



Det här verket har digitaliserats vid Göteborgs universitetsbibliotek och är fritt att använda. Alla tryckta texter är OCR-tolkade till maskinläsbar text. Det betyder att du kan söka och kopiera texten från dokumentet. Vissa äldre dokument med dåligt tryck kan vara svåra att OCR-tolka korrekt vilket medför att den OCR-tolkade texten kan innehålla fel och därför bör man visuellt jämföra med verkets bilder för att avgöra vad som är riktigt.

This work has been digitized at Gothenburg University Library and is free to use. All printed texts have been OCR-processed and converted to machine readable text. This means that you can search and copy text from the document. Some early printed books are hard to OCR-process correctly and the text may contain errors, so one should always visually compare it with the images to determine what is correct.



◆◆◆ Christina Florin & Ulla Johansson ◆◆◆



”DÄR DE HÄRLIGA LAGRARNNA GRO...”

Kultur, klass och kön

i en Ref nr 28 läroverket

1850-1914

Tiden



CHRISTINA FLORIN är docent och verksam vid Historiska institutionen, Umeå universitet. Hennes avhandling, *Kampen om katedern*, handlade om folkskolans kvinnor och män och deras professionella strategier. Hon har bl a också skrivit om kvinnliga tjänstemän vid sekelskiftet och deras olika yrkeskulturer.

ULLA JOHANSSON är fil dr och verksam vid Pedagogiska institutionen, Umeå universitet. Hennes avhandling, *Att skolas för hemmet*, handlade om hur ämnena trädgårds-skötsel, slöjd, huslig ekonomi och nykterhetsundervisning infördes i folkskolan. Hon har bl a också gjort en undersökning av sparsamhetsfostran i 1900-talets obligatoriska skolor.

"DÄR DE HÄRLIGA
LAGRARNÄ GRO..."

Christina Florin & Ulla Johansson

”DÄR DE HÄRLIGA
LAGRARNA GRO...”

*Kultur, klass och kön
i det svenska läroverket
1850–1914*

Tiden

Tryckt med bidrag från
Riksbankens jubileumsfond

© Tidens förlag och författarna 1993
Grafisk form: Jörgen Högberg
Tryck: Kristianstads Boktryckeri AB
Kristianstad 1993
ISBN 91-550-4015-2

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

PROLOG 11

KAP 1. ORDNING I (MEDEL)KLASSEN! KULTUR, KLASS OCH KÖN I 1800-TALET'S LÄRDA SKOLA 15

- Wilhelm, Johan och Axel – tre tidtypiska pojkiideal 15
- Disciplinerings svåra konst 19
- Den stadgade ordningen 20
- Klassrumskamp om tid och rum 22
- Från kroppstraff till honnörstraff – från pennialism till
elevförening 32
- Disciplineringen av klassen 37
- Mandom, mod och mogna män – läroverkens
manlighetsfostran 45
- Läroverken och medelklassens formering 55

KAP 2. DÄROM TVISTA DE LÄRDE... FORSKNINGEN OM LÄROVERKEN 66

- Tidigare forskning 74
- Källor, källkritik, metod och tidsavgränsning 75

KAP 3. LÄROVERKEN – EN STATLIG KONSTRUKTION 81

- Från apologistkolor, lärdomsskolor och gymnasier till
högre allmänna läroverk 81
- Ett skolsystem tar form 86
- Och hundra blommor blommade... 90
- Staten och läroverkens inre arbete 92
- Staten, eforus och rektorerna 94
- Läroverken, staten och industrikapitalismen 98

KAP 4. STRIDEN OM KUNSKAPENS INNEHÅLL I ETT KLASS- OCH KÖNSPERSPEKTIV	105
Maktens kunskap byter ansikte	109
Läroverk för allmän medborgerlig bildning?	115
Könskampen om det kulturella kapitalet	120
KAP 5. KUNSKAP BLIR MAKT. SPELETS VINNARE	132
Det ekonomiska kapitalet och <i>Leistungswissen</i>	132
De nya professionella och <i>Leistungswissen</i>	135
Lågborgerligheten och <i>Leistungswissen</i>	137
Borgerlighetens flickor och <i>Leistungswissen</i>	139
Arbetsmarknadens förskolning och utbildningssystemets marknadisering.	139
KAP 6. FRÅN ANDLIG ELIT TILL PROFESSIONELL LÄROVERKSLÄRARKÅR	144
Kärlek, våld och manlighet – en yrkeskultur med många bottnar	146
Från andlig elit...	152
...till professionell läroverkslärarkår	157
Staten och läroverkslärarna – en ny allians	163
Den svårutbildade lärarkandidaten	165
Lärarnas hemvist i bildningsborgerskapet	171
KAP 7. ADJUNKTER OCH LEKTORER AV KVINNOKÖN – EN ÖDESDIGER VÄG?	181
Den könsneutrala professionaliseringsforskningen	181
De kvinnliga akademikernas professionella strategier	182
Männens försvarstrategier	190
Manligt och kvinnligt i den lärda världen	197
KAP 8. MORGONDAGENS MÄN	204
De som där inträdde	205
De som där utträdde	207
Att skilja agnarna från vetet	210
Skolgång, habitus och dispositioner	212
Skolframgång och familjebakgrund	215
Läroverksåren och självuppfattningen i kvalitativ belysning	219

KAP 9. SÅDAN FADER – SÅDAN SON?	224
Blivande kapitalägare	225
Blivande professionella	228
Blivande småföretagare	234
Blivande lägre tjänstemän	236
Blivande godsägare, bönder eller arbetare	241
Och de härliga lagrarna grodde...	242
I karriärernas trappa...	246
Utbildning för att etablera sociala hierarkier?	249
Sammanfattande kommentarer	251
KAP 10. KUNSKAP, MAKT OCH STATUS	256
Kunskap för makt?	256
Könets, penningens, bildningens och bördens makt.	263
KAP 11. SAMMANFATTNING, DISKUSSION OCH EN INTERNATIONELL UTBLICK	268
Utvecklingen i några olika utbildningssociologiska perspektiv	268
Läroverken och borgerligheten – ett klassperspektiv	276
Läroverken i den manliga maktens tjänst – ett konsteoretiskt perspektiv	280
Makten och läroverken	283
Den svenska modellen i ett europeiskt perspektiv	285
KÄLLOR OCH LITTERATUR	299
FÖRKORTNINGAR	323
TABELL- OCH FIGURBILAGA	325

FÖRORD

DENNA BOK ÄR en slutredovisning av ett projekt, som tog sin början hösten 1988. Riksbankens Jubileumsfond har bidragit med ekonomiska medel till projektets genomförande och även beviljat tryckningsbidrag till boken. För detta stöd är vi mycket tacksamma. Kortare och mindre bearbetade versioner av några avsnitt har tidigare publicerats i tidskrifterna *Forskning om utbildning*, *Historisk Tidskrift*, *Häftet för kritiska studier* och *Kvinnovetenskaplig tidskrift*.

Undersökningen är också resultatet av ett samarbete över institutions- och fakultetsgränser, eftersom vi är verksamma vid Historiska institutionen (Christina Florin) och Pedagogiska institutionen (Ulla Johansson) vid Umeå universitet. Ett samarbete kan förstås ta sig olika uttryck, och ofta har det kanske snarast karaktären av en arbetsdelning. Men i detta fall kan man verkligen tala om samarbete i ordets egentliga betydelse. Vi har tänkt tillsammans, diskuterat tillsammans och även skrivit bokens samtliga kapitel tillsammans. Vi har tillbringat oräkneliga timmar framför ordbehandlarens bildskärm, och i princip har ingen enda mening tillkommit utan att vi båda varit överens om det. Vårt samarbete har givit oss många glada skratt trots att våra källor berättat så många sorgliga historier.

Bara i ett avseende har en viss arbetsdelning gjorts, och den har att göra med källgenomgången och det empiriska arbetet. Christina Florin har ansvarat för den datainsamling som rör lärarkåren och Ulla Johansson har haft ansvaret för materialet som rör elevernas sociala bakgrund och yrkeskarriärer. I båda fallen har vi under olika perioder haft hjälp med excerpering, registrering och databehandling av Inger Knobböck, Johnny Flodin, Mats Hamrén, Anders Lexelius, Patrik Johansson och

Henrik Olofsson. Tack ska ni ha för väl utförda jobb! Tack också personalen vid stadsarkivet i Västerås och annan arkiv- och bibliotekspersonal som hjälpt oss med källmaterial.

Vi har haft tillfälle att diskutera bokens innehåll vid ett flertal seminarier och konferenser – vid Historiska institutionerna i Umeå, Göteborg och Uppsala, Pedagogiska institutionerna i Umeå och Uppsala, Tema Barn och Forum för kvinnliga forskare i Linköping och Umeå samt ett stort antal svenska och internationella konferenser. För alla intressanta synpunkter och uppslag som där framkommit är vi mycket tacksamma.

Ett särskilt tack går också till några forskare som tagit sig tid att läsa och kommentera vårt preliminära slutmanus: Ingeborg Moqvist-Lindberg, Tom Ericsson, Martin Johansson, Rolf Torstendahl och Lars Magnusson. Deras uppmuntran och förslag till ändringar har avsevärt förbättrat slutprodukten. Tack också Bengt Sandin för hjälp och stöd i forskningsprocessens inledande skede.

Boken tillägnas Anna-Maja, Martin, Patrik, Olle Y, Aina, Johanna, Anna, Axel och Olle F.

Umeå i november 1992

Christina Florin och Ulla Johansson

PROLOG

Och så fick vi våra vita mössor och uppträdde lyckliga inför kollegium – fram mot femtiden öppnades porten och ut steg vaktis Engström med skolans fana på vilken överst tronade en genomstungen gymnasistmössa. Sedan bar det i triumftåg utför skolbacken med smågrabbar före i oordnad yra, och fjolårets studenter och hela skolan efter oss, sjungom studentens så det ekade: där de härliga lagrarna gro, där de härliga lagrarna gro. Hurra!¹

SÅ BESKRIVER Ture Nerman, en av det tidiga 1900-talets abiturienter, sin examensdag, och prins Gustafs studentsång har sjungits av många studenter både före och efter honom. De härliga lagrarna är här en metafor för bildning, men de har också andra symbolvärden. Lager var i den grekiska mytologin helgad åt Apollon – vishetens gud, de sköna konsternas och stridskonstens gud. Lagerkransar gavs också åt triumferande fältherrar i det romerska imperiet. Först under medeltiden kom lagern att förknippas med lärdom, och sedermera blev det doktorerna vid de filosofiska fakulteterna som kom att bekrönas med lagerkransen.² Lagerkransen blev således en symbol som de bildade grupperna kunde använda för sin självbespeglning. Lager symboliserade både deras kunskaper och den maktställning som dessa kunskaper gav. Likheten mellan skolans symbolsystem, studenttågets vajande fanor och krigiska attribut å ena sidan och de romerska fältherrarnas triumftåg å den andra är nog ingen tillfällighet. Vi kan också notera att i denna manliga symbolvärld tilldelades kvinnan på sin höjd en beundrande åskådares plats. Den lärda och vetenskapliga världen var en manlig värld.



Läroverksåren avslutades med en grande finale – studentexamen. Budskapet "kunskap är makt" låg inbäddat i examensritualerna. Studenttåget var ett triumftåg och den vita mössan symboliserade utvaldhet och exklusivitet. För en pojke var den trofén inte ouppnåelig. De små gossarna på dessa två bilder ligger redan i startgroparna fast beslutna att erövra de härliga lagrarnas glans, medan kvinnorna på sin höjd fick nöja sig med att inta en beundrande åskådares plats.

Foton: Stockholms stadsmuseum.



I 1800-talets Sverige gick vägen till den kunskap som gav makt genom de statliga läroverken, och det är i ett sådant övergripande perspektiv som vi betraktar den lärda skolan. Men till saken hör också att den vägen nog vanligtvis var mer törnbeskrödd än triumfatorisk. I läroverket skulle i enlighet med den tidens språkbruk de små plantorna inte bara gro och skolas utan också tuktas. För Gustaf Retzius, blivande forskare och vetenskapsman, bestod skolvardagen av grammatikplugg, katetesgnugg, tragglande med aritmetik och Euklides geometri varvat med utantillärning av svenska och allmänna historien och uppräkning av geografins alla namn på floder, berg och städer:

— — — och så skulle man kunna öfversätta Cornelius Nepos och Virgilius och den odräglige Xenophon, som bara "tågade och tågade" utan all ända — — — Om någon af gossarna begick ett fel skulle de andra, kamraterna, på fråga från lärarens sida, genast kunna besvara, hvilka fel som den andre begått. Allt hvad som sades skulle man utan ett ögonblicks uppehåll i tankegången kunna veta och bedöma och korrigera. Man satt i en kontinuerlig själsspänning, timme efter timme, i en ängslan och skräck, som ännu står kvar i ens minne som en hemsk mara.³

Sådana individuella närbilder har sitt givna intresse som en del av ett större panorama. Vårt syfte är nämligen inte enbart att studera läroverkets betydelse för elever och lärare. Vi vill också analysera de allmänna läroverkens beroende av och betydelse för 1800-talets stora samhällsomvandling. Men likaväl som läroverksåren betydde olika saker för individerna Nerman och Retzius, är bilden av läroverken i det stora sammanhanget ingalunda entydig. Den är på många sätt komplicerad, mångfasetterad och motsägelsefull och i mycket präglad av många mäktiga viljors kamp om makten över skolkunskapen. Utgången av den maktkampen var som vi längre fram skall se allt annat än självskrivnen.

Läroverken hamnade alltså mitt i korselden mellan de sociala krafter som var verksamma i 1800-talets Sverige. Den korselden trängde säkert också in genom den lärda skolans väggar, men på samma gång fyllde läroverken en integrerande funktion för pojkar från skilda samhällsklasser. I fokus för vårt intresse står därför frågan om läroverken som ett led i borgerlighetens

formering och i den sociala konstruktionen av den borgerlige mannen.

Vår undersökning tar sin början vid 1800-talets mitt, och utvecklingen följs fram till tiden för första världskriget då industrikapitalismen fått sitt genombrott. Då hade också läroverken och hela skolsystemet omvandlats i grunden. Vår undersökningsperiod lämpar sig därför väl för ett studium av relationerna mellan samhälle och skola och borgerlighetens klass- och könsformering. I denna brytningstid blev frågor kring kultur, klass och kön tydliga. Den treenigheten låter vi bilda upptakten till vår bok, där den första akten utspelas i det vardagliga livet innanför läroverkets väggar.

1. Nerman, Ture (1948) *Allt var ungt. Minne och redovisning*. Stockholm: Kooperativa förbundets bokförlag, s 231.
2. Nevéus, Torgny (1986) *En akademisk festsed och dess utveckling. Om promotioner vid Uppsala universitet*. Uppsala: Uppsala universitet, s 13-61. Observera att doktorsexamen infördes vid fil fak 1870. Doktorernas tidigare motsvarighet var promoverade magistrar.
3. Retzius, Gustaf (1933) *Biografiska anteckningar och minnen. Del 1*. Uppsala, s 75.

Kapitel 1

ORDNING I (MEDEL)KLASSEN! KULTUR, KLASS OCH KÖN I 1800-TALET'S LÄRDA SKOLA

Många hafva – – – ryst öfver våra minnen från denna tid, och kommande släkten skola antagligen häpna öfver, att i medlet af förra århundradet vårt skolväsen kunnat vara sådant.

Gustaf Retzius (1933)

VI BÖRJAR VÅR historia med att presentera tre unga män som vid skilda tidpunkter var elever vid Västerås högre allmänna läroverk.

Wilhelm, Johan och Axel – tre tidstypiska pojkiideal

År 1826 kom den tioårige prästsonen Wilhelm Svedelius till Västerås för att söka in till stadens trivialskola. Inträdesproven klarades med glans, och han fick börja i en högre klass än han tänkt sig. Intellectuellt sett var han mycket brådmogen och han läste målinriktat både läxor, skönlitteratur och facklitteratur. Paragraferna i ett exemplar av Sveriges grundlagar – en gåva av fadern – slukades begärligt. Redan som tolvåring återfanns han bland gymnasisterna, och han deltog med liv och lust i gymnasiekamraternas disputationer på latin med efterföljande punsch-drickning. Men den riktiga hemortsrätten i deras skara fick han aldrig. Därtill var han kroppsligt sett för mycket barn. Men Wilhelm upphöjde utanförskapet till dygd, och allt som lockade honom bort från den utstakade vägen försköt han:

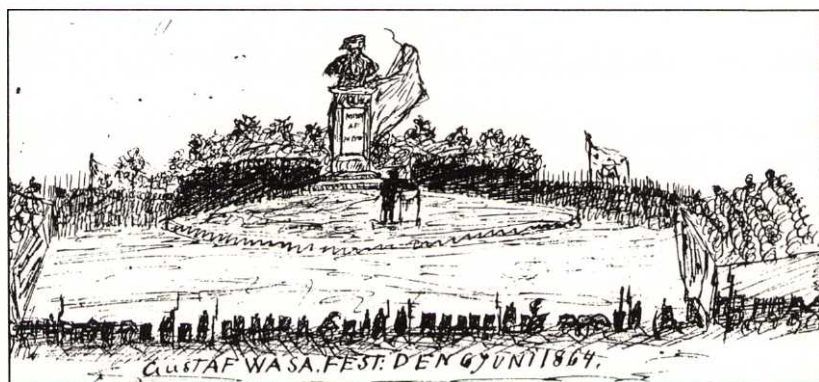
Hellre skulle jag velat vattlägga alla vackra flickor på sjöbotten,

än att något flickekräk skulle med sina behagligheter ställa sig i vägen för mina planer.¹

Många år senare eller år 1864 inbjöds han som en berömd personlighet till sin gamla skolstad för att tala vid årsavslutningen och invigningen av en Vasabyst. Så här beskrev en nyare tids gymnasist högtidligheterna i sin dagbok:

Vi sångare gingo upp till bysten, de andra ställdes upp nedanför. Sedan processionen anländt sjöngo vi ps 381. ackompanjerade af regementsmusiken, hvarefter Svedelius besteg talarestolen och höll en lång oration som räckte från halv 2 – kvart öfver 3 under hela tiden fingo vi stå i solhettan.²

Dagboksförfattaren och kronofogdesonen Johan Iverus var nog måttligt road av de lärda utläggningarna. Av dagboken att döma representerade han en annan elevkultur med starkare betoning på fysiska aktiviteter. Dagboken innehåller många anteckningar om skridskoåkning, snöbollskrig och jakt. Kontakten med det motsatta könet var också intensiv i lekar, i dansskolan och på barnbaler. Liksom Wilhelm Svedelius läste Johan myck-



Tidens politiska strömningar avspeglades i nationalistiska ceremonier där läroverkspojarna deltog. I Västerås invigdes en Wasabyst 1864 och eleven Johan Iverus illustrerar händelsen bl a så här i sin dagbok: I detsamma täckelset föll saluterades bysten med 21 skott från berget. Derefter gingo vi till kyrkan, der musiken spelade Låt dina portar upp, tillsammans med orgeln då processionen kom in i kyrkan.

Källa: Johan Iverus dagbok, Uppsala universitetsbibliotek.

et, men litteraturen hämtades främst från den lättare genren av äventyrs- och pojkböcker. Var Johan Iverus pojkvärld i bättre samklang med ett annat mansideal och en framtida roll som handlingskraftig och utåtriktad ledare inom industri och produktion än med rollen som ämbetsman av den gamla stammen? Förändrade produktionsförhållanden krävde naturligtvis andra slags män i ledande positioner. Och kanske representerar bondsonen Axel Eriksson – elev i Västerås på 1880-talet – ännu ett nytt ideal? I hans skolpojksvärld rymdes nationalromantik och klassisk litteratur tillsammans med äventyrsromaner, fysiska aktiviteter och – beundrande flickor:

*Jag var i kyrkan. Gick upp på läktaren. Riktigt, där satt hon --
-- Blickar, varma, dröjande som vanligt -- -- Våra ögon hängde
vid hvarandra i täta, trånande, hjärtevarma blickar. Hvad hon
måtte älska mig ändå!*³

Wilhelm, Johan och Axel kom från vitt skilda sociala förhållanden, men ändå representerade de bara en del av läroverkets sociala spektrum. Förutom bildningsborgerskapets och böndernas söner kan vi där finna barn till större och mindre företagare och till lägre tjänstemän. En och annan godsäggarson och arbetarpojke fick också plats i den lärda skolan. Som Bengt Sandin visat var barn från arbetarhem och fattiga miljöer inte så ovanliga i ett tidigare skede av läroverkens historia.⁴ Men under vår undersökningsperiod hade läroverken i första hand blivit till en skola för barn från olika borgerliga skikt, dvs söner till storföretagare, akademiker, småföretagare och lägre tjänstemän,⁵ och den tendensen blev som tabell 1:1 visar allt mer utpräglad med tiden.⁶

Hur präglades denna socialt brokiga elevskara av åren tillsammans i skolan? Hur formades de av undervisningen i de en-

Tabell 1:1. *Andel elever med borgerlig bakgrund bland svenska läroverkspojkar.*

År	1875	1885	1897	1915
procent	73	77	82	85

Källa: Bearbetat efter BiSOS P1, 1876/77; SOS U4 1896/97, 1915/16.



Vid sekelskiftet var läroverken en skola för medelklassens söner. Här samsades söner till storföretagare, akademiker, småföretagare och lägre tjänstemän. En och annan bondeson och arbetarpojke fanns också här, men majoriteten – cirka 85 procent år 1915 – kom från olika medelklassgrupper. Hur präglades denna socialt brokiga elevskara av åren tillsammans i skolan? Bilden föreställer klass 6 i Västerås högre allmänna läroverk 1880.

Foto: Västerås stadsarkiv, fotograf: O Wiklund.

skilda ämnena, av de dagliga rutinerna för arbetet, de formella och informella ordningsreglerna och av de anrika traditionerna från en tidigare gosskultur? Och hur skall vi förstå den ”bråkiga kultur” som också frodades bland läroverkets adepter?⁷ Vi vill således diskutera den roll som den officiella skolkulturen och den spontana elevkulturen spelade för borgerlighetens formering och dess manlighetsfostran. Handlar det kanske to m om den manliga borgerlighetens självdisciplinering? De frågor-na skall vi här belysa med hjälp av skolstadgor, statliga betän-

kanden, kollegieprotokoll, pedagogiska tidskrifter, berättelser från lärarmöten, memoarer, läroverksminnen och dagböcker.

I dagböckerna kommer man skolungdomarna in på livet, och memoarerna berättar också om en ungdomskultur som levde sitt eget liv. I egenskap av en inrättning för just ungdomar fyllde läroverket funktionen av ett socialt rum, där en manlig ungdomskultur av tradition haft möjlighet att utvecklas.⁸ Eftersom många elever var inackorderade innebar läroverksåren ett uppbrott från familjen och föräldrarnas kontroll. Men samtidigt inordnades de i skolans kontrollsystem, och mellan alla dessa olika normsystem uppstod ofta motsättningar och spänningar. Och lärarnas uppdrag att forma eleverna i enlighet med officiella ideal var många gånger förenat med stora svårigheter.

Disciplineringens svåra konst

I Lunds katedralskola skulle talgljusen på katedern med jämna mellanrum snoppas med en ljussax. Vid lektionens början reste sig den pojke som brukade snoppa ljuset och:

stegade fram till bordet, grep ljussaxen, och närmade den den lilla ljuslågan. Då skedde det förfärliga. En knall, en eldkvast i ett rökmoln sköt upp mot taket. Den snoppande ynglingen störtade till golvet, saxen flög ur hans hand, ljuset ramlade ned och lektorn kastade sig tillbaka i sin länsstol. Vi pojkar sprungo upp från våra platser, rökmolnet sänkte sig och ljudliga rop: "Vi kvävas!" hördes från klassens alla vinklar och vrår.⁹

Trots ändlösa förhör blev det aldrig uppdatat vem som stoppat krut i ljussaxen. Disciplin var verkligen inte något som rådde av sig själv utan vissa medel måste till för att upprätthålla den. Inte heller rektor, skolordningens främste företrädare, lyckades alltid:

om det var vått eller det ringaste kallt, begagnade han glappande lädergaloscher, hvilka på långt håll gäfvu hans ankomst till känna – – – En annan gång hade några pojkar något glipp för sig på Kungsbergsänden, då de fingo höra B. komma; de skyndade ner till den s. k. Hörngården, det tvärbrantaste stället i staden, och började i mörkret kasta stenar i sjön, hvilka plum-

*sade duktigt. Broman, som trodde att pojkarna plumsade i vatt-
net, och kände till det farliga stället, ropade: "För all del, gå ej
ut i vattnet och drunkna, jag vänder om!"*¹⁰

Men visst syftade läroverksåren ändå ytterst till en disciplinering, till att få eleverna att underordna sig de vuxna, att följa de opersonliga regler som styrde skolans vardag och i förlängningen respektera den ordning som samhället ytterst vilade på. Aktörerna i den disciplineringsprocessen var å ena sidan lärarna som representanter för staten, vuxensamhället och samhällsordningen, å andra sidan pojkarna, både som individer och medlemmar av ett manligt ungdomskollektiv, vars egna regler ibland harmonierade, ibland stod i motsättning till vuxenvärlden. Verksamma medel i den processen var de explicita regler som fanns i centrala stadgor och i skolans lokala föreskrifter tillsammans med de belöningar och sanktioner som stod till buds. Till alla skrivna regler kom också den mer eller mindre outtalade kulturella kod som utvecklades inom elevkollektivet. Men även det dagliga skollivets alla former och rutiner fyllde en disciplinerande funktion. Det drama som så utspelades karakteriserade Gustaf Cederström på följande sätt:

*Nu skulle man stukas till och stöpas om i stora formen, egen-
domligheterna nötas bort, och in i den arma skallen skulle plug-
gas all världens onyttigheter, man skulle med ett ord in i den
stora dressyr-och nivelleringsmaskin som kallas skolan.*¹¹

De strukturer och aktörer som var verksamma i den processen står alltså i centrum för vårt intresse.

Den stadgade ordningen¹²

År 1850, då vår undersökning tar sin början, gällde 1820 års läroverksstadga, som innehöll drygt åtta sidor mycket detaljerade påbud, förbud och anvisningar för disciplinens upprätthållande.¹³ I de efterföljande stadgarna gavs ordningsfrågor inte lika stort "bokstavligt" utrymme, men sakinnehållet var i stort sett detsamma. Många explicita normer för elevernas uppförande var således oförändrade och bestraffningsätten i stort sett desamma under ett helt århundrade.

Skillnaden mellan 1820 och 1807 års stadga var däremot stor i så måtto att ordnings- och disciplinfrågor inte gavs samma tyngd och utrymme i den äldre stadgan. De hade där inte ens ett eget kapitel utan återfanns under rubriken "Om Lärares och Lärjungars pligter, och Undervisningen i allmänhet".¹⁴ De påbud och förbud som där gavs var ofta mycket allmänt formulerade. Så anbefalldes tex ett dygdigt och anständigt uppförande, och alla till "oordning ledande tidsfördrif" förbjöds å det strängaste.¹⁵ I 1820 års stadga får vi veta vilka dessa förkastliga och "till oordning ledande tidsfördrif" var. Dit räknades besök på krogar, värdshus, biljardsalonger tillsammans med kort- och tärningsspel. Besök på assembleer, baler eller andra allmänna nöjen fick endast göras mot uppvisat intyg av målsman och med rektors tillstånd. 1807 års påbud om ett dygdigt och anständigt uppförande preciserades i 1820 års stadga till ett förbud mot att leva om på gator och gränder. Efter klockan nio på kvällen var det överhuvudtaget inte tillåtet att vistas utomhus, och den som gick ut efter klockan sex var skyldig att lämna uppgift om vart han tog vägen.¹⁶

Dessa mer detaljerade ordningsföreskrifter kan ses som ett led i en allmän byråkratiseringsprocess, eftersom en sådan just kännetecknas av väl utvecklade regelsystem. Detta blir ännu tydligare, om vi analyserar stadgarnas föreskrifter om formerna för ordningens upprätthållande. I 1807 års stadga sades endast att lärarna borde vara så "foglige, at ingen hård och otidig medfart brukas, då icke en nödig aga för fortfarande lättja eller odygd äger rum."¹⁷ Men i 1820 års stadga behövdes det många paragrafer för att klargöra vem som hade rätt att utdöma olika bestraffningar, vilka bestraffningar som skulle användas i olika situationer samt vem som hade rätt att verkställa dem. Den enskilde läraren hade rätt att ge en felande elev varning och tillsägelse, att flytta honom längst ner i klassen för resten av lektionen, att visa ut honom ur klassrummet och att utdela lindrigare aga. Strängare aga utdömdes av rektor eller kollegiet. Rektor kunde döma en elev till en veckas nedflyttning under klasskamraterna, till s k stryckklass, men ett kollegiebeslut krävdes för att förlänga den strafftiden. Beslut om förvisning från läroverket fattades också av kollegiet, men det skulle i sista hand godkännas av biskopen, som i egenskap av eforus var läroverkets huvudman.¹⁸

Exemplen ovan visar hur en byråkratisk process med ett elaborerat regelsystem för ordning, disciplin och bestraffning gjorde sig märkbar redan i 1820 års stadga. Men vad låg i sin tur bakom den processen? På vilket sätt kan skillnaden mellan 1807 och 1820 års stadga hänföras till förändrade materiella eller ideologiska förutsättningar för läroverkens verksamhet?

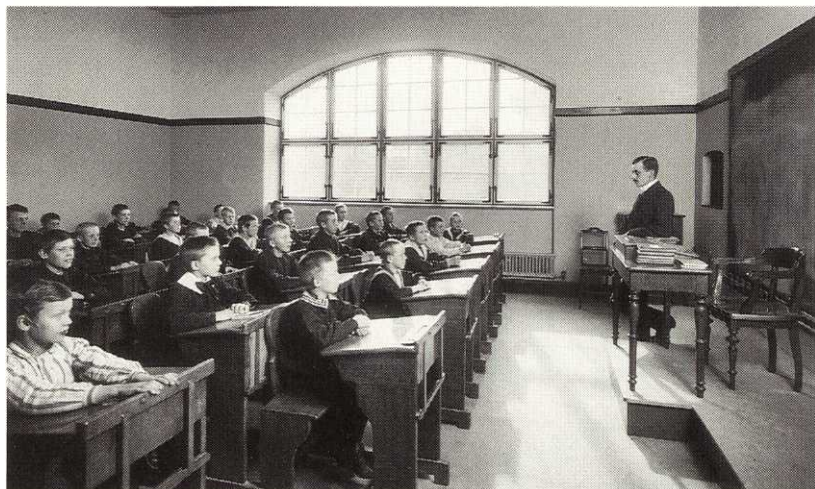
Michel Foucault visar i sitt arbete om övervakning och straff hur de västerländska samhällenas straffrätt successivt omdanades under en hundraårsperiod från sjuttonhundratalets mitt och framåt. Tidigare personifierades lagen av den enväldige kungen, och rätten att straffa tillkom ytterst denne. Ett sådant straffssystem präglades förstas av godtycke, och det var inte heller effektivt. Med ett mer anonymt och finmaskigt maktmaskineri kunde kontrollen över individerna förstärkas, och med en ny maktens teknologi kunde en allmän rättning i leden åstadkommas. De stora avskyvärda brotten var inte så hotande – de manade inte till efterföljd. Ett långt allvarligare hot mot det borgerliga samhällets ordning utgjorde alla de små vardagliga förseelserna, och makten tog sig därför nya former – allt enligt Foucault.¹⁹ Här kan tilläggas att i lärarens perspektiv är det ofta just de små vardagliga förseelserna som saboterar arbetet. Sena ankomster, glömda läroböcker, tillfällig ouppmärksamhet – sådana småsynder sätter ständigt käppar i hjulet för lärarens arbete.

En av grundreglerna för straff- och sanktionssystemet var att lagarna måste göras klara och entydiga. De skulle ju ge svart och vitt på vad som var brottsligt och vad som var tillåtet. Därför måste de också göras offentliga och formuleras skriftligt. Sedvänjor och muntlig tradition var inte förenligt med denna maktens nya teknologi. I denna blev också just disciplinen ett av de viktigaste instrumenten. 1820 års läroverksstadga med sina utförliga ordningsregler, detaljerade och explicita förbud och med sin minutiösa reglering av rätten att bestraffa skulle därför kunna tyda på att den process, som Foucault beskriver, hade fått fäste också i det svenska straff- och disciplinsystemet.²⁰

Klassrumskamp om tid och rum

Den stadgade ordningen skulle nu förverkligas i klassrummet – så tänkte sig åtminstone statsmaktens representanter att det he-

la skulle fungera. På lärarnas axlar vilade både rättigheten och skyldigheten att verkställa intentionerna. En första förutsättning för att de skulle lyckas med detta, står att finna i de rutiner som alltid i någon form genomsyrar livet i en institution. De rutinerna låg inbäddade i den institutionella miljön, och de var lärarens främsta bundsförvant. På dem vilade i första hand disciplinen. De metoder som läraren använde sig av varierade, men de gick ytterst ut på att lägga kontrollen av eleverna i lärarens händer med hjälp av en disciplinering i tid och rum. Tid och rum var nämligen dimensioner kring vilka skolans symboliska organisation och vardagliga arbete strukturerades. Disciplineringsprocessen var därför i en bemärkelse en kamp om kontrollen av tid och rum, där läraren med den makt, som hans ämbe gav, och med kolleger, rektor och eforus i ryggen ändå ofta stod ensam mot en månghövdad skara självsvåldiga gossar.



Pojkkulturen i läroverken var en bråkig kultur, men i skolan gällde det ändå att respektera den ordning som samhället ytterst vilade på. Aktörerna i det dramat var läraren som representerade samhällsmakten och pojkkollektivet, vars egna regler ofta stod i motsättning till vuxenvärlden. Kontroll av tid och rum var dimensioner kring vilka skolans symboliska organisation strukturerades. Ordning i klassen och händerna på bordet! Men läraren fick inte vara vek och vara "en feminint betonad herre". Då utsattes han för narr och hån. Bilden är från Östermalms högre allmänna läroverk 1893.

Foto: Stockholms stadsmuseum.

Läroverkspojken hade många tidtabeller att följa. En grov ram sattes av terminsindelningen: "Lärjunge inställe sig vid läroverket ofelbart vid läsetermins början den dag och timme, som enligt derom gjordt tillkännagifvande blifvit bestämd."²¹ Hans dagliga liv styrdes av läseschemat, där det gällde att infinna sig till lektionerna på utsatt klockslag. Även den övriga tiden styckades upp genom formella scheman: skrivschema, examensschema, schema för läxläsning, hemskripta, restläsning, straffläsning och kvarsittning.²² På sina håll schemalades till och med kroppsagan till en speciell "stut-timme".²³ Alla dessa scheman var medel att inordna eleven under tidens herravälde, men de definierade på samma gång vad tiden skulle användas till. Här kan man således tala om en dubbel tidsdisciplinering.

Nu var förstås all elevtid inte schematid. Skolpojken hade också en viss fritid, men även den ställdes under skolans kontroll genom att skolstadgan föreskrev vad fritiden inte fick användas till. Mycket var som vi sett förbjudet, och att förbuden efterlevdes skulle kontrolleras bl a av klassordinarien, en föregångare till senare tiders klassföreståndare, som hade till uppgift att besöka eleverna för att se att de höll "städadt och snyggt i sina kvarter".²⁴ Eleverna fick även vara beredd på att rektor dök upp:

Han gjorde — — — då och då visit hos pojkarne, synnerligast hos dem, som lågo i kvarter, d. v. s. där flera stycken bodde tillsammans hos någon gammal inackorderingsgumma. Och han kom, egendomligt nog, alltid olägligt. Satt man och pluggade — — — hördes han aldrig av, men kommo kamrater på besök och man 'händelsevis' hade konfonium hemma samt röken stod som en sky, vem trädde oförmodat in, om ej den fruktade 'Pater'.²⁵

Exemplet visar att den tänkta tidsordningen inte alltid efterlevdes och att eleverna själva upprättade tidsmässiga frizoner. På liknande sätt försökte de också muta in rumsliga revir oåtkomliga för lärarens kontroll, men för läraren gällde i enlighet med "didaktiskt kanon för profkandidater och yngre lärare" följande:

Gå icke omkring i klassen, utan välj en fast plats, från hvilken alla lärjungarne kunna se dig och du dem — äfven deras händer.

– – – *Men du får inte heller vara som vore du fastspikad vid denna plats. Hvarje lärjunge måste veta, att du hvilket ögonblick som helst kan och om så behöfvus skall vara vid hans sida. Och mången gång torde det väl också behöfvus.*²⁶

Panoptikon-tanken som Foucault talar om fanns alltså representerad i den svenska lärda skolan. Ett annat exempel härpå är Norra Latins berömda trapphus med en särskild plats från vilken rektor kunde hålla uppsikt över hela skolans in- och utmarsch till bönesalen varje morgon.²⁷ Här handlade det om att kontrollera rummet i mycket konkret bemärkelse, men rummet spelade också en symbolisk roll i disciplineringsprocessen. Skolan som rum blev en bild av det sociala rummet.

Indelningen i skolklasser angav grundpositionerna och kring den byggdes en rumslig hierarki upp. Till varje stadium hörde speciella skyldigheter och rättigheter i en klassbunden progression. Att bli gymnasist innebar att undervisas av ämneslärare och lektorer i stället för klasslärare och adjunkter. Det innebar att man inte längre behövde räcka upp handen och stå upp när man fick frågan, att man tilltalades med efternamn och inte med du, att den mer oansenliga skolmössan byttes ut mot gymnasiernas vackra mössa, där antalet guldränder markerade vilken ring man gick i. Också i lokalsamhället kunde gymnasisterna inta en bemärkt ställning. Skaras gymnasister var "stadens lejon" enligt Abraham Ahlén. Där fanns tex inga officerare som kunde göra dem rangen stridig. De härskade över eleverna vid veterinäranstalten och över seminarieeleverna och även över nederskolans elever. Lärarna visste om det här men de blandade sig inte i.²⁸

Inom klassens ram upprättades också rumsliga hierarkier. Placeringen i klassrummet angav varje elevs rang, eftersom man satt i kunskapsordning enligt principen primus längst fram och sämst i klassen längst bak. Denna rummets tyranni rådde även i skolkatalogen – bäst i klassen först och den sämste sist – och för vissa lärare till och med under varje lektion:

Om den som fått en fråga, svarade fel, gick – i de nedersta klasserna – frågan praktiskt taget undantagslöst till "sequens", nästa man. Om då denne kunde svara rätt, fick han flytta upp över "antecedens", den föregående. Men det kunde ju också hända,

att flere på rad svarade fel, då fingo alla de, som svarat fel, flytta ned ett steg var, och den som tagit frågan ifrån dem, fick flytta upp över dem alla. Om en skrivning återlämnades, ordnades klassen efter dess resultat. På detta sätt var det ett ganska rörligt liv i klassen, dock icke i så hög grad, som man skulle väntat. Ett visst jämviktsläge inträdde så småningom. — — — För min del blev det egentligen i modersmålet som det blev rörligt. Efter varje rättskrivning åkte jag ned på grund av min dåliga korrekturläsning, och vid varje satslösningstimme åkte jag upp på grund av de grammatiska intressen, som varit bestämmande i mitt liv.²⁹

För en sentida betraktare verkar detta system både opraktiskt och stämplande, men som mest obarmhärtigt framstår ändå ”strykklassen.” Att sättas i strykklass var ett disciplinstraff, som innebar att eleven placerades längst bak i klassrummet och förklarades vara underkastad omedelbar åga vid upprepad förseelse.

I kollegiespråket var metaforer för rörelse i rummet vanliga. Det talades om uppflyttning, nedflyttning, flyttningsprovningar, inträdesprov och avgångsexamina. De rumsliga positionerna måste ständigt synliggöras. Allt detta inpräntade i eleverna en hierarkisk ordning, som dels relaterades till prestationen (åtminstone formellt), dels till åldern, där man i bildlig och ibland i bokstavlig mening intog mer bemärkta positioner med stigande ålder.

Läroverkets inre liv kan alltså ses som en spegel av ett hierarkiskt samhälle, av ett socialt rum. Men det var samtidigt också en del av stadens sociala rum. Särskilt i mindre städer hade läroverksbyggnaden både en central plats och viktig funktion som samlingslokal vid konserter, teaterföreställningar, välgörenhetsbasarer och ungdomsbaler.³⁰ Dess katedralliknande stenarkitektur stod ofta i kontrast till den mer oansenliga folkskolebyggnaden i trä. Bönesalen var en kyrka i miniatyr, där hela skolan församlades till upprop, morgonböner, terminsavslutningar etc och där eleverna hade sina bestämda platser:

Allt gick med ordning och skick efter ett i förväg noga bestämt schema. I bönsalen voro vi placerade efter rang och värdighet, de minsta främst. In i salen marscherade vi i fyra långa rader

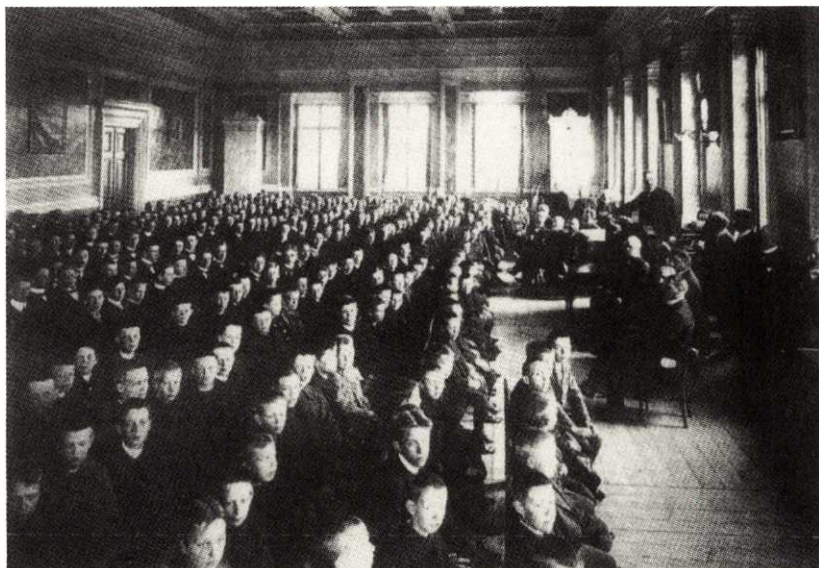


Läroverksbyggnaden hade en central plats i stadsbilden där den höjde sig över den övriga bebyggelsen. Huset byggdes ofta i sten, medan det mindre ansenliga folkskolehuset ofta var byggt i trä. I lokaltidningen *Westerbotten* 2/6 1900 beskrevs det nya läroverkshuset i Umeå så här: Med sina rena enkla linier, sin något tunga men mäktiga stil, som väl närmast är beslägtad med den engelska gotiken, gör den ett allvarligt och värdigt intryck. Medeltidsstilen harmonierade med traditionen från de katolska dom- och katedralskolorna.

Foto: Västerbottens läns museum.

*bredvid varandra, två genom mittelgången, en genom vardera sidoingången, för att intaga våra i förväg noga bestämda och avprovade platser. Det var en sympatisk och imponerande syn att se stundom över de 700 skolpojkar tyst och säkert intaga var och en sin plats och omsider lika tyst och säkert avlägsna sig, pojke efter pojke, för att börja dagens arbete.*³¹

Bönesalen blev en sinnebild av den sociala ordningen, vilket ytterligare underströks av det podium, där rektor, lärare och ibland också eforus presiderade. Från denna sin upphöjda plats lät rektorn vid varje hösttermins början skollagens påbud ljuda ut över de församlade lärjungarna.³² Även den världsliga makten fanns ibland representerad av porträtt som blickade ner



Morgonbön i aulan i Västerås läroverk kring sekelskiftet. I bönsalen voro vi placerade efter rang och värdighet, de minsta främst. In i salen marscherade vi i fyra långa rader bredvid varandra – – – Det var en sympatisk och imponerande syn att se stundom över de 700 skolpojkar tyst och säkert intaga var och en sin plats och omsider lika tyst och säkert avlägsna sig, pojke efter pojke, för att börja dagens arbete. (Citatet beskriver Norra Latins morgonbönsritualer.)

Foto: Västmanlands läns museum, Västerås. Fotograf: Blom.

över den församlade skaran.

Den rumsliga disciplineringen tog sig även andra uttryck. Med ämnesrummens tillkomst fick principen *Var sak på sin plats* sitt genomslag. I kemi- eller fysiksalens specifika atmosfär av hokuspokus, kemiska formler och fysikaliska lagar disciplinerades disciplinerna att respektera den vetenskapliga disciplinen. Skilda rum för skilda ämnen skärpte ytterligare de gränser som vetenskapen drog mellan studiet av olika naturföreteelser.³³ Därtill kom en form av rumslig disciplinering på ett mentalt plan, där kunskapen ordnades upp, systematiserades och förmedlades för att förhoppningsvis falla på sin plats i elevernas huvuden. Naturkunnighetens placering av tusentals växter i sexualsystemet, historieämnets uppräknande av regenter, årtal,

drabningar och fredsslut, geografins utpekande på kartan av städer, floder och gränser, latinets alla ändlösa regler med lika många ändlösa undantag – med sådana undervisningsmetoder bidrog de olika ämnena till att strukturera rummet, och ”man blev så rädd att bryta mot alla dessa former och regler, att man aldrig kom utom dess stängsel”.³⁴

Hitintills har vi främst uppehållit oss vid disciplineringsprocessen sedd ur skolans och lärarens perspektiv. Men som vi tidigare antytt pågick en ”klassrumskamp” om tid och rum mellan lärare och elever. Låt oss först presentera några strofer ur Carl Snoilskys dikt *Rebell* som bygger på en verklig händelse i Klara skola under en latinlektion på 1850-talet. Klockan närmar sig tolv, och den efterlängtrade matrasten hägrar. Äntligen hörs torurets dån... nu gäller det att skynda hem:

*Dock nej, magistern än ej sluta vill,
Ren gick där en minut – en till – en till.
Vi mista hela kvarten, o elände!
Från klassen något likt ett mummel steg –
Ett ögonkast af lärarn – och det teg.
Då – aldrig skall jag glömma hvad som hände!*

*Emellan böjda nackar uppstod han,
Den främsta bänkens länge flygelman,
Ett enda steg från taflans svarta ruta.
Uti en ton, som ingen rotting skrämt,
Han talade helt höfligt, men bestämdt:
Nu får magistern vara god och sluta.³⁵*

Pojkens försynta påpekande utlöste en häftig reaktion från läraren, och det hela slutade med att den mycket begåvade frieleven lämnade skolan för gott. Händelsen är ett exempel på en kamp om tiden, där en lärare tydligen ansåg att han ägde elevernas tid och var i sin fulla rätt att dra över på lektionen. Men eleverna försökte också i sin tur hävda sin tidssuveränitet. Med sena ankomster och skolk manipulerades de tidsramar som hade stöd i skolans regelsystem. I elevernas egen folklöre finns implicita uttryck för tysta protester mot tidsdrillen. En lärare kallades ”Sekundvisaren”, eftersom domkyrkans klocka alltid slog när han tog första steget på skolgården. Över honom vilade ett löjets

skimmer samtidigt som han upplevdes som pedantisk och tråkig.³⁶ Och den magister som själv inte alla gånger passade tiden kunde räkna med en viss förståelse från elevernas sida: Det hände att elever hämtade lärare som försovit sig i stället för att anmäla mässfallet för rektor.

Eleverna hade också sina knep för att ge de aktiviteter som tiden skulle användas till en annan inriktning:

När vi inte kunde matteläxan, bad vi honom berätta om Hannibal eller också lockades han in på astronomiska frågor. För en andlös ynglingaskara beskrev han i timtal himlavalvets under, stjärnornas gång och planeternas lopp.³⁷

Det som fritiden inte borde användas till praktiserades många gånger mycket intensivt. Av vår vän Johan Iverus dagbok att döma upptog just förbjudna eller mindre lämpliga sysselsättningar större delen av tillvaron. Röka cigarr och röka pipa, bjuda flickor på cigarr och pipa, hälsa på hos kamrater, få besök av kamrater, dricka punsch, öl och vin och bli lite "påsmord", fylla småfåglar med brännvinsindränkta havrekorn, kriga med snöbollar, skrilla och sätta eld på vassen, spela kort och bräde etc. Sällskapslekar och äventyrsböcker verkar ha gått före läxläsningen.³⁸

I kampen om rummet hade eleverna ett faktiskt övertag gentemot läraren, eftersom de i bokstavlig bemärkelse uppfyllde klassrummet. De tekniker, som läraren använde för att ändå behärska rummet, kunde dessutom lätt sättas ur spel:

En annan gång hade vi kommit öfverens om, att hvem som kunde skulle anskaffa en eller ett par möss i en ask. När lästimmans just hade börjat öppnades en eller flera askar. Följden blef att tre möss sprungo på golfvet. Nu blef det lif i klassen, alla sprungo upp och jagade mössen, men alla aktade sig att fånga dem, till dess timmen var nära slut, då det lyckades att trampa ihjäl den sista.³⁹

Vi har tidigare beskrivit de rumsliga hierarkier som så att säga bar lärarens och skolans design. Men elevkulturen och relationerna mellan eleverna strukturerades också efter rumsliga principer, ofta relaterade till klass- och åldersstadium. 1850-talets

nyblivne gymnasist i Strängnäs fick lov att ta av sig mössan redan på yttertrappan. Andra årets djäknar fick ta av sig den i förstugan, tredje årets fick ta av sig mössan utanför klassrummet, medan de allra äldsta satt med mössan på inne i lärosalen.⁴⁰ I Skara var gymnasisternas "trottoarrätt" ett institutionaliserat privilegium. Deras var rätten att promenera fram och tillbaka på trottoaren vid Järnväggsgatan, som då till en viss förgelse blockerades för övriga invånare i staden. Femte klassen kunde i sin tur få promenera på någon avlägsnare trottoar, men fjärde klassen var för värdig att leka och inte nog värdig att promenera. En fjärdeklassare hade därför inget annat att göra än att stå och hänga – "stö vägga" som man sa på västgötamål.

Särdeles lustigt var förhållandet med "Krabbelund", kastanje-lunden öster om domkyrkan. Den var tabu för alla utom gymnasisterna. Om en parvel gick med sin mamma och raka vägen genom "Krabbelund", så blev det lätt en liten diskussion, ty det är inte alltid, som föräldrar inse att samhällsmakten måste stå över föräldramakten.⁴¹

Dessa rumsliga hierarkier som eleverna upprättade sanktionerades i det tysta av vuxensamhället. Samma kan sägas om de frizoner som de skapade i föreningar och sällskap av olika slag, ofta i mystisk avskildhet. Rektor hade nämligen viss insyn och kontroll över vad som där försiggick och ingrep i de fall alltför politiskt och religiöst brännbara ämnen avhandlades. Mer utom synhåll för rektors argusögon inrättade företagsamma skolpojkar hemliga föreningar, ordnar och brödraförbund med riter, chifferspråk och tacknamn för medlemmarna. En instiftare av sådana hemliga sällskap var Axel Eriksson som i sin dagbok berättar om Tjalveorden och Concordiaorden, där ordenstecken i olika grader utdelades efter konstens alla regler.

Dessa rum som eleverna skapade, fria från direkt vuxeninsyn, höll sig ändå vanligtvis inom de ramar, som de vuxna satte för skolpojksvärlden. Men besök på värdshus, biljardsalonger och andra halvskumma offentliga rum – det var en mer markerad gränsöverskridning, förenad med fruktan för upptäckt och repressalier. Kollegieprotokollen från Västerås läroverk innehåller många sidor med utredningar, förhör och beslut om åtgärder mot elever, som åkt fast för sådana försyndelser.

Och memoarlitteraturen vimlar av historier om elever som ibland ertappats på olika utskänkingsställen och ibland undkommit äventyret med blotta förskräckelsen.

Skolans inre arbete organiserades för att få spelet om tiden och rummet att fungera, men för att maskineriet skulle löpa smärtfritt krävdes att även lärarna var disciplinerade. Här klickade det dock många gånger. Rektor i Västerås liksom vid många andra läroverk fick ständigt påminna kollegiet om lärarens plikt att infinna sig i tid till lektioner och vakthållning och att besöka eleverna i deras kvarter. Det berättas till och med om lärare som överlämnade rummet i elevernas händer genom att helt enkelt utebli från lektionerna:

En period hade vi vårt klassrum uppe i Godtemplarhuset. En i motsatta ändan av staden boende lärare ansåg troligen avståndet alltför stort; han infann sig där faktiskt ej en enda gång på hela terminen. – – – När vi någon gång på fritid mötte honom på gatan stannade han och frågade vänligt och intresserat, var vi höllo till i läroboken. Uppläst härom svarade han endast: "De är bra, fortsätt!"⁴²

Från kroppstraff till honnörstraff – från pennialism till elevförening

Ordningen upprätthölls alltså genom arbetsrutinerna, men som våra exempel ovan visar var ibland den ordningen i gungning. Då trädde istället skolans straff- och sanktionssystem i funktion.⁴³ Straffen syftade till att på ett högst påtagligt och fysiskt sätt ytterligare inskräpa gränsen mellan det tillåtna och det otillåtna. De hade också en avskräckande effekt genom att de successivt trappades upp. Första steget var tillsägelse eller muntlig varning, sedan följde skriftlig varning, nedflyttning i strykclass, aga och som en sista åtgärd förvisning eller relegering för längre eller kortare tid.⁴⁴ På ett mycket tydligt sätt förmedlades budskapet: "Gör inte om det här, för nästa gång råkar du ännu värre ut!" Men straffen syftade också till att låta övriga elever lära av syndarens misstag, eftersom de hade en mycket hög grad av offentlighet. Så var den som placerats i sk strykclass på ett mycket synligt sätt underkastad sin bestraff-

ning. I linje med samma princip verkade också bestämmelsen om att de straff som fastställts av rektor eller kollegiet skulle kungöras och verkställas inför klassen eller hela läroverkets församlade ungdom. För att verkligen markera sakens allvar och göra maktens och auktoritetens ansikte synligt, skulle kollegiet och Eforus närvara när kollegiets domar lästes upp.⁴⁵

Eleverna utarbetade också ett system av självkontroll – penalismen. Den var också öppen i så motto att det fanns en åldersreglerad ordning för kamratbesträffningarna. Den ordningen blev visserligen förbjuden i 1820 års skolstadga,⁴⁶ men den kommunicerades muntligt och levde länge kvar genom en kulturell elevpraxis.⁴⁷ Denna gamla tradition var ibland uttryck för ärliga försök att skapa rättvisa, men den gav också utrymme för godtycke, småaktighet, personligt hämndbegär och rått våld. De yngre eleverna hade inget annat val än att efter bästa förmåga uthärda behandlingen i förvisning om att ”nästa år är jag den, som slår”.⁴⁸

Elevernas disciplinsystem var nog så effektivt som det officiella, när det gällde att upprätthålla ordningen. Enligt Natanael Beckman fick lärarna bråka bra mycket mer för att upprätthålla sin respekt än överordnade pojkar behövde.⁴⁹ Många gånger utövades penalismen med lärarnas tysta medgivanden, även om de allra grövsta avarterna bekämpades. Så här såg tex en rektor vid århundradets slut på den saken:

Den goda och nyttiga penalismen fick vara kvar, ty den verkade uppfostrande och åstadkom en andlig ”filning”, som var nyttig och välgörande för de unga. — — — Pojkarna höllo reda på varandra, en högre klass på en lägre, undersökningar skedde, tvistefrågor och dagsfrågor diskuterades och domar avkunnades o. s.v. Hos de unga är känslan för rätt och rättvisa innerst djupare än hos äldre personer.⁵⁰

Detta öppna system för elevernas självdisciplinering förlorade ändå mark under århundradets gång. Det samma gäller skolans rätt att offentligt och kroppsligt bestraffa felande lärjungar. I 1878 års stadga var tex strykklassen avskaffad, och där fanns endast en bestämmelse om att kollegiet ägde att ”döma den felande till offentlig varning eller annan lämplig bestraffning”. Förvisningsdomar, som fortfarande fastställdes av Eforus, skulle

nu kungöras inför den samlade elevskaran endast om Eforus så förordade.⁵¹ I 1905 års stadga slutligen passerade en sådan dom åtminstone i detta avseende obemärkt. Bestämmelser om dess offentliggörande hade där helt utgått. Av kollegieprotokollen från Västerås läroverk att döma blev bestraffningssystemet också i praktiken mindre synligt.⁵²

Hur skall då denna lägre grad av synlighet och offentlighet förklaras? Det är tänkbart och i linje med Foucaults tankegångar att disciplinen i stället allt mer upprätthölls med mer förfinade tekniker, som upprättade hierarkier, möjliggjorde jämförelser, förenhetligade samtidigt som de uteslöt eller kort sagt – normaliserade. I ett sådant system är avvikelser från regeln – det normala – utan särskilda arrangemang alltid synlig.⁵³

I det perspektivet kan vi förstå att det sk fria flyttningssystemet avskaffades. På 1850-talet hade detta sätt att organisera skolarbetet införts vid många läroverk för att främja elevens självverksamhet och individuella utveckling. Det var en 1800-talsvariant av våra dagars årskurslösa stadier. I varje ämne skulle var och en kunna "fortgå oförhindrad af sina framsteg i de öfriga ämnena och af trögare kamrater"⁵⁴. Det innebar att den fasta tidsordningen som grundades på examina och flyttningar vid bestämda tider bröts och att de traditionellt rumsliga hierarkierna som byggde på klassen som norm luckrades upp. Bilden av skolan som en spegel av det sociala rummet stämde inte heller längre. I de salar där elever i olika åldrar och på olika stadier samtidigt hade undervisning var oordningen dessutom många gånger stor:

I det stora rummet, där flera lärare läste på samma gång i de där undervisade klasserna, gingo de upp och ner under gemytligt samspråk, och det kunde nog hända, att den mindre delen af timmen användes till undervisning; under tiden lefdes glada lifvet vid de bord, kring hvilka vi sutto – – – själf såg jag kortspel idkas, och jag hörde talas om, att äfven punsch inmundigats.⁵⁵

Det finns kanske många förklaringar till att sådana experiment misslyckades, trots att den fria flyttningen byggde på den borgerliga individualismens principer. Som vi ser det fick den principen vika för behovet av att upprätta disciplinerande hierarkier.

Det offentliga och öppna regelsystemet ersattes alltså av mer förfinade kontrollmekanismer som mer byggde på skuldkänslor än på skam. Med den övergången fick man en socialisationsprocess bättre ägnad att inpränta självdisciplin. Att bestraffas offentligt för en företeelse innebar nämligen att det gjordes klart för syndaren likaväl som för åskådaren att det var säkrast att undvika just det bestraffade beteendet. De regler för handlandet som kunde läras av en sådan öppen straffpedagogik var knutna till en specifik situation. Vidare signalerades budskapet att det gällde att åtminstone inte ertappas med att bryta mot de skrivna reglerna. Med andra ord: det var inte nödvändigt att syndaren eller hans kamrater internaliserade normerna i det moraliska budskapet. Resultatet av en sådan socialisationsprocess var förmodligen inte funktionell i det svenska samhället vid 1800-talets slut, där den snabba samhällsomvandlingen ständigt ställde människorna inför nya situationer och där med den tilltagande differentieringen dessa situationer också tedde sig väsensskilda i skilda människors perspektiv. Att straffens offentlighet tonades ner, kan därför bero på att socialisationen istället tog sig andra former bättre anpassade till en ny tids förhållanden. Honnösstraffet – att vädja till "hedersdomstolen i elevens inre" – var här långt effektivare. Självdisciplin är nämligen till sin karaktär inte en situationsspecifik utan en generell dygd. Som sådan kan den fungera som en övergripande handlingsnorm i många olika sammanhang.

På ett motsvarande sätt tonades pennialismens råa våld ner till förmån för en mer raffinerad form av självkontroll. Andra kulturella uttrycksformer kunde skapa distans och hierarkier, där eleverna själva definierade normer för den gode eleven. Viktiga kuggar i den processen blev den rikliga floran av elevinitierade litterära, naturvetenskapliga, musikaliska och längre fram idrottsliga föreningar och sällskap. I skoltidningarna, spex och karnevalsstyg häcklade man lärarna, skolvärlden och vuxenvärlden:

*Ur pluggomhöljda tider
bland män som lärt dig veta hut
o gymnast, du lider
dig fram emot din plågas slut.
När skall du skörda lönen*

*för varje dagvarvs lopp.
Först kommer morgonbönen
och efterst Törnmarcks hopp.
Och Luddes list dig plågar,
du ritar din bacill,
och bävande du frågar:
vad tusan tjänar detta till?⁵⁶*

Vad det hela tjänade till – ja, den frågan ställde sig nog den svenske läroverkseleven många gånger. Men trots att mycket av skolpluggen kunde upplevas meningslöst, var eleverna i allmänhet väl medvetna om det sk spelets regler och den medvetenheten kodifierades i egna ”budord”:

Gymnasist får lof att sofva, såvida han icke drömmer om frihet och själfständighet; att tänka, men måste för hvarje gång utbedja sig tillstånd af rektor; att tänka fritt i Religionen, såframt det sker i öfverensstämmelse med ortodoxien i Biskop Bruhns Theologi; äger rätt att skära halsen af sig, men får punkt, om han sedan uteblifver från lektionen – –⁵⁷

Trots att elevföreningarna var lokala företeelser, uppvisade de en anmärkningsvärd enhetlighet över hela landet. I skolhistoriker, läroverksminnen och memoarer framträder ett kulturmönster som förenade de olika skolorna.⁵⁸ I de olika skolornas elevkårer utkristalliserades ledargestalter, som tog på sig en uppfostrande roll, samtidigt som de blev idoler för de yngre. Många av våra kända författare, politiker och vetenskapsmän har börjat sin karriär i en elevförening. Den blivande skalden Ossiannilsson beskriver här sitt verk i den litterära malmöföreningen Gauthjod:

Jag var organisatören och blev själv den drivande kraften i det hela. Jag kan räkna mig till godo att andan förblev sund och värdig. Sport och kortspel lyckades jag hålla fjärran – – – Dryckeslag, kort- och biljardspel och grändbesök hörde annars till de vanligaste gymnasistnöjerna. Först genom Gauthiod fick måhända en och annan någon böjelse för bättre förströelser.⁵⁹

På så sätt kommunicerades normer för elevbeteende på ett mer



Läroverkskulturen var mångfacetterad med en mängd olika kulturella uttrycksformer. Vid nästan varje läroverk fanns skolorkester, sångkör, teatersällskap, litterär förening, idrottsförening, skytteförening etc. I de litterära sällskapen finlipades språket – den professionelles främste hjälpmedel. Föreningsväsendet kan ses som uttryck för en borgerlig associationstanke samtidigt som verksamheten bidrog till att ge eleverna en gemensam kulturell identitet. Här ser vi Norra Reals skolorkester.

Foto: Norra Reals skolkatalog 1916–17, Stockholms stadsarkiv.

sofistikerat sätt än genom kroppsligt våld. Också finkultur kunde användas i disciplinerande syfte!

Disciplineringen av klassen

Hittills har vi talat om disciplineringen inom klassen och skolan, men man kan på samma gång tala om en disciplinering av "klassen", av medelklassen. De uppfostringsideal som skolan direkt eller indirekt förmedlade harmonierade nämligen som vi skall se med en borgerlig ideologi. Men först några reflexioner kring begreppet borgerlig ideologi och borgerlig kultur.

De begreppen är långt ifrån entydiga, trots att vi forskare of-

ta använder dem som om vi alla vore överens om deras innebörd. Men vilka grupper var det egentligen som bar upp en borgerlig ideologi? Tänker man uteslutande på storbourgeoisien, eller räknas de dygder som småborgaren representerade också som borgerliga?⁶⁰ Den protestantiska etik, som Max Weber menar hängde samman med kapitalismens uppkomst, hade ju sin främsta grogrund i småborgarens vardag, där tex flit, sparsamhet och pålitlighet var livsnödvändiga dygder.⁶¹ Eller är det som många marxister säger, att den borgerliga ideologin formulerades av bildningsborgerskapet, de intellektuella?⁶² Och hur förhåller sig borgerliga ideal till aristokratiska? Förborgerligades den svenska adeln, eller tog borgarklassen över de aristokratiska idealen?⁶³ Och den skötsamma arbetarkulturen – hur borgerlig eller småborgerlig var den?⁶⁴ Och varför var det så viktigt för de lägre tjänstemännen att dra kulturella gränser mot arbetarklassen? Det hela kompliceras ytterligare av att den borgerliga kulturen inte var statisk utan i ständig omvandling och fylld av motsättningar. Vad skilde tex en uppåtstigande borgarklass från den som vid 1800-talets slut hade befäst sin ekonomiska, politiska och ideologiska maktställning? Frågorna är många. Men några entydiga svar har vi inte funnit. Det betyder inte att det saknas forskning om den svenska borgerlighetens olika delar, men det är svårt att få en samlad bild av kulturella likheter och olikheter mellan de olika skikten.⁶⁵

De flesta forskare verkar dock vara överens om att det fanns en kärna av borgerliga dygder. Den innefattade en metodisk och rationell livsföring, den byggde på den individuella prestationen, självdisciplin, driftskontroll och respekt för bildning. Andra nyckelbegrepp var ansvarstagande, beslutsamhet och handlingskraft. Och som vi sett fanns mycket av detta inbyggt i skolans organisation och inre liv. Det minutiöst utarbetade schemat befrämjade en metodisk livsföring, där tiden sågs som en begränsad resurs som man måste hushålla med. Den tidsdisciplinering som vi tidigare diskuterat inpräntade sådana sanningar. Ideologin om "Var sak på sin plats" – den rumsliga disciplineringen – passade också väl in i ett rationellt borgerligt levnads sätt.

Ideologin om den individuella prestationens betydelse – en centralt borgerlig uppfattning⁶⁶ har av tradition en fast förankring i skolans vardag, där åtminstone formellt rent meritokra-

tiska principer alltid varit styrande. Elevens väg genom den lärda skolan var också kantad med ständiga prov, där hans prestationer vägdes och mättes. Muntliga inträdesförhör, dagliga läxförhör, skriftliga prov, mitterminsbedyg, offentliga examensförhör, flyttningsförhör vid höstterminens början, provningar för avgångsbedyg – listan över alla provtillfällen kan göras lång. Att synas, bedömas och värderas var en symbolisk struktur som genomsyrade hela skolkulturen. Med Jonas Frykmans träffande beskrivning:

Man fick lära sig att man själv och andra hela tiden bar på en substans som kunde prövas och bedömas. Det kallades för kunskaper eller lärdom och det var något som lyftes fram och förevisades med språket som hjälp. Med kunskaper kunde man få glansbilder i söndagsskolan, vinna betyg i skolan, få vitsord av läraren, skaffa sig position i förhållande till kamraterna, indela världen i kunniga och okunniga, korkade och begåvade. Kunde man bara resonera klart och redigt, särskilja och systematisera, benämna och intellektualisera vann man framgång och fick erkännande – – – det var vanan mer än kunskaperna man fick med sig.⁶⁷

Vi har tidigare framhållit att skolans offentligt inriktade straffsystem hade en hög grad av offentlighet. Det samma gäller värderings- och bedömningssystemet. Examensförhören var offentliga i närvaro av eforus, inspektor och "för sakkunskap och oväld kände män" som examensvittnen. Tidpunkten för förhören kungjordes i tidningarna. På examensdagen låg elevernas skriftliga prov framme till allmänt beskådande, och examensatalogen fanns tillgänglig på kollegierummet. Terminsbetygen lästes upp inför alla elever, föräldrar och andra intresserade som var närvarande vid avslutningen. Betygen manifesterades i sin tur på ett synligt sätt i klassrummet genom placeringen i kunskapsordning. På så sätt materialiserades ideologin om den individuella prestationens värde.

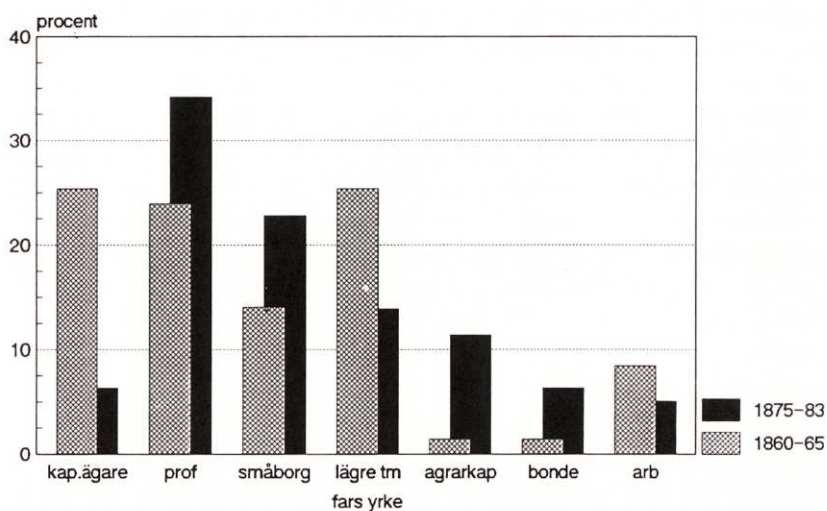
Men samma utveckling karaktäriserade bedömningssystemet som straffsystemet: den höga graden av offentlighet tonades ner. Antalet prov minskade, och examineringens offentlighet reducerades genom att resultaten av provningarna inte längre kungjordes offentligt inför allmänheten och hela den församla-

de elevskaran. Placeringen i kunskapsordning avskaffades också på de flesta håll, också det ett uttryck för minskad offentlighet. Det här rimmade förstås illa med ideologin om den individuella prestationen men desto bättre med en borgerlig rationalitet – hela detta prov- och examinationssystem var naturligtvis mycket tungrott. Den ständiga förflyttningen av elever upp och ner i klassrummet var ju inte heller särskilt praktisk. Det finns också pedagogiska och psykologiska förklaringar till att man under 1890-talet i stället började placera eleverna i bokstavsordning. Man ville undvika den stigmatisering det innebar att alltid synligt hamna längst bak. Att sedan en elev ändå alltid visste sin plats är en annan sak.

En annan förklaring till avskaffandet av kunskapsordningen skulle kunna vara att de kunskaphierarkier som konkretiserades i elevernas placering i klassrummet dåligt svarade mot det sociala rummet utanför skolans väggar. Den borgerliga prestationsideologin var ju ursprungligen ett vapen som användes för att bryta adelsvälde och bördsprivilegier. Vid 1800-talets slut hade emellertid en borgerlig hegemoni upprättats, och nu kunde denna ideologi istället vändas mot borgerlighetens egna söner. Den hypotesen har vi testat genom att studera ordningen i skolkatalogen i Västerås i relation till fädernas yrken. Figur 1:1 och 1:2 visar hur femteklasselever var placerade i kunskapsordning under två perioder och som vi ser fick akademikersönerna bland de främstes skara bereda plats för framför allt söner från lägre tjänstemäns hem. Det blev till och med allt vanligare att de placerades bland de allra sista. Kanske är det ingen slump att västeråskollegiet avskaffade kunskapsordningen just när två lektorssöner hade hamnat allra längst bak i klassrummet.

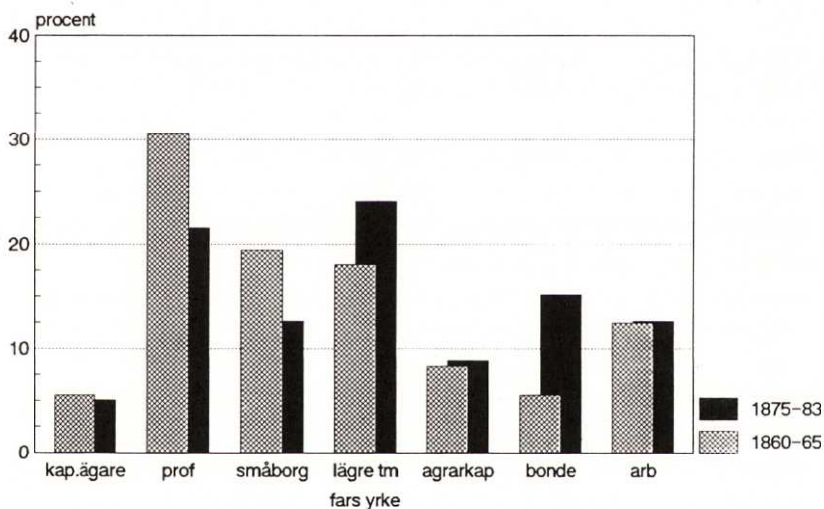
Arbetar- och bondepojken däremot var ofta bland de högpriesterande. 40 procent av dessa elever tillhörde klassens ”tio i topp” lista – ett tecken på att det var en utvald skara som fick läsa vidare från dessa sociala klasser. Den arbetarpojke som blev klassens primus bidrog till att legitimera en borgerlig meritokratisk ideologi. Att sen väldigt få fick chansen att läsa vidare och att en bister verklighet ändå kunde vänta efter skolans slut är en annan sak. Det tyder Valfrid Spångbergs inlägg på:

I skolan voro alla kamrater och ingenting annat, även om föräldrarna voro aldrig så måna om sin sociala värdighet. Den som



Figur 1:1. Den sociala fördelningen bland de elever som sitter bland den främsta tredjedelen i kunskapsordning. Femteklassare vid Västerås HAL 1860-1865 respektive 1875-1883.

Källa: RSA, skolkataloger.



Figur 1:2. Social bakgrund för elever, som sitter bland den sämsta tredjedelen i kunskapsordning. Femteklassare vid Västerås HAL 1860-65 respektive 1875-83.

Källa: RSA, skolkataloger

hade de rätta tagen, blev väl anskrivnen, oavsett vilka anor han ägde eller saknade, och inför lärarna gällde endast, hur man skötte sig i arbetet eller annars. — — Skolan blev därigenom en anstalt för radikal omvärdering av sociala värden, en mycket begränsad omvärdering både till tid och rum, ty gentemot yttervärlden bibehölls den gängse måttstocken, och när man lämnat skolan, återgick man till dagordningen och inrangerade sig i bestående fack samt antog de vanliga måtten. Men så långt den räckte, var omvärderingen genomgripande.⁶⁸

Avskaffandet av de offentliga förhören och lekmän som examensvittnen betydde också att skolan slöt sig för insyn utifrån, att allmänheten inte längre gavs möjlighet att ifrågasätta lärarens bedömning. Det kan ses som ett led i en professionell lärarstrategi i vilken kontrollen av professionen förbehölls den egna kretsen.

De mer småborgerliga dygderna flit, uthållighet och pålitlighet premierades också i skolans normsystem. Flitiga och "obegåvade" lärjungar sattes framför mer "begåvade" men lata. Utan högsta betyg i flit var det ingen idé att aspirera på stipendier och premier. Uthållighetens ideal omfattades av många lärare, som i likhet med lektor Ingvar Olsson i Jönköping med skepsis såg på de möjligheter att välja bort vissa ämnen som infördes i 1905 års stadga:

Större delen af våra elever i de högre läroverken utgöres af medelmåttigt begåfvade och medelmåttigt flitiga individer — — Man behöfver icke vara stor kännare af människonaturen för att inse, att dessa i stor utsträckning skola bortvälja besvärliga och mycket kräfvande ämnen. Målsmans eller "målskvinnas" bifall torde det i vår slappa tid icke vara svårt att utverka.⁶⁹

Pålitligheten var en norm som bl a förbjöd stöld, och västerås-kollegiet såg inte mellan fingrarna med dem som bröt mot det sjunde budet. För sådana försyndelser utmättes alltid hårda straff. Men det fanns andra former av oärlighet som inte heller tolererades som tex fusk och lögn. Den som förbrutit sig förväntades också att ärligt och uppriktigt erkänna sina försyndelser. Den som i det längsta försökte slingra sig fick ofta ett hårdare straff än den som omedelbart vidkändes sitt brott. Men

det räckte förstås inte bara med att erkänna sitt brott – syndaren måste också visa prov på uppriktig ånger och vilja till bättring. Följande referat ur 1910-talets kollegieprotokoll får illustrera vad som drabbade den som inte underkastade sig de normerna:

En elev i gymnasiet första ring (RI) hade skolkat. Han kallades in till kollegiet, och där avlade han fullständig bekännelse över sina förseelser. Han hade bl a pantsatt sin klocka för att kunna betala en skuld till en kamrat i tredje ring. Denne kallades in till kollegiet, men hans uppträdande präglades av ”oblyghet, oförsynthet och hånfullhet”. Han erkände att han flera gånger varit på pantbanken, men ansåg inte att kollegiet hade något med den saken att göra: han fick väl göra vad han ville med sina tillhörigheter. I sitt tidigare syndaregister hade han också skolk, biljardbesök, sena ankomster m m.” – – – oblygt och hånfullt – vidrigt och fräckt” vidgick han sina synder och medan hans yngre kamrat klarade sig undan med sänkt sedebeetyg, blev domen i detta fall: förvisning från läroverket till kalenderåret slut. Att detta var ett riktigt domslut blev nog kollegiets ledamöter helt övertygade om, när pojken hånfullt tackade kollegiet för den tjänst de därmed gjort honom...⁷⁰

Västeråsynglingens skamlösa uppförande rimmade illa med borgerliga normer men också dåligt med den kristna etiken. Enligt Max Weber var ju calvinismen väl förenlig med den kapitalistiska andan, och på liknande sätt kan lutherdomen sägas utgöra en god grund för det borgerliga projektet. Flit, ärlighet och respekt för privategendomen och överheten var lutheranska likaväl som borgerliga dygder och de dygderna förkunnades vid alla de kyrkliga ritualer som inramade skolvardagen. Varje skoldag inleddes med en morgonandakt och avslutades med bön och psalmsång.⁷¹ På söndagarna stod ett obligatoriskt kyrkobesök på programmet, åtföljt av ett förhör på innehållet i predikan. Denna bestämmelse som starkt kritiserades från bl a lärarhåll luckrades upp i 1905 års stadga – måhända ett tecken på att de lutheranska idealen integrerats i en mer sekulariserad ideologi.

Den borgerliga ideologin stod alltså i många stycken i överensstämmelse med skolans officiella budskap, men det innebar inte att skolåren resulterade i en borgerligt strömlinjeformad elevskara. De kulturella skillnaderna mellan barn från många

olika sociala förhållanden gick inte att helt sudda ut:

Vad som frapperade mig var att jag här fick som kamrater pojkar av en samhällsklass, som jag dittills aldrig träffat. Där fanns visserligen en del präst- och lärarsöner, men ingen herrgårdspojke. De flesta kom från enkla och många tydligen från mycket fattiga och slarviga hem. Dåtidens skolkatalog redovisade faderns yrke, men slarvet och fattigdomen kunde man läsa ut av kläderna som ofta var mycket dåliga. Hur nyttig var inte denna erfarenhet för mig, som tidigare lekt antingen endast med godsägarpojkar eller med torpar- och statarungar nere i Östergötland.⁷²

I figur 1:3 kan vi se hur den sociala mångfalden i en läroverksklass på 1870-talet kunde manifesteras. Just i denna klass satt arbetarsonen sida vid sida med brukspatronens ättelägg och snickarsonen bredvid folkskolläraryojken. Högborgerliga grupper samsades med lågborgerliga och det kulturella kapitalets representanter blandades med det ekonomiska. Att fyra elever kom från arbetarklassen i en grupp på 24 var dock ovanligt.

B) (läser Engelska.)				
1 Carl Adolf Hellman Stip. Edman.	1860	1874	1876 ^{3/4}	Sura, Arbetare.
2 Magnus Edvard Cassel	-63	-73	"	Haraker, Brukspatron.
3 Frans August Ingman, St. Nessen.	-59	-71	"	Westerås, Arbetare.
4 Oskar Rudolf Walin	-60	-71	"	Do, Premier-Aktör. †
5 Patrik Rudolf Norberg	-63	-73	"	Norberg, Bruks-Inspektör. †
6 Carl Berg	-62	-73	"	Westerås, Fabrikör. †
7. Albert Ojermark	-63	-73	"	Do, Stadskassör.
8 Erik Gustaf Nordvall Stip. Abllöfv.	-63	-73	" ^{21/8}	Westerås, Musik-Direktör. †
9 Adolf Richard von Unge	-62	-72	" ^{9/8}	Säby, Possessionat.
10 Edvard Herman Larsson	-60	-71	"	Haraker, Possessionat.
11 Johan Alfred Bylin	-60	-71	" ^{21/8}	Norberg, Handlande.
12 Fritz Algoth Wesström	-60	-72	"	Ihrsta, Kyrkoherde.
13 Bror Erik Carl Louis Cederström	-60	-70	"	Björksta, Häradskrifv., Frih.
14 Johan Reinhold Andersson	-60	-72	"	Sura, Inspektör.
15 Carl Hildor Pettersson	-61	-76	" ^{21/8}	Elfdalen, Bruksdisponent.
16 Johan Albrekt Kjellborg	-61	-72	" ^{9/8}	Westerås, Bruksförvaltare. †
17 Axel Engelbrekt Lindeberg	-60	-70	" ^{21/8}	Westerås, Verkmästare.
18 Wilhelm Stanislaus Bergh	-61	-71	"	Westerås, Boktryckare.
19 Gustaf Adalrik Björklund	-63	-73	"	Westerås, Snickare.
20 Erik Herman Victor Pagels	-60	-71	"	Sura, Possessionat.
21 Gustaf Fridolf Forssell	-61	-71	"	Westerås, Snickare.
22 Knut Richard Bjurberg	-59	-72	"	Haraker, Skollärare. †
23 Knut Ludvig Meurlin	-60	-70	" ^{21/8}	Avesta, Handlande.
24 Ivar Johan Jakob Linder *)	-60	-71	"	Westerås, Domprost.

*) Frånvarande hela terminen.

Figur 1:3. Femteklassare i Westerås högra allmänna läroverks katalog vt 1877. Eleverna står i kunskapsordning.

Källa: RSA, skolkatalogen.

Som vi skall se i kapitel 6 var ju inte heller lärarna en homogen grupp med avseende på sitt sociala ursprung. Därför är det troligt att de budskap som signalerades från katedern inte var helt entydiga. Utfallet av socialisationsprocessen var därför inte förutbestämt, och därtill kommer att elevernas egen kultur i många stycken var en motkultur – en bråkig kultur. Sena ankomster, skolk, trots mot ordningsregler, tjuvrökning, besök på olika utskänkningsställen, fusk och allehanda hyss var minst av allt uttryck för en metodisk livsföring, flit, uthållighet och pålitlighet. Det var ungdomliga protester mot skolans drill och disciplin. Den bråkiga elevkulturen var också en arena där norm- och regelsystem prövades och ifrågasattes. För dessa pojkar var det alltså minst av allt självklart att man i alla lägen skulle underkasta sig en given ordning. De erfarenheterna var säkert relevanta för en blivande maktbärande, och att denna bråkiga kultur trots allt tolererades inom vissa gränser, är måhända ett uttryck för att det inte var fråga om en renodlad motkultur. Dessutom var den ett led i experimenterandet med och formandet av en egen identitet och ett sätt att prova på den vuxna manskulturens fröjder. Därmed är vi inne på frågan om läroverken och borgerlighetens manliga projekt.

Mandom, mod och mogna män – läroverkens manlighetsfostran

Den del av 1800-talets maktkamp som utspelades på den offentliga arenan var en kamp mellan män – mellan adelsmän och en ny tids manliga entreprenörer, mellan herrar och bönder, mellan ämbetsmän av den gamla stammen och nya professionella män, mellan borgarklassens män och den manliga delen av arbetarklassen. I denna uppgörelse omdefinierades inte bara relationerna mellan män från olika sociala klasser och skikt utan också relationerna mellan män och kvinnor. Ett nytt genusystem började ta form, där de kvinnor, som vid seklets slut blandade sig i striden med krav om utbildningsrätt, arbetsrätt, organisationsrätt och rösträtt, spelade en aktiv roll. På så sätt var klass- och könskamp sammankopplade i ett strukturellt skeende, där borgerlighetens män samtidigt som de strävade efter att befästa sin hegemoni också måste värja sig för den



Den bråkiga pojkulturen var en arena där norm- och regelsystem prövades och ifrågasattes. För pojkarna var det minst av allt självklart att man i alla lägen skulle underkasta sig en given ordning. De erfarenheterna var säkert relevanta för en blivande makthavare – det var viktigt att förbereda sig för en framtid som innebar att man skulle styra, ställa och bestraffa. Många gånger svetsades eleverna samman i det ungdomliga trotset mot överheten. Ett viktigt led i denna socialisation var skoltidnings- och spextraditionen som fanns vid läroverken. Här häcklades ofta lärarna som i detta fotocollage från Nya Elementar 1892.

Foto: Stockholms stadsarkiv.

kvinnliga anstormningen.

Och kvinnorna gick fram på många fronter. De fördelar, som den billigare kvinnliga arbetskraften erbjöd, lockade arbetsgivare inom den privata och offentliga sektorn att anställa kvinnor i stället för män. Postverket, televerket, den statliga förvaltningen, folkskolan, sjukvården och kontoret är exempel på arbetsplatser som feminiserades. I den privata sfären undergrävdes den borgerlige mannens självklara auktoritet i samma grad som kontrollen över barnens uppfostran övertogs av kvinnan-modern under barnets första levnadsår och därefter av staten-skolan. Han fick också känna av ökade försörjningsbördor, allt eftersom enförsörjarfamiljen blev norm. Tyngden av den bördan växte dessutom med utbildningens växande betydelse: allt större investeringar måste till för barnens skolgång.⁷³ Men i försörjarrollen låg också källan till den manliga dominansen, eftersom kvinnan gjordes ekonomiskt beroende av sin man. Manlighet – det var att inneha ett yrke, att kunna försörja sin familj och kontrollera familjens öden, att kalkylera för familjens framtid. Handlingskraft blev ett viktigt maskulint attribut.⁷⁴

Men läroverket blev något av en sista manlig bastion. Och just här var det särskilt viktigt att hålla ställningarna, eftersom läroverket också var en förgård till den vetenskapliga världen, den nya tidens ideologiska maktcentrum: vetenskapsmännen efterträdde prästerna som andliga och ideologiska makthavare. Även om den ideologiska maktens program därmed skrevs om, var den kvinnliga underordningen i grunden oförändrad. Än så länge förvägrades kvinnor rätten att undervisa och att undervisas inom den lärda skolans ram. Här skulle pojkarna fostras till män av män. Vilket eller vilka manlighetsideal frodades då där?

Alla de borgerliga dygder som läroverket befrämjade var faktiskt sådana som förknippades med manlighet. I förhärskande definitioner av manligt och kvinnligt stod det kvinnliga för oordning, irrationalitet, natur, sexualitet, emotionalitet. Kvinnor ansågs vara oförmögna att tänka logiskt och abstrakt, de hade en benägenhet att fastna i detaljer och saknade förmåga till överblick. Mannen representerade motsatsen till allt detta, en motsats som rimmade väl med den lärda skolans honnörsord: ordning och reda, logik och förnuft, driftskontroll och självdisciplin. Den åtskillnad som i praktiken gjordes mellan könen i arbetsdelning, i lagar och förordningar och i familjen



Läroverkspojckarnas förhållande till flickor och sexualitet var en ömtålig och omdebatterad fråga kring sekelskiftet. I den diskussionen deltog många läroverkslärare som oroade sig för ungdomens sedliga fostran. I gymnasisternas egna tidningar spelade flickorna och kärleken också en viktig roll i dikter och noveller. Även vid diskussionsaftnar kunde gymnasistens kärleksliv vara uppe till debatt: Är skolpojkskärlek verklig kärlek eller ej? För dessa nybakade studenter i Uppsala år 1896 var den nog det.

Foto: Nordiska museet, Stockholm.

förstärktes på så sätt av utbildningssystemets könsliga uppdelning i gossläroverk och flickskolor. Utbildningssystemet var därför ett medel att befästa gällande definitioner av manligt och kvinnligt och därmed också den kvinnliga underordningen. Läroverken var en skola för maktens män och ett betydelsefullt led i det borgerliga manlighetsprojektet.

