

Tid, rum, berättelse

En historia om pedagogik och lärarutbildning

Agneta Linné

This article explores education as a science using the concepts time and history, pedagogical space, narrative identity and narrative imagination. Starting point is the inaugural lecture of the first holder of a university chair in education in Sweden, Bertil Hammer (1910), and his definition of education as a science. Basic aspects of teacher education in modern times are discussed from a curriculum theory perspective, and towards the outlines of a transforming pedagogical field. In exploring my themes, I draw upon an inquiry of model lessons at the time when modern school was developed, and upon a study of prominent women's (among them teacher educators) strategies in shaping the public sphere around 1900. I raise the question of narrative perspectives and biography as potential tools in research on democratic dimensions in education. I emphasize the responsibility of educational research to study life and text in its context in such a way that teachers develop good conceptual tools to understand their work in a transforming world.

Rätten att tala – och om vad

Installationsföreläsningen utgör en mycket speciell genre. Det är den rit "enligt vilken en ny mästare auktoriserar att tala med auktoritet och som instituerar hans tal som legitim diskurs, uttalad av den som får rätten att tala" säger Pierre Bourdieu när han 1982 installeras som professor vid Collège de France.¹ Den uppmärksamme noterar orden *mästare* och *han*. I just det här speciella sammanhanget – när jag som ny professor tilldelas denna rätt, och förväntas leva upp till ovanstående – kan vidare noteras att mästaren faktiskt också kan vara en *hon*. Det är i vårt vetenskapsområde – pedagogik med alla dess inriktningar – endast under de senaste tjugo åren det i realiteten blivit möjligt.³ Och det gör definitivt skillnad. Något som förpliktar. Jag återkommer till det.

Som genren utvecklats har installandi inte sällan tagit avstamp i föregångares installationsföreläsningar, och då alldeles särskilt knutit an

till Bertil Hammer, som installerades som Sveriges första professor i pedagogik år 1910 i Uppsala. Hammers föreläsning hade titeln *Om pedagogiska problem och forskningsmetoder*, och han avgränsade den nyinrättade disciplinen utifrån tre huvudproblem. Det första var att ”söka fastställa uppfostrans mål, för så vitt mänsklighetens historiska bildningsgång ger det vid handen; detta blir uppgiften för en *filosofisk eller teleologisk pedagogik*”. Det andra huvudproblemet var att ”studera uppfostringsprocessen på närmaste håll, sådan den ter sig hos den enskilda individen; med andra ord att utreda de biologiska och psykologiska betingelser, som bestämma barnets utveckling: *individuell eller psykologisk pedagogik*”. Och det tredje huvudproblemet innebar slutligen att ”studera uppfostran i stort såsom ett samhällsfenomen vars historiska och sociala betingelser det gäller att klargöra: *social pedagogik (inklusive historisk)*” (Hammer 1910, i Lindberg & Berge 1988, s 33).

Hammer betonade vikten av att studera såväl uppfostrans mål som uppfostran som samhällsfenomen i ett historiskt och kulturellt sammanhang. När det gäller uppfostrans mål talar han om att ”söka ur kulturens gång genom tiderna utläsa uppfostrans bestämmelse, som då torde kunna sägas vara: kulturens fortplantning mellan generationerna” (s 33). Uppgiften var att studera bildningsväsendet och bildningsidealen i deras samband med kulturutvecklingen i stort.

Uppfostran är inte en verksamhet för vilken man skall skriva lagar, utan en livsprocess, ett utvecklingsförlopp, de nya generationerna som växa upp och växa in i samhällsliv och kultur, ett stycke historia: historien om kulturarvets överförande från släktled till släktled, menar Hammer. Därav följer att pedagogik inte kan ses som teknologi eller för den skull som tillämpning av metoder.

När det kommer till den sociala pedagogiken – uppfostran som samhällsfenomen – blir uppgiften att

studera folkens uppfostran i historien under deras inbördes växelverkan och kamp och att följa bildningslivets utveckling inom varje enskilt folk [...] Det gäller alltså att i fullaste mening söka lära av historia, sociologi och andra samhällsvetenskaper allt vad dessa veta och förtälja om förädlade och förstörande krafter i folkens liv (Hammer 1910, s 38).

Till detta skall sägas att Hammer uppehåller sig mest vid vad han kallar psykologisk pedagogik. Som alla vet kom ju den att bli starkt dominerande under decennierna som följde.

Hammer går också in på frågan om pedagogikens vetenskaplighet. Han drar om man så vill upp konturerna till kartan över territoriet: Skall

pedagogik ses som konst (uppfostringskonst) eller som en vetenskap, som därtill är något utöver vetenskapen om denna uppfostringskonst?⁴ Hammer markerar tydligt att uppfostran innefattar ett *teoretiskt*, det vill säga ett vetenskapligt problem, även om en synvilla kan blanda och få oss att tro att så inte är fallet genom att uppfostran samtidigt är ett så överväldigande *praktiskt* problem.

Eller skulle verkligen mänsklighetens uppfostringsväsen – bildningsidealen, bildningsarbetet, de nya generationernas framväxande i våra samhällen – skulle detta alls icke innefatta något problem? Skulle det i vetenskapligt intresse vara så oändligt mycket ringare än låt oss säga blomman vid vägkanten eller gruset, som vi trampa på? För visso icke (Hammer 1910, s 39).

Hammer avslutar med att citera Kant:

Uppfostran är det största problem och det svåraste, som kan bli människan förelagt (s 39).

Här antyds med andra ord något som senare har kommit att benämnas praktisk teori – invävt i studiet av människoblivandet, av det sociala och kulturella /åter/skapandet.

Den sida av pedagogiken jag själv ägnat mig åt – där jag erövat rätten att tala – har varit just det Hammer beskriver under studier av uppfostrans mål samt uppfostran som samhällsfenomen, dess sociala och historiska betingelser. Min forskning tar avstamp i ett ramfaktorteoretiskt perspektiv med rötter hos Urban Dahllöf (1967, 1971) och Ulf P Lundgren (1972, 1977). Det är främst Lundgrens utveckling av det ramfaktorteoretiska perspektivet mot en läroplansteoretisk forskningsansats – och därmed hans överskridande av ett i traditionell mening strukturellt synsätt – som verkat inspirerande (Lundgren 1983, 1984, 1991). Jag har använt ett ramfaktorteoretiskt tänkande som utgångspunkt i ett perspektiv för läroplanshistorisk analys (Linné 1996, 1998, 1999a, b, c).

I analyser av vad som vid olika tider setts som viktig kunskap värd att lära ut till blivande lärare i den obligatoriska skolan, föreställningar om hur detta lärande går till och vad skolan bör innehålla, liksom vad undervisning är och hur den bäst organiseras för lärande, har jag intresserat mig för frågor om stabilitet och förändring och hur dessa frågor hänger samman med övergripande samhälleliga skeenden. Tiden och rummet har analyserats i egenskap av gränsmarkörer, åtskillnad och inramning har brukats som generativa begrepp. Frågan om avgränsning och gränsöverklivande, om hur människor kategoriserar och klassificerar sin

värld har varit viktig, liksom det rumsliga som materiell realitet och begreppet fält som vetenskapligt analysredskap.

I den här artikeln tar jag mig rätten att tala lite friare om tid och historia, om det pedagogiska rummet, om narrativ identitet och narrativ fantasi och om biografien som möjligt verktyg för forskning om demokratiska dimensioner i utbildning. Jag konkretiserar med exempel från forskning jag ägnat mig åt de senaste åren. Först dock något om pedagogik, didaktik och lärarutbildning – och då med begreppet fält som analysverktyg.

Pedagogik, didaktik och lärarutbildning – och något om pedagogiska fält

Hur urvalet av skolans innehåll bör se ut och hur det ”bäst” förmedlas är och har alltid varit en kritisk punkt i lärarutbildningens diskursiva fält. Striden har stått stark kring olika förmedlingsmodeller. Lärarutbildare har byggt sin identitet med hjälp av erkända värden på det didaktiska området. Metodiska handböcker och didaktiska handledningar kan betraktas som uttryck för poler i det rum av möjligheter som fältet formar.⁵ Detta var tydligt också under den tid då den första professuren i pedagogik inrättades:

Förrän pedagogiken får sin självständiga plats som läroämne vid våra högskolor, förr kan icke lärarekårens allmänna pedagogiska ståndpunkt höjas hela linjen utefter. Således: professorer i pedagogik vid våra universitet, lektorer vid våra seminarier! (*Svensk Läraretidning* 1904, s 78).

Så löd ett stridsrop vid förra sekelskiftet från utmanarna av ett skolans och akademins etablissemang – de unga folkskollärarna med Fridtjuv Berg och Emil Hammarlund i spetsen. Dessa två herrar motionerade också något år senare (1905) i riksdagen om inrättande av en professur i pedagogik i Uppsala. Därtill med motiveringen att lärarnas utbildning krävde detta.

I och med dessa utmanares inträde hade det dåtida pedagogiska fältet förskjutits till sin karaktär. Positionerna i det sociala rummet blev andra. En del i detta kom att bestå av intensivt reformarbete på just lärarutbildningens och skolans område – reformarbete som samtidigt var del i en modernitetsutveckling.

Det var en i hög grad statisk föreställning om pedagogik, kunskap och lärande som utmanarna tog strid emot. Det var en sådan föreställning som präglade utbildningen av lärare från 1842 till fram emot 1900, och som också präglade de företrädare för statsmakten som formade

utbildningen av folkskolans lärare till ett styrinstrument för den obligatoriska skolan.

En mycket spridd lärobok från 1868–69, *Bidrag till Pedagogik och Metodik för Folkskolelärare* av Ludwig Anjou och bröderna Karl och Knut Kastman, innehåller ett kapitel – bokens mest omfattande – rubricerat Undervisningsläran. Didaktikens två grundfrågor är enligt dessa författare dessa:

-*Hvari* skall man i folkskolan undervisa? Här utvecklas den legitima grunden för skolans innehåll – eller om man så vill skolans urvalsproblem;

-*Huru* skall det undervisas i folkskolan? Här beskrivs utförligt lärosätt eller metod, som ska väljas såväl i enlighet med *lagarna för själens utveckling* som i enlighet med *läroämnets natur*. Här konkretiseras dåtidens idéer om åskådning, om organiserandet av tid och rum, om lektionen med dess fasta mall eller dispositionen av lärarens manuskript. Texten tog form i en kontext där det gällde att få folkskolan accepterad som legitim institution.

