

This document is an historical remnant. It belongs to the collection Skeptron Web Archive (included in Donald Broady's archive) that mirrors parts of the public Skeptron web site as it appeared on 31 December 2019, containing material from the research group Sociology of Education and Culture (SEC) and the research programme Digital Literature (DL). The contents and file names are unchanged while character and layout encoding of older pages has been updated for technical reasons. Most links are dead. A number of documents of negligible historical interest as well as the collaborators' personal pages are omitted.

The site's internet address was since Summer 1993 www.nada.kth.se/~broady/ and since 2006 www.skeptron.uu.se/broady/sec/.

DET SVENSKA UTBILDNINGSSYSTEMETS FÖDELSE

OLIKA PERSPEKTIV PÅ DEN SVENSKA
LÄROVERKSUTBILDNINGENS UTVECKLING UNDER
1800-TALET

Esbjörn Larsson

Esbjörn Larsson är doktorand i historia vid Uppsala universitet. Han arbetar med en avhandling om Kungl. Krigsakademien på Karlbergs slott och kadettutbildningens samhällseliga funktion under perioden 1792–1866.

Utbildning är idag en fundamental del av den grund som vårt samhälle vilar på och en verksamhet som i verklig mening kan sägas genomsyra hela samhället. Exempelen på detta är många, men ett av de mer övertygande återfinns i Ulf P. Lundgrens föreläsning i samband med att han slutade som generaldirektör för Skolverket 1999. Lundgren framhåller där bland annat det faktum att mer än 40 procent av Sveriges befolkning i slutet av 1990-talet befann sig i utbildning, och för att använda föreläsarens egna ord kan man säga att: "Livslångt lärande är inte retorik. Det är en realitet" (Lundgren 1999).

I ljuset av vårt samhälles relation till utbildning blir studiet av de moderna utbildningssystemens framväxt en angelägen utbildningshistorisk forskningsuppgift. Att sätta några absoluta gränser för denna process är självklart inte möjligt, men som framgår av denna text utgör 1800-talet en viktig period för den som vill förstå framväxten av så kallade utbildningssystem. Syftet här är att med utgångspunkt i olika teoretiska perspektiv på 1800-talets utbildningsexpansion, och för svensk del tidigare forskning kring läroverksutbildningens utveckling, problematisera det svenska utbildningssystemets uppkomst. På ett mer konkret plan rör denna utveckling latinets starka ställning samt realämnenas – bland annat

naturvetenskapens och de moderna språkens – svårigheter att bli erkända som fullgoda bärare av bildning. Med tanke på framställningens format innebär detta syfte inte ambitionen att presentera någon fullödlig modell för att förklara denna utveckling. Texten skall istället ses som ett försök att belysa den aktuella problematiken och därigenom öppna upp för ny forskning på området.

För att kunna gå vidare i diskussionen kring utbildningssystemens uppkomst kan det vara på sin plats med en närmare definition av begreppet, och hur det förhåller sig till begreppet utbildningsväsende.¹ Den engelske sociologen Margaret S. Archer definierar i *Social Origins of Educational Systems* ett nationellt utbildningssystem som: en inom en nation differentierad samling institutioner för formell utbildning, som åtminstone delvis är statligt kontrollerade och vars delar är relaterade till varandra. En liknande definition återfinns även hos den tyske utbildningshistorikern Detlef K. Müller som i "The Process of Systematisation. The Case of German Secondary Education" menar att skol- eller utbildningssystem innefattar klart avgränsade institutioner i relation till varandra, medan skol- eller utbildningsväsende är att se som något som kan omfatta alla befintliga skolformer, oberoende av deras förhållande till varandra.

Med hjälp av dessa definitioner ska vi här närma oss det svenska utbildningssystemets framväxt och realämnenas plats i denna utveckling. Innan vi ger oss i kast med denna uppgift skall dock några vanliga förklaringar till 1800-talets utbildningsexpansion diskuteras, förklaringar vilka i sin enkelhet faktiskt hindrar oss från att förstå hur de nationella utbildningssystemen växte fram.

Kritik av några vedertagna försök att förklara 1800-talets utbildningsexpansion

Att 1800-talet medförde en betydande utbildningsexpansion i västvärlden är ett välkänt faktum och 1842 års folkskolestadga framstår antagligen för en bildad svensk allmänhet såsom det främsta exemplet på denna utveckling. I denna utvecklings kölvatten återfinns vidare en rad olika försök att förklara

¹ I denna text används skolväsende och utbildningsväsende respektive skolsystem och utbildningssystem synonymt.

utbildningsexpansionens orsaker. Den engelske pedagogikforskaren Andy Green har i *Education and State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA* gjort upp med ett antal av dessa förklaringar.

Ett i mångas ögon accepterat sätt att förklara 1800-talets utbildningsexpansion har länge varit den liberala utbildningshistoriens strävan att koppla samman denna utveckling med liberala frihetssträvanden och en gradvis utveckling mot demokrati. De reformer som såg dagens ljus under 1800-talets spåras här tillbaka till reformationen och dess influenser i de protestantiska länderna. Hos Green avfärdas denna förklaringsmodell med hänvisning till att 1800-talets reformer ofta genomfördes i strid med kyrkan samtidigt som kopplingen mellan utbildning och demokrati svårligen kan förklara den relativt snabba utbyggnaden av utbildningsväsendet i Preussen, i förhållande till den betydligt långsammare utvecklingen i England.

Till grundstenarna i kritiken av detta sätt att skriva historia hör den engelske historikern Herbert Butterfields *The Whig Interpretation of History*. Hos Butterfield är det den engelska partipolitiska historieskrivningen som får stå som exempel för det felslutet det innebär att som historiker tillskriva historien sin egen samtids värderingar och mål. Att denna kritik även är befogad vad gäller svenskt historiebruk visar Lars Petterson, i "Pedagogik och historia – en komplicerad förbindelse". Petterson tar där utgångspunkt i den dåvarande riksdagsmannen Lars Leijonborgs försök att i samband med folkskolestadgans 150-årsjubileum skriva in reformen i de liberala krafternas demokratisträvanden.

Ett annat vanligt sätt att försöka förklara utbyggnaden av skolväsendet under 1800-talet är att hänvisa till utbildningens funktion. Detta har dels gjorts utifrån Émile Durkheims tanke om det moderna samhället såsom byggt på organisk solidaritet, genom sin långt drivna arbetsdelning och därigenom ökade ömsesidiga beroende mellan människor, dels utifrån den moderna funktionalismen där utbildningsexpansionen kopplas till ett ökat kunskapsbehov. Green är dock kritisk även mot dessa förklaringsmodeller. Vad gäller den organiska solidariteten framstår 1800-talets parallellskolsystem – som på svensk mark resulterade i en folkskola för de lägre samhällsskikten och läroverk för de mer bemedlade – knappast såsom funktionellt utifrån syftet att motverka

den känsla av brist på samhörighet, anomi, som hotar ett föränderligt samhälle med en allt högre grad av arbetsdelning.

Tanken om ett ökat kunskapsbehov framstår däremot, åtminstone vid en första anblick, som en rimligare förklaring till 1800-talets utbildningsexpansion. Denna slutledning bygger i sin tur på vår egen tids truism att ökad kunskap är en förutsättning för utveckling och att en ökad kunskapsnivå i sin tur är ett resultat av utbildningssystemens utbyggnad. Mot bakgrund av den industriella revolutionen blir den logiska följden av detta resonemang att 1800-talets utbildningsexpansion blir att se som svaret på ett ökat kunskapsbehov. Inte heller denna modell kan dock på ett övertygande sätt sägas förklara utbildningssystemens uppkomst. Enligt Green utgör fallet England även här det främsta exemplet. Formell utbildning spelade i de första faserna av den industriella revolutionen en ytterst marginell roll, vilket bland annat gjorde att England under 1800-talet kunde bli "världens verkstad", trots en tämligen blygsam utbildningsexpansionen.

