

DET SVENSKA UTBILDNINGSSYSTEMETS UPPKOMST

Om olika perspektiv på det svenska läroverkets framväxt under främst 1800-talets första hälft

Bidrag till Utbildningsvetenskapliga doktorandrådets forskningsdag den 6/5 2002,
Institutionen för lärarutbildning, Uppsala universitet

Esbjörn Larsson
Doktorand vid Historiska institutionen och Institutionen för lärarutbildning,
Uppsala universitet
E-post: <esbjorn.larsson@hist.uu.se>
Tel.: 018 - 471 1548

Utbildning är idag en fundamental del av den grund som vårt samhälle vilar på, och en verksamhet som genomsyrar hela samhället.¹ Detta är något som i sig gör att den utbildningsvetenskapliga forskningen måste ses som ytterst angelägen. Genom att närma sig detta förhållande från ett utbildningshistoriskt perspektiv vill denna text aktualisera frågan: hur kom vår tids utbildningssystem att växa fram?

Frågan som sådan gör att 1800-talets kraftiga utbildningsexpansion kommer i fokus, och då främst framväxten av vad man kan kalla för utbildnings- eller skolsystem. Innan vi går vidare kan det kanske vara på sin plats med en närmare definition av vad som avses med utbildningssystem. I Margaret S. Archers *Social origins of educational systems*² ges en tämligen utförlig definition av begreppet. Archer menar med ett nationellt utbildningssystem: en inom en nation differentierad samling institutioner för formell utbildning, som åtminstone delvis är statligt kontrollerade och vars delar är relaterade till varandra.³ En liknande syn återfinns även hos Detlef K. Müller som framhåller den kvalitativa skillnaden mellan begreppen utbildningsväsende och utbildningssystem. I sitt bidrag till *The rise of the modern educational system. Structural change and social reproduction 1870-1920*⁴ hävdar Müller att medan skol- eller utbildningssystem betecknar klart avgränsade institutioner i relation till varandra, är skol- eller utbildningsväsende att se som ett uttryck för alla befintliga skolformer, oberoende av dess förhållande till varandra.⁵

Syftet med denna text är att med utgångspunkt i såväl teoretiska perspektiv som tidigare forskning kring läroverkets utveckling under 1800-talet, söka förstå hur det svenska utbildningssystemet uppkom. Självklart implicerar detta inte ambitionen att presentera någon fullödig modell för att förstå den aktuella utvecklingen. Texten skall snarare ses som ett försök att teckna konturerna av det aktuella studieobjektet samtidigt som de förklaringsmodeller som lyfts fram närmast bör ses som tentativa ansatser. Innan vi ger oss i kast med denna uppgift skall dock några vedertagna perspektiv på 1800-talets utveckling diskuteras.

¹ Ett faktum som kanske närmast kommer till uttryck i tanken om ett livslångt lärande, se ex. *Kunskapsbygget 2000. Det livslånga lärandet. En sammanfattning av Kunskapslyftskommitténs slutbetänkande. Sammanfattning av SOU; 2000:28*, passim.

² Archer, 1984.

³ Archer, 1984, s. 19.

⁴ Müller, Ringer, och Simon, 1987.

⁵ Müller, 1987, s. 16.

En kritik av några vedertagna försök att förklara 1800-talets utbildningsexpansion

De förändringar som utbildningsväsendet genomgick under 1800-talet har i olika sammanhang förklarats med hjälp av en rad skiftande perspektiv. Några av dessa skall här, med utgångspunkt i bl.a. Andy Greens verk *Education and state formation. The rise of education in England, France and the USA*,⁶ helt kort diskuteras.

En vida sprid tanke på detta område har varit den liberala utbildningshistoriens vilja att koppla samman utbildning med liberala frihetssträvanden och en gradvis utveckling mot demokrati. 1800-talets reformer spåras här tillbaka till reformationen och dess influenser i de protestantiska länderna.⁷ Green avfärdar dock detta perspektiv som uttryck för *Whiggism*,⁸ dels mot bakgrund av att 1800-talets utbildningsförändringar snarast skedde i strid med kyrkan, dels i svårigheten att se någon koppling mellan utbildningens spridning och demokratiska strävanden. Som stöd för det senare argumentet framhålls den snabba utbyggnaden av utbildningsväsendet i Preussen, vilken jämförs med de betydligt blygsammare framstegen i England.⁹

En annan vanlig tolkning är det strukturfunktionalistiska perspektivet. En tradition med grund i bl.a. den durkheimianska tanken om utbildningssystemets utveckling såsom funktionell visavi det moderna samhällets organiska solidaritet och dess ökade utbildningsbehov. Vad gäller den organiska solidariteten, en tanke som Green förövrigt är ytterst kritisk gentemot, framstår 1800-talets parallellskolesystem som långtifrån funktionellt. I fråga om det ökade utbildningsbehovet, något som även förfäktas inom den moderna funktionalismen och humankapitalteorin, hänvisar Green till det faktum att utbildning spelade en ytterst marginell roll i västvärldens industrialisering. Något som synliggörs genom att åter hänvisa till den blygsamma utbildningsexpansionen i den ”världens verkstad” som England utgjorde.¹⁰

Med utgångspunkt i den industriella revolutionen har även gjorts försök att utifrån ett marxistiskt perspektiv se utbildning som ett svar på det behov av disciplinering som det kapitalistiska samhällets produktionsförhållanden gav upphov till. En utveckling där ett utbrett lönearbete försvagade familjen som uppfostrande enhet. Som uttryck för detta har framförallt framväxten av skolor¹¹ anförts. Som kritik mot detta perspektiv framhåller Green det faktum att skolorna främst var att se som ett

⁶ Green, 1990.

⁷ Green, 1990, s. 27ff.

⁸ ”Whig-perspektivet”, såsom det framställs i Herbert Butterfields *The Whig interpretation of history*, är inte enbart ett uttryck för ett försvar av ett parti eller protestantism i allmänhet. Begreppet är istället att se som en benämning på det felslut historiker gör när saker tas ur dess sammanhang och den historiska utvecklingen ställs med direkt hänvisning till nutida förhållanden. Butterfield, 1931, s. 30f.

⁹ Green, 1990, s. 29-32. Liknande kritik mot synen på utbildning och demokrati som två sidor av samma mynt, se även Petterson, 1992, s. 129, Ringer, 1987a, s. 3, Lundgreen, 2000, s. 268.

¹⁰ Green, 1990, s. 38-42., 47f. För en mer allmän kritik av möjligheten att utröna vad som är ändamålsenlig utbildning, se Ringer, 1987a, s. 1ff.