Som framgår av ovanstående handlar det om en framställning där föreskrifter för hantverket står i centrum, och där psykologins lagar och ”läroämnets natur” ger förutsättningarna. Kanske är det i lärobokstexter som dessa vi finner roten till talet om pedagogik som främst en tillämpning av annat?⁶

Här lyser det givna fram genom texten, här finns målet en gång för alla bestämt och här är lagarna orubbliga. Här märks föga av Johann Friedrich Herbarts (1776–1841) försök att redan 1806 (i *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*) bygga en vetenskaplig pedagogik, som var något alldeles för sig – något utöver tillämpad etik och tillämpad psykologi. En vetenskap om människoblivandet och kulturens återskapande – fast aldrig exakt likadant som tidigare, aldrig som en exakt kopia. En vetenskap om människans möjlighet att bli någon hon inte redan var (jfr Uljens 2002).

Det var män som Ludwig Anjou och Karl Kastman vilka i kraft av att vara statsmaktens företrädare drog upp konturerna till en pedagogisk offentlighet under 1800-talets senare decennier. De förenades kring en pol i det sociala rum – det pedagogiska fält – som tog form kring folkskola och lärarutbildning. En annan pol i detta sociala rum formades just av de unga, stridbara folkskollärarna, som lät grundutbildning och fortbildning av lärare bli till en del i deras kamp för erkännande som yrkesgrupp och medborgare. Dessa lärarnas företrädare ifrågasatte idén om ämbetsmannen som bärare av rätten till tolkningsföreträde à priori, i kraft av sitt ämbetsmannaskap, sin position som statsmaktens representant. Mot den statsbärande ämbetsinnehavaren ställdes medborgaren,

den myndiga mannen, som till följd av sitt kunnande, sin erfarenhet och sin utbildning borde tillskrivas rätten att få uttala sin mening och bli tagen på allvar som fullvärdig samtalspart. Utmanarna skaffade sig genom förbund med olika liberala krafter en plattform att agera utifrån och ett tydligt, eget utrymme i den pedagogiska offentligheten.⁷

Än skulle det dröja innan också lärarinnorna tillerkändes samma utrymme och samma medborgarskap, även om enstaka lysande röster tog sig ton (jfr Florin & Kvarnström 2001). Steg för steg tog emellertid ett antal kvinnor klivet ut i den pedagogiska offentligheten, bidrog till att vidga rummet och att forma det moderna (se t ex Österberg & Carlsson Wetterberg 2002). Folkskola, flickskola och lärarutbildning var ett av få möjlighetsrum som fanns för kvinnor att nå en plats i det offentliga. Anna Sandström, Hedwig Sidner, Ellen Fries, Anna Sörensen verkade alla på det pedagogiska fältet kring förra sekelskiftet. Agda Meyerson, Gerda Meyerson, Klara Johansson var knutna till andra samhällsområden.⁸ Vilka var deras röster i det publika samtalet om skola och undervisning? Hur bar de sig åt för att ta plats i det offentliga? Vilket medborgarskap iscensatte de? Jag återkommer till detta.

Den modell för undervisning där allt var på förhand givet utmanades av det begynnande 1900-talets idéer om kunskap och lärande. Dittills hade det till exempel varit vanligt att lektioner förbereddes i form av utkast där allt det tänkta talet från lärarens sida skrevs ner på förhand; nu började man förespråka en friare modell. Den studerande skulle få del av en undervisning som uppfordrade till personlig utveckling och hellre än katekesens regelsystem borde evangeliernas text direkt och oförmedlat få tala till lärjungens sinne. Undervisningen skulle vara praktisk, varmed bland annat menades att den skulle präglas av en metod där egna iakttagelser och undersökningar blev ett centralt inslag. Hälsolära och hygien ställdes på dagordningen. De naturorienterade och praktisk-estetiska ämnena gavs större utrymme på bekostnad av bland annat kristendomskunskapen. Barnet och dess utveckling lyftes fram på ett annat sätt än tidigare som utgångspunkt för skolans undervisning.⁹

Samtidigt kan man i skiftet 1800/1900-tal se hur det symboliska barnet, barnet i sig, obundet av tid och rum, tilldelades rollen av katalysator för människors längtan efter något annat, efter det goda livet och den storslagna framtiden. Barnets själ träder in på dagordningen med en förhoppning om frälsning och frigörelse.¹⁰ Äldre tiders guldålderstänkande förbyttes i utopiska bilder av det kommande, och i dessa bilder förenades längtan efter rationalitet, kunskap och utveckling med hoppet om en ljusnande framtid där sjukdom, abnormitet, avart och social desintegration hölls på plats av den goda vetenskapen.

Ellen Key både speglar och bidrar till att forma dessa två sidor av tiden. För utbildningen av lärare låter hon det symboliska barnet utgöra både mål och medel – endast den som ”genom natur och självkultur kan leka med barn, leva med barn, lära av barn, längta efter barn skall kunna bli anställd i en skola för att där själv dana sin personliga metod” (Key 1900/1912, s 81). Hoppet om en utopisk utveckling som kan innebära att människan rent av omdanas både fysiskt och psykiskt genomsyrar flera av hennes arbeten – ”i stället för en fallen människa ser man en ofullbordad, av vilken, genom otaliga modifikationer under en oändlig tidrymd, kan varda ett nytt väsen”, säger hon till exempel i *Barnets århundrade* (1900/1911, s 6 f).

Tjugotre år senare uttalar sig rektor Anna Sörensen i barnets namn när hon diskuterar frågan om en gemensam bottenskola:

Det är inte skolorna eller kurserna det gäller utan barnen. Frågan får ej heta: passar folkskolan att bygga läroverket på, utan passar den för barnen på de åldersstadier den omfattar. Gör den detta, då blir det sedan de högre skolornas sak att anpassa sig efter folkskolan, såvida man inte vill taga ståndpunkt mot barnen (Sörensen 1923, s 19).

De kvinnliga seminarielärarna var viktiga i detta spel på det pedagogiska fältet. Deras publika aktioner för det moderna barnet och den moderna, inifrånstyrda moralen vill jag se som centrala exempel på kvinnornas strategier att ta det offentliga rummet i bruk. Jag vill emellertid också pröva tanken att deras aktioner i början av förra seklet bidragit till att forma en lärarutbildningens immanenta praktik, att deras syn på barn och barndom, på moral och utveckling, är en levande del i vår nutidshistoria, i lärarutbildningens egen berättelse och i hur vi formar våra egna liv – som elever, studenter och lärarutbildare.

* * *

Nu gör jag ett långt hopp i tiden. Den första renodlade professuren i didaktik med inriktning mot ämnesdidaktik i Sverige tillsattes omkring åttiofem år efter den hammerska, nämligen 1996 vid Lärarhögskolan i Stockholm. I sin installationsföreläsning pekar Staffan Selander (1997) ut en trefot, på vilken didaktiken vilar, nämligen *institutionen*, *texten* och *kommunikationen*. Det handlar om skolan som institution, dess kultur, ramfaktorer, handlingsmönster – kort sagt de socialt fabricerade föreställningar och praktiker mot bakgrund av vilka något betraktas som självklart, bortom fråga, näst intill naturgivet. Det handlar om texten –

läroboken, ämnesinnehållet, lektionen som pedagogisk text. Det handlar om kommunikationen: interaktionen, samtalet i klassrummet, de pedagogiska handlingarna, spelet på scenen, eller hur vi nu väljer att begreppsliggöra skeendet ifråga, och relationerna dessa kategorier emellan.

Med den vetenskapliga didaktiken knöts länkar tillbaka till kontinentala forskningstraditioner, till den tyska idealismen, till filosofer som Schleiermacher och Herbart, Dilthey, Nohl, Klafki, Weniger, Blankertz. Utan varje anspråk på fullständighet – didaktiken som forskningsfält är minst sagt mångfasetterad – vill jag i anslutning till det nyss sagda lyfta fram den tradition inom området som tog form kring Didaktikcentrum vid Lärarhögskolan i Stockholm, där Gerd Arfwedson tidigt introducerade Herwig Blankertz *Didaktikens teorier och modeller* (1987), och därmed bidrog till att göra en kontinental samtalsarena tillgänglig för lärare. I denna tradition tar också *institutionen* plats som fysisk och symbolisk realitet.¹¹

Med didaktikens framväxt som ett vetenskapligt /del/fält ställs frågor om skolans och skolinnehållets legitimitet (varför?), urvalsproblem (vad?) och förmedlingsproblem (hur?). Men också de kritiska frågorna för vem, när, i vilken kontext? Hur och varför har innehållet och metoderna tagit form och hur kan detta tolkas som del i en historisk process? Och då ligger läroplansteorin med dess klassiska – och kritiska – frågeställningar nära, samtidigt som förbindelser skapas till hermeneutik och tolkningsteori, till kulturvetenskap och historia.¹²

Huvudparten av min egen forskning har tagit form inom en läroplansteoretisk tradition där analys och successiv begreppsutveckling – men också tolkning – står i centrum. Jag har ett intresse för att analysera ovan nämnda didaktiska frågor med utgångspunkt i kulturvetenskaplig teoribildning – i teoribildning som söker överbrygga klyftan mellan struktur och aktör, mellan innehåll och form, mellan text och kontext, mellan dåtid, nutid, framtid – och där berättelsen blir viktig som tolkningsredskap. Av detta följer att ett historiskt perspektiv blir centralt.