Liknande kritik riktar Green också mot den marxistiska forskning som kopplar utbyggnaden av massutbildning till det ökade disciplineringsbehov som det kapitalistiska samhällets produktionsförhållanden gav upphov till. I denna förklaringsmodell har framförallt grundandet av så kallade monitörskolor framhållits. Andrew Bells och Joseph Lancasters engelska monitörssystem importerades även till Sverige, då under benämningen växelundervisning. Enklast kan denna undervisningsform beskrivas såsom en pedagogisk metod där mer erfarna elever användes som biträden i undervisningen. Rent konkret innebar växelundervisningen en exercisliknande undervisningsform, där eleverna bedömdes efter noggranna kriterier och grupperades omsorgsfullt efter kunskapsnivå.

Likheterna mellan monitörskolorna och fabriksarbetet samt industrialiseringens och urbaniseringens försvagande av familjen som uppfostrande enhet, har i sammanhanget framhållits som en förklaring till 1800-talets utbildningsexpansion. Greens kritik av denna koppling utgår ifrån det faktum att de engelska monitörskolorna främst var att se som ett landsbygdsfenomen, och att industrialiseringens behov av arbetskraft ledde till en exploatering av barnarbetare, som snarast invercade negativt på skolans expansion. En liknande kritik av en rak kausal koppling mellan den härskande klassens behov av social kontroll och

folkundervisningens framväxt återfinns även i Lars Pettersons avhandling, *Frihet, jämlikhet, egendom och Bentham. Utvecklingslinjer i svensk folkundervisning mellan feodalism och kapitalism, 1809-1860*.

Ovan anförd kritik mot en rad vedertagna sätt att förstå 1800-talets utbildningsexpansion skall självklart inte tolkas som ett underkännande av skolans roll vad gäller demokratisering och kunskapsförmedling, eller för den delen såsom ett redskap för social kontroll. Syftet är snarare att avvisa dessa funktioner som förklaringar till uppkomsten av utbildningssystem under 1800-talet. I sammanhanget vill jag återknyta till Pettersons nämnda artikel, där författaren framhåller dessa förklaringsmodeller såsom ett avsteg från Durkheims metodregler, som varnar oss för att ta en företeelses funktion som intäkt för dess uppkomst.

Att studera utbildningssystemens framväxt utifrån nationella skillnader

Som ett alternativ till de förklaringsmodeller som Green förkastar vill han istället betona vikten av att se utvecklingen på utbildningsområdet såsom beroende av statens benägenhet att ingripa i samhällets olika delar. Därvid kom olika länders utbildningssystem att utvecklas på olika sätt. Detta innebär dock inte att exempelvis utvecklingen mot ett kapitalistiskt samhälle blir ointressant i detta sammanhang. Tvärtom. Däremot kan vi inte förutsätta att kapitalismen påverkade alla länders utbildningsväsende på samma sätt. Framväxten av nationella utbildningssystem var självklart något som initierades på en politisk nivå, vilket gör att den aktuella statens natur blev avgörande för hur de materiella krafterna påverkade denna utveckling.

En annan forskare som poängterar statens roll vid studier av nationella utbildningssystem är Margaret S. Archer. Utgångspunkten för Archers förklaringsmodell, som presenteras i ovan nämnda verk, är det faktum att utbildningsväsendet traditionellt styrdes av en specifik grupp i samhället. I västvärlden utgjordes denna grupp av kyrkan, som kontrollerade såväl skolväsendets materiella resurser som dess lärarresurser.

Ser vi till den svenska lärdomsskolan vid sekelskiftet 1800 stämmer denna bild mycket väl. I *Striden om latinväldet. Idéer och intressen*

i svensk skolpolitik under 1800-talet framhåller Olof Wennås det faktum att denna skolform främst var ämnad för blivande präster, även om skolan också var till gagn för ämbetsverkens rekrytering. Vidare låg ansvaret för lärdomsskolans dagliga verksamhet direkt under domkapitlen samtidigt som det fanns en stark koppling mellan prästerskapet och lärarrollen. Lärartjänster var ofta en viktig anhalt på vägen mot att erhålla ett pastorat.

Utbildningsväsendet var därmed inte att se som en angelägenhet för hela samhället, och även om kyrkan som i Sverige var en del av staten, var det kyrkans företrädare som hade kontrollen över verksamheten. Archer kallar denna symbios mellan skola och kyrka för ett "mono-integrerat förhållande". Utmärkande för ett sådant förhållande är det faktum att den ena institutionen är underordnad den andra. I det här fallet var skolan underordnad kyrkan, vilket gjorde att skolan saknade varje form av autonomi. Avsaknaden av autonomi gav bland annat en svag gräns mellan institutionerna, vilket för svensk del tog sig uttryck i att läraryrket var en del i prästkarriären. Än viktigare är dock det faktum att när en enda grupp på detta sätt kontrollerade skolväsendet, saknades incitament för att förändra skolan inifrån. Förändringar måste därför komma från grupper som stod utanför kyrkans sfär.

I syfte att förstå de krafter som påverkade utbildningsväsendets utveckling delar Archer upp övriga aktörer på området i tre olika grupper: De som drog nytta av skolväsendet, de som inte påverkades av skolväsendet, och de som hindrades av skolväsendets utformning. Inte direkt överraskande är det inom den sistnämnda gruppen som Archer menar att vi skall söka efter de krafter som ville förändra utbildningsväsendet. I och med att denna grupp saknade möjlighet att påverka skolan, och då kyrkan genom sin kontroll över skolan saknade incitament att förändra skolan, uppstod en konflikt kring skolutbildningens utformning. I Sverige kom denna strid främst att stå kring latinets ställning såsom lärdomsskolans främsta bildningsmedel. Som Wennås visar var det ytterst få av lärdomsskolans lärare som ville rubba den klassiska bildningens ställning. Samtidigt var det från borgarståndet och den växande gruppen av ofrälse ståndspersoner, men även från vissa delar av adeln – det vill säga företrädare för den framväxande "medelklassen" – som kritiken av det svenska skolväsendet kom.

Hur konflikten på utbildningsområdet avlöpte var enligt Archer beroende av de resurser som den utmanande gruppen förfogade

över. I syfte att visa på två idealtypiska vägar som utbildningssystemen växte fram, använder sig Archer av Frankrike och England för att beskriva vad hon kallar *begränsande strategier* och *utbytesstrategier*. När det gäller den sistnämnda typen av strategier – vilka byggde på upprättandet av nya utbildningsanstalter vid sidan av det etablerade utbildningsväsendet – förutsatte dessa ekonomiska resurser. De begränsande strategierna å andra sidan syftade till att fränhända kyrkan makten över skolan, vilket gjorde anspråk på makt/inflytande över lagstiftning och politik. Utifrån dessa strategikomplex beskriver Archer sedan två olika utvecklingsvägar för utbildningssystemens framväxt; utvecklingsvägar vilka blir viktiga för att förstå nationella skillnader mellan olika utbildningssystem i västvärlden.

För att börja i de begränsande strategierna kan dessa beskrivas som en utveckling i två steg, där den befintliga utbildningen först bryts ned, för att lämna plats åt en ny form av utbildning. I denna process blev den statliga interventionen av avgörande betydelse. Genom att staten tog kontroll över de materiella resurserna, kunde kyrkan inte längre styra skolan. Däremot innebar statlig intervention att den drivande gruppen i denna process aldrig erövrade den direkta kontrollen över utbildningen. Istället tvingades man alliera sig med andra grupper för att mobilisera de nödvändiga resurserna för att uppnå denna förändring. Resultatet av dessa allianser blev en ökad differentiering och specialisering inom ramen för ett statligt kontrollerat utbildningssystem.

