

Vältalighet och mannafostran

STEFAN RIMM

Vältalighet och mannafostran

Retorikutbildningen
i svenska skolor och gymnasier
1724–1807



Detta verk är licensierat under
Creative Commons Erkännande-IckeKommersiell-IngaBearbetningar 3.0 Unported (CC BY-NC-ND 3.0)

som ger *tillstånd*
att kopiera, distribuera och sända verket

på *villkor*
att upphovsmannen anges,
att verket inte används för kommersiella ändamål samt
att verket inte förändras eller bearbetas.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.sv>

Stefan Rimm

Vältalighet och mannafostran. Retorikutbildningen i svenska skolor och gymnasier 1724–1807

Utgiven av Stefan Rimm
Uppsala 2011

Tryck: Edita, Västerås

Sättning: Stefan Rimm

Framsidesbild: okänd konstnär; hämtad från ett tal hållet av Sven Digelius vid Klara skolas jubelfest 1749

Första upplagan

Tryckt med bidrag från Örebro universitet och Letterstedtska föreningen

ISBN 978-91-7668-823-6

ISSN 1404-9570

Till Astrid & Hedda

Abstract

Rimm, Stefan (2011): *Värtalighet och mannafostran. Retorikutbildningen i svenska skolor och gymnasier 1724–1807.* (Virtuous Eloquence. Rhetoric Education in Swedish Schools and Gymnasiums 1724–1807.) Örebro Studies in Education 32. 349 pp. ISBN 978-91-7668-823-6

The overall aim of this dissertation is to explore the connections between rhetoric and civic and moral education. In the Latin schools (trivial schools, cathedral schools, and gymnasiums) in eighteenth-century Sweden, rhetoric still had a prominent position. In examining school rhetoric under the Swedish School Act of 1724, the study takes on rhetoric education in the broad sense, asking questions about teaching design and content, and about which texts were read and written. In addition to this, the dissertation discusses the moral content of the education as well as the function of the texts and exercises of rhetoric education in character and identity formation. The study also demonstrates the practices of rhetoric in schools and gymnasiums. Everyday classroom activities as well as ceremonies and festivities are treated as arenas for the display of erudition, asking questions about eloquence as a possible catalyst for the raising of schoolboys into men and citizens.

Drawing from curriculum history, the investigation focuses on the content of the education. The analytical framework regards educational content as multilayered, ranging from conceptual content to content related to school subjects, syllabi and educational programmes, and further to socialisation content. Therefore a number of theoretical and methodological perspectives have to be employed in order to analyse a multitude of sources: from textbooks and records from schools to written curricula.

The curriculum history foundation is therefore supplemented by theoretical inspiration from among other things the sociology of education and the sociology of literature, from the history of rhetoric and from gender history. The concept of virtue is given a special role in the construction of civic ideals and masculinities, two important aspects of an erudite identity cultivated in the early modern Latin schools.

The dissertation shows that during the long period of time that the Swedish School Act of 1724 was effective – a total of 83 years, until 1807 – school rhetoric changed very little, and the changes that took place did so only slowly. A number of factors explain this rigidity. The same textbook, *Elementa rhetorica* by Gerardus Johannis Vossius, was used in Swedish schools throughout the entire period studied. A shortage of textbooks led to older copies being used, and to a manual reproduction of textbooks and educational content.

A canon or publica materies of classical, especially Latin, texts connected the branches of the trivium. It also worked as a common resource, read throughout the school: from fables and the short texts of compendia used in the first forms of the trivial schools to the philosophical and literary works used in the gymnasiums. The proximity between school rhetoric and the exemplary classical texts offers a further explanatory factor for the slow changes of 18th century rhetoric education.

The rhetoric education in schools and gymnasiums appears as one of the most distinct illustrations of the early modern Swedish school's twofold objective to transmit knowledge and instill virtue. The rhetorical pedagogical programme was not just about the arts and crafts of linguistic ornaments. School rhetoric had an even larger aim, combining knowledge and virtue into the training of an orator. Through the reading of the exemplary texts and the moral lessons taught by them, and through pupils' own co-creation and rhetorical (re)production, a classical, medieval, Renaissance and Reformation legacy was passed on. In this legacy, the aim was virtuous eloquence.

The learned world in and around schools and gymnasiums can be considered a premodern or early modern public sphere, filled with rhetorical ceremonials as a display of erudition and scholarly status. At the school level rhetoric was a representative resource that could justify the position of the scholarly community and the clergy, demonstrate the standing of the school and the church site in the city, and distinguish the learned from members of other social groups.

Keywords: history of education, history of rhetoric, curriculum history, curriculum studies, rhetoric instruction, school rhetoric, trivium, virtue, citizenship, masculinities, gender history

Innehåll

Förord

II

DEL I: UTBILDNINGSHISTORIA OCH RETORIKHISTORIA

Inledning till första delen	16
1. Utgångspunkter	19
Utbildningshistoria	20
Utbildningsinnehåll och analysnivåer	23
<i>Curriculum</i> , läroplanen	26
Utbildning och samhälle	29
Lärotexten	33
Retorik och värtalighetspraktiker	36
Manlighet, dygd och medborgarskap	40
Tolkning, tradition och tid	45
Material och avgränsningar	48
Forskningsöversikt	55
2. Utbildning och retorik från antiken till tidigmodern tid	62
Grekland	63
Rom	65
Medeltiden	67
Renässansen	69
Reformationen	71
1600-talet	74
3. 1700-talets skola	79
Skolordningarna	80
Skoldagen	84
Avslutning till första delen	90

DEL II: RETORIKENS PEDAGOGISKA PROGRAM

Inledning till andra delen	92
4. <i>Præcepta</i> – det teoretiska retorikstudiet	95
Läromedlen	97
Skolordningen och läroböckerna	97
Läroboksförsörjningen	100
Bokbrist	101
Manuell lärotextsreproduktion	107
Vossius' <i>Elementa rhetorica</i>	110
<i>Elementa rhetorica</i> i skolor och gymnasier	111
Utgåvorna	117
Andra läromedel	120
Rydellius' <i>Grammatista philosophans</i>	120
Ernestis <i>Initia rhetorica</i>	123
<i>Tabulæ rhetoricæ</i>	124
Undervisningen enligt <i>partes</i> -läran	126
<i>Inventio</i> och <i>dispositio</i> – innehållet och dess ordnande	127
<i>Elocutio</i> – språkets klädedräkt	130
5. <i>Lectionis exempla</i> – läsningen av förebilderna	138
Latinstudiet: från glosor och grammatik till retorik	139
Teorianknuten klassikerläsning	146
Läromedlen: de klassiska texterna	151
Biblioteken: ordets institutioner	156
Stoffets skattkammare	158
6. <i>Exercitationes</i> – övningarna	162
Skrivövningarna	163
Themata	166
Exercitia stili	172
Orationer och talövningar	181
Exercitia disputatoria	181
Exercitia oratoria	184
Exercitia concionatoria	184
<i>Imitatio</i> och <i>æmulatio</i> – efterbildning och tävlan	185
Avslutning till andra delen	194

DEL III: SKOLRETORIK OCH MANNAFOSTRAN

Inledning till tredje delen	200
7. Ärdda ideal – skolretorikens moraliska innehåll	202
Vossius' <i>Elementa rhetorica</i> mellan raderna	204
Dygd och last i latinläsningen	211
Bilderna av den gode mannen	212
Visdom, vänskap och andra dygder	215
Makten, mynten och lasten	219
Dygd och last i skrivövningarna	222
Johan Peter Carlmark och hans övningsböcker	223
Dygdens ljus	224
Flit och lydnad	225
Förnuft, kunskap och visdom	227
Dygd och gudsfruktan	227
Dygdens lön	228
Lasten, dygdens motsats	228
Människan och dygden	229
Sensmoral	231
8. Varför är du här? – om fostran till lärd man och medborgare	234
Lärda världar	237
Antikens landskap	238
En plantskola för läroståndet	239
Latin och latinkultur	244
Retorik och folkspråk	247
Skolrummet	251
Glans och uselhet	252
Informatörer och repetenter	256
Rekrytering, reproduktion och retorik	258
Ett samhälle i miniatyr	265
Skolan, staden och samhället	268
Djäckneliv	269
Festligheter och andra tilldragelser	272
Skolans och samhällets scener	276
Vandringen in i läroståndet	284
Avslutning till tredje delen	286

INNEHÅLL

DEL IV: SLUTSATSER

Avslutande diskussion	294
Skolretoriken och läroplansarvet	296
Den beständiga skolretoriken	297
Undervisning och innehåll	299
Vältalighetens scener	302
Skolretorik och moralisk fostran	304
Slutord	308

Summary	310
Writing the history of rhetoric education	311
The rhetorical pedagogical programme	312
School rhetoric as moral education	316
Conclusions	318

Bilaga: Klassiska romerska författare och texter i Falu trivialskolas fjärde klass 1724–1785	320
---	-----

Förkortningar	323
----------------------	-----

Referenser	324
-------------------	-----

Personregister	344
-----------------------	-----

Bilder	
1: Wallmarks "Elementa Rhetorices"	108
2: Uppslag ur <i>Elementa rhetorica</i> (1770)	122
3: Uppslag ur "Oratio figurata" i Rydelius' <i>Grammatista philosophans</i> (1780)	122
4: <i>Tabula rhetorica</i>	125

Tabeller	
1: Schema för trivialskolans fjärde klass	88
2: Schema för gymnasiet	89
3: Svenska utgåvor av Vossius' <i>Elementa rhetorica</i>	118
4: Latinska och svenska retoriska termer hos Sven Hof	248

Förord

Inledningsvis vill jag rikta ett varmt tack till min handledare, Agneta Linné. Genom avhandlingsarbetet och hela min forskarutbildning har hon bidragit med stöd, engagemang, lojalitet, noggranna läsningar och kloka tankar.

Vidare vill jag tacka mina biträdande handledare, Ann Öhrberg och Lars Pettersson, för värdefulla kommentarer och viktig hjälp att vässa avhandlingen.

Ett stort tack riktas också till Tomas Englund, Esbjörn Larsson, Anna-Maria Rimm och Marie-Christine Skuncke, vilka alla tagit sig an, grundligt gått igenom och kommenterat avhandlingstext längs resans gång. Tack också till kommentatorerna vid min slutventilering, Otto Fischer och Esbjörn Larsson.

För värdefull korrekturläsning i avhandlingens slutskede vill jag tacka Peter Bernhardsson, Emil Bertilsson, Håkan Forsberg, Lisa Hellman, Ingela Korsell, Germund Larsson, Madeleine Michaëlsson, Marie Nordmark, Helena Hansson Nylund, Jacob Orrje och Sara Backman Prytz. Ett särskilt tack riktas till Edward Long för språkgranskningen av den engelska sammanfattningen.

Jag vill här också ta tillfället i akt och lyfta fram några av de sammanhang i vilka avhandlingen har tillkommit. Hit hör Nationella forskarskolan i utbildningshistoria, där jag i synnerhet vill tacka koordinatorena Esbjörn Larsson och Johannes Westberg samt forskarskolans föreståndare Donald Broady. Forskarskolans verksamhet har varit central inte bara för doktorandernas forskarutbildning utan också som ett nav i ett växande utbildningshistoriskt nätverk med stor kunskap och kompetens. I en akademisk miljö som spänner över såväl lärosätes- som ämnesgränser har forskarskolan ut-

gjort en fast punkt, något av ett hem. För detta har jag även all anledning att särskilt tacka mina doktorandkolleger Elin Gardeström, Thomas Neidenmark och Andreas Åkerlund.

Vidare vill jag framhålla Högre seminariet i pedagogik och utbildningsforskning samt forskningsmiljön Utbildning och Demokrati vid Örebro universitet, två sammanhang där jag vid återkommande tillfällen haft förmånen att ventilerat avhandlingstext. Ett varmt tack riktas här till Tomas Englund och Bernt Gustavsson samt alla andra som har bidragit med synpunkter och kommentarer. Tack också till doktorander, lärare och andra inom pedagogikämnet i Örebro, och särskilt till Ullacarin Wirén som har varit något av en mentor i undervisningssammanhang. Jag vill också rikta ett tack till Högre seminariet i retorik i Örebro och till Anders Eriksson, Brigitte Mral och alla doktoranderna.

En mycket givande miljö i Uppsala har varit det tvärdisciplinära nätverket för identitet och förmodernitet med initiativtagarna Maja Bondestam och Karin Hassan Jansson i spetsen. Ett särskilt tack riktas också till Marie-Christine Skuncke och det tvärvetenskapliga 1700-talsseminariet i Uppsala.

Vidare vill jag här passa på att tacka personalen vid de arkiv och bibliotek där jag har bedrivit min forskning. Ett särskilt tack riktas till Tove Kjellander och Örebro universitetsbibliotek för storartad hjälp i samlingarna av äldre material. Tack också till all personal på Blåsenhusbiblioteket i Uppsala. Därtill vill jag tacka personalen på Skara Stifts- och landsbibliotek samt på landsarkiven i Uppsala, Vadstena och Åbo för ett gott bemötande. Ett extra tack riktas vidare till forskarskolans arkivarie Germund Larsson för såväl tryckta som digitala texter.

Jag vill också visa min tacksamhet mot de generösa finansiärer som under min forskarutbildning bidragit med medel för konferensdeltagande: Helge Ax:son Johnsons Stiftelse, International Society for Eighteenth-Century Studies, Kungl. Gustav Adolfs Akademien för svensk folkkultur samt Kungl. Vitterhetsakademien. Tryckningen har möjliggjorts genom generösa bidrag från Letterstedtska föreningen och Örebro universitet.

Att slutföra ett avhandlingsarbete hade svårligen gått utan den ovärderliga hjälpen från nära och kära. Tack, mamma och pappa Ulla och Kurt Hansson, svärmor Eva Rimm och svärfar Dick Åhman! Tack för bistånd och undsättning vid vardagliga och festliga tillfällen och för att ni underlättat det praktiska livet som avhandlingsförfattande småbarnsförälder.

Här vill jag också åter uttrycka min djupa tacksamhet till mina föräldrar, Ulla och Kurt Hansson, för att de stöttat och uppmuntrat mig inte bara under forskarutbildningen utan också under alla år jag studerat. Tack för att jag kunnat nå detta mål på resan!

Avslutningsvis vill jag tacka min hustru Anna-Maria Rimm som hela tiden har erbjudit stöd, inspiration och uppmuntran och alltid varit en omistlig konversationspartner såväl i mikro- som makrokosmos. I dessa universa växer dessutom ytterligare två personer upp, två personer som jag varje dag gläds åt att få ha i mitt liv: mina döttrar Astrid och Hedda. Den här boken tillägnar jag er.

Uppsala den 1 november 2011

Del I

Utbildningshistoria och retorikhistoria

Inledning till första delen

Retorik är en föränderlig företeelse: föränderlig beroende på situation och sammanhang, föränderlig beroende på tid och plats, föränderlig mellan individer och grupper. Precis som retorik och värtalighet förändrats över tid har retorikutbildningen gjort det. Under sina mer än två tusen år i västerländska läroplaner har skolretorikens status varierat mellan vördad och vanryktad.

Föreliggande avhandling utgör ett försök att skriva en del av en tidigare aldrig skriven historia. Ambitionen är att utforska kopplingarna mellan retorik, uppfostran, medborgarskap och mannadanande under det 1700-tal som utgjorde retorikens sista århundrade i svenska skolor. Avhandlingen utgör på så vis i mycket en kartläggning av ett tidigare outforskat område. Den undersöker värtaligheten i en skola där ett antikt arv mötte ett allt mer modernt samhälle, och blir därtill en berättelse om ideal i medborgerlig fostran och för lärd manlighet.

I den antika världen var retoriken en av de viktigaste aspekterna i det medborgerliga livet: oumbärlig för de fria män som deltog i det allmännas affärer, och därför en hörnsten i den organiserade utbildningen. Som en del av den klassiska läroplanens *trivium* framstod retoriken under mycket lång tid som det kanske allra främsta av skolans kunskapsområden. Under 1700-talets lopp kom emellertid skolretoriken att ifrågasättas och under 1800-talet försvann den gradvis från skolordningarna. Retoriken hade då under mer än två tusen år ständigt följts av en diskussion kring dess för-

hållande till den idealiske samhällsmedborgaren. Den gode talaren skulle också vara en god man, en *vir bonus* – med allt vad det innebar av moraliskt ansvarstagande, dygd och manlighet.

Avhandlingens övergripande syfte är att undersöka hur retorikutbildningen i svenska trivialsolor, katedralsolor och gymnasier under 1700-talet kan ha fungerat som medborgar- och mannafostran. Tidigare forskning har i ringa utsträckning behandlat retorikutbildningen i de svenska publika skolorna, och i ett utbildningshistoriskt perspektiv har heller inte relationen mellan skolretorik och moralisk fostran belysts. Således uppkommer initialt delsytet att kartlägga den svenska skolretoriken under 1700-talet: Hur såg retorikutbildningen ut? Hur fungerade undervisningen? Vilka texter lästes och skrevs? Utifrån denna kartläggning kan utbildningsinnehållet studeras och analyseras: Vilket var innehållet i texterna och övningarna? Vilken funktion hade övningar och innehåll för skapandet av vältalare och fostran av män och medborgare? Vilken betydelse hade skolan, dess rum och dess placering i det omgivande samhället? Till *vilka* män fostrades eleverna i retorikutbildningen i 1700-talets lärda skolor?