Frånvaron av kvinnliga inslag präglade skolkulturen i allmänhet men också skolpojckarnas relationer till det motsatta könet. I denna enkönade värld upptog föreställningarna om flickor ändå ett stort utrymme. Förhållandet till det motsatta könet ventilerades vid gymnasieföreningarnas diskussionsaftnar, och osäkerheten inför kärlekslivets mysterier återspeglas i frå-

gor som "Är skolpojkskärlek verklig kärlek eller ej?"⁷⁵ Gymnasten var många gånger kär, och föremålet för hans heta längtan inspirerade till kärleksdikter i skoltidningarna. Dikter som "Min drömda flicka", "I drömmen", "Ett sommarminne", "Störd kärlek" var uttryck för romantiska svärmerier. Inslag av andra kvinnosyner fanns också representerade i skoltidningsspalterna: "Man tror sig förflyttad till en hönsgård, helvetet eller en flickskola".⁷⁶ Återkommande skol-, ungdoms- och gymnastbaler var tillfällen då kontakter kunde knytas. Släd- och kälkpartier, skridskoturer och roddturer var borgerliga könsöverbryggande arenor. Men i en gymnastis föreställningsvärld var det skillnad på flickor och flickor, och deras självkontroll i det avseendet kunde genom elevföreningarna ta sig sådana här uttryck:

*Sälunda erinrar jag mig, att under en gymnastibal på stadshotellet en av deltagarna fram på småtimmarna dansade med en uppasserska. Vid nästa konsilium blev efter en långvarig och upprörd diskussion den felande utesluten ur förbundet och erhöll aldrig återinträde.*⁷⁷

Men vad kännetecknade då en manlig makthavare? Nog tog han sig ett glas. Visst var cigarren i mungipan en symbol för både manlighet och makt. Och en riktig karl var också beredd att ta till knytnäven om så behövdes och att stå upp för kung och fosterland. Sådana färdigheter övades friskt i den okontrollerade pojkulturen. Röken stod många gånger högt i tak i elevernas kvarter, och många flaskor punsch, öl och vin tömdes. Johan Iverus antecknade noggrant i sin dagbok hur många pipor, cigarrer och punschglas han förbrukade per dag – ett tecken på hur viktiga dessa riter var för att forma en manlig identitet. Krigslekar och snöbollskrig var en inskolning i ett manligt aggressivt beteende där också den fysiska styrkan värderades högt. Ebbe Lieberath, den svenska scoutrörelsens grundare, berättar om hur han en gång träffades av en snöboll, så att ögat började blöda. Han bad en lärare att få gå hem, men fick till svar en örfil och en uppmaning att gå och sätta sig:

Undersökningen sedan hos doktorn visade att regnbågshinnan spruckit. En hop droppar i ögat och en veckas mörkrum och så

30^{de} Bingsolof ha efter middagen Bingso wi till Näsberg och Bingso ledan derifrån under musik till Vt. till där vi sjöngs och sedan till behåvander vänt musik. När vi upptill Odman här där vi drucke punch ö Carbons samt sjöngs. Kommer 8^{de} Staden B Lundberg och Mober upp till oss och drucke mjölk glass med slög hos Stedens omne.



DAGBOK.



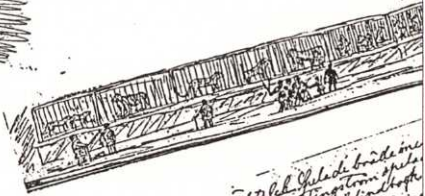
MARS

30^{de} Läst i Carlsens 1^{de} boken. När 10^{de} 2^{de} Clartan och 2^{de} kapitel ut 4^{de} boken tilligen samt Mober. När 20^{de} Mober upptill och Bingso. När 20^{de} Mober upptill och Bingso. När 20^{de} Mober upptill och Bingso.



DECEMBER

30^{de} När vi Mober till den förra på vägen. Mober spelade i en lag. Spelade på en månad i en och Mober. 30^{de} Gudning. När vi till och med Mober. 30^{de} Gudning. När vi till och med Mober. 30^{de} Gudning. När vi till och med Mober.



30^{de} När vi Mober till den förra på vägen. Mober spelade i en lag. Spelade på en månad i en och Mober. 30^{de} Gudning. När vi till och med Mober. 30^{de} Gudning. När vi till och med Mober.



30^{de} När vi Mober till den förra på vägen. Mober spelade i en lag. Spelade på en månad i en och Mober. 30^{de} Gudning. När vi till och med Mober. 30^{de} Gudning. När vi till och med Mober.



En bild av pojkkulturen får vi av Johans Iverus dagboksanteckningar. Han antecknar varje dag hur många pipor eller cigarrer han röker och hur många glas punch eller öl han dricker – en bekräftelse på hur viktiga dessa ritualer var för formandet av hans manliga identitet. Dagboken innehåller också teckningar som illustrerar den ungdomliga världen: Skrillning, baler, processioner, olika spektakel som besök på Zoo m m. Johan representerade den nya tidens manlighetsideal – en man som både behärskade språket och sin kropp. Dagboken finns på Universitetsbiblioteket, Uppsala.

var man färdig för nästa batalj. Inte något huttel, inga klagomål hos rektorn, insändare i tidningen eller dylikt, som i våra dagar, så snart en ungherre fått sig en vinge eller råkat ut för en olycka — — —. Det fanns krut i både föräldrar och pojkar på den tiden.⁷⁸

De riter som utspelades kring pennalismen var tänkta att härda den unge pojken psyke. Den förnedrande och våldsamma skändning som en förstaklassare utsattes för var en slags initiationssermon som man måste uthärda för att upptas i pojkkollektivet:

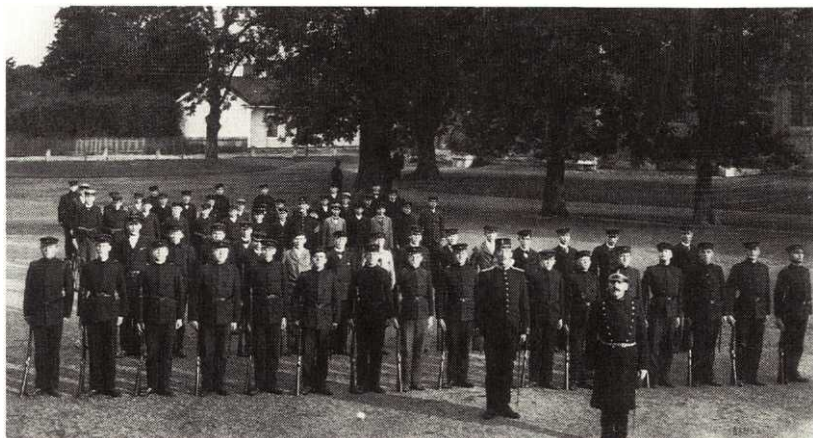
Som nykomling i skolan skulle man först döpas under pumpen, och sedan misshandlades man på allehanda sätt af de äldre kamraterna. Hade man kurage och visste att något så när bita ifrån sig, slapp man snart igenom, — — — men var syndaren blodig och ömkelig, fick han en längre tid lida af de äldres öfversitteri, innan de ledsnade vid att se eländet.⁷⁹

Den hårda läxan som den pennalistiska ordningen inpräntade var: Visa dig inte svag! Gråt inte! Uthärda smärtan! Med sådana strategier kunde en elev komma tämligen lindrigt undan, medan den som inte klarade att bita ihop tänderna om smärtan kunde förvänta sig fortsatta förnedringar. Morsgrisstämpeln var tung att bära.

Till denna manliga våldskultur hörde också alla de regelrätta slagsmålen med folkskolepojkar:

Under skolåren pågick tre stora krig, ett med folkskolepojkarna, som var mångdubbelt överlägsna, men som ibland kunde besegras med hjälp av list. Ingen av stadens patrullerande polis-konstaplar ingrep trots att blesstyrerna ibland var nog så blodiga. Dessa krig ansågs vara ett slags sport, som ingöt mod och kraft i de ungas sinnen.⁸⁰

Det här var krig som de unga själva organiserade med överhöghetens tysta gillande. Men det var inte bara fråga om lekar: från högre ort anbefalldes också en regelrätt krigsfostran. Under 1860-talet med dess skandinavistiska strömningar infördes militärövningar och vapenexercis i syfte att befrämja ungdomens "fysiska utbildning till ett kraftigt, starkt och härdadt släkte"



Vapenexercis vid Västerås läroverk 1895. Denna påbudna och krigiska form av skolans manlighetsfostran förstärktes av den informella fostran som pågick i pojkkollektivets egna våldsriter och pennalismen. Den läxa man skulle lära sig var: Visa dig inte svag! Gråt inte! Uthärda smärtan! Även från lärnarnas sida förekom fysiskt våld: Många lärare kände sig först riktigt nyter och glad, när han med rottingen genompryglat någon syndare, minns en elev. Men många lärare var manliga förebilder med andra auktoritetsmedel än våld.

Foto: Västerås stadsarkiv.

och att vänja den till en "oafwänd uppmärksamhet på gifna föreskrifter, till ordning och lifaktighet" – allt till fosterlandets gagn.⁸¹ Det här var inte bara en tom paragraf. Det exerceades livligt runt om i de svenska läroverken till gossarnas stora förtjusning.

Med glädje minns jag exercisen på skolgården och särskilt utmarscherna med gevär, fana och militärmusik. – – – Det är verkligen synd och skam, att dessa militärövningar i skolorna borttagits. Tror man, att svenska gossar därigenom bli mindre krigiska? Misstag!⁸²

Men det fanns pojkar med pacifistiska drag och för dem var krig något orättfärdigt. En sådan ung man riskerade smörj från kamraternas sida och av lärarna blev han uppmanad att hålla

inne med sina ”nihilistiska och fosterlandsförrädiska” åsikter.⁸³ Det finns också andra exempel på ynglingar, som hade svårt för att finna sig tillrätta i denna käcka och utagerande ungdomskultur. Så här upplevde en grubblare som Pär Lagerkvist sin läroverkstid:

— — — *önskat att jag blott haft en enda för vilken jag kunnat yppa dem alla (hundratals svallande känslor) utan att bli kallad en pojkvirring, som tror sig veta och förstå någonting, men som borde hålla mun. Ja, detta är den dom man får därför att man icke som dessa andra tala om pojkestreck, skolpaschaser eller annan smörja utan verkligen gå något djupare och tala om något som kan vara näring för själen.*⁸⁴

Pär Lagerqvist var dock inte ensam i den gymnasistrollen. I memoarerna skymtar också en ”orons kultur”, som präglades av ett gymnasialt svårmod⁸⁵ och nattliga diskussioner om livets mening – ett tecken på att den ungdomliga manskulturen ingalunda var enhetlig.

Militärexercis och gymnastik syftade alltså till att stärka elevkollektivets fysiska status. Läroverkets intellektuella skolning verkade dock i motsatt riktning. I debatten utmålades skolgossen som en blek, kutryggig och närsynt plugghäst, som satt lutad över sina böcker i stället för att vistas ute i den friska luften. En sådan ensidig betoning av själsförmögenheterna ansågs leda till en brist på levnadslust och företagsamhet, håglöshet och apati, en andlig bleksot, som gjorde de unga gossarna till gubbar i förtid.⁸⁶ I många statliga utredningar diskuterades hälsoläget, och man fann att den svenska läroverksgossens kondition var hotad. Av en hälsoundersökning från 1880-talet att döma var det verkligen också illa ställt: 45 procent av läroverkseleverna uppgavs lida av någon form av allvarlig kroppslig åkomma.⁸⁷ Kring sekelskiftet var 10 – 16 procent av eleverna befriade från gymnastik på grund av medicinska skäl.⁸⁸ Larmrapporter om läroverkselevens kroppsliga förfall orsakade stor oro och mycken debatt. Den oron bottnade i en allmän omsorg om den enskilde elevens fysiska hälsa, men den bör också ses mot bakgrund av läroverkens uppgift att fostra nästa generations manliga makthavare. Maskulinitet, styrka, mod och handlingskraft är ju attribut som med den tidens mått mätt (och även med se-

nare tiders) förstärkte maktens legitimitet. Makten borde dessutom utstråla hälsa: en blek närsynt och kutryggig person kunde svårligen upprätthålla en personlig auktoritet. I den fredliga konkurrensen hävdade man sig heller inte längre enbart med hjälp av glosor och årtal. Andra vapen som ”en oböjlig vilja, glad företagsamhet och en frisk, härdad kropp” behövdes också.⁸⁹ Det borgerliga mansidealet var verkligen inte lätt att förverkliga, speciellt som intellektuellt arbete ofta associerats med det feminina medan arbetarens manliga identitet får sin bekräftelse i hans fysiska yrkesutövning.⁹⁰

Botemedlen mot läroverkselevens fysiska förfall var bl a mindre läxor, förbättrad arbetsmiljö med god belysning, läsvänlig tryckstil, sittriktiga pulpeter etc. Här fick nu gymnastiken, bedriven i Lings anda, en viktig uppgift att fylla, men den fria lekens uppfostrande betydelse betonades också. Den befordrade handlingskraft, djärvhet och beslutsamhet, och den pojke som inte lekt som barn dög inte heller till att handla, när han blev man.⁹¹

Men en borgerlig man var också artig och belevad, klädde sig väl i hög hatt, mörk kostym och spatserkäpp. Han kunde argumentera för sin sak, han såg sig själv som de svagas språkrör i det offentliga samtalet, han gav sken av att vara upphöjd över allt egenintresse. I memoarlitteraturen finns många detaljerade beskrivningar av just lärarnas kläder och kroppsspråk. I undervisningssituationen, med en lärare som ofta föreläste, fanns många tillfällen att begrunda den yttre apparationen. Eftersom minnesbilderna många år senare är så tydliga, var lärarens utseende och klädsel något man uppenbarligen förhöll sig till.

Han var alltid ytterst elegant och alltid svartklädd, i en lång redingot, stort, öppet, snövitt skjortbröst, en vit halsduk efter modet från århundradets början, i sjäva verket en bred bindel, i vilken hakan kunde begravas, samt små, upprättstående ”fadermördare”. Ute var han städse iförd en skyhög skorstenshatt och en nästan fotsid, blå slängkappa med en krage, som räckte ända till händerna.⁹²

Ett attribut som definitivt visade att man var herre – spatserkäppen – erövrades vid skolgångens slut, och studentfesten var en slags *rite de passage* in i den vuxne mannens värld:

Viktiga, skrikande, naiva, bleka av det myckna pluggandet, med studentmössorna på huvudet och leopoldkäpparna fumligt hanterade resonerade vi på en gång generade och självsäkra med hovmästaren och ett tag till och med med herr Davidsson angående sexans och punschens pris – – Men livat var det, då vi skålade med varandra och det hette: "Nej, du bockenfot, för fan!" och dylika yttranden av obestridlig manhaftighet.⁹³

Konsten att argumentera tränades under lärarnas överinseende vid disputationer i latin, en verksamhet som längre fram övertogs av de litterära elevföreningarna. Vid diskussionskvällar, uppsats- och deklamationstävlingar övades den retoriska förmågan. Där diskuterades historiska frågor som "Kan Maria Stuart sägas hafva förtjänat sitt öde?" Existensiella och moraliska frågor fanns ofta på programmet: "Är den slöja, som är bredd öfver framtiden, en barmhärtighetens eller obarmhärtighetens väf?" eller "Kan det vara nyttigt för skolynglingar att, såsom vi göra, blott promenera på gatorna?" Politiska spörsmål avhandlades ibland: "Är ett allmänt europeiskt krig möjligt och hvilken ställning bör Sverige i händelse af ett sådant intaga?" eller "Hvilken ställning böra vi intaga mot kvinnoemancipationen?"⁹⁴

Dessa klubbar var en ungdomlig miniatyr av de vuxna männens borgerliga offentlighet och en träning för en kommande roll i denna. Här finslipades språket, de professionellas främsta vapen i kampen om makt och inflytande. Här liksom i skolan formades den *culture of critical discourse*, som enligt Alvin Gouldner är kännetecknet för de intellektuellas kultur.⁹⁵ Den borgerliga manliga hegemonin vilade på ett språkligt kapital lika väl som på ekonomiska och andra kulturella resurser.

Läroverken och medelklassens formering

I vårt projekt har vi haft en mycket vid definition av borgerligheten, som på så sätt inkluderar mellan 10 och 15 procent av den manliga yrkesverksamma befolkningen.⁹⁶ Men borgerlighetens olika grupper var sinsemellan mycket heterogena. De befann sig i olika marknadspositioner och stod i olika förhållanden till staten. De levde av olika inkomster, hade olika förmö-

genhetsförhållanden, olika makt och inflytande och tillhörde olika branscher som ständigt konkurrerade med varandra. Storbourgeoisins maktställning grundades på materiellt ägande. Bildningsborgerskapets marknadsposition baserades på ett exklusivt kulturellt kapital. Småborgerskapet stod mitt emellan kapital och arbete, och gränsen mellan de lägre tjänstemännen och arbetarna var ofta flytande. Även i kulturellt avseende var skillnaderna stora, men de borgerliga föräldrar som satte sina söner i läroverket hade ändå en sak gemensamt: respekten för bildning och tron på utbildningens och vetenskapens betydelse. Det var en hörnsten i den borgerliga ideologin.⁹⁷

Läroverkseleverna kom som vi tidigare sagt till allra största delen från borgerliga skikt, och de allra flesta kom längre fram att ingå i borgerlighetens olika delar. Och läroverksåren bidrog på många sätt till att ge dem en gemensam kulturell identitet – en "Vi-känsla". De som fullföljde studierna fram till studentexamen hade under många år svetsats samman av den drill och disciplineringsprocess som vi tidigare beskrivit. Men de hade dessutom många gånger förenats i ett ungdomligt trots mot den stadgade ordningen. Skoltiden gav dem också en gemensam kärna av bildning. De hade läst samma historiekurser, de hade alla brottats med Euklides geometri, deklinerat samma tyska verb och citerat samma dikter. De hade deltagit i gemensamma högtider till fosterlandets ära och upprättat hemliga brödraskap. De hade utvecklat en stor uppfinningsrikedom för att "hjälpa" mindre begåvade eller dåligt pålästa kamrater genom skolprovets nålsögon. I de vuxnas ögon var detta förstås ett uttryck för oärlighet och fusk, men i ett elevperspektiv handlade det om solidaritet.

Känslan av samhörighet förstärktes av att de tillhörde en utvald skara bland den svenska ungdomen. Hälften – flickorna – var ju per definition utestängda, men också i förhållande till den manliga ungdomen var läroverksgossarna en exklusiv grupp. Än mer utvalda var och kände sig säkert den fjärdedel, som "nådde ända fram" och kunde träda ut med den vita mösan på huvudet.

I memoarerna vilar ofta ett gyllene skimmer över läroverkstiden:

Det leende, med vilket man, den dag som är, möter en kamrat

från den tiden, har ett innehåll som intet annat. Det lyser över en gemenskap som intet annat förhållande mellan människor förfogar över. Allt bära vi med oss, en sådan gammal gosse och jag. — — — Själnas friska första vår tid, med lekar och längtan, med skolårens tvång och pressning, med ungdomens sturm und drang, med kampen och mödorna, med segrarna, besvikelserna och sorgerna.⁹⁸

Även om Paul Rosenius förlorat sig i nostalgi i ovanstående citat, så menar vi att läroverksåren i många avseenden fungerade som ett socialt och ideologiskt kitt mellan elever från olika sociala klasser och skikt. Man kände solidaritet inte bara med de egna klasskamraterna utan också med den egna skolan. Därom vittnar alla de brödraförbund som bildades av före detta studenter vid de olika läroverken: Arosbröderna, Jönköpingspojarna, Skaradjäkarna, Strengnenses etc. Dessa ger än i dag ut minnesskrifter och jubileumsskrifter för att hålla minnet av skoltiden i helgd. Också på ett övergripande nationellt plan fyllde läroverken en integrerande funktion. En enhetlig läroplan gav en gemensam kärna av bildning – man var delaktig i ett nationellt kulturellt kapital. Utbildningens symbolvärde delade man med andra läroverkselever, och den betydelse utbildning spelade gjorde, att man kände sig tillhörig en speciellt utvald grupp. Studentmössan stod som en symbol för den utvaldheten.

Läroverken kan alltså sägas ha varit ett socialt och kulturellt system som bidragit till borgerlighetens formering. Olika öden väntade emellertid efter läroverksåren – de härliga lagrarna fördelades lite ojämnt. Det var inte säkert att läroverkskulturen kunde överbrygga alla skillnader i lön, makt och status som etablerades längre fram i livet. Läroverksåren utgjorde trots allt en avgränsad period i livet, och livet gick vidare:

Vart tog de vägen, kamraterna? De gick till förvaltningen, civil som militär, till undervisningsväsendet, näringslivet och handeln och de fria yrkena, läkare, tidningsmän, allt — — — Men hur tänker de, som finns kvar i livet, om världen och tiden och människorna? Har vi mycket gemensamt? När vi träffas på minnesdagar, hälften eller färre av de gamla, visst gläds vi i minnena vid middagsbordet eller ute på gatorna, men det räcker nog bara en

dag eller två, sedan glider vi naturnödvändigt ut från varandra igen, lossnar allt mer från varandra och från den gamla grunden – –⁹⁹

Trots sina reservationer antyder ändå Ture Nerman här en insikt om att studentkamraterna kom att ingå i ett speciellt socialt skikt, den högre borgerlighetens sfärer. Och även om banden mellan kamraterna i den gamla skolklassen försvagades, knöts de i stället allt fastare till medelklassen. De märken som skolans disciplineringsprocess satte på deras ungdomligt formbara karaktär gick inte att helt tvätta bort, speciellt som denna snarare harmonierade med än stod i motsättning till det liv i en borgerlig offentlighet som väntade. Läroverken kom på så sätt att spela en viktig roll i medelklassens formering både som klass och kön. De var också ett led i formandet av det nya industrikapitalistiska samhället.

Låt oss till sist återvända till våra tre västeråspojkar, Wilhelm, Johan och Axel. Hur gick det för dem? De var alla tre män av sin respektive tid och alla fick de bemärkta positioner i samhället. Wilhelm Svedelius slutade som professor i statskunskap och retorik i Uppsala, och han representerade ett gammalt ämbetsmannaidéal baserat på klassisk bildning. Han tonar fram som den lärde munken, upphöjd över allt jordiskt. Johan Iverus karriär blev mer brokig. Under sin tid i Uppsala var han som medicinestuderande och styrelsemedlem för Naturvetenskapliga studentföreningen en representant för ett naturvetenskapligt kunskapsideal. Som ledamot av gymnastikföreningens styrelse var han också en sinnebild av den nye mannen, aktiv, aggressiv, utåtriktad. Han var också kropp – inte bara själ. Längre fram kunde han titulera sig disponent, uppfinnare av en hundkäckskin och liktorsoperatör. Han slutade som museiintendent i Finland. Johan Iverus och andra unga män, som skolades i läroverken mot 1800-talets slut, var kanske i linje med det amerikanska ideal som Herman Lagercrantz utmålade i ett tal i Västerås 1906:

Styrkan hos de amerikanska skolorna är icke den lärdom de bibringa utan den produkt de skapa. Den amerikanska skolpojken är, när han lämnar skolan, en liten själmedveten och morsk herre som längtar att pröva sina krafter. Han är energisk

och patriotisk nära nog till fanatism, han tvivlar inte på någonting, allra minst sina egna utsikter.¹⁰⁰

En sådan entreprenörsanda var vad Sverige behövde, ansåg man, för att bygga en konkurrenskraftig industrination. Det projektet krävde sin nationella diskurs, sina kulturella medarbetare. Vår kvinnotjusare Axel Eriksson blev senare under namnet Erik Axel Karlfeldt både nationalskald och Nobelpristagare.

1. Svedelius, Wilhelm (1889) *Anteckningar om mitt förflutna lif*. Stockholm: Fahlerantz & Co, s 174.
2. Uppsala universitetsbibliotek, handskriftavdelningen: Johan Iverus dagbok, 6/6 1864.
3. Västerås stadsbibliotek: Axel Eriksson, dagbok, 31/5 1885 (kopia).
4. Sandin, Bengt (1986) *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan. Folkundervisning och barnuppfostran i svenska städer 1600-1850*. Lund: Arkiv.
5. Till borgerligheten räknar vi just dessa olika skikt. Begreppet *medelklass* används också synonymt med borgerlighet. Jfr kapitel 2 och 8 där vi närmare diskuterar dessa begrepp.
6. I kapitel 8 finns en mer detaljerad beskrivning av den sociala rekryteringen till läroverket.
7. Termen har vi lånat av Lars Magnusson som myntat begreppet den bråkiga kulturen. Jfr Magnusson, Lars (1988) *Den bråkiga kulturen. Föreläggare och smideshantverkare i Eskilstuna 1800-1850*. Stockholm: Författarförlaget.
8. Jfr Mitterauer, Michael (1991) *Ungdomstidens sociala historia*. Göteborg: Röda bokförlaget, s 7-9, 94-99.
9. Hemberg, Eugen (1936) *En nittioårings minnen. Vandringar i kulturens och naturens tempelhallar*. Malmö: Bokförlaget Scania, s 43f.
10. Aulin, F A (1914-1919) *Anteckningar från ett långt lif*, s 141, 144. (Opublicerade memoarer av en elev i Strängnäs läroverk på 1850-talet. En kopia finns i författarnas ägo.)
11. Cederström, Gustaf (1913) *Minnen*. Stockholm: Norstedt, s 20.
12. Vissa delar av detta avsnitt bygger på Johansson, Ulla (1990) Ordning i klassen. Disciplin och straff i 1800-talets lärda skola. I: *Utbildningshistoria 1990*. Red: Stig G Nordström, Gunnar Richardson & Birgit Rodhe. Stockholm: Föreningen för Svensk Undervisningshistoria, s 45-58.
13. SFS 16 dec 1820 (SFS 1820): Cap.10.

14. SFS 7 dec 1807 (SFS 1807): Cap III.
15. *ibid* cap III §3.
16. Förmodligen som en eftergift åt våra ljusa vårkvällar medgavs dock utsträckt tid till klockan tio från den första april t o m terminens slut. SFS 1820: Cap.10.
17. SFS 1807: Cap III §1.
18. *Efor* var titeln på de fem högsta ämbetsmännen i Sparta. De skulle bl a övervaka rättskipning och ungdomens uppfostran.
19. Foucault (1987) *Övervakning och straff. Fängelsets födelse*. Lund: Arkiv förlag, s 49ff.
20. *ibid* s 90-141.
21. SFS 1878:53, §47 mom 4.
22. Västerås stadsarkiv. Rudbeckianska skolans arkiv (RSA): Kollegieprotokoll 1850-ca 1890.
23. Se tex Ekelund, Herman (1934) *Från Braheskolan i Jönköping*. I: *När jag gick i skolan*, s 28; Berg, Ruben G:son (1934) *Nyköpingsminnen*, *ibid* s 248.
24. RSA, tex kollegieprotokoll den 14/3 1851, 13/12 1852.
25. Nordberg, Fritiof (1934) *Idyll och panik i Strängnäs*. I: *När jag gick i skolan*, s 77.
26. *Pedagogisk Tidskrift* (PT) 1893, s 97.
27. *Norra Latin femtio år 1880-1930. Historik. Hågkomster av forna lärjungar*. Stockholm (1930). Red: Axel Ahlberg m fl. Stockholm, s 26-27. Arkitekten hänvisar till det stora antalet lärjungar i Norra Latin som man på bästa tänkbara sätt måste kunna övervaka "i vilken våning som helst från vilken punkt som helst."
28. Ahlén, Abraham (1911) *Mina ungdomsminnen från Skara*. Stockholm: P Palmqvist, s 35.
29. Beckman, Nat (1931) *Vår skolas historia del II*. Göteborg: Wettergran och Kerbers förlag, s 199.
30. Qvarsell, Roger (1988) *Kulturmiljö och idespridning. Idédebatt, bokspridning och sällskapsliv kring 1800-talets mitt*. Stockholm: Carlssons, s 31f.
31. Svedelius, Carl (1927) *Norra Real 1876-1926*. Stockholm: P A Norstedt & Söners förlag, s 85.
32. Wallen, Axel (1934) *Lucia-ljus och andra ljus i Göteborg*. I: *När jag gick i skolan*, s 260.
33. Med Basil Bernsteins terminologi handlade det om en skärpt *classification*. Bernstein, Basil (1975) *Class, Codes and Control Vol 3. Towards a Theory of Educational Transmissions*. London: Routledge & Kegan Paul, s 85-115.
34. Ekelund (1934) s 26.

35. Snoilsky, Carl (1892) *Dikter, 4:e saml.* Stockholm: Gebers, s 143. Gustaf Retzius, som var klasskamrat med Snoilsky, berättar om denna episod i sina memoarer, varför händelsen inte är helt uppdiknad. Se Retzius (1933) s 84-88.
36. Ahlén (1911) s 20.
37. Ström, Fredrik (1940) *Min ungdoms strider. Memoarer.* Stockholm: P A Norstedt & Söner, s 54.
38. Johan Iverus dagbok, passim; jfr även Axel Erikssons fritidssysselsättningar som de beskrivs i hans dagbok.
39. Netzler, Fritz (1985) *Helsingborgsminnen från min ungdom.* Munkedal: Carl Zakariasson, s 270.
40. Aulin, s 106.
41. Beckman (1931) s 206-207.
42. Behm, Alarik (1934) "Under vishetens ledning" i Östersund. I: *När jag gick i skolan*, s 207.
43. Jfr Tegström, Lena (1992) Att lära sig veta hut. Brottsyn, fostran och ungdomlig motkultur vid läroverken i Umeå och Härnösand 1821-1877. (Opublicerad C-uppsats.) Umeå universitet: Historiska institutionen.
44. RSA: Reglemente för elementarläroverket i Westerås 1850, §41.
45. T ex SFS 1859:16, §52.
46. SFS 1820, Cap 10: §5 mom 18.
47. En beskrivning av pennalismen vid Västerås läroverk finns i *Camenaes Arosienses. Festskrift vid det svenska gymnasiets trehundraårsjubileum.* Västerås: Högre allmänna läroverkets i Västerås kollegium, s 131-140; Jfr även Per-Johan Ödmans studie av den svenska 1700-talspedagogiken, där pennalismen tolkas som en herre-slavrelation. Se Ödman, Per-Johan (1991) *Tid av frihet, tid av tvång. Utvecklingslinjer i svensk 1700-talspedagogik.* Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen, s 185-194.
48. Svedelius (1889) s 81.
49. Beckman (1931) s 213.
50. Juhlin, Julius (1928) *Minnen.* Stockholm: Ahlén & Åkerlunds förlag, s 71-72.
51. SFS 1878:53, §49.
52. Johansson (1990) s 50.
53. Foucault (1987) s 212ff.
54. RSA: Reglemente för Elementarläroverket i Westerås, 1850 §27. Det bör påpekas att det fria flyttningssystemet inte var det samma som den växelundervisningsmetod som praktiserades i folkskolan.
55. Aulin, s 161.
56. Åberg, Göran (1991) *Högre allmänna läroverket i Jönköping 1878-*

1968. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria, s 72. (Den unge gymnasisten och poeten var Alf Henrikson)
57. Rödning, Rudolf (1898) *Bidrag till Göteborgs latinläroverks historia*. Del I. Göteborg, s 132.
 58. Reed Ueda har undersökt elevkulturen vid amerikanska high school och hans beskrivning av denna stämmer väl med svenska förhållanden bortsett från att också flickor som elever ingick i den amerikanska skolkulturen. Se Ueda, Reed (1987) *Avenues to adulthood. The origins of the high school and social mobility in an American suburb*. Cambridge: Cambridge University Press, s 119 ff.
 59. Ossiannilsson, K G (1945) *O gamla klang- och jubeltid. Minnen från åren 1875-1914*. Stockholm: Albert Bonniers förlag, s 21. Andra exempel är Malcolm Silfverstolpe, som var ordförande i Västerås fosterländska gymnasistförening, samt Hjalmar Söderberg i Concordia vid Norra latin. Se Holmbäck, Bure (1990) Hjalmar Söderberg och skolan. I: *Utbildningshistoria 1990*, s 142-167.
 60. Så gör tex Maria Ossowska i sin analys av borgerlig moral. Se Ossowska, Maria (1986) *Bourgeois Morality*. London: Routledge & Kegan Paul.
 61. Weber, Max (1978) *Den protestantiska etiken och kapitalismens anda*. Stockholm: Argos förlag, s 23-24, 30.
 62. Se tex Engels, Friedrich (1946) *Ludvig Feuerbach och den klassiska tyska filosofins slut*. Stockholm: Arbetarkulturs förlag, s 68 -76. Jfr även Antonio Gramscis begrepp *organiska intellektuella*. Se Gramsci, Antonio (1967) *En kollektiv Intellektuell*. Bo Cavefors förlag, s 141-162.
 63. Så var enligt vissa forskare fallet i England. Se tex Wiener, Martin J (1981) *English Culture and the Decline of the Industrial Spirit 1850-1980*. New York: Cambridge University Press. Wieners tes har dock inte fått stå oemotsagd. Jfr tex Gunn, Simon (1988) The 'failure' of the Victorian middle class: a critique. I: *The culture of capital: art, power and the nineteenth-century middle class*. Manchester: Manchester University press, s 17-43.
 64. Jfr Ambjörnsson, Ronny (1988) *Den skötsamme arbetaren. Idéer och ideal i ett norrländskt sågverkssamhälle*. Stockholm: Carlssons.
 65. Tom Söderberg har intresserat sig för alla våra medelklassgruppers kulturella framtoning. Söderberg, Tom (1972) *Två sekel svensk medelklass. Från gustaviansk tid till nutid*. Stockholm: Bonniers. En analys av den högborgerliga kulturen finns i Frykman, Jonas & Löfgren, Orvar (1979) *Den kultiverade människan*. Lund: Etnologiska sällskapet. En beskrivning av den svenska småborgerlighetens kulturella drag finns i Ericsson, Tom (1988) *Mellan kapital och arbete. Småborgerligheten i Sverige 1850-1914*. Umeå Universitet: Humanistiska fakulteten, s 133-166; Göran Therborn och Martin Åberg har studerat bourgeoisie. Se Therborn, Göran (1989) *Borgarklass och byråkrati i Sverige. Anteckningar om en solskenshistoria*. Lund: Arkiv Förlag, s 116-176; Åberg, Martin (1991) *En fråga om klass? Borgarklass och industriellt företagande i Göteborg 1850-1914*. Göteborgs universitet: Historiska institutionen, s 95-154. Se även Magnusson, Thomas (1989) En borgarklass i vardande. Göteborg-

- skapitalister 1789 och 1830. *Historisk Tidskrift* nr 1, s 46. Anita Göransson har undersökt borgarklassens äktenskapsstrategier. Se Göransson, Anita (1990) *Kön, släkt och ägande. Borgerliga maktstrategier 1800-1850. Historisk Tidskrift* nr 4, s 525-544. En tjänstemannakultur fångas i Lundgren, Britta (1990) *Allmänhetens tjänare. Kvinnlighet och yrkeskultur i det svenska postverket*. Stockholm: Carlssons; Conradsson, Birgitta (1988) *Kontorsfolket. En etnologisk studie av livet på kontor*. Stockholm: Nordiska museet; Florin, Christina (1987) *Kampen om katedern. Feminiserings- och professionaliseringsprocessen inom den svenska folkskolans lärarkår 1860-1906*. Umeå: Almqvist & Wiksell.
66. Se text Liedman, Sven-Eric (1989) *Ämbetsmännen och makten. I: Maktens former*. Red: Yvonne Hirdman. Stockholm: Carlssons, s 196.
 67. Frykman, Jonas (1992) *Biografi och kulturanalys. I: Själubiografi, kultur, liv. Levnadshistoriska studier inom human- och samhällsvetenskap*. Red: Christoffer Tigerstedt et al. Stockholm: Symposium, s 252.
 68. Spångberg, Valfrid (1932) *När tiden byter skinn*. Stockholm: Albert Bonniers förlag, s 39. Jfr också David F Labarees studie av en amerikansk *high school*. Den skolan var enligt Labaree strikt meritokratisk eftersom variabeln social bakgrund inte gav utslag för vilka som tog examen. Däremot var det statistiska sambandet mellan betyg och examen högt. Se Labaree, David F (1988) *The Making of an American High School. The Credentials Market and the Central High School of Philadelphia, 1838-1939*. New Haven: Yale University Press, s 36-63. Men som Valfrid Spångberg här antyder: att utbildningssystemet är meritokratiskt innebär inte nödvändigtvis att verkligheten utanför skolan är det. Hur det förhåller sig med det har Labaree inte undersökt, medan däremot Reed Ueda gjort uppföljningar av *high school* elever. Hans slutsats blir att utbildning befrämjade en viss men begränsad social mobilitet. Mer om detta i kapitel 8. Jfr Ueda (1987) s 185.
 69. Riksarkivet (RA): Ecklesiastikdepartementets konseljakt (ED:s KA) den 31 dec 1903, nr 96 vol III, El:3632, Jönköpings läroverks kollegium, särskilt yttrande.
 70. RSA, Kollegieprotokoll 6/5 1911.
 71. Bönestunden vid skoldagens slut avskaffades 1905.
 72. Douglas, Archibald (1950) *Jag blev officer*. Stockholm: Alfred Bonniers förlag, s 44.
 73. Blom, Ida (1990). *Changing Gender Identities in an Industrializing Society: the Case of Norway c.1870-c.1914. Gender & History*, vol 2, No 2.
 74. Davidoff, Leonore & Hall, Catherine (1988) *Family Fortunes. Men and women of the English middle class, 1780-1850*. London: Hutchinson, s 229-315.
 75. Västerås stadsarkiv, Västerås fosterländska gymnasistförbund, Mötesprotokoll den 20/10 1906.
 76. Västerås fosterländska gymnasistsförbunds arkiv, skoltidningen Aros 1899-1907. Citatet är från nr 1, 1907.
 77. Behm (1934) s 203.

78. Lieberath, Ebbe (1935) *Mina första femton år*. Stockholm: Albert Bonniers förlag, s 159.
79. Netzler (1985) s 256.
80. Ström (1940) s 56. De två andra krigen som utkämpades var kavalleri-krig mellan olika skolklasser samt indiankrig under sommaren.
81. SFS 1863:3.
82. Santesson, C G (1934) Från Nya Elementar på 1870-talet. I: *När jag gick i skolan...* s 70.
83. Kungliga biblioteket (KB), handskriftsavdelningen: Lindberg, Hugo, Dagbok nr 1, 11 maj 1906; 12 okt 1906; 13 okt 1906; 20 okt 1906; 30 apr 1907.
84. KB, Handskriftsavdelningen, Pär Lagerqvists arkiv, Dagbok den 1/12 1906.
85. Uttrycket är lånat från Frykman, Jonas (1986) Hur fostras en svensk intellektuell? *Tvärnsnitt* nr 4, s 59f.
86. *Berättelse om det sjuttonde allmänna svenska läraremötet (ASLM) i Malmö den 16-18 juni 1903* (1904), Åkermark, s 141ff.
87. Närsynthet klassificerades som en allvarlig fysisk defekt tillsammans med ryggradskrökning, bleksot etc. Hälsundersökningen redovisades i: *Läroverkskommitténs underdåniga utlåtande och förslag angående organisationen af rikets allmänna läroverk afgifvet den 25 augusti 1884* (LVK 1884), del II (1884). Stockholm: Kungliga boktryckeriet.
88. Uppgifterna har beräknats ur Bidrag till Sveriges Officiella statistik (BISOS) serie P1, 1898-1903.
89. ASLM 1903, Åkermark, s 143.
90. Jfr Carrigan, Tim & Connel, Bob & Lee, John (1987) *Toward a New Sociology of Masculinity. I: The Making of Masculinities. The New Men's Studies*. Ed: Harry Brod. Boston: Allen Unwin, s 94.
91. ASLM 1878, Schlyter s 62. Det är intressant att kontrastera den oro som vuxenvärlden gav uttryck för över att pojknarnas leklust gått förlorad mot dagböckernas och memoareernas livfulla beskrivningar av allehanda lekar och upptåg.
92. Hamilton, Hugo (1928) *Hågkomster. Strödda anteckningar*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag, s 73.
93. Laurin, Carl G (1929) *Minnen. Del I, 1868-1888*. Stockholm: P A Norstedt & Söner, s 381f. Vissa studentkäppar var utformade som en skeptronstav och symboliserade därmed *rätten att tala*.
94. Västerås fosterländska gymnasistförbunds arkiv: Mötesprotokoll, 16/10 1897, 12/2 1898, 18/4 1903, 27/2 1897, 12/12 1903. (Vi tackar Pia Frånberg som sammanställt diskussionsämnen.) Se även Karlin, Anders (1989) *Morgondagens män. En studie av Västerås fosterländska gymnasistförbund*. (Opublicerad B-uppsats). Umeå universitet: Institutionen för historia.

95. Gouldner, Alvin (1979) *The Future of Intellectuals and the Rise of the New Class*. London: MacMillan.
96. Dessa värden har beräknats med hjälp av Carlsson, Sten (1966) Den sociala omgrupperingen i Sverige efter 1866. I: *Samhälle och riksdag del 1*, s 295, tabell 26.
97. Kocka, Jürgen (1987) Bürgertum und Bürgerlichkeit als Probleme der Deutschen Geschichte vom späten 18. zum frühen 20. Jahrhundert. I: *Bürger und Bürgerlichkeit im 19. Jahrhundert*. Hg: Jürgen Kocka. Göttingen: Sammlung Vandenhoeck, s 21-63.
98. Rosenius, Paul (1934). Äventyr och fröjder vid Lunds katedralskola. I: *När jag gick i skolan*, s 98.
99. Nerman (1948) s 132.
100. Lagercrantz, Herman (1945). *I skilda världar*. Stockholm: P A Norstedt & Söner, s 385.

Kapitel 2

DÄROM TVISTA DE LÄRDE...

Forskningen om läroverken

SKOLANS VARDAGLIGA LIV påverkades som vi sett av skeendet utanför skolans väggar, och lärarna och eleverna ingick i ett större historiskt sammanhang. Med avstamp i förra kapitlets resonemang omkring kultur, klass och kön skall vi nu precisera våra forskningsfrågor, som skall ses i olika teoretiska sammanhang. Vår undersökning skall också placeras in i ett vidare forskningsfält och relateras till tidigare forskning.

Det industrikapitalistiska genombrottet är av fundamental betydelse för vår förståelse av 1800-talets historia. Den förändringsprocessen tog på allvar fart under 1870-talet, men långt dessförinnan hade jordbruket till stora delar kapitaliserats, och kapitalistiska öar och protoindustriella miljöer existerade runt om i Sverige. Vid århundradets slut hade en stor del av varuproduktionen omvandlats i kapitalistiska former, och Sverige hade nu integrerats i en världsomfattande ekonomi.¹ Under denna period av ekonomisk resursmobilisering hördes allt mer högljudda krav på utbildningsreformer. De kraven gällde folkundervisningen och sekundärundervisningen likaväl som den högre utbildningen. En mängd skolor växté också fram som kom att omfatta allt större delar av befolkningen. Det handlade alltså inte bara om en ekonomisk omvälvning utan också om en slags "kulturrevolution", där utbildning och skolkunskaper blev allt viktigare samtidigt som börd och ärvda privilegier förlorade mark.

Att den ekonomiska och kulturella utvecklingen på något sätt hängde ihop är otvetydigt, men på vilket sätt – därom tvista de lärde... Ett exempel på en funktionalistisk ansats är att se förändringar på skolans område som en avspegling av den eko-

nomiska utvecklingen med åtföljande förändrade kvalifikationskrav, och ett sådant synsätt kan både liberala och marxistiska teoretiker dela. Andra tilldelar utbildningssystemet en större grad av autonomi, där skolan som institution delvis lever sitt eget liv. En extrem ståndpunkt intar de sk humankapitalteoretikerna som anser att utbildningen snarare bestämmer den ekonomiska utvecklingen än tvärtom. Ytterligare en teoretisk tradition lägger tyngdpunkten på skolans ideologireproducerande funktion, och där kommer kvalifikationer för yrkeslivet i skymundan för behovet av social integrering.² En liknande nedtoning av utbildningens reellt kvalificerande värde gör de forskare, som framför allt betonar det symbolvärde, som utbildning ger.³

Det finns således olika uppfattningar om relationen mellan den ekonomiska utvecklingen och förändringar inom utbildningssystemet. En annan infallsvinkel på problemet har Andy Green, som menar att frågor om sambandet skola-ekonomi i viss mån är felställda eftersom analyser av sådana samband har ett mycket lågt förklaringsvärde: i länder med en likartad kapitalistisk utveckling har ju skolsystemen kommit att gestalta sig på en mångfald olika sätt. Green vill istället sätta strålkastaren på den politiska situationen och statens agerande på skolans område. Hans tes är att utbildningssystemet i många länder togs i statens och nationsbyggandets tjänst och att utbildningssystemen utformades på olika sätt av detta beroende på landets specifika politiska struktur.⁴ Blir den svenska skolutvecklingen begriplig mot en sådan bakgrund? Hur präglade den svenska statsmakten med sin speciella karaktär det svenska skolsystemet? Kan man tala om ett svenskt nationsbygge eller statsbygge under denna tid, och vilken roll spelade i så fall läroverken i detta sammanhang och för industrisamhällets framväxt? Greens teorier låter sig också kompletteras med ett aktörsperspektiv, och för oss blir därvid följande frågor intressanta: Vilka grupper var det som hade makten över den lärda skolan? Vilka uttryck tog sig klasskampen och könskampen i skolans värld?

Många av dessa teoretiska perspektiv på skola och samhälle kompletterar varandra på så sätt att olika aspekter fokuseras. Vi har kombinerat flera av dem i vår studie av den lärda skolan. Ett annat problem som vi redan berört i kapitel 1 handlar om läroverken och borgerlighetens formering. Under 1800-talet

omvandlades klassrelationerna i grunden och klassklyftorna var ofta stora. De klyftorna var inte enbart ekonomiskt betingade utan skillnader i status och livsstil gav också upphov till sociala hierarkier. Vissa grupper kunde tex åberopa kunskaper och vetande som grund för makt och höga inkomster. Så var fallet med de sk bildade klasserna, de som genom sin utbildning gjorde anspråk på ett bildningsmonopol och som med hjälp av detta byggde upp sina sociala positioner.

I samband med detta måste man ställa sig frågan: Hur konstitueras sociala klasser? Karl Marx' klassbegrepp är som bekant i första hand knutet till det materiella ägandet av produktionsmedlen, medan utbildningskvalifikationer däremot inte ses som en strukturerande princip. I hans schema blir det därför svårt att inordna alla de grupper av tjänstemän på olika nivåer som uppkommit som en följd av arbetsdelningen mellan intellektuellt och manuellt arbete och vars positioner till stor del baseras på utbildningsmeriter. Eftersom dessa grupper har expanderat med den kapitalistiska utvecklingen, har det setts som en svaghet att de inte ryms i Marx' modell av det kapitalistiska samhället. Av den anledningen har många i Max Webers efterföljd tagit avstånd från Marx' klassbegrepp, medan andra försökt att revidera och komplettera den marxistiska teorin på denna punkt.⁵

Weber skiljer mellan besuttna och egendomslösa klasser. De besuttna svarar i stort sett mot dem som äger produktionsmedlen i Marx' mening, medan de egendomslösa sinsemellan differentieras både med avseende på vilken slags kompetens de kan erbjuda marknaden och graden av monopol på denna. De som besitter färdigheter och kunskaper med högt marknadsvärde är i en annan klassituation än de, som bara har sin oskolade arbetskraft att erbjuda.⁶

I den weberianska traditionen återfinns många nutida forskare.⁷ Pierre Bourdieu är ett sådant exempel, vars utvidgade kapitalbegrepp, där innehav av såväl ekonomiskt som kulturellt kapital bestämmer klasspositionen, är inspirerat av Webers tankar. I fortsättningen kommer vi också att använda oss av begreppet kulturellt kapital, även om vi inte till fullo delar Bourdieus synsätt. Det begreppet låter vi stå för kunskaper och kompetenser som så att säga är marknadsmässigt räntabla, dvs kan omsättas på marknaden. De bör därför i någon bemärkelse kunna använ-

das för att höja produktiviteten, förbättra välfärden eller kunna användas i överhetens tjänst för att kontrollera och disciplinera befolkningen. Det kulturella kapital, som utbildningskvalifikationer ger, är i större eller mindre grad av den karaktären.

Men det finns också en annan aspekt av det hela, som har att göra med något som kan kallas utbildningens symbolvärde. Den som är utbildad definieras ofta också som "bildad", och i kraft av sin bildning höjer han sig över den outbildade och därmed också över den obildade massan. Utbildning hjälper sålunda till att definiera och ge mening åt sociala och kulturella skillnader. Den väcker vördnad och respekt. Till hela sitt väsen tycks den utbildade skilja sig från den outbildade. Utbildning ger en speciell livsstil, en insikt av högre resning. Så vill åtminstone den utbildade se saken, och i den mån andra kan förmås att dela hans synsätt kan utbildning ge avkastning inte bara i form av materiella belöningar utan också i form av social uppskattning, ära och prestige. Den formella utbildningens symbolvärde är en del av ett symboliskt kapital. Det har uppstått i och med att symboliska tillgångar börjat kunna lagras i form av titlar, examina och i institutioner. Det råder därför en stark koppling mellan det kulturella kapitalets symbolvärde och utbildningssystemets utveckling.⁸

Utbildning ger alltså ett kulturellt kapital i form av både specifika kompetenser och symbolvärde. Men enligt Bourdieu är det kulturella kapitalet inte enbart knutet till skolmässiga faktorer. Det innehåller ytterligare en subjektiv komponent av *sociala kompetenser*, de rätta manéren, förmåga att konversera och säga de rätta sakerna etc. Sådana förmågor och kulturella dispositioner, *habitus*, grundläggs i första hand i familjen, och den som inte har dem med sig hemifrån har små möjligheter att förvärva dem i skolan. Men inte desto mindre är dessa subtiliteter också bestämmande för den framtida klasspositionen, eftersom talanger i den vägen ofta belönas av marknaden. Bourdieu menar att det är detta kulturella kapital som i första hand reproduceras av skolsystemet, och att därför utbildningsmeriter blir starkt knutna till den sociala bakgrunden.⁹ Han lägger därför mindre vikt vid den objektiva dimensionen i det kulturella kapitalet, dvs att utbildning också i någon mening är reellt kvalificerande.¹⁰

I jämförelse med Bourdieu betonar vi i större utsträckning

kunskapernas faktiska värde: ett järnvägsbrobygge t ex blir ganska bräckligt om det enbart vilar på symbolvärdet av tekniska kunskaper.¹¹ Bourdieus teorier är dessutom ahistoriska till sin natur, eftersom historisk förändring svårligen ryms i hans teori om det kulturella kapitalets reproduktion. Därför är hans teser inte heller direkt översättbara till de förhållanden som rådde i 1800-talets Sverige, där turbulensen var stor på den marknad där det kulturella kapitalet skulle växlas in. Latinets symbolvärde var t ex i dalande, och nya definitioner av vad som skulle räknas som räntabelt kulturellt kapital började alltmer göra sig gällande. Bourdieus teorier avspeglar dessutom en fransk social verklighet och ett utbildningssystem, som på många sätt motverkar en uppåtgående social mobilitet. I 1800-talets Sverige avlade emellertid många bondesöner och söner till lägre tjänstemän höga akademiska examina, varför rörligheten mellan (männen i) de olika klasserna också måste tas med i bilden.

I vår undersökning intresserar vi oss alltså för de grupper som med utbildningssystemets hjälp förvärvade ansevärda mängder kulturellt kapital. Inom tysk historieforskning har detta sociala stratum kommit att kallas bildningsborgerskapet. Det ses som en social och kulturell gruppering av olika intellektuella yrken, jurister, domare, förvaltningstjänstemän, präster, läroverkslärare, läkare, apotekare, arkitekter, ingenjörer etc. Såväl i Tyskland som i Sverige utgjorde dessa i flera avseenden en heterogen grupp, men en sak hade de gemensamt – nämligen högskoleutbildning.¹² I Sverige var studentexamen ett första nödvändigt steg mot ett medlemskap i bildningsborgerskapet, och därför var läroverken a priori en skola för dem som siktade mot en sådan framtid. Men i vilken mån tillfredsställde läroverksstudier andra gruppers utbildningsbehov? Kampen om den lärda skolan handlade bl a om den frågan. Men också mellan olika grupper inom bildningsborgerskapet utspelades en strid om läroverkens inriktning och om innehållet i maktens kunskap. I tider av samhällskonflikter får ju ofta saker och ting sin rätta belysning: om under mer normala förhållanden skolkunskapen framstår som naturligt och som ett uttryck för objektiva sanningar, blir det i brytningstider tydligt att skolämnen och deras innehåll är sociala konstruktioner utsatta för historisk förändring. Relationen mellan läroplanen som en social konstruktion och en ny social ordning står därför i fokus för vårt intresse.¹³

Bildningsborgerskapet ingick i ett större samhällsskikt som vi i denna framställning kallar för *borgerligheten*. Den beteckningen svarar mot det något diffusa begreppet *medelklassen*, och dessa två termer kommer vi att använda synonymt. Till medelklassen räknar vi den egentliga borgarklassen – storbourgeoisien – tillsammans med bildningsborgerskapet, småborgerskapet och de lägre tjänstemännen.¹⁴ Den bestod alltså av flera sinsemellan mycket olika sociala grupper eller skikt. De levde av olika inkomster, var mer eller mindre rika, de var mer eller mindre mäktiga och inflytelserika, och de var knutna till olika näringsgrenar, som ofta konkurrerade med varandra. Men en sak hade de ändå gemensamt: Som ägare av produktionsmedlen och som förvaltare och administratörer av en kapitalistisk ordning hade de sina intressen knutna till det borgerliga samhällets fortbestånd. De förenades också vanligtvis i en hög värdering av bildningens och utbildningens betydelse.¹⁵

I det följande används termen bildningsborgerskap som en sammanfattande beteckning på de olika professionella grupperna. För den språkliga omväxlingens skull kallar vi ibland också denna grupp för akademiker, och den står för alla med yrken som åtminstone kring sekelskiftet krävde en utbildning på högskolenivå. Termen *högborgerlighet* eller *övre medelklass* är en samlingsbeteckning för bildningsborgerskapet och handels- och industrikapitalisterna. Med termen *lågborgerlighet* eller *lägre medelklass* åsyftas småborgerskapet och de lägre tjänstemännen. Vår borgerlighet låter sig också indelas i en *ekonomisk* respektive *kulturell* del. Till den ekonomiska hör då handels- och industrikapitalister och småborgerskapet, medan den kulturella består av bildningsborgerskapet tillsammans med de lägre tjänstemännen.

I vilken utsträckning använde sig då dessa borgerliga grupper av läroverken för sina söners räkning, och i vilken utsträckning var läroverken en skola för blivande medlemmar av borgerligheten? Att läroverken utgjorde ett instrument för borgerlighetens kulturella formering och fungerade som ett ideologiskt kitt mellan de disparata pojkgrupperna har vi redan sett. Men var de också ett instrument för borgerlighetens självreproduktion?

Dessa frågor leder över till ett annat stort frågekomplex: varför var dessa skolor bara institutioner för unga män – Morgondagens män – i en period när högre utbildning också ansågs va-

ra en nödvändighet för borgerlighetens unga kvinnor? För att kunna analysera dessa frågor i ett samhällsligt perspektiv behöver vi stöd i teorier som behandlar genus och genusystem som grundläggande strukturer i vårt samhälles sociala organisering.

Inom kvinnovetenskapen har just begreppet genus eller kön fått en viktig plats som vetenskaplig kategori. Genus är det historiskt och kulturellt skapade könet till skillnad från det biologiska. Det kan ses som den organiserande princip som skapar de sociala skillnaderna mellan könen, som sorterar människorna i en han och en hon, i ett maskulinum och ett femininum.¹⁶ Genom denna process skapas en könsbestämd ordning som griper in på många områden i det mänskliga livet, i familjen, i arbetslivet, i politiska institutioner, i organisationerna, i utbildningssystemen osv.

En central utgångspunkt i den genusteoretiska diskussionen är maktdimensionen: genus ses som ett sätt att uttrycka makt och detta manifesterar sig i ett historiskt föränderligt dominanssystem, genusystemet. Detta system med dess sociala relationer mellan män och kvinnor i historien kan omdefinieras eller omformas av ekonomiska, politiska och sociala förändringar. Studiet av genusystemet och könsrelationerna kompliceras dock av att de är invävda i andra dominansstrukturer som t ex klasssystemet och det politiska systemet. Staten är alltså en viktig "aktör" i regleringen av genusystemet.

Den könsteoretiskt inriktade historieforskningen har vanligtvis fokuserats på kvinnorna och deras aktioner och handlingsmönster. I den här studien utgår vi dock från männen, och vi ser läroverkspojkar, deras lärare, läroverkspolitiker och utbildningsdebattörer just som män. Alla var de integrerade i ett utpräglat manligt maktsystem, där samhället och institutionerna var centrerade kring männens värld och där kvinnornas makt var strängt beskuren ekonomiskt, politiskt och ideologiskt.

Läroverkens historia studeras sålunda både ur ett klass- och könsperspektiv. Leonore Davidoff och Catherine Hall har övertygande visat hur "genderiserad" eller könspräglad den engelska medelklassens formering var, och Joan Scott visar med arbetarklassen som exempel att genusproblematiken finns inbäddad i klassproblematiken som två olika sidor av samma mynt.¹⁷ Vi intresserar oss alltså här för manlighet som en social kon-

struktion, samtidigt som vi ställer frågan om hur makt och manlighet samspelar. I utbildningssystemet avspeglas detta i att den kunskap som gav makt var förbehållen männen. Det var alltså männen som hade makten över definitionen av det värdefulla kulturella kapitalet. I det perspektivet blev läroverken en del av ett större genussystem. Den lärda skolan var ju en helt igenom manlig värld där gossarna skulle fostras till män för ett kommande liv i den representativa och borgerliga (manliga) offentligheten. I så måtto var den borgerliga formeringen ett manligt projekt. Men den hade också en sida som vette mot familjen och det privata, dit kvinnan definitionsmässigt förvisades. Den livsstil som odlades i familjen var en viktig del i borgerlighetens kulturella definition, samtidigt som distinktionen mellan det offentliga och det privata svarade mot en distinktion mellan manligt och kvinnligt. Den borgerliga kulturen vilade på sådana åtskiljande principer och därför kan man inte bortse från dem, om man intresserar sig för borgerligheten. Därför har frånvaron av det kvinnliga i läroverken en betydelsemättad mening, och den manlighetsfostran som där ägde rum blev viktig inte bara på ett individuellt och psykologiskt plan utan också i ett större strukturellt sammanhang. De genusstrukturerna blir synliga om det manliga offentliga läroverket kontrasteras mot dess kvinnliga motsvarighet – den privata flickskolan. Det är anledningen till att vi ibland gör utblickar till flickskolans värld fastän gossläroverket är vårt egentliga studieobjekt.¹⁸

I skolvardagen var läroverkslärarna viktiga personer. De hade statens uppdrag att fostra Morgondagens män, i synnerhet nästa generations professionella. Men vilka var de, och hur förhöll de sig till elevernas skiftande kulturella bakgrund och till den kultur som eleverna utvecklade i skolan? Hur fungerade de som manliga modeller för de unga pojkarna? I vilken mån använde de sig själva av professionella strategier för att stärka sin ställning? Och i vilken relation stod de till statsmakten? Uppförde de sig i enlighet med professionaliseringsteoriernas förutsägelser genom att tex bevaka sitt kunskapsrevir och sträva efter att kontrollera rekrytering och utbildning för läraryrket?¹⁹

Sverige blev i slutet av 1800-talet integrerat i en europeisk ekonomisk och kulturell gemenskap, och det finns därför skäl att tro att de problem som vi i Sverige ställdes inför inte var unika. De behov av nya expertkunskaper som industrikapitalis-

men skapade var likartade i den västeuropeiska världen, men de behoven tillgodosågs på olika sätt. Därför har vi funnit det av intresse att jämföra de svenska förhållanden med andra länders sekundärskolesystem för att finna ut vad som var generellt och vad som var de svenska läroverkens inhemska särprägel. Därför kommer några av våra forskningsfrågor att belysas i ett komparativt perspektiv där vi ställer frågan om Sverige utvecklade en egen modell på skolans område.

Tidigare forskning

Hur förhåller sig då vår undersökning till den omfattande forskning som tidigare bedrivits om den lärda skolan? Wilhelm Sjöstrands arbete om pedagogikens historia är ett faktarikt och heltäckande standardverk på området.²⁰ I Gunnar Richardsons avhandling om 1880-talets skol- och kulturpolitik ges också läroverket ett stort utrymme.²¹ Olof Wennås följer 1800-talets debatt om latinfrågan, och den har han satt in i ett socialt och politiskt sammanhang.²² Lars Niléhn har ett liknande tema. Han har analyserat 1800-talets idédebatt om läroverket och relaterat den till tidens stora idéströmningar.²³ I Sigurd Åstrands studie om reallinjens uppkomst och utveckling ligger tyngdpunkten i stället på organisatoriska och innehållsliga förändringar.²⁴ Bengt Thelin har behandlat läroverkens sekularisering och relationerna mellan kyrkan, staten och läroverken.²⁵ Dessutom finns några vetenskapliga arbeten om enskilda läroverk²⁶ och ett stort antal skolhistoriker med större eller mindre vetenskapliga ambitioner. Enskilda skolämnen i läroverket har också varit föremål för forskning.²⁷

De flesta av dessa arbeten är gjorda i en äldre empirisk utbildningshistorisk tradition, där den politiska och organisatoriska utvecklingen tillsammans med idédebatten ställts i centrum. Vi har haft stor användning av denna forskning som grund för våra studier om den lärda skolan. Vi har dock strävat efter att analysera resultaten med hjälp av teorier som formulerats under senare tid. De teorierna handlar bl a om utbildning och samhälle, ekonomiskt och kulturellt kapital, klass och kön, stat, makt och professioner. Sådana teorier har också genererat nya forskningsfrågor, och för att kunna besvara dem har vi fått gå i ge-

nom ett stort empiriskt material.

Vi har alltså velat relatera läroverken till den allmänna samhällsutvecklingen, men vi har dessutom sett läroverken som en del av ett större skolsystem. Vi har även försökt knyta ihop olika nivåer inom läroverkens värld: Vi följer den politiska och organisatoriska utvecklingen, vi noterar innehållsförskjutningar, och vi intresserar oss för eleverna, lärarna och skolkulturen.

Källor, källkritik, metod och tidsavgränsning

För att teckna bilden av läroverken i samhällsomvandlingen och som en del av ett större skolsystem använder vi oss dels av tidigare forskning, dels av offentligt tryck (statistik, statliga utredningar och remissyttranden, riksdagstryck, författningssamlingar) konseljakter, facktidningar m m. Debatten om läroverkens organisation och innehåll var också mycket intensiv, och den har vi bl a följt i tidskrifter, lärarmötesberättelser och småtryck. För att komma skolans vardag in på livet har vi gått till kollegieprotokoll och elevmatriklar från Västerås högre allmänna läroverk. Där fanns även en gymnasistförening som har avsett spår i form av medlemsmatriklar och diskussionsprotokoll. Västeråsmaterialet har kompletterats med tryckta elevmatriklar från Karlstad och Växjö. Även berättande källor som dagböcker, memoarer och läroverksminnen har använts. Studien av lärarna bygger på lärarmatriklar, pedagogiska tidskrifter, lärarminnen, statliga utredningar och annat offentligt tryck. Här kommer också kollegieprotokollen från Västerås och berättelser från lärarmöten till användning. De internationella utblickarna görs med hjälp av litteratur om sekundärutbildningens historia i andra länder.

Några kritiska reflexioner om memoarer och insamlade minnen som källmaterial är här på sin plats.²⁸ Urvalet av dessa har gjorts med hjälp av Svenskt bibliografiskt lexikon och Svensk bokförteckning för tiden 1860–1950. I stort sett har alla böcker som författats av fd läroverkselever granskats. Innehållet i deras beskrivning av skolvardagen har systematiskt kategoriserats. I många fall kan vi därför stödja oss på många utsagor av likartad karaktär, men ibland låter vi också mer impressionistiskt valda röster komma till tals i vår redovisning. Det ligger i

sakens natur att memoarer inte låter sig kvantifieras så att generaliseringar blir möjliga utifrån dem, framförallt av den orsaken att det inte är vem som helst som skriver sina memoarer. De flesta av våra memoarförfattare har hamnat i bemärkta positioner längre fram i livet, och det är från den positionen de minns och berättar. Memoarernas värde ligger i att de ger exempel på hur skolvardagen i efterhand tedde sig – de är upplevd historia. Men det är som gamla män våra memoarförfattare skildrar sina minnen, och med tidsavståndet till händelserna följer gärna nidporträtt eller idealiserande skönmålningar allt efter syftet med framställningen. I sitt berättande försöker de konstruera den historiebild som de själva helst vill se. I vissa fall handlar det kanske om rena vandringsmyter uttryckta i en kollektiv retorik. Men vi har försökt att vara på vår vakt mot den typen av felkällor.

Memoarer har alltså sina svagheter som historiska källor, men de ger oss ändå möjligheter att komma skolkulturen och människornas vardag i den lärda skolan in på livet. I möjligaste mån har vi dessutom kompletterat memoarmaterialet med samtida källor som dagböcker och kollegieprotokoll.

Valet av undersökningsperiod har motiverats av att 1849 betecknar ett organisatoriskt gränsår för läroverken. Då sammanfördes nämligen den lärda skolans olika delar, apologistkolan, trivialskolan och gymnasiet till en gemensam institution – elementarläroverket. Vid den tiden hade ännu inte den industriella processen på allvar tagit fart, även om det fanns många tecken på att en ny tid väntade. Utvecklingen följs fram till första världskriget då industrikapitalismen nått sin mognad. Då hade också läroverken och hela skolsystemet omvandlats i grunden.

1. Det innebar att den klassiska industrikapitalismen hade övergått i en ny fas, som brukar benämnas den organiserade kapitalismen, ett begrepp som har utvecklats inom en tysk historietradition. I Sverige är det främst Rolf Torstendahl som introducerat och vidareutvecklat denna teori i flera vetenskapliga sammanhang. Se tex Torstendahl, Rolf (1990b) *Bureaucratisation in Northwestern Europe 1880-1985. Domination and Governance*. London: Routledge.
2. För en genomgång av olika teoretiska skolor se Green, Andy (1990) *Education and State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA*. London: Macmillan, s 26-75.
3. Se tex Collins, Randall (1979) *The Credential Society. An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic Press.
4. Green (1990).
5. Den sociologiska tradition, som använder sig av stratifieringsmodeller av samhället i stället för klassmodeller och där Talcott Parsons utgör en förgrundsgestalt är ett exempel på det förra, medan Anthony Giddens kan sägas vara ett exempel på det senare. Giddens säger sig arbeta inom en marxistisk tradition, även om han låtit sig inspireras av Weber. Se Giddens, Anthony (1980) *The Class Structure of the Advanced Societies*. London: Hutchinson University Library, s 296-307.
6. *From Max Weber: Essays in Sociology* (1958). Eds: H H Gerth & C Wright Mills. New York: Oxford University Press, s 180-195.
7. Collins (1979); Parkin, Frank (1979) *Marxism and class theory: A bourgeois critique*. London: Tavistock; Murphy, Raymond (1988) *Social Closure. The Theory of Monopolization and Exclusion*. Oxford: Clarendon Press.
8. Jfr tex Bourdieu, Pierre (1991) *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press, s 55f, 241; Ringer, Fritz (1987a) Introduction. I: *The rise of the modern educational system. Structural change and social reproduction 1879-1920*. Eds: Detlef K Müller, Fritz Ringer & Brian Simon. Cambridge: Cambridge University Press, s 1-12.
9. Se tex Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1977) Pedagogisk och språklig auktoritet. I: *Skola, ideologi och samhälle*. Red: Boel Berner et al. Stockholm: Wahlström & Widstrand, s 25f; Bourdieu, Pierre & Boltanski, Luc (1985) Titel och ställning. Om förhållandet mellan produktionssystemet och reproduktionssystemet. I: *Kultur och utbildning. Om Pierre Bourdieus sociologi*. Red: Donald Broady. Stockholm: UHÄ, s 111; Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1979) *The Inheritors. French Students and their relation to culture*. Chicago: The University of Chicago Press.
10. Michael Apple kritiserar Bourdieu utifrån en sådan ståndpunkt. Han menar att skolsystemet producerar kunskap, *cultural commodities*, som det

- industrikapitalistiska samhället är i behov av för att kunna höja produktiviteten, reglera och kontrollera människors liv etc. Se Apple, Micahel W (1982) *Education and Power*. London: Ark Paperback, s 43ff. Samma kritik kan för övrigt riktas mot Randall Collins som också ifrågasätter den professionella fackkunskapens reella kvalifikationsvärde. Jfr Collins (1979).
11. Jfr t ex Torstendahl, Rolf (1990a) Professionalisering, stat och kunskapsbas. Förutsättningar för en teoribildning. I: *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap. Professionaliseringens sociala grund*. Red: Staffan Selander. Lund: Studentlitteratur, s 23-36.
 12. *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Bildungssystem und Professionalisierung in internationalen Vergleichen* (1985). Hg: Werner Conze & Jürgen Kocka. Stuttgart: Klett-Cotta, s 9-26; *Bürger und Bürgerlichkeit im 19. Jahrhundert* (1987). Hg: Jürgen Kocka. Göttingen: Sammlung Vandenhoeck, s 7-63. De svenska intellektuellas kultur har på senare tid rönt ett allt större intresse. Se t ex Frykman (1986).
 13. Även om vår undersökning inte är en läroplanshistorisk undersökning i traditionell bemärkelse, är den förenlig med den tradition som ser skolkunskapen som socialt och historiskt bestämd och som betonar den kamp som utspelas mellan olika gruppers definitioner av värdefull kunskap. Jfr t ex Goodson, Ivor F (1988) *The Making of Curriculum. Collected Essays*. London: The Falmer Press; Kliebard, Herbert M (1987) *The Struggle for the American Curriculum 1893-1958*. New York: Routledge & Kegan Paul.
 14. Medelklassen är alltså inte en klass i marxistisk bemärkelse.
 15. Ett internationellt och tvärvetenskapligt projekt om borgerligheten och dess olika grupper har genomförts under Jürgen Kockas ledning. Det har resulterat i bl a *Bürgertum im 19. Jahrhundert. Deutschland im europäischen Vergleich. Band 1-3* (1988). Hg: Jürgen Kocka. München: dtv. Jfr också not 12. Den engelska medelklassen har studerats av Earle, Peter (1989) *The Making of the English Middle Class. Business, Society and Family Life in London, 1660-1730*. Berkeley: University of California Press; Davidoff & Hall (1988). Den nordiska medelklassen är föremål för ett pågående tvärnordiskt projekt *100 år av medelklass. Mellanskikten i de nordiska länderna 1840-1940*. Projektansvarig är bl a Tom Ericsson, Historiska institutionen, Umeå universitet.
 16. Den könsteoretiska diskussionen är mycket livaktig. Se t ex Hirdman, Yvonne (1988) Genussystemet – reflexioner kring kvinnors sociala underordning. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, nr 3, s 49-63; Göransson, Anita (1987) Innovation och institution. Om receptionen av kvinnohistoria och kön som analytisk kategori. I: *Manliga strukturer och kvinnliga strategier. En bok till Gunhild Kyle*. Red: Birgit Sawyer & Anita Göransson. Göteborg: Göteborgs universitet, s 45-59; Göransson, Anita (1991) Mening, makt och materialitet. I: *Könsrelationernas betydelse som vetenskaplig kategori. Rapport från ett seminarium den 24-25 november*

1990. Stockholm: Jämfo. För diskussioner kring den könsspecifika arbetsdelningen se Wikander, Ulla (1991) *Delat arbete, delad makt*. Uppsala: Department of Economic History. Se även Blom, Ida (1990a) En annan historie? Kvinnehistorie i et internasjonalt perspektiv. *Historisk Tidskrift*. (Norge) nr 4, s 416-434; *Kvinnohistoria i teoretiskt perspektiv. Konferensrapport från det tredje nordiska historikermötet 13-16 april 1989*. Uppsala: Department of Economic history.
17. Davidoff & Hall (1988) s 53-92; Scott, Joan W (1988) *Gender and the Politics of History*. New York: Columbia University Press, s 53-92.
 18. Inom utbildningshistoria har könsteoretiskt inriktad forskning länge haft ett relativt begränsat utrymme. En förändrad attityd kan nu märkas. Se text *Gender and Education in Ontario*. Eds: Ruby Heap & Alison Prentice. Toronto: Canadian Scholars' Press; Elgqvist-Saltzman, Inga (1991) *Education and the Construction of Gender*. Umeå: Kvinnovetenskapligt Forum.
 19. *The Formation of Professions. Knowledge, State and Strategy* (1990) Eds: Rolf Torstendahl & Michael Burrage. London: Sage.
 20. Sjöstrand, Wilhelm (1965) *Pedagogikens historia III:2. Utvecklingen i Sverige under tiden 1809-1920*. Lund: CWK Gleerups förlag.
 21. Richardson, Gunnar (1963) *Kulturkamp och klasskamp. Ideologiska och sociala motsättningar i svensk skol- och kulturpolitik under 1880-talet*. Göteborg: Akademiförlaget.
 22. Wennås, Olof (1966) *Striden om latinväldet. Idéer och intressen i svensk skolpolitik under 1800-talet*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
 23. Nihlén, Lars H (1975) *Nyhumanism och medborgarfostran. Åsikter om läroverkets målsättning 1820-1880*. Lund: CWK Gleerup.
 24. Åstrand, Sigurd (1976) *Reallinjens uppkomst och utveckling fram till 1878*. Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
 25. Thelin, Bengt (1981) *Exit eforus. Läroverkens sekularisering och striden om kristendomsundervisningen*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
 26. Hoas, Helena (1987) *Den Lärda Skolan på Gotland. En fallstudie av ett landsortsläroverks omvandling 1820-1905*. Umeå: Umeå universitet; Lindmark, Daniel (1990) *En skola för staden, regionen och kyrkan. Elever, lärare och präster i Piteå skola före 1850*. Umeå: Umeå universitet; Åberg (1991).
 27. Andolf, Göran (1972) *Historien på gymnasiet: undervisning och läroböcker 1820-1965*. Uppsala: Uppsala universitet; Martinsson, Bengt-Göran (1989) *Tradition och betydelse. Om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiets litteraturundervisning*

- 1865-1968. Linköping: Linköpings universitet; Tarschys, Karin (1955) *"Svenska språket och litteraturen"*. Studier över modersmålsundervisningen i högre skolor. Stockholm: Natur och kultur; Bratt, Ingar (1984) *Engelskundervisningens villkor i Sverige 1850-1905*. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria; Thavenius, Jan (1991) *Klassbildning och folkuppfostran. Om litteraturundervisningens traditioner*. Stockholm: Symposion. Hammar, Elisabet (1981) *Franskundervisningen i Sverige fram till 1807*. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
28. För en diskussion om memoarer och självbiografier som historiska källor, se tex Ehn, Billy (1992) *Livet som intervjukonstruktion. I: Självbiografi, kultur, liv. Levnadshistoriska studier inom human- och samhällsvetenskap*. Red: Christoffer Tigerstedt et al. Stockholm: Symposion, s 199-219; Frykman (1992).

Kapitel 3

LÄROVERKEN

– EN STATLIG KONSTRUKTION

VID BEHANDLINGEN AV våra forskningsfrågor använder vi en tematisk disposition, och därför kan till att börja med en kronologisk översikt av läroverkens 1800-talshistoria vara befogad. Den får då bli en kuliss mot vilken spelet kring den lärda skolan avtecknas.¹

Från apologistskolor, lärdomsskolor och gymnasier till högre allmänna läroverk

Läroverkens tidiga föregångare var de dom- och katedralskolor, som den katolska kyrkan inrättade under 1200-talet för sin interna prästutbildning. Eftersom latinet var den katolska kyrkans språk, var latinstudier det dominerande inslaget i undervisningen. Med reformationen fördes kyrkans skolor till den statliga sfären, men fortfarande var deras främsta ändamål att utbilda präster, och fortfarande var latinet huvudämnet. Kyrkans makt över den lärda skolan bröts inte heller. Den första ansatsen till en skolstadga finner vi sålunda som ett kapitel i 1561 års kyrkoordning, och det organisatoriska sambandet mellan kyrkan och läroverket bibehölls ända in på 1900-talet.

Men reformationen fick ändå konsekvenser för den lärda skolan, eftersom den var en startpunkt för den svenska centralstatens framväxt: staten behövde ämbetsmän, och ämbetsmännen behövde mer "världsliga" kunskaper. Med handelns och de förkapitalistiska näringarnas utveckling uppkom också behov av reala kunskaper, och många, däribland Gustav Vasa, menade att den statliga lärda skolan också hade att sörja för sådana utbildningsbehov. Därmed var frågan om realbildningens hem-

ortsrätt inom den lärda skolan väckt, och den skulle komma att förbli på dagordningen ända in i vårt sekel.

Läroverkens 1800-talshistoria har vi illustrerat i figur 3:1. I 1820 års skolordning tillgodosågs realbildningen i fristående *apologistskolor*. (Av apologist = räknemästare.) Den klassiska bildningen förmedlades i *lärdomsskolan* med dess fristående påbyggnad *gymnasiet*, som i sin tur var en förberedelse för universitetsstudier.² I dessa skolor gick pojkar från åtta års ålder och uppåt.³ Läroverket var alltså hierarkiskt uppbyggt av tre fristående skolformer, och den hierarkin avspeglade vem som hade makten över kunskapen. Apologistskolan med dess betoning på "nyttiga" kunskaper var styvbarnet inom organisationen, och dess status var tämligen låg. Detta är ett uttryck för att dess intressenter, olika borgerliga grupper, fortfarande var i underläge i den politiska maktkampen om skolan.

Låt oss så följa skissen framåt i tiden. Den visar hur grunden för läroverket vacklade vid 1800-talets mitt och hur skolans "arkitektur" ännu inte funnit sin form. De ofta återkommande förändringarna tydde på stor rörlighet utanför skolans väggar. Upplösningen av en äldre tids sociala strukturer fick konsekvenser för läroverkens inre organisation. Enligt 1849 års Kungliga cirkulär skulle nu apologistskolan, lärdomsskolan och gymnasiet slås ihop till en enda skolform, men realbildningen fick fortfarande en sorts undantagsställning. Den blev en dispenslinje för elever som ville välja bort klassiska språk.⁴ Hur det nya skulle samsas med det gamla var det dock ingen som riktigt visste, och ett sådant upplösningstillstånd präglade också 1856 års läroverksstadga, även om den var ett försök att ordna upp det hela. 1859 års stadga utgjorde emellertid ett mer lyckat försök i den vägen, där bl a valfriheten begränsades till två alternativa "linjer", en klassisk och en real. Läroverkets yttre arkitektur började nu klarna, men den reala bildningen var fortfarande endast en sorts dispenslinje.⁵

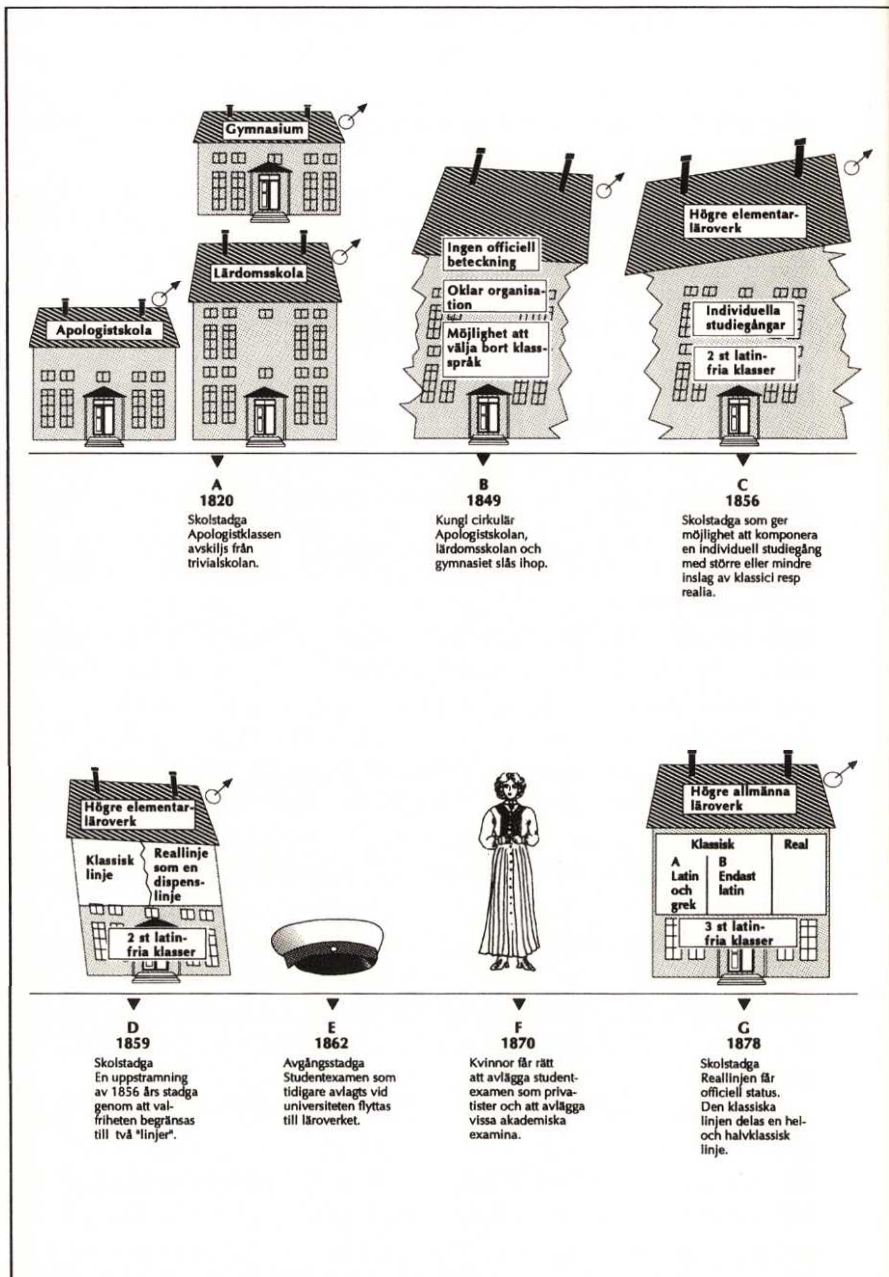
Nästa anhalt i vår figur kommer år 1878 med ännu en ny skolstadga. Nu var det inte bara fasaden som funnit sin form, utan här drogs ritningarna upp för den inre planlösningen. Efter tre gemensamma latinfrä klasser kunde eleverna välja mellan två likvärdiga linjer, latin- respektive reallinjen. Efter ytterligare två klasser kunde latineleverna välja mellan en helklassisk (både latin och grekiska) och en halvklassisk avdelning (ingen

grekiska).⁶ Den här grundstrukturen stod sig länge. De organisatoriska ramarna för det läroverk vi känner från 1900-talets historia var därmed fastlagda. Här infördes också beteckningen *Högre allmänna läroverk* som ett samlingsnamn för skolor med fullständig läroverksutbildning.⁷

Reallinjen hade därmed fått likvärdig status som latinlinjen, och den förberedde för högre studier vid fackhögskolor. Men den fråga som fortfarande inte fått sin lösning handlade om hur den lägre reala bildningen skulle organiseras. Till det problemkomplexet hörde den mycket stora andelen läroverksgossar som inte fullföljde studierna fram till studentexamen. Det problemet löstes på papperet med 1905 års skolstadga. Dessa elevers utbildningsbehov skulle tillgodoses i en sex-årig latinfri realskola, som avslutades med en mellanexamen, realexamen. Andra elever sökte sig efter realskolans femte klass till gymnasiet.⁸

Vår skiss behandlar i stora drag de allmänna läroverkens utveckling, men en kortfattad beskrivning av deras relation till andra skolformer är också på sin plats. Läroverken hade av tradition en nära förbindelse med **universitetet**, eftersom läroverket också var en förberedelse för vetenskapliga studier. En viktig händelse i läroverkens historia inträffade därför 1862, då relationen till universitetet förändrades genom att en avgångsexamen – mogenhetsexamen eller studentexamen – nu skulle avsluta läroverksstudierna. Tidigare hade studentexamen avlagts vid universitetet, men nu skulle alltså läroverksläraren och inte universitetsläraren förklara läroverkspojken mogen för högre studier. Men länge var det bara latinstudenten som välkomnades vid universitetet, eftersom latin var ett tvångsämne i alla akademiska examina. Därför blev 1891 ett viktigt årtal då latinkravet slopades. Det innebar att också realstudenten kunde avlägga en akademisk examen.

Relationen till folkskolan blev mer problematisk. Denna skolform som skapades under 1800-talet för "folkets barn" var till att börja med helt fristående från läroverkssystemet. På 1860-talet började man dock ifrågasätta rimligheten i ett sådant parallellskolesystem, men inte förrän 1894 öppnades en väg från folkskolan till läroverket. Då fastställde man att läroverkets första klass skulle bygga på kunskaper som motsvarade folkskolans tredje årskurs. En annan väg in i läroverkets högre



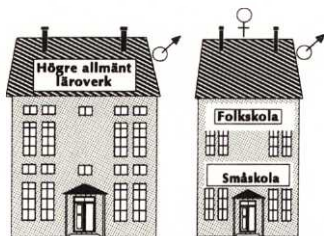
Figur 3:1. Läroverkens organisatoriska utveckling 1820–1909.

Källa: SFS 1820–1909.



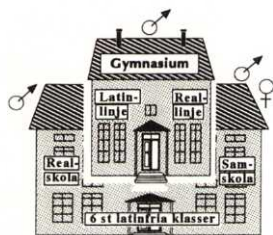
H
1891

Universitetsstadga
Latin ej längre obligatoriskt för vissa
examina vid fil fak.



I
1894

En kungörelse om att läroverkets
första klass skall bygga på folkskolan
tredje klass.



K
1905

Läroverksstadga
Läroverket delas i en nedre latinfrin del,
en 6-klassig realskola, och en högre
del, ett 4-årigt gymnasium. Vissa
realskolor anordnas som samskolor.
Realskolan avslutas med realexamen.
Gymnasiet bygger på realskolans
femte klass.



L
1909

Folkskolan får en påbyggnad i form
av kommunala mellanskolor som ger
samma kompetens som realskolan.

avdelning uppkom 1909 med den kommunala mellanskolan, som var en överbyggnad på folkskolans sjätte klass. Mellansko-
leexamen likställdes med realexamen. De svårlösta botten-skole-
problemen fick dock inte sin fullständiga lösning förrän på
1960-talet med grundskolans införande.

Om relationen mellan läroverk och folkskola var en känslig
klassfråga, blev läroverkens förhållande till det kvinnliga könets
utbildning ett ännu mer svårlöst spörsmål. I folkskolan fick fol-
kets döttrar den utbildning de ansågs behöva, men hur skulle
borgerlighetens flickor få sina teoretiska kunskapsbehov tillgo-
dosedda? För dem var läroverksporten länge helt stängd, och
därför hänvisades de till privata flickskolor. År 1905 öppnades
dörren på glänt genom att realskolor inrättades i form av sam-
skolor i ett antal mindre städer, där elevunderlaget inte räckte
till för separata pojk- och flickskolor. Flickor kunde dock ta
studenten på privat väg, och efter 1870 hade de tillträde till vis-
sa universitets- och fackhögskoleutbildningar.

I nästa avsnitt skall vi mer i detalj följa tillkomsten av ett ut-
bildningssystem där just läroverket kom att få en central plats.