Utbytesstrategierna förutsatte å andra sidan ekonomiskt resursstarka grupper som kunde bygga upp nya utbildningsanstalter, vilka på ett bättre sätt stämde överens med deras behov. Denna utbildning slog dock inte ut den gamla utbildningen, utan skapade skolor som verkade parallellt med den traditionella utbildningen. Enligt Archer var detta inte att se som något utbildningssystem och heller inte någon utbildningsmarknad i egentlig mening. Archer beskriver istället situationen som ett slags dödläge, där varken den nya eller den etablerade skolformen kunde nå en hegemonisk position. Lösningen blev en involvering av staten där det redan differentierade och specialiserade utbildningsväsendet systematiserades såsom ett resultat av de inblandade gruppernas försök att tillgodose den egna gruppens utbildningsbehov.

Det svenska läroverkets utveckling under 1800-talet

Intressant i sökandet efter ett sätt att förklara det svenska utbildningssystemets framväxt blir hur Archers kan hjälpa oss förstå utvecklingen i Sverige. Innan vi söker svaret på denna fråga skall först ges en rudimentär beskrivning av de förändringar som den svenska skolan genomgick under 1800-talet. Mot bakgrund av denna texts syfte att problematisera förhållandet mellan latin- respektive realundervisningen i denna process, kommer endast läroverkets utveckling att diskuteras. Folkskolans plats – eller snarare avsaknad av plats i denna process – behandlas längre fram.

Vid sekelskiftet 1800 reglerades lärdomsskolan genom 1724 års skolordning och där lämnades lite utrymme åt någon annan undervisning än den som riktade sig till kyrkans sfär. Wennås påpekar att skolordningens enda eftergift gentemot borgerskapet var inrättandet av en så kallad apologistklass i trivialskolans fjärde klass. Apologistklassen var till skillnad från den lärda undervisningen mer inriktad på de borgerliga sysselsättningarnas behov och innehöll ingen latinundervisning.

Lars Niléhn framhåller i *Nyhumanism och medborgarfostran. Åsikter om läroverkets målsättning 1820-1880* att 1807 års skolstadga inte innebar några större förändringar. I och för sig hade 1700-talets pedagogiska debatt influerats av upplysningen, men i början av 1800-talet var det istället nyhumanistiska tankeströmningar som präglade skolväsendet. 1807 års reform innebar därmed något av en polarisering genom att man å ena sidan kunde välja att efter ett år av lärdomsskolan fortsätta i apologistklass, medan den lärda skolan å andra sidan även inkluderade grekiska från och med det andra året.

Denna polarisering ökade sedan i och med 1820 års skolordning, som bröt loss de borgerliga näringarnas undervisning från den lärda, genom skapandet av tre från varandra klart skilda skolformer: apologistkola, lärdomsskola och gymnasium. Någon koppling mellan apologistkolan och den lärda skolan fanns inte längre och gymnasieundervisningen blev att se som en universitetsförebyggande påbyggnad på lärdomsskolan. Sigurd Åstrand hävdar i *Reallinjens uppkomst och utveckling fram till 1878* att denna utveckling inte skall ses som någon emancipation för apologistundervisningen. Istället skapades ett slags parallellskolsystem, där apologistkolan blev en andra klassens

skola. Orsaken till detta stod enligt Åstrand att finna i det faktum att de föräldrar som hade möjlighet fortsatte att sätta sina söner i lärdomsskolan. Följden blev att apologistskolorna fick nöja sig med de elever som antingen inte klarade av lärdomsskolans krav, eller de vilkas föräldrar inte hade råd att sätta sina barn i den lärda skolan. I förlängningen innebar detta att apologistskolorna "degenererade" till vad som närmast kan liknas vid folkskolor, vilket i sin tur föranledde en lärarflykt som ytterligare bidrog till att försämrade apologistskolornas status.

År 1849 slogs apologistskolorna och lärdomsskolan återigen ihop. Några riktlinjer för denna hopslagning gavs dock inte, utan detaljerna lämnades åt domkapitlen. Först genom 1856 års skolstadga sägs det något om hur de olika skolformerna skulle samsas under samma tak. Av denna stadga framgår att de första två åren skulle vara gemensamma för läroverkets samtliga elever. Först i tredje klass introducerades latin för de som valt att läsa den klassiska inriktningen. I samband med denna stadga gavs läroverket även en dubbel uppgift: dels att vara medborgerligt fostrande, dels att vara vetenskapligt förberedande. Den begynnande uppdelningen av läroverket blev enligt såväl Wennås som Niléhn än mer tydlig genom 1859 års stadga, som från och med tredje klass delade eleverna mellan en klassisk linje och en reallinje. Trots dessa förändringar uppfattades reallinjen dock alltså som en tillflyktsort för de som misslyckats med sina latinstudier, och enligt Åstrand ansågs reallinjens elever närmast parasitera på den klassiska linjens undervisning. Trots sin på pappret upphöjda ställning kom reallinjen därmed att framleva en tynande tillvaro under nästkommande årtionde. Såväl latinlinjens elever som läroverkets lärare såg ned på reallinjens elever och det var få av "realarna" som fullföljde sina studier fram till studentexamen. Realexamen var vidare föga gångbar vid universitetet och benämndes ofta såsom "lilla studentexamen". Inte heller utanför skolans sfär sågs realexamen som någon direkt merit, då näringslivet närmast uppfattade realstudenten som överkvalificerad och ofta för gammal för de platser som kunde erbjudas de nyutexaminerade.

I stället får vi enligt Åstrand gå så långt fram som till 1873 års beslut att skjuta upp latinet till fjärde klass, för att hitta någon form av trendbrott i realundervisningens dystra situation. Avgörande i detta beslut var att även latinlinjens elever skulle delta i den undervisning som tidigare varit förbehållet de som valde bort latinet. Under

1870-talet ökade så reallinjens elevantal successivt och år 1876 fick realämnena ytterligare en välbehövlig knuff framåt i och med att Tekniska högskolan garanterade tillträde för den som tagit realexamen. Genom 1878 års stadga fick läroverket sedan den struktur det kom att behålla långt in på 1900-talet. De gemensamma åren fastställdes till tre, innan eleverna delades i en latin- och en reallinje. Vidare blev undervisningen i de följande årskurserna snarlikt, med den enda skillnaden att medan den ena linjen läste latin, läste den andra engelska. I de högre årskurserna kom latinlinjen att delas i två olika grenar, en helklassisk (latin och grekiska) och en halvklassisk (bara latin) variant. Därmed kan man hävda att det var först genom 1878 års stadga som reallinjen fick sitt slutgiltiga erkännande såsom en med latinlinjen jämbördig utbildningsväg.

Man kan dock fråga sig: varför tog det så lång tid för realundervisningen att erkännas såsom fullgod bildning, och kan Archers modell för utbildningssystemens framväxt hjälpa oss förstå denna utveckling?

Mellan stat och samhälle – det svenska utbildningssystemets framväxt

När Christina Florin och Ulla Johansson tar sig an läroverksutbildningen i *"Där de härliga lagrarna gro-". Kultur, klass och kön i det svenska läroverket 1850-1914*, är det med stöd i Greens tanke om vikten av att förstå förändringarna på utbildningsområdet såsom avhängiga staten. Vidare vill de se den svenska utvecklingen i ljuset av en stark centralmakt i kombination med en svag borgarklass som inte själv klarade av att bygga upp ett eget utbildningssystem. Mot bakgrund av Archers två idealtypiska vägar för framväxten av utbildningssystem skulle man därvid kunna anta att den svenska utvecklingen bör ses som resultatet av en begränsande strategi.

