

Christian Lundahl,
Doktorand,
Arbetslivsinstitutet, Stockholm och
Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet

Abstract

This article investigates the concept of reproduction in relation to teacher education and teaching practice in the early 1920th. Working with a unique source material consisting of teacher exam essays, and teacher students note books written during classroom auscultation, it will be shown how certain ideals were reproduced, first from the teacher seminar to the teacher students, then over to their students by for example the use of questioning the homework. One teacher student in the investigated classes, the author to be, Karin Boye, illustrates some personal and generic dilemmas in this reproduction process, both in first hand sources and in her later reflections over her year at the teacher seminar.

Karin Boye och hennes seminariekamrater – reproducerade för reproduktion? Examensarbeten som historiskt källmaterial

Inledning

Den här artikeln kan sägas undersöka det läroplansteoretiska begreppet reproduktion. Den gör det genom att studera hur vissa progressiva ideal överfördes till blivande lärarinnor och genom dem vidare till folkskolans barn i början av 1920-talet.¹ Genom att följa den då ännu opublicerade författarinnan Karin Boye och hennes seminariekamrater vid folkskoleseminariet i Stockholm tecknas en bild av hur både ideal och metoderna för att reproducera dem, som t.ex. kunskapsförhör och sedelärande berättelser, används såväl i seminarieundervisningen av de blivande lärarinnorna som i undervisningen av barnen vid seminariets övningsskola. Med särskilt fokus på Karin Boye beskrivs också hur denna reproduktion kunde hamna i svikt. Artikeln bygger på tidigare outnyttjat källmaterial i form av seminaristernas anteckningsböcker och examensuppsatser. Övergripande kan artikeln också visa på värdet av examensuppgifter som historiskt källmaterial.

¹ Artikeln utgör en första avrapportering från projektet "Seminarieutbildningarnas idéhistoria" som bedrivs inom forskningsgruppen STEP – *Studies in educational policy and educational philosophy* under ledning av professor Ulf P. Lundgren vid pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.

Reproduktionsbegreppet i svensk läroplansteori

Inom den läroplansteoretiska tradition detta projekt utgår ifrån, är läroplan något mer än bara det dokument som anger mål och metoder för skolans verksamhet. Läroplan ska närmast ges den innebörd *Curriculum* har på engelska och avser då också hela den filosofi och de föreställningar som finns bakom den konkreta läroplanstexten (jfr Lundgren 1979/1989:21). Läroplaner i denna vidare mening formas både av skolinstitutionens egen historia och tradition och av samtida föreställningar om utbildningens nytta och ändamål. Det diakrona tillblivelseperspektivet har kallats läroplanens historiska reproduktion och det synkrona för den samtida reproduktionen (Lundgren 1983, 1986).

Inom svensk läroplansteori finns föreställningen att de historiska och samtida processer som formar en läroplan kan utläsas i termer av koder; ett slags läroplanens bakomliggande grammatik. Dessa läroplanskoder har man kallat den klassiska, den reala, den moraliska, den rationella och den medborgerliga. Varje sådan kod representerar olika emfaser av vad skolverksamhet är, bör och kan vara. På så sätt kan kodbegreppet användas som analysinstrument i arbetet med historiska läroplaner. De läroplaner från antiken till 1500-talet vilka värdesatte språklig och retorisk bildning högt benämns som strukturerade kring en klassisk kod, medan en real läroplanskod fångar den uppmärksamhet som under 1600-talet riktades mot värdet av naturvetenskapliga iakttagelser, och en moralisk kod avläses i 1800-talets läroplaner vilka satte Gud och fosterlandet i främsta rummet. En rationell kod definierar utbildningen strukturerad runt vetenskap och framtidstänkande kring 1940-talet och framåt. En medborgerlig kod kan sedan dess också utläsas bakom läroplanens sociala mål kring demokrati och andra samhällsorienterat moraliska värden (jfr Lundgren 1979/1989, Englund 1986). Dessa koder betraktas som kumulativa, dvs. att äldre sätt att tänka om läroplaner inte helt försvinner i och med att nya emfaser uppstår.

Läroplansteorier utgår också ofta ifrån att läroplanens funktion i samtiden är att reproducera de värden och kunskaper som det samtida samhället av vana eller vilja tycker att den uppväxande generationen inte kan klara sig utan. Historisk och samtida reproduktion är interfolierade i nuet och får konkret uttryck på tre beskrivningsnivåer. Den första nivån avser hur konkreta dokument, läroplaner och läromedel blir till texter – hur urvalet av kunskaper och av värden att förmedla ser ut. Den andra nivån handlar om hur skolans verksamhet styrs politiskt och administrativt, och kontrolleras t.ex. via utvecklingsarbete, forskning och utvärdering. Den tredje beskrivningsnivån fokuserar hur dessa texter (och kontrollinstrument) manifesterar sig i den faktiska undervisningen (jfr Lundgren 1979/1989:21ff).

Dessa tre beskrivningsnivåer har kopplats samman i den s.k. ramfaktorsteoretiska modellen och prövats i samtiden med t.ex. klassrumsobservationer (ex. Gustafsson 1977, Lundgren 1981, Pettersson & Åsén 1989). I föreliggande arbete studeras samtida reproduktion historiskt. Fokus ligger på den tredje beskrivningsnivån, det som händer i klassrummet inom ramen för 1920 och 1921 års undervisning vid Stockholms folkskollära-rinneseminarium.

Jag måste här förlita mig på ett historiskt källmaterial. I det här fallet kommer jag använda så kallade hospiteringsböcker samt examensuppsatser i svenska och pedagogik. Analysen läggs på två nivåer, dels hur seminaristerna beskriver den reproduktion – om än i andra termer – som försiggår i den s.k. övningsskolan, dels hur seminarieutbildningen kan sägas reproducera vissa föreställningar till seminaristerna och hur dessa föreställer sig sitt kommande ”reproduktionsarbete” som lärare.²

I och med att jag lägger mig på denna beskrivningsnivå blir det svårt att visa hur ett specifikt strukturellt mönster formar det som sker vid övningsskolan eller som uttrycks i seminaristernas examensuppsatser. Syftet här skulle i stället kunna säga vara att illustrera hur reproduktionen av vissa föreställningar *kan* ha gått till, och i viss mån vilken typ av föreställningar det *kan* ha handlat om. Därigenom blir det möjligt att få syn på reproduktionsprocesser av mera allmängiltigt slag, kring vilka det kan vara värt att reflektera över även idag.

Läroplaners reproduktion studerad i och genom skoluppgifter

Basil Bernstein har hävdad att det inom ett utbildningssystem finns tre kommunikationsformer (*message system*) som understödjer reproduktion. För det första läroplanen som anger målen för verksamheten, för det andra själva undervisningen i vilken lärarna kommunicerar med eleverna och för det tredje, utvärdering eller kunskapsbedömning genom vilka realiseringen av läroplanens mål valideras/prövas (1971:47). Genom att studera detta tredje meddelandesystem i sig går det, antar jag, att få en bild av vilka kunskaper ett utbildningssystem vid olika tidpunkter framhåller som så pass angelägna att reproducera, att man bemödar sig med att kontrollera om reproduktion skett. Dessutom kan detta meddelandesystem säga något om den inte alltid tydligt uttalade synen på de kunskaper och värden utbildningssystemet håller sig med. Den senare aspekten är något mer hypotetisk, men hur kunskapsbedömningar används bör kunna säga något om både hur man ser på kunskaper och på att ett lärande har skett, samt om hur detta lärande värderas. Jag kan här erinra om att läroverksstadgan 1649 hade långa skrivningar om att examinationen tränade och disciplinerade minnet och att lärjungarna skulle förstå att de inga andra kunskaper hade än dem de lärt sig utantill (se vidare Lundahl 2004).

I Stockholms stadsarkiv har jag funnit material som ger upplysningar om dessa reproduktionsprocesser. Först kommer jag att diskutera den undervisning som bedrevs vid Stockholms folkskollärarseminariums övningsskola och hur förhör användes i denna undervisning. Övningsskolan var en skola i anslutning till seminariet i vilken pågick ordinär folkskoleundervisning. Seminaristerna hade viss del av sin undervisning förlagd till övningsskolan, dels genom att de där fick förbereda och genomföra egen undervisning, dels genom att de fick auskultera vid övningsskolan ett par tre heldagar per

² Det senare handlar med en hänvisning till Agneta Linné 1998, om seminarieutbildningen som ett statligt styrinstrument.

termin.³ Auskultationerna följde för de två år som här studerats följande anvisningar:⁴

1. Elev skall dagen före heldagsbesöket anmäla sig hos vederbörande klassföreståndare för erhållande av uppgifter.
2. Varje morgon infinner sig elev i god tid för att ta hand om barnen och medfölja dem till den gemensamma morgonbönen.
3. Elev har att ombesörja ventilering av läro- och övningssalar, leda barnens in- och utmarsch, utöva tillsyn över dem under rasterna, biträda läraren under lektionerna, delta i förandet av skolans dagböcker, varje dag, utom den första, hålla minst 2 lektioner samt i övrigt fullgöra de åligganden, som av avdelningens föreståndare åläggas.
4. Beträffande elevs ställning till barnen gälla stadgans ord, att elev bör betrakta sig såsom lärare visserligen med begränsad befogenhet, men med väsentlig medansvarighet i deras undervisning och uppfostran.
5. Senast dagen efter sitt heldagsbesök avlämnar elev till övningsskolavdelningens föreståndare skriftlig redogörelse för sitt heldagsbesök. Redogörelsen omfattar: kortfattade anteckningar, t.ex. a) vad som förhördes, b) vad som preparerades (särskilt tillvägagångssättet) under lekt; särskilda iakttagelser rörande barnen a) under lektionerna, b) under rasterna; övriga anmärkningar. (Anteckningar rörande heldagsbesöken ht 1919 – ht 1920, klass IVB)

Det är just på grund av punkten 5 som det finns ett källmaterial genom vilket det går att bilda sig en uppfattning om hur undervisning och förhör gick till (och vilka kunskaper man ansåg viktiga att förhöra).

