

# VAGVAL

## I SKOLANS HISTORIA

TIDSKRIFT FRÅN

FORENINGEN FÖR SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA

ARGANG 5 • NR 3 • 2005

ISSN 1652-0610

FRÅN STARTEN NR 19

---

### *I detta nummer*

Föreningen för svensk undervisningshistoria på nätet	2
<i>Solweig Eklund</i> : Fritidspedagogernas intåg i skolan	3
<i>Ewa-Stina Hultinger</i> : Särskolans utveckling under två sekler	5
<i>Mats Myrberg</i> : Läs- och skrivpedagogiska perspektiv på lärarutbildningen 1975–2005	8
<i>Tjia Torpe</i> : Ingenting är omöjligt – om att läsa med öron och fingertoppar	12
<i>Anna Maria Ursing</i> : Skönlitteraturens lärarinnor – fantastiska fröknar	14
Information om föreningens årsmöte 26 april 2005	16

### VAGVAL I SKOLANS HISTORIA

Redaktion: Sven-Åke Johansson (ordf), Gert Berntsson (sekr), Bengt Alin,  
Stig G. Nordström, Solveig Paulsson, Anders Ternström, Carl-Magnus  
Wendt.

Redaktionens adress: Box 2056, 750 02 Uppsala

## *Föreningen på nätet:*

Vår förening finns nu med på utbildningspolitiska institutets hemsida på Internet. Institutet leds av professor Ulf P. Lundgren.

Nätadressen är <http://www.upi.artisan.se/Pages/66> 1.htm

På den adressen får du ut bifogade sida. Klicka vidare och få fram förteckningen av alla våra hittills utgivna 201 böcker och förteckningen av alla artiklarna i Vägvals hittills utkomna nummer.

*Sven-Åke Johansson*

## **Föreningen för svensk undervisningshistoria**

Föreningen har funnits sedan 1920 och givit ut mer än 200 böcker. Dess bakgrund finner du i skriften Årsböcker i svensk undervisningshistoria under 75 år.

Föreningen ger vanligen ut två eller tre böcker per år (se förteckning). Böckerna kan antingen vara nya arbeten eller avhandlingar som är av utbildningshistoriskt intresse eller nyutgivningar av gamla skrifter. Några exempel på utgivningen:

- Ellen Key: Missbrukad Kvinnokraft Kvinnopsykologi. (1981)
- J.P. Martinelle: En utnött folkskollärares anteckningar och minnen. (2002)
- Gunnar Richardson: Hitler-Jugend i svensk skol- och ungdomspolitik. Beredskapspedagogik och demokratifostran under andra världskriget. (2003)
- Sven-Åke Johansson: Den ryska revolutionen och det sovjetiska samhället i debatten och skolans läroböcker. Värderingarnas och undervisningsmetodernas växlingar under hundra år. (2004)

Föreningen ger också ut en tidskrift – *Vägval i skolans historia* som kommer ut med 4 nummer varje år.

I den kan man läsa korta artiklar om ställningstaganden under olika utvecklingsskeden. Exempel på sådana artiklar är:

- Rätten att välja skola.
- Skolan och etiken.
- Små klasser eller specialundervisning?

Har du skrivit något som du tror passar att publicera i Vägval eller som Årsbok kan du kontakta styrelsen.

Hur blir man medlem?

Sätt in årsavgiften 200 kronor på plusgiro (postgiro) 5 80 01 - 9 så får du kommande utgivningar av tidskrift och böcker.

---

## *Fritidspedagogernas intåg i skolan*

---

Fritidspedagogernas verksamhetsfält har genomgått omvälvande förändringar sedan utbildningen startade 1964 vid förskoleseminariet i Norrköping. Att det blev förskoleseminariet berodde på att de flesta som då arbetade på fritidshem (eftermiddagshem) var förskollärare. Hade utbildningen startat ett tiotal år tidigare kunde det lika gärna blivit slöjdlärary- eller folkskolläraryutbildningen som fått stå värd.

Det var folkskollärarna med ingen mindre än Fridtjuv Berg i spetsen som först bildade fritidshem, eller som det då hette arbetsstugor, men det var slöjdlärarna som arbetade på fritidshemmen en bit in på 1950-talet. Folkskollärarna insåg betydelsen av att barnen hade meningsfulla aktiviteter också efter undervisningen. De var tidigt intresserade av vad barnen lärde sig utanför skolan och insåg att de inte blev framgångsrika som lärare om barnen inte hade en meningsfull fritid. Det var angeläget då och är angeläget än idag.

I Sverige etablerades fritidshem som begrepp först på 1960-talet. Första gången som begreppet användes internationellt var dock redan 1904 i Odense i Danmark.

Behovet av fritidshem ökade kraftigt från 1950-talet och framåt och därmed behovet av fritidspedagoger. För att få den önskvärda expansionen förlades fritidspedagogutbildningen till yrkesskolorna och därefter som specialkurs vid gymnasieskolorna. Fritidspedagogerna ansåg att utbildningen skulle finnas bland andra pedagogiska utbildningar och arbetade för det. När högskolorna organiserades i olika sektorer 1976 blev fritidspedagogutbildningen en del av sektorn för undervisningsyrken vid landets högskolor och är nu en del av den nya lärarutbildningen.

Utbildningen har alltså haft en brokig historia under de 40 år som yrket funnits. Från att ha startat tillsammans med förskolläraryutbildningen under cirka tio år varit kommunal utbildning och sedan blivit en del av undervisningsyrkena

där fritidspedagogutbildningen åter sammanfördes med förskolläraryutbildningen i det barn- och ungdomspedagogiska programmet under 1980-talet.

En utbildning som skall ge kunskaper om skolbarns lärande på fritiden måste naturligtvis bedrivas nära annan lärarutbildning för motsvarande åldrar. Skälen till detta är flera. Inte minst viktig är att det behövs en förstärkt kunskap om hur barn och unga lär sig utanför undervisningen i skola och fritidshem. De deltar i en mängd aktiviteter som ger kunskap och påverkar utvecklingen av den egna identiteten. Med den nya lärarutbildningen kan detta bli ett förstärkt kunskapsområde för blivande lärare.

Samverkan mellan fritidshem och skola har förekommit på initiativ av enskilda lärare och fritidspedagoger så länge fritidshemmen funnits. Denna samverkan har självklart förändrats i takt med verksamhetens utbyggnad. Till en början hade en klasslärare enstaka elever som deltog i fritidshemsverksamhet. Idag är det vanligt att flertalet elever i klassen går i ett eller ett par fritidshem.

För fritidspedagogerna var det till en början många lärare att samverka med, ibland så många att det inte var möjligt att etablera samverkan med alla. Idag är eleverna på fritidshemmen elever i en eller ett par klasser. I de flesta fall är också fritidshemmen en del av grundskolan.

Samverkan utvecklades för att ge de bästa kunskaper och betingelser för barnen. Samverkan var också intressant för de statliga utredningar som arbetade under 1970-talet. Barnstugeutredningen presenterade i sitt betänkande Barns fritid (1974) ett stort utbyggnadsprogram för fritidshemsverksamheten och förordade en lokalmässig integrering och samverkan med utgångspunkt i att fritidshem lokaliserades i skolans lokaler, så kallade hemvister och utvidgade fritidshem. Parallellt med barnstugeutredningen arbetade

också utredningen kring Skolans Inre Arbete, kallad SIA-utredningen. De båda utredningarnas förslag sammanfördes i slutskedet och utmynnade i regeringens proposition Skolans inre arbete. I propositionen betonades behovet av samordning av skolans och fritidshemmets resurser under skoldagen. Begreppet "samlad skoldag" presenterades som en möjlighet att inom skolans ram ge barn både omsorg och undervisning. I propositionen föreslogs att fritidshemmen skulle lokalintegreras i skolan. Detta för att underlätta samverkan mellan fritidshem och framför allt låg- och mellanstadiet. Fritidspedagogerna skulle ingå i skolans arbetslag.