¹¹ De engelska monitörskolorna tillämpade den pedagogiska metod som vid dess import till Sverige kom att benämnas såsom växelundervisning. Metoden byggde på ofta exercisliknande undervisning genom användandet av mer erfarna elever som biträden. Nordin, 1974, s. 12f.

landsbygdsfenomen samtidigt som industrialiseringens behov av arbetskraft snarast inverkar negativt på skolans expansion.¹²

Som synes ger de ovan nämnda perspektiven inte några övertygande svar på frågan om 1800-talets utbildningsexpansion. Istället betonar Green behovet av att se denna utveckling i ljuset av tidens statsformeringsprocess, vilket i sig skulle kunna förklara varför utbildningsväsendets utveckling tog sig skilda uttryck i olika länder. I sammanhanget framhålls även förändringar i samhällets ekonomiska bas såsom viktiga för att förstå utvecklingen. Detta skall dock inte, som framgår av ovan, ses som ett uttryck för någon direkt koppling mellan förändrade produktionsförhållanden och förändringar på utbildningsområdet. Genom att utvecklingen av ett nationellt utbildningssystem är något som sker på politisk nivå, blir därmed statens natur avgörande för hur de materiella krafterna påverkar utbildningsväsendet.¹³

Ett nationellt perspektiv på utbildningssystemets framväxt

Ett i mina ögon fruktbart försök att utifrån ett nationellt perspektiv närma sig den aktuella utvecklingen, presenteras av Margaret S. Archer i det ovan anförda verket *Social origins of educational systems*. Enligt Archer måste uppkomsten av utbildningssystem ses mot bakgrund av det faktum att utbildningsväsendet dessförinnan styrdes av en specifik grupp i samhället. I västvärlden utgjordes denna grupp av kyrkan som kontrollerade utbildningens materiella resurser såväl som dess lärarresurser.¹⁴ Denna beskrivning synes stämma väl överens med bilden av den svenska lärdomsskolan vid sekelskiftet 1800. Detta då den lärda skolans undervisning i första hand syftade till att utbilda präster (i andra hand även ämbetsmän), samtidigt som ansvaret för dess dagliga verksamhet låg på domkapitlet. Vidare fanns även en stark koppling mellan prästerskapet och lärarrollen, vilken bl.a. visade sig i det faktum att en lärartjänst vid den lärda skolan var en viktig anhalt för den som ville meritera sig för att erhålla ett pastorat.¹⁵ Archer väljer i sin modell att kalla denna koppling mellan kyrka och skola för ett mono-integrerat förhållande. Det som närmast utmärker detta förhållande är det faktum att den sistnämnda institutionen var att se som underordnad den förstnämnda och därigenom saknade autonomitet. Något som bl.a. framkommer i den svaga gränsen mellan de aktuella institutionerna. Som ett resultat av detta resonemang menar Archer att under sådana förhållanden måste en förändring på utbildningsområdet sökas utanför detsamma.¹⁶

I syfte att förstå de krafter som påverkade utbildningsväsendets utveckling, delar Archer upp övriga institutioners förhållande till utbildningsområdet i tre olika kategorier: (1) ”*oavsiktliga förmånstagare*”¹⁷, de som hade utbyte av, men inte makt över utbildningsväsendet, (2) *neutrala institutioner*, de som inte hade utbyte av, men inte heller direkt påverkades av utbildningsväsendets utformning samt (3) *obstruerade*

¹² Green, 1990, s. 49-57. Även Lars Petterson är kritisk mot försöken att se kopplingen mellan folkundervisningens framväxt och den härskande klassens behov av social kontroll som uttryck för ett kausalt samband. En förklaringsmodell som enligt Petterson förbiser de motsättningar om präglar det kapitalistiska produktions sättet. Petterson, 1992, s. 57.

¹³ Green, 1990, s. 108f.

¹⁴ Archer, 1984, s. 21.

¹⁵ Wennäs, 1966, s. 9, 71f., 261f., Florin & Johansson, 1993, s. 152f.

¹⁶ Archer, 1984, s. 21-25.

¹⁷ Adventitious beneficiaries.

institutioner, de som inte hade utbyte av utbildningsväsendet och för vilka detta även utgjorde ett hinder. Mot bakgrund av denna indelning menar Archer att det är inom den sistnämnda gruppen som vi skall söka de krafter som ville förändra utbildningsväsendet. I och med att skolan var under kyrkans kontroll, saknade de grupper som kände sig obstruerade av skolutbildningens utformning, möjlighet att direkt påverka utbildningsväsendet. Den konflikt som uppstod mellan kyrkan och dessa grupper försvårades vidare av det faktum att det inom det mono-integrerade förhållandet kyrka-skola saknades incitament för en förändring av utbildningens utformning.¹⁸ Ser vi till utvecklingen i Sverige under 1800-talet stämmer denna modell väl överens med Olof Wennås bild av den svenska lärarkåren i *Striden om latinväldet. Idéer och intressen i svensk skolpolitik under 1800-talet*.¹⁹ Med några få undantag var lärdomsskolans lärare närmast fientligt inställda till alla försök att rubba den klassiska bildningens ställning.²⁰ Som framgår av titeln på Wennås verk kom mycket av de svenska diskussionerna kring skolans utveckling att kretsa kring latinet, ett faktum jag ämnar återkomma till.

Hur den aktuella konflikten sedan gestaltade sig blev enligt Archer avhängigt de resurser som den utmanande gruppen förfogade över. I detta avseende lyfter författaren fram två olika former av strategier, *utbytesstrategier* och *begränsande strategier*. När det gäller den förstnämnda typen av strategier - vilka byggde på upprättandet av nya utbildningsanstalter vid sidan av det etablerade utbildningsväsendet - föresatte dessa tillgång till ekonomiska resurser. De begränsande strategierna å andra sidan syftade till att fränhända kyrkan makten över skolan och krävde därmed makt/inflytande över lagstiftning och politik. Utifrån dessa strategikomplex beskriver Archer två olika utvecklingsvägar för utbildningssystemens framväxt. Utbildningsvägar vilka sedan i sig blir att se som viktiga bidrag till förklaringen av de nationella skillnaderna i västvärldens olika utbildningssystem.²¹

Om vi börjar med de *begränsande strategierna* kan de beskrivas som en utveckling i två steg, först en nedbrytning av den befintliga utbildningen, följt av en uppbyggnad av en ny form av utbildning. I sammanhanget blev den statliga interventionen av avgörande betydelse. Genom att staten tog kontroll över de materiella resurserna, kunde utbildningsväsendet inte längre styras av någon enskild grupp. Detta medförde att den drivande gruppen i denna utveckling aldrig vann den direkta kontrollen över utbildningen. Denna situation förstärktes sedan då den aktuella gruppen tvingades söka stöd hos andra grupper för att mobilisera de nödvändiga resurserna. Enligt Archer är det utifrån denna process som vi skall förstå utbildningssystemets ökade differentiering och specialisering, som ett resultat av de begränsande strategierna.²²

Utbytesstrategierna å andra sidan, förutsatte resursstarka grupper som kunde bygga upp nya utbildningsanstalter, vilka bättre svarade upp mot den aktuella gruppens behov. Denna utbyggnad slog dock inte ut den gamla utbildningen, utan skapade skolor som framlevde parallellt med den traditionella

¹⁸ Archer, 1984, s. 25-31.

¹⁹ Wennås, 1966.

²⁰ Wennås, 1966, s. 95-112.

²¹ Archer, 1984, s. 47f., 53ff.

²² Archer, 1984, s. 61-64.

utbildningen. Enligt Archer var detta inte att se som något utbildningssystem och heller inte som någon utbildningsmarknad i egentlig mening. Archer beskriver istället situationen som ett slags dödläge, där ingen av de bägge skolformerna, i brist på resurser, kunde nå en hegemonisk position. Något som i sin tur drev fram en involvering av staten. Utifrån denna strategi blir därmed en systematisering av den redan differentierade och specialiserade utbildningsväsendet att se som närmast en oavsiktlig följd av de inblandade gruppernas försök att tillgodose den egna gruppens utbildningsbehov.²³

Det svenska läroverkets utveckling under 1800-talet

Intressant för denna text blir självklart hur Archers modell kan hjälpa oss förstå utbildningssystemets framväxt i Sverige. Innan vi går in på detta skall här ges en rudimentär beskrivning av förändringarna av den svenska läroverksundervisningen under 1800-talet.

