



## **Etisk kristendom som utbildning för demokrati: Svenska folkskollärares pedagogiska anpassning av kristendomsundervisningen, 1920–1940**

*Emma Hellström*

**Abstract • Ethical Christianity as Education for Democracy: Swedish Teachers' Pedagogical Adaptation of Christian Education, 1920–1940.** Based on primary school teachers' accounts of whether and how they applied progressive methods in Christian education, the aim of this article is to broaden and deepen our understanding of the relationship between Christian education and the secularisation of the Swedish primary school from the 1920s to the 1940s. The overarching question guiding this investigation is: how, and for what purposes, did primary school teachers adapt Christian education to new pedagogical ideals? To analyze teachers' perspectives on Christian education, I draw on a survey conducted by the 1946 School Inquiry Commission, in which teachers were asked to describe how they had implemented progressive methods in their teaching. Drawing on perspectives from the history of education and church history, I argue that the application of progressive methods was not necessarily a sign of secularisation. Rather, it could serve as a strategy to defend teaching in Christianity within a changing educational landscape.

**Keywords •** Christian education [kristendomsundervisning], secularisation [sekularisering], primary school teachers [folkskollärare], grammar of schooling [skolans grammatik], confessional pluralism [konfessionell pluralitet]

### **Inledning**

I århundraden var det svenska samhället djupt rotat i den evangelisk-lutherska kristendomen, som också utgjorde fundamentet i folkskolans undervisning. Luthers lilla katekes var den viktigaste läroboken för att inpräglade den evangelisk-lutherska läran i barnen. Som ett resultat av bland annat upplysningsidéer, ökad religiös (kristen) mångfald, förändringar inom kyrkan samt ökade krav på demokratisering började kristendomens starka inflytande utmanas alltmer vid 1900-talets början.<sup>1</sup>

Dessa förändringar blev, i en skolkontext, uppenbara i samband med införandet av 1919 års undervisningsplan.<sup>2</sup> Den tidigare starka fokuseringen på den evangelisk-lutherska läran uppfattades som oförenlig med ett framväxande demokratiskt samhälle där samvetsfrihet och valfrihet så småningom blev viktiga principer. Detta sammanföll också med ett ökat intresse för progressiva undervisningsmetoder där bland annat åskådlighet, intresse och självverksamhet betonades. Dessa progressiva idéer fick

---

1 Karl Göran Algotsson, *Från katekestvång till religionsfrihet: Debatten om religionsundervisningen under 1900-talet* (Uppsala: Uppsala universitet, 1975) s. 29–47, 59–74; Oloph Bexell red. *Svensk kyrkohistoria 7: Folkväckelsens och kyrkoförnyelsens tid* (Stockholm: Verbum, 2003), 38–40, 197–9; K.G. Hammar, *Liberaltologi och kyrkopolitik: Kretsen kring Kristendomen och vår tid 1906–omkr. 1920* (Lund: Lunds universitet, 1972), 9.

2 SFS 1919:80 *Undervisningsplan för rikets folkskolor 1919*.

genomslag i den nya undervisningsplanen där det bland annat fastslogs att kristendomsundervisningen skulle anpassas efter barnens mottaglighet och behov. Intresset för progressiva metoder i kombination med teologiska meningsskiljaktigheter resulterade också i att Luthers lilla katekes, som tidigare använts för att förkunna och sammanfatta den evangelisk-lutherska tron, endast skulle läsas som ett historiskt dokument. Undervisningen genomgick följaktligen både en pedagogisering, som syftade till en anpassning av undervisningsmetoder, och en avkonfessionalisering som innebar att fokus skiftade från Svenska kyrkans kristendomsuppfattning till ett mer allmänkristet budskap som bland annat återfanns i Bibeln och bergspredikan.<sup>3</sup> Hur undervisningsplanens påbud faktiskt omsattes i praktiken vet vi fortfarande ganska lite om. I utbildningsvetenskaplig forskning har progressiva undervisningsmetoder inte sällan likställts med sekulariseringssträvanden, eftersom fokus förflyttades från auktoritetsbaserad till individbaserad kunskap.<sup>4</sup> Detta skifte antogs därför minska kristendomens inflytande i folkskolans fostransuppdrag. En analys av lärares beskrivningar av kristendomsundervisningen från 1920-talet fram till 1940-talet kan ge inblick i hur och om undervisningsplanens progressiva ideal tillämpades i kristendomsundervisningen. Den vägledande frågan för denna undersökning formuleras som: Hur och i vilket syfte anpassade folkskollärare kristendomsundervisningen efter nya pedagogiska ideal?

### Tidigare forskning

Inom utbildningsvetenskaplig forskning har det under lång tid funnits en tendens att betrakta 1919 års undervisningsplan som en vattendelare i folkskolans historia. Degraderingen av lilla katekesen har tagits som intäkt för att det skedde en övergång från undervisning *i* till undervisning *om* kristendom.<sup>5</sup> Detta synsätt har i nyare forskning utmanats alltmer.<sup>6</sup>

En viktig utgångspunkt i 1919 års undervisningsplan var att ge eleverna kunskap om kristendomens uppkomst, innehåll och utveckling.<sup>7</sup> Detta kan absolut ses som uttryck för att kunskaper *om* kristendomen skulle förmedlas. Samtidigt gav undervisningsplanen också stöd för undervisning *i* kristendomen när det framhölls att undervisningen skulle främja elevernas religiösa och sedliga utveckling.<sup>8</sup> Att undervisning *i* kristendom alltjämt förordades tydliggörs också i andra formuleringar där det bland annat fastslogs att undervisningen inte fick förlora i stadga eller allvar när hänsyn togs till oliktankande. Detta ställningstagande för kristendomen antyder att undervisning *i* kristendom egentligen inte ifrågasattes. Den avkonfessionalisering som undervis-

3 Emma Hellström, *Kampen om folkhemskristendomen. Kristendomsundervisningens roll i den demokratiska skolans framväxt, 1920–1969* (Uppsala: Uppsala universitet, 2025).

4 Åke Isling, *Kampen för och mot en demokratisk skola 2. Det pedagogiska arvet* (Stockholm: Sober, 1988).

5 Se exempelvis Tomas Englund, *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet* (Uppsala: Pedagogiska institutionen, 1986). Gunnar Richardson, *Svensk utbildningshistoria* (Lund: Studentlitteratur, 2010); Isling (1988).

6 Hellström (2025); Mette Buchardt, "Cultural Protestantism and Nordic Religious Education: An Incision in the Historical Layers Behind the Nordic Welfare State Model," *Nordidactica* 5, no. 2 (2015), 131–65.

7 SFS 1919:80 *Undervisningsplan för rikets folkskolor 1919*.

8 Algotsson (1975).

ningsplanen gav uttryck för bör snarare ses som ett verktyg som gjorde det möjligt att försvara och underbygga den kristna trons relevans i ett föränderligt samhälle.<sup>9</sup>

Utbildningsvetenskaplig forskning från 1980- och 1990-talen kan inte bara nyanteras genom en noggrann läsning av undervisningsplanens formuleringar. Analyser av lokala kursplaner från hela Sverige visar därtill att 1919 års undervisningsplan inte nödvändigtvis fick sådant stort genomslag som tidigare hävdats. I lokala kursplaner framställdes gudstron alltjämt som nödvändig för individens utveckling till en god samhällsmedborgare. Undervisningsplanens historiska och etiska perspektiv var visserligen framträdande, men dessa användes i huvudsak inte för att förmedla kunskap om kristendomen, utan snarare för att underbygga gudstrons samhällsnytta. Sättet på vilket kristendomen framställdes i lokala kursplaner visar därför att kristen fostran alltjämt utgjorde fundamentet i undervisningen. Skillnaden jämfört med tidigare var att denna religiösa fostran inte längre var lika strikt förbunden med en specifik konfession, utan hade fått en mer allmänkristen prägel som antogs kunna accepteras av det stora flertalet svenskar.<sup>10</sup>

Innehållet i lokala kursplaner säger emellertid inget om hur stoffet förmedlades till eleverna. Undervisningsmetodiken kan dock fångas genom analyser av hur lärare beskrev undervisningen. Johan Samuelsson, som har använt samma källmaterial som denna artikel utgår ifrån, har studerat läroverkslärares tillämpning av progressiva arbetsmetoder i historieundervisningen. Samuelsson konstaterar att anledningen till varför lärare valde att använda progressiva metoder varierade. Många gånger handlade det om att det fanns en medvetenhet om att undervisningen behövde varieras för att upprätthålla elevernas intresse och engagemang. Nära relaterat till detta var uppfattningen att den ”nya undervisningen” var nödvändig för att förbereda eleverna för ett demokratiskt och föränderligt samhälle. Samuelsson framhåller att läroverkslärarna sammankopplade en progressiv undervisning med elevaktiva arbetssätt, individualisering, elevinflytande samt anknytning till det omgivande samhället. Vidare noteras att tillämpning av progressiva metoder inte nödvändigtvis innebar att mer traditionella perspektiv försvann. Vanligare var att det fanns ett slags kombination av progressiva och traditionella synsätt på undervisning.<sup>11</sup>

Det var inte bara i relation till historieundervisningen som progressiva arbetssätt diskuterades. I sin avhandling om Emilia Fogelklous bildningsideal och pedagogiska visioner framhåller Charlott Wikström att Fogelklou strävade efter att kombinera undervisning i kristendom med en progressiv metodik. Vidare framhåller Wikström att Fogelklou, som kämpade för att reformera kristendomsundervisningens innehåll och undervisningsmetoder, var kritisk till 1919 års undervisningsplan, som hon ansåg varken företrädde metodologisk eller innehållsmässig progression. Den undervisning som påbjöds i undervisningsplanen var bara en fortsättning på den gamla frågan ”förstår du vad du läser”, vilket innebar att undervisningsplanen fokuserades kring biblicistisk och intellektualistisk förståndskunskap. Wikström påpekar att det centrala för Fogelklou var att barnen skulle få möjlighet att uppleva Gud som verklighet. Detta

9 Hellström (2025).

10 Hellström (2025).

11 Johan Samuelsson, *Läroverken och progressivismen. Perspektiv på historieundervisningens praktik och policy 1920–1950* (Lund: Nordic Academic Press, 2021), 147–49.

motverkades av den undervisning som beskrevs i undervisningsplanen. Om eleverna skulle få uppleva Gud som verklighet krävdes, enligt Fogelklou, omfattande förändringar av undervisningsmetoder. Med utgångspunkt i ett progressivt tankesätt framhölls att åskådningspedagogiken kunde jämföras med Jesus undervisning. Genom att ställa frågor som var direkt kopplade till lärjungarnas liv lärde Jesus dem att ”verklighetsuppfatta”. Wikström konstaterar att Fogelklou ansåg att detta undervisningssätt kunde överföras till skolornas kristendomsundervisning. Det som skulle utnyttjas i undervisningen var således sådant som var realitet för eleverna. Denna realitet kunde synliggöras och exemplifieras genom nyttjandet av ett religiöst bildspråk och de moraliska principer som fanns i bibelberättelserna. Ett sådant förhållningssätt innebar vidare att lärarens berättande skulle vara ”kort och graciöst” och förmedlas på ett dramatiskt sätt helt utan långa och onödiga utläggningar av texten. I kristendomsundervisningen skulle elever mötas av glädje, frihet och skönhet, inte av tvång och enformighet.<sup>12</sup>