Tid och historia

Frågan om tid och historia, inte minst frågan om spänningen mellan något oföränderligt och något i rörelse, kan analyseras i ljuset av skilda perspektiv på pedagogikhistorien. Jag prövar nu hypotetiskt och provisoriskt att renodla två idealtypiska synsätt. Pedagogikens historia kan ses som historien om symboliskt våld, om makt och underordning, om kulturell reproduktion och disciplinering – och forskarens uppgift är att

avslöja dessa processer och de olika former de tar sig, så är den inneboende tankefiguren. Ytterst förändras aldrig pedagogikens grundläggande karaktär, den endast skiftar form och uttryck. Pedagogikens historia är berättelsen om det oföränderliga. Eller i stället: pedagogikens historia kan ses som historien om reform, om upplysning och framsteg. Över tid har goda lärare och pedagogiska filosofer ständigt kämpat för att förbättra skolor och undervisning och för att skapa större och större möjligheter för allt fler att få en god utbildning. Pedagogikens historia är berättelsen om kontinuerlig utveckling (Linné 2001b).

Jag vill pröva tanken att också dessa båda perspektiv utgör del i lärarutbildningens egen berättelse, att de formar poler kring vilka argument formuleras och självförståelse skapas.

Mitt exempel är hämtat från en studie av hur lektioner tog gestalt som skriven text i lärares utbildning under senare delen av 1800-talet och början av 1900-talet (Linné 2001c).¹³ Ur sådana lektionstexter har kunnat härledas ett diskursivt mönster som speglar en kognitiv teori för hur den ”rätta” idén eller föreställningen skulle framträda genom den ”rätta” formuleringen av en fråga. Katekesen stod inledningsvis som modell för en teknik baserad på frågor som alla hade sitt enda och rätta svar; senare återfanns även frågor som öppnade för olika reaktioner och där relationen till innehållet var mer framträdande. Lektionsutkasterna visar att under perioden ändrade den pedagogiska texten karaktär från att enkelt återge meningar och stycken ord för ord till att gestalta en levande berättelse, som målar upp en ny värld för barnen – en värld som byggdes upp av igenkännbara element i naturen, den religiösa läran, fosterlandet och den bibliska historien. När ett skolinnehåll som går utöver basfärdigheter och kristendom blev viktigt ändrade frågeformen karaktär och lektionsstrukturen tilläts följa en innehålls logik. När läraren förväntades åskådliggöra den bibliska historiens mentalitet utvecklade hon en berättarteknik, som intimt och vardagligt symboliserade det främmande utifrån det för barnen välbekanta. När okända delar av fäderneslandet eller nya näringsgrenar skulle behandlas blev klassrummet skådeplats för resor i tanke och fantasi.

Både inramningen av lärarnas och lärjungarnas kommunikation och styrkan i gränsdragningen mellan olika innehållskategorier hade ändrats jämfört med tidigare. Ett tekniskt perspektiv på kunskap och inläring hade ersatts av ett didaktiskt. En tonvikt vid kopiering av förlagor hade under perioden utvecklats till intresse för läroplanens innehåll, organiserat som skolämnen. Denna ändrade inramning och klassifikation skedde samtidigt som, och som en konsekvens av, förändringar i samhälle och kultur som

uppfordrade till en mer varierad klassrumsteknologi och som förberedde läraren för en ny, självstyrande roll i den nya tidens skola.¹⁴

Formandet av en mer utvecklad inramning och klassifikation av skolans arbete iscensattes samtidigt som det symboliska innehåll som skulle förmedlas blev allt mer komplext. Vad som skulle läras in och hur detta bäst skulle ske hade börjat bli ett problem som berörde det stora flertalet medborgare, inte bara en begränsad elit. När svaren på ovannämnda frågor inte längre fanns inneboende i situationen, eller självklart gavs i produktionen, när frågorna om urval och organisering av kunskap blev föremål för val och ställningstaganden, lösgjordes de ur sitt omedelbara sammanhang och förmedlades genom den pedagogiska texten.

Studien visar också att en skolteknologi som en gång förespråkades för att öka lärarens möjligheter till kontroll av ett stort antal lärjungar i samma skolsal, och på samma gång nå fram till barnens själ, tankar och moral, förefaller ha blivit ett utomordentligt redskap i skapandet av en skola för social integration och social sammanhållning, en skola för att symboliskt representera det icke direkt erfarna, och en skola för meningsskapande i en snabbt föränderlig värld. Lärarens berättelse gestaltade och återskapade Sverige och världen i klassrummet. Detta kom till uttryck än mer då skolämnen som gick utöver läsning, skrivning, räkning och kristendom fick större plats. Skolan bidrog till att skänka autenticitet åt texten, att återupprätta det genuina i en osynliggjord, symbolisk verklighet. Genom textens symboliska innebörd förmedlades en mentalitet länkad till modernitetens genombrott.

Under perioden omdefinierades manuskriptet och dess innebörd. Upprepning av enkla ord och fraser ur en given text, förmedlad genom slutna frågeteknik, var på väg att efterträdas av en intim, inträngande och personlig röst. Det var en röst som tolkade den moraliska visdomen hos bibliska berättelser eller åskådliggjorde osynliga scener från industrins arbete, naturens lagar eller nationens storhet i ett personligt tal riktat till barnen i det moderna samhället och den moderna skolan – ett tal som speglade en modernitetens mentalitet, där människans möjligheter att välja tedde sig annorlunda och hennes möten öppnare än tidigare.

Jag påbörjade en studie där formen stod i fokus för problemanalysen. Vilken struktur präglade det urval ”mönsterlektioner” som texterna kunde väntas exemplifiera? Innehållet lyste emellertid fram allt tydligare under forskningsprocessen. Jag upptäckte den förändring av mening och manuskript som skedde under perioden. Genom en närläsning av texter kunde nyanser och skiftande innebörder avtäckas. Med andra ord kunde det mångfasetterade och spänningsfyllda i ett kulturellt återskapande exemplifieras och de

båda teserna om pedagogikens historia som näst intill mekanisk reproduktion eller som utveckling mot det goda lärandet överskridas.

Kanske har de två synsätten på pedagogikens historia jag tidigare skisserade sina rötter i en tid då pedagogik i lärarutbildningen bestod av pedagogikens historia, psykologi och metodik. Då läroböckerna redogjorde för hur stora män tänkt sig de pedagogiska idéerna, för hur barn utvecklades och hur lektioner skulle läggas upp, men där länkarna var svaga mellan dessa tre kunskapsområden. Jag har i annat sammanhang pekat på hur egenartat passiv människan ter sig i de föreställningar om själen, dess form och uttryck, som psykologi- och pedagogikläroböckerna i seklets början uttryckte (Linné 1996, s 234 f). I ytterst ringa grad speglades bilden av en interaktion mellan jaget och dess omvärld. Genom att handlingens kategori var sekundär och begreppet interaktion saknades ter sig människouppfattningen mekanisk. Ingenstans får vi syn på den handlande, tänkande och kännande individen, ingenstans syns hennes möten med världen och den andre. Föreställningar om pedagogikens historia som allenast kulturell reproduktion eller som allenast utveckling blir begripliga mot denna idealistiska fond.

Vad skulle hända om vi i stället ger pedagogikhistoria innebörden att vara nödvändig för att förstå vilka vi är och hur vi formats, vad våra möten kan vara och hur det kan bli i framtiden? Vad skulle hända om vi utnyttjade pedagogikhistoria som hjälp att få syn på magiska föreställningar, myter och kulturellt grundade praktiker och idéer som vi bär i våra kroppar, och som vi mer eller mindre oreflekterat för vidare? Om vi ställer frågor om vår plats i historien, om hur våra nutida handlingar, idéer och mentaliteter är situerade i en samhällelig och historiskt skapad kontext – för att samtidigt bli till en del i oss, en del i vår nutida värld och i vår framtid?

Om vi inte bara arbetar med historien som struktur utan som levande materia, som något vi ständigt iscensätter, som lever och förändras i våra relationer sinsemellan, som skapas i det ögonblick vi möter en grupp studenter och diskuterar vad barn, skola, lärande är eller kan vara, som finns där när vi konstruerar våra bilder av hur skolan styrs eller barn utvecklas. Hur ser den historien ut? Hur kan vi få syn på den, reflektera över dess ”drag”, vad som formar den och hur det blir i framtiden?

Detta kan sägas mer dynamiskt och sammanvävt. Pierre Bourdieu talar till exempel om att vi omedvetet spelar ett spel, ett spel vi har i kroppen, där känslan för spelet innebär att i den praktiska situationen genuint behärska detta spel, ha en känsla för spelets historia (Bourdieu 1994/1995, s 131). Det tar sig uttryck som att vi i våra handlingar – i

spelet – föregriper något som inte är omedelbart uppfattat eller tillgängligt, men som ändå redan är där, att vi handlar i nuet i förhållande till något kommande som är näst intill närvarande. Historien och det kommande är så att säga *inskrivna* i nuet. Jag tror det är så man till exempel ska förstå begreppet strategi i den bourdieuska traditionen. Och här kan faktiskt spåras en spännande familjelikhet med George Herbert Mead (1934) och hans tankar om att ta den andres roll, att föregripa skeendet i det sociala samspelet.¹⁵

Per-Johan Ödman talar i sitt mentalitets- och pedagogikhistoriska arbete *Kontrasternas spel* (1995) om det historiska minnet, som likt en mask förs vidare, oreflekterat, näst intill automatiskt. Här kommer det för mig ett slags kollektiva representationer i Émile Durkheims mening. Ödman har format begreppet immanent pedagogik, en i situationen inneboende pedagogik, som gestaltas oavsiktligt och omedvetet – kanske en del i ett spel som Bourdieu formulerat det.¹⁶ Hur få syn på den?

Basil Bernstein beskriver hur makten talar genom åtskillnader och inramningar:

... insulation is the means whereby the cultural is transformed into the natural, the contingent into the necessary, the past into the present, the present into the future (Bernstein 1980, s 11).

Åtskillnaden, den starka gränsdragningen mellan olika fenomen i världen, är en väg varigenom det kulturellt skapade blir till något naturgivet, det tillfälliga till något nödvändigt och det förflutna till vad som gäller idag.