Avhandlingen avgränsas till en tidsrymd från och med höstterminen år 1724 till och med vårterminen år 1807, den period då 1724 års skolordning formellt reglerade skolväsendet. Utöver denna av skolordningen motiverade avgränsning i tid fokuseras här de statliga eller publika skolorna – det som benämns den lärda skolan – i det svenska riket (bestående av nuvarande Sverige och Finland). I undersökningen studeras därför trivialsolor, katedralsolor och gymnasier. I fallet med trivialsolorna och katedralsolorna undersöks enbart de fyra 'reguljära' klasserna som utgjorde den egentliga latinskan. Apologistklassen som med sin snävare inriktning mot räkning och skrivande inte hörde till den lärda skolan – och som inte heller gjorde eleverna behöriga för en fortsatt utbildningsgång vid gymnasium och universitet – är däremot inte föremål för föreliggande undersökning.

Undersökningens analytiska ansats och grundläggande frågeställningar avspeglas i dispositionen. I avhandlingens första del, *Utbildningshistoria och retorikhistoria*, redogörs för undersökningens syfte, frågeställningar och disposition. Här ges även en presentation av de teoretiska och metodologiska utgångspunkterna, liksom en diskussion kring de avgränsningar som gjorts och det material som har använts. Därtill ges en översikt av tidigare forskning som på ett eller annat sätt knyter an till ämnet eller perioden. I denna del framställs också bakgrund och kontext. Här belyses översiktligt utbild-

ningens historia från antiken fram till och med den studerade tidsperioden, med tyngdpunkten på skolretorikens historia och med ett särskilt avsnitt om den svenska 1700-talsskolan.

Avhandlingens andra del, *Retoriken som pedagogiskt program*, fokuserar undervisningen och utbildningen, från övningar och lärotexter till pedagogiska praktiker och principer, allt relaterat till retorikens läroplanshistoriska belägenhet. Här undersöks de tre delarna i retorikutbildningen: undervisningen i retorikens teori, läsningen av förebildliga texter samt slutligen övningarna, såväl skriftliga som muntliga.

Den tredje och avslutande delen av avhandlingen, *Skolretorik och mannafostran*, behandlar framför allt det moralisk-pedagogiska innehållet i övningarna och lärotexterna, ett innehåll som i en vidare kontext relateras till fostran av medborgare och lärda män. Här ges en bild av det uppbyggeliga och moraliskt fostrande innehållet i skolretorikens olika texter: teoretisk retoriklitteratur, klassiska författare som Cicero och Cornelius Nepos samt texter från elevernas egna skrivövningar. Avslutningsvis relateras retorikutbildningen och det moralisk-pedagogiska programmet i skolorna och gymnasierna till en större samhällelig kontext. Här tecknas bilden av de världar i vilka en skolgosse eller gymnasist rörde sig, från ett tänkt antikt universum till de konkreta platserna i skolan och staden, vilka betraktas som arenor för värtalighet och rum för fostran.

På ett övergripande plan rör sig avhandlingen från kartläggning av undervisningens former och texter till en analys av texternas innehåll, och därifrån vidare till en diskussion av det retorisk-pedagogiska programmets relation till skolans medborgar- och mannafostrande ambitioner.

Avhandlingen fjärde och sista del rymmer en avslutande diskussion som också vidgas mot större, mer övergripande slutsatser. Till detta kommer en engelsk sammanfattning av undersökningen.

Utgångspunkter

Utbildning, undervisning och fostran betraktas i föreliggande avhandling som processer över tid där kunnande, färdigheter, värderingar och ordningar som bildats genom historien förs vidare från en generation till en annan.¹ I det stora och i det lilla konstruerar, dekonstruerar och rekonstruerar härigenom människan sin värld. På så vis framstår utbildning, undervisning och fostran som betecknande för människan som historiskt medveten, lärande och social varelse. I fokus för avhandlingen står den institutionaliserade utbildningen, vars historiska aspekter framstår som oundgängliga inte bara för att skapa en bakgrund till dagens utbildningsförhållanden, utan för att förstå människans värld över huvud taget.

Studiet av utbildningens historia medför sina egna utmaningar, och att skriva den svenska retorikutbildningens historia blir att bryta ny mark. Den svenska 1700-talsskolan har i ringa utsträckning behandlats i tidigare forskning, och vare sig skolretoriken eller dess förhållande till en moralisk fostran under denna period har blivit föremål för några svenska studier.

I det följande klargörs utgångspunkterna för undersökningen och visas hur ett övergripande utbildningshistoriskt perspektiv förhåller sig till skilda teoretiska aspekter och metodologiska ansatser. Här diskuteras

1. Jfr hur John Dewey talar om hur ett samhälles "sätt att handla, tänka och känna förmedlas från de äldre till de yngre. Utan denna överföring av ideal, hopp, förväntningar, normer och uppfattningar från de samhällsmedlemmar som är på väg ut ut gruppens liv till dem som är på väg in, kan det sociala livet inte fortsätta." John Dewey, *Demokrati och utbildning* (Göteborg: Daidalos, 1999), s. 37.

inledningsvis definitionen av utbildningshistoria, samt den utbildningshistoriska forskningens mål, medel och metoder. Här formuleras en syn på utbildningens innehåll som skiktat i olika nivåer och som därför kräver att analysen på ett motsvarande sätt rör sig mellan flera nivåer. Teoretiskt och begreppsligt aktualiseras läroplanshistoriska och retorikhistoriska perspektiv för att förstå retorikämnet, dess historia och läroplansmässiga sammanhang. Litteraturhistoriska och litteratursociologiska perspektiv tas i bruk för att studera såväl kulturella som materiella aspekter på skolans lärotexter. Utbildningssociologiska och köns- eller genushistoriska perspektiv relaterar retorikutbildningen i de lärda skolorna till fostran av pojkar till män och medborgare. Hermeneutiska insikter utgör en kunskapsteoretisk bas och ett sammanhållande metodologiskt kitt för undersökningen. Mot bakgrund av dessa utgångspunkter redogörs för avgränsningar, arbets- och urvalsprinciper och andra frågor kring det material som använts i undersökningen. Kapitlet avslutas med en översikt av tidigare forskning kring för avhandlingen relevanta ämnen: retorik och retorikutbildning, den äldre svenska skolan, det svenska 1700-talet, manlighet, medborgarskap, och så vidare.

Utbildningshistoria

Utbildningshistoria kan definieras som det historiska studiet av bildning, utbildning, undervisning, fostran och lärande.² Till en del motsvarar denna breda definition den omständigheten att utbildningshistoria i nuläget inte utgör någon klart formerad akademisk disciplin, och att utbildningshistorisk forskning bedrivs inom en rad ämnen och traditioner.³

2. Definitionen är hämtad från programmet för Nationella forskarskolan i utbildningshistoria, vilken inledde sin verksamhet år 2005. Donald Broady, "Nationell forskarskola i utbildningshistoria, program 2005-03-13", s. 1, <<http://www.skeptron.uu.se/broady/histedu/utbhst-program-050313.pdf>>, åtkomstdatum 2010-02-25. Jfr även "Nationella forskarskolan i utbildningshistoria, dokumentarkiv", <<http://www.skeptron.uu.se/broady/histedu/>>, åtkomstdatum 2010-02-25.

3. För en översikt av den utbildningshistoriska forskningens inte alltid helt friktionsfria förhållande till skilda discipliner och forskningstraditioner, se exempelvis Lars Pettersson, "Pedagogik och historia. En komplicerad förbindelse", i *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*, red. Staffan Selander, Forskning i fokus 12 (Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, 2003), s. 365. För en internationell utblick, om än med historikernas perspektiv, se Marc Depaepe, "Utbildningshistoria som forskningsområde. Några historiografiska, teoretiska och metodologiska synpunkter", i *Utbildningens sociala och kulturella historia. Meddelanden från den fjärde nordiska utbildningshistoriska konferensen*, red. Esbjörn Larsson och Johannes Westberg (Uppsala: SEC, Uppsala universitet, 2010), s. 21-37.

Förledet *utbildning*- bör här betraktas som en signal om huvudsakligt studieobjekt snarare än som någonting som stipulerar specifika teoretiska perspektiv eller metodologiska överväganden. Härvidlag anknyts till det utbildningsvetenskapliga forskningsområdet; analogt med den bredd som finns inom detta område erbjuder även utbildningshistoria utmärkta möjligheter till mångvetenskaplig ansats.⁴ Med en sådan ingång kan utbildningshistoria gott och väl omfatta såväl breda pedagogik- eller mentalitetshistoriska studier som mer renodlat läroplansteoretiska analyser eller smalare ämnesdidaktikhistoriska undersökningar.⁵ Betraktat på detta sätt blir exempelvis pedagogikhistoria liksom läroplanshistoria en del av det större utbildningshistoriska studiet. Denna perspektivrikedom bör ses som en tillgång för den utbildningshistoriska forskningen, och föreliggande avhandling strävar sålunda efter att utnyttja den bredd som det utbildningshistoriska området erbjuder för att därigenom nå en fördjupad förståelse av studieobjektet.⁶

Inte heller mellan det mer specifika området utbildningshistoria och den mer övergripande utbildningsvetenskapen bör några gränser dras allt för skarpt. En (utbildnings)historisk medvetenhet bör vara värdefull inom samtliga pedagogiska och utbildningsvetenskapliga frågeställningar.⁷

4. Jfr Broady, "Nationell forskarskola i utbildningshistoria, program 2005–03–13", s. 8.

5. Som Henrik Román påpekar i sin avhandling om gymnasiesvenskans litteraturundervisning är forskningsfältens potentiella bredd någonting som pedagogen delar med historikern: de båda har "i princip haft möjligheten att befatta sig med alla typer av utbildningshistoriska frågeställningar under förväntning att det handlar om historia eller utbildning". Se Henrik Román, *Skönheten och nyttan. Om gymnasiesvenskans litteraturundervisning 1947–1985*, Uppsala Studies in Education 113 (Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 2006), s. 24. Ställd inför denna bredd tvingas emellertid forskaren välja sitt fokus, menar Román. Härvid särskiljer han – med en i grunden hierarkisk tankefigur, inte ovanlig inom vare sig utbildnings- och läroplanshistoria som pedagogik och samhällsvetenskap i stort – tre "fokuspunkter". Denna uppdelning i "samhälle", "utbildning" och "skolämne" ligger enligt Román ytterst till grund för det utbildningshistoriska vägval där man som forskare tvingas koncentrera sig på en av nämnda fokuspunkter, ett vägval som i sin tur leder till att "man får korn på olika saker". Beroende på fokus borde sålunda historia inte blott kretsa kring skilda ting, utan också skrivas på olika sätt och med olika resultat.

6. När Nationella forskarskolan i utbildningshistoria – inom ramen för vilken föreliggande avhandling är tillkommen – presenterade sitt program menade man att även om *utbildnings*-förledet innebär att "tonvikten läggs vid institutionaliserade former av undervisning och lärande", så är det "inte fråga om exklusion". Om forskarskolan i utbildningshistoria och dess program, se Broady, "Nationell forskarskola i utbildningshistoria, program 2005–03–13", s. 8. Föreliggande undersökning är än mer uttrycklig på dessa punkter och strävar efter en öppet inkluderande hållning.

7. De senaste årtiondenas utbildningshistoriska diskussioner visar hur en dylik medvetenhet vuxit fram. När Tomas Englund för mer än tjugio år sedan (1988) framhöll "nödvändigheten av läroplanshistoria" var det på förekommen anledning som behovet av historisk contextualisering gavs särskild uppmärksamhet; frågor om "det allmänna utbildningsväsendets roll i den [...] vetenskapliga diskussionen om den samhälleliga reproduktionen/utvecklingen/förändringen" måste besvaras "i förhållande till en specifik historisk kontext". Däremot, menade Englund, bör inte de frågor som i ett samhälle vid en viss historisk

Den historiska kontextualiseringen har emellertid inte alltid stått i främsta rummet för den pedagogiska forskningen, och det är inte heller alltid som en pedagogisk förståelse av studieobjektet har gjort sig gällande i historiska undersökningar av utbildning.

Icke desto mindre är det inte sällan just denna typ av utbildningshistoria, med fokus på utbildningspolitiska skeenden och strävanden, som tidigare har skrivits.⁸ Även om den teoretiska variationen i den utbildningshistoriska forskningen – oavsett disciplinär hemort – förefallar ha ökat under de senaste årtiondena kvarstår omständigheten att lejonparten av den utbildningshistoriska forskningen avhandlar de senaste två århundradenas, och särskilt 1900-talets, skolväsende.⁹ Även om man inte, medvetet eller omedvetet, hänfaller åt äldre utbildningshistorisk forsknings teleologiska perspektiv är detta ensidiga fokus på den allmänna och obligatoriska skolans era förbundet med vissa risker. Om man koncentrerar sig på den tid som man känner – den tid som redan är föremål för de flesta av berättelserna om utbildningens historia – reduceras lätt det som man inte känner till ren förhistoria. En sådan förhistoria har sina faror. Vetenskapligt betraktad blir den svår att gripa och svår att hantera. Den erbjuder en bristfällig bakgrundsteckning och i värsta fall leder den till tveksamma förgivettaganden och försanthållanden vilka inte enbart saknar vederbörlig underbyggnad utan också riskerar att skymma analysen. Som Christian Lundahl påpekar gäller det också att undvika att gå i ”den gamla fällan” och låta reformdokumentens tydlighet styra forskningen mot en ”reformernas historia”.¹⁰

Dessa påpekanden är viktiga för den som önskar undersöka en tid före de stora skolreformernas 1800- och 1900-tal. Den tidigmoderna epoken är värd att studera i sig själv – och inte bara som en förhistoria till den moderna utbildningshistorien. Att den utbildningshistoriska forskningen inte sällan

tidpunkt är föremål för utbildningspolitisk strid och debatt med automatik betraktas som det mest väsentliga för förståelsen av utbildningens samhälleliga betydelse. Englunds önskan om en historisk förståelse av utbildning (eller, mer specifikt, läroplaner och samhällelig reproduktion eller förändring) pekade därmed i riktning mot en utbildningshistoria som inte enbart behandlar pedagogisk-politiska diskussioner och manövrar. Se Tomas Englund, ”Om nödvändigheten av läroplanshistoria”, i *Utbildningshistoria 1988*, red. Gunnar Richardson, Årsböcker i svensk undervisningshistoria 162 (Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1988), s. 74.

8. Jfr diskussion hos bland annat Petterson, ”Pedagogik och historia. En komplicerad förbindelse”, 2003, s. 360 ff. och Román, *Skönheten och nyttan*, 2006, s. 24.

9. Petterson, ”Pedagogik och historia. En komplicerad förbindelse”, 2003, s. 369 ff., Román, *Skönheten och nyttan*, 2006, s. 24.

10. Christian Lundahl, *Viljan att veta vad andra vet. Kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*, Arbetsliv i omvandling 2006:8 (diss. Uppsala; Stockholm: Arbetslivsinstitutet, 2006), s. 22 f.

varit oförstående eller avståndstagande när det gäller utbildningen under tiden före den allmänna folkskolan har emellertid inneburit en teoretisk skevhet till förmån för modeller avpassade för moderna förhållanden. Den som önskar gå bortom det moderna undervisningsväsendet måste därför förhålla sig i grunden öppet frågande till såväl ansatser som slutsatser i tidigare utbildningshistorisk forskning.

En lång rad perspektiv och angreppssätt kan – separata eller sammantagna, som komplement eller kontraster – bidra med värdefulla insikter för en utbildningshistorisk studie. I föreliggande avhandling ges emellertid inte något absolut företräde (vare sig teoretiskt eller tolkningsmässigt) åt något av dessa skilda perspektiv. Med utgångspunkt i den ovan formulerade grundläggande utbildningshistoriska ansatsen nyttjas såväl äldre som nyare forskning som kan tänkas bistå i strävan att belysa avhandlingens forskningsobjekt, retorikutbildningen i svenska skolor och gymnasier.

Utbildningsinnehåll och analysnivåer

För att besvara avhandlingens frågeställningar behöver utbildning betraktas som historiskt situerad i en specifik kontext. Mot bakgrund av denna kontext fokuseras *innehållet* i undervisningen och utbildningen, en hållning som delvis knyter an till läroplansforskningen. Till denna forskningsinriktnings grundfrågor hör vad som räknas som kunskap och hur denna värderas, samt vilka typer av kunnande, lärande och färdigheter som förmedlas eller förhindras av pedagogiska texter och praktiker.¹¹ Härvid måste innehållet relateras till olika typer av läroplaner och till skilda texter och kontexter i såväl tid som rum.¹²

I föreliggande undersökning betraktas utbildningen och dess innehåll inte som lika med vare sig läroplanens eller lärotextens bokstav. Tvärtom inryms här dimensioner som måste förstås på flera plan. Vart och ett av dessa plan kräver sin tolkning och sin kontextualisering samt sina teore-

11. Ulf P. Lundgren, *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*, Publica (Stockholm: LiberFörlag, 1979), s. 21. Formuleringarna kring denna läroplansteoretiska grundfråga förefaller ha stått sig väl över åren; jfr Eva Forsbergs förord i "Curriculum Theory Revisited – Introduction" *Curriculum Theory Revisited*, red. Eva Forsberg, Studies in Educational Policy and Educational Philosophy 10 (Uppsala: STEP, Uppsala universitet, 2007), s. 11.