Som redan framkommit var lärdomsskolan den dominerande skolformen vid ingången till det nittonde århundradet. Den lärda skolan reglerades genom 1724 års skolordning och lämnade lite utrymme för annan undervisning än den som riktade sig till kyrkans sfär. Skolordningens enda eftergift gentemot borgerskapet var inrättandet av en skapologistklass i trivialskolans fjärde klass. Apologistklassen var till skillnad från den lärda undervisningen mer inriktad på de borgerliga sysselsättningarnas behov och innehöll ingen latinundervisning.²⁴

Några större förändringar av detta förhållande medförde inte heller 1807 års skolordning. Lars Niléhn menar i *Nyhumanism och medborgarfostran. Åsikter om läroverkets målsättning 1820-1880*²⁵ att även om 1700-talets pedagogiska debatt influerats av upplysningspedagogiken, var det nu nyhumanistiska tankeströmningar som präglade omdaning av skolväsendet. I och för sig blev det möjligt att redan efter lärdomsskolans första klass fortsätta i apologistklass, men det var fortfarande den lärda skolan som var legio. De nyhumanistiska influenserna visade sig vidare i att man fr.o.m. lärdomsskolans andra året nu även läste grekiska.²⁶ Nästa skolreform blev resultatet av 1820 års skolordning som skiljde de borgerliga näringarnas undervisning från den lärda genom att skapa tre från varandra klart skilda skolformer: apologistskolan, lärdomsskolan och gymnasiet. Någon koppling mellan apologistskolan och den lärda skolan fanns inte längre och gymnasiet blev att se som en påbyggnad av lärdomsskolan och en förberedelse för universitetsstudier.²⁷ Enligt Sigurd Åstrand var detta inte att se som någon emancipation för apologistundervisningen. I *Reallinjens uppkomst och utveckling fram till 1878*²⁸ menar Åstrand tvärtom att 1820 års skolordning istället skapade ett slags parallellskolesystem, där apologistskolan blev något av en andra klassens skola. Anledningen till detta var att de föräldrar som hade möjlighet fortsatte att skicka sina barn till lärdomsskolan, vilket gjorde att apologistskolan fick nöja sig med de elever som inte klarade av den lärda skolans undervisning eller vilkas föräldrar inte hade råd att sätta sina barn i lärdomsskolan. I

²³ Archer, 1984, s. 66ff.

²⁴ Wennäs, 1966, s. 9, Lindberg, 1984, s. 27.

²⁵ Niléhn, 1975.

²⁶ Wennäs, 1966, s. 9, Niléhn, 1975, s. 7.

²⁷ Niléhn, 1975, s. 10, Florin & Johansson, 1993, s. 82.

²⁸ Åstrand, 1976.

förlängningen innebar detta att apologistskolorna degenererade till vad som närmast kan liknas vid folkskolor, vilket i sin tur föranledde en lärarflykt som bidrog till att ytterligare förvärra situationen.²⁹

År 1849 slogs apologistskolan och lärdomsskolan ihop igen. Några riktlinjer för hur detta skulle ske gavs dock inte, utan detaljerna lämnades åt domkapitlet. Detta gjorde att vi får gå sju år framåt för att hitta några direkta förändringar av läroverket. Genom 1856 års stadga fick läroverket åtta klasser varav de två första var gemensamma för alla elever. Först i tredje klass introducerades latin och då endast för de som valt den klassiska inriktningen. Vidare gavs läroverket en dubbel uppgift: dels att vara medborgerligt allmänbildande, dels att vara vetenskapligt förberedande. Uppdelningen av läroverket i två olika linjer blev än mer tydlig i och med 1859 års stadga som från och med tredje klass delade eleverna i en klassisk linje och en reallinje.³⁰ Även i denna förändring framhåller Åstrand det faktum att realian alltfört kom att ringaktas. Som grund för detta ses det faktum att varken 1856 eller 1859 års skolstadgor innebar annat än att reallinjens elever befriades från klassiska språk. Reallinjen blev därvid alltjämt uppfattad som en tillflyktsort för de som misslyckats i sina latinstudier och dess elever ansågs närmast parasitera på den klassiska linjens undervisning. Mot bakgrund av detta beskriver Åstrand reallinjens tillvaro under 1860- och 70-talet som tynande. Såväl latinlinjens elever som läroverkets lärare såg ned på reallinjens elever och det var få av realarna som fullföljde sina studier fram till studentexamen. Då realexamen var föga gångbar vid universitetet kom den att benämnas såsom ”lilla studentexamen”. Inte ens utanför skolans sfär sågs realexamen som någon direkt merit. Detta då näringslivet närmast uppfattade realstudenten som överkvalificerad och ofta för gammal för de platser som kunde erbjudas de nyutexaminerade.³¹

Ett trendbrott i denna utveckling var enligt Åstrand beslutet vid 1873 års riksdag att skjuta upp latinet till fjärde klass. Avgörande i detta beslut var att den medborgerliga fostran inte enbart förbihölls de som valde bort latinet utan även bibringades latinlinjens elever. Under 1870-talet ökade reallinjens elevandel successivt och 1876 fick realian även en välbehövlig knuff framåt i och med att Tekniska högskolan garanterade tillträde för de som tog realexamen. Genom 1878 års stadga fick läroverket den struktur som det kom att behålla långt in på 1900-talet. De gemensamma åren fastställdes till tre innan eleverna delades i latin- och reallinje. Vidare var de följande årsklasserna snarlika med den enda skillnaden att medan den ena inriktningen läste latin, läste den andra engelska. I de högre årsklasserna kom latinlinjen vidare att delas i två olika grenar, en helklassisk (både latin och grekiska) och en halvklassisk (ingen grekiska) variant. Enligt såväl Åstrand som Florin och Johansson var det därmed först i och med 1878 års stadga som reallinjen blev erkänd som en med latinlinjen jämbördig utbildningsväg.³²

När Florin och Johansson i sitt verk *”Där de härliga lagrarna gro...”*. *Kultur, klass och kön i det svenska läroverket 1850-1914*³³ ger sig i kast med att sätta in den ovan beskrivna utvecklingen inom ramen för framväxten av ett utbildningssystem, görs det med stöd i Greens ovan presenterade hypotes kring

²⁹ Åstrand, 1976, s. 129.

³⁰ Wennäs, 1966, s. 67, Niléhn, 1975, 15, 17, 19.

³¹ Åstrand, 1976, s. 131.

³² Åstrand, 1976, s. 132ff., Florin & Johansson, 1993, s. 82f.

³³ Florin & Johansson, 1993.

förändringar på utbildningsområdet såsom avhängiga statsbyggnadsprocessen. Mot bakgrund av detta framhåller författarna den svenska utvecklingen som präglad av en kombination av stark centralmakt och en svag borgarklass.³⁴ Kopplingen till det politiska planet är även tydlig i Wennås bild av läroverksfrågan. Utifrån riksdagsdebatten framhålls den framväxande medelklassens kamp för att - genom framför allt sin representation i borgarståndet - förändra skolväsendets utformning. Ett förändringsarbete som hade sin främsta antagonist i prästerståndet.³⁵

Mot bakgrund av ovan synes det ligga nära till hands att se den svenska utvecklingen som ett uttryck för en begränsande strategi. Fullt så enkelt är det dock inte om vi beaktar det faktum att Sverige långtifrån saknade privata initiativ på utbildningsområdet. Som exempel på detta kan ses de inte mindre än nio olika privata skolinrättningar som B. Rud Hall tar upp i källskriften *Manliga privatläroverk*.³⁶ Situationen kompliceras ytterligare av det faktum att det även på politisk väg gjordes försök att med hjälp av ”experimentsskolor” förändra utbildningsväsendet. Den första och kanske främsta av 1800-talets försöksskolor var Nya Elementarskolan som tillkom år 1828.³⁷ Åstrand framhåller i sammanhanget Nya Elementar såsom modell för den sammanslagning av apologistkolor, lärdomsskolor och gymnasier som 1849 års kungl. cirkulär innebar. Utöver Nya Elementar anföras även den av ärkebiskopen J.O. Wallin initierade borgarskolan i Gävle: Athenaeum, en försöksskola som byggde på den privata skolinrättning som grosshandlare Brändströms affärsbetonade språkläroverk utgjorde, samt 1839 års beslut att upprätta fem apologistläroverk, placerade i Västervik, Vänersborg, Örebro, Jönköping och Göteborg.³⁸