Pierre Bourdieu skriver i *Den manliga dominansen* (1998/1999, s 11–15) om vikten av att som forskare återge *doxan* dess paradoxala karaktär, och att ta isär de processer som förvandlar historia till natur, som omvandlar det kulturella och godtyckliga till något naturgivet. I strävan att göra detta talar han för bruket av en antropologisk synvinkel, av etnografiska studier, ”som gör det möjligt att ge grunden för skillnaden mellan manligt och kvinnligt, som vi (miss)känner den, tillbaka dess godtycklighet och kontingens” (s 12). Han talar också om vikten av historisk analys och nödvändigheten av att ge sig i kast med de paradoxer som då framträder:

Gör inte de invarianter man finner i dominansförhållandena mellan könen, bortom alla de synliga förändringarna i kvinnans villkor, det nödvändigt att framför allt undersöka de mekanismer och historiska institutioner som under historiens gång ständigt tvingat bort dessa invarianter ur historien? (Bourdieu 1998/1999, s 14).

Historiska studier av det slag som ovan beskrivits kan med andra ord användas inte bara för att visa hur ett fenomen (till exempel klassrumstalet) vuxit fram i ett socialt och historiskt sammanhang, under bestämda förutsättningar och med bestämda förtecken – och därigenom visa hur ett kulturellt återskapande ständigt antar nya former och gestaltar ny mening. Just genom att visa detta öppnar den historiska texten också för samtal och överväganden, för kritisk reflektion och möjliga ifrågasättanden av samtidens kulturella praktik – och kan då bli en väg att få syn på demokratiska dimensioner i utbildning.

Det pedagogiska rummet

En annan utgångspunkt av stark didaktisk relevans är hur det *pedagogiska rummet* ordnas. Rummet för lärande, hur tiden närmare organiseras, hur innehållet väljs – det är inte givet av Gud, naturen eller inneboende i något kunskapsområdes en gång för alla formade struktur eller essens. Dessa grundläggande didaktiska enheter utgör *sociala fakta*, för att åter tala med Durkheim (1895), de är skapade av människor under bestämda betingelser, i bestämda tidsrum, situerade i en tidslig och rumslik kontext – och också de lagrade i människors själar.¹⁷

Den ovan diskuterade studien av lektionstexter från perioden 1860–1920 visade vad som skedde i ett pedagogiskt rum när växelundervisningens modell för att organisera undervisning och inlärande övergavs till förmån för klassrumsundervisning. Män som Torsten Rudenschöld hade starkt ifrågasatt effektiviteten hos den i Sverige länge kvarlevande växelundervisningen med hänvisning till dess bristande förmåga att klara den moraliska fostran av eleverna och den sociala kontrollen i skolsalen.¹⁸ I en skola som skulle förbereda för ett samhälle och ett medborgarskap där individen sakta började tillskrivas ett annat värde än tidigare, förväntades läraren genom sin personliga påverkan nå varje enskild lärjunges själ – och då förslog det inte att organisera skolsalar med plats för 200 elever.¹⁹ Då började det pedagogiska rummet organiseras och inramas på ett nytt sätt, då konstruerade statsmakten normalritningar för skolor med klassrum för femtio- eller sextioåttio elever, då växte normalplaner och årskurser fram. Steg för steg, och allt eftersom elevantalet i skolan ökade, väcktes krav på nya byggnader – och därtill byggnader som i själva sin utformning gestaltade den mening skolan tillskrevs som symboliskt rum i den moderna tiden.

Detta blev extra tydligt i huvudstaden Stockholm. Bilder av tre skolbyggnader i Stockholm tillkomna 1880–1900 – det högre allmänna läro-

verket för en manlig elit, folkskolan för den stora massan av barn, den privata flickskolan – visar, åtminstone tentativt, att byggnaderna bidrog i formande av elevernas habitus (Linné & Skog-Östlin 2002).

Vem blir du, vilka spår sätter de symboler som omger dig? Vilken innebörd har det att dagligen vistas i en skola impregnerad av symboler från klassisk kultur och de sköna konsterna jämfört med symboler hämtade från vardagens hantverk och skolans baskunskaper? Vad betyder det att som pojke varje dag gå in genom en skolport under orden *Kunskap är makt* – och att som flicka dagligen träda in genom en annan port under orden *Öfning gör mästaran?*²⁰ Det högre allmänna läroverket för gossar och folkskolans skolhus för den stora massan barn utgjorde två lika storslagna – men skilda – uttryck för det moderna. De representerade olika sidor av offentligheten. Den privata flickskolan däremot smögs in bland bostadshusens fasader och sökte efterlikna hemmets intimitet. Byggnaderna skapar sociala och fysiska rum som ramar in åren i skolan och förstärker läroplanens muntliga budskap.

Det rumsliga intar en viktig plats i den ramfaktorteoretiska traditionen och i den betoning av relationen text – kontext som Ulf P Lundgren återkommit till i flera arbeten. Logiskt blir då också att skolan som institution utgör del i vad som kan kallas didaktisk forskning. En konsekvens blir likaledes att studera just de konkreta, fysiska sammanhang i vilka ett fenomen är inbäddat – där läroplanen, ämnes- eller skolinnehållet eller lärar-elevrelationen tagit form och fortlevt.

Zygmunt Bauman (1998) lyfter från ett annat blickfält fram territorialitetens stora betydelse för frågor om makt och mening i globaliseringsvärld. Han pekar på vikten av rumsliga mötesplatser där normer kan diskuteras, värderingar brytas mot varandra och det välbekanta och det annorlunda mötas ansikte mot ansikte. Frågan om territorialitet och rumslighet får i denna tankefigur tydlig bäring på forskning om demokratiska dimensioner i utbildning.

Rummet i fysisk och symbolisk bemärkelse är från ännu en utsiktspunkt starkt betydelsebärande i Pierre Bourdieus perspektiv. Stadens geografiska rum i form av boplatser, byggnader, vägar bär symbolisk mening och kan ses som positioner i symboliska rum (se till exempel Bourdieu 1994/1995, s 49-82, Bourdieu 1992/2000, s 39-88). Detta leder över till tankar och utgångspunkter i den forskning vi bedriver kring ett antal kvinnors utträde i det offentliga kring förra sekelskiftet och hur deras strategier kan förstås.

Biografi och kollektivbiografi – möjliga redskap för forskning om demokratiska dimensioner i utbildning?

Den biografiska traditionen i historisk och samhällsvetenskaplig forskning har upplevt en renässans på senare år.²¹ Biografi har lyfts fram som väg att via analys av autentiska livsöden belysa generella historiska tendenser och villkor (Liedman 1991, Nilsson 1997). Den individ som biografieras ses som brännpunkt för tiden.

I projektet *Formering för offentlighet* söker vi fånga spänningsfältet mellan å ena sidan de kollektiva, strukturellt betingade villkor och vägar i tid och rum som möjliggjorde att ett antal kvinnor kring förra sekelskiftet tog steget från det privata till det offentliga, å andra sidan enskilda individers gestaltning av dessa möjlighetsrum. Det blir då viktigt att finna former för att teckna individers livsöden, inte främst i egenskap av unika, isolerade personer, utan som bärare och skapare av en mentalitet som går utöver det privata, som medlemmar av olika nätverk – kanske sociala fält i vardande – eller som agenter i forandet av centrala sociala och kulturella mönster i tiden.²²

Bland de kvinnor vilkas liv och text vi studerar finns ett antal som var verksamma som lärare vid folkskolläraryrkesseminarium – och som kom att ta aktiv del i forandet av föreställningarna om det moderna barnet och om den moderna skolan. Kan vi utifrån deras exempel finna ledtrådar till mentalitet och kulturella mönster på tröskeln till det moderna – ledtrådar som kanske också bidragit till att forma självförståelsen hos dagens lärarutbildning?

Seminarierlärarinnorna tog steget in i en av de få institutioner där kvinnor tilläts inneha en offentlig statlig tjänst, för vilken särskilda kvalifikationskrav fanns uppsatta – och en institution som samtidigt dominerades av män. De kvinnliga adjunkterna tvingades balansera mellan allians, underordning och ställningstaganden för kvinnans sak enligt andra strategier än de som gällde för kvinnor som själva grundat eller ledde skolor. Ett av våra intressen i projektet är att undersöka spänningsfältet mellan individ och institution inte minst ur denna aspekt.

De offentligt uttryckta idéerna om barn, skola, lärande och pedagogik blir en del i ett öppet samtal, tar form hos en resonerande publik. Där blir också lärarutbildningen själv ämne för tidvis intensiv diskussion. Lärarinnorna var aktiva i tidens pedagogiska debatt. Flera av dem tog spjörn mot dåtidens formalistiska pedagogik i sina försök att formulera

något nytt. Andra försvarade det gamla. Vi intresserar oss inte minst för hur lärarinnorna i detta publika samtal bidrog till att fabricera det moderna barnet och den moderna pedagogiken. En av utgångspunkterna är tanken att det ännu ej klart avgränsade, det endast delvis formulerade eller det som är på väg, i sig bär fröet till något nytt – och att vi genom att särskilt fokusera skärningspunkter, överlappningar eller paradoxer kan komma åt kritiska skeenden eller objekt med stort förklaringsvärde för att förstå de förändringsprocesser vi vill analysera. Ett tredje intresse fokuserar sålunda områden där framväxande offentligheter kommit att överlappa varandra.²³

Projektet är i sina teoretiska utgångspunkter inspirerat av Pierre Bourdieus perspektiv; vi vill pröva hur användbara hans begrepp kan vara i analysen av kvinnors bidrag i att forma det offentliga. Det övergripande syftet är att analysera kvinnors vägar från privat till offentligt, de sociala nätverkens betydelse och ett antal föregångskvinnors bidrag till framväxten av moderna offentligheter.²⁴ Ytterst vill projektet bidra till förståelsen av samspelet mellan individers handlande och periodens stora strukturella och kulturella förändringar.