12. Ibid., s. 11 f.

tiska och metodologiska överväganden. Återstoden av detta avsnitt drar upp riktlinjerna för en utbildningshistorisk forskningsansats med utgångspunkt i denna genomgående princip. Denna skiktade analys vänder sig till olika typer av källor, betraktar sitt objekt som bestående av flera lager och närmar det sig följaktligen på flera nivåer.¹³

Till det som kan kasta ljus på föremålet för föreliggande avhandling – skolretoriken – hör så vitt skilda företeelser och omständigheter som ämnestraditioner, relationer till akademi och vetenskapssamhälle, kursplaner, didaktiska traditioner, ekonomiskt kapital, skol- och klassorganisation, sammansättning och rekrytering av lärar- och elevkontingenter, rekrytering av elever, utbildningslokaler, läroboksurval och –traditioner, literacitet, medier, informationsteknik, styrdokument, skolordningar, sedvänjor, politiska förhållanden och maktstrukturer, föreställningar kring kön, etnicitet, sexualitet eller socioekonomisk tillhörighet, politiska ideologier, moraluppfattningar, allmänt vedertagna sanningar, filosofiska eller religiösa föreställningar och så vidare.

Av denna anledning behöver analysen tillåtas röra sig fram och tillbaka mellan olika nivåer.¹⁴ I en studie där utbildningsinnehållet står i centrum placerar sig några av dessa analytiska lager nära det begreppsliga eller epistemiska innehållet i undervisningen. I det att detta innehåll vanligtvis även kan relateras till skolämnen och bakom dessa liggande vetenskaps-, kunskaps-, konst- och färdighetsområden, utgör (skol)ämnena och andra uttryck för undervisning och lärande i disciplinärt ordnat vetande en närliggande analytisk nivå. Därtill kommer förhållandet mellan å ena sidan innehåll och ämnen och å andra sidan en övergripande utbildning, förstådd som undervisning och lärande i strukturerad och mer eller mindre institutionaliserad form. Härvid väcks frågor om delarnas relation till utbildningsprogrammet som helhet och om huruvida innehåll kan vara överförbart eller analogt

13. Här bör åter framhållas det hierarki- eller nivåtänkande som ligger till grund för mycket av läroplansforskningens modeller. Ulf P. Lundgrens klassiska *Att organisera omvärlden* använder tre nivåer för hur att studera utbildningens innehåll, styrning och organisation. Dessa nivåer tar inte blott stöd i de läroplansteoretiska grundfrågeställningarna utan yttrar sig också som metodologiskt betydelsefulla "beskrivningsnivåer", vilka "kräver olika typer av data och därmed olika metodik för datas insamlande". Lundgren, *Att organisera omvärlden*, 1979, s. 21 ff, 231 f.

14. Inspiration till de skilda analytiska nivåer varmed avhandlingen närmar sig utbildningen och dess innehåll har hämtats från Tomas Englund's text "På väg mot en pedagogiskt dynamisk analys av innehållet", där en hierarkisk indelning i *epistemiskt skolämneshåll, skolämneshåll, kunskapsinnehåll* samt *socialisationsinnehåll* översiktligt presenteras. Se Tomas Englund, "På väg mot en pedagogiskt dynamisk analys av innehållet", i *Forskning om utbildning. En antologi*, red. Staffan Selander, Symposium bibliotek (Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 1992), s. 117.

applicerbart mellan olika (skol)ämnen. Utifrån detta lager aktualiseras sålunda även spörsmål om metakunskap och metakognition. Hit hör värderingar om vad som utgör kunskap och vetande likaväl som förmågan till reflexion över det egna kunskapssökandet och den egna förståelsen.¹⁵

I andra analytiska lager väcks frågor som har med fostran och socialisation att göra. Det kan handla om mer eller mindre medvetet organiserade och strukturerade former för individens karaktärsfostran och personlighetsutveckling. På dessa nivåer studeras också socialisationen, här förstådd som individens införlivande av samhälleliga och kulturella värderingar och normer samt den medvetna eller omedvetna överföringen av dessa normer inom och utanför den institutionaliserade undervisningen. Ytterst kan dessa analytiska lager också ge upphov frågor om undervisningens ontologiska innehåll, relaterat till övergripande ontologiska eller existentiella frågor kring världens och tillvarons beskaffenhet och det mänskliga varat.

De skilda analytiska nivåerna är inte avgränsade till antalet. Inte heller existerar några rigida gränser mellan nivåerna. Det är fråga mer om glidande skalor än om absolut kategoriska uppdelningar. Vad som avhandlas på var och en av de många skilda analytiska nivåerna kan relateras till frågor på andra analysnivåer. Hänsyn bör också tas till att olika dimensioner av utbildning och undervisning kan inverka på varandra i skilda riktningar, för ögonblicket eller över tid.

Undersökningen är till sin karaktär framför allt kvalitativ. Skilda analysnivåer kräver emellertid skilda angreppssätt, och i vissa fall bör detta tillåtas upphäva gränser mellan det kvantitativa och det kvalitativa. Kvantitativa data används exempelvis för kvalitativa värderingar i relation till undersökningens frågor. Vidare tillåts de varierande kvalitativa angreppssätten komplettera (eller konkurrera med) varandra där samma material eller data sålunda kan tolkas på olika sätt utifrån olika perspektiv.

Utbildningen bär, särskilt på mer abstrakta analysnivåer, ofta på ett innehåll av symbolisk betydelse. En parallell kan dras till det som Per-Johan Ödman i *Kontrasternas spel* benämner immanent pedagogik: "en i situationen inneboende pedagogik, vilken sällan eller aldrig medvetandegörs som påverkan".¹⁶ Till stor del tar detta innehåll form 'mellan raderna' i

15. Jfr exempelvis hur Staffan Selander relaterar metakunskap och pedagogiska texter. Se Staffan Selander, "Pedagogiska texter och retorik", i *Konsten att informera och övertyga. En antologi om pedagogik, text och retorik*, red. Staffan Selander och Boel Englund (Stockholm: HLS, 1994), s. 48.

16. Per-Johan Ödman, *Kontrasternas spel. En svensk mentalitets- och pedagogikhistoria. D. 1* (Stockholm: Norstedt, 1995), s. X. Ödman ser för övrigt den immanenta pedagogiken som grund för vad han kallar "kryptoinläring".

skolböcker och andra läromedel.¹⁷ Skolböckerna, litteraturen och lärotexterna, vars innehåll sålunda bör analyseras i enlighet med det flerskiktiga angreppssätt som skisserats ovan, är av central betydelse för avhandlingen och ägnas ett särskilt avsnitt i detta kapitel. Det symboliska innehållet aktualiserar emellertid även fler frågor som kan relateras till andra aspekter av undervisningen och utbildningen. Härigenom kan exempelvis frågor kring undervisningsmetoder eller rekrytering göra sig påminda i analysen på ett sätt som går utöver de tolkningar som står omedelbart till hands. I frågor kring till exempel rekrytering ligger mening och betydelse vad gäller människors platser i samhället: Vem befinner sig i skolan, och varför – och vem befinner sig utanför, och varför? Betraktat på detta sätt kan skolans värld också rymma åtskilligt innehåll på en samhällsfostrande eller ideologiskt socialiserande nivå. På ett motsvarande sätt kan man säga att de pedagogiska metoderna eller didaktiska övervägandena rymmer ett innehåll i sig. De metoder som väljs i undervisningssituationer och med en elev bemöts är inte enbart undervisningstekniska lösningar utan bärare av åtskilliga lager av värderingar. Detta blir frågor som inte kan avgöras annat än hermeneutiskt, särskilt när det handlar om utbildning i historiska sammanhang, och ger därför ytterligare en anledning att nedan återkomma till tolkningens betydelse.

Curriculum, läroplanen

Frågor kring innehållet i undervisningen har ofta formulerats i relation till läroplanen, *curriculum*. Begreppet har sin egen historia. Från att ursprungligen ha betytt 'rännarbana' lånades ordet *curriculum* under 1500-talet till ett bruk i utbildningssammanhang.¹⁸ Som påpekats av bland annat David Hamilton utgör en utbildning utformad enligt *curriculum* mer av strukturell helhet och sekventiell organisering av de ingående delarna än vad som varit fallet i det lösare sammanhållna medeltida utbildningsväsendet.¹⁹ Konse-

17. Om lärobokens immanenta pedagogik, se till exempel Boel Englund, "Lärobokskunskap, styrning och elevinflytande", *Pedagogisk forskning i Sverige* 4, no. 4 (1999), s. 337 ff. Jfr även Selander, "Pedagogiska texter och retorik", 1994.

18. David Hamilton, *Towards a Theory of Schooling*, Deakin Studies in Education Series 4 (London: Falmer, 1989), s. 43 ff.

19. *Ibid.*, s. 45.

kvensen i begreppets metaforiska bruk förtydligas av Hamilton: inte blott skulle rännarbanan följas, loppet skulle också fullföljas. Utbildningen hade fått ett formellt mål.

Därmed kan konstateras att *curriculum*-begreppet uppvisar en tydlig likhet med vad som i dag vanligtvis uppfattas som ett av de mer grundläggande dragen hos institutionaliserad utbildning, en formaliserad uppsättning komponenter som tillsammans bildar en helhet. För att fullfölja utbildningens lopp måste denna bestämda sträcka tillryggaläggas. Begreppet *curriculum* förmedlar en specifik bild av utbildning som någonting som förhåller sig till ett mål. Bildspråket förefaller ha fått fotfäste i det dagliga språket där det talas om såväl utbildningsvägar som bildningsgång.

Den vanligaste svenska översättningen av begreppet, *läroplan*, används ofta till vardags för att beteckna mer eller mindre konkreta dokument som reglerar enskilda utbildningsmoment (kurser, program) eller vissa institutioner inom ett utbildningssystem (grundskola, gymnasium).²⁰ Den specifikt läroplansteoretiska förståelsen av begreppet är däremot betydligt vidare och avhandlar, som tidigare nämnts, frågor om vad som räknas som kunskap, hur den väljs ut och hur den förmedlas, vilka de bakomliggande uppfattningarna är, och så vidare.²¹

Den stora spännvidd som över tid vuxit fram inom läroplansforskningen kommer bland annat till uttryck i det spänningsfält som råder vad gäller synen på var läroplanen formuleras – och sålunda bör analyseras. Läroplansforskningen sträcker sig från undersökningar av skrivna läroplanstex-

20. Jfr Lundgren, *Att organisera omvärlden*, 1979, s. 21. Lundgren menar att "[i] svenskt språkbruket har begreppet läroplan en mycket konkret betydelse, nämligen ett dokument i vilket utbildningens mål, innehåll och fördelning av tid anges."

21. Jfr exempelvis ibid. I likhet med den spännvidd som uppvisas av den utbildningshistoriska och utbildningsvetenskapliga forskningen så finns en betydande bredd inom det forskningsområde som studerar läroplaner. Hit hör den explicit läroplansteoretiska forskningen, det vill säga den forskningsinriktning som på svenska ofta kallas *läroplansteori* (något som i internationella sammanhang bäst torde gå under den anglosaxiska benämningen *curriculum theory*). Som en grund för det svenska forskningsfältet brukar ofta den så kallade *ramfaktorteorin* framhållas, medan den *läroplanshistoriska* inriktningen framträder som en specialisering av den läroplansteoretiska forskningen (även om den historiska dimensionen kan beredas plats även i mer samtidsorienterad läroplansteori). Att upprätthålla några tydliga gränser mellan dessa inriktningar, vilka oftare framstår mer som näraliggande nyanser än som vitt skilda kulörer, är därför en grannliga uppgift. En adekvat samlande beteckning torde vara *läroplansforskning* eller *läroplansstudier*, motsvarande engelskans *curriculum studies*. Om de av hävd starka banden mellan den teoretiskt inriktade läroplansforskningen och den ramfaktorteoretiska forskningen – två riktningar som ofta setts som en och samma tradition – se till exempel Ulf P. Lundgren, "'Ramfaktorteoriens' historia", i *Tema: Rätten att tala*, Skeptron 1 (Stockholm: Symposion, 1984), 69–81. Jfr även Agneta Linné, *Moralen, barnet eller vetenskapen? En studie av tradition och förändring i lärarutbildningen*, Studies in Educational Sciences 6 (diss. Stockholm: HLS, 1996), s. 27 ff. Om relationen mellan läroplansforskning och olika utbildningssociologiska traditioner, se Englund, "På väg mot en pedagogiskt dynamisk analys av innehållet", 1992, s. 122–128.

ter såsom de framträder i styrdokument *et cetera*, till försök att fånga en 'levd' läroplan manifesterad i undervisningspraktiken.²² Oavsett vilken typ av källmaterial som nyttjas borde samma sak gälla som för utbildningshistorisk forskning i stort. Läroplanstexter behöver analyseras i relation till sina historiska, diskursiva och retoriska sammanhang för kunna jämföras, tolkas och förstås.²³

Ett sätt att hantera läroplaner som historiska företeelser har varit att analysera, strukturera och kodifiera dem utifrån ett antal underliggande drag. Begreppet *läroplanskod* används av Ulf P. Lundgren för att beteckna de "grundläggande principer" som ligger bakom läroplanen; koden "formas historiskt och i nutiden av existerande materiella och kulturella villkor samt föreställningar om utbildning i olika politiska, administrativa och pedagogiska processer".²⁴ Senare forskning har sökt nyansera kodbegreppet, bland annat genom att introducera olika grader av konflikt i perspektiven.²⁵

22. Jfr Ivor F. Goodson, *The Making of Curriculum. Collected Essays*, Studies in Curriculum History 21 (London: Falmer, 1995), s. 12–24. Kanske särskilt i amerikanska läroplansforskningssammanhang finns här betydande spänningar. På ena sidan återfinns de perspektiv som betraktar styrdokumentens texter som den främsta källan till framför allt diskursteoretiska och politologiska insikter om den av läroplanen formulerade undervisnings- och utbildningsverkligheten. Ibid., s. 13 ff. På andra sidan befinner sig de som avfärdar dessa texter som intet mer än tomma ord i en utbildningsverklighet som ytterst bestäms av det obligatoriska undervisningsväsendets band till ekonomiskt och socialt reproducerande krafter. Jfr Ibid., s. 17. Dylka dikotomier ifrågasätts emellertid av Ivor Goodson, som framför allt menar att studiet av "curriculum as practice" som någonting i grunden fristående blir ohållbart. Ibid., s. 13 f, 16 ff. Med ett ensidigt fokus på läroplanen som praktik riskerar man att se undervisning och lärande som någonting som enbart tar form i nuet, utan att betrakta banden till de historiska processer och konflikter som utövar inflytande på nuet – och på den läroplansteoretiska förståelsen. Därmed blir den historiska medvetenheten nödvändig också för den mer normativt orienterade läroplansforskningen. Såväl själva normerna som den faktiska förekomsten av normer i sig är resultatet av en historisk kamp, menar Goodson: "[...] there has been a antecedent struggle to achieve a belief that one particular version of school should be viewed as 'good'." Den som undviker att befatta sig med läroplanens historiska och socialt konstruerade aspekter riskerar sålunda att själv omedvetet och oreflekterat reproducera strukturer och innehåll. Ibid., s. 22 f. Dessa insikter är i grunden hermeneutiska och bör, som framhålls i särskilt avsnitt nedan, avkräva forskaren ett medvetet förhållningssätt. Goodsons omdöme är också ett ställningstagande vad gäller källmaterialet, där den skrivna läroplanstexten framhålls som ett dokument med klara fördelar framför den svårfångade läroplanspraktiken. Ibid., s. 16. Av denna anledning torde den lämpa sig väl åt historiska jämförelser. Dessutom, kan man tillägga, utgör inte sällan – särskilt när det gäller äldre tiders utbildning – de skrivna läroplanstexterna *de enda* dokument som forskaren har att tillgå när det gäller specifika aspekter av undervisning och lärande.

23. Jfr Englund, "Om nödvändigheten av läroplanshistoria", 1988, s. 74.

24. Lundgren, *Att organisera omvärlden*, 1979, s. 22. Lundgren själv identifierar fyra läroplanskoder – den klassiska, den realistiska, den moraliska och (slutligen) den rationella, vilka i princip har avlöst varandra genom historien. Ibid., s. 100 f.

25. Lundgrens förståelse av läroplansbegreppet är vittfamnande: inget mindre än "samhällets krav på uppfostran och utbildning". Ibid., s. 231. Även om man i historiska sammanhang kan identifiera skilda krav på utbildningen i ett samhälle, framstår emellertid anspråken på att kunna göra utsagor om "samhällets krav" – som vore någotdera av dessa två ord entydigt och lättuttolkat – som inte helt oproblematiskt. Förvisso framhåller Lundgren hur dessa koder framför allt är "analytiska konstruktioner" vilka i praktiken aldrig framträder "i renodlad form"; icke desto mindre saknas öppningar för

Ett dylikt betraktelsesätt – där en enskild läroplan inte nödvändigtvis tillskrivs en hegemonisk ställning – är aktuellt även i föreliggande avhandling. Såväl aktörer som strukturer träder däremot ett steg tillbaka och ges framför allt en indirekt eller kontextualiserande roll. Ur läroplanssynvinkel spelas historiens huvudroll här i stället av utbildningsinnehållet som sådant.

I det i grunden utbildningshistoriska perspektiv vars konturer tecknats tidigare i detta kapitel strävas efter största möjliga öppenhet vad gäller såväl primärkällor – från de läroplanstexter som utgörs av de skrivna skolordningarna, till redogörelser från skolor och gymnasier och (själv)biografiska skildringar från skolans värld – som sekundärkällor och tidigare forskning. Denna bredd avspeglar hur läroplan och utbildningsinnehåll skapas på en rad arenor och av en potentiellt lång rad aktörer.

Utbildning och samhälle

Människans lärande betraktas i föreliggande undersökning som någonting som sker i en social, historiskt situerad kontext. Utbildning, undervisning och fostran är därmed delar av sociala och samhällseliga sammanhang vilka en utbildningshistorisk undersökning inte kan lämna obeaktade.