Övningsskolan var förmodligen en inte helt representativ folkskola. T.ex. lär pedagogiskt medvetna föräldrar från välbärgade arbetarhem⁵ ha placerat sina barn där inte minst för att denna skola skulle vara ett föredöme för de blivande lärarna. Däremot är materialet väldigt rikt, det finns med andra ord en hög intern representativitet. De studerade åren omfattar över 60 seminaristers anteckningar, där respektive seminarist skrivit vid flera tillfällen. Alla typer av verksamheter vid övningsskolan är kartlagda genom seminaristernas blick – en blick som varierar väsentligt i skärpa, och som stundom säger en del också om seminaristen.

Det andra källmaterialet som jag arbetat med är seminaristernas examensuppsatser i svenska och pedagogik. Dessa skrevs kring olika av seminariet bestämda teman. I svenska möter vi ämnen som:

Viktor Rydbergs betydelse för svensk ungdom
Bergspredikans rättfärdighetsideal
Vår föda ur kemisk synpunkt

³ Enligt 1914 års stadga för folkskoleseminariet skulle varje seminarist i klass IV göra två besök vid övningsskolan. Helst skulle de då vara vid övningsskolan tre dagar i följd, inalles sex dagars auskultation (SFS 1914:133, s. 458). Källmaterialet visar att man oftast kunnat följa denna stadga.

⁴ Anvisningarna har seminarieläraren nedtecknat längst fram i den gemensamma anteckningsboken för seminaristernas redogörelser.

⁵ Om man t.ex. ska tro Karin Boyes biografiska roman om sin seminarietid, *Kris* 1934/2000:224.

Om solen
Vår psalmbok

Symptomatiskt för tiden var att uppsatser i modersmålet handlade om bestämda kunskapsobjekt,⁶ och ibland ser man att den rättande seminarie-lärarinnan inte bara korrigerat språkfel utan även sakfel.

I pedagogik finns teman som:

Vilka krav kunna ställas på den muntliga framställningen i historie-
undervisningen
Om arbetsglädje i skolan
Småbarnsgymnastik
Experimentets betydelse för fysikundervisningen i folkskolan
Att lära genom att göra
Fredstanken i undervisningen
Förutsättningar för ett framgångsrikt arbete i skolträdgården

Varje uppsats är språkligt rättad och även missförstånd i förhållande till temat har påpekats. Uppsatserna är betygssatta. Det kan påpekas att endast Karin Boye, denna artikels "huvudperson", lyckades få stort A på båda dessa uppsatser av de 60 seminaristerna. I relation till reproduktionstanken kan man säga att uppsatserna uttrycker vad seminaristerna har uppfattat att de ska kunna, dvs. vad de tror att seminarielärarna vill se i relation till ämnet. Därtill är det rimligt att tänka sig att de rättande lärarna har velat se en viss självständighet i text och tanke. Stort A och litet a förefaller ha tilldelats uppsatser där studenten fört något mer reflekterade resonemang jämfört med uppsatser som fått lägre betyg.

1914 års stadga för folkskolläroverbyggnaden bröt något mot vad man kan kalla blåkopie-reproduktion, och uppmuntrade till en friare personlighets-utveckling mot sedlighet och kunnande – undervisningen "bör avse icke endast att bibringa ett visst mått av kunskaper och färdigheter utan även och fastmera grundlägga håg för och giva förmåga av fortsatt arbete för vinnande av vetande och själslig odling" (SFS 1914:133, s. 392). Det praktiska livets behov och intressen betonades och katekesen i kristendoms-undervisningen tonades ner till förmån för ett mer vetenskapligt teologiskt tänkande.⁷ Agneta Linné har skrivit om seminariets rektor vid tiden, Anna Sörensen, som en progressiv pedagog vilken drev tankar som att trossatser måste tolkas utifrån samtidens behov av dem,⁸ att skolan måste anpassas efter barnen och att kurs- och läroplaner måste ha sin grund i kunskapen om barnens natur. Hon förespråkade rationalitet och vetenskap – vetenskap som grund till kunskap om barnen och som grund för att stärka den sociala integrationen i samhället (Linné 2005:17-21). Sörensen representerade

⁶ Se t.ex. diskussioner om modersmålsuppsatser i Tidning för Sveriges läroverk. Här har jag förvisso bara gått igenom tidskriften för 1940-talet.

⁷ Samtidigt står det i kursplanen för kristendoms-kunskapen att "de vetenskapliga synpunkterna ingestades få undanskymma det religiösa innehållet" (SFS 1914:133, s. 437).

⁸ 1920 höll hon t.ex. ett för tiden kontroversiellt föredrag på temat "Varför vi behöva Kristus" vid det tionde allmänna kyrkliga mötet i Stockholm (Linné 2005:20).

modernismen inom det pedagogiska tänkandet – i vad man skulle kunna säga var en brytningstid mellan moraliskt och rationellt strukturerade läroplaner.

Karin Boye som guide i materialet

Karin Boye kommer att fungera som guide genom källmaterialet. Det finns flera skäl till att välja just henne som guide, och åtminstone ett viktigt skäl till att inte göra det. För det första finns det mycket material av och om Karin Boye författat utanför seminariet som handlar om seminariet och om Boyes syn på barn och undervisning. Detta material kan bidra till att ringa in tiden både genom belysandet av Boye som en ganska typisk modern pedagog, men också genom beskrivning av hur självständigt hon förhöll sig till den i seminariet dominerande ”kårandan”. Det går här att spegla en primär bild av Boye och seminariet mot en sekundär bild vilken ibland är mer reflekterad, ibland säkert mer tillrättalagd. Det andra skälet till att välja Boye har att göra med att hon var reflekterad i det hon gjorde. Hennes reflektionskapacitet brukar framför allt lyftas fram i förhållande till hennes dikter, recensioner och debatter (Hammarström 1997), medan hennes tankar i relation till pedagogik av förståeliga skäl inte givits samma uppmärksamhet. Om nu 1920-talet var en pedagogisk brytningstid är det rimligt att anta att detta försatte en sådan person som Boye i ’reflektionsbehov’. Ett tredje skäl kan vara att lämna ett bidrag också till dem som främst är intresserade av Boye som litterär personlighet. Vad jag har kunnat se är det material som här redovisas inte analyserat tidigare och delvis opublicerat.⁹ Det fjärde skälet är rent stilistiskt och berättarpedagogiskt. Historien kan framträda tydligare genom att berättelsen ges en huvudperson. Huvudinvändningen mot att välja Boye ligger i de två första anledningarna som talar för henne. Hon var inte särskilt representativ, vare sig som en av eleverna under studietiden eller senare i sina reflektioner över denna tid. Genom att också låta ett urval av hennes seminariekollegor komma till tals blir det dock möjligt att se i vilken utsträckning Boye var unik, och i vilka -avseenden hon och seminariekamraterna var en konsekvens av sin utbildning.¹⁰

Reproduktionsuppdraget

Den hospitering i kristendomsundervisning som Karin Boye beskriver i sin bok *Kris* har få stilistiska likheter med hennes egna anteckningar från tiden, även om de innehållsligt hamnar ganska nära varandra. I den självbiografiska romanen ges följande skildring:

⁹ Karin Boyes båda uppsatser är dock tidigare publicerade i Karin Boye – samlade skrifter band XI. Här återges de dock från arkivoriginalen och även lärarens rättningsförslag och kommentarer, vilka negligerats i tidigare publicerade versioner, kommer att redovisas.

¹⁰ Uppsatser och seminarieanteckningar har till denna artikel valts ut utifrån hur de illustrerar den tes artikeln driver om den ”dubbla reproduktionen”. Den mer systematiska analys av materialet som projektet arbetar med kan mycket väl komma att nyansera och problematisera denna tes.

Längst nere vid väggen satt hon och hennes lektionsgrupp med anteckningsboken i hand, och på stolen i hörnet fröken Zender, som ledde kristendomsundervisningen i ettan – lång, blek, med ett blygsamt och älskvärt och ändå mycket bestämt sätt.

Fröken Zender var en glänsande pedagog. Förra gången hade hon hållit en inledningslektion, som var både fin och skicklig. Det var då också ett tacksamt ämne: herden med fåren. Hon hade börjat med barnens egna erfarenheter av får och lamm – de var visserligen rätt sparsamma, men kunde utnyttjas så mycket grundligare och konkretare – hade sedan berättat om herden och hans omsorger och målat idyller ur hjordens liv för att därefter övergå till bildens innebörd i människovärlden: på det sättet har vi också en god herde, som leder oss, och vilken?

/.../ Slutligen hade först fröken Zender, sedan alla barnen tillsammans läst de första verserna i den psalm som så småningom skulle genomgås: ”Herren är min herde, mig skall intet fattas [...]”