Ett annat sätt att studera praktiska tillämpningar av den reformerade kristendomsundervisningen är genom att fästa uppmärksamhet på hur blivande folkskollärare utbildades vid seminarierna. Anders Persson framhåller att kristendoms-kunskapen intog en särställning i seminarieutbildningen, men att det under det tidiga 1900-talet växte fram en kunskapsideologisk spänning mellan å ena sidan ett traditionsbundet bevarande av en uttalat konfessionell religiös fostran och, å andra sidan, en reformerad kristendomsundervisning där kristendomens innehåll och lära gjordes till ett kunskapsobjekt som skulle möta barnens intressen och behov. Persson påpekar vidare att det i de blivande lärarinnornas beskrivningar av kristendomsämnet syfte framträdde uppfattningar som kan relateras till det som tidigare forskning förknippat med 1800-talets religiöst fostrande anspråk. I dessa blivande lärarinnors beskrivningar framstod gudsfruktan, bön och undersåtlig lydnad inte som ett möjligt erbjudande till barnet, utan snarare som ett led i en ”fortsatt konfessionell och generellt giltig kristendomsfostran”. Därtill konstateras att det också fanns en hel del beskrivningar som också påvisade influenser från liberalteologiska strömningar. Enligt Persson innebar det liberalteologiska inflytandet att frågan om tro inte längre var i förgrunden. Berättelserna om Jesu person användes i stället för att underbygga en idé om kristendomens allmänt kultiverande och sedlighetsdanande funktion.<sup>13</sup>

Detta är intressanta iakttagelser. Samtidigt kan man fråga sig om det verkligen behöver vara ett motsatsförhållande mellan de poler som Persson målar upp. Sett till undervisningsplanens formuleringar kan ju syftet alltså vara religiös fostran, men utan en stark konfessionell anknytning. Utifrån Emilia Fogelklous resonemang skulle det också kunna hävdas att den religiösa fostran underlättades genom progressiva metoder.<sup>14</sup> Därtill är det viktigt att framhålla att liberalteologer också förordade en typ av religiös fostran, men som var mindre dogmatiskt inriktad.<sup>15</sup>

12 Charlott Wikström, *Hjärnövermättning och hjärtehungar: Bildningsideal och pedagogiska visioner i Emilia Fogelklous författarskap 1901–1932* (Umeå: Umeå universitet, 2023), 126–27, 161–65.

13 Anders Persson, ”Vilka sidor i Jesu person bör särskilt framhållas för barnen i folkskolan?”, i *Utbildning och religion i historiska perspektiv: Vänbok till Daniel Lindmark*, red. Henrik Åström Elmersjö, Anna Larsson och Björn Norlin (Skellefteå: Artos, 2025), 194, 205–7.

14 Wikström (2023), 162.

15 Hammar (1972).

På ett mer övergripande plan har jag i min avhandling argumenterat för att de förändringar som kristendomsundervisningen genomgick i samband med införandet av 1919 års undervisningsplan var ett led i att anpassa den till det framväxande folkhemmet. För att kristendomen skulle fortsätta utgöra en viktig del i folkskolans fostransuppdrag var denna avkonfessionalisering nödvändig. Avkonfessionaliseringen som framträder i 1919 års undervisningsplan och till viss del i lokala kursplaner gestaltades på ett konkret sätt genom framväxten av en nationell folkhemskristendom under 1920-talet. Denna folkhemskristendom positionerade sig mellan luthersk bekännelse och sekularitet och hade därmed alltjämt en stark förankring i gudstron, men utan att vara förbunden med en konfession. Syftet var i stället att tona ned tidigare konfliktelement för att ena befolkningen kring en minsta gemensam nämnare – den kristna etiken. Detta innebar att kristendomsundervisningen gick från att vara katekesdominerad till att få en mer pluralistisk inramning som stärkte dess medborgarfostrande och moraliska karaktär. Folkhemskristendomens innehåll och förankring i tron var under stora delar av 1900-talet föremål för stridigheter och förhandlingar, vilket under 1960-talet resulterade i en frikoppling mellan tro och etik, som innebar att etiken inte längre användes för att legitimera gudstron i det moderna demokratiska samhället. En av slutsatserna i min avhandling som förklarar frikopplingen mellan tro och etik och därmed nyanserar det tidigare forskningsläget är att kristen teologi i det moderna samhället behövde vara praxisorienterad och inte uppehålla sig vid trossatser och frågor om sanning. Kristendomen kunde och borde vara en del av det demokratiska samhället, om den fungerade som en förmedlare av visioner och värden som kunde hjälpa människor att orientera sig i livet.<sup>16</sup>

## Bakgrund

1900-talets industrialisering, urbanisering, demokratisering och social-politiska reformer markerade på många sätt begynnelsen till ett nytt Sverige.<sup>17</sup> Den parlamentariska demokratins genombrott 1921 resulterade inte bara i ett nytt sätt att se på medborgarnas rättigheter och skyldigheter. Även nya synsätt på skolans uppgift i samhället växte fram. Anders Persson konstaterar att skarp kritik började riktas mot den gamla folkskolan. Från folkskolestadgans införande 1842 fram till 1900-talets första decennier kan det hävdas att folkskolan fostrade för ett passivt medborgarskap – individerna skulle vara nöjda med sin lott i livet och inte ifrågasätta den givna ordningen. En utvidgad rösträtt förutsatte emellertid ett aktivt medborgarskap och således en folkskola och en lärarkår som lutade sig mot något annat än respekt, plikttrogenhet, lydnad och katekesmemorering. Fostran till ett aktivt medborgarskap krävde att barnens intressen, nyfikenhet och frågor uppmärksammades.<sup>18</sup>

1900-talets första decennier var omvälvande på många sätt, inte minst genom den successiva framväxten av det svenska folkhemmet och välfärdsstaten. Folkhemmets

16 Hellström (2025), 287–92.

17 Henrik Edgren, *En kungsådra för nationens samhörighet: Läsebok för folkskolan i det sena 1800- och tidiga 1900-tales skola och samhälle* (Lund: Nordic Academic Press, 2024).

18 Anders Persson, ”Kunskaps- och undervisningsideal under förhandling. Pedagogiska examensuppsatser vid Falu folkskoleseminarium 1915–1937,” i *Att kunna bilda ett folk: Folkskoleseminariet i Falun 1875–1970*, red. Juvas Marianne Liljas och Anders Persson (Möklinta: Gidlunds förlag, 2025), 91.

realisering brukar beskrivas som ett efterkrigstidsprojekt. Det finns dock tydliga indikationer att olika folkhemsidéer, såväl konservativa som socialdemokratiska, diskuterades under det tidiga 1900-talet. Under denna period var socialdemokratin ett splittrat parti vad gäller just förhållningssättet till folkhemmet. Det var först efter det misslyckade riksdagsvalet 1928 som partiets ideologiska omorganisation startade på allvar.<sup>19</sup> Det kan emellertid vara missvisande att anta att den socialdemokratiska folkhemspolitikerna inte fick sin gestaltning förrän 1928. Redan under sent 1910-tal finns flera exempel på olika socialdemokratiska visioner om hur ett folkhem skulle kunna gestaltas. Urban Claesson påpekar till exempel att prästen Harald Hallén redan 1917 sammanförde folkhemsvisionen med sin folkkyrkotanke. Hallén påpekade nämligen att demokratins genombrott hade en social dimension och att ett nytt och rättvist samhälle var ett förverkligande av kristendomen. Ett socialt och ekonomiskt rättvist samhälle där värden som samarbete, hjälpsamhet, gemenskap och ansvarstagande var centrala, återspeglade nämligen evangeliets innersta kärna: kärlek till medmänniskorna. På detta sätt sökte Hallén följaktligen sammanbinda sin folkhemsidé med centrala kristna värden och därmed visa att dessa var ömsesidigt beroende av varandra.<sup>20</sup>

Det tidiga 1900-talets samhällsförändringar skapade också ett gynnsamt klimat för progressiva idéer. Progressivism kan dels kopplas till en mer övergripande samhällslig förändring, dels till en mer skolnära verksamhet. Med progressiv pedagogik avses undervisningsmetoder där bland annat elevcentrering, grupparbete, elevinflytande samt åskådnings- och aktivitetspedagogik sattes i fokus. Dessa metoder avsåg att engagera såväl intellekt som känslor och inte enbart teoretiska förmågor. Johan Samuelsson et al. poängterar därtill att progressivismen sätter elevernas intresse i förgrunden, inte läraren eller ämnestraditionen. Vidare uppfattades eleven som ett självständigt handlande subjekt som skulle lära sig att hantera en föränderlig framtid snarare än att föra vidare ett bestämt kulturarv.<sup>21</sup> Centralt inom progressivismen är också kritiken mot en alltför ensidig intellektualistisk och teoretiskt orienterad undervisning. För att motverka intellektualismen var det viktigt att använda estetiska och kulturella uttryck som kunde göra undervisningen intressant och därmed relevant. I detta sammanhang var åskådningspedagogiken central, eftersom denna förespråkade att kartor, källskrifter, växter och illustrationer skulle användas för att konkretisera och levandegöra undervisningen.<sup>22</sup>

Efter första världskriget fick progressiva undervisningsmetoder större genomslag i det svenska utbildningssystemet, vilket märks i 1919 års undervisningsplan där bland annat undervisningens åskådlighet, elevernas självverksamhet och samarbete framhölls. Vad gäller kristendomsundervisningen i den nya undervisningsplanen framhöll dess upphovsman, den socialdemokratiske folkskolläraren Värner Rydén, att hans

19 Bengt Schüllerqvist, *Från kosackval till kohandel: SAP:s väg till makten 1928–1933* (Uppsala: Uppsala universitet, 1992), 63, 83, 92, 95.

20 Urban Claesson, *Folkhemmets kyrka: Harald Hallén och folkkyrkans genombrott. En studie av socialdemokrati, kyrka och nationsbygge med särskild hänsyn till perioden 1905–1933* (Uppsala: Uppsala universitet, 2004), 241, 245.

21 Johan Samuelsson, Åsa Melin, Christina Olin-Scheller och Niklas Gericke, "Between Democratic Ideals and Local Conditions: Elementary School Teachers' Narratives of Progressive Teaching in Sweden in the 1940s," *Pedagogica Historica* 60, no. 3 (2022).

22 Samuelsson (2021), 40–42.

önskan hade varit att skapa en tolerant kristendomsundervisning som kunde förbli en ”livsmakt till förverkligandet av kristendomens anda i den enskildes liv såväl som i samhällslivet”<sup>23</sup> För att skapa en sådan kristendomsundervisning var det nödvändigt att nedtona det evangelisk-lutherska inslaget och istället fokusera undervisningen kring ett allmänkristet budskap som återfanns i Bibeln och den kristna etiken.

Vad som skapade debatt i samband med införandet av 1919 års undervisningsplan var att lilla katekesen inte längre skulle användas för att förmedla och sammanfatta den evangelisk-lutherska livsåskådningen. Den skulle i stället läsas som ett historiskt dokument.<sup>24</sup> Anledningen till att lilla katekesen, som under århundraden varit undervisningens kärna, förpassades till periferin hade såväl pedagogiska som teologiska förklaringar. I den pedagogiska debatten hade det under lång tid framförts att lilla katekesens innehåll och undervisningsmetodiken översteg barnens fattningsförmåga, vilket ansågs resultera i att barnen utvecklade ett förakt för kristendomen.<sup>25</sup> Samtidigt höjdes alltfler kritiska röster mot religion och den kristna tron anklagades för att vara oförenligt med ett framväxande demokratiskt samhälle.<sup>26</sup> Det var följaktligen inte längre möjligt att bedriva en kristendomsundervisning strikt förbunden med Svenska kyrkans lära. Förändrade pedagogiska, teologiska och samhälleliga förhållanden ställde sålunda krav på en ny kristendomsundervisning.