Fullt så enkelt är det dock inte om vi beaktar den forskning som bedrivits kring staten efter 1809 års statsomvälvning. I fråga om 1800-talsstaten har ofta helt andra attribut, än en stark centralmakt, betonats. I exempelvis Torkel Janssons *Adertonhundratalets associationer. Forskning och problem kring ett sprängfullt tomrum eller sammanslutningsprinciper och föreningsformer mellan två samhällsformationer c:a 1800-1870* möter vi istället tanken om ett

”sprängfyllt tomrum” emellan den borttynande feodala staten och den framväxande kapitalistiska. Här lämnade, eller som Jansson säger ”dissocierade” sig, snarast staten från en rad områden. I dess ställe framhålls tidens frivilliga sammanslutningar, associationerna, såsom den arena där det ”nya” samhället växte fram.

Denna bild av en ”krympande” stat problematiseras av Jörgen Kyle i "Formeringen av ett liberalt samfund. Statsmakt och samhällsorganisation i Sverige 1810-70". Med hjälp av en rad kvantitativa jämförelser visar han på hur staten snarast växer under 1800-talet. Vidare framhålls utvecklingen såsom en växelverkan mellan gamla statliga organ och nya fria organisationsformer. Som exempel på en fråga där denna växelverkan kom till uttryck tar Kyle upp reformeringen av utbildningsväsendet. I en jämförelse mellan sekulariseringen av läroverken och tillkomsten av tekniska utbildningar urskiljer författaren två olika vägar för denna utveckling. I och för sig framhålls de privata initiativen såsom viktiga i bägge fallen, men till skillnad från apologistskolorna kunde de tekniska utbildningarna tämligen snabbt erhålla statligt stöd. Enligt Kyle blir här kyrkans inflytande över läroverken avgörande för att förstå denna skillnad.

Exempel på privata initiativ i form av läroverk råder det under början av 1800-talet inte heller någon brist på. I källsammanställningen *Manliga privatläroverk* presenterar Rud B. Hall inte mindre än nio olika inrättningar av typen nyspråkliga, yrkesförberedande eller allmänbildande privatläroverk.² Mot bakgrund av Kyles beskrivning av utbildningsväsendets reformation såsom en process där privata initiativ sökte statligt stöd, blir vidare även 1843 års tillkomst av borgarskolan Athenaeum i Gävle intressant. I sin beskrivning av reallinjens framväxt framhåller Åstrand tillkomsten av denna skola såsom en milstolpe. I sammanhanget bör dock nämnas att i fokus för Åstrands intresse för Athenaeum står det faktum att dess initiativtagare var den konservativa ärkebiskopen J. O. Wallin. För den aktuella diskussionen är det dock inte Wallin i sig som fångat mitt intresse, utan snarare Athenaeums förhistoria. Wallins skolprojekt byggde

² Thenstedts tekniskt inriktade internatläroverk, Grosshandlare Brändströms affärsbetonade språkläroverk, Major v. Konows militärt betonade realläroverk med internat i Mariefred, Mag. Wirganders sjökadettskola i Karlskrona, Fribryggaresällskapet lyceum, Notarien Nordings mångsidiga men kortlivade Pensions-Inrättning, Hillska skolan i Barnängen, Ramströms humanistiska Lyceum och Henschen-Ullstens lärda gosskola i Karlskrona.

nämligen på en privat borgarskola, Brändströmska skolan (Gävle elementarskola).

I ljuset av dessa exempel på privata initiativ synes därmed Archers idealtypiska beskrivning av en så kallad utbytesstrategi stå närmast till hands för att beskriva den svenska utvecklingen. Möjligheten att entydigt skriva in det svenska utbildningssystemets uppkomst i någon av Archers två typologier kompliceras dock av den första och kanske främsta av 1800-talets försöksskolor, Nya Elementarskolan.

Till skillnad från exempelvis Athenaeum framstår Nya Elementarskolan såsom mer av ett renodlat statligt projekt. Initiativet till Nya Elementarskolan kom från den ”Stora uppfostringskommittén” som med skolan ville överbrygga den klyfta mellan den lärda och den medborgerliga undervisningen som 1820 års skolstadga givit upphov till. Tanken var att genom upprättandet av en inriktning med undantag från latin, skapa en skola där bägge undervisningsformerna skulle kunna leva sida vid sida. Enligt Åstrand blev dispenslinjen dock närmast ett fiasko och väldigt få valde bort latinet till fördel för undervisning i exempelvis moderna språk. Orsaken till detta låg främst i svårigheterna att ordna den alternativa undervisningen.

Någon privat förhistoria, likt den som Athenaeum kunde uppvisa, återfinns inte vad gäller Nya Elementarskolan. Tvärtom får vi gå till det som traditionellt varit statens kärnverksamhet, krigsmakten, för att hitta den stora uppfostringskommitténs inspirationskälla. Thore Nordin framhåller i sin avhandling *Växelundervisningens allmänna utveckling och dess utformning i Sverige till omkring 1830* att guvernören vid Kungl. Krigsakademien på Karlbergs slott, Johan Petter Lefrén, fungerade som Nya Elementarskolans främste idégivare. Lefrén hade vid sitt tillträde som guvernör i början av 1820-talet påbörjat en reformering av undervisningen vid Krigsakademien. Detta reformarbete, som kom att kallas det ”Carlbergiska pedagogiska systemet”, var starkt influerat av växelundervisningspedagogiken, och kom även att ligga till grund för undervisningen vid Nya Elementarskolan. Denna bild bekräftas av såväl Wennås studier av den politiska debatten som Gustaf Sjöbergs verk *Bidrag till Nya Elementarskolans historia*.

Att med hjälp av det som här anförts dra några slutsatser kring det svenska utbildningssystemets utveckling är knappast möjligt, och har heller inte varit syftet med denna framställning. Istället har jag

med denna genomgång ämnat visa hur de två idealtypiska vägar som Archer beskriver, kan hjälpa oss att ställa nya frågor till den svenska utvecklingen.

Som synes återstår ännu mycket att göra på detta område. De hitintills anförda studierna, men även Nordins påbörjade studie av Nya Elementarskolan genom *Nya elementarskolan i Stockholm. Ett försök att förverkliga frihetens och jämlikhetens idéer* och Sven Askebergs *Pedagogisk reformverksamhet. Ett bidrag till den svenska skolpolitikens historia 1810-1825* har främst utgått från den politiska debatten. Våldigt lite utrymme, om ens något, har ägnats åt de politiska beslutens implementering, eller andra former av praktik. Till de få undantagen hör Florins och Johanssons verk, vilket utöver den skolpolitiska utvecklingen även tar sig an frågor om elevernas sociala bakgrund och genomströmningen vid läroverken under slutet av 1800-talet.

Att i likhet med det Florin och Johansson ta hänsyn till de socialhistoriska och utbildningssociologiska aspekterna av denna utveckling, skulle enligt min mening kunna sprida nytt ljus över det svenska utbildningssystemets framväxt även under 1800-talets första hälft. I syfte att öppna upp för en sådan studie lämnar vi för ett slag frågan om statens roll i den aktuella utvecklingen, och fokuserar istället på skolsystemets avnämare. Detta sker med utgångspunkt i tankar om utbildning som ett redskap för social reproduktion.

Utbildning som ett redskap för social reproduktion

I den föregående diskussionen kring statens roll vid framväxten av det svenska utbildningssystemet ägnas egentligen ingen uppmärksamhet åt undervisningens innehåll. Förvisso uppmärksammas det faktum att det rörde sig om en strid kring latinets ställning och dess motståndares kamp för realundervisningens erkännande, men frågan om undervisningens funktion förblir obesvarad, eller underförstådd.

