hade makt att kunna kontrollera medborgarnas kunskaper och fick därigenom makt över undervisningen. I "hustavlan" beskrevs den hierarkiska ordningen mellan överhet och underordnade, lärare och elever, män och kvinnor, föräldrar och barn, husfäder och tjänstefolk.

Företrädare för läsinläringen hade mestadels en atomistisk grundsyn.⁷⁷ Utantilläsning av katekesen utan förståelse är ett typexempel på denna sorts inläring. Även den innantilläsning som användes vid bokstavering kan sägas vara atomistisk. Bokstavering började med inprägling av enskilda bokstäver och därefter eftersägning av meningslösa stavelser, upprepat tills bokstäver och stavelser var inlärd. Delarna av ord inlärdes först och därefter följde sammansättningen av delarna. Det var ett auktoritärt inläringssätt som sågs som naturligt för de präster som skrev ABC-böcker, t.ex. Thenstedt, Murray, Möller och Flintenberg. Läraren lärde ut och eleven tog emot, repeterade och mindes. Modéer, som inte var präst, såg på samma sätt på läsning men modifierade metoden något. Han ville att barnet skulle kunna få associationer till bokstäverna, som gjorde dem lättare att komma ihåg. Det var dock fortfarande läraren som var den givande,

och som försökte gissa sig till barnets associationsbanor. I lästexterna visade Modéer, att han arbetade för en demokratisk och social reform med större deltagande från allmogens sida, vad gällde deras kunskaper och angelägenheter. Även Möller försökte – i förordet till sin läsebok – ge allmogen större kunskaper, främst medicinska samt upplysning om vad som var vidskepelse.

Andra personer opponerade sig också mot det auktoritärt/atomistiska inlärningsättet, och hävdade ett dialogpedagogiskt arbetssätt, vilket innebar att eleven sökte kunskap i en dialog med läraren, och inte endast lyssnande till läraren. Silverstolpe och Broocman företräder en syn på skola och undervisning som innebar, att alla barn behövde undervisning och hade behov av den fostran barnen kunde ge varandra i en gemensam utbildning. De fick inte tillräckligt stöd för sina åsikter. Wänman var den främste representanten för det dialogpedagogiska arbetssättet. Han förutsatte barnets medverkan vid inläringen. Läraren skulle stimulera barnet med intresseväckande material, men det var barnets sak att ställa frågor och undersöka riktigheten i lärarens svar. Inläringen var både byggd på intresse och förståelse i dialog med läraren.

Frågor och svar användes även av präster, som förordade ett auktoritärt arbetssätt, men då användes frågorna för att kontrollera om barnet kunde och hade förstått svaret.

Man kan spåra tankar hos de flesta författare om ökad jämlikhet i samhället, om skolors utveckling och om sociala förbättringar, men läsinlärningsmetodikerna tycks vara rutinmässigt fastlåsta i atomistiska spår.

Noter till kapitel 2

- 1 Anders Fryxell (1795–1881) historiker, skolman och präst. Norman SMK.
- 2 Utdrag ur Kommittébetänkande 20 dec. 1828 s. 136 ff.
- 3 Johan Kristoffer Flodman (1794–1870) präst, pedagog, författat katekes.
- 4 Flodman 1849 s. 7.
- 5 Johansson 1992 s. 9 ff; Jansson 1998 s. 165 ff.
- 6 Pleijel 1942 s. 42; Sandin 1986 s. 50.
- 7 Sandin 1986 s. 57.
- 8 Marklund 1998 s. 13 f; Johansson 1981 s. 200 ff.

- 9 Bäckström 1984 s. 140.
- 10 Hedenborg 1997 s. 45; Pleijel 1942 s. 40; Johansson 1981 s. 194 ff; Matović 1984 s. 48.
- 11 Lindroth 1975 s. 79.
- 12 Lindroth 1978 s. 502–507.
- 13 Bergström 2000 s. 136; Sandin 1986 s. 54.
- 14 Winberg 1975 s. 50 ff.
- 15 Hedenborg 1997 s. 214.
- 16 Jarrick 1985 s. 80 ff.
- 17 Isling 1988 s. 68 ff.
- 18 Marklund 1998 s. 18 f.
- 19 Även historikernoch pedagogen G.A. Silverstolpe (1772–1824) talade i riksdagen 1809 och 1815. (Ridd.o ad. bd 1 s. 884 ff) om att förbättra skolundervisningen. Alla vet ju om bristen på skolor, menade han, samt att den kunskap som prästerna meddelade ej var tillräcklig för bönderna. "Lär katekesen honom (bonden) känna sina plikter och rättigheter som medborgare" undrade han vidare. Han sade även att barnen fostrar varandra i skolan, men hemundervisning utan kamrater kan skapa vekliga individer. Silverstolpe avslutade sitt memorial med att en skolas anläggande var bästa hjälpen för att nå en god allmän uppföstran. Detta borde rikets ständer stödja.
- 20 Sandin 1986 s. 254 ff.
- 21 1862 ersattes sockenstämman av en kommunalstämma med vald ordförande. Bergström 1991 s. 10, 62 ff.
- 22 Carlsson 1984 s. 195.
- 23 Marklund 1998 s. 18 ff. Uppfostringskommissionen var regeringens organ för utarbetande av förslag till ändringar av lärokurser för trivialskolor.
- 24 SFH del 1 s. 309, 344.
- 25 Comenius: Pampædia, ÅSU nr 180 s. 158.
- 26 Rousseau, Émile 1762 s. 117 f, svensk översättning 1977.
- 27 Selander 1988 s. 22, 30.
- 28 Hedenborg 1997 s. 237 ff.
- 29 Schück 1923.
- 30 Lilja 1995 nr 3 s. 329 ff; Bladh 1992 s. 40; Matović 1984 s. 44 f.
- 31 Kongl. Committéns Till Öfverseende och Förbättring af Fattigvården i Stockholm Underdåniga Skrifvelse. 1807; Berg 1833 passim.
- 32 K.M. öfverståthållare i Stockholm stad. Berättelse 1828.
- 33 Carl Christian Gjørwell (1731–1811). Studier i Åbo, Lund, Greifswald, amanuens på KB, gift med B.E. Müllern, tre barn, morfar till C.J.L. Almquist. Lindholm SBL. Wizelius SMK.
- 34 Almquist, Uppfostringssällskapet 1905 i HT s. 11–152; Hamberg 1985 s. 244 ff; Wilmenius 1999 s. 48.
- 35 Murray 1971 passim.
- 36 Gustav Murray (1747–1825), studier i Uppsala, prästvigd 1769, pastor primarius i Storkyrkan 1801, biskop i Västerås 1811, riksdagsman, gift med C.M. Lamberg, sju barn. Johansson SBL.
- 37 Willke 1965 s. 131.
- 38 Anna Sofia Lindgren, lärarinna i Klara fick 1830 pris för nit, sällsynt ihärdighet och beprövad skicklighet. Wilmenius 1999 s. 46 ff.
- 39 SFH del 1, Warne s. 389–467, 498.
- 40 Adolph Modéer (1739–1799), studier i Lund, lantmätare och mångsysslare, gift med A.M. Bruhn, de fick tre söner. Modéer skrev en handelshistoria över

- Svea rike, ett utkast till regler för sockenskolor, ABC-bok 1797; Nilsson om Modéer i ÅSU nr 64; Modéer 1796. Högberg SBL.
- 41 Folke Sleman 1948; Schéele 1910. En centralisering av Stockholms skolstyrrelser hade pastor primarius Erik G. Emporagius försökt få till stånd redan i mitten av 1600-talet. Jmf. Sandin 1986 s. 188 ff, 196.
- 42 Sandin 1986 s. 171, 180 ff, 200; Berättelse från Öfverståhållaren i Stockholm stad till Kungl. Maj:t; Ödman 1995 s. 472.
- 43 Sandin 1986 s. 257.
- 44 Johan David Flintenberg (1762–1819) docent i Uppsala, riksantikvarie, bokhandlare, rektor för Trivialskolan 1794, sekr. i Vitterhetsakademien, prästvigd 1809, gift med Anna Cecilia Almqvist 1763. Broomé SMK. Hildebrand SBL.
- 45 Nathanael Thenstedt, (1731–1808), präst 1751, hovpredikant 1767, kyrkoherde i Stora Tuna 1776, gift med A.R. Söderhjelm, tolv barn. Skrev i svenskt dialektlexikon om Dalska språket, försök till en rätt lärobok, läsetavla, inrättade en skola Schola Realis et Illustris 1767; Månsson SMK. SHCH del III.
- 46 Murray 1971; Wilmenius 1999, s. 46; Sandin 1986 s. 201 ff.
- 47 Arvid August Afzelius (1785–1871), fil. magistergrad 1809 samt lärare vid Frimurarebarnhusskolan, präst 1809 och 1820 Stockholms yngste ordinarie hovpredikant. Han var gift tre gånger och fick 19 barn. SHCH 4:e avd. s 84; Willke 1965 s. 127; Acta till Stockholms undervisningshistoria ÅSU nr 60; Sandin 1986 s. 171.
- 48 Acta till Stockholms undervisningshistoria ur ÅSU nr 60 s. 37.
- 49 Johan Möller (1738–1805) magister i Uppsala 1764, präst 1766 i Ulrika Eleonora förs. i Stockholm, professor 1785, dr 1793, ledamot av ecklesiastikkommittén 1793, biskop i Visby 1796, gift två barn ABC-bok 1775, Bexell SBL.
- 50 Israel Gustav Wänman (1762–1821) från Österbotten, studerade i Vasa 1773 och Uppsala 1784, prästvigd 1786, huspredikant hos greve H.C. Cronhjelm till Flosta, hovpredikant 1794, kyrkoherde i Vimmerby 1811, gift med H.S. Cronhjelm, fyra döttrar, har översatt böcker av Saltzmann om barnuppfostran och skrivit en ABC-bok 1800 SHCH 4:e avd. s. 24; Linköpings stifts herdaminne s. 14.
- 51 Fadern var fältväbel och sergeant i Dalregementet. Han deltog i kriget 1740–41, blev tillfångatagen av danskar men lyckades fly över svag is med kulor vinande om öronen. Han blev även sänd som kurir från Norge till Stockholm med en stor summa pengar till konungen. I slaget vid Villmanstrand sades han ha kommit vilse och levat på vatten och bär tills han återfann sitt regemente.
- 52 Månsson SMK s. 502; SHCH 1. 3:e avd. s. 430; Västerås herdaminne s. 407; Thenstedt 1770 Scola Realis et illustris; Thenstedt 1766; Thenstedt 1772.
- 53 Nilsson A., Modéer, 1942 i ÅSU nr 64.
- 54 Högberg SBL; Nilsson A., Modéer i ÅSU nr 64.
- 55 Herdaminne Visby stift 1868 Lemke; Möller 1804; Willke 1965 s. 115.
- 56 SHCH avd 3 s.871.
- 57 Cadmus 1800 Julklapp, eller lättaste sättet att lära barn läsa; I en notis i Journal för litteratur och teater nr 62 1809 redovisas innehållet från Utters bokhandel. Där avslöjas att Cadmus = Wänman.
- 58 SBL Hildebrand om Flintenberg.

- 59 Willke 1965 s. 127. Minnen: A. Aug. Afzelius, upptecknade av Arvid August Afzelius 1901.
- 60 Carl Ulric Broocman (1783–1812) fil. mag. 1803, lärare och rektor vid Tyska nationallyceet, kanslist i Kanslikollegium 1807, startade Magasin för föräldrar, skrev berättelse om Tysklands undervisningsverk. Wiberg, ÅSU 1948.
- 61 *Valentin Ickelsamer* utgick redan 1527 i sin undervisning från ordbilder och analys av ljuden. *Samuel Heinicke* hade inrättat ett dövstumsinstitut i Leipzig 1778 och kraftigt uttalat sig mot bokstaveringsmetoden och *Ernst Christian Trapp*, professor i Halle använde sig av en skriv-läsemetod med bilder som utgångspunkt år 1780. *Johan Bernhard Basedow* (1723–1790) använde helordsmetod och verkade framför allt för inrättande av fler seminarier. *Fredrich Gedike* 1791, använde helordsmetod med analys av ljud. För honom var det även viktigt att barnen först fick begrepp bakom orden och lärde sig att tänka och tala innan läsundervisningen började. *Christ. Gotthilf Saltzmann* i Dessau använde helordsmetod och betonade även kroppens hälsa med gymnastik, sund mat och rörelse i naturen. *Louis Henri Oliver* i Dessau använde år 1804 en ljudmetod där han ordnar bokstäverna efter ljudlikhet. Den längsta beskrivningen gav Broocman av godsägaren *Eberh. von Rochows* reformer från 1805. Han hade inrättat skolor på landsbygden. von Rochow menade att hågen för skola först måste väckas. Det kunde ske genom förståndsövningar för att beskriva saker i omgivningen, dess egenskaper, nytta och bruk. von Rochow menade även att bokstäverna lärs genom att läraren ritar dem på tavlan – de likformiga tillsammans, och därefter övar dem från tabeller med enstaviga ord. von Rochows skolor blev snabbt kända i Tyskland, och uppmärksammades även av Fredrik den store, vilken ville höja läramans löner. Redan 1763 fordrade han att alla barn skulle lära sig läsa och skriva. Broocman avslutade sin resa hos Pestalozzi i Schweiz. Pestalozzi började undervisningen med att se och benämna saker, mäta, väga och dra geometriska linjer. Han använde körläsning i takt vid innanläsningen. Broocman säger: " - - - aldrig, ädle läsare, skall mitt hjärta upphöra att välsigna de aftonstunder jag njöt vid hans sida." Broocman redogör för dessa verk. Broocman 1807, citerad text s. 176.
- 62 Möller 1803, 1796 i företalet där Möller menar att Barnaboken behövs för att barnen skulle kunna tillgodogöra sig kristendomskunskapen i läroboken från 1796.
- 63 Murray 1780, Murray 1971.
- 64 Willke 1965 s. 115.
- 65 Flintenberg 1802, 1803, ABC-bok; Willke 1965 s. 121.
- 66 Afzelius 1816.
- 67 Flintenberg 1802, 1803.
- 68 Modéer 1797.
- 69 Thenstedt 1772.
- 70 Möller 1775.
- 71 Wänman 1800.
- 72 Dahm 1846 Skolmästarkonst s. 21 ff.
- 73 Tuppen hade blivit en symbol för ABC-boken. En duktig boktryckare i Frankfurt lär ha tryckt den första tuppen 1570 på en läsebok. Tuppen blev boktryckarens kvalitetsmärke, tror man. Willke, 1965 s. 100, menar att tuppen på ABC-boken är en kristen symbol. Enligt min förmodan kan symbolvärdet ha förskjutits under århundradena. Tuppen är dock en mycket gammal symbol för fruktsamhet, stridslust, vaksamhet och kvalitet. På kyrkspi-

ran vakar den över församlingens religion men den fanns redan före Kristus på Tutankhamons grav och på runristningar i Sverige på 1000-talet. Rasmusson 1990.

74 Enligt Lena Hammarberg 2001 s. 20 drev man i slutet av 1700-talet förebyggande hälsoprogram i syfte att öka antalet arbetare.

75 Willke 1965 s. 203

76 Hedenborg 1997 s. 45.

77 John Elmgren P.P.U. del 1 s. 75; Jan Agrell del 2 s. 908 ff.

3. Bokstaveringsperiod II 1820–1860 De fåtaliga ABC-böckernas tid

Introduktion

Följande avsnitt behandlar den andra bokstaveringsperioden vilken delas in i II a och II b och inleds med en kort beskrivning av utgångsläget för skolan. Växelundervisningen skulle komma att dominera diskussioner om skola och metoder och bli ett hinder för att skriva ABC-böcker. Det är därför angeläget att beskriva växelundervisningens betydelse härvidlag. Riksdagen ville få kunskap om utländska skolor för att kunna bedöma och besluta i skolfrågor och metodfrågor. De personer, som genom sina skrifter lämnar upplysningar om metoder och dessa personers ställningstaganden beskrives. En orientering ges om riksdagens kommittéers arbete från 1812 till 1856, liksom beträffande diskussioner och beslut.

I den senare delen av kapitlet behandlas de praktiska konsekvenser, speciellt för Stockholms del, som besluten ledde fram till, nämligen att växelundervisningsskolor växte snabbt i antal, att växelundervisningssällskapet bildades och att en lärarutbildning i växelundervisning startade. Denna lärarutbildning kom att bli en del av de statliga seminarierna som tillkom 1842 och här blir en skiljelinje inom perioden.

I några av de ABC-böcker som tas upp till behandling framkommer en stark kritik mot bokstaveringsmetoden och i andra ett lika starkt och envist försvar för den. Under bokstaveringsperiod II b hårdnar kritiken mot växelundervisning allt mer, och Rudenschölds förslag om roteskolor eller småskolor utan utbildade lärare får gehör. Detta ger anledning till en redovisning här av kvinnors betydelse för skolans och metodikens utveckling, eftersom småskolans lärare oftast var kvinnor. Riksdagen ger snart sig-

naler om att nya metoder ska komma att introduceras. Kapitlet avslutas med en sammanfattande kommentar.

Bokstaveringsperiod II a 1820–1842

Allmänna förutsättningar för utveckling av läskunskaper

Folkskolefrågan befann sig länge i ett dödläge och i motvind. Några större förändringar ansågs ej behövliga. I ekonomiskt knappa tider ansågs att det kunde räcka med den undervisning som gavs i hemmen och vid växelundervisningsskolor. Läsinläring med hjälp av bokstavering blev därmed permanentad. Först vid 1840 års riksdag kom en proposition om inrättande av folkskolor i alla församlingar.¹ Undervisningen i hemmen skulle inte underskattas menade man, men staten skulle ha ansvaret för folkbildningen och alla skulle få de kunskaper som behövdes för att kunna uppfylla tidens ökade krav på bildning. Det räckte inte längre med den kunskap föräldrarna kunde ge, ansåg de liberala.

Metodfrågan

Var växelundervisningen en metod, en organisationsform eller en nödlösning i brist på lärare?

I övergången mellan bokstaveringsperiod I och II ställde sig samtiden många frågor gällande metoder och undervisning. I föregående kapitel har beskrivits hur ABC-böckerna till hemmen spred läsinlärningsmetoder, religiösa texter, men även medicinska kunskaper. Under denna andra period fördes diskussioner om metoder i riksdagen, men utgivning av nya ABC-böcker hade minskat i antal.

Vad menade man egentligen med en metod? Under 1800-talet talade man om bokstavering, ljudmetoder och ordbildmetoder som metoder, men även växelundervisning sades vara en metod. Den senare kan dock närmast sägas vara en organisationsform av undervisning, och de förra tekniker att lära ut läsning. Hela arbetssättet diskuterades sällan. Per Reinhold Svensson² antydde något sådant när han sade att man inte var ense om hur man skulle handskas med växelundervisningen och att omgivningen alltid påverkade resultatet. Med det får han antas mena lärarens skick-

lighet, personliga agerande, förmågan att kunna få eleverna intresserade av läsning och att förstå vad de läste, barnens självverksamhet men även samtalets och lekens betydelse. I lärarens skicklighet låg även att kunna välja den teknik eller det arbetssätt som passade i situationen.³

Seminarieinspektören L. Gottfrid Sjöholm framför i sin handledningsbok 1932 tankar liknande Svenssons.⁴ Han menade, att metodik när det gäller läsinläring utgjorde ett mångsidigt arbetssätt där avläsningstekniken är en del av metoden. Han menade även, att meningen med läsning var att tillägna sig innehållet i en skriven text. Om barnet inte förstod det lästa, så kunde det inte läsa. Bokstavering och ljudmetoder är enligt Sjöholm avläsningstekniker, medan hela arbetssättet, förberedande övningar, förhållandet till barnen och syftet med detta är metodiken. Målet med läskunskap under 1800-talet kunde innebära att "läsa" utantill ur katekesen, medan kravet även på förståelse ökade efter hand. Den kritik som riktade sig mot metoder på 1800-talet riktade sig omväxlande mot tekniker, organisationsform och lärarens arbetssätt. Det fanns en opposition mot såväl bokstavering och växelundervisning som mot de alltför stora klasserna. Elevens studiemotivation ansågs minska genom dessa arbetsformer.

Uppfostringskommittén hade redan år 1812 förordat växelundervisning, främst för de lägre klassernas bildning, men man hyste däremot inte någon allmänt oreserverad uppskattning av den. Eftersom växelundervisning byggde på elevmedverkan med monitörer (elever) som lärare, så ansågs den innebära att enkla och mekaniska inlärningsmetoder måste användas. Det ansågs finnas en fara i att undervisningen kunde bli alltför mekaniserad så att eleverna miste intresset för läsning.

Riksdagsdebatten

I debatterna vid 1823 års riksdag om folkundervisningen hade det mest handlat om växelundervisning och monitering. Växelundervisning hade accepterats som folkbildningsmedel, menade man, men man ville ändå inte påbjuda den som obligatorisk. Den borde utvecklas i fri konkurrens med andra metoder, ansågs det. Man ville inte heller ta beslut i riksdagen om att inrätta folkskolor, utan

förordade fortfarande hemundervisningen, eftersom vårt land hade så varierande natur och folklynne, sade man. Metoderna borde därför utformas efter nationella och lokala förhållanden.⁵ Kungl. Maj:t hemställde 1824 i ett cirkulärbrev att konsistorierna skulle främja växelundervisningens användande men det framhölls även, att lärarna själva borde välja metod.⁶ Denna inkonsekvens är svår att förstå.

Inom uppfostringskommittén diskuterades framför allt för eller emot en allmän folkskola, och för eller emot växelundervisning. Speciellt gällde det senare för den högre skolan. Däremot försökte man inte analysera vilken metod eller kombination av metoder som skulle passa bäst för de svenska förhållandena. Metodvalet ansågs i allmänhet vara lärarens sak, trots att det var känt att lärarna ofta var utbildade. Den lancasterska metoden kom att bli helt förhärskande inom folkundervisningen, där metoden ansågs mest tillämpbar för den första läsundervisningen. För undervisning i religion, historia och geografi ansågs lärarens kunskaper och direkta handledning behövlig.

Den svenska riksdagen hade tagit god tid på sig att undersöka metoder och möjligheter för en allmän folkskola och för en bestämd metod för läsundervisning. Både kända och okända män hade bidragit till en kunskap om metoder genom sina resor, skrifter, föredrag och debatter. Flera av dessa män såg både för- och nackdelar hos olika metoder, medan andra var odelat positiva till en metod. Några ändrade efter hand sina åsikter i frågan. Nordin⁷ har följt utvecklingen inom riksdag och kommittéer som den framgår av protokoll och anteckningar fram till uppfostringskommitténs slutbetänkande 1828.⁸

En sammanfattning av detta betänkande tycks visa ett tydligt motstånd till både en statsunderstödd folkskola och till en obligatorisk växelundervisning. Skälen var föräldraundervisningens starka ställning, som ingen ville ändra på. Endast om föräldrarna försummade sin plikt, kunde prästerna tillse att skolor upprättades som en nödhjälp. För växelundervisningens del ansågs, att en tävlan mellan olika metoder var välgörande. Man var även angelägen att betona lärarens uppfattning och de olika lokala för-

hållandenas betydelse för valet av metod. Om tvist uppstod skulle konsistoriet pröva frågan. En ökning av antalet skolor motsatte man sig inte och inte heller en utveckling av växelundervisningen genom egen kraft och på frivillig väg.

Många kritiker av växelundervisning betonade även senare lärarens betydelse, troligen av samma skäl. Ingen var hundra procentigt positiv till växelundervisningen och några ansåg den som en nödfallsåtgärd. De svårigheter representanter i riksdagen hade att kunna enas om metoder såg ut att ha flera orsaker. De ekonomiska faktorerna fanns alltid i botten – t.ex. frågan om hur mycket man skulle kosta på de fattiga. Det kanske inte ens var nyttigt att de fattiga fick några kunskaper alls, ansåg några. Kyrkans dominans inom undervisning samt åsikten att barnens första undervisning var föräldrarnas uppgift, som staten inte borde ingripa i, var ännu ett dilemma.⁹

Tre studerade läsmetoder

Det ansågs vara av vikt att Kungl. Maj:t med hjälp av uppfostringskommittén skulle ges bättre underlag för sina beslut. Tre personer, och de metoder de förordade, blev särskilt föremål för studier, förutom de tyska författare som länge diskuterats, nämligen *Pestalozzi* i Schweiz samt *Bell* och *Lancaster* i England. Några av de personer som presenterat deras metoder, var direkt utsända av riksdagen och dess kommittéer för ändamålet. Andra hade själva stött på metoderna vid utlandsresor och blivit engagerade för dem. Här görs nu ett försök att reda ut de olika metodernas likheter och skillnader samt hur dessa uppfattades av samtiden. *Inte minst viktig var frågan hur en skolorganisation eller undervisningsmetodik kunde anpassas till svenska förhållanden.*

Johan Heinrich Pestalozzi (1746–1827) var en central pionjär i sammanhanget. I Pestalozzis institut samlades en stor mängd fattiga barn. Uppfostran skulle lösa problemet att ge de fattigaste samhällsklasserna hjälp till en människovärdigare tillvaro, ansåg han. Han hade en individualpsykologisk syn på barns utveckling. Han menade att barnets själsliv utgjorde en helhet. Barnet utvecklas enligt lagar som barnet ger sig själv, d.v.s. barnet lär sig

genom erfarenhet. Även små barn är tänkande varelser, som man kan tala med inom deras erfarenhetsområde, menade han. Pestalozzi belyser känslolivets styrka och skiftningar hos barnen. Med dessa utgångspunkter menade han, att det var av mindre vikt att ge kunskaper än att utveckla barnens förmåga att förvärva insikt. Att uppfostra var att sätta de goda krafterna hos barnen i verksamhet. Han lärde dem varken moral eller religion, men att genom praktisk verksamhet och efter gott föredöme öva goda vanor och lära av erfarenheten. Han var utpräglat antidogmatisk i sin religiösa uppfattning. Institutet skulle vara så likt ett hem som möjligt och ur barnets kärlek till far och mor, skulle så tron på Gud spira, menade han.

Pestalozzi skrev avhandlingar i sociala och pedagogiska frågor.¹⁰ Eftersom han från början var ensam lärare för ett stort antal barn, lärde han dem läsa i takt unisont, samtidigt som de fick teckna eller utföra arbeten. Allting inövades till drill och rutin. Läraren blev ett mekaniskt verktyg för en metod, lärarkonsten blev underordnad metoden. Pestalozzi lyckades dock rycka sina elever med sig i ord- och räkningsexercisen.¹¹ Broocman¹² besökte Pestalozzi under sin resa till kontinenten och blev gripen av hans person. "Aldrig skall mitt hjärta upphöra att välsigna de aftonstunder jag njöt vid hans sida" skrev han. "Han vandrar bland sina lärjungar vördad, älskad av alla, öppen, vänlig, okonstlat god, en genialisk naturmänniska, levande och verkande i kärlek och välvilja", fortsatte han, och var inte den enda som yttrade sig på liknande sätt.¹³

Fabrikör *Frans Suell* hade inrättat en skola efter Pestalozzis metodik i Malmö redan 1806 och en annan pestalozziskola fanns i Stockholm fram till 1812.¹⁴ Den var känd av ärkebiskop *Lindblom* och av hovpredikant *Murray*. Lindblom var ordförande i den uppfostringskommitté som startade 1812. Lindblom menade, att Pestalozzi hade många förtjänster: metoden utvecklade barns språk tidigt och gav dem begrepp bakom orden, den var sinnligt åskådlig, barnen lärde sig teckna figurer samt känna tal, mått och begrepp. Den skärpte uppmärksamheten och verkade inte tröttnande, ansåg han. Lindblom hade också invändningar, då han menade

att alla elever behandlades lika, att undervisningen verkade mekanisk, och att det inte fanns någon moralisk eller religiös bildning i den.¹⁵ C.A. Agardh och M. Bruzelius översatte Pestalozzis Elementarböcker till svenska 1812. Uppfostringskommittén nöjde sig inte med detta, utan ansåg ytterligare kunskaper om metoden behövas.

Andrew Bell (1753–1832) föddes i den skotska universitetsstaden St. Andrews, där han även kom att studera matematik och fysik. Han prästvigdes och tjänstgjorde i Leith innan han for till Indien, där karriärmöjligheterna ansågs större. Där blev han regementskaplan för brittiska styrkor och skaffade sig en förmögenhet. Bell tjänstgjorde även i en fattigskola för soldatpojkar. Efter kontakt med en indisk skola (malabarskola) införde Bell sandskrivning vid alfabetets inläring. Det blev inledningen till "Madrasplanen". Som en nödfallsutväg i brist på lärare införde han monitering eller elevledd undervisning. De vuxna i skolan blev uppsyningsmän för att upprätthålla ordningen.

Bell återvände till England 1796 då hälsan började svikta. I England fick han tjänstledigt från sin kyrkoherdetjänst för att utveckla "Madrasplanen" och inrätta en lärarutbildning för monitorundervisning. I Madrasplanen ordnades eleverna oftast i sex till åtta klasser. I klass ett inlärdes alfabetet och i sista klassen lästes meningar. I mellanklasserna stavades ord och lästes stavelser i stegrad ordning.

Eleverna stod i uppritade fyrkanter mitt på golvet, varje klass för sig. Undervisaren, också en elev, stod framför barnen. Den främste eleven stod längst till vänster, men kunde förlora sin plats om nästa elev kunde rätta hans fel. Fri flyttning till nästa klass skedde när eleven kunde allt i sin klass. Skrivning skedde, jämsides med läsning, i sandbänkar placerade efter väggarna, där eleverna fick forma bokstäverna. Sanden jämnades ut med en träbit. Några sittbänkar fanns, där barnen någon gång kunde få sätta sig. Ett bokskåp fanns och en upphöjd kateder, där läraren kunde övervaka allt. Räknetavlor, forskriftsblad, smärre böcker samt katekeser och biblar fanns i bokskåpet. Arbetet dirigerades med tecken och signaler, allt med en minutiös ordning.

Bell företog även resor i England för att sprida sin undervisningsmetod. I skriften "An Experiment in Education" från 1797, beskrev han sin metod. Han besökte även Pestalozzi i Yverdon men uppskattade ej hans metoder. Bell ansågs vara helt besatt av sin egen metod och intolerant mot andra sätt att tänka. Bell blev dock erkänd och hyllad i England och fick en eftertraktad och vävlönad befattning i Westminster Abbey år 1819.¹⁶

Josef Lancaster (1778–1838) föddes i London. Fadern var en fattig f.d. soldat som försörjde sig som korgmakare. Lancaster lärde sig läsa i en fattigskola men fortsatte aldrig med högre studier. Han ville bli lärare eller predikant och anslöt sig till kväkarna. 1798 startade han en egen skola i London i faderns uthus. Lancaster ansågs ha förmåga att entusiasmera barnen och ha förståelse för barnanaturen. Han utvecklade undervisningsmetoderna och från 1800-talets början införde han monitering, främst av ekonomiska skäl. Han hade inte råd att betala lärare.

Lancasters skolrum utgjorde en rektangel med stor takhöjd. Läraren var placerad i ena änden på en hög plattform, och framför honom de två främsta monitörerna. Säten och skrivbänkar fanns mitt i rummet och vid sidorna markerade halvcirklar var barnen skulle stå vid undervisningen i sina klasser. Antalet elever i klasserna var endast åtta till tio. Klasserna var olika vid läsning och vid räkning. Läs- och skrivklasserna utgick även här, liksom hos Bell, från inläring av alfabetet i första klass och fortsatte med en stegrad inläring till läsning av bibeln. Monitörerna dirigerade undervisningen med hjälp av signaler. Undermonitören mottog via telegraf order från generalmonitören. Eleverna tävlade med varandra om utmärkelser och kunde genom fri flyttning ta sig igenom klasserna i sin egen takt.

Lancaster försökte sprida sina idéer genom skrifter och talrika resor. Han fick på detta sätt flera bidragsgivare men kunde inte sköta sin ekonomi. Han satte upp en fabrik för tillverkning av griffeltavlor och skaffade en tryckpress, men kunde inte betala någondera. Han inrättade även ett flertal skolor och ett seminarium. Till slut klarade han inte upp alla skulder utan reste till

Nordamerika år 1818. Han startade även flera skolor i Amerika men dog i en olycka i New York 1838.

Bell och Lancaster hade olika levnadsöden, men arbetade båda för en effektiv elementarundervisning. Båda kom att använda monitörprincipen, d.v.s. att undervisa med hjälp av elever, främst av brist på lärare och pengar. Först år 1800 kom de i kontakt med varandra, brevväxlade och besökte varandras skolor, varvid Lancaster också fick kännedom om Bells sandskrivning. Från 1805 vände samverkan till en konflikt med konkurrens och polemik. Den sades utgå från deras olika religiösa inriktning, men deras olika sociala ursprung och studiegång kan även ha betytt något. Från kyrkans sida såg man en fara i en folkundervisning med frikyrklig prägel och därför föredrog kyrkan Bells skolplan. Anhängare av de båda riktningarna stred även om vem som först kommit på idén med monitering. Fortsättningen av deras kontakter med varandra präglades av avundsjuka.¹⁷

Speciella förutsättningar i Stockholm för utveckling av läskunskaper

Några pedagogiska aktörer

Pestalozzis liksom Bells och Lancasters metoder kom att studeras av några personer med anknytning till Stockholm, nämligen överste Jacob de la Gardie, magister Per Reinhold Svensson, sekreterare Johan Adolf Gerelius samt fabrikör Georg Suell. Även Anders Jacob Cnattingius intresserade sig för dessa metoder. Det ska även sägas något om personernas bakgrund och hur den kan ha inverkat på deras agerande.

*Jacob de la Gardie*¹⁸ befann sig i London åren 1813–1814, och rapporterade därifrån till Karl XIII och till kanslipresident Lars von Engeström om de engelska skolorna. Han var entusiastisk över skolorna, vilka han ansåg förtjänade att efterföljas. Han framhöll att läraren gav order med telegraf i rummet.¹⁹ Undervisningen var lätt, uppmuntrande och fullkomlig, ansåg han. Tonen var militärisk, men läraren var kväkare, vilket de la Gardie fann märkligt.²⁰ Genom de la Gardies förmedling beslöt uppfostrings-

kommittén 1817 att utsända en lärare för att inhämta kunskaper om metoden i England.

Det finns fler bevarade källor om greve de la Gardies verksamhet än om hans personliga egenskaper. Han sades ha konstnärliga och naturvetenskapliga intressen och han fick med åren allt mer intresse för folkundervisningen. Han hade tagit del av Pestalozzis pedagogik. De la Gardie var dock främst politiker och hade bl.a. samarbetat med den radikala riddarhusoppositionen. Han sades ha uttalat sig ofördelaktigt om Karl XIII och blev då sänd till Madrid som minister. Det var på vägen dit som han stannade i London och kom i kontakt med Lancaster. Uppfostringskommittén hade, som tidigare sagts, förordat växelundervisning i skolorna och de la Gardie blev nu helt övertygad om att det var en bra undervisningsform. Han var i egenskap av militär och politiker en handlingens man och försökte synbarligen genomföra det han trodde på. För folkundervisningens del startade han Sällskapet för växelundervisningens främjande.