Vi var många som ansåg att grunden nu var lagd för att professionellt utveckla elevernas kunskapsinhämtande på både skoltid och fritid inom grundskola och fritidshem. Både Sveriges Fritidspedagogers Förening (SFF) och Svenska Facklärarförbundet (SFL) stödde detta arbete. I SFF:s program för innehåll i fritidshemsverksamheten 1982 markeras att det är viktigt att fritidspedagoger ingår i skolans arbetslag. Det var ett vägval som har haft stark lokal förankring.

Samverkan mellan fritidshem och skola utvecklades också i hög grad. Alla statliga utredningar och regeringsförslag som kommit under de senaste årtiondena har också stött denna utveckling.

Fritidshemskommittén som lämnade sitt betänkande Skolbarnsomsorg 1985 presenterade också i ett diskussionsunderlag mer omfattande praktiska förslag till hur samverkan fritidshem och skola skulle kunna genomföras.

Skolbarnsomsorgskommittén som tillsattes 1989 hade som uppgift att följa, stimulera och påskynda en utveckling, i riktning mot en organisatoriskt och pedagogiskt samlad verksamhet för skola och skolbarnsomsorg. Utredningens förslag ledde fram till skrivningar i 1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94).

I Läroplanskommitténs betänkande 1992, Skola för bildning, sägs att för att skolan skall kunna erbjuda en så kvalificerad utbildningsmiljö som möjligt är det angeläget med ett nära och förtroendefullt samarbete med förskola och

fritidshem. Genom att samverka med fritidshemmen kan man inom de olika verksamheterna skapa optimala förutsättningar för barnens allsidiga utveckling och lärande. Det är viktigt att skolan tar sin del av ansvaret för att en sådan samverkan kommer till stånd. Den viktigaste faktorn för ett samarbete är en väl fungerande samverkan mellan de olika personalgrupperna som bygger på en ömsesidig respekt för varandras yrkeskunnande.

I Lpo 94 står bland annat att "Skolan skall sträva efter att nå ett förtroendefullt samarbete för att stödja barnens allsidiga utveckling..." Vidare markeras att läraren skall "... samverka med personalen inom skolbarnsomsorgen i syfte att främja barnens skolgång och allsidiga utveckling."

Trots denna utveckling tog det många år innan regeringen bestämde sig för att flytta fritidshem och förskola från sociallagstiftningen till utbildningslagstiftningen. Först 1996 i samband med en regeringsombildning, när Göran Persson blev statsminister, överfördes fritidshem och förskola till Skollagen och Utbildningsdepartementet, med Skolverket som tillsynsmyndighet.

I Skollagskommitténs förslag tar man konsekvenserna av denna utveckling och föreslår att fritidshemmen skall vara en del av grundskolans organisation. Frågan är om det inte behöver följas av ett namnbyte på fritidshemsverksamheten för att ge den dess nya roll som en lika viktig del som övrig undervisning och som en brygga över till samhället. Trots att fritidspedagogernas strävanden och statliga beslut har gått hand i hand behövs det ytterligare något som ger verksamheten ett riktigt erkännande och då med villkor som håller uppe kvaliteten. Underlåtenheten från kommunernas sida att följa skollagen är ett kapitel för sig. Många kommuner anordnar ingen fritidsverksamhet för barn mellan 10-13 år trots lagstiftningen.

Lpo 94 omfattar det obligatoriska skolväsendet samt fritidshem och förskoleklasser. Fritidshemmen skall alltså medverka till att förverkliga målen i läroplanen. Här har fritidshemmen en unik möjlighet att bidra som borde uppmärksammas mer. Lärande för barnen på fritidshem är lika viktigt som den i klassrummet. Det finns även

(forts. s. 7)

---

# Särskolans utveckling under två sekler

---

I december 2001 tillsatte dåvarande utbildningsministern Thomas Östros en parlamentarisk kommitté för att se över utbildningen för barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning. Våren 2002 tillträdde jag som sekreterare för kommittén och arbetade under två och ett halvt år i sekretariatet.

Vi i sekretariatet såg som en av våra första uppgifter att hitta ett namn på kommittén som var något mer hanterligt än direktivens "Översyn av utbildningen för barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning". Vi prövade en rad mer eller mindre omöjliga bostavskombinationer tills någon kom med det förlösande förslaget att ta ett egenamn istället. Vi fastnade raskt för Emanuella, efter en av särskolans pionjärer, Emanuella Carlbeck. Det visade sig dock att män i vår omedelbara närhet genast associerade namnet Emanuella till en porrfilm som uppenbarligen varit mycket känd på en tid då det inte fanns fler porrfilmer än att man kunde hålla reda på dem. Så blev det Carlbeck-kommittén utan belastande associationer.

## *De första utbildningsinstitutionerna*

Vem var då Emanuella Carlbeck? Hon föddes 1829 i en prästfamilj i Västergötland och påverkades i unga år av de tankar och strömningar som fanns vid den tiden. Hon kände en dragning till kärleksverksamhet och barmhärtighetsarbete och startade 1866 Sveriges första hem för sinnesslöa barn på Nya Varvet i Göteborg. Tio år senare köpte hon stadslandet Johannesberg utanför Mariestad och började utveckla en undervisning för sinnesslöa med tonvikt på läsning, skrivning och räkning samt praktiskt arbete.

Emanuella Carlbeck representerade den optimistiska syn på vård av personer, som vid den tiden kallades sinnesslöa, som utvecklades i mitten av 1800-talet. Vårdideologin gick ut på att med ett kärleksfullt omhändertagande "förvandla dessa odugliga och blott tärande till verksamma och närande samhällsmedlemmar". (Citat efter

Nordström, S.G., Hjälpkola och särskola i Sverige t.o.m. 1921, Årsböcker i svensk undervisningshistoria 1968). Emanuella Carlbecks utbildningsanstalt följdes av flera när landstingen började inrätta särskoleinternat. Vid samma tid som Emanuella Carlbeck började sin verksamhet i Mariestad startade också "Föreningen för sinnesslöa barns vård" i Stockholm, en förening som fick stor betydelse för utvecklingen inom sinnesslövärd. Tanken var att man på egna anstalter skulle fostra sinnesslöa till medvetna och nyttiga samhällsmedborgare. Föreningen startade landets första seminarium för sinnesslöalärare på 1870-talet.

## *Optimismen ger vika*

Redan i slutet på 1800-talet började den mer optimistiska synen på möjligheterna att genom särskild undervisning utveckla de sinnesslöa till självständiga medborgare ge vika. Dittills hade man velat skydda de sinnesslöa, nu kom det att handla mer om att skydda samhället. De sinnesslöa ansågs utgöra en samhällsfara, de var potentiella brottslingar och låg samhället till last ekonomiskt. Vid sekelskiftet fördes också en rashygienisk diskussion och i Sverige instiftade man ett rasbiologiskt institut, som skulle bevaka de arvshygieniska frågorna och hindra den svenska folkstammen från att psykiskt och moralist degenereras. En omfattande sterilisering av individer som ansågs psykiskt undermåliga skedde med stöd av steriliseringslagar från 1934 och 1941. (Riksdagens protokoll 1934, prop. 103.)