## Material och metod

För att analysera lärares berättelser om kristendomsundervisningen har en undersökning som gjordes av 1946 års Skolkommision använts.<sup>27</sup> I denna uppmanade Skolkommisionen lärare runt om i Sverige att beskriva hur de, från 1920-talet fram till 1940-talet, hade tillämpat progressiva arbetsmetoder i sin undervisning. Skolkommisionens uppmaning resulterade i att cirka 600 svar från folkskollärare skickades in. 350 av dessa behandlade undervisning i ämnen, så som kristendom, modersmål, historia, naturkunnighet och geografi.<sup>28</sup>

I det genomgångna materialet fanns det 51 redogörelser som beskrev kristendomsämnet. Av dessa har jag valt att fokusera på de som beskrev kristendomsämnet mest utförligt, vilka var 31 till antalet. Utöver dessa fanns ett par redogörelser för morgonandakten som jag valt att inte inkludera i analysen, då denna inte var en del av kristendomsämnet per se. Samtidigt skulle det kunna hävdas att morgonandakten utgjorde en del

23 *Svensk Läraretidning: Illustrerat veckoblad för folkundervisningen*, 1920:30, 499.

24 Värt att notera i detta sammanhang är att det i december 1929 utfärdades en kungörelse där det fastslogs att delar ur lilla katekesen, tillsammans med valda bibelstycken och psalmverser, fick göras till föremål för ordagrant inlärande. Detta gav således skoldistriktet och lärarna valmöjlighet att inkludera lilla katekesen i undervisningen som något mer än ett historiskt dokument.

25 Algotsson (1975), 29.

26 Bexell red. (2003), 166; Anton Jansson, "Friends and Foes: Two Secularisms in the Late Nineteenth-Century Sweden," *I Freethinkers in Europe: National and Transnational Secularities, 1789–1920s*, red. Carolin Kosuch (Berlin: De Gruyter, 2020).

27 SOU 1948:27, 83–4. Skolkommisionen, som var väldigt influerad av John Deweys progressiva pedagogik, kom att bli betydelsefull för organisationen av den framtida grundskolan. Skolkommisionen som tillsattes av regeringen 1945 hade som uppgift att ta fram förslag på hur skolan kunde utvecklas i mer demokratisk riktning, det vill säga att ge förslag på hur det gamla parallellskolesystemet skulle kunna ersättas med en gemensam enhetlig skola.

28 Ibid. Det var inte alltid lärarna i sina redogörelser uppgav från vilka år exemplen hämtades.

av det vidare begreppet kristendomsundervisning, eftersom den var ett obligatoriskt inslag i skolvardagen. Anledningen till att jag valt att exkludera morgonandakten beror på att jag varit intresserad av hur lärarna tillämpade progressiva metoder på det som i undervisningsplanen beskrivs som kristendomskunskap.

De 31 redogörelser som beskrev kristendomsämnet utförligt kan emellertid inte ses som representativa för hur undervisningen i kristendomskunskap bedrevs i svenska folkskolor. Det är nämligen viktigt att beakta att de lärare som skickade in redogörelser antagligen var särskilt intresserade av att tillämpa progressiva metoder. Det i kombination med att Skolkommissionen explicit efterfrågade redogörelser för tillämpning av progressiva metoder begränsar givetvis vilka slutsatser som kan dras av materialet. Trots att materialet inte kan ses som representativt för hela lärarkåren ger lärarnas beskrivningar ändå indikationer på hur progressivt intresserade lärare värderade kristendomsämnet i relation till att en ny syn på skolans roll i det demokratiska samhället började växa fram. Att redogörelserna inte kan ge någon heltäckande bild av hur kristendomsundervisningen bedrevs är vidare inget problem för studiens syfte. Jag är inte intresserad av omfattningen av progressivism i folkskolans kristendomsundervisning, utan snarare karaktären av densamma och i vilket syfte den användes.

Då syftet med artikeln är att ge inblick i hur och om 1919 års undervisningsplans progressiva ideal tillämpades i kristendomsundervisningen från 1920-talet till 1940-talet, behöver begreppet progressivism definieras. Även sekulariseringsbegreppet behöver förtydligas, eftersom tidigare utbildningsvetenskaplig forskning tenderat att likställa progressiva undervisningsmetoder med sekulariseringssträvanden.<sup>29</sup>

Två viktiga begrepp är institutionell och kulturell/ideologisk sekularisering. Institutionell sekularisering inbegriper kyrkans och den lutherska teologins minskade inflytande över olika samhälleliga institutioner, såsom skolan. Att det skedde en successiv institutionell sekularisering i Sverige under det tidiga 1900-talet kan inte förnekas. I 1919 års undervisningsplan framgår tydligt att Svenska kyrkan inte längre hade det stora inflytande över kristendomsundervisningen som den tidigare hade haft. Svenska kyrkans minskade inflytande ska emellertid inte likställas med en kulturell och/eller ideologisk sekularisering. Att den lutherska teologin fick minskat utrymme kan tolkas som ett slags ideologisk sekularisering. Samtidigt innebar detta inte att den kristna tron och kristna värden nedvärderades. Däremot anpassades de efter den nya tidens krav, vilket grundlade en utveckling från transcendent till immanens, en utveckling som synliggjordes genom övergången till en inomvärldslig etik. Inom den inomvärldsliga etiken framställdes den kristna tron som något positivt, men avskalad från all metafysik och ”föräldrade” dogmer. Kristendomen skulle i stället existera inom förnuftets ramar. Jesus betraktades som den store moralläraren, vilket resulterade i att Jesus tal om Guds rike därför handlade om något mer än en himmelsk tillvaro efter döden. Det innebar att Guds rike kunde realiseras i samtiden och kristendomen kunde användas för att skapa ett gott och rättvist samhälle.

Med progressiva undervisningsmetoder avses elevcentrering, åskådlighet, självaktivitet, grupparbete och elevinflytande. Utmärkande för en elevcentrerad undervisning är enligt Larry Cuban (I) en elev som är aktiv, i grupp eller individuellt, (II) att eleverna har stort inflytande över innehållet och organisationen av undervisningen, och (III)

---

29 Isling (1988).

att undervisningen inte begränsas till klassrummet, utan att det omgivande samhället används som pedagogisk resurs.<sup>30</sup> Förestående analys har inspirerats av Cubans kategorisering. Jag kommer därför analysera hur elevernas intressen och aktivitet tillvaratogs i kristendomsundervisningen.

Vidare brukar det hävdas att skol- och undervisningspraktiker ofta karakteriseras av vad David Tyack och William Tobin benämner som *grammar of schooling* där bland annat den historiska traditionen lyfts fram som förklaring till varför vissa delar av skolans förhållningssätt har varit svåra att förändra.<sup>31</sup> Teorin om *grammar of schooling* kan emellertid nyanseras. Det är inte rimligt att anta att det föreligger förändringsmotstånd bara för att en praktik kan kännas igen och jämföras över tid. Steven J. Courtney och Brian Mann framhåller att undervisningspraktiker förvisso kan vara trögrörliga. Samtidigt är *grammar of schooling* inte sprunget ur någon inre logik i skolans verksamhet. Det är snarare det omgivande samhället som möjliggör såväl förändring som förändringsmotstånd. Courtney och Mann påpekar även att skolförändring bara sker när det är nödvändigt, inte bara för att det är möjligt.<sup>32</sup>

Vidare poängter Courtney och Mann att äldre skolpraktiker som fungerar inom en ny diskurs kommer att leva vidare. Anledningen är att de antingen uppfattas som godtagbara och inte hamnat på kollisionkurs med samhällsidealen eller att de har omtolkats i förhållande till det nya. Utifrån detta hävdar Courtney och Mann att undervisningspraktiker med lång kontinuitet inte har överlevt för att de är ett slags *grammar of schooling*, utan för att de harmonierats i tillräcklig utsträckning eller omtolkats i linje med samhällets förändringar.<sup>33</sup> Det handlar dels om att utvärdera på vilket sätt det nya bär spår av det gamla, dels uppmärksamma hur det gamla förstås på nya sätt i förhållande till samhällets ideal, normer och värderingar. Att se skolförändring som en samhällsfråga ska emellertid inte likställas med att övergripande samhällsförändringar bara sipprar ner i skolan på ett oproblematiskt sätt. Detta top-downperspektiv behöver nyanseras och då är lärarnas redogörelser av undervisningen ett bra verktyg för att vidga bilden av top-downstyrningen. Utifrån denna teoretiska förståelse är min avsikt att försöka utskilja olika kategorier av lärare. Det innebär att jag dels vill urskilja olika kristendomsförståelser (det vill säga vilket innehåll som lärarna förespråkade), dels synliggöra om lärarna var progressiva i sina undervisningsmetoder.

Vad gäller analysmetod har jag använt mig av en tematisk textanalys. Vid den första genomläsningen identifierades nyckelord som var återkommande i lärarnas skildringar: arbetsböcker, lärarens betydelse, lilla katekesen, Bibeln, kristen fostran, demokrati, samtal och diskussioner, fråga-svarmetoden, psalm, bön och åskådlighet. Utifrån dessa nyckelord ställdes följande frågor till materialet: Var kristendomsundervisningen förenlig med en progressiv pedagogik? Vilken roll tillmättes kristendomen i skolans fostransuppdrag? Hur agerade läraren vid kristendomsundervisningen? Dessa

30 Larry Cuban, *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890–1980* (New York: Longman, 1993), 15–21.

31 David Tyack och William Tobin, "Grammar of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change?," *American Educational Research Journal* 31, no. 3 (1994), 454, 478.

32 Steven J. Courtney & Brian Mann, "Thinking with Lexical Features to Reconceptualize the Grammar of Schooling: Shifting Focus From School to Society," *Journal of Educational Change* 22, no. 3 (2021).

33 Courtney och Mann (2021).

frågor användes därefter för att konstruera tre teman: (I) För- och nackdelar med ämnesintegrering och nedtonad klassundervisning, (II) En kombination av progressiva och traditionella metoder och (III) Progressiva metoder och övningar i praktisk kristendom. Dessa teman har varit vägledande för den empiriska delens disposition.

### **Etisk undervisning i kristendom**

I denna empiriska del kommer jag att argumentera för att lärarnas beskrivning av kristendomsundervisningen illustrerar en övergång från en kyrklig kristendom till en nationell folkhemskristendom. Kännetecknande för denna folkhemskristendom var ambitionen att tona ned tidigare konfliktelement, vilket positionerade den mellan luthersk bekännelse och sekularitet.<sup>34</sup> Framväxten av folkhemskristendomen var ett resultat av ett förändrat samhälle. Arbetarrörelsen som vann alltmer mark riktade ofta skarp kritik mot kyrkan och religionen. Vid 1900-talets början är det också rimligt att tala om ett mer pluralistiskt kristet samhälle. Det syns inte minst genom att frikyrkorna vunnit alltmer mark. Cirka tio procent av befolkningen tillhörde en frikyrka vid 1900-talets början, vilket gör det rimligt att anta att också de var viktiga drivkrafter bakom skolundervisningens avkonfessionalisering. En konsekvens av den kristna mångfalden och av arbetarrörelsens aversion mot institutionaliserad kristendom var att Svenska kyrkan beskrevs som en kyrka i kris.<sup>35</sup> Denna upplevda kris var emellertid inte lika uppenbar i skolundervisningen. 1919 års undervisningsplan kan snarare ses som ett försök att hantera en större religiös (kristen) mångfald då den påbjöd en större konfessionell pluralitet där olika aktörer kunde enas kring en minsta gemensam nämnare.