*Per Reinhold Svensson*²¹ utsändes av uppfostringskommittén 1817 för att studera skolor och metoder. Han avlämnade rapport samma år i december. Direktiven till Svensson var:

1. Inhämta kunskaper, pedagogiskt och ekonomiskt om Bell-Lancaster.
 - a) Hur många barn kan undervisas av en lärare?
 - b) Hur ska lärorummen inredas och med hjälpredor förses?
 - c) Vilken insikt kan barnen uppnå – rent allmänt eller till vissa inskränkta yrken?
 - d) Hur verkar den moraliska bildningen och utvecklingen av deras intellektuella förmågor?
 - e) Har undervisningsmetoden företräde framför andra som kan användas i Sverige?
2. Jämför denna undervisning med Pestalozzis. Avge fullständig berättelse.²²

Han såg både för- och nackdelar med metoderna. Resultatet blir bra om läraren lyckats få bra monitörer, menade han. Han ansåg Bells metod bäst i fråga om läsinläring eftersom barnen själva hade sitt läsblad eller sin egen bok. Lancaster använde lästavlor hängande på väggen. Svensson trodde även att metoderna var

mest användbara för praktiska ämnen, där barnen kunde uppfatta begreppen. Metoden gjorde inget för förståndets utveckling, menade han. Det saknades även utbildning i musik och religion. Metoderna var ekonomiska och användbara i Sverige om dåliga lärare kunde avvecklas, ansåg han.

Svensson var mer positiv i sitt uttalande om Pestalozzis metod, vilken han ansåg gav säkerhet i vetande, livlighet och artighet. Eleverna kunde fortsätta att utbildas inom handel och näringar eller till lärare. Metoden skapade "tänkande huvuden". Läraren gav liv åt undervisningen och lät barnen tänka efter och söka egna lösningar. Pestalozzi använde ej straff eller belöningar vilket var vanligt i Bell-Lancasterskolorna. Svensson avslutade sin rapport med tanken att vi i Sverige ofta uttalade oss alltför högaktningfullt om utländska ting och att gängse tankar om dessa metoder behövde modereras.²³

Per Reinhold Svensson studerade till lärare, blev fil. mag. och tjänstgjorde i Maria skola och i Philipsenska skolan på Söder. Han fick, som redan nämnts, 1817 uppdraget att studera skolor och metoder i Europa. Hemkommen 1818 började han undervisa efter växelundervisningsmetoden. Han prästvigdes 1820 och fick en kyrkoherdetjänst 1826. Åren 1822–1827 var han sekreterare i växelundervisningssällskapet. Han gifte sig 1825. Svensson var troligen en mycket duktig lärare eftersom han fick Kungl. Maj:ts uppdrag att studera skolor utomlands. Redovisningen av uppdraget var mycket noggrant beskriven och hade uppenbarligen påverkat hans egen syn på läraruppgiften. Han var inte helt överens med direktionens (för växelundervisningssällskapet) syn på undervisningen och kunde troligen inte kompromissa med sin övertygelse utan antog en erbjuden kyrkoherdetjänst. Hans enkla härkomst kanske även påverkade samarbetet inom växelundervisningssällskapets direktion.

Sekreteraren vid Kungl. Maj:ts kanslis krigsexpedition *Johan Adolf Gerelius* fick ett stipendium 1818 för att studera ungdomsbrottslighet och korrektionsanstalter i England och Frankrike. Han kom även att studera skolor, eftersom han ansåg att det fanns ett samband mellan försummad barnuppfostran och ung-

domsbrottslighet. Gerelius blev mycket entusiastisk över Lancasterska systemet och skrev en redogörelse för detta till Kungl. Kanslistyrelsen. Gerelius sökte även ett tillstånd att få inrätta ett centralinstitut för utbildande av skickliga lärare i Lancasters undervisningsmetodik. Han föreslog även inrättande av en skola för flickor. Han hade med sig en ”skolapparat till en centralskola för 200 elever”, med vilket troligen menades en fullständig beskrivning av hur en sådan skola kunde bedrivas. Han erbjöd sig att genom sina engelska kontakter anskaffa en läromästarinna för flickornas undervisning. Hans förslag avsågs i maj 1821.²⁴ Gerelius var tvärtemot Svensson helt övertygad om värdet av Lancasters metod. Han ville kopiera den för svenskt bruk och även inrätta en lärarutbildning i denna metod.

I den liberala oppositionstidningen ”Argus” diskuterades 1820 växelundervisningens förtjänster och Gerelius’ skrift, varigenom denna skrift blev känd och uppskattad och gav underlag till ökade diskussioner i frågan. Främst betonades metodens moraliskt och medborgerligt fostrande förtjänster. I Stockholms växelundervisningsskolor hade Bells metod använts i 12 skolor och Lancasters i två. I landet i övrigt hade Lancasters metod använts mest enligt Argus.²⁵

Kanslistyrelsen uppskattade Gerelius arbete men ville ha ytterligare underlag från de skolor som praktiserade växelundervisningsmetoden. En lärarutbildningsanstalt sågs alltför dyr att förverkliga, och dessutom ansåg man att det redan utbildades lärare i de befintliga skolorna. Inom uppfostringskommittén var man allmänt skeptisk till användning av metoden på landsbygden. Man hänvisade även till den alltför normala hemundervisningen.

Georg Suell²⁶ son till den ovan nämnda fabriksägare Frans Suell i Malmö, studerade växelundervisningsskolor i Frankrike 1813 tillsammans med major Abrahamsson från Danmark. Suell inrättade därefter ”Bredgardens Drengeskole” i Köpenhamn.²⁷ Även Suell ville medverka till folkundervisningens förbättrande samt utvecklande av nya metoder för den elementära undervisningen. Suell ville gärna samarbeta med Gerelius eller själv bygga upp en skolverksamhet i Stockholm.

Suell sades vara begåvad men med en svag och ombytlig karaktär och kroniskt dålig ekonomi. Han gjorde konkurs efter faderns död. Hans pedagogiska skrifter visar på ett mycket starkt engagemang för folkundervisningen. Men möjligen hade hans personliga utstrålning en alltför ambivalent sida så att ledande pedagoger inte ville satsa på hans idéer.

Ett försök till förklaring av aktörernas preferens av metod

De la Gardie och Gerelius beskriver hur entusiastiska de blev över Lancasters person och hans metod. Båda dessa militäriskt erfarna personer värderade drillen starkt. Samma sak hände med Broocman och Svensson i förhållande till Pestalozzi, nämligen att de beundrade personen och uppskattade metoden. Pestalozzi, Broocman och Svensson menade alla att ett gott föredöme och praktisk verksamhet hade stor betydelse för barnens utveckling. Det är troligt att det personliga mötet med en person som man känner affinitet med också påverkar känslan för personens pedagogik. Socialpedagogiska teorier bekräftar att personer med lika värderingar och attityder attraheras av varandra.²⁸

Uppfostringskommitténs direktiv om att inhämta kunskaper om metoder frågar inte direkt efter hur läsinläring ska hanteras. Direktiven ser ut att syfta till att få svar på hur man på billigaste sätt kan undervisa många barn samtidigt av en lärare och med en bra pedagogik. Bell och Lancasters skolor var billiga, men monitoreringen utgjorde enligt dem en nödfallsutväg. Pestalozzi presenterade en barnvänligare pedagogik, och Svensson försökte använda det bästa från alla metoderna. Suell prövade metoderna praktiskt och ville fortsätta att utveckla läsmetodiken tillsammans med andra pedagoger, men fick inget gehör för detta. Det billigaste sättet, nämligen växelundervisningen, segrade i praktiken.

Bergström har studerat skolor före 1842 i några kontrakt i Lunds, Karlstads och Uppsala ärkestift. De stora ljusa lokaler, som krävdes för att läraren skulle kunna övervaka monitorernas undervisning och eleverna, var sällsynta. Många lärare ambulerade mellan rotar, andra hade skolsalen gemensam med sin familj. Läraren själv var ofta tvungen att ha ett yrke bredvid för att försörja familjen. Det kunde till exempel vara som skomakare,

murare eller soldat. Ibland fick därför hustrun eller något av lärarens barn vikariera. Uppteckningar av berättelser om lärares verksamhet finns även bevarade i olika volymer av årsböcker i svensk undervisningshistoria. Nordström har gått igenom denna samling och gjort liknande iakttagelser även vad beträffar senare delen av 1800-talet.²⁹

Sällskapet för växelundervisningens befrämjande

Jacob de la Gardie ansåg möjligen tiden mogen att själv göra något åt spridningen av växelundervisning i skolorna och annonserade den 18 januari 1822 i Stockholmsposten att ett sällskap för växelundervisning skulle bildas och att intresserade kunde anmäla sig. Sällskapet för växelundervisningens befrämjande, vilket sedan kallas endast sällskapet, bildades med de la Gardie själv som ordförande, Svensson arkivarie och Cnattingius³⁰ sekreterare. Bland övriga ledamöter fanns Gerelius och ärkebiskop von Rosenstein. Sällskapets mål skulle vara att ombesörja och distribuera undervisningsmaterial, inrätta en normalskola med växelundervisning samt handleda personer som ämnade ägna sig åt undervisning efter metoden. I sällskapets skola i Stockholm skulle, enligt stadgarna, växelundervisning användas, varvid avvikelser och förbättringar av metoden skulle prövas och fullkomnas. Sällskapet skulle uppmuntra utgivandet av populära skrifter, tjänliga att användas vid växelundervisning.³¹ De skolor som sällskapet bekostade skulle sällskapet ha uppsikt över och hålla sig underrättade om, liksom andra sällskaps skolföretag och understödja dessa.

Kungl. Maj:t sanktionerade sällskapets stadga och beviljade även viss portofrihet inom landet samt för brev till England och Ryssland. Ett erkännande av Kungl. Maj:t gav även vissa andra ekonomiska fördelar.³² Uppfostringskommittén tillstyrkte stadgarna för sällskapets normalskola, och Stockholms undervisningsdirektion tryckte lästabeller i samarbete med sällskapet. Sällskapet fick genom de la Gardies kontakt med Ecklesiastikexpeditionen skicka ut en skrivelse till konsistorierna av innebörd att alla församlingar skulle sända redogörelser till sällskapet om skolornas tillstånd. Man avvisar däremot tanken på att "auktoriteters

myndighet" behövdes för metodens befordran. Sällskapet skulle ej ha inflytande över moniteringens handhavande i riket, utan endast verka för en allmän folkbildning.³³

Stockholms skolor, pedagoger och läsundervisning

I nedan nämnda skolor³⁴ användes växelundervisning och lärarna var anslutna till växelundervisningssällskapet. Svensson undervisade i Maria skola och i Philipsenska. Cnattingius fanns först i Afzelius skola och sedan i en skola på norr. Carl Olof Fineman³⁵ hade inrättat Stockholms allmänna barnskola vid Munkbrogatan, och Georg Suell hade en skola där han kunde utveckla sin egen ljudmetod och undervisa med en mer lärarstyrd undervisning. Anna Sophia Lindgren undervisade i Klara fattigskola och Fredrika Gyllenram i Hülpherska skolan, vilka båda skolor senare sammanslogs. Lindgren lärde sig och använde även själv Suells läsmetod, och Gyllenram utvecklade slöjdundervisningen, så att den blev anpassad till växelundervisning.

Ledamöter vid Stockholms undervisningsdirektion³⁶ där bland andra Cnattingius ingick, diskuterade växelundervisningens fördelar och nackdelar. För den elementära undervisningen ansågs det, att inläring med skrivning i sandbänk samtidigt med inläring av bokstäver och läsning, betydde mycket. Elevernas självverksamhet och övningarnas variation ansågs betydelsefulla, och inte minst att eleverna inhämtade en grundläggande moraluppfattning och erövrade medborgerliga dygder. Den största nackdelen ansågs vara utantilläsningen på bekostnad av förståelse för det lästa.

Även i skolor för högre undervisning användes växelundervisning. Vid Karlbergs krigsakademi hade professor Sven Petter Ågren infört växelundervisning samt Anders Lagergren³⁷ och Carl Jonas Love Almqvist vid Nya Elementarskolan. Undervisningsdirektionen ansåg att i Trivialskolan var den fria flyttningen med ambulatorisk ämnesläsning det kanske mest positiva. Flyttningen innebar ämnesfördelning mellan lärarna och att eleverna ej behövde invänta sina mer senfärdiga kamrater utan kunde avancera i egen takt. Nya Elementarskolan inrättades för försöksverk-

samhet med växelundervisning 1828. Almqvist, som efterträtt Lagergren som lärare och rektor, deltog i den utformningen.

Anders Fryxell³⁸ höll ett tal vid sällskapets årsmöte 1824 med rubriken "Växelundervisningens användbarhet".³⁹ Han redogjorde för sin syn på undervisningsformen och menade att växelundervisning var billig, grundlig och upplivade hederskänsla, ordning och kärlek. Nackdelarna var mekaniseringen och upp- och nedflyttning av elever, som ledde till avund och bitterhet. Ett faderligt förhållande mellan lärare och elev saknades, ansåg han. Han övergick senare till åsikten att växelundervisningen endast kunde betraktas som en nödlösning.

De sociala aspekterna på folkundervisningen kom i hög grad att inverka på utvecklingen av läsinlärningsmetoder. "Klent begåvade" barns behov sammankopplades i riksdagsdebatter med fattiga barns. För dessa senare barn ansåg en del att det räckte med att de lärde sig innanläsning och katekesen. Lärarkompetensen för den undervisningen behövde inte vara större än hemmens undervisningsresurser, d.v.s. att behärska bokstavering för innanläsningen. Kvantitativa aspekter ser ut att ha varit viktigare än kvalitativa beträffande undervisningen av fattiga barn. Åsikterna om undervisning för dessa barn var olika både inom och mellan stånden.⁴⁰

Flera av pedagogerna i Stockholm var, förutom medlemmar i växelundervisningssällskapet, även medlemmar i andra pedagogiska sällskap och i Stockholms undervisningsverk.⁴¹ Några deltog även i riksdagens arbete för folkundervisningen. De flesta var personligt bekanta med varandra. Det är inte uteslutet att personliga hänsyn och släktskap varit hindrande för att de skulle kunna ge kritiska uttryck åt de sakliga pedagogiska frågorna.

Alla delade intresset för växelundervisning, men hade inte helt lika åsikter om denna undervisningsform. Suell var stark motståndare till bokstavering och Svensson ville motverka mekanisering och utveckla en svensk modell för växelundervisning. Afzelius och Fineman, som grundat egna skolor, skrev också egna ABC-böcker och läroböcker för sina skolor och sökte forma undervisningen efter situationen. Det innebar för Finemans del, att

läraren fanns i centrum samt att disciplinen var hård. Det var kanske så som riksdagsledamöterna hade hoppats att växelundervisningen skulle formas, d.v.s. genom olika lärares individualitet. Men de flesta lärare ansågs inte förmå eller ha intresse av att utveckla en individuell undervisningsstil enligt Svenssons iakttagelser.

Cnatingius var en av de ledande inom växelundervisningssällskapet och helhjärtat för Lancasterundervisningen. Hans förfäder tillhörde en känd prästsläkt från 1500-talet. Han sades vara omtyckt i sällskapslivet, anspråkslös och med en folklig läggning. Men hans hälsa var bräcklig och han åldrades tidigt. Prästbanan var troligen ett naturligt val för Cnatingius men intresset för utbildning av de fattigaste i samhället synes också ha varit äkta. Även efter det att han fått en kyrkoherdetjänst i sin hemtrakt, inrättade han en skola där. Cnatingius pedagogiska ambitioner var förutom att vara behjälplig till folkundervisningens framsteg, även att nå en snabbare väg till en kyrkoherdetjänst.⁴²

Läroarbete och läsmetodik

Under den första bokstaveringsperioden förekom troligen ingen läroarbete annat än den då en lärare bevistade undervisningen i andras växelundervisningsskolor. Bokstavering användes allmänt, men modifieringar förekom. Böcker var sällsynta, och i stället användes tabeller, som hängdes upp framför en grupp av elever, ledd av en monitör. I 1828 års kommittés betänkande fanns uttalanden om att läseböcker för allmänhetens barn var av godo, men att läseböcker skulle kunna användas efter olika metoder. Det kan tyckas självklart att det var bra med läseböcker. Dessa förekom dock sparsamt, eftersom de var dyra och kunde ersättas med läsetavlor för flera barn. Svensson påpekade, att det var väl använda pengar att satsa på en bok för varje barn i skolan. Även råd om hälsans bevarande kunde ingå i läseboken enligt kommittén, vilket torde visa att ABC-böcker fortfarande tänktes rikta sig även till hemmen.

Redan 1823 diskuterades inom växelundervisningssällskapet, om ett särskilt seminarium skulle behövas för läroarbete, om ett särskilt seminarium skulle behövas för läroarbete, om ett särskilt seminarium skulle behövas för läroarbete,

eller om lärarutbildningen skulle bestå i att praktisera vid en växelundervisningsskola. Svensson menade att "man är ense om att växelundervisning ej tillhör något särskilt land, klimat, viss sekt eller religion utan är för alla folk, däremot ej ense om sättet att handskas med metoden. En del mena att den ska vara lika överallt". Svensson menade också att omgivningen alltid påverkar resultatet hur lika man än försöker arbeta.⁴³ Han stödde tanken på ett seminarium. Cnattingius däremot menade att ett seminarium var en onödig utländsk uppfinning som tänkande uppfostrare för länge sedan avskaffat. Han ansåg det räcka med att blivande lärare praktiserade vid en växelundervisningsskola.⁴⁴ Cnattingius ansåg, att flickor inte behövde någon undervisning. De var födda till att arbeta i hemmet och "naturens heliga inrättning må vördas även i uppfostran", ansåg han.⁴⁵ Tillsammans utarbetade dock Svensson och Cnattingius ett förslag till innehåll i en lärarutbildning knuten till sällskapet normalskola. Direktionen försökte få Carl Olof Fineman, lärare vid Stockholms allmänna barnskola, till handledare, men han avsåg sig uppdraget.⁴⁶

Svensson åtog sig i stället att bli huvudman för sällskapet lärarutbildning 1824. I utbildningen ingick sex timmars teori om Bells och Lancasters metoder samt praktik under handledning och egen undervisning. Handledaren skulle avgöra när eleven var färdigutbildad. Vid examinationen skulle tre av medlemmarna från Stockholms undervisningsverk närvara.⁴⁷

Redan år 1818 hade Svensson börjat att pröva växelundervisning i Philipsenska skolan. Han utnyttjade mest Bells metod men även delar av Lancasters och Pestalozzis. Svensson hade inte samma syn på kvinnors arbete som Cnattingius utan lärde även ut metoden till kvinnor, bl.a. de ovan nämnda lärarinnorna i Klara fattigskola, Anna Sophia Lindgren och Fredrika Gyllenram.⁴⁸

Svensson skrev 1823 en "Handledning för växelundervisning i folkskolor".⁴⁹ Svenssons metodikhandledning kom att användas i lärarutbildningen. Där tar han upp hur han under resor sett att lärare trott att växelundervisning var detsamma som att använda kommandoord och tecken, samt att överlämna undervisningen åt barnen. Några trodde att den måste vara lika överallt. Det är i stäl-

let viktigast att införa en friare anda, där läraren kan se alla eleverna och upptäcka nya drag hos sina elevers hjärta och förstånd, menade Svensson. Han förde en kamp för en nationellt präglad växelundervisning. Han ville även få till stånd en normalskola i Stockholm för lärarutbildning, men varnade för att använda Gere-lius syn på utbildning med minnesövningar som blir mekaniserade. Läraren borde studera barnens utveckling och bidra till harmoni. Därför föredrog Svensson Bells metod framför Lancasters.⁵⁰

1826 sökte de la Gardie kungens stöd för inköp av ett skolhus. Maria bränneri, vars lokaler låg på Björngårdsgatan skulle säljas och överläts då av Kungl. Maj:t på 10-15 år till sällskapet.⁵¹ Det var samma år som Svensson blev kyrkoherde och flyttade från staden. Han hördes därefter inte alls i skoldebatten eller i läsmetodfrågor.⁵²

Läseböcker

Suells läseböcker och kritik av bokstaveringen

Suell hade velat medverka i sällskapet för att där kunna pröva en metod för läsinläring. Han fick inget svar på sin framställning och skrev i stället en bok med skarp kritik mot bokstaveringsmetoden 1823. "Bokstaveringsmetoden i sin falska, söndrande och stympade beskaffenhet." Sin egen metod påstår han vara "en i språkets natur och analogien grundad lätt och enkel metod."⁵³ I inledningen poängterade han att boken var en stridsskrift mot bokstaveringsmetoden i växelundervisningsskolor och menade vidare att den metoden hyllade bokstaven och dräpte andan. Vidare skrev han, att man i dessa skolor läste stavelsevis, mekaniskt och gissningsvis utan medvetande om ljuden. Han hänvisade även till tyska och franska pedagoger, som redan år 1534 läste utan bokstavering och till Pestalozzi, vars metod var naturlig.

Suell menade, att med hans metod läste barnen efter fyra månader, medan de i växelundervisningsskolor läste först efter åtta månader, och detta trots användande av mindre träning, en och en halv timme om dagen mot två vid växelundervisning. Han fortsatte:

Utan att på något sätt vilja upphöja den läsmetod man i denna avhandling beskrivit, tror man dock kunna oförstått göra uppmärksam på dess företrädare framför bokstaveringsmetoden, så mycket mera som en svag fiendes besejring icke kan göra någon heder. Denna svaga fiende har dock vetat, af gammal hävd, tillvälla sig en myndighet och ett anseende som den för länge sen hade bordt förlora, emedan den, just genom sin svaghet, gjort mycken skada. Måtte skickligare hand höja sig mot denne försåtliga fiende, än den som här blott avlagt ett ringa och ofullkomligt prov av sin beredvillighet att bidra till denne försåtliga fiendes nederlag; och måtte Bokstaveringsmetoden – denna det mänskliga förståndets vanheder, snart förvisas från alla barnskolor, och barnets inträde i dem åtminstone mötas av det enkla sunnda människoförståndet.”⁵⁴

Året efter, 1824, utkom Suell med tabeller och en beskrivning av sin metod – *”Tabeller till en åskådlig läsmetod jemte anvisning till deras begagnande.”* På försättsbladet fanns en devis av Pestalozzi: ”Wi bruka ofta örat, då vi skulle bruka ögat; och ofta ögat, då vi skulle bruka örat.” Boken sades vara för mödrar, men han vänder sig även till barnen med orden:

Detta arbete är ämnat eder. I skola bliva mina domare. I haven tvenne sinnen – hörsel och syn till vilka jag talar. Om jag söker missleda någotdera, så bören i förkasta mitt arbete och begära ett annat. Men om jag lyckats i att underhjälpa dessa edra ädla sinnen och göra konsten att läsa lätt för eder, så emottagen i säkert med välvilja den skänk jag bjuder er.

Suell menade att föräldrarna ska förbereda läsningen genom att tala med barnen, och tala tydligt. Det yngre lär av det äldre, varför även den äldre bör tala tydligt, menade han. I instruktionen till tabellerna sade han, att vokalerna ska läras in först och därefter en konsonant som ljudas tillsammans med en vokal. Han betonade, att det var viktigt att förstå det lästa. Han beskrev också en pekpinne att användas till tabeller. På pekpinnen var fäst en ståltråd i form av flagga. Med kanten pekas på en bokstav och med långsidan på en stavelse eller ett ord. Han menade, att metoden också kunde användas i växelundervisningsskolor som hade bra monitorer.⁵⁵ Suell hade själv inrättat en sådan i Stockholm 1824 med femtio gossar. Han prövade metoden i sin skola men fann att mo-

nitörerna var för unga och otränade för att kunna använda hans metod.

Suells läsemetod blev fördelaktigt omnämnd i ”Journalen” 1825.⁵⁶ Positivt ansågs vara att barnet ej behöver upprepa det som det redan visste. Barnet vinner tid då det läser stavelser i stället för varje bokstav. Tabellerna ansågs konsekventa och åskådliga. Ögat övades att på en gång omfatta flera bokstäver och omvandla tecknen till ljud. Man vann ökad ”lärgirighet” då minnet tränades först efter det barnet förstått. Innehållet blev det väsentliga, ansågs det. Metoden skulle vara till större fördel vid svenska växelundervisningsskolor än utländska. Anna Sophia Lindgren hade i Klara skola använt Suells metod och tabeller sedan 1824. Eleverna där hade lärt sig läsa snabbare än tidigare. Snabbast lärde sig de som förut ej kunnat någon bokstav enligt referatet i ”Journalen”. Flera av de lärarinnor som lärt metoden av Lindgren hade med framgång prövat metoden i sina skolor, sades det.

Sällskapet tog upp Suells metod till diskussion år 1827 efter det att professor Ågren vid Karlbergs krigsakademi beskrivit nyttan av Suells metod på sällskapets möte. Ågren hänvisar till artikeln i ”Journalen” för två år sedan och vill få metoden prövad av sällskapet, då erfarenheten visat att den hade stora fördelar. Sällskapet beslutade att i förening med erfarna och opartiska män, närmare undersöka metoden.⁵⁷

Suells nästa bok kom 1827 och heter *”Försök att lära uppmärksamma barn redigt uppfatta språkljuden i orden och verkställa ljudbeteckningen innan läsningen börjar.”* Den innehåller 22 lektioner med läsövningar efter ljudanalys. Suell menade, att det var viktigt, att barnen först ”väckt lärgirigheten” innan läsövningarna påbörjades. Boken var avsedd att användas i hemmen. Öva en halv timme om dagen för att inte trötta barnen, menade han och han framhöll att det var viktigt att söka efter bokstäverna ifrån ljuden i orden. Denna bok var ej användbar i växelundervisningsskolor, ansåg han.⁵⁸

Suells situation hade troligen påverkat budskapet i böckerna. I den första boken var han uppenbarligen mycket övertygad i sin uppfattning om bokstaveringsmetodens dåliga inverkan på under-

visningen. I den andra boken tycks han tro på möjligheten att få medverka och påverka verksamheten inom växelundervisningssällskapet, medan han i den tredje boken synes ha gett upp hoppet att få gehör för sina åsikter hos ledamöterna inom sällskapet. Hans begäran att få metoden prövad av sällskapet hade låtit vänta på sig.

1828 kom svaret: Suells metod hade många fördelar, men den kunde leda till vårdslöshet och slarv. En förening av den gamla och den nya metoden, som Fineman praktiserade, skulle kunna vara bra, men kommitterade ansåg ej att det låg i deras uppdrag att granska detta. När sällskapets svar kom var Suell redan död.⁵⁹ Suells bok hade blivit ihjältigen genom behandlingen i olika kommittéer. 1834 hade magister Claesson från Hudiksvall besökt Lindgren då hon använde Suells metod i sin skola. Då han åter besökte henne 1842 hade en återgång skett till Lancastermetodens bokstavering.⁶⁰ *Sällskapet för växelundervisningens befrämjande tycks ha haft ett kraftigt inflytande och hindrat bruket av andra metoder i Stockholmskolor efter 1842.*

Hur såg man i samtiden på Suells metod i förhållande till hans personlighet? Sågs han som en så ostadig och underlig figur att även hans metod blev misstänkliggjord – något som Modéer på sin tid råkade ut för? Det skulle kunna vara en förklaring till att han blev så nonchalerad av sällskapet. En annan förklaring kunde tänkas vara att sällskapet såg Suells metod som ett hot mot dess verksamhet.

Finemans läsebok från 1829

Fineman hade som redan nämnts en skola vid Munkbrogatan. Han var medlem av Växelundervisningssällskapet men hade tidigt av sagt sig att bli handledare för lärarutbildningen där. Han deltog i utvärderingen av Suells metod vilken han tagit intryck av. Fineman kritiserar inte bokstaveringen men förordar ljudning av bokstäver i sin bok "Bokstafs- stavelse- ord och renläsningsbok". Uppläggningsen av boken är den traditionella. Självjuden står först i boken och därefter medljud, vilka delas in i läppljud, tandljud, tungljud och gumljud. Därefter följer i boken övningar med

stavelser och ord i ökad svårighetsgrad och längd. Läsövningarna har moraliskt och religiöst innehåll. Fineman rekommenderar katekesen som nästa läsebok för barnen.

Cnattingius ABC-bok och sällskapets ståndpunkt

Växelundervisningssällskapet annonserade en ABC-bokstävling i Posttidningen 1832 för att uppmuntra författare att skriva ABC-böcker. Det kom endast ett svar förutom Suells, som redan avisats tidigare. Varför kom inte fler? Många skolmän var mycket engagerade i folkskolefrågan, men var även skeptiska till den lösning med växelundervisning som valts. Undervisningen kunde lätt bli alltför mekaniserad, speciellt under den första tiden i skolan då bokstaveringsmetoden användes, ansåg de. För dem som tänkte så skulle tävlingen kunna ha blivit ett tillfälle att kanske tillsammans åstadkomma ett alternativ till den bokstaveringsmetod som nu praktiserades. I andra länder hade man fått fram alternativ till bokstaveringen.

Det svar som kom utöver Suells, var från *Anders Jacob Cnattingius* med boken "ABC och läsebok för Nybegynnare" 1833, 2:a uppl. samt "Läsebok för folkskolor" 2:a uppl.⁶¹ Boken försågs vid utgivningen med ett försättsblad med fransk text av M.V. Cousin 1832 och med ett utdrag ur protokoll, hållet hos direktionen i sällskapet för växelundervisningens befrämjande den 30 mars 1833. Priskommittén för ABC-bokstävlingen fann dessa arbeten

- - - både till plan och utförande vara särdeles tjänliga vid första undervisningen, så väl den enskilda som allmänna. Författaren har dessutom tillkännagivit, att han åt dessa arbeten ämnar giva en ökad brukbarhet genom ett bihang, tjänande för läraren till ledning vid innehållets förklarande. Tillika få kommitterade äran nämna att redan första upplagan av dessa böcker blivit använda i sällskapets Normalskola, samt att betydliga förbättringar blivit gjorda i denna andra upplaga.

Kommitténs uttalande var av ledamöterna i växelundervisningssällskapet N.M. af Tannström, Josef Wallin, Jon. Lundstedt och Anders Fryxell.

Dikterings Tabell 2

ba	bad	bi	bu	bu	but	bär	bb	bön	
da	dad	di	du	du	dut	där	dd	dän	
fa	fad	fi	fu	fu	fut	fär	ff	föd	
ga	gad	gi	gu	gu	gut	gär	gg	göd	
ja	jad	ji	ju	ju	jut	jär	jj	jön	
la	lad	li	lu	lu	lut	lär	ll	lön	
ma	mad	mi	mu	mu	mut	mär	mm	mön	
na	nad	ni	nu	nu	nut	när	nn	nön	
pa	pad	pi	pu	pu	put	pär	pp	pön	
ra	rad	ri	ru	ru	rut	rär	rr	rön	
sa	sad	si	su	su	sut	sär	ss	sön	
ta	tad	ti	tu	tu	tut	tär	tt	tön	
va	vad	vi	vu	vu	vut	vär	vv	vön	
ga	gam	ga	gas	go	gol	gu	gul	gi	gär
ta	tal	to	tet	to	tes	tu	tur	tä	täl
c	ca	ca	ca	ca	ca	ca	ca	ca	ca
r	ra	ra	ra	ra	ra	ra	ra	ra	ra
ä	ä	ä	ä	ä	ä	ä	ä	ä	ä
q	q	q	q	q	q	q	q	q	q

Dikteringstabell använd vid växelundervisning

I förordet 1833, sade Cnattingius att han inte funnit något bättre system än bokstaveringsmetoden, även om den inte var helt bra och även något långsammare än andra genvägar. Den var också bekant för mindre övade undervisare, menade han och tillade att det var bättre med en redan utprövad metod än nya osäkra, om vars värde språkforskare tvista. (Här syftade han tydligen på Su-

ells ovan nämnda böcker.) Berättelserna i boken sades vara fritt översatta från professor Herrmans, "Principes de morale pour les enfants".

Cnattingius bok inleds med olika alfabet. Först kommer små bokstäver, sedan stora. Därefter kommer självljudande bokstäver eller vokaler; medljudande konsonanter, läppljud, tungljud, gomljud, tandljud. Stora bokstäver skrivs efter formen rakt streck, vinkelstreck, krökta streck och på samma sätt skrives små bokstäver. Efter bokstäverna kommer en koordinattabell med alla vokaler vågrätt och konsonanterna lodrätt. Dessa bokstäver skulle läsas stavelsevis. I den fortsatta texten ökades svårighetsgraden med dubbla konsonanter och ökad längd på stavelser eller ord. I renläsningen av korta satser ökades svårighetsgraden med först enstaviga och därefter allt längre ord. Sist i boken kommer sedelärande berättelser. Även de viktigaste religionsbegreppen, böner och psalmer för barn, samt skrivstil och siffror finns med i boken.

I företalet till den andra boken, "Läsebok för folkskolor", säger Cnattingius, att målet för boken är säkerhet i modersmålets renläsning, vilket är grunden för vidare kunskaper. Boken ska användas i stället för upprepade tabelläsningar. Berättelserna är bearbetade från Wilmens Kinderfreund 1832, Grögaards läsebok 1824 och Envallssons Acerra Philologica.

Sällskapet hade till målsättning att förbättra metoden och uppmuntra skrifter som kunde användas i växelundervisningsskolor. Flera manuskript till läroböcker hade tillställts sällskapet men inte getts ut. Genom att belöna Cnattingius ABC-bok synes sällskapet ha markerat att andra böcker inte behövdes. Sällskapet har inte förbättrat metoden och inte släppt fram andra ABC-böcker till utgivning och kan därför knappast sägas ha levt upp till sin målsättning.⁶² Bokstaveringen blev konfirmerad, och boken blev normgivande.

Lästexterna synes haft mindre betydelse för Suell och Cnattingius – för Suells del betydde läsmetodiken mest och Cnattingius nöjde sig med att översätta utländska religiösa och moraliska texter.

I.

LÄS-ÖFNINGAR.

1.

ENKLA SATSER FÖR NYBEGYNNAREN.

Jag är ett barn.

Gud har ska pat mig och allt hvad jag ser. Gud har ock ska pat mer än jag ser. Han har ska pat vår verld. Han ger mig allt godt. Gud vill, att jag skall bli ett fromt och snällt barn, så blir jag glad och säll.

Min Far och min Mor ha all öm vård om mig. Jag skall be Gud för dem och ge dem all den tack, jag kan.

När jag är snäll och rask och gör all min flit, så är jag glad.

Cnatingius läsebok

Sällskapet lancastermodell av växelundervisning med bokstavering vid läsinläringen kom att dominera i Stockholms skolor de närmaste åren fram till 1842 års skolstadga. Det betydde kanske också något att kända personer i sammanhanget som de la Gardie, von Rosenstein, Gerelius och Cnatingius var odelat för den Lancasterska metoden. Även Svensson var medlem i sällska-

pet, men han delade inte den ensidigt positiva synen på Lancasters metod. Så småningom kom dock även han för en kort tid att ändra sin syn på metodfrågan till Lancasters förmån.⁶³ När sällskapet även fått Kungl. Maj:ts stöd för en lärarutbildning, genom att få tillgång till skollokaler 1826, blev bokstavering och Lancasterundervisning permanentad vid seminariet.

Bokstaveringsperiod II b 1842–1860

Allmänna förutsättningar för utveckling av läskunskap

Den 18 juni 1842 utfärdades Kungl. Maj:ts stadga angående folkundervisningen. I stadgan fanns även en paragraf om lärarutbildning samt om kunskaper i växelundervisning för lärarna.⁶⁴ I jämförelse med övriga Norden och Europa kom detta beslut sent. Växelundervisningen fanns kvar i Sverige längre än i de flesta europeiska länder.⁶⁵ Linné har genom protokollen följt riksdags- och utskottsbehandlingen av tillkomsten av 1842 års skolstadga. Hon menar att det var mer praktiska än pedagogiska hänsyn som togs vid valet av metod för skolan. Många barn kunde få undervisning med hjälp av få lärare med växelundervisningsmetoden, och därför skulle den läras på seminariet. Lärares kunskaper behövde ökas ansåg man,⁶⁶ men även kunskaperna hos folket.