Bourdieu betonar de strukturellt betingade villkorens avgörande betydelse för individens liv. Han har liknat bilden av en individs levnadsbana vid en serie positioner som successivt intas av en agent (eller grupp) i ett rum som i sig självt är under utveckling och förändring. Biografiska händelser kan då definieras som placeringar och förflyttningar mellan positioner i detta sociala rum. En levnadsbana kan endast förstås om man i förväg konstruerat de successiva tillstånden hos de fält där agenten varit verksam, menar Bourdieu (1994/1995) till exempel i artikeln ”Den biografiska illusionen”. Att teckna det sociala rummet och dess mönster av möjligheter blir nödvändigt för att tolka individens liv.

I projektet arbetar vi utifrån hypotesen att relationen *nätverk – offentlighet – fält* bär en kritisk potential i analysen av våra frågeställningar. Vi utgår från grundantagandet att kvinnornas nätverk fungerade som en plattform för utspel i de offentligheter som i sin tur utgjorde förutsättningar för framväxten av fält i modern mening.²⁵ Med mötesplats avser vi i det här sammanhanget endast en punkt i tid och rum där människor strålar samman. Med nätverk menar vi något närmast bokstavligt: de band som knyts mellan människor genom återkommande personliga kontakter och som förgrenar sig mer eller mindre vittformat och sammanflätat. För att ett nätverk ska uppstå krävs återkommande kontakter, det krävs kontakter av en viss minsta intensitet och det krävs att kontakterna sker vid fler än enstaka tillfällen. Nätverk förutsätter med andra ord en form av kommunikativ gemenskap. Nätverk präglas av icke-hierarkiska relationer och

ömsesidig tillit.²⁶ Inspirerade av Jürgen Habermas menar vi med offentlighet i princip ett rum för kritiskt, öppet samtal, en institutionaliserad arena för kommunikation och reflektion, och med ”pedagogisk offentlighet” avgränsar vi talets innehåll till frågor om uppfostran, undervisning, utbildning, påverkan.²⁷ Med nätverk avser vi relationer mellan individer, offentligheterna utgör arenor av någotsånär institutionaliserad karaktär och med fält menar vi system av positioner.²⁸

Habermas idealtypiska offentlighetsbegrepp utvecklades främst som ett redskap för att analysera en framväxande liberal borgerlig offentlighet, skild från såväl statsmaktens som marknadens arenor, och präglad av ett rationellt, offentligt samtal med sikte på det gemensamma bästa. I den problematisering av begreppet som skett i ljuset av senare forskning har inte minst framhållits den mångfasetterade karaktären hos kvinnors informella nätverk när kvinnor börjar ta plats på den offentliga arenan och när en rad motsättningar och kompromisser utspelar sig i kampen om utrymme (Habermas 1962/1984, 1992, Fraser 1992).²⁹ Habermas renodlade begreppet ”borgerlig offentlighet” med utgångspunkt i förhållandena under 1700-talets och det tidiga 1800-talets England, Frankrike och Tyskland (Habermas 1992, s 422 ff). Vår period sammanfaller med den tid då den offentliga makten – i Sverige i stor utsträckning i statsmaktens skepnad – steg för steg, direkt eller indirekt, kommit att i olika form reglera eller ta ansvar för en rad av de arenor där det offentliga samtalet tidigare fördes mellan män, tillhörande en privat, upplyst publik. Inte minst har statsmakten i Sverige på olika sätt från 1860-talet och framåt kommit att allt kraftfullare engagera sig i styrningen av olika institutioner på det pedagogiska området.³⁰ Detta kan tolkas som uttryck för den omvandling av offentlighetens struktur som Habermas skildrar. Den offentlighet många av de kvinnor vi studerar strävade efter att vinna inträde i, inte minst på det pedagogiska området, tillhörde således helt eller delvis den offentliga statsmakten – med dess specifika karakteristika. Detta har visat sig ha betydelse just för seminarielärarinnornas del.

I fokus står i hög grad kvinnornas bruk av de nätverk de var delaktiga av och de strategier de nyttjade. Vi har till exempel kunnat se hur bruk av möjligheter *samtidigt* bidrog till att också *omforma* möjlighetsrummet.³¹

Skulle då biografiska studier kunna bidra till att få syn på och analysera demokratiska dimensioner i utbildning? Ja, kanske. Kanske i den mening det innebär att lyfta fram de obemärkta ur historiens mörker, att med utgångspunkt i människors liv synliggöra deras villkor och hur de brukat utbildning som strategi. Kanske i bemärkelsen analysera hur innehåll – text – av olika karaktär kommit att få olika innebörd relativt ett demokratiskt samhälle. Denna tanke kan vara värd att pröva ytterligare.

Narrativ identitet, narrativ fantasi och spåren från det förflutna

I avsnittet Tid och historia gick jag in på hur undervisningen kring förra sekelskiftet ändrade karaktär från att huvudsakligen återge förlagor till ett friare berättande. Berättelsen synes ha varit ett redskap mycket väl lämpat för en undervisning där texten fick representera livet och världen. Via berättelsen kunde läraren iscensätta en resa möjlig bara i tanke och fantasi. Detta öppnar också för reflektioner kring narrativitet i vidare mening – inte minst i relation till forskning om demokratiska dimensioner i utbildning.

”Att *se såsom...* (’voir comme...’) är metaforens och berättelsens gemensamma själ (’l’âme commune’)” skriver Paul Ricoeur (1984/1993, s 228). Att förmå se något som något annat – kanske hänger det samman med det gåtfulla i människoblivandet, med att den kulturella reproduktionen inte sker i form av exakt kopiering och att människobildandet handlar om att bli någon som människan ännu icke är.³²

Formulerad i termer av narrativ fantasi, livsberättelsen som forskningsstrategi, lärares berättelser som led i att bygga en professionell identitet och en praktikgrundad forskning, är en narrativ tradition sedan en tid tillbaka högst aktuell i forskning och högre utbildning. Martha C Nussbaum (1997) länkar begreppet narrativ fantasi till målet för fria högre lärosäten att utbilda världsmedborgare – medborgare i en för alla gemensam värld. Med en klar avsikt att stärka de demokratiska dimensionerna i högre utbildning, kan tilläggas.³³

I en mening kan denna tradition ledas tillbaka till det tidiga 1900-talets Chicagoskola och William Thomas och Florian Znanieckis (1918/1927) banbrytande arbete med livsberättelser som underlag för sociologisk analys. Det klassiska thomasteoremet med rötter i George Herbert Meads (1934) pragmatiska och interaktionistiska filosofi står fram som idealtypiskt för denna tolkningstradition: ”If men define situations as real, they are real in their consequences”.³⁴

Med G H Mead kan vi också lyfta fram det svårfångade och paradoxala hos denna intersubjektivitet, dess uppfordran till gränsöverskridande mot något obestämt, dess upphävande av det fasta och givna – och därigenom dess utmaning mot framtiden.³⁵

Paul Ricoeur reflekterar i en essä med den provocerande titeln *Life in quest of narrative* (1991) över människors subjektivitet som narrativ identitet och i anslutning härtill över vad skönlitterära berättelser kan betyda som del i människoblivandet. Genom berättelsen skapas självet som en

helhet – dock icke som substantiell utan som narrativ karaktär. Tankefiguren förtjänar att tecknas i sin helhet och med Ricoeurs egna ord:

Our life, when then embraced in a single glance, appears to us as the field of a constructive activity, borrowed from narrative understanding, by which we attempt to discover and not simply to impose from outside the *narrative identity which constitutes us*. [...] we learn to become the *narrator* and the hero of *our own story*, without actually becoming the *author of our own life* (Ricoeur 1991, s 32).

I ljuset av vår kulturs stora berättelser återskapar och omformar vi vår identitet, blir vi berättare och hjältar i vår egen historia. Samtidigt som en tydlig åtskillnad finns mellan liv och text:

We can apply to ourselves the concept of narrative voices which constitute the symphony of great works such as epics, tragedies, dramas and novels. The difference is that, in all these works, it is the author who is disguised as the narrator and who wears the mask of the various characters and, among all of these, the mask of the dominant narrative voice that tells the story we read. We can become our own narrator, in imitation of these narrative voices, without being able to become the author. This is the great difference between life and fiction. In this sense, it is true that life is lived and that stories are told. An unbridgeable difference does remain, but this difference is partially abolished by our power of applying to ourselves the plots that we have received from our culture and of trying on the different roles assumed by the favourite characters of the stories most dear to us. It is therefore by means of the imaginative variations of our own ego that we attempt to obtain a narrative understanding of ourselves, the only kind that escapes the apparent choice between sheer change and absolute identity. Between the two lies narrative identity (Ricoeur 1991, s 32 f).

Den narrativa fantasin kan öppna det till synes givna mot det ännu ej sagda, det ännu ej tänkta, tror jag citatet uttrycker. Vilka blir konsekvenserna för föreställningarna om tid och historia?

Spåren från det förflutna existerar *nu*. Spåret är något närvarande som gäller för ett frånvarande förflutet – däri ligger dess gåtfullhet, menar Ricoeur (1984/1993, s 219). Vad betyder det? Vad betyder de spår av symbolisk art som skola och undervisning avsatt? Vilken innebörd har det att spåret *träder i stället för*, är något som måste *tolkas*?

Vilka spår fanns hos Harry Martinson när han i *Nässlorna blommar* gav oss den klassiska bilden av det hisnande i att upptäcka ny kunskap, att världen öppnar sig en smula? Vilka spår fanns inskrivna hos Harriet Löwenhjeml när hon skrev dessa ord³⁶ – och hur kan de spåren förstås:

Drager dädan all jordens didakter!
 Jag är trött på ert pjoskiga pjunk.
 Genom gråa och ljudlösa trakter
 Går i afton min klumpiga lunk.