Malin [Malin Forst, Boyes alter ego] tittade på lille Magnus Anderson ... Hur tänkte han om det: ”mig skall intet fattas”? Som en framtidsdröm, eller vad? Lektionen hade varit en mönsterlektion i egentligaste mening, helt på barnens nivå och oklanderligt konkret, men detta ”Mig skall intet fattas” fick man nog utlägga i rätt abstrakt mening och rätt mycket över ettornas horisont för att det skulle kunna tänkas passa in på Magnus Anderson i något avseende. Hans bara ben i regnet! (Boye 1934/2000:223f)

Karin Boye ville till folket, ”mitt folk” som det heter i romanen. Magnus Anderson i romanen var en av dem, en obemedlad. En av dem Boye ville kunna känna gemenskap med. Redan denna identifikation försvårar läraruppgiftet, men samtidigt var det just detta seminaristerna skulle lära sig, att utgå från barnens erfarenheter. Karin Boye ville inte reproducera vare sig själv eller skolan som system; hon ville skapa ur *sin egen* erfarenhet (jfr Hammarström 1997:165) och verkade önska att barnen *ville* göra det samma utifrån sin. I slutet av romanen *Kris* får hennes alter ego en ingivelse när hon vid vårterminsavslutningen möter den klass sju som hon undervisat i:

Hon kände en plötslig lust att springa fram till dem och ropa: ”Nu är det helt annorlunda! Nu vet jag inte det där längre! Nu är jag hos er! Nu är jag en av er!”

– Men de skulle inte förstå, de skulle gå vidare och överlämnas i händerna på andra, som ännu visste och som inte var hos dem och som ville låta dem arva allt detta och mycket värre. (Boye 1934/2000:256f)

Den Boye man möter i arkivet, är en annan Boye. En duktig skolflicka med fyra A, två a, sju AB, två Ba och ett B (i matematik),¹¹ som gör vad som förväntas av henne – fast med uppenbar ambivalens. Hon ogillade, menar Camilla Hammarström i sin biografi över Boye, att kristendomsundervisningen framhöll lydnad som främsta dygd (1997:41), men man får utifrån hennes hospiteringsanteckningar och uppsatser ett intryck av att den duktiga skolflickans plikt-känslor i så fall höll tillbaka ett inre uppror.

Det är i uppsatserna hon kommer till sin rätt. Klassrumsanteckningarna hör till de fattigare i mängden. Torsdagen den 4 november 1920, mellan klockan

¹¹ Stockholms stadsarkiv: Folkskoleseminariet i Stockholm. D1:22. Examenslängd klass 4b 1915-1936.

14.05 och 14.50 besöker Boye lärarinnan Holmdahl som har just kristendomsundervisning. Beskrivning är kort och koncis:

2,5 - 2,50 Kristendom (Holmdahl). Sv. ps. 141,¹² som barnen haft i läxa, lästes upp. Lär. talade om förtröstan på Gud. Därefter genomgicks ny läxa: ”De gamla buden i nytt ljus”, och Jesu uppfattning av femte budet förklarades.¹³

Generellt sett är beskrivningarna av den syn som mötte seminaristerna inte särskilt reflekterade, men här och där skymtar friare kommentarer fram. Ibland ganska subtilt som hos Boye i hennes iakttagelser av slöjd-undervisningen samma novemberdag 1920: ”Stickning av tvättvante. Barnen buro sig fumligt åt (på grund av fruktan)”.

Däremot går det att läsa av ett entydigt mönster för dagarna vid övnings-skolan. De inleds alltid med morgonbön – gärna ”Gud som haver...” – och avslutas med sång, företrädesvis ”Tryggare kan ingen vara”. Däremellan lektioner med inledande bön, vers och psalm följt av läxförhör, genomgång eller berättelse på ett tema, preparering av nya läxor och avslutande sång. På rasterna lektes lekar som ”Mor koka fisken” eller allehanda ringlekar.

Om vi håller oss till kristendomsundervisningen så går det att säga att den var reproduktiv på två sätt: dels skulle vissa pensum psalmer och bibliska verser läras ut och memoreras, dels skulle den kristna moralen, förkroppsligad i lärarens handlingar, reproduceras. Reproduktionen av kunskap och av handling gick ofta hand i hand, kontrollerade och understödda av förhöret. Först en lektion bevitnad år 1919 av Lalla Fernlund, avgångsklassen året innan Boyes klass, där barnen verkar intagande:

Den 11 sept.

11.30 Kristendom (W. g.) Lektionen började med sjungandet av psalmversen ”Ack, Herre Jesu hör min röst”. Därefter förhördes berättelsen om de tre vise männen, vilket tillgick på följande sätt: lärarinnan frågade ut berättelsen, och det visade sig att barnen ganska väl kom ihåg den, fastän den preparerades två dagar före. Därefter berättade lärarinnan allt i ett sammanhang, varefter barnen fingo berätta ett litet stycke var. Någon ny läxa preparerades icke.

¹² Psalm 141 enligt 1819 års svenska psalmbok med 1906 års språkändring (vers 1 och 2):

1. Dig, ljusens Fader, vare pris:
Jag fick till rikedom
Det ord som gör den fromme vis
Och gör den vise from.
2. Hur ljuvt, hur hjärtligt talar du
I detta dyra ord
Till mig som går ett barn ännu,
O Fader, på din jord!

För hela psalmen se: <http://hem.crossnet.se/rundqvist/SvPs1819/Nr141.html>

¹³ Det Femte Budordet finns i Andra Mosebok 20:12. Visa aktning för din far och din mor, så att du får leva länge i det land som Herren, din Gud, ger dig.

Ibland svarade dock inte barnen upp mot förvändningarna. Detta erbjöd egentligen bara ytterligare ett lärotillfälle, vilket Gertrud Fröst kunde bevittna två dagar senare:

Den 13 sept.

11.30 Kristendom Dagens arbete började med gemensam läsning av bönen: ”Gud som haver barnen kär.... Därefter fingo barnen försöka återge berättelsen om de tre vise männen. Härvid visade sig några av barnen tankspridda och ouppmärksamma. Då talade lärarinnan om att de ej blott gjorde henne bedrövad genom att ej höra på, utan även Gud som ser i allas hjärtan och läser våra tankar. Sedan frågade hon hur den människa känner sig till sinnes, i vilkens hjärta Jesus får bo, och hurdana tankar den människan får. Barnen visste att den människan alltid känner sig lycklig och endast tänker goda tankar. Här kom ett lämpligt tillfälle att låta barnen få läsa upp psalmen: ”Ack, Herre Jesu, hör min röst – Gör dig ett tempel i mitt bröst”.

Förhöret används här inte bara för att validera att vissa kunskaper ”satt sig”, utan också för att kunna påvisa det moraliska värdet av att ha dessa kunskaper. Blandningen av kunskapsförmedling och disciplinering, där förhöret fungerar som en brygga för att ta sig från den ena sidan till den andra, är en tydlig tendens i materialet.

Det sätt som förhöret används på i undervisningen blir ett viktigt inslag i en övergripande strategi att disciplinera själen. Det finns i de två årgångarna anteckningar inga exempel på fysisk bestraffning, utan tillrättavisandet sker mer varsamt. Här kan en blick räcka vilket Karin Boye noterar vid en lektion i räkning för klass 1 den 30 augusti 1920: ”Ibland småpratade de, men tystnade genast, bara lär. gav en allvarlig blick”, men oftast tycks disciplineringen just vara immanent förborgad i undervisningen, en pedagogiskt korrekt disciplinering skulle man kunna säga. För att ta ett avslutande exempel: Viva Liljewall, Karin Boyes stora förälskelse under seminarietiden,¹⁴ ger följande beskrivning efter ett besök i ämnet hembygds kunskap för klass 1, den 7 september 1920:

Lärarinnan började tala om pulpeterna, att de bestå av stol och bord med en låda. Därefter kom hon osökt in på hur man skulle sitta på sin stol i vanliga fall och när man skriver. Sedan fingo barnen höra berättelsen om ”Rakman och Krokman”, i vilket sammanhang lärarinnan talade något om nyttan av att vara rak. Alla barnen tyckte också, att det var vackrare att vara rak än krokig, och ville försöka vara det förra. Därefter kom frågan till hur man skulle stå vid pulpeten. Man fick icke hänga på pulpeten utan stå alldeles för sig själv och gå ett litet steg framåt, sedan man stigit ur den. Barnen fingo även ställa sig riktigt fint. ~~Undertiden~~ /Eftersom [sic!] de nu stod och behövde någon omväxling, fingo de sjunga sången ”Många träd i skogen stå”. De gjorde det mycket bra och tydligt samt väl följande melodien. Till sången hörde flera arm- och kroppsrörelser varigenom även motion bereddades barnen. Därpå talades om vad man skulle ha i sina pulpeter och att där alltid skulle vara ordentligt. Barnen fingo därefter ur sina väskor upptaga ritbok, penna, gummi och färgkritor. De hade redan ritat flera illustrationer till de olika tecknen. Idag ritade de efter fru Dahlborgs [lärarinnan] teckning på tavlan av bild till tecknet ö, en liten ö, som låg i en sjö omgiven av skog.

¹⁴ I boken *Kris* heter hon Siv Lindvall 1934/2000:129.

Michel Foucaults formulering om att de humanistiska idealen gör själen till kroppens fångelse (1974/1998:41) får här en tydlig illustration i den progressiva pedagogiken. Barnen lär sig genom förhör, blickar, sång och berättelser att tygla kroppen. Reproduktionen av bestämda kunskaper för också med sig en reproduktion av vissa själsliga ideal. Hur dessa kunde se ut 1920, och hur de också skulle omfattas av lärarkåren blir tydligt i seminaristernas examensuppsatser.

Reproduktionskallet

Tendensen att koppla barnens själsliga disciplinering till det pedagogiska innehållet och den pedagogiska metodiken blir ännu tydligare i seminaristernas uppsatser. Seminariet reproducerade genom seminaristerna en humanistisk form av disciplin vilka dessa skulle vidarebefordra till folket, som ett slags dubbel fostran till arbetsglädje.