Pedagogikämnet rymmer i sig självt dessa samhällstillvända perspektiv, men är långt från den enda disciplin som ställer frågor om utbildning och samhälle. Därvid kan paralleller dras till detta kapitelns inledande observation av hur skilda ämnen och traditioner gör sig gällande i det historiska studiet av utbildning.

Till de discipliner som kretsar kring förhållandet mellan utbildning och samhälle utmärker sig den utbildningssociologiska forskningstraditionen.

en syn på "samhället" som icke-enhetligt med splittrade "krav" på "utbildning" – och därmed utan möjlighet att föreställa sig exempelvis parallella, konkurrerande läroplaner. Ibid., s. 233. Till Lundgrens fyra läroplanskoder fogar sålunda Tomas Englund den medborgerliga läroplanskod som i sig rymmer spänningar mellan skilda utbildningskonceptioner. Tomas Englund, *Sambällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet. Kap 1–4*, Pedagogisk forskning i Uppsala 65 (Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet, 1994), s. 8–17. Jfr även Tomas Englund, *Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions, with Special Reference to Citizenship Education*, Uppsala Studies in Education 25 (diss. Uppsala; Lund: Studentlitteratur, 1986), s. 99–127. Agneta Linné lutar sig å sin sida mot ett Bourdieuskt fält för att med detta som redskap "beskriva hur strider kan uppstå mellan olika koder vid en och samma tidpunkt och hur möten mellan olika traditioner, förkroppsligade av skilda aktörer eller traditionsbärare, kan ta form inom en och samma institution vid en och samma tidpunkt". Linné, *Moralen, barnet eller vetenskapen?*, 1996, s. 36 ff.

”Utbildningssociologi kan”, menar Donald Broady i *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg*, ”enklast definieras som det samhällsvetenskapliga studiet av utbildning”.²⁶ I och med att utbildningssociologin – med efterledet sociologi enligt Broady förstått som ett ”utforskande av sociala eller samhälleliga förhållanden” – delar tradition och texter med samhällsvetenskapen kan den till sina klassiker räkna allt från sociologins grundar-gestalter som Auguste Comte och Émile Durkheim till kultursociologiska förgrundsfigurer som Pierre Bourdieu.²⁷ Utöver att spänna över en ansenlig tidsperiod representerar denna utbildningssociologiska kanon också ett antal olika inriktningar: från funktionalistiska förklaringar om utbildning som samhällelig reproduktion till elitors kamp om kapital på kulturella fält.

Funktionalistiska utbildningssociologiska ansatser går i grunden tillbaka till bland annat Durkheims tankar om hur utbildning fungerar för att tillgodose sociala gruppers behov. Dylika modeller kan vara kollektiv-funktionalistiska, och söka sina förklaringar till utbildningssystemens skapnad i skilda gruppers behov av utbildning: förklaringar som kan sträcka sig från mer specifika krav på för vissa ändamål utbildad arbetskraft till mer övergripande strategier för relativ samhällelig överordning. Till denna huvudsakligen objektivistiska tradition kan även föras studier av utbildning och utbildningssystem ur ett institutionellt-strukturellt fokus.²⁸

I föreliggande avhandling framstår funktionalistiska förklaringar av utbildningens utformning som på många sätt brukbara: utbildningen antas fylla (eller, någon gång under historiens gång, ha fyllt) en funktion för

26. Donald Broady, *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg*, Skeptronhäften 15 (Uppsala: SEC, Uppsala universitet, 1998), s. 3.

27. Ibid., s. 4.

28. I relation här till kan som ett nyare exempel nämnas den makrosociologiska ansats som bland annat använts av Margaret S. Archer för att beskriva utbildningssystemens uppkomst och strukturering i relation till maktförhållanden och skilda samhälleliga institutioner och grupper samt av dessa använda strategier. Margaret Scotford Archer, *Social Origins of Educational Systems. University edition* (London: Sage, 1984), s. 4–15. Ett problem som emellertid infinner sig här är hur dessa och liknande modeller vanligtvis begränsats till nationalstaten, och därmed till en politisk konstruktion knuten till en viss tid och plats: vanligtvis 1800- och 1900-talen, inte sällan Europa och Amerika. Modellernas och resultatens giltighet kan däremot inte nödvändigtvis tas för givna för andra perioder och platser – till exempel tiden före nationalstaternas framväxt och konsolidering, där institutioner som till exempel (den katolska) kyrkan på sina håll utövade en avsevärd övernationell makt över samhället i allmänhet och utbildningen i synnerhet. Frågetecken kan exempelvis resas – och har rests – när det gäller hur pass tillämpbara dessa sätt att betrakta utbildning och utbildningssystem skulle vara i en svensk historisk kontext, särskilt när det handlar om tidigmodern tid (före 1800). Se Esbjörn Larsson, *Från adlig uppföstran till borgerlig utbildning. Kungl. krigsakademien mellan åren 1792 och 1866*, Studia historica Upsaliensia 220 (Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 2005), s. 31 f.; Esbjörn Larsson, *Det svenska utbildningssystemets födelse. Olika perspektiv på den svenska läroverksutbildningens utveckling under 1800-talet* (Uppsala: SEC, Uppsala universitet, 2006), s. 8 f.

grupper och individer. Till de relevanta frågorna hör därmed vilken denna funktion är (eller har varit) och vems behov den tillfredsställer (eller har tillfredsställt) – och på vilket sätt.

I och med institutionaliseringen av undervisning och lärande byggs i lärandet också in spänningar och maktrelationer mellan institutionerna och de individer som befattar sig därmed. Institutionen kan nyttjas för att utöva makt över individen, och härmed uppstår en dynamik som också involverar grupper och strukturer av skilda slag. Ett större samhälleligt komplex av maktrelationer kan sålunda också återspeglas i utbildningens system och institutioner. I ett makroperspektiv har aspekter av denna maktutövning inte sällan förståtts som en disciplinering på kollektiv basis. Ett av undervisningens – ofta outtalade, men sällan underordnade – mål blir att disciplinera grupper i underläge för att därigenom säkra den samhälleliga maktordningens fortbestånd (inklusive olika gruppers relativa över- eller underordning).²⁹

Den relationella maktutövningen är sålunda närvarande även inom utbildningens område. Samtidigt är det av yttersta vikt att undgå den reduktioniska fällan i att enbart förstå *allting* som en kamp där skilda intressen försöker bevara eller kullkasta tingens ordning. Denna avhandling nöjer sig med att förutsätta att makt utövas på samtliga nivåer inte bara när det gäller undervisningen utan också när det gäller samhället i stort.³⁰ Däremot betraktas denna omständighet som en av flera möjliga analysansatser snarare än som ett övergripande tolkningsraster.

I ett historiskt studium av utbildning innebär detta bland annat ett uppmärksammande på den möjliga närvaron av intentionalitet i samtliga aspekter av undervisning och lärande.³¹ Det kan, även om det inte behöver, finnas uttänkta motiv bakom *allting*: från hur byggnader och texter skapas,

29. Dylka insikter har haft en mycket stor akademisk betydelse, och makt- och ideologikritisk forskning är i nuläget närmast institutionaliserad inom såväl svensk som internationell samhällsvetenskaplig forskning. Samtidigt bör här varnas för att stor teoretisk trogenhet och systematisk stringens i förhållande till föregångarna riskerar att leda till minskat antal frihetsgrader i forskningen. Där ansatsen är att avslöja maktens och kontrollens allestädesnärvaro brukar resultaten som regel vara de förväntade.

30. Faktum är att även forskaren träder in i en maktrelation: gentemot det utforskade och gentemot forskarsamhället, med verkan såväl i förfluten tid som i samtid och framtid. Forskaren utövar makt i det att hon eller han tillskansar sig rätten att uttolka – och ytterst döma – de personer och det samhälle som hör det förflutna till. Att även det förflutna utövar makt över forskaren är en hermeneutisk lärdom som åter aktualiserar frågan om det verkningshistoriska inflytandet på den historiska forskningen.

31. I och med intentionaliteten öppnar man sig även mot retorisk teori, som till stora delar förutsätter intention i kommunikationen.

tar sig ut och förvaltas till hur klasser och kurser organiseras i tid och rum.³² Vad det än handlar om existerar möjligheten till individuell, kollektiv eller strukturell maktutövning. Däremot finns samtidigt gott om utrymme för företeelser som inte enkelt låter sig förklaras med aktörers intentioner: det kan exempelvis handla om kollisioner mellan olika aktörer med olika motiv eller om svårkontrollerade yttre omständigheter.

Förhållandet mellan å ena sidan utbildningen och å andra sidan individer, grupper, strukturer och samhällen utgör sålunda en rik grund för forskning. Utöver de funktionalistiska, strukturfunktionalistiska och maktteoretiska inriktningarna har åtskilliga betydelsefulla arbeten av utbildningssociologisk art fokuserat utbildning som kulturell reproduktion – ett fokus som för övrigt delas med tongivande delar av den svenska läroplansforskningens historia. Utbildningssystemet förses härmed med helt andra medel och mål än fostran eller kunskapsförmedling: det blir ett system som garanterar skilda samhälleliga ordningars – inklusive över- och underordningar – fortbestånd över generationerna.³³ I dessa angreppssätt ligger viktiga poänger för att förstå hur annat än ämneskunskaper blir betydelsefullt i skärningspunkter mellan utbildning och samhälle.

Förvisso är de kulturellt reproducerande aspekterna av utbildningen av betydelse också för förståelsen av skolretorikens historia. Saken kompliceras dock till exempel av att traditioner och avstånd i tid gör att de strukturer och aktörer som påverkar utbildningen inte alltid framträder tydligt. Dessa frågor utreds därför i avhandlingen med ett friare förhållningssätt till ovan diskuterade utbildnings- och kultursociologiska teorier, modeller och metoder.

32. Om (skol)byggnader och deras relation till makt och ideologi, se till exempel Thomas Markus, "Early Nineteenth Century School Space and Ideology", *Paedagogica Historica* 32, no. 1 (1996), s. 9–50.

33. Vägledande är Pierre Bourdieu, som i *Reproduktionen* – författad tillsammans med Jean-Claude Passeron och först publicerad 1970 – drar upp linjerna för en "teori om utbildningssystemet". Titeln är "illa vald", menar Donald Broady. Bourdieu själv skall ha sett den som i olyckligt hög grad ledande tankarna till en rigid teori om det oföränderliga system varigenom den gamla ordningen återskapar sig själv. Donald Broady, "En illa vald titel. Noteringar till 2008 års utgåva på svenska av Pierre Bourdieu och Jean-Claude Passeron, *Reproduktionen*", *Pedagogisk forskning i Sverige* 13, no. 3 (2008), s. 176–192. Icke desto mindre är det utbildningssystemets del i upprätthållandet av eliternas makt som utgör det centrala motivet. Modellen handlar enligt Bourdieu om "sociala förmedlingar och processer" vilket "bakom ryggen på utbildningssystemets olika agenter" leder till överföringen av kulturellt kapital från en generation till en annan – ett kapital som utbildningssystemet ser till att formalisera och verifiera såsom akademiska meriter och titlar. Jfr Pierre Bourdieu och Jean-Claude Passeron, *Reproduktionen. Bidrag till en teori om utbildningssystemet*, Arkiv moderna klassiker (Lund: Arkiv, 2008), s. 33 f.

Lärotexten

Texten finns närvarande inom i stort sett samtliga aspekter av utbildningen. Texten bär och förmedlar innehåll, den reglerar och dokumenterar, och den intar därför en central plats i denna avhandling. Även om olika typer av kunskap kan existera – det må vara vardagskunskap, icke-verbal kunskap, en tingens kunskap och så vidare – är det emellertid på många sätt ordet, det skrivna och det talade, som står i fokus för undersökningen.³⁴

Begreppet text är brett, och skilda traditioner och discipliner förhåller sig till det på olika sätt. Ulf P. Lundgrens ramfaktor- och läroplansteoretiska användning av ”pedagogisk text”, med sin utgångspunkt i strukturalistiskt diskursorienterade resonemang, fokuserar en utbildningsintern diskurs kring utbildning (”den ’parole’ som produceras i utbildning, för utbildning och om utbildning”) vilken kan vara såväl skriven som talad.³⁵ I föreliggande avhandling ges emellertid en liknande diskursiv textförståelse en framför allt kontextualiserande funktion; den ’pedagogiska texten’ betraktas därvidlag som enbart en av många texter relaterade till utbildningsinnehållet.

Framför allt studeras i denna avhandling *lärotexten*, i det följande definierad som den text som används i undervisningen. Härmed förstås skolböcker och andra läromedel, men också de texter som genereras av eleverna själva i till exempel skrivövningar. Lärotexten behöver inte vara skriftlig, utan det kan också vara fråga om en muntligt överförd text. Lärotexten är i föreliggande undersökning av särskilt intresse inte som text i sig utan såsom bärare av utbildningsinnehåll. Detta innehåll kan emellertid inte frikopplas och studeras oberoende av historisk kontext: en kontext som bland annat omfattar aspekter som rör textens materiella villkor och vad som skulle kunna kallas textens form. Innehåll och form ses därmed som svåra att skilja åt; formen utgör i sig en potentiell bärare av innehåll på skilda nivåer.³⁶

Denna förståelse av lärotexten ansluter sig till Staffan Selanders konstaterande av hur pedagogikens texter utgör ”sociala konstruktioner och

34. Jfr Peter Burke, *A Social History of Knowledge. From Gutenberg to Diderot. Based on the First Series of Vonhoff Lectures Given at the University of Groningen (Netherlands)* (Cambridge: Polity, 2000), s. 13 ff.

35. Lundgren, ”’Ramfaktorteorins’ historia”, 1984, s. 75 f. Ett exempel på hur den pedagogiska texten kan konkretiseras och kopplas till ett historiskt utbildningssammanhang ges i Agneta Linné, ”The Lesson as a Pedagogic Text. A Case Study of Lesson Designs”, *Journal of Curriculum Studies* 33, no. 2 (2001), s. 129–156.

36. Sambandet mellan form och innehåll går också att observera i de pedagogiska texter som utgörs av enskilda läromedel. Staffan Selander kopplar här genremässiga och stilistiska överväganden – liksom layout, bildanvändning och andra mer materiella aspekter av texten – till ett innehåll av kunskap och normer. Selander, ”Pedagogiska texter och retorik”, 1994, s. 48.

bärare av alldeles särskilda traditioner och sätt att kombinera perspektiv och kunskapsfragment”.³⁷ Typexemplet är läroböckerna, vilka av Selander relateras till undervisningsvillkor och institutionella ramar: deras användning påverkas av ”läroplaner [...], men kanske främst av indelningen av eleverna i skolklasser, av rumslig och tidlig uppspaltning av dagen och av lärares färdigheter och kunskaper.”³⁸ Innehållet i skolans texter behöver inte vara detsamma som det som regleras i skolans styrdokument.³⁹ Lärotexter följer i stället delvis egna normer och de lever sitt eget liv – ”läroböcker ärver läroböcker”, menar Selander – där de med grund i traditionen utgör ”en social kodifiering av vad som gäller i skolans värld”.⁴⁰

Retoriken i 1700-talets skolor och gymnasier var baserad på texter och teorier som i vissa fall hade traderats från generation till generation, genom årtionden, århundraden och årtusenden. Vissa lärotexter hade brukats i hela den svenska skolans historia; många texter hade till och med använts så länge institutionen skola över huvud taget hade funnits. En analys av övningarnas form, innehåll och innebörd bör sålunda relateras till det textuella arvet. Därmed förtydligas behovet av att närma sig lärotexten på flera analytiska plan i enlighet med vad som skisseras ovan i detta kapitel. Lärotexten har bland annat tydliga retoriska dimensioner: persuasiva drag där texten för publiken av elever försöker framvisa verkligheten på ett bestämt sätt.

För att hantera lärotexten som just text kan även värdefulla perspektiv stå att finna hos discipliner som litteraturhistoria, litteratursociologi och bokhistoria. Lärotexten kan med fog betraktas som en egen textgenre med sina egna traditioner och konventioner. Ett analytiskt angreppssätt bör därför ta hänsyn till denna omständighet och följaktligen tillåtas relatera lärotexter såväl till varandra som till andra texter.

Precis som fallet är när det gäller utbildningen och dess innehåll i stort så bör också utbildningsinnehållet manifesterat i lärotexten betraktas i relation till kontexten och andra ’yttre’ omständigheter. På denna punkt närmar sig avhandlingens forskningsansats skilda litteratursociologiska perspektiv, in-

37. Ibid., s. 44.

38. Ibid., s. 46.

39. Selander menar att ”[m]edan läroplanen handlar om hur man i skolan *bör* tala om kunskaper, utgör de pedagogiska texterna den sociala instans där man *de facto* talar om kunskaper och färdigheter.” Med ”läroplanen” avses dock förmodligen inte det bredare, läroplansteoretiskt orienterade begreppet, vilket ju i sig – särskilt med ett diskursanalytiskt anslag – borde kunna rymma det faktiska, praktiska talet om ”kunskaper och färdigheter”. Ibid.

40. Ibid.

klusive bokhistoria och materiellt inriktad litteraturhistoria. Litteraturen – och lärotexterna – betraktas därmed ur ett samhälleligt perspektiv.⁴¹ Härvid aktualiseras bland annat frågor om texternas materiella aspekter. För skolböcker under tidigmodern tid framstår därmed förhållandena kring tryck, distribution, censur och prissättning som intressanta. Dylika förhållanden visar hur makten över skolböckerna inte ligger hos enbart en aktör – oavsett om denna skulle vara lärare eller myndighet – och därmed kompliceras ytterligare förhållandet mellan styrdokument och undervisningsinnehåll. För förståelsen av den historiskt situerade undervisningen innebär emellertid dessa aspekter en värdefull, och nödvändig, nyansering.