## *Rätt till utbildning för bildbara sinnesslöa*

Sveriges första folkskolestadga tillkom 1842 och från 1882 infördes ett reellt skoltvång för alla barn mellan 7 och 12 år. Men skolplikten omfattade bara de barn som ansågs kunna tillgodogöra sig undervisning, de bildbara. Barn med ett kraftigt begåvningsmässigt funktionshinder hänvisades istället till de särskilda institutionerna för sinnesslöa barn. 1944 kom dock en lagstiftning som gav de

“bildbara sinnesslöa” rätt till utbildning genom landstingens försorg. De “obildbara” fick rätt till vård, men inte till utbildning. Undervisningen anordnades i första hand på internat, där barnen tillbringade hela sin skoltid. Lagen hade karaktären av en tvångslag och föräldrar kunde tvingas att skicka sina barn till dessa anstalter. Det tvångsmässiga omhändertagandet försämrade sinnesslöskolans/särskolans rykte.

1954 kom en Lag om undervisning av vissa psykiskt efterblivna. Denna lag innebar ett närmande av särskolan till den obligatoriska folkskolan. I folkskolan startade man s.k. hjälpklasser och senare också svagklasser eller B-klasser för de lindrigt efterblivna barn som inte placerades på särskoleinternaten.

#### *Institutionsvården ifrågasätts*

Först i slutet på 1950-talet började man mer allmänt att ifrågasätta institutionsvården och också den segregering som fanns i folkskolan med dess särskoleklasser, hjälpklasser, observationsklasser, läsklasser, CP-klasser, hörselklasser, synklasser, skolmognadsklasser m.fl. I samband med att grundskolan infördes på 1960-talet avvecklades hjälpklasserna. På 1960-talet började en ny ideologi inom handikappområdet formars, en ideologi som handlade om normalisering och integrering. Människor med utvecklingsstörning skulle få möjligheter att leva så likt andra människor som möjligt. De skulle inte till varje pris tränas att bli “normala”, men de skulle ha en normal livssituation, likvärdig andra människors.

#### *Alla barn får rätt till utbildning*

I denna anda tillkom Omsorgslagen (1967:940). Nu fick för första gången alla barn med utvecklingsstörning rätt till undervisning och begreppet “obildbara” försvann ur lagstiftningen. För de barn och ungdomar som inte tidigare hade haft rätt till utbildning organiserades “träningsskolan. Särskolan, d.v.s. träningsskolan och grundsärskolan, med landstingen som huvudmän, byggdes ut för att ta emot alla barn med utvecklingsstörning. Genom att träningsskolan infördes ökade antalet elever i särskolan och man fick lokalbrist. Det gjorde att man började söka samverkan med grundskolan och i många kommuner integrerade man den obligatoriska särskolan i grundskolans lokaler.

Lokalintegreringen hade både ideologiska och ekonomiska förtecken. Man hade på allvar börjat

ifrågasätta särskoleinternaten och den isolering av barn med utvecklingsstörning dessa innebar. Man såg också ekonomiska fördelar i att istället för att etablera särskilda skolor flytta in särskolebarnen i grundskolor. Härigenom kunde man samutnyttja inte bara lokaler utan också kringfunktioner som t.ex. matbetspising, sjuksköterskor och kuratorer. Det fanns en stark förhoppning om att den fysiska integrationen också skulle leda till en social integrering. Delvis kom dessa förhoppningar på skam och än i dag utgör särskoleklasserna inte så sällan isolerade öar i grund- och gymnasieskolor med mycket lite kontakt mellan elever med och utan utvecklingsstörning. Carlbeck-kommittén redovisar också i sin kartläggning att isoleringen ofta gäller även lärare och annan personal i särskolan.

#### *Kommunerna tar över huvudmannskapet för särskolan*

Under perioden 1988–1996 överfördes ansvaret för särskolan från landstingen till kommunerna. Huvudmotivet till kommunaliseringen var att grundskolan och särskolan skulle närma sig varandra och ge möjligheter att förverkliga tanken om en skola för alla. Överföringen markerade också att särskolan primärt handlar om utbildning och inte om vård och omsorg. 1990-talets Särskolekommitté diskuterade t.o.m. i sitt betänkande Särskolan – en primärkommunal skola (SOU 1991:30) möjligheterna att avskaffa särskolan som egen skolform. Kommittén kom ändå fram till att kommunerna behövde tid för att lära känna elevgruppen och dess behov och man uttryckte dessutom en viss oro för särskolans resurser.

Kommunaliseringen ledde bli att allt fler särskoleklasser integrerades i vanliga skolor. I dag går de flesta barn med utvecklingsstörning i integrerade särskoleklasser. Ca 14 procent är s.k. individintegrerade elever i vanliga klasser. Grundskolan har en skyldighet att ta emot även barn med en utvecklingsstörning om föräldrarna tackar nej till särskola. Föräldrarnas valfrihet när det gäller särskola regleras i dag i en femårig försöksverksamhet. Carlbeck-kommittén föreslår att rätten att välja ska föras in den aviserade nya skollagen.

#### *Gemensamma läroplaner för alla skolformer*

1985 års skollag (1985:1100) ersatte bestämmelserna om utbildning för barn med utvecklingsstörning i 1967 års Omsorgslag. Parallellt med de yttre förändringarna ifråga om huvudmannskap

och lokalintegrering skedde en läroplansutveckling. De första läroplanerna och kursplanerna för särskolan tillkom 1973. I arbetet med 1994 års läroplaner för det obligatoriska och det frivilliga skolväsendet (Lpo 94 och Lgy 94) betonades vikten av att skapa en sammanhållen skola med en gemensam läroplan för alla skolformer. Särskolan omfattas därför av de gemensamma läroplanerna, men har fått egna kunskapsmål.

*Det handlar om vilket samhälle vi vill ha*

Synen på personer med utvecklingsstörning har varierat över tid och attityder, Värderingar och attityder har påverkat samhällets bemötande av dessa. Carlbeck-kommittén skriver i sitt slutbetänkande: *Inkludering och samverkan handlar ytterst om hur man ser på olikheter, på delaktighet och samhörighet och inte minst på ansvar. Vi konstaterar att de grundläggande värderingar som utvecklas och befästs i skolan har betydelse för hur vårt framtida samhälle kommer att se ut. Vill man uppnå ett öppet samhälle präglat av tolerans och*

förståelse för det avvikande, måste man börja i förskolan och skolan. Kommittén pläderar därför för en inkluderande skola, där alla barn och ungdomar platsar. Åtminstone en del av ledamöterna i kommittén hade gärna sett att de ursprungliga direktiven hade kunnat följas och kommittén hade fått utreda ett alternativ där särskolan avskaffas som särskild skolform. Nu sätter tilläggsdirektiv hinder i vägen för detta. Kommitténs förslag till förändringar i särskolan syftar dock i första hand till att underlätta samverkan mellan skolformerna, att öka kontakterna mellan barn och ungdomar med och utan utvecklingsstörning och att höja kvalitén i undervisningen.

*Eva-Stina Hultinger*

Förf. var tidigare kansliråd i Utbildningsdepartementet, huvudsekreterare i senaste statliga utredningen om särskolan.

(forts. fr. s. 4)

många studier som stödjer detta. Om denna kunskap hade varit mer känd så hade sannolikt en uppbyggnad av fritidshemmen skett med nya resurser. Nu har nästan hela utbyggnaden under de senaste tio åren skett genom en dubbling av antalet barn men med ungefär samma personalstyrka. Likaså skulle fritidshemmen ha fått en större del av de så kallade Wärnerssonpengarna.

Det är därför hög tid för nästa vägval. Det gäller att förbättra kontakten mellan undervisning i skola och fritidshem, lärarutbildning och forskning samt kunskapsproduktion. Att helt enkelt låta det bli en helhet. Detta kan ske med den nya lärarutbildningen, med verksamhetsförlagd utbildning och forskningsanknytning.