Att utifrån vad som ovan anförts dra några slutsatser kring vilka strategier som präglat det svenska läroverkets utveckling är knappast möjligt. Snarare synes de sprida exempel som här lyfts fram peka på problemen med Archers modell. Archer använder sig i sin presentation av den aktuella modellen av två illustrativa fall, utbildningssystemets utveckling i England respektive Frankrike. Valet av studieobjekt bygger enligt författaren på det faktum att de aktuella länderna representerar två ytterligheter, dels vad gäller utbildningssystemets framväxt, dels vad gäller skillnader i politisk, ekonomisk och kulturell utveckling, inom ramen för den västerländska moderniseringen.³⁹ Enligt min mening är det just detta faktum som gör att Archers modell blir svår att använda på länder som hamnar mellan dessa närmast

³⁴ Florin & Johansson, 1993, s. 67, 273f.

³⁵ Wennås, 1966, passim.

³⁶ Thenstedts tekniskt inriktade internatläroverk, Grosshandlare Brändströms affärsbetonade språkläroverk, Major v. Konows militärt betonade realläroverk med internat i Mariefred, Mag. Wirganders sjökadettskola i Karlskrona, Fribryggaresällskapets lyceum, Notarien Nordings mångsidiga men kortlivade Pensions-Inrättning, Hilliska skolan i Barnängen, Ramströms humanistiska Lyceum och Henschen-Ullstens lärda gosskola i Karlskrona. Hall, 1935, s. 191f.

³⁷ Bilden av Nya Elementar som den första statliga försöksskolan kan dock ifrågasättas. Detta då dess tillkomst kraftigt präglades av undervisningen vid Kungl. Krigsakademien på Karlberg. I sin avhandling *Växelundervisningens allmänna utveckling och dess utformning i Sverige till omkring 1830* framhåller Thor Nordin guvernören vid Karlberg, Johan Petter Lefrén, såsom Nya Elementars främste idégivare. Lefrén hade vid Karlberg reformerat undervisningen genom införandet av vad som kom att kallas det ”carlbergiska pedagogiska systemet”, ett system som sedan kom att ligga till grund för undervisningens ordnande å Nya Elementar. Nordin, 1974, s. 458-464. Att undervisningen vid Karlberg även av sin samtid uppfattades som Nya Elementars förebild framgår med full tydlighet av debatten vid 1828/30 års riksdag, där Carl Henrik Anckarsvärd ifrågasatte behovet av en statlig provskola, då en sådan undervisning redan prövats vid Karlberg. Wennås, 1966, s. 30.

³⁸ Åstrand, 1976, s. 32-39, 130.

³⁹ Archer, 1984, s. 14.

idealtypiska exempel på utbildningssystemets framväxt. Detta innebär dock inte att Archers modell saknar förtjänster, tvärtom. Däremot är modellen i mina ögon inte tillräcklig för att vi skall förstå det svenska läroverkets utveckling under 1800-talet. Därtill krävs att vi uppmärksammar den framväxande medelklassens utbildningsbehov. För att göra detta skall den svenska utvecklingen belysas utifrån tankar om utbildning som ett redskap för social reproduktion.

Utbildning som ett redskap för social reproduktion

I det ovan anförda verket *The rise of the modern educational system* tas det aktuella perspektivet upp av bl.a. Detlef K. Müller, Fritz Ringer och Brian Simon. Inledningsvis framhåller Fritz Ringer verkets utgångspunkt i Pierre Bourdieus tankar om utbildning som social reproduktion; ett återskapande av hierarkiska sociala förhållanden över generationer.⁴⁰ Utifrån detta perspektiv blir skolan att se som en institution för att förstärka redan befintligt symboliskt kapital, men även för att förvandla befintligt kapital till mer gångbara kapitalformer.⁴¹

Liknande tankegångar genomsyrar Müllers framställning av den systematiseringsprocess som skolan genomgick inom ramen för det tyska utbildningssystemets framväxt. Denna utveckling innebar uppkomsten av en klar koppling mellan yrkesstruktur och utbildningsstadier, där det snarare var yrkeskraven som anpassades till skolsystemets examina än vice versa. En utveckling som Müller karaktäriserar som ett möte mellan yrkesstrukturen, utbildningsstrukturen, lärarna och den bildade medelklassens intressen.⁴²

Utbildningssystemets hierarkiska struktur som en förutsättning för social reproduktion utvecklas vidare av Fritz Ringer i hans bidrag kring det franska utbildningssystemets framväxt. Ett nyckelbegrepp i denna framställning är ”segmentering”, som här används för att beteckna förekomsten av parallella skolformer, vilka skiljer sig inte bara i utformning, utan även i social rekrytering.⁴³ Dessa tankar ligger i och för sig väl i linje med den ovan refererade bilden av det svenska förhållandet mellan apologistkolan och lärdomsskolan, men kopplingen blir än tydligare om vi väljer att i betraktelsen av det svenska skolväsendet även inkludera skolformer utanför läroverket. I sin avhandling *Fribet, jämlikhet, egendom och Bentham. Utvecklingslinjer i svensk folkundervisning mellan feodalism och kapitalism*⁴⁴ framhåller Lars Petterson 1842 års folkskolestadga som en realisering av ett parallellskolesystem i Sverige genom skapandet av olika skolformer för olika samhällsklasser. Skolväsendet blev enligt Petterson 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 skiljde borgarklassens och de egendomslösa barn från varandra. Denna bild förstärks sedan av det faktum att folkskolan inte beredes plats inom ramen för det

⁴⁰ Ringer, 1987a, s. 3ff.

⁴¹ För en närmare diskussion av såväl Bourdieus kapitalbegrepp som syn på utbildning, se nedan.

⁴² Müller, 1987, s. 22ff.

⁴³ Ringer, 1987b, s. 53.

⁴⁴ Petterson, 1992.

framväxande utbildningssystemet, varken i 1849 års cirkulär eller 1856 års läroverksstadga.⁴⁵ Inte förrän 1894 öppnades en kanal mellan folkskolan och läroverket genom att folkskolans tredje år likställdes med läroverket och först 1909 skapades genom mellanskolan en påbyggnad som gjorde det möjligt för folkskolans elever att uppnå motsvarade 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.⁴⁶

Bilden av ett segmenterat svenskt utbildningssystem kan vidare jämföras med Simons framställning av den engelska utvecklingen från ett tämligen splittrat utbildningsväsende, till ett mer differentierat system med olika över- och underkategorier. Även om Simon i sammanhanget framhåller de ekonomiska förhållandena som viktiga, ses inte utvecklingen på utbildningsområdet som ett direkt resultat av förändrade produktionsförhållanden. Istället anförs sociala och politiska krafter som de egentligen verksamma i den aktuella utvecklingen, även om dessa i sin tur hade sin grund i den förändrade ekonomin och den ny 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 det nya framväxande samhället. I tidens diskussioner kring utbildning framhölls krav på skolformer vilka speglade samhället, d.v.s. olika utbildning 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 bl.a. de förslag till reglering av skolväsendet som lades fram under 1860-talet. Regleringar vilka 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 skolexempel på Ringers begrepp "segmentering" samtidigt som de enligt hans mening är att se som uttryck för något mer än ett bourdieuskt reproduktionsperspektiv.⁴⁷