Texten utgör en utbildningshistorisk forskares ingång till skolans värld, precis som den genom historien utgjort skolelevs ingång till äldre tiders världar. De flesta texter som möter en utbildningshistorisk forskare är skriftspråkliga: tryckta eller – vilket är vanligast när det gäller 1700-talets skola – handskrivna.⁴² Texten är det medium som rymmer såväl lärotexter som läroplaner. Texten följer utbildningen från styrdokument till utvärderingar och dokumentation: från det mest grundläggande föreskrifter till de metaplan där texterna relateras till andra texter. Lärotexten vittnar om skriftspråkets stora kulturella betydelse – samt om hur den skrivna eller tryckta texten är nödvändig för förståelsen av kulturen. I en avhandling vars studieobjekt rör sig i ett spänningsfält mellan det talade och det skrivna ordet behöver därför också särskild hänsyn tas till hur det komplexa förhållandet mellan muntlighet och olika former av skriftspråklighet – handskrift, tryckt text och så vidare – har utvecklats och varierat genom historien.

41. Litteratursociologin "är", med Johan Svedjedals ord, "i regel inte enbart nutidsorienterad, utan har ett historiskt perspektiv, och den kombinerar gärna analys av litterära verk med undersökningar av litteraturens yttre villkor, allt med utgångspunkten att söka förbindelser mellan textuella fenomen och kontextuella". Johan Svedjedal, "Det litteratursociologiska perspektivet. Om en forskningstradition och dess grundantaganden", i *Litteratursociologi. Texter om litteratur och sambälle*, red. Lars Furuland och Johan Svedjedal (Lund: Studentlitteratur, 1997).

42. Den skriftspråkliga texten utgör i princip det enda sätt på vilket källmaterial kan ha bevarats från en tid före audiovisuella lagringsmedier. Man kan i och för sig tänka sig att man i en undersökning lutar sig mot muntligt traderade källor, även om dessa skulle visa avsevärda metod- och källproblem.

Retorik och vältalighetspraktiker

Begreppet retorik är inte entydigt: det räcker med att se hur ordet används i dag för att upptäcka att det kan beteckna allt ifrån en allmän ordvrängarkonst till en akademisk disciplin inriktad på avancerad språklig analys. Och så har det sett ut genom begreppets långa historia: det har givits många uttolkningar och fyllts med olika innehåll. Ända sedan den antika talekonstens dagar har retorikens väsen varit föremål för diskussion, ifrågasättanden och meningsmotsättningar.⁴³ Till en retorikhistorisk studie hör uppgiften att förstå den långa rad riktningar som framträtt under mer än tvåtusen år av retorik. Skolretoriken är en av dessa yttringar, och till föreliggande avhandlings uppgifter hör att teckna en del av skolretorikens historia.⁴⁴

Retorikbegreppet i allmänhet är alltså, och har varit, omtvistat. På ett motsvarande sätt förhåller sig det med retorikens traditioner: de är mångskiftande och stundtals motsägelsefulla. Begrepp som 'den klassiska retoriken' är därför problematiska; i retorikens historia finns inte bara en utan flera klassiska traditioner.

Till stor del har skolretoriken historiskt sett varit baserad på en tradition med rötter i grekisk och romersk antik. De texter och övningar som användes i retorikutbildningen förde denna tradition vidare, samtidigt som de med tiden också kom att uppvisa en betydande spännvidd.⁴⁵ Härvidlag skiljer sig skolornas retorik föga från den västerländska retoriken i allmänhet.

Från ursprunget i antikens Grekland har retorik har ofta ansetts bestå av såväl praktik som teori, konstfärdighet som reflexion, hantverk som vetenskap.⁴⁶ Det råder ingen motsättning mellan dessa aspekter; den 'teoretiska' förståelsen har utvecklats genom analys och systematiserande av den praktiska talekonsten, vilken i sin tur varit beroende av den strukture-

43. Jfr till exempel Gert Ueding och Bernd Steinbrink, *Grundriss der Rhetorik. Geschichte, Technik, Methode* (Stuttgart: Metzler, 1986), s. 1 ff. samt George A. Kennedy, *A New History of Classical Rhetoric* (Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1994), s. 6 ff.

44. Om skolretorik, se exempelvis Lonni Bahmer och Eberhard Ockel, "Erziehung, rhetorische", i *Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Bd 2, Bie-Eul*, red. Gert Ueding (Tübingen: Niemeyer, 1994), 1438–1460. Jfr också Dietmar Till, *Transformationen der Rhetorik. Untersuchungen zum Wandel der Rhetoriktheorie im 17. und 18. Jahrhundert*, Frühe Neuzeit 91 (diss. Tübingen: Niemeyer, 2004), s. 259 ff.

45. Brian Vickers, *In Defence of Rhetoric* (Oxford: Clarendon Press, 1988), s. 11 f.

46. Om liknande tankar – samt om tidig kritik mot retoriken – se exempelvis Kennedy, *A New History of Classical Rhetoric*, 1994, s. 11–19, 30–39 och Vickers, *In Defence of Rhetoric*, 1988, s. 2, 14 f.

rade reflexionen, och så vidare.⁴⁷ Denna flersidighet har gjort att retoriken, bland annat hos teoretiker som Aristoteles, karaktäriserats som en *techne*.⁴⁸ Detta grekiska begrepp kan enklast översättas med 'konst' eller kanske snarare 'konsthantverk' – även om begreppet har en vidare betydelse än den moderna, och bland annat kan ses som inrymmande sidor som i dag skulle klassas som såväl 'teori' som 'praktik'.⁴⁹

Förståelsen av begreppet retorik är i föreliggande avhandling inte reduktionistisk. Skolretoriken betraktas här som ett pedagogiskt program och som en del av ett större läroplanssammanhang. Avhandlingens studieobjekt blir därför skolornas och gymnasiernas retorikutbildning – snarare än ett isolerat skolämne (i vår tids mening), snävt definierat enligt varierande ämnesgränser. Ett distinkt avgränsat 'retorikämne' skulle riskera utgöra en godtycklig och anakronistisk konstruktion. I kombination med den i kapitlets inledning formulerade synen på utbildning som historisk verksamhet leder detta till en bredare utbildnings- och kulturhistorisk lika mycket som en retorikteoretisk och ämnesdidaktisk-historisk studie.

Retoriken förstås i denna undersökning i relation till det klassiska *trivium* (där, utöver retoriken, också grammatik och dialektik ingick). I detta sammanhang ses retoriken som den del av *trivium* som syftar till vältalighet. Utifrån denna retorikhistoriska och läroplanshistoriska position syftar avhandlingens perspektiv också till att skriva en retorikhistoria som inte enbart är en retorikteorins historia utan också en retorikutövningens historia. Ett grundläggande antagande i avhandlingen är att retorikutbildningen som den bedrevs i skolor och gymnasier inte nödvändigtvis behöver ha varit identisk, eller ens helt förenlig, med samtidens tankar om vad (skol)retorik var eller hur retorikutbildning borde bedrivas. Undersökningen utgår därför från skolans texter och praktiker för att rekonstruera det retoriska utbildningsprogrammet. Retorikutbildningen spänner på detta sätt potentiellt från lärokursernas teoretiska innehåll till vältalighetspraktiker i den

47. Jfr för övrigt Walter J. Ong, *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word* (London: Methuen, 1982), s. 109 om hur retoriken ända sedan antiken varit beroende av skrivkonsten: hur det skriftspråkliga systematiserandet och analyserandet varit nödvändiga för att utveckla denna konst med rötter i talspråkligheten.

48. Aristoteles, *Retoriken* 1.1.2..

49. Jfr Thomas M. Conley, *Rhetoric in the European Tradition* (Chicago: University of Chicago Press, 1994), s. 14. Vissa paralleller kan dras till pedagogiken, såsom denna ibland framställts som en "praktisk teori" (se till exempel Donald Broady, "Pedagogik som praktisk teori", i *Kunskapens villkor. En antologi om vetenskapsteori och samhällsvetenskap*, red. Staffan Selander, Teori, forskning, praktik (Lund: Studentlitteratur, 1986), s. 105–115.)

lärd skolan, såväl inom som utom den formella undervisningen.⁵⁰

Den stora spännvidden i retorikens pedagogiska program gör att undersökningen behöver kunna hantera ett utbildningsinnehåll som förmedlas på skilda arenor och på åtskilliga nivåer. Retorikens begreppsapparat och teoretiska sidor – det som ibland kallas retorikvetenskap – tas därför i denna avhandling till hjälp för att tolka skolretoriken som historiskt situerat studieobjekt. Detta görs framför allt utifrån en grekisk-romersk tradition.⁵¹ Till utgångspunkterna för denna retorikförståelse hör *övertygandet* som retorikens huvudsakliga uppgift: att, som Aristoteles formulerade saken, i vad det än gäller finna det som är bäst ägnat att övertyga.⁵² Vidare bör här nämnas tanken på retoriken som situationsanpassad och därmed beroende av bland annat kontext, tidpunkt, publik och medium.⁵³ Situationen påverkar valet av genre, argument, disposition, stilistisk utformning och framförande – något som reflekterar hur retorikens syn på kommunikationen är om inte heltäckande, så i alla fall mycket bred. Undersökningen aktualiserar dylika teoretiska förhållningssätt till den retoriska kommunikationens mål och väsen och tar även i bruk andra delar av en klassisk-retorisk terminologi och begreppsapparat.

Hit hör bland annat de vanligtvis fem delarna i den så kallade retoriska processen. Oavsett vilken typ av retorisk produkt – muntlig eller skriftlig –

50. Rörande den bredd som här tillerkänns retorikutbildningen som studieobjekt, jfr exempelvis hur Peter Cassirer menar att "det är helheten mellan form, innehåll, framförande och effekt som gång på gång måste återerövrats i retorikens historia. Endast om samtliga aspekter tillmäts samma betydelse går det att till fullo förstå och tillämpa det retoriska systemet." Peter Cassirer, *Huvudlinjer i retorikens historia* (Lund: Studentlitteratur, 1997), s. 17.

51. Det är också en liknande klassiskt inspirerad retorikkonception som till stor del har präglat retorikstudiet så som det i dag, i början av det tjugoförsta århundradet, bedrivs vid svenska universitet.

52. Aristoteles, *Retoriken* 1.2.1.

53. Förhållandet till situationen utgör ett av retorikens mest grundläggande frågekomplex, ett område som också i modern tid varit föremål för åtskillig debatt. Spörsmålet under förra århundradets återväckta intresse för retoriken har här kretsat kring möjligheten att skapa, omskapa eller omförhandla den retoriska situationen. Å ena sidan finns här det (mer traditionella) perspektiv där retoriken ses som en anpassning till situationen; å andra sidan framhålls ett synsätt som betonar hur retoriken faktiskt skapar situationen. Jfr Lloyd F. Bitzer, "The Rhetorical Situation", i *Contemporary Rhetorical Theory. A Reader*, red. John Louis Lucaites, Celeste Michelle Condit och Sally Caudill (New York: Guilford Press, 1999), s. 217–225. Richard E. Vatz, "The Myth of the Rhetorical Situation", i *Contemporary Rhetorical Theory. A Reader*, red. John Louis Lucaites, Celeste Michelle Condit och Sally Caudill (New York: Guilford Press, 1999), s. 226–231. Modern retorikvetenskaplig teori är alltså splittrad på denna punkt och det kan vara intressant att notera hur splittringen till del följer de skiljelinjer som de senaste tre-fyra årtiondena präglats humaniora och samhällsvetenskap. Även för forskaren får detta komplikationer i det att vederbörande ställs inför valet mellan å ena sidan en strukturalistisk pragmatisk ansats, som lånar sig väl till att utifrån specifika parametrar analysera ett material knutet till specifika personer i specifika kontexter, och å andra sidan en aningen mer poststrukturalistisk eller konstruktivistisk ansats där agenterna själva tillåts definiera kontexten.

det handlar om anses den retoriska processen bestå av ett antal moment (*partes*), vanligtvis fem till antalet. I det första steget, *inventio*, tar talaren ställning till situationen och uppfinner, med hjälp av retorikens lära om *loci* eller *topoi*, passande argument. Till hjälp finns här retorikens tre huvudsakliga påverkansmedel: *ethos* (karaktär och auktoritet), *pathos* (känslor) och *logos* (förnuft och logiska resonemang). I det andra steget, *dispositio*, ordnas stoffet i en för ändamålet effektiv disposition. I det tredje steget, *elocutio*, ges texten en passande språkdräkt. Det fjärde steget, *memoria*, utgörs av talarens memorering av talet och är sålunda i sin traditionella mening framför allt relevant för muntliga framföranden. Slutligen kommer själva framförandet, *actio*. Momenten i den retoriska processen, och retorikens övertygandemedel i stort, står inte enbart till förfogande för den talare som vill bygga upp sitt framförande utan också som kritiskt analysverktyg i förståelsen av retoriska yttringar. Även i föreliggande undersökning blir dessa begrepp betydelsefulla för att beskriva och förstå såväl den teoretiska skolretoriken som andra vältalighetsyttringar i den lärda skolan.

Ytterligare begrepp som kommer till användning i undersökningen är *publica materies*, kanon och repertoar. Med *publica materies* avses det intellektuella allmängodset i framför allt de förebildliga klassiska texterna och Bibeln.⁵⁴ Historiskt har detta stoff lånat sig till innehållslig och formmässig efterbildning inom såväl retorik och diktning som historieskrivning och morallära.⁵⁵ Ett närliggande, men inte synonymt, begrepp är *kanon* som i undersökningen får beteckna en samling verk och texter som i en given kontext är att betrakta som auktoriserade, normerande eller på annat sätt bedömda som särskilt värdefulla.⁵⁶ Repertoar ges i föreliggande studie den allmänna betydelsen uppsättning eller förråd av uttryck och innehåll. En parallell kan dras till hur Stina Hansson beskriver en av retoriken präglad kulturell och litterär repertoar under tidigmodern tid som bestående ”dels av de ’saker’ (*rei*) – de innehållsliga element – som traderats i den litteratur som uppfattades som aktuell och föredömlig, dels av de olika ’former’

54. Alexander Cizek, *Imitatio et tractatio. Die literarisch-rhetorischen Grundlagen der Nachahmung in Antike und Mittelalter*, Rhetorik-Forschungen 7 (Tübingen: Niemeyer, 1994), s. 1 f.

55. Ibid.

56. En litteratursociologisk och utbildningshistorisk diskussion av kanonbegreppet finns i Lars Brink, *Gymnasiets litterära kanon. Urval och värderingar i läromedel 1910–1945*, Skrifter utgivna av Avdelningen för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen i Uppsala 30 (Uppsala: Avdelningen för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen, Uppsala universitet, 1992), s. 232–245.

(*verba*, ordagrant 'ord') i vilka dessa innehåll brukade gestaltas [...].⁵⁷ Även om *publica materies*, kanon och repertoar sålunda utgör skilda företeelser kan de – enligt det perspektiv som anläggs i denna undersökning – mötas i utbildningen. Därmed kan de också utbyta innehåll, något som har betydelse för bland annat retoriken.

Manlighet, dygd och medborgarskap

För att förstå hur gossar och ynglingar med retorikutbildningens hjälp skulle danas till män och medborgare behöver ett antal utgångspunkter klargöras. I det följande behandlas bland annat distinktionen mellan kön och genus och mellan manlighet och maskulinitet; här görs också antagandet om en mångfald av manligheter. Dessutom diskuteras hur kategorier som kön och medborgarskap dels förstås i relation till andra identitetskategorier, dels betraktas som performativa. Här framhålls också dygdens centrala funktion i skapandet av manlighet och medborgarskap.

En inledande begreppsdistinktion rör förhållandet mellan kön och genus. I avhandlingen betraktas båda dessa begrepp som socialt och språkligt konstruerade, och de används sålunda synonymt.⁵⁸ Av intresse för avhandlingen är själva konstruerandet av kön, snarare än biologiska förhållanden. På samma sätt betraktas begreppen manlighet och maskulinitet i avhandlingen som utbytbara; i båda fallen rör det sig om konstruktioner. I föreliggande analytiska sammanhang blir någon sann, essentialistisk manlighet såväl omöjlig som ointressant.

Till avhandlingens grundantaganden hör vidare uppfattningen att kön, som en följd av dess socialt konstruerade karaktär, är historiskt föränderligt, komplext och mångfacetterat. Att vara man – eller att danas till en – betydde på 1700-talet inte samma sak som i dag. Den tidigmoderna världen såg

57. Stina Hansson, *Från Hercules till Swea. Den litterära textens förändringar*, Skrifter utgivna av Litteraturvetenskapliga institutionen vid Göteborgs universitet 39 (Göteborg: Litteraturvetenskapliga institutionen, Univ., 2000), s. 12.