Speciella förutsättningar i Stockholm för utveckling av läskunskap

Lärarutbildningen kom alltmer i fokus för diskussioner. Sällskapet fortsatte att dominera skolor och den första läsinläringens metodik även efter 1842. Från denna tid hade sällskapet samarbete med Stockholms konsistorium som huvudman för ett av de nya statliga seminarierna i riket. President August von Hartmansdorff hade efterträtt de la Gardie som ordförande för sällskapet, och även Josef Wallin fanns nu i sällskapets direktion.⁶⁷ Andreas Nikolaus Schmidt blev rektor vid seminariet 1836.⁶⁸ När skolstadgan 1842 beslutades, utnyttjade staten och Stockholms konsistorium sällskapets erfarenheter och goda ekonomi genom samgåendet med sällskapets seminarium och övningsskola.⁶⁹ Ett

kvinnligt seminarium var även planerat, men tanken övergavs 1842, eftersom inget fanns skrivet i stadgan om kvinnors utbildning till lärare. Sällskapet hade dittills mottagit upplysningar från växelundervisningsskolor i landet och hjälpt dessa med material. Kungl. Maj:ts direktiv för seminarieundervisningen var knapphändiga. Därför var det ganska naturligt, att sällskapets direktion ville ha underrättelser om hur de övriga seminarierna fungerade. Wallin och von Hartmansdorff hade varit ense om att seminarierna borde granskas och gett Schmidt ett sådant granskningsuppdrag 1848.

Det visade sig av Schmidts redovisning, att flera seminarier saknade tillräckligt med bra lärare och lokaler. Antal antagna elever varierade starkt, liksom möjligheterna att pröva de studerandes kunskaper. Lektioner, läroböcker och terminstider varierade vid olika seminarier, liksom examination och betyg.⁷⁰ Efter Schmidts resa började konsistorierna i stället för sällskapet, insamla statistik från seminarierna. Nu blev sällskapets väsentligaste uppgift att ge ut material, tabeller och ABC-böcker. Schmidts läsebok utkom t.ex. i 17 upplagor.⁷¹

Schmidts förnyelse av läsundervisningen vid seminariets övningsskola och vid seminariet

Schmidt hade studerat metoder och skolorganisationer utomlands, moderniserat övningsskolan och modifierat bokstaveringen i sin läsebok från 1842. Schmidt gjorde sin studieresa 1841 till Berlin, London och Paris för att studera skolor och metoder.⁷² Han ansåg sig kunna konstatera att de tidigare mekaniska metoderna hade blivit mer levande och rörliga ägnade att väcka självverksamhet och vara självbildande. Schmidt menade, att detta skett efter inflytande från Rousseau, von Rochow, Basedow och filantroperna med Pestalozzi. Schmidt ansåg, att läseboken var ett viktigt hjälpmedel vid undervisningen och att samma bok helst skulle användas såväl i hemmet som i skolan.

Växelundervisningens vanliga åtta klasser hade Schmidt minskat till tre vid seminariets övningsskola, för att läraren skulle kunna få bättre kontakt med eleverna. Varje klass blev indelad i cirk-

lar med ca tio elever i varje, och med flickor och pojkar i skilda cirklar.⁷³

- I klass 1 lästes innan- och utanläsning, renläsning i tabeller och katekes, skrivning på skiffertavla, avskrift och diktering, huvudräkning.
- I klass 2 lästes renläsning i bok, skiljetecken, innehåll, utanläsning av katekes, biblisk historia, rättstavning, räkning på tavla och i huvudet, linearritning.
- I klass 3 lästes naturalhistoriska tabeller, geografiska kartor, katekes, biblisk historia, svensk språklära, allmän och svensk historia, geografi, kyrkohistoria, linear- och figurteckning på papper, latinsk och svensk stil och en kurs i djur- och växtläran.

På seminariets teoriavdelning studerades: välläsning, välskrivning, rättskrivning, språklära, kristendom, geografi, svensk historia, allmän historia, naturlära, räknekonst, geometri och linear-teckning, pedagogik och metodik, kyrkosång, gymnastik.

De läroböcker i metodik och pedagogik som användes var:

- Dahms skolmästarkonst,⁷⁴
- Oldbergs Hemskolan⁷⁵ och
- Schmidts läsebok samt hans
- Pedagogiska anteckningar.⁷⁶

Dahms ⁷⁷ bok heter "Skolmästarkonst" och var en bearbetning av den tyska pedagogen A von Ludewigs "Der Schulemeister". Den kan förutom ABC-bok även sägas vara en metodikbok för alla ämnen, en pedagogikbok, en etikbok samt en beskrivning av hur skolan kan organiseras. Dahm rekommenderade växelundervisning och bokstaveringsmetoden. I ett finstilt stycke skrev han att den i Tyskland vanliga ljudmetoden endast kan användas i mycket små skolor i Sverige, där läraren kan ägna hela sin tid åt några få elever. Dahm menade, att Tyskland var ett föregångsland med sin rika pedagogiska litteratur. Ett långt kapitel i Dahms bok handlar om belöningar och straff. Dahm menade att man i Sverige förlorat på att våra lärare var präster och ej pedagoger. Dahm yrkade även i riksdagen på en grundligare utbildning för lärare.

I Oldbergs bok "Hemskolan", rekommenderades tabeller för de första läsövningarna. Oldberg var noga med övningar av lång och kort vokal. Sist tog han också upp lekar, gymnastiska övningar, sång och musik. Schmidt hade bearbetat lekövningarna. Oldberg hade enligt Geijer utbildat skickliga lärare i Uppsala för landsbygdens behov.

I Schmidts pedagogiska anteckningar fanns det preussiska skolsystemet beskrivet. Förutom de detaljrika beskrivningarna av växelundervisning och bokstavering, kunde alltså lärarna vid Stockholms seminarium få kunskap om att det fanns andra sätt att undervisa, men att dessa sätt inte var utprovade för svenska förhållanden.

Rektor Schmidt ansågs vara en inspirerande föreläsare.⁷⁸

Schmidts läsebok

Cnatingius' ABC-bok användes vid seminariet från år 1830 och därefter Schmidts egen bok efter 1842. Det tycks inte ha funnits någon marknad för nya ABC-böcker i Stockholm mellan 1830 och 1842. Förändringar i Schmidts bok jämfört med Cnatingius' bestod i att Schmidt betonade att skrivning och läsning skulle inläras samtidigt och att boken kunde användas vid både bokstaveringsmetod och ljud-skrivläsemetoden. Inläringen började enligt Schmidts bok med förberedande övningar utan bok. En bild kunde inspirera till att säga en mening som kunde analyseras i ord, stavelser och bokstäver eller ljud. Skrivövningar förbereddes med skrivtecknens grundformer. Själva läs- och skrivinläringen skiljde sig inte så mycket från Cnatingius' bokstavs-inläring och stavelsläsning med olika alfabeten. I senare upplagor av boken påpekar Schmidt att konsonanterna ska läsas tillsammans med en vokal till en stavelse. Läsestyckena på slutet utgjordes av små berättelser om t.ex. hösten, igelkotten eller mullvaden. Sist kom barnabönen Gud som haver. Barnen fick även läsa högt för att kunna höra hur renläsningen så småningom kunde bli välläsning.

Andreas Nikolaus Schmidt (1806–1878) blev prästvigd 1831. Han var rektor för seminariet 1836–1851, då han tillträdde som kyrkoherde i Flisby, Linköpings stift. Han var, som ovan visats,

en radikal pedagog som reformerade undervisningen vid seminariet i Stockholm. Han var berest och insatt i Europas skolfrågor. Han hoppades att hans insatser skulle ge utdelning i form av ett mönsterseminarium i Stockholm. Förhoppningarna grusades och han fick retirera till en kyrkoherdetjänst.

Krav på lärarnas kunskaper

För att få anställas som folkskollärare ställdes kravet i folkskolestadgan att känna till växelundervisning. Man kanske borde fråga sig varför inte stadgan för folkundervisningen krävde kunskaper i flera metoder än bara växelundervisning. Hur skulle annars lärarna kunna leva upp till förväntningarna att kunna välja metod efter sina egna och skolans förutsättningar? Josef Wallin hade år 1850 motionerat i riksdagen om indragning av vissa seminarier samt förstärkning av de kvarvarande med bättre enhet i metoder och betygsgivning. von Hartmansdorff hade stött förslaget. Stockholms seminarium var ett av dem som föreslagits att få vara kvar. Som synes hade Stockholms seminarium ett kraftigt stöd av sin direktion. Linné menar, att Wallins motion gav uttryck för en önskan om en ökad statlig kontroll av seminarierna.

Seminarierektorerna försökte inte utveckla läsmetoderna, utan gav undervisning i huvudsak efter den Lancasterska metoden. Även Svensson, som var mest kritisk till Lancaster, hade låtit sig påverkas, men slutat innan undervisningen tagit sin början.⁷⁹ Sällskapet hade endast tagit som sin uppgift att sprida kunskaper och material till andra skolor, samt att utbilda lärare i växelundervisningskonsten med dess bokstavering. Sällskapets agerande fungerade, enligt min mening, som en sorts försöksverksamhet för att få fram beslutsunderlag till Kungl. Maj:t.⁸⁰

Försök till förklaring varför växelundervisningen ökade så snabbt

Orsaken till att det gick så lätt att introducera växelundervisningsmetoden och bokstaveringen kan ha sin bakgrund i traditionen. Nordin för ett resonemang om att man kan se växelundervisning som ett grunddrag inom all familjeundervisning sedan äldsta tider.

Faddrar, föräldrar och husbönder utgjorde ett slags hemmonitörer för övriga familjemedlemmar med prästen som lärare. Generalmajoren vid Karlbergs krigsakademi, J.P. Lefrén, medlem i sällskapets direktion, påpekade 1824 att hemundervisning inneburit ett slags växelundervisning och omhuldats av prästerna. Erik Gustaf Geijer underströk 1828 hemundervisningens betydelse, liksom växelundervisningens personliga prägel, vilken var nödvändig för samhällets gestaltning "der allt ömsesidigt utbyte af kunskaper är en verklig, aldrig upphörande växelundervisning".⁸¹ Men många menade att metoden var en pedagogisk nödlösning. Siljeström⁸² ifrågasätter även huruvida staten skulle kunna fortsätta att ge stöd till sällskapet, om växelundervisningen inte längre kom att användas. Växelundervisning blev ju t.o.m. misstrodd i England, menade Siljeström.

Kritiken mot växelundervisning ökar

Schmidt hade, som redan sagts, börjat förändra den första läsundervisningen vid seminariets övningsskola till en mer lärarstyrd undervisning med möjlighet att använda ljudmetoder vid läsinläring. En annan faktor, som undergrävde växelundervisningens betydelse, var Torsten Rudenschölds⁸³ försöksverksamhet med roteskolor på landsbygden. Rudenschöld kritiserade lancasterundervisningen i riksdagsutskottet. "Att i stora skolor med barn i alla åldrar från 7 till 15 år låta en ensam lärare svara för undervisning i allt åt alla på en gång utgör ett missförhållande av allra svåraste beskaffenhet." I hans egen skola delades eleverna in i tre stadier det lägsta kallat underläsare, nästa överläsare och det högsta eliten. Underläsarna fanns ute i rotarna och undervisades i hemmen i läsning och skrivning av en elev från elitklassen. Denne undervisade endast en eller två elever och endast halva dagen. Resten av dagen fick nybörjaren läsa läxor och eliteleven ägna sig åt sina egna lärarledda studier.

1853 fick Rudenschöld statliga medel till att resa runt i landet och organisera roteskolor efter sin modell. Detta system sades vara grunden till en småskola under ledning av särskilda småskollärare. Riksdagen gav nämligen samma år skolstyrelserna rätt

att inrätta "mindre skolor" med oexaminerade lärare, småskollärare i avlägset belägna rotar.

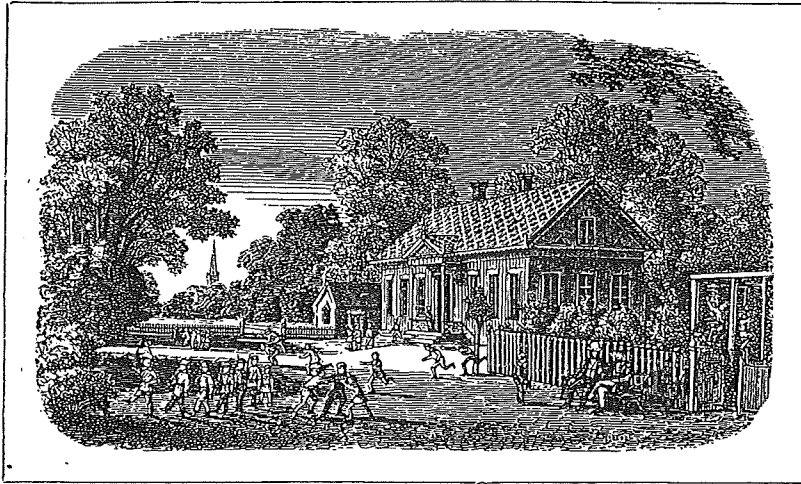
Rudenschöld talade även för bättre innanläsningsövningar så att barnen verkligen kunde förstå vad de läste och kunde redogöra för detta. År 1856 publicerades hans skrift: "Svenska folkskolans praktiska ordnande. Efter vidgad erfarenhet, vunnen under resor åren 1854 och 1855". Rudenschölds skola var ämnad för, som han sade, "barn i ett glest bebott land med hårt klimat och fattig befolkning." Rudenschöld deltog i riksdagsarbetet 1856-58, vilket resulterade i en kunglig förordning innebärande att småskolan blev en avdelning inom folkskolan. Flera kända personer hade stött Rudenschöld i hans arbete bl.a. den blivande ecklesiastikministern Fredrik Ferdinand Carlsson och den kände pedagogen Anders Berg⁸⁴ i Finspång, vilken även kom att betyda mycket för utvecklingen av Stockholms skolor.⁸⁵

Diskussioner i Pedagogiska föreningen

Hur hade man förhållit sig i Stockholm till Rudenschölds skolorganisation? En reformpedagogisk förening startade i Stockholm 1846 av lektor Johan Elfving.⁸⁶ Vid ett möte i föreningen 1851 diskuterades Rudenschölds skolplan med riksdagsmän, skolmän och några biskopar. Rudenschölds system var förtjänt att tas på allvar, sade man. Rudenschöld fick stöd av Siljeström vid denna debatt.⁸⁷ Oscar I uppmuntrade Rudenschöld i andra sammanhang.

Vid årsmötet 1853 i nämnda Pedagogiska förening, föreläste Rudenschöld om sin skolordning. Styrelsemedlemmarna i växelundervisningssällskapet Anders Fryxell och August von Hartmandorff samt chefen för Karlbergs krigsakademi J.P. Lefrén var åhörare vid mötet, men naturligt nog inte särskilt positiva till Rudenschölds skolplaner, eftersom Rudenschölds skolordning äventyrade bokstaveringen i växelundervisningsskolor. Fredrika Bremer var även närvarande, och hon hade tidigare stött Rudenschöld både ekonomiskt och i sak.⁸⁸

Siljeström, senare Stockholms folkskoleinspektör, talade vid samma möte om skolhusen och skolmaterialen. Siljeström ansågs ha en bredare syn på bl.a. barns möjligheter att lära sig läsa. Han menade att lärarnas ansträngningar vid undervisningen motver-



Siljeströms läsebok

kades av fysiska hinder. Eleverna behövde solljus och frisk luft för att kunna utvecklas, men skolorna hade dåliga lampor, som osade och rann. I medeltal gick det 2–3 kvadrataln på varje elev i skolsalarna. Dessa var ofta dåligt rengjorda, och de mindre barnen fanns många gånger i jordvåningen,⁸⁹ påpekade han. Skolmöblerna var inte anpassade till barnen, som fick dålig hållning av dem, menade han.

Kungl. Maj:t hade till sällskapet antytt att andra sätt att undervisa, som krävde andra lokaler var på väg. Sällskapet hade länge kunnat hålla fast vid gamla undervisningsmetoder på Stockholms seminarium. Nu tycktes dock dess tid vara ute och andra tider på väg.

Uttryck för andra undervisningssätt än växelundervisning började höras. Vid 1852 års möte i Pedagogiska föreningen talade rektorn vid Nya Elementarskolan, Per Erik Svedbom⁹⁰ om ”de olika sätten att lära barn läsa”. Föredraget gavs ut i tryck 1854. Svedbom inledde med olika synpunkter på läsmetoder, olika upp-

fattningar av språkets beståndsdelar och yttre hjälpmedel. Han talade även om att barnen bör kunna få sammanhang i det lästa. Han beskrev bokstavsmetoden, ordmetoden och ljudmetoden. Han hänvisade därvid till de tyska pedagoger, som Broocman tagit upp i sin skrift om resan till kontinenten. Dessa tyska pedagoger använde ljudmetoder. Svedbom menade, att bokstaveringsmetoden icke var själsbildande utan onaturlig, mödosam och tidsödande samt förvillade barnet. Han menade även, att Sverige var det enda landet i Europa som använde metoden. Sverige var kanske även ett av få länder där hemundervisningen fortfarande hade stor betydelse, förmodade Svedbom.

Andra kritiska röster

Folkskoleinspektör Johan Wallin i Göteborg, som även besökt tyska och schweiziska skolor på 1860-talet, menade att växelundervisning ej alls förekom där. I sin redogörelse för sin resa säger han, att de som fortfarande försvarar växelundervisning i Sverige, ”av trots mot förnuftigare åsikter göra sig otillgängliga för bevisningens makt.”⁹¹

När Svedbom beskriver ordmetoden hänvisar han också till andra pedagoger än de tyska, nämligen Gedike, Pestalozzi och några franska pedagoger. Svedbom påpekar, att ljudmetoden utgår från åskådningen och ljuden. Den går från det bekanta till det obekanta och från det lättare till det svårare. Bokstäverna blir ett medel för tankarna och blir därigenom, som han uttrycker sig, ”själsbildande”. Svedbom ville reformera nybörjarundervisningen och användandet av ljud-skriv-läsemetoden samt åskådningsövningar.⁹² Vid riksdagen 1856–58 behandlades frågor om metoder och skolordningar.⁹³

Det är ganska märkligt att man tio år efter folkskolans införande fortfarande tar i så kraftigt för att betona bokstaverings nackdelar jämfört med andra metoder. Det var utländska mönster som åberopades och inte de svenska som fanns från samma tid. Modéer, Möller, Wänman, Broocman och Suell hade alla kraftigt protesterat mot bokstaveringen men utan effekt. Var de redan glömda?

Kvinnornas betydelse för skolans och läsmetodikens utveckling

Beslutet om att införa en småskola, som förberedelse till folkskolan måste få konsekvenser för seminarierna. I småskolor kunde den första läsundervisningen skötas av utbildade lärarinnor eller av lärarinnor med en kort utbildning i läsinlärningsmetodik. Folkskoleseminariernas undervisning i läsmetodik kunde därför tänkas bli av sekundär betydelse. Den mekaniska bokstaveringen vid läsundervisningen utgjorde växelundervisningens grund och därför kunde växelundervisning med bokstavering tänkas bli hotad. När barnen började i den egentliga folkskolan kunde de redan läsa. Kvinnor skulle huvudsakligen undervisa i småskolan. Det skulle bli lönsamt eftersom kvinnor också ansågs ha små anspråk. Frågan om metodik för läsinlärning kom nu än mer att bli hemmens och kvinnornas ansvar.

I sällskapetets övningsskola undervisades flickor. Några kvinnor tillsattes av sällskapetets styrelse för uppsikt över flickors uppfostran. Alla barn undervisades i samma stora sal, men flickorna stod oftast i egna cirklar. 1839 uttryckte rektor för övningsskolan ett behov av att inreda särskilda rum för flickor emedan "risk för osedlighet" fanns och olika bestraffning för pojkar och flickor utdelades vid samma förseelse. Många av de barn som börjat i övningsskolan ansåg rektor vara försummade av föräldrarna, och efter inträdet i skolan brydde sig en del föräldrar sig inte alls om barnen, enligt rektor Schmidt.⁹⁴ Man hade också planer på att genomföra en seminarieutbildning för kvinnor, vilket skulle vara av vikt för folkundervisningen, ansåg man. Man menade i direktionen att kvinnor inte skulle våga söka till en utbildning med endast manliga lärare och pojkar i övningsskolan.⁹⁵ Några kvinnor från landsorten hade dock redan utbildats i Stockholm på 1830-talet, men möjligheterna hade strypts i och med folkskolestadgan 1842.

Kvinnliga lärare fanns i flickskolor i Stockholm. Anna Sofia Lindgren hade t.ex. tidigt gjort sig känd även som lärarutbildare. Lärarinnan i Klara flickskola Fredrika Gyllenram anställdes på seminariet för flickornas slöjdundervisning, vilken som ovan

nämnts även utfördes med hjälp av växelundervisning. Några kvinnor sökte till seminariet 1845 trots att bara män skulle tas in enligt bestämmelserna. Konsistoriet, dit direktionen hänsköt frågan, hade inte något att erinra mot att dessa kvinnor antogs. Konsistoriet ville dock i fortsättningen bli underrättade ifall flera kvinnor skulle söka. Fram till 1860 hade 29 kvinnor från olika delar av landet sökt till utbildningen. Nio av dessa fick senare tjänst i Stockholms folkskolor. 1860 beslutades att i seminarierna i Skara, Strängnäs och Kalmar skulle kvinnor få studera till folkskollärarinnor. Då dessa kvinnliga seminarier fanns slutade kvinnor att söka till Stockholms manliga seminarium. I Stockholm anställde man dock som regel endast kvinnliga folkskollärare och inte småskollärare för den första undervisningen.⁹⁶

Sammanfattning och avslutande diskussion av bokstaveringsperiod II 1820-1860

I kapitlet om bokstaveringsperiod I kunde vi följa några ABC-boksförfattare, som såg brister med bokstaveringen och försökte anlägga ljudmetodiska aspekter på läsinlärningen efter tyska mönster. Dessa författare hade även tagit till sig en ny syn på barn. Barnen hade egna behov, och borde bemötas av läraren på ett rätt sätt för att kunna lära sig läsa, ansåg de.

Under denna andra bokstaveringsperiod synes få eller inga sådana synpunkter ha kommit fram, och mycket få ABC-boksförfattare framträdde med egna idéer om läsinlärningsmetodik. Anledningen till denna stagnation var flera. Den växelundervisning som kom att praktiseras i många skolor under perioden, accepterades som nödvändig för att kunna öka antalet skolor, och för att kunna ge plats åt ett stort antal barn i skolorna.

Tanken på allmän undervisning och skolor för de fattiga i samhället var huvudfrågor i diskussionerna. Det fanns utrymme för liberala idéer, även om konservativa krafter fortfarande arbetade mot folkundervisningen, och motsättningarna inom riksdagen fortfarande var stora. Kungl. Maj:t lät ta in upplysningar om vilka läsmetoder och sätt att organisera skolor, som fanns i andra länder, och som möjligen också kunde anpassas till svenska förhål-

landen. Riksdagens uppfostringskommittéer diskuterade skolfrågorna från 1812 till 1828 utan att komma nämnvärt närmare en lösning.

Olikheter i religiösa, ekonomiska och ideologiska åsikter ökade svårigheterna att enas. Några menade, att folkskolan främst skulle lära ut den lutherska tron och fosterlandskärlek på överhetens villkor till de fattigaste. Man åberopade Luther som predikade om människans medfödda ondskan. Upplysningspedagoger och filantroper ansåg däremot att människan var god av naturen.⁹⁷ I dessa två postulat fanns en pedagogisk motsättning som fick återverkan i skolundervisningen och för de metoder som kom att användas. Växelundervisning eller lärarledd klassrumsundervisning? Skulle skolan ha en militäriskt hård drill i sina metoder, för att fostra lydiga undersåtar, eller skulle större hänsyn tas till barnens egen utveckling och förmåga att lära?

Liberala företrädare trodde på ökade kunskapers betydelse för att fostra goda medborgare. De varnade för växelundervisningens stora mekanisering och den därav följande dåliga kunskapsutveckling hos eleverna. Reformivrarna stödde sig på pedagogiska idéer från Rousseau, Pestalozzi och Comenius. Målet för dem var en bottenskola för hela folket.⁹⁸ Lars Petterson menar, att det är en orimlig tanke att folkskolan skulle ha vuxit fram med dessa pedagoger som förebilder, trots att dessa lyfts fram i nästan alla pedagogikhistoriska sammanhang.

Ödman⁹⁹ menar att de stora hoparna av tiggande barn var för Englands del ett så stort problem, att växelundervisningen med sina inbyggda kontrollmetoder nästan blev som en frälsningslära för att minska problemet. Petterson¹⁰⁰ understöder tanken på att behovet av kontroll var avgörande och menar därför att i den samhällsomvandling som skedde, upplevdes en egendomslös underklass av konservativa grupper som ett hot mot samhällets bestånd. Petterson ser striden om folkskolan som en klasskamp. I den kampen kom växelundervisningen att användas som ett medel att förändra samhället och skapa en foglig arbetarklass, anser han.¹⁰¹ Agneta Linné¹⁰² diskuterar hur växelundervisningen passade in i Sveriges långsamma omvandling från ett agrart till ett

industrialiserat samhälle. I början av 1800-talet synes dock ej ha funnits tankar på en kommande industrialisering med behov av arbetare i Sverige.¹⁰³ Då industrier började expandera i Sverige från omkring 1850 var växelundervisningen redan under avveckling.¹⁰⁴ Befolkningen ökade kraftigt, speciellt i början av 1800-talet, varför behovet av skolor att komplettera hemundervisningen ökade. Växelundervisningsskolor betydde då mycket för att göra de fattigaste läskunniga.

Hur ska man kunna förklara varför bokstaveringen fanns kvar i Stockholm under dessa båda perioder, som beskrivs i min undersökning, från 1770-talet till 1860?

- Traditionens makt är stor. Bokstaveringen tycktes alltid ha funnits – det var så man gjorde när man lärde sig läsa. Hemmen använde bokstavering, prästerna och lärarna använde bokstavering, monitörerna i växelundervisningsskolor använde bokstavering. Bokstavering var något som alla läskunniga behärskade och för att lära ut den behövdes ingen särskild utbildning. Bokstaveringen hade blivit en immanent kunskap.
- Därtill kom att Kungl. Maj:t hade stor respekt för hemundervisningen. Den ansågs inte böra angripas. Den förutsatte bokstaveringsmetoden och därför kunde även bokstaveringen vid växelundervisningsskolor legitimeras.
- Även kyrkans makt över folkundervisningen var stor. Den moraliska och fostrande uppgift som bokstaveringen fick genom elevmedverkan och tävlingsmoment var inte betydelslös. Den höll eleverna i "Herrans tukt och förmaning".
- Ekonomiska fördelar med bokstavering och växelundervisning fanns också. Ingen särskild lärarutbildning behövdes, och läromedlen var billiga. Böcker kunde ersättas med enkla lästavlor.
- Därtill kom troligen effekten av en "svågerpolitik". Stockholm var inte större än att kända lärare och pedagoger kände varandra ganska väl. Det var troligen inte så lätt att kritisera en god väns åsikter om bokstavering eller växelundervisning, särskilt om man också såg att respektive metoder även hade vissa fördelar. Kritik framfördes dock, men den tycks ha varit kraftlös.

- Endast en person, Suell, uttryckte en skarp kritik mot bokstaveringen. Suell gav ut ABC-böcker som skulle användas efter ljudmetoder. Hans böcker och läsmetoder skulle granskas av en kommitté inom växelundervisningssällskapet. Där blev den ligande i flera år innan något svar avgavs. Detta var också ett sätt från sällskapets sida att avvärja kritik.

- Från 1840-talet började andra åsikter sakta vinna gehör. Sällskapets rektor Andreas Schmidt, gjorde själv förenklingar av växelundervisningen vid seminariets övningsskola och skrev en läsebok som skulle kunna användas både med bokstavering och ljudmetoder.

- Rudenschölds kritik av Lancasterundervisningen, resulterade så småningom i att småskolor började inrättas, som en förberedelse till folkskolan. Småskollärare kunde överta den första läseundervisningen från folkskollärarna. Växelundervisningen gjorde sin största insats med att samtidigt lära många barn att läsa. Detta fungerade genom att de använde sig av bokstavering och elever som lärare. Nu förlorade växelundervisningen sitt fotfäste, då barnen redan kunde läsa då de började i folkskolan. Bokstaveringen i skolor fortsatte dock.

- Folkskolan ansågs behöva en sakkunnigare ledning än den som prästerskapet utövade. 1861 tillsattes därför folkskoleinspektörer i hela landet och i Stockholm, som fick en egen inspektör, infördes även en skolstadga gällande alla församlingar. Detta kom att bli dödsstöten för bokstaveringen i Stockholms skolor.

Kvantitativt hade växelundervisningen gjort sin tjänst genom utvecklingen av nya skolor. Kvalitativt och didaktiskt sett blev det som här kallats bokstaveringsperiod II 1820–1860, enligt min mening, en stagnationens tid.

Noter till kapitel 3

- 1 Richardson 1992 s. 21 ff.
- 2 Per Reinhold Svensson (1789–1877) var son till bonden Sven Pärsson och Bengta Svendsdotter i Virestad socken i Kronobergs län. Student i Lund 1810, fil. mag i Greifswald 1812, v. rektor vid tyska nationens lyceum i Stockholm 1813, lärare vid Maria skola samt Philipsenska skolan. Prästvigd 1820, gift med Rebecka Rolander 1825, sju barn. Kyrkoherde i Eksjö

kommun 1826. Sandberg SMK; SVF F 15 s. 15; Växjö stifts herdaminne VIII s. 124.

- 3 Dahm 1846 s. 34 ff.; Svensson 1823.
- 4 L. Gottfrid Sjöholm 1932 s. 3 ff., s. 84 ff.
- 5 Nordin 1973 s. 260 ff. s. 311 f, 339.
- 6 Nordin 1973 s. 339, 344.
- 7 Nordin 1973 s. 345 ff.
- 8 Utdrag av Kongl. Kom. till öfverseende af Rikets Allm. Undervisningsverk 20 dec. 1828.
- 9 Nordström 1968 s. 24 f; Utdrag af Kongl. kommitens til öfverseende af Rikets Allmänna Undervisningsverk. Betänkande 20.12.1828.
- 10 Centrala problem för honom rörde samverkan mellan hem, skola och samhälle, den tidiga barndomens betydelse, yrkesutbildning och allmänutbildning, moralisk, intellektuell och fysisk aktivitet. Han skrev även en roman "Lienhard och Gertrud" 1781, som beskriver ett samhälles liv och utveckling. I boken "Huru Gertrud undervisar sina barn" från 1801 utvecklar Pestalozzi sina pedagogiska åsikter. Pestalozzi utvecklade sina pedagogiska idéer i praktiken vid sina institut. Tyvärr blev han flera gånger av olika anledningar tvungen att överge sina lokaler och försöka på nytt på annat håll. – Det fundamentala i undervisningen anser Pestalozzi vara *form, antal och namn*. Undervisningen skall vara åskådlig och gå från det enkla till det svårare. Att ge namn åt tingen, formerna och utveckla dem i teckning, språk och matematik, ger begreppsbildning och systematik. Barnen får t.ex. benämna delarna av kroppen och deras läge i förhållande till varandra. Kunskapen utökades så att när man talade om ögat, uppmärksammades även vad ögat just då kunde se. Likadant behandlades andra sinnen.
- 11 Lilius 1929 passim; Larsson 1910 passim.
- 12 Om Broocman se kap 2 s. 32.
- 13 Broocman 1807 s. 176.
- 14 Sandin 1986 s. 222.
- 15 Bjelfvenstam 1927 passim.
- 16 Nordin 1973 s. 78 ff; Nordin 1973 s. 87 ff; Hopmann 1990 s. 13ff.
- 17 Nordin 1973 s. 78 ff; Petterson 1992 s. 96 påstår att Bells sällskap tillkommit på initiativ av den anglikanska kyrkan för att konkurrera och bekämpa Lancaster som spred sitt system över världen; Hopmann 1990 s.14.
- 18 Jacob Gustav de la Gardie (1768–1842) överste i armén, ordf. i Riddarhusets utskott 1792, gift 1799 med Christina Amalia Hedvig Adelaide Sparre af Söfdeborg, en son. De la Gardie blev minister i Wien 1799 och i Madrid 1813, innehade gods i Löberöd, var intresserad av folkbildning. Grade SBL.
- 19 Troligen var telegrafens optisk där flaggor kunde användas och ange olika bokstäver.
- 20 Brev från de la Gardie till von Engeström 1814:1 A-K KB.
- 21 Sjöstrand 1882.
- 22 Svensson 1819.
- 23 Se not 111.
- 24 Nordin 1973 s. 248ff; Kungl. dir. för Sthlms undervisningsverk, prot. 1820, 1821.
- 25 Nordin 1973 s. 260.
- 26 Georg Suell (1778–1829). Föräldrar var den kände industriidkaren, Frans Suell och Anna C. af Trolle. Studier i Lund, Hamburg och Berlin, blev direktör för södra tobaksfabriken 1804, hade egen handel i Malmö 1807–13.

- Flyttade till Paris där han gifte sig och fick en son 1815. Han gjorde konkurs efter faderns död. A. von Platen 1920 s. 238–239.
- 27 Willke 1965 s. 213; Liedman 1991 s. 25 f.
 - 28 Secord and Backman 1964 s. 247.
 - 29 Bergström 2000 s. 24 ff; Nordström 1992 s. 42. Från 1833 började den engelska staten stödja folkundervisningen ekonomiskt och 1839 gavs skolorna valfrihet att välja metod för undervisningen.
 - 30 Anders Jacob Cnattingius var född 13.2 1792 i Askeryds församling och död 13.5 1864 i Kättilstad. Fadern var hovpredikanten Daniel Cnattingius och modern A.C. Edman. Han gick i Linköpings gymnasium men blev student i Uppsala 1810, disputerade 1814, informator i Göteborg 1811–13, lärare vid Afzeliuska skolan i Stockholm 1815, prästvigd i Linköping 1816 och lärare i Hedvig Eleonora skola i Stockholm 1817, Hovpredikant 1828 och kyrkoherde i Flisby 1832, gift 1834 med kusinen Ulrika Matilda Sofia C. f. 1812. Holm SBL.
 - 31 SVF D1:1
 - 32 Andrae 1980 s. 52.
 - 33 SVF Red. och Ber. 1823 s. 22 samt 1824 s. 14 f.; SVF F:15 s. 16.
 - 34 SVF D1:1; Berättelse af Kongl. Uppfostringskommiten 1813 s. 152.
 - 35 Carl Olof Fineman (1792–1863) präst, pedagog, läroboksförfattare bl.a med Bokstavs, stafelse, ord och renläsningsbok 1829. Flodmark i S:t Eriks årsbok.
 - 36 KSUV 1820–21.
 - 37 Anders Lagergren f. 1802 bror till Fryxells fru. Kämpade i riksdagen för flickors rätt till undervisning. Lärare i Nya Elementarskolan 1827, Wallinska 1831.
 - 38 Anders Fryxell (1795–1881) historiker, präst, lärare vid Afzelius' skola och Maria högre skola 1822. Medlem i Manhemsförbundet, gift med Juliana Lagergren, Stiftade Wallinska skolan för flickor 1831, kyrkoherde i Sunne 1836. Norman SMK.
 - 39 SVF, Red. o. Ber. 1824.
 - 40 Nordström 1968 s. 42 ff.
 - 41 Beträffande Stockholms undervisningsverk se kap 2, Skolor i Stockholm s. 31.
 - 42 Se not 30.
 - 43 SVF A1 a1 1823 s. 19 ff.
 - 44 Se Bergström 2000 s. 62; Cnattingius i ÅSU nr 41 1934.
 - 45 SVF prot. 1823 A1 A1 s. 17; En syn på kvinnor som funnits sedan medeltiden. Rajamaa 1993, s. 36.
 - 46 Nordin 1973 s. 295.
 - 47 KSUV A1 bd 1819–1822.
 - 48 Wilmenius 1999 s. 46; Berg 1933.
 - 49 Svensson 1823.
 - 50 Nordin 1973 s. 271 ff.
 - 51 SVF Red. o. Ber. B1 A:1 1826.
 - 52 Detta i motsats till Cnattingius som fortsatte att verka för folkundervisningen efter det han fått en kyrkoherdetjänst.
 - 53 Suell 1823.
 - 54 Suell 1823 s. 108.
 - 55 Suell 1824; Willke 1965 s. 253.