Folkhemskristendomens konfessionella pluralism var i högsta grad synlig bland lärarna. Trots att de företrädde olika kristendomsuppfattningar gav många lärare uttryck för att korrekt etiskt handlande var beroende av gudstron.<sup>36</sup> Lärarnas syn på kristendomsundervisningen karakteriserades därför av kontinuitet, eftersom kristendomens privilegierade position inte ifrågasattes. Det var i stället viktigt att anpassa undervisningen så att den låg i linje med samtidens pedagogiska ideal. Detta antogs väcka barnens intresse och i förlängningen underlätta fostrandet av kristna individer.

### **För- och nackdelar med ämnesintegrering och nedtonad klassundervisning**

Trots att lärarnas berättelser karakteriserades av en relativt hög grad av kontinuitet gällande kristendomens höga värde är det möjligt att urskilja skilda förhållningssätt till hur undervisningen skulle bedrivas. Ett centralt drag i den progressiva pedagogiken var ämnesintegrering och nedtoning av klassundervisning till förmån för individuellt och/eller grupparbete. Vad gäller ämnesintegreringen framträder två skilda uppfattningar. I den första framhölls att kristendomsämnet inte borde integreras med andra ämnen, då en sådan uppfattades hota kristendomens särställning. I den andra underströks att kristendomsämnet borde integreras med andra ämnen, eftersom det skulle låta kristendomen genomsyra skolans vardagliga praktiker.

34 Hellström (2025).

35 Schüllerqvist (1992); Hjalmar Branting, ”Vägen stiger”: En ögonblicksbild av världsläget: Stenografiskt referat av föredrag vid demonstrationen på Ladugårdsgärdet den 1 maj 1917 (Stockholm: 1917); Ingemar Brohed red, *Sveriges kyrkohistoria 8: Religionsfrihetens och ekumenikens tid* (Stockholm: Verbum, 2005).

36 Se Bo Nylund, *Teologi genom seklerna* (Uppsala: Wretmans Boktryckeri, 1971), 78–79.

Vissa lärare som var tveksamma till kristendomens integrering med andra ämnen motiverade denna ståndpunkt genom att understryka betydelsen av att förmedla den ”korrekta” versionen av den kristna läran. De fruktade att kristendomens sammanblandning med andra ämnen skulle leda till att förvrängda uppfattningar fick fäste i barnen. Därför betonades vikten av helklassundervisning, i vilken lärarens direkta presentation av det kristna innehållet sågs som nödvändig för att försäkra elevernas korrekta förståelse av den kristna tron.<sup>37</sup> Antagandet att det fanns en ”korrekt” version av den kristna tron är intressant, eftersom det under tidsperioden som redogörelserna skrevs inte alls fanns någon enhetlig uppfattning. Olika kristna inriktningar hade ju högst delade åsikter vad gällde exempelvis dogmernas sanning och vad som var ”rätt” kristendom.<sup>38</sup> Om lärarna i fråga utgick från undervisningsplanens syn på kristendomen är det rimligt att anta att den ”rätta” tron var en liberalteologisk produkt<sup>39</sup>, men som jag visat i min avhandling lämnade undervisningsplanen relativt stort tolkningsutrymme för skoldistriktet och lärarna där olika teologiska riktningar kunde ges olika mycket utrymme.<sup>40</sup>

Det fanns också lärare som var tveksamma till ämnesintegrering och kritiska till helklassundervisning. Karin Beckman i Stockholm framhöll att hon försökt sammanföra kristendomsämnet med historia, geografi och naturkunnsighet i syfte att undervisa om Israels historia. Försöket övergavs dock då hon upplevde att ”kristendomsämnets ställning i sin helhet försvagades något genom denna anordning”.<sup>41</sup> Detta indikerar att kristendomen allttjämt ansågs inneha en privilegierad ställning inom skolan.

Beckmans progressiva förhållningssätt framkom framför allt i hennes lärobok, *Att vara kristen* (1945). I läroboken, som fick stor spridning i landets folkskolor, uppmuntrades barnens självverksamhet och i stället för ”hårdkokta dogmer” lyftes kristendomens etiska delar fram, som barnen sedan fick reflektera över i förhållande till sina egna erfarenheter. Detta återspeglades också i Beckmans undervisning. När exempelvis berättelserna om Jesu liv skulle genomgåas fick eleverna ofta arbeta i mindre grupper där varje grupp fick ansvar för en berättelse. Grupperna fick självständigt välja hur de skulle gestalta berättelsen för den övriga klassen: genom rollspel, utvalda bibelord, psalmer och/eller planscher som speglade den specifika berättelsen.<sup>42</sup> Utifrån Larry Cubans kategorisering av en progressiv undervisning kan det hävdas att Beckman framför allt låg i linje med de två första kategorierna, det vill säga att eleverna var aktiva och hade

37 Se exempelvis redogörelser av Viola Rydell, Hälsningberg, *Handlingar rörande delegationernas verksamhet* FI:7 Skolkommissionen 1946 (RA); Fredrik Jansson, Göteborg, *Handlingar rörande delegationernas verksamhet* FI:8 Skolkommissionen 1946 (RA); Nanny Jansson, Råneå, *Handlingar rörande delegationernas verksamhet* FI:8 Skolkommissionen 1946 (RA); P. Knis, Skanderåsen, *Handlingar rörande delegationernas verksamhet* FI:8 Skolkommissionen 1946 (RA).

38 Se även Hellström (2025).

39 Centralt inom liberalteologin var att tona ned betydelsen av de historiska dogmerna och i stället lyfta fram den kristna etiken. Det fanns en ambition att skilja mellan en eskatologisk och moralisk förståelse av gudsriket. Se Thomas Ekstrand och Maria Södling, ”Upplyst oförmåga. Om Bo Giertz kritik av den liberala teologin,” i *Nya vägar i teologin. Festskrift till Anders Jeffner*, red. Carl Reinhold Bråkenhielm, Thomas Ekstrand, Christian Grenholm och Maria Södling (Nora: Nya Doxa, 1999).

40 Hellström (2025), 90.

41 Redogörelse av Karin Beckman, Stockholm, *Handlingar rörande delegationernas verksamhet* FI:9 Skolkommissionen 1946 (RA).

42 Ibid.

stort inflytande över innehållet och organisationen av undervisningen. Beckmans redogörelse utgör därför ett bra exempel på hur en avkonfessionaliserad kristendomssyn kombinerades med progressiva metoder.

En mer positiv syn på ämnesintegrering framfördes av Eva Lindgren i Söderhamn, som påpekade att ämnesintegrering inte var ett hot mot kristendomen, utan gav snarare upphov till större åskådlighet som väckte barnens intresse för ämnet. Hon poängterade att skolämnena skulle komplettera varandra. För henne var det självklart att läsa delar av forntidens historia med medelhavsländernas geografi och sammanföra detta med apostlagärningarnas berättelser om Paulus' missionsresor. På detta sätt infördes lärostoffet i ett större sammanhang som gjorde det "åskådligare och konkretare".<sup>43</sup>

Liknande åsikter lyftes fram av Jan Wennhagen i Ängelholm. Wennhagen hade sammanfört kristendom med geografi, historia och naturkunnighet, eftersom alla ämnen, enligt hans mening, var viktiga vid fostrandet av goda samhällsmedborgare. Denna integrering utgjorde inget hot mot kristendomen. Det var snarare enklare att "förkunna kristendomens kärna om det finge ske osökt, i sammanhang med annat".<sup>44</sup> Citatet visar att Wennhagen alltjämt förespråkade en förkunnande kristendomsundervisning, men att denna antog en mer inomvärldslig och etisk karaktär. Sättet på vilket Wennhagen beskrev kristendomsundervisningen illustrerar övergången från en kyrklig kristendom till en nationell folkhemskristendom. Det är uppenbart att Wennhagen inte sökte förkunna en statskyrklig kristendom, utan snarare ett allmänkristet budskap där kristendomen skulle användas för att skapa ett gott jordiskt samhälle. Detta exemplifierar folkhemskristendomens position mellan luthersk bekännelse och sekularitet. Det skulle fortfarande förmedlas undervisning i kristendom, men i linje med den samförståndsanda som kom att bli central i folkhemspolitiken, tonades det statskyrkligt konfessionella inslaget ned till förmån för etiken.<sup>45</sup>

Vidare sammanförde Wennhagen kristendomen med skolans demokratifostran, som han menade skulle utgå från kristna principer. En sådan fostran antogs kultivera en generation av unga människor som var kapabla att göra "sunda och självständiga" val och samtidigt ha förmågan att underkasta sig samhällets och kollektivets önsningar.<sup>46</sup> Den kristendomsundervisning som beskrevs av Wennhagen skulle syfta till att skapa solidariska medborgare för det framväxande demokratiska samhället. Detta reflekterar en pedagogisk anpassning till den samtida folkhemspolitiken där kollektivet betonades framför den enskilda individen. Detta visar också folkhemspolitikens nära samband med en protestantisk arbetsetik, i vilken det påpekades att arbetet inte var till för den enskilde individens välstånd, utan för att hjälpa och tjäna sina medmänniskor.<sup>47</sup>

Ovanstående exempel visar att dessa progressivt sinnade lärare kunde ha olika uppfattningar om ämnesintegrering. Däremot bejakade alla Larry Cubans kategorier

43 Redogörelse av Eva Lindgren, Söderhamn, *Handlingar rörande delegationernas verksamhet* FI:7 Skolkommissionen 1946 (RA).

44 Redogörelse av Jan Wennhagen, Ängelholm, *Handlingar rörande delegationernas verksamhet* FI:10 Skolkommissionen 1946 (RA).

45 Claesson (2004), 16–7.

46 Redogörelse av Jan Wennhagen, Ängelholm, *Handlingar rörande delegationernas verksamhet* FI:10 Skolkommissionen 1946 (RA).

47 Nylund (1971), 50. Idén om att hjälpa sina medmänniskor var även central i Per Albin Hanssons folkhemstal från 1928. Se Claesson (2004), 245–48.

för en progressiv pedagogik – att eleven gjordes aktiv i undervisningen och att innehållet konkretiserades genom åskådliga exempel från deras vardag.<sup>48</sup> Vidare var dessa lärare överens om kristendomens stora värde för elevernas fostran. För att dess fostrande anspråk skulle komma till sin fulla rätt krävdes dock att undervisningen gjordes mer tillgänglig för barnen. Denna tillgänglighet kunde uppnås genom en avkonfessionaliserad kristendomssyn och genom progressiva undervisningsmetoder. Synen på kristendomens fostrande värde förändrades således inte i takt med ökad demokratisering och folkhemsbygge. Däremot hade metoderna för att uppnå detta mål, åtminstone hos dessa lärare, delvis fått en förändrad karaktär. Precis som Johan Samuelsson tidigare konstaterat i förhållande till historieundervisningen innebar ett bejakande av progressiva metoder inte att man helt övergav mer traditionella undervisningsmetoder.<sup>49</sup>

### ***En kombination av progressiva och traditionella metoder***

Utifrån min förståelse av *grammar of schooling* ska användningen av mer traditionella undervisningsmetoder inte tas som intäkt för ett förändringsmotstånd.<sup>50</sup> De bör snarare ses som uttryck för att sondera den nya terrängen av progressiva metoder och därmed kontrollera så att pedagogiken inte utvecklades på ett sätt som lärarna själva ännu inte bemästrade.