Behovet av en problematisering av den ovan skisserade bilden av ett starkt segmenterat skolsystem framhålls i William E. Marsdens artikel "Social stratification and the nineteenth-century english urban education" i samlingsverket *History of education. Studies of education systems*. För även om urbaniseringen enligt Marsden medförde en tydligare uppdelning inom skolväsendet, innebar utvecklingen inte skapandet av vattentäta skott mellan olika samhällsklasser inom ramen för skolans värld. Istället menar Marsden att det fanns utrymme för en viss grad av social mobilitet, både uppåt och nedåt. Vid en närmare studie av det hierarkiska engelska skolväsendet uppmärksammar Marsden det faktum att en mellankategori av skolor (s k 2nd och 3rd grade secondary schools) inrymde såväl lägre medelklass som högre arbetarklass. Inom detta utbildningsspann fanns en reell möjlighet för social mobilitet samtidigt som exemplet visar på svårigheten att se det framväxande skolsystemet som ett uttryck för tydliga klasskonflikter.⁴⁸ Marsden

⁴⁵ Petterson, 1992, s. 164-167.

⁴⁶ Florin & Johansson, 1993, s. 83-86.

⁴⁷ Simon, 1987, s. 91ff., 98-101, 107f.

⁴⁸ Marsden, 2000, s. 454-457.

menar i sammanhanget att vi bör se det parallella skolsystemet som uttryck för en kontinuitet med sina rötter i 1700-talets rangordnade samhälle. Den tydligare segmenteringen av skolväsendet under 1800-talet ses närmast som ett resultat av behovet att tydligare skilja olika grupper från varandra i det samhälle som urbaniseringen skapade. Skolreformerna framställs utifrån detta närmast som ett uttryck för en slags social ingenjörskonst som syftade till att skydda de högre samhällsklassernas barn från att beblandas med lägre klasser, ett syfte som inte bara tjänade de översta skikten utan även andra samhällsklasser i deras förhållande till mindre bemedlade grupper.⁴⁹ Intressant för den fortsatta diskussionen blir även det faktum att Marsden inte framhåller det polariserade skolsystemets framväxt som ett resultat av någon makrohistorisk kraft. Istället betonas föräldrarnas val av olika skolor som avgörande för skolsystemets utformning.⁵⁰

Som framgått av ovan accentuerar det reproduktiva perspektivet en uppfattning om skolans autonomi gentemot samhällets produktionssystem. Med utgångspunkt i detta kan perspektivet som sådant sägas vara en kritik av såväl funktionalistiska som marxistiska tankar om den moderna skolans framväxt som direkt uttryck för ett samhälleligt behov. Denna hållning kommer kanske tydligast tilltals i den text av Pierre Bourdieu och Luc Boltanski som i sin svenska översättning givits namnet "Titeln och ställning. Om förhållandet mellan produktionssystemet och reproduktionssystemet". Författarnas huvudpoäng i nämnda text 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.⁵¹

Med stöd i det reproduktiva perspektivet skall här ges en alternativ tolkning till läroverkets utveckling under 1800-talet, en tolkning som tar sitt avstamp i 1600-talets latinkultur och som även blir att se som en förutsättning för den hypotes kring realians hårda kamp för erkännande som sedan följer.

Latin som ett uttryck för den lärda skolans kulturella kapital

I syfte att begripliggöra den konflikt som präglade det svenska läroverkets utveckling under 1800-talet skall vi här gå närmare in på latinets roll och rent tentativt visa på ett möjligt sätt att förstå ämnets funktion i denna strid. Som framgått av ovan var latinet lärdomsskolans i särklass viktigaste ämne i början av 1800-talet och det lästes redan från första klass.⁵² I *De lärdes modersmål. Latin, humanism och vetenskap i 1700-talets Sverige*⁵³ ger Bo Lindberg en liknande bild av 1700-talets trivialskola, där all undervisning fr.o.m. fjärde klass skulle bedrivas på latin samtidigt som i stort sätt all undervisning vid universitet förutsattes ske på latin.⁵⁴ Innan vi går vidare i diskussionen kring latinets roll i 1800-talets utbildningspolitiska debatt skall här ges en kort bakgrund med utgångspunkt i 1600-talets latinkultur.

⁴⁹ Marsden, 2000, s. 458-462.

⁵⁰ Marsden, 2000, s. 468f.

⁵¹ Bourdieu & Boltanski, 1985, s. 108f.

⁵² Wennäs, 1966, s. 9.

⁵³ Lindberg, 1984.

⁵⁴ Lindberg, 1984, s. 27.

Den svenska latinkulturen hade sin blomstringstid under 1600-talet och dess bas utgjordes av vad Lindberg kallar det *ecklesiastiska komplexet*, d.v.s. kyrka, skola och universitet. Latinets betydelse sträckte sig dock under den aktuella perioden 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 som sådant.⁵⁵ Under slutet av 1600-talet minskade intresset för latinets utöver de akademiska kretsarna och ett nytt bildningsideal, hämtat från Frankrike, fängade adelns intresse.⁵⁶ Detta innebar dock ingalunda slutet för de klassiska språken. Latinkulturen hade vid det här laget funnit sig väl till ro vid universiteten som enligt Lindberg i allt större utsträckning blev att se som självständiga enheter i samhället, även om man långtifrån kan tala om någon akademisk frihet i absolut mening.⁵⁷ I ljuset av denna utveckling såväl som de ovan framförda tankarna om det mono-integrerade förhållandet kyrka och skola blir även Lindbergs syn på latinets sociala funktion intressant.

I likhet med andra språk menar Lindberg att latinets utgjorde en gemenskap för dem som bemästrade språket, samtidigt som det utestängde dem som saknade kunskaper i latin. I praktiken var det därmed fråga om en exkludering av den stora massan. Trots detta innebar inte latinkunskaperna en enkel uppdelning mellan hög och låg. Enligt Lindberg kunde latinets 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.⁵⁸ Denna funktion skulle enligt min mening kunna problematiseras med hjälp av Pierre Bourdieus kapitalbegrepp.

Som bekant blir kapital i det alternativa ekonomiska perspektiv som Bourdieu förespråkar något mer än vår vardagliga förståelse av begreppet såsom synonymt för pengar och andra former av ekonomiska tillgångar. Istället poängteras en vidare definition som även inkluderar symboliska tillgångar, såväl som släkt- och vänskapsförbindelser.⁵⁹ Begreppet symboliskt kapital har i Sverige fått sin vedertagna bestämning utifrån Donald Broadys definition: ”*symboliskt kapital är det som av sociala grupper igenkännes som värdefullt och tillerkännes värde.*”⁶⁰ En sådan definition kan i vissa avseenden ses som allt för vid för att vara analytiskt fruktbar och nämnas bör även att Bourdieu framhåller att enskilda kapitalformer måste ses inom ramen för det sammanhang de fungerar inom.⁶¹ I sina egna studier har Bourdieu främst försökt göra detta genom introduktionen av begreppet kulturellt kapital.

Kulturellt kapital är i sig ett tämligen flyktigt begrepp. I ett försök att fånga dess essens presenterar Broady det kulturella kapitalet dels i vid mening såsom det ekonomiska kapitalets antites, dels som

⁵⁵ Lindberg, 1984, s. 20f.

⁵⁶ Det nya bildningsidealet hade sin utgångspunkt i synen på den världsvane hovmannen med kunskaper i moderna språk, samtidens statsbildningar och dess författningar, fäktning, ridning och dans. Lindberg, 1984, s. 23.