Ricoeur talar om skulden till det förflutna och om det ansvar det innebär att tolka *spåren* efter det frånvarande, det som varit:

Genom dokumentet och källkritiken är historikern underkastad det som en gång har hänt. Han står i *skuld* till det förflutna, en tacksamhetsskuld gentemot de döda, en skuld han aldrig kan komma ifrån. Härigenom är han allas vår representant inför minnet. Det är just denna övertygelse som kommer till uttryck i begreppet spår. I sin egenskap av något *efterlämnat* och *tolkat* representerar spåret det förflutna. Men inte i betydelsen att det förflutna framträder i vår föreställning ("Vorstellung"), utan i betydelsen att spåret träder i stället för ("Vertretung") det förflutna, det frånvarande förflutna i den historiska diskursen (Ricoeur 1984/1993, s 221 f).

Vad betyder då detta? Jag tolkar det som ett ansvar att teckna den mångfasetterade väven som något ingått i – nyanserna, spelet, relationen text – kontext för att tala med Ulf P Lundgren. *Då* upplöses det till synes givna och oföränderliga, *då* får jag som forskare syn på de fina trådarna i mönsterväven, *då* upptäcks nya relationer och gestalter.

Jag tolkar det även som ett ansvar att synliggöra de obemärkta – lärarinnorna till exempel – och deras bidrag till moderniteten, till den moderna didaktiken. Och kanske ett ansvar att synliggöra framtiden. Stephen Toulmin (1990, s 3) använder – med referens till Gadamer – begreppet förväntanshorisonter (horizons of expectations). Han ställer frågan om vilken blick vi utifrån historien kan utveckla för betydelsebärande aspekter i framtiden – och därigenom bidra till att gestalta den.³⁷ Med grund i det efterlämnade och tolkade, i de spår som träder *i stället för* det frånvarande förflutna, vill jag tillägga.

Hur har föreställningar om det goda lärandet och den goda lärarutbildningen sett ut under olika skeden av vår moderna historia och vilka avlagringar av detta iscensätter vi idag? Vilken roll hade – och har – lärarutbildningen när det gäller att forma bilden av den goda lektionen? Vilka bilder har vi till exempel av den goda läraren? Och vilka bilder kan vi forma? Har vi ett ansvar för det – ja, självklart. Mot bakgrund av det ovan sagda bör en narrativ ansats här kunna ge viktiga bidrag i forskning om demokratiska dimensioner i utbildning.

Avslutande reflektioner

Forskning med inriktning mot demokrati utgör en central del i Örebro universitets profil.

En del i en sådan profil kan vara att gå vidare med studier av kvinnliga pedagoger, och samtidigt fortsätta den analys av det moderna som jag antytt i det föregående. Jag ser i detta också ett ansvar som kvinna och ny professor.

Skolans värdegrund knyter omistliga värden och personliga dygder till demokratin. Följer vi värdegrundens spår bakåt kan vi se hur Gud och fäderneslandet efterträts av demokratin som metafor för skolans moralfostran (Linné 2001a). En självklar och nästintill outtalad bas i evangelisk lära med Luthers lilla katekes som bärande text följdes av idéer och formuleringar som ställde nationen, hembygden och arbetet i centrum. Efterkrigstidens läroplaner har alla i mer eller mindre utförlig *text* sökt uttrycka de omistliga värden som skolan ytterst förväntas vila på och föra vidare till nästa generation. Det handlar om en uppfordran till personliga ställningstaganden för oförytterliga värden, till kognitiva och emotiva överväganden som får konsekvenser i handling och som gör de unga samhällsmedborgarna bättre skickade att förverkliga ett gott liv i demokratisk gemenskap.

De oförytterliga värdena har vuxit fram som omistliga och tilldelats mening i bestämda tidsrum (Durkheim 1957). Om vi med John Dewey (1916/1999) konstaterar att demokrati är en form av liv i förening med andra, en form av gemensam, delad erfarenhet, och att det demokratiska samhället ständigt måste erövrats genom reflektion i gemenskap, samtal och demokratiska överväganden, inte minst i skolan – då kan den moraliska värdegrunden inte en gång för alla bestämmas till sitt resultat. En basal princip om alla människors lika värde eller solidaritet med svaga och utsatta får mening och innebörd för den enskilda människan genom att erövrats i tanke, ord och handling i mötet med den andre. Först i en öppen, kommunikativ gemenskap som söker överskrida sociala och kulturella gränser kan den demokratiska människan ta form. Däri ligger en av framtidens stora utmaningar.

Hur realiseras detta i skola och lärarutbildning? Och då länkat till tid och rum ... Vilket är utrymmet i vår nya utbildning av lärare? Frågor som dessa utgör en annan möjlig startpunkt i en forskningsprofil med inriktning mot utbildning och demokrati – en startpunkt som kan ge upphov till en rad spännande teman att studera och problem för studenter att reflektera över.

* * *

Vad har jag nu sagt om pedagogik och lärarutbildning? Jag har visat på det angelägna att placera in studier av undervisning och lärande i en samhällsteoretisk och historisk analys. Didaktiska problemställningar om skolans och lärandets urvalsfrågor, om tolkning av textens innehåll och kommunikationens gestalt behöver länkas till analys av de institutionella villkor som ramar in de pedagogiska handlingarna. Jag har lyft fram några sätt att förhålla sig till tid och historia samt väckt frågor om möjligheten av biografi och en narrativ ansats som redskap i forskning om demokratiska dimensioner i utbildning.

Sammantaget blir frågan hur vi kan länka liv och text till analys och tolkning av möjlighetsrummet med dess ramar och institutionella villkor. Att placera texten – innehållet, talet, kommunikationen – i kontextens materiella och symboliska rum på ett sätt som ger lärare goda redskap att förstå historia och framtid, förstå sin värld och sig själva i världen. Har vi som forskare ett ansvar för detta? Ja, definitivt.

Då är vi samtidigt i en mening tillbaka hos Bertil Hammer och hans huvudproblem för pedagogisk forskning – tolkade i spåren av vår tid.

Noter

1. Citatet återfinns översatt av Donald Broady och Mikael Palme i deras artikel "Intellexuella studeras av sociolog: ett folk med riter och kultplatser", *Dagens Nyheter* 1982-07-30.
2. Om kvinnor på väg att erövrå råtten att tala finns mycket skrivet inom senare års kvinnohistoriska forskning. Aktuella analyser, forskningsöversikter och fallstudier presenteras i Florin & Kvarnström (2001) och Österberg & Carlsson Wetterberg (2002). I det pågående projektet *Formering för offentlighet: en kollektivbiografi över stockholmskvinnor 1880-1920*, finansierat av Riksbankens Jubileumsfond (D Broady; B Englund; I Heyman; A Linné; K Skog-Östlin; E Trotzig & A Ullman 1999, studerar vi stockholmskvinnor verksamma inom pedagogik, filantropi och kultur under perioden 1880-1920 och deras strategier för att ta plats i det offentliga.
3. 1982 tillträdde Sigbrit Franke som första kvinna i Sverige en utlyst lärostolsprofessur i pedagogik (vid Umeå universitet; Lindberg & Berge 1988); 1969 hade den laboratorstjänst Stina Sandels innehade vid Utvecklingspsykologiska institutet, Lärarhögskolan i Stockholm, omvandlats till befattning som biträdande professor (Hatje 2001).
4. Inspirerad av Håkan Törnebohm har Ulf P Lundgren återkommande brukat bilden av karta och territorium i analyser av pedagogik som vetenskap (se till exempel Lundgren 1998).
5. Se Bourdieu (1995, 2000). I min doktorsavhandling (Linné 1996) prövar jag att använda Bourdieus fältbegrepp i analysen av 1800-talets och det tidiga 1900-talets lärarutbildning och pedagogiska offentlighet.
6. Vad gäller frågan om pedagogikens specifika territorium som vetenskaplig disciplin och en kritisk analys av hur disciplinen utvecklats till stora delar som en tillämpning av

- annat – enkannerligen psykologi, se till exempel Kallós & Lundgren (1975), Lundgren (1997). Lärobokstexter som de ovan nämna utgör likaledes tidiga exempel på hur i lärarutbildningen texter för kunskapsproduktion näst intill regelmässigt omvandlas till texter för kunskapsreproduktion – och vilka konsekvenserna då blir.
7. Linné (1996 främst kap 5, 1999b). Hur under samma period fältlika strider tog form på läslärorens och läsmetodikens område har studerats av Karin Wilmenius (2002).
 8. Dessa är några av de kvinnor vi studerar i projektet *Formering för offentlighet* (Ullman 2003, Linné 2003, Skog-Östlin 2001, Heyman & Trotzig 2003, B Englund & Kåreland 2003).
 9. Detta var också idéer som Hedwig Sidner var starkt delaktig i. I egenskap av ledamot i folkundervisningskommittén (1906-1914) utövade Sidner inflytande på hur den moderna skolan och den moderna lärarutbildningen för denna skola kom att utformas. Hon framhöll att en praktisk undervisning av barn i främsta rummet måste ta hänsyn till vad barnet just såsom barn behövde för att dess kropps- och själsförmögenheter skulle få en allsidig och harmonisk utveckling och barnet utvecklas till ”en tänkande och det goda viljande människa och medborgare” (Linné 2003).
 10. Jämför till exempel Popkewitz (1997) och Dahlberg & Hultqvist (2001).
 11. Jämför G B Arfwedson (1995), G B Arfwedson & G Arfwedson (1991).
 12. Forskningsfältet är stort och varje anspråk på att här ge någon fullödig sammanfattning vore förmätet. Bland exempel på svenska forskare som på senare år analyserat pedagogiska texter inspirerade av såväl läroplansteoretiska som hermeneutiska/kulturvetenskapliga perspektiv vill jag särskilt nämna Boel Englund (1997), Gerd Arfwedson (2000) och Luis Ajagan Lester (2000).
 13. Studien presenterades ursprungligen i *Journal of Curriculum Studies*.
 14. För en definition av begreppen inramning (framing) och klassifikation (classification), samt de båda begreppens teoretiska position, se Basil Bernstein (1977, 1980, 1990).
 15. Oaktat att Bourdieu själv hänvisar till Heidegger och dennes begrepp Fürsorge.
 16. Som exempel på immanent pedagogik lyfter Ödman bland annat fram principen om det systematiska godtycke som gestaltades inom institutionen Stora Barnhuset under 1700-talet (Ödman 1995, Ödman & Hayen kommande).
 17. Ett ramfaktorteoretiskt tänkande har för mig varit viktigt när det gäller att *se* detta .
 18. Se till exempel Rudenschöld (1856), men framför allt handlingarna från den dåtida ståndsriksdagen, där Rudenschöld i det utskott som handhade skolfrågorna var en stark talesman för en annan skolans ordning. Med närmast klassiska formuleringar uttalar sig Sammansatta Stats-, Bevillnings- samt Allmänna Besvärs- och Ekonomi-Utskottet vid riksmötet 1856-58 (betänkande nr 19, s 21) om behovet att minska den ”förvildande sammanhopningen” i skolor där en ensam lärare förväntas ge undervisning ”*i allt åt alla på en gång*” till stora skaror av barn från 7 till 15 år. Om växelundervisningen på den europeiska scenen vid denna tid, se Hopmann (1990), om det pedagogiska rummets ändrade gestalt, se Hamilton (1989).
 19. John Boli (1989) tolkar tillkomsten av en obligatorisk folkundervisning – med av staten auktoriserade lärare – som ett närmast rituellt led i skapandet av nya medborgare för ett nytt samhälle; i förlängningen av denna analys kan 1842 års stadga för folkundervisning ses i ljuset av hur nya föreställningar om individen tog form (Linné 1996, s 87–95).
 20. Dessa texter fanns – och finns alltjämt – ovanför de två huvudingångarna till Matteus folkskola (ursprungligen Adolf Fredriks norra folkskola) i Stockholm, som invigdes år 1902. Idag nyttjas dock båda ingångarna av både pojkar och flickor.