Karin Beckmans redogörelse för muntliga presentationer kan tas som exempel på denna växelverkan mellan progressiva och traditionella metoder. Beckman framhöll att hennes muntliga framställningar och efterföljande samtal var de ”viktigaste undervisningsmetoderna”.<sup>51</sup> Därtill användes ofta en modifierad fråga-svarmetod, som utformades efter barnens egna frågor. Förfaringssättet var enkelt: ”Ofta går det till så att barnen frågar och jag svarar”.<sup>52</sup> Elisabet Berglund i Värmland såg detta som ett sätt att motverka att kristendomsundervisningen blev alltför abstrakt.<sup>53</sup> Andra tog det ännu längre och lät eleverna stå för både frågorna och svaren. Edith Thellert i Ekesta lyfte fram att hon valde att fråga så lite som möjligt, eftersom det var barnens uppgift att berätta om de bibliska innehållet. Ibland var hon dock tvungen att styra upp diskussionen med en ledfråga, men hon oroade sig inte över att barnen sa fel på vissa ställen, eftersom dessa fel snabbt rättades till av klasskamraterna. Tillvägagångssättet ansåg Thellert bidra till att alla barn gjordes aktiva i undervisningen och samarbetade för att berättelsernas olika delar skulle komma i rätt ordning.<sup>54</sup> Fasthållandet av en fråga-svar-metod visar därför hur en traditionell, och ofta kritiserad, metod fick ett nytt värde när den omtolkades utifrån progressiva ideal.<sup>55</sup>

48 Cuban (1993), 15–21.

49 Samuelsson (2021), 147.

50 Courtney och Mann (2021).

51 Redogörelse av Karin Beckman, Stockholm, *Handlingar rörande delegationernas verksamhet* FI:9 Skolkommissionen 1946 (RA).

52 Ibid.

53 Redogörelse av Elisabet Berglund, Värmland, *Handlingar rörande delegationernas verksamhet* FI:7 Skolkommissionen 1946 (RA).

54 Redogörelse av Edith Thellert, Ekesta, *Handlingar rörande delegationernas verksamhet* FI:8 Skolkommissionen 1946 (RA).

55 Courtney och Mann (2021).

Ett annat sätt att åskådliggöra ett abstrakt innehåll var att låta barnen ”berätta något ur livet” för att belysa de saker som skulle behandlas.<sup>56</sup> Att knyta an till barnens vardagliga liv kan ses som en förlängning på Larry Cubans tredje kategori av progressiv pedagogik – att undervisningen inte skulle begränsas till klassrummet. Cuban likställer en progressiv pedagogik med att det omgivande samhället används som pedagogisk resurs.<sup>57</sup> Detta kan naturligtvis göras genom olika studiebesök, men också genom att knyta an undervisningens innehåll till elevernas vardag. Genom att låta elevernas frågor och intressen leda samtalet och diskussionen skapades en undervisningsmiljö i vilken kristendomen blev mer tillgänglig och engagerande.

Vidare anser Cuban att en progressiv undervisning också utmärks av elevernas inflytande över undervisningens organisation.<sup>58</sup> Alla lärare var dock inte övertygade om att detta tillvägagångssätt var att föredra. Margit Tunås i Halmstad påpekade att individuellt arbete och grupparbete givetvis var tilltalande. Detta fick dock inte resultera i att läraren hamnade för mycket i bakgrunden. Enligt Tunås var lärarens framställning av stoffet nödvändig för att grupparbetet inte enbart skulle utmynna i ett kunskapsinlämmande, utan framför allt i ”känsloupplevelser som motsvarar barnens utvecklingsstadier”.<sup>59</sup> Utifrån Tunås resonemang skulle det kunna hävdas att grupparbete och elevaktivitet omöjligt kunde ersätta lärarens dramatiska och graciösa berättande. Det var detta som skulle gripa ”barnens fantasi” och skapa frihet, glädje och skönhet i kristendomsundervisningen.<sup>60</sup>

Liknande åsikter framfördes av Carsten Hermansson. Han underströk att lärarens auktoritet inte fick utmynna i att den ställde sig som en ”förkunnare framför barnen med färdiga åsikter, som han kräver att barnen ska acceptera”.<sup>61</sup> I den lärarledda undervisningen behövde barnen möta stoffet på ett sådant sätt att de fick möjlighet till aktiv inlevelse, som förhoppningsvis ledde till en personlig kristen livsuppfattning.<sup>62</sup> Detta antyder dels att elevaktiva arbetssätt ansågs underlätta vägen fram till kristen tro, dels att progressivism för lärarna inte bara handlade om undervisningsmetoder, utan också om lärarens framtoning och inlevelse i klassrummet.

Vad som ytterligare karakteriserade lärarnas progressiva undervisningsmetoder var de så kallade arbetsböckerna. Dessa symboliserar Cubans första karakteristisk för en progressiv undervisning – elevernas aktivitet och självverksamhet.<sup>63</sup> Alvi Nyblom i Falun beskrev hur hon ofta bad sina elever att skriva ned sin favoritpsalm och sedan illustrera den med teckningar som återgav den känsla som psalmen väckt hos dem.<sup>64</sup>

56 Redogörelse av J.M. Hedenborg, *Handlingar rörande delegationernas verksamhet* FI:8 Skolkommisionen 1946 (RA).

57 Cuban (1993), 15–21.

58 Ibid.

59 Redogörelse av Margit Tunås, Halmstad, *Handlingar rörande delegationernas verksamhet* FI:7 Skolkommisionen 1946 (RA).

60 Jmf. Wikström (2023), 120.

61 Redogörelse av Carsten Hermansson, *Handlingar rörande delegationernas verksamhet* FI:7 Skolkommisionen 1946 (RA).

62 Ibid.

63 Cuban (1993), 15–21.

64 Redogörelse av Alvi Nyblom, Falun, *Handlingar rörande delegationernas verksamhet* FI:8 Skolkommisionen 1946 (RA).

Tillvägagångssättet exemplifierar det progressiva idealet där läraren anpassade undervisningsplanens innehåll till barnens vardagliga erfarenheter, vilka användes för att skapa intresse och engagemang.

Det progressiva idealet framträdde också i de elevaktiverande metoderna som användes vid arbetet med Jesu liknelser. Nyblom beskrev en undervisningssekvens som centrerades kring liknelserna om de anförtrodda punden (Matt. 25:14–30). Arbetet inleddes med orden: ”Om en god människa sades en gång: Livet blir rikare (bättre) där hon gick fram”. Utifrån dessa ord skulle eleverna sedan skapa en önskan om sig själva och i relation till denna fundera över några pund som de fått att förvalta samt några pund som de önskade att de ägde.<sup>65</sup> Sättet på vilket eleverna arbetade med liknelsen exemplifierar en mer inomvärldslig kristendomsuppfattning som återknöt till deras egen erfarenhetsvärld. Undervisningen centrerades inte kring eskatologi och kristologi, utan kring etiska ideal, samhällsordning och hur framtida generationer skulle fostras för att upprätthålla denna. Nybloms avkonfessionaliserade kristendomssyn skulle kunna sammankopplas med en liberalteologisk influens. Det är även möjligt att dra paralleller till kväkarnas (Vännernas Samfunds) kristendomsuppfattning. Centralt för kväkarna var individens personliga upplevelse med Gud. Därtill lades stort fokus på att efterlikna Jesu liv och budskap, vilket innebar att den traditionella frälsningsteologin hamnade i bakgrunden.<sup>66</sup> Allt detta lyftes fram av Nyblom, eftersom hon underströk elevernas personliga upplevelser och använde bibeltexter där Jesus framställdes som en förebild för hur barnen borde leva sina liv.

Som tidigare påpekats innebar inte en inomvärldslig kristendomsuppfattning att det inte längre bedrevs undervisning i kristendom. Nyblom underströk vikten av att utveckla barnens religiösa karaktär. Vad som förändrats var att undervisningen i kristendom, genom den progressiva anpassningen, kom till uttryck på ett mer gripbart sätt för barnen. Detta visar hur det ”gamla” stoffet fick en ny klädnad genom de progressiva metoderna.<sup>67</sup> Att det ”gamla” började förstås och användas på nya sätt i förhållande till samhällets förändrade ideal, normer och värderingar kan också jämföras med hur Daniel Lindmark uppmärksammat att det över tid skedde en utveckling från hustavlans ”kalla” makt- och lydnadsförhållanden till mer ”varma” omhändertagande och respektfulla relationer. Lindmark framhåller att denna modifiering, under 1800-talet, sammanföll med diskussioner om den sociala frågan.<sup>68</sup> 1900-talets omstrukturering av kristendomsundervisningen sammanföll i stället med en annan viktig samhällsfråga: den successiva demokratiseringen och realiseringen av folkhemmet. För att Sverige skulle vara ett hem för alla behövde de medborgerliga dygderna vara universella och inte uppdelade efter olika samhällsklasser. Sett till vilka bibelcitater och liknelser som lyftes fram av lärarna är det rimligt att anta att kristendomen betraktades som ett viktigt verktyg för detta ändamål. Den socialdemokratiske prästen Harald Hallén hade argumenterat på liknande sätt när han sökte påvisa att kristendomen var en förutsättning

65 Ibid.

66 Pink Dandelion, *An Introduction to Quakerism* (Cambridge: Cambridge University Press, 2007).

67 Jmf. Courtney och Mann (2021).

68 Daniel Lindmark, ”New Wines into Old Bottles: Luther’s Table of Duty as a Vehicle of Changing Civic Virtues in 18<sup>th</sup> and 19<sup>th</sup> Century Sweden,” i *Schooling and the Making of Citizens in the Long Nineteenth Century*, red. Daniel Tröhler, Thomas S. Popkewitz och David F. Labaree (New York: Routledge, 2011).

för folkhemmets realisering. Enligt Hallén fanns det en etiskt inriktad folkkristendom som inte var så konfessionellt uttalad, men som kunde utgöra en viktig kraft i byggandet av det nya goda och jämlika medborgarsamhället.<sup>69</sup> Just detta reflekterades i många av lärarnas redogörelser och exemplifierar folkhemskristendomens konfessionella pluralitet.

Folkhemskristendomens konfessionella pluralitet kan relateras till den progressiva pedagogikens betoning på självverksamhet och valmöjlighet, värden som tillsammans med den kristna etiken var viktiga byggstenar i skapandet av en demokratisk identitet. Folkhemskristendomens konfessionella pluralitet märks även genom lilla katekesens nya användningsområden. David Annberg i Vetlanda påpekade att han utifrån olika bibelberättelser hade initierat samtal om lilla katekesens huvudstycken. Detta ger intryck av ett mer traditionellt undervisningsinnehåll, eftersom bekännelseskriterier var i centrum. Arbetet med lilla katekesen hade emellertid progressiva inslag då Annberg använde sig av frågesport för att inskräpa lilla katekesens huvudstycken. Resultatet av detta var, enligt Annberg, engagerade barn som behärskade flytande utanläsning, utan att vägen dit hade varit särskilt slentrianmässig.<sup>70</sup>

I Annbergs redogörelse framgår inte exakt från vilket år han beskrev sin undervisning. Innan 1929 framhölls, i undervisningsplanen, att lilla katekesen inte fick göras till föremål för utanläsning. Denna bestämmelse ändrades i samband med en kungörelse 1929 i vilken det fastslogs att valda delar ur lilla katekesen fick läsas utantill jämte bibelstycken och psalmsverser.<sup>71</sup> Därmed kan det konstateras att om Annbergs beskrivning åsyftade undervisning innan 1929 stred denna mot undervisningsplanens påbud. Annberg var dock inte ensam om att förflytta lilla katekesen från det kyrkohistoriska sammanhanget som 1919 års undervisningsplan förpassat den till. Analyser av lokala kursplaner innan 1929 visar att många skoldistrikt agerade på samma sätt och kombinerade bergspredikan med delar ur lilla katekesen vid sammanfattningen av den kristna tros- och livsåskådningen.<sup>72</sup> Detta visar att folkhemskristendomen inte var någon liberal teologisk produkt, utan karakteriserades av just en konfessionell pluralitet.

