

# Ljudet av auktoritet

## Den tysta skolans uppgång och fall

*Joakim Landahl*

Silence, we might say, is the sound of authority.

Peter Bailey

Den moderna maktens optik är idag välkänd. Relationen mellan övervakning och makt har, framför allt i spåren av Michel Foucaults undersökningar, kartlagts i ett otal studier. Mindre utforskad är den moderna maktens akustik. Den här artikeln handlar om relationen mellan makt och ljud, och fokuserar den institution som kanske mest förknippas med en kontroll av de ljud som människor frambringar: skolan. Regleringen av talet torde vara ett av de tydligaste exemplen på skolans disciplinering av elever. Med reformpedagogen Ester Bomans ord ligger det i skolbarnets position att vara ”dömt till tystnad, när det vill tala, och tvingat till att tala, när det intet har att säga”.<sup>1</sup> I denna artikel undersöks hur skolans tystnadsnorm, som kan förefalla tidlös och universell, har uppstått och transformerats. Hur och när uppkom idealet om tystnad? Med vilka motiv? Hur såg de disciplinära teknikerna ut för att skapa tystnad? Och hur fungerade skolan innan idealet om tystnad var etablerat? Genom att ingående studera det tidiga 1800-talets dominerande pedagogiska trend – växelundervisningen – går det att ge en annorlunda bild av hur den forna skolan lät, och hur de disciplinära ideal som präglade samhällets viktigaste institution för barnsocialisation ändrat karaktär över tid. Artikeln spänner över en period från tidigt 1800-tal till mitten av 1900-talet, men med ett huvudsakligt fokus på 1800-talet, som är intressant eftersom två motsatta principer för kontrollen av ljud introduceras under denna tid. Idealtypiskt går det under denna period att urskilja två sorters skolor: den bullriga växelundervisningen, som började spridas från slutet av 1810-talet, och den relativt tysta klassundervisningen, som växte sig stark under 1860-talet. Studien är avgränsad till folkskolan som var den skolform där växelundervisningen fick störst genomslag.<sup>2</sup>

## Sinnenas historia

Undersökningen anknyter till ett framväxande forskningsfält kring sinnenas historia där inte minst ljudets historia uppmärksammas.<sup>3</sup> Den ljudhistoriska forskningen inkluderar studier av konsertpubliker, medicinsk diagnostik, kyrkklockor, kyrkoarkitektur och mycket annat. Studierna har uppmärksammat de innebörder som olika ljud har tillskrivits, och vilka funktioner som olika ljud har fyllt i historien.

Ett tema som återfinns i den ljudhistoriska forskningen är den historiskt skiftande synen på vad som är oönskade ljud. Peter Bailey menar att ljud kan liknas vid smuts i Mary Douglas mening. Precis som att smuts endast uppstår när något är felplacerat är ljud en typ av ljud som hamnat på fel plats.<sup>4</sup> Ljud är med andra ord en form av oordning, och blir på så sätt intimt förknippat med ordningsskapande, med maktutövning.

Att beskriva ljud som en form av smuts är att bortse från ljudets objektiva egenskaper till förmån för de kulturella sammanhang som ger olika ljud skilda innebörder. Hur går det till när en viss typ av ljud placeras i en viss kategori, när ett ljud uppfattas som fel eller rätt placerat? På denna fråga, som jag aldrig sett explicit besvarad, går det ändå att rekonstruera ett antal svar utifrån den ljudhistoriska forskningen.

Ett första svar är att det ligger i ljudets natur att det lätt blir felplacerat. Ljudets förmåga att färdas över stora avstånd och genom materia gör att det lätt kan överskrida de gränser som upprättats för att skilja människor åt. Medan väggar kan dölja åsynen av en människa, kan de inte med lätthet tysta ljudet av henne.<sup>5</sup>

Ett andra svar är relaterat till modernitetens dynamik. Moderniteten introducerade en stor mängd nya ljud, inte minst åstadkomna av ny teknik. Studier har visat på hur framför allt städernas oväsen har bekämpats, men också på hur höga ljud har kunnat fördras av den anledningen att de varit förknippade med något positivt. Samma ljud har upplevts olika beroende exempelvis på om det förknippas med modernitet eller med traditionalism.<sup>6</sup> I takt med att livsformer förändrats har också vissa ljud kunnat upplevas olika beroende på om andra ljud harmonierat med dem. Så har exempelvis Alain Corbin visat hur ljudet av kyrkklockor tidiga morgnar började uppfattas som störande i takt med att den elektriska belysningen förändrade människors sovvanor.<sup>7</sup>

Ett tredje svar på frågan om ljudets felplacering tar fasta på de sociala hierarkiernas betydelse. Vilka typer av ljud som accepteras socialt är starkt förknippat med makt. Peter Burke uppmärksammar hur tystnaden i det tidigmoderna Europa var sammanbunden med underordning. Han menar till exempel att kvinnor, barn och munkar uppmuntrades att visa respekt och vördnad genom att inte tala.<sup>8</sup> Med Baileys träffande formulering är tystnad

”the sound of authority”. På ett motsvarande sätt menar Raymond Murray Schafer i ett pionjärarbete att de som har haft makten har givits rätt att sprida höga ljud utan att anklagas för att föra oväsen. Han kallar detta *sacred noise*. Han visar hur höga ljud associerades med den gudomliga makten, och hur dessa från att ha representerats av naturens starka ljud (åska, storm) kom att förknippas med kyrkklockan och kyrkorgeln, och sedermera, i profan form, fördes över till den industriella revolutionens nya former av oljud.<sup>9</sup> Oljud var i detta fall en aspekt av maktutövning – heligt oljud var oljud som auktoriteter spred utan begränsning. Medan annat oljud bekämpades och sågs som en form av oordning var heligt oljud tvärtom en symbol för ordning.

I detta framväxande forskningsområde kring ljudets historia lyser skolinstitutionen emellertid med sin frånvaro. Detta kan förefalla märkligt med tanke på att dess ljuddisciplinerande karaktär har varit så uppenbar.<sup>10</sup> Samtidigt är skolan ett sällsynt tacksamt empiriskt exempel, eftersom den riktar fokus på två fenomen som den ljudhistoriska forskningen har underbetonat: ljudet av människor och relationen mellan makt och ljud. Ljudet av människor har i tidigare forskning inte framträtt som en fundamental del av det moderna samhället. I många studier riktas uppmärksamheten just mot modernitetens ljudlandskap, och då är det ofta tekniska innovationers ljud som får representera det moderna.<sup>11</sup> Teknikens förmåga att dränka ljudet av människor och djur ses då som ett kännetecken på en modern ljudmiljö. Men det moderna samhället koncentrerar också människor, sammanpressar dem i små rum, där de tillåts – eller förbjuds – producera olika typer av ljud, vilket skolan tydligt exemplifierar. Ljudhistoriska studier har inte heller i någon djupare bemärkelse behandlat ljud som en form av oordning. Att ljud står för en form av oordning har konstaterats, men med vilka tekniker har ljudet bekämpats? En av modernitetens viktigaste sociala institutioner och den som mest systematiskt och ihållande har gått in för att reglera ljudet av människor är skolan. En studie av ljudreglering inom skolan ger därför betydande kunskaper om hur relationen mellan ljud och makt har gestaltat sig i det moderna samhället.

Frågan om hur skolan har låtit och vilken innebörd dess ljud har haft genom historien kan samtidigt tyckas besvärlig att besvara. Vilka är egentligen de källor som kan ge oss kunskap om de ljud som för länge sedan klingat av? Schafer menar att den bästa källan för att rekonstruera forna tiders ljudlandskap är ”öronvittnen”, det vill säga skönlitterära författare med förmågan att trovärdigt gestalta en plats och dess ljud.<sup>12</sup> Jag har använt mig av andra, mindre bemärkta öronvittnen: lärare och deras skolminnen. Det finns en rik samling av sådana med skildringar från 1800-talets första hälft och framåt, och en hel del tar faktiskt fasta på själva ljudupplevelsen av den egna skolgången. Materialet började samlas in på 1890-talet då Sveriges allmänna folkskolläraförning lockade lärare att skriva minnen genom återkommande pristävlingar.

Sedermera kom en omfattande mängd av dessa bidrag att tryckas på initiativ av Bror Rudolf Hall i *Årsböcker i svensk undervisningshistoria*.<sup>13</sup>

I föreliggande undersökning har jag använt skolminnen för att skapa en uppfattning om ljudet av växelundervisning, den undervisningsform som avlämnat flest vittnesbörd om skolans ljudliga aspekter.

Man kan givetvis fråga sig hur detta material har färgats av att det delvis är taget ur en pristävling – kanske har skribenterna lockats att ge väl färgstarka berättelser – men den grundläggande tendensen i materialet styrks även av andra, samtida källor. För att komma åt normerna kring skolans ljudnivå är exempelvis lärarhandledningar en tacksam källa, eftersom dessa stundtals ger detaljerade anvisningar om hur pedagogiken borde utformas för att reglera ljud. Genom att analysera hur dessa anvisningar ändrar karaktär går det att få indikationer på hur idealen kring skolans ljuddisciplinering förändrats över tid. Vad dessa omvandlingar bestod i, och vilken roll en enskild individ kunde spela för att åstadkomma dem, illustreras vidare av en läsning av Torsten Rudenschölds inflytelserika kritik av växelundervisningen från 1850-talet. Ljudet av forna skolors undervisning ekar också i andra källor som på olika sätt behandlar disciplinen i skolan. Det kan exempelvis vara en statlig utredning om skoldisciplinen, tidningsartiklar om ordningsfrågan i lärarpress eller en enkätundersökning om lärares uppfattning om disciplin.