21. Se de olika artiklarna i Ambjörnsson, Ringby & Åkerman (1997) jämte till exempel Chamberlayne; Bornat & Wengraf (2000).
22. För en första diskussion, se Biografi och kollektivbiografi som historisk metod (2001) med bidrag av B Englund, Heyman, Linné, Skog-Östlin, Trotzig, Ullman.
23. Ett sådant område har religionen visat sig vara.
24. Det vetenskapligt fruktbara i att uppmärksamma just nätverken och deras betydelse framhålls inte minst av Lars-Olof Larsson (2002) i hans biografi över Gustav Vasa. Larsson hänvisar återkommande till vad han benämner kungafränderna och visar övertygande innebörden i de sammanflätade släkt- och vänskapsrelationer som präglade dåtidens samhälleliga elit.
25. Se vidare Broady m fl (1999). På just det pedagogiska området kan Kungl Högre lärarinneseminariet och Stockholms flickskolor nämnas som exempel på sådana mötesplatser och möjliga rum för att utveckla nätverk (se t ex Linné & Skog-Östlin 2001, Ullman 2003).
26. Jfr Broady (2002). Nätverkens sätt att fungera kan liknas vid det Bourdieu kallar "den *förtroendelogik* som gäller för de skyddade marknader där vänner umgås" (Bourdieu 1994/1995, s 74).
27. Jfr Ödman (1995, förordet).
28. Dessa begreppsbestämningar kommer att finslipas ytterligare.
29. Kvinnor kan ställas mot kvinnor (Florin; Sommestad & Wikander 1999) till exempel när det gäller frågan om seminariebildning eller akademisk examen som krav för lärartjänst, kvinnor och män kan strida om rätten att få tillträde till eftertraktade högre tjänster som lektors- och adjunktstjänster vid offentligt läroverk.
30. Se till exempel T Englund (1986), Florin (1987), Linné (1996).
31. Kvinnor som Hedwig Sidner och Anna Sörensen brukade strategier som innebar att de å ena sidan tvingades inordna sig i en kontext där kvinnliga seminarie lärare fick avsevärt lägre lön än manliga och där kvinnor ej tillskrevs rätten att inneha statligt ämbete. Å andra sidan utnyttjade de sina handlingsmöjligheter (i Sidners fall i egen-skap av statsmaktens företrädare som ledamot i den statliga folkundervisningskommittén, för Sörensens del som pilotfall i det kvinnliga nätverket Akademiskt bildade kvinnors förening, ABKF) på ett sådant sätt att de båda bidrog till att lektorstjänster blev möjliga att inneha av kvinnor vid folkskoleseminarium. Själva kom de att förordnas bland Sveriges första kvinnliga lektorer 1918; Sörensen utnämndes därtill till rektor för statligt läroverk (Linné 2003, Linné & Skog-Östlin 2001).
32. Frågan om människoblivandet och begreppet Bildsamkeit diskuteras av Uljens (2002).
33. Om hur människor gestaltar sina liv som berättelse och hur berättelsen, tolkningen, därigenom tillskrivs en del i människoblivandet, i självförståelsen och meningsskapandet, handlar också i mycket Jerome Bruners senare arbeten.
34. Thomas & Thomas (1928), citatet återgivet i Thomas (1966, s XL).
35. Detta tema har utvecklats av Moira von Wright (2000).
36. Ur Harriet Löwenhjelm samlade dikter, utgivna efter hennes död. Citatet ur tionde upplagan (1952, s 99).
37. Det kan nämnas att Owe Lindberg (2002) brukar Toulmins perspektiv i en tolkning av svensk lärarutbildning.

Referenser

- Ajagan Lester, Luis (2000): *"De andra". Afrikaner i svenska pedagogiska texter (1768–1965)*. Stockholm: HLS Förlag, Studies in Educational Sciences, 31.
- Ambjörnsson, Ronny; Ringby, Per & Åkerman, Sune, red (1997): *Att skriva människan. Essäer om biografien som livshistoria och vetenskaplig genre*. Stockholm: Carlssons.
- Anjou, Ludwig O; Kastman, Karl W & Kastman, Knut A (1868–69): *Bidrag till Pedagogik och Metodik för Folkskolelärare*. Linköping: Fridolf Wallin/C F Ridderstad.
- Arfwedson, Gerd B (1995): Den tyska didaktiken – tankevärld och strukturer. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 4(1), s 97–115.
- Arfwedson, Gerd B (2000): *Reformpedagogik och samhälle*. Stockholm: HLS Förlag, Studies in Educational Sciences, 25.
- Arfwedson, Gerd B & Arfwedson, Gerhard (1991): *Didaktik för lärare*. Didactica, 1. Stockholm: HLS Förlag.
- Bauman, Zygmunt (1998): *Globalization. The Human Consequences*. New York: Columbia University Press.
- Bernstein, Basil (1977): *Class Codes and Control. Vol III: Towards a Theory of Educational Transmissions*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, Basil (1980): *Codes, Modalities and the Process of Cultural Reproduction: a Model*. Pedagogical Bulletin, 7. Lund: University of Lund, Department of Education.
- Bernstein, Basil (1990): *Class Codes and Control. Vol IV: The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Biografi och kollektivbiografi som historisk metod* (2001: Meddelanden från Forum för pedagogisk historia, nr 5. Uppsala: Uppsala universitet, Institutionen för lärarutbildning/SEC
- Blankertz, Hervor (1969/1987): *Didaktikens teorier och modeller*. (Övers och bearbetning Gerd Arfwedson). Stockholm: HLS Förlag.
- Boli, John (1989): *New Citizens for a New Society. The Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden*. Oxford: Pergamon Press.
- Bourdieu, Pierre (1992/2000): *Konstens regler. Det litterära fältets uppkomst och struktur*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Bourdieu, Pierre (1994/1995): *Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlingsteori*. Göteborg: Daidalos.
- Bourdieu, Pierre (1998/1999): *Den manliga dominansen*. (Övers Boel Englund) Göteborg: Daidalos.

- Broady, Donald (2002): Nätverk och fält. I Håkan Gunneriusson, red: *Sociala nätverk och fält*. Opuscula Historica Upsaliensia, 28, s 49–72. Uppsala: Uppsala universitet, Historiska institutionen.
- Broady, Donald m fl (1999): *Formering för offentlighet: en kollektivbiografi över stockholmskvinnor 1880–1920*. Uppsala: Uppsala universitet, Institutionen för lärarutbildning/SEC.
- Broady, Donald & Palme, Mikael (1982-07-30): Intellekтуella studeras av sociolog: ett folk med riter och kultplatser. *Dagens Nyheter*, del 1, s 4.
- Broady, Donald & Ullman, Annika (2001) ”Ständigt var man i farten med att grunda och stifta”: om fält, offentligheter och nätverk vid sekelskiftet 1900. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 22(2), s 27–46.
- Chamberlayne, Prue; Bornat, Joanna & Wengraf, Tom, red (2000): *The Turn to Biographical Methods in Social Science*. London: Routledge.
- Dahlberg, Gunilla & Hultqvist, Kenneth, red (2001): *Governing the Child in the New Millenium*. New York: RoutledgeFalmer.
- Dahllöf, Urban (1967): *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Dahllöf, Urban (1971): *Ability Grouping, Content Validity and Curriculum Process*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Dewey, John (1916/1999): *Demokrati och utbildning*. (Inledning Tomas Englund) Göteborg: Daidalos.
- Durkheim, Émile (1895): *Les Règles de la Méthode Sociologique*. Paris: Bibliothèque contemporaine.
- Durkheim, Émile (1957): *Professional Ethics and Civic Morals*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Englund, Boel (1997): *Skolans tal om litteratur*. Stockholm: HLS Förlag, Studies in Educational Sciences, 10.
- Englund, Boel & Kåreland, Lena (2003): *Vägen ut – skrivande stockholmskvinnor i en litterär offentlighet*. Antropos, 5. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, Kulturvetenskapliga forskningsgruppen.
- Englund, Tomas (1986): *Curriculum as a Political Problem*. Uppsala & Lund: Studentlitteratur/Chartwell-Bratt.
- Englund, Tomas (1999): Den svenska skolan och demokratin: möjligheter och begränsningar. I Erik Amnå, red: *Det unga folkstyret*, s 13–50. Demokratiutredningens forskarvolym, 6, SOU 1999:93. Stockholm: Fakta info direkt.
- Florin, Christina (1987): *Kampen om katedern*. Umeå: Acta Universitatis Umensis, Umeå Studies in the Humanities, 82.