Folkhemskristendomens konfessionella pluralitet och lilla katekesens åskådliggörande exemplifierades också av Fredrik Jansson i Göteborg. Han påpekade att kristendomsundervisningen behövde ge ”fast kunskap”. För att sådan skulle erhållas framhölls utanläsningens betydelse. Denna motiverades med hänvisning till en allmänbildande aspekt. Jansson underströk utanläsningens legitimitet med hänvisning till det höga litterära värde som ”som minnesord ur bibeln och bekännelseskriterierna liksom verser ur psalmboken” ansågs ha. Allmänbildning var dock inte det främsta skälet till att utanläsning förespråkades. Utanläsning var nödvändig då den ansågs stärka barnens religiösa utveckling och medvetenhet.<sup>73</sup> Detta sätt att rama in kristendomsämnet ger

69 Claesson (2004), 17.

70 Redogörelse av David Annberg, Vetlanda, *Handlingar rörande delegationernas verksamhet* FI:7Skolkommissionen 1946 (RA).

71 SFS 1929:372 *Kungl. kungörelse angående plan för rikets folkskolor*.

72 Hellström (2025), 101.

73 Redogörelse av Fredrik Jansson, Göteborg, *Handlingar rörande delegationernas verksamhet* FI:8 Skolkommissionen 1946 (RA).

onekligen uttryck för en mer traditionell och trögrörlig undervisningsmetodik.<sup>74</sup> Trots detta var Jansson medveten om att innehållet behövde levandegöras för att det skulle få fäste hos eleverna. Han påpekade därför att undervisningen med bekännelseskrifterna behövde kompletteras med ”livfulla skildringar av religiösa personligheter som i olika situationer lyckats förverkliga kristna ideal”. På detta sätt blev minnesorden åskådliggjorda på ett ”lyckligt sätt”. Enligt Jansson fick eleverna genom detta ”levande kunskap i kristendom” i stället för enbart kunskap ”om densamma”.<sup>75</sup>

Fredrik Jansson och David Annbergs förhållningssätt till kristendomen utgör ett exempel på olika typer av lärare, men som trots sina olikheter kunde rymmas inom folkhemskristendomens konfessionella pluralism. Jansson och Annberg kan betraktas som katekestrogna lärare, eftersom lilla katekesen sattes i förgrunden. Som ovanstående beskrivning visar ska emellertid inte en katekestrogen lärare automatiskt likställas med förändringsmotstånd. Såväl Annberg som Jansson var högst medvetna om att lilla katekesens innehåll behövde konkretiseras för eleverna. Det bör i detta sammanhang också påpekas att lilla katekesen inte är överdrivet dogmatisk. Huvuddelen av dess innehåll utgår från bibelcitats, som de flesta kristna konfessioner ansluter sig till. Det är endast den apostoliska trosbekännelsen, det andra huvudstycket, som inte utgörs av bibelcitats. Dessa bibelcitats har utvecklats i Luthers lilla katekes, med tillhörande katekesutvecklingar, till en uppsättning frågor och svar som användes i både skolans och kyrkans undervisning. Det som kan betecknas som dogmatiskt i lilla katekesen är därför dessa frågor och svar, eftersom de bygger på Luthers syn på exempelvis tro och nåd. De pedagogiska diskussionerna om katekesundervisningens dogmatiska karaktär har därför aldrig varit begränsad till de grundläggande textorden, som till största del bygger på bibelcitats, utan har snarare varit inriktade på Luthers och katekesutvecklingarnas alltmer detaljerade frågor och svar.<sup>76</sup> Utifrån detta framträder en viss skillnad mellan Annberg och Jansson. Till skillnad från Annberg framhöll Jansson att Luthers förklaringar med tillhörande frågor och svar borde inläras.<sup>77</sup> Detta kan ses som att undervisningen antog en mer dogmatisk prägel, eftersom Luthers förklaringar inte går att finna i själva bibeltexten, utan är just Luthers tolkning av kristendomen. Inlärandet av förklaringarna fick emellertid inte ske på ett alltför sönderdelande sätt, då det skulle motverka det fostrande syftet, utan de skulle förmedlas till eleverna med progressiva metoder.

Ovanstående exempel illustrerar en bredare pedagogisk vision i vilken progressiva metoder kunde användas dels i kombination med en avkonfessionaliserad kristendomssyn, dels med ett mer ”traditionellt” undervisningsstoff. Oaktat om lärarna företrädde den ena eller andra kristendomsuppfattningen uppfattades inkluderingen av progressiva metoder som ett verktyg för att skapa en mer meningsfull och effektiv kristendomsundervisning som både kunde höja intresset och stärka moralisk fostran. Valet att kombinera nytt och gammalt bör inte ses som förändringsmotstånd. Visser-

74 Jmf. Courtney och Mann (2021).

75 Ibid.

76 Daniel Lindmark, *Sann kristendom och medborgerlig dygd: Studier i den svenska katekesundervisningens historia* (Umeå: Arbetsnheten för religionsvetenskap, 1993); Algotsson (1975).

77 Redogörelse av Fredrik Jansson, Göteborg, *Handlingar rörande delegationernas verksamhet* FI:8 Skolkommissionen 1946 (RA).

ligen var den historiska traditionen stark i kristendomsundervisningen och undervisningsplanens påbud omsattes inte rakt av. Lärarnas beskrivningar belyser ändå en vilja att anpassa kristendomsundervisningen så att den skulle fortsätta vara relevant i ett föränderligt samhälle. Denna medvetenhet ska dock inte likställas med en entydig rörelse från något traditionellt till något mer modernt. Precis som Anders Persson uppmärksammat i ett annat sammanhang, har dessa praktikinära skildringar snarare synliggjort att det förekom flera parallellt existerande sätt att förhålla sig till kristendomsundervisningen och att dessa inte sällan var överlappande.<sup>78</sup>

### *Progressiva metoder och övningar i praktisk kristendom*

Det höga värde som dessa progressivt sinnade lärare tillskrev kristendomsundervisningen reflekteras också i uppfattningar om dess moraliska och fostrande kvaliteter. Försvaret av kristendomens fostrande egenskaper kan delvis relateras till en misstänksamhet mot materialismen, som blev alltmer påtaglig i kölvattnet av första världskriget. Efter första världskrigets slut tog den svenska industrialiseringen fart på allvar och med den följde ökad urbanisering, teknisk utveckling och en framväxande nöjes- och ungdomskultur. Allt detta nya ansågs äventyra människors moral.<sup>79</sup> Därför lyftes kristendomen fram som ett värn mot den snabba och okontrollerade utvecklingen. Jan Wennhagen i Ängelholm framhöll att en god kristendomsundervisning:

kunde kanske vända en del av ungdomens intresse bort från tekniken med dess penning-skramlande materialism och mot den natur, varav människan är en del, mot den sanna kulturens skatter och mot livets högsta värden.<sup>80</sup>

Kristendomen kunde alltså fungera som ett slags motvikt mot den ökade betoningen på materialistisk nyttomaximering. Denna uppfattning har uppenbara likheter med hur Mette Buchardt har beskrivit den danska välfärdsutvecklingen under 1960-talet. Under 1960-talet uppfattades emellertid inte materialismen som något hot, däremot var det nödvändigt att medborgarna i denna materialistiska tid hade en mentalitet som korresponderade med välfärdsstatens etiska ideal, om rättfärdighet, solidaritet och jämlikhet. För detta ändamål betraktades kristendomen som central, då den ansågs förmedla normer som var nödvändiga för den goda medborgaren.<sup>81</sup> Vad detta visar är således att oaktat om materialismen uppfattades som ett hot eller tillgång var kristendomen nödvändig för att balansera vågskålen, eftersom ett för starkt materialistiskt fokus ansågs skapa egoistiska medborgare som inte var tillgångar i samhällsutvecklingen.

För att uppnå sin fostrande potential behövde dock kristendomen, precis som Göran Kindblad i Karlskoga påpekade, i första hand inte behandlas som ett kunskapsämne,

<sup>78</sup> Persson (2025), 205.

<sup>79</sup> Yvonne Hirdman, Urban Lundberg och Jenny Björkman, *Sveriges historia 1920–1965* (Stockholm: Nordstedt, 2012), 89, 91–100.

<sup>80</sup> Redogörelse av Jan Wennhagen, Ängelholm, *Handlingar rörande delegationernas verksamhet* FI:10 Skolkommissionen 1946 (RA).

<sup>81</sup> Mette Buchardt, "Between *Dannelse* and 'Real Life': National Cultural Christianity in a Nordic Cold War Education Reform Process," *International Journal for the Historiography of Education* 10, no. 2 (2020).

utan som ett verktyg för att fostra goda medborgare.<sup>82</sup> Liknande tankar framhölls också av Fredrik Jansson i Göteborg, som underströk att en god undervisning i kristendom var ”skolans bästa hjälpmedel när det gäller att dana de unga till verkliga karaktärer”.<sup>83</sup> För att fostra goda karaktärer var, enligt Jansson, tio Guds bud nödvändiga, eftersom dessa gav barnen fasta normer för deras handlande. Precis som tidigare framhållits kan Fredrik Jansson betraktas som en katekestrogen lärare, eftersom han återkommande lyfte fram lilla katekesens stora värde. Samtidigt visar Janssons redogörelse att det var fullt möjligt att hålla fast vid ett ”traditionellt” innehåll och använda progressiva metoder för att göra innehållet mer lättsmält för eleverna. I enlighet med Cubans tredje kategori poängterade han att budorden skulle åskådliggöras med verklighetsskildringar. Detta antogs väcka elevernas ansvarskänsla som ”medlemmar i det jordiska samhället” och därmed underbyggdes uppfattningen ”att välsignelse följer den som lyder Guds bud, men att brott mot desamma förr eller senare drager med sig förbannelse”.<sup>84</sup> Detta illustrerar gudstrons nödvändighet. Utan denna skulle individen inte kunna leva ett gott och rättfärdigt liv och skulle därför slutligen bli träl under synden. Den pedagogiska anpassningen möjliggjorde, enligt Jansson, att allt fler människor skulle låta sig vägledas av kristna grundsatsar. För Jansson var den kristna fostran central, eftersom den ”bästa kristne är den bästa medborgaren!”<sup>85</sup>

Ett annat sätt att låta kristendomen genomsyra barnen var uppmaningen till tyst eftertanke. Signe Eriksson i Alingsås beskrev detta som ”att vi är stilla och lyssnar till Gud istället för att tala till Honom eller om Honom”.<sup>86</sup> Under denna stillhet hade barnen en skrivbok i vilken de antecknade ”order från Honom”.<sup>87</sup> Detta arbetssätt användes av flera lärare och benämndes som en övning i praktisk kristendom.<sup>88</sup> Hur dessa lärare beskrev tyst eftertanke och praktisk kristendom kan ses om inspirerat av Oxfordgrupprörelsen.

Oxfordgrupprörelsen, som var influerad av tysk pietism, amerikansk studentväckelse och brittisk Keswick-rörelse, såg sig inte som ett eget samfund med en fastställd dogmatik och troslära. Målet var i stället att inspirera människor till livsförvandling, oavsett konfessionell tillhörighet.<sup>89</sup> Trots avsaknaden av en teologi var vissa tankar och praktiker centrala för Oxfordgrupprörelsen. Arbetssättet var personalistiskt och de så kallade fyra ”absoluten” – absolut renhet, sanning, kärlek och ärlighet – var centrala.

82 Redogörelse av Göran Kindblad, Karlskoga, *Handlingar rörande delegationernas verksamhet* FI:8 Skolkommissionen 1946 (RA).