⁵⁷ Lindberg, 1984, s. 23f. I sin avhandling *Stökiga studenter. Social kontroll och identifikation vid universiteten i Uppsala, Dorpat och Åbo under 1600-talet* talar Lars Geschwind om universitetets självständighet som ett uttryck för att ”ta kontroll över kontrollen”. Geschwind, 2001, s. 85, 102.

⁵⁸ Lindberg, 1984, s. 16f.

⁵⁹ Bourdieu, 1977, s. 177ff.

⁶⁰ Broady, 1991, s. 169.

⁶¹ Bourdieu, 1984, s. 113.

benämning på den i samhället dominerande formen av symboliskt kapital.⁶² Kapitalbegreppet kan genom Bourdieus teorikonstruktion därmed kopplas till studiet av dominansförhållanden och maktrelationer. D.v.s. strukturer där det symboliska kapitalet är att se som det medel genom vilket dominansen upprätthålls.⁶³

Enligt min mening skulle latinet kunna 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 detta perspektiv skulle vidare prästerståndets hårdnackade motstånd gentemot realskolan kunna förstås som en kamp för att slå vakt om värdet av sitt specifika symboliska kapital. Liknande tankar framförs även av Florin och Johansson när de hävdar att 1849 års cirkulär och 1856 års läroverksstadga var att se som ett hot mot värdet av det kulturella kapital som klassicitetens män besatt.⁶⁴

Vidare skulle även bilden av nyhumanismens influenser i skoldebatten kunna problematiseras. I det ovan anförda verket *Nyhumanism och medborgarfostran* framhåller Lars Niléhn förekomsten av sk formalbildningsämnen - d.v.s. ämnen som syftade till att utveckla och stärka själsförmögenheterna - som en av det tidiga 1800-talets huvudtankar på det pedagogiska området.⁶⁵ Läroverket skulle därmed inte syfta till att utbilda för något speciellt yrke utan istället syfta till elevens allmänna utveckling. Som medel för denna utveckling av personligheten var, kanske inte helt oväntat, främst latinet. I debatten framhölls uppfattningen om de klassiska språken som ägande en slags 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 gjorde detta att det inte var användningen av språket som var målet, utan bemästrande av grammatiken.⁶⁶ Under andra hälften av 1800-talet svalnade dock tron på allmänt formalbildande ämnen och man började i allt större utsträckning ta hänsyn till skolämnenas praktiska nytta. Vidare framfördes tankar om att olika ämnen övade olika förmögenheter genom introduktionen av den sk parallellteorin, d.v.s. tanken om att varje slags tankearbete motsvarades av olika rörelser i hjärnan.⁶⁷

Även det nyhumanistiska tankegodset kan i mina ögon ses med bilden av latinet som den lärda sfärens kulturella kapital för ögonen. Genom den starka ställning som latinet hade var det möjligt att inom ramen för den pedagogiska debatten tillskriva de klassiska språken en formalbildande karaktär.

I ljuset av denna framställning blir det möjligt att närma oss de problem som realian hade att accepteras som ett fullgott bildningsmedel. Genom att vi med bl.a. Bourdieus hjälp tillåter oss att se bortom vår vardagliga förståelse av realia som "nyttigare" än klassiska språk och därmed som ett "naturligt" uttryck för utbildningens framsteg, kan vi också bättre förstå den aktuella utvecklingen. I sin studie av det franska utbildningssystemet och då främst de franska elitskolorna, *The State Nobility. Elite Schools in the Field of Power*,⁶⁸ tar Bourdieu sin utgångspunkt i uppfattningen om utbildning som befrielse från orättvisor byggda på social

⁶² Broady, 1991, s. 171.

⁶³ Bourdieu, 1977, s. 164f., 170, 183f., 187, 189-192.

⁶⁴ Florin & Johansson, 1993, s. 113f.

⁶⁵ Niléhn, 1975, s. 31ff.

⁶⁶ Niléhn, 1975, s. 46-51.

⁶⁷ Niléhn, 1975, s. 72ff.

⁶⁸ Den engelska översättningen av *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Bourdieu, 1996.

tillhörighet och nepotism. I syfte att vederlägga denna uppfattning utgår studien från skolans benägenhet att rangordna olika ämnen och fäster då speciell uppmärksamhet vid s k "talangämnen". Bourdieu menar att framgång i dessa ämnen inte har sin främsta grund i någon medfödd begåvning utan snarare bygger på elevens nedärvda kulturella kapital, som i sin tur är att se som ett uttryck för social bakgrund. Grunden för dessa antagande bygger på studier av lärares omdömen av elever, vilka visar på skolans betoning av faktorer som ofta ligger utanför själva skolämnet - exempelvis kulturellt utvecklade smak, språklig korrekthet - och därmed gör att annat än själva arbetsinsatsen eller den inlärd kunskapen blir avgörande för betygssättningen. Bourdieu menar dock inte att detta är uttryck för en medveten nedvärdering, utan snarare att det skall ses som en logisk följd av en bakomliggande struktur. Detta till trots blir dock skolans betyg och omdömen ett första steg mot omvandlingen av ett nedärvt kulturellt kapital till ett institutionaliserat akademiskt kapital. Intressant för den fortsatta diskussionen och det akademiska kapitalets värde är att det faktum att betygen uppfattas som objektiva omdömen och därigenom kan fungera konsekvrerande.⁶⁹

Tanken om skolan som konsekvreringsinstans utvecklar Bourdieu sedan i sin fortsatta studie av s k elitskolor. Genom studiet av elitens skolor blottläggs det faktum att dessa skolor inte primärt syftar till att förmedla kunskap, då de endast tar in de bästa eleverna. Ett sådant syfte skulle enligt Bourdieu närmast kunna liknas vid att "lära fiskar simma". Istället framhålls elitskolornas främsta uppgift som en rituell instans för att konsekvrera den blivande eliten. En examen från en exklusiv utbildningsanstalt fungerar enligt Bourdieu som ett adelskap, ett adelskap uttryckt i titlar, men också som ett uttryck för ytterligare koncentration av symboliskt kapital. Skolans konsekvrering bygger i sammanhanget på att klyftan mellan de utvalda och de icke utvalda fördjupas, samtidigt som de utvalda ges en känsla av att vara överlägsna. Utöver denna exklusivitet som skolan erbjuder framhåller Bourdieu även det symbiotiska förhållandet mellan eliten och elitskolorna vid skapandet av det symboliska kapital som skolan förlänar. Genom att skolan attraherar elitens barn kommer de ärvda kapital de representerar även att förlänas skolan. Detta gör att elever och skola kan sägas konsekvrera varandra.⁷⁰

Genom att som Bourdieu sätta fokus på skolans symboliska värde istället för att framhålla utbildningens "objektiva" värde blir det möjligt att på ett helt annat sätt förstå den bild av reallinjens tynande tillvaro som Åstrand målar upp. Som framgått av ovan räckte det inte med att realia gavs utrymme inom ramen för apologistkolorna. Utan något erkännande såsom jämbördig med lärdomsskolan hade realundervisningen ingen möjlighet att attrahera ett bättre klientel, vilket i sin tur ledde till svårigheten att rekrytera kompetenta lärare. Åstrands beskrivning av apologistkolorna såsom andra klassens skolor blir därmed symptomatisk för dess situation. Som framgår av ovan var det inte förrän den medborgerliga bildningen även bereddes latinlinjens elever som realian synes ha erkänts såsom värdefull. Med stöd i Bourdieus studier skulle latinlinjens elever därmed kunna sägas ha konsekvrerat realian och upphöjt den till ett gångbart akademiskt kapital, på samma sätt som Tekniska högskolan gjorde genom sitt erkännande av

⁶⁹ Bourdieu, 1996, s. 5, 11f., 14, 21, 23f., 26f., 32-37, 39f.