## Ljudet av växelundervisning

En vanlig komponent i antagandet om forna tiders väldisciplinerade skola är att den var tyst. Många är historierna om lärare som aldrig började lektionen utan att det var knäpptyst och om elever som sällan pratade i munnen på varandra. Man kan diskutera om denna tystnadens kultur någonsin har varit en realitet. Vad som däremot är klart är att den inte alltid har varit rådande, ens som en norm. Om vi går tillräckligt långt tillbaka i tiden finner vi undervisningsformer som känns igen på sin högljuddhet.

Under decennierna kring utfärdandet av den första folkskolestadgan 1842 var den så kallade växelundervisningen högsta mode.<sup>14</sup> Metoden präglades av en stordriftsprincip som harmonierade med massundervisningens framväxt. ”En lärare till tusen barn” var ett slagord som användes för att beskriva metoden, som enkelt uttryckt gick ut på att läraren undervisade stora mängder barn med stöd av elever som hjälplärare, så kallade monitörer. Så stora klasser som tusen elever förekom inte i Sverige, men klasstorlekar på uppåt två hundra barn har rapporterats.<sup>15</sup> Metoden kunde också tillämpas på mindre klasser. I en metodikhandledning sades att den lämpade sig lika bra för att undervisa femtio som tusen barn.<sup>16</sup> Denna flexibilitet bidrog till att den inte bara tillämpades i städer.<sup>17</sup>

Eftersom undervisningen till stora delar sköttes av monitörerna var lärarens roll inom växelundervisningen liten.<sup>18</sup> ”Lärarens plikter inskränkas inom en oafbruten uppsigt och ordningens bibehållande”, som en lärarhandledning uttryckte det.<sup>19</sup> Av läraren förväntade man sig med andra ord tystnad. Denna tystnad kunde rentav beskrivas som en förutsättning för styrningen av skolan:

Läraren bör sällan låta höra sin egen röst. Alla befallningar gifvas af Monitörerne. Utom detta förhållande skulle han sjelf omintetgöra sitt system, och icke kunna styra en talrik Skola, under det han förgäfves uttömde sina krafter, och skadade sin hälsa.<sup>20</sup>

Om läraren talade lite i denna metodik lät eleverna desto mer. I flera skolminnen skildras själva ljudet av barndomens skola som ett bestående intryck: ”Tystnad i sträng mening rådde aldrig; det närmaste man kom därtill var under skriftimmarna, då läraren ej tålde annat än svagare sorl”, kunde det heta.<sup>21</sup> I ett annat skolminne konstateras på liknande sätt att fullständig tystnad knappt förekom: ”Det var nästan aldrig tyst under lektionerna, vilket ej heller fordrades av läraren, lika litet som det var möjligt att åstadkomma.”<sup>22</sup> Denna frånvaro av tystnad, som också har beskrivits som ”ett infernaliskt oväsen” och liknats vid ”indiantjut”,<sup>23</sup> var förbunden med att barnen läste högt och att läraren sällan, om någonsin, undervisade barnen direkt. Med stora klasser var lärarledd undervisning sannolikt omöjlig. Enligt en samtida förespråkare av växelundervisningsmetoden skulle läraren bara undervisa barnen direkt under fyra timmar per vecka.<sup>24</sup>

Till den höga ljudnivån bidrog även ett särskilt sätt att förstå innebörden av läxläsning. Det förekom att eleverna fick läsa sina läxor högt i skolan. Läxan var alltså inte med självklarhet associerad till hemarbete. Ljudeffekterna av denna praktik har berörts i flera skolminnen: ”Medan ett barn förhörde, läste de öfriga högt på sina läxor. Härav uppkom ett sorl, som hördes långt utanför skolans väggar.”<sup>25</sup>

För att förstå särarten i växelundervisningens ljudmiljö måste vi dessutom beakta att metoden byggde på att eleverna gjorde olika saker samtidigt. I samma skolsal kunde det samlas elever som läste alfabetet, läste katekesen utantill eller sjöng räknetabeller. På en enda gång hördes ljudet av bokstäver, av krångliga ord, av hela meningar ur katekesen och av melodier. Allt detta kunde ske samtidigt.

Vid första cirkeln lästes alfabet, vid andra stavades a, b, ab, b, a, ba; vid tredje kommo något svårare stafvelser, och så undan för undan, tills man vid 7:e eller 8:e cirkeln drog till med ”Borgmästarämbetet”, ”Polismästareförfattning” o.s.v. Sedan steg man till nian och tian med deras renläsningstabeller. Mest stafvades och lästes i korus. Vid cirklarna 11–21 lästes innantill i nya testamen-

tet, eljest katekesen utantill. Vid cirklarna stodo ock de läxlag, som läste, eller rättare sjöngo de olika räknatabellerna. De, som sjöngo sorttabellen, ansågo sig såsom riktiga högdjur och ansträngde därför sina strupar till det yttersta vid öfverläsningen.<sup>26</sup>

Citatet är intressant eftersom det pekar på en särskild mekanism i ljudnivåns skapande. Mångfalden av barn i ett och samma rum höjde ljudnivån. Denna mekanism beskrivs i ett antal skolminnen:

För att ej bli störd sökte var och en överrösta den andre. Det samfälda ljud, som frambringades av hundra strupar, var bedövande.<sup>27</sup>

Vid dylika tillfällen var ett sorl i rummet, lättare att tänkas än beskrivas [...] och för att höras, var det nödvändigt att man "talade ur skägget".<sup>28</sup>

Surrandet tilltog allt mer och mer, emedan den ene sökte överrösta den andre [...]<sup>29</sup>

Det var alltså inte en konkurrens om talutrymmet som präglade denna pedagogik, eftersom flera i olika sammanhang talade samtidigt. Det tycks snarare varit fråga om en konkurrens om ljudutrymmet.

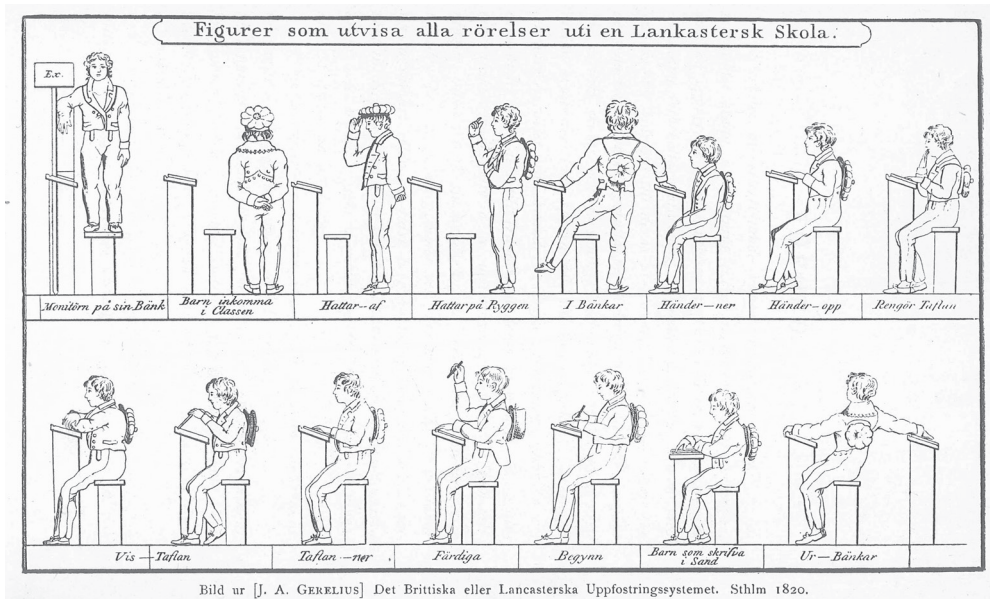
### *Öar av tystnad*

Det som gör växelundervisningens ljud så intressant är att det samexisterade med en på andra sätt extremt sträng disciplin. Denna kombination av buller och disciplin skildras i ett skolminne av läraren Anders Berg, som beskriver sitt första möte med metoden cirka 1839:

Till en början syntes allt för mig en fullkomlig röra, och jag blev yr i huvudet av sorlet och ropan. Småningom vande jag mig dock därvid, och fann då, att i röran fanns en militärisk ordning.<sup>30</sup>

Det som gav växelundervisningen en militärisk prägel var dess utbredda bruk av olika typer av kommandon. Givet det stora antalet elever som vissa växelundervisningsskolor hade krävdes tekniker för att göra sig hörd eller på andra sätt kommunicera med barnen. Trots att skolarbetet ofta var högljutt uppstod situationer då läraren behövde anbefalla tystnad eller ge olika typer av anvisningar som att få eleverna att gå ut ur eller in i skolsalen, ta upp sina tavlor eller påbörja läsningen.