Det krävs en forskning som inbegriper närstudier av grundskolan och fritidshemmet och i relation till de uppgifter som finns i det pedagogiska arbetet. Alltför länge har de frågor och

uppgifter som lärare står inför inte uppfattats vara av sådan karaktär att de kräver forskning. Detta

har inte minst präglat verksamheten i fritidshem. Där har man varit mer upptagen av vilka kulturer som råder i stället för att svara på frågorna vad barn lär sig på fritidshem. Vilka är de framgångsrika metoderna och arbetssätten och vad behöver vi veta mer om. Barn och unga deltar dessutom i en mängd aktiviteter som leder till kunskapsinhämtande och som därmed också påverkar utvecklingen av den egna identiteten. Det krävs ett större kunnande om lärande på fritiden och ett ökat intresse för förebyggande åtgärder. Detta är viktiga avstamp för framtiden.

*Solweig Eklund*

Förf. är f.d. vice ordförande i Läraförbundet.

---

# *Läs- och skrivpedagogiska perspektiv på lärarutbildningen 1975 – 2005*

---

Från min utsiktspunkt på Lärarhögskolan i Stockholm har jag under de senaste åren såväl deltagit i som följt utvecklingen av den nya lärarutbildningen. Mina perspektiv är lärarutbildarens, läsforskarens och nämndledamotens. Som ledamot i det särskilda styrorgan som har ansvar för ledning och utveckling av lärarutbildningen vid den enskilda högskolan har jag deltagit i konkretiseringen av riksdagsbeslutet om en ny lärarutbildning. Till skillnad från tidigare lärarutbildningar i Sverige finns ett ämnestänkande för all lärarutbildning i det nya systemet. Vid sidan av sin yrkesexamen skall studenten också ha möjlighet att få en filosofie kandidatexamen efter fullföljda studier om minst 120 poäng. Medan vi tidigare haft ett tiotal olika lärarexamina finns nu endast en (men med olika poängtal för olika studiegångar). I ett allmänt utbildningsområde ("AUO") omfattande tre terminers studier (förlagda till den första, den fjärde och den sjätte studietermen vid Lärarhögskolan) möts studenter med olika huvudinriktning i sina studier. Metodik och praktik finns inte längre. I stället genomförs poängsatta delar av utbildningen ute i verksamheten. Didaktik och ämnesteorier ges inom samma kurser. Studenterna väljer själva en inriktningskurs (för nio- och elvaterminersexamina två inriktningskurser) om 40 till 60 poäng, en fördjupningskurs (i de flesta fall med ett examensarbete) och en eller flera breddningskurser om 10 till 20 poäng. Alla inriktningar i utbildningen spänner över minst två "skolstadier". All lärarutbildning skall ge behörighet för kvalificerade studier på magister- eller forskarutbildningsnivå efter grundutbildningen.

Som kursansvarig för inriktnings- och specialiseringskurser som förbereder lärarstudenten att ansvara för barns läs- och skrivinläring och tidiga språkutveckling har jag försökt förena reform-

intentionerna med såväl studentförväntningar som materiella villkor i form av resurstilldelning och lärartillgång. Kvarstående problem finns, fyra år efter sjösättningen av reformen, på flera centrala områden. Samspelet mellan de verksamhetsförlagda och de högskoleförlagda delarna av utbildningen är otillräcklig. Visserligen har tillgången på s.k. "VFU-platser" ökat så att de flesta studenter får en relevant VFU-placering, men bristen på samspel mellan ansvariga lärare i högskola och skola är fortfarande ett stort problem. Krav på engelsk litteratur och forskningsanknytning i utbildningen möttes inledningsvis av en protestkör bland studenterna. Studentattityderna har förändrats i detta avseende (alternativt väljer studenter som inte vill ha teori andra inriktningar?), men lärarutbildningen har ändå stora problem med att erbjuda en vetenskaplig bas för utbildningen. Lärarhögskolan har inte lyckats få regeringens medgivande att inrätta eget vetenskapsområde. Detta innebär självklart stora svårigheter för att åstadkomma den forskningsanknytning av utbildningen som reformen syftar till. Vetenskapsrådets "Utbildningsvetenskapliga kommitté" framstår inte som den lösning man förutskickade på 1990-talet. Visserligen finns fler forskningsprojekt med läs- och skrivpedagogisk relevans i dag än på 1990-talet, men till 1970-talets nivå är det fortfarande långt. Tillgången på forskarutbildade lärarutbildare med läspedagogiska kunskaper är otillräcklig. De som har den praktiska erfarenheten har i de allra flesta fall ingen forskarutbildning, medan de som har forskarutbildning inte har någon praktisk-pedagogisk erfarenhet av läs- och skrivinläring. De delar av utbildningen som skall ge den gemensamma professionella basen för alla lärare oavsett på vilken nivå och med vilken ämnesinriktning de skall undervisa (AUO) upplevs av många studenter som



mindre relevant för deras framtida yrkesverksamhet. Studenternas fria val mellan inriktningar i utbildningen har inneburit att ett alltför stort antal väljer en utbildningsgång som inte motsvarar skolans krav. Det är möjligt att bli lärare för yngre barn utan att ha något som helst om läs- och skrivinlärning eller barns språkutveckling i sin utbildning.

Som forskare har jag deltagit i det faktiska forskningsgenombrott som skett på mitt område de senaste femton åren, och som jag vill skall ge avtryck av inom utbildningen. Den amerikanska läsforskaren Louisa Moats har valt titeln ”Teaching Reading is Rocket Science” på sin forskningsöversikt på beställning av AFT (American Federation of Teachers). Att överblicka forskningen och dra rätt slutsatser för ”Best Practice” när det gäller grundläggande läs- och skrivundervisning är en utmaning på samma nivå som i de mest uppmärksammade högteknologiska utvecklingsprojekten i samhället. En mycket liten del av de senaste tjugo årens forskning har dock nått ut till lärarutbildningen. Utbildningen för de lärare som skall arbeta med de yngre barnen i förskola och skola är två till fyra terminer kortare än utbildningen för dem som avser att arbeta med ungdomar i grundskola och gymnasieskola. Detta avspeglar en föråldrad uppfattning om kvalifikationskraven i läraryrket. De sju terminer som är avsatta fram till examen är dessutom kraftigt urholkade av resursneddragningarna i den svenska högskolan allmänhet och lärarutbildningen i synnerhet de senaste trettio åren. Dagens student får drygt en tredjedel så stor samlad undervisningsresurs under sina sju terminer som 1970-talets student fick på fem terminer. Samtidigt är specialiseringsmöjligheterna stora i det nya systemet. Den student som vill få in mesta möjliga ”läs- och skriv”-innehåll i sin utbildning kan få upp till tre terminers studier på området, innefattande såväl verksamhetsförlagd utbildning om drygt en halv termin som ett kvalificerat examensarbete. Detta är en väsentlig ambitionshöjning jämfört med 1990-talets utbildning, där läs- och skriv-/språkutvecklingsinnehållet omfattade cirka en termins studier, och de praktiska läs- och skrivpedagogiska inslagen var obetydliga. Den inriktning och specialisering inom utbildning som jag arbetar med (”Språk och språkutveckling”) ger behörighet att söka forskarutbildning i de nya examensämnen i forskarutbildningen – Specialpedagogik eller Didaktik. Med detta val får studenten offra den ämnesbredd som

fanns i den gamla klasslärarutbildningen, och även i 1–7-lärarutbildningen på 1990-talet. Å andra sidan ger utbildningen kompetens att arbeta i såväl grundskolan som förskolan.