Malin Forst, alias Karin Boye, blir i romanen *Kris* inkallad till rektor Melling alias Anna Sörensen:

Vem kan veta, hur ofta han syndar? Vad kunde hon nu ha gjort? I ett hem, i en skola finns det otaliga tillfällen till svåra förseelser, som man inte har en aning om förrän straffet infinner sig /.../ Ett seminarium är inte bara och kanske inte ens först och främst en plats för yrkesutbildning, utan i lika hög grad en moralisk uppfostringsanstalt, nå, det hörde ju också dit, i det här fallet hörde ju moralen till yrket, kunde man säga (s. 164f).¹⁵

Så tänker Malin i väntan på sitt straff. Istället visar det sig att Karin Boyes romanfigur/alterego skulle få konfronteras med något mycket värre: ”Vad ämnar fröken Forst göra efter seminariet?” (s. 166) frågar romanens rektor. Malin hittar inte svaret, hon sitter tyst, medan tankarna vandrar: ”Hon såg sig själv sitta i katedern och undervisa de eviga sanningarna. Grundlägga barnens första religiösa föreställningar...” (s. 168). Vet inte fröken Forst vad hon vill bli, avbryter rektorn. Jo, lärarinna, svarar Malin. Rektorn frågar då, efter att Boye ytterligare rört runt i huvudpersonens tankar kring sitt yrkesval, om inte Malin vill studera vidare vid universitet. Och det vill Malin, mest för att slippa hålla i kristendomsundervisningen i Folkskolan (s. 171), och hon vill studera psykologi. Har ni aldrig tänkt på att studera teologi, frågar rektor Melling? Hon visste att Malins studentuppsats behandlat ett bibliskt ämne ”och varit avgjort hygglig” (s. 171). Rektorn börjar sedan tala om behovet av kvinnliga teologer som lektorer vid seminariet och att Malin med sin begåvning skulle passa utmärkt som sådan. Detta gör Malin upprörd, i tysthet, varför frågar de inte efter det som är viktigare än begåvning – tron?! Malin svarar ”Jag tror inte jag duger till det”. ”Varför skulle inte fröken Forst duga, när så många dummar karlar duger!?” blir motfrågan (s. 174). Och så rullas Malins tvivel upp och hon får fram att hon vill läsa pedagogik eller psykologi. Rektorn avfärdar båda dessa ämnen utifrån sina egna erfarenheter som nonsens, eller i alla fall som helt utan verklighetsförankring. Malin svarar att om det nu är dessa ämnen hon har lust att läsa

¹⁵ 1914 års stadga för statens folkskoleseminarier har också ett helt kapitel om ordning och tukt vid seminariet (kap. 8)

så borde väl kanske det betyda att det var hennes uppgift att göra det. Svaret blir skarpt:

- Snälla fröken Forst, sade hon, det där kallar jag ett barnsligt och egoistiskt resonemang. Kallelsen väntar en där man behövs, inte där man – ”har lust”! (s. 178)

”Kallelsen väntar en där man behövs, inte där man har lust” tänker Malin. ”Där hade hon den där fordringen igen, som hon inte ville uppfylla, därför att hon var egoistisk, det betyder jagisk, det betyder en avfälling från den Enda Goda Viljan” (s. 181).

Den enda goda viljan

I verkligheten blev det Karin Boyes vilja som kom ut segrande. Hon flyttade till Uppsala och läste grekiska, nordiska språk och litteraturhistoria (Hammarström 1997, kap 5). Men hur såg den goda vilja ut som Karin Boye och hennes seminariekollegor skulle förkroppsliga, den Boye inte helt okritiskt ville acceptera. Såväl examensuppsatserna i svenska som i pedagogik ger vittnesmål om denna den enda goda viljan, men varför inte börja med Boyes ”avgjort hyggliga” uppsats i svenska: Bergspredikans rättfärdighetsideal.¹⁶ Hon var en av tre studentskor som valde detta tema.

Hela bergspredikan är ett svar, icke på frågan: ”Vad ska jag lyda?” utan på den personligare frågan: ”Hur skall jag lyda?” Svaret på den frågan blir i alla tider lika, och det blir bergspredikans svar: ”Absolut”.¹⁷

Om ett sådant svar kan betraktas som lag, blir det åtminstone icke en juridisk lag. I så fall skulle man icke sällan komma till rena absurditeter, t.ex. vid Matt. 5:39-41.¹⁸ Snarare är det en underbar dikt om den rättfärdighet, som med nödvändighetens makt uppfyller var och en, som älskar Gud med fullkomlig hängivenhet. Att det är en dikt,¹⁹ innebär icke, att den blott är en dröm: de stora dikterna äro alltid sanna, och den, som kan tala sådana ord, måste själv ha erfårit den salighet²⁰ han lovar sina lärjungar.

Man skulle kunna säga, att den fullkomliga gudshängivenheten är²¹ kärnan i bergspredikans rättfärdighetsideal. Det gäller ej längre att fylla ett givet mått, att göra nog, ty Gud fordrar allt, varje stund, varje handling, varje tanke i själens innersta vrå. Han begär fullkomlighet (Matt. 5:48.)

/.../ Lagbuden skola hållas, men hållas på ett ojämförligt mycket strängare sätt, än vad de skriftlärdas någonsin gjort. En känsla, en tanke är brott likaväl som handlingen (Matt. 5:21-37.)²²

¹⁶ Med viss reservation för att det inte är just denna uppsats som åsyftas i romanen. Hursomhelst är hennes uppsats på totalt 14 handskrivna sidor och renderade stora A.

¹⁷ Här har den rättande läraren lagt till ”av hela mitt hjärta”.

¹⁸ För den som inte kan sitt Matteusevangelium: ”5:39 Men jag säger er: värj er inte mot det onda. Nej om någon slår dig på högra kinden, så vänd också den andra mot honom. 40 Om någon vill processa med dig för att få din skjorta, så ge honom din mantel också. 41 Om någon vill tvinga dig att följa med en mil i hans tjänst, så gå två mil med honom.”

¹⁹ Boyes lärare har här strukit över ett kommatecken.

²⁰ Se föregående not.

²¹ Här har Boyes lärare föreslagit ”utgör” istället för ”är”.

²² Här har läraren föreslagit formuleringen: ”Känslor, tankar kan utgöra ett brott”. Meningens punkt innanför parenteserna är i överensstämmelse med originalet.

Boye ägnar sedan ett par sidor åt att diskutera hur detta ideal får konsekvenser för jordelivet och för synen på ägandet och ögats längtan: "[d]e verkligt saliga är de, som intet ha fått av jordens goda (Matt. 5:3, 4, 10, Luk. &:20-26)" utan "äro tvingade att som fåglar och liljor förtrösta på Gud (Matt. 6:24-34)". Hon betonar sedan återigen att bergspredikans rättfärdighetsideal är det strängaste som någonsin förkunnats; "en fordran inifrån, ej som den judiska lagen utifrån". Därför finns också det förlåtande budet "Dömen icke" (Matt. 7:1-5). Ty ingen kan bli fullkomlig i sin kärlek till Gud, häri ligger skillnaden mellan lag och evangelium, men himmelriket lovar gott åt den som hängivet strävar efter att följa sin "andliga lycka". Boye menar här att bergspredikan lätt har kunnat tolkas som en passiv dygd: "resignation, undergivenhet, ett passivt tålamod och en negativ oskuld" och skriver, med orden som avslutar uppsatsen:

En sådan passiv dygd passar illa dem, som kallas världens ljus och jordens salt (Matt. 5:13-16). Undertonen i Matt. 5:38-42 är icke mild undergivenhet utan hänfört jubel över den oinskränkta kärleken. Vad som fordras av den, som vill gå bergspredikans väg, är icke ett slaktoffers resignation, utan en hjältes hänförelse.

Det är inte helt obegripligt att Bergspredikans rättfärdighetsideal finns som uppsatstema på seminariet, dels som ett imperativ riktat mot de blivande lärarna om fullkomlig hängivenhet, dels som förkunnelser om att älska med hjärtat, att låta själen styra kroppen, att samvetet är lagen etc. vilka kan föras vidare till folkskolans elever. Det är heller inte underligt, att Boye som vid inträdet till seminariet var hängivet troende väljer att skriva om Bergspredikan. Men när hon själv försökte följa dess förkunnelse fann hon sin vilja, sin lust, i disharmoni både med Guds och med folkskolans vilja. I alla fall av boken Kris att döma. Hon skriver att det inte är så konstigt att rektorn tyckte hon var lämplig för teologi – hon hade ju hycklat med sin tro inför hela seminariet (1934/2000:174). I uppsatsen är det den duktiga skolflickan som uttryckt sig. En duktig skolflicka som samtidigt vågar – och kanske också tillåts våga – kalla bergspredikan för en dikt. Hon framstår också rent stilistiskt som något djärvare än sin rättande lärare.

Även de andra två uppsatserna om Bergspredikan, hyllar den totala hängivelsen, att inte bara följa regler utan "Jesu förnämsta krav [gäller] människans allra innersta väsen", som Gerda Utterman skriver i sin uppsats.²³ Häri ligger ett krav på total sanning, dvs. en inre disciplinering. "Edert tal skall vara sådant att ja är ja,²⁴ och nej är nej" skriver hon och "[i]dealet är här, att vi öva barmhärtighet i det fördolda, att vi känna medlidande med människorna och vilja hjälpa dem för deras egen skull. Vår bön skall vara vårt hjärtas samtal med Gud, vi skola icke bedja för att synas fromma". Den som inte hycklar är lättare att kontrollera, ja, idealet är till och med att han därigenom kontrollerar sig själv. Sådana ideal gör pedagogens arbete tacksamt, om än inte nödvändigtvis enklare – ett sådant ideal, är som Lisa Olson

²³ Utterman fick betyget B på sin uppsats.