För senare generationers lärare användes tekniker som att invänta tystnaden eller att höja rösten, kanske med det klassiska "Tyst i klassen!". Växelundervisningen gav andra tekniker. I ett skolminne skildras en träpipa som kunde brukas till flera ändamål, till exempel för att få barnen att resa sig inför psalmsången. Den kunde även användas för att anbefalla tystnad eller för



”Figurer som utvisa alla rörelser uti en Lankastersk Skola”. Källa: J.A. Gerelius, *Det Brittiska eller Lancasterska Uppfostrings-Systemet*, Stockholm 1820.

att markera rast. En av dess fördelar var att läraren slapp besväret att försöka överrösta den stora skaran av elever.<sup>31</sup>

I lärarhandledningar är bruket av olika icke-verbala kommandon utförligt beskrivna. På ett ställe påpekas att pipan kunde kompletteras med handtecken. En blåsning i pipan betydde tystnad, två blåsningar att läroövningarna skulle inledas eller fortsätta, medan tecken med handen kunde signalera ja eller nej. Denna tysta kommunikation med eleverna sågs som kraftbesparande, ”ty medelst mycket talande skulle han trötta både sig och Eleverna”.<sup>32</sup>

Det fanns fler sätt att undvika detta tal som sades trötta både lärare och elever. Att stampa i golvet, att ringa i klocka, och att ge olika typer av tecken med armarna hörde till förespråkade tekniker. Olika författare uttryckte olika ljuduppfattning. Peter Reinhold Svensson ansåg att ljudet av pipa och klocka var obehagligt.<sup>33</sup> Istället förespråkade han handklappning. Detta tecken var tydligen, om man ska tro Svensson, tillräckligt effektivt:

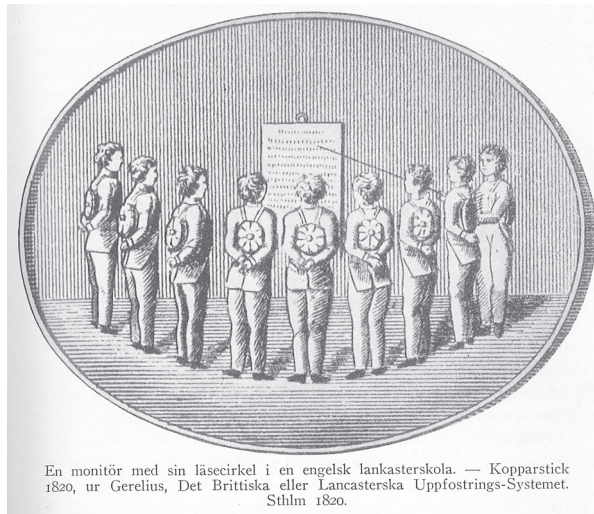
Tecken till allmän uppmärksamhet är: då flata händerna hopslås så starkt, att ljudet deraf genomtränger hela scholan. All läsning, all rörelse upphör vid detta slag, som med ett slags trollkraft i ett ögonblick förvandlar de sys-selsatta, lifliga barnen, till sysslolösa, orörliga bilder. Slaget, förnyadt, sätter dem åter i verksamhet, och med detta enda tecken, som på olika tider har olika betydelse, kan man styra och kommendera hela skolan.<sup>34</sup>

I en annan handbok försvarades ljudet av pipan och klockan:

Man har förargat sig på Pipans och Klockans ljud, såsom vidriga; men sådana små sinnets förargelser lär svårligen kunna undvikas. Med lika skäl kunde t.ex. handklappningen blifva underkastad både löje och förtrytsamt förakt.<sup>35</sup>

Dessa tekniker användes för att koordinera undervisningen, för att markera när eleverna skulle påbörja eller avsluta en viss aktivitet. Att reglera elevernas rörelser tycks ha varit centralt, vilket ska förstås i relation till att metoden förutsatte stor rörlighet. Eleverna hade inte en enskild plats där de ständigt satt utan intog olika positioner i rummet beroende på vilken aktivitet som försig-gick. Bönen, skrivövningarna och läsövningarna innebar alla olika rumsliga placeringar. Dessa rörelser kontrollerades noggrant. Det kunde handla om att låta alla barn sätta sig eller resa sig samtidigt, att marschera i takt till och från sina platser eller att marschera ut ur skolsalen (med eller utan sång). Även konsten att slå igen böcker eller att fälla ned händerna mot griffeltavlan hörde till de rörelser som kontrollerades.<sup>36</sup>

Kontrollen av rörelserna handlade även om att reglera själva ljudet av dem, exempelvis ljudet av elevers marscherande.<sup>37</sup> Nedläggandet av skrivtavlor var en annan rörelse som inte fick ske okontrollerat.Handledningar ger detaljerade instruktioner i konsten att släppa ned en skrivtavla på ett sätt som resulterade i ett önskvärt ljud. I en handledning beskrivs hur eleverna skulle tränas i att släppa ned sina tavlor i två steg, och hur denna rörelse skulle låta: endast en stöt skulle höras.<sup>38</sup> På ett liknande sätt gavs råd om ljudet av



En monitör med sin läsecirkel i en engelsk lancasterskola. Kopparstick från 1820. Källa: J.A. Gerelius, *Det Brittiska eller Lancasterska Uppfostrings-Systemet*, Stockholm 1820.



böcker som slås igen. P.R. Svensson talar i sin lärarhandledning om ett ljud ”ej olikt det aflägsna ljudet af en compagnie-salfva”.<sup>39</sup> Det ljud som uppstod när eleverna lade sina händer på bänkarna kunde också regleras. Fredrik Rådberg menade att det var en rörelse som skulle göras på kommando, och resultatet skulle kunna avlyssnas: ”blott ett slag” skulle höras.<sup>40</sup>

Det fanns alltså olika tekniker för att skapa tystnad eller dämpa ljud, men det lärarhandledningarna härvidlag fokuserade var undervisningens mellanrum, de moment som kretsade kring annat än själva lärandet. Dessa framstår närmast som en sorts öar av tystnad i en ocean av oväsen. Så även om tystnaden inte ignorerades hade växelundervisningen en egenartad syn på när elevers ljud var oönskade eller felplacerade. Tystnaden var en parentes, den var något som var viktigt i väntan på att lektionen skulle påbörjas eller ändra riktning, men inte kännetecknande för själva undervisningen. Något tillspetsat var tystnaden förknippad med att lärande inte ägde rum.

### *Religiös tystnad*

Hur förhöll sig den bullriga växelundervisningen till den religiositet som präglade den tidiga folkundervisningen? Tystnaden har beskrivits som ”en av de grundläggande beståndsdelarna i alla religioner”.<sup>41</sup> Om det är så synes skolan ha burit på en grundläggande paradox. Å ena sidan var den en plats för religiös fostran, å andra sidan präglades den av ett oljud, som säkerligen inte tycktes harmoniera med den stämning och atmosfär som religion ofta förknippats med. Att det fanns en motsättning mellan religiös fostran och växelundervisningens metodik uppmärksammades redan i den första svenska artikeln om växelundervisning, publicerad 1810. Där konstaterades att växelundervisningen visserligen fostrade barnen till lydnad, men att systemet var mekaniskt, vilket skapade problem för religionsundervisningen där detta inte passade.<sup>42</sup>

En strategi för att göra växelundervisningen kompatibel med en religiöst anpassad tystnad presenterades dock 1824 av Anders Fryxell i ett tal om växelundervisningens användbarhet. Fryxell hävdar här att de läroämnen som syftar till ”känslans och viljans renande och förädlande” – religionsundervisning, biblisk historia, svensk historia och naturalhistoria – behöver en särskild sorts undervisning. Då man i dessa ämnen måste tala lika mycket till känslan och fantasin som till förståndet behöver man också tala till barnen med ”högtidlighet, allvar och yttre värdighet”, till skillnad från växelundervisningen ”som i sitt yttre eger så mycket störande och så litet högtidlighet”.<sup>43</sup> Därför föreslår Fryxell att fyra timmar i veckan anslås till katekesen, bibliska historien, svenska historien och naturalhistorien, då läraren undervisar klassen direkt. Dessa lärarledda timmar skulle så bli en sorts högtidlig parentes i den vanliga undervisningen: ”Genom kontrasten mot de öfriga bullersamma

lärostunderna, skulle då äfven dessa timmar göra så mycket större intryck.”<sup>44</sup> Ännu var alltså inte elevernas tystnad ett generellt krav på undervisningen. Tystnaden var bara tänkbar som ett undantagstillstånd, och de övriga lektionernas buller bidrog sannolikt till att göra tystnaden högtidlig.

### *Blaserad och tyst som en sfinx*

Elevernas högljuddhet vittnar om en egenartad tolkning av relationen mellan tal och makt. Historien ger många exempel på att tystnad fungerat som en symbol för respekt och underordning medan ljud ofta har brukats för att protestera mot makthavare.<sup>45</sup> Under den period som växelundervisningen dominerade i det svenska skolväsendet omkastades denna tystnads grundlag. Att tiga sig igenom en skoldag var inte ett sätt att visa respekt för läraren. Tvärtom kunde tystnad uppfattas som ett problem som föranledde disciplinära åtgärder: ”Stundom tystnade det av, men då kom käppen i gång, och så brusade det åstad igen.”<sup>46</sup>

Det vi ser är alltså ett annorlunda disciplinbegrepp. Metoden var visserligen bullrig, men den präglades också av en extremt hård disciplin. Den mekaniska ordningen och pedantiska kontrollen av elevernas kroppsrörelser och förmåga att memorera är de karaktärsdrag som metoden framför allt har förknippats med. Den elev som inte visade sig tillräckligt uppmärksam eller exempelvis rörde på huvudet på fel sätt kunde utsättas för olika typer av korrigeringar:

Ej sällan gav monitören någon ouppmärksam lärjunge ett slag med pekpinnen på huvudet eller ryggen, ej så noga var, blott han fick smällen. [...] Under tiden gick den egentlige läraren – en ny vikarie om 21 år – bakom de läsande grupperna med en lång slya i handen och fägnade med den en och annan, som djärvdes vrida på huvudet.<sup>47</sup>

Denna kombination av kadaverdisciplin och buller blir endast begriplig om vi tar lärarens tillbakadragna roll i beaktande. Joseph Lancaster menade att läraren i en Lancasterskola skulle fungera som en *silent by-stander* och att disciplinen således inte skulle upprätthållas av honom personligen.<sup>48</sup> I ett skolminne berättas exempelvis om en lärare som nästan inte alls undervisade, utan gick omkring i salen ”tyst och oåtkomlig som en sfinx, endast utdelande ett slag här och en lugg där”.<sup>49</sup>