Som lärare har jag försökt förmedla de fascinerande insikter forskningen ger i barns språkutveckling, och också försökt ge kunskapen en pedagogisk-metodisk form som gör att den blir begriplig och knyter an till studentens utveckling i den verksamhetsförlagda utbildningen. Studenternas engagemang på mitt område är omisskännligt. De studenter som väljer att avsätta maximala tre terminers studier på mitt område har goda förutsättningar att bli framtidens ”specialistlärare”. De har en bättre forskningsöverblick än någon tidigare lärargeneration. Barns lärandestrategier finns i fokus för deras arbete i skolan, medan metodfokuseringen som återfanns i lärarutbildningen före 1990 är kraftigt nedtonad. Ännu har vi dock inte nått en god balans i detta avseende. Bristen på samspel mellan teori och praktik, mellan skolförlagda och högskoleförlagda delar av utbildningen, gör att helhetsbilden ännu inte är tillräckligt bra.

Kraven i lärarutbildningen har i debatten framställts som lägre än i andra högskoleutbildningar. Som ordförande i nämndens programutskott har min uppgift varit att garantera att enskilda kurser medverkar till att examensmålen kan förverkligas, att studentens och skolans rätt till hög kvalitet i utbildningen bevakas, och att examinationen sker i sådana former att likvärdighet och hög standard i utbildningen säkerställs. Detta är inte minst ett studentintresse. Bland studenterna sprids bilden av vilka kurser ”det går att glida igenom”. Kurskraven är för heterogena, vilket leder till att den mindre insiktsfulla studenten kan välja sin utbildningsgång med riktmärket att kraven skall vara låga. Det är svårt att finna empiriska belägg för detta ”minsta motståndets lag”, men misstanken att det verkligen förekommer kan inte avvisas. Gruppuppgifter, ibland med tveksam koppling till kurslitteraturen, gör det möjligt att få godkänt utan rimliga kunskaper. Vaga och otydliga målformuleringar i kursplaner gör att det är svårt att garantera att kurskraven uppfylls. Kurskraven framstår därmed som förhandlingsbara för studenterna. Ibland har vi i programutskottet tvingats argumentera med kursansvariga för att examinationsformer och examinationskrav skall bli tydliga. Min bedömning av lärarutbildares och lärarkandidaters inställning och arbetsinsatser är dock att detta utgör undantag.

Jag har heller inte intrycket utifrån min lärarerfarenhet i högskolan i stort att detta är specifika lärarutbildningsproblem. Vad gäller lärarkandidaternas arbetsinsats finns en empirisk studie som jämför lärarutbildning med andra professionsutbildningar i högskolan. Ulf P. Lundgren genomförde denna studie på uppdrag av Högskoleverket. Kartläggningen avser förhållanden år 2000 bland programstudier som antagits 1998 till psykologutbildning, lärarutbildning (gymnasielärare och grundskollärare 1–7 respektive 4–9), läkarutbildning och civilingenjörutbildning (maskinteknik). Skattad studietid per vecka blev i Lundgrens studie för lärarutbildningen drygt 30 timmar per vecka, och för läkarutbildningen och civilingenjörutbildningen drygt 50 timmar per vecka. Det finns alltså ett ”frirum” upp till heltidsstudier omfattande ca 10 timmar per vecka för lärarstudenterna i Lundgrens studie. Mediantid för lärarledd undervisning inom lärarutbildningen skattades till inte fullt nio timmar per vecka (mer för 1–7, mindre för gymnasielärare, mer för Ma/No, mindre för Sv/So/språk), inom civilingenjörutbildningen ungefär dubbelt så mycket, och inom läkarutbildningen avsevärt mer än dubbelt så mycket. Lärarstudenter förefaller ha mer av studiebetingelserna för en filosofie kandidatexamen i ”torra ämnen” än betingelserna för andra professionsutbildningar.

Lärarnas riksförbund genomförde 2004 en enkät bland den första kullen lärarkandidater med sju-terminersutbildning (d.v.s. med inriktning mot förskola och grundskolans första sex skolår). Enligt undersökningen anser endast en dryg tredjedel av lärarstudenterna att de fått tillräcklig utbildning i att lära elever läsa, skriva och räkna. Denna undersökning gav ett mycket starkt genomslag i debatten, och ledde till slutsatsen att den nya lärarutbildningen var ett misslyckande. Jag vill se spelet kring denna undersökning som exempel på s.k. ”sifo-krati” med ”Spin doctors” som opinionsanförare. En lokal utvärdering till de studenter på Lärarhögskolan som själva valt inriktningen ”Språk och språkutveckling” (och där läs- och skrivinläring är en central del) ger en mer positiv bild. Fyra av fem studenter är nöjda eller mycket nöjda med sin utbildning. Misstämningen mellan de två undersökningarna kan till viss del förklaras av att LR:s undersökning innefattar samtliga studenter med sju-terminersutbildning, oavsett vilken inriktning de valt. Principen om studentens fria val resulterar tyvärr i att ett antal väljer bort ett centralt

kompetensområde för sin framtida yrkesutövning. Utbildningsministern har också tagit initiativ till att obligatorielägga läs- och skrivmoment i utbildningen för alla som avser att ta ut en sju-terminers-examen.

Den dåvarande utbildningsministerns kallsinniga attityd till att avsätta en genomföranderesurs för den nya utbildningen skapade tyvärr inte goda förutsättningar i starten. Samtidigt som lärarutbildningen enligt 1990-talets ordning måste slutföras på bästa sätt skulle alltså en ny utbildning med en väsensskild grundlogik starta. Riksdagens beslut om den nya utbildningen kom sent hösten 2000, med startdatum 1 juli 2001. Studenterna hade mycket bristfällig information att gå på för sitt studieval. Vid utbildningsstart höstterminen 2001 hade regeringen ännu ej fattat beslut om en nationell examensordning för den nya lärarutbildningen. Trots detta ogynnsamma utgångsläge var uppställningen för den nya utbildningen stark bland lärarutbildarna. Några frågor som gav upphov till mest diskussion i nämnden första året jag deltog i arbetet (2002/2003) rörde den verksamhetsförlagda utbildningen, kursplanestrukturen, examensarbetets nivåinplacering, samt graden av bundenhet i studenternas studiegång. Känslan av att lägga rälsen framför loket på spåret var stark i hela lärarkollegiet.

I högskoleverkets utvärdering av den nya utbildningen aviserar verket att en granskning av kvaliteten i studenternas examensarbeten kommer att genomföras under 2006. Min erfarenhet som handledare och examinator är att examensarbetet är av kritisk betydelse för lärarkandidaternas självrespekt, och, för den delen, även för utbildningskvaliteten som helhet. Här blir anknytningen mellan läsforskning och praktisk pedagogik tydlig för studenten. Många studenter som skrivit sitt examensarbete säger att ”nu faller alla bitarna på plats”. Tillsammans med ansvaret för en egen elevgrupp i ”lång-VFU:n” framstår ventileringsarbetet som lärarutbildningens ”Rit-de-passage”. Samtidigt är mitt intryck att kravnivån varierar oacceptabelt mycket mellan de olika kurser där examensarbete ingår.

I och med 1988 års lärarutbildningsreform förskingrades det läspedagogiska arv vi tidigare fört vidare från småskollärarytbildningen till lågstadielärarytbildningen. Det läs- och skrivpedagogiska innehållet i utbildningen reducerades från mer än tre terminers studietid till mindre än en termin. Konsekvenserna av detta har blivit tydliga först i

början av 2000-talet, då vi för första gången sedan systematiska uppföljningar av svenska barns och ungdomars läs- och skrivförmåga påbörjades kan se en nedgång i läs- och skrivförmågan. Lärarkompetens (grundutbildning, erfarenhet och fortbildning) är enligt samstämmiga forskarbedömningar den viktigaste resurs skolan förfogar över för att hjälpa barn till en god läs- och skrivutveckling. I och med den nya lärarutbildningen har ambitionsnivån (gestaltad i studenternas egna kursval) åter höjts. Ett antal studenter (för Lärarhögskolans del cirka en femtedel av samtliga som inriktar sig på en lärarexamen för att arbeta med yngre barn) väljer lika omfattande studier som 1970- och 1980-talets lågstadielärare fick. Ungefär hälften av studenterna med inriktning mot yngre barn väljer en entermins läspedagogisk breddkurs (ungefär motsvarande det nationella obligatorium som nu beslutats) tillsammans med en inriktning som i vissa fall också kan innehålla läs- och skrivpedagogik men har ett annat huvudinnehåll. Vi har oavsett vilken studieväg studenterna väljer ännu inte nått mer än en liten bit på väg när det gäller det praktisk-metodiska läs- och skrivpedagogiska innehållet i utbildningen, men vi är på väg.