- 56 Journalen var en dagstidning utgiven av författaren, kritikern och bibliotekarien vid KB Per Adam Wallmark. 1813 utkom den under namnet Journal för litteratur och teater, från 1813–1824 med namnet Allmänna Journalen och 1825–1837 endast Journalen. Tidningen kritiserar nyromantiken och innehåller främst inrikes och utrikes nyheter. 1825 refereras Suells böcker i tre på varandra följande nr. 268, 269, 270.
- 57 SVF Red o. Ber. 1827.
- 58 Suell 1827.
- 59 SVF B1 A:2 1828, 1830 s. 25.
- 60 Willke s. 297, 262.
- 61 Cnattingius 1833.
- 62 SVF B1A:2.
- 63 Nordin 1973 s. 271 ff. Utdrag av Kongl. Kommitten till öfverseende af Rikets allm. Undervisningsverk;
- 64 SFH 2 s. 139; Linné 1996 s. 41; SFS 1842: 19.
- 65 Hopmann 1990 s. 17; Dahm 1846 s. 49.
- 66 Linné 1996 s. 41 ff; Nordström 1968 s. 55 ff.
- 67 Wallin hade varit konsistoriets kontaktman då seminariet fick erbjudande att bli ett av de statliga seminarierna. Wallin var även kyrkoherde i Klara församling samt ledamot av Stockholms undervisningsverk. Han hade deltagit i diskussionerna om skolfrågor under 1840–41 års riksdag.
- 68 Andreas Nikolaus Schmidt (1806–1878) prästvigd 1831, rektor vid seminariet i Stockholm 1836–1851, kyrkoherde i Flisby 1851. Lundgren 1910.
- 69 Det kan synas märkligt att konsistoriet i Stockholm över huvud taget fick erbjudande att starta ett seminarium. Närheten till både Uppsala och Strängnäs var stor. Dessutom utgjorde de lärarkandidater som kom från Stockholm endast en sjättedel av samtliga studerande vid Stockholms seminarium under perioden 1832 till 1842. Det verkar därför troligt att Kungl. Maj:t redan tidigt utgått från att Sällskapet seminarium, med sina erfarenheter, skulle finnas kvar och kanske även bli ledande i undervisningsfrågorna. SVF, D3:B:1 1832–1842.
- 70 Rektor Otterström i Skara gav den fullständigaste beskrivningen och hade även förslag för framtiden. Han menade att seminarierna startat samtidigt med att ropet på lärare var som störst. När lärarbehovet var fyllt skulle två seminarier räcka. Han menade även att det kunde bli en överproduktion på lärare som var halvbildade och därför inte klarade uppgiften som uppfostrare och undervisare.
- 71 SVF 1849 A1A:22.
- 72 Schmidt 1841; Schmidt 1863.
- 73 SVF 1839 A1 A:15; 1842 11 juni.
- 74 Dahm 1846.
- 75 Oldberg 1846; Linné 1996 s. 46.
- 76 SVF A1A:22.
- 77 Oscar Elis Leonard Dahm (1812–1883) rektor 1842–44, student 1829, mag.ex. 1835, pedagogiska resor i Tyskland, Schweiz, Frankrike 1841. Elgqvist-Saltzman i ÅSU 1996.
- 78 Sörensen 1930 s. 46.
- 79 Nordin 1973 s. 271 ff.
- 80 Linné 1996 s. 90.
- 81 Nordin 1973 s. 31 ff. ur E.G. Geijer saml. skrifter 1:4 s. 245.
- 82 Siljeström 1884 s. 404.

- 83 Torsten Rudenschöld (1798–1859); Richardson 1999.
- 84 Anders Berg (1821–1912). Föreståndare för folkskolan i Finspång. Utterström SMK.
- 85 Wilmenius 1999, s. 81 ff.
- 86 Willke 1965 s. 280.
- 87 Siljeström 1884 s. 807.
- 88 Richardson 1999 s. 138; Nordin 1973 s. 462; SFH s. 482.
- 89 Tio år senare tjänstgjorde Emilia Rosenquist i Adolf Fredriks skola i en sal under gatans nivå där det "myllrade av människor och djur". I våningen under henne undervisade en gammal lärarinna de små barnen. Där var lukten vidrig sa hon. Westerlin 1925 II 1862.
- 90 Per Erik Svedbom (1811–1857) lärare, pedagogiska resor i Tyskland och Schweiz; Andersson 1986 s.47; Svedbom 1854. Månsson SMK.
- 91 Wallin 1865 s. 46.
- 92 Willke 1965 s. 281 ff.
- 93 Frågan om metoder och skolordning var ännu olöst kanske på grund av stark kritik mot bokstavering och växelundervisning samt Rudenschölds förslag om en helt ny skolorganisation. Otterström ville dessutom organisera en mönsterskola och Stockholms seminarium hade i en motion 1856 föreslagits att bli ett mönsterseminarium. Detta infriades inte. De manliga studerande som sökte till Stockholm kom från landsbygden. Lärarbehovet i Stockholm tycktes vara fyllt. Rektor Wessling, som efterträtt Schmidt ville göra ombyggnader för att bättre klara växelundervisningen vid seminariet. Han tycks dock inte ha haft några nya idéer om hur undervisningen skulle bedrivas. Han fick avslag på sin begäran om medel för byggnaden. 1860 kom en proposition om inrättande av en folkskoleinspektion. 1861 fick Stockholm en egen folkskoleinspektör och en särskild stadga för folkundervisningen. Allt detta fick en stor betydelse för en förnyelse av den läsmetodik som kom att användas i hem och skolor. Persson 1994 s. 12–14.
- 94 SVF 1841 15.12.
- 95 SVF 1839 A1A 15.
- 96 Wilmenius 1999 s. 52 ff.
- 97 Isling 1988 s. 69.
- 98 Isling 1973 s. 44f.
- 99 Ödman 1995 s. 476.
- 100 Petterson 1995 s. 86.
- 101 Petterson 1992 s. 310 ff.
- 102 Linné 1996 s. 87 ff.
- 103 Forsell 1831 s. 128; Forsell menade att de högre samhällsklasserna ansåg det vara under sin värdighet att befatta sig med fabriksväsendet. Samhället hade inte heller den bildningsgrad som krävdes för att driva fabriker, ansåg han.
- 104 Carlsson 1961 s. 31; Matović 1984, s. 63.

4. Ljudmetodernas tid 1861–1900

Introduktion

Beskrivningen av perioden inleds med en kort redogörelse för det allmänna läget i Stockholm. Speciellt behandlas hur tillsättningen av en särskild överstyrelse för skolväsendet i Stockholm påverkade skolorna och läsmetoderna, först under inspektör Siljeströms ledning och därefter under Meijerbergs. Seminariets omorganisation till ett kvinnligt seminarium med utbildning för klassundervisning beskrivs samt anordningen med en kurs för småskollärare. Inspektörsmöten för hela landet ordnades där läget för landets folkskolor behandlades. Därefter följer en redogörelse för de läseböcker och handledningar för den första undervisningen som skrevs och användes i Stockholm. Så behandlas frågan hur metoden i böckerna avsågs påverka arbetet i skolorna. En kritik mot ljudmetoder växte fram och diskuterades bland annat vid Pedagogiska Sällskapets möten. De svagt begåvade elevernas situation ledde till inrättande av hjälpklasser, vilket belyses. Så beskrivs relationerna mellan de ledande pedagogerna i Stockholm och deras syn på läsinlärningsmetodik. Slutligen diskuteras ljudmetodernas framväxt i Stockholm.

Allmänna förutsättningar för utveckling av läskunskap i landet men även speciellt för Stockholms del

Under perioden skedde en allmän uppryckning både ekonomiskt och pedagogiskt i landet. Tvåkammarriksdagen ersatte ständsriksdagen 1866, modern samfärdsel och industrialisering fick sina genombrott. Trafiken på Stockholms gator dominerades länge av hästskjutsar.¹ Landet började elektrifieras, telegraf och telefon började användas. Stockholms seminarium fick i sitt nybyggda hus el för belysning och sin första telefon.² I Stockholm fick särskilt verkstadsindustrin ett uppsving.³ Nya kommunallagar

utfärdades, och kraven på en central skolinspektion tillgodosågs 1861. Målet för denna var en jämförbar folkskola i hela landet samt ett minskat inflytande från kyrkan. Stockholm fick samma år en gemensam skolöverstyrelse⁴ för alla sina församlingars folkskolor med en skolstyrelse i varje församling. Stockholm fick också en egen inspektör,⁵ Per Adam Siljeström. Willke menar, att Suell förberett marken för ljudreformen i Stockholm, Svedbom fortsatte den och Siljeström genomförde den. Hon påpekade även att Siljeström introducerade den genom Berg, och att Meijerberg genomförde den i skolorna med hjälp av undervisningen vid mönsterskolan, vilket bekräftas i min studie.⁶ Det var alldeles tydligt, att de gamla tyska ljudmetoderna åter kommit till heders.⁷ Man skulle kunna tänka sig, att när nu läraren själv skulle undervisa i klassen, skulle han också ges frihet att anpassa undervisningen efter situationen, barnen och sig själv. Lärarens betydelse för undervisningen hade ju betonats ända sedan 1700-talet. Kunde läraren bara väcka barnens intresse kunde vilken metod som helst duga, sades det många gånger. Andra menade att om en metod hade misslyckats, så var det lärarens fel.⁸ Skolstyrelsernas ansvar i församlingens skolor borde då bli att anställa lärare som hade tillräckliga ämneskunskaper och en god hand med barn, och sedan låta läraren utveckla sina färdigheter i samverkan med barnen. Hur blev det?

Skolorganisation och ljudmetoder

Inspektör Siljeström

Siljeströms första uppgifter som inspektör i Stockholm blev att föreslå en skolordning och se över lokaler och material för skolorna.⁹ Denne, som länge kritiserat bokstaveringen och växelundervisningen, hade nu en gigantisk uppgift framför sig. På några få år skulle Stockholms skolor komma att byggas om för att kunna anpassas till klassundervisning och undervisning i läsinlärning med hjälp av ljudmetoder. En lärare i varje klass skulle sköta undervisningen. Schmidts läsebok användes till att börja med, men Siljeström skrev också en läsebok 1861 avsedd att användas enligt ordbildmetoden. För att lärarna skulle klara sin uppgift att under-

visa meddelst ljudmetoder, krävdes inte endast bra ABC-böcker, utan även en direkt handledning. Alla lärare, i Stockholm, som undervisade i läsinlärning, ansågs behöva fortbildning. Stockholms skolstyrelse beslöt även, på förslag från Siljeström, att inrätta en mönsterskola för att kunna utveckla undervisningen efter den nya skolordningen, och utbilda lärare för att de skulle kunna använda ljudmetoder.

Idén till skolordningen och undervisningssättet hade Siljeström bl.a. fått genom sina kontakter med Rudenschöld och pedagogerna Anders Berg i Finspång.¹⁰ Rudenschölds skola, speciellt anpassad för landsbygden, var välkänd. Som redan omtalats, växte småskolans två klasser med utbildade lärare fram ur hans modell.¹¹ Berg hade startat en skola i Finspång med Rudenschölds skola som förebild. I den hade Berg arbetat med åskådlig undervisning och med ljudmetoder. Han hade själv utbildat lärarinnor för detta. Siljeström, Rudenschöld och Berg var alla starkt kritiska till bokstavering och växelundervisning, och de var för en gemensam skola som grund för alla. Siljeström lät kalla Anders Berg till föreståndare för mönsterskolan.¹² Berg utvecklade de tre klasserna med lärokurser, tre i första klassen, fyra i andra och en i tredje.¹³ I första klassen skulle barnen gå ca ett och ett halvt år för att lära sig läsa. I den andra klassen skulle barnen särskilt läsa kristendoms kunskap, biblisk historia och katekesen. Klassen skulle genomgå på tre till fem år. I sista klassen, som genomgicks på ett och ett halvt till två år, lästes folkskolans alla ämnen.¹⁴ Berg tog även med sig lärarinnor till mönsterskolan, vilka kunde undervisa efter ljudmetoder.

Genom skolordningens föreskrifter och verksamheten vid mönsterskolan genomfördes mellan åren 1862 och 1864 en förändring av Stockholms alla växelundervisningsskolor till skolor med lärarledda klasser i egna klassrum.¹⁵ Mönsterskolan utbildade lärare för ljudmetoder samtidigt som Stockholms seminarium fortsatte att utbilda lärare för växelundervisning med bokstaveringsmetoden. Tre nyexaminerade lärarinnor från växelundervisningsseminariet, Clara Hallin, Hilda Sten och Sofia Ahlberg fick anställning i Stockholm 1861 och fick starta sina banor med

att lära om nästan allt på nytt.¹⁶ Ämneskunskaperna för folkskolan var de samma, och indelningen i tre klasser var densamma som på seminariet. Det nya bestod främst i att läraren ensam ledde sin klass i alla ämnen i ett eget klassrum. I första klassen fick högst 30 elever finnas, och alla skulle ha börjat som sjuåringar. I de två nästa fick högst 50 elever undervisas. Undervisningen skulle vara åskådlig, och så småningom fick lärarna undervisning i att använda ljudmetoder. Situationen kan inte ha varit alltför lätt, även om de var unga och entusiastiska för sin uppgift.

Den första instruktionen till lärarna bestod troligen endast av att förbjuda inläring av bokstavsnamnen och att konsonanternas ljud endast skulle höras tillsammans med en vokal. I stället för att läsa kå - o skulle direkt läsas ko. Man ansåg även att bokstäverna skulle skrivas parallellt med läsningen. Ibland lästes ett kort e efter konsonantljudet. En del författare trodde att det var lättare för barnen att först lära in bokstavens ljud och därefter skriva den (läs-skrivmetoden). Andra trodde att det var lättare att först forma bokstaven på papperet och därefter lära in ljudet (skriv-läsemetoden). De tekniska hjälpmedlen för läraren blev så småningom alltmer avancerade. Efter tyskt mönster kunde konsonanterna delas in i brum-ljud med läpparna (m), tungan (n), sex knallljud, (b-p, d-t, g-k) ett lungljud (h), lalljud (l) och knarrljud (r) (Goltzschka metoden). Det ansågs också kunna vara till hjälp att veta hur ljuden bildades i munnen med hjälp av tunga och läppar. Även skrivningen strukturerades så att man kunde öva bokstäver tillsammans som innehöll raka streck, sneda och krokiga.

Meijerberg blir inspektör

Som efterträdare till Siljeström på inspektörsposten kom Carl Jonas Meijerberg¹⁷ år 1863. Även Meijerberg hade planer på att ge ut en ABC-bok, men tycks liksom Siljeström ha sett att det var viktigare att först utbilda lärarna, så att de kunde använda ljudmetoden. De läseböcker som fanns ansågs kunna användas under en övergångsperiod.

Meijerberg var inte överens med Berg om kursindelningen i mönsterskolan utan ville ha fem kurser i varje klass.¹⁸ I de lägre

klasserna skulle pojkar och flickor undervisas tillsammans av en lärarinna. I de högre undervisades pojkar och flickor var för sig av en manlig respektive kvinnlig lärare. Berg slutade sin tjänst i Stockholm, eftersom hans kompromissförslag inte godtogs av Meijerberg, vilken själv övertog undervisningen vid mönsterskolan.¹⁹ Meijerberg ansåg att mönsterskolan egentligen ej var nödvändig. Siljeström hade tillsatt lärare utan någons hörande, vilket vållat split, gräl och intriger, ansåg han.²⁰

Även övningsämnen infördes nu på schemat, teckning med Charlotta Nyqvist 1866, gymnastik genom ett utbildningsavtal med GCI och sång med Elfrida Andréé, som dock snart flyttade till Göteborg som domkyrkoorganist.²¹ Meijerberg menade, att skolorna fortfarande hade dåliga lokaler och material och saknade böcker. Stockholms folkskolor behövde en upprustning. Meijerberg engagerade sig i att få igång byggen av nya skolor. Han konstruerade själv nya skolbord och letade fram gamla möbler till provisoriska lokaler.²² Stora lokaler delades i två med en mellanvägg eller ibland endast med en filt.²³ Barnen ökade i antal från 2700 år 1863 till 3780 år 1865.²⁴ Barnens renlighet, flit och ordning ansågs ha förbättrats, i synnerhet där ny lokal och inredning ordnats. Det var färre elever som uteblev från undervisningen.²⁵ Alla utrymmen behövdes, varför lärare som hade bostad i skolor blev uppsagda och fick hyra rum någon annanstans. Därigenom uppstod konflikter mellan lärare och skolstyrelsen. Meijerberg använde situationen till att söka bli av med lärare som han ansåg odugliga att undervisa efter ljudmetoder. Som exempel kan nämnas Klara Kruse och Carolin Granander.

Kruse examinerades från växelundervisningssällskapet 1847 och fick därefter anställning i Kungsholmens skola. Hon hade 43 flickor och sju pojkar i klassen och hade arbetat till skolstyrelsens belåtenhet. 1863 blev hon uppsagd från bostaden. Hon sökte kompensation för den nya hyran, men Meijerberg ville först pröva hennes kunskaper i att undervisa efter ljudmetoder. Meijerberg ville underkänna henne, men skolstyrelsen ville ge henne full kompensation. Efter ett par års stridigheter enades de om en kompromiss.

Granander hade tjänstgjort i Stockholm i 14 år, kände sig utsliten och sökte pension hos skolstyrelsen. En pensionsinrättning fanns först från 1867. Ärendet bollades fram och tillbaka mellan församlingens skolstyrelse och stadens skolstyrelse, papper kom bort, uppgifter förfalskades och slutligen efter ett par år enades parterna om en liten gratifikation som avgångsvederlag.²⁶

Meijerberg menade, att många lärare var odugliga men sade sig ändå ha god kontakt med dem. Meijerberg ansåg det vara brist på disciplin bland barnen, trots att han själv inte tyckte de var svåra att styra. Han utbildade själv lärarinnor i ljudmetoden och arbetade länge på en handledning för undervisning efter denna metod.²⁷ Meijerberg ville helst ha kvinnor för undervisningen i första klassen, men han kämpade för att få dem som han ansåg vara de bästa. Från ett lärarmöte i Örebro 1868 sades, att Meijerberg inte endast representerade Stockholms skolor på mötet, utan också de nya åsikterna om kvinnors lämplighet som lärarinnor.²⁸ Seminariet startade en utbildning för småskollärare 1867, men dessa kvinnor ville Meijerberg inte anställa. Han ansåg, att lärarinnor skulle ha fullständig folkskolläroexamen så att de skulle kunna undervisa även senare kurser. Meijerberg tog personlig kontakt med nya sökande och anställde prov med dem före anställning.²⁹

I Aftonbladet skrevs 1864,³⁰ att nu användes en ny innanläsningsmetod grundad på tyska metoder. Man utgick från begreppet till ordet och från ljud till tecken. Undervisningen verkade vara roande, medan den förra metoden (bokstaveringen) hade "grundsatsen" att vara så svår och pinsam som möjligt, sade man vidare. Kvinnor, som ansågs särskilt lämpade för uppgiften, ledde undervisningen. Reportern menade även, att smuts och råhet hade försvunnit hos barnen och skolket minskat. Senare gjorde Meijerberg³¹ undersökningar av barnens längd och vikt och fann att barnen i folkskolorna var betydligt lättare och kortare än barnen i de allmänna läroverken. Skoldirektör Holbeck från Danmark besökte skolorna 1868 och sades vara förvånad över den goda närvaron och barnens vårdade klädsel.³²

Efter ungefär tre år hade man i Stockholm avskaffat växelundervisningen i skolorna och infört lärarledd undervisning samt utbildat lärarna i användning av ljudmetoder. – Måhända påskyndade exemplet från Stockholms folkskolor regeringens beslut att avskrika växelundervisningen i landet och förorda undervisning i klasser med användning av ljudmetoder.³³

Seminariet i Stockholm

Övningsskolan

Den 22 april år 1864 kom det kungliga cirkuläret med föreskrifter om klassundervisning. Växelundervisningssällskapet fick flytta ifrån sina lokaler, och ett nytt seminarium för kvinnor inrättades och fick verka i lokalerna efter viss ombyggnad.³⁴

Hur gick läsinlärningen till i det nya seminariets övningsskola i Stockholm? I första klassen lärdes skrivläsning (skrivning och läsning parallellt) med ljudning av bokstavstecknen. Två eller flera ljud lästes samman till ord. Rättstavning förbereddes genom tydlig ljudning av orden. Andra året lästes innantill i Siljeströms bok.³⁵

Seminariets metodik för läsinlärning

Seminariets elever hade under första läsåret, i ämnet svenska, läseövningar då styckets form och innehåll skulle gås igenom. Skrivövningar ur Almqvists rättstavningslära behandlades. Små uppsatser skrevs om tiden medgav. Pedagogik- och metodikundervisningen började först andra läsåret. 1865/66 lästes i pedagogik om olika läsinlärningsmetoder, den s.k. bokstaveringsmetoden, ljud- och skriv-läsemetoden, jämte kort historisk översikt över dessa metoder. År 1866/1867 behandlades även skollärarens personlighet och åligganden med avseende på undervisning och uppfostran. År 1867/1868 hade pedagogikämnet utvidgats med kännedom om förhållandet till familjen, staten och kyrkan, och 1869/1870 lästes om pedagogikens begrepp, fysisk fostran och kortfattad psykologi.³⁶

Småskolekurs

En småskolekurs startades vid seminariet år 1867 på förslag av Stockholms läns landsting. Kursen skulle kunna tjäna som mönster för privata utbildningar. Några uthus på seminariets tomt kunde byggas om till lokaler och bostadsrum för seminarieläverna. Seminariets rektor Steinmetz³⁷ ansåg, att flickor från landsbygden behövde bo på seminariet, där de kunde få mer tillsyn med ordningen i sina rum. Flickor från Stockholms län skulle antas i första hand. Inträdesålder var 16 år och undervisningstiden sju och en halv månad, uppdelad på två terminer. De ämnen, som ingick i utbildningen var kristendomskunskap, modersmålet, räknekonst, åskådningsövningar, välskrivning, teckning, sång och gymnastik. I åskådningsövningarna ingick svensk historia, biografiska berättelser om framstående personligheter, geografi med förberedande kartkännedom och naturlära. Den småskollärlarinna, som ledde utbildningen, undervisade även i metodik. Hon gjorde en plan för elevernas dagliga provlektioner i skolan.³⁸

Stockholm hade alltså den här tiden tre utbildningar med ljudmetoden, folkskoleseminariets, småskolekursen på seminariet samt Meijerbergs personliga fortbildning av Stockholms lärarinnor.

Inspektörsmötena och den nya läsmetodiken

Ecklesiastikminister Fredrik Ferdinand Carlson samlade landets folkskoleinspektörer till möten.³⁹ Inspektörerna framlade sina åsikter om hur den nya läsmetoden fungerade i deras distrikt. Det konstaterades, att skriv-läsemetoden⁴⁰ på grund av dåliga kunskaper hos lärarna inte hade införts allmänt. En förbättrad småskollärläroinnehållning ansågs angelägen. Erfarenhetsmässigt ansågs kvinnor vara bättre skickade än män att sköta den första undervisningen. Trots att skriv-läsemetoden inte hade införts allmänt, hade dock lärarna börjat intressera sig mera för att barnen förstod innehållet i det de läste. Flera av inspektörerna framhöll vid mötena svårigheterna med samarbetet med hemmen, vilka misströdde den nya metoden. Man ansåg, att där det inte gick att byta ut bokstaveringsmetoden, var det bättre att låta läsning och skriv-

ning läras in i nära samband med varandra. Då skulle skriv-läsemetoden senare lättare kunna läras in. Förklaringen till varför inte någon bestämd ljudmetod föreskrivits var, att någon bästa metod ännu inte ansågs finnas. Inspektörerna ville inte heller fästa någon viss metod till en viss läsebok av samma skäl. Man menade dock, att folkskolans läsebok var ett värdefullt tillskott på bokfronten.⁴¹ Av inspektörernas uttalanden såg det ut, som undervisningen på landsbygden skulle fortsätta i samma spår som under växelundervisningens tid. Enligt inspektör Wallin i Göteborg användes ljudmetoder i alla skolor i Tyskland och Schweiz. Enligt Wallin⁴² menade lärare i Tyskland, att arbetet som lärare var alltför tungt, och var därför ej lämpligt för kvinnor. Även en person nämnd Tiller⁴³ drev tesen att kvinnor aldrig kunde vara ledande utan endast medhjälpare. Hon kunde undervisa i de lägre klasserna men inte i ämnen som krävde större tankekraft, menade han.

ABC-boksförfattare och deras verk

Vilka läseböcker användes i Stockholms skolor, vilka skrev dem och hur skiljde de sig åt? Till att börja med fanns både Cnattin- gius' och Schmidts läseböcker kvar. Siljeström gav själv ut en läsebok 1861 som nämnts. Läraren i Göteborg Bengt Carl Rodhe⁴⁴ gav ut en läsebok 1867, rektor Carl Kastman en 1868⁴⁵ och rektor Fredrik Sandberg en 1869.⁴⁶ Meijerberg gav ut sin läsebok först 1885 och lärarinnan Sofi Almquist⁴⁷ sin 1888.

ABC-boksförfattarna

Siljeström var född i Kalmar län där fadern var häradsskrivare.⁴⁸ Sörensen menar, att Siljeström var en idéernas man, men att han inte alltid fullföljde sina idéer. Han hade förvisso många intressen, deltog i en nordpolsexpedition, var lärare i matematik i Nya Elementarskolan, var journalist i Aftonbladet, introducerade skolbibliotek i landet, var pacifist, och gjorde resor i Europa och Amerika. Från 1840-talet var han politiskt aktiv i riksdagen för folkundervisningen. Han gjorde normalritningar till folkskolehus och han var en av initiativtagarna till ett högre kvinnligt seminarium, inrättat 1862 i Stockholm.⁴⁹ Han genomförde en skolord-

ning i Stockholm men måste säga upp tjänsten på grund av sjukdom. Trots alla genomförda reformer kände han sig ibland oduglig enligt Sörensen, ”med en sjuk kropp, en sjuk hustru och en sjuk kassa kommer man inte långt i världen, men när tog människors dom slikt i betraktande?” undrade han.

Kastman härstammade från en prästsläkt i Vimmerby men kom att verka inom folkskoleundervisningen och främst vid dess seminarier. Metodfrågor för den elementära undervisningen diskuterades i hans Tidning för folkskolan. Han avslutade sin karriär som kanslichef i ecklesiastikdepartementet.

Sandberg var son till en välbärgad lantbrukare i Halland, men själv utbildade han sig till lärare. Genom bekantskap med den kände skriftställaren S.A. Hedlund i Göteborg fick han tillfälle att studera Göteborgs folkskolor, vilkas ombildning Meijerberg hade medverkat till. Sandbergs intresse för folkskolor ledde även till att han fick en tjänst som folkskoleinspektör i Norrköping, och blev rektor för småskoleseminariet i Norrköping. Sandberg hade, liksom Siljeström och Meijerberg, kontakt med skolmannen Anders Berg i Finspång beträffande den senares tillämpning av ljudmetoder. För Sandberg blev småskolans undervisning ett skötebarn under hela hans pedagogiska verksamhet. Hans tidiga intresse för den elementära undervisningen kan ha sitt ursprung i egna erfarenheter från landsbygdens skolor. Sandberg prästvigdes 1881, avgick som rektor för folkskoleseminariet i Stockholm 1882 och fick samma år en kyrkoherdetjänst i Solna. Han dog 63 år gammal. Kyrkoherdetjänsten kan ha varit ett slags reträttpost när arbetet som rektor blev för betungande.

Meijerbergs far var lantmätare i Jämtland. Meijerberg blev föräldralös vid fem års ålder. Som sjuåring skickades han till folkskola i Härnösand där han även genomgick gymnasiet. Han fortsatte studierna vid Uppsala universitet, var lärare vid en privatskola i Halland och blev så småningom Göteborgs förste skolinspektör. Anders Berg hade rekommenderat Meijerberg till folkskoleinspektörstjänsten i Stockholm, där ljudmetoder tillämpades. Även S.A. Hedlund menade, att Meijerberg skulle vara lämplig och stöttade honom personligen. De tidiga erfarenheterna av att

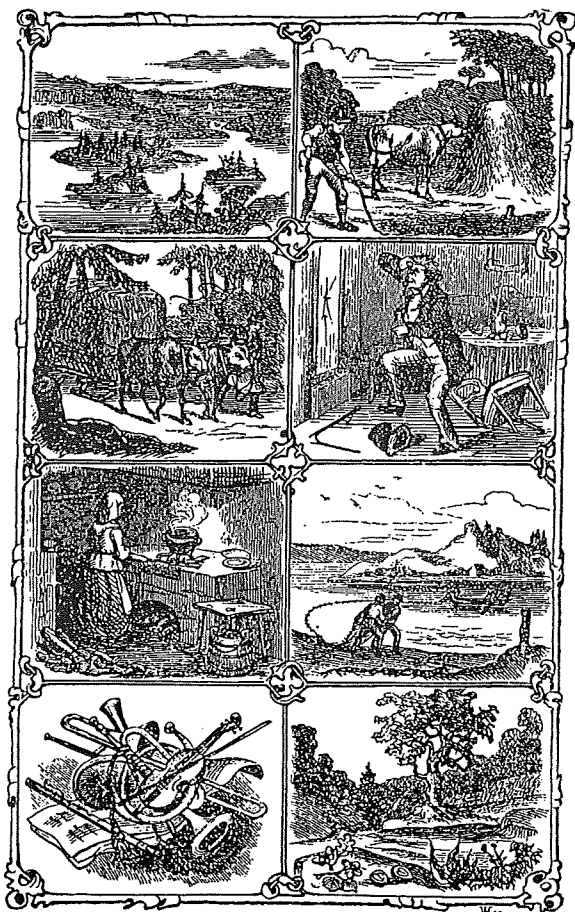
klara sig själv har kanske haft betydelse för Meijerbergs kraftfulla agerande inom Stockholms folkskolor.

Almquist f. Hultén utbildades vid det högre kvinnliga seminariet i Stockholm och blev lärare vid Beskowska skolan. Hon samarbetade delvis med Kastman och var en aktiv deltagare i Anna Sandströms (Uffe) skrift Verdandi samt i pedagogiska sällskapets möten. En av dess grundare var maken Sigfrid Almquist. Hon var en av många duktiga kvinnor i skolvärlden, och dessutom en person som lät sin röst höras i debatten, vilket få andra kvinnor gjorde vid denna tid.

Författarnas böcker

Siljeströms läsebok skiljde sig från de övriga genom att han använde en helordsmetod eller ordbildmetod. Han hade enligt Willke också övertagit Svedboms analytiskt språkliga förövningar.⁵⁰ I förordet sägs att den nya metod som presenteras hade vunnit bifall hos ”barnalärare”. Siljeström hade studerat skolväsendet i Tyskland, England, Schweiz och Frankrike och syftade kanske på resultat av metoden från dessa länder. Barnet lärde sig snabbt med denna metod och kunde förstå det lästa. Läsförståelsen ansågs vara viktigare än tidsbesparingen. En sida med åtta bilder presenterades, och på den högra sidan fanns ord att läsa till bilderna. Läraren skulle peka och uttala orden ”ko” och ”ok”, fråga, förklara och uppmärksamma olikheterna i orden. (Några sidor ur *Siljeströms* läsebok, se bil. 4, s. 176–177.) Barnen lärde sig på så sätt de två bokstäverna samt vad vokal och konsonant var. Därefter mötte ordet kok inga svårigheter, skrev författaren.

Det var viktigt med betydelsen av orden, så att barnen alltid vandes att söka begrepp bakom dem. Läraren kunde ge små muntliga berättelser som anknytning till orden. Barnen skulle se ordet som ett helt och det varnades för bokstavering vid innanläsningen. Däremot skulle läraren enligt bokens instruktion analysera ljuden i orden och lära in bokstävernas ljud och utseende. Skrivning påbörjades samtidigt med läsning. Läraren skrev på svarta tavlan och barnen på sina tavlor. Texterna var läsestycken om jorden, sinnena, handen och små berättelser om djur och var-



Siljeströms läsebok, läsövningar

dagliga episoder. Läsning med allmän moralisk syftning och religion kunde sparas till därför särskilda böcker, skrev författaren. När Sofi Almquist kom ut med sin bok 1888, hade Siljeströms hunnit spridas i tretton upplagor.⁵¹

Rodhe skrev i förordet till sin läsebok, att småskolans viktigaste mål var att ge en säker grund för färdighet i innanläsning. Viktigt var lärarinnans nit och skicklighet men också en god och

Inledning.

Elementar-öfningar.

1.	ko	ok	kok				
O	o	o		k	ƒ	K	Ɔ
	tå		åt	tåt			
Å	å	å		t	t	T	Ƨ
		ö		hö			
Ö	ö	ö		h	h	H	Ɔ
		e		en			
E	e	e		n	n	N	Ɔ
	ett		och				

En å och en ö. En ko åt hö. Ok åt ett ök. En het tok och ett kok. Not. Nöt. Ton. Ek. Kon åt en en. Åt hon? Hå!

Siljeströms läsebok, läsövningar

planmässigt uppställd läro- och läsebok. De begrepp, som skulle inläras, skulle vara framställda så enkelt och åskådligt som möjligt, utan att boken därför brast i grundlighet och reda. Innehållet skulle vara så rikhaltigt, att barnen inte behövde läsa samma övning så många gånger att den lärdes utantill. Barnens läslust skulle spurras och deras fantasi berikas med rena och sanna bilder ur livet och naturen. Skrivstilen var grundläggande. Väggtavla skul-

En höna sade till sina små kycklingar, att de aldrig finge gå ut ensam, ty då kunde höken komma och taga bort dem eller åtminstone göra dem illa.

Alla voro lydiga utom en liten kyckling, som nödvändigt ville gå ut på ängen.

»Gå inte dit, gå inte dit!» skrockade hönsmanan, men han bara knyste på nacken och pep:

»Sag går, jag går!»
Och så gick han.

Men höken, som flög högt uppe i luften, såg den lilla kycklingen och blef helt belåten. Han ville, förstås, gärna äta kycklingstef. Och så flög han rakt ned och högg med sina starka klor ett fast tag i den lilla fågelns vinge. I samma stund träffades höken af jägarens skott och föll död ned.

Med afbruten och blödande vinge släpade sig nu det lilla olyckliga hönsbarnet till hemmet, ropande till sin moder:

»Se, se, hur jag ser ut!»

»Sade jag inte det förut?» svarade modern missnöjd. »Styll dig själf!» Sedan gick kycklingen aldrig ut på egen hand.

Rodhes läsebok, text

le användas där bokstäver kunde strykas ut. Det första avsnittet i Rodhes läsebok började med språkljuden där varje bokstav illustrerades med en bild. Först skulle vokalerna och några enkla ord läras, därefter konsonanterna och svårstavade ord. Sist i boken kom sedelärande och religiösa texter. Rodhes bok kom att användas i Stockholm ända till 1926.