Ett skolsystem tar form

*— — — de ofvan granskade kompetensbestämmelserna äro såda-
na, att de gifva intrycket af ett brokigt virrvarr bakom hvilket
betraktaren förgäfves söker att spåra en ledande grundtanke.⁹*

Så karaktäriserades situationen vid 1900-talets början av 1902
års läroverkskommitté, som bl a hade till uppgift att se över in-
trädeskraven till olika fackskolor. Men sekelskiftets virrvarr och
brokighet var ett intet i jämförelse med det tillstånd som rådde
under 1800-talets första hälft. Förutom den statliga apologist-
skolan, trivialskolan och gymnasiet fanns bl a slöjds-kolor, tek-
niska afton- och söndagskolor, fattigskolor, handelsskolor, navi-
gationsskolor och olika utbildningar för veterinärer, ingenjörer,
apotekare och jägmästare. Dessa skolor hade vanligtvis inte nå-
got inbördes samband. Många var tillkomna på privata initiativ
och finansierades via donationer och stiftelser. Vissa fick också
med tiden bidrag från kommuner och landsting. De hade inte
klart avgränsade uppgifter gentemot varandra. Inträdesålder,

inträdeskrav, kurser, praxis och avgångskrav var endast löst reglerade. Bestämmelserna rörande apotekarutbildningen från 1799 föreskrev tex endast att en yngling som antogs till apotekslärling skulle vara:

*omkring femton års ålder, vara uti Christendomen grundeligen underwist, hafva goda seder och röja hog til arbetsamhet, kunna skrifwa läslig styl och räkna, samt uti Latinska språket vara så mycket kunnig, att han wäl känner Grammatican och kan någorlunda öfwersätta Latin på Svenska.*¹⁰

Sådana löst reglerade förhållanden är enligt den tyske historikern Detlef Müller utmärkande för den första fasen i en lång *systematiseringsprocess*.¹¹ Enligt Müller kan man bara tala om ett utbildningssystem i egentlig bemärkelse om alla utbildningsvägar inom nationen integrerats till en sammanhängande helhet, där systemets olika delar, d v s skilda slags skolor, står i ett bestämt förhållande till varandra. Ett utbildningssystem är därför vanligen något som successivt växer fram, och i denna systematiseringsprocess urskiljer Müller tre olika faser, en uppkomstfas, en konstitueringsfas och en kompletteringsfas.¹²

Vid 1800-talets början var alltså det svenska skolväsendet tämligen vildvuxet. Men redan i mitten av 1800-talet hade den andra och konstituerande fasen i Müllers schema inletts. Med tiden blev bestämmelser som reglerade inträdeskrav och skolornas inre arbete allt mer preciserade. Samtidigt ägde också vanligen en *skärpning* av inträdeskraven rum. Detta gällde tex apotekarutbildningen. När Farmaceutiska institutet grundades år 1837, krävdes förkunskaper som kunde inhämtas i läroverkets lägre klasser. År 1878 specificerades detta till att gälla kunskaper motsvarande den sjätte övre klassen, medan studentexamen blev inträdeskrav i 1896 års reglemente.¹³ En liknande utveckling kännetecknade andra fackskolor. Jfr tabell 3:1.

I denna process ställdes alltså läroverken i ett bestämt förhållande till andra skolor, ytterligare ett tecken på att den andra fasen i systematiseringsprocessen tagit fart.¹⁴ Denna fas innebar nämligen att relationerna mellan de olika skolformerna *definierades* genom att skolhierarkier kring kompetensnivåer byggdes upp. Ett annat kännetecken är att olika skolor också *funktionsbestämdes* i förhållande till varandra. Så avgränsades tex de

Tabell 3:1. Tidpunkt för grundandet av fackskolor respektive stadgan om studentexamen som inträdeskrav för dessa.

Yrke/profession	fackskola	grundad år	studentexamen inträdeskrav år
Jägmästare	Skogsinstitutet	1828	1860 ¹
Gymnastiklärare	Gymnastiska centralinstitutet	1813	1864 ¹
Veterinär	Veterinärinstitutet	1821	1867
Officer	Krigsskolan	1792 ²	1871
Civilingenjör	Tekniska högskolan	1826 ³	1877
Arkitekt	Tekniska högskolan	1773 ⁴	1877
Tandläkare	Lärlingssystem ⁵	1797	1879
Apotekare	Farmaceutiska institutet	1837	1895
Ekonom	Handelshögskolan	1909	1909 ⁶

1. Studentexamen avlades vid denna tid vid universiteten, men den sökande kunde istället skaffa sig ett betyg över motsvarande kunskaper i vissa ämnen från läroverken. Uppgifterna om GCI avser inte de militärer som utbildades där.

2. Dåvarande Kungliga Krigsakademien på Karlsberg.

3. Dåvarande Teknologiska Institutet.

4. År 1877 flyttades arkitektutbildningen från Kungliga konstakademien till Tekniska högskolan.

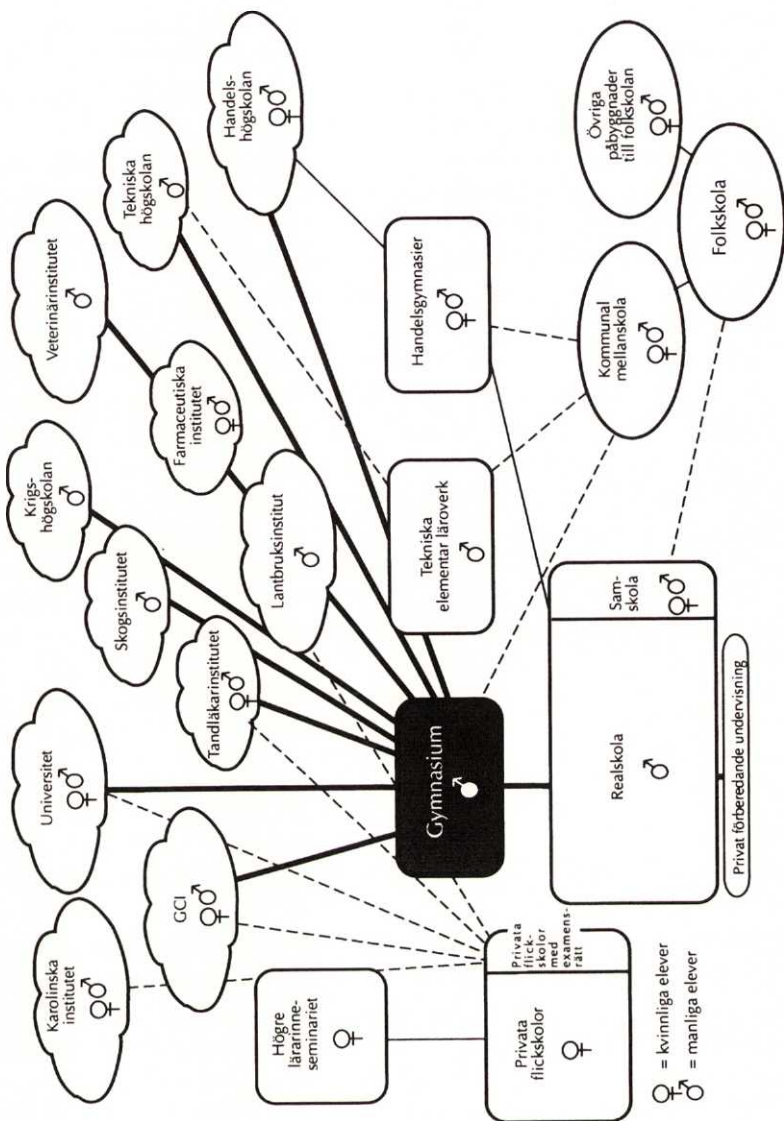
5. Lärlingssystemet avskaffades år 1897 med inrättandet av Tandläkarinstitutet i anslutning till Karolinska Institutet.

6. Andra intagningsgrunder var avgångsbetyg från Tekniskt elementarläroverk, Chalmers slöjdskola eller något under statens kontroll stående handelsinstitut.

Källa: SFS, Nordisk familjebok.

tekniska elementärläroverken från de allmänna läroverkens reallinjer genom att de fick en utpräglad teknisk profil med en kraftig nedtoning av de allmänbildande ämnena. Deras uppgift skulle vara att utbilda "industrins underbefäl", och därigenom fick de allmänna läroverken ett exklusivt ansvar som förberedelse för högre tekniska studier.¹⁵

Vid början av 1900-talet kan man därför tala om ett *utbildningssystem* i ordets egentliga bemärkelse. De olika skolorna bildade nu delar i en större helhet, och som figur 3:2 visar var den helheten åtminstone på papperet tämligen välordnad. (Figuren kommenteras mer i detalj längre fram.) Systemets olika delar var mer eller mindre fast förbundna med varandra samti-



Figur 3:2. Den svenska skolorganisationen ca 1914.

Källa: SFS. 1850 – 1914.

digt som kompetensnivåer hade fixerats och hierarkier upprättats. Vägarna till utbildningarna på högre nivåer hade formaliserats, och läroverken framstod alltmer som kungsvägen till högskoleutbildning. Den processen kan också avläsas i tabell 3:1, som visar hur fackskolorna successivt kom att bygga på studentexamen och avslutade läroverksstudier.

Så såg systemet ut, men vilka krafter låg då bakom denna allt högre grad av ordning och struktur? Den frågan har inte bara ett utan flera svar, men som vi skall se var staten en pådrivande kraft i systematiseringsprocessen. Den stat som vi intresserar oss för består av en central statsmakt (riksdag, Kungl Maj:t, departement, centrala ämbetsverk etc) med tillhörande förvaltningsmyndigheter på regional nivå som domkapitel, eforusämbete och länsstyrelse. Staten ses dock inte som ett abstrakt fenomen med ett eget liv oberoende av de människor, som bär upp den eller strävar efter att använda den för sina egna syften.¹⁶ I denna framställning inkluderar därför begreppet stat och statsmakt alla de människor, grupper, organisationer och institutioner som representeras i statsmaktens olika delar, även om vi inte uttryckligen säger så. Vi vill också påminna om att människor i detta sammanhang är liktydigt med män. Staten var en helt igenom manlig konstruktion.

Och hundra blommor blommade...

Som framgått var det svenska skolväsendet vid 1800-talets början tämligen vildvuxet och otuktat både i stort och i smått. En förklaring till detta kan sökas i det faktum att många av skolorna tillkommit på privat initiativ för att tillfredsställa lokala utbildningsbehov. Graden av samordning blev då låg beroende på lokala variationer och på att de privata lösningarna präglades av skiftande föreställningar om utbildning och undervisning. Varierande ekonomiska resurser ledde också till olikartade skolformer, och varierande lärarkompetenser bäddade även de för mångfald.

Den höga privatiseringsgraden på skolans område hade sin grund i en äldre tids utbildningsfilosofi och statsideologi. Den allmänna uppfattningen var att de närande klasserna själva skulle sörja för sina utbildningsbehov, medan statens ansvar i

den vägen i första hand gällde statstjänstemännens utbildning. Som Svenbjörn Kilander visat fick den uppfattningen vika för en statsideologi, där staten i allt större utsträckning sågs som ansvarig för och delaktig i utvecklingen på samhällslivets alla områden.¹⁷ Skolsystemet är ett mycket tydligt exempel på detta. Allt fler privata skolor övertogs av staten eller blev beroende av statsbidrag.

Med staten som huvudman eller intressent i alla de olika skolorna förelåg förutsättningar för den andra fasen i systematiseringsprocessen: Nu kunde utbildningssystemet ordnas upp. Här fanns nu centrala organ genom vilka olika intressenter fick möjlighet till överblick och befogenheter att samordna och jämka stridiga viljor och intressen. På så sätt blev det svenska utbildningssystemet en statlig konstruktion. Statsmakten blev en plattform för män, som agerade med ett klart uttalat syfte att just bygga ett system. Männena i 1902 års läroverkskommitté, som inledningsvis citerades, är bara några i den raden. Ett tidigt exempel från 1820-talet är den s k snillekommittén, bestående av den tidens kulturelit. Bland ledande skolpolitiker hittar vi ett lysande exempel i F F Carlsson, ecklesiastikminister under flera återkommande perioder och med en position från vilken han kunde överblicka och styra helheten. På den tekniska utbildningens område verkade L J Wallmark, som i sitt förslag om tekniska elementarläroverk tog ett helhetsgrepp på den tekniska undervisningen.¹⁸ Sådana män och deras gelikar var alltså arkitekterna bakom det utbildningssystem, som framträder i vår figur 3:2 ovan.

Genom statliga ingripanden ordnades alltså skolornas inbördes förhållanden upp. Men statens långa arm sträckte sig också innanför skolans väggar: med statsbidrag följde ökad insyn och

Tabell 3:2. *Antal statliga förordningar och cirkulär på hela undervisningsområdet 1831–1910.*

Period	1831–1850	1851–1870	1871–1890	1891–1910
Författningar och cirkulär	42	72	168	421

Källa: SFS 1831–1910

statlig kontroll. Vårt undersökningsobjekt – läroverken – hade förstås allt sedan Gustav Vasas reformation tillhört den statliga domänen, men under 1800-talets andra hälft tog sig de statliga interventionerna helt nya uttryck. Statens allt aktivare engagemang avspeglas i ett växande antal författningar, kungliga cirkulär och utredningar rörande skolfrågor under 1800-talet. Jämför tabell 3:2. Tabellen tyder på att utbildning vid vår undersökningsperiods slut blivit alltför viktigt för att anförtros i enskilda personers kanske mer oberäknliga händer. I nästa avsnitt ska vi redogöra för statsmaktens ingrepp i läroverkens inre arbete, vilka medel som användes och vad som blev resultatet av det hela.

Staten och läroverkens inre arbete

Låt oss till att börja med bekanta oss med tillståndet i läroverket vid 1850-talets början. 1849 års kungliga cirkulär om en sammanslagning av lärdomsskolan, apologistskolan och gymnasiet hade då några år på nacken. Cirkulärets rekommendationer om ämnesläsning och s k fri flyttning hade ställt till stora oreda i kollegierum och klassrum. Bakom den fria flyttningen låg en borgerlig individualistisk tanke, att varje elev skulle få gå igenom skolan i sin egen takt. Det innebar att eleven när som helst under terminen fick flytta upp till närmast högre läxlag, vilket betydde att skolklassen som enhet löstes upp. Kring sammanslagningen av de olika skolformerna var frågetecknen också många.¹⁹ Förvirringen berodde delvis på cirkulärets vaga föreskrifter och delvis på att den centrala statsmakten överlät åt domkapitlen att själva finna konkreta lösningar på reformens genomförande. På några håll var entusiasmen över nymodigheterna stor, och det fria flyttningssystemets fördelar lovordades. Men vanligtvis var lärarna så skeptiska till nyheterna att de tog cirkulärets vaga anvisningar till intäkt för att inte göra någonting alls utan låta allt förbli vid det gamla.²⁰ I samband med 1854 års allmänna lärarmöte insamlades uppgifter om hur cirkuläret tillämpats runt om i landet. De uppgifterna tydde på att hundra blommor blommade...

Ett tydligt tecken på det är den namnförvirring som rådde i fråga om skolform. I vilken skola arbetade lärarna egentligen?

Ett flertal olika beteckningar användes: gymnasium, katedralskola, högre lärdomsskola, skola, förenad lärdoms- och apologistsskola, förenade läroverk, elementarskola, elementarläroverk m m. Per Adam Siljeström, som sammanställde uppgifterna, konstaterade:

Denna villervalla af namn är onekligen en stor olägenhet, som för närvarande vidlåder vårt elementarläroverk. Att de få grader af skolor, som egentligen finnas och kunna finnas under denna allmänna kategori, skola förekomma under icke mindre än närmare ett tjog olika benämningar; att offentliga läroverk skola kunna sägas vara utan någon legal benämning; att ett och samma läroverk skall uti officiella handlingar kunna benämnas än på ett, än på ett annat sätt; – – allt detta är i sig självt illa nog, och följderna av en sådan språkförbistring sträcker sig utan tvifvel längre än till blotta namnet.²¹

Som Siljeström antyder dolde sig en brokig skolvardag bakom de skiftande beteckningarna på den lärda skolan. På vissa håll håll sträckte sig skolåret i det närmaste över nio månader, på andra håll varade det blott i sju. De möjligheter till dispens från ett eller flera klassiska språk, som 1849 års cirkulär medgav, gjorde schemaläggningen till ett komplicerat problem. Siljeström fann det omöjligt att nöjaktigt redogöra för hur det problemet löstes vid olika skolor med mindre än ”snart sagdt, en monografi för hvarje särskilt läroverk”.²² Språkundervisningen uppvisade överlag stora lokala variationer. Elever i Karlstad fick tex börja sina latinstudier redan i första klassen, medan Nya Elementarskolans elever fick vänta ända till klass fem.

För en vän av ordning framstod måhända detta tillstånd som mer än tillbörligt rörigt, men det skulle också kunna karaktäriseras som flexibelt och möjligt att anpassa till den lokala kulturen och dess förutsättningar. I våra dagars decentraliseringssträvanden anses variationsrikedomen rentav ha ett positivt värde. Men den fortsatta utvecklingen under 1800-talet gick ändå mot en **standardisering** av skolans inre arbete. De olika skolformererna fick inte bestå ”jemte hvarandra under inbördes frid och lifvande vexelverkan”.²³ De första stegen mot ett likformigt läroverk togs redan 1856, när en ny stadga antogs. Namnfrågan fick där sin lösning: Termen elementarläroverk blev samlings-

namnet för den nya skolorganisationen.²⁴ Vidare bestämdes att fullständiga läroverksstudier skulle omfatta ett bestämt antal klasser. Ämnen och ämneskurser för de olika klasserna fastställdes, och antalet veckotimmar för olika ämnen fixerades. 1859 skärptes kraven på enhetlighet ytterligare:

*Alla – – – läroverk ware af samma slag, så att underwisning och öfningar i dem alla meddelas efter samma plan och grunder.*²⁵

Några mer detaljerade anvisningar för undervisningen utfärdades däremot inte. Men snart väckte även den frågan statsmakternas intresse. Under en tolvårsperiod tillsattes sex olika utredningar för att utarbeta anvisningar för undervisningen i gymnastik, språk, historia och geografi, matematik och naturvetenskap och teckning.²⁶ Metodiska anvisningar i alla skolans ämnen utfärdades också till lärarna för att tydliggöra intentionerna bakom gällande stadgor.²⁷

Ett syfte med standardiseringen av undervisningsprocessen bör rimligtvis ha varit att också åstadkomma en standardiserad slutprodukt – den svenske studenten. Men så länge studentexamen avlades vid universiteten fanns ingen kontroll över läroverkens "output". Det gjorde examineringen godtycklig och beroende av universitetslärarnas egenheter och specialiteter. Det var dessutom svårt att hålla gymnasisterna kvar i läroverket fram till sista ring, eftersom många i förväg gav sig iväg till universitetsstaden i förhoppning om att ändå klara studentexamen.²⁸ Denna tidiga avgång upplevdes som ett irritationsmoment av lärare och rektorer, som skulle planera undervisningen och ansvara för arbetets organisation. Men efter mycket diskuterande och utredande i frågan förlades slutligen studentexamen till läroverket.²⁹ De centralt givna skriftliga studentproven var säkert då som nu mycket effektiva medel för att styra och likrikta undervisningen, och de statligt utsedda censorerna blev också instrument för att kontrollera läroverksutbildningens sista led.

Staten, eforus och rektorerna

Biskopsämbetet och domkapitalet hade av tradition huvudman-

naskap över läroverket. Förutom den symboliska funktion av andlig ledargestalt som biskopen i sin egenskap av eforus fyllde, vilade en lång rad av konkreta kontrollfunktioner på hans axlar. Han skulle hålla uppsikt över lärarna, undervisningen och eleverna. Han skulle närvara vid examina, avhjälpa brister och försummelse. Han bestämde efter förslag av kollegiet vilka läroböcker som skulle användas. Han hade att tillsätta lärare och vikarier. Han skulle avge årliga berättelser till ecklesiastikdepartementet. I hans hand låg således många makt- och kontrollfunktioner samlade.³⁰ Vid början av vår undersökningsperiod var biskopen fortfarande den centrala statsmaktens främsta redskap för att kontrollera läroverken.

Men frågan är om eforus också var ett lydigt och effektivt redskap. Bland lärarkåren fanns de som tvivlade på den saken:

*Jag är af den åsigten, att de äro såsom sådana otidsenliga, oändamålsenliga och odugliga för att icke säga orimliga. Om man först och främst tänker på, hvad en eforus har att göra, så lär väl ingen menniska, som har något så när klar insigt om hvilka ofantligt skiftande och mycket arbete kräfvande sysslor som åligger honom, kunna förneka, att det för honom är nästan omöjligt att åt läroverken egna den uppmärksamhet, som denna institutions vigt kräver.*³¹

Redan 1856 hade eforus kompletterats med en läroverksbyrå som upprättats på ecklesiastikdepartementet, vars byråchef skulle samordna undervisningsväsendet och utöva tillsyn och kontroll över läroverken. Centralmakten började dessutom att allt mer började förlita sig på en annan person – skolans rektor. Hans maktsfär blev nämligen med tiden allt större.

Vid 1800-talets början roterade rektorssysslan bland läroverkets lektorer,³² vilket innebar att de i tur och ordning efter ålder fungerade som skolans ledare för ett år i taget. På så sätt hade rektor egentligen ingen särställning. Då var rektorskapet vid århundradets slut en bra mycket glansfullare syssla. När tex Norra Latins rektor Carl Lundberg år 1909 gick i pension, avtackades han av självaste ecklesiastikministern i närvaro av generaldirektören för Kungliga läroverksöverstyrelsen tillsammans med justitieministern, ett justitieråd och ett läroverksråd. Ecklesiastikministern frambar hans majestät Konungens erkännande

för den avgående rektorns arbete, för vilket rektorn erhöll ”medaljen i guld af tolfte storleken med konungens bröstbild: ’illis quorum meruere labores’ att i högblått band bäras på bröstet”.³³ Rektorns maktställning hade alltså förändrats, och den förändringen kan man följa i de successiva läroverksstadgorna.

Från att ha varit en tjänst på endast ett år blev rektoratet med tiden en tjänst som tillsattes av Kungl Maj:t för en längre tid – ibland på livstid.³⁴ Detta förhållande betydde att staten fick en direkt relation till läroverksledningen. Rektor blev på ett helt annat sätt än eforus statens handgångne man. Han skulle kontrollera undervisningen, lärarna och lärjungarna och anmä-



Läroverkets rektor var en viktig person i pojkarnas liv. Att träda in på rektorsexpeditionen kunde vara en skräckfull upplevelse. I skolminnena framställs rektor som en romersk prokonsulstyp, en härskare av naturen, en pliktmedveten hög ämbetsman, en inkarnation av statens begrepp. Rektors roll blev allt viktigare under vår undersökningsperiod i takt med att kyrkan och biskopen förlorade inflytande över läroverket. Staten fick genom rektorsämbetet en direkt relation till läroverksledningen. Vid provårsläroverken skulle rektor ansvara för lärarkandidaternas handledning vilket gjorde att han förutom sin byråkratiska roll också fick en pedagogisk. Här ser vi Norra reals rektor 1917.

Foto: Norra reals skolkatalog 1916/17. Stockholms stadsarkiv.

la försummelse till Eforus. Som en god byråkrat skulle han hålla ordning på skolans papper, skivelser, protokoll, matriklar, diarier, examenskataloger och föra statistik över verksamheten. Han ansvarade för skolans ekonomi med alla dess kassor, fonder och donationsmedel. Men framför allt var han ett viktigt led i systematiseringsprocessen genom att det ålåg honom att "tillse att behörig likformighet iakttages" och att ingen lärare tog sig friheten att använda andra läromedel än de officiellt godkända.³⁵ Syftet med de obligatoriska rektorsmöten som ecklesiastikdepartementet vart tredje år kallade till var också en allmän rättning i leden. Där skulle rektorerna nämligen enas om "en riktig tillämpning av de stadgade undervisningsplanerna eller i öfrigt för skolorna maktpåliggande frågor."³⁶ Vid provårsläroverken skulle rektor ansvara för lärarkandidaternas handledning vilket förde med sig att han med tiden fick en viktig pedagogisk funktion.

Utvecklingen av rektorsfunktionerna är ett exempel på den senare 1800-talsstatens expansion. Rektor var nu utsedd av Kungl Maj:t, och han hade återkommande kontakter med ecklesiastikdepartementets tjänstemän samtidigt som han var delaktig i skolans vardag. På så sätt blev han ett långt effektivare redskap i statens tjänst än någonsin en aldrig så mäktig biskop. I detta kontrollsystem kan också rektorns medhjälpare, klassföreståndarna och ordningsmännen, inräknas, och här har vi en god illustration till vad Foucault skulle kalla statsmaktens nya finmaskiga teknologi. Eforus hade i praktiken hamnat vid sidan om händelsernas centrum redan innan han formellt försvann ut ur bilden.

Exit eforus – så lyder också titeln på Bengt Thelins avhandling om avvecklingen av eforusinstitutionen vid 1900-talets början.³⁷ Den händelsen ser han som ett kvalitativt brott i relationen kyrka-läroverk. Men vi menar att sista striden om läroverkens centrala styrelse egentligen bara var ett följdriktigt slut på en process som redan var långt gången. Frågan om centralstyrelse hade stötts och blötts i mer än ett halvsekel, innan den slutgiltigt löstes 1905.³⁸ I eforus ställe fick vi nu nya aktörer på den centrala arenan i form av en generaldirektör och undervisningsråd i det nya statliga ämbetsverket Öfverstyrelsen för rikets allmänna läroverk. Med detta nya ämbetsverk fick systematiseringsprocessen en ny skjuts framåt. Läroverksöverstyrel-

sen skulle nu vara högsta kontrollinstans, och dess ämbetsmän skulle personligen inspektera skolorna för att "åvägabringa en noggrann kännedom om de under Öfverstyrelsens inseende ställda läroanstalters tillstånd och behof samt öfvervaka att gällande författningar vid dem efterleivas."³⁹ Överstyrelsen tillsatte rektorer och lärare, och den godkände läroböcker, kontrollerade arbetsordningar och sundhetsförhållanden m m. Alla viktiga funktioner fördes därmed över till ett centralt statligt organ och eforus fick blott en dekorativ funktion.⁴⁰

Staten stärkte sitt grepp över undervisningen också genom en annan person – läroverksläraren. Under 1800-talets första hälft kunde en lärare komponera sin utbildning efter eget skön, medan valfriheten för hans kollega vid 1900-talets början var begränsad till ett antal fasta ämneskombinationer med anknytning till skolans ämnesfär. Också den pedagogiska utbildningen blev mer enhetlig. Allt detta behandlar vi mer utförligt i kapitlet om lärarnas professionalisering (kapitel 6).

Så långt systematiseringsprocessen i ett läroverksperspektiv – en process där staten var en pådrivande kraft. Men samma mönster framträder också i ett större perspektiv: staten engagerade sig i alla delar av utbildningsväsendet. Vid århundradets slut hade ett *utbildningssystem* i ordets rätta bemärkelse tagit form.

Läroverken, staten och industrikapitalismen

I detta avsnitt skall utvecklingen på skolans område relateras till sin samhällsliga kontext. Därför återvänder vi till figur 3:2, som är en skiss över framförallt sekundär- och högskoledelen av utbildningssystemet vid tiden för första världskrigets utbrott.

I figuren ser vi att resultatet av systematiseringsprocessen blev ett klassereglerat utbildningssystem. Man kan urskilja tre olika nivåer som svarade mot samhällets klassindelning. Vid sidan av läroverkssystemet existerade ett parallellt system med **folkskolan** som bas. Folkskolan ledde till underordnade positioner, och där fick bla den blivande kroppsarbetaren sin skoling. Via folkskolans påbyggnader kunde man kvalificera sig för positioner på mellannivåer och bli tex småskollärare, folkskollärare, verkmästare eller förman inom industrin etc. Mellan

folkskoledelen och läroverksdelen var murarna höga, men en fattig och ambitiös yngling kunde med hjälp av stipendier ändå ta sig över dem.

På lägre sekundärnivå blev realskolan också en väg till mellanpositioner. Den var tänkt för personer:

som skola intaga en i viss mån ledande ställning i förhållande till ett antal andra, eller syssla med en mindre omfattande intellektuell verksamhet, såsom lantbrukare, köpmän och industriidkare i mindre skala eller sådana, som skola förvalta vissa statstjänster, till exempel vid posten eller järnvägarna.⁴¹

Men till skillnad från de flesta av folkskolans påbyggnader hade realskolan förbindelse med den högre sekundärnivån och högskolenivån. Av figuren ser vi att just läroverket och gymnasiet nu blivit en kungsväg inte bara till universiteten utan också till en rad olika fackhögskolor, även om gymnasiet inte utgjorde den enda vägen till högskoleutbildning.⁴² Den exklusiva skolkunskap som gav makt förvärvades vanligtvis i utbildningssystemets översta del. Universitet och fackhögskolor var den sista studieanhalten på vägen till maktpåliggande ämbeten i stat och näringsliv.

Vår figur visar också ett könssegregerat system, men den segregeringen var anmärkningsvärt nog mest märkbar på sekundärnivå. Läroverken stod endast öppna för ynglingar, dvs de utgjorde en helt igenom manlig värld. Till den världen kunde en fattig yngling med hjälp av mecenater och stipendier få tillträde, medan porten definitivt var stängd för en aldrig så rik flicka. Mansdominansen var emellertid inte lika total inom högskolan eftersom vissa högskoleutbildningar öppnats för kvinnor, och dit sökte sig också ett fåtal kvinnor vid tiden kring sekelskiftet. Några hade skaffat sig behörighet för högskolestudier genom att avlägga studentexamen som privatister, medan andra kom från privata flickskolor med examensrätt. Det betydde att flickornas föräldrar fick bekosta sina döttrars undervisning, medan gossläroverken var statliga och i princip avgiftsfria fram till 1905.⁴³ Det betydde också att flickorna inte hade någon officiell väg in i universiteten.

Genom 1905 års skolreform omvandlades nitton lägre läroverk till samskolor, men denna institutionella förändring var in-



En livlig debatt fördes vid sekelskiftet och framåt om pojkar och flickor kunde gå i samma skolor. Enligt rapporter från USA var detta inte till men för sedligheten, och folkskolans pojkar och flickor samsades ju i samma klassrum. Men för borgerlighetens barn fick samskoletanken inte något genomslag i det offentliga skolväsendet i Sverige förrän på 1920-talet. De samskolor som trots allt inrättades 1905 tillkom på grund av ekonomiska skäl. Det ansågs vara för dyrt att upprätthålla både en pojk- och flickskola i mindre städer och samhällen. Många reformpedagoger som trodde på samskolan öppnade dock privata samskolor i de större städerna. Här ser vi elever på Stockholms samgymnasium 1904.

Foto: Stockholms stadsmuseum.

te en eftergift åt ökade kvinnokrav utan en statlig besparingsfråga. Det var för dyrt att upprätthålla både en flickskola och ett gossläroverk i mindre städer med magert elevunderlag. Samskolorna kunde emellertid på lokal nivå uppfattas som ett hot mot det manliga bildningsmonopolet, som i detta upprop från oroliga salabor:

Om en sådan inrättas skulle säkert föräldrarna vägra att sätta

sina söner där och antingen försumma deras utbildning eller skicka dem till ett högre allmänt läroverk på annan ort.⁴⁴

Sådana lokala opinioner vägde dock lätt i förhållande till ekonomiska synpunkter, och då samskolorna var realskolor fick flickorna i Sala liksom på arton andra orter möjlighet att erövra den grå mössan. Men det manliga bildningsmonopol som den vita mössan representerade var därför också fortsättningsvis i huvudsak ett manligt attribut.

Det klass- och könssegregerade utbildningssystemet kan med en viss förenkling sägas avspegla den samhälleliga arbetsdelningen. Utbildningssystemets olika nivåer svarade som vi sett mot den vertikala arbetsdelningen. Ett ökat antal fackhögskolor och fackskolor på sekundärnivå svarade mot en ökad horisontell arbetsdelning. Dessutom inrättades olika utbildningslinjer inom fackskolorna, varför differentieringen egentligen gick ännu längre än figuren visar. Enligt 1877 års stadga för tekniska högskolan tex fanns inte mindre än fem olika utbildningslinjer, nämligen en för maskinbyggnad och mekanisk teknologi, en för kemisk teknologi, en för bergsvetenskap, en för arkitektur och en för väg- och vattenbyggnad. Den bergsvetenskapliga linjen var i sin tur uppdelad i tre underavdelningar.⁴⁵

Skolsystemets könssegregering svarade också mot arbetsmarknadens könsåtskillnad. Kvinnorna var utestängda från en lång rad professioner på hög nivå. Däremot hade de tillträde till vissa skolor på sekundärnivå, som i sin tur svarade mot yrken på mellannivå, där kvinnorna också hade rätt till vissa tjänster. Så långt var överensstämmelsen god. Mer paradoxalt var det faktum att universitetet och några fackhögskolor öppnats för kvinnor utan att de hade rätt att utöva motsvarande yrken inom den statliga sfären. Den kvinnliga läkaren var hänvisad enbart till privata kliniker, den kvinnliga juristen var utestängd från statsförvaltningens högre ämbeten, och den kvinnliga filosofie doktorn kunde vanligtvis inte utöva sin lärda profession inom det statliga utbildningssystemet. Sådana anomalier i systemet blev längre fram krut i kampen för kvinnans rätt till högre ämbeten. Mer om detta i ett senare kapitel (kapitel 7).

Även om läroverken av tradition inte var några yrkesutbildningsanstalter är deras historia ändå intimt förknippad med arbetsmarknaden. De fick nämligen en strategisk roll för defini-

tionen och distributionen av det marknadsmässigt räntabla kulturella kapitalet. Striden om läroverket var därför en strid om definitionen av det kulturella kapitalet mellan grupper som ville komma i åtnjutande av detta. Den striden skall vi skildra i nästa kapitel.

1. Skolorna skulle komma att byta namn ett flertal gånger under århundradenas gång, men vi använder genomgående beteckningen läroverket eller den lärda skolan.
2. Vissa mindre läroverksstäder hade emellertid endast apologetiska och trivialskola.
3. Intagningsåldern ändrades vid ett par tillfällen, men under andra hälften av 1800-talet var den mestadels nio år.
4. SFS 1849:52.
5. SFS 1856:52 och SFS 1859:16. Endast de städer som hade gymnasium fick med dessa reformer fullständiga läroverk eller högre elementarläroverk. Där det tidigare bara funnits apologetiska och trivialskola inrättades lägre elementarläroverk.
6. SFS 1878:53.
7. Ibland använder vi förkortningen HAL för dessa skolor. Det fanns också ett antal skolor som endast omfattade de lägre klasserna och som alltså inte ledde fram till studentexamen. De kallades för *Lägre allmänna läroverk*.
8. SFS 1905:6.
9. LVK 1902, s 221.
10. Citatet är hämtat från Ekström, Stig & Danielsson, Bengt (1987) *Den farmaceutiska utbildningens historia i Sverige. Jubileumsskrift utgiven till 150-årsminnet av Farmaceutiska institutets grundande*. Uppsala: Uppsala universitet, s 15.
11. Müller, Detlef K (1987) The process of systematisation: The case of German secondary education. I: *The Rise of the Modern Educational System. Structural Change and Social Reproduction 1870-1920*. Eds: Detlef K Müller & Fritz Ringer & Brian Simon. Cambridge: Cambridge University Press, s 24-35.
12. Vi har använt oss av Müllers modell eftersom vi anser att den väl beskriver skeendet under 1800-talet. Men Müller går inte närmare in på vilka krafter som driver på denna process, varför hans framställning ibland får en något funktionalistisk framtoning.
13. Ekström & Danielsson (1987) s 15-77.

14. Müller (1987) s 35ff.
15. Runeby, Nils (1976) *Teknikerna, vetenskapen och kulturen. Ingenjörskundervisning och ingenjörorganisationer i 1879-talets Sverige*. Uppsala: Uppsala universitet, s 267-276.
16. Därmed inte sagt att staten som symbolisk organisation är betydelselös.
17. Kilander, Svenbjörn (1991) *Den nya staten och den gamla. En studie i ideologisk förändring*. Uppsala: Almqvist & Wiksell.
18. Torstendahl, Rolf (1973) *Teknologins nytta. Motiveringar för det svenska tekniska utbildningsväsendets framväxt framförda av riksdagsmän och utbildningsadministratörer 1810-1870*. Uppsala: Uppsala universitet, s 83-93.
19. LVK 1902, s 9f.
20. Se tex ASLM 1849, s 64ff; ibid 1852, s 82-88.
21. *Statistiska upplysningar om svenska elementarläroverket, utgifne af den vid Tredje Allmänna Svenska Läraremötet för ändamålet nedsatta Kommitté* (1855). Stockholm: P A Norstedt & Söner, s 5.
22. ibid s 14.
23. Jfr ASLM 1852 fråga 45, s 19.
24. Där ingick både fullständiga Högre elementarläroverk och Lägre elementarläroverk. Beteckningen *elementar* tyder på att folkskolan ännu inte sågs som en del i skolsystemet. I 1878 års stadga bytte den lärda skolan ånyo namn till Högre respektive Lägre allmänna läroverk, ett uttryck för att en annan institution, dvs folkskolan, nu stod för den elementära undervisningen.
25. SFS 1859:16.
26. Jfr PT (1871) s 306-309 som innehåller en förteckning över kommittébetänkanden 1817-1871.
27. *Anvisningar och råd till Lärare angående tillämpningen af de till Nådiga stadgan för Rikets allmänna Elementarläroverk af den 29 Januari 1859 hörande undervisningsplaner* (1865). Stockholm: P A Norstedt & Söner.
28. Systemet innebar också att eleverna kunde strunta i åtminstone några ämnen eftersom det var tillräckligt att bli godkänd i sex av de nio ämnen som man tenterade i vid universiteten.
29. LVK 1859; LVK 1860.
30. Jfr SFS 1856:52 § 80-91; SFS 1859:16 § 77-88; SFS 1878: 53 § 75-86.
31. ASLM 1884, J P Lagergren s 62.
32. För enkelhetens skull begränsar vi oss här till förhållandena vid lärdomsskolor och högre allmänna läroverk.
33. *Tidning för Sveriges läroverk* (TSL) (1909), nr 8, s 61.
34. SFS 1856:52 § 97; ibid 1878:53 § 93; ibid 1905:6 § 175.
35. SFS 1859:16 § 99; ibid 1878:53 § 96.

36. *ibid* § 105.
37. Thelin (1981).
38. Ärendets alla turer beskrivs detaljerat i *Folkundervisningskommitténs betänkande II angående Överstyrelse för folkundervisningsväsendet anordnad såsom del av en för riktets skolväsen gemensam Skolöverstyrelse avgivet den 20 dec 1912* (1913). Stockholm: P A Norstedt & Söner, s 1-24. Se även Marklund, Sixten (1979) *Skolöverstyrelsen. Historik och nuläge*. Stockholm: Stockholms universitet.
39. SFS 1904, 28 okt §4.
40. Thelin (1981) s 118. Eforus fråntogs t o m rätten att godkänna läroböckerna i kristendom. Dock fick han behålla den inte särskilt grannliga uppgiften att fastställa ordningen för gudstjänstbesök.
41. LVK 1902, s 46.
42. Privata läroverk med dimissionsrätt (examensrätt) var tex en bildningsväg med samma formella status som läroverken.
43. Undervisningen i de statliga läroverken var avgiftsfri, men det förekom vissa andra slags mindre avgifter till vedkassa, bibliotekskassa etc. Se Richardson (1963) s 205-218.
44. RA, ED:s KA 31 dec 1903, vol III. Skrivelse från kontraktsprost F R Hedlund m fl om inrättande av realskola i Sala.
45. SFS 1877:10.

Kapitel 4

STRIDEN OM KUNSKAPENS INNEHÅLL I ETT KLASS- OCH KÖNSPERSPEKTIV

Ser man då ej, att det ej längre är en tiggare, som står vid dörren och nöjer sig med det ben, man kastar åt honom, utan att det är tidens herrskare sjelf, han som kläder och föder oss alla, som intagit sin plats på skolbänken, — — — Rolerna äro nemligen förbytta. Då man hittills ej erkänt annan bildning än den, som uppspirat från classisk mark, erkänner tiden snart ej någon annan än den, som hvilar på factisk och reel grund.¹

DEN HÄRSKARE SOM åsyftas i ovanstående citat från 1850-talets början är en metafor för kapitalismen. Den industriella revolutionen drog vid den tiden fram över en stor del av Europa, men i Sverige hade den bara i liten skala börjat göra sig gällande. Ändå ställdes här redan högljudda krav på att den lärda skolan skulle anpassas efter den nye härskarens behov. Striden om latinväldet var alltså i full gång.

Latinet hade haft olika funktioner under olika tider. Ändå sedan medeltiden hade det varit en angelägenhet för samhällets skolade manliga elit. Det var traditionens och det beståendes språk. Det fungerade som språkligt medium vid kommunikationen av kunskap och budskap i kyrka, administration, diplomati och vetenskap.² ”Det ecklesiastiska komplexet, föreningen av kyrka, skola och universitet, var latinets pålitligaste värn — — —” För denna trenighet, som var undervisningens och vetenskapens hörnpelare i det förkapitalistiska Sverige, var latinet det sammanhållande kittet.³ Latinet var därför också huvudämnet i den lärda skolan, och ända in på 1700-talet skulle all undervisning från fjärde klass hållas på latin. Latin var också språket vid universitetens föreläsningar, kollegier, examina och disputationer.⁴

Latinets vänner framhävde latinets förträfflighet som internationellt vetenskapligt språk; det var neutralt ur nationellt perspektiv; ingen nation kunde göra anspråk på att äga det. Med nyhumanismen under 1800-talets första hälft fick de klassiska språken ett ytterligare uppsving. I dess anda skulle 1800-talets läroverksgossar inte enbart läsa latin för att kunna använda språket praktiskt utan också för att förvärva den s k formella bildningen och träna själsförmögenheterna och den moraliska känslan.⁶ Latinet hade också en disciplinerande funktion, menade man. I latinundervisningen med dess grammatiska drill tränades skolpojkar till arbetsflit, tankereda och begreppsklarhet, tukt och lydnad.

Men den allra viktigaste funktionen hos latinet var nog den sociala – de som behärskade detta språk utvecklade en gemenskap som skilde ut dem från andra. ”De lärdes modersmål”, som idéhistorikern Bo Lindberg kallar det, hade ett starkt symbolvärde.⁶ Det väckte vördnad och respekt hos omgivningen, och det förde de män som behärskade det närmare varandra genom ceremonier, riter och ornament. Eftersom undervisning på latin bara gavs vid pojkskolor var detta språk också en viktig genusmarkör. Det manifesterade det lärda manssamhällets identitet och rangordning – det var det yttre skenets och fasadens språk i både bildlig och bokstavlig bemärkelse. Latinska meningar stod ju tex ingraverade över många läroverksportaler.⁷

Latinets salongsvärde var, för att använda Gunnar Richardsons ord, tämligen högt.⁸ Men 1800-talet var också det århundrade då latinets värde och nytta alltmer började ifrågasättas runt om i samhället. Inom universitets lärda värld gick med, Göran Blomqvists terminologi, ”tempelstormare” till angrepp på klassicismens ”apologeter”.⁹ Latinet stod för ett nostalgiskt tillbakablickande, för ett romantiskt svärmeri för en svunnen guldålder. Men för 1800-talets entreprenörer låg guldåldern i nuet och i framtiden. Latinet blev för dem ett i bokstavlig mening dött språk, och tillsammans med bundsförvanter ur olika läger gick de till storms mot latinväldet:

Icke kan väl någon på allvar vilja påstå, att det är den klassiska kulturen, som omskapat världen under sistförflutna 1 å 2 sekel. Nej, det är den naturvetenskapliga kulturen och kristendomen, som gjort världen och menskligheten till hvad de äro. Olyckligt

*måste det folk blifva, som försummar och ringaktar naturvetenskaperna för en inbillad storhet hos den klassiska kulturen. Under det att klassici förgäfves söka den vises sten hos latinska och grekiska författare, går verlden dem förbi och de stå tafatta, kanske af högmod uppblåsta i den verld de lefva utan att känna – – – Skolans ändamål bör väl icke vara att utbilda opraktiska och i livets bestyr tafatta, fast stort resonnerande män.*¹⁰

Den strid som följde har intresserat många forskare, bl a Olof Wennås, Gunnar Richardson och Lars Nihlén.¹¹ De knyter med all rätt latinfrågan till 1800-talets övergripande sociala och politiska förändringar. Men i sina analyser av latinets tillbakagång betonar de främst det trögrörliga, de sega strukturernas och traditionens makt inom den lärda skolan. Wennås och Nihlén koncentrerar sig dessutom mest på läroverksvärlden och därmed missar de de förändringskrafter som fanns i skolsystemet i stort. Som vi tidigare framhållit ägde skeendet i ett större skolperspektiv en avsevärd dynamik. Richardson behandlar i första hand ett årtionde – 1880-talet – då reaktionen fick ett tempoärt övertag, vilket kan vara en förklaring till att tiden i viss mån syntes stå still.

Omställningen från latinskola till en skola för reala kunskaper kan sammanfattas i följande tidsschema:

- 1820 Fristående apologistskolor, dvs latinfria skolor inriktade på det praktiska livets behov, införs inom den lärda skolans ram.
- 1828 En försöksskola, Nya Elementarskolan i Stockholm, inrättas med en dispenslinje, dvs en linje utan klassiska språk.
- 1831 Det blir möjligt att få dispens från latinkravet för att avlägga studentexamen och bergsexamen (dvs en högskoleutbildning för bergsingenjörer) vid universitetet.
- 1839 Fem apologistskolor byggs ut till högre apologistläroverk, en tidig form av realgymnasier.

- 1849 1849 års Kungl Cirkulär ger en generell möjlighet till dispens från studiet av klassiska språk.
- 1856 I 1856 års stadga är de två lägsta klasserna latinfria för alla. Dispens kan sedan fortsättningsvis beviljas, och för de dispenserade fastställs en egen timplan.
- 1873 Läroverkets tre lägsta klasser görs latinfria.
- 1878 I 1878 års stadga får reallinjen som hittills existerat som en dispenslinje likvärdig status som latinlinjen. Antalet timmar i latin på latinlinjen¹² minskar från 56 till 48.
- 1891 Latinet slopas som obligatoriskt ämne i ett flertal examina vid filosofisk fakultet.
- 1895 Latinkraven sänks på latinlinjen genom att översättningsprovet till latin slopas i studentexamen. Antalet timmar i latin skärs ner från 48 till 40.
- 1902 Antalet elever på reallinjen är nu större än antalet på latinlinjen.
- 1905 Med 1905 års stadga blir de fem lägsta klasserna latinfria. Timantalet i latin minskar till 24.

Vårt schema visar endast de förändringar som hade en direkt relevans för läroverket. Men till bilden hör också den stora omställning som ägde rum utanför läroverkssystemet. Tekniska läroverk, högre folkskolor, folkhögskolor, borgar- och aftonskolor, handelsinstitut, slöjdskolor, tekniska skolor, olika slags fackhögskolor – listan över utbildningar med inriktning mot realkunskaper kan göras lång. Realstudenterna fick dessutom ganska snart ett försteg framför sina kamrater på latinlinjen vad gäller tillträde till fackhögskolor. En latinstudent måste nämligen ofta komplettera sitt studentbetyg i matematik, fysik och kemi för att vara behörig för fackhögskolestudier.¹³ Därtill kom alla de tusentals elever som skapade sig en egen realskola genom att endast utnyttja några av läroverkets lägre latinfria klasser.

På ett område var emellertid graden av det statliga utbildningsengagemanget länge tämligen lågt, nämligen handelsundervisningen.¹⁴ De första statsbidragen utbetalades där inte förrän på 1890-talet till ett par sk högre handelsinstitut. Dessa omvandlades 1914 till handelsgymnasier utan att för den skull helt förstatligas.¹⁵ Men bortsett från detta eftersatta område gäller att portarna öppnades för ny tids kunskap runt om i landets skolor, och skolsystemet var minst av allt statiskt. I själva verket hade vi redan under 1800-talets andra hälft fått ett utbildningssystem i kapitalistisk anda. Och trots att läroverket länge varit just en latinskola, fick ändå en ny kunskapssyn förhållandevis snabbt ett genomslag också i denna traditionstyngda inrättning. Hur skall nu detta kunna förklaras?

Maktens kunskap byter ansikte

I debatten om läroverken under 1800-talet korsades alltså i huvudsak två bildningstraditioner. Där förespråkades de ideal som bars upp av de "gamla" professionerna, av präster, statsämbetsmän och läroverkslärare, att läroverkens mål var att utbilda en oförvitlig och moraliskt högtstående ämbetsman som tidigt tränats i latin och som lärt sig behärska styrandets konst i enlighet med den sanna klassiska bildningens och den lutherska lärans rättesnöre. Denna ämbetsmannaideologi konkretiserades i den ed som en tillträdande befattningshavare måste svära. Edens löften handlade om nit och trohet, eftertänksamhet och uppmärksamhet, oväld och oegennyttia, vördnad och hörsamhet. Den blivande ämbetsmannen förväntades också uppföra sig oförvitligt. Det gick verkligen inte an att den som skulle ha ett högre ämbete levde utmanande i sus och dus.¹⁶

Så beskriver Sven-Erik Liedman 1800-talets svenska ämbetsmannaideal, ett ideal som fick sitt pregnanta uttryck i C J Boströms idealistiska statsfilosofi. Liedman fortsätter:

(Ämbetsmanna-)eden ger oss en enkel, levande föreställning om hur den klassiske ämbetsmannen bestämdes av ett finmaskigt nät av förordningar och regler som lämnade föga över åt hans ingivelser eller godtycke. Hans främsta dygd var att följa lagen och att göra det på ett så opersonligt sätt som möjligt. --

*Hans kompetens bestod främst i att känna paragraferna och deras tillämpningar och att omsätta dem i egen prudentlig handling.*¹⁷

Den kunskap som krävdes av den svenska ämbetsmannen baserades, med en terminologi inspirerad av Max Weber, på *Herrschaftswissen* (dvs kunskaper för att styra).¹⁸ Det var den kunskapen som läroverkens läroplanskod av tradition vilade på, och läroverkens mål var i första hand att fostra den blivande makthavarens karaktär:

*Viljan är dock kärnan i lifvet, tyngdpunkten; hon sitter vid styret. Intet stort har någonsin utförts, der icke viljan varit häfstång; hon bildar i sjelfva verket mannen.*¹⁹

Ämbetsmannaeden avskaffades emellertid på 1870-talet.²⁰ Det kan ses som ett tecken på att grunden för den gamla ämbetsmannaideologin vacklade, även om den ideologin fortfarande hade ett fast grepp om många ämbetsmannasinnen. De gamla idealen började utmanas av de nya byråkraterna och professionerna – ingenjörerna, naturvetarna, läkarna – och industrimännen. Utifrån olika bevekelsegrunder förenade de sig i en attack mot latinet som symbol för *Herrschaftswissen*. Näringsidkarna såg utbildning som en del av kapitalbildningen. De förfäktade en slags humankapitalteori i 1800-talstappning: Om Sverige skulle kunna bli en industrination i samma storleksordning som Europas industriländer måste det satsas på nyttiga kunskaper i stället för på döda språkkunskaper. Fysik och kemi borde införas som självständiga läroämnen, eftersom kännedom om naturens lagar var oundgängligt för industrins utveckling, och utan kunskaper i levande språk stod svensken sig slätt på världsmarknaden. Enligt brukspatronen C F Bergstedt vore det fel att betrakta:

*kapitalet såsom ett njutningsmedel, ej såsom en häfstång till handlingskraft och inflytande, – – – Vi synes hafva glömt att penningen endast i förbund med intelligensen är en makt, och att den sjelf endast är ett verk af intelligensen och arbetet.*²¹

Herr Bergstedt och hans gelikar efterfrågade således *fackkun-*



Under 1800-talet utmanades det på filosofin grundade vetenskapliga idealet av ett naturvetenskapligt, som byggde på konkreta iakttagelser och induktion. Kring sekelskiftet hade latinväldet brutits och realisterna blev fler än latinarna. Runt om i läroverken fick eleverna experimentera, mäta och registrera. Här vid en väderleksobservation i Stockholm 1910. Sverige hörde till de få länder där den reala bildningen fick samma status som den klassiska redan vid 1800-talets slut.

Foto: Stockholms stadsmuseum.

skaper som ett medel att höja produktiviteten i landet. En allians mellan ekonomiskt och kulturellt kapital var det som skulle sätta fart på ekonomin. Den alliansen skulle förstärkas med den nye byråkraten som utifrån sina kunskaper om natur och tek-

nik var i stånd att administrera ett nytt och mer komplext samhället. Den normsakkunnige byråkraten borde lämna plats för den tekniksakkunnige: det gick inte längre att styra samhället enbart med hjälp av lagboken.²²

Det gamla ämbetsmannaidealet baserat på *Herrschaftswissen* började så utmanas av ett nytt professionellt ideal. I fokus för detta stod *Leistungswissen*, dvs de kunskaper som krävdes för att kunna fatta och verkställa beslut (*Leistung = fullgörande, prestation, verk, resultat*).²³ De kunskaperna skulle kunna säljas på en marknad eller till en ny byråkrati. Detta ideal fick med tiden allt fler förespråkare i skoldebatten:

*Det gäller att ordna saken så, att vi kunna skicka ynglingen ut i världen med kunskaper, som äro egnade att göra honom till en duglig samhällsmedlem och som äro inhemtade på ett sådant sätt, att de icke bilda en osmält massa, utan så, att de i det praktiska lifvet visa sig användbara. Derpå – icke på måttet af det klassiska glosförrådet eller på ett bestämdt antal lästa sidor i auktorerna – hänger i sjelfva verket frågan om bildningsnivåns upprätthållande och höjande.*²⁴

I Wennås avhandling analyseras de aktörer och politiska krafter som var verksamma i den parlamentariska striden ”om latin-herraväldet”. Kyrkans män med biskoparna och några teologie professorer i spetsen tillhörde klassicismens försvarare. De fick ett gott stöd av meningsfränder på riddarhuset från den högre byråkratin och högadeln. Motståndarna till latinet tillhörde socialt sett borgarståndet och lågadeln – näringsidkare inom handel, jordbruk och industri, militärer, publicister, läkare och naturvetare. Bondeståndet slöt upp vid borgarståndets sida. För dessa grupper gällde det att ta den lärda skolan i besittning för sina egna syften. Efter tvåkammarriksdagens införande gick skiljelinen i latinfrågan mellan första och andra kammaren. Andra kammarens lantmannapartister i allians med radikaler från nyliberala partiet och centern kom under 1800-talets andra hälft att bli latinmotståndets banérförare. Latinförsvaret hade sitt starkaste fäste bland första kammarens konservativa grupper.²⁵

Den springande punkten för de borgerliga grupperna var att få *Leistungswissen* inordnat i det statliga fältet, och mer eller

mindre underförstått var det kring detta som den intensiva riksdagsdebatten kretsade. Därvid måste djupt rotade föreställningar om statens karaktär och roll utmanas och omprövas. Enligt den rådande statsideologin gjordes en skarp åtskillnad mellan de allmänna och de enskilda samhällsfärena, där staten både kunde och borde ingripa i den allmänna sfären, medan den enskilda var sig själv nog.²⁶ Till den enskilda sfären förde man inte bara näringarna utan också kommunernas verksamhet, familjen och – vissa utbildningsformer, bl a i princip sådana som tillgodosåg näringslivets behov av *Leistungswissen*. Vad det handlade om var alltså att ändra på den traditionella gränsdragningen mellan enskilt och allmänt på den reala bildningens område.

Staten måste i ett sådant perspektiv tilldela sig själv en ny roll, och då blev det naturligtvis väsentligt vilka grupper som hade inflytande över statsapparaten. Där finner vi båda sidor representerade, argumenterande för sin sak. Som bl a Albin Warne visat flyttade realvännerna sina positioner framåt redan på 1840-talet, och även bland det ecklesiastika komplexets företrädare fanns de som ansåg att staten borde sörja också för näringslivets utbildningsbehov.²⁷ Men däremot vände de sig bestämt emot att detta skulle ske inom den lärda skolan. Försvarsstrategin gick därför ut på att förstärka dess murar mot realvännernas annalkande anstormning. Ett exempel på detta är när statssekreterare C I Heurlin som "en nödtvungen koncession åt dagens bullrande opinion" lät utvidga några av de fristående apologistskolorna till realgymnasier, trots att han egentligen inte tyckte att staten hade någon skyldighet att bekosta sådana skolor:

*Men skriket är för högljutt, och vi måste ge efter blott vi förmår rädda de viktigaste palladierna för sann bildning och grundligare kunskaper – jag menar gymnasium och lärdomsskolan.*²⁸

Trots försöken att både bildligt och bokstavligen förskansa sig bakom egna väggar, kunde latinförespråkarna inte freda sig för realvännernas attacker. Med 1849 års cirkulär och 1856 års läroverksstadga skulle ju den klassiska och reala bildningen samsas under samma tak, och nya elevgrupper befann sig nu så att säga på klassisk mark. För klassicitetens målsmän var denna utveckling ett hot mot vad som uppfattades vara den sanna bild-

ningens och kulturens grundvalar, läroverkens rätta mål och naturligtvis, fast det inte sades rent ut, mot deras egen ställning som kulturelit och deras definition av det kulturella kapitalet.²⁹ Och som vi längre fram visar i vårt komparativa kapitel, var de faktiskt i detta sista avseende rätt klarsynta: Om en real läroplanskod fick fotfäste och kanske likvärdig ställning som den klassiska inom läroverkets ram, var slaget i realiteten förlorat. Länge hyste man därför också hoppet om att kunna vrida klockan tillbaka och återställa 1820 års ordning. Skilda skolor för skilda mål var i många ögon att föredra:

Sammanblandningen af de båda linierna har fördärfvat våra skolor och endast uti åtskiljandet af dessa står räddningen att finna.³⁰

Men det som en gång var sammanfört, visade sig svårt att åter särskilja. Man hade tydligen en gång för alla fått "gökungen" i boet, och därför fick försvaret nu skötas efter andra linjer. Det gällde att se till att inkräktaren åtminstone inte åt de rättmätiga arvingarna ur boet och att inte den klassiska bildningen helt och hållet uppslukades av den reala. Därför förespråkades en tidig differentiering inom den lärda skolans ram. På så sätt skulle det klassiska kulturella kapitalet kunna förvaltas på ett fullgott sätt åtminstone på den ena av de två bildningslinjerna. Tid och arbete skulle besparas, om vardera linjen odelat kunde riktas utslutande mot sitt speciella mål. En tidig differentiering och därmed en tidig specialisering var ett medel att förädla det kulturella kapitalet:

Begåfningen må vara huru stor som helst – tager man icke vård om den och förkofrar den genom arbetsambhet, är den icke ett rantebärande kapital. – – hänsyn till den nödiga pröfningen af barnets anlag kräfver tidigt skilda linier inom skolan.³¹

Vid sekelskiftet, när latinfrågan i praktiken – om än ej på papperet – var avgjord, hade luften till stor del gått ur förespråkarna för *Herrschaftswissen*. Som tabell 4:1 visar hade männen som stod för *Leistungswissen* då fått övertaget i statsapparaten. De uttalanden som klassicitetens återstående försvarare gjorde präglades ibland av bitterhet, ibland av resignation. Inte ens de

Tabell 4:1. Antal förespråkare för Herrschaftswissen respektive Leistungswissen i tre stora läroverksutredningar 1872–1902.

LVK år	1872	1884	1902
Förespråkare för Herrschaftswissen	5	4	1
Moderata eller mer obestämda	2	2	2
Förespråkare för Leistungswissen	1	7	11

Källor: LVK 1872, 1884, 1902.

ras sista försök att låta latinet få behålla sin ställning inom ett fåtal läroverk, sk A-läroverk, i stiftsstäderna lyckades. Andra tröstade sig med att nu kunde man äntligen få arbetsro. Nederlaget kunde också ses som en seger: till den fyraåriga latinlinjen skulle bara sådana elever söka sig, som hyste ett verklig intresse för klassiska studier och hade nytta av klassiska språk. Först nu kunde den egentliga elitutbildningen börja.³² Latin som en symbol för *Herrschaftswissen* hade nu blivit till *Leistungswissen* för filologer och andra professionella med behov av fackkunskaper i klassiska språk.

Latinfrågan var egentligen inte längre någon stor fråga när den så småningom på papperet fick sin slutliga lösning med 1905 års skolreform. Andra problem hade seglat upp som än mer kontroversiella och svårlösta, och det var kring dem som den slutliga striden utkämpades.

Läroverk för allmän medborgerlig bildning?

Läroverkens 1800-talshistoria kretsar också kring begreppet *allmän medborgerlig bildning*, trots att detta begrepp aldrig entydigt definierades.³³ Inte desto mindre fastställde man i 1820 års stadga att elementarläroverkens lägre klasser skulle ge en allmän medborgerlig bildning, och den formuleringen återkom i

senare stadgor. Eftersom apologistskolan enbart skulle inriktas på denna bildningsform, bör allmän medborgerlig bildning delvis ha varit synonymt med det vi kallar för *Leistungswissen*. Men läroverket skulle dessutom och i första hand ge en *vetenskaplig* bildning med filosofi och latin som de idealtypiska vetenskaperna. Läroverken hade alltså dubbla målsättningar, och i mångas ögon var de målsättningarna oförenliga. Men med separata apologistskolor var motsättningarna trots allt inte så uppenbara. 1849 års cirkulär innebar emellertid att apologistskolans medborgerliga bildning skulle samsas med trivialskolans vetenskaplighet under samma tak. Därmed var det bäddat för många och långa kontroverser kring läroverkets rätta bestämelse.

Mentaliteten och diskursen kring den lärda skolan präglades länge av ett antikt ideal, där allt som hörde samman med praktiskt arbete och kroppsarbete betraktades som mindre människovärdigt. Men den allmänna medborgerliga bildningen förknippades med det praktiska livets behov, och därför ville många helst förpassa den till andra skolor. Många uppfinningsrika förslag i den vägen presenterades under århundradets gång. Särskilda skolformer som tex pedagogier, borgarskolor eller kommunalskolor var några alternativ.³⁴ En särskild linje inom läroverket var ett annat förslag.³⁵ Skolfrågans "vänster" i andra kammaren tänkte sig att läroverkets nedre del skulle reserveras för den allmänna medborgerliga bildningen.³⁶ Folkskollärarna ville att man skulle bygga ut folkskolan.³⁷

Bakom frågan om allmän medborgerlig bildning döljer sig ett stort problemkomplex som hade att göra med den stora gruppen elever som inte fullföljde läroverksstudierna. Den gruppen var i majoritet och utgjorde kring sekelskiftet ca 75 procent av läroverkseleverna.³⁸ Enligt den allmänna uppfattningen bestod dessa avhoppare till stor del av elever, som sökte sig till handel och industriell verksamhet. Dessa elever var inte betjänta av någon vetenskaplig bildning, menade man: en allmän medborgerlig bildning – det var vad de behövde. Alla avbrutna läroverksstudier betydde i ett sådant perspektiv att dessa elever använde sig av läroverket endast i den mån de behoven tillfredsställdes. Rolf Torstendahls undersökning av läroverkselevernas framtidsplaner tyder också på att många avhoppare faktiskt skapade sig en "realskola" långt innan den fanns som ett organisatoriskt fe-

nomen.³⁹ Visserligen gjordes ett par försök att anpassa organisationen till lågborgerlighetens behov genom att den tredje och femte klassen fick karaktären av avslutningskurser, men dessa bestämmelser fick inte något riktigt genomslag i praktiken. Avhopparna var således fortfarande en grupp som störde systemets ordning och en nagel i ögat på våra systembyggare. Diskussionen om medborgerlig bildning handlade därför till stor del om dessa elevers hemorts rätt inom den lärda skolan. Var de kanske rent av en barlast som man helst borde lämpa över bord?⁴⁰

Men utvecklingen arbetade på olika sätt för dessa lågborgerliga intressen. En konkurrent om deras gunst dök nämligen upp på scenen i folkskolans skepnad. Mot slutet av 1800-talet var folkskoleväsendet förhållandevis väl utbyggt, och systematiseringsprocessen hade nått därhän att folkskolan nu blivit en integrerad del av skolsystemet som helhet.⁴¹ En allt mer självmedveten folkskollärarkår med den blivande ecklesiastikministern Fridtjuf Berg och Emil Hammarlund i spetsen började se sig om efter nya nischer, och sådana stod att finna i överbyggnader till folkskolan. Inför hotet att folkskoledelen skulle locka till sig dessa lägre mellanskikt, vilket skulle innebära att tjänsteunderlaget för läroverkslärarkåren drastiskt minskade, fann många läroverksföreträdare det för gott att ändra sin syn på begreppet allmän medborgerlig bildning. Debatten vid 1896 års allmänna svenska lärarmöte visar att en sådan omprövningens tid nu stundade. Den allmänna medborgerliga bildningen borde faktiskt tillhöra läroverkets ansvarsområde:

— — — *det skadar icke, att det blir sagdt högljudt och klart från läraremötets sida, att vi icke hysa den allra ringaste tvekan om att denna fråga tillhör oss. Liksom det kanske heller icke kan skada, att vi säga hvarandra, att det är oss till föga heder, att det gått så långt, som det verkligen gått, då tvenne vakna och energiska män (dvs Berg och Hammarlund, vår anm) kunnat samla en meningsgrupp kring det programmet: icke läroverket, utan folkskolan.*⁴²

Till saken hör dessutom att just de lågborgerliga grupperna expanderat, samtidigt som de blivit en politisk maktfaktor att räkna med. De ville också ha sitt ord med i laget och krävde

därför en omdefiniering av det kulturella kapitalet i linje med sina intressen. Deras utbildningsbehov hade därmed blivit en akut samhällsfråga, och ur en läroverkslärares perspektiv utgjorde "den stora medelklassen inom näringarnas och yrkenas värld" rent av en fråga om "majoritetens rätt":

— — — det är en ny tid med nya behov och nya sociala förhållanden som närmat sig oss och hvars känningar vi nu inom läroverken får erfaras; och man må icke rygga tillbaka för den demokratiska karaktären i den skolreform, som nu föreligger.⁴³

Det här är ett uttryck för ett rätt så begränsat perspektiv på demokrati och majoritet. En mer demokratisk lösning på skolfrågan hade bottenskolealternativet med överbyggnader på folkskolan varit, och den majoritet som åsyftades utgjorde mindre än tjugo procent av Sveriges befolkning. Den stora majoriteten av arbetar- och bondpojkar räknades tydligen inte, och det gjorde tydligen inte heller hälften av den svenska ungdomen – flickorna.

Tiden arbetade också i andra avseenden för en omdefiniering av den allmänna medborgerliga bildningen. Som vi erinrar oss ansågs den vid 1800-talets mitt vanligen vara oförenlig med en vetenskaplig bildning. Och det var den kanske också, så länge som latin och filosofi var vetenskaperna med stort V. Under de decennier som följde fick emellertid naturvetenskapen sitt definitiva genombrott också vid de svenska universiteten. En mängd professorsstolar inrättades i ämnen som fysik, kemi, mineralogi och biologi.⁴⁴ Filosofins och latinets deduktiva metod utmanades av en naturvetenskaplig induktiv metod. En empirisk kunskapsyn vann mark på rationalismens bekostnad. Boströmianismens fall var ett faktum.⁴⁵ Därmed bytte begreppet vetenskaplig bildning innebörd, och med detta upplöstes motsättningen mellan allmän medborgerlig och vetenskaplig bildning.

Medlemmarna i 1902 års läroverkskommitté får äran av att slutgiltigt ha löst den motsättningen. Visserligen avstod de från att ge en exakt definition av begreppet allmän medborgerlig bildning.⁴⁶ De slog endast fast att den till sin karaktär var allmän, d v s varken praktisk, lärd eller direkt yrkesinriktad.⁴⁷ På så sätt slog man vakt om gränsdragningen mellan den lärda skolan och ren yrkesutbildning, och av statusmässiga skäl var

den gränsen viktig att upprätthålla. I dikotomin teori och praktik stod läroverket fortfarande för det teoretiska, och på så sätt bevarades mycket av det gamla bildningsidealet. Nyttospekter tillgodosågs utan att de tilläts bli helt avgörande. Men också gränsdragningen gentemot den lärda vetenskapliga bildningen bibehölls. Den allmänna medborgerliga bildningen skulle inte vara lärd, men man bestämde att den ändå kunde utgöra grunden för den vetenskapliga:

Ännu vid det senare seklets midt var den systembyggande filosofien den högst ansedda bland vetenskaper, och det var dess metod, som framför andra betraktades såsom den i egentlig mening vetenskapliga. Nu är det de empiriska metoderna, naturvetenskapernas, den moderna språkforskningens och den historisk-kritiska undersökningens metoder som behärska det vetenskapliga arbetet. Så länge det deduktiva tänkandet var det framförallt vetenskapliga, så länge regeln och systemet eller öfverhufvud taget det abstrakt logiska sammanhanget i framställningen var det förnämsta var det naturligt, att skolan skulle rikta sin verksamhet på tankeförmågans formella utveckling - - - Och det måste då synas högst betänkligt att söka med denna uppgift förena den medborgerliga bildningens, den "lägre realbildningens" syften, som kräfvde en metod, grundad på induktion och analogibildning, på iakttagelse och fantasi och på konkret praktisk tillämpning.⁴⁸

Men den moderna vetenskapen och den allmänna medborgerliga bildningen grundades alltså på samma metod, och därför kunde den medborgerliga bildningen utgöra grunden för den vetenskapliga bildningen – trots att den själv varken var lärd eller vetenskaplig.

Så långt läroverkskommitténs syn på saken. För en sentida läsare är det inte helt uppenbart vari skillnaden i vetenskaplighet låg mellan å en sidan läroverkets nedre klasser, som skulle ge en allmän medborgerlig bildning med hjälp av den moderna vetenskapens metoder, och å andra sidan gymnasiet, som skulle ge vetenskapliga insikter. Men klart är att på detta sätt lyckades man på ett diskursivt plan markera gränser samtidigt som motsättningar överbyggdes, ett konststycke så gott som något. Nästan hundra års motsättningar kring frågan om huruvida

ämbetsmannens eller vetenskapsmannens utbildningsbehov skulle kunna tillgodoses i samma skolor som näringarnas män, var nu ur världen. Ibland är språkets makt över verkligheten ganska stor.

Begreppet *vetenskaplig metod* omdefinierades alltså, men termen *medborgerlig* genomgick också en betydelseförskjutning. I spåren av 1809 års regeringsform ville man ta den medborgerliga bildningen i tjänst för ett konstitutionellt statsbygge. Under "liberalismens högkonjunktur" under mitten av 1800-talet stod begreppet för en utbildning för merkantila och industriella selsättningar. Vid sekelskiftet började det åter att förknippas med ett statsbygge, men nu handlade det om byggandet av en industrination. Begreppet *medborgerlig* knöts till den fosterländske svensken, som – i kraft av sin allmänna medborgerliga bildning – var väl lämpad att ta ansvar för nationens välfärd. Den allmänna medborgerliga bildningen skulle vara den ideologiska överbyggnaden i det storsvenska industrinationsbygget. Med betoning av ämnen som historia, geografi och modersmål skulle "de nationella bildningselementen" stärkas.⁴⁹ Enligt Bengt Göran Martinsson fick modersmålet överta de klassiska språkens personlighetsdanande roll.⁵⁰ Där levde de nyhumanistiska idealen vidare men nu med nationella förtecken: i Xenophons ställe tågade Esaias Tegnér in.

Könskampen om det kulturella kapitalet

Flickorna var utestängda från läroverken och därmed också i praktiken från maktens kunskap. Men som vi påpekade i inledningskapitlet var deras frånvaro meningsbärande. Den mening- en kan synliggöras om kampen om det kulturella kapitalet analyseras ur ett genusperspektiv.

Så länge som den lärda skolan var en utbildning för blivande präster och statstjänstemän var läroverken *per definition* en pojkskola. Men när läroverkens mål också blev att sörja för den allmänna medborgerliga bildningen uppkom frågan: var inte (åtminstone vissa) kvinnor också medborgare som behövde allmän bildning utöver folkskolekursen? Allt fler kvinnor återfanns också ute i yrkeslivet, och många kvinnor med borgerlig bakgrund befann sig i positioner som krävde vissa utbildningskvalifikationer.



Flickorna var utestängda från läroverken och därmed i praktiken från maktens kunskap. Under 1800-talets andra hälft diskuterades ofta om inte flickor också borde få tillgång till den lärda skolan. Kvinnlig arbetskraft behövdes när tjänstamannasektorn expanderade. Men läroverken – kungsvägen till universitet och vetenskap – lyckades bevara sina manliga ställningar intakta ända fram till 1927. I stället etablerade företagsamma kvinnor ett omfattande privat flickskolesystem. I flickskolorna utvecklades en mycket specifik kvinnokultur. Detta är flickor från Karlshamns flickskola 1905.

Foto: Nordiska museet, Stockholm.

Vi har tidigare framhållit att förändrade produktionsförhållanden innebar att tjänstemannasektorn expanderade, och inom den sektorn fick ett ökande antal kvinnor sin utkomst. Antalet lägre tjänstemän femdubblades under perioden 1855–1910, och det kvinnliga inslaget i tjänstemannakåren ökade till ca 30 procent.⁵¹ Vilka faktorer låg då bakom denna kvinnliga tjänstemannainvasion? Det finns många svar på den frågan. För det första kunde arbetsgivaren inkassera stora ekonomiska fördelar genom att anställa billig kvinnlig arbetskraft. För det andra skapade byråkratiska omställningar en mängd nya rutinartade ar-

betsuppgifter, som kvinnan ansågs klara lika bra som mannen. För det tredje var den kvinnliga tjänstemannen en lösning på de demografiska problem som uppstått på grund av sjunkande giftermålsfrekvens. Ogifta medelklasskvinnor blev därför en ny stor grupp på arbetsmarknaden. Till allt detta konstruerades också ideologiska orsaker. Arbetsgivare ansåg att de tillskrivna kvinnliga dygderna – samvetsgrannhet, flit och tålmod – var värdefulla tillgångar i många yrken. Den borgerligt uppfostrade kvinnan ansågs vara lämplig arbetskraft inom vissa sektorer: "bildade flickor brukar inte strejka".⁵²

Flickornas utbildning för yrkeslivet blev därför en samhällsfråga, som inte i längden kunde sopas under mattan. Men var detta verkligen en statlig angelägenhet? Vi har ju tidigare sett att statens ansvar för männens utbildning för praktiska värv hade varit ett omdiskuterat spörsmål, och än mer kontroversiellt blev det när kvinnornas yrkesutbildning kom på tal. Det hela komplicerades dessutom av att många manliga röster fortsatte att hävda, att hemmet och familjen var kvinnans enda rätta verksamhetsfär, trots att den bistra verkligheten såg annorlunda ut. Utifrån en sådan uppfattning blev frågan om flickornas utbildning detsamma som en utbildning för hemmet, och att staten skulle ta ansvar för det – det var väl ändå att gå för långt?⁵³ Gränsen mellan det allmänna och enskilda var i flickornas utbildningsfråga därför mångdubbelt svår att rubba.

Svårigheterna bottnade i de etablerade definitionerna av manligt och kvinnligt som placerade kvinnor i ett fack och männen i ett annat – allt enligt åtskiljandets och den hierarkiska principens logik.⁵⁴ Det som ansågs vara ett värdefullt kulturellt kapital var manligt definierat och dessutom ingenting som kvinnor var betjänta av. Det skulle omsättas på en marknad i en manlig offentlig verksamhet. Därför hade flickor inget i den lärda skolan att hämta. Däremot kunde de få odla ett mindre marknadsmässigt kulturellt kapital med kvinnliga förtecken i andra skolformer, och det är här som flickskolorna kommer in i bilden.⁵⁵

Vilket innehåll hade då det kvinnliga kulturella kapital som flickskolorna tillhandahöll? Också här kan man tala i termer av *Herrschaftswissen* och *Leistungswissen*, dock med den skillnaden att dessa kunskaper skulle användas i familjelivet, inte i första hand omsättas på en marknad (äktenskapsmarknaden

undantagen). I den lärda gosskolan skulle pojkarnas karaktärer dansas för ett offentligt värv med hjälp av latinets och klassicismen, medan *Herrschaftswissen* för flickskolans flickor syftade till en salongsbildning. Sällskapstalanger som pianospel, konversationskonst på franska och lyxbroderi skulle utvecklas. Språkundervisningen i pojkskolan byggde på grammatik för att det logiska tänkandet skulle tränas, medan guvernantmetoden med det talade språket stod i centrum i flickskolan,⁵⁶ ett av många exempel på hur uppfattningar om männens logiska natur och kvinnornas emotionella väsen resulterade i skilda läroplanskoder.

Men liksom klassicismens onyttiga salongsvärde började ifrågasättas uppkom också en reaktion mot flickskolans ”pianoklinkande salongsdöcker.” Krav på *Leistungswissen* i flickskoletappning höjdes nu. Medborgarkunskaper och naturvetenskapliga kunskaper borde upptas på flickornas schema, men de kunskaperna skulle – liksom tidigare deras *Herrschaftswissen* – få sin tillämpning i första hand inom hemmets väggar och inte på marknaden. Vardagslivets kemi fick praktisk tillämpning inom ämnet huslig ekonomi, nyttig klädsömnad sattes framför lyxbroderier, och som blivande mödrar behövde flickorna historiekunskaper och litterär bildning för att kunna fostra sina söner till svenske män. På så sätt fick flickskolorna en mer utilitistisk inriktning. I stället för den förfinade adelsfröken började bilden av en borgerlig rationell husmor tona fram, samtidigt som uppfattningarna om könens olika natur och bestämmelse fick tydliga genomslag i skolornas mål och läroplaner. Jfr tabell 4:2.

Skillnaderna mellan flickskolans och läroverkets timplaner var också stora. Kring sekelskiftet upptog tex franska språket 23 procent av flickskolans timantal, men bara 8 procent på läroverkets reallinje. Som kontrast kan nämnas att matematik och naturvetenskap omfattade 21 procent i flickskolan men 34 procent på reallinjen. Övningsämnet slöjd var mycket viktigt i flickskolan, men förekom knappast alls i läroverket.⁵⁷ Den *Leistungswissen* som flickskolan gav skilde sig ifrån läroverkets både i kvantitativt och kvalitativt avseende. Flickskolan och läroverket utgjorde således två helt olika kulturella system som skapades utifrån distinktionerna mellan manligt och kvinnligt.⁵⁸ I denna process blev just kontrasterna mellan könen viktiga me-

Tabell 4:2. Skillnader mellan flickskolans och läroverkets läroplanskoder.

Skolform Mål och viktigaste undervisningsmoment	Läroverk	Flickskola
Modersmålet	Logik och abstraktion Grammatik Korrekt stavning och interpunktion Dispositionsteknik	Känsla och fantasi Korrekt stavning och interpunktion Talövningar och välläsning Litteraturhistoria och litteraturläsning
Historia	Nationell fostran Politisk historia	Nationell fostran Kultur- och socialhisto- ria Konsthistoria
Naturvetenskapliga ämnen	Grund för vidare vetenskaplig utbildning Kemiska formler Systematiseringar av växter och djur Fysikaliska lagbunden- heter Forskningsmetoder	Praktisk tillämpning i vardagslivet Kemi för hushållet Biologi för hälsoläran Optik för smakens höjande
Matematik	Formell bildning, logik och abstraktion Avancerad algebra Integral- och differentialkalkyl	Praktiskt syfte Vardagslivets matema- tik De fyra räknesätten Geometri

Källa: Bearbetad efter uppgifter i Kyle (1972), s 127-145.

ningsbärare. Läroverkens symboliska organisation fick sin manliga prägel i relation till flickskolans kvinnliga symbolik.

Trots att den borgerliga flickans utbildning tillhörde den privata sfären, hade staten ändå sitt finger med i spelet i den omställning, som flickskolan genomgick.⁵⁹ Också flickskolorna drogs nämligen in i systematiseringsprocessen. Ett första steg i

den processen togs på 1860-talet när staten inrättade det Högre lärarinneseminarieret för utbildning av flickskolans lärarinnor. Ett andra steg var tillkomsten av Statens normalskola för flickor, en övningskola till seminarieret som utgjorde en modell för andra skolor. Dessa två skolor underställdes en direktion, som tillsattes av regeringen och finansierades av statliga anslag och elevavgifter. År 1909 infördes den s k normalskolekompetensen, som blev ett effektivt styrmedel för undervisningens standardisering. Den innebar att de flickskolor som anpassade sin undervisningsplan till normalskolans fick rätt att utfärda ett examensbevis i form av en normalskolekompetens. På så sätt likriktades och standardiserades flickskolorna sinsemellan, men samtidigt pågick en anpassning till examensväsendet i stort. På flickskolemötena började man nämligen allt oftare att tala om examinering, och ett antal större flickskolor fick vid sekelskiftet rätt att anordna studentexamen. Det betydde att flickskolans kulturella kapital fick ett visst marknadsvärde och att staten indirekt accepterade att målet för flickornas utbildning inte enbart förlades till familjens och hemmets sfär.

Men staten tog ändå inte det ekonomiska ansvaret för flickutbildningen. Den finansierades fortfarande till största delen på privat väg, med avgifter och inkomster från basarer, sällskapspektakel och välgörenhetssoaréer. Det betydde att den på ett helt annat sätt än den skattefinansierade lärda skolan var känslig för konjunkturer.⁶⁰ Efter mycket diskuterande började visserligen statsbidrag att utbetalas på 1870-talet, men de var mycket blygsamma. År 1890 kostade tex de allmänna läroverken staten drygt tre miljoner, medan flickskoleanslaget uppgick till blott hundratusen kronor. Men dessa nålpengar öppnade ändå för en statlig insyn och kontroll, trots att gränsen mellan det allmänna och enskilda alltjämt upprätthölls på den högre flickundervisningens område. Statsbidragen blev medel i den statliga kontrollen, eftersom villkoren för statsbidrag knöts till skolans ändamål, klassindelning, läro- och timplan, inträdesfordringar, schema, budget etc.⁶¹ En naturlig följd av detta blev att de statsunderstödda flickskolorna också ställdes under den läroverksöverstyrelse, som inrättades år 1904. En statlig utredare konstaterade i efterhand:

Privatskolan förlorade sitt förra oberoende, den drogs allt mer

*under statens övervakande och reglerande verksamhet och blev ej längre en helt enskild utan tillika en statlig och kommunal institution.*⁶²

Den kringskurna friheten var ett pris flickskolesidan fick betala för att göra sitt kulturella kapital marknadsmässigt, och det priset var enligt många av flickskolans företrädare alltför högt. Den likriktning av undervisning och kompetenser, som ansågs önskvärda för gossläroverkens del, rimmade illa med flickskolans mål och mening. För dessa flickskolans ideologer var flexibilitet ett honnörssord, och flickskoletraditionen var på så sätt bärare av en borgerlig frihetlig ideologi där individualism, kreativitet och reformpedagogik sattes i högsätet. Enligt dem var den betoning av formalbildning och intellektets träning, som läroverket representerade, inte förenlig med den kvinnliga naturen.⁶³ Men som vi sett kunde flickskolan inte ställa sig utanför systematiseringsprocessen. Allt eftersom den borgerliga rationaliteten expanderade, slog också marknadens principer om kalkylerbarhet, utbytbarhet och rörlighet igenom i den privata flickskolan. Normalskolekompetensen förenade flickskoleflickan i Luleå med kamraten i Lund – också det ett led i bygget av ett likvärdigt och enhetligt svenskt skolsystem.

Men flickorna hade fortfarande bara ett villkorligt tillträde till den manligt dominerade marknaden och offentligheten. Läroverken utbildade för högre professioner och andra maktpositioner, medan flickskolan ledde till tjänstemannapositioner på lägre nivå. Flickornas utbildning måste också fortsättningsvis till största delen betalas av föräldrarna, och det skulle dröja länge än innan läroverksporten öppnades för flickorna. Flickskolans huvudsyfte var dessutom alltjämt att fostra en blivande mor och husmor. Därför kan man säga att flickskolan och läroverket tillsammans representerade den borgerliga kulturens Janusansikte. Läroverkets halva vette mot marknaden och offentligheten och präglades av kylig rationalitet och förnuft, medan flickskolesidan stod för hemmets varma atmosfär, där känslor och spontanitet fick frodas. Flickskolekulturen var således en nog så viktig del av en borgerlig klassformering, ty som Jürgen Kocka påpekar kan en borgerlig kultur inte blomstra utan en domestik ideologi där fritid och spontana kulturella aktiviteter omhuldas.⁶⁴ Ur ett borgerligt helhetsperspektiv var den borgerli-

ga köns- och klassbildningen därför funktionell.

Vi har tidigare framhållit att läroverken blev medel i ett nationsbygge och detsamma gäller flickskolan. Leistungswissen i flickskoletappning innebar att standardiseringsmekanismer trädde i kraft även på hemmets område. Det goda svenska hemmet som borgerlig idealtyp började ta form, och på sådana hem skulle det nya nationella industrilandet Sverige byggas.⁶⁵ På så sätt uppluckrades gränsen mellan enskilt och allmänt, mellan hemmens ansvar för flickornas utbildning och statens, mellan familj och samhälle, mellan privat och offentligt, samtidigt som man slog vakt om gränsen mellan manligt och kvinnligt.

1. RT 1853/54 J M Agardh, Pr 7, s 306-307. Även citerat i Wennås (1966) s 136f.
2. Lindberg, Bo (1984) *De lärdes modersmål. Latin, humanism och vetenskap i 1700-talets Sverige*. Göteborg: Göteborgs universitet, s 11-19.
3. ibid s 42.
4. ibid s 27. Lindberg är dock tveksam till om detta krav efterlevdes i praktiken. Under 1700-talet torde svenska ha använts alltmer, i synnerhet i naturalhistoria, matematik och historia. Jfr även Thavenius, Jan (1981) *Modersmål och fadersarv. Svenskämnets traditioner i historien och nuet*. Stockholm: Symposion, s 125-148.
5. För en noggrann redogörelse för formalbildningstanken i läroverksdebatten, se Nihlén (1975). Se även Richardson, Gunnar (1984) Från harmoniskt bildad till harmonisk och utbildad – en förändring av gymnasieskolans målsättning. I: *Bildningssyn och utbildningsreformer*. Red: Kenneth Abrahamsson. Stockholm: Liber, s 42-55.
6. Lindberg (1984).
7. Östersunds läroverksport kröntes tex av ordspråket *Sapientia duce – Under vishetens ledning*. Se Behm (1934) s 201. Jfr även Ong, Walter J (1971) Latin Language Study as a Renaissance Puberty Rite. I: *Sociology, History and Education*. Ed: P W Musgrave. London.
8. Richardson (1963) s 122-136.
9. Blomqvist, Göran (1992) *Elfenbenstorn eller statsskepp? Stat, universitet och akademisk frihet i vardag och vision från Agardh till Schück*. Lund: Lunds universitet, s 193-219; Jfr även Kjell Jonssons idéhistoriska analys av naturvetenskapens genombrott i svenskt kulturliv. Se Jonsson, Kjell (1987) *Vid vetandets gräns. Om skiljelinjen mellan naturvetenskap och metafysik i svensk kulturdebatt 1870-1920*. Lund: Arkiv.