#### *Min önskelista för den närmaste framtidens vägval*

Låt lärarutbildningen arbeta utan nya riksdagsbeslut några år framöver. När det gäller läs- och skrivpedagogik har den nya lärarutbildningens större potential än någon lärarutbildning vi haft tidigare i landet. Vi behöver absolut inte någon ny lärarutbildningsreform när det gäller läs- och skrivpedagogik.

Vi behöver en kraftfull statlig satsning på läs- och skrivpedagogiskt forsknings- och utvecklingsarbete. På läs- och skrivområdet har vi forskning av hög internationell klass inom flera ämnesområden i Norden. Mycket litet av detta har tyvärr trängt igenom till skola och lärarutbildning. Läsinläring har en nordisk forsknings- och utvecklingsplattform som utnyttjas mycket dåligt i dagens skola och lärarutbildning.

Certifiering av lärare i skolår F–2 bör införas snarast. Läsinlärningsstadiet är av avgörande betydelse för den fortsatta skolgången. Ändå har vi en stor andel obehöriga lärare i grundskolan på detta område. När den statliga tjänsteregleringen i grundskolan försvann i början av 1990-talet övergick ansvaret till att bedöma lärarkompetens till landets rektorer. Staten och kommunernas måste i samverkan garantera att alla barn får tillgång till god lärarkompetens på detta område.

Återinför praktikbesöksresursen i lärarutbildningen! Den personliga kontakten mellan lärarutbildare i skola och högskolan är nödvändig för att utbildningen skall framstå som en helhet för studenten. Delade lektorstjänster skola–högskola är ett ytterligare medel för att skapa denna helhet.

*Mats Myrberg*

Förf. är professor i specialpedagogik vid Lärarhögskolan i Stockholm.
---

---

## *Ingenting är omöjligt – om att läsa med öron och fingertoppar*

---

När min syster och jag var små brukade vi ligga i mörkret innan vi somnade och diskutera vilket sorts handikapp som skulle vara värst att ha; döv, lam eller blind. Vi målade upp hopplösa situationer av olika slag.

Vad trist att inte kunna sjunga med eller lyssna på musik. Tänk om någon kom rusande bakifrån utan att man hörde. Eller om någon tjuv bröt sig in i lägenheten utan att man hörde bråket. Inte kunna viska med klasskompisarna eller småprata i mörkret.

Hoppa hopprep, hoppa hage, klättra i träd, dyka från klippan, simma ikapp, cykla, springa ifrån läskiga hundar eller elaka gubbar. Allt var lika omöjligt om man var lam.

Men den ultimata hopplösheten var ändå blindheten. Att famla runt i tomhet och slå emot eller ramla omkull. Att inte kunna svepa med blicken över vårbackarna med blåsippor, vitsippor, gullvivor eller liljekonvaljer. Eller att ALDRIG KUNNA LÄSA – vår nyförvärvade frihet.

Nu har jag arbetat åtta år tillsammans med gravt synskadade (man säger inte blind nu för tiden). Jag har omvärderat funktionsnedsättningarna (man säger inte handikappad nu för tiden). Det är inte bara en lek med ord har jag lärt mig. Det finns inga handikapp - bara handikappande situationer. Med hjälp av kompenserande hjälpmedel kan de flesta funktionsnedsättningar minska i betydelse. Tvingades jag välja ett "handikapp" idag skulle jag nog välja att vara "blind". Det är en stor sorg och oerhört opraktiskt att förlora seendet men det innebär inte att livet är slut.

Har du en vit käpp och/eller en ledarhund och har tränat mobility behöver du inte famla runt. Har du hörseln, luktsinnet och känslan i behåll är vårbacken ett underverk även för dig, men på ett annorlunda sätt. Och DU KAN LÄSA, men du läser med öronen och fingertopparna.

En grav synskada är framförallt ett stort informationshandikapp. Det väller fram skriven information kring oss. Sagoböcker, läroböcker, skönlitterära romaner, fackböcker, tidningsartiklar, bruksanvisningar, TV-texten, arbetsinstruktioner, jobbmeddelanden, PM, tjänsteutlåtanden, årsredovisningar ... vi kan rabbla i all oändlighet.

Från 1888 fram till 1980-talet fick ett gravt synskadat barn ofta, när det var sju år, vinka adjö till sin familj och sin invanda hemmiljö. Då började en sju år lång utbildning på Tomteboda-skolan i Solna utanför Stockholm. Det var en folkskola och sedermera en grundskola, med särskilda inslag som var bra för synskadade. Det var också en internatskola där gravt synskadade skaffade sig vänner för livet men också förlorade grundtryggheten i sin familj.

Förutom de vanliga skolämnena tränades ett antal synskadeanpassade kunskaper som var nödvändiga för att klara sig längre fram i livet.

Fingerfärdighet tränades genom pyssel på småslöjden och senare i korgslöjden.

Sinnesövningar tränade upp hörseln så att det gick att få användbar rumsuppfattning.

Mobilityträning med käppteknik gav ökad rörlighet både inomhus och ute i det fria.

Punktskriftsundervisningen gav kunskaper som gjorde att det gick att skriva och också läsa sina egna anteckningar. Den gav dessutom tillgång till det punktskriftsbibliotek som långsamt byggts upp under decennier av snälla seende som behärskade braillealfabetet. Lite opraktiskt var det dock. Borta med vinden behövde tre flyttkartonger för att rymmas. En sida med punktskrift som sticker ut tillräckligt mycket för att fingertopparna ska kunna läsa tar plats.

Maskinskrivningsteknik lärdes ut för att kunna kommunicera med seende. Med den kunskapen gick det t.ex. att skriva hem om hur livet var. Men

man kunde inte själv läsa den s.k. svartskriften, så beroendet av hjälp fanns där hela tiden.

När datortekniken kom på bred front i mitten/slutet av 1980-talet ängslades många för att de s.k. svaga grupperna i samhället nu slutgiltigt skulle slås ut från fritids- och arbetsgemenskap. Denna oro vändes i sin raka motsats för synskadade.

Den blixtnabba, tekniska utvecklingen innebär att nya hjälpmedel tas fram eller förbättras oavbrutet.

Med hjälp av en anpassad dator med ett förstörings- eller skärmläsningprogram, beroende på vilken synskada du har, har du total tillgång till all text som kan läsas av en dator. I dagsläget är det merparten av allt som skrivs, inklusive den outsynliga informationskälla som du når via Internet. Det gäller "bara" att få tillgång till de s.k. textfilerna som alltid finns. Rädslan för kopiering och bristande upphovsrättsskydd då gör att många förlag håller hårt i sina wordfiler.

Förstöringsprogrammen innebär att de som har synrester kan förstora den skrivna texten så mycket att man i stort sätt kan täcka skärmen med en bokstav i taget. Där kan man också välja olika bakgrundsfärg och olika skriftfärg så att det passar den typen av synrest man har.