58. Jfr Ann Öhrberg, *Vittra fruntimmer. Författarroll och retorik hos frihetstidens kvinnliga författare*, Skrifter utgivna av Avdelningen för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen i Uppsala 45 (diss. Uppsala; Hedemora: Gidlund, 2001), s. 17 ff. För en utförlig diskussion av (och kritik mot) detta betraktelsesätt, jfr även Åsa Carlson, *Kön, kropp och konstruktion. En undersökning av den filosofiska grunden för distinktionen mellan kön och genus* (diss. Stockholm; Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 2001), s. 59–68.

stora förändringar vad gäller såväl uppfattningarna om vad som var manligt som vad som ur biologisk synvinkel ansågs vara en man.⁵⁹

Genom att manlighet(er) är kontextuellt förankrade, har de sålunda inte bara ändrats genom historien utan också varierat vid olika tidpunkter. Därmed möjliggörs multipla maskuliniteter: flera manligheter som samtidigt försöker göra sig gällande. Frågan om manlighet avgörs inte sällan i en maktkamp män emellan; Raewyn Connell menar att resultatet blir en *hegemonisk maskulinitet* som både dominerar andra, underordnade maskuliniteter och gör dem delaktiga i en männens allmänna överordning gentemot kvinnor som grupp.⁶⁰ Som påpekats av John Tosh är situationen emellertid instabil och varje manlighet med hegemoniska aspirationer kan räkna med att behöva se sig utmanad av andra manligheter (eller andra identitetskategoriska konfigurationer vars annanhet kan baseras på kön, klass, sexualitet, och så vidare).⁶¹ Till Tosh's nyansering av förhållandet mellan olika manligheter (och andra identitetskategorier) fogar bland andra Michèle Cohen kravet på nyansering *inom* de olika manligheterna.⁶² I detta krav ligger också en kritik mot delar av begreppet hegemonisk maskulinitet: förvisso står olika maskuliniteter mot varandra, men den maskulinitet som vid en viss tidpunkt är hegemonisk behöver däremot definitivt inte vara homogen.⁶³ Tvärtom, menar Cohen, rymmer en stor spännvidd inom enskilda maskuliniteter, något som också var fallet under 1700-talet.⁶⁴

59. Se exempelvis Thomas Laqueur, *Om könsens uppkomst. Hur kroppen blev kvinnlig och manlig*, Kulturhistoriskt bibliotek (Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 1994), s. 173 ff. Jfr även Maja [Bondestam] Larsson, *Den moraliska kroppen. Tolkningar av kön och individualitet i 1800-talets populärmedicin* (diss. Uppsala; Hedemora: Gidlund, 2002), s. 34–43.

60. R. W. [Raewyn] Connell, *Maskuliniteter* (Göteborg: Daidalos, 1999), s. 100 ff.

61. John Tosh, "What Should Historians Do with Masculinity? Reflections on Nineteenth-Century Britain", *History Workshop*, no. 38 (1994), s. 192 ff.

62. Michèle Cohen, "'Manners' Make the Man. Politeness, Chivalry, and the Construction of Masculinity, 1750–1830", *Journal of British Studies* 44, no. 2 (2005), s. 312. Cohen menar att en orsak till forskningens skiftande förklaringar av manlighetens historiska förändringar är att det faktiskt rör sig om *olika* maskuliniteter; som en följd av vad som de facto är skilda studieobjekt (eller skilda aspekter av studieobjektet) har olika forskare kommit fram till olika resultat.

63. *Ibid.*, s. 313.

64. *Ibid.*, s. 313 ff. Cohen åsyftar här, utifrån egen och andras forskning, framför allt "polite gentlemanliness"; huruvida denna belevade maskulinitet var att betrakta som hegemonisk under 1700-talet får emellertid vara osagt. För vidare diskussion om genus och belevade kulturer, se till exempel Michèle Cohen, *Fashioning Masculinity. National Identity and Language in the Eighteenth Century* (London: Routledge, 1996), s. 13–25 samt Ann Öhrberg, "Fasa för all flärd, konstan och förställning". Den ideala retorn inom 1700-talets nya offentlighet", *Sammlaren* 131 (2010), s. 38–43, som även relaterar belevade kulturer till kön och retorik.

I linje med dessa påpekanden betraktas i avhandlingen inte något maskulinitetsideal som ensamt rådande vid en viss tidpunkt eller inom en viss grupp. Kategorier och konstruktioner som kön eller genus – liksom social tillhörighet, (socio)ekonomisk ställning, samhällsmedborgarskap, stånd, etnicitet, ålder och så vidare – betraktas som samverkande, överlappande, kontrasterande och sammanflytande med varandra och andra kategorier. Sålunda bereds utrymme för multipla maskuliniteter liksom för en problematisering av relationer inom och mellan identitetskategorier. I stället för en i (nästan) alla lägen tvingande maskulinitetshierarki utgår avhandlingen från en pluralism av positioner vars relationer inte i alla lägen kan beskrivas i termer av absolut över- eller underordning. Därmed görs tolkningsuppgiften mer delikat – och bilden mer komplex.

Avhandlingen utgår från att kön, i likhet med andra kategorier av konstruerad och konstruerande karaktär, har en tydlig performativ komponent och därmed skapas i och med 'görandet'. Man görs – eller gör sig – till exempelvis man eller kvinna. Denna utgångspunkt får flera implikationer för en utbildningshistorisk studie: bland annat betraktas utbildningen och fostran av pojkar och ynglingar både som en plats för demonstrationen av maskulina ideal och som en arena för görande av manlighet.

Ett för avhandlingen centralt sätt att förstå detta är genom begreppet *dygd*. Dygden var sedan antiken det som uppfattades som strävan efter det goda och rätta, kärnan i det önskvärda mänskliga handlandet.⁶⁵ Dygden var av grundläggande betydelse för såväl uppfostran och skolningen av pojkar och ynglingar som för det liv som väntade som män och medborgare – och retoriskt aktiva personer.⁶⁶ Så nära var förbindelsen mellan dygd och manlighet att det latinska ordet, *virtus* (med sitt ursprung i *vir*, man) åsyftade båda företeelserna. Den allmänna kompetens och manbarhet – duglighet – som åsyftades med *virtus* går igen i det svenska *dygd* (och germanska motsvarigheter som tyskans *Tugend*).⁶⁷ Aristoteles resonerar i *Den nikomachiska*

65. Jfr Bengt Lewan, *Med dygden som vapen. Kring begreppet dygd i svensk 1700-talsdebatt*, Samhällsvetenskapligt bibliotek (Stockholm: Symposion, 1985), s. 13.

66. Kurt Johannesson, *Svensk retorik. Från medeltiden till våra dagar* (Stockholm: Norstedt, 2005), s. 16 f.

67. "Dygd", *Svenska Akademiens ordbok*. Se även Lewan, *Med dygden som vapen*, 1985, s. 13. Jfr för övrigt hur Tore Janson i sitt förord till Ciceros *Om ålderdom* och *Om vänskap* påpekar att "det har varit stora svårigheter med att översätta det ofta förekommande ordet *virtus*. I filosofiskt bruk betecknar det ofta inbegreppet av alla goda egenskaper. Det svenska ord som oftast använts för att översätta det är 'dygd'. Emellertid är enligt min erfarenhet detta ord antingen meningslöst för en nutida svensk, eller också betecknar det något som man förr sände unga flickor till pension i Schweiz för att bevara. Associationen är mycket olycklig, eftersom grundbetydelsen av *virtus* är 'manlighet'. Därför har jag sett mig nödsakad

etiken kring karaktärsdygder som bland annat mod, besinning, frikostighet, ambition, vänlighet, uppriktighet, och rättrådighet.⁶⁸ Även om åtskilliga av dessa karaktärsdygder identifieras som goda egenskaper än i dag har dock uttolkningen av vad som varit dygdigt, dugligt och duktigt varierat över tid och mellan olika sammanhang.⁶⁹

Dygden ges i föreliggande undersökning manlighets- och medborgarskapskonsituterande betydelse. Kopplat till manlighets- och identitetskonstruktion anläggs därför ett inte bara etiskt utan också performativt perspektiv på dygd och dygder. Dygderna ses som vägledande för olika typer av moraliskt manligt handlande. Generellt betraktad blir dygden därmed en manlighetsskapande strategi. Genom dygden görs mannen; genom dygden kvalificerar han sig som medborgare. På ett motsvarande sätt förhåller det sig med dygdens motsats, lasten – det orätta, öönskade beteendet hos en omoralisk människa.⁷⁰ Genom dygder, och laster, i olika kombinationer kan sålunda sålunda skilda manligheter konfigureras.

Nära förbundna med manlighet och dygd var de ursprungligen antika föreställningarna om medborgarskap. Trots medborgarbegreppets betydelseförskjutningar under det svenska 1700-talet bibehölls och omhuldades bilden av antikens idealmedborgare, den i det allmännas affärer aktive mannen.⁷¹ Även denne definierades ytterst av dygderna. När så medborgarbegreppet till exempel, som påpekats av Jakob Christensson, under svensk frihetstid breddades från att ha varit en angelägenhet för en smalare lärd sfär till att bli en fråga för fosterlandet i dess helhet, innebar det en ökad betoning av patriotiska dygder.⁷² Detta illustrerar hur medborgarbegreppet

att hålla mig till översättningar som 'goda egenskaper', 'mod' etc." Marcus Tullius Cicero, *Om ålderdom; Om vänskap* (Stockholm: Natur och kultur, 1968), s. 12.

68. Aristoteles, *Den nikomachiska etiken* (Göteborg: Daidalos, 1967), s. 60–156. Om aristoteliska dygder under 1700-talet se också exempelvis Sven Delblanc, *Ära och minne. Studier kring ett motivkomplex i 1700-talets litteratur* (diss. Uppsala; Stockholm: Bonnier, 1965), s. 20–27.

69. Jfr Lewan, *Med dygden som vapen*, 1985, s. 21.

70. Aristoteles ser lasterna som avvikelser – åt olika håll – från den gyllene medelväg som utgörs av dygderna. Aristoteles, *Den nikomachiska etiken*, 1967, s. 60 ff.

71. Jakob Christensson, *Lyckoriket. Studier i svensk upplysning* (diss. Lund; Stockholm: Atlantis, 1996), s. 127 f.; Öhrberg, "Fasa för all flärd, konstan och förställning". Den ideala retorn inom 1700-talets nya offentlighet", 2010, s. 40 f.; Karin Sennefelt, *Politikens hjärta. Medborgarskap, manlighet och plats i frihetstidens Stockholm*, kommande 2011. Jfr även Janne Lindqvist [Grinde], *Dygdens förvandlingar. Begreppet dygd i tillfällstryck till handelsmän före 1780*, Skrifter utgivna av Litteraturvetenskapliga institutionen vid Uppsala universitet 38 (diss. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 2002), s. 181 ff.

72. Christensson, *Lyckoriket*, 1996, s. 128 ff.

måste relateras till andra kategorier: manlighet, nationalitet och så vidare.⁷³ I föreliggande avhandling fokuseras sålunda på detta sätt medborgarskapet som identitetskategori.⁷⁴ I likhet med hur manlighet behandlas i undersökningen betraktas medborgarskapet dessutom som performativt skapat, bland annat medelst olika konfigurationer av dygder. I ett läroplanssammanhang utgör dessa dygder ett utbildningsinnehåll framför allt på fostrans- och socialisationsnivå.

Avhandlingen lägger här särskild vikt vid hur dessa dygder förhåller sig till samhället och till olika uppfattningar om det goda medborgarskapet. Inspiration har här hämtats från ett resonemang som förs i Björn Baderstens avhandling om medborgardygd, där olika dygder antas förhålla sig på olika sätt till offentliga och privata angelägenheter.⁷⁵ Badersten menar att ”dygdernas partikulära och situationsbundna karaktär” dessutom kan knytas till särskilda värdegemenskaper och hur ”olika normativa ideal kring det gemensamma goda [...] tillskriver medborgarskapet olika innehåll och ger olika svar på vad som är att betrakta som offentligt”.⁷⁶ Föreliggande undersökning tar fasta på denna medborgarskapets möjliga mångsidighet. Genom att studera vilka dygder som förmedlas i skolretorikens olika lager av utbildningsinnehåll kan såväl manlighets- som medborgarideal identifieras.

Avslutningsvis bör också konstateras att i en historisk kontext kan kön och andra identitetskategorier – betraktade som föränderliga, påverkade av sociala uppfattningar, performativt skapade och språkligt formulerade – ytterst inte förstås av en nutida betraktare annat än genom tolkning. De identitetshistoriska perspektiven måste därför integreras i avhandlingens överordnade hermeneutiska angreppssätt.

73. Jfr även Sennefelt, *Politikens hjärta. Medborgarskap, manlighet och plats i frihetstidens Stockholm*, kommande 2011.

74. Därmed är inte till exempel juridiska aspekter av medborgarskapet av intresse för undersökningen.

75. Badersten menar vidare att trots att ”dygdeetiken [...] är relationell och sprungen ur interaktionen mellan människor” så är vissa dygder mer offentliga än andra – även om förhållandet mellan det offentliga och det privata genom historien har varit föremål för åtskilliga diskussioner. Björn Badersten, *Medborgardygd. Den europeiska staden och det offentliga rummets etos*, Lund Political Studies 126 (diss. Lund; Stockholm: Natur och kultur, 2002), s. 119.

76. Ibid., s. 119 f.

Tolkning, tradition och tid

Föreliggande avhandling undersöker på olika nivåer olika aspekter av studieobjektet, och tar därvid i bruk skilda teoretiska perspektiv. Dessa ansatser kan fungera såväl kompletterande som konkurrerande i förhållande till varandra, och ytterst blir här tolkningar och rimlighetsbedömningar nödvändiga. I den mån något sammanbindande metodiskt kitt används för att med skilda teoretiska angreppssätt nå en förståelse av ett heterogent historiskt material så utgörs detta kitt av just hermeneutiken.

Lika enkelt som det kan synas vara att sammanfatta betydelsen av ordet hermeneutik med det gängse ”tolkningslära”, lika svårt är det att fixera denna betydelse. Den hermeneutiska traditionen har sina rötter i antik och tidigkristen tid, och detta arv var under lång tid dominerande i västerländsk tolkningslära. Från att ursprungligen framför allt varit en teologiskt präglad utläggning av religiösa texter har emellertid perspektiven vidgats mot dagens tillämpningar. Av betydelse är här namn som Friedrich Schleiermacher och Wilhelm Dilthey. Schleiermachers hermeneutik blir till ett verktyg för att förstå inte bara religiösa urkunder, utan praktiskt taget *alla* mänskliga texter.⁷⁷ Härmed orienteras hermeneutiken mot en mer explicit vetenskaplighet, en generellt tillämpbar metod varmed människan skulle kunna förstås.

Ramarna för vad som kan räknas som studieobjekt vidgas ytterligare med den hermeneutiska ambitionen hos Dilthey. Den schleiermacherska strävan efter en förståelse av *människan* blir hos Dilthey till ett försök att förstå hennes *värld* – att överskrida den individuella relationen mellan tolkaren och det uttolkade, för att kunna säga någonting om livet.⁷⁸ Därmed kan tolkningsläran utsträckas till att omfatta alla mänskliga spår i världen och historien. Historien utgör här ett nyckelbegrepp. Genom att människan definieras som en ”historisk” varelse framstår förståelsen av den historiska kontexten som nödvändig för hermeneutiken.⁷⁹

Hermeneutikens betonande av historisering och kontextualisering är konsekvent med det skeptiska drag som finns inneboende i hermeneutiken.

77. Per-Johan Ödman, *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik* (Stockholm: AWE/Geber, 1979), s. 27. Jfr också Sven Andersson, ”Hermeneutikens två traditioner – om skillnaderna mellan Schleiermacher och Gadamer”, i *Kunskapens villkor. En antologi om vetenskapsteori och samhällsvetenskap*, red. Staffan Selander, Teori, forskning, praktik (Lund: Studentlitteratur, 1986), s. 146–151.

78. Ödman, *Tolkning, förståelse, vetande*, 1979, s. 28.

79. Ibid., s. 30.

Skepticismen grundar sig i en medvetenhet om att det finns en mångfald av relativa förståelser.⁸⁰ Av detta följer att det inte finns – och inte kan finnas – en enda, enhetlig hermeneutisk metod. Hermeneutiken rymmer sålunda flertalet strömningar med olika uppfattning om mening, mål och metod. Något tillspetsat domineras dagens hermeneutik av två huvudsakliga riktningar vilka delvis grundar sig på olika traditioner, men framför allt skiljer sig åt vad gäller syftet med verksamheten.⁸¹ Den metodologiskt orienterade hermeneutiken söker finna metoder för tolkning, medan den ontologiska hermeneutiken reser vidare frågor om tolkningens väsen, om förståelsen och om världen i sig.

Vidare påminner hermeneutiken om det ofrånkomliga – och oundgängliga – subjektiva inslaget i forskargärningen: tolkningar kan inte nå, och bör därför inte låtsas sträva efter, en enda, allmängiltig eller evig sanning eller mening. Den hermeneutiska förståelsen är resultatet av materialets möte med forskaren, och avhängig just hennes eller hans förförståelse, överväganden, val, arbetssätt, språk och så vidare. På så vis blir förståelsen relativ, och något som ytterst även gäller hermeneutiken själv.⁸² Härigenom är den hermeneutiska verksamheten också en metaverksamhet, vars tolkningar inte enbart ägnas texter, utan också tolkningarna själva.⁸³

Förmågan till, och strävan efter, självreflexion blir alltså ett av hermeneutikens viktigaste drag. I den hermeneutiska analysen problematiseras såväl materialet och tillvägagångssättet som resultatet och kunskapen över huvud taget. Hermeneutikens mål är inte att mäta, och kanske inte ens att förklara, utan snarare att *förstå* – och att *förstå förståelsen*.

Särskilt tydligt blir detta i den ontologiska eller filosofiskt orienterade hermeneutiken. Hans-Georg Gadamer betonar särskilt språket som grundförutsättning för den mänskliga existensen. Denna hermeneutik är i grunden existentiell och söker ytterst sin förståelse i, och av, det mänskliga

80. Enligt Per-Johan Ödman är hermeneutiken som "principiellt odogmatisk". Ibid., s. 10.

81. Jfr Atle Kittang, "Hermeneutikk og litteraturvitskap", i *Hermeneutik. En antologi*, red. Horace Engdahl et al., Stora Tema nova (Stockholm: Rabén & Sjögren, 1977), s. 15 ff. En annan indelning av hermeneutiken – i *fenomenologi*, *historisk-kulturell hermeneutik* och *kritisk teori* – finns i Ralf Helenius, "Hermeneutiken inför 2000-talet", i *Hermeneutikens väv. Om ton, text och tolkning. En vänbok till Per-Johan Ödman*, red. Charles Westin (Stockholm: HLS, 1998), s. 67 f.