²⁴ Lärarens anmärkning på kommateringen.

skriver i sin redogörelse för bergspredikan ”ett sanningskrav, som gäller människans hela personlighet”.²⁵

Meningen här är inte att sammanblanda religion och pedagogik, utan att peka på att de går att sammanblanda och att kristendomen kunde verka i pedagogikens tjänst och för fostrandet av den arbetsamma arbetaren som känner glädje i det han gör. Någon har valt ut bergspredikan som uppsats-tema. En text med ett tydligt normativt innehåll som kan verka i både religionens och i undervisningens tjänst, både mot den blivande läraren och mot dennas blivande elever.

Även andra kunskapsområden kunde användas på samma sätt, exempelvis bruket av Viktor Rydberg. Birgit Anderberg inleder sin uppsats om Rydbergs betydelse för svensk ungdom på följande sätt:²⁶

En av de högsta uppgifterna som kan skänkas en skald eller tänkare, är otvivelaktigt, den att bliva en ledare för ungdomen. Hur lätt tändes han ej i de ungas hjärtan hänförelsens eld! Hur villigt omfatta de ej stora tankar och tron på rena ideal! Det är av en oerhörd betydelse, att den, som är ungdomens ledare, är en verkligt ädel man. Ungdomen hyser visserligen en instinktiv beundran för allt ädelt och stort. Men den är lättledd och kan av en begåvad men dålig ledare föras på avvägar. Det är en oerhörd vikt, att den man, som har ungdomens öra, känner sitt ansvar.

Anderberg diskuterar sedan hur Rydbergs texter kom att bryta med det sena 1800-talets dogmatik och hävdade humanitetsidealet. Hon diskuterar innehållet i några av hans böcker och hur de bidragit till ungdomens fromma.

Hur många goda frön ha inte såtts i de ungas hjärtan vid läsningen av dessa böcker! Vilka ädla personligheter ha de ej lärt känna härvid! Hänförelsen för det ädla och storslagna har väckts. Fantasin har fått en ädel och ren flykt.

Det är inte orimligt att tänka sig att Anderberg i Rydberg ser en pedagogisk förebild. Hans brott mot det dogmatiska passar väl i en tid då skolan brutit med sin gamla vän katekesen. Rydberg var en förebild för ungdomen och hans rena ideal är en förebild för alla förebilder. Rydberg, precis som 1920-talets lärare skulle representera den fria människan – men en fri människa som tog ett stort ansvar för sin frihet. Humanismen vann tankefrihet, men ersatte de dogmatiska satserna med höga inre ideal. Anderberg summerar: ”Även på vår tids ungdom har han [Rydberg] övat inflytande, och alltjämt kommer han att påverka unga känsliga sinnen till förmån för det rätta, sanna och goda”.

Resonemanget om reproduktionen av dessa ideal kan utvecklas något med hjälp av examensuppsatserna i pedagogik. Ty Rydberg och läraren har inte riktigt samma ansvar. Rydberg formar ideal vilka läraren ska reproducera i formandet av eleverna. Läraren måste lyckas *åskådliggöra* innehållet i skolans undervisning så att det kommer till sin rätt. Detta blir tydligt i

²⁵ Olson fick betyget AB på sin uppsats.

²⁶ Uppsatsen är betygssatt med AB.

Anderbergs andra examensuppsats. Uppsatsen, som renderade betyget Ba heter "Vilka krav kunna vi ställa på den muntliga framställningen vid historieundervisningen i folkskolan?"

Anderberg skriver att hon ser att historieundervisningen har en mycket stor betydelse för barnens utveckling". Genom den skall först och främst ett rikt mått av bildning tillföras eleverna. Vidare skall undervisningen i detta ämne påverka deras fantasi och känsloliv och härigenom öva ett gagnarikt inflytande på karaktärsdanningen." Om historieundervisningen ska kunna fylla denna funktion, beror menar fröken Anderberg till stor del på lärarens muntliga framställning av ämnet:

Tyngdpunkten kommer att falla på lärarens muntliga framställning, ty barnen ryckas med på helt annat sätt av lärarens berättelse än av bokens framställning.

/.../ Läraren bör rycka barnen med sig och väcka deras hänförelse. Han bör framhålla ädla tankar och storslagna personligheter på ett sådant sätt, att lärjungarna gripas. Härigenom kunna de påverkas i sedligt hänseende.

Läraren bör även söka framkalla den sociala samhörighetskänslan hos barnen. En intelligent och vidsynt lärare bör söka lägga grund till en allomfattande människokärlek. Härigenom skall han bidra till ett så ädelt och storslaget mål som fredstankens förverkligande.

/.../ Det muntliga föredraget bör skötas med liv och känsla. Hur mycket mera kunna inte barnen tillägna sig av en med liv och uttryck framtagen skildring än av en sömnig och enformig framställning! Hur mycket bättre minnas de icke sedan en person eller en händelse, av vilken deras intresse väcks! Just genom den friska omedelbarheten som bör präglade den muntliga framställningen, skiljer denna sig fördelaktigt från boken. Därför måste kravet på friskhet i det muntliga föredraget så starkt betonas.

Det är stora krav som kunna ställas på den muntliga framställningen inom historieundervisningen. Deras uppfyllande ställer framför allt starka fordringar på lärarens intresse och kärlek för sitt värv.

Anderberg argumenterar för att lärarens engagemang, eller förmåga att levandegöra det döda, gör att barnen rycks med mot historieundervisningens mål – sedlighet, solidaritet och fred. Men genom ett engagerat åskådliggörande fostras också arbetsglädjen och kanske är det just det som är "den enda goda viljans" yttersta mål. Tydligt framträder detta i Gerda Uttermans uppsats om småbarnsgymnastik.

"Man kan nästa säga", inleder Utterman, att Sverige är gymnastikens förlovade land" varpå följer ett resonemang om värdet av lek och idrott, och att detta till nyligen försummats inom folkskolan. Nu vet man bättre vad barnen behöver:

Mödor och svårigheter möta barnen överallt. Hur viktigt är det då inte för barnen att ha liksom en [oläsligt] av glädje med sig ut i livet från barndomsskolan!

/.../ I långa tider ha folkskolan förbisett denna uppgift. Kan man tänka sig något mer ägnat att döda all arbetsglädje än en skola, där eleverna timme efter timme sitta stilla vid sina pulpeter i ett tråkigt instängt klassrum utan annat arbete än att svara på lärarens frågor vid förhöret av den inlästa läxan

eller lyssna till lärarens föredrag, ofta allt annat än åskådligt och medryckande.

Lyckligtvis har folkskolan under senare tider genomgått stora förändringar och strävanden i Rousseaus anda ha gjort sig gällande och visat goda resultat.

Här följer sedan ett resonemang om hur viktigt det är att tillfredsställa barnens "längtan efter sysselsättning", med lek och idrott, och att tillfredsställa deras "verksamhetslusta" med att låta dem ställa frågor, föra egna tankar och resonemang. Om barnens arbetsiver ska blomma måste läraren ta sitt ansvar.

Naturligtvis är det i synnerhet på läraren det beror, om någon verklig arbetsglädje råder i klassen, och inte blott på hans undervisning utan även – och kanske i synnerhet – på hans personlighet. En slö och tråkig lärare framkallar ingen arbetsglädje. Men en lärare som genom sitt hurtiga och friska väsen visar, att arbetet enbart är en glädje för honom, som med lust och liv ägnar sig åt sitt kall och är barnens vän såväl i arbete som i lek rycker barnen med sig och delar med sig av sin arbetsglädje och arbetslust.

Läraren ska således vara en förebild också genom visad arbetsglädje, menar Utterman, genom en hurtig och frisk personlighet. Överförandet av detta personlighetsideal handlar inte bara om att åstadkomma arbetsglädje i skolan, utan missionen är långt vidare. Utterman summerar sin uppsats:

Betydelsen av arbetsglädje i skolan kan inte nog betonas. Jag har redan i början av uppsatsen berört, av vilken vikt det är för barnen att, innan skolans dörr slår igen bakom dem, få erfara verklig arbetsglädje. I en tid, då de unga tyvärr i alltför liten utsträckning ha tillfälle och möjlighet att få ägna sig åt det kall, som kanske ligger dem närmast om hjärtat, är det oerhört viktigt, att de uppfostras till arbetsglädje. De måste lära sig att älska arbetet för arbetets egen skull, att ägna sig åt det med liv och lust även om de skulle finna mer tillfredställelse i ett arbete av annan art.

Har skolan lyckats lära dem detta, har den nått ett långt högre resultat och gjort barnen större nytta, än den med allt sitt kunskapsförmedlande någonsin förmått. [Betyg AB]

Gör inte bara vad jag säger, gör också som jag gör! Så skulle kanske brottet med den traditionella undervisningen kunna fångas. Kunskapsförmedling är inte längre tillräckligt, kanske inte ens skolans primära mål, utan det handlar nu om att förmedla en ideal personlighet genom lärarens personlighet. Jag kommer att argumentera för att det är just här som Boye får problem. Hon kan acceptera ifrågasättandet av kunskapsreproduktionen som skolans enda och kanske främsta mål, men kan inte låta bli att också ifrågasätta skolans auktoritet i formandet av den nya tankfriheten. Hon accepterar inte reproduktion utan vill släppa fram det naturliga jaget. Oförmågan att bli någon annan än den hon är försätter henne i en inre konflikt med det hon lärt sig vid seminariet, eller kanske rättare sagt att hon lärt sig vid seminariet. Hennes pedagogiska uppsats om arbetsglädjen i skolan skiljer sig från både hennes hållning till den inre plikten i uppsatsen om bergspredikan och i förhållande till hur hennes klasskamrater ovan skrivit om arbetsglädje. Jag ger henne därför en egen rubrik, reproduktionskris.