Tanken om skolsystemets framväxt såsom ett svar på ett samhällsbehov har tidigare diskuterats med anledning av de funktionalistiska förklaringsmodeller som använts för att förklara 1800-talets utbildningsexpansion. I inledningen till antologin *The Rise of the Modern Educational System* tar den amerikanske

historikern Fritz Ringer upp frågan om utbildningens funktion och poängterar det faktum att de ekonomiska argumenten för utbildning var få och långtifrån centrala i 1800-talets utbildningspolitiska debatt. Vidare pekar Ringer på svårigheterna att fastslå vad som egentligen är en ändamålsenlig utbildning i ett specifikt sammanhang.

Istället framhålls den franske sociologen Pierre Bourdieus studier av utbildning som social reproduktion – ett återskapande av hierarkiska sociala förhållanden över generationer – såsom ett bättre sätt att förstå det ökade behovet av utbildning under 1800-talet. Tanken om utbildning som ett redskap för social reproduktion är dock inte ny utan återfinns redan i Max Webers idealtypiska beskrivning av den byråkratiska förvaltningen i början av 1900-talet:

Samma roll som beviset för adlig börd spelade i forna tider /___/ spelas i våra dagar av examensbeviset. Utfärdandet av universitetsdiplom och diplom från tekniska högskolor och handelshögskolor, kravet på införande av utbildningsbevis på alla områden över huvud taget, bidrar till att skapa ett privilegierat skikt i ämbetsrum och på kontor. (Weber, 1987: 93)

Relationen mellan formella examina och förvaltning är vidare något som genomsyrar Detlef K. Müllers bidrag i nämnda antologi. Här står det tyska utbildningssystemets uppkomst i fokus och utvecklingen beskrivs som en tydlig koppling mellan yrkesstruktur och utbildning. Intressant för den aktuella diskussionen kring social reproduktion är det faktum att i det framväxande Tyskland synes det snarast ha varit så att det var yrkeskraven som anpassades till skolsystemets examina. Denna utveckling karaktäriserar Müller som ett möte mellan yrkesstrukturen, utbildningsstrukturen, lärarna och den bildade medelklassens intressen, vilket resulterade i ett hierarkiskt utbildningssystem.

Just utbildningssystemens hierarkiska struktur framhålls även av Fritz Ringer, i "On Segmentation in Modern Educational Systems. The Case of French Secondary Education, 1865-1920", som en förutsättning för att utbildning skall fungera som ett redskap för social reproduktion. Ett nyckelbegrepp i Ringers framställning är "Segmentering", som i sammanhanget används för att beteckna förekomsten av parallella skolformer, vilka skiljer sig inte bara i utformning, utan också i social rekrytering. Dessa tankar ligger väl i

linje med bilden av förhållandet mellan apologistskolan och lärdomsskolan, men kopplingen blir än tydligare om vi väljer att i betraktelsen av det svenska skolsystemets framväxt även beakta folkskolans position. En av de viktigaste poängerna i Lars Pettersons avhandling är just det faktum att 1842 års folkskolestadga kom att realisera ett parallellskolesystem i Sverige genom skapande av olika skolformer för olika samhällsklasser. Skolan blev därvid att se som en gradering av medborgarrätten efter inkomst och förmögenhet, redan långt innan censussystemets införande genom 1865/66 års representationsreform. Folkskolan framstår ur detta perspektiv främst som ett verktyg för borgarklassens emancipation, genom att man skilde borgarklassens och de egendomslösa barn från varandra.

Denna bild förstärks vidare av det faktum att folkskolan inte bereddes plats inom ramen för det framväxande utbildningssystemet, varken i 1849 års cirkulär eller 1856 års läroverksstadga. Florin och Johansson poängterar i sin genomgång av det svenska utbildningssystemets framväxt att det inte var förrän 1894 som det öppnades en väg mellan folkskolan och läroverket, genom att folkskolans tredje år likställdes med läroverkets första. Först 1909 skapades sedan en påbyggnad, mellanskolan, som gjorde det möjligt för folkskolans elever att uppnå motsvarande realexamen. Självklart innebar dessa förändringar inte att bottenskolans segmenterade karaktär upphörde. Istället får vi enligt Florin och Johansson gå ända fram till 1960-talets grundskolereform för att hitta någon form av lösning på bottenskoleproblemet. Folkskolan kan därmed sägas ha fått en perifer ställning i det utbildningssystem som växte fram i Sverige under 1800-talet och blev snarast ett stickspår som effektivt höll de bredare befolkningslagren på sin plats.

Bilden av ett segmenterat svenskt utbildningssystem kan vidare jämföras med den engelske pedagogikforskaren Brian Simons bild av den engelska utvecklingen, från ett tämligen splittrat utbildningsväsende till ett mer differentierat system med olika över- och underkategorier, i "Systematisation and Segmentation in Education. The Case of England". Trots att Simon i sin tolkning av det engelska utbildningssystemets framväxt framhåller de ekonomiska förhållandena som viktiga, ser inte heller han utvecklingen på utbildningsområdet som ett direkt resultat av förändrade produktionsförhållanden. Istället anförs sociala och politiska faktorer som de verksamma krafterna, även om dessa i sin

tur hade sin grund i den förändrade ekonomin och den nya klasstruktur som denna utveckling medförde. I sin beskrivning av denna utveckling framhålls början av 1800-talet som en period av instabilitet och social konflikt. Nya yrkeskategorier gav upphov till krav på ett utbildningsväsende som låg i linje med dessa förändringar. I tidens diskussioner kring utbildning framhölls krav på skolformer vilka speglade samhället, det vill säga olika utbildningar för olika samhällsklasser. Mot bakgrund av detta menar Simon att skolan inte bara kom att fungera som ett instrument för att reproducera en redan befintlig social struktur, utan även som en förstärkning och differentiering av en ny hierarkisk samhällsstruktur. Som stöd för denna bild framhålls bland annat de förslag till regleringar av det engelska skolväsendet som lades fram under 1860-talet. Dessa regleringar syftade till en strikt uppdelning av olika skolformer efter olika mål, med skilda kursplaner och stegrande kursavgifter som styrmedel. I Simons ögon blir dessa förslag närmast att se som ett skolexempel på Ringers begrepp "segmentering" samtidigt som de blev uttryck för något mer än en reproduktion av den rådande samhällsstrukturen. Den skola som växte fram under perioden bidrog inte bara till att konservera skillnader i samhället utan var även en aktiv del i skapandet av 1800-talets klassamhälle.

Utbildningssystemets framväxt, såsom det beskrivs av Ringer, men framförallt Simon, framstår som en konfliktfylld process. Parallelskolesystemet ges närmast karaktären av ett skyttegravskrig, där klassmotsättningarna blev allt djupare i takt med utbildningssystemets utveckling. Behovet av en problematisering av denna bild understryks dock i den engelske pedagogikforskaren William E. Marsdens artikel "Social Stratification and Nineteenth-Century English Urban Education". Marsden menar nämligen att även om den engelska urbaniseringen under 1800-talet medförde en tydligare uppdelning inom skolväsendet, innebar utvecklingen inte skapandet av vattentäta skott mellan olika samhällsklasser inom ramen för skolans värld. Istället menar han att det fanns en viss grad av rörlighet i systemet, både uppåt och nedåt. Vid en närmare studie av det hierarkiska engelska skolväsendet uppmärksammar Marsden det faktum att en mellankategori av skolor (så kallade 2nd och 3rd grade secondary schools) inrymde såväl lägre medelklass som högre arbetarklass. Inom detta utbildningsspann fanns alltså en reell möjlighet för social mobilitet samtidigt som exemplet visar på svårigheten att se

det framväxande skolsystemet som ett uttryck för tydliga klasskonflikter.