10. *Underdåniga utlåtanden och yttranden angående läroverkskommitténs den 25 augusti 1884 daterade betänkande II* (1885), lektor Wiener. Stockholm, s 389.
11. Richardson (1963); Nihlén (1975); Wennås (1966).
12. Dvs sammanlagda antalet veckotimmar i samtliga årsklasser.
13. I kollegieprotokollen från Västerås finns många exempel på elever som tenderade för studentbetyg i matematik och naturvetenskapliga ämnen för att söka tillträde till krigsskolan, tekniska högskolan etc. Se tex RSA: Kollegieprotokoll den 2 mars 1886, den 28 januari 1887, 22 nov 1889.
14. För en redogörelse för den tidiga handelsundervisningen se Kaleen, Gustaf (1952) *Huvuddragen av den svenska handelsundervisningens historia fram till år 1830*. Stockholm: AB Nordiska bokhandeln.
15. SCB (1977) *Elever i icke-obligatoriska skolor 1864-1970*. Stockholm: SCB, s73. Stockholms handelshögskola, den första handelsutbildningen med högskolestatus, är också av relativt sent datum. Den grundades 1909, och symptomatiskt är att den drevs som en privat stiftelse med viss statlig insyn och kontroll.
16. Liedman (1989). Den svenska ämbetsmännaideologin beskrivs också i Liedman, Sven-Eric (1991) *Att förändra världen – men med måtta. Det svenska 1800-talet speglat i C A Agardhs och C J Boströms liv och verk*. Arbetarkultur.
17. Liedman (1989) s 199.
18. Torstendahl, Rolf (1989a) Byråkratisering som ett historiskt fenomen. I: *Byråkratisering och maktfördelning*. Red: Thorsten Nybom & Rolf Torstendahl. Lund: Studentlitteratur, s 42f.
19. ASLM 1866, lektor Elmblad, s 78f.
20. Liedman (1989) s 197.
21. Bergstedt, C F (1851) Om medelklassen och den allmänna bildningen. *Tidskrift för litteratur*, s 6.
22. Torstendahl, Rolf (1989c) Byråkratisering och maktfördelning i Nordvästeuropa efter 1880. I: *Byråkratisering och maktfördelning*, s 11.
23. Termen *Leistungswissen* är liksom *Herrschaftswissen* en tysk import. Jämför Torstendahl (1989a) s 41ff.
24. RT 1899, AK nr 26, Ernst Carlsson, s 44.
25. Wennås (1966) s 272-303.
26. Kilander (1991) s 44ff.
27. Warne, Albin (1959) *Läroverksfrågan i vårt land under 1840-talet*. Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria. Se också Kyle, Jörgen (1989) *Formeringen av ett Liberalt Samfund. Statsmakt och samhällsorganisation i Sverige 1810-70*. HT nr 3, s 321-353.
28. Citatet hämtat ur Wennås (1966) s 48.
29. Det gällde alltså att försvara latinets marknadsvärde. Jfr Bourdieu (1991)

- s 57. Det utesluter dock inte att latinvännernas ageranden ibland också hade vissa civilisationskritiska inslag. I deras ögon symboliserade *Leistungswissen* materialistiska strävanden efter att "utvidga medlen för njutningslystnadens tillfredsställelse, handelsvinstens ökande eller den politiska magtens förstörande". Se tex Lindroth, Sten (1954) *Svensk Naturforskning kring 1800-talets mitt. I: Lychnos lärdomshistoriska samlings årsbok 1953*. Uppsala: Almqvist & Wiksell. (Citatet är hämtat därifrån, s 162.)
30. ASLM 1872, lektor Blomstrand, s 26.
 31. ASLM 1900, E Sahlin, s 95.
 32. Se t ex LVK 1902, band II, J D Boëthius, s 695. Föga anade Boëthius att dessa längre fram skulle visa sig vara flickor...
 33. Den enda explicita diskussionen av begreppet har vi funnit i LVK 1902, som nöjer sig med att säga att det "icke låter sig fastställa bestämdt och motsägelselöst, och att det icke förty till det väsentliga af sin innebörd förstås af hvar och en, som ej står främmande för sin tids och sitt lands allmänna kulturförhållanden." Se LVK 1902, s 37. Ett stort antal debattskrifter behandlar frågan om den allmänna medborgerliga bildningen. Se tex Andersson, Fredrik (1881) *I vilken riktning bör en reform af våra undervisningsanstalter gå?*; Borg, F T (1882) *De allmänna läroverken och borgarskolor*. Helsingborg; Dahlgren, Harald (1897) *Läroverksfrågan. En öfverblick*. Stockholm; Lindström, P E (1898) *Det allmänna läroverket och allmän medborgerlig bildning*. Stockholm. En översikt av frågans behandling finns i Nordlund, Karl (1921) *Linjedelningen vid de svenska gymnasierna. En historisk översikt*. Stockholm: P A Norstedt & Söner.
 34. En sådan lösning förespråkades bla av LVK 1884, s 338ff.
 35. En sådana lösning föreslog ecklesiastikminister C G Hammarskjöld på 1880-talet. Se RT: Prop 1887.
 36. Vid sekelskiftet slog den linjen också igenom på utredningsnivå, och den företrädde både av LVK 1899 och LVK 1902.
 37. Se tex RT: Motioner av Fridtjuf Berg och Emil Hammarlund i AK 1892, nr 96, 1893, nr 111.
 38. LVK 1902, s 44.
 39. Torstendahl, Rolf (1981) *The Social Relevance of Education. Swedish Secondary Schools during the Period of Industrialization. Scandinavian Journal of History*, vol 6, No 1.
 40. I hela Europa ställdes skolpolitiker inför likartade problem och på många håll sågs dessa elever som en belastning. Se Albisetti, James (1983) *Secondary School Reform in Imperial Germany*. Princeton: Princeton University Press, s 295.
 41. Detta förhållande avspeglas bla i det faktum att allt fler elever skaffade sig de förkunskaper som krävdes för inträde i läroverket i folkskolans nedre klasser.
 42. ASLM 1896, adjunkt Dahlgren, s 45f.

43. *ibid* s 45.
44. Se tex Eriksson, Gunnar (1978) *Kartläggarna. Naturvetenskapens tillväxt och tillämpningar i det industriella genombrottets Sverige 1879-1914*. Umeå: Umeå Universitet.
45. Nordin, Svante (1981) *Den Boströmianska skolan och den svenska idealismens fall*. Lund: Doxa.
46. Läroverkskommittén ansåg det vara ett "lika gagnlöst som vanskligt företag" att teoretiskt härleda och i en begreppsmässig definition sammanfatta innebörden i detta begrepp. Se LVK 1902, s 37.
47. *ibid* s 38. Observera att ordet *allmän* i uttrycket *allmän medborgerlig utbildning* alltså inte avsåg en bildning avsedd för *alla*.
48. LVK 1902, s 39. Observera att ett av vår tids honnörsord, nämligen *fantasi*, nu börjar integreras i *Leistungswissen*.
49. Se tex LVK 1902, s 86, 240, 258.
50. Martinsson (1989) s 81f.
51. Uppgifterna har beräknats ur Carlsson (1966) s 295.
52. Josefson, Eva-Karin (1989) *Arbetande kvinnor i litteraturen*. Stockholm: Arbetslivscentrum, s 17. För en genomgång av problematiken kring de kvinnliga tjänstemännen, se Florin, Christina (1992) *Kvinnliga tjänstemän i manliga institutioner. I: Kvinnohistoria*. Red: Sonja Falk-Thaning. Stockholm: Utbildningsradion.
53. Statens ansvar för folkskoleflickans och arbetarflickans husmoderliga utbildning var också en mycket omdiskuterad fråga under 1800-talets andra hälft. Se Johansson, Ulla (1987) *Att skolas för hemmet. Trädgårdsskötsel, slöjd, huslig ekonomi och rykterhetsundervisning i den svenska folkskolan 1842-1919 med exempel från Sköns församling*. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå Universitet, s 61-89, 120-130.
54. Hirdman (1988) s 51f.
55. Flickskolan i Sverige har undersökts av bl a Kyle, Gunhild (1972) *Svensk flickskola under 1800-talet*. Göteborg: Göteborgs universitet. Samundervisningens framväxt har behandlats av Nordström, Marie (1987) *Pojkskola, Flickskola, Samskola. Samundervisningens utveckling i Sverige 1866-1962*. Lund: Lund University Press.
56. Se tex Kyle (1972) s 78-176.
57. I samskolorna var handarbete obligatoriskt för flickorna, medan frivillig undervisning i slöjd för gossar kunde ges "där förhållandena det medgiffva." Se SFS 1905:6.
58. Jeppson, Helena (1989) Fenomenet flickskolan – en studie av Åhlska skolan i Stockholm 1890-1918. (Opublicerad C-uppsats) Umeå Universitet: Institutionen för historia.
59. Sakuppgifterna i detta avsnitt har i första hand hämtats ur Åström, Axel (1922) *Privatskoleväsendets, särskilt flickskolornas, yttre utveckling sedan början av 1800-talet. En översikt. I: Skolkommissionens betänkande II. Historiska översikter och särskilda utredningar*, s 65-117.

60. Waern, L M (1901) *Yttrande rörande de ekonomiska förhållandena vid de af staten understödda högre skolorna för kvinnlig ungdom etc*, s 20.
61. Kyle (1972) s 194.
62. Åström (1922) s 113.
63. Kyle (1972) s 195.
64. Kocka, Jürgen (1990) 'Bürgertum' and professions in the nineteenth century: two alternative approaches. I: *Professions in Theory and History. Rethinking the Study of the Professions*. Eds: Michael Burrage & Rolf Torstendahl. London: Sage Publications, s 66.
65. Jfr Jeppson (1989) s 32ff. De nya idéerna spreds också till folkskolan med undervisningen i huslig ekonomi. Jfr Johansson (1987) s 117-166.

Kapitel 5

KUNSKAP BLIR MAKT SPELETS VINNARE

VID SLUTET AV vår undersökningsperiod hade våra systembyggande skolpolitiker i stort sett lyckats leva upp till den vision som formulerades av 1902 års läroverkskommitté. Dess radikalliberala ledamöter var väl medvetna om vikten av statlig styrning över skolor och undervisning:

För att nämligen ett lands undervisningsväsen i dess helhet skall vara rationellt anordnad, måste de läroanstalter, som hafva till ändamål att meddela allmänbildning, och de, som äro afsedda att bibringa speciell yrkesutbildning, stå i det förhållande till hvarandra att skolor af det senare slaget, hvar efter sitt behof och ändamål, ansluta till vissa inom de allmänna skolorna anbragta avslutningsstadier.¹

Ett sammanhängande utbildningssystem hade alltså skapats vid det nya seklets början och med hjälp av begreppen systematiseringsprocess, *Herrschaftswissen* och *Leistungswissen* har vi försökt att fånga den utvecklingen. Betoningen har legat på de organisatoriska och innehållsliga förändringarna, men i det följande skall vi mer konkret relatera omvandlingen till den historiska utvecklingen och ställa frågan: Vilka var vinnarna i detta spel, och vilka var egentligen vinsterna?

Det ekonomiska kapitalet och *Leistungswissen*

Förspråkarna för *Leistungswissen* utgjorde som vi sett en socialt heterogen skara, men många av dem tillhörde olika borgerliga skikt och hade ingått i industrikapitalismens förtrupper. Där

kan vi bli finna företagare, hantverkare, lågadel, storbönder, brukspatroner och affärsmän tillsammans med olika liberala intellektuella. Någon gemensam ekonomisk och social bas hade de inte, men de hölls samman av en utilistisk och materialistisk ideologi, där *Leistungswissen* var en viktig hörnpelare. För klassicisterna var det sanna, det sköna och det goda också det rätta, men för deras motståndare var det **nyttiga** det rätta. Latinkunskaper var i deras ögon inte särskilt ändamålsenliga, och därför förenades de i krav på en omdefiniering av maktens kunskap. Deras behov av *Leistungswissen* kunde visserligen ha tillgodosetts i andra skolor, men av olika skäl ville de att just **staten** skulle sörja för deras utbildningsbehov. Och därför hade de vänt blickarna mot den lärda skolan för att därigenom skapa sig en egen vetenskaplig diskurs med hjälp av alla de många lärda symboler som fanns i den traditionen.

Ett skäl till att föra produktionen av *Leistungswissen* till statens domäner förefaller uppenbart. De nya borgerliga grupperna var i Sverige varken tillräckligt rika eller tillräckligt månghövdade för att av egen kraft inrätta och i längden driva egna skolor. En statlig utbildning ställde sig i ett privatekonomiskt perspektiv betydligt mer tilltalande. Ett annat skäl var att endast den statligt organiserade utbildningen hade officiell status och legitimitet. Dess symbolvärde översteg vida värdet av alla privata lösningar – måhända ett uttryck för en typiskt svensk mentalitet: i Sverige har staten av ledande skikt vanligtvis setts som en vän och inte som en fiende, och orden stat och status är hos oss inte enbart etymologiskt besläktade. Över det statliga vilade en glans, och den glansen borde falla över realkunskaper lika väl som över den klassiska bildningen, menade man. Staten var en viktig bundsförvant för dem som strävade efter att professionalisera den reala kunskapen. Men den verkliga högvinsten drog ändå det ekonomiska kapitalets män – företagare, finansmän, direktörer, brukspatroner etc.

I den nya samhällsformation som bars upp av storbourgeoisien var begreppen enhetlighet, rationalitet, utbyttbarhet, rörlighet och effektivitet nyckelord. Kring dem skulle längre fram produktionen och marknaden organiseras. Skolväsendets systematisering bäddade för den omställningen. Lika väl som man ville ha enhetliga mått för mynt, vikt, längd och tid krävdes att utbildningskompetenserna också standardiserades. Det hade att

göra med kraven på utbytbara kompetenser. Genom att likrikta kompetenserna tillgodosågs arbetsmarknadens behov av rörlig och utbytbar arbetskraft. En central undervisningsplan garanterade på ett helt annat sätt än lokalt utformade kursplaner denna rörlighet och utbytbarhet. Sådana insikter gav en rektor uttryck för i ett remissvar 1884. Kommunala borgarskolor med lokala kursplaner skulle innebära att eleverna:

t. ex. vid Borgholms läroverk — — — uppfostras till sjömän, medan de i Nora — — — danas till bergsbruksidkare o.s.v. — — — Den som i den förra staden fått sin uppfostran, torde möjligen sakna all kallelse för den lefnadsbana, som denna patriarkaliska för-syn velat för honom utstaka, eller i alla fall af händelsernas magt drifvas att i den senare staden, — — — använda sina i hem-bygden förvärfvade insikter, och då torde lätt hända, att han med den af lokalintressen betingade undervisningens resultat stode sig slätt.²

Skolsystemets hierarkiska struktur svarade mot en uppordning av olika kompetensnivåer, och det blev lättare för den utbildningsmedvetne att planera sin vandring genom skollabyrinten. Den hierarkiska strukturen var också ett uttryck för en borgerlig rationalitet på makronivå. Utbildningssystemet blev en central där kompetenser varudeklarerades och nivågrupperades; prima och sekunda vara märktes upp för att sedan distribueras till olika mottagare efter principen *var sak på sin plats*. Den här organiseringen av det kulturella kapitalet var långt effektivare och mer marknadsmässig än de obestämda och flytande kompetensvärden, som ett tidigare mer vildvuxet skolväsende tillhandahöll.

Allt detta stod och föll med statens intervention på skolans område. Det krävdes en central statsmakt för att åstadkomma den enhetlighet och standardisering, som var funktionell ur kapitalägarnas perspektiv. Därtill kommer att ett offentligt skolsystem i mycket större grad än ett privatiserat kunde göras till föremål för kamp och debatt.³ Striden om latinherraväldet fördes inte bara i riksdagen utan också i den borgerliga offentligheten, i pressen och på möten av olika slag.

Också andra betydande vinster kunde inkasseras genom ett staligt organiserat och finansierat utbildningssystem. Staten

övertog ju på så sätt kostnaderna för arbetskraftens kvalifikation, samtidigt som denna kvalifikation och hela utbildningssystemet kom att vila på en säker ekonomisk grund. Statskassans skattepengar utgjorde ju i motsats till privata lösningar en jämn och säker finansieringsform. Därmed uppfylldes en annan av kapitalismens kardinalprinciper – kalkylerbarheten.⁴ Långsiktiga investeringar i det kulturella kapitalet kunde nu göras, en effekt på systemnivå, som också fick genomslag i människornas vardag. Runt om i Sverige sökte man sig i växande skaror till olika sorters skolor, ett tecken på att många också i sina privata kalkyler fann det lönsamt att långsiktigt investera i utbildning.

Det var sådana vinster som stod på spel i maktkampen om det kulturella kapitalets definition. Den springande punkten för de borgerliga grupperna var att få *Leistungswissen* inordnat i det statliga fältet, något som man alltså lyckades med. Dessa kunskaper kunde nu tas i bruk för att höja produktiviteten och öka effektiviteten i distributionens alla led – de rent ekonomiska fördelarna var många och betydande, fördelar som ytterst kom kapitalägarna till godo. På så sätt kunde de med hjälp av *Leistungswissen* indirekt stärka sin maktposition. Men det fanns andra grupper som på ett mer direkt sätt byggde sin position på kunskaper – det var de professionella.

De nya professionella och *Leistungswissen*

Talesättet *kunskap är makt* är måhända en gammal sanning, men den sanningen fick en annan och djupare innebörd under 1800-talet. Dels efterfrågades kunskaper i allt större utsträckning i produktionen, dels förlades reproduktionen och produktionen av kunskaper till just skolor. Formella och examinerade kunskaper blev mer värdefulla än de kunskaper man förvärvade på egen hand ute i livets skola. Skolkunskaperna skulle säljas på en marknad eller till byråkratiska organisationer, och ett extra högt marknadsvärde erhöll de som lyckades göra sin kunskapsbas exklusiv. I det avseendet var de professionella grupperna framgångsrika. För dem gällde verkligen talesättet *kunskap är makt*.⁵

Det var många yrkesgrupper som under 1800-talet erövrade sin professionella status genom att anknyta sin fackutbildning till avslutade läroverksstudier och studentexamen. Så gjorde

jägmästare, veterinärer, ingenjörer, arkitekter, apotekare och så småningom också ekonomer. (Se tabell 1.) De fick en god draghjälp av systematiseringsprocessen genom att de lyckades lägga inträdeskraven på studentexamensnivå, när utbildningskompetenser ordnades upp. Men man kunde också riskera att få sin status sänkt i denna process. Realexamens införande blev ett hot mot tandläkarkåren, men försöken att sänka inträdeskraven till realexamensnivå avväjdes med bl a sådana här argument:

Det finnes ännu en annan synpunkt, som jag ej vill alldeles lämna obeaktad: med rätt eller orätt – därom kan man tvista – har avlagd mogenhetsexamen i den allmänna fast rotade föreställningen förmåga att höja en persons samhälleliga anseende; och denna examen som kompetensvillkor för en lefnadsbana har den märkvärdiga egenskapen att höja hela banans prestige. Just för de kårer, som under senare tid tillkämpat sig mogenhetsexamen som kompetensvillkor, har denna examen blifvit snart sagdt ett palladium; och jag tror, att man är orättvis, om man häri ser uteslutande eller väsentligen en beräkning från dessa kårers sida, att de högre kompetensfordringarna skulle utgöra ett skydd mot konkurrens. Saken har säkerligen i väsentlig mån ett mera ideellt underlag: Känslan af att kårens anseende höjts.⁶

Om sådana argument var mer ideella låter vi vara osagt. Vi konstaterar bara att professionell status inte är en gång för alla given utan utsatt för historisk förändring. För att slå vakt om positionerna måste därför ett aktivt mobiliseringsarbete alltid göras. Tandläkarkåren använde sig av klassiska strategier för att vinna professionell status, nämligen höjda kompetenskrav i syfte att reglera tillträdet till professionen och att höja yrkets sociala status. I sådana strävanden var representanter för statsmakten viktiga allianspartners. När man väl nått sina mål vilade den professionella auktoriteten på den förutsättningen, att staten inte längre fram skulle ifrågasätta att fackutbildningen med dess höga inträdeskrav också garanterade yrkesstandarden och att röster som tidigare uttryckt en viss skepsis på sådana punkter tystnat. Sådana tvivlare, som genomsådade de professionella strategierna, fanns tex bland ledamöterna av 1902 års läroverkskommitté:

Att märka är, att man sällan ser sträfvande för kompetensfördringarnes stegring motiverade med behovet att höja yrkessvennens praktiska duglighet – – – snarare att höja kårens sociala anseenden, att genom höga skrankor minska konkurrensen samt att genom stora kraf på de inträdessökandes teoretiska förbildning göra fackskolelärarens verksamhet angenämare och förläna honom en högre social ställning.⁷

För tandläkarna och andra professionella grupper blev läroverken ett viktigt steg på vägen till den kunskap som gav makt. Läroverket blev den plats där blivande professionella av alla de slag under många år vistades. Det blev en mötespunkt för den kommande generationens professionella makthavare. En annan sida av saken är att de samtidigt erövrade det symbolvärde som av tradition institutionaliserats i den lärda skolan. Utbildningen gav inte enbart brödkunskaper utan också – härliga lagrar.

Lågborgerligheten och *Leistungswissen*

Som vi sett hade blivande medlemmar av den lägre medelklassen ingen naturlig hemortsrätt i de gamla vördnadsvärda institutionerna. De valde att inte läsa latin och drogs därför till de reala utbildningslinjer som sakta men säkert fick fotfäste i det traditionella läroverken. Deras slutliga integrering skedde först efter en lång period av politiska strider och konflikter. Även om det var kapitalägare och professionella som drog högvinsterna i spelet om det kulturella kapitalet, så var lågborgerlighetens vinster inte att förakta. Genom att läroverkens mål blev att ge allmän medborgerlig bildning fick de sina utbildningsbehov tillgodosedda. Deras bildning som var avsedd för det praktiska livets krav blev nu erkänd och legitimerad inom en skola som också förberedde för det vetenskapliga livet. Den lärda skolans symbolvärde kom också dem till del, och att studierna kröntes med en examen med alla dess ritualer bidrog till att glansen från de härliga lagrarna också föll över deras skolgång.

Men uttrycket "kunskap är makt" var för dessa grupper en villkorlig sanning. Det var främst arbeten inom stat och industri på mellannivåer som väntade dem. Till den expanderade tjänstemannasektorn var realexamen en inträdesbiljett, och i somli-



Utbildning gav inte bara brödkunskaper utan också härliga lagrar... Västerås läroverk firar 300-årsjubileum 1923. Högtidligheterna inramas av den lärda skolans ärevärdiga symboler. Scepter-stavarna, en antik maktsymbol för den manliga rätten att tala, bärs av gymnasister i spetsen för en procession av vajande fanor och skolmöss-prydda gossar. Symbolvärdet av skolans kulturella kapital manifesteras i riter och glansfulla insignier. Den här typen av ceremonier var också en förberedelse för den akademiska världen.

Foto: Västerås stadsarkiv.

ga fall kunde en realexamen väga nog så tungt som en studentexamen.⁸ Efter avlagd realexamen kunde man också förmera sitt kulturella kapital genom att gå vidare i utbildningssystemet. Realexamen gjordes nämligen till inträdeskrav för teknisk elementarskola, teckningslärarseminarium, lantbruksinstitut, skogsinstitutets lägre kurs, handelsinstitut etc. Men i förhållande till arbetarklassen symboliserade realexamen faktiskt också kunskapens makt. Många av sekelskiftets skolpolitiker karakteriserade 1905 års reform som en medelklassens skolreform. Förespråkarna för bottenkolan och arbetarklassens rätt till kunskap led med den ett allvarligt bakslag. De menade att ett bild-

ningsstreck som också var ett penningstreck hade dragits mellan "medelklassen och småfolket".?

Arbetarnas pojkar och flickor var således förlorarna i spelet om det kulturella kapitalet. I den politiska fejden om realskola eller bottenskola blev bottenskoleanhängarna utmanövrerade, och deras program avfördes därmed från dagordningen.

Borgerlighetens flickor och *Leistungswissen*.

Medelklassens män lyckades alltså i sina strävanden att få sina utbildningsbehov tillgodosedda genom statens försorg. Däremot var de vanligtvis inte speciellt intresserade av att inordna flickskolorna i den statliga ekonomiska sfären. Detta kan förefalla rätt paradoxalt, eftersom borgerliga fäder därigenom tvingades att göra betydande ekonomiska uppoffringar för sina döttrars utbildning. Men i valet mellan detta och att ge kvinnor tillträde till marknaden på samma villkor som män, föredrog de borgerliga männen att betala det pris som ett privat flickskoleväsende betingade. Utbildade kvinnor med krav på högre tjänster uppfattades som ett allvarligt hot mot det borgerliga samhällets manliga könsfakt!¹⁰

Det betyder att allt som männen vann, förvägrades kvinnorna. Kvinnorna fick varken tillträde till professionerna eller till högre statliga tjänster, och inte heller fick de ett *Leistungswissen* som var marknadsmässigt räntabelt. De kom inte i åtnjutande av det symbolvärde som läroverket representerade. Därmed offrades den borgerliga kvinnan på den lärda symbolikens altare. Hon blev en kvinnlig motpol gentemot vilken de manliga härliga lagrarna framträdde i en ännu större glans. Flickornas frånvaro i den lärda skolan fick därigenom en djup symbolisk mening.

Arbetsmarknadens förskolning och utbildningssystemets marknadisering.

1800-talets samhällsutveckling innebar att skolsystemet och arbetsmarknaden knöts närmare varandra. Man kan faktiskt i Fritz Ringers anda hävda att arbetsmarknaden genomgick en

”förskolning”, samtidigt som utbildningssystemet ”marknadiserades”. Förskjutningen från *Herrschaftswissen* till *Leistungswissen* innebar att examinerad kunskap fick allt större betydelse för såväl högre positioner som positioner på mellannivå i yrkeslivet. Utbildningsnivån bland sekelskiftets kontorsbiträden i statliga verk tex var mycket hög. Omkring 70 procent hade utbildning på minst sekundärnivå.¹¹ Naturvetenskapliga och tekniska kunskaper blev också allt viktigare för industrin som konkurrensmedel på den nationella och internationella marknaden.¹²

Samhällsutvecklingen innebar att det traditionella bördssamhället successivt omvandlades till ett borgerligt meritokratiskt samhälle, där förtjänst och kompetens sattes framför ärvda privilegier. En förutsättning för detta var att det fanns kriterier för att mäta personliga förtjänster, och här kommer utbildningssystemet in i bilden. Som ett resultat av systematiseringsprocessen kunde nu skolan tillhandahålla standardiserade och ”objektiva” mått på den personliga kompetensen i form av betyg. Därtill kommer att arbetsgivarna i allt större utsträckning var tvungna att förlita sig på just betyg och examina som ett abstrakt mått på den arbetssökandes personliga skicklighet på en allt opersonligare arbetsmarknad, där man inte kände till den sökande, hans familj eller hans referenser.¹³ Ur den arbetssökandes perspektiv tjänade examensbeviset som en generell rekommendation till en anonym marknad ofta belägen på avlägsna orter långt bortom familjens kontaktnät.

I ett sådant perspektiv kan vi också se realexamens införande. Vi har ju tidigare framhållit att denna examen var en lösning på problemet med den stora gruppen avhoppare, dvs de som slutade i läroverkets lägre klasser utan att avlägga examen. De störde systemets ordning bl a av den anledningen att de lämnade läroverket utan att ha varudeklarerade kunskaper. Men det här skulle alltså realexamen råda bot på. Istället för elever, som i en ojämn ström lämnade läroverket i någon av de lägre klasserna, skulle avhoppen samordnas och standardiseras. Därmed infördes ett mynt av en ny valör i det institutionaliserade kulturella kapitalet: också läroverksstudier som inte kröntes med studentexamen skulle nu tilldelas ett fast marknadsvärde såväl inom den offentliga som inom den privata sektorn:

Som ett erkännande av det värde staten sätter på realexamen, bör den berättiga till erhållande af vissa statstjänster och inträde i vissa fackskolor. Därför måste också pröfningen ställas under vederbörlig kontroll.¹⁴

Många kommer att gå till enskild anställning efter realexamen. Den officiella värdering som genom kompetensbestämmelser åsättes examen, skall gifva åt densamma högre kurs i den allmänna uppfattningen, så att den äfven vid enskild anställning blir betraktad som en viktig merit.¹⁵



Med samhällets industrialisering expanderade den lägre medelklassen. Dessa gruppers utbildningsbehov blev tillgodosedda i den realskola som skapades 1905. Den var avsedd för de grupper som skulle hamna på mellanpositioner i arbetsdelningen. Och att ta realen och få den grå mössan kunde också ge symboliskt kapital. Realexamensritualerna kunde likna studentfestligheterna. I mindre städer där elevunderlaget var magert gjordes realskolorna om till samskolor. Här är det examen vid samrealskolan i Trollhättan 1910.

Foto: Nordiska museet.

Realexamen skulle alltså, tänkte man sig, reglera värdet av de läroverksstudier som inte fullföljdes fram till studentexamen. Men den skulle också bidra till att höja värdet av de studierna: ett examensbevis i stället för en stämpel som misslyckad existens borde rimligtvis vara mer marknadsmässigt gångbart.¹⁶ Men andra insåg att värdet av ett kulturellt kapital bestäms av många och ofta subtila mekanismer och var av den orsaken tveksamma till en mellanexamen: det gick tex inte på förhand att säga hur den skulle komma att värderas av allmänheten. Sådana invändningar uttrycker en insikt om att just symbolvärdet av ett examensbevis inte kan beräknas i förväg, medan andra snarare var benägna att inte tilldela symbolvärdet någon som helst betydelse: realexamensbeviset var just en pappersmerit, och en sådan *medborgerlig fernissa* kunde man allt undvara.¹⁷

Vi har alltså sett hur det fanns medvetna strävanden att anpassa skolsystemet till de etablerade yrkeshierarkierna. Real-skolan tex var ju avsedd för mellanpositioner i stat och näringsliv. Någon perfekt balans uppnåddes förstås aldrig. Därtill var verkligheten allt för komplex och stadd i ständig förändring. Men skolsystemets försök till anpassning bidrog i sin tur till att befästa redan existerande hierarkier. Dessutom upprättades många nya hierarkier med formell kunskap som bas. Här är det tillräckligt att peka på den framgång som de högre professionerna fick.

Allt detta visar med all önskvärd tydlighet på utbildningens stora betydelse för det borgerliga industrisamhällets framväxt. Ritningarna till ett modernt och välordnat utbildningssystem hade utformats redan decennierna före sekelskiftet, och skolsystemets omställning bäddade för den organiserade kapitalismens stora genombrott. Vi menar att Sverige blev vad det blev bl a på grund av våra "företseende" systembyggande skolpolitiker. I samma riktning verkade den allmänna standardiseringen av enheter för längd, vikt, tid och rymd.¹⁸ Men systematiseringsprocessen på skolområdet innebar också att skolpolitikerna med utbildningssystemets hjälp var aktivt medskapande i att upprätta ett nytt klassamhälle och ett nytt genussystem.

1. LVK 1902, s 220.
2. LVK 1884, del II, rektor vid Hedemora pedagogi, s 188.
3. Jfr Apple (1982) s ix-x.
4. Åmark, Klas (1990) Klasskamp och kalkylerbarhet. *Sociologisk forskning* nr 2.
5. Det finns en omfattande forskning om professioner utifrån många varierande teoretiska angreppssätt. Ett par nya antologier är *Professions in Theory and History. Rethinking the Study of the Professions*. (1990) Eds: Michael Burrage & Rolf Torstendahl. London: Sage Publications; *The Formation of Professions. Knowledge, State and Strategy* (1990); *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap. Professionaliseringens sociala grund* (1989). Red: Staffan Selander. Lund: Studentlitteratur. En forskare som lägger oerhört stor vikt vid professionerna i modern tid är Perkin, Harold (1989) *The Rise of Professional Society. England since 1880*. London: Routledge.
6. ED:s KA den 30 dec 1903, nr 96 vol III, e o professor Santesson, yttrande över 1902 års betänkande.
7. LVK 1902, s 852.
8. Svedelius, Carl (1916) *Realskoleexamen och vår senaste läroverksreform*. Stockholm: P A Norstedt & Söner, s 32-45.
9. Diskussionen i folkskolläraernas fackorgan Svensk Läraretidning var mycket livlig. Se tex *Svensk Läraretidning* 1904, nr 19, s 397.
10. I kapitel 7 får vi många exempel på hur männen försökte avvärja sådana hot.
11. Ericsson, Tom (1981) Kvinnor i facklig kamp. En studie av Föreningen Kvinnor i statens tjänst 1904-1912. *Scandia*, bd 47 häfte 1, s 115.
12. Se tex Berner, Boel (1981) *Teknikens värld. Teknisk förändring och ingenjörsarbete i svensk industri*. Lund: Arkiv Förlag, s 40.
13. Samma utveckling för Amerikas vidkommande har lyfts fram av Ueda (1987) s 154, 176.
14. LVK 1902, s 48.
15. *ibid* s 235.
16. Jfr tex RT, AK 1899 n:o 25, Petterson i Österhaninge, s 29.
17. Andersson, Harald (1902). Särskilt yttrande i LVK 1902, s 683. Jfr också RT, FK 1899 n:o 20, Rodhe, s 46; AK 1899 n:o 25, Sahlin, s 14; *ibid* Nyström, s 33.
18. Se tex Lundmark, Lennart (1986) Soltid, standardtid, sommartid. Naturrens klocka och samhällets rationalitetskrav. *HT*, nr 4, s 457-483.

Kapitel 6

FRÅN ANDLIG ELIT TILL PROFESSIONELL LÄROVERKSLÄRARKÅR

Vi vilje blott anmærka, att oss veterligen icke en gång i Slavernes stora fädernesland, slafvarnes hemland, är lärarens börda så tung eller dess möda så litet af staten erkänd, som i vårt fädernesland.¹

LÄROVERKSLÄRARNA VAR statens ämbetsmän, men de ansåg sig inte alltid uppskattade efter förtjänst av sina överordnade. De fick vänta alltför länge på befordran och de påstod att yrket inte drog till sig de allra dugligaste studenterna, eftersom lönen var för låg. "Askes och celibat – det är lärarens lott" som en insändarskribent uttryckte det.² Men hur var egentligen förhållandet mellan staten och läroverkslärarna? Var det så dåligt som lärarna ibland ville låta påskina? Eller var missnöjesyttringarna ett led i ett professionellt förhandlingsspel om makt och positioner. Som vi skall se i det följande kan dessa frågor besvaras med både ja och nej. Staten gav och staten tog.

Under 1800-talet fördes som vi har sett en allt större del av den organiserade kunskapsöverföringen till den statliga sfären, allt eftersom ett utbildningssystem, som segregerades efter kön och klass, tog form. Uppgiften att sörja för kunskaps- och ideologireproduktionen för landets blivande elit var delegerad till statligt kontrollerade läroverkslärare och den status som denna skolform åtnjöt kom också dess lärare till del. Eftersom läroverkslärarna skulle fostra "morgondagens män" hamnade de ganska högt upp på prestigeskalan, och de fick en viktig ideologisk funktion.³ Som statens tjänare förväntades de förverkliga de officiella vetenskapliga och medborgerliga idealen hos sina elever, av vilka många längre fram skulle komma att inta be-

märkta positioner i staten, näringslivet och samhället. Som statens ämbetsmän deltog dessa lärare också i skapandet av en borgerlig nationell värdegemenskap. Hur en läroverkspojke kunde uppfatta en framstående representant för läroverkslärarkåren framgår av följande citat:

Lagergren, berömd för sin fasta hand som läroverkschef, var en romersk prokonsulstyp, en härskare av naturen, ej högvuxen men smärt och senig med ett mejslat ansikte. Log gjorde han sällan, och skedde det någon gång låg det något oroande i hans leende. Han imponerade utan att göra det minsta för det. Han utstrålade en tyst kraft av makt- och pliktmedveten hög ämbetsman, en inkarnation av statens begrepp.⁴

Denne jönköpingsrektor svarade väl mot en idealbild av läroverksläraren, men i realiteten var läroverkslärarkåren en heterogen skara av lektorer, adjunkter, kolleger, präster, militärer som gymnastiklärare och till och med en och annan kvinnlig tecknings- eller musiklärare. Att de åtnjöt ett allmänt förtroende var otvivelaktigt, och med deras ställning i nationens tjänst följde vissa oförytterliga rättigheter och skyldigheter. Lektorerna i stiftsstäderna var självskrivna medlemmar i domkapitlen, och läroverkskollegiet var remissinstans i viktigare skolfrågor. Deras skyldigheter reglerades bla i läroverksstadgarna, där normer för lärarens personliga egenskaper, uppträdande och ansvar föreskrevs i detalj.

Läroverkets förändrade roll i den stora samhällsomvandlingen, som vi diskuterat i föregående kapitel, satte sina spår även på lärarnas situation – på deras yrkeskultur, utbildning och organisering. I detta kapitel skall vi redogöra för hur läraryrket omvandlades under 1800-talets andra hälft – hur en modernare lärarprofession utvecklades i takt med att ett sammanhållet utbildningssystem tog form. Läraryrkets förändring blev en process fylld av konflikter och motsättningar mellan olika grupper av lärare inom samma kår. Yrket påverkades av det förändrade kunskapsideal som industrikapitalismen förde med sig. Ett nytt sekulariserat lärarideal tog form allt eftersom ett äldre samhälles maktrelationer förändrades. Lärarna blev indragna i kampen mellan en äldre tids kyrkliga ämbetsmän och det borgerliga samhällets nya intellektuella om den ideologiska hegemonin.



Det var lektorerna och adjunkterna vid läroverken som skulle fostra Morgondagens män till blivande makthavare. Läroverksläraren var idealtypen av den borgerlige mannen iförd mörk kostym, kravatt, plommonstop, blanka skor, hög hatt, käpp och välansad mustasch. De akademiskt bildade kollegiemedlemmarna utgjorde ett synligt och viktigt inslag i stiftsstadens bildningsborgerskap. Många var docenter och doktorer. Bilden föreställer kollegiet i Västerås 1895.

Foto: Västerås stadsarkiv.

Som en fågel Fenix i denna strid reste sig långsamt, mycket långsamt, den moderne professionelle läroverksläraren, en lärare som stod på egna ben frigjord från kyrkans kontroll och ledning men i stället beroende av en ny borgerlig statsmakt.

Kärlek, våld och manlighet – en yrkeskultur med många bottnar

Hur kommer man 1800-talets läroverkslärare in på livet? Låt oss börja underifrån genom att lyssna till de läroverksgossar, som gick i skolan på 1800-talet, vad de tyckte om sina lärare.

Många minns sina lärare med fasa. Tjyvnyp, örfilar, offentlig aga och annat skolvåld har etsat sig fast och bränner i minnet många årtionden senare.

Mindre förseelser afstraffades af lärarne omedelbart inne i klassrummen, men tillvägagångssättet kunde dock ofta vara ganska hårdhänt. Då svårare förbrytelser icke voro af den beskaffenhet, att relegation från läroverket ägde rum, afstraffades de med "handplagg" efter slutad morgonbön inför den församlade ungdomen. Därtill användes långa björkris, — — — För att delinkventen icke skulle bortrycka handen, då slagen utdelades, fick någon hålla om hans handlofve.⁵

Den manliga våldsutövningen mellan lärare och elever har satt djupa spår även om man kan räkna med vissa överdrifter i utsagorna. Rottingen begagnades i tid och otid som motgift mot lättja, ohörsamhet, självsvald och bristande kunskaper:

Mången lärare kände sig först riktigt nyter och glad, när han med rottingen genompryglat någon syndare. Värre tortyr än slag med rottingen var somliga lärares vana att utdela kraftiga örfilar eller att med grov hand gripa tag i den felandens huvudhår och ruska huvudet till sanslöshet.⁶

Men i skolminnena möter oss också en annan bild av lärarna. Här finns lärarpersonligheter med en fysisk och andlig utstrålning – lärare som förmedlade livsglädje, energi, humor och kunskaper, och de lärarna älskades av pojkarna. Mellan sådana lärare och eleverna uppstod ibland personliga vänskapsförhållanden som blev betydelsefulla för de unga människors mål och drömmar om framtiden. Här minns en jönköpingselev tillfällen när kontakten fungerade:

Dock hände, att de föllo ur ramen, slogo igen läroböckerna och talade till oss som kloka, vidsynta, varmhjärtade människor. De kunde ge oss en glimt av det verkliga livet eller av den tankens och forskningens värld, som vi anade men annars höllos utanför. Vid sådana tillfällen sutto vi som förhäxade, med vidöppna ögon och klappande hjärtan, tiggande om mer.⁷

Fostran var också tydligt avsedd att ge en könsidentitet – vuxna män skulle göra karlar av unga pojkar. I vissa lärarpersonligheter såg eleverna ett manligt ideal som kunde vägleda dem in i vuxenlivet. Det biografiska materialet tyder på att just manlighetsfostran var en viktig del av skolkulturen. Det var även lärarna själva medvetna om. Idealet var att gossen ständigt skulle känna:

att han har en man framför sig, en man som ej blott vill det rätta och goda utan ock vet, att med kraft göra sig gällande. En lärare som inte är mäktig af harm och vrede, aktas föga mer än den, som ej förmår tygla utbrotten af dylika känslor. Gärna må lärjungen räkna på, att läraren möter honom med klar panna och vänligt öga, men han må ock frukta åskmolnet på den pannan och blixterna ur det ögat, när hälst han afviker från skick och ordning.⁸

Den lärare som inte upplevdes som manlig hade det inte lätt. Han representerade tydligen inte den goda samhällsordningen och därför var det fritt fram att driva med honom:

Adjunkt Schweder (kallad Fröken) var en feminint betonad herre med hysteriskt lynne, – – – Dock ägde hela hans apparition något i hög grad löjeväckande, varför han blev utsatt för mångt et pojkkäktigt skämt.⁹

Och en man – det var mycket kropp! Läroverksminnena vittnar om att pojkarnas uppmärksamhet i mycket fixerades vid lärarens kroppsliga utstrålning, trots att läroverkets officiella ideologi mest handlade om andlighet och intellektualism:

Gymnastikläraren Amnell kunde konsten att knipa pojkar. Välväxt och elegant, alltid nyputsad och fin antingen han uppträdde civil eller i uniform, redan det gjorde att vi femton, tjugo själafränder i klassen sågo beundrande på honom. Jag tyckte att han var den vackraste karl jag hade sett näst pappa. Han var den typ som pigga friska pojkar älska att titta på. Befinnes därtill "typen" besitta de rätta karlatagen och det rätta hjärtelaget, kan han bildligt talat vända upp och ner på hur många pojkar som helst, vara hur sträng som helst och lappa till hur hårt som

helst, han blir beundrad och avhållen ändå, när han inte rent av blir dyrkad.¹⁰

Om Amnell alltså mest var kropp, fanns det lärare som stod för ett mansideal, där både kropp, själ och andlighet var integrerade:

Adjunkten Åkermark hade intet öknamn. Detta var något enastående. Men det hade aldrig varit möjligt ens för den illvilligaste glosmakare att åstadkomma något klatschigt och smädande om denne lärare. I det fallet var han Balder i gudaskaran. Nej denne fysiskt imponerande, genomgymnastiserade och andligt vida man ville ingen komma åt. — — I Å:s klass visste man, att en lärare regerade med oväld och ärligt nit, en karl som förstod sig på maskorna i ett pojködes väv. Aldrig behövde han vädja till örfilens argument. Under hans timmar var det ordning, arbete, triusel.¹¹

Medan timmarna förflöt i klassrummet och lärarna föreläste, hade eleverna gott om tid att begrunda detaljer, som sedan etsat sig fast. Här blir också fixeringen vid det kroppsliga märkbart:

Friis var en lång mager karl, med glest, gråsprängt hår och hade något stelt och värdigt över sig, i hög grad respektingivande. För barnet verkade han vara en gubbe, ehuru blott 49 år gammal; han hade stora, buskiga ögonbryn, där många hår stodo rätt fram; som han därtill hade mycket stora framstående hörntänder, synliga så snart han talade, var hans yttre ägnadt att ingifva fruktan.¹²

Detaljrikedomen i beskrivningen är ibland påfallande trots att det gått många år sedan själva händelsen utspelade sig. Öknamnen på lärarna hade också ofta något med kroppen eller kroppsspråket att göra: *Mopsen*, *Lokomotivet* (utstötte pustar), *Klumpen*, *Klo* (böjd rygg), *Katten*, *Sorgens son* (nedtyngd gestalt), *Höken*, *Ugglan* och *Räven*. En lärares kroppsspråk kunde också ge upphov till homeriskt inspirerade verser:

*Stundom han dock av kamraterna här benämnes ock snoken.
Om för sin böljande rygg, som i skyhöga vågor likt djurets,*

*krälände fram på den gyttjiga mark, sig höjer och sänker,
namnet, det skändliga, fått, eller till föjd av sin vana,
att i galoscherna gå, de ljudborttagande tysta, -- --¹³*

Trots att många lärare utsattes för drift och gyckel och trots att många elever har mindre angenäma minnen av lärarna och skoltiden, var eleverna ändå medvetna om att lärarna representerade samhällsordningen. Läraren blev inkarnationen av allt det strängt reglerade och lagbundna som man både avskydde och samtidigt visste att man måste ha. När eleverna vid Norra Real fick skriva vad de tyckte var roligast i skolan, tog de fram detta motsägelsefulla: det var roligast när magistern talade om något som inte stod i läxan och när det var ordning och disciplin i klassen.¹⁴ I läroverksminnena finns andra genomgående teman: Läraren måste vara rättvis, han skulle hysa kärlek till ämnet och eleverna. Han måste uppenbarligen kunna förverkliga den goda och ideala staten.

De dubbla budskap om faderlig kärleksfull välvilja å den ena sidan och å den andra sidan det öppna våld, som lärarna och läroverkskulturen signalerade, var officiellt sanktionerade: Kärlekskravet stod lika väl som kroppsagan inskrivet i läroverksstadgan. 1800-talets läroverksstadgor visar för övrigt en anmärkningsvärd stabilitet över tid i kraven på lärarens förhållningssätt till eleverna. Gudsfruktan, goda seder, pliktstrohet, allvar och fasthet i karaktären var påbjudna läraregenskaper som hängde med från stadga till stadga. Läraren skulle också vinna ungdomens aktning och tillgivenhet och hysa kärlek till eleverna. Hans handlande skulle styras av redlighet, saktmod och kärlek till rättvisa.

Det patriarkala förhållandet övergick så småningom i ett mer juridiskt, där aga och bestraffning noga reglerades. Men över stadgetexterna vilade ändå genomgående en slags from innerlighet och faderlig välvilja. Läraren skulle vara i faders ställe. Milt, men allvarligt skulle han rätta lärjunges föreseelser och fästa noggrann uppmärksamhet på skillnaden mellan de fel som "härflyta från elevens ålder och dem som komma av avart eller omoral." Rätten att straffa fick inte utövas nyckfullt eller i överilning, och den fick inte resultera i ett ökat självsvåld, förställning, bitterhet och modlöshet hos eleverna. Intentionerna bakom lagtexten var tydligen att hålla tillbaka det okontrollera-

de våldet från lärarnas sida, men i 1905 års skolstadga möter vi en mer psykologiserad lärarroll i klassföreståndarens gestalt. Denne förväntades ha en närmare relation till gossarna och genom "personlig beröring med lärjungarna vinna en närmare kännedom" om deras individuella framsteg, flit och uppförande.¹⁵

Läroverksläraren hade verkligen många och svåra balansgångar att klara av. Det kärleksfulla fader/son-förhållandet ville inte alltid inställa sig. Han befann sig i en mellanposition mellan överheten – rektor och eforus – och eleverna, och ibland solidariserade han sig måhända med eleverna. I klassrummet pågick ett ständigt förhandlingsspel mellan lärare och elever, där läraren oupphörligen ställdes inför en massa oväntade situationer som krävde snabba beslut. Han skulle då som nu meddela kunskaper, men han skulle också skola in eleverna i ett hierarkiskt system, där varje elev måste lära sig att underkasta sig den givna rangordningen, visa tålmod, lära sig vänta på sin tur, lära sig att passa tiden, följa givna order, i stort sett lära sig att uthärda en institutionaliserad tillvaro.¹⁶ Men för många av de elever som tillbringade en längre tid i läroverket och gick ända fram till studentexamen kunde den hårda disciplinen luckras upp. När dagen för studentexamen närmade sig blev förhållandet mellan lärarna och eleverna alltmer kollegialt och de forna kombattanterna bildade allians mot den yttre fienden – censorerna. Pojkarna var nu på väg in i det bildade brödrskapet. I elevernas minnen figurerar ofta historier om hur lärare hjälpte till att lotsa dem förbi kunskapens alla blindskär under examensförhören:

Vi voro just ej styva i historia, varföre vi voro rädda för studentexamen, och gävo vår rädsla till känna för S. Han sade då till oss: "Ni ska' inte vare rädde för studentexamen i mitt ämne, pojke, ty sir Ni, di (censorerna) må komme mä' di gamle egypternas historie å be' mäj fråge på dä, så ska' ja' genom tre raske frågor vare inne på Ludvig den fjortondes tre plundringskrig."¹⁷

Så långt har vi här uppehållit oss vid lärarens vardag med allt vad den innebar av stora och små problem. Men det fanns mer komplicerade frågor som lärarna måste ta ställning, och de frågorna hade att göra med deras ställning som en professionell yrkeskår. Det skall vi behandla i nästa avsnitt.

Från andlig elit...

Varje yrkeskultur har säkert behov av original i det förflutna vars märkliga levnadsöden måste traderas från generation till generation för att legitimera den egna tidens förträfflighet.¹⁸ De livfulla berättelserna om alla stolliga personer som verkar ha stått i katedern och alla pojkestreck som de utsattes för, säger knappast hela sanningen om föremålen för beskrivningarna. Och lärarna såg naturligtvis inte på sig själva som en grupp original:

Vi äro de lefvande och verkande krafterna inom skolan, vi äro hennes förnuftiga personliga representanter och, om vi lyckas att rätt uppfatta och utöfva vår konst, så är det just vi som äro kallade till att förverkliga skolans idé.¹⁹

Under 1800-talets första hälft genomsyrades lärarkåren av en gammaldags idealistisk professionalism, en professionalism som vilade på *Herrschaftwissen*, på lärarens personlighet och karaktär snarare än på modern vetenskaplighet: undervisning var en skön konst, inte grundad på vetenskapliga pedagogiska metoder. På så sätt uppvisade läroverkslärarna stark släktskap med prästerna, och med dem hade de också många andra och mer påtagliga saker gemensamt. En har vi redan nämnt: Lärarna – liksom prästerna – var alla underställda domkapitlet med biskopen som främste företrädare: ”Af rektor och samtliga lärare njute eforus, såsom deras högste förman, tillbörlig vördnad och i tjensten ovilkorlig lydnad.”²⁰

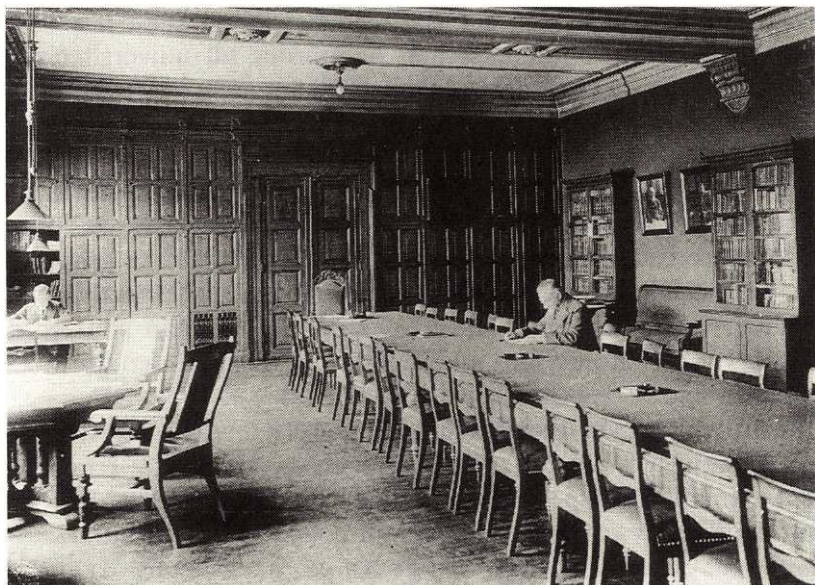
Men läroverkslärarna hade också andra beröringspunkter med kyrkan. Låt oss tex begrunda de porträtt av äldre kolleger som lektor C H Johansson i Västerås samlade vid sekelskiftet. De allvarsamma gråhårsmän som blickar mot åskådaren ser mycket högtidliga och respektabla ut. Fastän frisyerna och skäggmodet växlar, vilar en tidlös stämning över porträtten. Många lärare bär den vita stärkta prästkragen. På baksidan av korten finns nedskrivet vad som hände med personerna efter tjänstgöringstiden i Västerås. Många fortsatte sin lärarkarriär. En och annan blev rektor eller fick tjänst vid universitetet. Och många blev präster!²¹ Elev, lärare, präst – det var en vanlig karriärgång fram till mitten av 1800-talet. Gymnasierna var också

ett slags seminarier för det lägre prästerskapet ända fram till 1831, då prästutbildningen helt överfördes till universiteten.²² Tiden i läroverken fungerade således för många lärare under 1800-talet som en mellanstation och ett trappsteg i en prästerlig befördringsgång. Ända fram till 1849 tillämpades s k dubbel tjänsteårsberäkning: läraren fick räkna dubbla poäng för de år han tillbringat i skolan när han sedan sökte ett pastorat. Vissa lärare arbetade också som präster vid sidan om skoltjänsten, och en del beklädde tom förtroendeposter vid prästmötena. Många var också söner till präster och hade redan som barn förvärvat en habitus som underlättade inträdet på den kyrkliga banan.²³

Läroverket med dess lärare, även de som inte blev präster, utgjorde länge en del av en andlig enhetskultur, i vilket ett kyrkligt symbolspråk spelade stor roll. Läroverksbyggnaden var en förlängning av templet. Kristendom och latin var karaktärsämnen, och läraren var förmedlare av en vetenskaplig tradition med bibeln och religionen som grund. Kyrka, universitet och läroverk var en ideologisk treenighet på vilken all högre bildning vilade.²⁴

Som bla Bengt Thelin påpekat, hade lektorerna vid stiftstädernas läroverk en märklig dubbelroll. De hade dels obligatoriskt säte i domkapitlens konsistorier, dels ledamotskap i läroverkskollegiet. Som kollegiemedlemmar var de underställda stiftets biskop – eforus och skolans egentlige chef – och sin rektor, men som domkapitelledamöter var de ett styrande organ för läroverken och intog en överordnad ställning över rektorn och kollegerna.²⁵ De deltog därmed i kontrollen av sig själva och sina kolleger på ett egendomligt sätt. Det var ju också domkapitlet som tillsatte lärare, och det föregicks av ett obligatoriskt undervisningsprov inför samma instans. Därmed fick lektorerna i domkapitlet också ett slags pedagogiskt styrande roll.

Lärarnas fasta förankring i den kyrkliga sfären och den traditionella statliga ämbetsmannabyråkratin innebar många fördelar. I kraft av denna sin ställning hade de som tex riksdagsmän inflytande på central nivå, de blev ofta kallade att sitta i statliga utredningar, och kollegierna fungerade som remissinstanser i skolfrågor. De var på så sätt lierade med ett äldre samhälles statsmakt, och det fanns ingen omedelbar anledning att förändra detta. Därmed saknades förutsättningarna för en tidig kol-



Detta tomma kollegierum var under dagtid en samlingsplats för en skara individualister till lärare som hölls samman av att de flesta var akademiker, men där var och en hade närmare anknytning till sitt universitetsämne än sitt lärarkollektiv. Läroverkslärares kunskapsbas var således splittrad vilket lade hinder i vägen för det professionella projektet. Dessutom hade kollegiet redan ett visst inflytande som remissinstans i skolfrågor och genom läroverkets anknytning till den kyrkliga maktsfären.

Foto: Norra Reals skolkatalog 1916/17. Stockholms stadsarkiv.

lektiv mobilisering, och det faktum att tiden som läroverkslärare länge betraktades som ett nödvändigt ont i prästkarriären, motverkade också utvecklingen av en modern självständig lärarprofession.

Det var emellertid inte bara den kyrkliga anknytningen som verkade hämmande i det avseendet. Läroverkslärarna hade ingen gemensam lärarutbildning, och på så sätt skilde de sig på en viktig punkt från folkskollärarna som svetsades samman under en fyra år lång seminarietid. Varje kollegierum i en läroverksstad blev därför en samlingsplats för en brokig skara individualister, som hölls samman av att de flesta var akademiker, men

där var och en hade närmare anknytning till sitt universitetsämne än till sitt lärarkollektiv. När ämneslärarsystemet avlöste klassläsningen år 1849, blev lärarna ännu mer ämnesmässigt differentierade och orienterade än tidigare. De såg sig själva som filologer, historiker, fysiker och biologer snarare än läroverkslärare. Många behöll också kontakten med universiteten och forskningen. Trots att deras vetenskapliga grund således var gedigen, var deras kunskapsbas alltför splittrad för att samla kåren i ett professionellt projekt. Pedagogik var dessutom ännu inte etablerad som en vetenskaplig disciplin och följaktligen inte heller en alternativ professionell grund.

Kåren var också i ett annat avseende mycket heterogen. Lektorer och adjunkter drog inte alltid åt samma håll. Läroverkslärarna var dessutom få och utspridda över hela landet vilket försvårade organisering. Som medlemmar av den traditionella ämbetsmannakåren hade de också en djupt rotad motvilja mot just kollektiv organisering.²⁶ Behovet av att diskutera pedagogiska frågor tillfredsställdes genom de pedagogiska lärarsällskap som bildats i de större städerna, och ett större intresse för en riksorganisation saknades. När Stockholms Läraresällskap sonderade intresset för en sådan ställde sig tex västeråslärarna ganska kallsinniga: en riksorganisation kunde svårligen tillgodose läroverken och lärarnas bästa på ett bättre sätt än de allmänna lärarmötena och lokalföreningarna gjorde. Den skulle dessutom resultera i ännu fler nya förslag till förändringar av läroverken, och det skulle enbart verka störande på skolans verksamhet.²⁷

Som vi ser det kunde en självständig profession inte utvecklas förrän man hade klippt av banden med kyrkan.²⁸ Men att frigöra sig från det ecklesiastiska komplexet var ett dubbelbottnat och riskfyllt företag, eftersom alliansen med kyrkan också hade sina fördelar. Ledande lärare hade nått en maktställning inom det kyrkodominerade läroverkets ram, och en mer sekulariserad professionell linje kunde innebära ett hot mot den ställningen. Som en del av en andlig elit solidariserade sig läroverksläraren vanligen med dem som försvarade den gamla ordningen.²⁹ I ett lärarperspektiv var förmodligen eforus en ganska "bra" chef, eftersom han sällan lade sig i det lokala läroverkets angelägenheter. I Västerås tex var det mycket ovanligt att eforus satte sig emot kollegiets önskemål.³⁰

I striden mellan klassisk och real bildning återfanns majorite-

ten av läroverkslärarna bland klassikernas vänner. Lars Hierta konstaterade hur ingrodd klassiciteten var i lärarmentaliteten under en stor latindebatt i Stockholm 1858:

Det bör icke glömmas, att ej blott samtliga lärarne vid det allmänna läroverket under sin egen undervisningstid uppvuxit med den föreställningen att de klassiska språken utgöra en oundviklig beståndsdel i skolbildningen, utan äfven sedermera dessa språk tagit åt sig lejonparten af dessa lärares egen tid, så att de kunna sägas ha lefvat i en atmosfer av latin och grekiska, hvaremot de fleste jemförelsevis haft föga tillfälle att göra sig hemmastadde, hvare sig i de moderna språken eller i de realkunskaper, hvilka nu söka intaga en del af det rum som de döda språken innehaft.³¹

De flesta ville behålla grekiska språkets ställning, när frågan om dess valfrihet först fördes på tal. De önskade en fullständig boscillnad mellan den reala och den klassiska bildningslinjen, och de ville behålla översättningsprovet från latin till svenska.³² I bottenskolefrågan, som hotade deras monopol på undervisningen av borgerlighetens unga män, intog de en mycket konservativ hållning.³³ De försökte också i det längsta hålla den allmänna medborgerliga bildningen (dvs en latinfri realskola) utanför läroverkets väggar,³⁴ och idéer om att öppna läroverken för kvinnliga elever och – än värre – för kvinnliga lärare möttes med ett kompakt motstånd.³⁵ De motsatte sig i det längsta större förändringar av läroverkets organisation, innehåll och metoder, och ibland var motiven snävt materialistiska. Det var minskat tjänsteunderlag, befordringsgångar, pensioner etc, som stod på spel.³⁶ De försökte blunda för en verklighet där latin-skolan alltmer började framstå som anakronistisk:

När skall den lyckliga tid komma, då våra svenska läroverk skola slippa dessa ständiga omstörtningar, genom hvilka de oupphörligen rubbas ur sin jämna gång, en lekboll för den s.k. allmänna opinionens ombytliga vindkast?³⁷

Försvaret för läroverkslärarkårens ställning som en andlig elit lierad med den kyrkliga makten samlades i *Pedagogisk Tidskrift* – ”klassicitetens sköldborg” som tidningsmannen F T Borg kal-

lade den.³⁸ Pedagogisk Tidskrift fungerade länge som ett högljutt och ensidigt språkrör för den gamla ordningen. Men alla fiendebilder som målades upp som hot mot den egna kårens ställning fick ändå den effekten, att medvetenheten om den kollektiva mobiliseringens fördelar ökade. Och med detta gjorde den sekulariserade professionelle läroverksläraren till sist sin entré.

...till professionell läroverkslärarkår

I lärarkulturen fanns många traditioner som var väl förenliga med professionella ideal. Huvudkriteriet för en profession – en lång teoretisk och akademisk utbildning – var sedan länge uppfyllt. Den som sökte en tjänst måste vid varje ansökningstillfälle underkasta sig ett undervisningsprov, vilket innebar att hans kompetens ständigt prövades och garanterades. Läroverksläraren var även efter sin grundutbildning delaktig i vetenskapssamhället. Gränserna mellan en läroverkslärare och en universitetslärare var flytande, och lektoraten besattes ofta av docenter som inte fick fasta tjänster vid universiteten. Enligt en undersökning från 1879 hade 50 av 162 lektorer tidigare varit docenter och undervisat vid universiteten.³⁹ Många läroverkslärare författade vetenskapliga skrifter. Bland de drygt tvåtusen manliga lärare, som var verksamma inom läroverket 1914, hade ca en tredjedel givit ut minst en ämnesfacklig skrift.⁴⁰ Vart tredje år ålåg det kollegiet att i årsberättelsen publicera en vetenskaplig uppsats. Kollegierna prenumererade på avancerade svenska och utländska vetenskapliga facktidskrifter.⁴¹ Många lärare byggde upp naturaliesamlingar, och i sin samlariver hade de kontakter med forskare över hela världen.⁴² Läroverksläraren var också i mycket en resande person. Mer än hälften hade år 1914 företagit minst en studieresa.⁴³ Denna form av frivillig fortbildning, som ofta finansierades med stipendier, avrapporterades i form av en reseberättelse i olika läroverkstidskrifter.

Men vi har också framhållit att det fanns många hinder för en professionell organisering. Anknytningen till kyrkan blev till en hämsko, allt eftersom kyrkans hegemoniska maktställning undergrävdes. Undervisningsprovet inför domkapitlet garanterade visserligen lärarens kvalifikationer, men att bedömningen



Kräldjur, groddjur, ryggradslösa djur, exotiska skalbaggar och fjärilar... Många lärare i naturvetenskapliga ämnen byggde upp stora naturaliesamlingar som skänktes till läroverken. Lärarna stärkte sin professionella identitet genom denna naturvetenskapliga och tidstypiska aktivitet. Samlingarna skulle fungera som pedagogiska hjälpmedel men blev också till monument över den nye professionelle läroverksläraren.

Foto: Norra Reals skolkatalog 1916–17, Stockholms stadsarkiv.

utfördes av en kyrklig instans och inte av "fackfolk" var ett icke-professionellt drag i systemet. Vid 1884 års lärarmöte kritiserades domkapitlen som otidsenliga, odugliga, för att inte säga orimliga inrättningar för att bedöma läroverkslärarens kompetens:

Ett bättre förhållande skulle naturligtvis inträda, i fall en af der-till fullt kompetente personer sammansatt centralstyrelse för läroverken bildades. Då vore åtminstone den profvande säker på, att i hvarje fall hafva fullt kompetente bedömare af sitt prof. Detta kan han icke vara tillförsäkrad af domkapitlen.⁴⁴

”Exit eforus” och tillkomsten av ett nytt statligt ämbetsverk bör ses i det perspektivet. Frågan om en ”kollegialt sammansatt centralstyrelse” väcktes tidigt på lärarmötena, och de lärare som med tiden lyckades genomdriva en sådan var väl medvetna om den moderna professionaliseringens spelregler.⁴⁵ Formerna för studentexamen hörde till samma problematik. Så länge som rätten att utfärda studentexamensbevis inte tillerkändes läroverkslärarkåren utan låg hos universiteten, saknade lärarna en viktig symbolisk auktoritet. Rätten att fastställa kriterier för studentens mogenhetsförklaring och därmed indirekt själva värdera resultatet av sitt arbete, var ett viktigt professionellt önskemål som de länge närt.⁴⁶ När denna viktiga kompetensprövning med dess symboliska ritualer flyttades från universiteten till läroverket år 1862, blev läroverket den plats där de härliga lagrarna grodde och skolades.

Dock fanns det andra saker som bromsade den professionella utvecklingen. Så var tex den ämnesmässigt vetenskapliga basen splittrad och följaktligen en dålig grund för en kollektiv professionell identitet. Därför måste en gemensam vetenskaplig kärna skapas, och här kom den akademiska pedagogiken in i bilden. Pedagogiska föreläsningar och provisoriska seminarier hade visserigen funnits vid universiteten vid 1800-talets mitt i anslutning till filosofiämnet, men nu började krafter verka för att höja pedagogikens status i lärarutbildningen.⁴⁷ Det gamla läraridealet, där konsten att undervisa betraktades som en medfödd förmåga, började därmed att ersättas av en vetenskapligt pedagogiskt skolad läroverkslärare. I en statlig utredning 1898 om undervisningsproven beskrevs en skicklig undervisare så här:

- Han skulle använda sig av ett tilltalande framställningssätt.
- Han skulle avpassa undervisningen efter elevens fattningsförmåga, kontrollera om eleven förstått och göra en bedömning av hans kunskapsnivå.
- Undervisningen skulle bedrivas efter en klar och genomtänkt plan, både i detaljer och i sin helhet.
- Undervisningens dubbla mål – ”förvärfvande af kunskaper och själens utveckling” – skulle strängt tillgodoses.

- Undervisningen skulle anpassas inte enbart efter klassens allmänna nivå utan också efter varje elevs.⁴⁸

I ett sådant didaktiskt program finner vi inslag av både inlärningsteorier och utvecklingspsykologiska teorier. Lärarutbildningens behov av ett teoretiskt fundament beredde vägen för en professur i pedagogik.⁴⁹ Intresset för att få en sådan till stånd delades både av läroverkslärare och folkskollärarna, och här blev ecklesiastikministern och folkskolläraren Fridtjuv Berg en värdefull bundsförvant. De förenade ansträngningarna kröntes med framgång, och år 1909 tillsattes den första professorn i pedagogik.

Ämnet pedagogik kunde således utgöra en vetenskaplig grund för en gemensam professionell identitet, men pedagogiken innebar också komplikationer för det professionella projektet. Hur skulle avvägningen mellan ämneskunskaper å ena sidan och pedagogik och didaktik å den andra göras? Denna dubbelhet i utbildningen av lärare utgör fortfarande ett professionellt problem.⁵⁰

1800-talets andra hälft bevittnade alltså uppkomsten av en läroverkslärare, som inte satte en prästkarriär som sitt främsta mål. Allt fler blev lärare på livstid, och andelen teologer i kåren sjönk.⁵¹ Examen vid just *filosofisk* fakultet blev den naturliga. Banden med kyrkan lossnade också allt eftersom nya akademiska discipliner blev bättre företrädde i kollegierummen. Antalet lektorat i naturvetenskapliga ämnen ökade markant under 1800-talets andra hälft och under 1900-talets första decennium.⁵² Ämnen som historia, modersmålet, geografi, moderna språk stod också de för en omorientering bort från det ecklesiastiska komplexet. Representanter för den reala bildningen kom att ingå i de förtrupper för läroverkslärarkåren som förespråkade en ny slags sekulariserad professionalism.

Nya Elementarskolan blev en grogrund för den tidiga oppositionen mot den rådande läroverksordningen. Dit drogs skolfolk som med den tidens måttstock var radikala i skolfrågor.⁵³ De beredde marken, och med tiden började även ledande latinväner förstå vartåt det hela lutade. Ett sådant exempel är Gunnar Wennerberg, den förste lektorn på ecklesiastikministerposten, som på 1870-talet bidrog till att försvaga latinets ställning med bestämmelsen om att skjuta upp latinstudiet från den andra till

den fjärde klassen. Samtidigt reducerades antalet latintimmar med nästan 30 procent. Ett annat exempel är latinlektorn Julius af Sillén i Strängnäs. I en ytterst kritisk skrift hävdade han att latinstudier inte gav någon historisk kunskap, ingen estetisk verkan, ingen förståndsordning, ingen smakuppövning, ingen moralträning, ingen muntlig eller skriftlig färdighet – i stort sett ingenting.⁵⁴ Av sina meningsmotståndare utnämndes han till Europas förste "latinofob" i latinlärarkåren. Sillén och Wennerberg var endast ett par av många tecken på att en omorientering i lärarkollektivet hade börjat göra sig gällande.

Andra tecken på att en kollektiv process hade startat var alla de lärartidskrifter som såg dagens ljus. Förutom den redan nämnda Pedagogisk Tidskrift fanns en rad mindre långlivade organ: Tidskrift för lärare och uppfostrare, Tidskrift för Sveriges läroverk, Pedagogiska blad samt Tidning för Sveriges läroverk som sedan levde vidare som Skolvärlden. I dessa tidsskrifter ventilerades aktuella skolpolitiska frågor, men de var också en arena där en ny sorts professionell etik formulerades. I retoriken betonades speciellt lärarens moraliska roll: att skydda eleverna från sinnliga njutningar, sexualitet, skådespel, maskera-der, kägelbanor, punschdrickande, hundtävlingar m.m.⁵⁵ Läraren måste därför vara ett moraliskt föredöme: han fick inte besöka offentliga kvinnor, fick inte lukta brännvin på morgonen, och han fick inte ljuga för att få veta sanningen.⁵⁶ Eftersom många elever i sina minnen just berättar om lärare som förde ett vidlyftigt krogliv, förstår man att artiklar av det här slaget var ett led i uppbyggnaden av gemensamma kulturella koder och i en inre kollegial kontroll av yrkeskårens medlemmar.

I boken "Läraren som uppfostrare" från 1883 samlades föredrag av B C Rodhe om den nya läraretiken. Där fanns goda råd om elevens hälsovård, om kyskhetens bevarande, om straff och belöningar etc. Här möter vi den mer psykologiserande lärarrollen med läraren som vädjar till hedersdomstolen i elevens bröst i stället för att använda skamstraff och fysiskt våld. Läraren skulle aldrig begagna:

några skymford så som t.ex. "dumbom", "galning", "stackare" o.s.v. om eller till någon lärjunge. Dyligt rått tilltal har säkerligen äfven med tillhjälp af skamstraffen aldrig förbättrat något barn — — —⁵⁷

I den nya läraretiken betonades de yttre och inre formerna för lärarens uppträdande i klassrummet. I tex "Didaktiskt kanon för profkandidater och yngre lärare" fanns åttio punkter med goda råd om lektionsförberedelser, frågeteknik, språkbruk, disciplinfrågor, uppträdande inför klassen etc. Här följer några smakprov:

42. *Var allvarlig. Du är ju i ditt kall, och hvarje kall är allvarligt. Säg icke något, som ej hör till saken, förrän du fått fast fot i klassen, och äfven sedan endast undantagsvis. Lägg icke an på att vara kvick. ---*

43. *Visa dig städse gentemot dina lärjungar såsom en bildad man. Tillåt dig för ingen del vulgära talesätt, när du talar med dem.*

45. *Akta dig för att komma in på samtidens sociala, politiska och religiösa partifrågor och partisträfvanden. Understå dig icke att lägga i dagen något fritänkeri. ---*

48. *Omfatta alltid med din blick alla lärjungarne, men utan att oroligt kasta ögonen till höger och venster. Härtill fordras ett spändt intresse med inre och yttre lugn och hållning.⁵⁸*

Med sådana tumregler ville man skapa en kår av "högt aktade, gediget bildade män, icke --- fallen för hetsigheter af någon art, emedan sådana icke stämma öfverens med dess känsla för nobless i det samlade yttre uppträdandet".⁵⁹ Som ett led i detta fungerade också de regelbundet återkommande lärarmötena. De hölls vart tredje år ända från 1849. Här diskuterades skolpolitiska och fackliga frågor, men pedagogiska och metodiska problem fick även de ett stort utrymme. Den professionella identiteten byggdes upp kring ämnesdisciplinen och kring en pedagogisk medvetenhet. Så länge som undervisning betraktades som en skön konst, grundades den främst på en tyst kunskap, som man varken kunde eller behövde formulera explicit. Men med uppkomsten av vetenskapliga teorier kring undervisning uppstod en pedagogisk diskurs. Lärarmötena blev ett forum för ett offentligt samtal kring undervisningsfrågor, och samma funktion fyllde också många tidskrifter. I tex Pedagogisk Tidskrift publicerades otaliga artiklar om ämnesdidaktik

och metodik.

Ett annat led i professionaliseringsprocessen var försöken att bilda en gemensam riksorganisation. Det tog några år av diskussioner innan stadgar för Svenska Läraresällskapet år 1884 slutgiltigt kunde fastställas.⁶⁰ Ett tvistefrö handlade om vilka som skulle få tillträde till föreningen. I äldre sammanslutningar hade det varit fritt fram för alla intresserade att vara med, men nu segrade en mer professionell linje med *social closure* som strategi.⁶¹ Endast ordinarie lärare vid läroverket och utbildningsmässigt likställda lärare fick tillträde – således inga folkskollärare, inga officerare, inga präster, inga ingenjörer, inga övningsslärare, även om de tjänstgjorde vid läroverk. Däremot lämnade man dörren öppen för vissa grupper högre upp i statushierarkin: både universitetslärare och skolläkare kunde få tillträde. Detta var en viktig fråga, eftersom man på så sätt markerade utåt vilka som hörde till reviret.⁶²

Om många röster höjts innan organisationen bildats, blev det desto tystare när den väl skapats. Läraresällskapet fick problem med rekryteringen och verksamheten gick trögt, trots att det var framstående lärare som satt i styrelsen. Medlemsantalet sjönk. Den lokala organiseringen fungerade dåligt. De äldre lokala lärarföreningarna konkurrerade om själarna. Läroverkslärarna var tydligen ännu inte tillräckligt många för att det skulle finnas underlag för en riksorganisation. I Läraresällskapets protokoll efterlystes frågor att behandla.⁶³ ”Mer liv i föreningen behövs”, knotade medlemmarna, och styrelsen kritiserades för sin initiativlöshet. Inte förrän efter sekelskiftet började organisationen att fungera bättre.⁶⁴ År 1913 ombildades Svenska Läraresällskapet till en ny slags organisation, Läroverkslärarnas riksförbund, som förenade en professionell strategi med en mer facklig profil.

Staten och läroverkslärarna – en ny allians

Som en traditionell andlig elit var läroverkslärarna en del av det förkapitalistiska samhällets ideologiska statsapparat. Med en modernare form av professionalisering kom de i stället att ingå i den borgerliga statens maktsfär. Deras relation till staten präglades av både ett givande och tagande. Riksdagen hade som be-

villningsinstans ett effektivt påtryckningsmedel för att tvinga lärarkåren till eftergifter: allt sedan 1882 hade andrakammarvästern lyckats frysa lärarlönerna tills dess att latinfrågan lösts i enlighet med dess intentioner.⁶⁵ Detta bidrog naturligtvis till att mjuka upp försvaret för den gamla ordningen, men vissa lärare insåg dessutom att här gällde: *If you can't beat them, join them!* Eftersom det var statsmakten som drog upp riktlinjerna för det nya skolsystemet, kunde den bli en viktig allianspartner. Endast med statens hjälp fanns möjligheter att påverka utvecklingen och skingra alla de nya orosmoln som tornade upp sig.

Hoten kom denna gång från politiska fraktioner i andra kammaren och från folkskollärarkåren som ville ge folkskolebarnen möjligheter till högre studier genom bottenkolan. Det fanns också kritiska röster mot att borgerlighetens flickor inte hade samma möjligheter till högre studier som pojkarna.⁶⁶ Bottenskolefrågan och förslagen om påbyggnader till folkskolan berörde på ett mycket påtagligt sätt läroverken och läroverkslärarnas ställning, eftersom en utbyggd folkskoleled skulle ha blivit en allvarlig konkurrent till läroverket. Folkskollärarkårens storlek och styrka blev en ihärdig fiendebild. Inför den bilden fann man det för gott att i stället liera sig med den lägre borgerligheten och att tillgodose deras krav på allmän medborgerlig bildning inom den lärda skolans ram. Genom att agera genom staten lyckades en grupp "politiserade" läroverkslärare rädda läroverket åt lärarkåren och skjuta bottenkoleproblemet åt sidan för många år framåt. Med 1905 års realskolereform, den lägre medelklassens skolreform, tog utvecklingen en annan riktning. Men för att lyckas med det konststycket måste också vissa heliga kor offras: latinet fick vika för en realbildning, en idealistisk kunskapssyn för en mer utilitistisk, och den lärda skolans enhetskultur gick definitivt i graven.

Läroverkslektor och historieprofessor Ernst Carlson blev en betydelsefull aktör i läroverkets omorganisation. Bengt Thelin beskriver i sin avhandling det politiska maktspelet bakom kulisserna där en "lärarjunta"⁶⁷ bestående av Carl von Friesen, Alfred Nordfeldt, Bengt J:son Bergqvist, Per Elof Lindström tillsammans med Ernst Carlson och andra läroverkslärare fick ett avgörande inflytande över den konkreta lösningen.⁶⁸ Överallt i statsapparaten där läroverksfrågan behandlades och där beslut fattades var det juntamedlemmar som drog i trådarna. Ernst

Carlson skrev en avgörande motion, som ledde till en omfattande statlig utredning. I utredningen var våra lektorer i majoritet, och en av dem, Carl von Friesen, hamnade på ecklesiastikministerposten. Han författade således den slutgiltiga propositionen om läroverkets omorganisation, och givetvis fick han hjälp av sina bundsförvanter. I utskottsarbetet drev Carlson frågorna mycket skickligt, och ett resultat blev bl a att en statlig överstyrelse inrättades. Samma människor fick uppdraget att skriva instruktionen till den nya myndigheten, och med den instruktionen förpassades eforus ut ur historien. Alla maktfunktioner lades i stället under överstyrelsen, och där placerade juntamedlemmarna till sist sig själva. Tilläggas bör att klassicisterna inte fick några språkrör i det nya ämbetsverket.

Dessa läroverkslärare arbetade aktivt för att omdefiniera läroverkens och sin egen yrkeskårs roll i en tid, när det inte längre gick att få inflytande via de traditionella kanalerna – kyrkan, domkapitlen, förstakammarkonservatismen etc. I stället lärer de sig med den politiska liberalismen och den nya statliga byråkratin och gav upp klassiciteten och den traditionella ämbetsmannaskolan. Resultatet blev, som vi längre fram skall se, ett av Europas mest moderna skolväsen.

Den svårutbildade lärarkandidaten

Eftersom läraren är förmedlare av både kunskaper och ideologi blir frågan om hans utbildning viktig. I en tid då kunskapsideal, vetenskapliga paradig och ideologier bröts mot varandra, fokuserades många motstridiga intressen just på lärarna och deras utbildning. Att denna fråga var lika viktig som svårlöst tyder mängden av alla statliga utredningar på.⁶⁹ Hur skulle en adekvat lärarutbildning utformas, och hur skulle egentligen fostran fostras?⁷⁰ Det var problemet då liksom nu.⁷¹

Under århundradets första hälft kunde det räcka med en ”grundelig insigt i de til den lediga sysslan hörande wetenskaper” för att få tjänst i den lärda skolan.⁷² Den allmänna systematiseringprocessen på skolans område slog emellertid också igenom i lärarutbildningen, och mer specifika kompetenskrav började att formuleras. Men det visade sig att detta inte var en lätt uppgift. Den omfattande debatten och de många utredning-

arna vittnar om problemens mångfald och komplexitet. Lärarna själva, som var viktiga kuggar i utbildningssystemet, hade förstås många synpunkter på sin egen utbildning. Utbildningsfrågan upptog ett mycket stort utrymme i lärartidskrifter och på lärarmöten.

Av tradition hade läroverkslärarna fått sin utbildning vid universitetet, men under 1800-talets andra hälft började det förhållandet att diskuteras. Borde inte lärare i läroverken, liksom folkskollärare och flickskolelärarinnor, utbildas vid särskilda seminarier, i kombination med en kortare akademisk grundutbildning? Men detta var en dyrbar lösning, och betydligt billigare ställde det sig att använda sig av de utbildningsanstalter som redan fanns, dvs universitetet. För lärarnas professionella projekt var den ordningen också att föredra, eftersom den akademisk status, som de redan åtnjöt, kunde ha gått förlorad med seminariemodellen. De lärarseminarier som redan fanns hade ju inte högskolestatus.

Läroverksläraren skulle alltså också fortsättningsvis vara akademiskt utbildad, men hur den utbildningen skulle utformas rådde det olika meningar om. Skulle utbildningen förläggas till en speciell lärarsektion eller skulle den ingå i filosofiska fakultetens ordinarie kurser? Den lösning som valdes var den sistnämnda, bl a därför att den filosofiska fakultetens rekryteringsunderlag annars hade blivit för magert.

Vid 1800-talets början var en mångsidigt bildad man den idealiske läraren. Han representerade det fria bildningsidealet som baserades på *Herrschaftswissen*. Den fortsatta utvecklingen gick dock, som tabell 6:1 visar, mot allt mer specialiserade och formaliserade krav på läroverkslärarens utbildning, och det var väl förenligt med läraryrkets professionalisering. Den mångkunnige läraren ersattes med tiden av en lärare med mer specifika ämneskunskaper, och som vi ser sattes kraven mycket högt. Den som siktade mot en lärarkarriär fick vid mitten av 1800-talet räkna med cirka 7 års teoretiska studier. I likhet med många andra tjänstemannagrupper genomgick dock läraryrket en differentieringsprocess. Tidigare hade en lektor och adjunkt haft samma vetenskapliga grund, men på 1870-talet drogs en skarp gräns mellan lektorer och adjunkter i och med att fordringarna för fil kand examen och adjunktsbehörighet sänktes, medan blivande lektorer måste läsa ytterligare fem betyg samt skriva en

Tabell 6:1. *Kompetenskrav för läroverkslärare i universitets- och läroverksstadgar.*

Tid	1800-talets början	1850-talet	1870-talet	1900-talets början
Univ. ex	Fil graden: 13 betyg i alla filosofiska ämnen. Mångsidig utbildning.	Ex stadga 1853. <i>Fil kand:</i> 12 betyg med 6 betyg i huvudämnen och godkänd i 6 hum pliktämnen	Ex stadgor 1870, 1877 <i>Fil kand:</i> 8 betyg med några hum pliktämnen ³ <i>Fil lic:</i> ytterligare 5 bet + lic avh. <i>Fil dr:</i> vetenskaplig avh.	Ex stadga 1907 <i>Fil ämb ex:</i> 7 bet i fasta ämneskombinationer i 3 ämnen och ped kurs vid univ.
Behörighetskrav på läraren	1820 års stadga: <i>Lektor:</i> promov mag (dr) ¹ <i>Adjunkt:</i> en termins tjänstgöring <i>Båda:</i> Undervisningsprov	1859 års stadga: <i>Lektor:</i> Fil kand + disp vid univ eller domkap <i>Adjunkt:</i> Fil kand ex. <i>Båda:</i> Undervisningsprov ²	1878 års stadga: <i>Lektor:</i> Fil lic eller Fil dr + disp vid univ eller domkap <i>Adjunkt:</i> Fil kand. <i>Båda:</i> Undervisningsprov +provår ⁴	1905 års stadga: <i>Lektor:</i> Fil lic eller fil dr i vissa ämneskomb <i>Adjunkt:</i> Fil kand i vissa ämneskomb. <i>Båda:</i> Provår

1. Adjunkt på **gymnasiet** skulle också vara promoverad magister. Dispens kunde ges från dessa krav.

2. Dispenser från den teoretiska utbildningen kunde fortfarande ges.

3. Bl a latin.

4. Provårsbestämmelser infördes 1865 och 1875.

Källa: Universitetsexamenskommitténs betänkande 3 (1906), s 197-230.

självständig vetenskaplig avhandling. Tanken var att lektorerna skulle undervisa på de högre stadierna och adjunkterna i de lägre klasserna. Men i praktiken räckte inte lektorerna till, varför adjunkter ofta också tjänstgjorde på det högre stadiet. De utförde således samma arbete som lektorerna men mot en lägre betalning, och det gav upphov till många konflikter mellan de båda grupperna. Adjunkterna med sin högre undervisningsskyldighet och sin lägre lön kände sig många gånger styvmoderligt och snorkigt behandlade. Den lärde lektorn var inte alltid den

bäste skolmannen, menade tex denna representant för adjunktskåren:

— — — *klent rustad för skolans behof är den språkkarl, som koncentrerat sitt intresse på gammal-franska, anglosachiska eller gotiska, och den naturvetenskapsman, som offrat årtal på att undersöka Agnostus-arterna i de kambriska aflagringarna vid Andrarum. — — för skolan saknar allt detta egentlig betydelse.*⁷³

Signaturen H i Pedagogisk Tidskrift hade också dåliga erfarenheter av docentkompetenta lektorer som tjänstgjort vid hans skola. En av dem vägrade vakta på en studentskrivning med följande motivering: "Nej, inte på en fredag, det är min arbetsdag." Den dagen brukade han nämligen odelat disponera för sin vetenskapliga författarverksamhet.⁷⁴

I ett professionaliseringsperspektiv kan dessa motsättningar ses som negativa inslag i läroverkslärarkåren, eftersom de interna striderna tog kraft och tid i anspråk. Varför utvecklades då inte två olika professioner ur denna splittring? Sådana tendenser fanns,⁷⁵ men adjunkterna hade ändå en hel del att vinna på att fortsättningsvis hålla fast vid lektorerna, eftersom de på så sätt fick låna en del av deras vetenskapliga glans. Lektorerna å sin sida hade svårt att upprätthålla en professionell distinktion gentemot adjunkterna, eftersom dessa två grupper ofta utförde samma arbete. Dessutom fanns en slags historisk gemenskap i det faktum att de två grupperna tidigare haft samma akademiska grund. Under denna tid när folkskollärarkårens politiska inflytande ökade, var det viktigare för läroverkslärarna att avgränsa sig mot seminaristerna än att frondera mot varandra.

Uppdelningen av lärarkåren i två tjänstetyper hade också sina fördelar. Som profession var den betjänt av karriärvägar. En uppåtsträvande adjunkt hade ju möjligheter att läsa vidare och skaffa sig lektorskompetens. De hierarkier som på så sätt skapades harmonierade med en meritokratisk ideologi, och på en sådan ideologi baserades de professionella projekten.

Adjunkterna hade säkert delvis rätt i sin kritik av den ämnes-teoretiska utbildningen vid universiteten. Den var i vissa avseenden dåligt anpassad till lärarverksamheten. För att få en bättre samstämmighet mellan skolans ämnen, lärartjänsternas äm-

neskombinationer och de akademiska disciplinerna infördes 1907 en akademisk lärarexamen – fil ämbetsexamen. Den blivande läraren var nu hänvisad till vissa fasta ämneskombinationer, som motsvarade läroverkets tjänstekonstruktioner. Här bör dock påpekas att utvecklingen i praktiken redan hade gått i den riktningen genom att allt fler tjänster tillsattes med lärare som hade en adekvat ämne-teoretisk utbildning. Det här är ännu ett tecken på att *Herrschaftswissen* i lärartappning fått vika för en *Leistungswissen*.⁷⁶

En annan nyhet var att pedagogiken fick officiell status som en obligatorisk kurs vid universitetet. Först nu fanns det alltså en speciell akademisk fackexamen för lärare, och undervisning betraktades inte längre enbart som en skön konst. Nu skulle den pedagogiska praktiken också bygga på vetenskaplig grund. Och trots att de teoretiska utbildningskraven hade sänkts för den stora skaran av adjunkter, var utbildningsnivån inom kåren mycket hög. Bland kårmedlemmarna 1914 hade var femte lärare doktorerat, och var tionde hade en fil lic examen. Förutom den stora gruppen adjunkter med fil kand eller fil mag examen fanns också ett icke obetydligt inslag av övningslärare och seminarieutbildade lärare. (Jfr tabell 6:2.)

Att komponera den teoretiska delen av lärarens utbildning var som framgått inte så lätt. Det hela försvårades ytterligare av att vissa skolämnen, som tex modersmålet, inte hade någon akademisk motsvarighet. Ännu större var svårigheterna att tillgodose lärarkandidatens praktiska utbildning. Ett frivilligt provår infördes 1865, och tio år senare blev detta obligatoriskt. Under två terminer skulle den blivande läraren vistas vid ett provårsläroverk, där han under en handledares överinseende övade sin didaktiska och pedagogiska förmåga. Men lärarna var ändå inte nöjda. Provårsinstitutionen var en ständig källa till missnöje. Så har beskrev en nybakad lärare sina erfarenheter:

Provåret sönderfaller i två delar: en teoretisk och en praktisk kurs. Ordet sönderfaller är här på sin rätta plats. Det gäller nämligen att därmed karaktärisera den fullständiga brist på organiskt sammanhang mellan dessa två delar. Så kommo t. ex. de didaktiska anvisningarna, som man behövt redan vid början av lektionerna, först sedan de flesta hade avslutat sina lektions-

Tabell 6:2. *Utbildningsnivå bland läroverkslärare verksamma 1914.*

Examen	Andel i procent
Fil dr	20
Fil lic	10
Fil kand/fil mag	55
Övrig icke akademisk utb.	16
Summa	101
Antal	1941
Uppgift saknas	290

Källa: Bearbetning av primäruppgifter i LM 1915.

serier. — — — Ehuru frågan om handledare är en omtålig punkt, där man lätt kommer in på s. k. personligheter, så måste den dock beröras. — — — vid det läroverk (där jag praktiserade fanns det) vida färre verkliga uppfostrare och undervisare än anställda lärare. Antalet av dem, som man andligen bugade sig för och som man allt jämt måste se upp till, var icke så synnerligen stort. För åtskilliga lärare vid provårsläroverken tycks handledarkallet vara en börda, som man så fort som möjligt vill bli kvitt.⁷⁷

Missnöjet mot provårsinstitutionen gick som en röd tråd genom utbildningsdebatten. Allt kritiserades: övningslektionerna kändes onaturliga, auskultationerna var för många, teorikursen för praktisk och praktiken för oteoretisk, det obligatoriska specialarbetet upplevdes som meningslöst etc. Men provåret överlevde all denna massiva kritik och avskaffades först på 1960-talet.