83 Redogörelse av Fredrik Jansson, Göteborg, *Handlingar rörande delegationernas verksamhet* FI:8 Skolkommissionen 1946 (RA).

84 Ibid.

85 Ibid.

86 Redogörelse av Signe Eriksson, Alingsås, *Handlingar rörande delegationernas verksamhet* FI:10 Skolkommissionen 1946 (RA).

87 Ibid.

88 Se exempelvis redogörelser av Stina Johansson & Anna Gumell, Kristinehamn, *Handlingar rörande delegationernas verksamhet* FI:10 Skolkommissionen 1946 (RA); Olga Kjellberg, Södertälje, *Handlingar rörande delegationernas verksamhet* FI:10 Skolkommissionen 1946 (RA).

89 Ida Olenius, *Andlig beredskap: Svenska kyrkans arbete för folkets inre försvarskraft under andra världskriget, 1939–1945* (Uppsala: Uppsala universitet, 2025), 97; Anders Jarlert, *The Oxford Group: Group Revivalism and the Churches in Northern Europe 1930–1945* (Lund: Studentlitteratur, 1995).

Andra viktiga praktiker var, precis som Signe Eriksson beskrev i sin redogörelse, den stilla stund då man lyssnade efter Guds konkreta ledning.<sup>90</sup>

Influenser från Oxfordgrupprörelsens fyra ”absoluter” framkom även i Greta Sundelöfs beskrivning. Hon påpekade att barnen i en liten skrivbok ibland fick fundera över olika dygder, till exempel ärlighet. De fick då tänka kring huruvida de var ärliga och koppla det till ett valfritt bibelspråk. Andra gånger uppmanades barnen att skriva ned något de kände sig tacksamma över eller något jobbigt som hade inträffat.<sup>91</sup> Sundelöf påpekade att denna stund av eftertanke skapade goda förutsättningar för dagen, eftersom ”personliga problem, misshälligheter mellan kamrater, svårigheter i skolarbetet, oärlighet osv.” kom upp till ytan. Enligt Sundelöf hade eleverna efter dessa stunder av eftertanke tagit ansvar för varandra och arbetet på ett helt nytt sätt. När barnen omsatte sina anteckningar i handling, då hade de också ”hjälppts till praktisk kristendom.”<sup>92</sup>

Övningarna i praktisk kristendom har flera beröringspunkter med vad man under denna tid eftersökte hos den demokratiska medborgaren. Lärarnas redogörelser visar därmed att det inte fanns någon ambition att separera en demokratisk svenskhet från kristendomen. Svenskhet och ett demokratiskt sinnelag kopplades i stället till en kristen etik genomsyrad av samarbete, solidaritet, disciplin, lojalitet och ansvarstagande. Under denna tidsperiod var också många lärare allttjämt övertygade om att denna kristna etik endast kunde förverkligas genom gudstron. Olga Kjellberg i Södertälje exemplifierade detta när hon poängterade att:

[...] målet för all vår undervisning skall vara att ställa eleverna inför den Absoluta Sanningen (Gud), att på ett tidigt stadium lära dem att tänka självständigt, att engagera dem som medborgare i en demokrati, som börjar redan i skolan [...], att lära dem samarbete och tjänande.<sup>93</sup>

Betoningen på den ”Absoluta Sanningen” visar återigen en möjlig influens från Oxfordgrupprörelsen. Det samhällsengagemang som lyfts fram, och som i hög utsträckning relateras till praktisk kristendom kan emellertid också ha beröringspunkter med såväl Vännernas Samfund (kväkarna) som Frälsningsarmén där just socialt arbete, engagemang och praktisk handling beskrivs som centrala delar av tron.<sup>94</sup> Oaktat vilken kyrklig och teologisk tradition som citatet återknyter till visar det att kristendomen uppfattades som nödvändig för fostrandet av demokratiska medborgare som kunde förverkliga folkhemmets ideal om jämlikhet och samarbete.

Tidiga förespråkare för en progressiv pedagogik använde ofta kristendomsundervisningen som exempel för att belysa den ”gamla” förhatliga pedagogiken och att

90 Olenius (2025), 97–8.

91 Redogörelse av Greta Sundelöf, Södertälje, *Handlingar rörande delegationernas verksamhet* FI:10 Skolkommissionen 1946 (RA).

92 Ibid.

93 Redogörelse av Olga Kjellberg, Södertälje, *Handlingar rörande delegationernas verksamhet* FI:10 Skolkommissionen 1946 (RA).

94 Jens Peder Agger och Monika Andersson, *Frälsningsarmén* (Malmö: Bokfabriken fakta, 1997); Dandelion (2007).

kristendomen därmed inte skulle vara förenlig med progressiva ideal.<sup>95</sup> Därtill har progressivism inte sällan konnoterats till sekularisering. Lärarnas redogörelser nyanserar dessa antaganden. Sigbritt Therner i Olofsred vurmade starkt för de progressiva idéerna när hon konstaterade att ”barnen behövde lära sig samarbeta för gemensamma mål i stället för att konkurrera inbördes, de behövde kunna sakligt kritisera sig själva, själva se sina uppgifter och självständigt utföra dem”.<sup>96</sup> Dessa progressiva ideal var inte avskärmade från kristendomen. Therner underströk i stället att progressivismens principer låg i linje med ”ett kristet liv under Guds ledning”.<sup>97</sup> Hon framhöll vidare att många lärare som inte var bekanta med progressivismen, men som bedrev sin undervisning under Guds ledning omedvetet nyttjade progressiva arbetsätt.<sup>98</sup> De egenskaper som Therner ansåg att progressivismen kultiverade var i grunden en kristen produkt. Detta visar hur Therner satte likhetstecken mellan folkhemmets grundstenar och kristendomen. För att förverkliga folkhemmets ideal var alltså kristen fostran nödvändig.

Vad ovanstående exempel har visat är att det fanns olika typer av lärare. Dessa progressivt sinnade lärare kunde vara katekestrogna, uppvisa influenser från bland annat Oxfordgrupprörelsen, Frälsningsarmén, Vännernas Samfund, liberalteologin och pietismen. Att absolut avgöra vilken lärare som företrädde den ena eller andra kyrkliga och teologiska riktningen har inte varit det väsentliga. Viktigare har varit att visa den pluralitet av kristendomar som förekom inom lärarkåren. Denna pluralitet menar jag synliggör den konfessionella pluralitet som rymdes inom folkhemskristendomen. Lärarnas redogörelser har således belyst hur folkhemskristendomens position mellan luthersk bekännelse och sekularitet gestaltades i praktiken. Oaktat vilken typ av kristendom lärarna förordade försvarades kristendomens fostrande ambitioner och det fanns en utspridd övertygelse om att dessa förverkligades bäst genom undervisning i kristendom.

## Konklusion

Syftet med artikeln har varit att ge inblick i hur och om 1919 års undervisningsplans progressiva ideal tillämpades i kristendomsundervisningen från 1920-talet till 1940-talet. Detta har varit en angelägen forskningsuppgift då utbildningsvetenskaplig forskning tenderat att likställa progressiva undervisningsmetoder med sekulariseringssträvanden, eftersom fokus förflyttades från auktoritetsbaserad till individbaserad kunskap.<sup>99</sup> Ett sådant skifte antogs därför minska kristendomens inflytande i folkskolans fostransuppdrag. Den vägledande frågeställningen för denna undersökning har varit: Hur och i vilket syfte anpassade folkskollärare kristendomsundervisningen efter nya pedagogiska ideal?

De lärare vars redogörelser har varit i fokus för denna artikel kan emellertid inte ses som representativa för hur undervisningen i kristendoms kunskap bedrevs i svenska

95 Se exempelvis Ellen Key, ”Själamorden i skolorna,” *Verdandi* 2 (1891); Fridtjuf Berg, *Nutidsfrågor på uppfostrans område: Några inlägg i svensk pedagogik och skolpolitik* (Stockholm, 1911).

96 Redogörelse av Sigbritt Therner, Olofsred; *Handlingar rörande delegationernas verksamhet* FI:10 Skolkommissionen 1946 (RA).

97 Ibid.

98 Ibid.

99 Isling (1988).

folkskolor. Lärarna som skickade in redogörelserna var antagligen särskilt intresserade av att tillämpa progressiva metoder. Trots att materialet inte kan ses som representativt för hela lärarkåren ger lärarnas beskrivningar ändå indikationer på hur progressivt intresserade lärare värderade kristendomsämnet i relation till att en ny syn på skolans roll i det demokratiska samhället började växa fram.

De progressivt sinnade lärarnas redogörelser för kristendomsundervisningen visar att kristendomen alltjämt värderades högt, då den ansågs vara skolans främsta verktyg för fostran. Det fanns en utbredd föreställning att den kristna individen representerade den bästa medborgaren. Detta nyanserar antagandet om att införandet av 1919 års undervisningsplan, i själva undervisningen, medförde en övergång från undervisning *i* till undervisning *om* kristendom, som i sin tur markerade folkskolans sekularisering. I stället skapades en nationell folkhemskristendom, som var positionerad mellan luthersk bekännelse och sekularitet. Det innebar att lärarna sökte bedriva en undervisning som inte längre var lika strikt förbunden med Svenska kyrkans lära, utan grundad i ett allmänkristet budskap som möjliggjorde kristendomen som en nationell angelägenhet som berörde alla människor oavsett konfessionell tillhörighet. Folkhemskristendomens mellanposition gav därmed utrymme för en viss konfessionell pluralitet.

Den konfessionella pluraliteten uttrycktes i lärarnas redogörelser. Lärarna kunde vara katekestrogna, uppvisa influenser från Oxfordgrupprörelsen, Frälsningsarmén, Vännernas Samfund, liberalteologin och pietismen. Att absolut avgöra vilken lärare som företrädde den ena eller andra teologiska riktningen har inte varit det väsentliga. Viktigare har varit att belysa den pluralitet av kristendomar som förekom inom lärarkåren, vilket därmed synliggjort hur folkhemskristendomens breda ansats gestaltades i praktiken. För att lärarnas konfessionella pluralitet skulle kunna förenas och skapa någon enhetlighet i barnens fostran behövde det finnas en minsta gemensam nämnare som olika konfessioner kunde samlas kring. Ett första steg i identifikationen av en sådan var att lärarna alltid försvarade kristendomens fostrande ambition. Dessutom fanns en utspridd övertygelse om att denna bäst förverkligades genom undervisning *i* kristendom. I detta avseende blev den kristna etiken avgörande. Oavsett om lärarna förordade en mer katekestrogen eller liberalteologisk inspirerad kristendomsundervisning lyftes alltid den kristna etiken fram som central för elevernas fostran. Att den kristna etiken kan betraktas som ett samlande element, som dessutom kunde legitimera kristendomens fortsatt starka ställning i skolan och samhället, tydliggörs ytterligare då den inte hamnade på kollisionkurs med grundläggande värden i det framväxande demokratiska folkhemmet. Det var snarare så att den kristna etiken betraktades som avgörande för realiseringen av folkhemmets ideal.

Folkhemskristendomens konfessionella pluralitet har beröringspunkter med den progressiva pedagogiken. Anledningen till att lärarna sökte anpassa sin kristendomsundervisning efter progressiva metoder var dels för att de behövde följa med i den övergripande pedagogiska utvecklingen, dels att de progressiva metoderna var ett sätt att legitimera och synliggöra den kristna trons samtida relevans för eleverna. Även i kristendomsundervisningen behövde elevernas självverksamhet tillvaratas, eftersom det antogs göra ämnet mer gripbart. Larry Cuban beskriver den progressiva undervisningen utifrån tre kategorier: (I) en elev som är aktiv, i grupp eller individuellt, (II) att eleverna har stort inflytande över innehållet och organisationen av undervisningen, och (III) att undervisningen inte begränsas till klassrummet, utan att det omgivande

samhället används som pedagogisk resurs.<sup>100</sup> Lärarnas redogörelser visar att de på olika sätt tillämpade dessa kategorier i syfte att öka engagemanget hos eleverna och därmed underlätta fostrandet av kristna individer.