Eftersom denne tyste sfinx inte förväntades tala särskilt mycket minskade sannolikheten att läraren skulle känna sig kränkt av elevernas ljud. Ljudet av elever var ännu inte ett tecken på bristande respekt inför lärarens auktoritet. Istället för att provoceras av elevernas oväsen kunde läraren försöka sjunka in i den mullrande ljudkuliss som undervisningen skapade. Vid sin kateder kunde

han, om han hade förmågan att avskärma sig från ljudet, syssla med annat. En lärare sägs ha fokuserat sin energi på att skriva predikningar:

Med undervisningen besvärade han sig icke synnerligen. När ”maskineriet” blivit satt i gång, gick han visserligen någon gång omkring och såg på, gaf en rättelse här och en anvisning där, men vanligen satt han midt i sorlet af de 200 barnen på katedern i all sköns lugn och sysslade med att skriva predikningar o.d.<sup>50</sup>

Detta exempel för tankarna till vad Georg Simmel i sin essä om storstädernas andliga liv beskrev som en blaserad attityd. Simmel menade att livet i storstaden präglas av en så omfattande mängd stimuli att nerverna pressas till att prestera det yttersta, vilket på ett paradoxalt vis leder till en likgiltig attityd som innebär att nerverna tvärtom presterar mindre. För Simmel är den blaserade attityden en nödvändig överlevnadsstrategi – ett sätt att hantera storstadens myllrande intryck – som förhindrar ens inre från att atomiseras: ”Nerverna upptäcker, att deras sista möjlighet att anpassa sig till storstadslivets innehåll och form är, att de avstår från att reagera.”<sup>51</sup> På motsvarande vis synes växelundervisningen ha förutsatt en blaserad attityd till ljud.

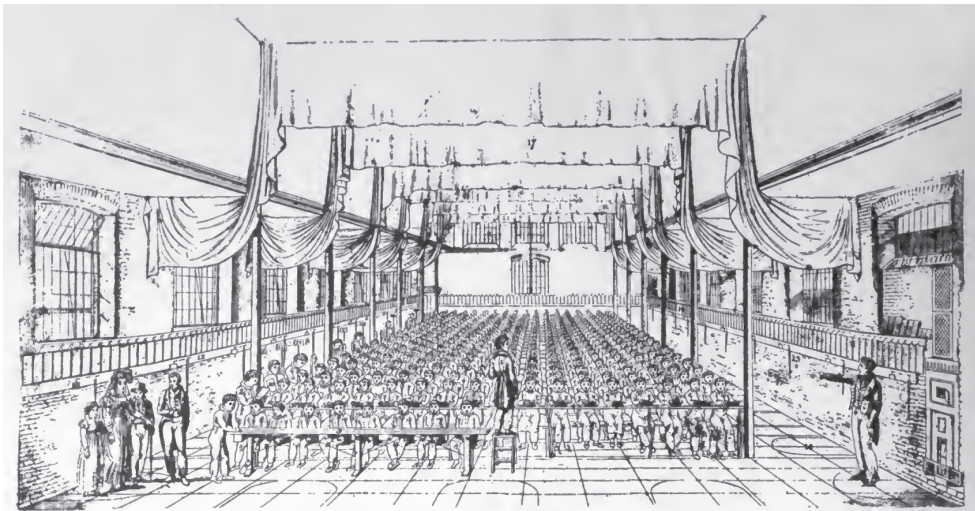
### Tystnaden sänker sig över skolan

Hur gick det till när denna blaserade attityd till elevers ljud övergavs? Vilka steg togs för att utveckla en skola där barn lärde sig att vara tysta, och där den vuxne lärde sig att tala? I det följande ska vi följa den process vari växelundervisningen under andra hälften av 1800-talet blev omodern och successivt ersattes av lärarledd klassundervisning. I takt med denna omvandling utvecklades ett nytt disciplinbegrepp, där elevers tystnad kom att spela en central roll.

#### *Ljudtämjaren Thorsten Rudenschöld*

En av dem som bidrog till att dra upp linjerna för en ny akustisk miljö i skolan var greven och skolmannen Thorsten Rudenschöld. Han är känd för sina tidiga angrepp mot folkskolans växelundervisning, som han formulerade innan metoden officiellt brännmärktes. Hans text *Svenska folkskolans praktiska ordnande* från 1856 är intressant eftersom den pekar både på vad han upplevde som problematiskt med folkskolan, och på vilken riktning den borde ta.<sup>52</sup> Texten fick en stor spridning i skolväsendet genom att den köptes in av regeringen och spreds i 2 500 exemplar till landets skolstyrelser.<sup>53</sup>

Bland det som störde Rudenschöld hörde hur växelundervisningen lät. Ljudet beskrevs som negativt i såväl estetiskt som pedagogiskt hänseende. I skolan fanns ett sorl eller ständigt återkommande skrikande ljud som var



Interior of the Central School of the British and Foreign School Society, London.

The Central School of the British and Foreign School Society, London. Bilden visar hur stora klasserna kunde vara i Lancastersystemet. Notera monitörerna längst ut i varje bänkrad till vänster. Källa: *A Cyclopedia of Education*. Vol. 4, (red.) Paul Monroe, The Macmillan Company, New York 1915, s. 297 (illustrationsblad mellan s. 296–297).

såväl ”vidrigt störande” som ”tankestörande”. Bruket att låta flera aktiviteter pågå samtidigt skapade ”mångskrikande lärljungaskaror, och detta oftast under ledning av en enda fram- och återspringande lärare”.<sup>54</sup> Rudenschölds eget pedagogiska ideal var ”att göra ett i sänder”. Hela klassen skulle ägna sig åt skrivning, räkning eller någon annan aktivitet, istället för att olika aktiviteter pågick samtidigt. I de fall då det inte var möjligt att hela klassen gjorde ett och samma skulle en grupp av elever få ägna sig åt ”tysta övningar”.<sup>55</sup>

Ljudet av skola skulle på så sätt revolutioneras. Under lektionerna skulle man bara höra ett av två ljud, ”det ena är lärarens föredrag eller frågor, och det andra är lärljungarnas svar, stundom enstaka och stundom samfällt”.<sup>56</sup>

Rudenschöld ansåg att eleverna skulle undervisas direkt av läraren. För detta ändamål var det också centralt att ändra på organisation av det rum där undervisningen skulle äga rum. I växelundervisningen stod eleverna i halvcirklar, vända mot väggarna, vilket givetvis inte var förenligt med lärarens direkta undervisning. Istället skulle de nu sitta i bänkar och vara vända mot läraren, ”vilken från en upphöjd sittplats, som medger en bekväm överblick över hela antalet av lärljungar, med lätthet behärskar allas uppmärksamhet och disciplin”.<sup>57</sup> Det var uppenbarligen fråga om en helt ny disponering av klassrummet, där också ljudets främsta källor – elevernas munnar – blev synliga för läraren.

Läraren kunde sedan leda hela klassens läsning. Även när det var fråga om högläsning kunde denna orkestreras på ett helt nytt sätt. Växelundervisningens kakafoni skulle ersättas av en korusläsning som skulle låta som om den kom ur en enda mun.<sup>58</sup>

Rudenschölds vurm för tystnaden innebar alltså radikala förändringar av klassrumsmiljön. Men även hemmen påverkades. Rudenschöld föreslog att en större del av undervisningen skulle ske i hemmen. Att föra över ansvaret till hemmen kunde motiveras med att dessa trots allt var överlägsna i ett tystnadsperspektiv. ”Bästa framgången får naturligtvis innanläsningen, när en läskunnig och kärleksfull mor på tysta stunder i hemmet undervisar sitt eget barn”, skrev Rudenschöld.<sup>59</sup> Han föreslog att en större del av arbetet skulle förläggas till denna tysta plats. Effektiviteten i en sådan lösning är lätt insedd: Skolan blev av med en potentiellt ljudlig läroaktivitet, och barnet kunde i bästa fall få lära sig i en miljö som var tyst.

Ett annat sätt att modifiera skolans ljudmiljö var att ändra synen på vad en läxa var för något. Även här skedde en förskjutning av ansvaret från skolan till hemmen. Rudenschöld ansåg att läxorna skulle läsas i hemmet, något som inte var självklart under denna period då läxläsning kunde tillåtas i skolan.<sup>60</sup> En del av kontrollen av läxläsningen skulle också ske i hemmet. I argumentationen ser vi hur hemmet, snarare än skolan, sågs som kongenialt med religiös uppfostran. I hemmet kunde nämligen, enligt Rudenschölds beskrivning, stillhet och tystnad, skapas.<sup>61</sup> Lärareformen inkluderade också en ny teknik för att förhöra läxorna i skolorna. Istället för att förhöra alla elever på hela läxan skulle bara några av eleverna få frågor, och då endast på delar av läxan. Det var ett nytt sätt att kontrollera barnens läxläsning – en sorts stickprovsprincip. Detta skulle inte innebära en lättad kontroll av läxan, det var istället en ny form av kontrollstrategi baserad på möjligheten att när-somhelst riskera utsättas för ett förhör. Eller som Rudenschöld uttryckte det: ”Ovissheten om vilken som för dagen skall bliva hörd och i vilken del av läxan eggas *alla* att överläsa allt för att icke misshaga en älskad lärare, som tillika är känd för att eftertryckligt men rättvist straffa självsväld.”<sup>62</sup> Rudenschöld strävade med andra ord efter att utlokalisera ljudet av läxläsning till hemmet. Stickprovsprincipen bidrog till en ny audiell struktur – en skola som i större utsträckning var tyst. En effekt av denna nyvunna tystnad var en ökad högtidlighet: ”Under läxornas hörande en i sänder, skall skolan vara tyst; ämnet får därav högtid, ock kamraternas deltagande i hörandet stegrar eggelsen av förrättningen.”<sup>63</sup> Utlokaliseringen och kontrollen av läxläsningen kunde med andra ord anses bidra till att i dubbel mening skapa en mer högtidlig skoldag. Själva undervisningen blev högtidlig, men även läxförhöret.