⁷⁰ Bourdieu, 1996, s. 73, 79f., 103f.

realexamen år 1876. Intressant i denna hypotetiska konstruktion av mekanismerna bakom skolvärldens erkännande av realian blir även den politiska processens roll. Som framgår av Archers modell framhålls i hennes konstruktion statens roll i framväxten av nationella utbildningssystem som en förutsättning för allokering av de materiella resurser som denna utbyggnad medförde. Med utgångspunkt i den beskrivna utvecklingen kan vi dock fråga oss om inte staten också spelade en allt så viktig roll även som konsekreterande instans genom att i politiska beslut bekräfta realians symboliska värde.

Ett nytt perspektiv på 1800-talets skolväsende - om möjlighet att studera utbildningssystemets framväxt inom ramen för Bourdieus fältbegrepp

I den föreliggande texten har jag försökt att med utgångspunkt i olika teoretiska perspektiv sprida ljus över den utveckling som det svenska utbildningsväsendet genomgick under det århundrade då ett nationellt utbildningssystem uppstod. Studier kring denna process är i och för sig inte att se som beträdande av jungfrulig mark, speciellt inte sedan tillkomsten av Christina Florins och Ulla Johanssons ovan anförda verk *"Där de härliga lagrarna gro..."*. Nämnas kan dock att författarna väljer att sätta in sin studie i Müllers tidigare nämnda systematiseringsprocess, vilket gör att deras studie främst kommer att röra denna process konsoliderings- och kompletteringsfas.⁷¹ Detta gör att systemets uppkomst fortfarande framstår som ett område som inte uppmärksamats i de senaste årens forskning.

Som framgått av ovan är Florin & Johansson inte heller främmande för att använda sig av ett bourdieuskt reproduktionsperspektiv i sina studier läroverket, även om de menar att perspektivet inte saknar brister. Förutom författarnas ovilja att se Bourdieus kapitalbegreppet som uttryck för enbart ett symboliskt värde,⁷² framhålls även andra problem med begreppet. Bourdieus perspektiv upplevs som både statiskt och ahistoriskt samtidigt som det uppfattas som svårt att använda på svenskt 1800-tal, då det inte synes förenligt med tankar om social mobilitet.⁷³ Liknande kritik återfinns även hos Ringer, som i och för sig framhåller att möjligheten att förklara förändring över tid finns implicit i Bourdieus begreppsbildning, men samtidigt hävdar att teoribildningen som sådan inte tar tillräcklig hänsyn till detta problem.⁷⁴ Som framgått av Simons beskrivning av det engelska utbildningssystemets framväxt ses Bourdieus perspektiv även av honom som allt för statiskt. Detta då den aktuella situation upplevs mer som skapandet av en ny hierarkisk samhällsstruktur, än som bevarande av en befintlig.⁷⁵

Den anförda kritiken är i mina ögon inte helt obefogad, men till sin form aningen onyanserad. Om vi börjar i frågan om Bourdieus teoretiska verktyg såsom ahistoriska har kritikerna å ena sidan rätt i och med

⁷¹ I sin studie av det tyska utbildningssystemets framväxt urskiljer Müller tre olika faser i denna process: systemets uppkomst, konsolidering och komplettering. Müller, 1987, s. 16f. Med stöd i denna modell menar Florin & Johansson att det svenska utbildningssystemet redan vid 1800-talets mitt gått in i dess konsolideringsfas, vilket gör att 1849 års kungl. cirkulär måste ses som inledningen på läroverkets inordnande i det framväxande utbildningssystemet. Florin & Johansson, 1993, s. 87.

⁷² Florin & Johansson, 1993, s. 70.

⁷³ Florin & Johansson, 1993, s. 68f., 244.

⁷⁴ I ett försök att tillföra Bourdieus begreppsbildning ett historiskt perspektiv förordar Ringer användningen av Max Webers distinktion mellan statusposition och klassposition, där status, som hos Weber definieras utifrån livsstil och social ära, ses som en mindre förändringsbenägen struktur än klass. Enligt Ringer finns denna distinktion implicit i Bourdieus särskiljning av kulturellt och ekonomiskt kapital. Ringer, 1987a, s. 4f., 9f.

att Bourdieu låtit sina begrepp växa fram i mötet med exempelvis: kabylliska samhällen i Algeriet, studier av det moderna samhället såsom det gestaltar sig i dagens Frankrike samt undersökningen av det franska litterära fältets uppkomst under 1800-talet.⁷⁶ Å andra sidan är detta inte något som Bourdieu är omedveten om, tvärtom. Istället framhålls det faktum att den aktuella begreppsbildningen inte skall uppfattas som en teoretisk konstruktion varur vi skall hämta våra förklaringar, utan snarare ses som ett verktyg för att tackla våra empiriska studier. Empirin blir därmed att se som en aktiv del i den teoretiska konstruktionen.⁷⁷

Kritiken av Bourdieus perspektiv såsom statistiskt är i mina ögon inte lika lätt att komma runt. I sin avhandling *Det historiska fältet. Svensk historievetenskap från 1920-tal till 1957*⁷⁸ tar Håkan Gunneriusson upp just Florins & Johanssons kritik av Bourdieus kapitalbegrepp såsom varande statistiskt, och framhåller då det faktum att kapitalbegreppet i Florins & Johanssons studie används isolerat från resten av Bourdieus begreppsapparat. Gunneriussons lösning på problemet blir i sammanhanget användningen av ett annat av Bourdieus begrepp, *fält*, för att studera det symboliska kapitalets förändring över tid.⁷⁹ Fält är ett begrepp som Bourdieu använder sig av i olika studier av relationella sammanhang och det har av Broady givits en allmän definition genom att framhålla att: "med socialt fält avses ett *system av relationer mellan positioner besatta av specialiserade agenter och institutioner som strider om något för dem gemensamt*."⁸⁰ Utan att göra anspråk på att ge någon djupgående beskrivning av fältbegreppets räckvidd skall jag här försöka belysa såväl förtjänster som problem med att försöka studera 1800-talets svenska skolväsende som ett socialt fält.

Utgångspunkten för den fortsatta diskussionen är de "tumregler" som Broady utarbetat för studiet av kulturella produktionsfält i *Kulturens fält. En antologi*.⁸¹ Graden av autonomitet blir i detta avseende avgörande då fältbegreppet implicerar att studieobjektet besitter en visst mått av självständighet för att det skall vara intressant att studera dess interna relationer såsom bestämmande. Enligt Broady är följande tecken på autonomitet att se som attribut som kännetecknar ett fält: ett eget fältspecifikt kapital, en grundstruktur definierad av en polaritet mellan olika krafter, ett eget »rum av möjligheter« med en struktur som liknar relationen mellan fältets positioner, »omvänd ekonomi« som gör att fältets agenter värderar det fältspecifika kapitalet högre än andra kapitalformer (exempelvis bortser från ekonomiska vinster), någon form av inträdeskrav med insatser men även vinster, egna trosföreställningar, egna instanser som bedömer insatserna samt en egen logik som gör att influenser utifrån får fältets speciella prägel.⁸²

Om vi ser på utbildningsväsendets utveckling från att ha framlevt i vad Archer kallar ett mono-integrerat förhållande till kyrkan, till en mer integrerad del av samhället och därigenom en angelägenhet för även andra grupper i samhället, framstår Bourdieus fältbegrepp som potentiellt fruktbart. Bilden av det mono-integrerat utbildningsväsende kan i sammanhanget jämföras med Bourdieus begrepp *apparat* som ett

⁷⁵ Simon, 1987, s. 107f.