82. Per-Johan Ödman karakteriserar hermeneutiken som förmögen att "vara skeptisk i förhållande till sig själv, den kan skapa, upplösa och återskapa kunskap" Ödman, *Tolkning, förståelse, vetande*, 1979, s. 11.

83. Jfr Horace Engdahl et al. (red.), *Hermeneutik. En antologi*, Stora Tema nova (Stockholm: Rabén & Sjögren, 1977), s. 7. Här framhålls hur hermeneutiken alltid inbegriper "sin egen metateori".

varat.⁸⁴ Enligt Gadamer är det just språket som bestämmer den värld i vilken människan lever och verkar; det är med språkets hjälp som människan påverkar – och påverkas av – denna verklighet.⁸⁵

Liksom all mänsklig verksamhet är den hermeneutiska verksamheten – enligt ett gadamerskt synsätt – ett deltagande i den språkligt konstruerade världen.⁸⁶ Att tolka är därför inte enbart att sträva efter förståelse, utan också att skapa värld. Härigenom skapas en brygga mellan tolkaren och det uttolkade.⁸⁷ Förståelsen är på detta knuten till flera faktorer: texten i sig, den tolkningshistoria och tradition som omger texten, samt uttolkarens egna fördomar och hans eller hennes egna förförståelse av text och kontext – det som Gadamer kallar *verkningshistoria*.⁸⁸ Uttolkaren måste därför både lyssna till texten och anstränga sig för att tydliggöra de andra faktorer som kan tänkas spela in i förståelsen.

Det källmaterial som ligger till grund för denna 2000-talsavhandling om 1700-talets skola består till stor del av 200–300 år gamla texter. Det icke obetydliga avståndet i tid fordrar en medvetenhet om att en forskare både tolkar historien och framställer den på nytt, utifrån sin förståelse – och förförståelse. Konsekvenserna för föreliggande avhandling är metodologiska såväl som kunskapsteoretiska. Dels framstår kontextualiseringen som nödvändig för forskargärningen, dels blir det uppenbart att en dylik kontextualisering aldrig kan vara fulländad. 2000-talsforskaren möter ofelbart texter skapade av andra människor i annan tid. En forskare av i dag måste därför vara medveten om att många av de begrepp och föreställningar varmed han eller hon i dag förstår och beskriver världen är annorlunda jämfört med hur

84. För citaten i detta avsnitt har Arne Melbergs utmärkta men kraftigt förkortade översättning använts. Se Hans-Georg Gadamer, *Sanning och metod. I urval* (Göteborg: Daidalos, 1997).

85. Jfr Horace Engdahl och Anders Olsson, "Hermeneutik och ideologikritik. Gadamer versus Habermas", i *Hermeneutik. En antologi*, red. Horace Engdahl et al., Stora Tema nova (Stockholm: Rabén & Sjögren, 1977), s. 111.: "Att ha språk innebär, säger Gadamer, att ha värld, ty språket uttrycker inte den talandes själsliv utan den sak om vilket det talas, ordet tjänar som en spegel i vilken saken ensam kommer till synes. Därmed öppnas för människan möjligheten att ständigt överskrida sin omvärld genom att i språkets medium delta i en mening som är gemensam för henne och andra. Det är viktigt att betona att Gadamer avvisar varje instrumentalistisk hållning till språket: världen kan aldrig bli objekt för språket utan omsluts av det. Bakom språket finns ingen värld för människan. Det som är blir inte *föremål* för utsagan, utan "kommer till tals" i den, och vinner först då sin sanning, sin uppenbarelse i det mänskliga tänkandet."

86. Jfr *ibid.*, s. 111 f. och Ödman, *Tolkning, förståelse, vetande*, 1979, s. 20.

87. Horace Engdahl & Anders Olsson menar här att "[t]olkningen är inte ett mekaniskt upprepande av textens ord utan ett nytt skapande av förståelse, i vilket vi tjänar texten genom att ge den konkret värld inom vår egen erfarenhetshorisont. Det förgångna efterbildas inte utan görs samtidigt." Engdahl och Olsson, "Hermeneutik och ideologikritik. Gadamer versus Habermas", 1977, s. 113 f.

88. Jfr Gadamer, *Sanning och metod*, 1997, s. 147 ff.

det kan ha sett ut vid tiden och sammanhanget för de studerade texternas tillkomst. Detta påkallar bland annat noggranna överväganden när det gäller definitioner, kategoriseringar och så vidare.

Faktorer som de ovan nämnda utgör emellertid inte enbart ett hinder; de oundvikliga komplikationerna visar sig också vara oundgängliga för en djupare förståelse. Enligt ett hermeneutiskt förhållningssätt öppnas här nya möjligheter att genom sammansmältningen av textens horisont och tolkarens horisont förstå såväl det förflutnas värld mot bakgrund av nutiden, som nutiden mot bakgrund av det förflutna. Härigenom kan någonting mer uppnås än genom att bara försöka sig på det ena konststycket; att *bara* försöka förstå det förflutna mot bakgrund av nutiden (eller vice versa) är att avstå en betydelsegivande relation. Ytterst är den utbildningshistoriska verksamheten resultatet av en dialog mellan forskaren och traditionen. Oavsett förhållningssätt till äldre forskning är det omöjligt att slå dövrat till för genklangen från tidigare tankar kring utbildning och bildning.

Material och avgränsningar

Det primärmaterial som ligger till grund för en studie av äldre tiders skola är utspritt på en lång rad arkiv. Uppgifter från skolorna kan exempelvis finnas i stiftens och domkapitlens arkiv likaväl som i skolornas arkiv, och det är svårt att på förhand veta vad som finns var. I avhandlingsarbetet har därför en arkivinventering behövt göras, framför allt med hjälp Riksarkivets Nationella ArkivDatabas (NAD).⁸⁹ Det bör dock påpekas att denna databas vid tidpunkten för undersökningens genomförande uppvisat en högst varierande detaljnivå när det gäller bestånd och innehåll i olika arkiv. Den inledande arkivinventeringen har därför måst följas upp med arkivbesök och genomgångar av pärmar som förhoppningsvis rymmer i NAD saknade förteckningar över arkivinnehåll. Utifrån denna överblick har därefter en första, grov genomgång av källorna kunnat ske. Det material som i ett första skede förefallit vara av intresse har därefter samlats in, antingen genom att

89. Nationell ArkivDatabas, <<http://nad.ra.se/>>. Också tidigare forskning och sekundärlitteratur har tagits till hjälp, även om somliga äldre utbildningshistoriska verk refererar till arkivbestånd som kan skilja sig från dagens placering; jfr exempelvis Bror Rudolf Hall, *Källförteckning till svenska pedagogikens historia*, Årsböcker i svensk undervisningshistoria 39 (Lund: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1933).

fotograferas av (i de arkiv där detta varit tillåtet) eller genom att excerperas på plats. De mer svårlästa handskrivna texterna har behövt transkriberas innan materialet kunnat genomgå ytterligare en sällning och bedömning, för att slutligen organiseras, tolkas och tas i bruk i avhandlingens analyser.

Att med bas i skolornas egna uppgifter studera äldre tiders utbildning är ett tidsödande arbete som kräver att stora mängder handlingar, vanligtvis handskrivna, måste gås igenom. Samtidigt är primärmaterialet från 1700-talets skola mycket blygsamt, för att inte säga magert, i jämförelse med dokumentationen från 1800-talsskolan. Detta beror delvis på skolordningens bestämmelser. I och med 1807 års skolordning gavs rektorerna vid skolorna och gymnasier i uppgift att årligen inkomma med "omständeliga Berättelser om hvarje Läröställes tilstånd och beskaffenhet" till biskop och konsistorium, vilka i sin tur sände sammandrag av berättelserna till Kanslersgillet.⁹⁰ Detta stadgande avspeglar sig tydligt i arkiven, där mängden uppgifter från skolorna ökar markant från och med åren efter 1807. I denna omständighet ligger förmodligen även en förklaring till forskningsläget när det gäller äldre tiders skola.⁹¹

I skolsammanhang framstår det i dag som aningen ironiskt att källorna är särskilt magra när det gäller själva undervisningen. När det gäller ett enskilt ämne finns vanligtvis ytterst få upplysningar, något som blir särskilt tydligt för en verksamhet med så pass stora muntliga inslag som retoriken och dess övningar; det ligger i de skriftliga övningarnas natur att de jämfört med muntliga övningar genererar mer av primärmaterial till eftervärlden. Ytterligare en förklaring kan vara hur den dokumentation som genererats genom historien till stora delar är förorsakad av problem, tvister och bekymmer, inte sällan av ekonomisk eller personaladministrativ art.⁹²

90. "Kongl. Maj:ts Förnyade Nådiga Scholæ-Ordning. Gifwen Helsingborg den 7 december 1807", i *Sveriges allmänna läroverksstadgar 1561–1905. Under fleras medverkan utgivna av B. Rud. Hall. IV–VI, 1693, 1724 och 1807 års skolordningar*, Årsböcker i svensk undervisningshistoria 7 (Lund: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1922), s. 81.

91. Jfr Henrik Elmgren, *Trivialskolan i Jönköping 1649–1820*, Årsböcker i svensk undervisningshistoria 133 (Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1975), s. 108 f.

92. Natanael Beckman konstaterar härvid att "[h]uvudmassan av våra källor har ett gemensamt fel, som kan uttryckas med Geijers berömda ord: Var plåga har sitt skri för sig, men hälsan tiger still. Det dagliga skolarbetet lämnar, då det göres i trohet och stillhet, inga spår i urkunderna. Detta är nästan självklart, då det gäller de officiella källorna. [...] Även de självbiografiska källorna äro ganska tystlåtna. Om vi själva skulle skildra våra minnen från skoltiden, skulle mycket av det bästa bli förteget, emedan vi icke rätt kunde få form för en framställning därav. Men för misshöjet skulle kritiska naturer, sådana som t.ex. Sven Hof, ge uttryck. Och våra glada minnen kretsas ju rätt mycket kring våra läsaress små skämtsamma svagheter, mindre kring den storslagna pliktuppfyllelse, som utmärkte många av dem. [...] [D]et är en ensidig bild vi få. Vi få djäknarna och lärarna från avigsidan. Det bästa de gjort blir förborgat för oss,

Inte bara vad gäller olika typer av redogörelser från skolorna själva rymmer arkiven avsevärt mycket mindre mängd material från 1700-talet än vad som är fallet när det gäller 1800-talet och senare tider. Också vad beträffar de politiska och administrativa planen på riks- och regionalnivå är dokumentationen från 1700-talet relativt mager. Varje arkivgenomgång visar tydligt hur det generellt sker en stor ökning av mängden dokument som produceras i den svenska skolan och det svenska samhället efter 1809 års statsvälkning.⁹³

Utöver att bygga på en varierande tillgång på källmaterial kompliceras komparativa och kvantitativa ansatser av bristande konsekvens och jämförbarhet i materialet. När det gäller till exempel primärmaterial rörande bokinköp och beståndsinventeringar utgörs ett källproblem av svårigheten att få insyn i alla de skilda förteckningsprinciper som tillämpades vid rikets många olika skolor och gymnasier under den långa studerade tidsperioden.⁹⁴

Tidigare forskning har vanligtvis inte befattat sig med många av de källmaterialkategorier – retorikövningsböcker med mera – som är av intresse för föreliggande avhandling. Många äldre, och en del nyare, utbildningshistoriska studier vänder sig över lag sällan till primärmaterial från skolorna, utan utgår i stället från sekundärlitteratur och/eller analyserar skolordningar, läroböcker eller andra tryckta verk.

Här bör emellertid nämnas hur somligt primärmaterial har transkriberats i ett antal äldre utbildningshistoriska verk, bland annat i den av Föreningen för svensk undervisningshistoria utgivna serien *Årsböcker i svensk undervisningshistoria*. Till detta kommer ett antal skolhistoriker, många av

blott deras felsteg äro upptecknade – i stort sett åtminstone. [...]” Se Natanael Beckman, *Vår skolas historia. 1, Tiden till omkring 1800* (Göteborg, 1926), s. 11 f.

93. Jfr Jan Thavenius, *Modersmål och fadersarv. Svenskämnets traditioner i historien och nuet*, Samhällsvetenskapligt bibliotek (Stockholm: Symposion, 1981), s. 69., som ställer 1600- och 1700-talens handskrivna skolordningar mot ”den flod av omfångsrika, tryckta utredningar, betänkanden, skolordningar, metodiska anvisningar, normalplaner osv som börjar flöda från den växande statsapparaten i Stockholm under 1800-talet”.

94. Paralleller kan dras till bouppteckningarnas område, där skilda bouppteckningsförrättare på olika – för eftervärlden okända – grunder upptecknade eller utelämnade olika böcker. Se Arne Carlsson, *Böcker i bobuslänska bouppteckningar 1752–1808* (diss. Göteborg, 1972), s. 14 f. Carlsson tonar emellertid till viss del ned farhågorna när det gäller denna typ av källmaterialbrister och menar att ”[v]ad detta felar i kvantitativt avseende gottgör det nämligen i kvalitativt: genom att vara desto frikostigare med upplysningar om de böcker, som har tagits upp”. Samma sak kan tyvärr inte sägas om materialet från skolorna och gymnasierna: detta är tvärtom vanligtvis påtagligt njuget när det gäller närmare upplysningar om böckerna. Vanligtvis lämnas endast kortfattade uppgifter om titel samt, i vissa fall när det exempelvis gäller bibliotekskataloger, även tryckort och år.

dessas författade av pensionerade före detta rektorer och publicerade med anledning av olika skol- och gymnasiejubileer kring 1900-talets första hälft och mitt.⁹⁵ I de fall då dylika verk använts som källa bör manas till viss kritisk distans, bland annat då dessa skrifers hantering av akribi och principer för urval är svåra att kontrollera.⁹⁶

En del av den urvalsproblematik som åtföljer serien Årsböcker i svensk undervisningshistoria hänger också samman med de självbiografiska eller memoarartade skildringarna från före detta lärare och elever. Bror Rudolf Halls strävan att dokumentera så mycket som möjligt innan upphovspersonerna hann gå ur tiden var någonting som kom att omfatta främst de generationer som vistades i skolan – framför allt folkskolan – under 1800-talet, och vars levnadsminnen kunde nedtecknas under 1900-talets första hälft. Här finns det skäl att förmoda att utgivningen har haft en kvantitativ, snarare än kritisk, inriktning.

Som inledningsvis nämnts avgränsas avhandlingen till att studera de reguljära klasserna i trivialskolor, katedralskolor och gymnasier under perioden 1724–1807. En överordnad princip har varit att täcka skolor i samtliga stift och att täcka hela perioden, men däremot inte att studera varje skola varje år.

Två jämförelsepunkter ramar ungefärligen in den undersökta tidsperioden. Den första av dessa utgörs av 1724 års skolordning, som reglerade undervisningen i landets skolor och gymnasier. Eftersom denna skolordning aldrig kom att tryckas, har avhandlingen framför allt utgått från den version som 1924 gavs ut i Årsböcker i svensk undervisningshistoria. Under avhandlingsarbetets gång har som jämförelsematerial även nyttjats en handskriven kopia av skolordningen, bevarad i Riksarkivets samlingar.⁹⁷ Den andra jämförelsepunkten utgörs av den översikt av undervisningen i det svenska riket som kring sekelskiftet 1800 genomfördes av Kanslikollegium och, från 1801, Kanslersgillet som övertog ansvaret för undervisningsfrågorna.⁹⁸ I samband med denna översyn anmodades domkapiteln inkomma

95. Åtskilliga läroverk som instiftats under 1600-talet uppmärksammade under denna period sina trehundraårsjubileer.

96. Förhållandet är inte unikt för vår tid, utan vetenskaplig forskning haft att hantera dylika problem under lång tid. Jfr diskussion i Beckman, *Vår skolas historia. 1, Tiden till omkring 1800*, 1926, s. 5 ff.

97. Kopian, som är från 1787, är en avskrift av det exemplar som förvarades i Strängnäs gymnasium. [1724 års skolordning], 1787, RA:s ämnessamlingar 757.33 (Skol- och undervisningsväsendet) vol. 1, RA.

98. Oscar Sjöfors, *Kanslersgillet och 1807 års skolordning* (diss. Lund; Karlskrona, 1919), s. 1. Jfr Karl Gabriel Leinberg, *Handlingar rörande finska skolväsendets historia. Andra samlingen* (Jyväskylä, 1887), s. [V] ff., 1 f.

med redogörelser för undervisningen i stiftet; dessa redogörelser, som förvaras på RA, täcker i princip in rikets samtliga skolor och gymnasier.⁹⁹

Primärkällor från skilda stifts- och skolarbiv i såväl den västra som den östra rikshalvan har använts i undersökningen. Härvid har de flesta av stiftet i det svenska riket under 1700-talet – Borgå, Göteborgs, Kalmar, Linköpings, Skara, Strängnäs, Uppsala (och konsistoriet i Stockholm), Växjö, Västerås och Åbo stift – kunnat täckas in. Det primärmaterial som använts för de återstående stiftet – Härnösand, Karlstad, Lund och Visby – utgörs framför allt av ovan nämnda av Kanslikollegium och Kanslersgillet gjorda undersökning. Sammantaget omfattar primärmaterialiet hela den undersökta tidsperioden.