Skärmläsningprogrammet konverterar svartskriften till syntetiskt tal som, med en relativt mänsklig intonation, läser upp rad efter rad, vartefter den synskadade hoppar nedåt med snabbtangenternas hjälp. Svartskriften konverteras också till punktskrift i en behändig display med metallpiggar som kommer upp blixtnabbt, med upp till 90 braillebokstäver samtidigt. Man kan alltså läsa med öronen och fingertopparna samtidigt. När man skriver in sin egen information använder man det vanliga tangentbordet och kontrolläser med talsyntesens och punktskriftsdisplayens hjälp.

Talsyntesen är oundgänglig för gravt synskadade och också en suverän hjälp för alla personer med dyslexi. Tekniken idag har alltså

gjort det möjligt att stanna kvar i sin familj, sin invanda miljö och samtidigt kunna följa med i skolarbetet på lika villkor som alla seende elever. I skolväskan får man plats med en laptop med bra programvaror i hårddisken och en liten punktskriftsdisplay. I den bästa av alla världar pluggar man in datorn, hemma och i skolan, i eluttaget och internetuttaget och hämtar hem lärobokstexter och andra läromedels-texter som dina skolkamrater har i böcker och häften.

Om man nu får en dator. Syncentralen, som tillhör landstinget, menar att skolan, som drivs med pengar från kommunen, eller föräldrarna ska betala för själva datorn. Den måste i sig ha mer kraft än vanliga datorer, som de flesta barn och ungdomar använder, för att klara de hjälpmedel som upphandlas och läggs in av syncentralen.

Om man nu får tillgång till läromediens texter. Idag finns det förstatligade TPB – talboks- och punktskriftsbiblioteket - som en gång startades av de synskadades egen organisation. TPB ordnar, via underleverantörer, inläsning och punktskriftsversioner av alla böcker som beställs. Men staten har bara ansvar för de vuxna studenterna och privatpersoner. Ansvaret för tillgänglighet till läromedel i barn- och ungdomsskolan ligger på kommunerna med stöd från statliga SIT - Specialpedagogiska institutet. Det är en relativt nybildad myndighet där alla tidigare myndigheter och specialskolor inom funktionshinderområdet lagts in, med påföljande organisationsproblem.

Man förleds tro att punktskrift på papper inte behövs längre sedan datorerna kommit. Men precis som med seende föredrar gravt synskadade att läsa kärleksbrev i hemlighet. Och uppträder man som sångerska som min vän och arbetskamrat gör då förtar det en del av det konstnärliga intrycket om hon står med en dator framför sig.

Det finns en devis bland synskadade som är bra för oss alla att ha med oss i livet: Ingenting är omöjligt bara olika svårt.

*Tjia Torpe*

Förf. är VD för INFOMEDICA, tidigare VD i Synskadades riksförbund och f.d. borgarråd i Stockholm.

---

# Skönlitteraturens lärarinnor

## – fantastiska fröknar

---

Lärarinnor som huvudpersoner i skönlitterära verk intar många och skiftande roller. De kan vara oppositionella guvernanter, profitinriktade pensionsföreståndarinnor, småskollärarinnor som blir överfallna i ensliga skolor på landet, folkskollärarinnor som blir med barn, flickskolelärarinnor som arbetar för rösträtt, progressiva grundskollärarinnor eller gymnasielärarinnor som älskar sina elever.

Föreningen för svensk undervisningshistoria har utfört en förnämlig gärning i att samla och ge ut biografiskt material om undervisande kvinnor. Men lärarinneminnen har ofta nedtecknats efter det att lärarinnan lämnat sin yrkesverksamma tjänst och de rör kanske mestadels materiella förhållanden. Reflektioner över existentiella villkor, hur det var att leva som ogift yrkeskvinna, den yrkesetik som utvecklades, synen på överordnade, den sociala samvaron och lärarinnors politiska ställningstagande är det mera tunnsått med. Däremot råder det inte brist på material om män i lärargärningen. "De är i högsta grad synliga", skriver Christina Florin, som i sin skolforskning fann att kvinnor inom folkskolans värld var svåra att synliggöra.

Ännu mer påfallande är att guvernanter och pensionsföreståndarinnor är så osynliga i skolans historia. Annika Ullman menar att dessa läraryrkategorier hamnat utanför historieskrivningen eftersom de verkade inom det privata skolsystemet och att det finns en tendens att skolhistorien fokuserar på det offentliga skolsystemet.

När romanen under 1800-talet blev en ny och uppskattad skönlitterär genre var emellertid guvernanters och flickskolelärarinnors liv ofta förekommande motiv, och även under hela 1900-talet har författare av båda könen låtit lärarinnor inta betydande roller i sina verk. I *Fantastiska fröknar*, en avhandling i ämnet Svenska med didaktisk inriktning, studerades 127 romaner, noveller, dikter och skådespel skrivna för vuxna. Det blev en kulturhistorisk och under-

visningshistorisk exposé av lärarinnans roll mellan 1830 och 2003 sådan den framstår i svensk skönlitteratur och i facklitteratur från samma tidsperiod.

Fredrika Bremers *Presidentens döttrar* (1834) är en av de svenska romaner som skildrar en guvernants liv. Ungefär samtidigt kom Carl Jonas Love Almqvists *Amalia Hillner* (1840) och *Guvernanten* (1843) av Carl Anton Wetterbergh (Onkel Adam). Man kan notera att dessa tre guvernantromaner skrevs före Charlotte Brontës berömda *Jane Eyre* (1847). De utgjorde uppskattad läsning bland annat på grund av att guvernanten har en ställning mellan tjänstefolk och herrskap, vilket gör henne lämplig att iaktta och kommentera uppträdande och tänkesätt i tidens borgerliga familj. Hon intar också en mellanställning mellan 1800-talets mans- och kvinnoroll. En ogift, utbildad och självförsörjande kvinna är under 1800-talets första hälft en anomali. Hon passar inte in i ett borgerligt mönster där män står för utbildning, teoretisk kunskap och försörjning och kvinnor för känslor och hem. De lever i en tid då kvinnans "bestämelse" var att verka som maka, mor och husmor. Guvernanters och flickpensioners undervisning var inriktad på att flickor skulle bli lämpliga giftermålsobjekt, men romanernas guvernanter är ofta språkrör för författare som vill ändra denna inriktning.

Pensionsföreståndarinnor är i regel förlöjligade i litteraturen, vilket har samband med tidens kritik av flickpensionernas ytliga undervisning. Men dessa skolledare är lovliga måltavlor för försmädlighet också på grund av att de som självständiga företagare kan ha utgjort en utmaning mot manssamhället. En pensionsföreståndarinnas möjlighet att utanför faderns kontroll påverka dottern kan också ha känts hotande. Dorothea Dunckel, Ulrika von Strussenfelt och August Blanche hör till dem som har porträtterat pensionsföreståndarinnor i sina verk.

Lärarinnegestalter har ibland använts för att visa hur illa det kan gå om en kvinna försöker sticka upp eller bryta sig ur patriarkala mönster. Flickskolelärarinnan Otilia i August Strindbergs *Giftas*-novell "Ett dockhem" (1884) blir utmanövrerad ur sin vänners hem när hon försöker få hustrun att inse sin förtryckta situation. I Elin Wagners *Pennskaftet* (1910) är Cecilia Bech en vacker fransklärarinna som motarbetas av meningsfränder inom den kvinnliga rösträttsrörelsen eftersom hon har haft ett förhållande med en man. Ofta framställs flickskolans lärarinnor som socialt isolerade eftersom ensamstående och självständiga kvinnor inte släpps in i ett borgerligt samhälles parinriktade umgängesliv. Samvaron med män gör dem besvikna och frustrerade då männen inte lever upp till deras förväntningar.