⁷⁶ Bourdieu, 1977, Bourdieu, 1984, Bourdieu, 2000.

⁷⁷ Bourdieu, 1996, s. 131f., Bourdieu, 2000, s. 263ff.

⁷⁸ Gunneriusson, 2002.

⁷⁹ Gunneriusson, 2002, s. 17 not 19.

⁸⁰ Broady, 1991, s. 266.

⁸¹ Broady, 1998.

⁸² Broady, 1998, s. 19f., En liknande men betydligt mindre klar sammanställning återfinns i ett av Bourdieus publicerade föredrag. Bourdieu, 1997, s. 127-134.

uttryck för att det potentiella fältet styrs av en enda kraft.⁸³ I ljuset av denna förhistoria framstår den utbildningspolitiska debatt som präglade 1800-talets Sverige som en strid på vad som skulle kunna kallas ett *utbildningsfält*, med en polaritet som på det diskursiva planet tog sig uttryck i de tankeströmningar som nyhumanismens företrädare respektive förespråkarna av medborgarfostran representerade. Bilden av utbildningssystemets hierarkiska och differentierade struktur bidrar även den till att föra tankarna till ett strukturerat socialt fält.

Dessa attribut till trots uppvisar 1800-talets framväxande utbildningssystem en bristande grad av autonomitet. I och för sig växer genom bildandet av alternativa skolor fram något som skulle kunna liknas vid en struktur, men något fältspecifikt kapital och än mindre någon form av klar gräns gentemot andra samhällssfärer kan inte urskiljas. Som ett exempel på det senare kan nämnas det faktum att Johan Petter Lefrén, som företrädare för den militära utbildningen, kunde uppträda som en auktoritet även på det civila skolväsendets område.⁸⁴ Exemplet Lefrén visar även på möjligheten för enskilda aktörer - eller kanske hellre aktörer inom ramen för sociala nätverk - att under denna turbulenta tid påverka utbildningssystemets framväxt.⁸⁵

Vidare måste även poängteras det faktum att skolväsendets utveckling även påverkades av den framväxande medelklassens reproduktionssträvanden. Den sistnämnda faktorn sätter i mina ögon fingret på fältbegreppets begränsade förklaringsvärde. Enligt min mening kan fältbegreppet endast hjälpa oss att studera de förändrade relationerna inom vårt studieobjekt, vilket gör att Bourdieus begreppsapparat måste användas inom ramen för en vidare samhällsteori, för att vi i egentlig mening skall kunna förklara den historiska förändringen.

Avslutningsvis vill jag härmed framhålla att det behövs fördjupade studier för att vi skall kunna avgöra hur användbart fältbegreppet är vid studiet av det svenska utbildningssystemets uppkomst. Som framgått av ovan synes den bristande autonomiteten på utbildningsområdet såväl som den genomgripande samhällsförändring som 1800-talet innebar, peka på behovet av att kombinera reproduktionsperspektivet med perspektiv som tar hänsyn till den förändrade ekonomin, och den nya klasstruktur detta medförde, såsom den egentliga drivkraften i utbildningssystemens uppkomst.

⁸³ Bourdieu, 1997, s. 150f.

⁸⁴ Se not 37.

⁸⁵ Studiet av sociala nätverk såsom en betydande kraft på ett fält har nyligen företagits i Gunneriussons ovan nämnda avhandling. Gunneriusson, 2002, passim. I och med den bristande autonomitet som det svenska utbildningsområdet uppvisade under början av 1800-talet, synes förutsättningarna för att påverka utvecklingen genom nätverk ha varit särskilt gynnsamma då.

Referenser

- Archer, Margaret Scotford, 1984, *Social origins of educational systems. University edition.* London.
- Bourdieu, Pierre, 1977, *Outline of a theory of practice.* Cambridge.
- Bourdieu, Pierre, 1984, *Distinction. A social critique of the judgement of taste.* Cambridge, Mass.
- Bourdieu, Pierre, 1996, *The state nobility. Elite schools in the field of power.* Stanford.
- Bourdieu, Pierre, 1997, *Kultur och kritik. Anföranden.* Göteborg.
- Bourdieu, Pierre, 2000, *Konstens regler. det litterära fältets uppkomst och struktur.* Stockholm.
- Bourdieu, Pierre & Boltanski, Luc, 1985, "Titeln och ställning. Om förhållandet mellan produktions-systemet och reproduktionssystemet", i *Kultur och utbildning. Om Pierre Bourdieus sociologi*, red. Donald Broady. Stockholm.
- Broady, Donald, 1991, *Sociologi och epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin.* Stockholm.
- Broady, Donald, 1998, "Inledning. En verktygslåda för studier av fält", i *Kulturens fält. En antologi*, red. Donald Broady. Göteborg
- Butterfield, Herbert, 1931, *The Whig interpretation of history.* London.
- Florin, Christina & Johansson, Ulla, 1993, "*Där de härliga lagrarna gro!*". *Kultur, klass och kön i det svenska läroverket 1850-1914.* Stockholm.
- Geschwind, Lars, 2001, *Stökiga studenter. Social kontroll och identifikation vid universiteten i Uppsala, Dorpat och Åbo under 1600-talet.* Uppsala.
- Green, Andy, 1990, *Education and state formation. The rise of education systems in England, France and the USA.* London.
- Gunneriusson, Ulf Håkan, 2002, *Det historiska fältet. Svensk historievetenskap från 1920-tal till 1957.* Uppsala.
- Hall, B. Rudolf, 1935, *Manliga privatläroverk.* Lund.
- Kunskapsbygget 2000. Det livslånga lärandet. En sammanfattning av Kunskapslyftskommitténs slutbetänkande. Sammanfattning av SOU; 2000:28.* Utbildningsdepartementet. Accessed 6/3 2002. Available from http://utbildning.regeringen.se/propositionermm/sou/2000/sou2000_28sam.pdf.
- Lindberg, Bo, 1984, *De lärdes modersmål. Latin, humanism och vetenskap i 1700-talets Sverige.* Göteborg.
- Lundgreen, Peter, 2000, "Education for the science-based industrial state? The case for nineteenth-century Germany", i *History of education: Vol. 4. Studies of education systems*, red. Roy Lowe. London and New York.
- Marsden, William E., 2000, "Social stratification and nineteenth-century english urban education", i *History of education: Vol. 4. Studies of education systems*, red. Roy Lowe. London and New York.

- 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.
- Müller, Detlef K., Ringer, Fritz K. och Simon, Brian, 1987, *The rise of the modern educational system. Structural change and social reproduction 1870-1920*. Cambridge.
- Niléhn, Lars H., 1975, *Nyhumanism och medborgarfostran. Åsikter om läroverkets målsättning 1820-1880*. Lund.
- Nordin, Thor, 1974, *Växellundervisningens allmänna utveckling och dess utformning i Sverige till omkring 1830*. Stockholm.
- Petterson, Lars, 1992, *Frihet, jämlikhet, egendom och Bentham. Utvecklingslinjer i svensk folkundervisning mellan feodalism och kapitalism, 1809-1860*. Uppsala.
- 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.
- 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.
- 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.
- Wennås, Olof, 1966, *Striden om latinväldet. Idéer och intressen i svensk skolpolitik under 1800-talet*. Stockholm.
- Åstrand, Sigurd, 1976, *Reallinjens uppkomst och utveckling fram till 1878*. Stockholm.