### *Att lära lärare tala*

År 1864 kom den officiella dödsstöten för växelundervisningen. I ett kungligt cirkulär föreskrevs nya metoder för folkundervisningen. Istället för att samlar alla barn i en och samma skolsal skulle dessa delas in i olika klasser eller avdelningar, baserade på kunskapsnivå. Dessa klasser skulle också i möjligaste mån undervisas direkt av läraren. Barnen skulle inte få ta del av något lärostycke som inte läraren tidigare gått igenom och förklarat.<sup>64</sup> Som Agneta Linné har visat var detta en stor förändring, som kom att lägga grunden för den klassundervisning som under åtskilliga decennier kom att råda inom skolan.<sup>65</sup> Förändringen skedde gradvis. Enligt Åke Isling var det först i kölvattnet av 1878 års normalplan som övergången till klassundervisning blev påtaglig.<sup>66</sup>

Ur ett ljudperspektiv är det svårt att se övergången till klassundervisning som annat än dramatisk, även om förändringen inte skedde över en natt. Genom att läraren nu skulle undervisa eleverna direkt blev en omkastning av de ljudmässiga rollerna möjlig: Läraren förknippades med talet och eleven med lyssnandet. Detta innebar att såväl lärare som elever behövde omskolas. Eleverna behövde lära sig att vara tysta, läraren behövde lära sig att tala.

Ljudet av en lärare skulle komma att få en ny form. Läraren skulle inte längre göra sig hörd genom handklappande, visslingar och stampningar i golvet, utan med hjälp av den egna rösten. Att detta ställde nya krav på läraren framträder tydligt i den centrala handboken *Bidrag till Pedagogik och metodik*, utgiven först 1868 i samband med växelundervisningens tillbakagång. Den pekade bland annat på att läraren behövde anpassa sitt språk efter elevernas nivå, ställa rätt typ av frågor och lära sig att berätta så att eleverna förstod och blev intresserade.<sup>67</sup> I ett ämne som biblisk historia var det viktigt att läraren berättade på ett målande sätt. Läraren uppmanades att anpassa rösten till de känslor och stämningar som kom till uttryck i berättelsen, och att växla mellan långsammare och snabbare tal beroende på innehåll, liksom att beakta sådant som pausering och betoning. Dessutom skulle miner och åtbörder harmoniera med innehållet i berättelsen.<sup>68</sup> Som en allmän kompetens för flera ämnen lyftes själva rösten fram som central: ”Genom röstens modulationer och föredragningsättet i öfrigt söke läraren på ett målande sätt framställa innehållet”.<sup>69</sup> I en annan handledning från 1910-talet förespråkades vissa röstideal, samtidigt som man varnade för att hamna i ytterligheter: ”Stämman skall vara alvarlig men icke barsk, mild men icke svag, tydlig men icke skrikande, uttrycksfull men icke konstlad.”<sup>70</sup>

Röstens styrka lyftes särskilt fram som betydelsefull för den nya talande läraren. I rektor Fredrik Sandbergs lärarhandledning från 1875 påpekades att en lärare måste ha vissa fysiska egenskaper, bland annat ”en redig och kraftig talorgan”.<sup>71</sup> En bit in på 1900-talet slog musikdirektören Annie Petersson

fast att "[e]n god talröst är en ovärderlig tillgång för läraren" och inskräpte betydelsen av att "var och en, som i sin dagliga gärning är beroende av talet, värdade sina röstorgan med största omsorg".<sup>72</sup> Petersson påpekade samtidigt att det var en svår utmaning att ha talet som arbetsredskap. Vid de tillfällen då rösten inte fungerade blev lärarens hela arbetsförmåga nedsatt: "Man blir obeskrivligt trött, lätt irriterad, pessimistisk och utledsen på allt och alla."<sup>73</sup> Likväl var förmågan att tala väl väsentlig för att fostra eleverna:

Har läraren en knarrig eller gnällig, skrikig eller skarp eller på annat sätt misshandlad röst, så återverkar detta otvivelaktigt på åtminstone de mera nervösa och känsliga eleverna. De känna obehag, fast de ej kunna göra sig reda för vari det består. Å andra sidan – om läraren har en klang full och fri stämma, lugn och uppmuntrande, så har han där i ett det mest förträffliga medel till att uppehålla en god och trivsamt anda i klassen.<sup>74</sup>

Att rösten tillskrevs stor vikt bekräftas även av kraven för inträde till folkskoleseminarier. Lärare med "[s]våra talrubbingar" eller "[o]fta återkommande, ihållande heshet" kunde under 1950-talet nekas inträde.<sup>75</sup>

### *Att lära elever att vara tysta*

Klassundervisningens framväxt hade för elevernas del konsekvensen att tystnadsidealet kom att bli en del av en sorts dold läroplan. Arbete kom att associeras med tystnad, ljud med rast. Eleverna måste tränas i att undvika att tänka högt. Detta var sannolikt en benägenhet som inte var helt lätt att träna bort. I två handledningar som kom ut med drygt tre decenniers mellanrum påpekades att eleverna inte fick tala halvhögt vid huvudräkning.<sup>76</sup>

Att lära sig att vara tyst handlade också om att lära sig att lyssna på läraren och inte tala rakt ut. Här blev handuppräkningscentral. Den uppfanns visserligen inte med helklassundervisningen. I växelundervisningen hade handuppräkningsrekommenderats exempelvis när ett barn behövde påkalla lärarens uppmärksamhet för att få tillstånd att lämna rummet.<sup>77</sup> Däremot tycks inte handuppräkningscentral ha använts för att fördela ordet mellan eleverna. Vem av eleverna som fick i uppgift att tala kunde styras av regler för turordning.<sup>78</sup> Med klassundervisningen blev däremot handuppräkningscentral en teknik läraren använde för att fördela ordet. Detta var en logisk uppfinning när undervisningen alltmer kom att struktureras som en interaktion mellan den som frågade och den som svarade, och i takt med att gemensamma övningar blev vanligare. Handuppräkningscentral kom att bli den obligatoriska handling som skulle föregå elevens tal. Eleven fick så att säga fråga om lov att svara på lärarens fråga. Hur detta skulle gå till var i sig en mindre vetenskap. På

1860-talet gav en handledning i folkskolepedagogik detaljerade anvisningar i handuppräkningsens teknik:

De barn, hvilka kunna besvara en fråga, gifva detta tillkänna derigenom, att de stilla upphöja två fingrar på högra handen, under det de stödja armbågen på bordet.

**Anm.** Det må aldrig tillåtas, att någon annan än de tillfrågade svarar, ej ens halfhögt eller hviskande. I kör svare barnen blott på lärarens tillsägning och då alltid i takt.<sup>79</sup>

Handuppräkningsen kan ses som ett exempel på hur innebörden av gester förändras beroende på om den omgivande miljön är tyst eller ljudlig. Även i växelundervisningen användes ju olika typer av icke-verbala kommunikationer som nyttjades av lärare eller monitörer. Med klassundervisningens framväxt tog den icke-verbala kommunikationen istället en mer framträdande del av elevrollen. Bruket av teckenspråk förflyttades från lärare till elev. Läraren upphörde att blåsa i pipa, ringa i klocka, stampa med fötter och klappa händer medan eleverna allt oftare började lyfta sina händer mot taket.

Det icke-verbala teckensystemet fick nu också en omvänd funktion. Medan läraren i växelundervisningen använt högljudda signaler för att tränga igenom ljudet från den brusande elevskaran, var den ljudlösa handuppräkningsen ägnad åt att upprätthålla tystnaden.

Övergången från växel- till klassundervisning innebar en ny typ av disciplinering, där toleransen för ljudet av elever måste ha förändrats drastiskt. Läraren tilldelades en mycket mer aktiv roll, medan eleverna i ökande utsträckning fick utgöra en tyst publik till läraren. Denna nya rollfördelning ökade sannolikheten att elevens tal möttes med en upprörd, snarare än en blaserad attityd från läraren. Den medförde också framväxten av ett emotionellt färgat tal från läraren, där han eller hon uppmuntrades använda röstens variationsrikedom för att tala på ett fångslande sätt. Det är en utveckling som påminner om den Johnsson påvisat för musiklyssnandet, där framväxten av en tyst konsertpublik sammanföll med ett lyssnande som var mer emotionellt.<sup>80</sup> Utvecklingen kan också beskrivas i termer av Schafers uttryck *sacred noise*. Schafer har uppmärksammat hur makten traditionellt har givits rätten att sprida ljud utan att de tolkas som ljud.<sup>81</sup> Med klassundervisningens introduktion kan man säga att detta förhållande även kom att gälla folkskolan.