Marsden menar vidare att vi bör se det parallella skolsystemet som uttryck för en kontinuitet med sina rötter i 1700-talets rangordnade samhälle. Den tydliga segmenteringen av skolväsendet under 1800-talet blir närmast att se som ett resultat av behovet att tydligare skilja olika grupper från varandra i och med en ökad urbanisering. Skolreformerna kan följaktligen ses som en slags social ingenjörskonst som syftade till att skydda de övre samhällsklassernas barn från att beblandas med de lägre, ett syfte som inte bara tjänade de översta skikten utan även andra samhällsklasser i deras förhållande till mindre bemedlade grupper. Intressant för den fortsatta diskussionen blir även det faktum att Marsden inte ser det polariserade skolsystemets framväxt som ett resultat av någon makrohistorisk kraft. Istället betonas föräldrarnas val av olika skolor som avgörande för skolsystemets utformning.

Som framgått ger synen på utbildning som ett redskap för social reproduktion även tanken om en viss autonomi för skolan gentemot samhällets produktionssystem. Perspektivet som sådant blir därmed en kritik av funktionalistiska tankar om den moderna skolans framväxt som ett direkt uttryck för ett samhällsbehov. Denna tanke utgör även grunden för Pierre Bourdieu och hans kollega Luc Boltantski i den text som i sin svenska översättning givits namnet "Titeln och ställning. Om förhållandet mellan produktionssystemet och reproduktionssystemet". Författarnas huvudpoäng är det faktum att utbildningssystemet i större grad präglas av familjegruppens reproduktionssträvanden än av de krav som produktionssystemet ställer. I förlängningen innebär detta att utbildningssystemet genom sin benägenhet att reproducera sig självt blir att se som relativt autonomt i förhållande till samhällets behov.

Med stöd i dessa tankar kring utbildning som ett redskap för social reproduktion skall här ges en alternativ tolkning till den ovan skisserade bilden av läroverkets utveckling under 1800-talet, en tolkning som tar sitt avstamp i 1600-talets latinkultur och Pierre Bourdieus begrepp kulturellt kapital.

Latinet som den lärda skolans kulturella kapital

Med utgångspunkt i latinet vill jag här visa på ett alternativt sätt att förstå den konflikt som präglade det svenska läroverkets utveckling under 1800-talet. Som framgått ovan var latinet lärdomsskolans i särklass viktigaste ämne i början av 1800-talet och det lästes redan från första klass. I *De lärdes modersmål. Latin, humanism och vetenskap i 1700-talets Sverige* ger Bo Lindberg en liknande bild av 1700-talets trivialskola där all undervisning från och med fjärde klass skulle bedrivas på latin, samtidigt som i stort sätt all undervisning vid universitetet förutsattes ske på latin. Innan vi går vidare i diskussionen kring latinets roll i 1800-talets utbildningspolitiska debatt, presenteras en kort bakgrund med utgångspunkt i 1600-talets latinkultur.

Den svenska latinkulturen hade sin verkliga blomstringstid under 1600-talet och dess bas utgjordes då av vad Lindberg kallar det *ecklesiastika komplexet*, det vill säga kyrka, skola och universitet. Emellertid sträckte sig latinets betydelse även utanför denna sfär. Stormaktspolitiskt hade Sverige nämligen behov av ett gångbart språk samtidigt som det fanns både ett militärt och politiskt intresse för Romarriket i sig. Under slutet av 1600-talet minskade dock intresset för latinet utanför akademien och ett nytt bildningsideal, hämtat från Frankrike, fängade adelns intresse. Detta bildningsideal hade sin utgångspunkt i den världsvane hovmannen med kunskaper i moderna språk, samtidens statsbildningar och dess författningar, men även fäktning, ridning och dans. Det minskade intresset för latinet utanför den akademiska världen innebar dock ingalunda slutet för de klassiska språken. Latinkulturen hade vid det här laget funnit sig väl till ro vid universiteten. Mot bakgrund av denna utveckling, såväl som de ovan framförda tankarna om det mono-integrerade förhållandet mellan kyrka och skola, blir även Lindbergs syn på latinets sociala funktion intressant.

I likhet med andra språk menar Lindberg att latinet utgjorde en gemenskap för dem som bemästrade språket samtidigt som det utestängde dem som saknade kunskaper i latin. I praktiken innebar detta en exkludering av en överväldigande majoriteten av landets befolkning. Trots detta innebar inte latinet någon enkel uppdelning mellan hög och låg. Enligt Lindberg kunde latinet även fungera som ett vapen mot den olärda överheten och blev då snarare att se som ett kännetecken för de lärda och ett sätt att distansera sig från andra inflytelserika grupper. Just denna aspekt av latinet skulle enligt min

mening kunna problematiseras med hjälp av Pierre Bourdieus kapitalbegrepp.

Kapital har under senare år kommit att användas i en vidare mening än som bara ett samlingsbegrepp för pengar eller andra fasta tillgångar. Detta har i den akademiska världen sin grund i framförallt Pierre Bourdieus sociologi. I *Outline of a Theory of Practice*,³ presenterar Bourdieu sin alternativa syn på ekonomi och framhåller då att även andra symboliska tillgångar, såväl som släkt- och vänskapsförbindelser, måste inkluderas när vi talar om kapital. Syftet med denna utgångspunkt är att synliggöra dominansförhållanden och maktrelationer som är inbäddade i vårt sätt att uppfatta världen. Det symboliska kapitalet blir därmed att se som det medel genom vilket dominansen upprätthålls.

Begreppet symboliskt kapital är i Sverige nog annars främst känt genom Donald Broadys avhandling *Sociologi och epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. I Broadys definition blir den minsta gemensamma nämnaren det att "symboliskt kapital är det som av sociala grupper igenkännes som värdefullt och tillerkännes värde" (Broady 1991: 169). I praktiken innebär detta möjligheten till en rad olika former av symboliskt kapital, i och med att olika grupper värderar olika saker. Detta gör vidare att vi inte automatiskt kan anta att det som värdesätts av en grupp kommer att värderas lika av en annan, eller att samma grupp kommer att bibehålla sin uppfattning om vad som är värdefullt över tid. Genom sin studie av det franska samhället, *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*,⁴ tar Bourdieu fasta på detta faktum och menar då att olika former av symboliskt kapital måste studeras och förstås inom ramen för det sammanhang de fungerar inom. I Bourdieus egna studier har detta främst skett genom begreppet kulturellt kapital.

Kapitalbegreppets flyktiga natur gör det svårt att sätta upp någon allmängiltig definition av kulturellt kapital. Broady har utifrån Bourdieus vetenskapliga författarskap försökt att fånga begreppets innebörd genom att beskriva kulturellt kapital såsom dels det ekonomiska kapitalets antites, dels den i samhället dominerande formen av symboliskt kapital. Utöver dessa attribut betonas även det faktum att det kulturella kapitalet gärna låter sig ackumuleras,

³ Översättning av *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de trois études d'ethnologie kabyle*.

⁴ Översättning av *La distinction. Critique social de jugement*.

exempelvis i titlar och examina. Det är i linje med denna definition som kulturellt kapital kommer att användas i mitt försök att problematisera latinets roll i 1800-talets strid kring undervisningen vid läroverken.