Meijerberg ansåg Rodhes läsebok högst misslyckad. Han förstod aldrig varför den användes när Siljeströms fanns. Detta trots att Rodhes läsebok var anpassad för ljudmetoder, medan Siljeströms utgick från ordbilden.⁵² Möjligen var det Rodhes morali-serande berättelser som Meijerberg inte tyckte om.

Sandbergs läsebok, som kallades "*Småskolans ABC-bok lämpad efter ljud- och skrivläse-metoden*", var utgiven 1869. (Sandbergs förord, se bilaga 6, s. 179–180.) Sandberg beskriver för läraren hur denne ska gå tillväga i sin undervisning av skrivläse-metoden. Skrivövningar kommer före ljudanalyser. De flesta läsestyckena i Sandbergs bok är tryckta med skrivstil, men även några med latinsk stil. Ytterligare beskrivningar fanns utarbetade i den handledning som utgavs i tre delar de följande åren.

I första delen av handledningen "*Småskolan*" beskrev Sandberg barnens möte med skolan. Han menade, att barnen bara behövde vara ett par timmar i skolan de första dagarna. Sedan kunde undervisningstiden sakta utökas. Han ansåg det viktigt, att lärarinnan ansträngde sig att göra dessa första undervisningstimmar intressanta för barnen. Hon skulle försöka få igång "små samtal" och därigenom väcka barnens nyfikenhet samt försöka komma underfund med vad de lärt sig hemma. Undervisningen borde varken vara för lätt eller för svår och avbrytas av korta raster, menade Sandberg. Även kroppsövningar ansåg han vara viktiga. Sandberg var medveten om att många barn slutade skolan redan vid tolv års ålder eller tidigare, en viktig ålder för barnens utveckling. I en bok till föräldrar och målsmän förklarade han, hur somliga ansåg, att en arbetare inte behövde bokliga kunskaper, om han var stark och hade handlag för sitt yrke, tillade Sandberg. Somliga ansåg också, att de fattigaste klassernas barn kunde lära sig för mycket i skolan vilket han ansåg stred mot allt sunt förnuft och all erfarenhet. Sandberg uppmanade därför föräldrarna att stödja skolans arbete och lära barnen att värdera skolan och att begagna undervisningen. Skolan kunde bara göra ett bra arbete med hjälp av föräldrarna.⁵³

Sandberg skrev även en läsebok, som direkt vände sig till hemmen, "*Hemmets illustrerade ABC-bok, innehållande förbered-*



nu är ni yr.
ror ni nu i ån?
en rö är i ån.
i mon är rönn.
min mor är rar.
en mur. min ren.
en orm. en örn.
å min arm är ärt.
en ärm i en rem.

Sandbergs läsebok, övningar för skrivstil

ande läsöfvingar, beskrifvingar och berättelser för barn", 1879. (Bilaga 7, s. 181.) I den beskrev han ljud-skriv-läsemetoden. Han gav även ut fem böcker med läsövingar att användas i hemmen, kallade "Hemmet och småskolan" 1871. Första boken innehöll läsövingar, den andra sagor och fabler, den tredje berättelser ur bibliska historien, de fjärde och femte handlade om luften, vattnet

och ljuset, elektriciteten, magnetismen, tyngdkraften, jordens rörelser och friktionen.

Sandberg intresserade sig även för flickors husliga undervisning. I "Inre Hushållslära", en läsebok för flickskolan och hemmet, skriven 1866, försökte han höja hushållsarbetets anseende även som intellektuellt arbete. Sandberg trodde på kvinnors naturliga instinkt för hushållsarbete. Han undrade varför annars flickor vid låg ålder helst väljer små hushållsredskap till leksaker. Boken innehöll råd och anvisningar om brödbakning, brygning, matlagning, ystning och kärning, tvätt, spinning och handarbete. Sandberg hade samarbetat med erfarna husmödrar om innehållet.

Carl Kastman skrev "Läsebok för småskolan", 1868 tillsammans med sin bror Knut. Den är systematiskt uppställd efter gammalt mönster. (Kastmans läsebok, förord, alfabete och läsövingar, se bil. 8, s. 182-185.) I upplagan från 1878 finns inget förord till läraren. Det var troligen underförstått att läs-ljudmetoden skulle användas efter den Goltzschka metoden med beteckningar för ljuden t.ex. lall-ljud, brumljud och väsljud till stöd för minnet.

Carl Kastman utgav även "Livsbilder ur pedagogikens historia" 1884. I denna bok behandlades bland andra Rousseau, Pestalozzi och Rochow. År 1902 utgav han "Läslära med särskilt hänsyn till mindre begåfvade barn". Vid denna tid hade barn med studiesvårigheter börjat uppmärksammas alltmer, och 1904 fattades ett beslut om särundervisning av svagt begåfvade elever i Stockholms nya folkskolestadga. Fem nya hjälpklasser inrättades i Stockholm.⁵⁴

Meijerberg utgav 1885 "Handledning vid den första undervisningen i läsning efter ljudmetoden. I överensstämmelse med särskilt utgivna läsetabeller." I förordet till läraren skrev Meijerberg, att barnen ofta kommer till skolan med inskränkt ordförråd, behäftade med ett felaktigt uttal och skygga. Först måste därför lärarinnan vinna deras förtroende med en moderlig behandling. De få säga sina namn, föräldrarnas namn, berätta om lekar, bostad, djur. Lärarinnan lär då känna barnen men får inte vara nyfiken, menade Meijerberg. Läseboken börjar med en beskrivning av språkljuden, samt en redogörelse för var ljuden framkallas i

munnen läppljud, tandljud etc. Meijerberg hänvisade inte till några speciella namn för ljuden som Kastman gjorde i sin läsebok. Meijerberg rekommenderade tabeller för läsövningar. Barnen borde kunna redogöra för innehållet i de texter, som de läste, ansåg Meijerberg. Skrivning av orden följde efter läsningen.

Sofi Almquist utgav sin läsebok 1888, följd av *"Barnens andra läsebok"* 1892, samt tillsammans med Kastman år 1895, *"Råd och anvisningar vid den första undervisningen i läsning. Med särskilt avseende på läsetabeller"*.

I *"Läsebok för småskolan"* omfattar de första sjutton sidorna förövningar där alfabetet samt en del vokalers och konsonanters oregelbundna uttal lärs in. Därefter kommer läsestycken. Skrivning skulle läras samtidigt med läsning. Små och stora bokstäver lärdes in med skrivstil, latinsk stil och frakturstil. Läsestyckena varierade mellan frakturstil och latinsk stil. Många berättelser handlade om djur, men en del hade även religiöst och moraliskt innehåll. Berättelserna följde årstiderna. Ett exempel på text:

Det snälla barnet. – Om dagen vid mitt arbete, då tänker jag så här: Ack, flitig, snäll jag vara vill och hafva Herren kär. Om natten när jag sofver, hvad drömmer jag väl då? Jo, att Guds goda änglar små omkring mitt läger stå.

I råd och anvisningar påpekade Almquist, att barnen ej borde hindras att lära sig läsa före skolstarten men ej heller uppmuntras därtill. Hon menade, att läsningen kunde bli slarvig med överhoppande av ljud. Man borde börja tala med barnen på deras språk, och inte med "bokspråk", menade hon. Detta gällde i synnerhet för barn från landsbygden, ansåg hon. "Var noga med betydelsen av ord, och börja med självljuden", skrev hon vidare och "tala om munnens ställning vid olika ljud". Hon beskrev även väsljud, läppljud etc.

Lästexter

Texterna i ABC-böckerna skiljer sig från texterna i de föregående kapitlen genom att innehållet har fått en mer sekulariserad prägel och anpassats till barnens värld. Siljeström menade att moral och religion kunde läras från andra böcker. Men i de övriga förekom-

mer både religiösa och moraliserande berättelser tillsammans med nyare sagor och små berättelser om djur och annat.

ABC-boksförfattarnas åsikter om den första läsundervisningen

Som ovan framgick utgavs ett flertal läseböcker denna period. Alla var utformade med sikte på att ljudmetoder, eller eventuellt ordbildmetoder, skulle kunna användas. ABC-böckerna visade prov på olika varianter av ljudmetoder. Dessutom tog några författare upp en bredare syn på hur läsinlärning skulle gå till. Utöver det som rymdes i ABC-böckerna, diskuterade de även miljöns betydelse, samarbetet med hemmen och vikten av att barnen kunde förstå det de läste.

Författarna till ABC-böckerna var alla engagerade i den nya ljudmetoden, som de skaffat kännedom om bl.a. genom studieresor i Tyskland. Både Sandberg och Kastman gjorde anspråk på att ha hittat den lättaste och bästa metoden. Sandberg hade varit verksam i Norrköping och Kastman i Linköping. Ekwall har beskrivit deras verksamheter och deras konkurrens om metoder.⁵⁵ Sandberg blev lokal folkskoleinspektör 1863 och ledde samtidigt ett småskoleseminarium åren 1864–69 i Norrköping. Karl Kastman arbetade tillsammans med sin bror Knut och rektor Ludwig Anjou vid Linköpings folkskoleseminarium. 1865 gav dessa tre ut tidskriften "Tidning för folkskolan", i vilken metodiska frågor ventilerades.⁵⁶ Det var främst den syntetiskt analytiska ljudmetoden som de skrev om. Med denna metod lärde sig barnen att först uttala ordet så att alla ljud i ordet hördes, därefter upplöstes orden i enskilda ljud, och så övades skrivning av samma bokstäver och bokstäverna lästes slutligen samman till ord.

Sandberg företrädde den analytiskt syntetiska ljudmetoden var man först läste och talade om ordet och sedan skrev det och analyserade ljuden. Både Sandbergs och Kastmans metoder var hämtade från Tyskland. Sandberg menade, att skrivstilen och ordbetydelsen skulle komma först, och ur den skulle bokstäver analyseras. Kastman menade, att barnen skulle ha hjälp av att minnas bokstävernas ljud genom att ge dessa namn, som t.ex. lall-ljudet

och läppbrummen. Dessa olika tekniker diskuterades i Tidning för folkskolan 1868. Den största skillnaden mellan metoderna består kanske i att den ena utgår från helheten medan den andra utgår från delarna.⁵⁷

När Sandberg 1870 tillträdde som rektor för folkskoleseminariet i Stockholm, var han känd för sitt engagemang för den första undervisningen i småskolan. Den undervisningen hade stor plats även på folkskoleseminarierna. Sandberg menade, att småskolor var nödvändiga för att arbetet i folkskolan skulle kunna bedrivas med framgång. Sandberg hade, som framgått, utvecklat sin metodik och sina tankar i ett flertal böcker, vilka vände sig såväl till hemmen som till seminarister och lärare. Han hade stort förtroende för lärarinnornas förmåga att utveckla undervisningen i respektive klass.

Sandberg var, enligt min mening, för tiden ovanligt insiktsfull i frågan om hur hemmen kunde uppleva skolan, den nya metoden och skolstarten. Inspektörerna i landet hade uppmärksammat, att hemmen var ovilliga att godtaga ljudmetoden, vilket försvårade samarbetet med dem och för lärarna. Sandberg var även medveten om att hemundervisning fortfarande var vanlig, och att undervisningsplikten därför gjorde kontakter med skolan nödvändiga. Det måste ske en växelverkan mellan skola och hem, ansåg han. När föräldrarna kom till skolan menade Sandberg, att lärarinnan skulle samspråka med dem om hur de kunde understödja skolarbetet och samtidigt ge en introduktion i ljudmetoden. Den kanske bara behövde bestå i att tala om att bokstavsnamnen inte behövde läras in, utan endast att bokstäverna betecknade ljud, menade han.⁵⁸

Läsundervisningen i Stockholms skolor från 1880-talet

Under 1880-talet ansågs en viss slentrian ha börjat märkas i skolornas läsundervisning. Även Meijerberg tyckte att folkskolorna gått tillbaka och var bekymrad.⁵⁹ Disciplinen i skolorna var hård och hade inte minskat, men vad kunde pedagogerna göra åt det undrade lärarinnan Sofi Andersson? Hon menade troligen att även lärarna var fångade i det auktoritära systemet.⁶⁰ Liksom sin make Sigfrid Almquist och Anna Sandström, betonade Sofi Alm-

quist realism och åskådlighet i undervisningen. Sigfrid var en av grundarna till Pedagogiska sällskapet och Anna Sandström⁶¹ till skriften Verdandi. Sofi Almquist var en aktiv deltagare i den pedagogiska debatten vid Pedagogiska sällskapets sammanträden.

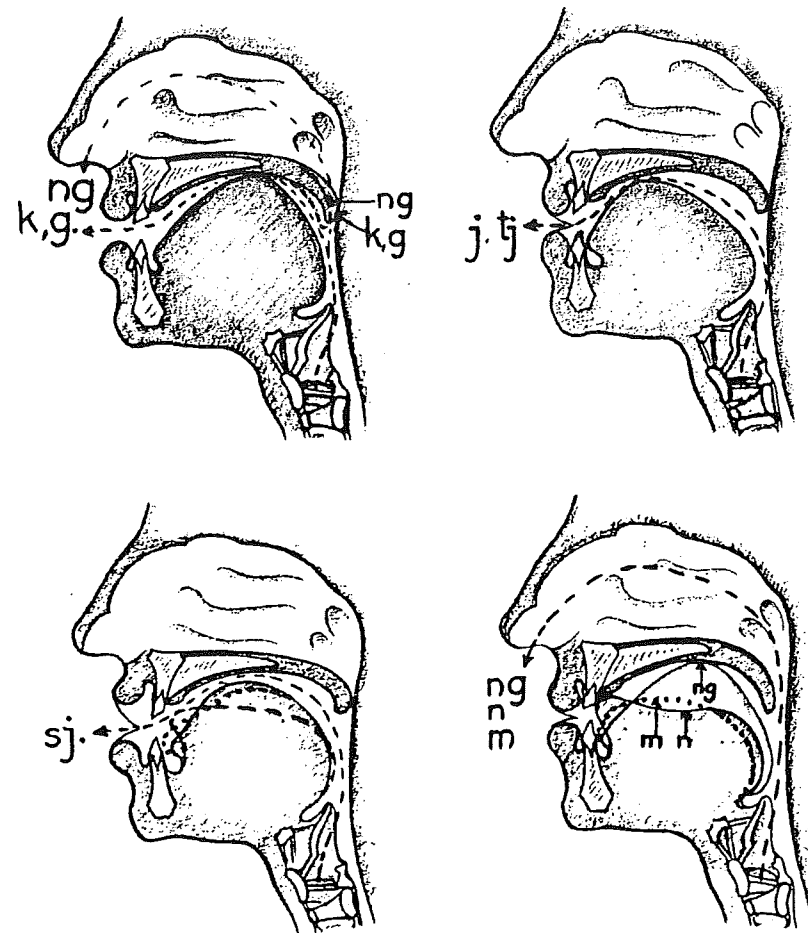
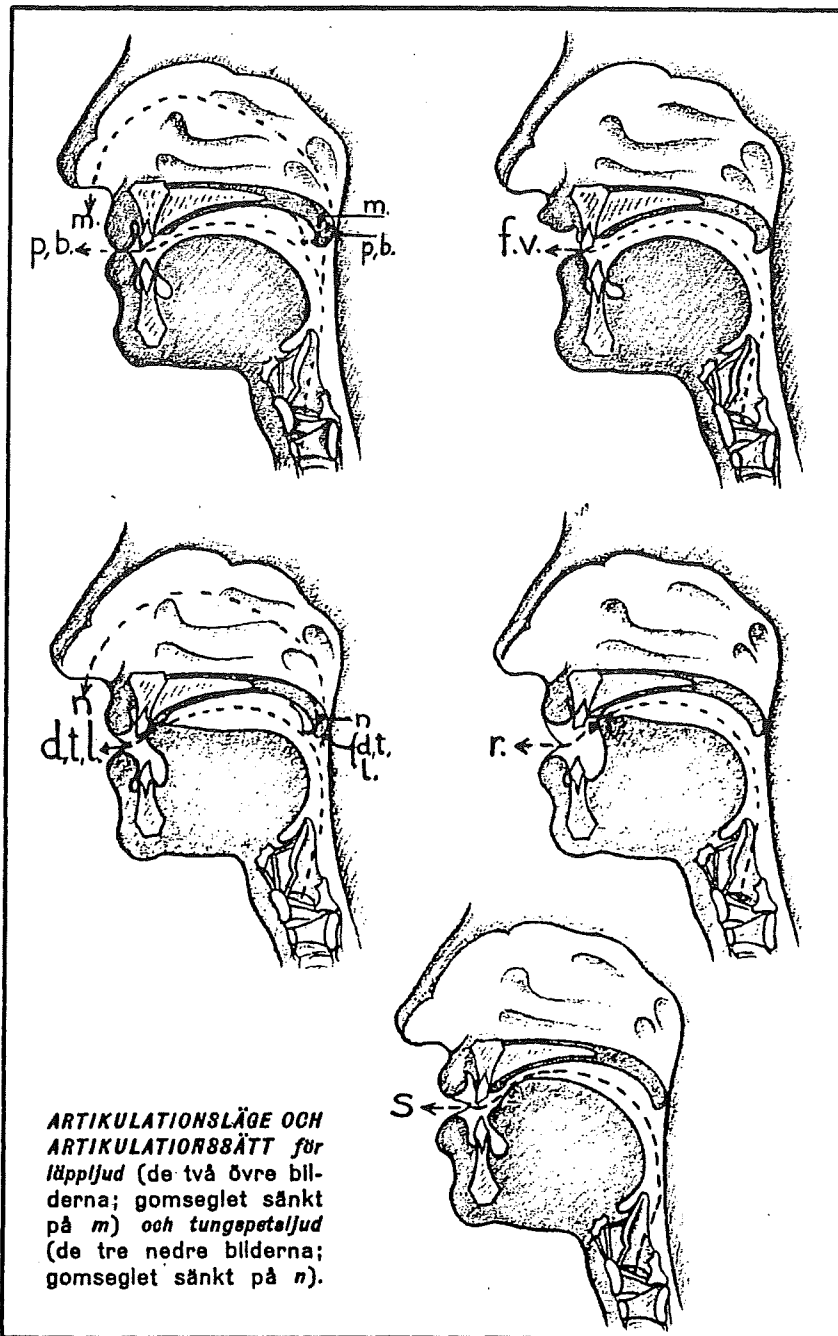
En artikel i Verdandi behandlade undervisningen i modersmålet år 1901. I den manade Sofi Almquist lärare att söka bibringa barnen uppmärksamhet. Det som läres fel i början kan vara svårt att rätta till senare, menade hon, och hon tyckte inte att eleverna fick lära sig tillräckligt om läsundervisning på seminariet. Lärarna filade för mycket på läsningen och glömde innehållet, så att barnen läste som papegojor. Klasserna var för stora och lektionerna för långa och tröttsamma ansåg hon.⁶² Lärarinnan Anna Kruse⁶³ uttalade vid Pedagogiska sällskapets möte 1906, att ljudmetoden blivit missstolkad. Sjöholm utvecklade senare saken i sin handledning vid modersmålsundervisningen och hävdade att ljudmetoden fått en förvänd tillämpning med en karikatymässig ljudning på en fixton.⁶⁴

Inspektör Frans von Schéele⁶⁵ menade, att ingen egentlig lässkrivmetod längre tillämpades. Själv ivrade han för en aktivitetspedagogik, där självverksamhet och fantasi skulle kunna utvecklas i skolarbetet. Schéele anses vara en av de första betydande representanterna för den moderna pedagogiken i Sverige. Han hade sett striden mellan formalism och realism i undervisningen och menade att båda måste finnas, men att andra undervisningsmetoder än bara minnesplugg krävdes.⁶⁶

Folkskoleinspektör Nordlund menade, att lärarna hade svårt att ändra sin metod därför att de var bergsäkra på att den metod de en gång lärt var den bästa. Men han sade även, att en bristfällig pedagogisk metod kunde få en positiv effekt genom en lärare med en levande ande. Detta visar, att ljudmetoden levde kvar 1922 då Nordlund uttalade sig.⁶⁷

Seminariet och läsmetoderna

Fredrik Lundgren⁶⁸ var rektor för seminariet 1897–1913. Han, liksom Schéele, insåg att pedagogiken måste förnyas. De befann sig i en brytningstid för vetenskaplig utveckling, inte minst inom



ARTIKULATIONS-LÄGE OCH ARTIKULATIONSSÄTT för tungryggsljud och näsljud. För sj-ljuden har tre olika artikulationslägen angivits.

Sjöholm: Artikulationsläge och artikulationssätt

pedagogik, psykologi, och sociologi, vilka ännu inte var enskilda universitetsämnen utan ingick i filosofiämnet. Hittills hade alltför mycket tid lagts ner på memorering och oreflekterat resonerande i lärarutbildningen, menade Lundgren. Men hur skulle seminaris-

terna kunna läras verkligt studerande, frågade han sig, och menade därmed troligen ett kritiskt studium av litteraturen och förmodligen att kunna använda kunskaperna i praktiken.⁶⁹

I årsberättelsen 1900 för seminariet sades vidare, att det var mycket slitsamt att leda de praktiska övningarna. Man förväntades kunna känna igen anlagen hos seminaristerna när dessa anlag skiljde sig från de vanliga. Man skulle vara rådgivare och ledsagare när en lärjunge funnit en väg man själv inte skulle gå, men som passade för lärjungens individualitet. Man skulle vara på vakt mot formalism, verbalism och slentrian. Det var ansvarsfullt, eftersom undervisningsskicklighet trädde i förgrunden mer och mer vid tillsättning av tjänster. Bristen på en definition av undervisningsskicklighet ökade svårigheten att bedöma densamma. Undervisningens mål sades i den nämnda årsberättelsen vara karaktärens daning – ett sunt kristligt och mänskligt liv. Bevis för bibelns gudomliga ursprung vägde litet i jämförelse med lärarens personliga tro, menade man i årsberättelsen.

Som en jämförelse kan nämnas Linnés⁷⁰ studier av lektionsplaner vid seminarierna i Uppsala och Falun under perioden 1868–1914. Lektionsplanerna följde en viss disposition och en genomgång tillsammans med läraren gjordes före lektionens utförande. Så långt det var möjligt skulle man kunna förutse det som skulle inträffa under lektionen, ansågs det. Barnen i skolan förväntades svara och förstå en läsebokstext i exakt de ord textförlagan använde. Att med en sådan formalism kunna se och bedöma de enskilda studerandena kan inte ha varit lätt. Förfaringssättet har troligen stärkt den blivande läraren om nödvändigheten att undervisa på ett visst sätt och inte på något annat.⁷¹

Differentieringsfrågan och läsmetoderna

En diskussion om folkskolan som bottenskola fördes denna tid i riksdagen och i lärarpresen. Om folkskolan skulle kunna vara grund även för de blivande läroverkseleverna, så måste undervisningsstandarden i folkskolan höjas, ansåg bottenskoletankens anhängare. Alla elever i folkskolan hade inte samma möjligheter att göra bra prestationer. En differentiering av eleverna i tre grupper

med olika begåvning skulle kunna vara en lösning. I Tyskland hade en sådan differentiering skett genom det s.k. Mannheim-systemet.⁷²

Orsakerna till barns svårigheter ansågs vara dels undervisningsmetoden, dels de stora fordringarna och de stora klasserna. Sedan skolarbetet numera allmänt blivit intellektuellt mer krävande, började behovet av särskild pedagogisk behandling för de svagt begåvade barnen bli påtagligt. Kastmans läsebok för dessa barn var utformad efter läs-skrivmetoden. De första sidorna hade endast tre nya bokstäver på varje sida med en bild till varje bokstav. Boken hade färre exempel än den vanliga men ingen frakturstil, endast den lättare latinska och skrivstil. Berättelserna var bearbetade från tyska och danska texter.⁷³

Genom minimikursen i normalplanen 1897, uppstod en tendens att betrakta barn till fattiga föräldrar som svagt begåvade. Detta kom till uttryck genom bestämmelsen om att svagt begåvade barn kunde få lämna skolan efter att endast ha genomgått en minimikurs. Denna omfattade elementära kurser i läsning, skrivning och räkning. Problemet med kvarsittningar behövde lösas. I det läget beslöt Stockholms skolöverstyrelse att inrätta hjälpklasser för att ge de elever, som inte kunde följa undervisningen, en för dem bättre anpassad undervisning. Undervisningen i dessa klasser skulle bli mer konkret och antalet elever begränsas. Uttagningen blev till en början ganska godtycklig, men senare började doktor Alfhild Tamm göra intelligenstestningar och en psykiatrisk bedömning av barnen.⁷⁴

Utbildningen för hjälpklasslärarna på seminariet startade först 1926 efter det att rektor Anna Sörensen studerat hjälpklasser i Köpenhamn.⁷⁵ Av 74 föreläsningar handlade 61 om barnpsykiatri/barnpsykologi, fysiska defekter, social utveckling och omvårdnad, medan sju timmar handlade om pedagogiska problem och sex timmar omfattade teckning och arbetsövningar.⁷⁶ En övningsklass fanns i Maria skola. Målet var att eleverna skulle fostras till arbetsdugliga medborgare. En större effektivitet i folkskolans arbete skulle samtidigt erhållas. Man sade sig ha mycket att lära av såväl sinnesslöanstalter som av erfarenheter från normala

barn.⁷⁷ Diskussionerna om lärarnas metodik och stora klasser hade övergått till en fråga om barnens begåvning och möjlighet att ta till sig undervisningen. Debattörerna tenderade att överbetona denna fråga och alltför mycket bortse från negativa effekter av stora klasser och slentrianmässig undervisning.

Man kan inte bortse från möjligheten att de svagaste eleverna inte fick tillräcklig stimulans med den långtråkiga läsinlärningsmetodiken i de stora klasserna, och därför kunde få gå om klassen eller börja i hjälpklass. Man började betrakta dessa barn som abnormala, vilka behövde andra åtgärder än rent pedagogiska.⁷⁸ Hammarberg menar att ett särskiljande av en elev från den ordinarie klassen skedde både med hänsyn till det enskilda barnet och till den övriga klassen, men att det var läkaren som fällde avgörandet.⁷⁹

Relationer

Förutom Siljeström var det tre personer som gjorde särskilt stora insatser för folkundervisningen i Stockholm på 1800-talet, Meijerberg som inspektör för stadens folkskolor, Sandberg och Kastman som rektorer för seminariet. De hade samma mål men delvis olika arbetssätt. Samarbetet mellan dem var minimalt, men konflikterna desto fler. Konflikter mellan seminariets företrädare och folkskolans låg nära till hands. Med en, som det ansågs, mycket stor personlig insats hade Meijerberg lyckats utbilda Stockholms lärare i en ljudmetod och organiserat undervisningen efter Stockholms nya skolstadga,⁸⁰ medan seminariet fortsatte med växelundervisning. Meijerberg var av samtiden känd som en kraftfull person, som ofta kom i konflikt med lärare och överordnade. "Mariakriget"⁸¹ är ett exempel på en konflikt som trappades upp och slutade med att flera lärare sade upp sin tjänst i Mariaskolan. Meijerberg sades även vara hjälpsam, uppoffrande och oerhört arbetsam. Han inledde, som nämnts, sitt arbete i Stockholm med en konflikt med Siljeström och Berg om mönsterskolan. Han misstrodde seminariet och dess undervisning och kände sig inte välkommen när han besökte det på rektor Wesslings tid 1861–1865. När seminariet senare startade en utbildning av småskol-

lärare, ville Meijerberg inte anställa dessa i Stockholms skolor. Han kom även ihop sig med Sandberg om de svenska bidragen till världsutställningen om skolmaterial, som Sandberg skulle svara för. Meijerberg lär enligt Westerin ha frågat sig, med syfte på Sandberg, varför "den mannen är så avogt inställd till mig". Meijerberg tycktes inte heller ha uppskattat Kastman om man får tro det uttalande av honom som återges i Westerins skrifter från 1889. Där sade Meijerberg att han hade lust att ta den övermodiga Kastman i upptuktelse för hans yttrande om en läsebok.⁸²

Både Meijerberg och Sandberg ägnade sig åt utbildning av lärarinnor för den första undervisningen. Varför hade de inte intresse av ett samarbete? Sandbergs handledning för småskolan blev länge använd i skolor och hans böcker om kontakter med föräldrar var epokgörande. Men Meijerberg hade även uttryckt liknande tankar i sin handledning för läsundervisningen. Både Kastman och Sandberg var tidigt intresserade för den nya ljudmetoden. De polemiserade i Kastmans Tidning för folkskolan om den bästa metoden (se ovan sid.133). Kastman tyckte, att Sandberg hade för mycket skrivstilsövningar i sin bok, och Sandberg fördömde Kastmans övningar med olika namn på ljuden. De blev så småningom överens om att det viktigaste var att ljudmetoder användes i skolan. Kastmans produktion utgjordes till större delen av läroböcker för folkskolan. Kastman var även aktiv i många skolkommittéer, som t.ex. kommittén för nya folkskolestadgor, och han var F.F. Carlsons trogne medhjälpare. Han blev så småningom kanslichef i ecklesiastikdepartementet. När diskussionen om inrättande av hjälpklasser i Stockholm fördes, skrev han en läsebok för hjälpklassbarn. Utvecklingen av läsinlärningsmetodiken på seminariet stod ganska stilla under Kastmans tid.

Konkurrens och mångfald kan i vissa situationer tänkas styra utvecklingen i positiv riktning. Utbildningen i Stockholm av ljudmetoder synes ha styrts av rektorer och inspektörer som stred som på en tuppfäktningsarena, medan lärarinnorna lät metoderna stelna i sina former, bli rutinmässiga och tråkiga, på samma sätt som bokstaveringsmetoden en gång blev.

Författarna av ABC-böcker tycks ha sett skillnaderna mellan varandras böcker som så stor att den egna bokens metodik måste försvaras. En granskning av metoderna ger vid handen att skillnaderna mest verkar bestå av olika tekniker. Dessa tekniker kunde vara till större eller mindre hjälp för barnen. Några tekniker bestod av övningar i att lära in nya ljudnamn på bokstäverna, andra tekniker att i detalj veta hur munnens ställning skulle vara vid varje ljud. Om detta genomfördes konsekvent skulle det kunna bli en belastning i stället för en hjälp. Det viktigaste ansågs dock vara att den krångliga bokstaveringen hade ersatts med ljudning. Konkurrenten mellan författarna gjorde måhända att de ville understryka metodernas olikheter för att var och en framstå som en betydelsefull metodisk nyskapare.

Sandbergs syn på inskolningen av barnen och samarbetet med hemmen har enligt min mening haft stor betydelse, liksom de för barnen intressanta texterna i hans böcker. Andra faktorer som utvecklades under ljudmetodens tid i Stockholm kan ha haft större betydelse för läsutvecklingen än metoden som sådan. Organisationen med en lärare för varje klass, som skulle ge läraren möjlighet att upptäcka varje barns möjligheter var en sådan positiv faktor. Tyvärr kunde den inte helt förverkligas i de alltför stora klasserna. Jag anser, att betydelsen av en positiv syn på barn var viktigare än vilken läsinlärningsmetod som användes.

Sammanfattande diskussion om ljudmetoderna i Stockholm

Man skulle kunna säga att användningen av ljudmetoder och klassundervisning i Stockholm fick en rivstart år 1862. Det kunde ske genom att Stockholms skolor fick en gemensam skolstyrelse för alla församlingarna, samt en egen inspektör. Inspektör Siljeström, själv kritisk till växelundervisning och bokstaveringsmetoder, hade kontakter med Rudenschöld och Berg vilka arbetade med klassundervisning och ljudmetoder. Med deras råd och hjälp startades mönsterskolan och påbörjades ombyggnader av skolor och utbildning av lärarinnor. Meijerberg som övertog inspektörstjänsten, fortsatte arbetet med upprustning av skolor och utbild-

ning i ljudmetoden. Han gick hårdhänt fram bland lärarna för att få fram de bästa och anställde även nya som han själv utbildade.⁸³ Seminariet, som till en början fortsatte att utbilda efter växelundervisningsmetoden, hade Meijerberg inte något förtroende för, inte heller efter det att seminariet infört ljudmetoder och klassundervisning. De småskollärare, som utbildades på seminariet, ville han inte anställa utan införde ett system med folkskollärarinnor i småskolan, vilket bestod till 1928.⁸⁴

Seminariet hade två rektorer i följd vilka var erkänt kunniga i ljudmetoder, även om de sinsemellan stred om vilken variant av ljudmetod som var bäst. Sandberg var speciellt intresserad av inskolningen och samarbetet med hemmen, och Kastman arbetade med folkskolestadgor och gjorde sin röst hörd i den offentliga debatten om folkskolan. Lärarutbildarna på seminariet kände i sin tur sitt ansvar för den praktiska utbildningen och bedömningen av lärarskickligheten.

Trots all denna samlade kunskap i Stockholm, blev undervisningen alltmer formalistisk och slentrianmässig i skolorna. Inspektör Nordlund menade, att lärarinnorna trodde att deras arbetsätt var det bästa. Han ansåg även att lärarskicklighet var medfödd men måste vidareutvecklas. Många andra pedagoger kritiserade ljudmetoderna. Vid en närmare granskning av kritiken kan man se, att det kanske inte var så mycket metoden som kritiserades, utan sättet att använda den. Sjöstrand⁸⁵ menar, att systematisering och reglering gör att metoder förlorar sin ursprungliga friskhet.

En annan tolkning av skeendet består i att se på vilka som byggde upp metoder, utbildade och diskuterade metoder. Det var personer som stod över lärarinnorna, kunde sänka eller höja deras anseende. Hade diskussionerna förts tillsammans med lärarinnorna, skulle dessa troligen känt sig mer delaktiga i utvecklingen och kunnat använda sin kompetens på ett mer kreativt sätt.

Den med möda inlärd ljudmetoden i Stockholm från 1861 hade blivit lika detaljstyrd och automatiserad som växelundervisningen med bokstaveringen tidigare. Lärarinnorna hade blivit experter som kunde sin sak. En metod, nu utövad på samma sätt i

ett femtiotal år, hade blivit immanent och ifrågasattes inte längre. Det viktigaste för en skicklig lärare borde vara att väcka barnens intresse för studier, menade kritikerna. Det var viktigare än själva metoden, vilket redan Rousseau hade påpekat.