Reproduktionskris

I natt gick gud under.
 Kanske var det bara ett tomt namnskal, som gick under.
 Men namnskalet drog makter som var dödens.
 Jag kastar det.
 Jag ser tingen. De erkänner inte sina namn. Jag kastar deras namn.
 Jag står alldeles ny på stranden av ett hav, och samvetet är inte längre mitt.
 Jag kastar det.
 Viljan till liv har gjort mig naken. Viljan till liv har gjort mig seende. Vad som en kommer skall jag möta med nakna, seende ögon. (Boye 1934/2000: 145)

Dessa är romanfiguren Malin Forst tankar dagen efter en skrivning i kristendoms-kunskap. Det är lätt att känna igen Nietzsche i tankegången, och enligt Camilla Hammarström kom Boye att läsa Nietzsche under seminarietiden och ta mycket intryck av framför allt *Så talade Zarathustra*. Nu förstod hon att hon var destruktiv i sin självuppgivande livshållning. Hon ville bära medlidandets kors men insett att hon inte klarade av det, och att se medlidandet som parasiterande i enlighet med Nietzsche, fann hon enligt Hammarström som lättande – istället fick hon syn på det skapande jagets möjligheter (se Hammarström 1997:44-47). Borta var nu den totala hängivenheten till Gud och till ordet.

Det skulle ha varit intressant att veta om Karin Boye läste Nietzsche mellan det att hon skrev sin examensuppsats om bergspredikan och det att hon skrev sin uppsats i pedagogik. I Boyes uppsats om arbetsglädje finns ingen pliktälskande lärare som hos Utterman ovan, inget överdrivet daltande med barnen, utan det som möter läsaren är en ur pedagogisk synvinkel ganska kvalificerad problematisering både av vad skolan har varit och av de ideal den nya skolan tänks formos kring. Skolan har problem, men lösningarna är förhandlingsbara. Uppsatsen framstår som en dialog mellan det traditionella och det progressiva sättet att se på utbildning i vilken Boye placerar in egna tankar om anlag, böjelser och framför allt om viljan.

När man väl hör barn tala om skolan, kan det ibland förvåna en, hur litet de sätta värde på den. I småskolan kunna de ännu längta till sitt arbete. Ju högre upp de komma, dess mer försvinner deras arbetsglädje för att till sist vara totalt slut i läroverkens gymnasier.

Man kan visserligen vara övertygad om att denna arbetsleda i många fall är en pose: det vore inte roligt att bli ansedd vara en plugghäst. Men alltför ofta är den en sorglig sanning, som blir ödesdiger för den uppväxande ungdomens utveckling: den vänjer sig lätt [vid]²⁷ att i arbetet se ett ont och finna sin enda glädje i "förströelsen".

Snarare torde väl arbetets svårighet inverka stärkande på barnens karaktär, kanske någon invänder. Den tunga plikten är ofrånkomlig – är det inte en nyttig lärdom? Plikten först även om den är ledsam, nöjet först i andra rummet! Skulle det inte göra ungdomen härdad mot frestelsen, viljestark och arbetsam?

Det är ett dåligt resonemang. För det första blir en aldrig så ofrånkomlig plikt, om den kommer utifrån som befallning och övas med inre knot, utan

²⁷ "Vid" tillkommer efter lärarens rättning.

annan inverkan på barnet, än att det lär sig lyda andras vilja och undvika att ha en egen, en lärdom, som är en av skolans mest framträdande verkningar, men vars nytta sällan diskuteras. Ett karaktärsdanande tvång är endast det tvång, som man av fri vilja ålägger sig själv.²⁸

För det andra begås ett sorgligt misstag, när man i handling vill lära barnen den dystra osanningen: ”Plikt – det är det, som man inte tycker om att göra”. Det kan vara så – men det borde inte vara så, och jag tror inte ens att det brukar vara det. Men detta asketiska pliktideal sitter ofta hårt i hos just den bästa delen av ungdomen.

Jag känner människor, som valt tunga och främmande vägar, endast därför att ”det skulle ha varit för roligt” att få ägna sig åt den bana dit deras anlag pekade. Det finns ju många, som ej få välja. Men det skulle inte skada, om alla genom vanan vid arbetsglädje tvingas att tänka sig för två gånger, innan de kastade bort de stora krafter i utvecklingens tjänst, vilka kallas anlag och böjelser.

Uppsatsen andas rakt igenom en annan jagstyrka än den om Bergspredikan. Den starka tro på viljan och jaget som skymtar fram vittnar om föreställningen av en slags självplikt; en viljefilosofi som vid tiden framför allt kunde knytas till borgerskapet. Boye kom ett par år senare under studietiden i Uppsala att söka sig till den socialistiska organisationen Clarté (se vidare Hammarström 1997:73). I sin uppsats från 1921 verkar hon ligga i en viljefilosofisk idéströmning som vid tiden är populär hos liberaler, inom småborgerligheten. Samtidigt var också viljefilosofin med psykologi- och pedagogikprofessorn John Landquist i spetsen influerad av Nietzsche och därtill begreppen så pass allmänna att en idéhärledning blir långsökt.²⁹ Hur som helst torde en viljans filosofi vara en gyllene medelväg mellan progressiv och traditionell pedagogik, en väg bort från bestämda ideal. Ansvar läggas hos jaget, vilket i sin tur ytterst svarar mot naturen (jfr Antman 1991, Landquist 1944). Boye ser inget handlingsprogram som konsekvens av sina ställningstaganden utan hon använder bilden av det starka jaget mot alla typer av utifrån kommande ideal, framför allt kring barnens uppfostran. Hon skriver:

Vi veta knappast något om de krafter,³⁰ som leda barnets utveckling, och likväl skriva vi lagar för den. Är det då underligt, om uppfostran är full av missgrepp? Och är det då underligt, om våra missgrepp hämna sig och våra väl uttänkta metoder lämna ett annat resultat än de enligt konstens regler borde göra?

Det vore förmätet att nämna några missförhållanden och säga: här ligger felet, rätta dem, och allt blir bra. Det vore den ofrommaste vanvördnad inför naturlagar, som vi knappast ana, än mindre ha utforskat, om någon trodde sig veta, vad som vore idealet i uppfostrans väg.

Enligt stadgarna för seminariets undervisning i ämnet psykologi och pedagogik gick vägen till förståelse av barnets själsliv genom studiet av de

²⁸ Vid detta påstående har Boyes lärare satt ett frågetecken i marginalen.

²⁹ Även om Boye vid tiden inte skulle ha känt till Landquist så kom de åtminstone senare att utveckla en bekantskap genom det gemensamma intresset för litteratur och psykoanalys (jfr Gustafsson-Rosenquist 1999:26). John Landquist hade också tidigare varit gift med Elin Wägner, som Boye upprättar en vänskap med under sina år i Uppsala.

³⁰ Också vid detta påstående har Boyes lärare satt ett frågetecken i marginalen.

vuxnas själsliv,³¹ varvid seminaristen borde börja med ”själviakttagelse”.³² Man hade väl då inte för ögonen en student som Boye, med vad det verkar ett outsläckt behov av självreflektion; som finner att den främsta drivkraften finns inom henne själv, självplikten till arbetsglädje, men som samtidigt har erfarit att en sådan drivkraft inte kan lockas fram utifrån. Hennes självinsikt ”förbjuder” henne att reproducera sina insikter som uttalade ideal.

Utifrån romanen Kris går det också att ana att Boye tog sina duster med lärarna i ”pedagojan”. Hon låter där läsaren möta Malin Forst via en seminariekamrats dagbok:

Det hade varit diskussion i pedagojan, som det så ofta blir, och Malin Forst hade talat mycket och länge, som hon ofta gör. Hon har något så ytterligtgående i sina åsikter, som redan det berör mig på något sätt – opassande! Den här gången hade hon häftigt och vältaligt, som om hon glömde allt omkring sig, förfäktat ytterligtgående åsikter om våra skolkunskapers onyttiga natur. (1934/2000:87)

I uppsatsen signalerar väl kanske framför allt den rättande lärarens frågetecken vid Boyes starkare påståenden att Boye intog, och tilläts – med tanke på uppsatsens goda betyg – inta positioner som av seminariet inte var helt ”godkända”. Även om Boye i sin uppsats använder de för viljefilosofin centrala begreppen vilja, anlag och böjelser är det rimligt att tänka sig att hon skriver mycket utifrån sina egna erfarenheter och tankar som flitig student. Hon använder mer läroverkets gymnasium i sin argumentation än folkskoleundervisningen. Hon skriver t.ex.:

I våra gymnasier klagas det för närvarande över åtskilliga [...] missgrepp. De leda till överansträngning säger man. Stundom klagas det över mängden arbete, stundom över arten.

Att arbeta strängt skadar, blott om det går över en viss gräns. Sannolikt överskrids den gränsen ibland i läroverken, men undersökningar visa att det inte är så farligt med arbetsmängden, som klagolåten skulle låta förmoda.

Därmed inte sagt, att klagan är oberättigad. Det är inte fullt samma sak att arbeta 8 timmar med minnet som att arbeta 8 timmar med sina händer. Det är ensidigheten i ansträngandet av en komplicerad och ömtålig förmögenhet, som här är den stora faran.

Hon skriver att om barnets natur vet vi inte mycket och de missgrepp vi bör åtgärda är de var och en kan uppfatta. Ensidig minnesläsning är det ena missgreppet enligt Boye, där ”arbetets art är felaktig”. Det andra tydliga missgreppet är att inte se anlagen. Boye skriver det inte själv men man kan här ana att hon finner seminariets syn på barn alltför generaliserande, och läroverkens syn på bildning alltför organiserande.

Personliga anlag tas det alltför liten hänsyn till – det är nästan ett fel hos ett skolbarn, om det har utpräglad fallenhet i en särskild riktning, men saknar

³¹ Jfr SFS 1914:133, s. 447-448.