## Ljudets återkomst

Under 1900-talet har olika former av progressiva och reformpedagogiska idéströmningar gjort sig gällande. En ledande tanke har varit att den lärarledda undervisningen passiviserat. ”Läraren har allt för mycket arbetat i barnens



ställe”, skrev folkskolinspektören Karl Nordlund i antologin *Arbetsättet i folkskolan*.<sup>82</sup> Nordlund önskade sig istället en större aktivitet från barnen själva. Denna skulle föra med sig mer av tiggande från läraren: ”Det är en osed, som i stor utsträckning karakteriserar den svenske läraren: han talar för mycket själv. [...] Den svenske läraren bör lära sig att även – tiga!”<sup>83</sup>

Detta önskemål för tankarna till växelundervisningen som även den präglades av en hög elevaktivitet.<sup>84</sup> Förslagen om att låta eleverna själva stå för en del av talandet kan tolkas som en ökad tolerans inför det ljud som de producerade, samtidigt som det fortfarande fanns normer för tystnad.<sup>85</sup> Strävan att återupprätta respekten för elevernas tal handlade dock inte om att tillåta allt tal. Snarare än att helt oreglerat släppa talet fritt handlade det om att flexibelt anpassa ljudnivån till olika sammanhang. I en lärarhandledning från 1960-talet påpekades att arbetsformerna skulle vara avgörande för vilken ”lystrings- och ordningsnivå” man borde kunde förvänta sig av eleverna:

På alla stadier bör det vara ett självklart krav, att eleverna skall sitta tysta när han själv talar. Det är emellertid icke givet, att samma lystringsgrad är motiverad, när de arbetar självständigt eller i grupp.<sup>86</sup>

Detta tillsynes självklara påpekande upprepades några år senare i Eie Ericssons disciplinhandledning, där det betonades att ”otillbörligt prat” inte var acceptabelt, men att ett ”positivt arbetsmummel” kunde tolereras under de arbetspass ”då eleverna har rätt att arbeta”.<sup>87</sup> Idén att skilja ut de sammanhang när elevernas tal var legitimt finns även i Holmstrands och Edmans bok *Skolan och disciplinen* från 1951. Där diskuterades frågan om tystnad efter ämnens art. Istället för att alltid kräva absolut tystnad skulle skolan sträva efter att tillåta tal i situationer då det var rimligt, till exempel under timmar med slöjd, grupparbete, teckning eller räkning.<sup>88</sup>

Det går sammanfattningsvis att urskilja en försiktig strävan efter att åter ”bjuda in” ljudet till skolan, i form av arbetsformer eller ämnen som inkluderade en större grad av elevaktivitet. I den meningen kan vi tala om en sorts ”ljudets återkomst” som i vissa avseenden för tankarna till växelundervisningen. När man nu åter bjöd in ljudet kunde inte längre tystnaden ses som ett ovillkorligt tecken på disciplin, och läraren måste därför lära sig tolerera det sorl som skulle komma att uppstå.<sup>89</sup> När man bjöd in ljudet skedde emellertid detta reglerat. Det går att iakttä en strävan efter att ge olika sammanhang – ämnen och arbetsformer – en sorts ljudstämpel, en strävan som kan kopplas till Peter Baileys syn på oljud som en form av smuts, som ljud på fel plats. Talet om att det fanns ämnen och arbetsformer som kännetecknades av en annan idealisk ljudmiljö kan ses som en strävan att hitta nya sammanhang där ljudet av barn hörde hemma. Idealet var rätt ljud på rätt plats.

Men att ljudet åter bjöds in betydde inte att det alltid var en legitim gäst. En enkätundersökning från Lärarhögskolan i Stockholm på 1960-talet indikerar att den tidens lärare kunde uppfatta yrket som bullrigt. I undersökningen fick lärare före och efter praktikterminen ta ställning till ett antal påståenden, varav ett löd ”att arbeta i detta ’bulleryrke’ tröttar mig mycket”. Frågan om buller besvarades helt olika före och efter praktikterminen:

Påståendet, att läraryrket i egenskap av ”bulleryrke” skulle verka tröttande på sina utövare, har inte funnit någon resonans före praktikterminen, men efter densamma har vederbörande kommit på helt andra tankar. Skillnaden är signifikant säkerställd. Denna omsvängning synes oss vara den mest överraskande i denna undersökning.<sup>90</sup>

Detta ansågs vara överraskande, men faktum är att upplevelsen av att eleverna pratade alltför mycket hade uppmärksamrats tidigare. Inom ramen för 1947 års *skoldisciplinutredning* gjordes en enkät om lärares upplevelser av disciplinproblem. I denna ställdes frågan om vilka störningar i klassrummet som ansågs försvåra undervisningen. Pratet intog här en topposition: 88 procent nämnde ”[s]törande prat och därmed jämförliga uttryck för dålig arbetsdisciplin” som ett disciplinärt problem. Det störande pratet ansågs av en majoritet (66 procent) ha ökat under senare år.<sup>91</sup>

I utredningen redovisades också lärarnas förklaringar till den bristande ljuddisciplinen. De flesta hänvisade till en klassisk förklaring, att hemmens uppföstran försämrats. Den näst vanliga förklaring var mer tidsbunden, då många menade att radion var en orsak till den försämrade disciplinen: ”Man menar, att i en del hem familjemedlemmarna av ren oföretagsamhet låter radioapparaten ständigt vara påkopplad, och att detta bidrager till att avtrubba förmågan att över huvud taget lyssna.”<sup>92</sup> Att det skulle finnas ett samband mellan bristande uppmärksamhet och radiolyssnande var en föreställning som också framfördes i lärarpresen under 1940- och 1950-talen, bland annat i två ledarartiklar i *Tidning för Sveriges läroverk*. Så här kunde argumentationen låta:

Vanan att under kvällstimarna tvingas slå dövörat till för radions röster, återverkar inte bara på läsläsningen utan även på arbetet i skolan, där ungdomen får lätt att ”koppla av” lärarens röst. Resultatet kallas som bekant ouppmärksamhet.<sup>93</sup>

Så sent som på 1960-talet framförde Torsten Husén liknande tankegångar.<sup>94</sup> Att radion kunde tillskrivas en så negativ inverkan på elevernas ljuddisciplin kan idag uppfattas som märkligt. Men det är också logiskt. Traditionellt har auktoriteter alltid kunna kräva att underlydande lyssnar när de talar. Med radion skapades ett medium där detta ideal sattes ur spel. Den talande kunde

inte längre kontrollera lystringsgraden. Hemmiljön, som Rudenschöld ett sekel tidigare beskrivit som studievänlig genom dess stillhet utmålades nu som en plats där man kunde lära sig att inte lyssna till auktoriteter.

## Makt/ljud

Enligt Bruce R. Smith skulle en nutida människa som besökte det tidigmoderna London förbluffas över hur annorlunda staden lät. Ett särskilt märkligt inslag ska ha varit att ljudet av människor var så intensivt närvarande. I en period som saknade de ljudalstrande uppfinningar som hör till vår tids självklarheter dominerade människors röster ljudbilden.<sup>95</sup> Smiths beskrivning av forna tiders ljudlandskap är fantasieggande, men samtidigt missvisande eftersom den antyder att modernitetens ljudmässiga förändringar kan reduceras till ren teknik, och att människoljud framför allt är något som hör till det förflutna. Det exotiska ljudet av människor är faktiskt än idag en sensation som kan upplevas, inte minst inom skolan. Genom att studera skolan blir det således möjligt att komplettera bilden av det moderna samhällets auditiva kännetecken, och dessutom rikta fokus på relationen mellan makt och ljud.

Skolan är en institution där relationen mellan makt och ljud är mycket tydlig. På få platser torde maktutövning vara så förknippad med att förhindra eller uppmuntra någon att tala. I den här undersökningen har jag försökt att få grepp om hur denna relation har förändrats över ett längre tidsspänn. Växelundervisningen kännetecknades av en hög ljudnivå, där det var eleverna som var ljudets främsta källor, medan läraren var relativt passiv, ”tyst och oåtkomlig som en sfinx”. Metoden kännetecknades av en, med sentida mått mätt, extrem tolerans för elevskapat buller, parallellt med en mycket strikt disciplin. Denna strikta disciplin kunde förvisso manifesteras sig i krav på tystnad, men det var en tystnad som ramade in undervisningen, snarare än att fungera som en integrerad del av den. I samband med växelundervisningens övergivande och klassundervisningens introduktion kom en helt annan vision om skolans ljudlandskap att växa fram, som förutsatte nya ljudmässiga roller för både lärare och elever. Läraren skulle vara den som talade medan eleverna lyssnade eller svarade på frågor. Förändringen möjliggjordes genom detaljerade anvisningar för hur läraren skulle reglera sitt eget tal och hur eleverna skulle disciplineras. Den lade grunden för en undervisning med en starkare emotionell prägel. Under 1800-talet formulerades med andra ord två distinkt olika förhållningssätt till elevers ljud, och 1900-talets utveckling kan delvis beskrivas som ett möte mellan dessa två traditioner. Reformpedagogikens betoning av aktivitet och samarbete skapade en ökad tolerans för elevskapat oljud, som för tankarna till växelundervisningen, samtidigt som toleransen hade gränser, och klagomålen på pratande elever fortlevde.

Beträffande relationen mellan makt och ljud är det två poänger jag avslutningsvis vill göra. Den första är att det finns ett nära samband mellan maktens objekt och rådande ljuduppfattning. Innebörden hos olika disciplinideal hänger samman med olika toleranströsklar för elevers prat. Alain Corbin, som tidigare har studerat hur toleranströsklar sänktes i relation till doftsinnets konstaterar i sin studie av kyrkklockors ljud att det inte går att notera någon motsvarande entydig förändring när det gäller hörselsinnet. Om något kan det tyckas som om toleransen för höga ljud ökade under 1800-talet, menar Corbin, men tillägger att det i själva verket inte går att iaktta någon generell toleranströskel när det gäller ljud, utan att uppfattningen av ljud är starkt kontextuell.<sup>96</sup> En sådan kontext var skolan där idéerna om reglering av elevskapat ljud förändrades kraftigt kring mitten av 1800-talet. Med Philip Bailey kan vi beskriva den process varmed elevers tystnad blev norm som att deras tal kom att börja betraktas som felplacerat. I takt med att detta skedde skapades också ett möjligt disciplinproblem – elever som pratar mitt i lektionen – och ett objekt för lärarens maktutövning – att tysta pratande elever.