Undervisningsprovet, som måste avläggas inför domkapitlet i samband med att man sökte en lärartjänst i stiftet, var också en ständig källa till konflikter. Varför skulle lärarna prövas flera gånger – räckte det inte med de betyg man fått vid provårsläroverket och de tjänstgöringsbetyg som utfärdats av rektor? Det ställde sig också kostsamt att ge sig iväg till stiftsstaden, och för den som ändå inte fick tjänsten var de pengarna bortkastade. Det finns exempel på lärare som provat ända upp till tretton gånger utan att lyckas erhålla en ordinarie tjänst.⁷⁸ Undervis-

ningsproven ansågs vara osäkra och ofta vilseledande värdemätare på de sökandes undervisningsskicklighet. En så framstående lärare som Alfred Nordfeldt, medlem av den omtalade lärarjuntan, kom nog inte helt till sin rätt vid sitt första försök:

De tillgingo så, att man första dagen stängdes in med av lärjungar vid stiftsläroverket utarbetade skrivingar — — rättade dem och överlämnade dem till läroverkets rektor. Dagen därpå undervisade man muntligt under tre på varandra följande timmar. — — På grund av ett ovist råd av en bekant ordnade jag så illa för den första dagen att min korrigering av skrivingarna nog inte var så mönstergill och till följd dels härav, dels den allmänna oginhet jag tyckte mig röna från de vid provet fungerde domkapitelsledamöterna, var jag ingalunda i så god form som vanligt. I varje fall blev resultatet svagare än jag kunnat tänka mig. Jag återvände alltså till Stockholm som en slagen hjälte, trött, och med tom kassa efter den jämförelsevis långa och dyrbara resan.⁷⁹

När undervisningsprovet definitivt avskaffades 1905 hade ännu ett steg tagits mot en ny form av professionalism i lärarnas historia. Domkapitlens kompetens att göra bedömningar av lärarnas yrkesskicklighet hade länge ifrågasatts på lärarmöten och i den allmänna lärardebatten. Rektorerna vid provårsläroverken blev nu i stället de som i egenskap av kårens företrädare intygade den pedagogiska kompetensen.

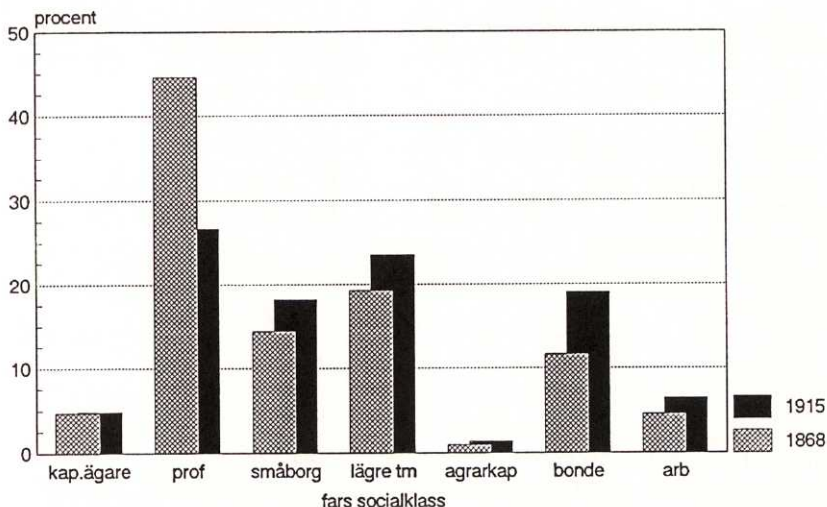
Lärarnas hemvist i bildningsborgerskapet.

I kraft av sin akademiska utbildning var läroverkslärarna definitionsmässigt en del av bildningsborgerskapet. Även om de var få och utspridda på olika läroverk runt om i landet, upprättade de ett slags kollegialt brödraskap över riket som sammanstrålade vid lärarmöten, handledarkonferenser och rektorsmöten. År 1868 upprättades den första matrikeln i bokform, som sedan förnyades med jämna mellanrum. Matrikeln underlättade kontakterna mellan kollegerna och alla dess uppgifter om examina, tjänstgöringsorter, sociala uppdrag, studieresor, vetenskaplig produktion, ordnar etc gjorde att läraren blev synlig för sina

kolleger men också för omvärlden. Man kände väl till sina ämneskolleger vid läroverk på andra orter. Lektor Karl Dusén från Kalmar tex berättar i sin dagbok om hur han på sina resor ofta stötte ihop med lektorer och adjunkter från andra orter, och vid sådana tillfällen passade han på att utbyta tankar med sina ämnesbröder över en god middag. Lektor Duséns kontakter med andra delar av bildningsborgerskapet var också mycket livliga. Han var ogift, men snart sagt ingen helg gick utan att han var bortbjuden på middag hos bekanta. Julen 1905 avåts en kraftig julmiddag hos lektor Isberg med familj. På juldagen var han bjuden till direktör Eriksson, och på annandagen bjöd doktor Atterberg på thesupé och middag. Under mellandagarna samtalande han med major Ljung om stadens planteringar, och tillsammans med häradsskrivare Lindén uppsöktes Teaterkällaren, där rektor Mossberg också anslöt sig till sällskapet. En uppvaktning av lektorskan Baehrendtz på hennes födelsedag stod på programmet, och doktor Dahmén, professor Forsman från Lund och ingenjör Ekström är andra exempel på inslag i jullovet umgängesliv.⁸⁰

Läroverkets lektorer spelade en framträdande roll i det sociala och kulturella livet,⁸¹ och många lärare fick också inflytande i politiska, kyrkliga och fackliga sammanhang. Av kårens medlemmar 1914 hade hela 25 procent innehaft sådana uppdrag. Mest aktiva var lektorer och rektorer, och framförallt spelade rektorerna en framträdande roll i samhällslivet. Två tredjedelar av rektorskåren var engagerad i lokalpolitisk eller annan utåt-riktad verksamhet.⁸²

Lärarnas umgängesliv präglades naturligtvis också av deras sociala bakgrund, och i det avseendet uppvisade läroverkslärarna en mycket borgerlig profil. Figur 6:1 ger en bild av den sociala rekryteringen i början och slutet av vår undersökningsperiod. En övervägande majoritet hade sin sociala hemvist i de borgerliga skikten även om inslaget av bondesöner inte var helt försumbart, särskilt vid periodens slut. Men inom de borgerliga skikten ägde en viss förskjutning rum över tid. Vid 1868 års undersökning var akademikersönerna och i synnerhet prästsönerna en mycket stor grupp – nästan hälften – medan den lägre medelklassens barn – småföretagare, handlande och lägre tjänstemän – tillsammans utgjorde den största gruppen år 1914. Intressant är att notera att läraryrket tydligen blev en språngbrä-



Figur 6:1. Läröverksläramas sociala bakgrund. Lärare verksamma 1868 respektive 1914.

Källa: LM 1914.

da för social rekrytering till bildningsborgerskapet. En orsak till detta ligger i att yrket expanderade och öppnades för nya grupper. Däremot var yrket inte speciellt attraktivt för kapitalägar-sönerna, och lika fåtaliga var också arbetarbarnen.⁸³

Läröverksläraryrket hade ett stort inslag av ungarkarlar. Enligt 1915 års lärarmatrikel var ca en tredjedel ogifta. De som ändå gifte sig, gjorde detta vanligtvis vid en ganska hög ålder. Detta var kanske ett uttryck för deras otrygga tjänstesituation, eftersom tiden för giftermålet ofta sammanföll med tillträdet av en ordinarie tjänst.⁸⁴ Giftermålsmönstret var också borgerligt. Som tabell 6:3 visar fann läroverkslärarna sin partner bland borgerliga skikt, och allianser med den ekonomiska borgerligheten var vanliga. Endast ca 10 % av lärarfruarna kom från bonde- eller arbetarmiljöer. Lärarfamiljen var med den tidens mått mätt ofta ganska barnfattig, och barnlöshet var inte ovanligt.⁸⁵

En annan faktor som nog verkade återhållande på giftermålsfrekvensen var löneläget. I jämförelse med andra grupper med motsvarande utbildning var lärarna dåligt betalda.⁸⁶ Som halmstadsrektor Ferdinand Hults kassabok vittnar om, kunde även

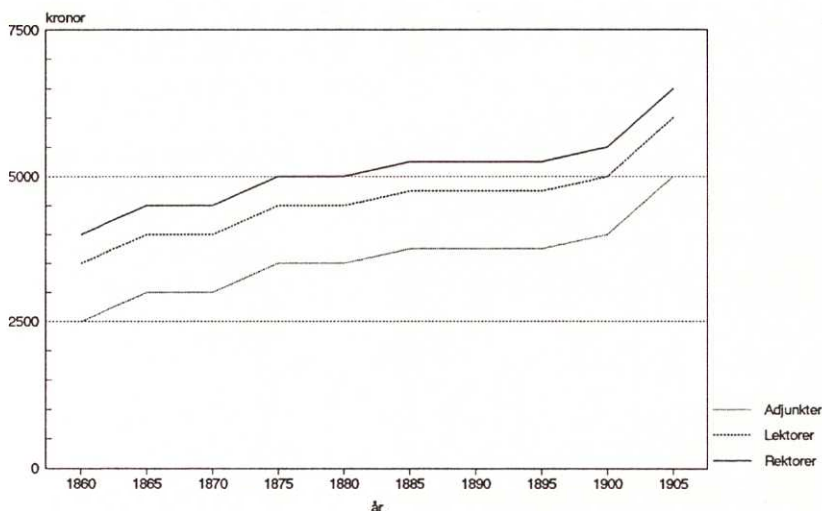
Tabell 6:3. *Giftermålsmönstret i läroverkslärarkåren 1914. (Procent)*

Svärfars socialklass	Andel i procent
Kapitalägare (inkl godsägare)	22
Professionella	27
Småborgerskap	19
Lägre tjänstemän	21
Bönder	9
Arbetare	2
Summa	100
Antal	1006
Gifta men uppgift saknas	399
Antal ogifta	819

Källa: Beräknat med hjälp av primärmaterial från LM 1915.

en läroverkschef ha problem med att få debet och kredit att gå ihop. Rektor Hult måste ständigt låna pengar av kolleger, av svärfadern och av andra bekanta.⁸⁷ Andra kammarens taktik att förhålla löneförhöjningar tills latinfrågan var löst blev säkert kännbar. Mellan åren 1882 och 1905 stod lönerna i princip stilla. (Jfr figur 6:2.) De låga lönerna var en ständig källa till missnöje, och lärarna författade många petitioner i lönefrågan. Många försökte också dryga ut lönen genom diverse extra inkomster vid sidan av lärarjobbet. Privatundervisning, tidnings-skriverier, undervisning vid privata läroverk och flickskolor, bank-, försäkrings- och revisionsuppdrag är några exempel på bisysslor.⁸⁸

Våra läroverkslärare var vid vår undersökningsperiods början en del av ett traditionellt bildningsborgerskap. Men allt eftersom bildningsborgerskapet omformades genom att nya professionella grupper uppkom, genomgick lärarkåren också en omstrukturering. Lärarna blev sinsemellan mer specialiserade och differentierade samtidigt som de fick en modern professionell profil bättre förenlig med ett industrikapitalistiskt samhäl-



Figur 6:2. Läroverkslärarnas löner 1860–1905.

Källa: Lärarlönenämndens betänkande 1:3 (1914), s 12.

le. De hade byggt upp en etisk kod, skapat en vetenskaplig pedagogisk diskurs, organiserat sig, gjorts sig synliga i tidskrifter och i den allmänna debatten, och de hade fått inflytande i staten och i den nya överstyrelsen för läroverken. Därmed hade de också i stort sett fått kontroll över sitt yrke, om ock på statens villkor. Den nya profession som hade skapats hade en markant statlig prägel. Den process som innebar att lärarkåren omvandlades från en andlig elit till en professionell lärarkår resulterade i att lärarna blev en borgerlig stats tjänare. Men inom staten verkade också krafter som innebar ett hot mot de nyvunna seg-rarna. Ett kom från folkskollärarna och bottenkoleanhängarna. I deras led pågick också en professionaliseringsprocess.⁸⁹ Ett annat hot stod de kvinnliga akademikerna för, och om den stri-den skall nästa kapitel handla.

1. Kumlin, L F (1856) *Elementarlärarnes ställning förr och nu. Reflexioner i anledning af Kongl. Maj:ts nya skolstadga*. Stockholm, s 25.
2. Se tex PT 1878, s 409; 1879, s 208; 1880, s 373; 1884, s 157; 1890, s 127; 1891, s 149; 1894, s 543.
3. Jfr den tyska lärarkåren. Führ, Christoph (1985) Gelehrter Schulmann – Oberlehrer – Studienrat. Zum socialen Aufstieg der Philologen. I: *Bildungsbürgertum...*, s 417 – 454.
4. Citatet är hämtat ur Åberg (1991) s 27.
5. Ahlén (1912) s 38.
6. Hemberg (1936) s 27.
7. Ekelund (1934) s 27.
8. PT 1877, s 31.
9. Hemberg (1936) s 38.
10. Lieberath (1935) s 166.
11. *Goda lärare. Minnesbilder av f.d. lärjungar o.a.* (1941). Red: B Rud Hall. Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria, s 90f.
12. Aulin, s 108-109.
13. Åberg (1991) s 29.
14. Svedelius, Carl (1930) *Tänkt och talat om pojkar och pedagoger*. Stockholm: P A Norstedt & Söner, s 62f.
15. SFS 1905:6 § 138.
16. Jfr Lars Naeslunds analys av den nutida lärarens situation i Naeslund, Lars (1991) *Lärarintentioner och skolverklighet. Explorativa studier av uppgiftsutformning och arbetsförhållanden hos lärare på grundskolans högstadium*. Uppsala universitet: Pedagogiska institutionen, s 13-39.
17. Juhlin (1928) s 28f.
18. Jfr Lundin, Susanne (1991) Bokstäverna som skapar världen. *Häften för kritiska studier*, 1991:1, s 35f.
19. Se PT 1869, supplement, Tillägsblad för januari månad, L A A Aulin, s 2.
20. SFS 1878:53 § 85.
21. RSA: C H Johanssons samling, Lärarporträtt.
22. Lindmark (1990) s 5.
23. ibid s 95-105.
24. Lindberg (1984) s 42.
25. Thelin (1981) s 30-42.
26. Se tex Dahlgren, Harald (1897) *Läroverksfrågan. En öfverblick*. Stockholm: Svenska Nationalföreningen, s 36.

27. RSA: Kollegieprotokoll den 2/5 1884.
28. I England och Tyskland var också läroverksläraryrket från början ett karriärsteg i en prästerlig befordringsgång. Lowe, Roy (1985) *English elite education in the late nineteenth and early twentieth centuries. I: Bildningsbürgertum...* s 155; Müller (1987) s 24-26.
29. Wennås (1966) s 93ff.
30. RSA: Kollegieprotokoll 1850-1914. Jfr även Thelin (1981) s 35f. Thelin framhåller dock att eforus genom sin höga samhällsställning ändå verkade dämpande på lärare med benägenheter att bryta mot stadgar och förordningar. Richardson anser det också troligt att eforusämbete inte enbart hade en dekorativ funktion. Helena Hoas studie om Visby läroverk innehåller många exempel på hårda konflikter mellan eforus och kollegiet i samband med utfärdandet av cirkuläret 1849. Se Richardson (1963) s 67; Hoas (1988) s 70-80.
31. *Om de döda språkens umbärlighet vid elementarläroverken och förflyttande till universitetet. Öfverläggning i pedagogiska föreningen i november och december månader år 1858* (1859). Stockholm, s 12.
32. Se Wennås (1966) s 93-114 som har en ganska omfattande undersökning av läraropinionen i latinfrågan under 1850- och 1860-talet. Försvar från lärarnas sida för klassicismen finns i ett mycket stort antal artiklar i PT och på lärarmötena. Vi har behandlat detta i Florin, Christina & Johansson Ulla (1990) "Där de härliga lagrarna gro..." Läroverken som kulturellt och socialt system. I: *Politik och socialisation. Nyare strömningar i pedagogisk forskning*. Red: Tomas Englund. Uppsala universitet: Pedagogiska institutionen, s 59-93.
33. Debatten om bottenkolan var mycket omfattande. Läroverkslärarnas uppfattning om bottenkolan framgår bl a av ASLM 1852, s 25ff; ASLM 1884, s 42f, s 96f; ASLM 1896, s 27, s 29, s 41ff, s 62ff; ASLM 1912 s 192ff; PT 1875, s 201ff; PT 1908, s 431ff; PT 1909, s 1ff.
34. I det avseendet svängde opinionen vid 1896 års lärarmöte.
35. Om motståndet mot kvinnliga lärare, se kapitel 7. I en enkät om kvinnliga elevers mottagande vid läroverken så sent som 1912 svarade majoriteten av kollegierna nej. Se Stockholms stadsarkiv, Svenska Läraresällskapets protokoll 8 jan 1912. Se även PT 1912, s 261.
36. Se tex Svedbom, P E (1847) Några underrättelser om de till kongl. eklestistikdepartementet inkomna underdåniga utlåtanden öfver skolrevisionens berättelse. *Tidskrift för lärare och uppfostrare*, s 15-47.
37. Schlyter, G R (1873) Några ord om läroverkens anordning, särskildt om latinets ställning såsom grundläggande språk. I: *Två pedagogiska uppsatser*. Lund, s 5.
38. Borg, F T (1882) *De allmänna läroverken och borgarskolor*. Helsingborg, s 22.
39. Hildebrandsson, H H (1879) *Filosofie kandidatexamen förr och nu*. Uppsala, s 18.
40. Uppgiften har beräknats med hjälp av *Läroverks- och seminariematrikel 1914-1915* (1915) Vimmerby. (LM 1915)

41. Detta framgår av kollegieprotokoll från Västerås HAL. Det finns ingen anledning att misstänka att Västerås i det avseendet var ett undantag.
42. Se tex Uppsala UB, handskriftsavdelningen, Karl Duséns dagböcker. Dusén var lektor i naturalhistoria och kemi i Kalmar och byggde upp stora samlingar av olika träslag och stenar, kryptogamer, lavar, frukter och tropiska kulturväxter. Västeråslektorn C H Johansson var berömd för sina skalbaggesamlingar. Dessa insekter benämnde han i ett brev "mina små älsklingar". Se RSA, C H Johanssons samling.
43. Beräknat med hjälp av primäruppgifter i LM 1915.
44. ASLM 1884, J P Lagergren, s 62.
45. ASLM 1852, s 14; ibid 1854, s 126; ibid 1875, s XIII; ibid 1884, s 16.
46. ASLM, 1852, s 91 ; ibid 1854, s 204ff
47. Se tex ASLM 1866, s 5; PT 1867, s 357ff; ibid 1868, s 337; ibid 1884, s 159.
48. LVK 1898, s 20.
49. Artiklar om pedagogiken i lärarutbildningen är legio. Se tex TSL, 1901, s 2; ibid 1902, s 50; ibid 1906, s 9; ibid 1907, s 67. Se också PT 1867, s 361 ff; ibid 1868 s 337 etc; Frågan diskuteras också vid återkommande lärarmöten. Se ASLM 1866 s 5; ibid 1872 s 210; etc; En översikt av pedagogikens ställning i lärarutbildningen och vid universiteten finns i Edfeldt, Åke (1961) *Lärarutbildning. Ämneslärares utbildning i psykologi och pedagogik*. Stockholm: Liber.
50. Jfr situationen för lektorer och adjunkter i Norge. Se Seip, Åsmund Arup (1990) *Lektorerne. Profesjon, organisasjon og politikk 1890-1980*. Oslo: Oslo universitet, s 36.
51. Inslaget av lärare utbildade vid teologisk fakultet var omkring 10 procent bland lärare födda före 1880. Därefter minskade de bland de yngre lärarna till mindre än 5 procent. Uppgiften har beräknats ur LM 1915.
52. Under perioden 1861-1900 tillkom i genomsnitt ca två sådana lektorat per år, men under det decennium som följde inrättades i genomsnitt sex nya varje år. Jfr Eriksson (1978) s 52.
53. Berömda tidiga systemkritiker var visbyrektor J N Cramér, Per Adam Siljeström, Per Erik Svedbom, J A Hazelius, Abraham Rundbäck, m fl.
54. Sillén, Julius af (1888) *Latinet i skolan*. Uppsala: Almqvist & Wiksell. Sillén bemöttes i PT 1888, s 309ff. Efter detta kom flera artiklar i PT som kartlade hur kulturpersonligheter i hela Europa försvarade latinet.
55. PT 1873, s 382f; ibid 1881, s 315ff; ibid 1883, s 312f.
56. ibid 1893, s 254-261.
57. Rodhe, B C (1883) *Läraren såsom uppfostrare*. Göteborg, s 36-42, citat s 40. Här finns också starka inslag av kristen etik, kärlek till kallet och till barnet.
58. Se PT 1893, s 90. Didaktiskt kanon var sammanställt i Tyskland, men tidskriftens redaktör Enar Sahlin ansåg att det också hade sin tillämpning för svenska lärare.

59. TSL 1902, s 113.
60. De livliga diskussionerna kring detta finns i ASLM 1881, s 5, 10-11, 52-55; ibid 1884, s 35, 44, 49-60; PT 1883, s 34f, 390, 443-447; ibid 1884, s 53-56, 104-108, 149-151, 166-179, 416-421.
61. Termen *social closure* betecknar en taktik som de professionella använder för att inhägna sitt revir. Se tex Parkin (1979).
62. Samma diskussion fördes i Norge. Se Sejp (1990) s 4.
63. Stockholms stadsarkiv: Svenska Läraresällskapet, protokoll 1884-1913. Om föreningens svårigheter se tex 11/9 1890, 4/9 1892, 9/4 1892, 4/5 1894, 21/9 1897, 5/6 1900.
64. ibid 11/5 1906, 27/10 1906, 10/11 1906, 2/4 1907.
65. När skolminister Göran Persson ca hundra år senare knöt frågan om lärarkårens kommunalisering till löneförhåjningsfrågan, handlade han alltså i enlighet med en gammal tradition.
66. Nordström (1987) s 39-58.
67. obs vår terminologi.
68. Här kan tilläggas att de i de flesta frågorna hade lärarkårens majoritet bakom sig. På vissa punkter agerade de mer självsvåldigt. Se tex ASLM 1903, s 47-95. För vår fortsatta framställning har vi hämtat uppgifter från Thelin (1981) s 70-113; Hultqvist, Karl-Åke (1969) *Liberalerna och skolpolitiken. Tillkomsten av 1904 års läroverksreform*. Lund: Lunds universitet, s 148-161; Sjöstrand (1965) s 245-267.
69. Förutom den omfattande debatten i riksdagen utreddes frågorna av ett flertal statliga kommissioner. Se tex LVK 1859, LVK 1873, LVK 1878, LVK 1884, del 1 s 246-284, LVK 1898, Sprinchorn, C K S (1901) *Redogörelse för Underdånigt betänkande afgifvet den 30 april 1898 m m*. Lund (LVK 1901).
70. Ett uttryck lånat av Ingeborg Moqvist.
71. Hur det problemet diskuterades i universitetsvärlden behandlas av Blomqvist (1992) s 169-182.
72. SFS 1807, Cap 1. De som sökte lektors, rektors och conrektorstjänst skulle dock ha fil kand examen och genomgå en disputationsakt inför konsistoriet.
73. PT 1892, s 211. (Signaturen H)
74. ibid s 210. Motsättningarna mellan adjunkter och lektorer syns bl a i PT 1884, s 160ff; ibid 1886, s 337; ibid 1887, s 150ff; ibid 1892, s 66ff, s 374ff; Frågan om en gemensam grundexamen var en ständig källa till konflikter. Se Nilsson, Johan (1918) *Vetenskaplighet, lärareduglighet och befordran vid de allm läroverken*. Stockholm: Svenska andelsförlaget; Östergren, Olof (1906) *Lärdhet och lärarutbildning. Om behovet av en gemensam lärarexamen*. Uppsala.
75. Adjunkterna bildade t ex en egen utbrytarförening.
76. LVK 1898, s 26-28.

77. PT 1907, s 440f.
78. LVK 1898, s 105.
79. Nordfeldt, Alfred (1943) *Läroverksminnen IV*. Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria, s 46.
80. Uppsala universitetsbibliotek, handskriftsavdelningen, Dusén, dagbok 1904-1906, s 185-193. Jfr också Biografi öfver rektor J. Johansson, TSL 1901 nr 5, s 33 – 37. Johansson var rektor vid Umeå HAL.
81. Jfr Qvarsell (1988) s 28-50.
82. Beräknat med hjälp av primäruppgifter i LM 1915. Här kan dessutom finnas ett stort mörkertal, eftersom troligtvis inte alla vid uppgiftslämnandet har ansett att deras "uppdrag" varit värt att omnämnas.
83. Våra beräkningar överensstämmer i stort sett med Kerstin Skog-Östlins. Hon har dock endast tagit med de lärare som genomgått provår och avsluter därmed alla övningslärare och seminarieutbildade lärare som också arbetade i läroverket. Hennes socialgruppsindelning är också annorlunda. Se Skog-Östlin, Kerstin (1984) *Pedagogisk kontroll och auktoriet. En studie av den statliga lärarutbildningens uppgifter*. Stockholm: CWK Gleerup, s 72.
84. Vid 1800-talets slut var medelåldern vid giftermålet ungefär 41 år för adjunkter och 36 för lektorer. LVK 1902, del III, s 1008 ff.
85. ibid s 1010; Mebius, Axel (1929) *De demografiska förhållandena hos de svenska läroverkslärarna 1861/1916. Del I*. Göteborg, s 285 ff.
86. TFL 1910, s 99f; LVK 1902, s 515.
87. KB: Handskriftsamlingen, Hans Ferdinand Hulsts arkiv, kassabok 1860-1869.
88. Lönefrågan upptar stort utrymme i PT och i synnerhet i TSL. En sammanfattning av statens lönepolitik gentemot lärarna finns samlade i Holkers, Anders (1914) *Historik rörande avlönings- och pensionsförhållanden för lärare vid rikets allmänna läroverk. I: Lärarelönenämndens betänkande I:3*, Stockholm: P A Nordstedt, s 5-116. Om biinkomster se PT 1878, s 409; ibid 1892, s 385.
89. Florin (1987).

Kapitel 7

ADJUNKTER OCH LEKTORER AV KVINNOKÖN – EN ÖDESDIGER VÄG?

1800-TALET ÄR DET århundrade då kvinnor för första gången blev ett uttalat politiskt problem i Sverige. Hittills hade maktens ansikte nästan alltid varit manligt. 1800-talets kvinnor saknade politiska rättigheter, de hade inte tillträde till de statliga läroverken eller rätt att inneha statliga ämbeten. De gifta kvinnorna var omyndiga och förfogade alltså inte över sin egendom. Kort sagt: kvinnorna var juridiskt, politiskt och ekonomiskt utdefinierade från maktutövande. I könsteoretiska termer kan man hävda att maktens sfär var "maskulint genderiserad" och att maktförhållandena mellan könen var hierarkiskt ordnade. Men den nya ordning som höll på att ta form grundades på principer om kompetensens och duglighetens företräde framför ärvda privilegier och börd. I konsekvensens namn borde därför kompetens och duglighet också sättas före kön. Här finner vi ett frö till en uppluckring av etablerade genusstrukturer,¹ och kvinnliga akademiker ifrågasatte det manliga maktmonoplet. Tillsammans med några allierade män startade därför en grupp högutbildade kvinnor striden om kvinnans rätt till högre statliga tjänster. Den striden gällde professorer vid universitet och högskolor, lektorat och adjunktstjänster vid de högre allmänna läroverken samt rektorat vid samskolor och kvinnliga seminarier. Här fokuseras vårt intresse dock främst på kvinnornas kamp för rätten att söka och inneha lärartjänster vid läroverken på samma villkor som männen.

Den könsneutrala professionaliseringsforskningen.

De professionaliseringsteorier som har introducerats under se-

nare år har i regel haft sociala konfliktteorier som utgångspunkt.² Men de har i stort sett varit könsneutrala och bortsett från könsliga maktrelationer. De studier som gjorts har mestadels tagit sin utgångspunkt i före detta typiska mansyrken som läkarens och juristens, och därför har en "professionell" historiskt sett kommit att beteckna en man. De kvinnor som funnits med har inkluderats i begreppet och därför bedömts med den manliga normens ögon utan att könsrelationerna problematiserats. Men i en teori om den professionella makten måste även, anser vi, könsmaktsfrågorna lyftas fram. Det omgivande samhällets hierarkiska genusrelationer får betydelse för hur män och kvinnor agerar inom de institutionella ramar de befinner sig. Innan de träder ut på sin speciella yrkesmarknad har de tex vandrat genom ett offentligt utbildningssystem med en könsspecifik fördelning av kunskaper. Också i själva arbetsprocessen tilldelas män och kvinnor skilda uppgifter. Genusrelationerna är alltså viktiga komponenter i den faktiska diskussionen om professioner.³ Med genusteorier som fokuserar på hur dominansförhållandena mellan män och kvinnor återskapas i arbetsdelningen och institutionerna, i sexualiteten, i det normativa systemet och i symbolsystemen vill vi komplettera och omtolka professionaliseringsteorin.⁴ Vi utgår från den tradition inom professionaliseringsforskningen som intresserar sig för de professionellas strategier, hur dessa försöker inhägnas och muta in sina kunskapsrevir och sin tjänstesektor för att stänga ute icke önskvärda grupper från tillträde till professionen, dvs de sk "social closure"-teorierna.⁵

De kvinnliga akademikernas professionella strategier

*Piltarna fingo sålunda nu skruda sig i de blå sammetsmössorna med den blågula kokarden, föremålet för många års längtan. Den underbara dagen var inne. Man var ju vid "läris", fick manliga lärare; kjolregementet var slut, en stor dag i sanning.*⁶

Nej, i läroverket härskade inget kjolregemente. Grupp fotografiet av västeråskollegiet i föregående kapitel visar en samling allvarliga, respektingivande, värdiga, ansvarskännande män utrustade med bildningsborgerskapets manliga attribut – kappar, hö-

ga hattar, plommonstop och välansade mustascher. En kvinna i denna manliga värld skulle totalt ha fallit ur ramen. Och kvinnor var också utestängda från tjänster som adjunkter och lektorer. Ändå fanns det kvinnor som vågade sig på att försöka rubba denna världsordning!

Som vi tidigare framhållit var flickorna för sin högre utbildning länge hänvisade till privata flickskolor vilket i praktiken betydde att de var utestängda från kungsvägen via de statliga läroverken till universiteten. Men som privatister kunde de skaffa sig formell kompetens för universitetsstudier, och med den kompetensen som grund krävde de nu tillträde till de statusfyllda professionerna. Kvinnliga akademiker borde i konsekvensens namn tillerkännas rätten till högre statliga tjänster.

På 1870-talet sågs kvinnliga akademiker inte som något hot mot det manliga kunskapsmonopolet. De kvinnor som kunde tänkas krångla sig förbi alla hinder och studera vid universiteten var så få att de kunde räknas på ena handens fingrar. Den bildning de eftersträvade skulle dessutom bara användas för privata behov. Några årtionden senare var scenbilden förändrad. De akademiskt utbildade kvinnorna ville nu använda sina kunskaper i karriärsyfte. Vid sekelskiftet hade de gått samman och organiserat sig, och de kunde nu sätta mer kraft bakom sina anspråk på att få komma in på männens yrkesrevir och bekläda högre statliga ämbeten. Deras krav gällde även rätten att få bilda familj, dvs att samtidigt vara kvinna, gift och att inneha fullmaktstjänster – sådana högre tjänster som krävde kunglig fullmakt. Dessutom hävdade de en likalönsprincip – att likvärdig utbildning och likvärdigt arbete skulle betalas lika. Detta var djärva krav. Det var att jämställa sig med männen. Nu blev det öppen kamp med helt andra stridsmedel än tidigare...

Greta Wieselgren har i sin utmärkta bok *Den höga tröskeln* från 1969 givit en detaljerad och gedigen analys av de omfattande politiska diskussioner som fördes om den sk behörighetslagen – kvinnors rätt till högre tjänster. Med senare års professionaliseringsteorier och genusteorier kan den analysen fördjupas och striden omkring de kvinnliga akademikernas yrkesrättigheter ses i ett nytt teoretiskt ljus. Detta kapitel bygger delvis på Wieselgrens empiriska material, men vid ett flertal tillfällen har vi också gått till källtexterna för att få olika frågor belysta ur just de teoretiska perspektiv vi anlägger här.⁷

Mellan 1875 och 1914 avlades akademisk examen av 435 kvinnor i Sverige. De flesta var akademikerdöttrar eller tillhörde den ekonomiska överklassen.⁸ Nästan hälften hade avlagt examen vid filosofisk fakultet för att sedan arbeta som lärare, men många hade också läst medicin. Naturvetenskapliga studier var för övrigt överraskande nog också ganska vanliga.⁹ På grund av paragraf 28 i regeringsformen, som stadgade att endast *svenske män* kunde komma ifråga för de statliga fullmaktstjänsterna kunde dessa kvinnliga akademiker bara arbeta på den privata marknaden, i flickskolor, i privata läkarkliniker och i andra privata sammanhang. Den begränsningen försökte de nu bryta upp. Den första gemensamma aktionen gjordes år 1903. Efter femton år hade de fått igenom många av sina krav. Hur hade de nu gått till väga?

Den första strategin: Kvinnoorganisering

Kvinnorna använde sig av professionaliseringsstrategins spelregler – de gick samman i en intresseorganisation. Den modell de använde var den öppna alliansens¹⁰; eftersom de var så fåtaliiga och spridda på flera städer, förenade de sig över utbildnings- och yrkesgränserna. De bildade också studentskeföreningar och gick in i politiska kvinnoorganisationer och rösträttsföreningar. Men den lilla grupp aktivister som blev mest högljudd i frågan om kvinnors rätt till högre statliga tjänster utgjordes av en liten grupp stålfröknar, som inte ville kopplas ihop med den politiska kvinnorörelsen just i denna fråga – det var Akademiskt Bildade Kvinnors Förening (ABKF), som fick stor betydelse i opinionsbildningen. De lade an på den rent professionella kompetensen – inte på kvinnosaken i den tappning som ”Ellen Keyarna” eller särartsfeministerna stod för. ABKF satte i stället likhetsprincipen i högsätet.¹¹ Den föreningens aktioner är ett exempel på hur just akademisk utbildning kunde användas som maktmedel i en professionell strid och hur det manliga kunskaps- och yrkesmonopolet därmed med tiden kunde urholkas. ABKF:s aktioner stöddes för övrigt vid ett flertal tillfällen av övriga kvinnoorganisationer som Fredrika Bremerförbundet, Föreningen kvinnor i statens tjänst m fl.¹²



De kvinnliga akademikerna stötte på stora svårigheter, när de ville bli lärare i läroverken. Lektorer och adjunkter var stora motståndare till kvinnliga lärare. Med hjälp av en paragraf i regeringsformen kunde de manliga akademikerna stoppa feminiseringen för många år framåt. Kvinnorna var hänvisade till privata institutioner som t ex flickskolor eller enskilda samskolor. I dessa skolor arbetade också många lärarinnor som var utbildade vid Högre lärarinneseminarier. Här ser vi kollegierummet i Brummerska skolan vid sekelskiftet.

Foto: Nordiska museet, Stockholm.

Andra strategin: Kompetens framför kön

Den professionelles maktanspråk grundas främst på hans förvärvade kunskaper. Men här duger inte vilka kunskaper som helst: Kunskaperna måste ha prövats i examina vid högskolor eller universitet. Med examensdiplomet eller legitimationen i handen kan han sedan träda ut på den professionella arbetsmarknaden. Alla med rätt utbildning och rätt examen har i princip tillträde till professionen. Denna princip kan emellertid rubbas av andra strukturerande maktprinciper som i vårt fall

genussystemet.¹³ För sekelskiftets kvinnor var inte den formella kompetensen tillräcklig – de var ändå utestängda från en lång rad högre tjänster. Här fanns alltså en motsägelsefull punkt i männens maktmonopol som kvinnorna kunde skjuta in sig på.

De kvinnliga akademikernas professionella ambitioner utmanade det traditionella könssystemet. De krävde rätten att undervisa just i de statliga läroverken (och vid universiteten), vilket var detsamma som att få undervisa borgerlighetens unga män. Hela läroverksorganisationen var i stöpsleven, och de kvinnliga akademikerna hyste goda förhoppningar om att få tillträde till gosskolorna, när arbetet med en pågående omfattande läroverksutredning var klar. Kvinnorna fick emellertid anledning att känna frustration i början av det nya århundradet.

I det betänkande om läroverkens omorganisation som kom 1902 hänvisades kvinnliga lärare till de nyinrättade samskolorna. Dessa skolor, där man endast kunde avlägga realexamen och inte studentexamen hade naturligtvis inte samma höga status som de högre läroverken. I samskolorna skulle kvinnliga akademiker dessutom konkurrera med lärarinnor som var utbildade vid Högre lärarinneseminariet – den statliga lärarutbildningsanstalten för flickskolelärarinnor. Vad värre var: de hade också placerats på samma tjänste- och lönenivå som dessa.¹⁴ Det uppfattades som en professionell skymf att akademiskt utbildade kvinnor med många års studier och akademiska examina bakom sig skulle hamna på samma nivå som seminarieutbildade kvinnor med bara tre års sekundärutbildning. En protestskrivelse undertecknad av 93 kvinnliga akademiker överlämnades till regeringen, där man utifrån en könslig likhetsideologi och en professionell kompetensideologi ställde krav på jämställdhet.

Tredje strategin: Kvinnovägar in i statsapparaten.

Skrivelsen, som väckte stor uppmärksamhet i pressen, förde emellertid inte kvinnornas sak framåt. I den nya läroverksorganisationen som konfirmerades i 1905 års läroverksstadga sattes kvinnliga lärare på undantag. Nu skulle läroverkslärarna, som tidigare utnämnts av domkapitlen, tillsättas på kunglig fullmakt, vilket innebar att kvinnor enligt regeringsformen para-

graf 28 överhuvudtaget inte kunde komma i åtnjutande av just de tjänster som de nu slogs för.¹⁵ Det här var en tydlig *gender closure* politik från statens och regeringens sida. Det som tidigare varit ett outtalat förbud och som därför kunnat kringgå i ett par dispensfall, blev nu ett reglerat och explicit förbud för kvinnor att inneha lärartjänster i gossläroverken. De kvinnor som avlagt fil kand examen och fullgjort sin lärarutbildning – sk provår – kunde nu bara söka de lägre ämneslärarinnetjänster i samskolorna som omtalats ovan. På så sätt skärptes gränsen mellan kvinnliga och manliga akademiker, samtidigt som akademiskt utbildade lärarinnor kom i motsatsställning till seminariet utbildade lärarinnor.¹⁶

ABKF:s motdrag blev att via ombud blanda sig i det politiska maktspelet. Eftersom de själva saknade politiska rättigheter, vände de sig till allierade män i riksdagen. Dessa män lade år 1905 fram en motion, som författats av sekreteraren i ABKF. I motionen yrkades på en ändring av den paragraf 28 i Rege- ringsformen, som utestängde kvinnorna från fullmaktstjänster. Två år senare accepterade riksdagen också principen om kvin- nas rätt till högre ämbeten med förbehållet att man längre fram skulle lagstifta om på vilka grunder de skulle få inneha dessa tjänster. I så måtto var segern en pyrrhusseger. Ingenting kunde nu göras förrän frågan åter behandlats och malts i hela statsap- paraten. Två tunga utredningar kring statliga tjänster måste först slutföras.¹⁷

De kvinnliga akademikerna fortsatte sin kamp för inflytande över den politiska beslutsprocessen. Med skrivelser och upp- vaktningar fick de igenom att den sk Löneregleringskommittén förordnade två kvinnliga akademiker som sakkunniga. Men de- ras åsikter i behörighetsfrågan åsidosattes helt och hållet, och det slutbetänkande som lades fram 1911 gick stick i stäv mot ABKF:s uppfattning i kvinnotjänstefrågan. Kvinnor utestängdes från lektorat och rektorat och från de mest statusfyllda profes- surerna. De lägre tjänster som de förklarades behöriga för måste de frånträda vid giftermål. Inte heller förordades likalöns- principen.¹⁸ Målet – att jämsställas med de manliga akademiker- na – var långt borta. Hårdare metoder måste till i de politiska aktionerna. Med stridsskrifter, pamfletter, flygblad och artikel- serier i dagspressen bearbetades den allmänna opinionen.

Och opinionen i den nya liberala regeringen 1914 svängde!

Med nästa stora kommittebetänkande tog kvinnofrågan ett stort steg framåt. I den kommittén, den sk Lärarlönenämnden, fanns också en kvinnlig akademiker som sakkunnig, och kommittémedlemmarnas majoritet ställde upp bakom många av hennes krav. Läroverken skulle nu öppnas för kvinnliga lärare, och ingen könsprincip skulle längre utestänga ogifta kvinnor från lektoraten. De skulle också kunna inneha rektorstjänster vid samskolor och vid Högre lärarinneseminariet. Inte heller skulle en kvinna som ingick äktenskap av den anledningen vara tvungen att frånträda sin tjänst.¹⁹

Längre fram skall vi mer i detalj redogöra för de manliga motstrategier som kvinnornas aktioner utlöste. Vi skall här bara konstatera att trots ett mycket hätskt motstånd från den manliga läroverkslärarkåren gick lärarlönenämndens förslag efter några år till stora delar igenom. De kvinnliga strategierna hade fört till seger.

Fjärde strategin: Med vetenskapen och satiren som vapen

Kvinnornas framgång vittnar i mycket om kunskapens makt. Dessa vetenskapligt skolade kvinnor tog vetenskapen i sin tjänst för att driva sin sak. För att bemöta de manliga motståndarnas "vetenskapliga" påståenden om kvinnans svagare fysik, större sjuklighet, disciplinproblem och feminiserande inflytande på skolgossar försåg de sina allierade män i riksdagen med minst lika "vetenskapliga" argument om den kvinnliga kapaciteten. De behärskade det akademiska språket och kunde svara sina motståndare med samma mynt. De visade på att gällande definitioner av manligt och kvinnligt inte var uttryck för naturgivna sanningar utan historiskt och socialt bestämda. De vågade till och med hävda att grunden för kvinnoförtrycket låg i männens uppfattning om kvinnornas sexualitet. Så här skrev tex läkaren Ada Nilsson angående giftermålsförbudet för kvinnor i statens tjänst:

Alltför ofta förväxlas hos kvinnorna anlag och fallenhet för rent huslig sysselsättning och barnavård med de mäktiga drivkrafter inom människan, som brukar sammanfattas under namn av hennes sexuella konstitution eller sexualitet, och som

*väl ändå utgör den förnämsta drivfjädern till äktenskaps ingående — — —. Det är icke av staten välbetänkt att för en ganska stor samhällsgrupp ställa dessa mäktiga krafter (de ekonomiska och de sexuella) i strid med varandra — — —.*²⁰

Med humorn och satiren som vapen drog akademikerkvinnorna också ett löjets skimmer över sina manliga motståndare. Den konservativa lektor som i en utredning hade protesterat mot att gifta kvinnor skulle få arbeta i läroverken på grund av att deras eventuella havandeskap skulle göra vikariesituationen påfrestande, fick erfara att han kastade sten i glashus. Han hade nämligen själv varit tjänstledig 10 vårterminer på grund av riksdagsuppdrag, och rektorn vid hans skola hade varit tjänstledig av samma anledning i 25 år!²¹

När männen försökte motivera lägre löner för kvinnor på grund av deras mindre fysiologiska näringsbehov trädde den medicinska kvinnovetenskapen in. I en "seriöst" upplagd statistisk undersökning visade ABKF, att männen behövde 460 kalorier mer per dygn. Om detta ökade kaloribehov fylldes av lika delar havregryn och nötkött skulle kostnadsökningen bli 62.50 per år och inte de tusentals kronor som männens lönekrav gjorde gällande...²²

Den välkände historikerprofessorn Harald Hjärne hade talat med förskräckelse om "förmögna damer" vid universitetet som i godan ro skulle författa det ena verket efter det andra och därmed utkonkurrera de begåvade unga männen. Detta gav kvinnorna anledning att driva med männens föreställningar om kvinnan som blott och bart en äktenskapspartner:

*Alla löjtnanter och balhjältar, alla tennissegrare och hemgiftsaspiranter stelna av skräck inför Hjärnes framtidstablå. Hvad skall det bli af dem, när våra 'förmögna damer', otillgängliga som nunnor för all världslig lockelse, sitta i hålorna Uppsala och Lund och ... 'i god ro... utgifva det ena arbetet efter det andra', sorgfritt inväntande att den siste manlige konkurrenten utblottad och knäckt skall hamna i ett skråköpingslektorat och professurerna likt en mogen frukt falla i kapitalistkvinnornas idoga händer.*²³

Männens försvarsstrategier.

I föregående avsnitt har vi främst uppehållit oss vid kvinnornas ageranden och beskrivit förloppet utifrån deras perspektiv. Här skall vi nu byta glasögon och i stället följa männens strategier för att slå vakt om den manliga dominansen.

Vi har sett hur de kvinnor med akademisk utbildning som kring sekelskiftet gjorde anspråk på delaktighet i den ideologiska makten möttes av ett massivt motstånd från män som på olika sätt kände sig hotade av den kvinnliga offensiven. De männen fanns förstås i läroverkskollegier, men också vid universitet eller i andra framträdande positioner inom ämbetsmannavärlden. De och deras språkrör gick till motangrepp i riksdagen och vid läroverkslärmöten. I sina remissvar riktade de en massiv kritik mot de utredningsförslag som syftade till att öppna dörren för kvinnor med högre utbildning. Tidningarnas debattsidor fylldes av deras polemik mot de sk feministiska strömningarna.²⁴ Om kvinnorna använde sig av professionella strategier, fick männen lov att ta till andra metoder. På rent professionella grunder kunde kvinnor inte stängas ute, utan istället använde männen sig av en slags *gender closure*.

Men varför uppfattades egentligen ett fåtal kvinnliga akademiker som ett hot mot den manliga ordningen? Vilka värden var det egentligen som stod på spel? Det hela handlade förstås om en maktkamp mellan könen inom bildningsborgerskapet, där striden konkret gällde kontrollen över professioner, framför allt läroverksläraryrket, som hittills i praktiken utövats av män.²⁵ Men andra och kanske mer personligt existensiella värden stod också på spel: När gällande definitioner av manligt och kvinnligt ifrågasattes, kom också djupt rotade könsidentiteter i gungning. Låt oss först följa männens strategier för att upprätthålla de maktstrukturer som tilldelade kvinnan en underordnad position.

Kvinna – bliv på din plats!

Ett statligt allmänt läroverk helt utan inslag av kvinnor – det var för många det ideala och naturliga tillståndet. Kvinnliga läroverkslärare var oförenliga med den princip för könslig arbets-

delning som vetenskapligt skolade män upphöjt till naturlag: Den gifta kvinnan var idealet, och hemmet hennes värld. Det vore att göra kvinnan en otjänst, menade man, att inbjuda henne till en tävlingskamp med mannen på ett område, där hon med sitt ömtåliga psyke var dömd att duka under.²⁶ Och för att verkligen understryka att man här inte talade i egen sak, hänvisades ofta till statsnyttan: "För varje ädel moder och maka gör staten större vinst, än om den fått en tjänsteman, om än aldrig så god."²⁷

Genom att placera kvinnan på piedestal i hemmet, sökte man således avvärja hotet från de kvinnliga akademikerna och slå vakt om den traditionella könsliga arbetsdelningen. Principerna för lönesättning, enligt vilka mannen med tanke på sitt försörjaransvar uppbar högre lön, tjänade också syftet att "rädda hustrun åt hemmet".²⁸

Men försöken att vrida klockan tillbaka var ändå dömda att misslyckas. Kvinnor hade en gång för alla givits tillträde till universiteten, och några hade använt sig av de möjligheterna. Sådana fakta gick inte att önska eller prata bort. Därför prövades också andra knep för att bevara läroverkens manliga hierarkier intakta. Den grundlagsändring som trätt i kraft 1909 i avsikt att bereda kvinnor möjligheter att söka statliga tjänster var inte helt entydig utan gav utrymme också för andra tolkningar. Med hjälp av juridiska spetsfundigheter försökte motståndare mot kvinnliga lärare bli visa att det var "bortom all reson och rimlighet" att tolka förordningen så att kvinnor därmed förklarats behöriga för läroverkslärartjänster. Syftet hade endast varit att undanröja hinder för nya kvinnliga verksamhetsområden – inte att öppna dem. Och varför skulle just läroverken öppnas för kvinnor? I grundlagen talades endast om statliga läroanstalter i allmänhet, och läroverken utgjorde ju endast en liten del av dessa!²⁹

I stället försökte man hänvisa de kvinnliga akademikerna till andra områden. Hög utbildning var ju också en merit i de privata flickskolornas värld. Förresten skulle förmodligen statliga flickläroverk inom en snar framtid börja inrättas, och där skulle dessa högt utbildade kvinnliga lärare passa utomordentligt bra. Där kom deras självuppoftande tålmod och moderliga instinkt till sin fulla rätt. För den manliga läroverksvärlden var däremot sådana egenskaper mindre relevanta.³⁰

Med Lärarlönenämndens betänkande stod det dock allt mer klart, att kvinnorna inte i längden kunde utestängas från lärartjänster vid läroverken. Därvid ändrade den manliga strategin karaktär, och den inriktades nu på att försöka hålla ställningarna innanför den lärda skolans väggar. De kvinnliga lärarna borde endast kunna komma i fråga för mindre kvalificerade tjänster som adjunkter med rätt att undervisa i de lägre klasserna. Gymnasiestadiet borde även fortsättningsvis vara reserverat för manliga lärare, och förslagen om kvinnliga lektorer och rektorer möttes av kompakt motstånd. Med andra ord: Om nu kvinnan skulle släppas in i den manliga läroverkshierarkin fick hon vackert nöja sig med att tilldelas underordnade positioner – att hänvisas till ett verksamhetsområde ”där hon helt och fullt kan fylla den uppgift, som är läraren ålagd, och det torde väl ej råda mer än en mening om att --- tjänstgöringen på gossläroverkens begynnars stadium är den för kvinnan mest lämpliga.”³¹

De argument som framfördes mot kvinnor i mer framträdande befattningar hämtades från biologin, psykologin och pedagogiken. De var uttryck för en särartsideologi, som kläddes i vetenskaplig dräkt och framställdes som en objektiv sanning:

*Såsom allmän grundsats --- synes kunna fastslås såsom allmänt känt och prövat, att hon i all verklig aktiv, skapande verksamhet är mannen avgjort underlägsen i andligt som kroppsligt avseende.*³²

De biologiska argumenten i den här debatten visar att ”vetenskapen” lika väl som ideologin är socialt och kulturellt bestämd. Fysiska skillnader användes här för att legitimera sociala och politiska maktrelationer mellan könen.³³ Just kvinnans biologi och sexualitet framställdes som något negativt och gossarna skulle ”feminiseras” av hennes närvaro. Kvinnorna hade fel biologi: Kvinnan tillskrevs låg fysisk uthållighet, bräcklig fysik, hög sjukfrånvaro och klimakteriebesvär med åtföljande ”ojämnhet i omdömet”, och allt detta var skäl som talade mot hennes lämplighet som läroverkslärare, åtminstone på de högre och mer krävande stadierna.³⁴ Omdömena om kvinnans intellektuella och pedagogiska förmåga var också rätt kategoriska: Kvinnliga lärare berömdes för sin plikttrohet, ordentlighet och noggrannhet. Här var de till och med ibland männen överlägs-

na, och vad det gällde inhämtandet av fackkunskaper var de nog männen jämbördiga. Men kvinnorna förlorade sig lätt i detaljer, saknade förmåga till helhetsöverblick och perspektiv och hade ofta ett alltför okritiskt förhållningssätt till läroböckerna. Därför dög de som undervisare på de lägre stadierna, medan de högre måste förbehållas de perspektivseende männen. Förslagen om kvinnas rätt att utnämnas till rektor vid statliga samskolor och Högre lärarinneseminarier förkastades, eftersom:

*med tagen hänsyn till ett rektorsämbetes många olikartade uppgifter en kvinna med sina i allmänhet mindre utvecklade anlag för det formella icke torde anses vara lämpad för en dylik chefsbeställning.*³⁵

Striden om kvinnors rätt att inneha läroverkslärartjänster var således en maktkamp, där männens strategi gick ut på att antingen helt utestänga kvinnorna från dessa statusfyllda tjänster eller att endast tilldela dem underordnade positioner i yrkeshierarkin. På så sätt var striden en könskamp inom bildningsborgerskapet. Men i ett annat perspektiv gällde striden också kontrollen över en manlig profession, och som sådan hade den sina särdrag.

Olika former av *social closure* är ofta led i professionella strategier men även i genusstrategier.³⁶ På olika sätt strävar man då efter att dels kontrollera rekryteringen till den utbildning som leder till professionen, dels reglera vilka som skall ha rätt att utöva yrket. Genom besluten om kvinnors rätt att studera vid universitet och avlägga vissa akademiska examina hade kontrollen över utbildningen gått männen ur händerna. Därför återstod endast att försöka utestänga kvinnor från själva yrkesutövandet eller att åtminstone begränsa deras möjligheter i detta avseende. Omvandlandet av adjunkts- och lektortjänsterna till fullmaktsstjänster var ett led i en sådan strategi. Lägre lön för kvinnor sågs också som ett verksamt medel i detta avseende, eftersom likalönsprincipen skulle få förödande konsekvenser. Om löneskillnaderna mellan män och kvinnor gjordes för små, skulle kvinnorna komma att strömma till lärarbanan och männen övergiva den såvida inte kvinnorna fick de sämre betalda och mera underordnade platserna och de bättre reserverades för män.³⁷

I den professionella ideologin är duglighet och skicklighet bärande principer, och yrkesreviret inhägnas med bestämmelser om kompetens, som därvid ofta likställs med den formella kompetens som institutionaliserad utbildning ger. Men eftersom det nu fanns kvinnor med samma formella utbildningsmeriter som män, gjordes försök att ge kompetensbegreppet en vidare innebörd: dugligheten var inte enbart avhängig pappersmeriter:

Det är naturligtvis kvalifikationen det kommer an på. Och denna består inte alltid bara av akademiska examina och måste väl konstateras genom undersökning.³⁸

Läroverksläraryrket krävde sin man, och kvinnornas påstådda benägenhet att bara se till detaljer och inte till helheter och deras svårigheter att upprätthålla disciplin och ordning i gossklasserna var allvarliga brister i kvinnornas reella kompetens. Man påpekade också att lärarjobbet omfattade andra sysslor som vakttjänstgöring och kontroll över eleverna på deras fritid, och i sådana stycken var kvinnorna direkt olämpliga.

Enligt den professionella ideologin står den professionelle höjd över allt vad egennytta och särintresse heter. Den professionelle är till för det allmänna bästa, och klientens väl sätts i första rummet. I linje med en sådan ideologi förklarade man alla misstankar om "konkurrensavund" för grundlösa. Många var också hänvisningarna till det allmännas och statens intressen, som på olika grunder ansågs oförenliga med kvinnliga men i allra högsta grad förenliga med manliga läroverkslärare.³⁹ Sist men inte minst borde man av omtanke om klienterna, gossarna i de allmänna läroverken, inte inlåta sig på ett vidlyftigt och äventyrligt experimenterande med kvinnor som lärare. I nästa avsnitt skall vi närmare redogöra för de ödesdigra konsekvenserna av dylika experiment.

En kamp om definitionen av manligt och kvinnligt

Inledningsvis ställdes frågan varför förslaget om kvinnliga läroverkslärare väckte så många upprörda känslor till liv. Visst stod viktiga värden på spel i den könsliga maktkampen inom utbildningsborgerskapet och i striden om kontrollen över den manli-

ga professionen. Men en annan förklaring har att göra med det som Joan Scott benämner *subject identity*⁴⁰. Vi menar att frågan om kvinnliga läroverkslärare berörde många män på ett mycket personligt plan: Den var en utmaning mot en djupt rotad könsidentitet och som sådan ångestsskapande. Försvaret av etablerade definitioner av manligt och kvinnligt blir i det perspektivet ett försvar av den egna könsidentiteten. Låt oss se hur argumenten fördes efter sådana linjer.

I Sverige liksom i många andra samhällen har mannen stått som symbol för kulturen medan det kvinnliga förknippats med den (okultiverade) naturen. Många inlägg i debatten handlade också direkt eller indirekt om vikten av att upprätthålla denna distinktion mellan natur och kultur genom att utestänga kvinnan från den lärda kulturen. Kvinnor på professorsstolar och kvinnor i läroverkens katedrar vore om inte detsamma som den intellektuella kulturens undergång så dock en stor olycka för densamma. En kvinnlig läroverksadjunkt i tydligt framträdande havandeskap innanför den lärda skolans väggar utgjorde en lika påtaglig som olämplig sammanblandning av natur och kultur, kropp och själ, kroppslighet och andlighet.⁴¹

Kvinnor i överordnade positioner utgjorde också ett hot mot den manliga könsidentiteten, eftersom denna utformas genom en avgränsning av den egna identiteten gentemot det andra könet. Kvinnliga lektorer och rektorer framstod som symboler för en farlig sammanblandning och upplösning av det genuint manliga respektive äkta kvinnliga. Att slå in på sådana vägar var att ställa hela den mänskliga kulturens framtid på spel:

*Utjämnandet av de maskulina och feminina typerna är ett oundvikligt led av den degenerationsprocess, som hotar varje högt civiliserat samhälle, och som är det första steget på vägen till sterilisation.*⁴²

En omdefiniering av manligt och kvinnligt genererade således motsättningar på det individuella psykologiska planet. Den nya kvinnan var ett hot mot den egna mansbilden och dess korrelat, det traditionella kvinnoidealet. Än mer infekterad blev frågan genom att också den gifta kvinnans rätt att erhålla och upprätthålla statliga tjänster aktualiserades. På så sätt utmanades de traditionella samlevnadsformerna på vilka många manliga läro-

verkslärarens tillvaro vilade. Den kvinnliga lektorn var en utmaning mot en hel livsstil, där en kvinna var detsamma som en hustru med händerna fulla av tungskötta våningar, barn, obligatoriska bjudningar till fulla sysselsatt med att upprätthålla en prydlig fasad. En försvarsreaktion blev därför att förkasta den yrkesarbetande ogifta självförsörjande kvinnan på högre professionella nivåer som en abnormitet, som endast hade sterilitet och förtorkning att vänta. För en hotad manlig könsidentitet kunde blotta på tanken att "två adjunkter, en manlig och en kvinnlig, skulle gifta sig med varandra" kännas fasansfull.⁴³

För läroverksgossarna, de blivande männen, kunde den sammanblandning av manligt och kvinnligt, som den kvinnliga läroverksläraren symboliserade, få ödesdigra konsekvenser eller som lektor H B Romberg år 1913 uttryckte saken i Sydsvenska Dagbladet:

Feminismens evangelium är utbildandet av okvinnliga kvinnor --- Att utbilda omanliga män har den ännu ej haft så mycket tillfälle till, om man bortser från den skock manliga entusiaster, som svärma i suffragetternas följe och berusa sig av deras fraser. Men låt blott de allmänna läroverken bli styrda av kvinnor, så kommer förvandlingen att gå av sig själv, och om en generation är vi färdiga: För vad? Jo, för det hårda men rättvisa öde, som alltid drabbat och alltid kommer att drabba de folk, vilkas kvinnor icke längre är kvinnor och vilkas män icke längre är män --- Ett folk, som ställer sin manliga ungdom under kvinnors ledning ända till aderton- och tjuugoårsåldern slår in på en fruktansvärt ödesdiger väg.⁴⁴

En kvinnlig adjunkt som aldrig varit pojke och aldrig någonsin kunde bli karl hörde inte hemma bland en samling ynglingar, som strävade efter att en gång bli "riktiga karlar", tyckte Olof Olsson. Deras fostran måste anförtros en manlig lärare som:

--- förstår gossarna bättre. Han är ju inte bara den som skall höra upp läxorna; han är också den, som skall gripa in i många krävande situationer. Det är blivande män, som växa upp under hans händer, och det är instrument som det fordras handlag för.⁴⁵

Ur de manliga läroverkslärarnas perspektiv fanns en viss logik i sådana resonemang. Om ett av läroverkens mål var att uppfosta gossarna till män i traditionell bemärkelse, gällde det att utforma en manlig könsidentitet där den lärda skolan, den lärda kulturen och den ideologiska makten var förbehållen männen. Den kvinnliga läroverksadjunkten och läroverkslektorn, som satt där framme i sin kateder, var naturligtvis genom sin blotta närvaro ett hot mot en sådan könsidentitet och ett brott mot den könsliga isärhållningens logik.⁴⁶

Manligt och kvinnligt i den lärda världen

Den könsliga maktkamp inom bildningsborgerskapet som vi beskrivit ovan är en del av den tidens stora ekonomiska och sociala omvandling. I denna process lyckades några kvinnor erövra en nisch relativt högt upp i hierarkierna. Historien om de kvinnliga akademikernas kamp för rätten till högre statliga ämbeten visar också på nödvändigheten av ett genusperspektiv i professionaliseringsforskningen. Kvinnornas agerande uppvisar en provkarta på olika professionaliseringsstrategier. De gick samman i organisationer, på sidovägar skaffade de sig ett visst inflytande över statsapparaten samtidigt som de gjorde sina röster hörda i det offentliga samtalet. Deras agerande är också ett tydligt exempel på giltigheten av tesen *Kunskap är makt*: Med just sin vetenskapliga kompetens som grund krävde dessa kvinnor med vetenskapliga argument sin rätt till behörighet för statliga tjänster.

Denna mångdimensionella kraftmätning mellan könen kan också analyseras med hjälp av Joan W Scotts genusteorier. Enligt Scott konstituerar sig genus på sinsemellan relaterade men olika nivåer.⁴⁷ Den första nivån är den **symboliska** där olika föreställningar om manligt och kvinnligt frodas. I den debatt vi analyserat framstår den professionelle definitionsmässigt som en man, och de egenskaper som kvinnor där tilldelades ansågs olämpliga på högre professionella nivåer. Den professionelle i statens tjänst hade ett övergripande ansvar för samhällsutvecklingen och den stora världen, vilket sågs som oförenligt med kvinnornas engagemang för den lilla världen – hem och familj och ansvar för fortplantningen. Föreställningarna om kvinnors

brist på logik, abstraktionsförmåga och rationalitet diskvalificerade dem också för professionell maktutövning. Med hjälp av biologins och psykologins bildspråk upphöjdes så kvinnornas utestängning från professionerna till naturlagar. Den lärda kulturens attribut som tex professorsstolar, doktorshattar, scptronstavar, lagerkransar, processioner och ritualer var traditionellt manliga symboler. På liknande sätt var statsmakten med hela sin ideologiska framtoning en helt igenom manlig konstruktion.

På den **normativa nivån** (den andra) tilldelas de symboliska uttrycken en mening. Den meningen kodifieras i lagar och förordningar, doktriner och andra normsystem. De högre professionella ämbetena reglerades av grundlagen som stadgade att endast svenske män hade rätt att inneha fullmaktstjänster. På **institutionell nivå** (den tredje) finner vi ett könssegregerat professionellt tjänstesystem, där männen beklädde de högsta positionerna, medan kvinnorna anvisades de underordnade i de fall hon rent av inte placerades på en piedestal i hemmet. På den fjärde nivån införlivades så de språkliga föreställningarna, normativa systemen och institutionella ramarna med en manlig könsidentitet, där en kvinnlig professionell i statens tjänst blev till en anomali.

Men de akademiskt bildade kvinnor som vi här har mött hade redan omdefinierat sin kvinnliga könsidentitet. Med sina erfarenheter av den manliga universitetsvärlden, där de av allt att döma klarat sig väl, tog de avstånd från det traditionella kvinnoidealet och från särartsideologin. Många av dem valde en närmast avsexualiserad framtoning. Med sin professionella kompetens krävde de nu sin plats i maktens institutioner. Med hjälp av vetenskapens språk och med satiren som vapen ifrågasattes det normativa systemet och gällande definitioner av manligt och kvinnligt. Långt innan Scott m fl formulerade sina genusteorier genomförde dessa sekelskifteskvinnor i realiteten en analys i Scotts anda, nämligen en *dekonstruktion* av dikotomin manligt/kvinnligt och indirekt av begreppet professionell. I många stycken var kvinnorna framgångsrika i sina strävanden. Deras sak låg ju också i linje med den professionella och borgerliga individualismens ideologi – åt var och en efter förtjänst.

Så fick då också högt utbildade kvinnor en liten plats högt upp i de professionella hierarkierna. Fr om år 1918 kunde en

ogift kvinna utnämns till lektor och adjunkt vid läroverk och rektor vid vissa läroanstalter.⁴⁸ År 1923 kunde hon bli professor och inneha de flesta andra statliga tjänster. Vissa möjligheter fanns också för henne att behålla sin tjänst även efter giftermål.

Så hade alltså den totala manliga dominansen bland läroverkens adjunkter och lektorer brutits. Medan den här striden om de högst värderade tjänsterna pågick hade dock vissa förändringar i könsstrukturen skett längre ner i hierarkien. Kvinnliga övningslärare i musik och teckning hade förekommit redan under 1800-talet, och med samskolans införande 1905 inrättades ämneslärarinnetjänster för kvinnor. Det byxregemente som de små piltarna drömt om var inte längre intakt.

Lärarmatrikeln från år 1915 ger en bild av hur kvinnorna påbörjat invasionen in i den manliga lärda skolan. Enligt den utgjorde det kvinnliga inslaget i lärarkåren ca 16 procent eller drygt 400 av 2600. Som framgår av tabell 7:1 var den största delen av kvinnorna inte riktiga akademiker utan hade någon form av seminarieutbildning. De var alltså inget hot mot männen ur professionell synpunkt. Detsamma gällde den stora gruppen övningslärare. Återstoden utgjordes dock av universitetsutbildade kvinnor, som hade placerats i ett ämneslärarinne-

Tabell 7:1. *Utbildningsnivå bland kvinnliga lärare verksamma i läroverken 1914.*

Examen	Andel (Procent)
Fil dr	1
Fil lic	1
Fil kand/fil mag	18
Högre lärarinnesem	27
Övrig sem utb	29
Övrig icke akademisk utb	24
Summa	100
Antal	401
Uppgift saknas	21

Källa: Bearbetat efter primäruppgifter i LM 1915.

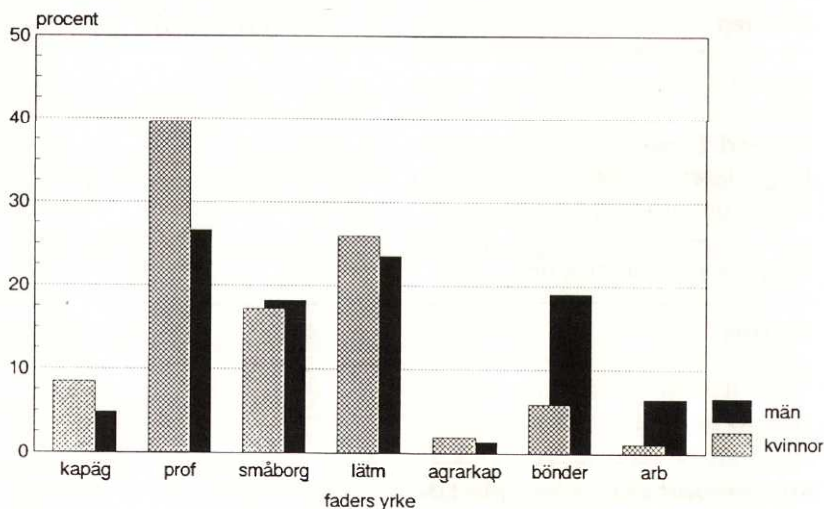
fack och därför inte integrerats i adjunkts- och lektorskollektivet. En tydlig könslig *closure* fanns inbyggd i lärarnas tjänstesystem.

Denna hierarkiska uppbyggnad svarade dåligt mot kvinnornas sociala härkomst. Som vi har sett hade många av de manliga läroverkslärarna borgerligt ursprung, men detta gällde i ännu högre grad de kvinnliga. Drygt nittio procent kom från borgerliga skikt, och nästan hälften dessutom från högborgerliga familjer. (Jämför figur 7:1.) Trots sina beaktansvärda tillgångar av kulturellt kapital både i form av habitus och formell utbildning kom dessa kvinnor till korta i läroverkshierarkierna. Det marknadsmässigt räntabla kulturella kapitalet var då som nu "genderiserat". Genus som organiserande princip fungerade som ett öppet sorteringsinstrument där i vanliga fall mer dolda mekanismer brukade reproducera den sociala klasstillhörigheten mellan generationer. Utestängningen av kvinnor från högre tjänster i läroverken var ett led i det manliga borgerliga projektet där just åtskillnaden mellan könen var en viktig hörnsten.

Inledningsvis framhöll vi att professionaliseringsteorier borde kombineras med teorier om genus. Termer som professionell,

Figur 7:1. Social bakgrund för manliga respektive kvinnliga lärare verksamma inom läroverken 1914.

Källa: Bearbetat efter primäruppgifter i LM 1915.



meritokrati, kulturellt kapital, individuell kompetens måste problematiseras utifrån ett könsperspektiv. I vårt exempel använde sig kvinnorna av professionella mobiliseringsstrategier genom att luta sig mot en könsneutral professionell ideologi, medan männen däremot agerade utifrån kön som grund, dvs använde sig av en könslig mobiliseringsstrategi. Om de i andra sammanhang agerade i enlighet med professionaliseringens spelregler, sattes dessa i relation till kvinnorna åt sidan: deras meritokrati var endast en männens meritokrati, det kulturella kapitalet hade en klar könsdimension, och i kraft av just sitt kön hade männen en kompetens, som kvinnor aldrig kunde förvärva.

1. Wikander (1989) s 7-11.
2. Jfr tex Parkin (1979); *The Formation of Professions* (1990); *Professions in Theory and History* (1990); *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap* (1989).
3. Jfr Hellberg, Inga (1989) Könsutjämning och könspolarisering inom professionerna på dagens svenska arbetsmarknad. I: *Kampen om yrkesutövning*. Det finns också några empiriska studier av yrkesgrupper där genus har problematiserats. Se Florin (1987); Emanuelsson, Agneta (1990) *Pionjärer i vitt. Professionella och fackliga strategier bland svenska sjuksköterskor och sjukvårdsbiträden, 1851-1939*. Stockholm: SHSTF; Somestad, Lena (1992) *Från mejerska till mejerist. En studie av mejeriyrkets maskuliniseringsprocess*. Lund: Arkiv förlag.
4. Scott (1988) s 41-50.
5. Murphy (1988); Parkin (1979).
6. Nordberg (1934) s 76.
7. Wieselgren, Greta (1969) *Den höga tröskeln. Kampen för kvinnas rätt till ämbete*. Göteborg: Göteborgs universitet. Vi har också inspirerats av Ann-Sofie Ohlanders forskning om kvinnliga forskarpionjärer: Ohlander, Ann-Sofie (1987a) En utomordentlig balansakt. Kvinnliga forskarpionjärer i Norden. *HT* nr 1 s 2-22; Ohlander, Ann-Sofie (1987b) Kvinnliga nordpolsfarare. De första kvinnliga forskarna i Sverige. I: *Kvinnliga forskarpionjärer i Norden*. Stockholm: JÄMFO; Eskilsson, Lena (1976) *Kvinnan får rätt till akademiska studier*. (Opublicerad C-uppsats) Umeå universitet: Institutionen för idéhistoria; Odén, Birgitta (1988) Kvinnostrategier i studentmiljö. *Skandia* 54:1, s 71-8. För en internationell jämförelse se: Huerkamp, C (1988) *Zur Lage studierender Frauen 1900-1930*. I: Siegriest, H (red) *Bürgerliche Berufe. Zur Sozialgeschichte der freien und akademischen Berufe im internationalen Vergleich*. Göttingen; Stephenson, Jill (1990) *Women and Professions in Germany, 1900-1945*. I: *German Professions 1800-1950*. Red: Cocks, G & Jaraus, K. Oxford University Press.

8. Wieselgren (1969) s 54; Eskilsson (1976) s 25-30.
9. Eskilsson (1976) s 25-30.
10. Den strategin påminner om de metoder som Klas Åmark identifierat bland vissa yrkesgrupper. Se Åmark, Klas (1989) Öppna karteller och sociala inhägnader. Konkurrensbegränsningsstrategier bland professionella yrkesgrupper i Sverige 1860-1950. I: *Kampen om yrkesutövning...* s 89-109.
11. Wieselgren (1969) s 55-62.
12. Se tex ibid s 227, 231.
13. Jfr Parkin (1979) s 44-116.
14. Wieselgren (1969) s 44-47.
15. Andra sådana fullmaktstjänster var lärarbefattningar vid universitet och statliga läkartjänster.
16. Wieselgren (1969) s 47-51.
17. ibid s 62-75.
18. ibid s 87-107.
19. ibid s 123-142.
20. ibid s 126.
21. ibid s 152.
22. ibid s 133.
23. ibid s 103.
24. I denna högljudda och samstämmiga kör fanns dock avvikande röster. Lärarna bakom *Tidning för Sveriges läroverk*, en tidning för både manliga och kvinnliga lärare, var mer nyanserade.
25. Jfr Quist, Gunnar (1978) Ett perspektiv på den sk kvinnoemancipationen. I: Quist, Gunnar, *Konsten att blifva en god flicka. Kvinnohistoriska uppsatser*. Stockholm: Liber, s 195.
26. Wieselgren (1969) s 66.
27. ibid s 69. Samma motstånd mötte också kvinnliga tjänstemän inom andra delar av statsbyråkratin. Se tex Ericsson, Tom (1983) *Den andra fackföreningsrörelsen. Tjänstemän och tjänstemannaorganisationer i Sverige före första världskriget*. Umeå: Umeå universitet; Lundgren (1990).
28. *Lärlönenämndens betänkande 1*, band 1, Sven Nylund s 421.
29. Wieselgren (1969) s 153; ASLM 1915, Olsson s 55.
30. Wieselgren (1969) s 173.
31. Kungliga Läroverksöverstyrelsen (1915) *Yttrande över lärlönenämndens betänkande*, s 18.
32. ibid s 99.
33. Bock, Gisela (1989) *Women's History and Gender History: Aspects of*

an International Debate. *Gender and History*. Vol 1, nr 1; jfr också yttrandet från konsistoriet i Uppsala 1911. Se Ohlander (1987) s 17-20.

34. Se tex Kungliga läroverksstyrelsen (1915) s 10.
35. ibid s 29.
36. Här finns stora likheter med Yvonne Hirdmans tes om den könsliga isärhållningens princip som ett medel att upprätta och återskapa ett genus-system. Jfr Hirdman (1988).
37. *Lärlönenämndens betänkande I:1* (1914) s 55.
38. ASLM 1915, Olof Olsson s 56.
39. Ibland uttryckte man sig lite försiktigare: Det var åtminstone inte bevisat att läroverken hade behov av kvinnliga lärare...
40. Scott (1988) s 44.
41. Jfr tex *Lärlönenämndens betänkande I:1* (1915), Nyström s 428.
42. ibid s 443.
43. Wieselgren (1969) s 72.
44. ibid s 139f.
45. *Lärlönenämndens betänkande (1915) I:1*, Olof Olsson s 442.
46. Hirdman, Yvonne (1987) *Makt och kön. I: Maktbegreppet*. Red: Olof Pettersson. Stockholm: Carlssons.
47. Scott (1988) s 41-50. Att vi i vår analys tillämpar Scotts teorier innebär inte att vi intar den vetenskapsteoretiska ståndpunkt som hon förefaller företräda. I poststrukturalistisk anda tycks hon nämligen ibland mena att det inte existerar någon social verklighet bortom den språkliga diskursen. Därmed delar vi William H Sewells invändningar till Scotts bok som framförs i *History and Theory*, 1990:1, s 71-82.
48. SFS 1918:659.

Kapitel 8

MORGONDAGENS MÄN

LÄROVERKEN FICK SOM vi visat en central roll i utbildningssystemet och i fördelningen av det kulturella kapitalet. Därför finns all anledning att ställa frågan: Vilka var de elever, som bänkade sig i läroverkens klassrum? Hur såg den sociala rekryteringen ut, och hur förändrades den under vår undersökningsperiod? De frågorna skall i detta kapitel besvaras med hjälp av den officiella statistiken och uppgifter ur elevmatriklar för Västerås högre allmänna läroverk. Den officiella statistiken innehåller undersökningar rörande elevernas sociala bakgrund från fyra olika tillfällen, nämligen åren 1875, 1885, 1897 och 1915.¹ Västeråsmaterialet ger möjligheter att studera utvecklingen över en längre sammanhängande tid och att följa elevernas individuella studiekarriärer.

För vår analys av den sociala rekryteringen har vi använt en indelning i olika kategorier enligt de principer som tidigare redovisats. (Jfr kapitel 2.) Vi skiljer på fyra olika grupper inom borgerligheten eller medelklassen, nämligen kapitalägare, bildningsborgerskap, småborgerskap och lägre tjänstemän. De icke-borgerliga grupperna består av godsägare, bönder och arbetare. Därvid har vi fört industriarbetare till samma grupp som jordbruksarbetare, eftersom de tillsammans utgör en mycket liten del av läroverkseleverna.

Vid kategoriseringen har naturligtvis vissa problem uppstått, dels på grund av att verkligheten aldrig på något enkelt sätt låter sig indelas i kategorier, dels på grund av att en del uppgifter inte varit tillräckligt preciserade. Andra problem har uppstått vid tillämpningen av vår klassindelning på den officiella statistiken. 1915 års uppgifter och socialklassindelning har gått att översätta till våra kategorier med tämligen god säkerhet,² medan svårigheterna i det avseendet varit betydligt större för de ti-

digare undersökningarna. Uppgifterna från 1875 är av den karaktären att de endast kan användas för mycket grova jämförelser.

De som där inträdde...

Det var endast en mycket liten bråkdel av den svenska ungdomen som sökte sig till läroverken. Läroverkssporten var ju definitivt stängd för hälften – för flickorna – och läroverksgossen var dessutom i minoritet bland den manliga ungdomen, även om elevantalet ökade med nästan 80 procent från ca 14000 till 24000 under perioden 1877–1914. Läroverkseleverna utgjorde nämligen endast drygt tre procent år 1877 och knappt fem procent år 1914 av den manliga ungdomen i åldern 10–18 år.³

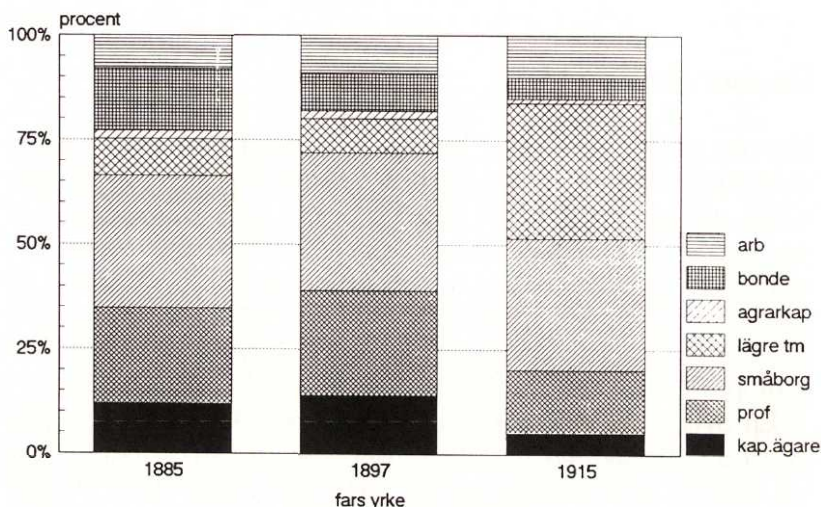
En överväldigande majoritet av den svenska ungdomen stod alltså utanför den lärda skolan. Men vilka var det då som sökte sig dit? För vilka pojkar öppnades läroverkssporten? Ett kortfattat svar på den frågan lyder: för borgerlighetens söner, och den tendensen blev allt mer framträdande över tid. År 1875 hade ca 73 procent av läroverkseleverna en borgerlig bakgrund, och 1915 hade den andelen ökat till ca 85 procent.⁴

Figur 8:1 ger en mer detaljerad bild av de svenska läroverkens sociala profil vid några tillfällen. Den visar att det inbördes förhållandet mellan olika borgerliga grupper förändrades. Elever från akademikerhem var väl representerade år 1885, men trettio år senare var de relativt sett mindre vanliga i läroverkskorridorerna, även om de i absoluta tal räknat inte minskade. I stället tog en växande andel söner från den lägre medelklassen läroverken i besittning.⁵

Att pojkar från borgerliga skikt var klart överrepresenterade framgår av figur 8:2, där en jämförelse görs mellan läroverkens sociala rekrytering år 1915 och den sociala strukturen i riket enligt 1910 års Folk- och Bostadsräkning. Som vi ser upptog akademikersönerna trots sin relativa tillbakagång vid undersökningsperiodens slut fortfarande en oproportionerligt stor del av elevkåren (ca 6 ggr) i förhållande till sin andel av befolkningen i stort. Även övriga borgerliga skikt var överrepresenterade, medan den bonde- eller arbetarson som sattes i läroverket var de undantag som bekräftade regeln.

Figur 8:1. Social rekrytering till de svenska läroverken 1885, 1897 och 1915.

Källa: BiSOS P1 1897/98; SOS U4 1915/16.

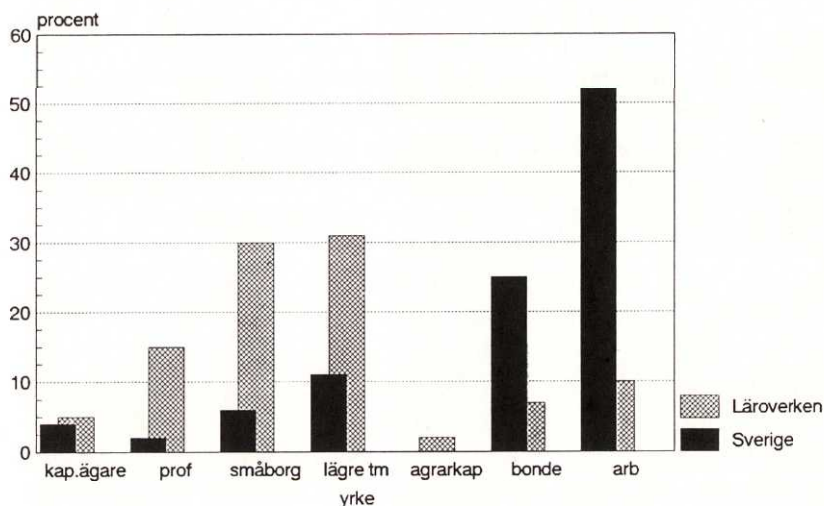


Så såg det ut i landet i stort. Vår bild av den sociala rekryteringen till Västerås högre allmänna läroverk uppvisar både likheter och skillnader med riksmönstret. (Jfr figur A i bilaga.) I Västerås var den borgerliga dominansen lite mindre utpräglad, och någon tendens till en relativ ökning över tid kan inte noteras. Men i ett avseende återfinns samma mönster i Västerås som på riksnivå: de lågborgerliga grupperna gjorde också där sitt intåg på bred front, och akademikersönernas dominans bröts mot slutet av perioden. Det tyder på att läroverken bidrog till en viss omfördelning av det kulturella kapitalet inom borgerligheten.

Sammanfattningsvis kan vi alltså konstatera att det var ett litet och följaktligen privilegierat fåtal som kom i åtnjutande av det institutionaliserade kulturella kapital som läroverksutbildning symboliserade. Sorteringen framför läroverkporten var mycket hård. Alla flickor stängdes ute, och detsamma gällde den stora majoriteten av bondesöner och arbetarpojkar. Principen om att läroverken stod öppna för alla som ville ta del av kunskapens frukter stämde därför dåligt med verkligheten. De möjligheter som fanns till befrielse eller nedsättning av terminsavgifter och till stipendier ur privata donationsfonder förslog

Figur 8:2. Social struktur i riket 1910 och social rekrytering till läroverken 1915.

Källa: Primäruppgifter från FOB 1910; SOS U4 1915/16.



inte långt. Läroverksstudier var och förblev förbehållna en exklusiv liten grupp. Men innanför skolans väggar pågick också en gallringsprocess, som ytterligare förstärkte snedfördelningen av det kulturella kapitalet. I nästa avsnitt skall vi analysera den processens sociala karaktär.

De som där utträdde...

Som tidigare nämnts var det endast en liten del av eleverna, omkring en fjärdedel, som fullföljde studierna fram till studentexamen. Men vilka var det då som fortsatte upp till de högre stadierna? Den högsta benägenheten att gå vidare till gymnasiet hade bildningsborgerskapets söner. Enligt den officiella statistiken var de vid sekelskiftet den största gruppen i de övre ringarna, men också i det avseendet fick de längre fram konkurrens av den lägre medelklassens söner. År 1915 hade de passerats både av söner till lägre tjänstemän och av småborgerskapets söner.⁶

I Västerås högre allmänna läroverk kan vi med hjälp av inskrivningsmatriklarnas uppgifter om avgångsklass följa sorte-

ringsprocessen på individnivå genom de olika skolstadierna. Som tabell 8:1 visar ökade sannolikheten för fortsatta studier på gymnasienivå bland alla sociala grupper, vilket tyder på att läroverksutbildningen överlag blivit allt mer eftertraktansvärd och att möjligheterna att fullfölja läroverksstudierna ökade. Men med undantag av arbetarsönerna⁷ hade ändå ingen av de övriga grupperna helt hämtat in akademikersönernas försprång mot slutet av undersökningsperioden. Mer än hälften av bildningsborgerskapets söner avlade också studentexamen under perioden 1899–1910, vilket innebar att de toppade den statistiken tillsammans med bondesönerna.

Den ojämlikhet som rådde inför läroverksporten förstärktes alltså genom den successiva utgallringen innanför skolans vägar, eftersom akademikersönerna i mindre utsträckning än andra grupper föll ifrån på vägen genom den lärda skolan. Men en viss utjämning ägde ändå rum över tid, dels genom att lågborgerlighetens söner kom att dominera rekryteringen och dels genom att i synnerhet de lägre tjänstemännens söner i allt större utsträckning fullföljde studierna fram till gymnasiets högsta klass. (Jfr figur B i bilaga.) I den gamla bildningselitens perspektiv hårdnade alltså konkurrensen.

Tabell 8:1. *Andel elever från olika sociala skikt, som fortsatte upp på gymnasiestadiet. Elever inskrivna vid Västerås HAL 1865–1880 respektive 1899–1910.*

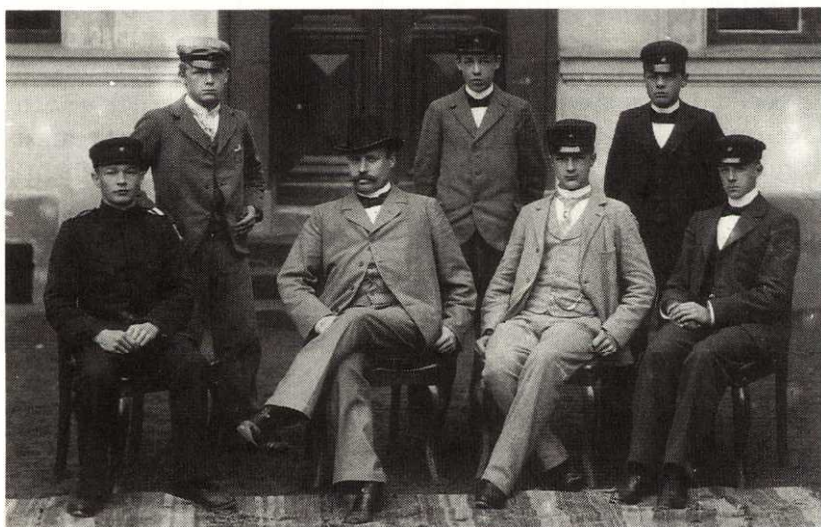
Period	1865–1880		1899–1910	
	Procent	Antal	Procent	Antal
Faders yrke				
Kapitalägare	59	39	69	78
Akademiker	67	152	76	132
Lägre tjänstemän	45	170	71	225
Småborgerskap	36	180	60	187
Godsägare	49	53	73	33
Bönder	56	108	72	89
Arbetare	54	53	78	72

Källa: RSA, Inskrivningsmatriklar 1865–1910



Pojkarna började läroverket vid nio års ålder efter avklarad inträdesprövning. Nybörjarklasserna kunde vara stora, men antalet reducerades ganska drastiskt alltefter som skolåren gick. Många elever kuggades ut, andra slutade skolan av ekonomiska skäl och började jobba, andra åter sökte sig till olika fackskolor. I de högsta klasserna återstod till slut bara en fjärdedel. Fotografierna visar klass tre och en gymnasistklass vid Västerås läroverk 1894.