- Florin, Christina & Kvarnström, Lars, red (2001): *Kvinnor på gränsen till medborgarskap. Genus, politik och offentlighet 1800–1950*. Stockholm: Atlas akademi.
- Florin, Christina; Sommestad, Lena & Wikander, Ulla, red (1999): *Kvinnor mot kvinnor. Om systerskapets svårigheter*. Stockholm: Norstedts.
- Fraser, Nancy (1992): Rethinking the public sphere. I Craig Calhoun, red: *Habermas and the Public Sphere*, s 109–142. Cambridge, MA & London: MIT Press.
- Habermas, Jürgen (1962/1984): *Borgerlig offentlighet. Kategorierna ”privat” och ”offentligt” i det moderna samhället*. Lund: Arkiv.
- Habermas, Jürgen (1992): Further reflections on the public sphere. I Craig Calhoun, red: *Habermas and the Public Sphere*, s 421–461. Cambridge, Mass & London: MIT Press.
- Hamilton, David (1989): *Towards a Theory of Schooling*. London: Falmer.
- Hammer, Bertil (1910): Om pedagogiska problem och forskningsmetoder. I Leif Lindberg & Britt-Marie Berge, red (1988): *Pedagogik som vetenskap – vetenskap som pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Hatje, Ann-Katrin (2001): Stina Sandels. I Svenskt Biografiskt Lexikon, häfte 153, Stockholm.
- Herbart, Johann Friedrich (1806/1994): *Allgemeine Pädagogik*. Bristol: Thoemmes.
- Heyman, Ingrid & Trotzig, Eva (2003): *Judiskt kvinnoliv i Stockholm. Agda och Gerda Meyerson, födda 1866*. Antropos, 5. Stockholm: Lärarhögskolan, Kulturvetenskapliga forskningsgruppen.
- Hopmann, Stefan (1990): The monitorial movement and the rise of curriculum administration. I Henning Haft & Stefan Hopmann, red: *Case Studies in Curriculum Administration History*, s 13–30. London: Falmer.
- Kallós, Daniel & Lundgren, Ulf P (1975): Educational psychology: its scope and limits. *British Journal of Educational Psychology*, 45, s 111–121.
- Key, Ellen (1900/1911-12): *Barnets århundrade*. 3-e uppl. Stockholm: Bonniers.
- Larsson, Lars-Olof (2002): *Gustav Vasa. Landsfader eller tyrann?* Stockholm: Prisma.
- Liedman, Sven-Eric (1991): *Att förändra världen – men med måtta. Det svenska 1800-talet speglat i C A Agardhs och C J Boströms liv och verk*. Stockholm: Bokförlaget A/Arbetarkultur.

- Lindberg, Leif & Berge, Britt-Marie, red (1988): *Pedagogik som vetenskap – vetenskap som pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, Owe (2002): *Talet om lärarutbildning*. Örebro: Örebro Studies in Education, 5.
- Linné, Agneta (1996): *Moralen, barnet eller vetenskapen? En studie av tradition och förändring i lärarutbildningen*. Stockholm: HLS Förlag, Studies in Educational Sciences, 6.
- Linné, Agneta (1998): Utbildning av lärare som ett statens styrintstrument för skolan. I *Utbildningshistoria 1998*, s 213–244. ÅSU 188. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Linné, Agneta (1999a): Läroplanshistorisk forskning – vad kan den bidra med i en lärarutbildning för morgondagens skola? *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 8(2), s 15–32.
- Linné, Agneta (1999b): Morality, the child, or science? A study of tradition and change in the education of elementary school teachers in Sweden. *Journal of Curriculum Studies*, 31(4), s 429–447.
- Linné, Agneta (1999c): Om ramfaktorteorin och historisk förändring: noteringar utifrån en läroplanshistorisk studie. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4(1), s 59–71.
- Linné, Agneta (2001a): Moralfostran i svensk obligatorisk skola. I Göran Linde, red: *Värdegrund och svensk etnicitet*, s 26–53. Lund: Studentlitteratur.
- Linné, Agneta (2001b): Myths in teacher education and the use of history in teacher education research. *European Journal of Teacher Education*, 24(1), s 35–45.
- Linné, Agneta (2001c): The lesson as a pedagogic text: a case study of lesson designs. *Journal of Curriculum Studies*, 33(2), s 129–156.
- Linné, Agneta (2003): Hedwig Sidner. I *Svenskt Biografiskt Lexikon*, häfte 156, Stockholm.
- Linné, Agneta & Skog-Östlin, Kerstin (2001): Flickskola och seminarium som nätverk, bildningsväg och verksamhetsfält. I *Formering för offentlighet*. Meddelanden från Forum för pedagogisk historia, nr 4. Uppsala: Uppsala universitet, Institutionen för lärarutbildning/SEC.
- Linné, Agneta & Skog-Östlin, Kerstin (2002): School buildings as representations of the modern project. I *Stockholm as a social space at the turn of the 20th century*. Meddelanden från Forum för pedagogisk historia, nr 6. Uppsala: Uppsala universitet, Institutionen för lärarutbildning/SEC.
- Lundgren, Ulf P (1972): *Frame Factors and the Teaching Process*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

- Lundgren, Ulf P (1977): *Model Analysis of Pedagogical Processes*. Lund: Liber/CWK Gleerup.
- Lundgren, Ulf P (1983): *Between Hope and Happening. Text and Context in Curriculum*. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Lundgren, Ulf P (1984): "Ramfaktorteorins" historia. I Donald Broady & Ulf P Lundgren, red: *Skeptron 1*. Stockholm: Symposion.
- Lundgren, Ulf P (1991): *Between Education and Schooling. Outlines of a Diachronic Curriculum Theory*. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Lundgren, Ulf P (1997): Education as a science – revisited. I Ingrid Nilsson & Lisbeth Lundahl, red: *Teachers, Curriculum and Policy*, s 225–242. Umeå universitet.
- Lundgren, Ulf P (1998): Några reflektioner om pedagogik som diskursiv praktik. I Charles Westin, red: *Hermeneutikens väv. Om ton, text och tolkning – en vänbok till Per-Johan Ödman*, s 105–118. Stockholm: HLS Förlag.
- Löwenhjelm, Harriet (1952): *Dikter*. 10-e uppl. Stockholm: Norstedts.
- Mead, George Herbert (1934/1962): *Mind, Self and Society* (red C W Morris). Chicago: Chicago University Press.
- Nilsson, Göran B (1997): Biografi som spjutspetsforskning. I Ronny Ambjörnsson; Per Ringby & Sune Åkerman, red: *Att skriva människan*, s 19–29. Stockholm: Carlssons.
- Nussbaum, Martha C (1997): *Cultivating Humanity. A Classical Defence of Reform in Liberal Education*. Cambridge, Mass & London: Harvard University Press.
- Popkewitz, Thomas S (1997): The production of reason and power. *Journal of Curriculum Studies*, 29(2), s 131–164.
- Ricoeur, Paul (1984/1993): Den berättade tiden. I Paul Ricoeur: *Från text till handling*, s 205–235. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Ricoeur, Paul (1991): Life in quest of narrative. I David Wood, red: *On Paul Ricoeur. Narrative and Interpretation*, s 20–33. London & New York: Routledge.
- Rudenschöld, Torsten (1856): *Svenska folkskolans praktiska ordnande*. Göteborg: Hedlund & Lindskog.
- Sammansatta Stats-, Bevillnings- samt Allmänna Besvärs- och Ekonomiskommitténs betänkande N:o 19. I *Bihang till samtliga riks-ständens protokoll 1856, 1857 och 1858*. Fjerde samlingen.
- Selander, Staffan (1997): Didaktikens forskningsfält. *Didactica minima* 41, 11(2), s 6–24. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Skog-Östlin, Kerstin (2001): Levnadsbana och bruk av tillgångar. I *Biografi och kollektivbiografi som historisk metod*. Meddelanden

- från Forum för pedagogisk historia, nr 5. Uppsala: Uppsala universitet, Institutionen för lärarutbildning/SEC.
- Svensk Läraretidning* (1904): Seminariernas reformering, 23(4), s 77–78.
- Sörensen, Anna (1923): Folkskolan som bottenskola. I *Berättelse från elfte svenska seminarieläraryrsmötet*, s 16–23.
- Thomas, William I (1966): *On Social Organization and Social Personality. Selected Papers* (red M Janowitz). Chicago & London: Phoenix Books, University of Chicago Press.
- Thomas, William I & Thomas, Dorothy Swaine (1928): *The Child in America*. New York: Alfred A Knopf.
- Thomas, William I & Znaniecki, Florian (1918/1927): *The Polish Peasant in Europe and America*. Second ed. New York: Alfred A Knopf.
- Toulmin, Stephen (1990): *Cosmopolis. The Hidden Agenda of Modernity*. New York: The Free Press.
- Uljens, Michael (2002): The idea of a universal theory of education – an impossible but necessary project? *Journal of Philosophy of Education*, 36(3), s 353–375.
- Ullman, Annika (2003): *Stiftarinnegenerationen. Med fokus på Sofi Almquist, Anna Sandström och Anna Ahlström*. Stockholm: Stockholmia förlag.
- Wilmenius, Karin (2002): *ABC-boken berättar. En didaktisk studie från Stockholm åren 1770–1900*. ÅSU 198. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- von Wright, Moira (2000): *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.
- Ödman, Per-Johan (1995): *Kontrasternas spel. En svensk mentalitets- och pedagogikhistoria*. Stockholm: Norstedts.
- Ödman, Per-Johan & Hayen, Mats (kommande): *Främlingar i vardagen. Barn vid Stora Barnhuset i Stockholm på 1700-talet*. Stockholm: Stockholmia.
- Österberg, Eva & Carlsson Wetterberg, Christina, red (2002): *Rummet vidgas. Kvinnor på väg ut i offentligheten 1880–1940*. Stockholm: Atlantis.