Den andra poängen berör på vilka sätt ljud symboliserar makt. Raymond Murray Schafer har pekat på maktens bullerprivilegium (*sacred noise*), Burke har uppmärksammat hur uppvisandet av tystnad varit ett sätt att visa respekt för auktoriteter medan Bailey på ett snarligt sätt talat om den underordnades tystnad som ljudet av auktoritet. Skolans ljudhistoria pekar emellertid på att denna relation mellan ljud och makt inte är tidlös. Växelundervisningen präglades av en egenartad kombination av kadaverdisciplin och buller som kan ses som en invertering av det Schafer kallat *sacred noise*. Under lektionerna demonstrerade eleverna inte sin vördnad genom tystnad; det var snarare läraren som kunde träda in i en sorts *sacred silence*. Först med den lärarledda klassundervisningen blev lärarens auktoritet förknippad med elever som inte pratar alls under större delen av lektionerna. Först vid denna tidpunkt är det relevant att tala om elevers tystnad som ljudet av lärarens auktoritet.

### The voice of authority: the rise and fall of the silent classroom

Rules on talking in the classroom are one of the clearest examples of schools disciplining pupils. This article examines how the norm of silence in the classroom, a norm that can seem timeless and universal, first developed and was subsequently transformed. The period considered spans the early nineteenth century to the mid twentieth century, with the principal focus falling on the nineteenth century, an interesting period because it saw the introduction of two opposing principles behind the control of sound. On the one hand there was the noisy, monitorial form of instruction known from

the Lancasterian schools that began to spread in Sweden at the end of the 1810s. On the other hand there was the relatively quiet, teacher-controlled form of instruction that proliferated in the 1860s. The study is limited to elementary school education, the type of school where monitorial teaching had the greatest impact, and draws on the growing body of research on the history of the senses. A number of studies on the history of sound have been published, yet at the same time schools as institutions have been overlooked. By studying the regulation of sound in the classroom it is possible to complement the picture of modern society's sound history in two ways. Whereas earlier research placed a premium on understanding how technological development created new sounds, a focus on schooling makes it possible to analyse the meanings of human sound in the modern age. It is also possible to provide a fuller picture of the relationship between power and sound, since school is an institution where attempts to regulate talking have been very conspicuous. The analysis shows that the relationship between power and sound in schools is more complicated than previously claimed in sound-history research. Monitorial teaching combined extremely strict discipline with a considerable tolerance of pupil noise – an example of the fact that subordination is not necessarily associated with silence. Towards the middle of the nineteenth century, however, monitorial teaching came in for increasing criticism, and silence began to be seen as a crucial aspect of discipline. Torsten Rudenschöld argued in an influential treatise of 1856 that school-teaching ought to be conducted by teachers. A Royal Circular of 1864 ordered that all schools should adopt teacher-led instruction. This new type of school presupposed that pupils as well as teachers would have to be re-educated in their new sound roles. Teachers had to learn to make full use of their voices, and the value of having a strong voice was emphasized; pupils had to learn to be silent in class, and they were expected to put up their hands in order to be allowed to speak. The silent classroom was born – but it would not be long before it was challenged. The progressive teachers of the twentieth century spoke of the value of active pupil participation, and argued that pupils' voices had to be heard more; others felt the contrary, that talking in the classroom was a problem. An official inquiry in the 1940s into school discipline reported that pupils disrupting class by talking was seen as a key disciplinary problem.

Keywords: history of the senses, school discipline, sound, monitorial teaching, Lancasterian schools, Torsten Rudenschöld

## Noter

- 1 Ester Boman, *Uppfostran genom undervisning. Två decenniers försöksarbete vid helpensionen Tyringe, Hindås*, Stockholm 1932, s. 266.
- 2 Att växelundervisningen även tillämpades i högre skolor har uppmärksamats i Esbjörn Larsson, "Klasser i sig och för sig. Skillnader i växelundervisningens tillämpning för olika samhällsklasser i Sverige, ca 1820–1870", i *Det mångsidiga verktyget. Elva utbildningshistoriska uppsatser*, (red.) Anne Berg och Hanna Enefalk, Uppsala 2009.
- 3 För översikter kring sinnenas historia i allmänhet, se Robert Jütte, *A History of the Senses – from Antiquity to Cyberspace*, London 2005; Mark M. Smith, *Sensing the Past. Seeing, Hearing, Smelling, Tasting and Touching in History*, Berkeley och Los Angeles 2007; David Howes (red.), *Empire of the Senses*, Oxford och New York 2005. För en god översikt över ljudets historia, se Mark M. Smith (red.), *Hearing History. A Reader*, Athens 2004.
- 4 Peter Bailey, "Breaking the Sound Barrier. A Historian Listens to Noise", *Body and Society* vol. 2 nr 2 1996, s. 50.
- 5 Bailey, s. 61; R. Murray Schafer, *The Soundscape. Our Sonic Environment and the Tuning of the World*, Rochester, Vermont 1994, s. 11–12; John M. Picker, *Victorian Soundscapes*, New York 2003.
- 6 Karin Bijsterveld, "The Diabolical Symphony of the Mechanical Age. Technology and Symbolism of Sound in European and North American Noise Abatement Campaigns 1900–1940", *Social Studies of Science* vol. 31 nr 1 2001, s. 37–70; Peter Payer, "The Age of Noise: Early Reactions in Vienna, 1870–1914", *Journal of Urban History* vol. 33 2007, s. 773–791.
- 7 Alain Corbin, *Village Bells. Sound and Meaning in 19th Century French Countryside*, New York 1998, s. 302f.
- 8 Peter Burke, *Samtalskonstens historia*, Göteborg 1993.
- 9 Schafer, s. 76.
- 10 Det kan också ses som en generell brist inom forskningen om sinnenas historia, som allmänt fokuserat vuxna, och skulle tjäna på att rikta mer uppmärksamhet mot barns upplevelser. Se Mark M. Smith 2007, s. 129.
- 11 Exempel på sådana studier är Jonathan Sterne, *The Audible Past. Cultural Origins of Sound Reproduction*, Durham och London 2003; Emily Thompson, *The Soundscape of Modernity: Architectural Acoustics and the Culture of Listening in America, 1900–1933*, Cambridge, London 2004.
- 12 Schafer, s. 8f.
- 13 Om Halls utbildningshistoriska gärning, se B. Rud. Hall, *Undervisningshistoriska önskemål. Räddnings-, upptecknings-, forsknings- och undervisningsuppgifter*, Stockholm 1948; N. Lundqvist, P. Norberg och A. Wiberg (red.), *Festskrift tillägnad B. Rud Hall den 14 november 1946*, Nässjö 1946; Esbjörn Larsson, "Nittio år i undervisningshistoriens tjänst. Föreningen för svensk undervisningshistoria 1920–2010", *Pedagogisk forskning i Sverige* 2010:1.
- 14 Metoden utvecklades i slutet av 1700-talet och har egentligen två upphovsmän: Andrew Bell och Joseph Lancaster, som utvecklade metoder med både likheter och skillnader. I Sverige kom metoden främst att bli förknippad med Joseph Lancaster, varför uttrycket "Lankasterskolor" ofta använts. Introduktionen i Sverige påbörjades under 1810-talet, då Peter Reinhold Svensson företog en resa till England för att studera metoden, och då den första skolan med växelundervisning inrättades i Stockholm. 1822 konstituerades ett särskilt sällskap med syfte att främja metodens användande i Sverige. Under decenniet utgavs också ett antal handböcker som i detalj beskrev hur metoden skulle tillämpas. I den första folkskolestadgan från 1842 föreskrevs att lärare skulle ha kännedom om metoden. Vid det laget hade antalet växelundervisningsskolor ökat kraftigt, från 35 stycken 1822 till 521 1842, totalt omfattande 32 890 elever. Se *Sällskapet för folkundervisningens befrämjande: en minnesskrift*, Stockholm 1973, s. 18.
- 15 Anders Oldberg, *Praktisk handbok i pedagogik och metodik för svenska folkundervisningen*, 2 uppl., Stockholm 1846, s. 122; Joh:s Johansson, "en Lankasterskola. Skolminnen från 1840-ta-