Foton: Västerås stadsarkiv.



Att skilja agnarna från vetet...

En avlagd studentexamen var en betydelsefull vinst i den sorterings- och fördelningsprocess som gav behörighet för universitets- och fackhögskolestudier och så småningom en professionell status. Och enligt den professionella (och borgerliga) ideologin var det en begåvad elit som på detta sätt sållades fram. Vilket verklighetsunderlag hade då en sådan ideologi? Var det verkligen begåvningarna som sorterades fram i den svenska lärda skolan?

Den utgallring som ägde rum i läroverkens olika klasser var förmodligen delvis knuten till skolprestation, eftersom kvarsittnings- och kuggningsfrekvensen var mycket hög. Många var också de elever, som flyttades till en högre klass, först sedan de använt sommaren till att läsa upp sig. Omkring 40 till 50 procent av de svenska läroverksklasserna hade svårigheter på vägen genom läroverket, även om en viss förbättrad statistik i detta avseende kan noteras för undersökningsperiodens sista decennium.⁸ Dessa svårigheter kan ytterligare exemplifieras. Fyrtio procent av dem som skrevs in vid Västerås högre allmänna läroverk under perioden 1860–1914 tillbringade mer än två terminer i minst en klass.⁹

Många elever uppfyllde alltså inte de kriterier som sattes upp för godkända skolprestationer. Och om de inte lyckades läsa upp sig under sommaren hade de att välja mellan att sluta skolan eller gå om samma klass. Men för den kvarsittare som inte godkändes för flyttning efter två år i samma klass, sattes en slutpunkt för läroverksstudierna: hans möjligheter i den vägen var definitivt förbrukade. Här har vi en förklaring till att endast en mindre del av eleverna fullföljde studierna fram till studentexamen med skriftliga prov och muntliga förhör under censorers överinseende, ett nålsöga som också det kunde vara för trångt. Kuggningsprocenten i studentexamen varierade mellan 5 och 15 procent för hela riket under perioden 1877–1914.¹⁰

Det här kan förstås ses som ett tecken på att sorteringen inom läroverket åtminstone delvis var relaterad till skolprestationen och att det därför var en begåvad elit, som tog sig fram till den avslutande studentexamen. Men utgallringen var inte enbart knuten till sådana kriterier. Långvarig sjukdom gjorde att några fick lov att ge upp sina studier, och bakom avhopparsta-

tistiken dolde sig ibland också dödsfall.¹¹ Andra elever använde sig av läroverket endast i den mån de hade råd och/eller intresse av den utbildning som där gavs. Sådana elever avbröt läroverksstudierna för att i stället ägna sig åt praktiska yrken. Dessutom fanns bland avhopparna en grupp som ämnade fortsätta läsa vid andra läroverk eller fackskolor, tex tekniska elementarläroverk, och de var därför inga avhoppare i ordets egentliga bemärkelse.

I memoarlitteraturen finns många konkreta exempel på utgallringsprocessens sammansatta karaktär. En klasskamrat beskrivs som "ej tjänlig för studier, full af hvarjehanda upptåg". Han kom inte längre än till första klassen. En annan hängde med bra fram till den sjätte klassen, men så började han "sluka" romaner, blev besynnerlig och måste sluta skolan. En tredje kamrat var ett exempel på att skolbegåvning och affärsbegåvning inte alltid går hand i hand. Den pojken slutade efter några mödosamma år i skolan men blev längre fram en stormrik köpman.¹²

Inte heller var det nödvändigtvis de allra bästa läshuvudena som kröntes med den vita mössan. I Västerås fullföljde många kvarsittare studierna fram till studentexamen.¹³ Carl Laurin, som gick i Norra latin i Stockholm under 1880-talet, hade måhända genomskådat vad det hela ofta handlade om:

Medelmåttigt och dåligt begåvade ynglingar, som ha råd att gå igenom ett läroverk, måste taga studenten. Däremot var det ej alldeles nödvändigt för mycket begåvade och särskilt energiska.¹⁴

Men memoarlitteraturen berättar också om flitiga och begåvade studenter som slutade som professorer, läkare och ingenjörer etc. Här hade den professionella ideologin *Åt var och en efter förtjänst* en grogrund, även om graden av flit och begåvning i realiteten varierade bland dem, som lämnade läroverket med den vita mössan på huvudet. Realexamens införande 1905 kan också ses som ett medel att differentiera läroverksstudiernas värde och att göra studentexamen än mera exklusiv. Realexamen skulle bli till ett tröskverk, där agnarna skiljdes från vetet:

De som icke hafva särskild håg och fallenhet för mera veten-

*skapliga studier, skola föredraga att med den tidigare afgangsexamen avsluta sin skolgång, och att sålunda gymnasiet framdeles skall komma att erhålla ett för deras speciella uppgift valdt lärjungematerial.*¹⁵

Skolgång, habitus och dispositioner

Hittills har vi främst uppehållit oss vid det kulturella kapital som institutionaliseras i formell utbildning som examina och titlar. Men med Bourdieus terminologi är varje individ också bärare av ett förkroppsligat kulturellt kapital, ett habitus eller mentala dispositioner som genererar olika sätt att tänka och handla. Habitus styr också den enskildes uppfattning om saker och ting och om sin egen position i denna tingens ordning. Det har tex en avgörande betydelse för hur man värderar sina chanser att hävda sig i olika sammanhang.¹⁶ Enligt Bourdieu grundläggs habitus i familjen, medan utbildningssystemet inte gör stort annat än att reproducera och förstärka det som individen hade med sig vid inträdet genom skolporten. Som vi tidigare framhållit får en renodlad sådan ståndpunkt en stark deterministisk slagsida, och kanske skall man inte heller övertolka Bourdieu på denna punkt. Hans teori innehåller också vissa öppningar. Under tider av snabb samhällsomvandling bör tex sannolikheten vara stor att de individuella dispositionerna kommer i otakt med objektiva förhållanden, och under sådana omständigheter kan rimligtvis också ett habitus omformas.¹⁷ Vår undersökningsperiod var ett sådant skede i historien.

Nog formades eleverna också av skolåren, av upplevelser av framgång eller misslyckande, av skol- och elevkulturen – av det dagliga livet i samvaro med lärare och kamrater. För en sentida historieskrivare är det tyvärr svårt att komma sådana socialisationsprocesser på spåren, och man får nöja sig med att diskutera tänkbara utfall av skolans verksamhet. Västeråsmaterialet kan användas som ett underlag för en sådan diskussion, och det underlaget består av en jämförelse mellan gruppen av kvarsittare och de elever som lämnade läroverket utan sådana direkt synbara problem på vägen. I forskningen kring våra dagars utbildningssystem betonas ju ofta de mekanismer, som gör att eleverna själva bidrar till sin egen sortering genom att anpassa

framtidssambitionerna efter sina skolprestationer. Hur påverkades då en kvarsittare i 1800-talets lärda skola av just det faktum att han fått svart och vitt på att han inte levde upp till skolans prestationskrav? Och vilken roll spelade familjebakgrunden för en kvarsittares framtidsplaner?

Kvarsittarna har vaskats fram bland elever inskrivna vid Västerås läroverk under perioden 1860–1914 enligt kriteriet att antalet år, som de tillbringade i skolan, översteg antalet skolklasser.¹⁸ Innan eleverna lämnade läroverket, förväntades samtliga lämna uppgift om sina framtidsplaner. Planer är förstås en sak och vad man sedan i verkligheten blev en helt annan, men framtidsplanerna har i detta fall sitt intresse som ett uttryck för ambitioner och för mentala dispositioner. Uppgifter om läroverks-elevernas framtidsplaner finns också redovisade i den officiella statistiken från 1876, och de har bearbetats och analyserats av Rolf Torstendahl.¹⁹

I inskrivningsmatriklarna för Västerås högre allmänna läroverk är tyvärr bortfallet i kolumnen "Framtidsplaner" ganska stort, drygt fyrtio procent för perioden 1860–1914. Från 1870-talet fram till sekelskiftet håller det sig dock på cirka 30 procent, men efter sekelskiftet stiger det kraftigt. Detta är anmärkningsvärt, eftersom den motsatta tendensen, dvs ett minskande bortfall, kännetecknar den officiella statistiken från den tiden. Det är möjligt att man på lokal nivå fann det viktigare att rapportera dessa uppgifter till centrala myndigheter än att dokumentera dem i sina egna matriklar. Eftersom man inte kan förutsätta att bortfallet är likformigt fördelat bland olika elevgrupper, blir naturligtvis de slutsatser som dras av västeråsmaterialet osäkra. I redovisningen av förändringar över tid har vi därför uteslutit åren efter sekelskiftet. Med det i minnet övergår vi härmed till frågan om läroverksgossarnas framtidsplaner.

I den officiella statistiken görs en indelning av elevernas framtidsplaner i fem kategorier, nämligen fortsatt utbildning, arbete inom offentlig tjänst, inom handel, industri samt annan sysselsättning. Rolf Torstendahls sammanställning av dessa uppgifter visar att de flesta som lämnade läroverket ämnade fortsätta sina studier i någon form och att detta gällde för dem som slutade utan att ha avlagt studentexamen lika väl som för abiturienterna. Torstendahl konstaterar också att planer på fortsatta studier blev allt vanligare under 1900-talets första de-

cennier. Detta ser han som en indikator på att utbildningens betydelse ökat i elevernas föreställningsvärld, men det tyder rimligtvis också på att utbildning i realiteten tillmättes allt större vikt i yrkeslivet.²⁰

Västeråselevernans framtidsplaner kan indelas i tre grova kategorier, nämligen fortsatta studier på sekundärnivå, fortsatta studier på högskolenivå samt yrkesarbete.²¹ Därtill kommer en fjärde kategori som vi betecknat *socialt betingade avhopp*. Vissa elever var tvungna att sluta på grund av sjukdom, död eller medellöshet. I sådana fall saknas uppgift om framtidsplanerna medan däremot anledningen till avhoppet noterats. Till denna kategori har vi även – fast något oegentligt – fört dem, som förvisats från läroverket eller blivit utkuggade.²²

Tabell II i bilaga visar hur de olika kategorierna fördelas över tid. Där kan vi se att den tendens som Torstendahl funnit på riksnivå gjorde sig märkbar redan under 1800-talets sista decennier i västeråsmaterialet: fortsatta studier blev allt vanligare. Generellt gäller att kvarsittarna i mindre utsträckning satte högskolestudier i utsikt. Med reservation för den stora osäkerheten som bortfallet föranleder, kan vi också se att klyftan i det avseendet ökade med tiden. Det tyder på att läroverkens och skolprestationens betydelse som sorteringsinstrument för högskolestudier och maktens kunskap ökade.

Men när det gällde planer på fortsatta studier på sekundärnivå höjde kvarsittargruppen successivt sina ambitioner i minst lika hög grad som sina mer framgångsrika skolkamrater. En finare analys av vad som döljer sig bakom den grova kategorin visar emellertid på mindre "ambitiösa" studieval bland kvarsittarnas skara. En icke-kvarsittare tänkte sig i första hand att fortsätta läsa vid ett annat allmänt läroverk, och den tendensen blev med tiden allt mer utpräglad. Våra kvarsittare däremot planerade i större utsträckning för fortsatta studier vid fackskolor på sekundärnivå. Bergsskolor och andra tekniska skolor var här de vanligaste alternativen, men några siktade också på en handelsutbildning vid handelsinstitut. Men också för denna grupp blev allmänna läroverk ett allt vanligare alternativ.²³ Det verkar alltså som om läroverkens betydelse för västeråseleverna ökade i så måtto att de som en gång påbörjat läroverksstudier med tiden blev allt angelägnare att också fullfölja sina studier inom den lärda skolans ram. Fackskolornas attraktionskraft fö-

refaller därvidlag ha minskat i motsvarande grad.

Det fanns också en tredje grupp av elever: de som lämnade läroverket för att träda ut i yrkeslivet. Den gruppen var genomgående ganska stor. (Jfr tabell II i bilaga.) Bland kvarsittarna var det mer vanligt att byta skolbänken mot en plats i yrkeslivet, även om skillnaderna mellan de två grupperna minskade med tiden. Det tyder på att studiernas värde oberoende av framgång i dessa blivit allt större.

En analys över tid visar att hantverkaryrkets dragningskraft på våra läroverksgossar successivt minskade, vilket förmodligen bör ses mot bakgrund av hantverkets tillbakagång i kölvattnet av industrins segertåg. Men i det perspektivet var det också anmärkningsvärt få som tänkte sig ett framtida jobb just inom industrin.²⁴ I Västerås där ASEA expanderade borde rimligtvis en stor arbetsmarknad ha funnits inom den industriella sektorn. I perspektivet *Kunskap för makt* är dock detta resultat intressant. Den identitet och självuppfattning som formades under tiden i läroverket var nog svårförenlig med en framtida underordnad position inom industrin.

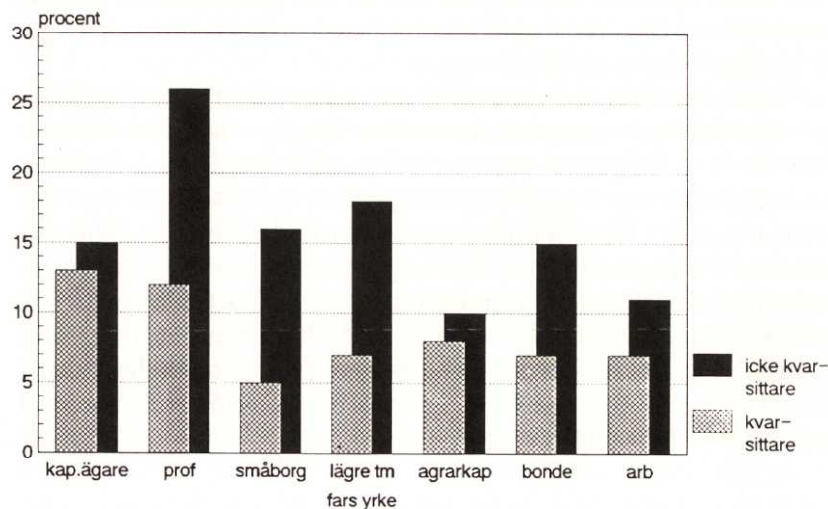
Skolframgång och familjebakgrund

De skillnader som vi funnit mellan kvarsittarnas och icke-kvarsittarnas framtidsplaner, visar att västeråselevernas mentala dispositioner och därmed deras habitus faktiskt präglades av de erfarenheter som läroverksåren gav. Därmed inte sagt att det habitus som grundlagts i familjen saknade betydelse i sammanhanget. Familjens ekonomi och studietraditioner samspelade med upplevelserna av framgång och misslyckande i skolan: att stämplas som kvarsittare betydde inte samma sak för en hantverkarsön som för ett rikemansbarn och olika saker för en pojke från ett akademikerhem och för en son till en lägre tjänsteman. I figurerna 8:3 och 8:4 redovisas framtidsplaner i relation både till skolframgång och social bakgrund.

Figurerna illustrerar den betydelse som hemmets studietraditioner hade för sönerns framtidsplaner, men de visar också hur skolans egna sorteringsmekanismer verkade på ett likartat sätt oberoende av den sociala bakgrunden. Bland alla sociala grupper hade de (skol-)framgångsrika en större benägenhet att läsa

Figur 8:3. Andel kvarsittare respektive icke-kvarsittare som lämnade Västerås HAL 1860–1910 med planer på fortsatta studier på högskolenivå i relation till social bakgrund. (Figuren illustrerar sannolikheten att tex en kvarsittare och en kapitaläggarson hyste sådana planer.)

Källa: RSA, Inskrivningsmatriklar 1860–1910.

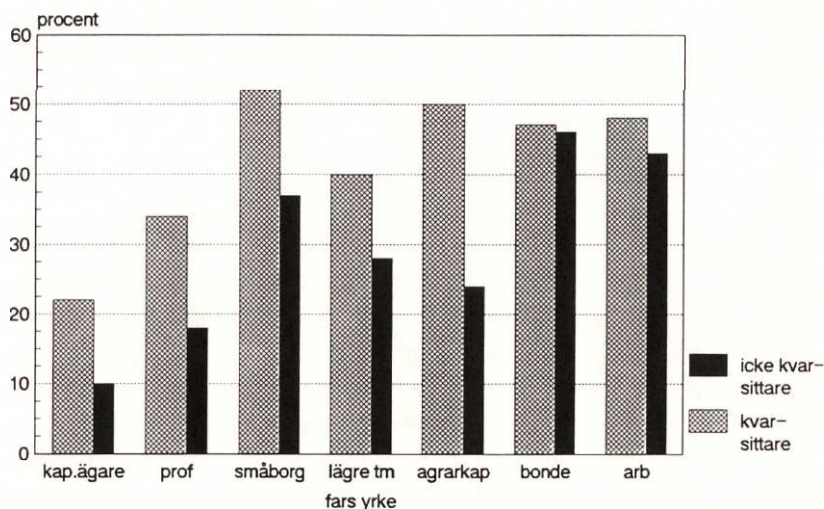


vidare på högskolenivå. (Jfr figur 8:3.) Så var det tex mer än tre gånger så vanligt att en icke-kvarsittare från ett småföretag hem siktade på högskolestudier som att en kvarsittare med samma familjebakgrund hyste sådana ambitioner. Detta tyder på att läroverken spelade en viktig roll i den sorteringsprocess som inom varje social grupp var verksam för att sålla fram en studiebegävd elit.

Skillnaderna mellan kvarsittarna och deras mer lyckosamma skolkamrater följer således i stort sett samma mönster inom de olika sociala klasserna, men en jämförelse mellan olika sociala klasser visar på den sociala bakgrundens betydelse för västeråselevernans utbildningsambitioner. Sannolikheten att en kvarsittare från bildningsborgerskapet skulle fundera på högskolestudier var tex större än att en pojke från ett arbetarhem som klarat sig genom läroverket utan kvarsittning tänkte sig en sådan framtid. Att familjens ekonomiska kapital lika väl som det kulturella hade sin betydelse ger kapitaläggarsonerna en fingervis-

Figur 8:4. Andel kvarsittare respektive icke-kvarsittare som lämnade Västerås HAL 1860–1910 i avsikt att yrkesarbeta i relation till social bakgrund. (Figuren illustrerar sannolikheten att t ex en kvarsittare och kapitalägare son hyste sådana planer.)

Källa: RSA, Inskrivningsmatriklar 1850–1910



ning om. Bland kvarsittare i den gruppen var det i det närmaste lika vanligt med planer på fortsatta högskolestudier som bland dem som gått raka vägen genom Västerås högre allmänna läroverk.

Om det i alla sociala klasser var mindre sannolikt att en kvarsittare hade för avsikt att fortsätta sina studier på högskolenivå i jämförelse med icke-kvarsittaren, var det i motsvarande grad mer sannolikt att han ämnade söka sig ut i yrkeslivet. Figur 8:4 visar på en mycket tydlig tendens i detta avseende, åtminstone för våra medelklassgrupper. För de högborgerliga skikten (kapitalägare och bildningsborgerskap) var det ungefär dubbelt så vanligt att en kvarsittare hade planer på att ge sig ut i yrkeslivet. Anmärkningsvärt är dock att skillnaden i det avseendet mellan kvarsittare och icke-kvarsittare bland arbetare- och bondesöner var mycket liten. Detta kan förmodligen till en del bero på att vissa pojkar från arbetare- eller bondehem inte definierats som kvarsittare utifrån vårt kriterium trots att de i

realiteten var det: den arbetarpojke eller bondeson som inte blev uppflyttad till närmaste högre klass, gavs troligtvis ingen chans att gå om den lägre klassen. Hans föräldrar fick både bildligt och bokstavligt ta sin Mats ur skolan för att i stället låta honom bidra till sin egen försörjning.

En jämförelse mellan olika sociala klasser visar således att den sociala bakgrunden var nog så betydelsefull som skolprestationen vid sorteringen till ett yrkesliv eller fortsatta studier. En god familjeekonomi var förmodligen en orsak till att endast var femte kvarsittare bland borgarklassens söner sökte sig ut i förvärvslivet efter avbrutna eller avslutade läroverksstudier, och hemmets studietraditioner är förmodligen en orsak till att detta gällde för endast var tredje kvarsittare från bildningsborgerskapet. De lägre tjänstemännen, som levde under små ekonomiska omständigheter, och småborgerskapet, vars kultur förmodligen karaktäriserades av en manuell kod, hade i detta avseende en sämre statistik. Detsamma gäller de icke-borgerliga skikten.

En närmare analys av yrkesplanerna visar inte överraskande att de sociala strukturerna hade en tendens att reproduceras över generationer. En godsägarson hade vanligtvis planer på att ägna sig åt jordbruk, och detsamma gällde bondesonerna. Många av bildningsborgerskapets och de lägre tjänstemännens söner funderade på att ta anställning i statlig, kommunal eller privat tjänst.²⁵ Pojkarna från småborgerskapet tänkte sig i stor utsträckning en framtid inom handel eller hantverk. Däremot var sannolikheten ganska stor att en arbetarson som tillbringat några år i läroverket hade en klassresa med en framtid som hantverkare eller tjänsteman i tankarna, när han lämnade läroverket.

Sammanfattningsvis kan vi alltså konstatera att benägenheten att börja yrkesarbete efter läroverksstudierna delvis var knuten till upplevelser av framgång respektive misslyckanden under läroverksåren. Det betyder att elevernas habitus under denna tid av social omstrukturering inte var en gång för alla givet utifrån familjebakgrunden. Men den sociala bakgrunden vägde också mycket tungt. Bland de kapitalägarsöner och pojkar från akademikerhem, som skolan stämplat som obegåvade, fanns det många som lämnade läroverket med ambitioner att ändå gå vidare till högre studier.

Läroverksåren och självuppfattningen i kvalitativ belysning

Våra kvantitativa västeråsdata tyder alltså på att familjebakgrunden och läroverksåren tillsammans formade synen på framtiden och de egna möjligheterna. Resultatet måste dock förses med reservationer, dels på grund av det stora bortfallet och dels på grund av uppgifternas karaktär.²⁶ Av Archibald Douglas berättelse att döma, grevlig son och elev vid Uppsala Katedralskola kring sekelskiftet, är uppgifterna inte alltid så tillförlitliga:

Gymnastikläraren hade av någon outgrundlig anledning fått till uppgift att bokföra de framtida studenternas tänkta yrkesval. "Nå, Douglas, vad skall du bli?" Jäg hade lika gärna kunnat svara jägmästare, men hans sätt retade mig och svaret blev: "Officer". Då utbrast han: "Ja, det är då själva fan att sådana alltid skall bli officerare som minst passar till det."²⁷

Nu blev Douglas faktiskt officer, men det kan nog snarare skyl-las på den adliga familjens traditioner än på att han kände sig bunden av att leva upp till de ambitioner som han uttalat inför sin lärare. Men det är ändå rimligt att anta att läroverksåren verkligen bidrog till att forma elevernas habitus och därmed också deras fortsatta öden. Memoarlitteraturen innehåller många mer kvalitativa indikatorer på att lusten och benägenheten att läsa vidare påverkades av upplevelser av framgång och misslyckanden, och därvidlag var kollegiets beslut om kvarsittning eller uppflyttning inte den enda faktorn av betydelse. Den som fick tillbaka sina latinska eller tyska stilar överfulla med röda bockar och rättelser var nog mindre benägen att fortsätta sin väg mot bildningens höga höjder än den som kunde kalla sig klassens primus. Studenten Carl Laurin är ett exempel på vad det betydde för självförtroendet att vara bäst i klassen:

Utan att ha några särskilda planer för framtiden – jag ansåg att den i allra största allmänhet borde bli ljus – beslöt jag mig för att, som det heter, lägga mig vid Uppsala universitet och läsa på filosofie kandidatexamen – – –²⁸

Lärarna fungerade som *gatekeepers* genom att uppmuntra de begåvade elever som av ekonomiska och sociala skäl var nära

att ge upp studierna. Ett exempel på det är den lärare som övertalade Julius Juhlin att fortsätta läsa i stället för att sluta i klass sex och ta plats som apotekselev. Utan den läraren hade Skara läroverk längre fram gått miste om en kraftfull rektor, statsminister Arvid Lindman hade fått se sig om efter en annan civilminister, och den examen som år 1907 konstruerades för de svenska läroverkslärarna hade kanske fått en annan beteckning än filosofie magister examen. I allt det här hade nämligen just Julius Juhlin en huvudroll.²⁹ Kanske fick lärarnas uppfattningar ibland karaktären av en självuppfyllande profetia:

Annerstedt ansåg sig vara rättvis, men egentligen var han mycket partisk. Han trodde sig vara en stor fysionomist. Han föreställde sig att han genast kunde se vad det var för gry i en pojke och behandlade honom därefter. Ibland dömde han rätt, men ibland kunde han också misstaga sig grundligt.³⁰

Vissa rektorer som tex Heurlin i Göteborg kunde också vara rätt kategoriska i sina omdömen:

"Mera smörj" eller "till sjöss med honom" var i regel det enda råd rektorn bestod bekymrade föräldrar, vilkas pojkar saknade läsanlag. Mot andra lär han ha varit utomordentligt god och hjälpsam.³¹

Lärarna hade alltså sin betydelse för elevernas självbild, men vi får heller inte glömma kamraternas roll i det sammanhanget. De hade ofta mycket bestämda uppfattningar om talanger och läggning åt det ena eller andra hållet. Prognosförmågan var kanske inte alltid så god, och kanske underskattades det sociala arvets betydelse. Ett exempel på en spådom som inte slog in kan hämtas från Västerås och kamratkretsen kring Erik Axel Karlfeldt. I handlingar från Concordiaorden, ett hemligt förbund bestående av några västeråselever, kan vi läsa:

Undertecknade förklara härmed deras fasta tro vara att C. Arhusiander förr eller senare kommer att bära kappan ϱ krage, tvärt emot hans egen protest. erbjudande vi oss att vid hans prestvigning ifall vi lefva, inställa oss och påminna honom om vår profetia.³²

Enligt ett biografiskt lexikon slutade en C. Arhusiander av en västmanländsk släkt som häradshövding...³³

Läroverken runt om i Sverige var alltså platser där elever från olika sociala skikt möttes, upplevde framgångar eller misslyckanden och där vissa hävdade sig bra i kampen om det kulturella kapitalet medan andra lyckades sämre. Men den roll alla dessa skiftande erfarenheter sen kom att spela för självbilden, framtidsplanerna och framtiden var också beroende av det kulturella kapital som man fick med sig hemifrån, från familjen. Vilken framtid väntade då efter läroverksåren? I nästa avsnitt skall den frågan behandlas.

1. Bidrag till Sveriges officiella statistik, serie P1, *Statens allmänna läroverk* (BiSOS P1) läsåret 1876–77, 1897–98; Sveriges Officiella Statistik, serie U4, *Statens allmänna läroverk och de kommunala mellanskolorna*, (SOS U4) läsåret 1915–16. Den har tidigare använts av Paul Dahn. Se Dahn, Paul (1936) *Studier rörande den studerande ungdomens geografiska och sociala härkomst*. Lund: Fahlbeckska stiftelsen.
2. Här använde man sig nämligen av en mycket fin indelning i 68 underkategorier, där det med något enstaka undantag var möjligt att urskilja våra grupper.
3. Dessa värden har beräknats ur BiSOS P1, 1876–77 och SOS U4, 1914. Där finns uppgifter om elevantalet i såväl lägre som högre allmänna läroverk. Vid våra beräkningar har vi utgått från sammanlagda elevantalet i båda dessa skolformer. År 1905 omvandlades de lägre läroverken till realskolor och samskolor, men flickorna i samskolorna har inte inberäknats.
4. Jfr tabell 1:1 kap1. Olof Wennås har sammanställt uppgifter om social bakgrund för den lärda skolans elever för perioden 1820–1843. Borgerlighetens söner utgjorde då ca 70 procent av alla elever i apologistskolan, trivialskolan och gymnasiet. Jfr Wennås (1966) s 69.
5. Det är dock möjligt att denna stora förskjutning till en del är skenbar och en följd av svårigheterna att jämföra uppgifter från olika tidpunkter.
6. Dessa uppgifter har beräknats med hjälp av BiSOS P1 1876/77 och SOS U4 1915/16. Jfr tabell I i bilaga.
7. De var dock totalt sett så få till antalet att de inte på allvar konkurrerade om det kulturella kapitalet.
8. Dessa värden har beräknats med hjälp av primäruppgifter i den officiella statistiken. Jfr också figur C i bilaga.
9. Inskrivningsmatriklarna för Västerås HAL visar att kvarsittningsfrekvensen med tiden minskade också för västeråseleverna.

10. Beräknat med hjälp av primäruppgifter i BiSOS P1, 1976–1911; SOS U4, 1911–1915. Det högsta värdet noterades 1879 och det lägsta kring sekel-skiftet.
11. Med tiden blev studieavbrott av den orsaken allt ovanligare bland västeråseleverna. Under 1850-talet försvann ca fyra procent av de inskrivna elever ur läroverksrullorna på grund av sjukdom eller dödsfall, medan detta endast gällde för mindre än en procent under de sista åren av vår undersökningsperiod.
12. Aulin, s 195ff.
13. Under perioden 1860–1914 lyckades 173 st med den prestationen. Totala antalet studenter under samma tid uppgick till 726 st.
14. Laurin (1929) s 378.
15. LVK 1902 s 237.
16. Bourdieu & Passeron (1979) s 12ff; Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1990) *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage, p 32ff, 156ff, 203ff.
17. Jfr Brubaker, Roger (1985) Rethinking Classical Theory. The Sociological Vision of Pierre Bourdieu. *Theory and Society* 14, s 759.
18. Perioden 1850–1860 har uteslutits eftersom västeråsläroverkets klassindelning ändrades vid ett par tillfällen, och det gör det svårt att avgöra om vårt "kvarsittningskriterium" är uppfyllt.
19. Torstendahl (1981).
20. ibid.
21. Studier på sekundärskolenivå var naturligtvis främst aktuella för dem som lämnade läroverket utan studentexamen, medan högskolestudier främst gällde dem som avlagt studentexamen. Till kategorin högskolestudier har vi dock även fört dem, som slutat i en lägre klass för att via privata studier skaffa sig behörighet för olika fackhögskolor, tex teknologiska institutet.
22. Utkuggning måste skiljas från kvarsittning. Den kvarsittare som inte flyttades efter sitt andra år i klassen, skulle enligt en paragraf i läroverksstadgan avskiljas från studierna.
23. På 1860-talet hade endast var femte kvarsittare med sekundärskoleplaner detta i tankarna, medan den andelen växte till mer än 60 procent kring sekelskiftet.
24. Jfr tabell III i bilaga.
25. Hantverk och handel förefaller också ha varit blivande verksamhetsområden för dessa pojkar, speciellt om de tillhörde kvarsittargruppen.
26. Vad gäller bortfallet är det intressant att notera att det genomgående var mindre för kvarsittarna än för deras kamrater. Det tyder på att kvarsittargruppen var utsatt för en hårdare kontroll från skolans och lärarnas sida.

27. Douglas (1950) s 50.
28. Laurin (1929) s 399.
29. Juhlin (1928) del I, s 16; del II, s 102ff.
30. Hamilton (1928) s 76.
31. Lieberath (1935) s 162.
32. Västerås stadsbibliotek, Eriksson, Axel, handlingar rörande Concordi-
aorden den 3 maj, 1881. (kopia)
33. *Svenska Män och Kvinnor Band 1* (1942). (SMK) Stockholm: Bonniers, s
127.

Kapitel 9

SÅDAN FADER – SÅDAN SON?

VID FÖRDELNINGEN av det kulturella kapitalet inom läroverkets ram tog vissa för sig stora bitar av den samlade kakan, andra fick nöja sig med mindre bitar, andra åter småsmulor. Några gick vidare till universitet eller fackhögskolor, där deras kulturella kapital ytterligare förmerades. När de fd läroverkseleverna till sist trädde ut i yrkeslivet hade de därför större eller mindre möjligheter att hävda sig på marknaden.

Den roll som läroverkstiden spelade för elevernas fortsatta yrkeskarriärer låter sig förstås inte mätas i någon absolut mening. Visserligen vet vi att medelklassens söner var i klar majoritet bland läroverkseleverna och att den selektion som ägde rum innanför läroverkets väggar inte enbart var knuten till skolans egna sorterande mekanismer: konsekvenserna av underbetyg och kvarsittning varierade med den sociala bakgrunden. Vid utträdet i yrkeslivet hade de också med sig ett kulturellt kapital, som familjen lämnat i arv, och dess marknadsvärde varierade också. En del elever kunde dessutom lita till familjens materiella resurser, medan andra i större utsträckning var hänvisade till att klara sig själva. Alla dessa faktorer bestämde deras möjligheter att hävda sig i köpslåendet på marknaden, men som Jürgen Kocka påpekat, vet vi tyvärr mycket lite om vilka överväganden som styrde aktörerna där och om utbildningskvalifikationernas betydelse i förhållande till andra faktorer.¹ Men med hjälp av våra grova mått på social bakgrund, utbildningsnivå och yrkestillhörighet kan ändå vissa mönster urskiljas.

Våra ursprungliga planer var att göra en uppföljningsstudie av västeråseleverna, men det ställde sig allt för kostsamt och tidskrävande. I stället har vi använt oss av tryckta uppgifter om elever från Karlstads och Växjö läroverk. Huvudmaterialet ut-

görs av fyra matriklar över samtliga elever inskrivna vid Karlstads högre allmänna läroverk under perioden 1850-1900. Det har den fördelen att det i stort sett sammanfaller med vår undersökningsperiod och att alla elever, även de som inte avlade studentexamen, finns med.² Matriklarna trycktes år 1912, och en nackdel med materialet är därför att en del av 1890-talets elever vid den tidpunkten förmodligen ännu inte hunnit etablera sig i yrkeslivet. Av den anledningen har vi kompletterat karlstadsmaterialet med en matrikel över studenter vid Växjö högre allmänna läroverk 1850-1950. De uppgifterna samlades in under 1940-talet, varför de som tog studenten under vår undersökningsperiod haft gott om tid att göra en eventuell karriär.³

Karlstadsmaterialet består av fyra tryckta kataloger med uppgifter bla om social bakgrund (faderns yrke) för elever intagna vid stadens läroverk under åren 1850-1900.⁴ Där finns också information om eventuell fortsatt utbildning efter det att eleven lämnat läroverket samt uppgifter om hans yrkeskarriär. Katalogen har sammanställts av en fd elev, kaptenen vid Värmlands regemente, C E Nygren. Den bygger på brev och frågeformulär till de fd eleverna, information från släkt och vänner samt uppgifter ur kyrkoböcker. Ur karlstadsmatriklarna har vi för varje elev noterat uppgifter om inskrivnings- och utskrivningsår, faderns yrke, fortsatta studier och eget yrke. Vi har liksom andra socialhistoriker ställts inför problemet hur individens mobilitet inom livscykeln skall hanteras. Vissa elever var mångsysslare i den bemärkelsen att de bytte yrke en eller flera gånger. I sådana fall har den sista och följaktligen mest aktuella uppgiften noterats. Därmed skall vi övergå till att mer konkret försöka besvara frågan om läroverkens roll i den sociala reproduktionen.

Blivande kapitalägare

År 1850, då vår undersökning tar sin början, var Sverige ännu ett fattigt och industriellt outvecklat land, men en borgarklass hade börjat ta form. Vid tiden för 1878 års läroverksstadga hade industrikapitalismen fått sitt genombrott med sågverksindustrins stora uppsving. De första träpatronerna av svensk härkomst är goda exempel på att något större mått av skolutbild-

ning inte krävdes för att etablera sig i sågverksbranschen. De flesta av dem var självlärda män, som med hjälp av framåtanda och goda kontakter med finanskapitalet skapade ansevärda förmögenheter. Något kulturellt kapital i form av formell utbildning ägde de vanligtvis inte. Specialistkunskaper behövdes kanske heller inte, och språkkunskaper kunde man också klara sig utan. J A Enhörning, som grundade Kubikenborgs sågverk utanför Sundsvall, skrev tex sina brev till utländska kunder på svenska.⁵

Tillsammans med sågindustrin gick järnindustrin i spetsen för utvecklingen mot ett industrialiserat Sverige, och den första generationen järn- och stålverksföretagare hade vanligtvis inte heller någon längre skolutbildning. Deras efterträdare illustrerar dock utbildningens och forskningens ökade betydelse för industrin. Detsamma kan sägas om några uppfinnare och grundare av företag, som skulle komma att bli världsledande på sina respektive områden. Gustaf de Laval uppfann separatorn, Sven Wingquist det sfäriska kullagret, och L M Ericsson utvecklade Bells telefon. Utan att vara allt för chauvinistisk skulle den utvecklingsoptimistiske här kunna tala om det första svenska undret i modern tid.

Hur skall då detta mirakel förklaras? Göran Therborn menar att mycket av tekniken så att säga låg i luften och att den fördes till Sverige med sydliga och västliga vindar från England, Danmark och Tyskland, men han säger inget om vilka omständigheter som gjorde att några svenska män kunde fånga upp de vindarna. Till en del ligger naturligtvis förklaringen på ett individuellt plan – det handlade om teknisk begåvning. Men det är knappast hela sanningen. Vi menar att det svenska statliga utbildningssystemet och utbildningspolitiken spelade en viktig roll för att bereda marken för det utländska kunnandet. Jonas Wenström, ASEAs grundare, och Gustaf de Laval, Separator AB, tog studenten och läste vidare vid Teknologiska institutet. Sven Wingquist gick några år i läroverk, och sina fackkunskaper förvärvade han vid Örebro tekniska elementarläroverk.⁶ Ett undantag är L M Ericsson med endast några år i folkskola. Men när hans tekniska begåvning upptäcktes ordnades ett statligt stipendium åt honom, som gav honom möjligheter att studera och praktisera utomlands.

De undersökningar som gjorts av svenska företagsledare

verksamma vid tidpunkten för det industriella genombrottet tyder också på att deras utbildning var förhållandevis gedigen. Ingenjörsexamen, studentexamen, högskoleexamen, studier och praktik i utlandet var vanligt förekommande.⁷ Den bild som framträder antyder enligt Lennart Jörberg att utbildningen av företagsledare var ovanligt god vid det industriella genombrottet. Den eftersläpning Sverige hade jämfört med tex England i industriellt avseende kunde därför lättare hämtas in.⁸

Några av sekelskiftets uppfinnare och industrichefer var också sin egen lyckas smed, som från små omständigheter med hjälp av sin begåvning och de kunskaper, som utbildningssystemet och praktiken tillhandahöll, ryckte fram i kapitalisternas främre led. De är också exempel på hur ett kulturellt kapital kan transformeras till ett ekonomiskt. Innehavaren av ett kulturellt kapital baserat på naturvetenskapliga eller tekniska fackkunskaper, som så att säga "ligger rätt i tiden", har en potential att överskrida den klassgräns, som skiljer borgerlighetens kulturella del från den ekonomiska.

De företagare, som presenterats här, tillhörde alltså näringslivets toppar. I så måtto var de naturligtvis inte representativa för den genomsnittlige svenske kapitalägaren. Hans företag eller affärsverksamhet var i allmänhet av en blygsammare omfattning. Och så vitt vi vet, lämnade heller inte någon blivande stor industrimagnat Karlstads högre allmänna läroverk under vår undersökningsperiod. De karlstadselever som hamnade i kategorin kapitalägare utgjorde dessutom endast en liten del av samtliga elever. Deras andel var som störst (ungefär tio procent) bland de elever, som lämnade läroverket under 1850- och 1860-talet, dvs under industrikapitalismens inledningskede. (Jfr tabell IVa-c i bilaga.)

Memoarlitteraturen innehåller berättelser om fattiga klasskamrater, som slutade som välbeställda affärsmän och företagsledare. Av karlstadsmaterialet att döma verkar det emellertid som om möjligheterna att själv skapa sin framtid minskade under vår undersökningsperiod. Under 1850- och 60-talet var de lägre tjänstemännens hem den största rekryteringsbasen till kapitalistklassen. Vid seklets slut tillfaller den äran i stället storföretagarhemmen.⁹ Det verkar också som om gränsen mellan den ekonomiska och kulturella borgerligheten successivt skärpts: under 1850- och 60-talen var akademikersöner tillsammans

med lägre tjänstemannasöner i majoritet bland de blivande kapitalisterna, men under århundrades två sista decennier var de flesta söner till större eller mindre företagare.

Kapitalägarens marknadsposition baseras ju inte i första hand på ett kulturellt kapital, och det är en förklaring till varför det var mindre vanligt att en student etablerade sig i storföretagarbranschen än att den som avbrutit läroverksstudierna gjorde det. Majoriteten av de blivande kapitalisterna bland karlstadseleverna tillhörde faktiskt avhopparnas skara. (Jfr tabell V i bilaga.) Det ekonomiska kapital som föräldrarna lämnade i arv hade förmodligen större betydelse än investeringar i utbildning. Men det blev ändå med tiden allt vanligare att en blivande kapitalist också avlade studentexamen.¹⁰ Vi kan också notera att bland växjöstudenterna ökade successivt andelen kapitalägare och att det i främsta hand var gruppen av disponenter och direktörer som stod för den ökningen. Just för dessa anställda företagsledare, men säkert också för andra företagsledare, gällde att utbildningens marknadsvärde växte med tiden. Läroverksstudier gav säkert en reell kompetens, samtidigt som den vita mössans symbolvärde inte heller var att förakta.

Blivande professionella

En kapitalägare kunde således klara sig utan något större mått av kulturellt kapital, men det gällde förstås inte den professionelle, vars position baserades på den kompetens som högre studier ger. För honom var studentexamen en nödvändighet, åtminstone efter sekelskiftet. Läroverken var ju också av hävd en skola för de första professionella grupperna av präster och jurister. Där hade dessa ämbetsmän av den gamla stammen lagt grunden till sin *Herrschaftswissen* som sedan förädlades vid universiteten och gav dem rätten att som oförvitliga ämbetsmän utfärda förbud, kontrollera och reglera människornas liv. Men när statens verksamhetsfält vidgades, gick det inte längre att styra samhället enbart med hjälp av lagboken.¹¹ Statens Järnvägar behövde en hel kader av tekniskt sakkunniga för anläggnings- och underhållsarbeten. Väg- och vattenbyggnadsstyrelsen, telegrafverket och militärväsendet behövde folk med nya kvalifikationer. I den privatägda industrin fick *Leistungswissen*

allt högre marknadsvärde, allt eftersom teknologin blev ett medel att hävda sig i en hårdnande internationell konkurrens. Gunnar Ericsson har gett en målande beskrivning av detta skeende:

Ingenjören med sina studier i matematik, fysik och kemi träder på allvar in på scenen och uppträder i sin nyckelroll i allt fler industriella sammanhang. Vid hans sida står jägmästaren, som också har biologiska ämnen i sin examen i likhet med agronomen, som allt oftare får anställning på de stora gårdarna, i länsstyrelser och hushållningssällskapen. Vid deras sida uppträder en rad experter – –, fiskeriintendenten och lantmätare, yrkesinspektörer och statsgeologer.¹²

Befolkningsstatistiken berättar en liknande historia. Under perioden 1855–1910 ökade antalet akademiker i statens tjänst med nästan 60 procent från 10 300 till 16 400, även om de fortfarande bara utgjorde omkring en procent av den manliga befolkningen som helhet.¹³ Med hänsyn taget till att antalet läroverkselever nästan fördubblades under samma tid, var det därför egentligen ingen expanderande arbetsmarknad som väntade dem som utbildade sig för professioner, och den verkligheten kan man ana bakom siffrorna i tabell 9:1. Främst var det dock utrymmet för de gamla professionerna som krympte, medan andelen elever som kom att ingå i någon av de nya professionella grupperna ökade över tid.

Att andelen blivande professionella i våra undersökningsgrupper minskade, tyder på att svårigheterna att kvalificera sig för en profession ökade. Den svårigheten fick i så fall alla känna av och bildningsborgerskapets söner i minst lika hög grad som de övriga. Under 1850- och 60-talet var sannolikheten att en akademikerson bland karlstadseleverna själv skulle sluta som professionell 44 procent och klart större än för andra elevgrupper. (Jfr figur 9:1, som visar andelen i procent bland tex bildningsborgerskapets söner som själva blev professionella.) Och trots att akademikersönerna numerärt sett inte var så många, utgjorde de vid denna tidpunkt den största gruppen bland Karlstadsselevernas blivande professionella. (Jfr figur 9:2, som visar den sociala sammansättningen bland samtliga elever som blev professionella.) Vid seklets slut var bilden delvis för-

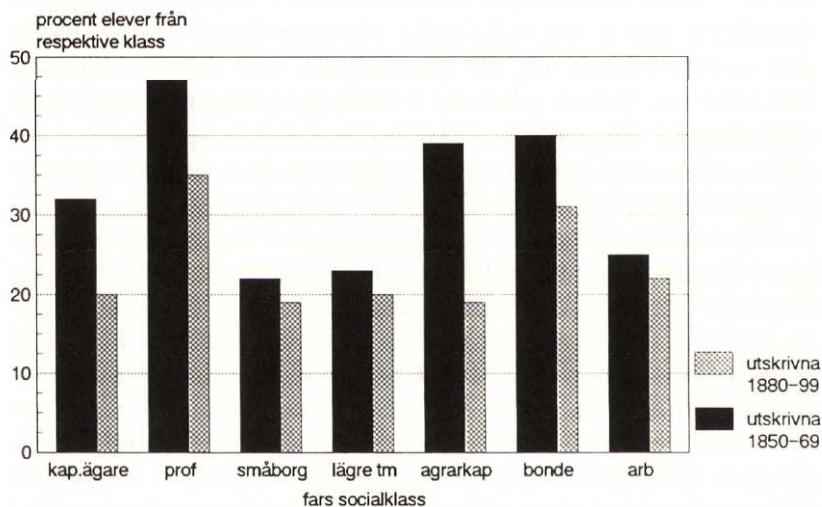
Tabell 9:1. *Andel blivande professionella bland elever utskrivna från Karlstads HAL 1850–1899. (Procent)*

Utskrivningsår	1850– 64	1865– 79	1880– 89	1890– 99
Icke-studenter	10	8	6	4
Studenter	64	65	52	50
Procent totalt	30	28	26	20
Antal totalt	377	807	780	615
Uppgift saknas (totalt)	55	138	124	98

Källa: Bearbetat efter primäruppgifter i K1912.

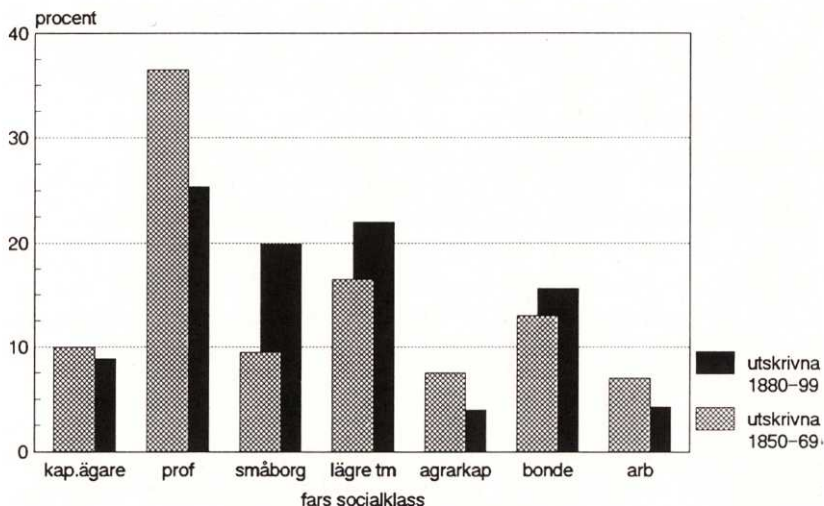
Figur 9:1. *Andelen elever från olika sociala klasser från f d elever vid Karlstads HAL som år 1912 tillhör en profession.*

Källa: KAS 1912.



Figur 9:2. Rekrytering till klassen professionella bland f d elever vid Karlstads HAL. Fördelning efter social bakgrund.

Källa: KAS 1912.



ändrad. Sannolikheten för en Karlstadslev och akademikerson att bli professionell hade då sjunkit till en nivå jämförbar med bondesonens (ca 30 procent), samtidigt som de lägre tjänstemannasönerna nu tillsammans med småföretagarsönerna utgjorde den största gruppen bland blivande professionella.

I memoarlitteraturen kan man ibland ana sig till betydelsen av det kulturella kapital som ärvdes genom familjen jämfört med det som skolan tillhandahöll. Hugo Hamilton, landshövdingesön av grevlig börd, tog studenten 1869. I sin fars Uppsalaresidens hade han allt sedan tidig barndom kommit i kontakt med statsråd, professorer, framstående kompositörer och skaldar. Han fortsatte att läsa juridik vid Uppsala universitet, men studenttiden blev lång: först 1878 avlade han jur kand examen. Därefter började han som många andra på låg nivå i statsförvaltningen, men i motsats till de flesta avancerade han snabbt först till sekreterare i kommerskollegiet och sedan till chef för patentverket. Hans bana kröntes med landshövdingestolen i Gävleborgs län. I sina memoarer skriver han, att han nog egentligen borde ha blivit naturforskare, eftersom han var lidelsefullt intresserad av naturen,¹⁴ men här vägde familjens ämbetsman-

natradition tyngre än hans naturvetenskapliga intressen.

För andra blev emellertid naturintresset avgörande för yrkesvalet. Eugen Hemberg, godsägarson från Skåne och elev vid Lunds katedralskola på 1850-talet, älskade skogsmannens fria härdande liv. Den kärleken föddes under barndomstidens ståndsmässiga jakter, och den kärleken överlevde skoltiden, som annars beskrivs som en *Via Dolorosa*:

Skolan syntes mig vara en tvångsinrättning med drakonisk regim. Under hela min skoltid tyckte jag mig likt en fri fågel vara inspärrad i en bur, med motvilja och ofta tåreglitter i mina ögon läsande dagens läxor. Hur olika tedde sig icke detta tvångsstudium mot den senare tid, då jag som fri studiosus kunskapstörstande vandrade i vetenskapens lundar, plockande kunskapens frukter och kulturens skönhetsvärde.¹⁵

För Hemberg var således läroverksåren ett nödvändigt ont på vägen mot en profession baserad på *Leistungswissen*. Han utbildade sig till jägmästare och slutade som medlem av kungens jaktsällskap, ett exempel på att en ny tids expertkunskap kunde införlivas med en feodal kultur!

Gustaf Retzius tillhörde en släkt med stolta naturvetenskapliga traditioner. Farfar Anders Johan var professor i naturalhistoria och ekonomi i Lund. Fadern Anders Adolf var professor i anatomi och fysiologi vid Karolinska institutet. I Gustafs barndomshem vimlade det av både svenska och utländska lärda män. Där kunde man också möta riksdagsmän, liberala grevar och statsråd. Gustaf kom både bildligt och bokstavligt att gå i sin fars fotspår som framstående medicinsk forskare och professor vid Karolinska Institutet. Men enligt hans egen uppfattning hade åren i 1850-talets Klara skola och Stockholms gymnasium inte någon betydelse för yrkesvalet. Det var inte på grund av skolan med dess "reglementerade, småsinta tvång med dess inpluggande af onödig, onyttig och förlegad kunskap" som han blev naturforskare.¹⁶ Faderns princip *Undersöka först och läsa sedan* blev istället vägledande för Gustafs bana. Han summerar:

Det är icke så mycket skollexorna, förmaningarna och straffen, som uppfostra och gifva grundrigtningen. Det är i vida högre grad de väckande föredömena.¹⁷

Carl Laurin älskade heller inte skolan. Hans far hörde som delägare i bokförlaget Norstedt & Söner hemma i klassen av handelskapitalägare. Men den speciella branschen hade naturligtvis stora kontaktytor gentemot den intellektuella världen, vilka förstärktes av hustruns ursprung i en tysk intellektuell släkt. Fadern hade emellertid en ganska pragmatisk syn på tillvaron. I stället för böcker satte han ovikta papperspåsar att vika, lera att modellera till lergökar och brädbitar att hyvla till skärbräden i sonens händer. Nu lyckades han inte i sin avsikt att tygla Carls läslust, och efter studentexamen 1888 begav Carl sig till Uppsala för att läsa vidare. Fadern var då död, men enligt Carl skulle han nog inte ha varit odelat positiv till sonens val av huvudämnen – litteratur- och konsthistoria.¹⁸

Carl Laurins far var ju affärsman, och det förklarar kanske hans tveksamma inställning till sådana andliga subtiliteter som sonen ville ägna sig åt. Men de resor Carl gjorde i unga år till Italiens konstskatter, inflytandet från släktingarna på moderns sida och naturligtvis det kulturella kapital som tillkom fadern i egenskap av delägare i ett stort bokförlag vägde tyngre än faderns skepsis mot bokmalar och betydligt tyngre än läroverksåren vid Ladugårdslandets elementarskola och Norra Latin:

*Mitt egentliga liv, där jag fick starka varaktiga intryck, ett liv med färg, must och andliga upplevelser – – – det var icke i skolan, det var i mitt hem och ute i staden hos släktingar och vänner, som jag började förstå hur rikt livet är med sina njutningar, sina lidanden och allt, som böcker och erfarenhet kan skänka av skönhet för sinnena och rikedom för själen.*¹⁹

Hugo Hamilton, Eugen Hemberg, Gustaf Retzius och Carl Laurin kom alla från högborgerliga hem, och de är alla goda illustrationer till betydelsen av familjens kulturella kapital. Men memoarlitteraturen innehåller också enstaka exempel på hur lågborgerlighetens söner skaffade sig en position med utbildningssystemets hjälp. En sådan bakgrund hade Ernst Wigforss, elev vid Halmstads läroverk på 1890-talet. Wigforss far var målarmästare, och familjen hade svårt att få pengarna att räcka till. Under 1880-talet gick det hela över styr, men modern spelade en aktiv roll för att klara upp affärerna. Och just modern skulle få en avgörande betydelse för Ernsts framtid. Fadern hade näm-

ligen hellre velat se sin son som byggmästare än student, medan modern var mer ärelysten. Hon visste att utnyttja de stegar som fanns för den som ville klättra, och sonen fick börja i Halmstads läroverk. Sin levnadshistoria sammanfattar Wigforss själv på det här sättet:

I kortaste typiska drag är det berättelsen om en pojke ur hantverkarfamilj, som tidigt visar läshuvud, och som främst tack vare moderns energi och ärelystnad får börja studera. Som överhuvud taget kan göra det, därför att han är pojke och inte flicka – – – Som fortsätter i sin roll att vara ett exempel på den svenska ståndscirkulationen, genom läroverk och universitet. Som vacklar mellan vetenskap och lärarebana, tills arbetarrörelsen rycker honom bort från båda och på sin stigande flodvåg för honom med sig till politisk verksamhet och politiskt inflytande, i riksdag och regering.²⁰

I Wigforss fall var läroverket en första etapp på en klassresa som slutade mycket högt i samhällshierarkierna. Men som vi ska se i nästa avsnitt, fungerade läroverksstudierna inte som en sådan tågbiljett för alla hantverkarsöner.

Blivande småföretagare

Vad hade då läroverken att erbjuda en blivande hantverkare, köpman, hotellägare, gårdfarihandlare eller fastighetsägare? Kunde läroverksstudier tillgodose småborgerskapets utbildningsbehov? Som vi sett handlade 1800-talets strid om läroverkens innehåll och organisation bland annat också om den frågan. Och den löstes på olika sätt under århundrades gång. En särskild apologistkola, en mer eller mindre utbyggd latinfri linje inom den lärda skolan och till slut en särskild examen, realexamen – allt detta var försök att tillfredsställa de små näringsidkarnas kvalifikationsbehov. Men varför behövde staten ta ansvar för den blivande hantverkarens utbildning? Tillhörde inte han en hotad grupp, som riskerade att utkonkurreras av en storskalig industri?

Hantverkarna brukar ses som förlorarna i den industrikapitalistiska utvecklingen, och Tom Ericsson som studerat småborgerskapet konstaterar att många hantverksfärdigheter blev för-

legade: så fick tex skomakarens och urmakarens handgjorda produkter vika för masstillverkade. Men sådana yrkesgrupper försvann för den skull inte. När den fabriksstillverkade klockan eller skon gick sönder, behövde den lagas, och på reparationssidan fick skomakaren och urmakaren en ny marknad. På liknande sätt inriktades smideshantverket mot service och underhåll av industrins maskiner. En del hantverkargrupper gynnades faktiskt av den kapitalistiska utvecklingen. Bagarens och slaktarens marknad växte i samma takt som självhushållningen krympte. Inom andra hantverksgrenar förfinades hantverksskickligheten: bokbindaren satsade på praktband för en kräsen kundkrets. Hantverket gick alltså inte under, och hantverkarnas antal i det närmaste fyrdubblades under perioden 1865–1910. Småborgerskapets andra grupp, de mindre köpmännen, stod inte heller i något motsatsförhållande till industrin. Tvärtom – de masstillverkade produkterna skulle ju säljas, och detaljhandeln blev ett viktigt led i varudistributionen. Butiksägarnas (och -ägarinnornas!) antal tredubblades under perioden 1870–1910.²¹

Småborgarnas expansion skall också ses mot bakgrund av näringsfrihetslagstiftningen, som gjorde det möjligt för alla och envar att öppna en hantverks- eller affärsrörelse. Det ekonomiska kapital som erfordrades för att starta en butik var inte särskilt stort. Några krav på formella kunskaper fanns inte heller, och med avskaffandet av skråväsendet var det fritt fram för varje hugad hantverkare att öppna eget. Det här ledde till en viss överetablering, och för många butiksägare ändade det hela i en konkurs. Att det ibland gick så illa – det skyldes av myndighetspersonerna på affärsmannens bristande kompetens och kunskaper i bokhållning och handelslära.²²

Många blivande småborgare återfanns dock i Karlstads högre allmänna läroverk,²³ och kanske gjorde skolären dem bättre rustade att klara sig i konkurrensen. I läroverkets nedre klasser fick de grundläggande kunskaper i matematik, svenska och främmande språk, som kunde komma till heders i den framtida yrkesutövningen. Däremot hade en blivande hantverkare inget att hämta vad gäller hantverksskicklighet – halvhjärtade försök att införa slöjd på schemat gjorde varken till eller ifrån i den vägen.

Nu var det heller inte många av de blivande småföretagarna

som fullföljde studierna fram till studentexamen.²⁴ Vissa hade kanske satts i den lärda skolan av ambitiösa föräldrar, som ville styra dem in på den lärda banan. Om sen den teoretiska begåvningen inte höll måttet, fick ambitionsnivån sänkas:

*Intensiv hatare av de exakta vetenskaperna, men särskilt tredje kongruensfallet, hade jag lämnat tredje klassen med ett par vackra underbetyg. Det skulle aldrig bli någon professor av mig.*²⁵

För den personen, Oscar Knaust, väntade i stället en framtid som framgångsrik krögare i Sundsvall, och han är en illustration till giltigheten av tesen *Sådan fader – sådan son*: Fadern var också krögare, och småborgarsönerna var också den största gruppen bland de blivande småföretagarna vid Karlstads läroverk. Den framtidsbanan var dock även rätt vanlig bland andra elevgrupper, tex storföretagarsöner.

Blivande lägre tjänstemän

Många nya professioner uppkom som en följd av byråkratisering och rationalisering inom stat och näringsliv, och människor (nästan uteslutande män) kunde med hjälp av utbildningssystemet avancera till hierarkiernas topp. Under sig hade de en hel kader av tjänstemän på mellan- och låg nivå. Industrins verkmästare och förmän, bokhållare och kontorister, skogsbrukets skogvaktare och kronojägare, bankernas kassörer och kamrere, postmästare, stationsmästare, lokförare, stationsinspektörer och tulltjänstemän inom det statliga kommunikationsväsendet är exempel på nya yrkesgrupper, som snabbt växte i antal. Antalet lägre tjänstemän femdubblades under perioden 1855–1910, och deras andel av den yrkesverksamma befolkningen fördubblades från 2,3 till 4,7 procent.²⁶ Det kvinnliga inslaget i tjänstemannakåren var också stort (ca 35 procent år 1910.)²⁷

Den lägre tjänstemannens marknadsposition var åtminstone till en del beroende av utbildningskvalifikation, och för många gick vägen till en sådan tjänst just genom läroverket. Andelen blivande lägre tjänstemän bland karlstadseleverna öka-

de också under seklets gång, och vid århundradets slut väntade tjänstemannabanan för nästan hälften av dem. (Jfr tabell IVa-c i bilaga.) I jämförelse med gruppen av blivande småföretagare gjorde de eleverna större investeringar i läroverkets kulturella kapital. Knappt hälften tillhörde avhopparnas skara, men många hade ett studentexamensbetyg på fickan när de sökte statliga eller privata tjänstemannabefattningar. En inte obetydlig andel hade t o m högskolestudier bakom sig, men här handlade det ofta om oavslutade högskolestudier. (Jfr tabell V i bilaga.)

De lägre tjänstemännen kom nu inte att hamna på särskilt framträdande poster i yrkeslivet, och det är väl en förklaring till att de är underrepresenterade bland memoarförfattarna. En representant för avhopparna har vi i alla fall funnit. Bengt Eiserman sattes av en ambitiös far i Jönköpings läroverk, men när han efter första året i gymnasiet kom hem med två underbetyg utöver det ordinarie, fick han äntligen lov att sluta skolan. Han fick börja som bodbetjänt i brukshandeln, och längre fram fick han anställning som bruksbokhållare.²⁸

Albert Hallberg var en student som gick tjänstemannavägen. Han blev tidigt faderlös, och moderns enda inkomst bestod av hyresinkomster från ett par fastigheter som fadern lämnat i arv. Albert var flitig i skolan och klarade sig bra, men självförtroendet var ändå lågt. Inför studentexamen befarade han en katastrof, men trots en "jämmerlig kria" *Om kamelen*, blev den vita mössan hans våren 1882:

— — — när det första glädjeruset hade förflyktats, befann jag mig i en kvalfull belägenhet. Tvärtemot vad jag tänkt mig, var jag ännu vid liv och måste välja levnadsbana. Mitt självförtroende var efter mitt äventyr vid studentskrivningarna ytterligare ned-satt, och för de levnadsuppgifter, som verkligen intresserade mig, ansåg jag mig oduglig.²⁹

Först fick han plats som e o kammarskrivare vid Tullverket, där han till att börja med fick arbeta utan avlöning för att sätta sig in i göromålen. Befordringsmöjligheterna var mycket små, och därför fick det bli Postverket i stället, där förhållandena var något bättre.

Albert Hallberg är ett exempel på att studentexamen inte all-

tid ger det mått av självförtroende och ledighet i umgänge, det habitus, som också är en tillgång på arbetsmarknaden. Han var obenägen att framträda offentligt, att överhuvudtaget företa sig något som skulle kunna rikta uppmärksamheten mot hans person:

Till och med ett enkelt skåltal inför en förtrolig sällskapskrets har ofta bjudit mig emot. Ännu efter snart 60 år erinrar jag mig livligt min skamkänsla, när jag en gång vid aftonbönen i en av skolans lägre klasser beordrades att inför klassen läsa "Fader vår" och kom av mig. Och även flera år senare, vilken slät figur gjorde jag icke alltid, när jag skulle presentera två personer för varandra! Varje gång klickade jag på namnen. Ja, nog hade jag anledning att anse mig för en misslyckad individ.³⁰

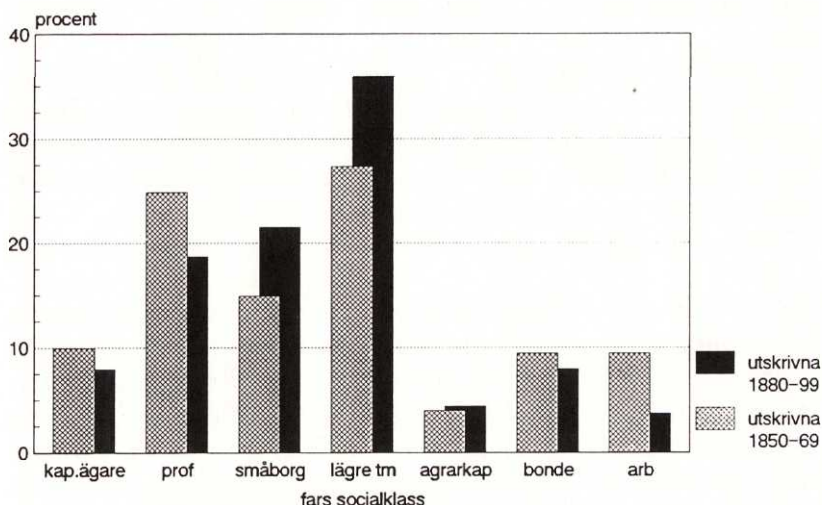
En gångbar social kompetens följde alltså inte automatiskt med studentexamensbetyget, utan här vägde familjearvet minst lika tungt. Många blivande lägre tjänstemän bland karlstads eleverna hade en lågborgerlig bakgrund, och om de är representativa var de lägre tjänstemännens hem tillsammans med småborgarhemmen den största rekryteringsbasen vid århundrades slut. (Jfr figur 9:3.) Att just många av småborgerskapets söner i allt större utsträckning blev tjänstemän brukar förklaras med småföretagarnas utsatta klassposition. Den far som tex själv hade fått känna av detaljhandelns hårda konkurrens, styrde kanske in sina söner på andra banor:

Släkten på fars sida höll samman och ansåg att sönerna skulle i handel och köpenskap. Men dock borde en stanna på fädernegården, men både jordbruk och handel började uppfattas som osäkert, och den lärda banan blev mer och mer attraktiv i fars och farbrödernas ögon. Med den lärda banan avsågs inte bara prästen och lärarens utan alla intellektuella yrken och då särskilt ämbetsmannabanan i sin helhet.³¹

Så berättar Fredrik Ström om sin far och hans överväganden. Fadern var en välbeställd bonde som dessutom ägde en handelsbod, men för att ge barnen en god uppfostran flyttade han till den närmaste staden Halmstad. Där öppnade han en manufakturaffär, men efter några år kom han på obestånd, vilket säkert

Figur 9:3. Rekrutering till lägre tjänstemannaklassen bland f d elever vid Karlstads HAL. Fördelning efter social bakgrund.

Källa: KAS 1912.



gjorde att tjänstemannabanan i hans ögon framstod som ett mycket tryggare alternativ än köpmannens: "En köpman kan bli fattig, men aldrig en lärd man, var hans maxim."³² Fredrik fick alltså studera och blev så småningom författare och agitator inom arbetarrörelsen. Om det var en säkrare bana än handelsmannens får dock vara osagt.

I vår socialgruppsindelning har författare, journalister, konstnärer och sk fria intellektuella klassificerats som lägre tjänstemän. I ett avseende är detta oegentligt, eftersom tex en konstnär snarare är att betrakta som egen företagare. Men i motsats till en hantverkare är han främst beroende av sitt kulturella kapital, och det har för oss varit den avgörande kategoriseringsprincipen. Bland memoarförfattarna finns också rätt många konstnärer, skådespelare och författare, och de kan alltså ses som representanter för tjänstemannaklassen.

Ture Nerman, en blivande författare, gick i Norrköpings läroverk kring sekelskiftet. Fadern var bokhandlare i Norrköping, och han är ett exempel på småföretagarens mödor och otrygga tillvaro. Inte hjälpte det att stiga upp vid tvåtiden på

morgonen för att arbeta på sitt oeldade kontor. Julkommersen blev ändå dålig, när packlårar med nyheter från Berlin frös inne på lastbåten en kall december. Men sönerna sattes i skola, och för Ture Nerman var skoltiden inget tvång:

Jag känner mej skyldig att avge räkenskap för vad jag fått av arv och miljö och att innerligt och ödmjukt tacka: mina föräldrar för en hygglig biologisk start i ett gott hem, samhället för en god skola, folkrörelserna, mänsklighetens stora diktare och tänkare och många enskilda människor för den bärande – – – solidariteten med Mänskligheten med stort M.³³

Ture Nerman blev liksom Fredrik Ström en av arbetarrörelsens förgrundsgestalter, och titeln författare hade de också gemensamt. För en blivande författare var läroverksåren betydelsefulla, eftersom läroverkskulturen till sin natur är litterär. Och även om litteraturundervisningen mest handlade om skalders och poeters från förfluten tid, förmedlade den en kontakt med diktens och diktarens värld: "Vikarierande svensklektor var en svärmisk poet. Läste vers, Stagnelius m m för oss – och här lyssnade andlöst skolunglingen T Nerman."³⁴



Läsesalen i Sundsvalls bibliotek cirka 1900. Läroverkskulturen var en litterär kultur, och många skolpojkar blev väl förtrogna med böckernas värld. Läxböcker varvades på fritiden med verk av skönlitterära författare, filosofer och ibland även den tidens samhällskritiska författare som t ex Viktor Rydberg och August Strindberg. Litteratursmaken "förfinades" också i alla litterära skolföreningar där många av våra mest kända författare gjorde sin debut.

Källa: Sundsvalls museum.

Också många akademiker blev lägre tjänstemän i stat och näringsliv. Det kan ses som tecken på att trängseln på akademikerbanan var stor och på att investeringar i högre utbildning inte alltid lönade sig. I en hårdnande konkurrens kunde i stället familjens kulturella kapital vara avgörande för framtiden. Carl Fredrik Lundqvist var son till en oexaminerad folkskollärare, och redan vid fyra års ålder började han i faderns skola. Där visade han prov på sån läslust att det bestämdes att han skulle gå läsvägen. Läroverksstudierna i Halmstad och Göteborg gick bra, trots att han måste arbeta som renskrivare och extralärare för att finansiera skolgången. Så småningom bar det iväg till Uppsala, och med sig i bagaget hade han bl a en stor musikalisk begåvning, som odlats i läroverkens sångkvartetter. I Uppsala ägnade han nationslivet mer intresse än studierna, men han lyckades ändå ta en examen. Därefter drog han sig fram som extra kammarskrivare och som sekreterare i riksdagen. Någon fast anställning fick han inte, och de ekonomiska bekymren hoppade sig. Men med hjälp av både tur och skicklighet lyckades han rädda sig undan obarmhärtiga fordringsägare. Till slut övergav han tanken på en ämbetskarriär och gav sig sängen i våld. Han tog anställning på Kungliga Operan, och på ålderns höst blev han avskedad utan rätt till pension.³⁵

Lundquist gick alltså inte en särskilt lysande framtid till mötes. Det kulturella kapital, som han förvärvat i utbildningssystemet, räckte inte långt i ämbetsmanna-Sverige. Bättre hade det säkert gått om han i likhet med tex Hugo Hamilton haft en familjetradition och personliga förbindelser att luta sig mot. För Hamiltons del var detta avgörande när det gällde att avancera från ämbetsvärldens låga, dåligt betalda och otrygga positioner. Carl Fredrik fick istället lita till ett konstnärligt kulturellt kapital, sin sångbegåvning. Men marknadsvärdet av det var inte särskilt högt, och inte heller gav det trygghet på ålderns dagar i utbyte.³⁶

Blivande godsägare, bönder eller arbetare

Godsägaren, bonden och arbetaren befann sig alla i olika klasspositioner. Arbetaren hade i första hand sin fysiska och i formellt avseende oskolade arbetskraft att erbjuda marknaden,

bonden förenade eget fysiskt arbete med jordäggande i mindre skala och godsägaren hade sin bas i en stor jordegendom. Godsägargruppen var en exklusiv skara, och där fanns fortfarande många adelsmän. Den uppgick till någon enstaka promille av landets yrkesverksamma manliga befolkning. Jordbrukets krympande andel av näringslivet började göra sig märkbar, och andelen själväggande bönder minskade från ca 25 procent till 19 procent av den yrkesverksamma delen av befolkningen under perioden 1850-1910.³⁷ Arbetarna var genomgående den allra största gruppen, och dit hörde ca två tredjedelar av arbetsstyrkan. En omfördelning mellan jordbruksarbetare och industriarbetare ägde förstås rum: industriarbetarnas andel ökade från ca 17 procent till 37 procent.

Dessa tre skilda grupper hade i alla fall en sak gemensam: deras ställning grundades inte på det kulturella kapital som formell utbildning ger. Och följaktligen var det en mycket liten del av karlstadseleverna som kom att uppgå i dessa icke-borgerliga skikt. Den tendensen förstärktes dessutom med tiden: de blivande godsägarnas, böndernas och arbetarnas andel minskade från 16 till 9 procent under 1800-talets andra hälft. (Jfr tabell IV i bilaga.) De flesta av dessa fullföljde heller inte studierna fram till studentexamen, och det mönstret är speciellt iögonfallande för de blivande arbetarnas del, där hela 93 procent hade slutat i någon av läroverkets nedre klasser. Men fortsatta sekundärskolestudier var inte så ovanliga bland godsägare och bönder, ett tecken på att också jordbruksnäringen började kräva sin *Leistungswissen*. (Jfr tabell V i bilaga.) Här som för övriga grupper gäller att det sociala arvet vägde tungt: sannolikheten att en bondeson skulle bli bonde och att en arbetarson skulle bli arbetare var minst dubbelt så stor som för andra elevgrupper.

Och de härliga lagrarna grodde...

Forskningen kring sekundärutbildningen i olika länder har ofta kretsat kring frågan om utbildning främjat social mobilitet eller om den främst varit ett medel att reproducera den sociala strukturen. Tyvärr har forskningsfrågorna ofta haft en låg grad av precision, eftersom man underlåtit att klargöra vad det är som reproduceras. Handlar det om en allmän reproduktion av socia-

la klasser och relationer mellan dem? Eller åsyftas mer specifikt en självreproduktion av olika klasser på så sätt att sonen vanligtvis går i faderns fotspår? Vare sig man menar det ena eller det andra, är det knappast troligt att 1800-talets skolor fyllde en reproducerande funktion i den bemärkelsen. Det här var ju en tid av stora omvandlingar, då nya sociala klasser uppstod och då relationerna dem emellan hela tiden växlade.

På ett mer generellt plan kan emellertid sådana frågor ändå ha sin relevans. Det svenska läroverken var som vi sett först och främst en skola för medelklassens söner, och karlstadsmaterialet visar att det också till allra största delen var blivande medlemmar av medelklassen, som där fick sin skolning. De mönstren blev dessutom än mer framträdande under 1800-talets sista decennier, då icke-borgerliga grupper blev allt sällsyntare både på "input-" och "output-sidan". Men borgerligheten fick också genom karlstadseleverna och växjöstudenterna ett inte obetydligt tillskott av pojkar från icke-borgerliga hem.³⁸

I ett sådant perspektiv kan man därför hävda att läroverken var ett led i återskapandet av den svenska borgerligheten. Men den sociala struktur som den ingick i förändrades oavbrutet. Dels växlade relationerna till andra sociala klasser och grupper, och dels förändrades relationerna mellan borgerlighetens olika skikt. Den förändringsprocessen kan man avläsa i statistiken över befolkningsutvecklingen, i rekryteringen till läroverken och i elevernas fortsatta vägar ut i yrkeslivet.

Var då läroverken ett led i självreproduktionen av olika borgerliga skikt på så sätt att läroverkseleven gick i sin fars fotspår? Karlstadsstudien tyder på att svaret på den frågan är nej. Visserligen var sannolikheten att en kapitalägarson tex själv skulle bli kapitalist större än att en lägre tjänstemannason skulle bli det. Visserligen valde pojkar från tjänstemannahem i större utsträckning tjänstemannabanan etc. Men rörligheten mellan de olika borgerliga blocken var ändå mycket stor. Elever förflyttade sig mellan den ekonomiska och den kulturella delen av borgerligheten, och därvidlag var strömmen starkast från den ekonomiska delen.³⁹ Utbytet mellan hög- och lågborgerliga grupper var också livligt, ett utbyte som i Karlstad främst gick från hög- till lågborgerlighet.⁴⁰ Läroverksstudier var alltså inte liktydigt med ett socialt avancemang: mer än hälften av karlstadseleverna med högborgerlig bakgrund hamnade själva i låg-

borgerligheten.⁴¹ Den tendensen blev allt tydligare under seklets sista decennier, samtidigt som andelen elever som "klättrade" från låg- till högborgerligheten minskade. Det mönster som växjöstudenterna uppvisar tyder dock på att en avlagd studentexamen i avsevärd grad minskade risken för social degradering, samtidigt som möjligheterna för socialt avancemang för en växjöstudent med lågborgerlig bakgrund ökade något över tid.⁴²

De forskare, som ansluter sig till reproduktionstesens, har ofta underförstått följande perspektiv på det hela: låt vara att samhället förändrades, att nya sociala hierarkier och klasser skapades och att de sociala relationerna hela tiden omvandlades. Men samhället var fortfarande hierarkiskt i den meningen att vissa hade mer och andra mindre av livets goda, vissa hade makt medan andra var maktlösa etc. Och den nya eliten, menar dessa forskare, rekryterades från den gamla elitens led. Med hjälp av utbildningssystemet kunde den slå vakt om de högsta positionerna, makten och rikedom.⁴³ Utbildningsmeriter och gamla privilegier kunde användas för att klättra i nya hierarkier och för att komma i åtnjutande av en ny tids privilegier. Det betyder att den ekonomiska och kulturella eliten kunde lägga beslag på prestigefyllda professioner för sina söners räkning:

— — — de som redan är privilegierade har de största möjligheterna att skaffa sig fotfäste på de mest eftertraktade karriärstegarna och att sedan klättra fortare än de andra. De rika med goda sociala kontakter kan ta det gamla klassegregerade utbildningssystemet i sin tjänst för en rivstart i den nya tidens makt- och statuskamp och stödja varandra i tävlingen för de bästa positionerna.⁴⁴

Men våra data från Karlstad och i viss mån även från Växjö tyder på att den gamla kulturella elitens söner fick känna av en hårdnande konkurrens. De kunde inte på långa vägar monopolisera de lärda professionerna. Om våra undersökningsgrupper är något så när representativa för läroverkseleverna i allmänhet, skulle därför det svenska mönstret avvika från vad många forskare funnit i andra länder.⁴⁵ Hur skall då detta förklaras? Var Sverige unikt eller kan det vara så att brister i källmaterialet eller i vår bearbetning av detta givit en missvisande bild? Här finns nämligen två svaga punkter. Den ena har redan påpekats,

den att uppgifterna om de fd karlstadselevernas yrke insamlats endast ett tiotal sår efter det att de sista kullarna lämnade läroverket, varför de elever som gjort karriär längre fram i livet kan ha blivit felplacerade. Den felkällan har vi dock försökt korrigera genom att använda växjöstudenterna som jämförelsegrupp. Den andra svagheten har att göra med att en del nyanser försvinner i våra grova kategorier. Det innebär att vi bara kommer åt den vertikala mobiliteten mellan låg- och högborgerliga grupper. De elever som klättrat inom professionernas karriärhierarkier lyckas vi däremot inte fånga. Av den anledningen har vi gjort en finare indelning av växjöstudenterna som gör en mer detaljerad analys av deras positioner i de olika professionella hierarkierna möjlig.

Till grund för denna indelning ligger ett resereglemente från 1907, där statliga yrkesgrupper fördes till sex stycken resekostnads- och traktamentesklasser (fortsättningsvis benämnda *löneklasser*) enligt följande:

Löneklass 1. Statsråd, amiral, general, ärkebiskop etc

Löneklass 2. Biskop, chef för centralt ämbetsverk, generalmajor, landshövding etc.

Löneklass 3. Byråchef, domprost, häradshövding, major, professor etc.

Löneklass 4. Byråingenjör, folkskoleinspektör, kanslist, kyrkoherde, veterinär, kronofogde, löjtnant, lektor, adjunkt.

Löneklass 5. Fanjunkare, landsfiskal, länsman, folk- och småskollärare etc.

Löneklass 6. Betjäning vid lotsverket, fjärdingsman, vaktmästare, vaktkonstapel etc.⁴⁶

De fyra första klasserna omfattar i stort sett yrken som krävde någon form av högskoleutbildning. Denna indelning har kompletterats med en finare gradering inom skilda professioner, när så varit möjligt. Inom den militära professionen finns en officiell rangordning, och en sådan går också att upprätta för prästerskapet. För civilämbetsmännen och den lärda professionen

(professorer, docenter, lektorer, adjunkter osv) har hierarkier skapats med hjälp av uppgifter om olika gruppers löneläge.⁴⁷ För gruppen av nya professionella har ingen finare indelning varit möjlig, utan där har vi fått nöja oss med de sex löneklasserna. Bland växjöstudenterna kom 68 procent att tillhöra en statlig profession eller på annat sätt arbeta i statens tjänst, och för 38 procent gällde detta också fadern. Det är på dessa två studentgrupper som analysen genomförs.

Vår rangskala har alltså till största delen upprättats utifrån ekonomiska kriterier och ett löneläge som var rådande omkring 1870–1907. Därför kan ingen hänsyn tas till att löneförhållandena ständigt förändrades och att vissa grupper halkade efter medan andra (som tex läkarna) längre fram klättrade högre upp på löneskalan.

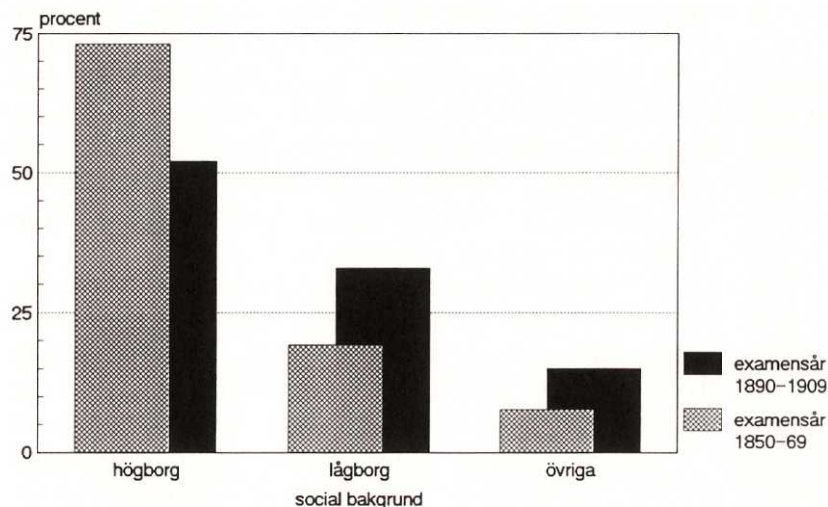
I karriärernas trappa...

Vilka var då de växjöstudenter som lyckades erövra en plats i toppen av de statliga hierarkierna? Som figur 9:4 visar var den övre medelklassens söner i klar majoritet bland de av 1850- och 60-talets studenter, som hamnade i någon av de tre första löneklasserna. Bland sekelskiftets studenter utgjorde de därvidlag fortfarande den allra största gruppen, men nästan hälften kom nu från lägre sociala skikt. Framförallt var det pojkar med lågborgerlig bakgrund som flyttade fram sina positioner. Än starkare slog den sociala bakgrunden igenom vid rekrytering till det absoluta toppskiktet bestående av löneklass 1 och 2. Av de sammanlagt 31 studenter som hamnade där, kom 75 procent från den högre borgerligheten, och här finner vi ingen klar tendens till utjämning över tid.

Den grupp av studenter som hamnade inom statlig tjänst och vars fäder också fanns inom den sfären, kan vi mer i detalj följa i karriärhierarkierna. Som tabell 9:2 visar var rörligheten stor mellan olika löneklasser, och för många (59 procent) av studenterna med fäder, som tillhörde någon av de tre första löneklasserna, bar det av utför. För pojkar med fäder längre ner på den sociala skalan (löneklass 4-6) var risken för social degradering mindre – vägarna uppåt var ju fler än dem som bar nedåt – och av dem hamnade endast var tionde student på en nivå lägre

Figur 9:4. Rekrytering till de tre högsta löneklasserna bland studenter vid Växjö HAL. Fördelning efter social bakgrund.

Källa: VJÖ 1950.



Tabell 9:2. Löneklass för far respektive son. Studenter vid Växjö HAL 1850-1909. (Inom parentes ges exempel på de olika löneklasserna. (Procent)

Fars rang	2	3	4	5	6
Studentens rang					
1 (statsråd)	12	8	0	0	0
2 (biskop)	12	8	2	0	0
3 (professor)	50	30	21	13	8
4 (lektor)	25	48	69	75	92
5 (folkskollärare)	0	6	7	11	0
6 (vaktmästare)	0	0	0	1	0
summa	99	100	99	100	100
antal totalt	16	66	264	67	12

Källa: VJÖ 1951

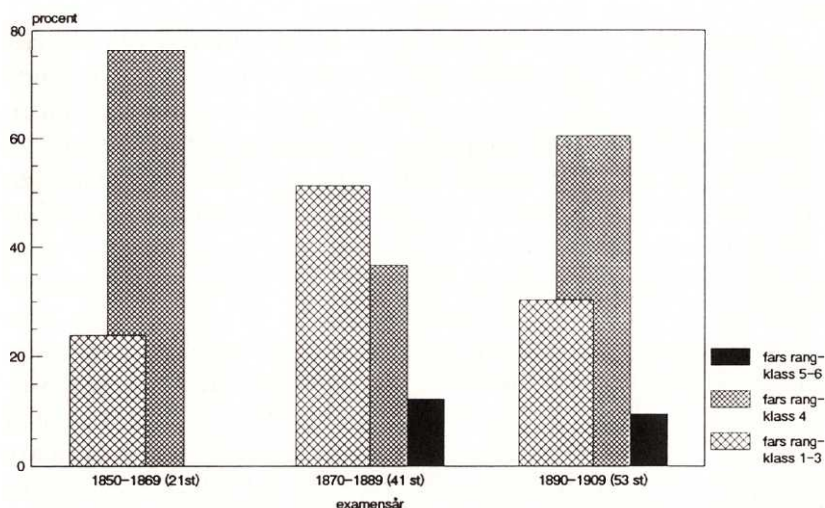
än sin far.⁴⁸ Samtidigt lyckades en ganska stor andel (39 procent) av dessa klättra ett eller flera pinnhål över sin fars position. Men sannolikheten att en sådan student skulle stanna på en lägre position än en kamrat från högre skikt var trots allt ganska stor. Mobilitetsmönstret över tid tyder också på att möjligheterna för social mobilitet ökade för alla grupper bland studenterna. Det kan finnas två förklaringar till detta: antingen ökade den uppåtgående mobiliteten generellt för alla grupper, även för icke-studenter, eller också var studenter i allmänhet eller speciellt växjöstudenter särskilt framgångsrika när det gällde att flytta fram sina positioner.

Figur 9:5 visar den sociala rekryteringen till de tre översta löneklasserna för studenter från olika tidsperioder. Den visar att dessa statliga elitskikt i ganska stor grad rekryterades från grupper längre ner på skalan, men nytillskotten kom främst från löneklass fyra, dvs de bestod av söner till akademiker på låg nivå. Pojkar med rötter i löneklass fem (lägre tjänstemän utan akademisk utbildning) och löneklass 6 (statsanställda arbetare) fick nöja sig med att höja sig ett litet steg över faderns nivå.

Den absoluta toppen bestående av ärkebiskopar, generaler, statsråd och deras gelikar tillsammans med biskopar, generalmajorer, kabinetssekreterare etc (dvs löneklass 1 och 2) rekryterades till största delen från de högre klasserna, men man kan också notera att den fick ett inte obetydligt tillskott från de lägre akademiska ämbetsmännens hem. Så återfinns en blivande biskop, två blivande statsråd och en landshövding in spe bland kyrkoherdesöner, och en kaptenson avancerade till chef för ett centralt ämbetsverk. Men man kan också notera att inte en enda son till lägre tjänstemän eller statsanställda arbetare nådde så högt på samhällsstegen. Detta är i linje med annan forskning, enligt vilken akademikersöner behärskade de allra högsta posterna inom civilförvaltningen. Där fanns vid seklets slut 86 befattningshavare, och av dem kom 60 st från akademikerhem, och 18 st var storföretagarsöner. Endast fem stycken kom från lägre tjänstemannahem, och en enda arbetarson hade tillsammans med en bondeson lyckats med bedriften att avancera till civilbyråkratins absoluta topp. De högsta ämbetena var dessutom en sista utpost för den gamla börsadeln: 29 st av de 86 var nämligen adelsmän.⁴⁹

Figur 9:5. Rekrutering till de tre högsta löneklasserna bland studenter vid Växjö's HAL. Fördelning efter fars löneklass.