Noter till kapitel 4

- 1 Som exempel kan nämnas fabrikör Lars Montén, som var ägare av en såpabrik men även var skattmästare för växelundervisningssällskapet, dog 1872. I hans bouppteckning fanns bland annat upptecknat ett innehav av sju hästar, en schäs, landåvagn, droska, brädsåla, vagnar och kärror. Han ägde även sju fastigheter och en tredjedel i skonerten "Företaget" och en ångmaskin i fabriken. Stockholms stadsarkiv Bouppteckning 1872 Montén.
- 2 Folkskoleseminariets konceptbok 17.9.1908.
- 3 Carlsson o. Rosén 1961 s. 344, 382.
- 4 För att inte förväxla Sthlms skolöverstyrelse med landets som inrättades 1913, omnämns 1861 års skolöverstyrelse som *skolstyrelsen* och församlingarnas skolstyrelser anges speciellt.
- 5 SFS 1861:56.
- 6 Willke 1965 s. 296 ff. s. 334 f.
- 7 Se kap. 2, ABC-böcker.
- 8 SFH del 1 s. 309, 344; Comenius: Pampædia, ÅSU 180, s. 158.
- 9 Siljeström 1884, s. 807.
- 10 Anders Berg (1821–1912) föreståndare för folkskolan i Finspång och far till den kände Fritjuf Berg 1851–1916. Utterström SMK.
- 11 Se kap. 3 s. 78 ; Richardson, 1999 s. 142 ff.
- 12 Westerlin 1925:1,5 s. 54.
- 13 Spetze 1992 s. 52; Folkskoledir. prot. A1A 27.2.1862
- 14 Spetze 1992 s. 53f; Ämnen enligt Kungl. Maj:ts stadga 1861 § 7: innanläsning, kristendomskunskap, biblisk historia, rätt- och välskrivning, svensk språklära, fysisk och politisk geografi, fäderneslandets historia och huvud dragen av allmänna historien, räknekonst, geometri, linearteckning samt naturlära och kyrkosång och gymnastik.
- 15 Spetze 1992 s. 70; Folkskoledir. prot. A1A 27.2 1862; A1 A:14 1865.
- 16 Wilmenius 1999 s. 56.
- 17 Carl Johan Meijerberg (1816–1903) rektor och inspektör i Göteborg. Inspektör i Stockholm 1863–1888. Rendahl SBL.
- 18 Spetze 1992 s. 198 ff.
- 19 Folkskoledir. A1A februari 1863.
- 20 Westerlin III:16.1 1863; Kanske handlade det även om att en chef vill sätta sin egen prägel på den verksamhet han övertagit från andra.
- 21 Westerlin 1925 I:5 s. 105 ff.
- 22 Westerlin 1925 I:5 s. 65 ff.; Folkskoledir. prot. 17.4.1863.
- 23 Westerlin 1925 III, 15 feb. 1863; Folkskoledir. prot. 17.4.1863.
- 24 I en bilaga till folkskoleprotokollet finns angivet en ökning från 3077 till 3670, troligen beroende på när under terminen mätningen skett.
- 25 Folkskoledir. A1A:4 1865.

- 26 Wilmenius 1999 s. 59 ff.
- 27 Westerlin 1925 I:5 s. 52; Westerlin III 1884 1 jan.
- 28 Westerlin 1925 I:5 s. 67.
- 29 Folkskoledirektionen A1A:3 – Det anställdes till slut så många lärarinnor i Stockholm att Sveriges allmänna folkskolläraförning opponerade sig 1922 över att lärarinnorna även tagit över pojkklasserna. Folkskoledir. arkiv A1 1922 6.12; Wilmenius 1999 s. 107.
- 30 Aftonbladet 25.6.1864, s. 2.
- 31 Westerlin III 1884, 1 jan.
- 32 Ur Westerlins samlingar 1925 II s. 35, 36.
- 33 Kungl. cirkulär 1864 22.4; SFS 1865: 84.
- 34 Linné 1996 s. 97.
- 35 Folkskoleseminariets konceptbok 1866–67.
- 36 Folkskoleseminariets konceptbok 1865–66.
- 37 Alfred Steinmetz (1831–1894) gift 1858 med Magd. Wester, tre barn, gift 1893 med Eugenie Brummer som grundade Brummerska skolan i Stockholm. Prästvigd 1854, präst i Järvsö 1855, lärare i Gävle 1857, rektor i Stockholm 1865–70. Kyrkoherde i Alfta 1867, teol. dr. 1893. Utgivit bl.a. räknestavar för småskolan. Lundgren 1910.
- 38 Folkskoleseminariets konceptbok 1865–67, utgående skrivelser 1867 s. 31; Ekwall 1994 s. 148.
- 39 Folkskoleseminariets arkiv A:3:1 prot. 1867–1881.
- 40 Skriv-läsemetoden innebar att skrivning av bokstäver lärdes först och där efter ljudades de skrivna bokstäverna och orden samman.
- 41 Linné 1996 s. 109.
- 42 Wallin 1865 s. 46 ff.
- 43 Tiller i Tidning för folkskolan 1869 nr 12 s. 180.
- 44 Bengt Carl Rodhe (1834–1897) verkade hela sin tid i Göteborg. Han var självlärd, hade studerat vid folkskolesem. i Göteborg 1864, ivrade för ljudmetoder och öppnade en egen skola 1867. Skrev Läsebok för småskolan 1867, 1889 Tjerneld SBL.
- 45 Carl Kastman (1832–1912), adjunkt vid folkskoleseminariet i Linköping där han grundade Tidning för folkskolan 1865, folkskoleinspektör i Linköping 1867–71, rektor vid sem. i Karlstad 1871–83, rektor vid sem. i Stockholm 1883–91, kanslichef och byråchef i ekklesiastikdep. Gilllingstam SBL. Lundgren 1910.
- 46 Fredrik Sandberg (1833–1896), kyrkosångare- och organistexamen 1858, jur. kand, fil. kand, lärare vid Halmstads läroverk, ledamot av Pro Fide, Sv. bibelsällskapet, förestod småskolesem. i Norrköping 1864–69, folkskoleinspektör i Norrköping, rektor vid folkskolesem. i Stockholm 1870, prästvigd 1881, kyrkoherde i Solna 1882, slottspastor vid Karlberg 1883, vik. hovpred. 1884. Uppsala herdaminne 4:e delen 1893; Ekwall 1987 s. 53. Lundgren 1910.
- 47 Almquist, Sofi f. Hultén (1844–1926), ex. vid Högre allm. sem i Sthlm, 1864, lär. i Beskowska skolan, grundade egen skola 1892, gift med Sigfrid Almquist 1875. Torsten Dahl SMK. Skrivit: Läsebok för småskolan 1888, Barnens andra bok, 1892, Råd och anvisningar vid den första undervisningen i läsning. Med särskilt avseende på läsetabeller. 1895.
- 48 Per Adam Siljeström (1815–1892), pedagog, rektor för Nya Elementarskolan 1856–62, liberal politiker, riksdagsman, amerikaresa 1849–50, inspektör i

- Stockholm 1861. Handlingar och skrifter 1884. Läsebok 1861. Lundwall SMK; Sörensen 1942 s. 226.
- 49 Fåhraeus 1943 passim.
 - 50 Willke 1965 s. 290 ff.
 - 51 Willke 1965 s. 291.
 - 52 Ur Westerins samlingar 1925:III vintern 1864.
 - 53 Sandberg 1870. – Vid läsning av läroplanskommitténs betänkande 1992:94 skulle man kunna tro att Sandberg varit en av de kommitterade. I den sägs att i de första skolåren läggs grunden för skolgången. Hänsyn ska tas till elevernas olika utvecklingstakt för att lägga grunden till elevens tillit till sin egen förmåga att lära. Ta utgångspunkt i barnens frågor och väck deras nyfikenhet. Samverka med hem och förskola och låt barnets trygghet och allsidiga stimulans stå i förgrunden. – En bra sammanfattning också av Sandbergs strävan.
 - 54 Nordström 1968 s. 340.
 - 55 Ekwall 1987 s. 48 ff.
 - 56 Linné 1996 s. 105.
 - 57 Sandberg försvarar sin metod och sin läsebok, som kritiserats av Kastman. Sandberg har illustrerat sin bok och använder läsestycken med skrivstil. Läraren kan, med lärarens rätt och plikt, själv välja bland läsestyckena vilka han vill använda. Sandberg kritiserar också Kastmans användning av den Goltzschka metoden, och menar den vara alltför pedantiskt utformad; Ekwall 1987 s. 51 f.
 - 58 Sandberg 1873, Småskolan del 111 s. 21.
 - 59 Westerin 1925 II 1893.
 - 60 Westerin 1925 II: 1 s. 96; Lärarinnan Sofi Andersson sade om August Strindberg, som började sin tjänst i Klara 1868, 18 år gammal: "Man kan förstå att den järnhårda disciplin vid skolan, järnhård var den i hela sin gammaldags stränghet, skulle ha pålagt honom mycket."
 - 61 Anna Sandström (1854–1931). Utbildad vid högre lär. sem. 1871–74, inrättade ett enskilt sem. för lärarinnor. Verdandi 1883. Ullman SBL. Se även Christina Florins studier 1987 i "Kampen om katedern" om feminiserings- och professionaliseringsprocessen bland lärare.
 - 62 Sofi Almquist 1902, särtryck ur Verdandi.
 - 63 Kruse 1906, i SL nr 12 s. 258.
 - 64 Sjöholm 1950 s. 8.
 - 65 Schéele 1894 i Svensk tidskrift; Schéele 1916. Wilmenius 1999 s. 105.
 - 66 Frans von Schéele (1853–1931) fil. dr 1885, folkskoleinspektör i Stockholm 1905–18. Byttner SMK. Schéele 1899.
 - 67 Wilmenius 1999 s. 102 ff.
 - 68 Fredrik Lundgren (1847–1915), gift med Anna Andersson, gick i smedlära, folkskollärare 1869, fil. kand 1881, rektor vid sem. i Stockholms 1891–1913, skrev bl.a. Förr och nu 1910.
 - 69 Folkskolesem. årsberättelse 1899–1900 s. 20–23.
 - 70 Linné 2001 s. 134.
 - 71 Läroboken har fortsatt att vara styrande för undervisningen. Flera studier visar att läraren följer lärobokens sekvensering. Selander 1988 s. 23; Prop. 1975/76:39 s. 249.
 - 72 Nordström 1968 s. 327 ff.
 - 73 Kastman Läsebok 1902.
 - 74 Nordström 1968 s. 344; Hammarberg 2001 s. 163 ff.
 - 75 Folkskoleseminariets arkiv 1925 28 okt.

- 76 Folkskolesem. 1926 26 jan.
- 77 Folkskoleledirektionens protokoll 19.4.1923, och 2.6.1925. – I dag vet vi vilka följer detta synsätt fick för utvecklingen av specialklasser. Olika medicinska diagnoser föranledde inrättande av specialklasser för nästan varje diagnos. 1967 fanns det tio olika typer av specialklasser och dessa utgjorde nio procent av alla klasser. Emanuelsson diskuterar begreppet skolvårigheter och menar, att begreppet förändrats från 1970-talet från ett medicinskt orienterat diagnostänkande till en betoning av begreppets relativitet, vilken utgörs av en diskrepans mellan individens förutsättningar och miljöns krav. Stukat och Bladini 1986 s. 36; Emanuelsson 1983 s. 12; Wilmenius 1991 s. 10.
- 78 I Skolverkets rapport om särskolan, refererad i DN 9.10.2001, uttalas att många elever i särskolan inte egentligen hör dit. De finns där för att grundskolan inte förmått hitta någon annan lösning. Dessa "gråzonselever" får i särskolan mer omsorg än undervisning, men inte tillräckligt med utmaningar.
- 79 Hammarberg 2001 s. 158.
- 80 SFS 1861:56.
- 81 Westerin 1925 II:6 s. 243–255; ibid I:5 s. 107; ibid III 20.7.1873; Spetz 1992 s. 169.
- 82 Westerin 1925: III, 6 juni 1889.
- 83 Meijerberg ansåg att den personliga handledningen av lärarinnornas undervisning i ljudmetoden var viktigare än den lärobok som användes.
- 84 Wilmenius 1999 s. 117.
- 85 Sjöstrand 1968 s. 275.

5. Sammanfattning och tolkning av resultaten

Studien sammanfattas och resultaten tolkas genom att jag drar ut några ”röda trådar”, som avser att belysa och tolka utvecklingen av läsmetoder över tid. Utifrån Kyléns teorier om samspel mellan personliga resurser och den fysiska och sociala miljön, diskuteras några författares val av läsmetodisk inriktning.

- Vilka var ABC-boksförfattarna och vad ville de med att skriva sina ABC-böcker?
- Har författarnas bakgrund påverkat deras val av läsmetodik i ABC-böckerna?
- Har författarnas syn på barn haft någon inverkan på deras utformning av ABC-böckerna?
- Författarnas syn på lärarens uppgifter.
- Hur ska man förklara bristen på kvinnliga författare?
- Hur har författarna utformat ABC-böckernas läsmetodik?
- Samhällets påverkan på författarnas val av läsmetodik.

Vilka var författarna och vad ville de med sina ABC-böcker?

De författare som behandlas är: Thenstedt 1731–1808, Möller 1738–1805, Murray 1747–1825, Wänman 1762–1821, Modéer 1739–1799, Flintenberg 1762–1819, Afzelius 1785–1871, Svensson 1789–1877, Suell 1778–1829, Cnattingius 1792–1864, Schmidt 1806–1878, Fine-man 1792–1863, Siljeström 1815–1892, Meijerberg 1816–1903, Rodhe 1834–1897, Sandberg 1833–1896, Kastman 1832–1912, Almquist 1844–1926.

I dag skrivs ABC-böcker eller motsvarande av personer som har erfarenhet av och utbildning för undervisning av små barn. I min studie från 1770-tal till 1900 visas, att de flesta ABC-böckerna skrevs av präster. Detta gäller särskilt den första delen av den studerade perioden. Av arton författare var elva präster, fem pedago-

ger, en lantmätare och en fabrikör och mångsysslare. Det är förklarligt, att många var präster, eftersom läsundervisningen sedan länge hade varit en angelägenhet för präster och klockare, samt för hemmen. Prästens pedagogiska insatser belönades ofta med en kyrkoherdetjänst, eller dubbel tjänsteårsberäkning.¹ Eftersom prästens arbetsuppgifter i äldre tider hade en stor bredd, var det även en merit att skriva ABC-böcker. Två av prästerna bland dessa ABC-boksförfattare blev till och med biskopar. Det var vanligt att prästerna först satsade på sin karriär och senare bildade familj. Endast fyra av de arton författarna hade först bildat familj med egna barn och först därefter ägnat sig åt skolfrågor. Många hade alltså inte heller erfarenhet av barn såsom fäder.

Alla författarna hade någon erfarenhet av pedagogisk verksamhet, men ofta undervisning på högre stadier där eleverna passerat läsinlärningsperioden. Flera var medlemmar i sällskap där skola och pedagogik diskuterades. De hade ofta andra uppgifter att utföra än att undervisa och skriva böcker. Flera hade uppdrag inom riksdagen eller kommittéer som behandlade skolan. Andra var engagerade med pedagogikfrågor i sällskap och föreningar, som inspektörer eller rektorer.

Troligen hade alla gjort studieresor utomlands för att studera skolor och pedagogiska metoder. Några hade universitetsstudier i svenska språket bakom sig, vilket satte spår i uppläggningsen av deras ABC-böcker. Sandberg hade förestått ett småskoleseminarium innan han skrev sin ABC-bok. Källorna ger osäker information huruvida författarna själva hade undervisat barn i läsning eller om de byggde sina teorier på andras information och erfarenheter. De tycks dock ha varit ideellt engagerade, mycket verkamma i sin uppgift att öka läskunskapen och att sprida andra kunskaper till hemmen. Speciellt gällde detta kristendoms-kunskap, men även allmännyttiga kunskaper.

För de här tidigast beskrivna prästerna tycks det pedagogiska arbetet och författarskapet varit en förberedelse till en bra prästerlig tjänst. Det kristna budskapet i ABC-boken har betonats mer än metodiken. Men varför några har påverkats mer av pietismen och andra mer av upplysningstidens idéer har inte gått att utreda.

De senare författarna i studien var mer intresserade än de tidigare av att utveckla de läsmetoder de ansåg vara de riktiga.

Författarnas bakgrund

Egna känslomässiga erfarenheter från tidiga år av uppfostran, undervisning och miljö kan ha varit drivkrafter hos några författare. Modéer hade dåliga erfarenheter av egen skolundervisning men en stark självkänsla som drev honom framåt. Han var inte präst, utan lantmätare, och hade engagerat sig i jordbruksfrågor. Han gjorde en organisationsplan för roteskolor och införde kunskaper i dessa skolor, som barnen på landsbygden kunde ha behov av och intresse för.

Thenstedts tidiga, till synes dramatiska, barndomsupplevelser kan ha påverkat hans syn på barnuppfostran. Hans syn på hur barn tillägnar sig språk tycks böttna i hans stora intresse för och kunskaper i språk.

Möller, som var uppväxt på landsbygden, hade troligen påverkats av sina upplevelser därifrån då han i ABC-boken skrev sin utförliga beskrivning om hur man sköter sin hälsa och hygien som upplysning till hemmen.

Det finns inte tillräckligt med säkra källor, som beskriver vilken motivation som ligger bakom författarnas behov att uttrycka sig i skrift om skolor och en viss pedagogik för att kunna göra någon säkrare tolkning.

Det personliga mötet med en företrädare för en viss pedagogik eller metod har betytt mycket för vissa författares val av läsmetodik. Broocman beskriver hur mycket mötet med Pestalozzi betytt för honom. Han byggde sin plan för den svenska folkskolan på Pestalozzis organisation. De la Gardie och Gerelius var båda entusiastiska över mötet med Lancaster. Både Bell och Lancaster arbetade på likartat sätt med stora grupper av barn från de fattigaste samhällsklasserna, men det var Lancasters modell De la Gardie och Gerelius föredrog, kanske på grund av metodens likhet med den drill inom militärväsendet de var förtrogna med. Socialpedagogiska teorier bekräftar att personer med lika värderingar och attityder attraheras av varandra.²

Författare till böcker under senare delen av 1800-talet har tagit intryck av tyska metoder genom t.ex. Broocmans reseberättelse från Tyskland, Svedboms tal om metoder från 1854 och Sandbergs redogörelser i sin metodikbok "Småskolan". Hur författarna har gjort sitt val av ljudmetod har inte kunnat utredas, men konkurrens och konflikter mellan författarna ledde till att den egna bokens speciella innehåll behövde framhävas.

Författarnas syn på barnens behov

Under upplysningstiden började synen på barn förändras. De betraktades inte längre som små vuxna utan som barn med andra behov än vuxna. Fattiga föräldrars barn måste ofta arbeta eller gick på gatan och tiggde. Fattigvården kom att ta ansvar för skolan, där barnen också kunde få mat och kläder. Författarna såg och beskrev i sina ABC-böcker något om hur barnet kunde tänkas se på inläringen. Författarna ville göra undervisningen något mer lekbetonad. Bilder började förekomma i läseböcker och ibland mer barnvänliga texter. Författare kunde även ge föräldrar råd om, hur de skulle hålla sig och barnen rena för att inte bli sjuka och avrådde från att skrämja barnen med vidskepligt tal.

En strängare syn på barnen hade under 1800-talets första del åter tagit överhanden. Orsaken kan ses i det ökade antalet skolor och det ökade antalet elever i skolorna. Detta ledde i sin tur till att växelundervisning bedrevs i många skolor. Läraren hade i dessa skolor en mer övervakande än undervisande funktion. Läseboksförfattare i Stockholm var få. Den lärarutbildning som förekom inriktade sig på organisationen av växelundervisning. Barnen skulle lära av varandra och uppfostra varandra. De författare, som hade en barnvänligare attityd fick inte gehör för sina åsikter.

Under senare delen av 1800-talet började barns behov av en bättre fysisk miljö att framträda. Det inrättades många skolor, och undervisningen i Stockholm bedrevs av lärare i egna klassrum. ABC-boksförfattare och pedagoger började framföra synpunkter på skolornas och skolmöblernas utformning. Man anförde, att barnen behövde mer utrymme i salarna, och att det var viktigt med frisk luft och tillräckligt med ljus i rummen. Skolbänkarna

skulle anpassas till barnens storlek. Några inspektörer konstruerade till och med möbler själva. Gymnastik och musik började införas på schemat. Man började också ta hänsyn till omställningen för barnet då det skulle börja skolan – man gjorde skoldagen kortare och undervisningen mer i dialogform under de första veckorna. Man anställde gärna kvinnor för den första undervisningen, eftersom kvinnor ansågs bättre lämpade att undervisa små barn, än män. Antalet ABC-böcker med lättsammare texter, som fabler och sagor, ökade.

De nya åsikterna om barns behov hade pedagogerna inhämtat utomlands, men den knappa ekonomin minskade möjligheterna för Stockholms stad att genomföra förbättringar. Den stränga disciplinen och moralen var starkt förankrad i kristendomen och svår att förändra. Förändringar skedde därför mycket långsamt.

Författarnas syn på lärarens uppgifter

Vilka anvisningar fanns i ABC-böckerna om hur undervisningen i läsinläring skulle gå till? Hur gjorde läraren då han undervisade, och vilken utbildning hade han för att kunna undervisa?

Eftersom undervisningen under 1800-talets början i flertalet fall gavs i hemmen med präster som kontrollanter, och utbildning för lärare saknades, så blev ABC-bokens instruktioner och prästens religiösa hållning styrande. ABC-böckernas författare förutsätter att läraren var skicklig. Med skicklig menades då att läraren skulle ha en ”fördelaktig personlighet”, gott förstånd, inte ha något lyte och vara beslutsam. Han skulle hellre ge belöningar till barnen än straff.

I ABC-boken kunde läraren få kunskap om vad självljud och medljud var, samt om oregelbundenheter i uttal av vissa bokstäver och kombinationer av bokstäver. Han fick också veta att ett medljud endast kan läsas tillsammans med ett självljud. De talrikt förekommande lästabellerna gav en konkret utformning av hur stavelser skulle övas. Dessa tabeller användes särskilt i växelundervisningsskolor i stället för de dyrare läseböckerna. En lärarutbildning för lärare i växelundervisningsskolor fanns i Stockholm från 1830. Bokstaveringen var där basen för läsinläringen.

Då ljudmetoder började användas i Stockholm från 1861, fanns ännu inte ABC-böcker, som skulle användas vid dessa nya metoder. Lärarna fick i stället personlig handledning av Stockholms inspektör. ABC-böcker, som skrevs i slutet av 1860-talet, hade anvisningar till läraren om hur ljudmetoden skulle läras ut. Från 1865 fanns i Stockholm även en lärarutbildning på det nya seminariet med undervisning i ljudmetoder. Lärarinnorna i Stockholms skolor var angelägna att använda ljudmetoder så, som de blivit lärda.

Hur ska bristen på kvinnliga författare förklaras?

Bland de genomgångna ABC-böckerna har endast en skrivits av en kvinna. Författarinnan hette Sofi Almquist, och hennes bok utkom 1888. Man kan fråga sig varför, eftersom kvinnor har haft stor betydelse för undervisningen under 1800-talet i Stockholm. De ansågs, som nämnts, till och med som bättre undervisare än män, speciellt för små barn och för flickor. Minst två kvinnor fick utbildning redan före 1820, och en av dessa två gav privat utbildning om Suells metod till ett tjugotal lärarinnor i landet. Den andra kvinnan blev den första lärarinnan i slöjd vid Stockholms seminarium, då detta fick egna lokaler 1830. Några kvinnor har även brutit det manliga monopolet på utbildning vid ett folkskol-lärarseminarium. Det tycks alltså inte vara av brist på kunskap, företagsamhet eller intresse för undervisning, som dessa lärarinnor inte författade ABC-böcker. Under växelundervisningstiden behövdes få läseböcker, vilket kan ha varit en förklaring då. Under ljudmetodens tid skrevs ABC-böcker av seminarierektorer och inspektörer som det kanske ansågs förmätet att konkurrera med utifrån kvinnors allmänt sett underordnade ställning. Sofi Almquist bröt emellertid trenden och kan få symbolisera ingången till en ny epok, intressemetodens tid.

Läsmetodikens utformning i ABC-böcker

Hur har ABC-boksförfattarna förklarat sina metoder och vad har de ansett vara viktigast när man lärde sig läsa? Varifrån hade de fått sina kunskaper? Hur har de gjort sitt val av metodik? Flera författare hade bedrivit universitetsstudier i språk och alla hade

gjort studieresor till utländska pedagoger. De hade, enligt min mening, överdrivit språkets grammatiska uppbyggnad i uppläggningsen av ABC-boken. Författarna följde principen att gå från små enheter i språket till större och mer komplicerade.

Samtliga ABC-böcker börjar med en uppräknings av alfabetet, dess små och stora bokstäver, latinsk stil och frakturstil. Bokstaven ansågs vara grunden och början till läsinlärning. Att lära sig bokstäverna ansågs härvid vara den största svårigheten. Den svårigheten sökte författarna under hela 1800-talet minska med allehanda konstgrepp. Man utgick från formen och liknade bokstäverna vid figurer, som var bekanta för barnen. Man tog hjälp av skrivning och delade upp bokstäverna i grupper som innehöll raka streck, lodräta, vågräta och krokiga streck. Man tog fasta på ljudet och gav bokstäverna namn efter ljuden, som lalljud och brumljud, och man visade hur bokstäverna formades i munnen med läppar och tunga. Vart och ett av konstgreppen hade i Tyskland utvecklats till olika skolbildningar.³

Nästa svårighet som skulle bemästras var sammansättningen av bokstäver till stavelser och ord. Även här hittade författarna sammansättningar som de ansåg lättast att lära. De började med sammansättning av två bokstäver till längre och längre ord och fortsatte med bokstäver och sammansättningar som var oregelbundna och icke ljudenliga. Författarna hade olika förebilder, främst från Tyskland, för sina varianter. De olika konstgreppen ansåg författarna så väsentliga att de tog strid för dem – strider som för tanken till tuppfäktningar. Det blev då viktigt att kunna urskilja särarten i varje läsebok. Det har framgått av studien att det inte alltid varit för underlättande av barnens svårigheter med läsningen, som de tog strid, utan att det också var för att, var och en, få sin bok erkänd och utgiven, vilket var en merit för dem i karriären.⁴

Några andra författare i mitt material, som även de börjat sina ABC-böcker med en uppräknings av alla bokstäverna, har kunnat visa på andra inlärningssätt. De rekommenderar att börja läsinlärningen med samtal kring ting som är för barnen intressanta, skriva ner ett ord kring vilket samtalet kretsar, t.ex. mamma, och tala

om vad det står. Därefter analyseras de ljud och bokstäver, som ordet består av. Jämförelser av ljud i andra ord med samma bokstäver görs. Denna helordsmetod har också olika varianter. Läraren kan i förväg ha bestämt vilka ord som ska behandlas eller utgå ifrån barnens exempel. Huvudsaken med metoden är, att den utgår från intressanta ting som först har diskuterats och därefter lett till skrivning och läsning.

Andra författare har haft en kombinerad metod. De har utgått från samtal men sedan använt en traditionell bokstavering eller ljudmetod vid läsningen.⁵

Samhällets påverkan på författarnas val av läsmetodik

Målet för läskunskapen förändrades, under den studerade perioden, och målets karaktär inverkade på den metod som författarna valde att använda i sina ABC-böcker.

- *När målet var barnens konfirmation*

I äldsta tider var målet för läskunskapen att varje individ själv skulle kunna ta till sig budskapet i katekesen. Då var den traditionella bokstaveringen nödvändig i hemundervisningen, och för användningen av metoden behövdes ingen speciell instruktion eller utbildning. Det ansågs i stället viktigare för författarna att sprida religiösa texter och kunskaper om historia, geografi, siffror och även om hälsa och sjukdom. Konfirmationen blev ofta slutstationen för studierna och konfirmationen krävde kunskap att läsa och skriva. Det fanns få skolor och inga seminarier för lärarutbildning.

- *När målet var att öka antalet skolor*

Kraven ökade så småningom på bättre utbildning. Även den fattiga befolkningen skulle genom att få läskunskap kunna fungera i ett mer utvecklat samhälle. Fler skolor och utbildade lärare behövdes för denna undervisning. Innan tillräckligt med utbildade lärare fanns, fick läskunniga elever gå in som lärare i växelundervisningsskolor. Under dessa förhållanden kunde inte metodiken utvecklas, utan bokstaveringen bibehölls. Målet med en snabb utveckling av skolor och läskunskap fick gå före sättet att lära,

vilket hade blivit mycket formbundet. Flera ansåg, att eleverna förlorade studieintresset med växelundervisningens arbetsätt. Några ABC-boksförfattare hade tidigt insett vad den förlusten i längden innebar och visade på att andra inlärningssätt var möjliga. Målet med läsinlärning hade från början varit klivet, och troligen ifrågasatte riksdag eller regering därför inte växelundervisningen som undervisningsform, utan den blev kvar i över fyrtio år, trots all kritik.

- *När målet var att läraren själv skulle undervisa alla barnen i sin klass*

I mitten av 1800-talet bröt man med massundervisningen i Stockholm och ordnade undervisningen i mindre klasser med en utbildad lärare i varje klass. Läraren skulle genom det arrangemanget bättre kunna lära känna varje elevs utveckling. Det hade nu blivit vanligare med tryckning av böcker, och därför behandlades metodiken oftare i särskilda handledningar, skilda från ABC-boken. Olika tyska ljudmetoder förespråkades i metodikböckerna, och författarna polemiserade även den här tiden om vems metod som var den bästa. Lärarnas intresse för barnens utveckling minskade dock så småningom och övergick i stället till en överbetoning av de tekniska elementen i ljudmetoden. Det tycktes ha blivit självklart att mekaniseringen av ljudningen var till för barnens bästa. Liksom bokstaveringen blev kritiserad för sin mekaniska drill, blev nu ljudmetoden starkt kritiserad. Kritikerna ville, att intresset för läsning skulle prioriteras och de talade i slutet av 1800-talet för en intressemetod.

- *När målet var ökade krav på kunskaper*

Målet med läskunskapen hade mot slutet av 1800-talet förändrats till att bli en baskunskap för vidare studier. Samhällets krav hade ökat, fler ämnen skulle läsas i folkskolan, och läraren behövde en längre utbildning. Läsmetodiken blev inte längre den väsentligaste kunskapen på seminariet. Man ansåg sig i Stockholm ha haft fördel av att ha kvinnliga folkskollärare i småskolan, vilka kunnat följa barnen även i högre klasser. Denna fördel hade måhända vänts i sin motsats då utbildningen i läsinlärningsmetodik vid

folkskoleseminarierna minskats till förmån för sådana kunskaper som behövdes för att undervisa i högre klasser. Småskolan hade även blivit mindre viktig för folkskoleseminarierna, eftersom en särskild utbildning för småskolans lärare införts. Utvecklingen av läsmetodiken stagnerade.

- *När målet var en enhetsskola*

Klasserna var vid denna tid i slutet av 1800-talet alltför stora, och lärarna sadades ha svårigheter att anpassa undervisningen till alla barnen. Alltför många barn måste gå flera år i samma klass för att kunna fylla kunskapsfordringarna. Detta var ett stort problem som man sökte lösa genom att inrätta särskilda klasser, hjälpklasser, för barn som inte kunde godkännas. Uttagningen av barn till dessa hjälpklasser skedde efter läkarundersökning. I utbildningen av lärare till hjälpklasser lades tonvikten på psykologiska och medicinska kunskaper, inte på pedagogik. Läraren ansågs dessutom behöva ha ett obegränsat mått av kärlek och tålmod och en god kropps-konstitution. Dessa senare yrkeskrav får mig att associera till 1700-talets något obestämda syn på lärarens personlighet som avgörande för hans förmåga att undervisa. Skolans problem att kunna se barnens behov och ge dem en bra utbildning hade man därvid sökt lösa på medicinsk väg. Skolan måste utvecklas, menade man, men några barn stod hindrande i vägen. Att definiera eleverna ur medicinsk synpunkt i stället för pedagogisk, gav folkskolan hjälp att fortsätta i gamla spår utan att hindras av ett antal elever med särskilda behov. Läsmetodiken ansågs ej behöva utvecklas, då dessa elever avlägsnats ur skolan.

Sammanfattande diskussion och tolkning

De gamla pedagogerna Comenius och Rousseau varnade för mekanisering av metoder och framhöll vikten av att kunna hålla intresset vid liv i all inlärning. Det tycks som om det berättigade i deras åsikter har bekräftats i denna studie. Formalism och mekanisering har tenderat att ta död på intresset och motverkat läsinlärningsmetodernas syften.

Var målet med att utveckla läsinlärningsmetoder att barnen med hjälp av metoderna lättare och säkrare skulle lära sig att läsa

och få ett ökat intresse för läsning? Eller var målet att utveckla metoder så att de blev språkteoretiskt och tekniskt fulländade? Med det förra målet i fokus har denna studie snarast visat på det som hindrade en utveckling. Det allvarligaste hindret för författarna, som jag ser det, är att de skrev ABC-böcker för små barn utan att förstå barns behov och utvecklingsmöjligheter. Det kunde förekomma antydningar i författarnas förord om att läraren skulle vara snäll mot barnen eller att beröm var bättre än åga, men läsmetoderna var de traditionella. Den samspelsmodell jag använt i studien har blivit en hjälp att spåra hindren för utvecklingen av läsmetoder i den miljö författarna levde.

För två av författarna, Thenstedt och Modéer har presenterats utförliga biografier i avsikt att upptäcka tendenser i deras liv som satt spår i ABC-boksmetodiken. Naturligtvis har deras bakgrund inverkat på deras sätt att tänka och handla i livets olika skeenden, men jag har inte kunnat finna att den påverkat deras inställning beträffande läsmetodiken. Däremot kommer deras erfarenheter fram i ABC-böckernas förord och lästexter. Modéer som var lantmätare betonar jordbrukskunskaper i sina texter. Thenstedt kommer i konflikt med sig själv och skriver att barnen ska ha rätt att själva ställa frågor, men han säger även, att barnet inte kunde göra något av sig självt utan endast skulle lyda Gud. Thenstedts erfarenheter och samhällets religiösa åskådning kunde inte sammanjämkas här.

Utgångspunkten för författarna av ABC-böcker 1770 var helt annorlunda, än för dem som skrev ABC-böcker hundra år senare. Under slutet av 1700-talet och i början av 1800-talet ansågs det viktigt att höja levnadsstandarden för den fattigaste delen av befolkningen. Många menade att läskunnighet kunde bidra till detta. Folk skulle själva kunna läsa sin bibel och sin katekes samt de förordningar som gällde i samhället. Ett mönster för hur en ABC-bok skulle disponeras fanns redan – ABC-böcker hade blivit en etablerad genre. Även läsinlärningsmetodiken ansågs traditionell och självklar – bokstaveringsmetoden praktiserades både i hem och i skolor. I förord till ABC-böcker och i valet av texter kunde författarna, som oftast var präster, profilera sig och föra fram sina åsikter

om t.ex. religion, uppfostringsmetoder och hälsoregler. Sättet att lära barn läsa synes ha varit mindre viktigt. Prästens arbetsuppgifter denna tid var vittomfattande och en pedagogisk erfarenhet sågs som en merit för avancemang. Att ha skrivit en ABC-bok var även det en merit, vilket kan förklara varför författare konkurrerade om att vara den förste att få sin ABC-bok erkänd.

Utveckling av läsinlärningsmetoder tillmättes liten betydelse av de präster som skrev ABC-böcker. De immanenta metoderna bestod, och bestämda föreställningar om hur en ABC-bok skulle se ut rådde. För dessa präster synes syftena med deras ABC-böcker mera ha varit att plädera för sina uppfattningar i religiösa frågor och att främja karriären.

Under 1700-talet växte fram kunskaper om barn som en särskild grupp skild från vuxna. Man började ta större hänsyn till barns fysiska och psykiska utveckling och kognitiva kapacitet. Detta speglas dock dåligt i ABC-böckerna. Det finns dock ett undantag, nämligen Israel Gustav Wänmans bok från år 1800 vilken inte riktigt kan placeras in i ABC-boksgenren. Boken består av ett antal ord uppklistrade på pappskivor som ligger i en låda, ett kartotek. Metodiken och anvisningarna till läraren är skrivna i ett häfte för sig. Pedagogiken utgår helt från möjligheten att få även ett mycket litet barn intresserat av läsning. Barnet ansågs även styra takten i undervisningen och kunna tvinga läraren att iakttä barnets möjligheter. Wänmans bok varken omnämns eller kritiseras mig veterligt av andra författare eller skolmän.

Bokstaveringsmetoden ansågs vara det enda sätt som man kunde lära sig läsa på utan att det behövde utsägas. Wänmans bok kunde då inte accepteras. Kanske är den ett exempel på att immanent pedagogik utestänger innovationer.