Isolerade är många av folkskolans lärarinnor också. Långt fram på 1900-talet lever de under eländiga villkor i ensliga, kalla skolhus på landet. De framställs ofta som beundransvärda men beklagansvärda, eftersom de lever i skräck för överfall och våldtäkt. *Hvit ljung* (1907) av Matilda Roos och *Svalorna flyger högt* (1929) av Elin Wägner är kända exempel på skildringar av ensamboende lärarinnors fasor. Bland de mer gripande är Wilhelm Ljungströms *Inga Alm* (1917), där titelpersonen begår självmord sedan hon blivit gravid efter att ha blivit våldtagen i sin bostad. Det kan ligga nära till hands att betrakta berättelser om lärarinnors elände som spekulationer i våld och skräck, men de byggde på en bister verklighet. Inte bara romaner utan även tidningarnas rapporter ledde till att problemen för ensamboende lärarinnor vid upprepade tillfällen diskuterades i riksdagen och beslut togs om att lärarinnan skulle utrustas med hund eller skjutvapen. I *Ringar på vattnet* (1942) av Irja Browallius kommer en lärarinnepistol till användning.

I hela materialet framkommer svårigheter för lärarinnor att förena yrkesliv och kärleksliv. De är bevakade av sin omgivning som helst ser att de inte umgås med män. I ett antal verk framställs den olycka som uppgår när lärarinnan trots allt blir med barn och ställs inför det svåra valet mellan att göra abort eller föda. I båda fallen riskerar hon att bli avskedad. I Fredrika Bremers *Hertha, eller en själs historia* (1856) pläderar Hertha för att hennes ogifta kusin som har ett s.k. oäkta barn ska få behålla sin läraranställning.

Vilhelm Mobergs skådespel *Vår ofödde son* (1945) har samma tema: en ogift lärarinna som väntar barn och en barnafader som sviker. Eva Örn i Ester Lindins *Tänk om jag gifter mig med prästen* (1940) är en folkskollärarinna vars betende debatterades, beundrades eller fördömdes på sin tid. Hon kräver att få behålla sitt arbete sedan hon som ogift blivit mor. Romanen vållade skandal, inte minst eftersom den präst som är barnets far begår självmord för att slippa skammen.

Skandalen runt Ester Lindins roman hade även samband med det förbjudna i att lärarinnan och prästen hade njutning av erotik. Vissa sentida romaner om lärarinnor berör ett annat tabubelagt tema, nämligen sexuell attraktion mellan lärarinna och elev, vilket Lotta Lundbergs *Låta sig hända* (1998) och Peter Kihlgårds *Du har inte rätt att inte älska mig* (2001) är exempel på.

Det är dock inte tabu att skildra aggressioner i samspelet mellan elever och lärarinnor. Folkskolans lärarinnor såg som sin plikt att aga olydiga elever, men få har framställts som så grymma som Katederpersonen i Sara Lidmans *Hjortronlandet* (1955). I vår tids romaner är det eleverna som trakasserar sin lärarinna, som i Liselott Willéns *Sten för sten* (2001) och Björn Ranelids *Mästaren* (1992) och *Kvinnan är första könet* (2003).

Det kärleksfulla samarbetet med elever och viljan att hjälpa dem till kunskap dominerar dock i skönlitteratur. Många lärarinnor vill pröva nya rön i sin undervisning. När Eva Örn i *Tänk om jag gifter mig med prästen* (1940) kämpat med att undervisa årskurs 1 till 7 i samma rum startar hon ett försök som går ut på att införa "den moderna individuella skolan". Hon skaffar pärmar, ritblock, vattenfärger och bredvidläsningsböcker för att eleverna ska arbeta på egen hand. Kvällarna ägnar hon åt att utarbeta frågor för enskilt arbete, ett led i 1930-talets aktivitetspedagogik. De fiktiva folkskollärarinnorna såsom verklighetens lärarinnor var ofta aktiva i utveckling av nya undervisningsmetoder och en ny pedagogik.

I Elisabeth Kågermans två romaner om gymnasieadjunkten Kickan Store, *Döden skriver svenska* (1956) och *Citronplockerskan* (1975) ges bilder av undervisning och samspel med elever på 1950-talet respektive 1970-talet. I den första romanen bedriver hon en undervisning som är fokuserad på faktakunskaper. Gymnasiets litteraturstudier följer en bestämd kanon, men fru

Store är kritisk till en undervisning där läraren "trumfar in" faktakunskaper om författare. Två decennier och en gymnasiereform senare skildras samma lärarinna och samma arbetsplats i *Citronplockerskan* (1975). Undervisningen har förändrats i riktning mot en närmare kontakt med eleverna, som nu tilltalar henne med *du* och förnamn. Undervisningen innefattar ett medansvar för eleverna. I svenska arbetar de delvis lärarlöst med "beting". Läraren sätter igång eleverna med grupparbeten och kan därefter syssla med frånvarorapporter eller sitta och röka i lärarrummet. Under andra delar av svenskundervisningen samarbetar emellertid Kickan och hennes klass desto närmare, såsom när de diskuterar USA:s roll i Vietnamkriget. Speciellt nära kommer Kickan sina gymnasieelever under dramalektioner, vars syfte är att utveckla elevernas personlighet genom känsloutlevelse.

I Kerstin Ekmans *Händelser vid vatten* (1993) skildras en undervisning på 1970-talet där mellanstadie läraren Annie Raft drar in eleverna i en

kunskapsskapande process. Klassen och dess lärare lever upp i en problemorienterad undervisning som utgår från elevernas erfarenheter och inbegriper alla skolämnen. Skolans rektor faller dock undan när elevernas föräldrar kräver att Annie ska undervisa "vanligt" och hon tvingas avgå.

Skönlitteratur visar sig kunna vara en källa till kunskap om lärarinnors problem och glädjeämnen, om deras förändrade självbild och det svenska skolväsendets framväxt.

Anna Maria Ursing

Förf. är fil. dr, har varit högstadielärare, högskoleadjunkt och lärarutbildare vid Lunds universitet och Malmö Högskola. Avhandlingen *Fantastiska fröknar. Studier av lärarinnegestalter i svensk skönlitteratur* (2004) har utgivits av Symposion.

---

• INFO • INFO • INFO • INFO • INFO • INFO • INFO • INFO • INFO •

---

## Föreningen för svensk undervisningshistoria

höll årsmöte den 26 april i Lärarnas hus, St Essingen, Stockholm.

Årsmötesförhandlingarna omfattade de stadgeenliga punkterna. Styrelsen beviljades ansvarsfrihet. Till ordförande omvaldes Solveig Paulsson. Övriga styrelseledamöter utsågs genom omval av Sven-Åke Johansson, Stig G Nordström, Lisbeth Rudemo och Per-Johan Ödman. Nyvald blev Solveig Eklund efter avsägelse från Kerstin Skog-Östlin.

Av suppleanterna hade Sven-Åke Selander och Daniel Lindmark undanbett sig omval. Till suppleanter omvaldes Bengt Johansson och nyvaldes Eva Forsberg och Peter Holmberg.

Till ordinarie revisorer omvaldes Agneta Linné och Gösta Berglund. Revisorssuppleanter blev Henrik Róman (omval) och Bengt-Olof Bengtsson (nyval).

Valberedningen består av Gert Berntsson (sammankallande) och Nils Slunga (båda genom omval). Kerstin Thoursie valdes till ordinarie ledamot efter avsägelse från Gunvor Larsson-Utas. Suppleant blev Kerstin Skog-Östlin.

Årsavgiften beslöts förbli oförändrad: 200 kronor. För studenter under utbildning tillämpas reducerad avgift: 100 kronor.

Efter årsmötesförhandlingarna berättade Anneli Johansson, TAM, om de sista folkskollärarna med utgångspunkt i sin magisteruppsats i ämnet.

Under kvällen serverades buffé. Drygt trettio medlemmar var närvarande.

---

• INFO • INFO • INFO • INFO • INFO • INFO • INFO • INF

---