Källa: VJÖ 1951.



Vår växjöstudie tyder alltså på att den gamla bildningseliten bestående av löneklasserna 1-4 lyckades reservera toppositionerna för sina söners räkning. Men inom toppskiktet ägde en ommöblering rum, där speciellt söner till akademiker på lägre nivåer lyckades avancera. För pojkar från lägre tjänstemannahem och arbetarhem var däremot de möjligheterna genomgående små. De fick nöja sig med att höja sig en grad eller två över sin ursprungsnivå. Lågborgerlighetens söner, bondesöner och arbetarbarn hade bara i undantagsfall tillträde till de absoluta toppskikten inom de statliga karriärhierarkierna.

Utbildning för att etablera sociala hierarkier?

Frågan om utbildningssystemet återskapade sociala hierarkier eller om det var en motor för social förändring kan studeras ur ytterligare en infallsvinkel. Fritz Ringer tex menar i Max Webers efterföljd att gamla statushierarkier länge levde kvar under 1800-talet trots att de dåligt stämde överens med det nya klass-samhällets sociala hierarkier. Enligt Ringer var detta möjligt

just därigenom att utbildningssystemet slog vakt om den traditionella klassiska bildningen. I det perspektivet bidrog skolsystemet således till reproduktionen av en äldre tids statushierarkier.⁵⁰

För Sveriges del är detta bara delvis sant. Visst levde talesättet *Latinare är finare – realare är skralare* länge kvar också hos oss. Och läkarkåren tex motsatte sig länge slopandet av latinkraven just med motiveringen att latinkunskaper var ett medel att höja kårens sociala anseende. Men införandet av reallinjen och det faktum att den fick samma officiella status som latinlinjen inom läroverkets ram bidrog till att de gamla statushierarkierna underminerades och att det reala bildningsidealet med framgång kunde utmana det klassiska.

I det perspektivet menar vi att det svenska utbildningssystemet och läroverken snarare bidrog till att upprätta nya statushierarkier. Alla de yrken som under 1800-talet lyckades uppnå professionell status är exempel på detta. Tandläkaren, tidigare betraktad som en hantverkare, veterinären med en status jämförbar med slaktaren, ingenjören som inte heller stod så högt i kurs vid seklets början – alla dessa yrkesgrupper lyckades med hjälp av utbildning höja sitt sociala anseende,⁵¹ och strategin var densamma: inträdeskraven till fackutbildningen höjdes successivt för att till sist sättas lika med studentexamen. På så sätt fick den efterföljande fackskolan en slags högskolestatus i paritet med traditionell universitetsutbildning. De hierarkier som därigenom skapades med professionerna i toppen vilade främst på de meriter som formell utbildning ger. Det förefaller också troligt att mellannivåer i den statliga och privata byråkratin konstituerades utifrån kompetensnivåer, som utbildningssystemet tillhandahöll.⁵² De tekniska elementarläroverken skulle tex utbilda industrins underbefäl, och realexamen skapades för tjänstemän i mindre ledande befattningar inom stat och industri. Mats Greiffs undersökning av de kontorsanställdas avancemangsmöjligheter vid två stora företag, SKF och Kockums, tyder på att möjligheterna för en anställd med bara folkskoleutbildning att arbeta sig upp inom företaget minskade.⁵³ Det är i så fall i linje med den utveckling som Jürgen Kocka funnit i tyska och i viss mån också i amerikanska företag:

Det blev mer och mer regel att man befordrades på grundval av

*utbildning och tjänsteår – – – I USA gick utvecklingen mot i förväg bestämda karriärer och mot en samordning av utbildning och arbete – – –*⁵⁴

Läroverken var naturligtvis inte det enda verksamma medlet i den processen. Det kulturella kapital som tex flickskolan gav var också ett medel för att upprätta sociala hierarkier. Tidigare hade det exempelvis vid posten varit möjligt för män att avancera till ganska höga befattningar med endast folkskolebetyg i bagaget. Men som Britta Lundgren visat, blev kvinnliga utbildade tjänstemän ett hot mot dessa manliga befordringsmöjligheter. Utbildning kunde alltså tom i vissa fall rubba könshierarkier!⁵⁵

Sammanfattande kommentar

Våra fallstudier av läroverkselevernars fortsatta öden visar att frågan om läroverkens roll i den sociala reproduktionen är komplicerad. Beroende på hur frågan ställs får man ständigt olika svar. Till att börja med kan vi slå fast att läroverken var ett led i den svenska medelklassens självreproduktion, eftersom den stora gruppen av arbetare och bönder endast undantagsvis satte sina söner i den lärda skolan och eftersom de allra flesta läroverkselever själva kom att tillhöra något av medelklassens olika skikt.

Karlstadsstudien tyder dock på att rörligheten var stor mellan olika delar av borgerligheten. Pojkar med högborgerlig bakgrund löpte stor risk att socialt nedgraderas, även om den risken enligt växjömaterialet var betydligt mindre för den som fullföljde läroverksstudierna fram till studentexamen. Lågborgerlighetens söner kunde i sin tur med utbildningssystemets hjälp klättra i de sociala hierarkierna. I den gamla bildningselitens perspektiv hårdnade därför konkurrensen på den marknad där det kulturella kapitalet växlades mot materiella förmåner och status.

Också denna bild kan dock nyanseras. Indelningen i hög- och lågborgerlighet är relativt grov och tillåter inte någon detaljerad analys av elevernas mobilitet i de olika karriärhierarkierna. Med hjälp av en finare indelning av de statliga yrkesgrupperna

har vi i detalj följt växjöstudenternas livsöden. Resultatet tyder på att de absoluta toppositionerna reserverades för den gamla bildningselitens söner. Men också inom den gruppen av akademiska tjänstemän fanns det hierarkier, och här gäller att söner till akademiker på toppnivå ofta slutade längre ner i de sociala hierarkierna. De fick i stället bereda plats för söner till akademiker på lägre nivå.

Vilken roll spelade då läroverken då det gällde att slå vakt om gamla och "otidsenliga" statushierarkier? Vi menar att de i första hand bidrog till att bryta dessa och till att upprätta nya. Alla de nya professioner som växte fram under 1800-talet bär vittnesbörd om den processen.

1. Kocka, Jürgen (1980) *White Collar Workers in America 1890-1940*. London and Beverly Hills: Sage Publications, s 107.
2. För studenter från olika läroverk finns det annars en uppsjö av tryckta matriklar med uppgifter om fortsatta öden för längre eller kortare tidsperioder.
3. *Lärare och studenter vid Växjö högre allmänna läroverk 1850-1950. Kortfattad biografi* (1951). Växjö: Växjöstudenternas förbund. (VJÖ 1951)
4. Nygren, C E (1912) *Biografiska anteckningar öfver lärjungar intagna vid Karlstads högre allmänna läroverk 1850-1900*, vol 1-4. Karlstad. (KAS 1912)
5. Carlsson (1966) s 81.
6. Forskare som Boel Berner och Sten Carlsson menar att män som Wennström, De Laval och Wingquist var "praktikens män". I en bemärkelse är det nog riktigt: Deras uppfinningar tillkom och utvecklades i nära samband med produktionen och det praktiska arbetet, detta i motsats till den teknologi, som längre fram fick betydelse för produktionen och som utvecklades på stora forskningslaboratorier av tekniskt skolade män. Men vi menar att formell teknisk skolning ändå hade åtminstone en indirekt betydelse också i det tidigare skeendet. Jf Berner (1981) s 91f; Carlsson (1966) s 84.
7. Torstendahl, Rolf (1979) *Les chefs d'entreprise en Suède de 1880 à 1950: sélection et milieu social. I: La patronat de la seconde industrialisation*. Ed: Maurice Lévy-Leboyer. Paris: Les éditions ouvrières, s 37-50; Åberg (1991), s 85-94.
8. Jörberg, Lennart (1988) *Svenska företagare under industrialismens genombrott 1870-1885*. Lund: Lund University Press.
9. Under perioden 1850-69 var ca en tredjedel av de blivande kapitalisterna söner till lägre tjänstemän, medan kapitalägarsönerna var den största

- gruppen (ca 30 procent) tillsammans med småborgerskapets söner (knappt 30 procent) 1880-1899.
10. Under perioden 1850-1879 tog 21 procent av de blivande kapitalägarna bland karlstadseleverna studentexamen mot 33 procent för perioden 1880-1899.
 11. Kilander (1989) s 174.
 12. Eriksson (1978) s 10.
 13. Carlsson (1966) s 110. Därvid stod de statligt anställda nya professionella grupperna (läkare, arkitekter, tandläkare etc) för den största relativa ökningen. Deras antal växte från ca 1000 till 3800, medan jurister, präster och militärer ökade från 9300 till 12600 st.
 14. Hamilton (1928) s 41.
 15. Hemberg (1936) s 28.
 16. Retzius (1933) s 152.
 17. ibid s 156.
 18. Laurin (1929) s 32.
 19. ibid s 160.
 20. Wigforss, Ernst (1950) *Minnen I. Före 1914*. Stockholm: Tidens förlag, s 10.
 21. Ericsson (1988) s 55-78.
 22. ibid s 69.
 23. Andelen blivande småföretagare varierade mellan 8-18 procent under 1800-talets senare decennier. Bland dem som slutade utan att avlägga studentexamen var den genomgående mycket högre, upp till 26 procent. Jfr tabell IVa-c i bilaga.
 24. Hela 75 procent tillhörde avhopparnas skara. Jfr tabell V i bilaga.
 25. Knaust, Oscar F (1942) *En krögares gesällvandring*. Stockholm: Wahlström & Widstrand, s 8.
 26. Siffrorna är ungefärliga och har beräknats med hjälp av Carlsson (1966) s 139-196. Till skillnad från Carlsson har vi inte räknat den stora gruppen av handelsanställda till tjänstemannaklassen.
 27. Ericsson (1983) s 25.
 28. Eiserman, Bengt (1937) *Minnen och episoder*. Stockholm.
 29. Hallberg, Albert (1935) *Minnen och livserfarenheter av en samlare*. Göteborg, s 15.
 30. ibid s 10.
 31. Ström (1940) s 49.
 32. ibid s 50.
 33. Nerman (1948) s 7.

34. *ibid* s 124.
35. Lundquist, Carl Fredrik (1908) *Minnen och anteckningar. En blick tillbaka på mitt lif*. Stockholm: Hugo Gebers förlag. Tjänstemän med hög utbildning fick ofta börja långt ner i hierarkierna i förvaltningen till en svältlön. De eländiga villkoren delade för övrigt den nyblivne svenske ämbetsmannen med kollegor runt om i Europa. Se tex Pilbeam, Pamela M (1990) *The Middle Classes in Europe 1789-1914. France, Germany, Italy and Russia*. London: MacMillan Education LTD, s 115.
36. Jfr tex Eliot Friedson, som menar att den formella utbildningen bara sätter rammar för en persons livschanser. Professionerna har ett internt meriteringssystem där ofta kön, ras och klass fungerar som diskrimineringskriterier. Se Friedson, Eliot (1986) *A Study of the Institutionalization of Formal Knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press, s 87.
37. Carlsson (1966) s 295.
38. 558 eller 21 procent av sammanlagt 2572 karlstadselever och blivande medlemmar av borgerligheten kom från icke-borgerliga hem.
39. 532 individer eller 56 procent av eleverna med rötter i den ekonomiska borgerligheten kom själva att tillhöra den kulturella. I motsatt riktning rörde sig 202 elever eller 16 procent.
40. 425 pojkar (51 procent) av högborgerlighetens söner blev själv lågborgerliga, medan 380 elever (27 procent) avancerade från låg- till högborgerligheten.
41. Med den reservationen att eleverna från undersökningsperiodens senare del kanske inte hunnit göra karriär då uppgifterna insamlades.
42. I forskningen kring relationen mellan industrialisering och social mobilitet står olika uppfattningar mot varandra. Vissa forskare menar att det kapitalistiska samhället var öppnare, rörligare och mer prestationsinriktat än det feodala, varför en uppåtgående social mobilitet befrämjades. Andra menar tvärtom att hinder och barriärer för ett socialt avancemang finns inbyggt i det kapitalistiska systemet och att därför möjligheterna snarare försvarades. En tredje ståndpunkt är att mobiliteten först ökade för att sedan stagnera. Våra resultat tyder på att det var möjligt att klättra med hjälp av utbildning och att en ganska betydande andel utnyttjade de möjligheterna. Jfr Kaelbe, Harmut (1981) *Historical research on Social Mobility. Western Europe and the USA in the Nineteenth and Twentieth Century*. New York: Columbia University Press.
43. Det är denna reproduktion som står i fokus för Pierre Bourdieus och Jean-Claude Passerons studier av det franska utbildningssystemet. Se tex Passeron, Jean-Claude (1986) Theories of socio-cultural reproduction. *International Social Science Journal*, vol 38, no 4, s 619-29.
44. Perkin (1989) s 359f. (Vår översättning.) Jfr även Pilbeam (1990) s 83, 104.
45. Den bild som forskningen ger är dock inte samstämmig, möjligen delvis beroende på att elevernas fortsatta karriärer inte analyserats i detalj.
46. SFS 1907:131.
47. Här har vi använt oss av Carlsson (1966) *passim*.

48. Det värdet har beräknats med hjälp av den finare indelningen av de olika professionerna. Om man endast ser till löneklasserna 4-6 blir värdet endast 6 procent.
49. Carlsson, Sten (1962) *Bonde, präst, ämbetsman. Svensk ståndscirkulation från 1860 till våra dagar*. Stockholm: Prisma, s 94. Jfr även Rothstein, Bo (1982) *Den svenska byråkratins uppgång ... och fall. Häften för kritiska studier*, nr 5, s 26-46.
50. Ringer, Fritz K (1979) *Education and Society in Modern Europe*. London: Indiana University Press; Ringer (1987) s 3ff.
51. Tillkomsten av Stockholms handelshögskola 1909 är ytterligare ett exempel på detta. Så här motiverades den av en av dess initiativtagare K A Wallenberg: "Det är kunskaper och skolning som skall höja handelskårens medlemmar från krämare och köpmän och bereda dem den ställning i samhället som de intaga i andra länder." Citatet är hämtat ur *Handels-högskolan i Stockholm 1909-1984* (1984) s 9-10.
52. För postverkets del var debatten livlig om det var rimligt att kräva studentexamen för vissa tjänstemannabefattningar. Se Engström, Eric (1988) *Posten måste fram. En pedagogikhistorisk studie av rekrytering till och utbildning i svenska postverket årtiondena omkring sekelskiftet 1900*. Stockholm: Stockholms universitet, s 107-119.
53. Greiff, Mats (1992) *Kontoristen. Från chefens höggra hand till proletär. Proletarisering, feminisering och facklig organisering bland svenska industritjänstemän 1840-1940*. Lund: Bokförlaget Mendocino, s 133-137, 217-224. Greiff visar att uppfattningen om tjänstemannens goda avancemangsmöjligheter var en myt.
54. Kocka (1980) s 116-117. Vår översättning.
55. Lundgren (1990), s 105f. Jfr även Florin (1992).

Kapitel 10

KUNSKAP, MAKT OCH STATUS

I TIDIGARE KAPITEL har vi bekantat oss med läroverkseleverna och deras lärare. Vi har trätt in innanför den lärda skolans väggar och diskuterat skolkulturen och skolans betydelse för eleverna. Vi har också följt några elevgruppers fortsatta öden. I detta kapitel ska vi mer explicit diskutera en av våra övergripande frågeställningar: Var läroverken verkligen den plats, där de härliga lagrarna grodde? Vilken makt, status och prestige fick en fd läroverksyngling i kraft av sin formella utbildning?

Kunskap för makt?

Många elever blev som vi sett akademiker och slutade som ämbetsmän och högre tjänstemän inom den statliga eller privata byråkratins toppskikt. De hade förstås mycket att säga till om, och vissa forskare menar t o m att de i våra dagar etablerat sig som en ny härskande klass: företagsägarna är numera vanligtvis inte desamma som företagsledarna och beslutsfattarna, och den tekniska chefen har genom sitt expertkunnande ett reellt övertag gentemot de ekonomiska ägarna.¹ Harold Perkin talar om det kulturella kapitalets hegemoni och menar med detta, att det professionella sociala idealet nu blivit normbildande medan den gamla ekonomiska härskande klassens entreprenörsideal spelat ut sin roll.²

Enligt andra forskare som tex C Wright Mills ska de professionella i ledande befattningar inom industrin inte betraktas som en ny härskande klass. De har snarare uppgått i den gamla, eftersom de ofta äger en betydande del av aktieportföljen samtidigt som alla deras rättigheter har sin grund just i privategendo-

men.³ Ett tredje sätt att se på saken har de som menar att näringslivets höga tjänstemän och experter är en underordnad klass i förhållande till företagsägarna. De är bara kapitalets tjänare med uppgift att maximera vinsten och disciplinera och kontrollera arbetarna.⁴

Vare sig man hävdar det ena eller andra, är det klart att byråkratins toppmän fick ett allt större inflytande under vår undersökningsperiod. Svenska Arbetsgivarförningens politik formades av juridiskt skolade tjänstemän och inte av direktörer och ägare.⁵ Den avlönade företagsledaren och byråkraten förde befälet över en hel armé av chefer på lägre nivåer, arbetsförmän och arbetare. Om den makten sen var villkorlig och härledd eller autonom och självtagen kan i detta sammanhang lämnas utanför diskussionen.

De professionella i det "allmännas" tjänst hade också makt, läkaren över patienten, läraren över eleven, domaren över människors väl och ve, arkitekten över den mänskliga miljön. De reglerade och kontrollerade människornas liv, och den rätten tillkom dem i deras egenskap av experter med sakkunskap på det mänskliga och sociala livets skilda områden.⁶ Deras makt grundades på examina, yrkesdiplom och på professionernas auktoritet. Formell utbildning var på så sätt en inträdesbiljett till maktens boningar, men innanför dess väggar pågick också en differentiering efter mer informella principer: den som avancerade till den professionella hierarkins absoluta topp hade också användning av ett socialt kapital och av det kulturella kapital, som hemmet lämnat i arv.

Den makt som professionen gav hade också sina överspridningseffekter till aktiviteter vid sidan av den direkta yrkesutövningen. I stadsfullmäktige, i kommunalfullmäktige, i riksdagens båda kamrar, i alla de sammanhang där viktiga beslut fattades gjorde de professionella sin stämma hörd. Ett exempel på detta är Skararektorn Julius Juhlin. Han var verkställande direktör i ett järnvägsbolag, ordförande i en bankstyrelse och ombud för Städernas Allmänna Brandstodsbolag. Han var vice ordförande i stadsfullmäktige, ordförande i drätselkammaren, oavlönad styrelseledamot i en mängd allmänna institutioner. Han var landstingsman och revisor. Dessutom fungerade han i praktiken som stadsingenjör med ansvar för vatten-, avlopps- och elektricitetsverket. Han satt också med i den sk universitetsexamens-

kommittén som utredde en omorganisation av examina inom juridiska, medicinska och filosofiska fakulteterna.⁷ Under åren 1906–07 var han civilminister. Till sist blev han generaldirektör i Postverket, där han spelade en stor roll för organisationen av det svenska och det internationella postväsendet.

Juhlin och hans gelikar var alltså mäktiga och inflytelserika män. En mindre bemärkt tillvaro förde de fd läroverkselever som slutade som tjänstemän på låg- och mellannivå.⁸ Deras makt var betydligt mer kringskuren och villkorlig. C Wright Mills beskrivning av tillvaron sedd i ett lägre tjänstemannaperspektiv hade nog sin giltighet också i sekelskiftets Sverige:

Du har auktoritet, men du är inte auktoritetens källa – – – Du är en länk i en kedja av befallningar, uppmaningar, meddelanden, räkningar, som förenar de män som fattar besluten med dem som producerar varor – – – De pengar som du hanterar är någon annans pengar; de papper som du sorterar och ordnar har redan någon annans stämpel. Du är beslutens tjänare, auktoritetens assistent – – – det avgörande beslutet är sällan ditt.⁹

Men det var ju denna kader av lägre tjänstemän som expanderade, och det var den som rekryterade de allra flesta läroverkseleverna. En liknande utveckling kännetecknade andra västeuropeiska länder, och enligt Pamela Pilbeam blev följden där, att den som nådde den absoluta toppen blev allt mäktigare och att klyftan mellan högre och lägre tjänstemän vidgades.¹⁰ Så skedde kanske också i Sverige, men i politiskt avseende ägde en viss demokratisering rum. I den första tvåkammardagen var bildningsborgerskapet kraftigt överrepresenterat. I Första Kammaren var de med sina 42 procent den ledande gruppen, och i Andra Kammaren var akademikerna näst efter bönderna den största gruppen på ca 26 procent. Vid slutet av vår undersökningsperiod hade bildningsborgerskapets andel sjunkit till 16 procent i Andra Kammaren, samtidigt som de lägre tjänstemännen ökat från 5 till 20 procent. Men i den Första Kammaren var bilden en annan. Där ökade akademikernas andel till 44 procent, medan inslaget av lägre tjänstemän hela tiden var försumbart.¹¹ På lokal nivå pågick också en viss omfördelning av den politiska makten. I Göteborgs stadsfullmäktige fick de ekonomiska maktavarna avstå platser till förmån för medlemmar av den

Tabell 10:1. *Ungefärlig inkomst för vissa yrkesgrupper under 1870- och 1880-talen*

Yrke/titel	årsinkomst (kronor)
Landshövding	13 000
Hovrättsråd	6 500–7 500
Överste	7 500
Kapten	2 000–3 200
Biskop	10 000–16 000
Kyrkoherde	1 400–12 000
Komminister	700–3 000
Rektor	4 000–5 000
Lektor	2 500–4 500
Adjunkt	1 500–3 500
Provinsialläkare	2 000–2 500
Telegrafdirektör	3 600–4 000
Telegrafist	800–1 000
Telefonist	400–600
Kronojägare	500
Folkskollärare	700
Högavlönad industriarbetare	800

Källa: Carlsson (1966) passim.

lägre medelklassen. (Jfr tabell VII i bilaga.)

Ett kulturellt kapital var alltså ofta förknippat med vissa maktbefogenheter, även om graden och arten av dem är svåra att mäta i någon absolut mening. Då är inkomsten ett mer synligt mått på det kulturella kapitalets marknadsvärde, och det var mycket högt för vissa av de fd läroverkseleverna men betydligt mer blygsamt för andra. Tabell 10:1 ger en bild av vilka växelkurser som rådde. Här är det värt att notera de stora inkomstskillnader som rådde både inom och mellan olika professionella grupper. Läkarna var tex länge dåligt betalda, och läroverkslärarnas ständiga krav på högre löner var inte helt obefogade. Prästerskapets löner omfattade hela skalan, där komministern den sämst betalda, kunde tjäna mindre än en högavlönad arbetare, medan en biskop kunde komma upp till löner i

paritet med statsråds och landshövdingars.

De höga civilämbetsmännens inkomster stod sig ganska bra i jämförelse med inkomsterna bland näringslivets toppar. Representanter för de gamla professionerna utgjorde 15 procent av de högst taxerade i Stockholm år 1871. Men marknadsvärdet av deras kulturella kapital var vid den tidpunkten förmodligen i dalande. Några år efter sekelskiftet hade deras andel bland de stockholmska höginkomsttagarna minskat till ca 10 procent. Med sådana inkomstmått mätt hade däremot de nya professionella grupperna flyttat fram sina positioner: deras andel av de högst taxerade i Stockholm ökade från ca 5 till 16 procent under samma period.¹²

Gav då läroverkstudier härliga lagrar i form av prestige, status och social ära? I det avseendet går det inte heller att finna några objektiva mått, men en indikator på hög prestige är att man i någon bemärkelse karaktäriserats som en "berömdhet". Därför har vi kartlagt ett urval av de män och kvinnor som redaktionen för det biografiska lexikonet *Svenska Män och kvinnor* (SMK) funnit värda att nämna. Urvalet består av alla personer födda 1810–1819, 1850–1859 respektive 1890–1899. Deras sociala profil framgår av figur 10:1.

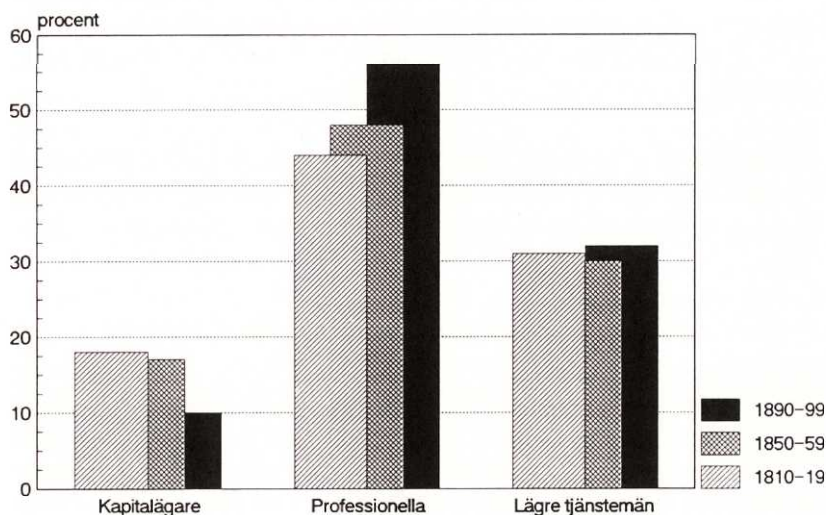
De akademiskt bildade är genomgående den största gruppen bland dem som tagits med i detta biografiska lexikon. Deras andel ökade också över tid, och bland dem som fötts under 1890-talet var de i majoritet. Men inom bildningsborgerskapet ägde en förskjutning rum genom att de nya professionella grupperna ökade från 12 till 27 procent. Det betyder att gruppen av gamla professionella relativt sett uppvisar en liten minskning. De lägre tjänstemännen är också en stor grupp, men den består till allra största delen av författare och konstnärer, sk fria intellektuella som vi något oegentligt fört till denna kategori. Bönder, hantverkare och arbetare är mycket sparsamt representerade.

Urvalet i *Svenska Män och Kvinnor*, samtida vittnesbörd lika väl som våra dagars forskningsresultat tyder på att de akademiskt bildade stod högt på den sociala rangskalan. Så här beskriver Valfrid Spångberg societeten i en svensk småstad:

Officerare – – – bildade tillsammans en liten koloni. – – – De flesta voro adliga och utgjorde även därigenom en grupp för sig

Figur 10:1. Social klass för personer upptagna i Svenska Män och Kvinnor födda 1810–19, 1850–59 respektive 1890–99.

Källa: Svenska män och Kvinnor, band 1–8.



inom det skikt av bildat folk, vars flertal bestod av tjänstemän i olika ställningar, vid landsstaten, magistraten, posten, apoteken, bankerna, läkare, lärare o. s. v. Genom sin skolbildning hade de sitt lilla frimureri för sig, som skilde dem från handelskåren, vars medlemmar i många fall arbetat sig upp från springpojkar och biträden i affärerna och därför inte voro så säkra i användningen av främmande ord eller tillämpningen av sällskapslivets ritual, men materiellt voro så mycket bättre rustade och därför i vissa fall överskattade sina tillgångar i andra avseenden. — — — Ännu mindre än handelskåren voro hantverkarna och de små industriidkarna i stånd att tävla med ämbetsmännen om de representativa toppställningarna i samhället.¹³

Statushierarkier är nu lika litet som sociala klasser statiska och oföränderliga. Nya grupper växte fram, gjorde anspråk på prestige och fick ibland också gehör för de anspråken. De officiella skalorna som ordnade statliga ämbetsmän efter rang och värdighet i förhållande till den militära rangskalan var ofta i otakt med det sociala livet. Dessa rangrullor hade sina rötter i det ti-

diga 1700-talet, och nya yrkesgrupper placerades allt eftersom in i hierarkin. Här stod de professionella inte särskilt högt i kurs. Så t ex jämställdes en provinsialläkare med en major, och länsveterinären tilldelades underlöjtnants rang. Och så här berättar Gustaf Richert om sin far, en representant för de nya professionella:

År 1859 flyttade vi till Göteborg, där min far blivit utnämnd till överingenjör för stadens allmänna arbeten. Den tiden rådde en rangordning för stadens tjänstemän, vari överingenjörstjänsten ej blivit upptagen, varför han blev inrangerad i en "diverse-avdelning", där han i rang jämställdes med "rackarn", en gentleman som hade till uppgift att tillvarataga djurkadaver.¹⁴

Vid hovet rådde en särskild rangordning, och där hade bildningsborgerskapet inte heller någon framskjuten placering. Utifrån sådana grunder kritiserades också de officiella rangskalorna, där de civila ämbetsmännen inordnades i den militära rangrullan:

I samma klass som kaptener träffa vi på professorer vid universiteten, hvilka fortfarande stå på den rangplats, som blef dem anvisad 1714. Det är märkeligt hvilka låga platser på rangskalan de lärda yrkena hos oss intaga — — — Lektorer vid de allmänna läroverken, hvilka måste besitta en ganska betydlig grad af lärdom, äro ställda mellan kaptener och löjtnanter, ifall de hafva någon rang alls, hvilket synes twifvelaktigt. Visst är deremot, att läroverksadjunkter befunnits alldeles för simpla för att komma med i rangordningen.¹⁵

Den debatten slutade med att de officiella rangskalorna för de statliga ämbetsmännen (militären undantagen) avskaffades.¹⁶ Det kan ses som ett led i en demokratisering, men det var samtidigt ett uttryck för svårigheter att upprätta officiella sociala hierarkier i en tid då ständigt nya grupper med framgång hävdade sina anspråk på social ära och prestige.

Många var dock de fd läroverkslever, som hamnade längre ner på den sociala rangskalan som tjänstemän på lägre nivåer. Deras anspråk på prestige hade mindre möjligheter att göra sig gällande. Forskarna förefaller dock vara överens om att de i al-

la fall lyckades i ett avseende – nämligen med att hålla ställningarna gentemot arbetarna. Här spelade utbildning en viktig roll. Den kompetens som krävdes av tjänstemannen hade vanligtvis förvärvats i det formella utbildningssystemet och inte som för arbetarens del i praktiken. Och formell utbildning, även om den inte var särskilt lång, var i mångas ögon ett statusmärke. Skolsystemet bidrog också till att befästa arbetsdelningen mellan intellektuellt och manuellt arbete, så att avståndet mellan kontoret och fabriksgolvet ökade i bokstavlig bemärkelse. Det avståndet ökade också i bildlig bemärkelse, genom att det blev allt svårare för arbetaren att göra en tjänstemannakarriär inom företaget. Och tjänstemannens jobb som ansågs vara mer mentalt ansträngande hade ett högre anseende än ett slitligt kroppsarbete. Tjänstemannen kunde låna prestige av förnäma kunder och av överordnade, som han i högre grad än arbetaren hade kontakter med. Arbetarens arbetsmiljö var smutsig, medan kontoret var förhållandevis rent och dammfritt. Tjänstemannen kunde använda samma kläder på jobbet som på gatan, han hade ett *manschetttyrke*, han var en *white* och inte en *blue collar*. Allt detta bidrog till att tjänstemannen höjde sig över arbetaren i statushierarkierna.¹⁷

I ett avseende var dock prestigevärdet av intellektuellt arbete i förhållande till kroppsarbete tveksamt. Det var nämligen svår-förenligt med det manliga ideal som artikulerades vid denna tid med kroppslig hälsa och styrka som adelsmärken. Bode Janzon tex har i sin avhandling visat att just tjänstemannens hälso- och kroppstillstånd var en källa till bekymmer. Samma oro möter vi i debatten om läroverksgossens kläna, bleka och krokiga kropp, och här hade som vi sett skolgymnastiken liksom den framväxande idrottsrörelsen en uppgift att fylla.¹⁸

Könets, penningens, bildningens och bördens makt.

Med hjälp av de uppgifter om riksdagsmännen, om Göteborgs stadsfullmäktige och de berömda svenskarna i *Svenska Män och Kvinnor* skall vi här avslutningsvis diskutera penningens, bildningens och bördens roll som grund för makt, ära och prestige. Men först av allt några ord om könet, den kanske viktigaste strukturerande principen av dem alla. Att födas till man

eller till kvinna – det hade en avgörande betydelse för hur framtiden skulle komma att gestalta sig. Kvinnor var utestängda från den politiska makten. De hade inte rösträtt till riksdagsvalen, och inte heller var de valbara till riksdagen. Under vår period öppnades universiteten för kvinnor, och på så sätt fick kvinnorna en möjlighet att ta del av det kulturella kapital som institutionaliserats i formell utbildning. Men de allmänna läroverken var och förblev stängda, och i realiteten var därför möjligheterna att kvalificera sig för högskolestudier starkt begränsade. För de få som ändå lyckades var sedan arbetsmarknaden ofta stängd. Som vi sett var ju de högre statliga ämbetena förbehållna svenska män.

Kvinnornas möjligheter att skaffa sig en bemärkt position var därför begränsade, även om det fanns ett visst utrymme för dem på den estetiska kulturella marknaden. Kvinnorna i *Svenska Män och Kvinnor* var främst författare, konstnärer, musiker etc. Men trots allt – titeln på uppslagsverket *Svenska Män och Kvinnor* är ganska missvisande. Det borde ha kallats *Svenska Män och några Kvinnor*, eftersom nio av tio var män. Den svenska kvinnan var i allmänhet hänvisad till att sola sig i den eventuella glansen av sin man.

Föreställningen att 1800-talet såg bördssamhället ersättas av ett borgerligt meritokratiskt samhälle är alltså en sanning med åtminstone en stor modifikation, nämligen den att vi begränsar oss till den manliga delen av befolkningen. I praktiken levde adelsväldet länge kvar även bland männen, även om de ofrälse ämbetsmännen fick ett allt större inflytande under 1800-talet.¹⁹ Den förste ofrälse statsministern utsågs inte förrän 1885, och adeln besatte också länge de högsta ämbetsstolarna.²⁰ Först 1895 fick vi tex den förste ofrälse universitetskanslern.²¹ Men adeln förlorade ändå mark under århundradets gång, en utveckling som också speglas i *Svenska Män och Kvinnor*. Bland urvalet till detta lexikon hade ungefär var sjätte person född under 1810-talet blått blod i sina ådror, medan detta endast gällde för var tjugofemte bland 1890-talisterna.

Adelsväldet bröts alltså så småningom, men bördssamhället levde ändå kvar om än i nya former. Det arv som familjen lämnade i form av ekonomiska eller kulturella resurser vägde tungt i den borgerliga meritokratin. År 1870 var 25 procent av Första Kammarrens ledamöter söner till industrikapitalister, 22 procent

var söner till stora jordägare, och 42 procent kom från akademikerhem. Arbetar-, småborgar- och lägre tjänstemannasöner var följaktligen endast marginellt representerade. Men med tiden blev de dock relativt sett mer vanliga i politiska maktsammanhang. År 1910 utgjorde de 14 procent av Första Kammarens ledamöter,²² och bland dem som valts in i Göteborgs stadsfullmäktige under perioden 1890–1919 hade hela 61 procent en sådan lägre medelklass- eller arbetarbakgrund.²³

Möjligheterna till socialt avancemang ökade alltså på sina håll, och många klättrade på samhällsstegen just med hjälp av utbildning. Ett kulturellt kapital kunde ge tillträde till den politiska maktsfären. I Första Kammaren hade ungefär två tredjedelar studentexamen, och 40–52 procent hade avlagt en traditionell akademisk examen. Andelen med enbart folkskoleutbildning varierade mellan 2 och 11 procent. Någon klar tendens att utbildning med tiden blev allt viktigare i riksdagssammanhang finns dock inte, snarare tvärtom. I Andra Kammaren minskade andelen studenter från 38 till 20 procent och andelen akademiker från 32 till 14 procent. Däremot förefaller Leistungswissen i form av fackutbildning på högskole- eller sekundärnivå ha fått ett större genomslag i Andra Kammaren. År 1869 hade 15 procent och drygt fyrtio år senare 28 procent en sådan utbildning.²⁴ I Göteborgs stadsfullmäktigeförsamling blev akademiker dock ett vanligare inslag, men samtidigt ökade andelen med utbildning under sekundärnivå.²⁵

Dessa motstridiga tendenser vittnar om att de sociala hierarkierna ännu inte stelnat och att utbildning inte automatiskt öppnade dörren till maktens salar. Bland de personer som befunnits värdiga att omnämnas i *Svenska Män och Kvinnor* blev dock utbildning ett allt vanligare attribut. Något mer än hälften av männen födda under 1810-talet hade tex högskoleutbildning, men för dem som var födda under 1800-talets sista decennium gällde detta för tre fjärdedelar. Andelen med lägst sekundärutbildning ökade från ca 70 till 90 procent. (Jfr tabell VIII i bilaga.)

Sammanfattningsvis kan vi så konstatera att många härliga lagrar grodde i våra läroverk och att många elever i framtiden kom att bygga sin ställning på utbildning. Utbildning gav för vissa makt, för andra berömmelse, för ytterligare andra hög lön och för några allt detta i kombination. Den formella kunskap

som förvärvats i utbildningssystemet kunde således ligga till grund för maktpositioner, men det bör också pekas att för att kunna användas i det konkreta utövandet av makt i yrkeslivet måste skolkunskapen både omtransformeras och vidareutvecklas.²⁶

1. Jfr tex Gouldner (1979).
2. Perkin (1989) s 359–404.
3. Mills (1979) s 100ff.
4. Jfr även Boel Berners översikt av olika teorier kring förhållandet mellan kapital, teknologi och teknikernas roll i Berner (1981) s 58–77.
5. Therborn (1989) s 158.
6. Jfr *Kampen om yrkesutövning...*(1989). Se även Hirdman, Yvonne (1990) *Att lägga livet tillrätta*. Stockholm: Carlssons.
7. Juhlin (1928) s 102.
8. Jfr Ericsson (1983) s 31–49.
9. Mills (1970) s 80.
10. Pilbeam (1990) s 109.
11. 1870 var de lägre tjänstemännen överhuvudtaget inte representerade i den Första Kammaren. Fyrtio år senare hörde endast två av 150 st ledamöter till den gruppen (ett par predikanter). Akademikernas dominans bröts först efter rösträttsreformen 1921. Jfr Sköld, Lars & Halvarson, Arne (1966) *Riksdagens sociala sammansättning under hundra år. I: Samhälle och riksdag del 1*, s 401.
12. Värdena har beräknats med hjälp av Carlsson (1966) tabell 6, s 82–83.
13. Spångberg (1932) s 33, 36. Se även Roger Qvarsells studie av Härnösand kring 1800-talets mitt, Qvarsell (1988).
14. Richert, J Gustav (1929) *Minnesanteckningar*. Stockholm: P A Norstedt & Söner, s 22.
15. RT, 1901, MAK nr 173, s 4.
16. SFS 1909:107.
17. Mayer, Arno J (1975) Lower middle class as a historical problem. *The Journal of Modern History* nr 47, s 409–436: Conradson (1988) s 38–68; Mills (1970) s 73.
18. Janzon, Bode (1978) *Manschettyrken, idrott och hälsa. Studier kring idrottsrörelsen i Sverige, särskilt Göteborg, intill 1900*. Göteborg: Göteborgs universitet, s 39–120.

19. 1789 öppnades ämbetsmannakarriären formellt för alla oavsett börd, och en bestämmelse att hälften av Högsta Domstolens ledamöter skulle vara av adlig börd avskaffades 1845. Se Carlsson (1962) s 44f, 68ff; Söderberg (1972) s 71, 158.
20. Rothstein (1982) s 33.
21. Richardson (1963) s 54.
22. Sköld & Halvarson (1966) s 404.
23. Uppgiften har beräknats med hjälp av primäruppgifter i Attman, Athur m fl (1971) *Göteborgs stadsfullmäktige 1863–1962. Del 3: Stadsfullmäktige, stadens styrelse och förvaltningar*. Göteborg.
24. Sköld & Halvarsson (1966) s 404, 396.
25. Bland ledamöter invalda 1862–1889 hade 29 procent någon form av högskoleutbildning, och den andelen ökade till 36 procent för perioden 1890–1919. Motsvarande siffror för andelen ledamöter med utbildning under sekundärnivå var 18 respektive 27 procent. Uppgifterna har beräknats med hjälp av primäruppgifter i Attman (1971).
26. Den processen har bl a studerats av Eliot Friedson. Se Friedson (1986). Jfr även Brown, Richard (1989) *Knowledge is Power. The Diffusion of Information in Early America, 1700–1865*. Oxford: Oxford University press.

Kapitel 11

SAMMANFATTNING, DISKUSSION OCH EN INTERNATIONELL UTBLICK

1800-TALET ÄR INTE bara industrialiseringens tidsålder utan också den period i historien då utbildningssystem byggdes upp och utvecklades. Det finns fog för påståendet att Sverige genomgick något av en kulturrevolution, där nya skolor på olika nivåer inrättades på löpande band och där mångfaldigt fler människor tillbringade en allt större del av sina liv i skolinstitutioner. I fokus för vår studie har den gamla traditionsrika lärda skolan stått, men dess utveckling har relaterats både till samhällsutvecklingen i stort och till hela skolsystemets förändring. Därvid har vi kunnat konstatera att läroverken fick en nyckelroll och att många av tidens intressemotsättningar bröts mot varandra just i läroverksdebatten. Kulturfrågor, klassfrågor och könsfrågor satte sin stämpel på den lärda skolans diskurs.

Utvecklingen i några olika utbildningssociologiska perspektiv

Parallelliteten mellan den ekonomiska utvecklingen och skeendet på skolområdet är naturligtvis inte någon tillfällighet, men de forskare som studerat industrialiseringen har inte ägnat dynamiken på skolans område något större intresse. Därför har vi sett det angeläget att relatera samhällsutvecklingen till förändringar inom skolan i allmänhet och inom den lärda skolan i synnerhet. Den bild som framträtt tyder på att sambanden minst av allt är enkla och entydiga. Den är sålunda mångtydig och motsägelsefull: vad man ser beror på var man fäster blicken och hur informationen tolkas. I detta avsnitt skall vi ta fasta på några olika drag i den bilden.

Inledningsvis redogjorde vi för olika teoretiska perspektiv på sambandet mellan utbildning och ekonomisk utveckling. Utifrån en *ekonomiskt funktionalistisk* ansats ses förändringar inom skolan som en avspeglning av förändrade ekonomiska förhållanden. Vår undersökning har visat att detta är ett förenklat synsätt i så måtto att det verkligen inte är fråga om någon enkel och direkt avspeglning. Det betyder dock inte att man helt kan avfärda detta synsätt. Den stora motorn i skolans förändringsprocess hittar vi i förändrade produktionsförhållanden, där representanter för uppåtstigande sociala klasser och skikt gjorde anspråk på makt och inflytande, samtidigt som de strävade efter att omforma skolsystemet för den egna klassens syften. I detta blev också det könsliga isärhållandet på högre teoretiska skolnivåer ett viktigt fundament. Det gällde att hålla kvinnorna utanför den manligt definerade teoretiska kunskapen. Resultatet blev ett utbildningssystem som i organisatoriskt avseende ganska väl svarade mot en vertikal och horisontell och könsspecifik samhällelig arbetsdelning. Den processen har vi velat fånga med begreppet "utbildningssystemets marknadisering".

Det begreppet står också för de förändringar av skolans innehåll som genomfördes. Läroplaner anpassades i mycket efter de nya kvalifikationskrav som industrisamhället ställde. Den nya tidsålderns man måste få den borgerlige mannens identitet, lära sig den borgerlige mannens – homo economicus' – basfärdigheter. Han måste kunna räkna, kalkylera, kvantifiera, mäta och väga, beräkna, göra statistik, utvärdera resultat och kommunicera språkligt i den manliga offentligheten. I läroverket fick ämnen som moderna språk, geografi, fysik, kemi, matematik och modersmål både ett större utrymme och en annan inriktning. Läroverkseleverna fick på så sätt del av det kapitalistiska samhällets grundläggande kunskapsbas, en slags *Leistungswissen*, som längre fram kunde fördjupas och specialiseras i fackskolor på olika nivåer. Andra elever förbereddes för att med en allmän medborgerlig bildning som grund träda ut i yrkeslivet för att där förvärva ett yrkesmässigt *know how*.

Den här utvecklingen förde med sig att den gamla latinskolan i Sverige tidigt förlorade sin ställning och att en femhundraårig tradition på några årtionden bröts. I ett europeiskt perspektiv var detta anmärkningsvärt. Allt detta fick till följd att skolsystemet och arbetsmarknaden knöts närmare varandra och att ut-

bildningssystemet anpassades till de krav som den ekonomiska utvecklingen ställde. Men resultatet av detta kan inte enbart förklaras i termer av en ekonomisk reduktionism där allting ses som avhängigt av ekonomiska förhållanden. Det var inte så att utbildningssystemet i allt anpassade sig efter industrins krav, och skolreformer kunde genomföras först efter en lång period av politiska strider och konflikter. Förhållandet mellan arbetsmarknaden och utbildningssystemet präglades minst av allt av harmoni eller jämvikt. Därtill var relationerna alltför komplexa samtidigt som de hela tiden omvandlades.

Om man i stället fixerar alla de trögrörliga strukturer som bromsade förändringar av den lärda skolans organisation och innehåll, blir man böjd att ge de *teorier som betonar utbildningssystemets autonomi* i förhållande till den ekonomiska makten ett visst erkännande. Skolsystemet var i vissa stycken mycket motståndskraftigt mot förändringar, och länge ansågs läroverkens uppgift vara att utbilda en ämbetsmannaelit av äldre modell. Med sådana glasögon har forskare vanligtvis betraktat skeendet. Och även om tex latintraditionen bröts, så fanns det andra strukturer som överlevde vår undersökningsperiod: läroverket fortsatte att vara ett instrument för att upprätthålla och återskapa en manlig könsmakt. Och en stor del av lärarkåren, som spelade en nyckelroll för att inrätta skolans vardag efter den nya tiden, höll länge fast vid den gamla ordningen. Många inslag i skolkulturen stod sig över tid. Pennalismen, obligatoriska kyrkobesök, skolans symboliska organisation och formerna för skolans inre arbete var stabila drag i läroverkslivet. Förespråkare för någon slags reformpedagogik var sällsynta inom den lärda skolans värld, även om intresset där för att förbättra den traditionella didaktiken var mycket stort. De progressiva krafterna återfanns främst inom flickskolan.

Till frågan om förändring och anpassning till nya förhållanden å ena sidan eller bevarande av status quo å andra sidan hör också problemet med läroverken som språngbräda för social mobilitet eller som ett instrument för reproduktion av en gammal elits maktställning. Om man ser till *landets befolkning i stort* blir vår slutsats att läroverken bidrog till att *reproducera sociala hierarkier*, eftersom den stora gruppen av böndernas och arbetarnas barn var mycket sällsynta i läroverkskorridorerna. Någon demokratisering i det avscendet ägde heller inte rum

över tid, snarare tvärtom. Därtill kommer att flickorna, dvs hälften av den svenska ungdomen, a priori var utestängda från den lärda skolan.

Läroverkseleverna utgjorde vid slutet av vår undersökningsperiod en liten utvald skara på mindre än fem procent av landets manliga ungdom, och av dessa kom de allra flesta (ca 85 procent) från borgerliga hem.¹ En än större del (nästan 90 procent) kom själva att som vuxna ingå i någon av borgerlighetens olika delar. Läroverket var alltså ett instrument för borgerlighetens självreproduktion. En annan bild framträder emellertid om vi enbart betraktar *borgerlighetens olika skikt*. Mellan dem var *mobiliteten mycket hög*. Bildningsborgerskapets söner, som vid undersökningsperiodens början var den största gruppen på gymnasiestadiet, fick med tiden i allt större utsträckning ge plats för lågborgerlighetens söner. Efter sekelskiftet dominerade småborgarsöner och söner till lägre tjänstemän scenen. För många av dessa pojkar var skoltiden en första anhalt på en resa uppåt i samhällshierarkierna. Våra fallstudier av elevernas fortsatta öden tyder på, att den gamla bildningselitens söner fick allt svårare att hålla sina ställningar och att konkurrensen från lägre tjänstemannasöner och söner till akademiker på lägre nivå ökade. Både den uppåtgående och nedåtgående mobiliteten var mycket hög, och i så måtto var läroverken verkligen inte ett instrument för att bevara social status quo för eliten.

Rörligheten mellan olika borgerliga skikt var alltså generellt sett stor, men om vi begränsar oss till de allra översta toppskikten får vi återigen en annan bild: den statliga byråkratins allra översta topp reproducerade sig till allra största delen själv i så måtto att akademikersöner besatte de högsta positionerna. Men ofta var det söner till lägre akademiker som avancerade, varför en viss rörlighet pågick också inom detta skikt.

Läroverket utvecklades sålunda till att bli en skolform för den lägre medelklassen – ett redskap för dess sociala ambitioner. Lågborgerlighetens döttrar var också en stor grupp inom de privata flickskolorna. Utbildningssystemet blev således en sinbild av den sociala sprängkraft som dessa grupper representerade. Också i ett annat avseende ställde läroverken om sig efter lågborgerlighetens behov. Den gamla ämbetsmannaskolan och enhetskulturen med en gemensam klassisk grund bröts upp och ersattes av en differentierad och linjedelad organisation, där bli-

vande medlemmar av lågborgerligheten med realskolans införande också hade sin givna plats. Latinstudiet fick successivt maka på sig på de lägre stadierna för att slutligen 1905 flyttas upp till gymnasiet.

Läroverkens utveckling kännetecknades således av förändring genom anpassning till en ny verklighet. Men man kan rent av hävda att förändringar inom läroverken bäddade för och påverkade samhällsutvecklingen. Och för att få de dragen att framträda måste vi betrakta vår fixeringsbild ur ytterligare ett teoretiskt perspektiv. Vi påstår nämligen att *humankapitalteoretiker* på sätt och vis också kan finna stöd för sina hypoteser i 1800-talets skolutveckling.

Den uppordning av skolsystemets alla olika delar till en sammanhängande helhet, som vi med Detlef Müller har kallat systematiseringsprocessen, innebar bl a att kapitalistiska principer om enhetlighet, rationalitet, utbytbarhet, rörlighet och effektivitet fick sitt stora genomslag inom utbildningssystemet. Utbildningskompetenser standardiserades, vilket underlättade arbetsmarknadens behov av rörlig och utbytbar arbetskraft. Olika kompetensnivåer fixerades och specificerades, och därmed blev det lättare för den utbildningsmedvetne ynglingen att planera sin vandring genom skollabyrinten.² Utbildningssystemet blev den central där kompetenser nivågrupperades och varudeklarades. Den ordningen var långt effektivare och mer marknadsmässig än de obestämda och flytande kompetensvärden som ett tidigare och mer vildvuxet skolsystem hade stått för. En annan vinst som skördades var att staten på så sätt övertog kostnaderna för arbetskraftens kvalifikation. Det anmärkningsvärda är att ett marknadsanpassat utbildningssystem hade tagit form redan decennierna före sekelskiftet, och det bäddade för den organiserade kapitalismens snabba genombrott. De personer som i debatten framförde argument i humankapitalistisk anda var inte helt ute i ogjort väder. Med ett modernare utbildningssystem skulle Sverige rycka fram som en av de främsta bland industrinationerna.

Utbildningssystemet fungerade således även som en draghjälp för ekonomin, men också i ett annat avseende bidrog det till att omforma samhället. Vi har sett att utbildningssystemet anpassades till den sociala strukturen och arbetsdelningen mellan klass och kön. Men med termen "arbetsmarknadens förskolning"

har vi velat beskriva, hur skolsystemet bidrog till att upprätta sociala hierarkier. Ett tydligt exempel på detta är alla de målmedvetna yrkesgrupper, som i kraft av sin utbildning lyckades förvärva professionell status och makt. Här fick läroverken och studentexamen en nyckelroll, eftersom de användes för att ge den efterföljande fackutbildningen högskolestatus. På ett motsvarande sätt bidrog realexamen till att införa nya mellannivåer inom arbetslivet. Till saken hör också att arbetsgivaren blev allt mer beroende av betyg och formella meriter på en allt opersonligare arbetsmarknad, där man inte sen tidigare kände den sökande eller hans familj. Betygen blev ett standardiserat och "objektivt" mått på den personliga kompetensen.

Utbildning var således bl a i kraft av de kvalifikationer som skolan gav nära knuten till den ekonomiska utvecklingen. Men de kvalifikationerna inramades av det symbolvärde som skola och formell utbildning gav. Det symbolvärde som studentexamen representerade var mycket högt, bl a beroende på studentexamens stora exklusivitet. Alla lärdomssamhällets ritualer och koder bidrog till att ytterligare höja detta värde. Realexamen med de ceremonier som utvecklades omkring den gav lågborgerlighetens skolform också ett slags symboliskt värde, om än i mindre format. Men till detta återkommer vi längre fram, där vi dessutom skall diskutera läroverkens ideologireproducerande funktion. Här återstår att relatera våra resultat till Andy Greens teorier om *relationen mellan statsformering och skolutveckling*³, och därmed är vi framme vid ännu ett sätt att analysera utvecklingen på skolans område.

Greens hypotes är att det formella utbildningssystemet var ett viktigt instrument för formandet av en modern stat samtidigt som statsbyggandet påverkade utbildningssystemets utformning. Som framgått menar vi att staten var både en förutsättning för och en motor i systematiseringsprocessen. På så sätt blev skolsystemet i mycket en statlig produkt, allt eftersom ursprungligen privata skolformer ställdes under statlig kontroll eller fördes till statens omedelbara ansvarsområde. Det innebar att gränsen mellan det som tidigare hade betraktats som enskilda sfärer och det som tillhört staten flyttades. En centraliserad statsmakt hade möjlighet till överblick och politiska befogenheter att samordna stridande viljor och intressen. Aktörerna var utbildningsmedvetna män som verkade inom statsapparaten

med ett klart uttalat syfte att bygga ett system. Statsinterventionen stannade inte bara vid att förändra den yttre organisationen utan skolornas inre arbete reglerades också och ställdes under statlig kontroll. Redskap för detta var till att börja med eforus och konsistoriet, men längre fram inrättades Läroverksbyrån inom ecklesiastikdepartementet. Den nya centrala myndigheten Läroverksöverstyrelsen var tillsammans med statligt utsedda censorer andra kontrollinstanser. Rektorsämbetet med utökade befogenheter blev en statlig utpost i läroverkens skolvardag. Lärarutbildningen, som med tiden blev allt mer standardiserad, gjorde också att lärarna formades efter statliga intentioner. Klassföreståndaren och klassordningsmannen blev de sista utposterna i den statliga maktens nya teknologi.

Den organisation som läroverken till slut fick var ett resultat av de politiska och sociala krafter som verkade inom statsapparaten. Borgerligheten tillsammans med liberala intellektuella, allierade bönder etc lyckades med konststycket att bryta latinheraväldet inom den lärda skolan. Reallinjen fick till slut samma status som den klassiska linjen. Lågborgerlighetens utbildningsbehov kanaliserades också genom staten, där förespråkare för den allmänna medborgerliga bildningens hemortsrätt inom läroverket genomdrev realskolereformen, och den lösningen avvek som vi skall se från det kontinentala mönstret.

Den svenska traditionen med en relativt stark statlig centralmakt hade, tillsammans med de politiska styrkeförhållandena inom statsapparaten, en avgörande betydelse både för skolsystemet i stort och för vårt studieobjekt, läroverket. Men andra faktorer spelade också in. Den svenska borgarklassen var varken tillräckligt manstark eller tillräckligt resursrik för att i längden driva egna skolor inriktade på *Leistungswissen*. Den svenska modellen, där reallinje, klassisk linje och realskola integrerades under samma tak, var också i viss mån ett resultat av demografiska faktorer. I vårt gleset befolkade land med ett magert elevunderlag ställde det sig för dyrt att inrätta separata skolor för skilda behov.

Greens tes om att en central statsmakt gynnar uppkomsten av ett rationellt utbildningssystem är således tillämplig på svenska förhållanden, trots att hans statsbegrepp enligt vår mening är alltför generellt. Vi har däremot strävat efter att konkretisera analysen av relationen mellan utbildning och stat. Så för-

söker vi också göra när vi behandlar det andra ledet i hans tes – att utbildningssystemet dessutom togs i statsbyggandets tjänst. Den tesen är i en viss bemärkelse ganska självklar: en central statsmakt behöver ämbetsmän och ämbetsmän behöver utbildning. Att staten själv sörjer för denna kan te sig ganska naturligt, och så var det av tradition i Sverige. Med en alltmer komplex och expanderande statsformation ställdes nya krav på statsbyråkratin: en ämbetsman måste ha *Leistungswissen* för att kunna *verkställa* beslut, och den normsakkunnige byråkraten behövde kompletteras med den tekniksakkunnige. Den statliga byråkratin med olika kompetensnivåer förutsatte ett differentierat utbildningssystem som sorterade tjänstemännen till olika positioner. Utbildningssystemet satte också sin prägel på den hierarkiska ordningen inom statliga verk som post, telegraf och järnväg. På så sätt kan man säga att systematiseringsprocessen på utbildningens område gynnade utvecklingen av en modern byråkratisk stat.

Till den borgerliga svenska statens ansvarsområde hörde dessutom utbyggnaden av infrastrukturer och kommunikationer. Utbildningssystemet hade därför att tillgodose behovet av ingenjörer, tekniker och andra experter inom statens sfär. Professionellt utbildade grupper som tex läkare gick ofta i bräsch för en ytterligare utvidgning av statens ansvarsområde inom socialpolitiken. Lärarkåren, som med tiden alltmer strävade efter att klippa av banden till kyrkan, bidrog även den till att ge staten en mer borgerlig framtoning. Den interventionistiska ”nya” staten var således i mycket ett verk av olika professionella grupper, och eftersom dessa i sin tur var en produkt av utbildningssystemet, kan man hävda att skolsystemet var ett instrument i en statsformeringsprocess.

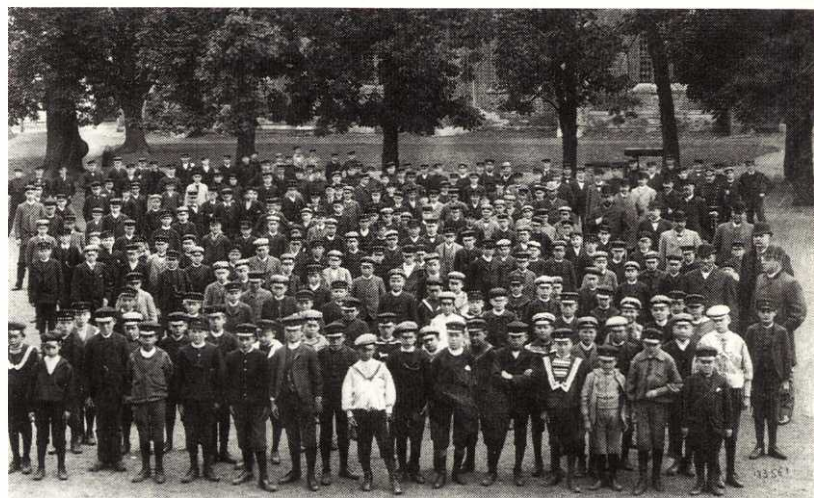
Trots att vår undersökning resulterat i en mycket komplex, mångfacetterad och mångtydig bild av skolsystemet, läroverken och samhället, blir ändå alla våra resultat begripliga mot bakgrund av den industrikapitalistiska utvecklingen. Det borgerliga samhällets behov av nya kvalifikationer, förändrade relationer mellan klasser och skikt, förändrade genusrelationer, arbetsmarknadens segmentering, uppkomsten av en borgerlig stat, en växande byråkrati inom stat och näringsliv, rationalisering, standardisering, kalkylerbarhet och effektivare kontroll – allt detta hörde till det industrikapitalistiska samhällets karaktäris-

tiska drag samtidigt som det på olika sätt satte sina spår i skolans organisation och vardag.

Läroverken och borgerligheten – ett klassperspektiv

I vår definition av borgerligheten har vi inrymt fyra olika sociala skikt som sinsemellan var mycket olika. Olikheterna till trots hade de en sak gemensamt – en benägenhet att om möjligt investera i utbildning för sina barns räkning. I den lärda skolan tillbringade många av sönerna en längre eller kortare period av sitt liv. Deras kulturella formering har vi ingående behandlat i kapitel 1. Här skall vi återkomma till den frågan i ett något vidare perspektiv.

Hela skolsystemets strukturella organisation byggdes kring klassåtskillnadens princip, där den lärda skolan i huvudsak reserverades för medelklassens söner och blivande medlemmar av medelklassen. Enbart det faktum, att arbetarklassens söner med



Västerås läroverks elevkår 1895. Ett myllrande hav av pojkar i olika åldrar, alla skrudade i läroverksgossens attribut – skolmössan – "den nya värdighetens symbol --- ljuvligt att skåda." Den symbolen skapade gemenskap och markerade distans till flickskoleflickorna och folkskolans elever.

Foto: Västerås stadsarkiv.

undantag för en och annan studiebegåvning inte ansågs ha något att hämta i denna skolform, utgjorde en grund för en social distinktion mellan borgerlighet och arbetarklass. Folkskolans och läroverkets olika karaktär bidrog till att upprätta kulturella distinktioner mellan de olika elevgrupperna, och de kulturella koder som läroverkspojarna blev delaktiga av blev för dem en bas för en gemensam identitet. Läroverkseleverna var och kände sig som medlemmar av en utvald grupp, och den utvaldheten symboliserades av skolmössan. Många memoarförfattare beskriver den känsla av lycka som fyllde dem efter avklarad inträdesprov. Då bar det av i fyrsprång till affären:

för att skruda sig i den nya värdighetens symbol: den blåa klädesmössan med "puttens" enkla lilla silverbroderi. Ja, enkelt var det, men för ägaren ljuvligt att skåda, så ljuvligt t. o. m., att man den aftonen ej förmådde somna med mindre än att den ärofulla huvudbonaden befann sig inom synhåll.⁴

Skolmössan var en symbol för skillnaden mellan "oss" och "dem", och för den symbolens skull utkämpades regelrätta klasskrig där borgerlighetens olika delar gjorde gemensam sak mot folkskolepojarna. Det resulterade ofta i:

formliga storstrider mellan getter och kalvar, med hundratals man på var sida. — — — Det var inga strider på lek, det där, det var en klasskamp med bly- och kastanjedagg, lädersvångremmar och stenar. Där flöt blod — — —⁵

Antagonismen mellan de olika pojkgrupperna tog sig också uttryck i och förstärktes av ett munkrig där uppfinningsrikedomen var stor, och floran av öknamn var riklig. Förutom getter och kalvar förekom uttryck som lammatarmar och svinatarmar, keddar och busar, skinkor och brackor etc. De distinktioner, som med läroverkens hjälp upprättades mellan arbetarklass och borgerlighet, fungerade också som instrument för integrering av medelklassens olika delar. Med hjälp av avgränsningsstrategier gentemot andra klasser kunde en rättning i och samordning av de borgerliga leden åstadkommas, vilket bl a avspeglades i debatten om bottenskolan. Bland borgerligheten fanns många som kategoriskt avfärdade alla argument om fördelarna med en

enhetsskola för alla barn. Så här såg tex en representant för läroverkslärarkåren på den saken:

Härtill kommer farhågan att redan i späda år, då sinnet är mest tillgängligt för yttre inflytelser, utsätta egna barn för vådan af dagligt umgänge med en mängd andra, af hvilka många medföra högst betänkliga hemvanor, för att ej säga oarter.⁶

De terminsavgifter som infördes 1905 bidrog också till att försämra en arbetarpojkes möjligheter att läsa vidare vid läroverket.⁷ Men den allra viktigaste spärren var det faktum att läroverksstudier innebar att inträdet i förvärvslivet försköts långt upp i åldrarna, och den lyxen kunde svårligen arbetaren unna sina pojkar.⁸ I det perspektivet bör man också se den totala enigheten kring principen att hålla läroverken fria från allt vad yrkesutbildning och fackutbildning heter. Nej, som den blivande ecklesiastikministern Carl von Friesen formulerade saken: "Skola skall vara skola och fackskola fackskola."⁹ Med denna skarpa åtskillnad mellan teori och praktik, mellan intellektuellt och manuellt arbete, var läroverken ett viktigt instrument för att särskilja borgerligheten från arbetarklassen.

Den organisatoriska lösningen på olika sociala gruppers bildningsbehov, som började utformas redan på 1850-talet och som fullbordades med 1905 års skolreform, innebar också att skilda linjer och studieinriktningar fördes in under samma tak. Latinska och realare skulle nu samsas inom samma skolform tillsammans med dem som bara skulle ta realexamen. Detta bör rimligtvis ha verkat som en integrerande faktor för dessa elevgrupper och därigenom för medelklassens olika delar. Eleverna kom från skilda borgerliga förhållanden, och de skulle som vuxna träda ut till olika borgerliga värv, men läroverksåren hade de gemensamt.

Det är förstas svårt att mäta effekter av den socialisationsprocess som försiggick i 1800-talets lärda skola. Men naturligtvis gick inte läroverksåren eleverna spårlöst förbi. Nog påverkades de under de formbara ungdomsåren av sin skoltid lika väl som av familjen och det kommande yrkeslivet. Som vi har visat i kapitel 1 genomsyrade en kärna av borgerlig kultur skolvardagen. Läroverkens *ideologireproducerande funktion* bör därför också lyftas fram. Skolarbetet befördade en metodisk

och rationell livsföring, självdisciplin, driftskontroll och respekt för bildning. I läroverket – den borgerliga meritokratis främsta instrument – sattes den individuella prestationen i högsätet. De som fullföljde studierna fram till studentexamen hade under många år svetsats samman av den disciplineringsprocess som ständigt pågick. Men de hade också många gånger förenats i ett ungdomligt trots mot skolans ordning. De hade fått en gemensam kärna av bildning, de kunde citera samma fosterländska dikter, de hade pressat samma slags växter i sina herbarier, de kunde rabbla regentlängder och årtal, och i fantasin hade de gjort gemensamma färder på världskartans alla hörn. De hade häcklat lärare och varandra i skoltidningar och skolspex, solidariserat sig med och känt med den kamrat som drabbades av lärarnas och rektorns vrede. Långt senare funderade en fd gymnasist över innebörden i allt detta:

Blev våra åsikter i politiska, sociala, religiösa och etiska frågor präglade av undervisningen och av den eventuella indoktrinering vi utsattes för i andra sammanhang, såsom t. ex. morgonböner, avslutningar och firande av nationella högtidsdagar? Utan tvivel fanns en vag men fullt påtaglig ideologisk värdegemenskap, som skolan och lärarna stod för och som säkert delades av de allra flesta föräldrar i denna socialt ganska homogena skola. Allmänt borgerlig, nationell och åtminstone officiellt kristen.¹⁰

Alla de brödrasällskap och sammanslutningar av äldre studenter som bildades omkring sekelskiftet vittnar om att gemenskapen inte var slut när man lämnade skoltrappan. Till den traditionen kan också räknas de otaliga studentjubiléer som firats runt om i våra läroverksstäder.

Läroverken fick på så sätt en allt större roll i den kulturella formeringen av vår ekonomiskt och socialt sett brokiga borgerlighet. Utbildningen fungerade som ett ideologiskt kitt mellan de sinsemellan så disparata grupperna. Och även om detta kitt i första hand fungerade som ett integrerande medel för de elever som fullföljde studierna fram till studentexamen, var det ändå inte helt verkningslöst för de grupper, som lämnade den lärda skolan med en mindre mängd kulturellt kapital i bagaget. Läroverksåren gav också dem, dessa blivande medlemmar av lågborgerligheten, en känsla av samhörighet med borgerlighetens övri-

ga delar. Skoltiden blev dessutom en brygga mellan den ekonomiska och kulturella borgerligheten, mellan företagare i större eller mindre skala å ena sidan och bildningsborgerskap och lägre tjänstemän å den andra.

Läroverken i den manliga maktens tjänst – ett könsteoretiskt perspektiv

Under arbetets gång har vi ofta känt oss överväldigade av att de strukturer som präglade läroverkets utveckling var så kompakt manliga. På fotografier har vi mött manliga lärare, gossaktiga skolpojkar, unga män med studentmössan på huvudet, skolgossar som övade vapenexercis på skolgården, ynglingar som experimenterade med fysiksalens manligt tekniska attribut och ett till synes oändligt hav av pojkar i olika åldrar bänkade i aulan. Dessutom har vi noterat att den värld som omgav läroverken och påverkade dem bars upp av manliga strukturer. Staten var en manlig konstruktion och dess representanter var män. Läroverkets nya kunskapsideal hade rötter i manliga traditioner och utvecklades inom en manlig sfär. Naturvetenskap och *Leistungswissen* producerades och präglades av manliga intressen, manligt tänkande och en manlig symbolik.¹¹ Här har vi en bra illustration till Harriet Bradleys beskrivning av hur samhällets institutioner centreras kring männen:

De flesta sociala institutioner byggs kring manliga definitioner, männens prioriteringar, behov och preferenser; det är män som förestår de allra flesta av dem; de politiska och sociala idéer som dominerar vår epok kommer från män; med andra ord: samhället kretsar kring män – det är bokstavligen 'androcentriskt.'¹²

Allt detta visar att också genusteorier måste till för att ge en rättvisande bild av läroverkens historia. Den får en helt annan dimension när vi läser den ur ett *genusteoretiskt perspektiv* och ser läroverket som ett slutet manligt könssystem, dit inga synliga kvinnor hade tillträde varken som lärare eller elever. Vilka könsstrukturer var då verksamma, och vilka konsekvenser fick de?

Under 1800-talets stora ekonomiska och sociala förändringsprocess sattes också genussystemet i gungning. De förkapitalis-

tiska genusrelationerna med en öppen och tydlig patriarkal prägel luckrades långsamt upp när den maktbas som den fasta jordegendomen utgjort minskade i betydelse. I dess ställe fick ett fast eller rörligt industrikapital en allt större roll, och här blev det viktigt att frigöra kvinnornas kapital. Även den kvinnliga arbetskraften blev attraktiv, och kvinnorna gick fram på många fronter. Nya definitioner av manligt och kvinnligt började göra sig gällande.

Allt detta sammantaget blev ett hot mot den traditionella manliga dominansen.¹³ Men i ett viktigt avseende lyckades männen hålla ställningarna. Den kunskap, som ledde till de högre professionerna och som därför gav makt, var förbehållen männen. Eftersom läroverken var kungsvägen till vetenskapen, blev dessa skolor viktiga instrument för att bevara och återskapa den manliga könsmakten. Läroverken stod som förgård till den vetenskapliga världen, och vetenskapsmännen blev viktiga ideologiska makthavare. Hela den lärda kulturens attribut med professorsstolar, doktorshattar, processioner och lagerkransar var manliga symboler. Att kvinnor förvägrades tillträde till detta revir säkrade den manliga hegemonin över det kulturella kapitalet. I det ljuset skall man också se det hätska motstånd som läroverkslärarkåren mobiliserade mot kvinnliga akademikers krav på rätten att undervisa i gossläroverken.

Läroverken var en skola för maktens män och ett betydelsefullt led i det borgerliga manlighetsprojektet. Där skulle pojkar fostras till män av män både till kropp och själ. I den lärda skolan med dess betoning av logik och förnuft, abstraktion och vältalighet skulle den borgerlige mannens intellektuella förmåigheter formas. Gymnastik och krigsfostran syftade till att öva och stärka de fysiska krafterna. I elevkulturen fick själen sin näring i skolföreningarnas mångfald, och kroppen (och psyket) skulle härdas i slagsmål, i den pennalistiska slagordningen, i lekar och idrottstävlingar. I elevkulturen övades också andra manliga uttrycksformer – punsch- öl- och vindrickning, rökning och rituella ceremonier i hemliga sällskap. Fader-sonrelationen mellan lärarna och deras elever var ägnad att ge pojkarna en könsidentitet. Läraren skulle vara den gode fadern men samtidigt den straffande. Läroverkspojken måste lära sig att leva med de dubbla budskapen om kärlek och våld som ingredienser i en manlig identitet.

Dessa kulturmönster främjade elevernas bilder av sig själva som blivande makthavare, samtidigt som de skolades in i maktutövandets teknologi. I elevföreningarna tränade pojkar sin förmåga att tala alltmedan de successivt erhöll rätten att tala – först i det lilla skolsammanhanget, sedan i den borgerliga manliga offentligheten. Den hårda disciplinen med kroppssaga och elevpennalismen handlade å ena sidan om underkastelse under en given ordning, men å andra sidan förberedde det för en framtid som makthavare med rätt att styra, ställa och straffa. På det sättet skilde sig läroverksdisciplinen från den som rådde i folkskolan. För läroverksgossen som nådde ända fram till studentexamen fungerade disciplineringen som en katharsisprocess i vars slutände makten och härligheten kanske hägrade. Här fanns nämligen en åldersbunden progression: disciplinen lättade successivt, och gymnasisten tillerkändes vissa privilegier. I det pennalistiska systemet steg eleven i rang och värdighet från en som bestraffades till en med rätt att bestraffa. Detta bör ha präglat många läroverkspojkars självbild på ett avgörande sätt och skapat en förväntan och övertygelse om att maktens dörrar till sist skulle öppnas. Utan en sådan inre självsäkerhet var och förblev den dörren säkerligen stängd...

Medelklassens formering var för att använda Davidoffs och Halls terminologi genderiserad eller könspräglad. Genusformeringen var således en viktig del av klassformeringen.¹⁴ Den maskulinitet som konstruerades inom medelklassen kännetecknades av yrkesarbete, utbildning och kompetens, rationalitet, handlingskraft, autonomi och kontroll, och som vi sett representerade den lärda skolan mycket av detta. Men borgerlighetens formering hade också en annan och komplementär genuskonstruktion, den feminina. Den var maskulinitetens motsats – oavlönat arbete, bildning i stället för utbildning, känslsamhet, passivitet och beroende. Genom att flickorna var utestängda från läroverken, var dessa skolor aktivt medskapande i borgerlighetens genusformering. Det borgerliga projektet var i påfallande grad manligt, men det byggde på och förutsatte en kvinnlig komplementär sfär. Den utvecklades inom flickskolans domäner, och det kulturella kapital som där odlades harmonierade med detta könssystem. Flickskolans kulturella kapital var i första hand avsett för den privata sfären och inte för marknaden.

Makten och läroverken

Talesättet *kunskap är makt* är måhända en mycket gammal sanning, och den sanningen fick som vi sett en ökad aktualitet under 1800-talet. Men talesättet gällde inte för vilken kunskap som helst. I den mänskliga existensen, i det dagliga livet etc förvärvade alla människor mängder av kunskaper, men sådana kunskaper kunde vanligtvis inte läggas till grund för maktpositioner. Den kunskap som gav makt erhöles i första hand i det formella skolsystemet, och det var kring den *examinerade* kunskapen som professionella och byråkratiska makthierarkier byggdes upp.¹⁵

Vår uppföljning av några elevgrupper visar att en inte obetydlig del av de studerande längre fram slutade som ämbetsmän och högre tjänstemän inom stat och näringsliv. De kom alltså att ingå i ett skikt som vissa forskare t o m vill kalla för den nya härskande klassen, och även om vi inte vill gå så långt är det ingen tvekan om att den examinerade kunskapens makt blev en realitet under vår undersökningsperiod.¹⁶

Kunskap kunde alltså vara en grund för makt, och nya stathierarkier upprättades kring formell utbildning. De gamla byggde i första hand på börd, och det var sådana hierarkier som borgerliga grupper försökte rasera med bl a utbildningssystemets hjälp. Den ära och prestige som tillkom en människa knöts i den borgerliga ideologin till personlig förtjänst och kompetens, och utbildningssystemet användes för att "mäta" sådana egenskaper. Symptomatiskt är att den officiella rangrullan från äldre tider avskaffades 1909 bl a med motiveringen att den inte motsvarade nya utbildningshierarkier.

Vår undersökningsperiod fick också bevittna hur en lång rad av nya professioner uppstod och gamla omvandlades. Vi har speciellt intresserat oss för läroverkslärarkårens professionalisering och sett hur denna kår omvandlades från en andlig elit till en mer sekulariserad profession. Vi har visat på olika hinder som mötte lärarna i deras strävan efter professionell status – de var sinsemellan ämnesmässigt splittrade och saknade länge en gemensam vetenskaplig kunskapsbas. De var få och utspridda över hela landet. Deras anknytning till kyrkans maktstruktur, som hade givit stora fördelar i ett äldre samhälle, var i längden en hämsko för ett mer modernt professionellt tänkande. Men

dessa försvårande omständigheter till trots genomgick de ändå en slags professionaliseringsprocess. De tidigare rätt flytande kompetenskraven fixerades och anpassades efter skolans ämnesstruktur. Lärarna skapade en etisk kod och en gemensam vetenskaplig pedagogisk diskurs. De organiserade sig och gjorde sig synliga i olika tidningar och i den allmänna debatten. De säkrade sig en viss ställning i staten och i den centrala överstyrelsen för läroverken. Genom provårsinstitutionen fick de en viss kontroll över lärarutbildningen och därmed rätt att utfärda den slutliga legitimeringen av kårmedlemmarna. Deras professionella strategier var kombinerade med genusstrategier – de mobiliserade som vi visat ett stort motstånd mot att få in kvinnliga akademiker som adjunkter och lektorer i gossläroverken.

Lärarna fick också i praktiken en nyckelroll för att kontrollera tillträdet till andra professioner. De blivande professionella måste nästan undantagslöst passera genom läroverken, och som examinatore av läroverkskunskaper skilde lärarna agnarna från vetet. De fungerade både som *gate keepers* och utkastare. De genomförde inträdesprövningar, och de bestämde vilka som skulle sättas kvar eller kuggas ut. Och många elever fick erfarat att de inte höll måttet. Mellan trettio och femtio procent ansågs inte uppfylla skolans krav på godkända prestationer. Det betyg som lärarna satte på en elev i termer av godkänd eller icke godkänd fick också många gånger en avgörande betydelse för elevens självbild och fortsatta levnadsöden. Den självbild kunde påverkas både i negativ och positiv riktning. Mellan lärare och elever uppstod ibland också personliga vänskapsförhållanden som blev viktiga för de ungas mål och drömmar om framtiden.

Under andra hälften av 1800-talet förvandlades vårt samhälle i grunden, och i den processen var det många värden som stod på spel. Utbildningssystemet blev en viktig arena där olika intressen bröts mot varandra. Vår undersökning har visat hur frågor kring kultur, klass och kön sattes på sin spets under denna tid. Hur frågorna löstes berodde på de sociala kraftfälten utanför skolan, och deras lösning fick konsekvenser för den fortsatta samhällsutvecklingen.

Den svenska modellen i ett europeiskt perspektiv

Hittills har vi studerat utvecklingen på skolans område helt utifrån svenska förhållanden. Men genom den kapitalistiska utvecklingen drogs Sverige under vår undersökningsperiod in i ett större ekonomiskt sammanhang. Därför kan det vara lämpligt att lyfta blicken ut över nationsgränsen och ställa frågan: Vilka drag delade den svenska skolutvecklingen med andra västeuropeiska länder, och vad var de svenska läroverkens särprägel? I vår jämförelse begränsar vi oss främst till förhållanden i Tyskland, Frankrike och England.

Ett första svar blir: Mycket var gemensamt! Först av allt kan vi konstatera att den verklighet som den svenska, tyska, franska och engelska eleven levde i hade många gemensamma drag. Läroverkseleven var en pojke, han kom för det mesta från ett borgerligt hem, han måste välja mellan en real och en klassisk bildningsgång, och om han siktade på högre studier krävdes länge att han läst latin, men sannolikheten var också stor att han inte fullföljde sekundärskolestudierna fram till examen.¹⁷ Hans skolvardag organiserades på likartade sätt med tid och rum som disciplinerande mekanismer. Prov, examinering, betyg, skolämnen, läxläsning, skolklockor, pulpeter, skolklasser, skolans yttre arkitektur och symbolspråk – allt sådant var ganska likt över nationsgränserna. Pedagogiken var överallt i mycket ett katolskt arv med rötter i klosterskolor och katedralskolor. Franska jesuiter, tyska pietister och nyhumanistiska strömningar satte outplånliga spår i skolpojken verklighet. Och hans lärare var nästan undantagslöst en universitetsutbildad man.

Den engelske *public school* pojken upplevelser av skoltiden avvek emellertid på vissa punkter från de jämnåriga kamraterna på kontinenten. Eftersom han gick i en internatskola, pågick skolans socialisationsprocess dygnet runt. Hans läroplan såg också annorlunda ut med bl a ett stort inslag av olika lagsporter. Målet med fostran var att skapa en modern engelsk gentleman med en speciell livsstil och en elaborerad språklig kod. Medel i fostransprocessen var en slags institutionaliserad penalism, där åldersprogressionen reglerades både av vuxensamhället och eleverna. Internatformen fanns på sätt och vis också i en svensk tappning, eftersom en stor del av de svenska eleverna var inackorderade, ibland flera tillsammans hos prästänkor el-

ler andra privatpersoner.¹⁸ Deras fritidsaktiviteter var förstås inte lika lätta att kontrollera från skolans håll, men bland eleverna själva uppstod en sorts internatkultur, där äldre elever kontrollerade de yngre.

Under 1800-talet började traditionella definitioner av manligt och kvinnligt att ifrågasättas, allt eftersom den könsliga arbetsdelningen omvandlades. Med Michael Kimmel kan man hävda att maskuliniteten runt om i den industrialiserade världen befann sig i en kris vid århundradets slut. Den krisen fick i så fall också läroverken och deras motsvarigheter känna av. Där skulle ju pojkarna fostras till män, men kring definitionen av manlighet rådde inget samförstånd. I de engelska *public schools* rådde av tradition ett aristokratiskt ideal, men under 1800-talets första hälft omtransformerades det till ett gentlemanideal med en mer kristen framtoning. Vid seklets slut fick det konkurrens av ett sportsmanideal där fysisk utstrålning och kroppslig styrka sattes främst. Allt detta kan ses som uttryck för en maskulinitet i kris, där definitionen av manlighet underkastades ständiga omprövningar.¹⁹ Den ambivalenta inställningen till läroverkens rätta bestämmelse, som präglade den svenska debatten, är tecken på samma fenomen. De sk manschetttyrkerna hade i mångas ögon en feminin framtoning, medan hårt kroppsarbete betraktades som mer maskulint.²⁰ Men för de flesta av våra läroverkspojkar väntade en framtid som tjänsteman på högre eller lägre nivåer, och det betydde att läroverkens målsättning blev dubbel. Läroverkspojken skulle visserligen bli lärd, men lärdomen fick inte belasta kroppens konto. Liknande tongångar hördes i den tyska läroverksdebatten.²¹ *En sund själ i en sund kropp* – det idealet skulle läroverkseleven med hjälp av gymnastik och vapenexercis leva upp till.

De sammanhang som de olika skolorna ingick i uppvisade också många likheter. Detta är ett tecken på att under en visserligen mångskiftande yta dolde sig samma grundstrukturella fenomen. Utbildningssystemet och läroverken eller deras motsvarigheter togs överallt på ett eller annat sätt i det borgerliga nations- och statsbyggets tjänst. Det är således ingen slump att de första svenska systembyggarna på skolans område uppträdde efter det snöpliga nederlaget i ryska kriget 1809 med åtföljande statskupp och grundlagsreform.²² Kring nästa sekelskifte blev den svenska skolan ett medel för att skapa en ny nationell iden-

titet. Den nya nationalismen var inte enbart tillbakablickande och storvulet patriotisk utan också inriktad mot nuet och framtiden. Läroverkets undervisning i modersmålet, geografi och historia blev tillsammans med allt det som hörde till den medborgerliga bildningen bärare av denna nationella ideologi. Den nya industristaten behövde en ideologisk överbyggnad, och nationalismen som politisk ideologi ingick som en viktig del i dess möblemang.²³

I Tyskland underlättades enhetsverket av att de olika tyska staterna hade byggt upp likartade skolsystem med Preussen som förebild. I samband med det politiska enandet under 1870-talet blev nationalismen ett ideologiskt kitt i skapandet av den tyska nationen, och det kittet bereddes bli i utbildningssystemet.²⁴ Det franska utbildningssystemet spelade en viktig roll för att stärka den nationella sammanhållningen. Det fungerade som en kulturellt enande motvikt till alla de klasstrider och inre oroligheter, som var så utmärkande för franskt 1800-tal. Med skolans hjälp upprättades en borgerlig hegemoni samtidigt som en nationell och enhetlig kultur befordrades.²⁵ De engelska sekundärskolorna togs i imperiebyggandets tjänst. *Public schools* representerade ett innehåll och en pedagogik, som många forskare menar var väl ämnade att fostra en blivande engelsk makthavare runt om i de engelska kolonierna.²⁶

Utbildningssystemet behövdes också för att förse en växande statlig byråkrati med tjänstemän med uppgift att administrera det kapitalistiska samhället.²⁷ Det gällde såväl Sverige som de andra industriländerna. I Frankrike fanns redan vid mitten av 1800-talet en stor statlig byråkrati, och den hade fyrdubblats vid tiden för första världskriget. Expansionen i engelska Civil Service kom visserligen något senare, men då blev den desto mer dramatisk. Där femdubblades antalet anställda under perioden 1880–1914.²⁸ Samma utveckling ägde rum i Preussen.²⁹

Anmärkningsvärt nog blev 1850- och 1860-talen viktiga årtionden för utbildningssystemets omorganisation och expansion i alla de fyra länderna. Statliga kommissioner, nya skolformer, utbyggnad av redan befintliga skolor, organisations- och läroplansförändringar och ett stadigt växande antal elever var utmärkande drag för skolutvecklingen under denna period. Det moderna skolväsendets ”take off” kan således överallt dateras till 1800-talets mitt. I Tyskland, Frankrike och Sverige var ut-

bildningssystemets ritningar klara och dess grundstomme redan lagd vid tidpunkten för den andra industriella revolutionen och den organiserade kapitalismens genombrott. Utbildning blev där ett instrument för att bryta adelsvälde och bördsprivilegier och för att upprätta en borgerlig meritokrati. Läroverken och deras motsvarigheter i de andra länderna fick en nyckelroll i fördelningen av det kulturella kapitalet, eftersom de blev inträdesporten till högre utbildning och prestigefyllda professioner.³⁰

I kapitel 3 använde vi oss av Detlef Müllers term *systematiseringsprocessen* för att beskriva det svenska skolväsendets utveckling, och vi fann bl a att den svenska statsmakten blev ett viktigt instrument för att ordna upp det hela. Själv har Müller tillämpat sin modell på tyska och preussiska skolförhållanden, där systematiseringsprocessen fick ett idealtypiskt förlopp, och också där utspelades det hela i statlig regi. På liknande sätt ordnades det franska skolväsendet upp, men den direkta statliga styrningen var här mindre utpräglad. Inslaget av privata skolor var tex stort. Den katolska kyrkan svarade tillsammans med olika religiösa organisationer för en stor del av utbildningsutbudet, och en lag från 1850 underlättade den kyrkliga skoletabletningen.³¹ Lägre tekniska skolor låg i privata händer fram till 1800-talets andra hälft men togs med tiden över av statliga myndigheter. Andy Green menar emellertid att den franska staten ändå satte sin prägel på skolsystemet i stort och att de kyrkliga skolinstitutionerna anpassade sig efter statliga riktlinjer.³²

I England däremot hade statsmakten av tradition en svag ställning, och det är en förklaring till att systematiseringsprocessen där gick förhållandevis långsamt. Men även om England kan betecknas som privatskolornas förlovade land, så var den engelska staten inte helt passiv på skolornas område. Precis som i våra tre andra europeiska länder var 1850- och 1860-talen en period, då den statliga aktiviteten ökade och utredandet tog fart.³³ Engelska *public schools*, de ärovärdiga privata skolorna där den klassiska bildningen sattes i högsätet, blev vid denna tidpunkt föremål för statsmaktens intresse, på så sätt att också andra enskilda läroverk värderades och nivågrupperades i förhållande till dessa institutioner. Public schools blev därmed med Hilary Steedmans terminologi *definierande institutioner* för *endowed grammar schools*, dvs skolor som finansierades genom donationer och stiftelser. Dessa skolor ordnades i en treskalig

hierarki, där de som uppvisade den största likheten med förnäma public schools placerades i toppen.³⁴ Staten försökte ta ett ännu starkare grepp över sekundärutbildningen år 1902 med *The Education Act*, men bland utbildningshistorikerna finns olika uppfattningar om vilken roll den lagen i praktiken kom att spela.³⁵ Enligt Brian Simon kan man dock tala om en systematiseringsprocess även i England om än med mycket speciella engelska förtecken och i mindre skala.³⁶

Den mest slående likheten mellan de fyra länderna är att vi överallt fick ett utbildningssystem som segregerades efter klass och kön, även om den segregeringen kunde ta sig olika uttryck och vara mer eller mindre definitiv. Skolsystemet svarade i grova drag mot en samhällelig arbetsdelning med en folkskoledel avsedd för kroppsarbetarklassen, en del på sekundärnivå för mellanpositioner och en på högskolenivå för utvecklade professioner.³⁷ Läroverken och deras motsvarigheter fick en nyckelroll i fördelningen av det kulturella kapital som institutionaliserats i utbildning, eftersom vägen till högre utbildning och prestigefyllda professioner gick genom dessa skolor. På så sätt bidrog de till att bryta privilegiesamhället och att upprätta en borgerlig meritokrati.³⁸ Att den meritokratin i princip inte innefattade några flickor och att den i praktiken också sattes ur spel för den stora gruppen av arbetar- och bondesöner är en annan historia.