Oaktat bejakandet av progressiva metoder är det uppenbart att delar av undervisningen var knuten till vad David Tyack och William Tobin benämner som *grammar of schooling*.<sup>101</sup> Lärarnas förordande av minnesord samt framhållandet av barnens religiösa utveckling som viktig för skapandet av medborgare som kunde verka i det demokratiska samhället antyder att syftet med undervisningen inte enbart var att utveckla elevernas självverksamhet. Det är uppenbart att det fanns en bestämd föreställning om hur den demokratiska medborgaren skulle vara och att kristendomsundervisningen var ett verktyg för att uppnå denna målbild. Eleverna skulle följaktligen också fostras till att föra vidare ett bestämt kulturarv.

Kombinationen av traditionsöverföring och progressiv pedagogik synliggör att lärarnas anpassningsvilja inte ska likställas med en entydig rörelse från något traditionellt till något mer modernt. Precis som Anders Persson uppmärksammat i ett annat sammanhang har dessa lärarberättelser snarare synliggjort att det förekom flera parallellt existerande sätt att förhålla sig till kristendomsundervisningen och att dessa inte sällan var överlappande.<sup>102</sup> Detta framträder inte minst hos de katekestrogna lärarna. Försvaret av lilla katekesen var relaterat till en äldre kristen tradition, men sättet på vilket innehållet presenterades för eleverna synliggör en anpassning till nya pedagogiska ideal. Detta visar hur det nya bar spår av det gamla, samtidigt som det gamla användes på nya sätt i förhållande till samhällets ideal, normer och värderingar.<sup>103</sup>

Följaktligen kan det konstateras att även om undervisning i kristendom allttjämt förordades behövde den ändra färg så att den inte avvek alltför mycket från samhällets nya normer och värderingar. Ett sätt att försvara undervisning i kristendom var således genom undervisningens avkonfessionalisering och tillämpningen av progressiva metoder.<sup>104</sup> Att fostran till tro allttjämt var önskvärt är inte svårt att förklara. Det svenska samhället var under denna period, trots demokratisering och moderniseringsprocesser, genomsyrat av ett kristet tankegod. Björn Skogar påpekar exempelvis att de allra flesta svenskar under mellankrigstiden ansåg sig leva i ett kristet land.<sup>105</sup> Analysen av dessa progressivt sinnade lärares berättelser vederlägger därför tidigare forskningsbild av att kristendomen i samband med moderniseringsprocesser blev irrelevant för fostrandet av demokratiska medborgare. Det går visserligen inte att bestrida att 1919 års undervisningsplan markerade ett slags institutionell sekularisering, eftersom den tidigare starka statskyrkliga undervisningen bröts, men detta ska inte likställas med en kulturell och ideologisk sekularisering av undervisningen. De progressivt sinnade lärarnas redogörelser visar i stället att progressivism utan problem kunde förenas med

100 Cuban (1993), 15–21.

101 Tyack och Tobin (1994); Samuelsson (2021).

102 Persson (2025), 205.

103 Jmf. Courtney och Mann (2021).

104 Jmf. Wikström (2023), 161–65.

105 Björn Skogar, ”Teologins språk-och livets: några dominerande teologiska profiler under svensk 1900-tal,” i *Modern svensk teologi*, red. Håkan Eilert et al. (Stockholm: Verbum, 1999), 36. Se även Olenius (2025).

undervisning *i* kristendom. De kristna värden som förmedlades, genom progressiva undervisningsmetoder, förväntades leda barnen mot en kristen tro som skulle göra dem till ödmjuka, ärliga, hårt arbetande, hjälpsamma och lydiga medborgare som bidrog till samhällets utveckling.

### **About the author**

Emma Hellström is a Lecturer in Didactics at the Department of Education, Uppsala University, Sweden. Email: [emma.hellstrom@edu.uu.se](mailto:emma.hellstrom@edu.uu.se)

## Referenser

### Otryckta källor

Riksarkivet (RA)

Skolkommissionen 1946, *Handlingar rörande delegationernas verksamhet*, FI:7–10.

### Litteratur

- Agger, Jens Peder och Monika Andersson. *Frälsningsarmén*. Malmö: Bokfabriken fakta, 1997.
- Algotsson Karl Göran. *Från katekestvång till religionsfrihet: Debatten om religionsundervisningen under 1900-talet*. Uppsala: Uppsala universitet, 1975.
- Berg, Fridtjuv. *Nutidsfrågor på uppfostrans område: Några inlägg i svensk pedagogik och skolpolitik*. Stockholm, 1911.
- Bexell, Oloph (red.). *Svensk kyrkohistoria 7: Folkväckelsens och kyrkoförnyelsens tid*. Stockholm: Verbum, 2003.
- Branting, Hjalmar. ”Vågen stiger”: *En ögonblicksbild av världsläget: Stenografiskt referat av föredrag vid demonstrationen på ladugårdsgärdet den 1 maj 1917* (Stockholm: 1917).
- Brohed, Ingemar (red.). *Sveriges kyrkohistoria 8: Religionsfrihetens och ekumenikens tid*. Stockholm: Verbum, 2005.
- Bucharadt, Mette. “Between *Dannelse* and ‘Real Life’: National Cultural Christianity in a Nordic Cold War Education Reform Process.” *International Journal for the History of Education* 10, no. 2 (2020), 188–202.
- Bucharadt, Mette. “Cultural Protestantism and Nordic Religious Education: An Incision in the Historical Layers Behind the Nordic Welfare State Model.” *Nordidactica* 5, no. 2 (2015), 131–165.
- Claesson, Urban. *Folkhemmets kyrka: Harald Hallén och folkkyrkans genombrott. En studie av socialdemokrati, kyrka och nationsbygge med särskild hänsyn till perioden 1905–1933*. Uppsala: Uppsala universitet, 2004.
- Courtney, Steven J. och Brian Mann. “Thinking with Lexical Features to Reconceptualize the Grammar of Schooling: Shifting Focus from School to Society.” *Journal of Educational Change* 22, no. 3 (2021), 401–421.
- Cuban, Larry. *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890–1980*. New York: Longman, 1993.
- Dandelion, Pink. *An Introduction to Quakerism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- Edgren, Henrik. *En kungsådra för nationens samhörighet: Läsebok för folkskolan i det sena 1800- och tidiga 1900-tales skola och samhälle*. Lund: Nordic Academic Press, 2024.
- Ekstrand, Thomas och Maria Södling. ”Upplyst oförmåga. Om Bo Giertz kritik av den liberala teologin.” I *Nya vägar i teologin: Festskrift till Anders Jeffner*, red. Carl Reinhold Bråkenhielm, Thomas Ekstrand, Christian Grenholm och Maria Södling, 103–122. Nora: Nya Doxa, 1999.
- Englund, Tomas. *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, 1986.

- Hammar, K. G. *Liberalteologi och kyrkopolitik: Kretsen kring Kristendomen och vår tid 1906– omkr. 1920*. Lund: Lunds universitet, 1972.
- Hellström, Emma. *Kampen om folkhemskristendomen. Kristendomsundervisningens roll i den demokratiska skolans framväxt, 1920–1969*. Uppsala: Uppsala universitet, 2025.
- Hirdman, Yvonne, Urban Lundberg och Jenny Björkman. *Sveriges historia 1920–1965*. Stockholm: Nordstedt, 2012.
- Isling, Åke. *Kampen för och mot en demokratisk skola 2. Det pedagogiska arvet*. Stockholm: Sober, 1988.
- Jansson, Anton. "Friends and Foes: Two Secularisms in the Late Nineteenth-Century Sweden." I *Freethinkers in Europe: National and Transnational Secularities, 1789–1920s*, red. Carolin Kosuch, 155–178. Berlin: De Gruyter, 2020.
- Jarlert, Anders. *The Oxford Group: Group Revivalism and the Churches in Northern Europe 1930–1945*. Lund: Studentlitteratur, 1995.
- Key, Ellen. "Själamorden i skolorna." *Verdandi* 2 (1891).
- Lindmark, Daniel. "New Wines into Old Bottles: Luther's Table of Duty as a Vehicle of Changing Civic Virtues in 18<sup>th</sup> and 19<sup>th</sup> Century Sweden." I *Schooling and the Making of Citizens in the Long Nineteenth Century*, red. Daniel Tröhler, Thomas S. Popkewitz och David F. Labaree, 31–49. New York: Routledge, 2011.
- Lindmark, Daniel. *Sann kristendom och medborgerlig dygd: Studier i den svenska katekesundervisningens historia*. Umeå: Arbetsenheten för religionsvetenskap, 1993.
- Nylund, Bo. *Teologi genom seklerna*. Uppsala: Wretmans Boktryckeri, 1971.
- Olenius, Ida. *Andlig beredskap: Svenska kyrkans arbete för folkets inre försvarskraft under andra världskriget, 1939–1945*. Uppsala: Uppsala universitet, 2025.
- Persson, Anders. "Vilka sidor i Jesu person bör särskilt framhålls för barnen i folkskolan? Kristendoms-kunskap i folkskoleseminariets examensuppsatser." I *Utbildning och religion i historiska perspektiv: Vänbok till Daniel Lindmark*, red. Henrik Åström Elmersjö, Anna Larsson och Björn Norlin, 181–208. Skellefteå: Artos, 2025.
- Persson, Anders. "Kunskaps- och undervisningsideal under förhandling. Pedagogiska examensuppsatser vid Falu folkskoleseminarium 1915–1937." I *Att kunna bilda ett folk: Folkskoleseminariet i Falun 1875–1970*, red. Juvas Marianne Liljas och Anders Persson, 91–124. Möklinta: Gidlunds förlag, 2025.
- Richardson, Gunnar. *Svensk utbildningshistoria*. Lund: Studentlitteratur, 2010.
- Samuelsson, Johan. *Läroverken och progressivismen. Perspektiv på historieundervisningens praktik och policy 1920–1950*. Lund: Nordic Academic Press, 2021.
- Samuelsson, Johan, Åsa Melin, Christina Olin-Scheller och Niklas Gericke. "Between Democratic Ideals and Local Conditions: Elementary School Teachers' Narratives of Progressive Teaching in Sweden in the 1940s." *Pedagogica Historica* 60 ,no. 3 (2024), 389–413.
- Schüllerqvist, Bengt. *Från kosackval till kohandel: SAP:s väg till makten 1928–1933*. Uppsala: Uppsala universitet, 1992.
- SFS 1919:80 *Undervisningsplan för rikets folkskolor 1919*.
- SFS 1929:372 *Kungl. kungörelse angående plan för rikets folkskolor*.
- Skogar, Björn. "Teologins språk-och livets: Några dominerande teologiska profiler under svensk 1900-tal." I *Modern svensk teologi*, red. Håkan Eilert et al., 17–68. Stockholm: Verbum, 1999.

SOU 1948:27. 1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling.

*Svensk Läraretidning*: illustrerad veckoblad för folkundervisningen, 1920:30.

Tyack, David och William Tobin. "Grammar of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change?" *American Educational Research Journal* 31, no. 3 (1994), 453–479.

Wikström, Charlott. *Hjärnövermättning och hjärtehunger: Bildningsideal och pedagogiska visioner i Emilia Fogelklous författarskap 1901–1932*. Umeå: Umeå universitet, 2023.