Jag hävdar att latinets roll kan ses som ett uttryck för den lärda skolans kulturella kapital, en kapitalform med sin grund i den maktrelation som det mono-integrerade förhållandet kyrka-skola utgjorde. Utifrån denna tanke skulle prästeståndets hårdnackade motstånd gentemot realundervisningen kunna förstås som en kamp för att slå vakt om värdet av sitt specifika symboliska kapital. Liknande tankar har tidigare framförts av Florin och Johansson. De menar att 1849 års cirkulär och 1856 års läroverksstadga var att betrakta som ett hot mot värdet av det kulturella kapital som de lärda ägde. Jag vill dock hävda att Bourdieus kapitalbegrepp inte bara kan hjälpa oss förstå latinets motståndskraft, utan även realundervisningens svårighet att bli erkänt, samt hur argumenten för latinets formalbildande egenskaper kunde få genomslag i den allmänna debatten.

I Niléhns ovan anförda studie av de pedagogiska idéströmningarna under 1800-talet framhålls idén om så kallade formalbildningsämnen – det vill säga ämnen som ansågs utveckla och stärka själsförmågorna – såsom en av det tidiga 1800-talets huvudtankar på det pedagogiska området. Enligt nyhumanismens förespråkare skulle läroverket nämligen inte syfta till att utbilda för något speciellt yrke, utan istället var det elevens allmänna utveckling som stod i fokus. Kanske inte helt oväntat var det främst latinets roll som ansågs vara medlet för denna utveckling av personen. I debatten framhölls att de klassiska språken ägde inneboende egenskaper, vilka gjorde dem speciellt lämpade för själens övande. Det faktum att de var döda sågs i sig närmast som en fördel, då de därigenom inte var föremål för förändring. Vidare var det inte användningen av språket som var målet, utan bemästrande av grammatiken. Under andra hälften av 1800-talet svalnade dock tron på allmänt formalbildande ämnen och man började att i allt större utsträckning ta hänsyn till skolämnenas praktiska nytta. I linje med detta framfördes även den så kallade parallellteorin, som hävdade att varje slags tankearbete motsvarade olika rörelser i hjärnan, vilket gjorde att olika ämnen tänktes öva olika själsförmögenheter.

Det nyhumanistiska tankegodset, och då främst formalbildningstanken, blir i mina ögon begripligt utifrån latinets

såsom en viktig del av den lärda sfärens kulturella kapital. Utan den starka ställning som latinet hade såsom ett av de lärdas främsta kännetecken, och de lärdas tolkningsföreträdare på utbildningsområdet, hade det inte varit möjligt att inom ramen för den pedagogiska debatten tillskriva de klassiska språken en formalbildande karaktär. I ett vidare perspektiv blir formalbildningstanken därmed inte bara ett sätt att försvara värdet av den lärda undervisningen, utan även ett rättfärdigande av denna sfärs ställning i samhället.

Vidare öppnar detta synsätt även upp för möjligheten att närma sig de problem som realundervisningen hade att accepteras såsom ett fullgott bildningsmedel. Med stöd i Bourdieus kapitalbegrepp kan vi nämligen se bortom vår vardagliga förståelse av realundervisningen som "nyttigare" än de klassiska språken – ett "naturligt" uttryck för utbildningens framsteg – och därigenom närma oss den aktuella utvecklingen på ett nytt sätt. I sin studie av det franska utbildningssystemet och då främst dess så kallade elitskolor, *The State Nobility. Elite Schools in the Field of Power*,⁵ tar Bourdieu sin utgångspunkt i den allmänt spridda uppfattning om utbildning som befriare från orättvisor byggda på social tillhörighet och nepotism. I syfte att vederlägga denna truism tar studien sin början i skolvärldens benägenhet att rangordna olika ämnen och fäster då speciell uppmärksamhet vid så kallade talangämnen. Bourdieu menar att framgång i dessa ämnen inte främst har sin grund i någon medfödd begåvning, utan snarare bygger på elevens genom uppväxten förvärvade kulturella kapital.

Grunden för dessa antaganden bygger på en studie av lärares omdömen kring elever. Denna studie visar att skolan ofta betonar faktorer som ligger utanför själva skolämnet – exempelvis utvecklad smak och språklig korrekthet – vilket därmed gör att annat än själva arbetsinsatsen eller den inlärda kunskapen blir avgörande för betygssättning. Bourdieu menar dock inte att detta är uttryck för en medveten nedvärdering, utan snarare skall ses som en logisk följd av de bakomliggande strukturerna. Oavsett avsikterna blir skolans betyg och omdömen därmed ett första steg mot omvandlingen av social bakgrund till ett kulturellt kapital i form av akademiska meriter. Intressant för den fortsatta diskussionen av olika skolämnens värde är det faktum att betyg uppfattas som objektiva omdömen och därigenom fungerar konsekvrerande.

⁵ Översättning av *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*.

Konsekriering är i detta sammanhang att se som en utvidgning av den vardagliga användningen av begreppet såsom ett heliggörande inom kyrkans värld. I Bourdieus terminologi omfattar det även andra former av heliggörande eller skapande av värde. Som exempel kan nämnas tanken om konstkritikern som den verkliga skaparen genom att det är hans omdömen som förvandlar tavlan till konstverk. Tanken om skolan som konsekrieringsinstans har utvecklats av Bourdieu genom studiet av så kallade elitskolor och dess funktion i samhället. En av studiens slutsatser är att elitskolornas inte primärt syftar till att förmedla kunskap. Genom att dessa skolor bara tar in de bästa eleverna skulle ett sådant syfte vara att liknas vid att "lära fiskar simma". Istället menar Bourdieu att elitskolornas främsta uppgift är att fungera som en rituell instans vid konsekrieringen av den blivande samhällseliten. En examen från en exklusiv utbildningsanstalt fungerar därigenom som ett adelskap, ett sätt att rättfärdiga samhällets hierarkiska ordning. Skolans möjlighet att konsekriera bygger i sammanhanget på att klyftan mellan de utvalda och de icke utvalda fördjupas, genom att de utvalda ges en känsla av att vara överlägsna samtidigt som de icke utvalda upplever underlägsenhet. Utöver den exklusivitet som elitskolor erbjuder, framhåller Bourdieu även det symbiotiska förhållandet mellan samhällseliten och dess skolor vid skapandet av det symboliska kapital som skolan förlämnar. Genom att en skola attraherar samhällseliten kommer det symboliska kapital som deras samhällsställning representerar även att förlämnas skolan. Detta gör att elever och skola kan sägas konsekriera varandra i samhällets övre skikt, på samma sätt som skola och elever stigmatiserar varandra på samhällets botten.

Genom att som Bourdieu sätta fokus på skolans symboliska värde blir det möjligt att på ett helt annat sätt förstå den bild av reallinjens tynande tillvaro som Åstrand målar upp. Som framgått ovan räckte det inte med att realämnen gavs utrymme inom apologistskolorna för att de skulle kunna utmana den lärda undervisningen. Utan något erkännande såsom jämbördig med lärdomsskolans undervisning hade apologistskolan ingen möjlighet att attrahera ett bättre klientel, vilket i sin tur ledde till svårigheten att rekrytera kompetenta lärare. Åstrands beskrivning av apologistskolorna såsom en andra klassens skolor blir därmed symptomatisk för deras situation. Som framgått var det inte förrän den medborgerliga bildningen även bereddes latinlinjens elever som realundervisningen synes ha erkänts såsom värdefull. Med stöd i

Bourdieu's studier skulle latinlinjens elever därmed kunna sägas ha konsektrerat realundervisningen och upphöjt den till ett gångbart akademiskt kapital, på samma sätt som Tekniska högskolan gjorde genom sitt erkännande av realexamen år 1876.

Behovet av ny forskning kring det svenska utbildningssystemets födelse

Som framgått av denna text kan vi inte på ett enkelt sätt tillskriva historiska skeenden vår egen tids värderingar. Genom att automatiskt koppla skolans honnörsord av idag till utbildningssystemets födelse, grumlar vi snarast vår förståelse av utbildningssystemets uppkomst, och försvårar möjligheten att förstå den grund som vårt kunskapsintensiva samhälle vilar på.