De offentliga läroverken reserverades för den manliga ungdomen, och sådana könsbarriärer svarade mot ett hierarkiskt genusystem. Läroverken var genomgående viktiga instrument för att upprätta en borgerlig hegemoni men också för att skapa den europeiske borgerlige mannen. Den borgerliga klass- och könsformeringen var två sammanvävda processer, och läroverkssystemen inrättades med tanke på pojkens fostran för den borgerliga offentligheten. I alla fyra länderna var läroverken en skola för ett litet och följaktligen privilegierat fåtal. Endast en liten andel av den manliga ungdomen över huvudtaget hade tillträde till dessa skolor. Detta visar att systematiseringsprocessen var ett redskap för att skapa ett segmenterat utbildningssystem. Den ledde till att svåröverkomliga barriärer skapades mellan olika skolformer.

De svenska läroverken var emellertid mindre exklusiva än de franska och tyska, men skillnaden gentemot Tyskland var inte så stor.³⁹ I både Tyskland och Sverige ökade också andelen läro-

verkselever över tid, medan den i Frankrike låg på en konstant låg nivå.⁴⁰

Som framgått var de svenska läroverken en skola för borgerlighetens söner, och andelen pojkar från bonde- eller arbetarleden var genomgående låg.⁴¹ För Sveriges del kunde vi också konstatera att läroverken med tiden fick en alltmer lågborgerlig prägel och att pojkar med en sådan bakgrund kring sekelskiftet utgjorde den största gruppen i läroverkskorridorerna runt om i landet. Var då Sverige unikt i det avseendet?

På den frågan kan endast vissa svar antydas, eftersom direkta jämförelser är tekniskt svåra. Ringer menar att det tyska sekundärskolessystemet var mindre elitistiskt än det franska främst i det avseendet, att den stora gruppen av söner till lägre tjänstemän i det tyska gymnasiet inte hade någon motsvarighet i de franska lycèerna. Våra resultat tyder på att det svenska mönstret i det avseendet liknade det tyska och att den gruppen hade en än starkare ställning i de svenska läroverken. Många av den svenska lågborgerlighetens söner använde sig också av utbildning för att klättra på samhällsstegen, samtidigt som många söner från högborgerliga hem råkade ut för en social nedgradering. Forskningen kring sekundärutbildningen i England, Tyskland och Frankrike ger emellertid inte en enhetlig bild av relationen mellan utbildning och social mobilitet. Ringer konstaterar tex i en studie att andelen akademikersöner vid de tyska universiteten inte var särskilt hög, vilket skulle tyda på att bildningsborgerskapet till stor del rekryterades från andra sociala skikt. I ett senare arbete drar han ändå slutsatsen att den individuella mobiliteten via utbildning överskattats.⁴² På liknande sätt finns det olika uppfattningar om det engelska och franska sekundärskolessystemet gynnade eller motverkade den sociala rörligheten.⁴³ Klart är att här behövs mer forskning, där man som vi mer i detalj analyserar elevernas fortsatta öden efter avslutade studier och där förändringar över tid fångas in.

Sverige förefaller att avvika också i ett annat avseende. Här bröts nämligen latintraditionen tidigare än i våra tre jämförelseländer. I England vet vi att den genom *public schools* starka betoning av klassicismen levde kvar till efter andra världskriget, och skolornas prestige var avhängig av hur mycket latin och grekiska de kunde erbjuda.⁴⁴ I Tyskland hade det klassiska gymnasiet den högsta prestige, och till och med realgymnasiet ha-

de ett stort inslag av latinstudier.⁴⁵ I Frankrike liksom i Tyskland öppnades visserligen universiteten formellt för realstudenter vid sekelskiftet, men i praktiken hade dessa inte samma status som de klassiskt bildade kamraterna. Om den svenska antiktraditionen hade en svagare ställning på grund av idéhistoriska eller andra mer handfast materiella eller sociala skäl låter vi dock vara osagt.⁴⁶

I vår undersökning har vi lagt stor vikt vid att relatera utvecklingen på skolans område till ekonomiska förändringar. Vi har kunnat konstatera att sambandet långt ifrån är enkelt och entydigt, och det finns ingen anledning att anta att Sverige i det avseendet är avvikande. Resultatet av vår komparation förstärker intrycket av komplexa samband. Det i ekonomiskt avseende mest utvecklade landet – England – hade den minst välordnade skolorganisationen och de mest ålderdomliga läroplanerna. Samtidens reformvänliga engelsmän liksom många av dagens forskare menar att den tekniska och naturvetenskapliga utbildningen generellt sett var mycket eftersatt i detta kapitalismens hemland.⁴⁷ Tyskland, Frankrike och Sverige däremot, där industrialiseringsprocessen var mindre långt framskriden, fick relativt tidigt ett systematiserat skolväsende som bättre tillgodosåg behovet av tekniska och naturvetenskapliga kunskaper.⁴⁸ Enligt tex Andy Green betydde det att Tyskland och Frankrike med tiden kunde inhämta det engelska ekonomiska försprånget. Vi anser att detsamma gällde Sverige: industrin kunde dra nytta av de stora utbildningssatsningar som tidigare gjorts, vilket bäddade för den snabba ekonomiska utvecklingen omkring sekelskiftet.

Vår undersökning har också kretsat kring frågan om huruvida läroverken var ett instrument för kulturell integrering av medelklassens manliga men sinsemellan så heterogena grupper. Vi kunde konstatera att den slutliga utformning, som den svenska läroverksorganisationen fick med 1905 års reform, gynnade den sociala integreringen. Under en större del av studietiden gick realare och latinare i samma skola och i samma klasser. Också den lägre borgerligheten som endast aspirerade på en mindre mängd kulturellt kapital rymdes inom den lärda skolan, där de under fem år satt i samma klassrum som blivande professionella. På den punkten skiljer sig Sverige markant från övriga länder.

I Tyskland blev skolorna med tiden sinsemellan allt mer organisatoriskt differentierade, allt eftersom de nya reala utbildningsbehoven tillgodosågs i nya skolformer på sekundärnivå. Vid sidan av det traditionella klassiska *Gymnasium* inrättades *Realgymnasium*, *Realsschulen* och *Oberrealsschulen*.⁴⁹ Frankrike hade däremot som tidigare sagts inte ett enhetligt statligt organiserat skolsystem. Där fanns dels statliga *lycées* och *kommunala collèges*, dels katolska och andra religiöst drivna privata sekundärskolor av skilda slag. Dessa skolor bildade ett statusgraderat system, där vissa åtnjöt hög prestige och andra en betydligt lägre. Ett sådant differentierat system saknade förstärkningen integrerande effekt som det svenska systemet hade. Men i Frankrike började man precis som i Sverige att bygga in reala eller moderna linjer i de klassiska statliga och kommunala läroverken vid 1800-talets mitt. Deras utformning och innehåll varierade med lokala förhållanden och anpassades ofta till näringslivets behov av tekniska kunskaper i bokföring och teknik.⁵⁰ Dessa linjer omformades emellertid 1891 till en mer akademiserad variant som ledde till en modern studentexamen. I Frankrike gick således realare och latinare i samma skolor, men de satt inte i samma klassrum under en stor del av skoltiden. Visserligen var den ekonomiska och kulturella högborgerligheten integrerad i så måtto att barn till kapitalägare ofta valde klassiska studiegångar, men akademiseringen av läroverken gjorde att systemet dåligt tillgodosåg lågborgerlighetens utbildningsbehov.⁵¹

Sekundärutbildningen organiserades således på olika sätt i de fyra länderna, och resultatet var mer eller mindre ägnat att bidra till en integrering av borgerlighetens olika skikt. Vi menar alltså att den svenska modellen var unik i så måtto att blivande medlemmar av såväl gamla som nya professioner under ett stort antal skolår vistades i samma klassrum, där också blivande medlemmar av lågborgerligheten bänkade sig. I England, Tyskland och Frankrike blev läroverksutbildningen mer elitistisk. Läroplanerna akademiserades och "barlasten" avsåndrades till speciella skolor av lägre rang.⁵² Vissa forskare menar att lågborgerligheten ofta fungerade som en stötdämpare i klasskampen. I så fall bör den dämpande effekten ha blivit speciellt god i Sverige, där många av lågborgerlighetens söner och många blivande medlemmar av lågborgerligheten integrerades i samma skolororganisation som högborgerliga skikt. Här fanns måhända en

grund för den tradition av kontinuitet och anda av samförstånd som enligt många forskare präglade den svenska samhällsutvecklingen.⁵³

Lågborgerligheten präglade de svenska läroverken också i ett annat avseende. Vid undersökningsperiodens slut utgjorde den en majoritet av läroverkets alla elever, och vissa av dem använde sig av denna skolform som ett meritokratiskt instrument. Med den lärda skolans hjälp kunde "härliga lagrar" skördas i form av social ära och samhällsinflytande. Det är den aspekten som dominerat vår undersökning, men när det nu är dags att sätta punkt vill vi tillägga att kunskapssökande och utbildning inte bara har ett marknadsvärde. Skolutbildning och studier ger också personlig glädje och social identitet och fyller på så sätt grundläggande psykologiska behov. Läroverken öppnade för många dörren till böckernas värld och detta gav tillfredsställelse och upplevelser som inte bara kan mätas i krassa nyttoaspekter.

1. Till borgerligheten har vi som framgått fört fyra olika sociala skikt, nämligen kapitalägare, bildningsborgerskap, lägre tjänstemän och småborgerskap. Jfr kapitel 2.
2. Enligt Müller missgynnades den lägre medelklassen och arbetarklassen av den utvecklingen. Han menar att det äldre och mer flexibla skolväsendet var lättare för dem att använda sig av. Se Müller (1987) s 39f. Det skulle innebära att systematiseringsprocessen fungerade som ett slags *social closure* inom utbildningssystemet. Så var förmodligen i mindre utsträckning fallet i Sverige, där systematiseringsprocessen i första hand bidrog till att andelen söner till bönder och arbetare minskade i läroverken. Den lägre medelklassen däremot expanderade. Jfr också Sandin (1986) s 223; Hoas (1988) s 119f.
3. Green (1990).
4. Thorgren, Harald (1934) Under "Abbas" milda färla i Linköping. I: *När jag gick i skolan*, s 344.
5. Nerman (1948) s 141.
6. PT 1882, sign V, s 282.
7. Jfr Florin & Johansson (1990b) Kunskap för makt - läroverken och Morgondagens män. *HT* nr 4, s 516f. Se även Richardson (1963) s 205-218, speciellt s 216ff.
8. Jfr Hobsbawm, Eric J (1987) *The Age of Empire 1875-1915*. London: Weidenfeld and Nicholson, s 165-191.

9. RT 1899, Carl von Friesen, FK n:o 99, s 52.
10. Gunnard, Sven (1980) Nog hade vi det ganska bra. I: *En skola för livet. Norra Latin 100 år, 1880–1980*. Red: Per-Erik Lindorm. Stockholm: Föreningen Norra latinare, s 26.
11. Dessa manliga strukturer har verkligen förblivit intakta trots kvinnliga inbrytningar på många av männens områden. Jfr Harding, Sandra (1986) *The Science Question in Feminism*. Ithaca: Cornell University Press; Staberg, Else Marie (1992) *Olika världar, skilda värderingar. Hur flickor och pojkar möter högstadiets fysik, kemi och teknik*. Umeå: Umeå universitet.
12. Bradley, Harriet (1989) *Men's Work, Women's Work. A Sociological History of the Sexual Division of Labour in Employment*. Cambridge: Polity Press, s 231. Vår översättning.
13. ibid s 223–240.
14. Davidoff & Hall (1988) s 450–454.
15. Florin & Johansson (1990b).
16. Därmed inte sagt att kunskapen är den enda eller den viktigaste källan till makt.
17. I dessa avseenden avvek dock den engelske *public school* pojken från det europeiska mönstret. Han ställdes inte inför valet mellan en klassisk och en real bildningsgång, eftersom *public schools* saknade latinfräa studiegångar. Inte heller avslutades hans studier med någon form av studentexamen.
18. Enligt Paul Dahn var 42 procent av eleverna inackorderade 1876, medan den andelen 1914 hade sjunkit till 27 procent. Dahn (1936) s 31.
19. Heward, Christine (1988) *Making a Man of Him. Parents and their sons' education at an English public school 1929–50*. London: Routledge, s 8–13, 177–202. Mangan, J A (1981) *Athleticism in the Victorian and Edwardian Public School. The Emergence and Consolidation of an Educational Ideology*. Cambridge: Cambridge University Press; Kimmel, Michael S (1987) The Contemporary "Crisis" of Masculinity in Historical Perspective. I: *The Making of Masculinities: The New Men's History*. Ed: Harry Brod. Boston: Allen & Unwin, s 121–153.
20. Jfr Carrigan et al (1987) s 94. Författarna framhåller att här finns en viktig källa till motsättningar mellan genussystemet och klasssystemet.
21. Albisetti (1983) s 119–139.
22. Här kan tex Gustaf Abraham Silfverstolpe och Carl Ulric Broocman nämnas. Jfr även Isling, Åke (1980) *Kampen för och mot en demokratisk skola. 1. Samhällsstruktur och skolorganisation*. Stockholm: Sober Förlags AB.
23. Andolff, Göran (1972); Tarschys (1955) s 261ff; Martinsson (1988), s 81ff; Nihlén (1975), s 145–187; Tingsten, Herbert (1969) *Gud och fosterlandet. Studier i hundra års skolpropaganda*. Stockholm: Norstedts. Se också Kilander (1991) s 22. I folkskolan och dess påbyggnader fanns också inslag av medborgarfostran och nationell fostran kring sekelskif-

- tet. Se tex Englund, Tomas (1986) *Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions, with Special Reference to Citizenship Education*. Uppsala: Chartwell-Bratt, Studentlitteratur; Andersson, Inger (1986) *Läsning och skrivning. En analys av texter för den svenska läs- och skrivundervisningen 1842-1982*. Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen, s 98ff.
24. Albisetti (1983) s 140ff, s 304ff; Green (1990) s 109ff.
 25. Se tex Green (1990) s 160ff, 310f.
 26. Steedman, Hilary (1987) Defining institutions: the endowed grammar schools and the systematisation of English Secondary education. I: *The rise of modern educational system*, s 111-134; Mangan (1981); Heward (1988).
 27. Torstendahl (1990b) s 173-198. Se också *The political education of servants of the State*. Ed: Roger Fieldhouse. Manchester: Manchester University Press.
 28. ibid; Timmons, George (1988) *Education, Industrialization and Selection*. London: Routledge, s 35.
 29. Pilbeam (1990) s 107ff.
 30. Green (1990); Pilbeam (1990) s 176, 178; Hobsbawm (1989) s 230-238, se spec s 234.
 31. Pilbeam (1990) s 180.
 32. Green, s 151, 155ff. Andra forskare, som Robert Anderson, menar dock att påverkan kunde gå i den motsatta riktningen och att det statliga systemet anpassades efter det kyrkliga. Se Anderson, Robert (1971) Secondary Education in Mid Nineteenth-century France: Some social aspects. *Past & Present* no 53, s 121-146.
 33. Simon, Brian (1987) Systematisation and segmentation in education: the case of England. I: *The rise of the modern educational system*, s 88ff.
 34. Steedman (1987) s 111-134.
 35. Lowe, Roy (1984) Robert Morant and the Secondary School Regulations of 1904. *Journal of Educational Administration and History*. Vol XVI, nr 1, s 37-46; Green (1990) s 306.
 36. Simon (1987) s 88-108.
 37. Se tex *The rise of the modern educational system* (1987).
 38. Andersson (1971); Green (1990) s 129, 134ff; Pilbeam (1990) s 176ff.
 39. I Sverige var andelen läroverkselever drygt 3 procent 1877 och knappt fem procent 1914. I Tyskland var motsvarande siffror ungefär 2,5 respektive 3,2 procent. De tyska värdena har hämtats ur Ringer (1979) s 54-55.
 40. 2,4 procent 1876 och 2,6 procent 1911. Jfr ibid s 135, 140.
 41. Den minskade successivt från ca 27 till 15 procent under perioden 1875-1915.

42. Ringer (1979); Ringer (1987) s 3.
43. Jfr Kaelbe (1981), där det finns en genomgång av forskningen kring sekundärutbildningen i olika länder och olika forskares uppfattningar i denna fråga. För England, Tyskland och Frankrike se tex Lowe, Roy (1985) *English elite education in the late nineteenth and early twentieth centuries*. I: *Bildungsbürgertum...*, s 147–162; Ringer (1987b), s 53–87; Gildea, Robert (1980) *Education and the Classes Moyennes in the Nineteenth Century*. I: *The Making of Frenchmen. Current directions in the History of Education in France 1679–1979*. Eds: D N Baker & P J Hurrigan. Ontario: Historical Reflections Press, s 275–299; Anderson (1971).
44. Stray, C A (1985) *From Monopoly to Marginality. Classics in English Education Since 1800*. I: *Social Histories of the Secondary Curriculum*. Ed: Ivor F Goodson. London: The Falmer Press, s 19ff; Steedman (1987) s 128.
45. Ringer (1979) s 73.
46. Bo Lindberg menar att det svenska klassiska kulturarvet aldrig varit särskilt starkt. Se Lindberg, Bo (1987) *Humanism och vetenskap. Den klassiska filologin i Sverige från 1800-talets början till andra världskriget*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, s 334–337.
47. Green (1990) s 208–316; Roderick, Gordon W & Stephens, Michael D (1978) *Education and Industry in the Nineteenth Century*. London: Longman; Wiener (1981). En mer nyanserad bild av den engelska "efterblivenheten" finns i Fox, Robert & Guagnini, Anna (1985) *Britain in perspective: the European context of industrial training and innovation, 1880–1914*. *History and Technology*, vol 2, s 133–150.
48. Green (1990) s 111–170; Roderick, Gordon W & Stephens, Michael D (1978) *Education and Industry in the Nineteenth Century*. London: Longman; Day, Charles R (1987) *Education for the Industrial World. The Ecole d'Arts et Métiers and the Rise of French Industrial Engineering*. Cambridge: MIT Press; Nye, Mary Joe (1986) *Science in the Provinces: Scientific Communities and Provincial Leadership in France, 1860–1930*. Berkeley: Ucla Press; Paul, Harry W (1985) *From Knowledge to Power: the Rise of the Science Empire in France, 1860–1939*. Cambridge: Cambridge University Press; Weisz, George (1983) *The Emergence of Modern Universities in France, 1863–1914*. Princeton: Princeton University Press, s 162ff.
49. Det bör tilläggas att *Realgymnasium* var en slags kompromisslinje, där latin lästes tillsammans med naturvetenskapliga karaktärsämnen. Det var således jämförbart med den svenska halvklassiska linjen. Se tex Ringer (1979) s 32–112.
50. Gildea (1980) s 275–299; Anderson (1971).
51. Anderson (1971).
52. Müller (1987) s 35–52; Ringer (1987b) s 71–87. Uttrycket "barlasten" är hämtat från Albisetti (1983) s 295. Jfr också Steven Brints och Jerome Karabels analys av det amerikanska skolsystemet, där läroverkens motsvarighet – *high schools* – i ännu högre grad än de svenska läroverken

karaktäriserades av att olika utbildningar integrerades under samma organisation. Detta har enligt författarna bidragit till att försvaga upplevelsen av klassgränser. Se Brint, Steven & Karabel, Jerome (1989) *The Diverted Dream. Community Colleges and the Promise of Educational Opportunity in America, 1900–1985*. Oxford: Oxford University Press, s 220–225.

53. Se t ex Stråth, Bo (1988) Die bürgerliche Gesellschaft Schwedens im 19. Jahrhundert Soziale Struktur und politischer Wandel. I: *Bürgertum im 19. Jahrhundert. Deutschland im europäischen Vergleich. Band 1*. (1988) Hg: Jürgen Kocka. München: dtv.

KÄLLOR OCH LITTERATUR

Otryckt källmaterial

Riksarkivet

Ecklesiastikdepartementet

Konseljakt den 31 dec 1903,
nr 96, vol III.

Stockholms stadsarkiv

Svenska lärarsällskapets arkiv

Protokoll 1884–1913.

Västerås stadsarkiv

1. *Rudbeckianska skolans arkiv*

Kollegieprotokoll 1850–1914

Reglemente för elementarläro-
verket i Västerås 1850

Intagningsmatriklar

1850–1914

Skolkataloger 1860–1865,

1875–1883

Lärares och elevers handlingar.

2. *Västerås fosterländska gymna- sistförbunds arkiv*

Mötesprotokoll 1897–1898,
1903–1907.

Skoltidningen Aros

1899–1907.

Kungliga biblioteket

Handskriftsavdelningen

1. *Hugo Lindbergs arkiv*

Antecknings- och dagböcker
1906–07.

2. *Hans Ferdinand Hults arkiv*

Kassabok 1860–1869.

3. *Pär Lagerkvists arkiv*

Dagbok 1906.

Uppsala universitetsbibliotek

Handskriftsavdelningen

Johan Iverus dagbok 1862–64;

Karl Fredrik Dusén, Dagboks-

anteckningar 1–10,

1902–1916.

Västerås stadsbibliotek

Axel Eriksson: Dagbok samt
handlingar rörande Conordi-
aorden 1879–1885. (Kopia)

Handlingar i enskild ägo

Sigurd Åstrand

Aulin, F A (1914–1919) An-

teckningar från ett långt lif.

(Opublicerade memoarer)

Tryckt källmaterial

Officiellt tryck och matriklar

Attman, Athur m fl (1971) *Göteborgs stadsfullmäktige 1863–1962. Del 3: Stadsfullmäktige, stadens styrelse och förvaltningar.* Göteborg.

Bidrag till Sveriges officiella statistik, serie P1, Statens allmänna läroverk 1876–1911.

Folkundervisningskommitténs betänkande II angående Överstyrelse för folkundervisningsväsendet anordnad såsom del av en för rikets skolväsen gemensam Skolöverstyrelse avgivet den 20 dec 1912 (1913). Stockholm: P A Norstedt & Söner.

Holkers, Anders (1914) *Historik rörande avlönings- och pensionsförhållanden för lärare vid rikets allmänna läroverk. I: Lärarelönenämndens betänkande I:3.* Stockholm: P A Nordstedt.

Kungliga Läroverksöverstyrelsen (1915) *Yttrande över lärarlönenämndens betänkande.* Stockholm.

Lärare och studenter vid Växjö högre allmänna läroverk 1850–1950. Kortfattad biografi (1951). Växjö: Växjöstudenternas förbund.

Lärarlönenämndens betänkande I:1–3 (1914). Stockholm: P A Norstedt.

Läroverkskommittéer (förkortade till LVK i texten)

Anvisningar och råd till Lärare angående tillämpningen af de till Nådiga stadgan för Rikets allmänna Elementarläroverk af den 29 Januari 1859 hörande undervisningsplaner (1865). Stockholm: P A Norstedt & Söner.

Underdånigt utlåtande i fråga om upprättandet af bildningsanstalter för blifvande Elementarlärare afgifvet den 18 November 1859 (1860). Stockholm: P A Nordstedt.

Förslag till afgangstadga enligt 42 par i den nådiga stadgan för Rikets elementarläroverk afgifvet den 21 december 1858 (1859). Stockholm.

Underdånigt betänkande och förslag i fråga om afgangsexamen vid rikets allmänna elementarläroverk afgifvet den 30 november 1859 af den för granskning af 1856 års stadga i nåder förordnade komité (1860). Stockholm.

Betänkande och förslag till in-

rättande af en Pedagogisk undervisningsanstalt för elementarlärare afgifvet den 13 dec 1873 (1874). Stockholm: P A Nordstedt.

Underdånigt betänkande och förslag afgifna den 30 sept 1878 af den för utarbetande af Förslag till stadga för en examen för blifvande lärare vid rikets allmänna elementarläroverk i nåder förordnade komité (1878). Stockholm: P A Nordstedt.

Läroverkskomiténs underdåniga utlåtande och förslag angående organisationen af rikets allmänna läroverk afgifvet den 25 augusti 1884 (1884). Stockholm: Kungliga boktryckeriet.

Underdåniga utlåtanden och yttranden angående läroverkskomiténs den 25 augusti 1884 daterade betänkande II (1885). Stockholm.

Underdånigt betänkande angående afskaffande eller inskränkande af undervisningsprofven för lärarebefattningar vid de allmänna läroverken; afgifvet den 30 april 1898 af därtill i nåder utsedde kommitterade (1898). Stockholm.

Sprinchorn, C K S (1901) Redogörelse för Underdånigt betänkande afgifvet den 30 april 1898 mm. Lund.

Betänkande afgifvet den 8 december 1902 af den för utredning af vissa frågor rörande de allmänna läroverken den 26

maj 1899 i nåder tillsatta kommitté (1902). Stockholm: Isaac Marcus boktryckeri.

Läroverks- och seminariematrikel 1914–1915 (1915). Utg: Edv Kölgren & Carl Gustav Tengström. Vimmerby.

Matrikel öfver lärarne vid Sveriges elementarläroverk, pedagogier och seminarier utgifven år 1868 af N J Scheutz & D Th Björkman (1868). Stockholm: Bonniers.

Nordlund, Karl (1921) Linjedelningen vid de svenska gymnasierna. En historisk översikt. (Läroverksöverstyrelsens gymnasieutredning) Stockholm: P A Nordstedt & Söner.

Nygren, C E (1912) Biografiska anteckningar öfver lärjungar intagna vid Karlstads högre allmänna läroverk 1850–1900, vol 1–4. Karlstad.

Riksdagstrycket 1850–1910.

Skolkommissionens betänkande II. Historiska översikter och särskilda utredningar (1922). Stockholm: P A Norstedt & Söner.

Svensk författningssamling 1807–1910.

Svenska Män och kvinnor, band 1–8 (1942–1955). Stockholm: Bonniers.

Sveriges Officiella Statistik, serie

U4, *Statens allmänna läroverk och de kommunala mellanskolorna 1911-16.*

Universitetsexamenskommitténs betänkande 3. Examina samt undervisnings- och studieväsendet inom de filosofiska fakulteterna vid rikets universitet (1906). Stockholm.

Waern, L M (1901) *Yttrande rörande de ekonomiska förhållandena vid de av staten understödda högre skolorna för kvinnlig ungdom etc, afgifvet den 1 okt 1901.*

Åström, Axel (1922) *Privatskoleväsendets, särskilt flickskolornas, yttre utveckling sedan början av 1800-talet. En översikt. I: Skolkommissionens betänkande II. Historiska översikter och särskilda utredningar.* Stockholm: P A Norstedt & Söner.

Samtida tryck

Andersson, Fredrik (1881) *I vilken riktning bör en reform af våra undervisningsanstalter gå?*

Bergstedt, C F (1851) Om medelklassen och den allmänna bildningen. *Tidskrift för litteratur.*

Borg, F T (1882) *De allmänna läroverken och borgarskolor.* Helsingborg.

Dahlgren, Harald (1897) *Läro-*

verksfrågan. En öfverblick. (Svenska nationalföreningens skrifter X) Stockholm.

Hildebrandsson, H H (1879) *Filosofie kandidatexamen förr och nu.* Uppsala.

Kumlin, L F (1856) *Elementarlärarnes ställning förr och nu. Reflexioner i anledning af Kongl. Maj:ts nya skolstadga.* Stockholm.

Lindström, P E (1898) *Det allmänna läroverket och allmän medborgerlig bildning.* Stockholm.

Läarmötesberättelser

Berättelse om det allmänna svenska läraremötet hållet i Stockholm den 19, 20, 21 och 22 juni 1849 (1850). Stockholm: P E Svedbom.

Berättelse om de allmänna svenska läraremötena 1852, 1854, 1863 (1971). Red: Gustaf Kaleen. (Årsböcker i svensk undervisningshistoria vol 126) Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria.

Berättelse om det femte allmänna svenska läraremötet hållet i Stockholm den 18-21 juni 1866 (1867). Stockholm: Ernst G F Olbers.

Berättelse om det sjette allmänna svenska läraremötet i Uppsala den 15-18 juni 1869 (1870). Uppsala: J N Sundén.

Berättelse om det sjunde allmänna svenska läraremötet i Lund den 18–21 juni 1872 (1873). Lund: I A Lyttkens.

Berättelse om det åttonde allmänna svenska läraremötet i Jönköping den 16–18 juni 1875 (1876). Jönköping: C O von Porat.

Berättelse om det nionde allmänna svenska läraremötet i Gefle den 18–20 juni 1878. Stockholm: V Knös.

Berättelse om det tionde allmänna svenska läraremötet i Örebro den 15–17 juni 1881 (1882). Örebro: August Bellinder.

Berättelse om det elfte allmänna svenska läraremötet i Stockholm den 17–19 juni 1884 (1885). Stockholm: Constans Falk.

Berättelse om det tolfte allmänna svenska läraremötet i Göteborg den 14–16 juni 1887. Göteborg: G Hörberg.

Förhandlingar vid trettonde allmänna svenska läraremötet i Helsingborg den 17–19 juni 1890 (1891). Helsingborg: Alex E Widholm.

Berättelse öfver förhandlingar vid fjortonde allmänna svenska läraremötet i Linköping den 15–17 juni 1893 (1894). Linköping: O Klockhoff.

Redogörelse för förhandlingarna vid femtonde allmänna svenska läraremötet i Karlstad

den 16–18 juni 1896 (1896). Karlstad: Edv Bergenström.

Berättelse om det sextonde allmänna svenska läraremötet i Stockholm den 15–18 juni 1900 (1901). Stockholm: Edvard Eliaeson.

Berättelse om det sjuttonde allmänna svenska läraremötet i Malmö den 16–18 juni 1903 (1904). Malmö: Knut Wintzell.

Adertonde allmänna svenska läraremötet i Skara den 19–21 juni 1906 och dess förhandlingar (1907). Skara: Rob Larsson.

Berättelse om det nittonde allmänna svenska läraremötet i Falun den 17–19 juni 1909 (1910). Falun: E Nordenstam.

Tjugonde svenska läroverksläraremötet i Norrköping den 14–17 augusti 1912 och dess förhandlingar (1913). Norrköping: Elias Grip.

Berättelse om det tjugoförsta svenska läroverksläraremötet i Jönköping den 15–18 aug 1915 (1916). Jönköping: Sigrid Schartau.

Nilsson, Johan (1918) *Vetenskaplighet, lärareduglighet och befordran vid de allm läroverken*. Stockholm: Svenska andelsförlaget.

Om de döda språkens umbärlighet vid elementarläroverken och förflyttande till universitetet. Öfverläggning i pedagogiska före-

ningen i november och december månader år 1858 (1859). Stockholm.
Pedagogisk Tidskrift 1864–1914.

Rodhe, B C (1883) *Läraren såsom uppfostrare*. Göteborg.

Schlyter, G R (1873) Några ord om läroverkens anordning, särskildt om latinets ställning såsom grundläggande språk. I: *Två pedagogiska uppsatser*. Lund.

Sillén, Julius af (1888) *Latinet i skolan*. Uppsala: Almqvist & Wiksell.

Statistiska upplysningar om svenska elementar-läroverket, utgifne af den vid Tredje Allmänna Svenska Läraremötet för ändamålet nedsatta Kommitté (1855). Stockholm: P A Norstedt & Söner.

Svedelius, Carl (1916) *Realsko-leexamen och vår senaste läroverksreform*. Stockholm: P A Norstedt & Söner.

Svensk Läraretidning 1904, nr 19.

Tidning för Sveriges läroverk 1901–1914.

Tidskrift för lärare och uppfostrare 1846–48.

Östergren, Olof (1906) *Lärdhet och lärarutbildning. Om behovet av en gemensam lärarexamen*. Uppsala.

Memoarer och läroverksminnen

Ahlén, Abraham (1911) *Mina ungdomsminnen från Skara*. Stockholm: P Palmqvist.

Beckman, Nat (1931) *Vår skolas historia del II*. (Skaradjäknarnas förening) Göteborg: Wettergran och Kerbers förlag.

Behm, Alarik (1934), "Under vishetens ledning" i Östersund. I: *När jag gick i skolan. Skol- och ungdomsminnen från 1800-talets senare hälft berättade av 34 svenska män och kvinnor*. Uppsala: J A Lindblads förlag.

Berg, Ruben G:son (1934) *Nyköplingsminnen. I: När jag gick i skolan. Skol- och ungdomsminnen från 1800-talets senare hälft berättade av 34 svenska män och kvinnor*. Uppsala: J A Lindblads förlag.

Camenaë Arosiensis. Festskrift vid det svenska gymnasiet's trehundraårsjubileum. Västerås: Högre allmänna läroverkets i Västerås kollegium.

Cederström, Gustaf (1913) *Minnen*. Stockholm: Norstedt.

Douglas, Archibald (1950) *Jag blev officer*. Stockholm: Alfred Bonniers förlag.

Eiserman, Bengt (1937) *Minnen och episoder*. Stockholm.

- Ekelund, Herman (1934) *Från Braheskolan i Jönköping. I: När jag gick i skolan. Skol- och ungdomsminnen från 1800-talets senare hälft berättade av 34 svenska män och kvinnor*. Uppsala: J A Lindblads förlag.
- Goda lärare. *Minnesbilder av f.d. lärjungar o.a.* (1941). Red: B Rud Hall. (Årsböcker i svensk undervisningshistoria vol 63) Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Gunnard, Sven (1980) *Nog hade vi det ganska bra. I: En skola för livet. Norra Latin 100 år, 1880–1980*. Red: Per-Erik Lindorm. Stockholm: Föreningen Norra latinare.
- Hallberg, Albert (1935) *Minnen och livserfarenheter av en samlare*. Göteborg.
- Hamilton, Hugo (1928) *Hågkomster. Strödda anteckningar*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Hemberg, Eugen (1936) *En nitioårs minnen. Vandringer i kulturens och naturens tempelhallar*. Malmö: Bokförlaget Scania.
- Juhlin, Julius (1928) *Minnen I–II*. Stockholm: Åhlén & Åkerlunds förlag.
- Knaust, Oscar F (1942) *En krögares gesällvandring*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Lagercrantz, Herman (1945) *I skilda världar*. Stockholm: P A Norstedt & Söner.
- Laurin, Carl G (1929) *Minnen. Del I 1868–1888*. Stockholm: P A Norstedt & Söner.
- Lieberath, Ebbe (1935) *Mina första femton år*. Stockholm: Albert Bonniers förlag
- Lundquist, Carl Fredrik (1908) *Minnen och anteckningar. En blick tillbaka på mitt lif*. Stockholm: Hugo Gebers förlag.
- Nerman, Ture (1948) *Allt var ungt. Minne och redovisning*. Stockholm: Kooperativa förbundets bokförlag.
- Netzler, Fritz (1985) *Helsingborgsminnen från min ungdom*. (Tryckt efter faksimil från 1928) Munkedal: Carl Zakariasson.
- Nordberg, Fritiof (1934) *Idyll och panik i Strängnäs. I: När jag gick i skolan. Skol- och ungdomsminnen från 1800-talets senare hälft berättade av 34 svenska män och kvinnor*. Uppsala: J A Lindblads förlag.
- Nordfeldt, Alfred (1943) *Läroverksminnen IV*. (Årsböcker i svensk undervisningshistoria vol 67) Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Norra Latin femtio år 1880–1930. Historik. Hågkomster av forna lärjungar* (1930).

- Red: Axel Ahlberg et al. Stockholm: Stockholm.
- Ossiannilsson, K G (1945) *O gamla klang- och jubeltid. Minnen från åren 1875-1914*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Retzius, Gustaf (1933) *Biografiska anteckningar och minnen. Del 1*. Uppsala.
- Richert, J Gustav (1929) *Minnesanteckningar*. Stockholm: P A Norstedt & Söner.
- Rosenius, Paul (1934) *Äventyr och fröjder vid Lunds katedralskola. I: När jag gick i skolan. Skol- och ungdomsminnen från 1800-talets senare hälft berättade av 34 svenska män och kvinnor*. Uppsala: J A Lindblads förlag.
- Röding, Rudolf (1898) *Bidrag till Göteborgs latinläroverks historia. Del I*. Göteborg.
- Santesson, C G (1934) *Från Nya Elementar på 1870-talet. I: När jag gick i skolan. Skol- och ungdomsminnen från 1800-talets senare hälft berättade av 34 svenska män och kvinnor*. Uppsala: J A Lindblads förlag.
- Snoilsky, Carl (1892) *Dikter, 4:e saml.* Stockholm: Gebers.
- Spångberg, Valfrid (1932) *När tiden byter skinn*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Ström, Fredrik (1940) *Min ungdoms strider. Memoarer*. Stockholm: P A Norstedt & Söner.
- Svedelius, Carl (1927) *Norra Real 1876-1926*. Stockholm: P A Norstedt & Söners förlag.
- Svedelius, Carl (1930) *Tänkt och talat om pojkar och pedagoger*. Stockholm: P A Norstedt & Söner.
- Svedelius, Wilhelm (1889) *Anteckningar om mitt förflutna lif*. Stockholm: Fahlcrantz & Co.
- Thorgren, Harald (1934) *Under "Abbas" milda färila i Linköping. I: När jag gick i skolan. Skol- och ungdomsminnen från 1800-talets senare hälft berättade av 34 svenska män och kvinnor*. Uppsala: J A Lindblads förlag.
- Wallen, Axel (1934) *Lucia-ljus och andra ljus i Göteborg. I: När jag gick i skolan. Skol- och ungdomsminnen från 1800-talets senare hälft berättade av 34 svenska män och kvinnor*. Uppsala: J A Lindblads förlag.
- Wigforss, Ernst (1950) *Minnen I. Före 1914*. Stockholm: Tidens förlag.

Litteratur

Albisetti, James C (1983) *Secondary School Reform in Imperial Germany*. Princeton: Princeton University Press.

- Ambjörnsson, Ronny (1988) *Den skötsamme arbetaren. Idéer och ideal i ett norrländskt sågverks-samhälle 1880–1930*. Stockholm: Carlssons.
- Andersson, Inger (1986) *Läsning och skrivning. En analys av texter för den svenska läs- och skrivundervisningen 1842–1982*. Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Anderson, Robert (1971) Secondary Education in Mid Nineteenth-century France: Some social aspects. *Past & Present* no 53
- Andolf, Göran (1972) *Historien på gymnasiet: undervisning och läroböcker 1820–1965*. (Studia historica Upsaliensia 44) Uppsala: Uppsala universitet.
- Apple, Michael (1982) *Education and Power*. London: Ark Paperbacks.
- Berner, Boel (1981) *Teknikens värld. Teknisk förändring och ingenjörsarbete i svensk industri*. Lund: Arkiv Förlag.
- Bernstein, Basil (1975) *Class, Codes and Control Vol 3: Towards a Theory of Educational Transmissions*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Bildungssystem und Professionalisierung in internationalen Vergleichen* (1985). Hg:
- Werner Conze & Jürgen Kocka. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Blom, Ida (1990a) En annen historie? Kvinnehistorie i et internasjonalt perspektiv. *Historisk Tidsskrift*, (Norge) nr 4.
- Blom, Ida (1990b) Changing Gender Identities in an Industrializing Society: the Case of Norway c.1870–c.1914. *Gender & History*, vol 2, No 2.
- Blomqvist, Göran (1992) *Elfenbenstorn eller statsskepp? Stat, universitet och akademisk frihet i vardag och vision från Agardh till Schüeck*. (Bibliotheca Historica Lundensis 71) Lund: Lunds universitet.
- Bock, Gisela (1989) Women's History and Gender History: Aspects of an International Debate. *Gender and History*, Vol 1, nr 1.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1977) Pedagogisk och språklig auktoritet. I: *Skola, ideologi och samhälle*. Red: Boel Berner et al. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1979) *The Inheritors. French Students and their relation to culture*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1990) *Reproduction in Education, Society and Culture*

re. London: Sage.

Bourdieu, Pierre & Boltanski, Luc (1985) Titel och ställning. Om förhållandet mellan produktionssystemet och reproduktionssystemet. I: *Kultur och utbildning. Om Pierre Bourdieus sociologi*. (UHÄ skriftserie 1985: 4) Red: Donald Broady. Stockholm: UHÄ.

Bourdieu, Pierre (1991) *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.

Bradley, Harriet (1989) *Men's Work, Women's Work. A Sociological History of the Sexual Division of Labour in Employment*. Cambridge: Polity Press.

Bratt, Ingar (1984) *Engelskundervisningens villkor i Sverige 1850–1905*. (Årsböcker i Svensk undervisningshistoria vol 156) Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.

Brint, Steven & Karabel, Jerome (1989) *The Diverted Dream. Community Colleges and the Promise of Educational Opportunity in America, 1900–1985*. Oxford: Oxford University Press.

Brown, Richard D (1989) *Knowledge is Power. The Diffusion of Information in Early America, 1700–1865*. Oxford: Oxford University Press.

Brubaker, Roger (1985) Rethinking Classical Theory. The Socio-

logical Vision of Pierre Bourdieu. *Theory and Society* 14. *Bürger und Bürgerlichkeit im 19. Jahrhundert* (1987). Hg: Jürgen Kocka. Göttingen: Sammlung Vandenhoeck.

Bürgertum im 19. Jahrhundert. Deutschland im europäischen Vergleich. Band 1–3 (1988). Hg: Jürgen Kocka. München: dtv.

Carlsson, Sten (1962) *Bonde, präst, ämbetsman. Svensk ståndscirkulation från 1860 till våra dagar*. Stockholm: Prisma.

Carlsson, Sten (1966) Den sociala omgrupperingen i Sverige efter 1866. I: *Samhälle och riksdag del 1*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Carrigan, Tim & Connel, Bob & Lee, John (1987) *Toward a New Sociology of Masculinity. I: The Making of Masculinities: The New Men's History*. Ed: Harry Brod. Boston: Allen & Unwin.

Collins, Randall (1979) *The Credential Society. An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic Press.

Conradsson, Birgitta (1988) *Kontorsfolket. En etnologisk studie av livet på kontor*. (Nordiska museets Handlingar 108) Stockholm: Nordiska museet.

Dahn, Paul (1936) *Studier rörande den studerande ungdomens geografiska och sociala härkomst*. (Skrifter utgivna av Fahl-

- beckska stiftelsen XXIII) Lund: Fahlbeckska stiftelsen.
- Davidoff, Leonore & Hall, Catherine (1988) *Family Fortunes. Men and women of the English middle class, 1780–1850*. London: Hutchinson.
- Day, Charles R (1987) *Education for the Industrial World. The Ecole d'Arts et Métiers and the Rise of French Industrial Engineering*. Cambridge: MIT Press.
- Earle, Peter (1989) *The Making of the English Middle Class. Business, Society and Family Life in London, 1660–1730*. Berkeley: University of California Press.
- Edfeldt, Åke (1961) *Läroarbetsutbildning. Ämneslärares utbildning i psykologi och pedagogik*. Stockholm: Liber.
- Egglestone, John (1987) *The sociology of the school curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ehn, Billy (1992) Livet som intervjukonstruktion. I: *Självbiografi, kultur, liv. Levnadshistoriska studier inom human- och samhällsvetenskap*. Red: Christoffer Tigerstedt et al. Stockholm: Symposium.
- Ekström, Stig & Danielsson, Bengt (1987) *Den farmaceutiska utbildningens historia i Sverige. Jubileumsskrift utgiven till 150-årsminnet av Farmaceutiska institutets grundande*. (Acta Universitatis Upsalensis C. Organisation och historia 55) Uppsala: Uppsala universitet.
- Elgqvist-Saltzman, Inga (1991) *Education and the Construction of Gender*. (Rapport 2) Umeå: Kvinnovetenskapligt Forum.
- Emanuelsson, Agneta (1990) *Pionjärer i vitt. Professionella och fackliga strategier bland svenska sjuksköterskor och sjukvårdsbiträden, 1851–1939*. (FoU rapport 34) Stockholm: SHSTF.
- Engels, Friedrich (1946) *Ludvig Feuerbach och den klassiska tyska filosofins slut*. Stockholm: Arbetarkulturs förlag.
- Englund, Tomas (1986) *Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions, with Special Reference to Citizenship Education*. Uppsala: Chartwell-Bratt, Studentlitteratur.
- Engström, Eric (1988) *Posten måste fram. En pedagogikhistorisk studie av rekrytering till och utbildning i svenska postverket årtiondena omkring sekelskiftet 1900*. (PH-gruppen rapport nr 5, Pedagogiska institutionen) Stockholm: Stockholms universitet.
- Ericsson, Tom (1981) Kvinnor i facklig kamp. En studie av Föreningen kvinnor i statens tjänst 1904–1912. *Scandia*, bd 47 häfte 1.
- Ericsson, Tom (1983) *Den andra fackföreningsrörelsen. Tjänste-*

män och tjänstemannaorganisationer i Sverige före första världskriget. (Forskningsrapporter från historiska institutionen nr 2)
Umeå: Umeå universitet.

Ericsson, Tom (1988) *Mellan kapital och arbete. Småborgerligheten i Sverige 1850–1914*. (Acta Universitatis Umensis 86) Umeå: Almqvist & Wiksell.

Eriksson, Gunnar (1978) *Kartläggarna. Naturvetenskapens tillväxt och tillämpningar i det industriella genombrottets Sverige 1879–1914*. (Acta Universitatis Umensis, Umeå Studies in the Humanities 15) Umeå: Umeå Universitet.

Eskilsson, Lena (1976) *Kvinnan får rätt till akademiska studier* (Opublicerad C-uppsats) Umeå: Umeå universitet, institutionen för idéhistoria.

Florin, Christina (1987) *Kampen om katedern. Feminiserings- och professionaliseringsprocessen inom den svenska folkskolans lärarkår 1860–1906*. (Acta Universitatis Umensis 82) Umeå: Almqvist & Wiksell.

Florin, Christina (1992) *Kvinnliga tjänstemän i manliga institutioner. I: Kvinnohistoria. Om kvinnors villkor från antiken till våra dagar*. Red: Sonja Falk-Thaning. Stockholm: Utbildningsradion.

Florin, Christina & Johansson,

Ulla (1990a) "Där de härliga lagrarna gro..." Läroverken som kulturellt och socialt system. I: *Politik och socialisation. Nyare strömningar i pedagogisk forskning*. Red: Tomas Englund. Uppsala: Pedagogiska institutionen.

Florin, Christina & Johansson, Ulla (1990b) *Kunskap för makt – läroverken och Morgondagens män*. *Historisk Tidskrift* nr 4.

Florin, Christina & Johansson, Ulla (1990c) *Kunskap och kompetens som vapen. Häften för kritiska studier* nr 3.

Florin, Christina & Johansson, Ulla (1991) *Disciplineringen av klassen? Kultur, makt och genus i 1800-talets lärda skola*. *Forskning om utbildning* nr 4.

The Formation of Professions. Knowledge, State and Strategy (1990). Eds: Rolf Torstendahl & Michael Burrage. London: Sage Publications.

Foucault, Michel (1987) *Övervakning och straff. Fängelsets födelse*. Lund: Arkiv förlag.

Fox, Robert & Guagnini, Anna (1985) *Britain in perspective: the European context of industrial training and innovation, 1880–1914*. *History and Technology*, vol 2.

Friedson, Eliot (1986) *A Study of the Institutionalization of Formal*

Knowledge. Chicago: The University of Chicago Press.

From Max Weber: Essays in Sociology (1958). Eds: H H Gerth & C Wright Mills. New York: Oxford University Press.

Frykman, Jonas (1986) Hur fostras en svensk intellektuell? *Tvärnsnitt* nr 4

Frykman, Jonas (1992) Biografi och kulturanalys. I: *Självbiografi, kultur, liv. Levnadshistoriska studier inom human- och samhällsvetenskap*. Red: Christoffer Tigerstedt et al. Symposium: Stockholm.

Frykman, Jonas & Löfgren, Orvar (1979) *Den kultiverade människan*. Lund: Etnologiska sällskapet.

Führ, Christoph (1985) Gelehrter Schulmann – Oberlehrer – Studienrat. Zum sozialen Aufstieg der Philologen. I: *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Bildungssystem und Professionalisierung in internationalen Vergleichen*. (1985). Hg: Werner Conze & Jürgen Kocka. Stuttgart: Klett-Cotta.

Gender and Education in Ontario: An Historical Reader (1991). Eds: Ruby Heap & Alison Prentice. Toronto: Canadian Scholars' Press.

Giddens, Anthony (1980) *The Class Structure of the Advanced Societies*. London: Hutchinson University Library.

Gildea, Robert (1980) Education and the Classes Moyennes in the Nineteenth Century. I: *The Making of Frenchmen. Current directions in the History of Education in France 1679 – 1979*. Eds: D N Baker & P J Hurrigan. Ontario: Historical Reflections Press.

Goodson, Ivor F (1988) *The Making of Curriculum. Collected Essays*. London: The Falmer Press.

Gramsci, Antonio (1967) *En kollektiv Intellektuell*. Bo Cavefors förlag.

Green, Andy (1990) *Education and State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the U S A*. London: Macmillan.

Greenaway, J R (1988). The Political education of the Civil Service mandarin elite. I: *The political education of the servants of the state*. Ed: Roger Fieldhouse. Manchester: Manchester University Press.

Greiff, Mats (1992) *Kontoristen. Från chefens höggra hand till proletär. Proletarisering, feminisering och facklig organisering bland svenska industritjänstemän 1840–1940*. Lund: Bokförlaget Mendocino.

Gouldner, Alvin (1979) *The Future of the Intellectuals and the*

- Rise of the New Class*. London: Macmillan.
- Gunn, Simon (1988) The 'failure' of the Victorian middle class: a critique. I: *The culture of capital: art, power and the nineteenth-century middle class*. Eds: Janet Wolff & John Seed. Manchester: Manchester University Press.
- Göransson Anita (1987) Innovation och institution. Om receptionen av kvinnohistoria och kön som analytisk kategori. I: *Manliga strukturer och kvinnliga strategier. En bok till Gunhild Kyle*. Red: Birgit Sawyer & Anita Göransson. (Meddelanden från historiska institutionen nr 33) Göteborg: Göteborgs universitet.
- Göransson, Anita (1990) Kön, släkt och ägande. Borgerliga maktstrategier 1800–1850. *Historisk Tidskrift* nr 4.
- Göransson, Anita (1991) Mening, makt och materialitet. I: *Könsrelationernas betydelse som vetenskaplig kategori. Rapport från ett seminarium den 24–25 november 1990*. (Jämfo rapport 21) Stockholm: Jämfo.
- Hammar, Elisabeth (1981) *Franskundervisningen i Sverige fram till 1807*. (Årsböcker i svensk undervisningshistoria vol 148) Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Handelshögskolan i Stockholm 1909–1984* (1984). Stockholm: Handelshögskolan.
- Harding, Sandra (1986) *The Science Question in Feminism*. Ithaca: Cornell University Press.
- Hellberg, Inga (1989) Könsutjämning och köns polarisering inom professionerna på dagens svenska arbetsmarknad. I: *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap. Professionaliseringens sociala grund*. Red: Staffan Selander. Lund: Studentlitteratur.
- Heward, Christine (1988) *Making a Man of Him. Parents and their sons' education at an English public school 1929–50*. London: Routledge.
- Hirdman, Yvonne (1987) Makt och kön. I: *Maktbegreppet*. Red: Olof Pettersson. Stockholm: Carlssons.
- Hirdman, Yvonne (1988) Genusystemet – reflexioner kring kvinnors sociala underordning. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, nr 3.
- Hirdman, Yvonne (1990) *Att lägga livet tillrätta*. Stockholm: Carlssons.
- Hoas, Helena (1987) *Den Lärda Skolan på Gotland. En fallstudie av ett landsortsläroverks omvandling 1820–1905*. Umeå: Umeå Universitet, Pedagogiska institutionen.
- Hobsbawm, Eric J (1987) *The Age of Empire 1875–1915*. London: Weidenfeld and Nicholson.

Holmbäck, Bure (1990) Hjalmar Söderberg och skolan. I: *Utbildningshistoria 1990*. Red: Stig G Nordström, Gunnar Richardsson & Birgit Rodhe. Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria.

Huerkamp, C (1988) Zur Lage studierender Frauen 1900–1930. I: *Bürgerliche Berufe. Zur Socialgeschichte der freien und akademischen Berufe im internationalen Vergleich*. Hg: H Siegriest. Göttingen.

Hultqvist, Karl-Åke (1969) Liberalerna och skolpolitiken. Tillkomsten av 1904 års läroverksreform. (Lic avhandling. Opubl) Lund: Lunds universitet.

Isling, Åke (1980) *Kampen för och mot en demokratisk skola. 1. Samhällsstruktur och skolorganisation*. Stockholm: Sober Förlags AB.

Janzon, Bode (1978) *Manschettyrken, idrott och hälsa. Studier kring idrottsrörelsen i Sverige särskilt Göteborg, intill 1900*. (Meddelanden från Historiska institutionen i Göteborg nr 14) Göteborg: Göteborgs universitet.

Jeppson, Helena (1989) Fenomenet flickskolan – en studie av Åh-linska skolan i Stockholm 1890–1918. (Opublicerad C-uppsats) Umeå: Umeå Universitet, institutionen för historia.

Johansson, Ulla (1987) *Att skolas för hemmet. Trädgårdsskötsel, slöjd, huslig ekonomi och nykterhetsundervisning i den svenska folkskolan 1842–1919 med exempel från Sköns församling*. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå Universitet.

Johansson, Ulla (1990) Ordning i klassen. Disciplin och straff i 1800-talets lärda skola. I: *Utbildningshistoria 1990*. Red: Stig G Nordström, Gunnar Richardson & Birgit Rodhe. Stockholm: Föreningen för Svensk Undervisningshistoria.

Jonsson, Kjell (1987) *Vid vetandets gräns. Om skiljelinjen mellan naturvetenskap och metafysik i svensk kulturdebatt 1870–1920*. (Arkiv avhandlingsserie 26) Lund: Arkiv.

Josefson, Eva-Karin (1989) *Arbetande kvinnor i litteraturen*. Stockholm: Arbetslivscentrum.

Jörberg, Lennart (1988) *Svenska företagare under industrialismens genombrott 1870–1885*. (Lund Studies in Economics and Management 2, Institutet för Ekonomisk forskning) Lund: Lund University Press.

Kaelbe, Harmut (1981) *Historical research on Social Mobility. Western Europe and the USA in the Nineteenth and Twentieth Century*. New York: Columbia University Press.

Kaleen, Gustaf (1952) *Huvud-
dragen av den svenska handels-
undervisningens historia fram till
år 1830*. Stockholm: AB Nordis-
ka bokhandeln.

*Kampen om yrkesutövning, sta-
tus och kunskap. Professionalise-
ringens sociala grund* (1989).
Red: Staffan Selander. Lund: Stu-
dentlitteratur.

Karlin, Anders (1989) Morgon-
dagens män. En studie av Väste-
rås fosterländska gymnasistför-
bund. (Opublicerad B-uppsats).
Umeå: Umeå universitet, institu-
tionen för historia.

Kilander, Svenbjörn (1989) Sta-
ten byter ansikte. Statsuppfatt-
ning och samhällssyn
1860–1910. I: *Byråkratisering
och maktfördelning*. Red: Thor-
sten Nybom & Rolf Torstendahl.
Lund: Studentlitteratur.

Kilander, Svenbjörn (1991) *Den
nya staten och den gamla. En
studie i ideologisk förändring*.
(Studia Historica Upsaliensia
164) Uppsala: Almqvist & Wik-
sell.

Kimmel, Michael S (1987) The
Contemporary "Crisis" of Masculi-
nity in Historical Perspective. I:
*The Making of Masculinities:
The New Men's History*. Ed:
Harry Brod. Boston: Allen & Un-
win.

Kliebard, Herbert M (1987) *The
Struggle for the American Curri-*

culum 1893–1958. New York:
Routledge & Kegan Paul.

Kocka, Jürgen (1987) Bürgertum
und Bürgerlichkeit als Probleme
der Deutschen Geschichte vom
späten 18. zum frühen 20. Jahr-
hundert. I: *Bürger und Bürger-
lichkeit im 19. Jahrhundert*. Hg:
Jürgen Kocka. Göttingen: Samm-
lung Vandenhoeck.

Kocka, Jürgen (1990) 'Bürger-
tum' and professions in the nine-
teenth century: two alternative
approaches. I: *Professions in
Theory and History. Rethinking
the Study of the Professions*. Eds:
Michael Burrage & Rolf Torsten-
dahl. London: Sage Publications.

Kocka, Jürgen (1980) *White Col-
lar Workers in America 1890–
1940. A Social-Political History
in International Perspective*. Lon-
don and Beverly Hills: Sage Pu-
blications.

*Kvinnohistoria i teoretiskt per-
spektiv. Konferensrapport från
det tredje nordiska historikermö-
tet 13–16 april 1989* (1990).
(Uppsala Papers in Economic
History no 8) Uppsala: Depart-
ment of Economic history.

Kyle, Gunhild (1972) *Svensk
flickskola under 1800-talet*.
(Kvinnohistoriskt Arkiv nr 9)
Göteborg: Göteborgs universitet.

Kyle, Jörgen (1989) Formeringen
av ett Liberalt Samfund. Stats-
makt och samhällsorganisation i
Sverige 1810–70. *Historisk Tid-*

skrift, nr 3.

Larabee, David F (1988) *The Making of an American High School. The Credentials Market and the Central High School of Philadelphia, 1838–1939*. New Haven: Yale University Press.

Liedman, Sven-Eric (1989) *Ämbetsmännen och makten. I: Makten former*. Red: Yvonne Hirdman. Stockholm: Carlssons.

Liedman, Sven-Eric (1991) *Att förändra världen – men med måtta. Det svenska 1800-talet speglat i C A Agardhs och C J Bostroms liv och verk*. Arbetarkultur.

Lindberg, Bo (1984) *De lärdes modersmål. Latin, humanism och vetenskap i 1700-talets Sverige*. (Gothenburg studies in the History of Science and Ideas nr 5) Göteborg: Göteborgs universitet.

Lindberg, Bo (1987) *Humanism och vetenskap. Den klassiska filologin i Sverige från 1800-talets början till andra världskriget*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Lindmark, Daniel (1990) *En skola för staden, regionen och kyrkan. Elever, lärare och präster i Piteå skola före 1850*. Umeå: Umeå universitet, Forskningsarkivet.

Lindroth, Sten (1954) *Svensk Naturforskning kring 1800-talets mitt*. Föredrag hållet vid Naturvetenskapliga Studentsällskapets i

Uppsala hundraårsjubileum den 31 okt 1953. I: *Lychnos lärdoms-historiska samfunnds årsbok 1953*. Uppsala: Almqvist & Wiksell.

Lowe, Roy (1984) Robert Morant and the Secondary School Regulations of 1904. *Journal of Educational Administration and History*, Vol XVI, nr 1.

Lowe, Roy (1985) English elite education in the late nineteenth and early twentieth centuries. I: *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Bildungssystem und Professionalisierung in internationalen Vergleichen* (1985). Hg: Werner Conze & Jürgen Kocka. Stuttgart: Klett-Cotta.

Lundgren, Britta (1990) *Allmänhetens tjänare. Kvinnlighet och yrkeskultur i det svenska postverket*. Stockholm: Carlsson.

Lundin, Susanne (1991) *Bokstäverna som skapar världen. Häften för kritiska studier*, nr 1.

Lundmark, Lennart (1986) *Soltid, standardtid, sommartid. Naturens klocka och samhällets rationalitetskrav*. *Historisk Tidskrift*, nr 4.

Magnusson, Lars (1988) *Den bråkiga kulturen. Förläggare och smideshantverkare i Eskilstuna 1800–1850*. Stockholm: Författarförlaget.

Magnusson, Thomas (1989) *En borgarklass i vardande*. Göte-

- borgskapitalister 1789 och 1830. *Historisk Tidskrift*, nr 1.
- Mangan, J A (1981) *Athleticism in the Victorian and Edwardian Public School. The Emergence and Consolidation of an Educational Ideology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marklund, Sixten (1979) *Skolöverstyrelsen. Historik och nuläge*. (Institutionen för internationell pedagogik, nr 34) Stockholm: Stockholms universitet.
- Martinsson, Bengt-Göran (1989) *Tradition och betydelse. Om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiets litteraturundervisning 1865–1968*. (Linköping Studies in Arts and Science 35) Linköping: Linköpings universitet.
- Mayer, Arno J (1975) Lower middle class as a historical problem. *The Journal of Modern History*, nr 47.
- Mebius, Axel (1929) *De demografiska förhållandena hos de svenska läroverkslärarna 1861/1916. Del I*. Göteborg.
- Mills, C Wright (1970) *White Collar. The American Middle Classes*. Oxford: Oxford University Press.
- Mitterauer, Michael (1991) *Ungdomstidens sociala historia*. Göteborg: Röda bokförlaget.
- Modin, Karl (1947) *Svenska uppfinnare och industrimän*. Uppsala: J A Lindblads förlag.
- Murphy, Raymond (1988) *Social Closure. The Theory of Monopolization and Exclusion*. Oxford: Clarendon Press.
- Müller, Detlef K (1987) The process of systematisation: The case of German secondary education. I: *The Rise of the Modern Educational System. Structural Change and Social Reproduction 1870–1920*. Eds: Detlef K Müller & Fritz Ringer & Brian Simon. Cambridge: Cambridge University Press.
- Naeslund, Lars (1991) *Läraryntioner och skolverklighet. Explorativa studier av uppgiftsutförande och arbetsförhållanden hos lärare på grundskolans högstadium*. Uppsala: Uppsala universitet, pedagogiska institutionen.
- Nerman, Ture (1948) *Allt var ungt. Minne och redovisning*. Stockholm: Kooperativa förbundets bokförlag.
- Nevéus, Torgny (1986) *En akademisk festsed och dess utveckling. Om promotioner vid Uppsala universitet*. (Acta Universitatis Upsaliensis C: Organisation och historia nr 50) Uppsala: Uppsala universitet.
- Nihlén, Lars H (1975) *Nyhumanism och medborgarfostran. Åsikter om läroverkets målsättning 1820–1880*. (Bibliotheca historica Lundensis XXXIII) Lund: CWK Gleerup.

- Nordin, Svante (1981) *Den Boströmianska skolan och den svenska idealismens fall*. Lund: Doxa.
- Nordström, Marie (1987) *Pojkskola, Flickskola, Samskola. Samundervisningens utveckling i Sverige 1866–1962*. (Bibliotheca Historica Lundensis 62) Lund: Lund University Press.
- Nye, Mary Joe (1986) *Science in the Provinces: Scientific Communities and Provincial Leadership in France, 1860–1930*. Berkeley: Ucla Press.
- Odén, Birgitta (1988) Kvinnostrategier i studentmiljö. *Skandia* 54:1.
- Ohlander, Ann-Sofie (1987a) En utomordentlig balansakt. Kvinnliga forskarpionjärer i Norden. *Historisk Tidskrift*, nr 1.
- Ohlander, Ann-Sofie (1987b) Kvinnliga nordpolsfarare. De första kvinnliga forskarna i Sverige. I: *Kvinnliga forskarpionjärer i Norden*. (Rapport från ett seminarium 27 nov 1986. Rapport nr 8) Stockholm: JÄMFO.
- Ong, Walter J (1971) Latin Language Study as a Renaissance Puberty Rite. I: *Sociology, History and Education*. Ed: P W Musgrave. (University Paperback serie 362) London.
- Ossowska, Maria (1986) *Bourgeois Morality*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Parkin, Frank (1979) *Marxism and class theory: A bourgeois critique*. London: Tavistock.
- Passeron, Jean-Claude (1986) Theories of socio-cultural reproduction. *International Social Science Journal*, vol 38, no 4.
- Paul, Harry W (1985) *From Knowledge to Power: the Rise of the Science Empire in France, 1860–1939*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perkin, Harold (1989) *The Rise of Professional Society. England since 1880*. London: Routledge.
- Pilbeam, Pamela M (1990) *The Middle Classes in Europe 1789–1914. France, Germany, Italy and Russia*. London: MacMillan Education LTD.
- Professions in Theory and History. Rethinking the Study of the Professions* (1990). Eds: Michael Burrage & Rolf Torstendahl. London: Sage Publications.
- Quist, Gunnar (1978) Ett perspektiv på den svenska kvinnoemancipationen. I: Quist, Gunnar, *Konsten att blifva en god flicka. Kvinnohistoriska uppsatser*. Stockholm: Liber.
- Qvarsell, Roger (1988) *Kulturmiljö och idespridning. Idédebatt, bokspridning och sällskapsliv kring 1800-talets mitt*. Stockholm: Carlssons.

- Richardson, Gunnar (1963) *Kulturkamp och klasskamp. Ideologiska och sociala motsättningar i svensk skol- och kulturpolitik under 1880-talet*. (Studia Historica Gothoburgensia II) Göteborg: Akademiförlaget.
- Richardson, Gunnar (1984) Från harmoniskt bildad till harmonisk och utbildad – en förändring av gymnasieskolans målsättning. I: *Bildningssyn och utbildningsreformer*. Red: Kenneth Abrahamson. Stockholm: Liber.
- Ringer, Fritz K (1979) *Education and Society in Modern Europe*. London: Indiana University Press.
- Ringer, Fritz (1987a) Introduction. I: *The rise of the modern educational system. Structural change and social reproduction 1879–1920*. Eds: Detlef K Müller, Fritz Ringer & Brian Simon. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ringer, Fritz (1987b) Segmentation: The case of French Secondary Education. I: *The rise of the modern educational system. Structural change and social reproduction 1879–1920*. Eds: Detlef K Müller, Fritz Ringer & Brian Simon. Cambridge: Cambridge University Press.
- The rise of the modern educational system. Structural change and social reproduction 1879–1920*. Eds: Detlef K Müller, Fritz Ringer & Brian Simon. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roderick, Gordon W & Stephens, Michael D (1978) *Education and Industry in the Nineteenth Century*. London: Longman.
- Rothstein, Bo (1982) Den svenska byråkratins uppgång ... och fall. *Häften för kritiska studier*, nr 5.
- Runeby, Nils (1976) *Teknikerna, vetenskapen och kulturen. Ingenjörundervisning och ingenjörorganisationer i 1870-talets Sverige*. (Studia Historica Upsaliensia 83) Uppsala: Uppsala universitet.
- Sandin, Bengt (1986) *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan. Folkundervisning och barnuppfostran i svenska städer 1600–1850*. Lund: Arkiv.
- SCB (1977) *Elever i icke-obligatoriska skolor 1864–1970*. (PM 1977:11) Stockholm: SCB.
- Scott, Joan W (1988) *Gender and the Politics of History*. New York: Columbia University Press.
- Sej, Åsmund Arup (1990) *Lektorene. Profesjon, organisasjon og politikk 1890–1980*. (Hovedoppgave i historie. Opubl.) Oslo: Oslo universitet.
- Sewells, William H (1990) (Re-cension av Scott, Joan W) *History and Theory*, 1990:1, no 1.

Simon, Brian (1987) Systematisation and segmentation in education: the case of England. I: *The rise of the modern educational system. Structural change and social reproduction 1879–1920*. Eds: Detlef K Müller, Fritz Ringer & Brian Simon. Cambridge: Cambridge University Press.

Sjöstrand, Wilhelm (1965) *Pedagogikens historia III:2. Utvecklingen i Sverige under tiden 1809–1920*. Lund: CWK Gleerups förlag.

Skog-Östlin, Kerstin (1984) *Pedagogisk kontroll och auktoriet. En studie av den statliga lärarutbildningens uppgifter*. (Studies in Curriculum Theory and Cultural Reproduction nr 9) Stockholm: CWK Gleerup.

Sköld, Lars & Halvarson, Arne (1966) *Riksdagens sociala sammansättning under hundra år. I: Samhälle och riksdag del 1*. Stockholm: Almqvist & Wicksell.

Sommestad, Lena (1992) *Från mejerska till mejerist. En studie av mejeriyrkets maskuliniseringsprocess*. Lund: Arkiv förlag.

Staberg, Else Marie (1992) *Olika världar, skilda värderingar. Hur flickor och pojkar möter högsta-diets fysik, kemi och teknik*. Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.

Steedman, Hilary (1987) *Defining institutions: the endowed*

grammar schools and the systematisation of English Secondary education. I: *The rise of the modern educational system. Structural change and social reproduction 1879–1920*. Eds: Detlef K Müller, Fritz Ringer & Brian Simon. Cambridge: Cambridge University Press.

Stephenson, Jill (1990) *Women and Professions in Germany, 1900–1945*. I: *German Professions 1800–1950*. Eds: G Cocks & K Jarausch. Oxford: Oxford University Press.

Stray, C A (1985) *From Monopoly to Marginality. Classics in English Education Since 1800*. I: *Social histories of the Secondary Curriculum*. Ed: Ivor F Goodson.

Stråth, Bo (1988) *Die bürgerliche Gesellschaft Schwedens im 19. Jahrhundert Soziale Struktur und politischer Wandel*. I: *Bürgertum im 19. Jahrhundert. Deutschland im europäischen Vergleich. Band 1–3*. Hg: Jürgen Kocka. München: dtv.

Söderberg, Tom (1972) *Två sekel svensk medelklass. Från gustaviansk tid till nutid*. Stockholm: Bonniers.

Tarschys, Karin (1955) *"Svenska språket och litteraturen"*. *Studier över modersmålsundervisningen i högre skolor*. Stockholm: Natur och kultur.

Tegström, Lena (1992) *Att lära*

sig veta hut. Brottsyn, fostran och ungdomlig motkultur vid läroverken i Umeå och Härnösand 1821–1877. (Opublicerad C-uppsats) Umeå: Umeå universitet, institutionen för historia.

Thavenius, Jan (1981) *Modersmål och fadersarv. Svenskämnets traditioner i historien och nuet*. Stockholm: Symposium.

Thavenius, Jan (1991) *Klassbildning och folkuppfostran. Om litteraturundervisningens traditioner*. Stockholm: Symposium.

Thelin, Bengt (1981) *Exit eforus. Läroverkens sekularisering och striden om kristendomsundervisningen*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.

Therborn, Göran (1989) *Borgarklass och byråkrati i Sverige. Anteckningar om en solskenshistoria*. Lund: Arkiv Förlag.

Timmons, George (1988) *Education, Industrialization and Selection*. London: Routledge.

Torstendahl, Rolf (1973) *Teknologins nytta. Motiveringar för det svenska tekniska utbildningsväsendets framväxt framförda av riksdagsmän och utbildningsadministratörer 1810–1870*. (Studia Historica Upsaliensia 66) Uppsala: Uppsala universitet.

Torstendahl, Rolf (1979) *Les chefs d'entreprise en Suède de 1880 à 1950: sélection et milieu*

social. I: *Le patronat de la seconde industrialisation*. Ed: Maurice Lévy-Leboyer. Paris: Les éditions ouvrières.

Torstendahl, Rolf (1981) *The Social Relevance of Education. Swedish Secondary Schools during the Period of Industrialization*. *Scandinavian Journal of History*, vol 6, no 1.

Torstendahl, Rolf (1989a) *Byråkratisering som ett historiskt fenomen. I: Byråkratisering och maktfördelning*. Red: Torsten Nybom & Rolf Torstendahl. Lund: Liber.

Torstendahl, Rolf (1989b) *Professionalisering, stat och kunskapsbas. Förutsättningar för en teoribildning. I: Kampen om yrkesutövning, status och kunskap. Professionaliseringens sociala grund*. Red: Staffan Selander. Lund: Studentlitteratur.

Torstendahl, Rolf (1989c) *Byråkratisering och maktfördelning i Nordvästeuropa efter 1880. I: Byråkratisering och maktfördelning*. Red: Thorsten Nybom & Rolf Torstendahl. Lund: Studentlitteratur.

Ueda, Reed (1987) *Avenues to adulthood. The origins of the high school and social mobility in an American suburb*. Cambridge: Cambridge University Press.

Warne, Albin (1959) *Läroverksfrågan i vårt land under 1840-ta-*

let. (Årsböcker i svensk undervisningshistoria vol 99–100) Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria.

Weber, Max (1978) *Den protestantiska etiken och kapitalismens anda*. Stockholm: Argos förlag.

Wennås, Olof (1966) *Striden om latinväldet. Idéer och intressen i svensk skolpolitik under 1800-talet*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Wiener, Martin J (1981) *English Culture and the Decline of the Industrial Spirit 1850–1980*. New York: Cambridge University Press.

Wieselgren, Greta (1969) *Den höga tröskeln. Kampen för kvinnas rätt till ämbete*. (Kvinnohistoriskt arkiv nr 7) Göteborg: Göteborgs universitet.

Weisz, George (1983) *The Emergence of Modern Universities in France, 1863–1914*. Princeton: Princeton University Press.

Wikander, Ulla (1989) Periodisering av kapitalismen – med kvinnor. *Arbetshistoria* 51:13.

Wikander, Ulla (1991) *Delat arbete, delad makt*. (Research Report nr 28) Uppsala: Department of Economic History.

Åberg, Göran (1991) *Högre allmänna läroverket i Jönköping 1878–1968*. (Årsböcker i svensk undervisningshistoria vol 169) Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.

Åberg, Martin (1991) *En fråga om klass? Borgarklass och industriellt företagande i Göteborg 1850–1914*. Göteborg: Göteborgs universitet, historiska institutionen.

Åmark, Klas (1989) Öppna karteller och sociala inhägnader. Konkurrensbegränsningsstrategier bland professionella yrkesgrupper i Sverige 1860–1950. I: *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap. Professionaliseringens sociala grund*. Red: Staffan Selander. Lund: Studentlitteratur.

Åmark, Klas (1990) Klasskamp och kalkylerbarhet. *Sociologisk forskning*, nr 2.

Åstrand, Sigurd (1976) *Reallinjens uppkomst och utveckling fram till 1878*. (Årsböcker i svensk undervisningshistoria vol 137) Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria.

Ödman, Per-Johan (1991) *Tid av frihet, tid av tvång. Utvecklingslinjer i svensk 1700-talspedagogik*. (Forskningsrapport nr 52) Stockholm: Stockholms Universitet, Pedagogiska institutionen.

FÖRKORTNINGAR

ASLM	= Berättelser från de allmänna svenska läraremötena
ED	= Ecklesiastikdepartementet
FOB	= Folk- och bostadsräkning
HAL	= Högre allmänna läroverket
HT	= Historisk Tidskrift
KA	= Konseljakt
KB	= Kungliga biblioteket
LM	= Läroverks- och seminariematrikel
LVK	= Betänkanden från läroverkskommittéer
PT	= Pedagogisk Tidskrift
RA	= Riksarkivet
RSA	= Rudbeckianska skolans arkiv
RT	= Riksdagstrycket
SFS	= Svensk Författningssamling
SMK	= Svenska Män och Kvinnor
TSL	= Tidning för Sveriges läroverk

I tabeller och figurer används dessutom följande förkortningar:

agrarkap	= agrarkapitalister
arb	= arbetare
högborg	= högborgerligheten
kapäg	= kapitalägare
ltm	= lägre tjänstemän
lågborg	= lågborgerligheten
prof	= professionella
småborg	= småborgerskap

TABELL- OCH FIGURBILAGA

Tabell I. Social rekrytering till läroverkets nedre klasser respektive gymnasietadiet.

År	1885		1915	
	1-5	6:1-7:2	1-6	RI-IV
Fars yrke				
Kapitalägare	12	10	5	7
Akademiker	20	31	13	20
Småborg	35	24	32	27
Lägre tm	9	9	32	31
Godsägare	2	2	1	2
Bonde	14	18	5	6
Arbetare	9	6	11	7
Summa	101	100	99	100
Antal totalt	10740	3877	17919	6654

Källa: BiSOS P1 1897/98; SOS U4 1915/16.

Tabell II. *Framtidsplaner för kvarsittare och icke-kvarsittare inskrivna vid Västerås HAL under olika tidsperioder. (Procent)*

Period	1860-69	1870-79	1880-89	1890-99
Socialt betingade avhopp				
Kvarsittare	11	4	4	4
Icke-kvarsittare	24	19	3	3
Fortsatta studier på sekundärnivå				
Kvarsittare	30	34	49	49
Icke-kvarsittare	31	41	32	42
Fortsatta studier på högskolenivå				
Kvarsittare	7	6	10	8
Icke-kvarsittare	14	7	28	21
Yrkesarbete				
Kvarsittare	52	55	37	39
Icke-kvarsittare	31	33	37	33
Totalt antal kvarsittare som lämnat uppgift om sina framtidsplaner	152	201	186	155
Antal bortfall bland kvarsittarna	110	43	19	71
Totalt antal icke-kvarsittare som lämnat uppgift om sina framtidsplaner	106	153	229	165
Antal bortfall bland icke-kvarsittarna	154	56	35	104

Källa: RSA, Inskrivningsmatriklar 1850-1914.

Tabell III. Yrkesplaner bland elever inskrivna vid Västerås HAL 1860-1914.

Yrkesplaner	Antal elever
Tjänstemannasektor	137
Hantverk	132
Handel	115
Jordbruk	111
Sjöfart	39
Apotek	29
Industri	26
Summa elever	592
Antal totalt som gett uppgift om sina framtidsplaner	1731

Källa: RSA, inskrivningsmatriklar 1850-1914.

Tabell IVa. Vad blev karlstadseleven? Yrkestillhörighet för samtliga elever utskrivna från Karlstads HAL 1850-1899. Procent.

Utskrivningsår Yrke	1850-64	1865-79	1880-89	1890-99
Kapitalägare	10	10	7	6
Professionella	30	28	26	20
Småborgare	8	14	18	15
Lägre tjänstemän	36	35	35	50
Godsägare	1	0	0	0
Bönder	7	4	6	3
Arbetare	8	9	8	6
Summa	100	100	100	100
Antal	377	807	780	615
Uppgift saknas	55	138	124	98

Källa: KAS 1912

Tabell IVb. Vad blev karlstadseleven? Yrkestillhörighet för elever utskrivna från Karlstads HAL 1850-99 och som inte avlade studentexamen. Procent.

Utskrivningsår	1850- 64	1865- 69	1880- 89	1890- 99
Yrke				
Kapitalägare	13	12	7	7
Professionella	10	8	9	4
Småborgare	12	19	26	23
Lägre tjänstemän	41	42	37	52
Godsägare	1	0	0	0
Bönder	9	7	9	5
Arbetare	13	13	13	10
Summa	99	101	101	101
Antal	234	525	457	399
Uppgift saknas	48	121	105	78

Källa: KAS 1912.

Tabell IVc. Vad blev karlstadseleven? Yrkestillhörighet för elever vid Karlstads HAL som avlade studentexamen. Procent.

Utskrivningsår	1850- 64	1865- 79	1880- 89	1890- 99
Yrke				
Kapitalägare	3	7	7	4
Professionella	64	65	52	50
Småborgare	1	5	7	1
Lägre tjänstemän	27	22	31	44
Godsägare	0	1	0	0
Bönder	5	0	2	1
Arbetare	1	0	1	0
Summa	101	100	100	100
Antal	143	282	323	216
Uppgift saknas	7	17	19	20

Källa: KAS 1912.

Tabell V. *Utbildningsnivå för blivande kapitalägare, professionella, småborgare etc bland elever utskrivna från Karlstads HAL 1850-1912.*

	Avbrutna läroverks- studier	Fackskola på sekundär- nivå	Student- examen	hög- skola	summa procent	Antal
Kapitalägare	75	15	5	5	100	227
Professionella	5	6	5	84	100	733
Småborgare	75	15	5	5	100	407
Lägre tjm	47	23	19	11	100	1195
Godsägare	58	33	0	8	99	12
Bönder	72	16	7	4	99	142
Arbetare	93	5	1	1	100	217

Källa: KAS 1912.

Tabell VI. *Vad blev växjöstudenten? Yrkestillhörighet för f d elever vid Växjö HAL, utexaminerade 1850-1909.*

Examensår	1850- 64	1865- 79	1880- 89	1890- 99	1900- 09
Yrke					
Kapitalägare	3	2	5	5	7
Professionella	66	66	66	59	62
Småborgare	1	2	3	3	3
Lägre tjänstemän	28	30	23	30	26
Godsägare	1	0	2	1	1
Bönder	1	0	0	0	0
Arbetare	0	0	1	0	0
Summa	100	100	100	98	99
Antal	152	245	216	201	258
Uppgift saknas	9	20	14	5	4

Källa: VJÖ 1951

Tabell VII. Social klasstillhörighet för ledamöter invalda i Göteborgs stadsfullmäktige 1860–1889 respektive 1890–1919. (Procent)

Period		
Social klass	1860–1889	1890–1919
Kapitalägare	44	28
Bildningsborgerskap	26	27
Småborgerskap	19	23
Lägre tjänstemän	9	20
Arbetare	1	2
Summa procent	99	100
Antal	159	135

Källa: Bearbetat efter primäruppgifter i Attman, Arthur m fl (1971) *Göteborgs stadsfullmäktige 1863–1962. Del 3: Stadsfullmäktige, stadens styrelse och förvaltningar*. Göteborg.

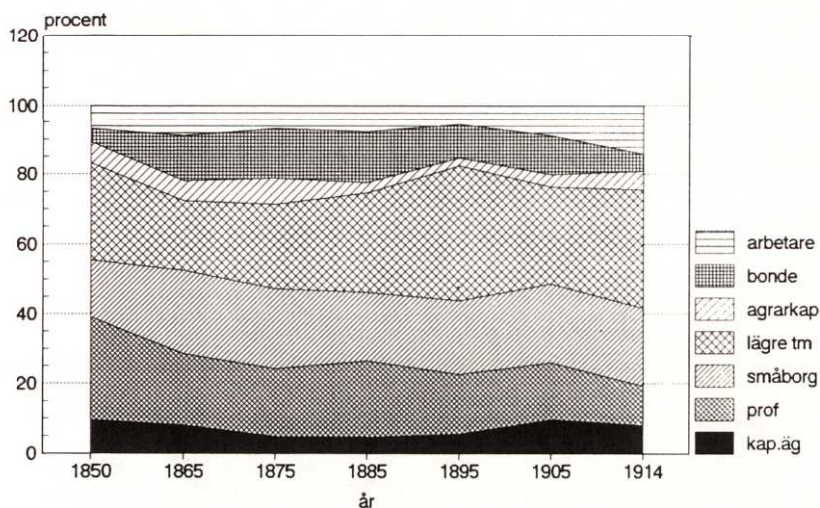
Tabell VIII. Utbildningsnivå för personer som omnämns i Svenska Män och Kvinnor. (Procent)

Födelseperiod		1810 -1819	1850-1859	1890-1899
Lägst sekundärnivå	män	69	84	89
	kvinnor	28	60	79
Högskolenivå	män	55	60	75
	kvinnor	4	19	39
Antal totalt	män	384	780	1133
	kvinnor	25	91	102

Källa: Svenska Män och Kvinnor, band 1–12.

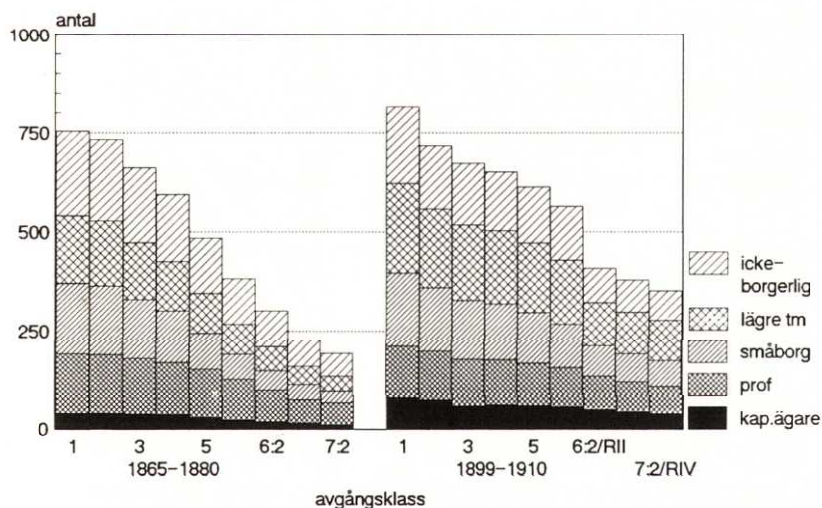
Figur A. Socialbakgrund för elever inskrivna vid Västerås HAL 1850-1914.

Källa: RSA, Inskrivningsmatriklar.



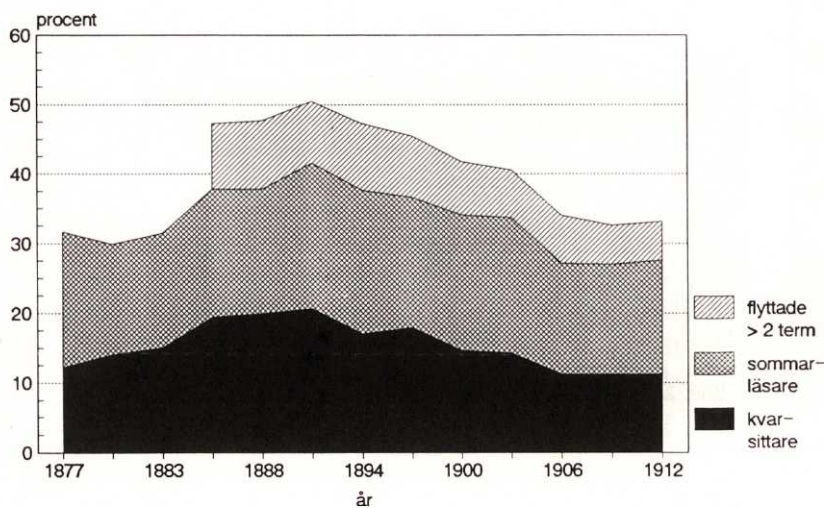
Figur B. Antal elever som kvarstår i respektive skolklass fördelade efter social bakgrund. Elever inskrivna vid Västerås HAL 1865-1880 respektive 1899-1910.

Källa: RSA, Inskrivningsmatriklar.



Figur C. Andel kvarsittare, "sommarläsare" och flyttade efter mer än två terminer i samma klass bland elever vid högre allmänna läroverk i Sverige.

Källa: BISOS P1 1877-1912.



Omslagsbild:
Studenter vårterminen 1889
vid Nya Elementar, Stockholm.
Foto: Stockholms stadsarkiv.
Fotograf: Nils Björsell.

Gymnasist får lov att sova, såvida inte han drömmer om frihet och självständighet; att tänka, men måste varje gång utbedja sig tillstånd av rektor; äger rätt att skära halsen av sig, men får anmärkning om han sedan uteblir från lektionen.

Gymnasisternas egna budord uttrycker en av alla de motsägelsefulla "läxor" som en läroverkspojke fick lära sig i 1800-talets läroverk – den ungdomliga revolten tolererades bara inom vuxenvärldens gränser. Lärarvåld, pennialism, krigsfostran och kvarsittning hörde till skolvardagen. Men där kunde även själen få näring, där fanns inspirerande lärarpersonligheter och litterära sällskap och där upprättades brödraskap för livet. I läroverken fostrades morgondagens män till blivande makthavare som skulle kunna behärska sin kropp och ett språkligt symboliskt rum.

Den brokiga och bråkiga elevkulturen bars upp av pojkar från skilda miljöer. Under skoltiden fick de en gemensam kulturell identitet och läroverken kan därför ses som ett led i medelklassens formering. Läroverken var också en helt manlig värld, där unga pojkar skulle fostras till män av män. Vilket manlighetsideal frodades där och varför hölls flickorna utanför de härliga lagrarnas glans? Hur manlig var egentligen medelklassen?

Den här boken handlar om sådana frågor, men de frågorna sätts också in i ett större historiskt sammanhang. Med europeiska mått mätt var de svenska läroverken redan i slutet av 1800-talet förvånansvärt moderna. Det hade systembyggande politiker sett till. Läroverkens omvandling blev en del av det moderna projektet.

TIDENS FÖRLAG

ISBN 91-550-4015-2