³² Detta introspektionsimperativ lyfts fram i 1912 års Folkundervisningskommittés betänkande (se Linné 1996:181), men är inte lika tydligt formulerat i seminariets stadgar.

sådan i annan riktning. Ett skolbarn bör vara ”godkänt” i allt. Den uppdelning på olika linjer som läroverken tillämpa, är yrkesmässig, ej personlig.

I linje med sin kritik mot pedagogiska ideal, ger hon i slutsummeringen av uppsatsen inga konkreta förslag på bättring, utan betonar övergripande betydelsen av att låta naturen komma till sin rätt, och inte döda den med utantill-kunskaper. Hon skriver:

Denna uppsats ger en mörk syn på vår nuvarande skola, antagligen överdrivet mörk. Det lider intet tvivel, att vår skola har större möjligheter att ge glädje i arbetet, än vad skolan för hundra, femtio eller blott tio år sedan ägde. Men ännu är den full av missgrepp och onatur, ännu kväver den alltför mycket av ungdomens naturliga livsglädje och verksamhetsglädje, ännu förslösar den i själlöst minnesplugg³³ de dyrast anlag och möjligheter, som människors barn äga.

Den 25-sidiga uppsatsen belönas med stort A – hur kändes det? Den av plikten anfäktade fröken Boye var nog stolt, den jagiska Boye blev objektiviserad som en god representant för den progressiva pedagogiken, på en uppsats som också kan läsas som ett personligt uppror mot densamma.

Hennes höga betyg signalerar att hon blivit reproducerad som lärare men som en modern lärare vilken får tänka själv. Den progressiva pedagogikens tillåtande av kritik, eftersom den själv var civilisationskritisk, öppnar upp reproduktionscirkeln något. Frågan är dock om det ändå inte är befogat, åtminstone rent hypotetiskt, att Boye representerar en reproduktionssvikt i systemet och upplever en reproduktionskris såväl inom sig själv som i förhållande till barnen.

Reproduktionssvikten skulle i så fall kunna sägas bestå i Boyes bejakande av det egna jaget. Det innebär också att hon, om hon ska vara konsekvent, måste erkänna jaget hos det enskilda barnet. Dit var kanske ännu inte seminariets inställning till utbildning kommen – att bejaka det enskilda barnets individualitet är något helt annat än att ge det rättigheter som objekt. Det är att erkänna barnet som subjekt. Det samma gällde väl också lärarna, de progressiva idealen var objektivt sett bra eftersom de vände sig mot det som var dåligt i traditionell utbildning. Därmed är det objektivitet i form av ”den enda goda viljan” på samma sätt som den dogmatiska skolan hävdade sin enda goda vilja under 1800-talet, fast då med stöd i religion, nation och tradition. Den enda goda viljan hos progressivismen var dock en vilja inifrån och ut och inte utifrån och in, ehuru den var tvungen att förmedlas – just utifrån och in.

Är inte hela bergspredikan samma krav: inte uppfyllelsen av bestämda lagbud, utan hela vår hängivenhet! Är det inte det enda nödvändiga? Men jag kan inte! Därför att jag inte vill! Och det är själva ursynen: det är bortvändheten från Gud. Synden mot den Helige Ande. (Boye 1934/2000:75)

³³ Här har hennes rättande lärare föreslagit formuleringen ”ännu förslösa den på många håll...”

Man skulle kunna argumentera för att Boyes jagiskhet gör det omöjligt för henne att förvärva utifrån satta ideal. Detta innebar under seminarietiden problem för henne, då hon också drevs av plikten – och det hade varit hennes plikt att älska Gud, det var hennes plikt att älska seminariets ”goda vilja”. Hon ville nu inget av detta. Var det ordet eller erfarenheten som gav kunskap? Seminariet använde Ordet för att säga att kunskap kom till genom att använda Erfarenheten. Boye kom i brytningen med Gud att förstå att hon inte accepterade ”ordet” om det inte bottnade i hennes erfarenhet.³⁴ Med samma logik kunde hon sannolikt inte heller helt förkasta t.ex. läroverkens pedagogik. Hon hade ju ändå erfarenheten av att ha lärt sig något där. Ur ett pedagogiskt perspektiv skulle man då kunna tänka sig att hon lämnar seminariet med en ovilja att reproducera andra ideal än de som springer ur hennes eget jag och de egna erfarenheterna. Bland dessa borde det emellertid, vilket går att utläsa ur hennes examensuppsats i pedagogik funnits några som överensstämde med seminariets – det viktiga för Boye torde ha varit att hon kunde känna att det var hennes ideal, och att dessa var föränderliga om erfarenheten talade emot dem. Men att det var hennes ideal betyder inte att hon vill se dem hos andra jag-identiteter. För ur ett psykologiskt perspektiv måste samtidigt en del av hennes erfarenheter ha varit svåra att vilja idealisera. Utifrån båda dessa perspektiv blir en undervisning inriktad på reproduktion av bestämda normer och värden problematisk, oavsett om det var Boyes, kristendomens eller seminariets. Och det förefaller heller inte ha varit så hon kom att arbeta vid de tillfällen hon verkade som lärare.

Hennes personliga kamp ska ha resulterat i en total ärlighet och genuin nyfikenhet på människan, vilket uppskattades av hennes elever, men gav henne själv ”nervsjukdomar”. Hon gav sitt allt, hela sitt jag för hon kunde inget annat, hon släppte in andras allt, deras jag, för hon kunde inget annat. Åtminstone om man får tro en av hennes kollegor vid Viggbyholmskolan, där Boye verkade ett par år under slutet av 1930-talet. Kollegan, Olof Seger, skriver senare panegyriskt i en minnesbok över henne att hon var mycket omtyckt både bland kollegor och bland eleverna:

Äktheten kunde hon dock på inga villkor pruta av på, inte heller när det gällde att dela rätt mellan eget ansvar och barnens. Att få tio- och elvaåringar att ta på sig sin del av lektionen, det höll hon som en slags livsnorm i undervisningen /.../ Hon predikade aldrig om det. Men alla de slag av undanflicker, som en lärare möta i en klass, av bluff, inställsamhet och fusk, dog förr eller senare ut i hennes närhet. Hon förmanade inte, knappast varnade för sådant. På sin höjd skrattade hon åt de tarvliga försöken och det på ett så naturligt sätt, att den skyldige måste skratta med.

/.../ Hennes trohet mot sig själv, utkristalliserad under en mångårig och ärlig, ja nästan skoningslös personlighetskamp, var på samma sätt en trohet mot andra. Hon tog oss kamrater på allvar som ingen annan, med samma absoluta allvar och ödmjukhet, som hon ställde sig inför ett arbete eller en uppgift, stor eller liten i andras ögon.

/.../ Mänskligt att se blev hennes arbetsbörda härigenom för stor. Sista tiden av läsåret låg hon mest till sängs, plågad av olidliga nervsmärtor. (Seger 1942:113, 115, 117)

³⁴ Jfr. Hammarström 1997:163

Jag tror inte Boye var unik i att som lärare hamna i vad jag här kallat reproduktionssvikt. Det är, skulle jag vilja påstå, ett generellt dilemma för alla lärare som ser både sig själva och sina elever som subjekt. Man ställs inför en svårknäckt epistemologisk nöt när bokstaven och den egna erfarenheten ställs mot varandra. Ett pedagogiskt uttryck för detta dilemma formulerar Boye i den hypotetiska dialogen mellan patern och munken i *Kris*. Munken säger:

[L]åt oss tänka oss en, som aldrig har mött sann fromhet varken hos sig själv eller andra, endast en strävan efter det utvärtes skenet. Då hans lärare – också han en skenets man – låter honom läsa en fromhetens legend och sedan förklarar: ”Se, detta var fromhet!” – måste han då inte uppfatta helgonets innerlighet som något av samma slag som det han känner att läraren tänker på och avser! Och skulle trots allt en gnista av den sanna fromheten ha stannat i legendens ord och skimra igenom – måste han inte likväl löpa fara att förväxla denna svaga skimrande gnista med det prunkande fast oäkta sken som läraren utstrålar! (Boye 1934/2000:153f)

På 1920-talet trodde man kanske att åskådningsmetodik skulle kunna överbrygga elevens bristande erfarenhet och så att säga ge eleven erfarenheten i samma moment som idealen förmedlades. Det kan aldrig ha varit ett sätt att komma ifrån det epistemologiska faktum att dessa kunskaper konstrueras utifrån. Sedan kunde eleven mycket väl göra en annan konstruktion av situationen inifrån, men då var det inte den man ville åstadkomma. Idag kanske det är just denna konstruktion inifrån som är läroplanens epistemologiska grundsyn men då finns risken att barnens erfarenheter tar över för mycket för att skolan ska kunna motsvara de reproduktionskrav samhället ställer på den. Båda scenarierna uttrycker en brist på eller i alla fall problem med intersubjektivitet i undervisningen. Boye förefaller ha haft intersubjektiva lärarstrategier³⁵ – men de krävde för mycket av henne. Det ligger en väldig respekt för den andres bildningsprocess i detta synsätt, och samma slags synsätt, men med mer rimliga ambitioner både hos lärare och elever, och med en mer rimlig syn på vad skolan kan vara, är kanske – Boyes livssyn till trots – något av det sedelärande budskapet i denna artikel.

Boye som karaktär illustrerar också reproduktionsbegreppets komplexitet. Till skillnad från flera av hennes klasskamrater uttrycker hon en reflekterad och kritiskt hållning till de ideal som figurerar vid seminariet. På så vis kan man inte säga att hon i sin pedagogiska hållning främst är en produkt av sin utbildning, vilket man kanske skulle kunna säga om några av de andra seminaristerna. Samtidigt stod hela seminariet för idéer om att skapa det nya – att modernisera folkutbildningen. I denna hållning ligger en kritik mot traditionella, oreflekterade värden, en kritik Boye delar och därmed är en del av. Med de risker som följer av att koppla strukturteori till det individuella fallet, kanske man ändå kan peka på att seminariet accepterade en individualitet som tilläts irritera och kritisera det system individen var en del av.