- let”, i *Lankasterskolor. Interiörer från Dalarne, Gästrikland, Uppland, Småland, Västergötland, Halland och Skåne*, (red.) A.P. Andersson m.fl., Lund 1922, s. 69. Internationellt har högre siffror förekommit. På 1810-talet reste P.R. Svensson till England för att studera den växelundervisning som utvecklats av Andrew Bell och Joseph Lancaster. Svensson bevittnade skolor med upp till 700 barn, men ansåg själv att klasstorleken inte skulle överstiga 200 barn. Se P.R. Svensson, *Berättelse om Bell-Lancasterska undervisningssätten. Enligt Kongl. Uppfostrings-comitéens beslut befordrad till trycket*, Stockholm 1819, s. 13.
- 16 Adolf Fredrik Rådberg, *Praktisk handbok för voxel-undervisningsskolor*, Linköping 1820, s. 35.
- 17 För den geografiska spridningen av växelundervisningen, se Thomas Neidenmarks kommande avhandling, *Pedagogiska imperativ och sociala nätverk i svensk medborgarbildning 1812–1828*, opublicerat manus (arbetstitel).
- 18 Ett uttryck för lärarens undanskymda roll finner vi i *Reglementet för Upsala folkskola*, som återges i en lärarhandledning från 1840-talet. Där inskärpes vikten såväl av att läraren passar tiden som att han ”icke utan inträffande laga förfall lemna [lärorummet] före lärotimmans slut”. Se Oldberg, s. 142.
- 19 Rådberg, s. 35.
- 20 Lars Hagstedt, *Försök till praktisk handledning i Wexel-Undervisningen. En hjälpreda vid Skolors inrättande och Metodens utöfning*, Göteborg 1821, s. 75.
- 21 Johansson, s. 71.
- 22 Johan Carlsson, ”Skolminnen från Husby i Dalarne”, i A.P. Andersson m.fl., s. 32.
- 23 *När skolan inte fanns. Ur en självbiografi av F.A. Andersson*, Borgholm 1995, s. 25.
- 24 Läraren skulle enligt denna anvisning undervisa barnen i katekesen, bibliska historien, svenska historien och ”natural-historien”. Det skulle bli mycket speciella tillfällen. ”Genom kontrasten mot de öfriga bullersamma lärostunderna, skulle då äfven dessa timmar göra så mycket större intryck”, skrev Anders Fryxell, ”Om voxelundervisningens användbarhet. Tal, hållet vid allmänna års-sammankomsten d. 19 maj 1824, uti sällskapet för voxelundervisningens befrämjande”, Stockholm 1824, s. 20.
- 25 Lars Malmberg, ”Minnen från Älvdalen, Uppsala och Avesta”, i *Hågkomster från folkskola och folkundervisning VI*, Stockholm 1944, s. 98. Se även Carlsson, s. 32–33; O.D. Lindvall, ”Minnen från min skoltid. Föredrag vid läraremöte 16 sept. 1912”, i A.P. Andersson m.fl., s. 89.
- 26 Johansson, s. 76.
- 27 Lindvall, s. 89.
- 28 A.P. Andersson, ”Några bidrag till svenska folkskolans historia. Upptecknade [1890]”, i A.P. Andersson m.fl., s. 15.
- 29 Carlsson, s. 32.
- 30 Anders Berg, ”Minnen från folkskoleseminarium i Stockholm 1839–1840 och 1845–1846”, i *Seminarieämnena*, (red.) B. Rud. Hall och Arv. Liander, Lund 1936, s. 6.
- 31 Malmberg, s. 52.
- 32 Carl Olof Fineman, *Anvisning till folkskolors organisation och ledning efter wexelundervisnings-metoden*, Stockholm 1830, s. 80.
- 33 P.R. Svensson, *Praktisk handledning för voxelundervisningen i folkskolor*, Stockholm 1823, s. 50.
- 34 Svensson, s. 48f.
- 35 Fineman, s. 81.
- 36 Svensson, s. 50.
- 37 Oldberg, s. 135.
- 38 Oldberg, s. 137.
- 39 Svensson, s. 50.
- 40 Rådberg, s. 22.
- 41 E. McCumfrey citerad i Burke, s. 132.
- 42 Carl Ulrich Broocman, ”Joseph Lancaster”, i *Magasin för föräldrar och lärare*, 1810, s. 148f.

- 43 Fryxell, s. 19.
- 44 Fryxell, s. 20.
- 45 Bailey; Burke.
- 46 Carl Magnus Jonsson, "Vena, Vist, Lofta 1852–1907", i *Hägkomster från folkskola och folkundervisning. Skildringar av f. d. elever och lärare*, Lund 1933, s. 52. Se även K.O. Nilsson, "Vena" i samma skrift, s. 72.
- 47 Jonsson, s. 52.
- 48 David Salmon, *Joseph Lancaster*, London, New York och Bombay 1904, s. 7f.
- 49 Lindvall, s. 89.
- 50 Johansson, s. 72f.
- 51 Georg Simmel, "Storstäderna och det andliga livet", i *Hur är samhället möjligt?*, Göteborg 1981, s. 201.
- 52 Thorsten Rudenschöld, "Svenska folkskolans praktiska ordnande", i *Skrifter av Rudenschöld II–IV*, Lund 1921.
- 53 Gunnar Richardsson, *Torsten Rudenschöld. Samhällskritiker och skolreformator*, Stockholm 1998, s. 166.
- 54 Rudenschöld, s. 101f.
- 55 Rudenschöld, t.ex. s. 113, 108.
- 56 Rudenschöld, s. 108.
- 57 Rudenschöld, s. 110.
- 58 Rudenschöld, s. 110.
- 59 Rudenschöld, s. 102.
- 60 Rudenschöld, s. 106. Kritiken mot läsläsning i skolan hade formulerats tidigare. I en handledning i växelundervisning underströks att utanläxor skulle inläras i hemmet, men att det fanns skolor som hade som praxis att allt skulle läras i skolan och ingenting i hemmet. Se Oldberg, s. 59.
- 61 Rudenschöld, s. 99.
- 62 Rudenschöld, s. 107.
- 63 Rudenschöld, s. 107.
- 64 *Författningarrörandefolkundervisningen 1869: 23–26.*
- 65 Agneta Linné, "The Lesson as a Pedagogic Text: a Case Study of Lesson Designs", *Journal of Curriculum Theory* 2001:2. Linné har beskrivit den nya pedagogik som växte fram genom att analysera lektionsutkast som producerades av lärarstudenter inom folkskoleseminarier 1868–1914. Linné menar bl.a. att den nya pedagogiken kan ses i ljuset av diskussioner kring hur skolan kunde ges ett mer genomgripande moraliskt inflytande på barnen.
- 66 Åke Isling, *Kampen för och mot en demokratisk skola, 2: Det pedagogiska arvet*, Stockholm 1988, s. 129.
- 67 Christofer Ludvig Anjou, Carl Kastman och Knut Arvid Kastman, *Bidrag till pedagogik och metodik för folkskolelärare*, I–VI, Linköping, 1869. Se särskilt, VI, Linköping 1869, s. 34–42.
- 68 Anjou, Kastman och Kastman, *Bidrag till pedagogik och metodik för folkskolelärare*, II, Linköping 1868, s. 5.
- 69 Anjou, Kastman och Kastman, *Bidrag till pedagogik och metodik för folkskolelärare*, VI, Linköping 1869, s. 36.
- 70 C.O. Arcadius, *Handledning i folkskolepedagogik för seminarier och lärare*, Stockholm 1919, s. 133.
- 71 Fredrik Sandberg, *Uppfostringslära med särskilt hänsyn till folkskolan*, Stockholm 1875, s. 74.
- 72 Annie Petersson, "En god talröst", i *Skola och samhälle. Tidskrift för folkundervisningen* 1938, s. 283.
- 73 Petersson, s. 283.
- 74 Petersson, s. 284.
- 75 "Anvisningar till ledning för rektorer och läkare vid folkskoleseminarier vid bedömande av inträdessökandes lämplighet för seminariearbetet och läraryrket med hänsyn till sökandes kroppsbeskaffenhet och hälsotillstånd", *Aktuellt från skolöverstyrelsen* 1958:30, s. 543.



- 76 Anjou, Kastman och Kastman, *Bidrag till pedagogik och metodik för folkskolelärare*, VI, Linköping 1869, s. 58; E. Martig, *Lärobok i pedagogik för seminarier och självstudium*, Lund 1903, s. 164.
- 77 Se t.ex. Hagstedt, s. 63.
- 78 Se t.ex. Johan Adolph Gerelius, *Det Brittiska eller Lancasterska uppfostringsystemet*, Stockholm 1820, s. 73; Hagstedt, s. 20.
- 79 Anjou, Kastman och Kastman, *Bidrag till pedagogik och metodik för folkskolelärare*. Häfte VI, Linköping 1869, s. 58. I en handledning från 1920-talet hade anvisningen i hur man räcker upp handen modifierats något. Man skulle nu räcka upp hela handen, men fortfarande skulle armbågen hållas kvar på bänken. Alf Hildinger, *Folkskolepedagogik*, Stockholm 1923, s. 145.
- 80 James H. Johnson, *Listening in Paris. A Cultural History*, Berkely, Los Angeles och London 1995.
- 81 Schafer, s. 76.
- 82 Karl Nordlund, ”Arbetspedagogik”, i *Arbetsättet i folkskolan: metodiska uppsatser*, I: *Moder-målet*, 2:a uppl., (red.) K. Nordlund, A. Sörensen och S. Wikberg, Stockholm 1931, s. 13.
- 83 Nordlund, s. 17.
- 84 Thor Nordin, *Växelundervisningens allmänna utveckling och dess utformning i Sverige till omkring 1830*, Stockholm 1973, s. 14.
- 85 Nordlund menade inte att ljudnivån skulle bli alltför hög – han nämnde ”tyst läsning” som en arbetsform. Han menade inte heller att den föreläsande läraren helt och hållet skulle försvinna. Särskilt i ämnen som kristendom och historia fick lärarens muntliga framställning dominera. På så sätt kunde en högtidlig stämning skapas. Så skrev han: ”Den *andakt*, som en lärares utläggning eller berättelse kan framkalla, är mången gång en andlig kraft till ny födelse.” Se Nordlund, s. 19.
- 86 Jon Naeslund, *Allmän undervisningsmetodik*, Stockholm, s. 219.
- 87 Eie Ericsson, *Läraren, eleven, disciplinen. Ett försök till konkreta råd för lärarkandidater samt förslag till diskussionsämnen*, Stockholm 1967, s. 14.
- 88 Holmstrand och Edman, *Läraren och disciplinen*, Stockholm 191951, s. 32.
- 89 Holmstrand och Edman, s. 32.
- 90 ”Blivande lärares syn på yrket: långa ferier mer lockande för män än för kvinnor”, *Lärartidningen* 1961:38, s. 18.
- 91 SOU 1950:3, *Betänkande med förslag angående folkskolans disciplinmedel m.m.*, Stockholm 1950, s. 30.
- 92 SOU 1950:3, s. 37.
- 93 *Tidning för Sveriges läroverk (Tfsl)* 1945:13, s. 212. Se även *Tfsl* 1943:13, s. 217f; *Tfsl* 1953:9, s. 195; *Lärartidningen* 1959:12, s. 17.
- 94 Torsten Husén, *Skolan i ett föränderligt samhälle*, 2:a uppl., Stockholm 1963, s. 116.
- 95 Bruce R. Smith, *The Acoustic World of Early Modern England. Attending to the O-factor*, London 1999.
- 96 Corbin, s. 298f.