Jag har här försökt visa hur utvecklingens olika delar faller på plats, om vi bortser från hur vi idag ser på utbildning – eller kanske snarare hur vi vill att utbildningssystemet skall fungera – och istället ser till de behov som den nya klasstrukturen gav upphov till. Utan att ta hänsyn till de nya grupper i samhället som kunde dra nytta av utbildningsexpansionen, blir det svårt att förstå de krav på förändringar som restes under 1800-talet. Med utgångspunkt i Bourdieus sociologi är det dock möjligt att förklara varför dessa grupper hade sådana svårigheter att få gehör för sina krav. Kyrkan hade i sammanhanget inte bara den rent formella makten över skolan utan även en maktställning av mer symbolisk art, vilken försvårade den framväxande ”medelklassens” försök att skapa ett utbildningssystem som tjänade deras syften. För att återknyta till Archers modell kan vi även fråga oss om nödvändigheten av statens inblandning inte sträckte sig längre än till bara skolans materiella behov. Ett statligt garanterat och kontrollerat utbildningssystem innebär ju även att staten går i god för utbildningens symboliska värde, något som visade sig nog så viktigt vad gäller realundervisningens ställning.

Vidare har denna text visat att det är knappast möjligt att förstå det svenska utbildningssystemets tillkomst och utveckling utan närmare studier av läroverken. Trots de åtskilliga studier som gjorts kring den svenska utbildningsexpansionen under 1800-talet är området långtifrån utforskat. I mina ögon utgör bristen på studier kring såväl den lärda skolans som apologistkolans praktik under 1800-talets första hälft en forskningslucka som försvårar våra möjligheter att

förstå det svenska utbildningssystemets uppkomst. Ett exempel är Åstrands bild av realundervisningens tynande tillvaro under 1800-talets första hälft. Antagandet som sådant är i och för sig intressant, men bygger snarare på enstaka observationer än på systematiska empiriska undersökningar. Därvid krävs grundliga studier för att kunna belägga denna situation. Ett intressant studieobjekt i sammanhanget vore självklart Nya Elementarskolan, vars praktiska verksamhet fortfarande väntar på att bli föremål för en utbildningshistorisk studie.

Referenser

- Askeberg, Sven, 1976, *Pedagogisk reformverksamhet. Ett bidrag till den svenska skolpolitikens historia 1810-1825*, Föreningen för svensk undervisningshistoria, Uppsala.
- Archer, Margaret Scotford, 1984, *Social Origins of Educational Systems. University Edition*, Sage, London.
- Bourdieu, Pierre, 1977, *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Bourdieu, Pierre, 1984, *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*, Harvard University Press, Cambridge.
- Bourdieu, Pierre, 1996, *The State Nobility. Elite Schools in the Field of Power*, Stanford University Press, Stanford.
- Bourdieu, Pierre & Boltanski, Luc, 1985, "Titeln och ställning. Om förhållandet mellan produktionssystemet och reproduktionssystemet", i *Kultur och utbildning. Om Pierre Bourdieus sociologi*, red. Donald Broady, FoU-enheten, Universitets- och högskoleämbetet, Stockholm.
- Broady, Donald, 1991, *Sociologi och epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*, 2:a upplagan, Högskolan för lärarutbildning, Stockholm.
- Butterfield, Herbert, 1931, *The Whig Interpretation of History*, Bell, London.
- Durkheim, Émile, 1978, *Sociologins metodregler*. Korpen, Göteborg.
- Green, Andy, 1990, *Education and State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA*, Macmillan, London.
- Florin, Christina & Johansson, Ulla, 1993, "Där de härliga lagrarna gro-". *Kultur, klass och kön i det svenska läroverket 1850-1914*, Tiden, Stockholm.
- Hall, B. Rudolf, 1935, *Manliga privatläroverk*, Föreningen för svensk undervisningshistoria, Lund.
- Jansson, Torkel, 1985, *Adertonhundratalets associationer. Forskning och problem kring ett sprängfullt tomrum eller sammanslutningsprinciper och föreningsformer mellan två samhällsformationer c:a 1800-1870*, Uppsala universitet, Uppsala.
- Kyle, Jörgen, 1989, "Formeringen av ett liberalt samfund. Statsmakt och samhällsorganisation i Sverige 1810-70", *Historisk tidskrift*.
- Lindberg, Bo, 1984, *De lärdes modersmål. Latin, humanism och vetenskap i 1700-talets Sverige*, Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.

Publicerad i *Forskningsfronten flyttas fram*, red. Hans Albin Larsson, Bromma, 2003.
Texten bör inte citeras då pagineringen inte stämmer.

- Lundgren, Ulf P., 1999, "Skolan och tusenårsskiftet" (föreläsning den 30 sept. 1999 i samband med att Ulf P. Lundgren slutade som generaldirektör för Skolverket.) <<http://www.skeptron.ilu.uu.se/broaday/sec/p-lundgren-990930.htm>>
- Marsden, William E., 2000, "Social Stratification and Nineteenth-Century English Urban Education", i *History of Education, Major Themes Vol. 4, Studies of Education Systems*, red. Roy Lowe, Routledge, London.
- 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*, red. Detlef K. Müller, Fritz K. Ringer och Brian Simon, Cambridge University Press, Cambridge.
- Niléhn, Lars H., 1975, *Nyhumanism och medborgarfostran. Åsikter om läroverkets målsättning 1820-1880*, Gleerup, Lund.
- Nordin, Thor, 1974, *Växelundervisningens allmänna utveckling och dess utformning i Sverige till omkring 1830*, Föreningen för svensk undervisningshistoria, Stockholm.
- Nordin, Thor, 1978, *Nya elementarskolan i Stockholm. Ett försök att förverkliga frihetens och jämlikhetens idéer*, 1, *Skolans tillkomst och det första organisationsskedet*, Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet, Uppsala.
- Petterson, Lars, 1992, *Frihet, jämlikhet, egendom och Bentham. Utvecklingslinjer i svensk folkundervisning mellan feodalism och kapitalism, 1809-1860*, Uppsala universitet, Uppsala.
- Petterson, Lars, 2003, "Pedagogik och historia – en komplicerad förbindelse" i *Kobran, nallen och maj'en. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*, red. Staffan Selander (under utgivning).
- Ringer, Fritz K., 1987a, "Introduction", i *The Rise of the Modern Educational System. Structural Change and Social Reproduction 1870-1920*, red. Detlef K. Müller, Fritz K. Ringer och Brian Simon, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ringer, Fritz K., 1987b, "On Segmentation in Modern Educational Systems. The Case of French Secondary Education, 1865-1920", i *The Rise of the Modern Educational System. Structural Change and Social Reproduction 1870-1920*, red. Detlef K. Müller, Fritz K. Ringer och Brian Simon, Cambridge University Press, Cambridge.
- 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 1870-1920*, red. Detlef K. Müller, Fritz K. Ringer och Brian Simon, Cambridge University Press, Cambridge.
- Sjöberg, Gustaf, 1878, *Bidrag till Nya Elementarskolans historia*, Samson & Wallin, Stockholm.
- Weber, Max, 1987, *Ekonomi och samhälle. Förståendesociologins grunder*, 3, *Politisk sociologi*, Argos, Lund.
- Wennås, Olof, 1966, *Striden om latinväldet. Idéer och intressen i svensk skolpolitik under 1800-talet*, Almqvist & Wiksell, Stockholm.
- Åstrand, Sigurd, 1976, *Reallinjens uppkomst och utveckling fram till 1878*, Föreningen för svensk undervisningshistoria, Stockholm.