Den massundervisning som förekom under första delen av 1800-talet och benämndes växelundervisning, synes inte ha ökat barnens intresse. Barnen lärde sig att inte sätta sig upp mot överordnade, och de lärde sig att stava sig igenom texter. Eftersom katekesen var den viktigaste texten, som de sällan förstod, blev

läskunskapen lika med att stava sig fram utan att förstå. Växelundervisningen blev förordad som metod av Kungl.Maj:t. Efter som det var elever som lärde varandra läsa, kunde inte mer utvecklade metoder användas. Undervisningen blev mekanisk och bokstaveringen passade väl in i det mönstret. Det fanns speciellt två lärare under denna tid i Stockholm som sökte modifiera eller införa andra metoder i läsinlärning. Den ena var Per Reinhold Svensson, vilken var med om att inrätta växelundervisningssällskapet och även ledde lärarutbildningen i växelundervisning. Svensson menade att läraren borde studera barnens utveckling och anpassa undervisningen därefter. Han varnade för mekaniserade minnesövningar. Han förmådde dock inte ensam stå emot samhällets åsikter om en mekanisk växelundervisning och drog sig undan debatterna.

Den andra läraren var Georg Suell som skrev flera läseböcker med nya metoder och sökte även få samarbeta med växelundervisningssällskapet. Hans böcker begravdes i utredningar och kom endast till användning av en lärarinna i en flickskola. Samhällets styrning av läsinlärningsmetodik var tydlig, trots att Uppfostringskommittén uttalat att någon styrning ej skulle förekomma.

Presumtiva ABC-boksförfattare tycktes ha blivit handlingsförlamade.

I mitten och slutet av 1800-talet hade antalet skolor i Stockholm ökat och undervisningen förbättrats. Författarna till ABC-böcker hade börjat intressera sig mer för läsmetodiken än vad de tidigare författarna hade gjort. Fredrik Sandberg skrev en metodikbok som var anpassad för undervisning av små barn. Han beskriver bl.a. hur barn bör tas emot under sina första dagar i skolan, en inskolningsmetodik som liknar dagens. Hans ABC-bok var däremot ganska traditionell. ABC-böcker ledde uppmärksamheten mot bokstaven och inte mot barnet. Ljudmetoder var nya i Stockholm denna tid. Variationer av ljudmetoder i läseböckerna fick författarna att polemisera och söka överglänsa kollegans metod, liksom i början av århundradet. ABC-boken med dess olika detaljer kunde också bli ett hinder för läraren att utveckla läsinlärningsmetoder i praktiken. Författarnas kamp för detaljer i den egna läsebokens

metodik, samt de nya seminariernas ambition att utbilda alla lärarkandidater efter samma mall ledde så småningom till en formalism och mekanisering av metoder som liknade bokstaverings.

Trots en ökad kunskap om barns behov, blev författarnas konkurrens av större betydelse än ökad förståelse av hur barn bäst blev mottagliga för undervisning.

Genomgående i de källor studien omfattat finns antydningar om hur stor betydelse lärarens skicklighet hade. En pedagogisk skicklighet ansågs inbyggd i lärarens personlighet. Denna pedagogiska kraft var immanent för både läraren själv och hans omgivning. När undervisningen kritiserades, fick ibland läraren skulden, ibland skolorganisationen, ibland metoderna och mot slutet av den studerade perioden även barnen. Med hjälp av läkarutlåtanden blev några barn förklarade onormala och fick lämna klassen. Modéers erfarenheter från 1700-talet, av att det var ett straff för barn att bli skilda från sina kamrater, reflekterade man inte över. Lärarens skicklighet, hans metoder eller den sociala och fysiska miljön behövde därmed inte ifrågasättas. De lärarinnor, som lärde barnen att läsa i början av 1900-talet, var noga med att undervisa så som de blivit lärda på seminariet. Metodiklärarna på seminariet hade svårigheter med att urskilja vad som var verklig pedagogisk skicklighet hos lärarkandidaten. Detta försvårades av att lektionerna i flertalet fall utfördes på ett likartat sätt av alla seminarie-studerandena, nämligen så som handledaren hade lärt dem.

Den immanenta kraften i lärarens pedagogik förblev osynlig och ersattes av formalism och så småningom slentrian i undervisningen.

Det återstår fortfarande att komma underfund med vad som menas med pedagogisk skicklighet, samt att ge utrymme för dess utveckling individuellt, socialt och ekonomiskt.



Hönsfamiljen

Noter till kapitel 5

- 1 K.Majt:s nådiga brev 11 juni 1820 ger lärare vid Stockholms allm. barnskolor hopp att efter 3 à 4 års tjänstgöring få räkna dubbla tjänsteår KSUV 1824 A1:a; Carlsson 1961 s. 309; ÅSU 1940 nr 60 s. 157.
- 2 Secord and Backman 1964 s. 247.
- 3 Willke 1965 s. 21-47.
- 4 Lundberg 1982 s. 7 ff, 11 f. Ingvar Lundberg har i dagens läsforskning följt traditionen att utgå från bokstaven, kunna avkoda den, automatisera den i sammanläsning med andra bokstäver och slutligen också förstå vad man läst. Han menar att den läsprocessen är den säkraste vägen till läskunskap.
- 5 Edfeldt 1982 s. 144. Åke Edfeldt har i dagens forskning utvecklat en metod som utgår från en dialog. Liksom Ragnhild Söderberg, menar han att barnet samtidigt som det lär sig tala också lär sig språkets uppbyggnad. Det får en språklig kompetens som kan utnyttjas också vid läsning.

Erinran för Skol-Lärare.

(Af J. A. Lindblom.)

Början med undervisningen, sedan barnet lärt väl läsa innan, samt riktigt hafva, ser med den främst införda korta Religions-Historien.

Härvid iaktages, att Läraren sjelf långsamt, högt, tydligt och begripligt uppläser en eller flera meningar beres, och låter Barnen, sedan, i sin ordning, redigt uppläsa samma stycke. Derpå berättar han, enkelt och tydligt, des innehåll, och gör, genom frågor, som ur stycket lätt kunna besvaras, barnet så bekant dermed, att det kan, på sitt eget ensalbiga språk, berätta det. Till att muntra barnen, och underhölla uppmärksamheten, låte han stundom när godtera bland dem framsälla frågor till de andras besvarande, hvilket bör vara en befröjning för dem, som väl fattat saken. Härmed fortfares till des de fattat religions-historien i hela sitt sammanhang.

Mid. undervisningen i sjelfva Catechesen, åligger Skol-Läraren:

1:o Att sjelf noga läsa boken, till hela sitt innehåll, och hafva redigt begrepp om alla des delar.

2:o Att låta barnet en eller flera gånger uppläsa stycket, hvarom det skall undervisas.

Härvid iaktages, att barnet genast vänjes vid en riktig och behaglig läseton, samt att iakttaga stillheten. Då läser man väl, när den, som hör, men icke ser den läsande, ej kan weta, om han läser upp något, eller talar af sig sjelf. Su när näre läsetonen kommer det naturliga uttalet, ju bättre låter man.

3:o Att icke, till utanlösning, förelägga barnet något, som det icke, efter sinu förmågheter, begriper, samt tillika erkänner såsom sannt, nyttigt och användbart i lefwernet.

Der till fördras:

a) Att läromästaren, i en naturlig ordning, sönderdelar det upplästa stycket, och genom frågor, söker utrona lärjungens begrepp, hvarvid han, genom flere förändrade frågor, 1:o leber barnet på hufvudtanlan, till des barnet af sig sjelf finner henne;

2:o Derestler sätter barnets uppmärksamhet på de tillfälliga begreppen, såsom förklaring, instränkning och användande; 3:o llkaledes genom frågor.

- 12 -

b) Att under frågan det (hvarvid läraren bör afstå sig, att tala förmycket, men heltre lemna barnet tid att sjelft besinna sig) och förklarungen läraren söker hos barnet listigt iutrycka nyttan, wigten och förträffligheten af hwar och en lärosats, samt i hwar nära förbindelse des antagande och utöfning står med barnets egen pligt och wälfärd.

c) Att läraren låter barnet med egna ord uttrycka innehållet af det således upplästa och förklarade stycket.

4:o Att, när detta sett, till utanlösning förelägga barnet de således riktigt fattade grunderna om lärosheten.

5:o Att tillse, des de läraktigare barnen dagligen lära utan till äminstone ett Språk ur Bibeln, och hvarje wcka en vers ur Psalmboken.

6:o Att, på förbagen, återhemta, uttrycka och genomgå, hwar under de föregående dagarna i wckan blifwit lärdt.

7:o Att besöka, des Wänerna först göras begripliga, sedan fattas i minnet, och att barnet vänjes att tälka, tälka och önska besänna, som minnen uttalar, under Guds åsätande.

8:o Att undervisa om Bibeln bruk, i des läraren låter barnen sjelfva efterstå des, under styckena i Förklarungen, blott citerade (angifne) Språken, jemföra dem med swaret, och uttala derur hwar som behöfver den i stycket anförda lärosatsen.

Sådana äro mina wälmenta förslag; och jag förmodar, äfwen som jag önskar, att denna på Konungens höga befallning öfwersedda, och till allmänt bruk anbefallda första Undervisnings-bok i Christendomen, under vederbörande Förmäns uppmärksamhet tillsyn, på detta sätt handhaf, skall, genom Guds nåd, mycket kunna bidraga till en bättre grundläggning af Guds och vår Herras Jesu Christi kändedom, samt en werksam utöfning af Christeliga dygder.

Stockholm den 5 Nov. 1810.

Jac. Ax. Lindblom.

Grte-Bisop.

Gustaffan.

1. För Öfwerheten.

Rom. 13: 1—4.

Jngen öfwerhet är utan af Gud, och den öfwerhet som är, hon är förordnad af Gud. Derföre, ho sig sätter emot öfwerheten, han sätter sig emot Guds förordnande. Men de, som sätta sig deremot, draga sjelfwe en döda öfwer sig. Ty de som wäldet hafwa, äro icke dem till skräck, som wil göra, utan dem, som illa göra. Will du icke frukta för öfwerheten, så gör det godt är, och du skall få pris af honom; ty han är en Guds tjenare, dig till godo. Men gör du det ondt är, så må du rådas: ty han bär icke swärdet för guds wälfärd, emedan han är en hämnande Guds tjenare att straffa honom som illa gör.

2. För Underfåtare.

Rom. 13: 1. Hwar och en ware öfwerheten, som högsta wäldet hafwer, underdånig.

1 Petr. 2: 13, 14. Warer all menstlig ordning undergiffne, för Herrans skull, ehwad det är konungen, såsom öfwerherre, eller höfvingarna, såsom de ber af honom sände äro, tillgerningsmän till straff, men dem till pris som wäl göra.

1 Tim. 2: 1, 2. Jag förmanar, att I hållen böner, ållan, förbönar och tackfägelser för alla meniskor; för konungar och för alla dem, som i öfwerhets ställe äro: på det wi må föra en lugn och frida lefnad, i all gudsfruktan och ärlighet.

Matth. 22: 21. Öfwer kejsaren, det kejsaren tillhör, och Gudi det Gudi tillhör.

3. För Lärare i församlingen.

1 Tim. 3: 2—4. En biskop tillhör att vara ostrafflig, waksam, wis, ordningsman, gästfri, fiktlig att undervisa; icke drinkare, icke wäldsam, icke sniken efter nestlig winning; utan foglig, fridsam, oegennyttig, den sitt hus wäl förestår, och sina barn håller i lydnd, med all wärdighet.

Tit. 1: 9. Honom tillhör att vara fast i den sanna trosfärd, hwilken han föreställa bör, på det han må fiktlig vara, både att förmana med besofsam kärdom, och att vederlägga dem, som beremot säga.

Förutan dessa, tillhöra äfwen predikömbetet, i gemen, efterföljande föreskrifter af Guds ord:

2 Tim. 2: 15. Beslita dig, att utöfva ditt ämbete inför Gud, såsom en rättfäffens arbetare, hvilken, med frödad samvete, rätt utdelar sannin- gens ord.

1 Tim. 6: 11, 12. Winnlägg dig om rättfin- nighet, gudaktighet, trohet, kärlek, tålmod, saktmo- dighet.

1 Tim. 4: 12-16. Var en eftersyn för de trogna, i ord, i omgång, i kärlek, i nit, i trohet, i hjertats renhet. Haf allt uppå dig sjelf, och uppå läran. Framhärda deruti. Ej när du detta gör frälsar du dig sjelf, och dem, som dig höra.

1 Petr. 5: 1-3. Presterna, som äro ibland eder, förmanar jag: föder Guds hjord, som eder an- förtrodd är, och värder honom, icke af tvång, utan villigt; icke för nestlig vinning, utan af tjänstfär- digt hjerta: icke såsom herrar öfver församlingarne, utan såsom satte hjorden till eftersyner.

4. För Åhörare.

Ebr. 13: 7. Tänker på edra lärare, de eder Guds ord sagt hafva, och efterföljer deras tro.

Ebr. 13: 17. Värer edra lärare hörsamme, och tyder dem; ty de wala öfwer edra själar, såsom de der rälskap göra skola: på det de må göra det med fröjd, och icke med sutan; ty detta är eder icke nyttigt.

Jac. 1: 22. Görer efter ordet, och höder det icke allenast; ty då bedragen I eder sjelfwa.

Rom. 2: 13. Icke äro de rättfärdige inför Gud, som lagen höra, utan de, som lagen efterlef- wa, skola rättfärdige förklarad.

5. För gifta Män.

Eph. 5: 25. I män, älsker edra hustrur, så- som och Kristus hafwer älskat församlingen, och utgifwit sig sjelf för henne.

B. 23, 29. Männerna böra älska sina hustrur, såsom sina egna kroppar. Den sin hustru älskar, han älskar sig sjelf. Ingen hafwer någonsin hatat sitt eget kött, utan hellre närar och värder det, såsom och Herren församlingen.

1 Petr. 3: 7. I män, bor när edra hustrur med förnuft, och bewiser det swagare qwinliga kö- net ära, såsom dem, hwilke edre medarfwingar äro till lifsens nåd.

Col. 3: 19. I män, älsker edra hustrur, och wägr icke bittert emot dem.

6. För gifta Qwinnor.

Eph. 5: 22-24. Hustrurna ware sina män undergifna, såsom Herranom; ty mannen är qwin- nans hufwud, såsom och Kristus är församlingens hufwud. Såsom församlingen är Christo under- gifwen, så böra och hustrurna wata sina män un- dergifna uti allt.

Tit. 2: 4, 6. Hustrurna böra älska sina män och sina barn, wata sediga, lyska, husaktiga, wäl- williga och sina män undergifna, på det Guds ord icke må smådadt warda.

1 Petr. 3: 3, 4. Deras prydnad ware icke den utwärtens sfer, utan hjertats fördofta menniska, en saktmodig och stilla andes oförfäddade wäsende, som är högt aktadt inför Gud.

7. För Föräldrar.

Ef. 6: 19. En fader skall underwisa barnen om Guds sanning.

Eph. 6: 4. I fäder! bemöter icke edra barn med bitterhet, utan uppföder dem med underwis- ning och Herrans förmaning.

Ordsp. 19: 13. Åga din son, medan något hopp är.

8. För Barn.

Eph. 6: 2, 3. Hedra din fader och din mo- der, aft dig må wäl gå, och du må länge lefwa på jorden.

Col. 3: 20. I barn, wärer edra föräldrar tydige i allt, ty detta är wälbehagligt för Herren.

Ordsp. 23: 25. Låt din fader och din moder glädja sig.

— 19: 13. En owis son är sin faders sorg.
— 1: 8. Eyd din faders tuktan, och förakta icke din moders bud.

9. För Husbäder och Matmödrar.

Col. 4: 1. I herrar! hwad rätt och billigt är, det görer edra tjenare, wetande att och I haf- wen en Herr i himmelen.

Ruc. 10: 7. Arbetaren är sin lön wärd.

5 Mos. 24: 14. Du skall icke förhålla lönen för den, som torftig och fattig är.

Jac. 5: 4. Se, arbetarens lön, den I swik- ligen förhållen, ropar öfwer eder.

10. För Tjenstefolk.

Eph. 6: 5-8. I tjenare, wärer edra herrar tydige, med aktning och wördnad, uti hjertats upp- riktighet; icke blott med ögentjenst, såsom de der

föla behaga menniskor, utan såsom Christi tjenare, de af hjertat göra Guds vilja; och weter, att hwad godt hwar och en gör, det skall honom wedergållas af Herran; ehwad han är tjenare eller fri.

1 Petr. 2: 19. Warer edra herrar undergifne med wärdnad, icke allenast de goda och saktmodiga, utan och de wrångsinnade.

Tit. 2: 9, 10. Förmana tjenarena, att de äro sina herrar undergifne, uti allt behagligt, icke gen-swarigt, icke otrogne, utan all god trohet bewi-sande.

11. För Ungdom.

Pred. 12: 1. Tänk på din Skapare i din ungdom.

1 Petr. 5: 5, 6. I unge, warer de äldre undergifne, ikläder eder ödmjukheten, ty Gud står emot de hägfärdiga, men de ödmjuka gifwer Han nåd.

Ordsp. 4: 23. Framför allt annat bewara ditt hjerta, ty derutaf går lifwet.

— 1: 10. Min son! om ilgerningsmän locka dig, följ icke.

Gal. 6: 7. Hwad menniskan sår, det skall hon och uppstå.

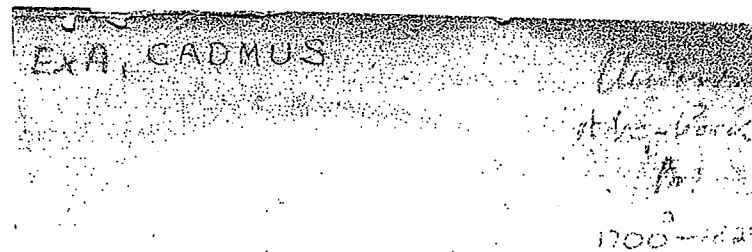
12. För alla Menniskor.

Rom. 13: 9. Älska din nästa, såsom dig sjelf.

Matth. 7: 12. Allt det I wiljen, att menni-skorna skola göra eder, det görer I och dem.

Rom. 12: 9, 10, 12, 13, 18. Kärleken ware utan frymtan. Warer mot hwarannan wälwille-lige, uti broderlig kärlek. Warer glade i hoppet; tålige i bedröfwelse; i bönen beständige. Gläbjens med dem, som glade äro, och gråter med dem, som gråta. Om möjligt är, och så mycket till eder står, hafwer frid med alla menniskor.

När hwar och en sin systa möter,
Så går allt wäl, ehwad öf möter.



JULKLAPP

af

CADMUS,

eller

Lättaste Sättet att lära Barn Låsa.

Linköping, 1819;

PETRE och ABRAHAMSSON.

ERINRAN.

Länge har man insett det otjenliga i det fordom brukliga, allmänt kända, sättet att lära Barn läsa. Ty knappt hade Barnet begynt lära *A* och *B*, förrän det redan ledsnadt; och den afsmak det straxt i början fattade för detta göromål varade ofta hela dess barndomstid, samt hade ett skadligt inflytande på allt, hvad det sedan borde lära.

Man har derföre i sednare tider varit betänkt på att göra denna undervisning så angenäm, som möjligt. Till den ändan hafva många med bokstäfverne förenat små kopparstick och gifvit dem, i form af Kort, till leksaker åt Barnen.

Men dels hafva desse kopparstick förutsatt kunskaper och en förståndsmognad, som Barnen ännu icke kunnat äga; dels hafva de varit mindre väl valde. Till exempel må anföras: en flygande *Orm* eller *Drake*, *Elephant*, *Ölkrog*, o. s. v. Det första ett diktadt djur, som ej finnes i naturen; det andra ett djur, som Barnet alldrig sett; det tredje ett ställe, som det alldrig borde se. — Största bristen i dessa slags försök är likväl, att de icke befordra hufvudändamålet. Barnets uppmärksamhet fäster sig naturligtvis mera på figurerna, än på bokstäfverne, hvilkas kännedom likafullt blifver ett särskildt göromål; hvaraf det ledsamma snarare ökes

än minskas genom jämförelsen med det angenämare.

Här uppgifves derföre nu ett nytt och redan försökt sätt. Det har ingen af de föregående olägenheter; men flera fördejar. Man kan ock begynna dermed långt tidigare än annars, eller då redan, när Barnet börjar tala, utan att derföre i för-tid pläga det med stafning och läsning i bok. Snarare tillstyrkes, att med densamma en längre tid uppskjuta. Men blott i den spädaste barndomen kunna dessa slags lekar roa: vid den ålder, då läsningen bör begynnas, passa de icke mera. Man kan ju så gerna låta Barnet lära känna och leka med de här föreslagne Kort, som med *hjertor*, *klöfver* och *spader*, helst också en annan fördel härmed förenas genom den anledning man kan få till nyttiga samtal med Barnen. Början göres ock härigenom af sig sjelf till den eljest svåra och alldeles icke nöjsamma bokstafskännedom. När man sedan skall begynna med bokstäfvernas särskildta kännedom, samt stafning och läsning i bok, så ser barnet redan, hvartill bokstafskännedom duger, och har mindre svårigheter att öfvervinna.

De Latinska bokstäfvernas större tydlighet och lättheten att af dem igenkänna de Svenska har varit orsaken, hvarföre de heldre blifvit valde till Kortet.

JULKLAPP

af

*Cadmus.**Första Undervisningen.*

Man gifver ett Barn, som begynner tala, ett Kort, t. ex. det, på hvilket står: PAPPA, och säger dervid med en förtroendes miin: *se här, min vän, skall du få se PAPPA.* — Barnet vill kanske ej tro det — *Nä, så gå och fråga din Mamma (din Gouvernante, &c.)* — När då mamma och alla andra, som få se Kortet, läsa PAPPA, så måste detta förefalla Barnet underligt. — *Men skulle du icke också vilja se MAMMA, frågar då Modren?* — ”Du är mamma.” — *Ja, men här är också MAMMA.* — Första dagen skall Barnet icke underlåta att visa sitt PAPPA och sitt MAMMA för alla. — Man fortfar sedan att gifva det andra Kort, ett i sönder, och säger dervid, hvad som står derpå, samt låter Barnet säga det efter. Man får all-

Julklapp av Cadmus 1819

drig gifva det något nytt Kort, förrän det väl igenkänner och åtskiljer dem, det redan har, ejheller något, som det icke skulle kunna förstå. — Nu blir den lilla Pappasken nödvändig, på det de små vackra Kortet, som kunna tala, ej må komma bortt. Inom några veckor har man gifvit Barnet alla de Kort, som höra till första Leken, och det skall säkert känna dem.

Man bör framför allt akta sig, att ej af Barnet fordra någon trägen sysselsättning, eller göra Kortens läsning till en skyldighet. Det bör icke anse dessa små Kort annorlunda, än såsom sin förnämsta leksak; och för att göra ägandet deraf så mycket dyrbarare, bör alltid mistningen af Kortet vara det största straff. Barnet kan hafva att frukta för.

Kortet böra således sparsamt gifvas. Man kan vara öfvertygad, att ingen ting brådskar, och bör blott så laga, att det alltid blifver för Barnet ett nöje att leka

Julklapp av Cadmus 1819

med sinä Kort. Man skall ock utan olägenhet kunna låta en vecka och väl mera förbigå, utan att Barnet ser Korten. Minnet, äggadt af nöjet, skall sedan lätt återväckas; deremot skulle ledsnaden snart förderfva alltsammans. — Utvecklingen af Förståndsförmögenheterne kan, likasom kroppskrafternas tillväxt, tåla afbrott.

Det vore lätt att vänja Barnet vid, ått icke hålla Korten annorlunda än rätt upp; men för Barnet är det likgiltigt, huru det håller dem; man kan låta det läsa dem så väl upp- och nedvända, som på sidan.

Andra Undervisningen.

Sedan Barnet väl kan alla de Kort, som innehålla hela ord, och små meningar, begynner man gifva det dem med Bokstäfver. Barnet, som nu af de förra Korten, redan känner figurerna ser något kändt föremål, och kan vara roadt af att höra och lära dess namn. Elvsremot vid den vanliga början med Alfabetets lä-

rande först, ett Barn aldrig kan inse någon orsak, hvarför det skall lära sig namn på figurer, som säga ingen ting; kan icke känna något nöje deraf eller finna något intresse deri.

Man behöfver ej fästa sig vid något viss ordning för Bokstafs-Kortens framgifvande; utan kan man börja likasåväl med *p* eller *m*, som med *a* och *b*. Det skall ofta hända, att först Barnet får se ett Bokstafskort, det genast gifver det namn af något bland dem, som innehålla orden och det redan kan, emedan Barnet tagit sitt märke af något tecken på bokstafven, som nu straxt faller i ögonen. Men detta skador allsintet, utan rättas lätt genom anställd jmförelse och bokstafven, hvars namn man nu säger för Barnet; är desto förr känt. Mest alla våra barndomskunskaper måste blott genom rättelser omsider blifva, hvad de böra vara.

Anmärkning.

Korten böra klistras på någorlunda stadigt papp eller på små brädlappar, på det de ej må kunna vika. — Färdigtgjorda Kort finnas äfven.

Du har lärt hvad som menas med *sjelfljudande* och *medljudande* bokstäfver (*vokaler* och *konsonanter*). Men vet du äfven hvad som menas med *diftonger*? Sådana äro *ae* (eller *æ*) och *oe* (eller *œ*), hvilka låta som *e*.

21. Trädgården.

Se här är en *tistel* och der en *löfkoja*. Tisteln växte icke upp från löfkojans frö, icke heller löfkojan från tistelns frö; — nej, blomman och tisteln växte upp hvardera från sitt eget slags frö.

Just på samma sätt är det med hvad vi säga och göra.

Om du utsår ett elakt ord, genom att gifva en gosse öknamn, så växer det upp igen; ty han skall gifva dig öknamn tillbaka. Och om du utsår en elak handling, genom att tilldela honom ett slag, så skall det uppväxa till en gerning af samma art, ty han skall sannolikt slå till dig igen.

Men om du utsår ett godt ord, så skall det växa upp till ett annat godt ord; och om du utsår en god gerning, skall du sannolikt få en god gerning tillbaka.

Der har du nu fått lära dig en nyttig lexa af tisteln och löfkojan.

22. Linier och Figurer.

Följande benämningar måste du lära dig:

Semnlöpande eller parallela linier



Rät vinkel



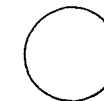
Trubbig vinkel



Spetsig vinkel

Trefsidig
eller triangel

Dmadrat



Cirkel



Dval



Spiral

23. Gifter.

Ät eller drick aldrig någonting, utan att veta hvad det är. Många människor hafva omkommit, emedan de ej följt denna regel.

En gosse gick för att samla ätliga swampar. Han åt en, som han trodde vara af rätta sorten;

A. B. C. D. E. F. G. H. I. J.
 K. L. M. N. O. P. (Q.) R. S.
 T. U. V. W. X. Y. Z. Å. Ä. Ö.

96

Förnamn.

Adolf. Anna. Bengt. Berta. Carl.
 Cecilia. Dag. Davida. Erik. Ebba. Folke.
 Frida. Gunnar. Gerda. Helge. Helga.
 Ivar. Ingeborg. Jakob. Julia.

Knut. Karin. Lennart. Lovisa. Mag-
 dalena. Maria. Nore. Nora. Olof. Olga.
 Pål. Paulina. Rolf. Rosa. Sven. Svan.
 Tor. Tyra. Ulf. Ulrika. Wilhelm. Walborg.
 Yngve. Yrsa. Åke. Åslöv. Östen. Öda.

97 Själflyjds- och medljudstecknen.

Själflyjdstecknen äro:

a, e, i, o, u, å, ä, ö,

H, v, n, å äro tecken för de hårda och
 e, i, y, ä, ö för de mjuka själflyjden.

Medljudstecknen äro:

b, c, d, f, g, h, j, k, l, m, n, p,
 (q), r, s, t, v, x, z.

Rodhes läsebok, övningar

Erinran till läraren.

Den egentliga skrifläse-undervisningen inledes genom vissa förberedande öfningar.

Förberedande skrif-öfningar. Barnen lokaliseras på sina skiffertaflor, så att de veta hvad som menas med "till venster", "till höger", "på midten" af tafan o. s. v.; läras att uppfatta (med ögat) och afteckna (med handen) "lodräta", "vågräta" och "sneda linier" (sid. 1); "hårstreck" och "grundstreck" af olika storlek och riktning, äfvensom "böjda linier" (sid. 2). Slutligen inöfvas det lilla skrifstils-alfabetets grundformer: "låg", "hög" och "under-stapel"; "låg underböjd", "hög underböjd", "öfverböjd" och "dubbelböjd stapel" samt "dubbelböjd stapel med ögla"; "öfverskuren", "underskuren" och "dubbelskuren stapel"; "oval", "vensterböjd" och "högerböjd ovalbåge" (sid. 3).

Förberedande läse-öfningar. Barnen öfvas att uppfatta (med örat) och återgifva (med talorganet) de särskilda delar, hvaraf det sammanhängande talet består (sätser, ord, stafvelser, språkljud). Om bokstäfver eller bokstafsnamn talas ännu icke. Språkljuden inöfvas i följande ordning: a, å, o, u, ä, e, i, ö, y, r (icke ärr, utan det enkla språkljud, som bokstafven "r" betecknar), l, ng (det språkljud, som höres efter vokalen, i t. ex. ordet *sång*), m, n, j, v, g, b, d, tj (det språkljud, som höres före vokalen i t. ex. ordet *tjur*), k, sk (det språkljud, som höres före vokalen i t. ex. ordet *sky*), s, k, p, t, h. Vid dessa öfningar utgår man helst från något i bild, i figur uttryckt begrepp, leder barnet till utsägandet af en kort sats derom, hvilken sats sedan upplöses i sina smådelar. Till underlag härvid kunna de i boken förekommande teckningar användas.

De förberedande läse-öfningarne fortgå parallellt med de förberedande skrif-öfningarne. Först sedan beggedera äro afslutade vidtaga:

Egentliga skrifläse-öfningar. Lärjungen göres bekant med ljudtecknen, deras betydelse, utseende och — om man så vill — namn. Hvarje tecken (bokstaf) beskrifves (de enkla grundformerna, af hvilka den består, angifvas) och skrifves med lilla alfabetet af skrifstilen. Ljudtecknen inöfvas i följande ordning: 1:o tecknen för själflyjden: i, u, o, ö, a, ä, å, e, y (sid. 4—7); 2:o tecknen för de medljud, som hafva egna bokstäfver, och af dessa a) de som endast gå emellan grundlinien och den med henne jemnlöpande, den låga stapelns höjd begränsande linien: n, m, r, v (sid. 8—15), b) de som gå emellan och öfver dessa linier: l, t, d, b, h, k (sid. 16—27), c) de som gå emellan och under dessa linier: g, j (sid. 28—31), d) de som gå emellan, öfver och under dessa linier: f, p, f (sid. 32—37); 3:o tecknen för medljud, hvilka sakna egna bokstäfver: ng, tj, sk (sid. 38—40); samt 4:o tecknen för de medljud, hvilka hafva mer än en egen bokstaf: q, c, s, x (sid. 41—43). I den mån förrädet af ljudtecknen ökas samman-

Sandbergs förord till Småskolans ABC-bok

ställas dessa till ord och satser, hvilka förklaras, skrivas, läsas. När en bokstaf af skrifstilen är väl inöfvad, hänvisas, dock blott i förbigående, till motsvarande bokstaf af tryckstilen. Det stora alfabetet af skrifstilen inläres, och dess användning förklaras (sid. 44—48).

Härefter göras barnen så småningom bekanta dels med de språkliga egenheter, bruk och undantag, enligt hvilka ett och samma språkljud tecknas på flera olika, från den allmänna regeln ("ett eget tecken för hvarje enkelt språkljud") afvikande sätt, dels med ordens uppdelning (sid. 49—59).

Slutligen inläres (genom jemförelse med skrifstilen, användning af lösa bokstäfver, läsning ur boken, afskrifning af de tryckta läsestyckena, o. s. v.) tryckstilen, först latinsk, s. k. antiqua och sedan vanlig svensk, s. k. fraktur.

Vid de egentliga läsestyckena är det af högsta vikt att afse icke blott säkerhet i den mera mekaniska delen af inläsningen, utan äfven uppfattning af och redogörelse för det lästa. Sammanhanget mellan åtskilliga af läsestyckena (t. ex. sid. 55—59, 66—68 m. fl.) får icke förbises. De mindre uppdelningarne äro gjorda till lättnad för lärarens sakliga behandling af stycket.

Der en vignett åtföljer läsestycket bör denna förklaras, innan läsningen sker. De här och hvar förekommande frågor och uppmaningar efter de egentliga läsestyckena äro afsedda att gifva anledning till nyttig själfverksamhet hos barnet under lärarens ledning.

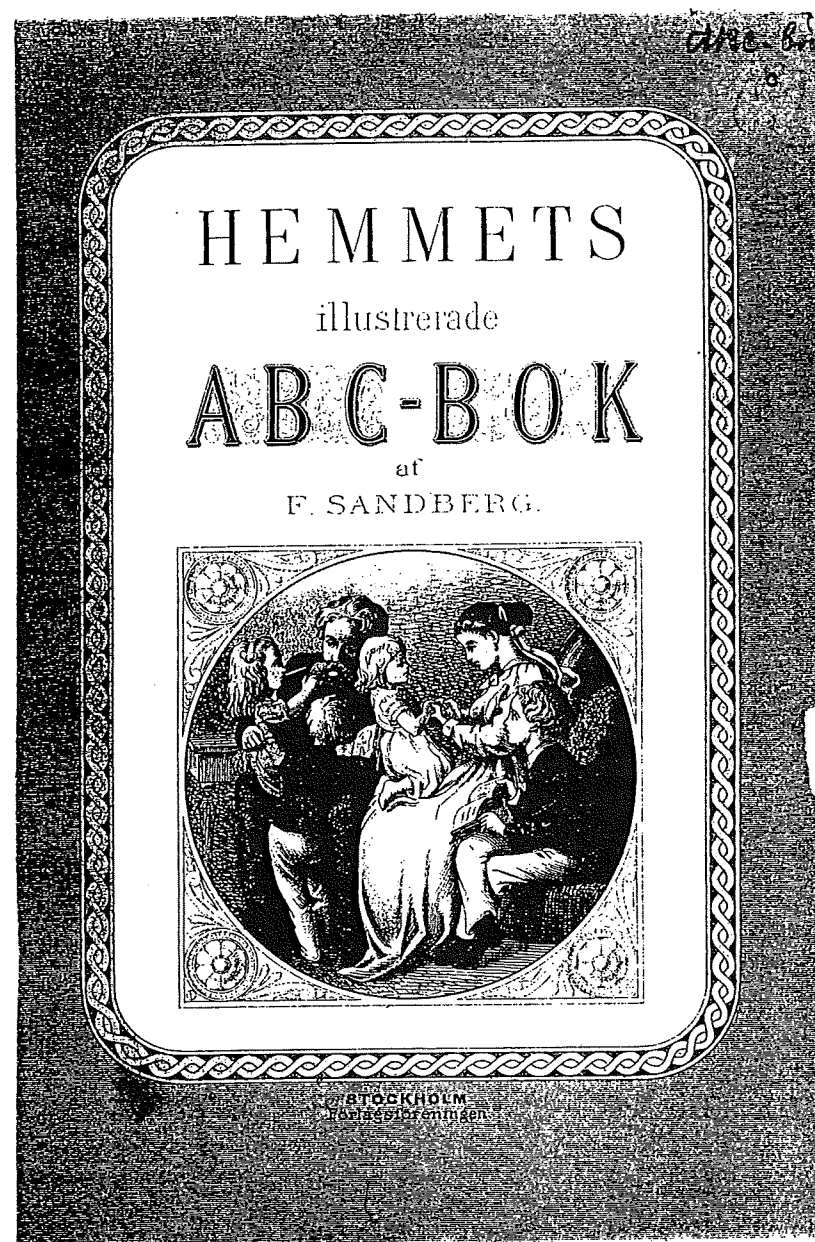
En utförlig anvisning för sättet att förfara enligt ofvan antydda metod samt för användningen af denna ABC-bok, finnes i 3:e häftet af "Små-skolan".