³⁵ En av Boyes elever ger i en minnesintervju uttryck för detta när hon säger att ”ganska snart blev jag fängslad av henne, för jag hade en känsla av att hon var en av oss. Särskilt pubertetsungdom hade hon en väldigt fin förståelse för”. Margareta Köhler i Malm 1996.

Detta skulle kunna ses som ett uttryck för att reproduktionens logik moderniserats.

Michel Foucault har hävdats att den moderna kritiken har sin grund i ett subjekt som inte vill styras på "det vanliga" sättet. Ett subjekt som för det första, historiskt sett, vänder sig mot Bibeln som institutionaliserad lag, läser om den och frågar sig vilken sorts sanning skriften egentligen står för. För det andra ett subjekt som ifrågasätter "naturlagen" att vissa har rätt att styra andra och säga vad som är sant. För det tredje ett subjekt som inte accepterar en sanning bara för att det utsägs av en auktoritet, utan bara accepterar sanningen om skälen för den uppfattas som valida utifrån subjektets horisont. Den moderna kritiken kan då sammanfattas som den rörelse genom vilken subjektet ger sig själv rätten att ifrågasätta sanningar utifrån dess makt, och ifrågasätta makten utifrån dess anspråk på sanning (Foucault 1978/1997:30-32). Om man då tänker sig seminariet som en modern institution, civilisationskritiskt i sin riktning, reflexiv inför sina egna anspråk, kommer den inte att reproducera sig blott genom att överföra sina sanningar, utan också genom förmågan att absorbera kritik genom att göra den till sin egen självkritik och sin egen självreflektion. En institution som drivs med en sådan logik blir svårt att ta sig ur. Det blir som individ i ett sådant system svårt att erövra en egen vilja – då denna ofta kommer att sammanfalla med institutionens. Därmed blir det svårt att inte uppleva sig som utifrån styrd. På den primära och sekundära Boye skulle man då kunna utläsa olika resultat: sett utifrån primärdata uppfyllde hon kraven på reproduktion i sina uppsatser då hon skrev fram Bergspredikans och arbetsglädjens ideal. Hon hade där en mer kritisk blick än sina medstudenter, vilket egentligen bara svarade mot ett ideal om kritisk hållning. Utifrån Boye i ljuset av sekundärmaterial var hon dock mindre kritisk under sin studietid än vad hon kanske hade önskat, och idealt sett hade hon nog helst inte svarat upp mot seminariets ideal. Just därför att de var ideal. Hur hon än gjorde var hon fast i seminariets reproduktionscykler. En strategi för att ta sig ur dessa var att erövra ett annat sätt att kommunicera.

Camilla Hammarström betraktar Kris som en roman om författarskapets födelse som skildrar hur ett jag erövrar makten över hur ett språk ska användas: tingens språk. Tingen tillåts drabba henne direkt utan att tala i allegorier eller med begreppens översättning. "En sådan öppenhet", skriver Hammarström, "är ju i verkligheten en stor integritet, en förmåga att lita på sin egen upplevelse av världen och vila i den. Och det är det konstnärliga skapandets förutsättning" (1997:167).

En utbildning kan svårligen aktivt verka för denna typ av totala reproduktionsbrott. Det skulle t.ex. strida mot samhällets behov av yrkesutbildning. Däremot kan den hålla tillbaka sin auktoritet och sina sanningsanspråk utan att samtidigt resignera för varje individuellt synsätt på världen. En sådan balansgång förutsätter att utbildningens tre kommunikationsformer (se Bernstein ovan) är kalibrerade mot varandra. Detta skulle vara att hoppas på en skola som kan vara tydlig med motiven för sina ideal och som samtidigt är reflekterad över hur dessa ideal kan tänkas överföras till nästa generation. Därmed kan idealen både irritera och irriteras.

Källor och referenser

Otryckta källor

- Stockholms stadsarkiv: Folkskoleseminariet i Stockholm. FIV:7. Prov: Svensk uppsats och Pedagogik 1921.
- Anderberg, Birgit – Viktor Rydbergs betydelse för svensk ungdom. Skriftligt prov för folkskolläraryxamen 1921. Svensk uppsats. Klass IVB.
- Anderberg, Birgit – Vilka krav kunna ställas på den muntliga framställningen vid historieundervisningen i folkskolan? Skriftligt prov för folkskolläraryxamen 1921. Pedagogisk uppsats. Klass IVB.
- Boye, Karin – Bergspredikans rättfärdighetsideal. Skriftligt prov för folkskolläraryxamen 1921. Svensk uppsats. Klass IVB.
- Boye, Karin – Om arbetsglädje i skolan. Skriftligt prov för folkskolläraryxamen 1921. Pedagogisk uppsats. Klass IVB.
- Olson, Lisa – Bergspredikans rättfärdighetsideal. Skriftligt prov för folkskolläraryxamen 1921. Svensk uppsats. Klass IVB.
- Utterman, Gerda - Bergspredikans rättfärdighetsideal. Skriftligt prov för folkskolläraryxamen 1921. Svensk uppsats. Klass IVB.
- Utterman, Gerda – Småbarnsgymnastik. Skriftligt prov för folkskolläraryxamen 1921. Svensk uppsats. Klass IVB.
- Stockholms stadsarkiv: Folkskoleseminariet i Stockholm. FII:1
Anteckningar rörande heldagsbesöken ht 1919 – ht 1920, klass IVB
- Stockholms stadsarkiv: Folkskoleseminariet i Stockholm. FII:2
Anteckningar rörande heldagsbesöken ht 1920 – ht 1921, klass IVB
- Stockholms stadsarkiv: Folkskoleseminariet i Stockholm. D1a:22.
Examenslängd klass 4b 1915-1936.

Litteratur och offentligt tryck

- 1914 års stadga för statens folkskoleseminarier. *SFS 1914:133*.
- Antman, P (1991): *Att vilja så mycket. En studie i John Landquists filosofi och dess mottagande*. Idéhistoriska uppsatser nr 25, Stockholms universitet.
<http://www.abc.se/~m9339/bib/landqvist/landquist-book.html>
(nedladdad 2004-08)
- Bernstein, B. (1971): On the Classification and Framing of Educational Knowledge. I Young, M. F. D. (ed): *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier-Macmillan.
- Boye, K. (1934/2000): *Kris*. Albert Bonniers förlag. Delfinserien.
- Boye, K. (1900-1941): *Samlade skrifter, band XI. Varia*. Stockholm: Bonniers.
- Englund, T. (1986): *Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions, with Special Reference to Citizenship Education*. Uppsala Studies in Education, 25. Uppsala och Lund: Studentlitteratur/Chartwell-Bratt.
- Foucault, M. (1974/1998): *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv förlag.
- Foucault, M. (1978/1997): What is Critique? In Lotringer, S. (ed.): *The Politics of Truth*. Pp 23 – 82. US: Semiotext(e).

- Gustafsson, C. (1977): *Classroom Interaction. A study of pedagogical roles in the teaching process*. Lund: Liber.
- Hammarström, C. (1997): *Karin Boye*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Landquist, J. (1944): Viljans makt. I: Lundgren, G (red): *Själens läkarbok.Handledning i mentalhygien för envar*. Stockholm: Bokförlaget Natur och kultur. Sidorna 14 – 42.
- Linné, A. (1996): *Moralen, barnet eller vetenskapen? En studie av tradition och förändring i lärarutbildningen*. Stockholm: HLS förlag.
- Linné, A. (1998): Utbildning av lärare som ett statens styrinstrument för skolan. *Årsböcker i svensk undervisningshistoria 1998*, sid. 213-244. Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Linné, A. (2005): *Lärarinnor, pedagogiskt arbete och offentlighet. Kvinnliga skolpionjärens liv och strategier kring år 1900 – ett jämförande perspektiv*. Paper till Svenska Historikermötet i Uppsala 22-24 april 2005, tema Utbildningshistoria.
- Lundahl, C. (2004): En läroplansteoretisk och läroplanshistorisk analys av kunskapsbedömning i Sveriges första läroverksstadgar 1561 – 1724. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*. E-tidskrift 2004:2. Internet: <http://www.upi.artisan.se>
- Lundgren, U. P. (1979/1989): *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Lund: Liber.
- Lundgren, U. P. (1981): *Model Analyses of Pedagogical Processes*, 2nd edition. Lund: CWK Gleerup.
- Lundgren, U. P. (1983): *Between hope and happening: text and context in curriculum*. Vikoria: Deakin University Press.
- Lundgren, U. P. (1986): *Att organisera skolan: om grundskolans organisation och ledning*. Stockholm: Liber Utbildningsförlag.
- Malm, I. (1996): Karin omtyckt som lärare i Motala. Margaretha Köhler berättar om Karin för Ulf Boye och Ingrid Malm. I Karin Boyes liv och diktning VIII, sid. 35-44. Huddinge: Karin Boye Sällskapet.
- Pettersson, S. & Åsén, G. (1989): *Bildundervisningen och det pedagogiska rummet*. Stockholm: HLS Förlag.
- Gustafsson-Rosenquist, B. (1999): *Att skapa en ny värld. Samhällssyn, kvinnoösyn och djuppsykologi hos Karin Boye*. Stockholm: Carlssons.
- Seger, O. (1942): Pedagogen och kamraten. I: Abenius, M. & Lagercrantz, O. 1942: *Karin Boye. Minnen och studier*. Sid. 108 – 118. Stockholm: Albert Bonnies boktryckeri.