Sedan en ny upplaga af förevarande ABC-bok, inom en jemförelsevis mycket kort tid, blifvit behöflig, har jag ansett detta såsom i någon mån vittnande om ett växande förtroende till den metod, i öfverensstämmelse med hvilken boken blifvit utarbetad. Men jag har ock ansett det innebära en förbindelse för mig, att vid denna nya upplaga i möjligaste måtto ställa mig till efterrättelse de upplysningar och råd, som erfarna pedagoger i sakens intresse meddelat. Detta är anledningen hvarföre denna 2:a upplaga af "Småskolans ABC-bok" blifvit i vissa delar omarbetad och väsendtligen tillökt.

Enär man i allmänhet ansåg det vara en brist i 1:a upplagan, att den innehöll så få läsestycken med tryckstil, har jag nu sökt fylla denna lucka; varandes jag dervid särskilt tack skyldig Seminarii-Rektor Steinmetz för flera värderika bidrag. Kan boken i dess nuvarande omfång anses vara hvad den, bland annat, syftat att blifva, neml. en lämplig förberedelse till "Läsebok för Folkskolan", då är ock en väsendtlig del af dess ändamål vunnen.

Författaren.

Sandbergs förord till Småskolans ABC-bok



Sandberg, Hemmets illustrerade ABC-bok

Föreliggande läsebok för småskolan är utarbetad efter flere in- och utländska källor. De första läseöfningarna äro uppställda efter den så kallade Goltzschka skrif-läsemetoden, men kunna också användas wid den vanliga ljudmetoden afvensom wid den gamla bokstafveringsmetoden.

Medljuden äro först ordnade efter lättheten att uttala dem. Då deras betydning med stora bokstafver skall inläras, hafva de blifvit ordnade så, att de lättare först få skrivas, sedan de swårare.

I läseboken förekomma endast sammanhängande stycken, emedan satser, sammanställda blott för de ord och ordformers skull, som i dem förekomma, endast kunna för en kort stund fängsla barnens uppmärksamhet och lätt medföra tankestriddhet.

Suru man än sedan går till väga, böra dock, innan de egentliga läseöfningarna börja, lärjungarne öfvas i att rent och tydligt uttala först sjelf sedan medljuden. Under det dessa öfningar förflö, förberedes den egentliga skrifningen derigenom, att barnen få skriva bokstafvernas grundformer efter lärarens förskrifning på swarta taflan.

Äfwen om bokstafveringsmetoden följes, kunna läse- och skriföfningar med hwarandra förbindas på det sätt, att hvarje bokstaf, som blifvit förewisad, och de stafwelser och ord, som blifwit lästa, af barnen sedan skrivas.

De ord, hwilkas betydelse ej ligger öfver barnens fattningsförmåga, böra alltid af läraren enkelt och åstädligt förklaras.

Fullständig anvisning för sättet att förfara enligt de här ofwan omtalade metoderna är under bearbetning och skall, så snart tiden tillåter, utkomma.

Stockholm, tryckt hos N. Holmberg & Comp. 1868.

a, å, o, u, ä, e, i, ö, y.

a, å, o, u, ä, e, i, ö, y.

Medljuden. Ord med öppna stafwelser.

m m, ma, må, mo, mu, mä, em, my, im, öm.

n n, ne, ni, ny, an, ån, on, än, nu, nö. a-na, ny-a, ni-o, ma-na, me-na, må-la.

l l, lo, lu, lä, li, al, ål, öl, yl, le. i-la, må-la, li-na, ma-la, la-ma, le-na, lå-na.

r r, ra, rå, rö, ru, ir, är, er, yr, rö. ö-ra, å-ra, ri-a, rö-ra, mu-ra, rå-na, le-ra, my-ra, rå-ma, ro-a, ru-na.

- i. I. *I* I-dog, I-la, I-da, I-sig, Is-bit, Il-bud.
- j. J. *J* Jag, Ja-ga, Ju-li, Jä-sa, Jub-la, Jorda.
- h. H. *H* Ha-la, Hu-ka, Ho-ta, Hå-la, He-lig.
- k. K. *K* Ka-pa, Ko-sa, Kå-ta, Ko-ka, Ka-las, Kar-da.
- v. V. *V* Ve-mod, Vis-het, Vår-dig, Vår-ta, Vä-dur, Vål-vis.
- u. U. *U* U-ti, Ur, Ut-åt, Ut-dö, Ur-val, Ut-hus, Ut-rop.
- y. Y. *Y* Y-la, Y-ra, Y-ta, Yr-fä, Yt-lig, Yr-het.
- d. D. *D* Du-ga, Du-ka, Dy-lik, Då-lig, Dag-lig, Dyr-het.
- e. E. *E* E-mot, E-vig, E-lak, En-bär, Ek-ved, En-vis.

A, B, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N,
 O, P, R, S, T, U, V, W, Y, Å, Ä, Ö.
 A, B, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N,
 O, P, R, S, T, U, V, W, Y, Å, Ä, Ö.
 a, b, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o,
 a, b, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o,
 p, r, s, t, u, v, w, y, å, ä, ö.
 p, r, s, t, u, v, w, y, å, ä, ö.

Ex-stafviga ord med enkla, öppna eller slutna stafvesser.

A-vi-sa, A-de-lig, A-po-tek, Ar-tig-het.
 Bi-ku-pa, Bok-pa-ke-t, Be-dy-ra, Bak-ga-ta.
 Då-li-ga, Del-ta-ga, Död-lig-het, Dug-lig-het.
 E-mot-se, E-lak-het, En-vi-sa.
 Få-ta-lig, För-bi-se, För-fär-lig, Fog-lig-het.
 Gu-de-lig, God-mo-dig, Gud-lö-sa, Gas-lå-ga.
 Hus-a-ga, Hus-för-hör, Håg-lös-het.
 I-de-lig, I-dog-het, I-sig-het.
 Je-ho-va, Je-su-it, Ju-de-hus, Jul-las-las.
 Ka-pi-tal, Ka-ra-fin, Ko-le-ra, Ku-bil-fo-t.
 Li-ne-al, Li-ka-dant, Lä-se-bok, Lag-en-lig.
 Ma-lä-lös, Ma-ga-sin, Me-nig-het, Mi-ne-ral.

Förkortningar

HT	Historisk tidskrift
KB	Kungliga biblioteket
KK	Kunglig kungörelse
KSUV	Kungliga direktionen över Stockholms undervisningsverk
PPU	Pedagogisk-psykologisk uppslagsbok
SBL	Svenskt biografiskt lexikon
SFH	Svenska folkskolans historia
SFS	Svensk författningssamling
SHCH	Kungliga svenska hofclereciets historia
SMK	Svenska män och kvinnor
SVF	Sällskapet för växelundervisningens / folkundervisningens befrämjande
TFF	Tidning för folkskolan
ÅSU	Årsböcker i svensk undervisningshistoria

Referenser

Otryckta källor

Stockholms stadsarkiv:

Folkskoleseminariet i Stockholm. Nr 1141

Utgående skrivelser 1865–67.

Årsberättelser.

Protokoll vid folkskoleinspektörernas möten.

Stockholms folkskoleledning 1862–1958. Nr 569

(Överstyrelsen för Stockholms stads folkskolor 1862–1913)

Kungl. direktionen över Stockholms undervisningsverk Nr 95

Gustav Adolf Westerins samling: C.J. Meijerberg, Stockholms folkskolors nydanare. Anteckningar 1925, Bidrag till Stockholms folkskolors historia

I Meijerbergs uppväxt och studieår.

II Skolhistoriska data och om Stockholms skolor och lärare.

III Avskrifter av Meijerbergs brev.

Nordiska museets arkiv:

Sällskapet för folkundervisningens befrämjande

(Sällskapet för växelundervisningens befrämjande)

Protokoll

Redovisning och berättelser

Minnesskrift

Kursbeskrivning

Kungl. Biblioteket:

Brev från Jacob de la Gardie till von Engeström 1814.

Tryckta källor

ABC-böcker, samtida skrifter och böcker om läsmetodik och skolor

Acta till Stockholms folkundervisningshistoria. St. stads consistorie Instruction för Catecheterna i St. gifven den 30 augusti 1836.

– Skole-direktionens skoluppgifter 1838 2/6.

– Kungl. Maj:ts stadga Om en Allmän Fattigvårdsinrättning uti St. stad. Gifwen Högqvarteret Stralsund den 12 aug. 1807. I: ÅSU nr 60. 1940.

Aftonbladet 25 juni 1864.

Afzelius, Arvid August, ABC-bok för Frimurarbarnhusets skola, 1816.

Afzelius, Arvid August, Minnen. 1901.

Almquist, Sofi, Läsebok för småskolan (folkskolan). 1888.

Almquist, Sofi, Barnens andra bok. 1892.

Almquist, Sofi, Ett par inlägg i frågan om Undervisningen i modersmålet. Verdandi 1902.

Almquist, Sofi, – Kastman, Karl, Råd och anvisningar vid den första undervisningen i läsning. Med särskilt afseende på Läsetabeller. 1895.

Arcadius, Carl Olof, Bilder ur Svenska Folkundervisningens historia. Stockholm, 1898.

Berättelse af Kongl. Uppfostringscomitén 1:a häftet innefattande dess inrättning och föremål samt den plan blivit fattad, och de anstalter som sedan dess tillförande blivit vidtagna i Afseende på Allmänna uppfostringens och undervisningens förbättrande. Stockholm 1813.

Berg, Hjalmar, S:t Clara församlingsskola för fattiga flickor 1813-1861. Ett bidrag till Stockholms skolhistoria. 1933.

Betänkande af Comitén till öfverseende af Rikets Allmänna undervisningsverk i underdanighet af gifvet 20 dec. 1828.

Broocman, Carl Ulrik, Berättelse om Tysklands undervisningsverk från dess äldsta intill närvarande tider. 1807.

Cnatingius Anders Jacob, Läsebok i folkskolor. 1833.

Cnatingius, Anders Jacob, ABC och läsebok för nybegynnare. 1833.

Comenius: Pampedia. ÅSU nr 180. Uppsala, 1995.

Dahm, Oscar Elis Leonard, Skolmästar-konst. Antydningar för lärare och inspektörer. 1846. Nyutgåva med förord av Elgqvist-Salzman ÅSU nr 181. Uppsala, 1996.

Emporagius, Erik Gabrielsson, Om kunskaper, "förstånd" och papegojpladder. Catechesens eenfaldige Förklaring. Stockholm 1669. Nyutgåva ÅSU nr 60. Lund 1940.

Fineman, Carl Olof, Bokstavs, stavelse, ord och renläsningsbok. 1829.

Flintenberg, Johan, David, ABC-bok Med Kongl. Maj:ts nådigaste Privilegium. 1802.

Flintenberg, Johan David, Anvisning att lära barn stava och läsa. För den mindre förmögna allmänheten. 1803.

Flodmark J, Finemanska Lancasterskolan. Hågkomster från 1840-talets Stockholm. S:t Eriks årsbok 1903.

af Forsell, Carl, Statistik över Sverige grundad på offentliga handlingar. 1833. Journalen nr 268, 269, 270. 1825.

Journal för litteratur och teatern nr 62. 1809.

Kastman, Karl, Tidning för folkskolan nr 7-8. 1868.

Kastman, Karl, Läsebok för småskolan. 1868.

Kastman, Karl, Livsbilder ur pedagogikens historia. 1884.

Kastman, Karl, Läslära med särskilt hänseende till mindre begåfvade barn. 1902.

Kastman, Karl, Metodiska anvisningar för den första undervisningen i moders-målet. 1867.

KK 22.4. 1864. Stadga för Stockholms stads folkskolor. 1864.

Kruse, Anna, Småskolans arbetsformer. Svensk lärartidning nr 12. 1906.

Kungl. Maj:ts Öfverståhållare i Stockholm stad. Berättelser 1822-1828.

Lundgren, Fredrik, För och nu. Blad ur svenska lärarutbildningens historia. Stockholm, 1910.

Luther, Mårten, Lilla Cateches med Förklaring af D:r Olof Swebilius och J.A. Lindblom Jemte Hjälpreda För menige mans barn wid inhemtandet af christendoms kunskapen. Ett försök för hemmet och skolan af J.E. Flodman 1849. Erinran för skollärare, Lindblom 1810. Örebro, 1862.

Meijerberg, Carl, Jonas, Handledning vid den första undervisningen i läsning efter ljudmetoden. I överensstämmelse med särskilt utgivna läsetabeller. 1885.

Modéer, Adolph, ABC och lärobok no 1. Särdeles för Allmogens barn som begynna at läsa (peud. A. Larsson). 1797.

Modéer, Adolph, Anledning för sockenskolmästare till deras angelägna sysslas berömliga förvaltande. 1796.

Murray, Gustav, Barnabok, Pro Fide et Christianismo. 1790.

Möller, Johan, Barnabok eller hjälpreda vid första Barna-undervisningen särdeles för Allmogen och dess barn (utkom första gången 1775). 1803.

Möller, Johan, Försök till en större lärobok i Christendomskunskapen. Stockholm 1796.

Nordlund, Karl, Läraren och lärarens gärning, tre föredrag för lärare vid Stockholms folkskolor. 1922.

Nordlund, Karl - Sörensen, Anna - Wikberg, Sven, Arbetssättet i folkskolan. 1931.

Normalplaner för undervisningen i folkskola 1878, 1889, 1903, 1919.

Oldberg, Anders, Hemskolan. 1846.

Paulsson, P. Historik öfver folkundervisningen i Sverige från äldsta till närvarande tid. Stockholm, 1866.

Rodhe, Bengt Carl, Första läsåret ABC- och läsebok. 1867.

Rousseau, Jean, Émile eller om uppfostran 1. 1777.

Samfundet Pro Fide et Christianismo: 1686 års kyrkolag. Inledning av G. Thulin 1936.

Sandberg, Fredrik, Småskolan. En handledning för dem, hvilka sysselsätta sig med den första barnaundervisningen i skolan. Del I-III Skrif- och läseöfningar. (Ljud- och skrifläse-metoden) Med plansch. Stockholm, 1873.

Sandberg, Fredrik, Hemmets illustrerade ABC-bok. 1879.

Sandberg, Fredrik, Inre Hushållslära 1866.

Sandberg, Fredrik, Småskolans ABC-bok lämpad efter ljud- och skrivläse-metoden. 1869.

Sandberg, Fredrik, i SMK om Svensson.

Sandström, Anna, Vårt svåraste uppfostringsproblem gemensamt för hem och skola. 1908.

von Schéele, Frans, Filosofiska studier. 1899.

von Schéele, Frans, Stockholms stads folkskolor. På skolöverstyrelsens uppdrag. 1910.

von Schéele, Frans - Rivander Hedvig, Åskådningsundervisning under de två första skolåren. 1916.

Schmidt, Andreas, Nikolaus, Läse och lärobok för Nybegynnare. 1842.

Schmidt, Andreas, Nikolaus, Pedagogiska anteckningar. 1841.

Schmidt, Andreas Nikolaus, Promemoria. 1863.
 SFS 1861:56, Stadga angående folkundervisningen i Stockholm stad.
 SFS 1865:84, Reglemente för folkskolläroerseminarier i riket.
 Siljeström, Per Adam, Läsebok vid de första innanläsningsövningarna i skolan och hemmet. 1861.
 Siljeström, Per Adam, Handlingar och skrifter. 1884.
 Sjöstrand, David Magnus, Maria skola, ett bidrag till Stockholms skolhistoria, Stockholm, 1882.
 Suell, Georg, Bokstaferings-metoden i sin falska, söndrande och stympade beskaffenhet, jemte en i språkets natur och analogien grundad lätt och enkel metod. 1823.
 Suell, Georg, Tabeller till en åskådlig läsmetod jemte anvisning till deras begagnande. 1824.
 Suell, Georg, Försök att lära uppmärksamma barn redigt uppfatta språkljuden i orden och verkställa ljudbeteckningen innan läsningen börjar. 1827.
 Svedbom, Per-Erik, Om de olika sätten att lära barn läsa. 1854.
 Svensson, Per Reinhold, Praktisk handledning för vexelundervisning i folkskolor. 1823.
 Svensson, Per Reinhold, Berättelse om Bell-Lancasterska undervisningssätten; af P.R. Svensson phil. mag. Enligt Uppfostringscomiténs beslut till trycket befordrad 1819.
 Thenstedt, Nathanael, Barnfrågor i kristendoms och biblisk historia, uppställda till alla föräldrars förtänst som äro välsinnade mot menlösa barn. Översättning från Salzman. 1766.
 Thenstedt, Nathanael, Schola Realis et Illustris (Lång undertitel ej återgiven här). 1770.
 Thenstedt, Nathanael, Försök till en rätt lärobok. 1772.
 Thenstedt, Nathanael, Handbok för föräldrar ur Lärda tidningen nr 78, KB. 1766.
 Tidning för folkskolan nr 18. 1875.
 Tiller, J.C., Om kvinnor. Tidning för folkskolan nr 8. Bihang. 1869.
 Utdrag af Kongl. Komitens till Öfverseende af Rikets allmänna Undervisningsverk. Betänkande i underdånighet afgivet 20 dec. Om folkskolorna. 1828.
 Wallin, Johan, Iakttagelser rörande folkskolor i några främmande länder. Stockholm, 1865.
 Wänman, Israel Gustav, Julklapp eller lättaste sättet att lära barn läsa. Första undervisningen (pseud. Cadmus). 1800.

Övrig litteratur.

Almquist, Johan Axel, Uppfostringssällskapet. Ur Historisk tidskrift 1905.
 Agrell om Müller. I: PPU. Stockholm, Natur och Kultur.
 Andersson, Inger, Läsning och skrivning. En analys av texter för den allmänna läs- och skrivundervisningen 1842–1982. Pedagogiska institutionen, Umeå universitet, 1986.
 Andrae, Carl Göran, Om lärda sammanslutningar. Historisk tidskrift 1–2. 1980.
 Aquilonius, Klas, Svenska folkskolans historia del 2. Stockholm, 1942.
 Bergström, Carin, Lantprästen. Historiska institutionen Stockholm, Nordiska Museet 1991.
 Bergström, Carin, Skolmostrar och läsmästare. Lärare på landet före folkskole-reformen 1842. Stockholm, Nordiska Museet 2000.
 Bexell, Oloph, om Möller i SBL.
 Bjelfvenstam, Erik, Sverige och Pestalozzi. Stockholm, Verdandi 1927.
 Bladh, Christine, Månglerskor. Att sälja från korg och bod i Stockholm 1819–1846. Stockholms monografier utgivna av Stockholms stad. 1992.
 Broomé, Bertil, om Flintenberg i SMK.
 Byttner, Göran, om von Schéele i SMK.
 Bäckström, Anders, Nattvardssedens förändring under 1800-talet. I: Kyrkohistorisk årsskrift 1984.
 Carlsson, Sten, Den svenska kyrkans roll som kulturfaktor. I: Kyrkohistorisk årsskrift 1984.
 Carlsson, Sten, – Rosén, Jerker, Svensk historia 2. Tiden efter 1718. Stockholm 1961.
 Dahl, Torsten, i SMK om Sofi Almquist.
 Domincović, Kerstin, Lässvårigheter i ett helhetsperspektiv. En litteraturstudie. Institutionen för specialpedagogik. Rapport nr 1. HLS 1996.
 Edfeldt, Åke W., Läsprocessen. Grundbok om läsforskning. Stockholm, 1982.
 Ekwall, Sven, Tidig småskolläroerutbildning. En studie med särskilt avseende på Malmölandet 1865–1884. ÅSU nr 161. Lund 1987.
 Ekwall, Sven, Om preparandkurs till seminarium – bakgrundsfakta och några minnesbilder, ÅSU nr 176, Uppsala, 1994.
 Emanuelsson, Ingemar, Verksamhet bland elever med svårigheter eller arbete med elevers svårigheter? En kunskapsöversikt. Skolöverstyrelsen. Stockholm, 1983.

Enlund, Sven J., Svenska kyrkan och folkskoleseminarierna 1842–1968 med särskild hänsyn till seminarierna i Uppsala, Härnösand och Göteborg. ÅSU nr.173. Uppsala, 1993.

Fischbein, Siv, Samspel mellan individförutsättningar och miljöpåverkan i individers utveckling, ur Björklid, Pia och Fischbein, Siv, Individens samspel med miljön. Stockholm HLS förlag 1992.

Florin, Christina, Kampen om katedern. Feminiserings- och professionaliseringsprocessen inom den svenska folkskolans lärarkår 1860–1906. Acta universitatis Umensis, Umeå 1987.

Frängsmyr, Tore, Upplysningen, ur Nationalencyklopedin.

Fähræus, Rudolf, Högre lärarinneseminiariets historia. Stockholm 1943.

Gillingstam, Hans, om Kastman i SBL.

Grade, A, om de la Gardie i SBL.

Haft, Henning – Hopmann, Stefan, Case studies in curriculum administration history. London, Falmer 1990.

Hamberg, Erik, Olof Knös och 1700-talets lärda samkultur. Studier kring förmedling och samlande av böcker i Sverige under den gustavianska tiden. Acta Universitatis Gothoburgensis 1985.

Hammarberg, Lena, En sund själ i en sund kropp. Hälsopolitik i Stockholms folkskolor 1880–1930. Stockholm, HLS förlag 2001.

Hedenborg, Susanna, Det gåtfulla folket. Barns villkor och uppfattningar av barnet i 1700-talets Stockholm. Stockholm 1997.

Hedin, G, om Manhemsförbundet i Nationalencyklopedin.

Hildebrand, Bengt, om Flintenberg i SBL.

Hofclericiets historia.

Holm, Rurik, om Cnattingius i SBL.

Hopmann, Stefan, The Monitorial Movement and the Rise of Curriculum Administration: A Comparative View. London, Falmer 1990.

Högberg, Staffan, om Modéer i SBL.

Isling, Åke, Det pedagogiska arvet. Kampen för och mot en demokratisk skola 2. Stockholm 1988.

Isling, Åke, Samhällsutveckling och bildningsideal. Ped. skrifter 252. Stockholm, Sveriges Lärarförbund 1973.

Jansson, Arne, From swords to sorrow, Homicide and suicide in early modern Stockholm. Appendix 1. A study of Literacy in Stockholm during the Seventeenth and Beginning of the Eighteenth Centuries. Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm studies in economic history 30. 1998.

Jarrick Arne, Psykologisk socialhistoria. Ekonomisk-historiska institutionen, Stockholms universitet 1985.

Johansson, Egil, Den kyrkliga lästraditionen i Sverige. I: XVIII nordiska historiemötet 1981. Stockholm 1992.

Johansson, Egil, Folkundervisningen före folkskolan. I: Ett folk börjar skolan (särskild medlemsvolym ÅSU). Stockholm 1992.

Johansson, Ulla, Om Murray i SBL.

Kaleen, Gustaf, Fackundervisningen vid våra folkskollärarseminarier 1865–1914. ÅSU nr 142. Stockholm, 1979.

Kylén Gunnar, Helhetssyn på människan. Stockholm, Ala 1979.

Kylén, Gunnar. En helhetssyn på skolan, I: Björklid, Pia och Fischbein, Siv, Individens samspel med miljön. Stockholm 1992.

Larsson, Hans, Rousseau och Pestalozzi. I våra dagars pedagogiska brytningar. Referat och reflexioner. Lund 1910.

Liedman, Sven, Att förändra världen – men med måtta. Det svenska 1800-talet speglad i C.A. Agardhs och O.J. Boströms liv och verk. Stockholm, Bokförlaget A/Arbetarkultur 1991.

Lilius, Albert, Pestalozzi. Hans liv och gärning. Stockholm, 1929.

Lilja, Sven, Stockholms befolkningsutveckling före 1800: Problem, metoder och förklaringar, ur Historisk tidskrift nr 3. 1995.

Lindholm, Lars, om Gjörwell i SBL.

Lindroth, Sten, Svensk lärdoms historia, Frihetstiden. Stormaktstiden. Stockholm 1975, 1978.

Lindwall, Karl-Erik, om Siljeström i SMK.

Linné, Agneta, Moralen, barnet eller vetenskapen? En studie av tradition och förändring i lärarutbildningen. Stockholm 1996.

Linné, Agneta, The lesson as a pedagogic text: a case studie of lesson designs. Journal of curriculum studies 2001 vol 33 no 2. pp. 129-156.

Lundberg, Ingvar, Läsprocessen i ljuset av aktuell forskning. Skolöverstyrelsen. Stockholm 1982.

Lundgren, Ulf P., Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori. Stockholm, Liber 1979.

Lönnqvist, Sven, om Ågren i SMK.

Marklund, Sixten, Skolväsendets centrala ledning. Från Gustav Vasa till skolverket. ÅSU nr 187. Uppsala 1998.

Matović, Margareta, Stockholmsäktenskap. Familjebildning och partnerval i Stockholm 1850–1890. Stockholms monografier utgivna av Stockholms kommun 1984.

Maugham, W. Somerset, Månen i silverslanten 1919. Stockholm. En bok för alla 1990.

Murray, Robert, Samfundet Pro Fide et Christianismo under 200 år. Stockholm 1971.

Månsson, Ture, om Thenstedt, och om Svedbom i SMK.

Nilsson, Nils, A. Modéer och hans insatser för folkupplysningen. Historisk-pedagogisk studie. Licentiatavhandling 1917. ÅSU nr 64. Stockholm 1942.

Nordin, Thor, Växelundervisningens allmänna utveckling och dess utformning i Sverige till omkring 1830. ÅSU nr 130. Sthm 1973.

Nordström, Stig G., Hjälpsskolan och särskolan i Sverige t.o.m. 1921. Utvecklingen i relation till differentieringsproblemet. ÅSU nr 119. Stockholm, 1968.

Nordström, Stig G., I kateder och skolbänk. I: Ett folk börjar skolan, Stockholm 1992.

Norman, Hugo, om Fryxell i SMK.

Persson, Östen, Några anteckningar om den statliga regionala skolinspektionen. I: Skolinspektörer minns. ÅSU nr 174. Uppsala 1994.

Pettersson, Lars, Frihet, jämlikhet, egendom och Bentham. Utvecklingslinjer i svensk folkundervisning mellan feodalism och kapitalism, 1809–1860. Acta Universitatis Upsaliensis 1992.

Pettersson, Lars, Från undersåtefostran till medborgarutbildning, i Dahlgren, S. m.fl., Från stormakt till smånation. Stockholm 1995.

von Platen, A, Släkten Suell. Malmö fornminnesförenings minnesskrift Malmö, 1920.

Pleijel, Hilding, Katekesen som svensk folkbok. Lund, 1942.

Rajamaa, Ruth, Något om kvinnors liv och verksamhet på medeltiden. I: Forskningsnämndens rapport 93:2. Edsbruk, Akademitryck 1993.

Rajamaa, Ruth, Systrarnas verksamhet, undervisning och uppfostran i Vadstena kloster 1384–1595. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet 1992.

Rasmusson, Eric, Kuckeliku! Berättelser om en galning i dikt och verklighet. Höganäs, 1990.

Richardson, Gunnar, 1842 års folkskolestadga, I: Ett folk börjar skolan. Stockholm 1992.

Richardson, Gunnar, Torsten Rudenschöld 1798–1859. ÅSU nr 189. Uppsala, 1999.

Ringborg, Monika, Platon och hans pedagogik. En tolkning med utgångspunkt från två kontrasterande pedagogiska processer. Stockholm 2001.

Sandin, Bengt, Hemmet, gatan, fabriken eller skolan. Folkundervisning och barnuppfostran i svenska städer 1600–1850. Lund, Arkiv 1986.

Sandström, Carl Ivar, Utbildningens idéhistoria. Stockholm, 1975.

Schück, Henrik, festskrift på uppdrag av P.A. Norstedt i anledning av dess hundraårsjubileum 1923.

Secord, Paul F. & Backman, Carl W., Social Psychology. International Student Edition. New York, Mc Graw-Hill, 1964.

Selander, Staffan, Lärobokskunskap. Pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841–1985. Lund 1988.

Sjöholm, L. Gottfrid,Handledning vid modersmålsundervisningen under första och andra skolåren. Med teckningar av A. Goës.I: Läsundervisningen. Göteborg 1932. 3:e uppl. Stockholm, 1950.

Sjöholm, L. Gottfrid, Särskild undervisningslära i modersmålet. I: Zimmerdahl, Erik, Småskolans metodik. Stockholm 1921.

Sjöstrand, Wilhelm, Pedagogiska grundproblem i historisk belysning. Lund, 1968.

Sleman, Folke, Om kungl. direktionen över Stockholms stads verksamhet. Ur Stadsarkivets årsberättelse 1948, bihang nr 20, 1949.

Solders, Severin – Wiberg, Albert, Stockholms storskolas journal. ÅSU nr 83–84. Stockholm, 1951.

Spetze, Gudrun, Stockholms folkskolor 1842–1882. Ambition och verklighet. ÅSU nr 169. Uppsala, 1992.

Stukat, Karl-Gustaf – Bladini, Ulla-Britt, Svensk specialundervisning, intentioner och realiteter i ett utvecklingsperspektiv. Institutionen för Pedagogik, Göteborgs Universitet 1986.

Söderberg, Ragnhild, Barnets tidiga språkutveckling. Lund 1979.

Sörensen, Anna, Växelundervisningssällskapets normalskola och folkskoleseminariet i Stockholm 1830–1930. Minnesskrift. Uppsala 1930.

Sörensen, Anna, Det svenska folkundervisningsväsendet 1860–1900, I: Svenska folkskolans historia, del 3. Stockholm. 1942.

Tjerneld, Andreas, om Rodhe i SBL.

Torstendahl, Rolf, Introduktion till historieforskningen. Historia som vetenskap. Stockholm, 1971.

Ullman, Annika, om Anna Sandström i SBL.

Uppsala ärkestift herdaminne.

Utterström, Gustaf, om Anders Berg i SMK.

Warne, Albin, Svenska folkskolans historia del I. Stockholm, 1940.

Wiberg, Albert, Carl Ulric Broocman, ÅSU nr 77–78. Stockholm, 1950.

Willke, Ingeborg, ABC-Bücher in Schweden. Ihre Entwicklung bis Ende des 19 Jahrhunderts und ihre Beziehungen zu Deutschland. Lund 1965.

Wilmenius, Karin, Påbyggnadsutbildning med inriktning mot komplicerad inlärningssituation. I: Didactica Minima. (Nr 1 i en fristående serie presentationer av högskolans utbildningslinjer.) HLS 1991.

Wilmenius, Karin, Folkskollärarinnor i Stockholm, ÅSU nr 190, Uppsala 1999.

Winberg, Christer, Folkökning och proletarisering. Kring den sociala struktur- omvandlingen på Sveriges landsbygd under den agrara revolutionen. Göteborg, 1977.

Visby stifts herdaminne.

Wizelius, Ingemar om Gjörwell i SMK.

Ödman, Per-Johan, Kontrasternas spel – en svensk mentalitets- och pedagogik- historia, Del I och II. Stockholm 1995.

Personregister

Afzelius, Arvid August 44, 53, 59–60, 86, 148

Ahlberg, Sofia 117

Almquist, Sofi, f. Hultén 123, 125–126, 132, 135, 148, 153

Almqvist, Jonas Love 85–86

Andersson, Sofi 134

Andrée, Elfrida 119

Anjou, Ludwig 133

Bell, Andrew 75, 77–80, 150

Berg, Anders 103, 116–117, 119, 124, 140, 142

Bremer, Fredrika 103

Broocman, Carl Ulrik 32–33, 40, 66, 76, 83, 105, 150–151

Carlson, Fredrik Ferdinand 103, 122

Claesson, magister 92

Cnattningius, Anders Jacob 60, 79, 84–85, 87–88, 93–96, 100, 148

Dahm, Oscar Elis Leonard 61, 99

De la Gardie, Jacob 79–80, 83–84, 89, 96–97, 150

Elfving, Johan 103

Faggot, Jakob 48–50

Fineman, Carl Olof 85–86, 88, 92–93, 148

Flintenberg, Johan David 40, 43–44, 52–53, 58–60, 65, 148

Flodman, Johan Christoffer 29

Fryxell, Anders 29, 86, 93, 103

Gerelius, Johan Adolf 79, 81–84, 96, 150,

Geijer, Erik Gustaf 100, 102

Gjörwell, Carl Christian 37, 39–40, 53–54

Granander, Carolin 119–120

Gyllenram, Fredrika 85, 88, 106

Hallin, Clara 117

von Hartmannsdorff, August 97–98, 101, 103

Hedlund, Sven Adolf 124

Ihre, Johan 45

Kastman, Carl 123–125, 131–133, 139–141, 148

Kruse, Anna 135

Kruse, Klara 119

Lagergren, Anders 85–86

Lancaster, Josef 54, 75, 78–80, 83, 150

- Lefrén, Johan Peter 102–103
 von Linné, Carl 49
 Lindblom, Jakob Axelsson 29,
 76
 Lindgren, Anna Sophia 85,
 88, 91–92, 106
 Lundgren, Fredrik 135, 137
 Meijerberg, Carl Jonas 115–
 116, 118, 120, 123–124,
 129, 131–132, 134, 140–
 143, 148
 Modéer, Adolph 40–41, 44,
 48–51, 56–57, 59–60, 63,
 65–66, 105, 148, 150, 158,
 161
 Murray, Gustav 40, 43–44, 47,
 52, 55–56, 59, 62, 65, 76,
 148
 Möller, Johan 44, 47, 51–52,
 55, 59, 61–62, 65–66, 105,
 148, 150
 Nordlund, Karl 135
 Nyqvist, Charlotta 119
 Oldberg, Anders 99–100
 Pestalozzi, Johan Heinrich 58,
 75–76, 78–81, 83, 98, 105,
 108, 150
 Rodhe, Bengt Carl 123, 126,
 128–129, 148
 von Rosenstein, Carl 84, 96
 Rudenschöld, Torsten 102–
 103, 110, 117, 142
 Sandberg, Fredrik 123–124,
 129–131, 133–134, 140–
 141, 148–149, 151, 160
 Sandström, Anna 125, 134–
 135
 von Schéele, Frans 135
 Schmidt, Andreas Nikolaus
 97–98, 100, 102, 106, 110,
 116, 123, 148
 Schönberg, Anders 51
 Siljeström, Per Adam 102–
 104, 115–118, 121, 123–
 127, 129, 132, 140, 148
 Silverstolpe, Gustav Abraham
 32, 66
 Sten, Hilda 117
 Steinmetz, Alfred 122
 Suell, Georg 40, 79, 82–83,
 85–86, 89–93, 95, 105, 110,
 148, 160
 Svedbom, Per-Erik 104–105,
 125, 151
 Svensson, Per Reinhold 72,
 79–80, 82–89, 96, 101, 148,
 160
 Sörensen, Anna 123–124, 139
 Tamm, Alfhild 139
 Thenstedt, Natanael 31, 43–
 47, 51, 55, 59–62, 65, 148,
 150, 158
 Wallin, Johan 105, 123
 Wallin, Josef 93, 97, 101
 Weisse, Christian Felix 55, 58
 Wänman, Israel Gustav 52, 58,
 60–61, 63, 66, 105, 148, 159
 Ågren, Sven Petter 85, 91