Till detta kommer sekundärlitteratur och tidigare forskning, bland annat tidigare nämnda källskriftsutgivning i ÅSU.

Källornas karaktär gör ett antal påpekanden nödvändig. Detta gäller såväl lärotexterna – till exempel de klassiska, vanligtvis latinska, författarna som lästes i skolan – som det vanligtvis handskrivna primärmaterial som har använts i undersökningen.

För vissa av de latinska lärotexterna har använts erkända texteditioner och engelska översättningar som med tiden hamnat i *public domain* och publicerats av akademiskt trovärdiga webbplatser. Hit hör bland annat Lacus-Curtius (hos University of Chicago) som återger flera grekiska och romerska texter utifrån parallelltexter utgivna av Loeb Classical Library.¹⁰⁰ Också Perseus Digital Library (hos Tufts University) som återger antika, främst grekiska, texter har använts.¹⁰¹ Klassiska retoriska verk som *Ad Herennium* och Quintilianus' *Institutio oratoria* refereras vanligtvis till bok, kapitel och stycke enligt vedertaget bruk. I de fall då en specifik översättning avses eller återges sker hänvisning till denna.

För vissa böcker har uppgifter om bland annat upplagor och, för enskilda exemplar, proveniens hämtats ur KB:s databas LIBRIS. I dessa fall refereras som regel inte till URI (*uniform resource identifier*) för enskilda sökresultat, utan endast till själva databasen.¹⁰²

Vossius' *Elementa rhetorica*, den dominerande läroboken i retorik under perioden, citeras vanligtvis från Stina Hanssons moderniserade och kom-

99. Skrivelser från konsistorierna ang. läroverken vol. 8–9d., Kanslersgillet arkiv, D2, RA.

100. LacusCurtius, <<http://penelope.uchicago.edu/Thayer/E/Roman/home.html>>.

101. Perseus Digital Library, <<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/>>.

102. LIBRIS, <<http://libris.kb.se/>>..

menterade översättning från 1989/2006. Hanssons Vossiusöversättning utgör en legering av de många olika utgåvorna (på latin och svenska) som utkom under de århundraden som verket användes i de svenska skolorna, och den består således i princip av en sammansmältning av all den text som funnits i alla dessa utgåvor.¹⁰³ En diskussion av de olika upplagorna av *Elementa rhetorica* förs i denna avhandlings fjärde kapitel. Till fördelarna med att i avhandlingens framställningar framför allt använda Hanssons utgåva hör omständigheten att innehållet i denna givits en modern, tämligen enhetlig svensk språkdräkt.

I arbetet med primärmaterialet, särskilt vad gäller examensprotokoll, årsredogörelser och liknande måste hänsyn tas till de stora variationer som förekommer när det gäller namn och benämningar, termer och titlar. Ett och samma verk av en klassisk författare förtecknas i skolornas redogörelser från år till år och från skola till skola på skilda sätt och i mer eller mindre förkortad form. Därtill kommer att vissa av verken har flera titlar: här kan nämnas Ciceros *Om ålderdom* och *Om vänskap* vilka utöver titlarna *De senectute* respektive *De amicitia* också bär namnen *Cato maior* och *Laelius* efter dialogernas protagonister; fullständiga titlar är sålunda *Cato maior de senectute* respektive *Laelius de amicitia*.¹⁰⁴ Hur denna variation tar sig ut i källmaterialet kan illustreras av hur Ciceros *De amicitia* i Falu trivialskolas examensprotokoll enbart under några år figurerar som "libro Ciceronis de amicitia" (ht 1749), "Librum Ciceronis, qvi Lælio adscribitur" (vt 1750), "Lælii dialogum de amicitia" (vt 1754) samt rätt och slätt "Lælio" (vt 1755, ht 1755).¹⁰⁵ Protokoll och redogörelser är – trots att dokumenten ofta på ytan och till sin uppställning förefaller snarlika – sällan särskilt standardiserade på de områden som rör skolretoriken samt näraliggande områden. Denna omständighet ställer krav såväl på kännedom om de skilda verken som på särskild noggrannhet i det tidskrävande arbete som transkriberingen utgör.

I denna avhandlings löpande text har några av de latinska verkens titlar

103. Jfr Stina Hanssons förord i Gerardus Johannis Vossius, *Elementa rhetorica eller retorikens grunder*, Meddelanden från Litteraturvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet 5 (Göteborg: Litteraturvetenskapliga inst., Göteborgs Univ., 2006), s. 3.

104. För en senare svensk utgåva med latinsk originaltext och svensk översättning, se Cicero, *Om ålderdom; Om vänskap*, 1968.

105. Examensprotokoll ht 1749, Protocollum Schola Falunensis 1715–1750, Högre allmänna läroverket i Falun, A.I:1, ULA.; Examensprotokoll vt 1750, Protocollum Schola Falunensis 1715–1750, Högre allmänna läroverket i Falun, A.I:1, ULA.; Examensprotokoll vt 1754, Protokoll 1750–1785, Högre allmänna läroverket i Falun, A.I:2, ULA.; Examensprotokoll vt 1755, Protokoll 1750–1785, Högre allmänna läroverket i Falun, A.I:2, ULA.; Examensprotokoll ht 1755, Protokoll 1750–1785, Högre allmänna läroverket i Falun, A.I:2, ULA.

i vissa fall försvenskats, förkortats eller förenklats. Detta gäller framför allt de fall då källmaterialets omnämmanden till exempel rör en korpus av texter utan specifika avgränsningar, eller då källorna på annat sätt är svepande eller mindre exakta till sin karaktär; Ciceros *epistole* eller epistlar omtalas exempelvis i avhandlingens löptext vanligtvis som Ciceros brev. Som regel används emellertid vedertagna titlar på det språk som är aktuellt: *De amicitia* för en latinsk text, *Om vänskap* för en svensk.

Vid transkriberingen av det handskrivna källmaterialet har diakritiska tecken syftande till att tydliggöra bokstäver (till exempel i ü och y) som regel utelämnats varvid bokstäverna normaliserats (i detta fall till u respektive y). I möjligaste mån har annars särskilda ansträngningar gjorts att återge handskriftens exakta stavning. Man bör dock vara uppmärksam på att vissa särskilt otydliga handskriftspartier kan lämna utrymme för skilda tolkningar.

I löptexten har stavningen av städer, skolor, institutioner med mera normaliserats och moderniserats ("Upsala", "Clara Schola", "*Consistorium*" blir sålunda "Uppsala", "Klara skola", "konsistorium"). För orter i Finland används den aktuella tidens svenska Ortsnamn (Björneborg, Åbo). Hänvisningar till (under)arkiv och dokument görs vanligtvis med normalisering av stavning och ordformer ("protocoller" blir "protokoll"), utom i de fall då det rör sig om särskilda titlar eller då språket är ett annat än svenska ("Porin lyseon arkisto", "Protocollum Schola Falunensis 1715–1750", "Thema extemporale"). Lärarebefattningar, ämbetsbeteckningar, titlar och liknande anges normalt på svenska ("philosophiæ lector" blir "filosofilektor", "lector eloquentiæ & poëseos" blir "lektor i elokvens och poetik") och stavningen har normaliserats ("kollega", "rektor", "konrektor", "docent", "ärkebiskop").

Avvikande stavning eller ordformer, i de fall de förekommer i löptexten, markeras annars som regel med kursiv stil ("*præceptor*"). Även icke-svenska ord och termer – inklusive det mesta av den klassiska retorikens begreppsapparat – kursiveras ("*exemplum*", "*imitatio*", "*ethos*"): detta dels för att minimera risken för sammanblandning med snarlika svenska ord, dels för att avspegla det typografiska bruket i det svenska originaltexterna från 1700-talet där latinska (och andra romanska) lånord skrevs med från den övriga brödtexten avvikande stil (antikva).

Titlar på bland annat böcker har som regel versaliserats i enlighet med originalspråkets konventioner: engelska ("*In Defence of Rhetoric*"), latin

(*"Grammatista philosophans"*), svenska (*"Svensk retorik"*), tyska (*"Grundriss der Rhetorik"*) och så vidare. Titlar på läroböcker och liknande har normaliserats i löptext (*"Elementa rhetorica"*), men inte i bibliografiska referenser till enskilda verk (*"Gerhard. Job. Wossii Elementa rhetorica, i svenska spåket uttolkade, och then studerande ungdomen til tjenst i liuset framgifne"*).

Med begreppet elever avses både skolelever (elever i trivial- och katedralskolorna) och gymnasister. Med skolgossar förstås framför allt trivialskole- eller katedralskoleelever, medan gymnasister endast åsyftar elever vid gymnasiet. Med djäknar åsyftas vanligtvis gymnasister. De olika klasserna under 1724 års skolordning omtalas vanligtvis i svensk översättning (*"classis quarta"* blir sålunda *"fjärde klass"*).

Referenserna följer i stort den internationellt etablerade Chicago Manual of Style med hänsyn tagen till vissa förhållanden och konventioner samt till den stora mängden äldre, ofta otryckt, källmaterial. Således ges till exempel fullständiga bibliografiska uppgifter vid första referensen till ett verk medan följande hänvisningar till samma verk uppger författare, förkortad titel, år och, i förekommande fall, plats i arkiv.

Forskningsöversikt

Att ge en forskningsöversikt kan i förstone tyckas vara en enkel historia: retoriken i 1700-talets svenska skolor och gymnasier har varit föremål för ytterst lite forskning, och särskilt inte med hänseende på manlighets- och medborgarfostran. För en avhandling som spänner över disciplinära gränser finns emellertid en del tidigare studier som på ett eller annat sätt anknyter till eller snuddar vid ämnet eller perioden. I det följande ges en översikt av den för avhandlingen mest relevanta forskningen.

De flesta svenska retorikhistoriska studier närmar sig ämnet från ett huvudsakligen litteraturhistoriskt perspektiv. Detta gäller bland annat de studier som behandlar utbildning i retorik i 1700-talets Sverige. Carina Burmans avhandling *Väktalaren Johan Henric Kellgren* (1988) uppehåller sig framför allt vid den vuxne Kellgrens retorik men tar även förtjänstfullt upp Kellgrens skoltid i Skara, inklusive retorikundervisningen därstädes. Marie-Christine Skunckes *Gustaf III. Det offentliga barnet. En prins retoriska och politiska fostran* (1993) skänker åtskilliga värdefulla insikter och uppslag, även

om studien behandlar privatundervisning i samhällets absoluta toppskikt snarare än utbildningen i de publika skolorna.¹⁰⁶

Även Stina Hanssons *Salongsretorik. Beata Rosenhane (1638–74), hennes övningsböcker och den klassiska retoriken* (1993) har varit en stor tillgång för förståelsen av bland annat innehåll och upplägg av klassisk-retoriska övningsprogram. Också detta verk behandlar retorikutbildning utanför skolorna men erbjuder flera generaliserbara retorikhistoriska observationer. Andra studier av Stina Hansson tar också upp retoriken. Hit hör *Svensk brevskrivning. Teori och tillämpning* (1988), som emellertid i tämligen liten utsträckning är relevant för 1700-talets skolretorik. Hanssons översikt *Från Hercules till Swea. Den litterära textens förändringar* (2000) spänner från 1600-talet till 1800-talet och relaterar på ett fruktbart sätt litteraturen till bland annat retorik och repertoar.¹⁰⁷

Viktiga aspekter på retoriken under 1700-talet – och dess relation till kön samt till religion – finns i Ann Öhrbergs avhandling i litteraturvetenskap *Vittra fruntimmer. Författarroll och retorik hos frihetstidens kvinnliga författare* (2001). Dessutom har Öhrberg publicerat ett flertal artiklar, bland annat inom ramen för projektet ”Retorik och antiretorik. Retorikdiskussionen i svenskt 1700-tal” tillsammans med litteraturvetaren Otto Fischer. Fischer har vidare i flera texter behandlat den svenska retoriken under 1700-talet, nu senast i *Granna lögnare och hjärtats språk. Retorikens och värtalighetens status i 1700-talets svenska diskussion* (kommande 2012) som diskuterar retorikens (och till viss del retorikundervisningens) ställning i samhällelig debatt.¹⁰⁸

106. I ett 1600-talssammanhang kan här även nämnas Magnus Gabriel De la Gardie och värtaligheten (1992) och *Att fostra en kung. Om drottning Kristinas utbildning* (2005), båda av Leif Åslund. Även i dessa fall är det inte fråga om skolornas utbildning utan om en privatundervisad elit.

107. Till studier som fokuserat den svenska retoriken under 1600-talet hör Nils Ekedahls avhandling *Det svenska Israel. Myt och retorik i Haquin Spegels predikokost* (1999). 1700-talsretorik ur ett tämligen snävt stilistiskt perspektiv har studerats i nordisten Rolf Hillmans avhandling *Gustaviansk retorik. Stilstudier i Svenska akademins med stora priset belönade äreminnen 1786–1803* (1962); Svenska akademien och talekonsten är vidare föremål för Kerstin Ekmans *Mine Herrar... Om inträdestalen i Svenska akademien* (1986). Retoriken under romantiken och det tidiga 1800-talet har bland annat behandlats av litteraturvetaren Horace Engdahl i avhandlingen *Den romantiska texten* (1986), av litteraturvetaren Jon Viklund i avhandlingen *Ett vidunder i sitt sekel. Retoriska studier i C.F.L. Almqvists kritiska prosa 1815–1851* (2004) samt i antologin *Tegnér och retoriken* (red. Louise Vinge, 2003). En litteraturhistorisk och mediehistorisk studie som behandlar en betydligt äldre tidsperiod är Thomas Götselius’ avhandling i litteraturvetenskap *Själens medium. Skrift och subjekt i Nordeuropa omkring 1500*. Bland de många områden som verket tar upp finns också (latin)skola och retorik.

108. Ett antal studier behandlar 1700-talsretoriken i andra sammanhang och grupper än vad som studeras i föreliggande avhandling. Vad gäller universiteten slutför för närvarande litteraturvetaren Lars Burman ett verk om disputationer och orationer i nationsmiljöerna i Uppsala från mitten av 1600-talet till mitten av 1800-talet med den preliminära titeln *Eloquent Students*. Här kan också nämnas Peter Linds retorikvetenskapliga licentiatavhandling *”Dygden vare Vår Ledare!! Nästans väl Vår Afsigt!” – studier i det svenska 1700-talets ordensretorik* (2010) samt dennes pågående avhandlingsarbete, även det

Förhållandet mellan dygd och retorik under 1700-talet behandlas i Janne Lindqvist Grindes avhandling i litteraturvetenskap *Dygdens förvandlingar. Begreppet dygd i tillfällestryck till handelsmän före 1780* (2002). Även om denna studie behandlar andra samhälleliga grupper och genrer än vad som fokuseras i föreliggande avhandling utgör den en viktig inspirationskälla. Dygden är också föremål för Björn Baderstens statsvetenskapliga avhandling *Medborgardygd. Den europeiska staden och det offentliga rummets etos* (2002), ett verk som utgjort en inspirationskälla när det gäller dynamiken i förhållandet medborgarskap och dygd.¹⁰⁹

Vad gäller utbildningshistoriska eller pedagogikhistoriska studier uppehåller sig få svenska undersökningar särskilt vid 1700-talets skolor och gymnasier. Den förmodligen mest grundliga kartläggningen av 1724 års skolordning – från förarbeten till uppfostringskommisioners utvärderingar – står att finna i de två delarna och åtta bilagorna i Hugo Hernlunds *Bidrag till den svenska skollagstiftningens historia under partitidehvarfvet 1718–1809* (1882, 1892). Tyvärr fullbordades aldrig verket, och de utkomna delarna täcker sålunda endast perioden fram till 1760. Icke desto mindre utgör såväl Hernlunds analys som de dokument som återges och referas i bilagorna viktiga källor till information om förhållandena i skolor och gymnasier. Oscar Sjöfors' avhandling *Kanslärsgillet och 1807 års skolordning* (1919) erbjuder i sin utredning av skolordningsarbetet också värdefulla upplysningar om 1700-talsskolan. Föreliggande avhandling har framför allt använt sig av uppgifter om sakförhållandena i skolan, och i mindre utsträckning av redogörelserna för reformdiskussioner.

Bland nyare utbildningsvetenskaplig forskning kan nämnas Christian Lundahls avhandling *Viljan att veta vad andra vet. Kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola* (2006) som i avsnittet om den tidigmoderna skolan tar upp flera aspekter av relevans för retorikundervisningen och de pedagogiska principerna bakom dess övningar.

inriktat på ordensretorik, Marcus Willéns pågående studie *Odödlighetens tempel. Moral, mystik och maskulinitet inom Svenska Frimurare Orden 1735–1796* samt Birgitta Ekloms pågående retorikvetenskapliga avhandlingsarbete med den preliminära titeln *Härskarhyllning som påverkan. Panegyriken kring tronskiftet 1697*. Eklom ingår i projektet ”Överhetens odödliga beröm. Rojalistisk hyllningslitteratur som politisk kommunikation inom det svenska Östersjöväldet ca 1620–1720”, lett av Nils Ekedahl. Här kan också nämnas Annie Mattssons avhandling *Komediant och riksförrädare. Handskriftcirkulerade smådeskrifter mot Gustaf III* (2010) som anlägger framför allt retoriska perspektiv.

109. Två verk som behandlar dygd respektive ära under 1700-talet är Bengt Lewans *Med dygden som vapen. Kring begreppet dygd i svensk 1700-talsdebatt* och Sven Delblancs litteraturhistoriska avhandling *Ära och minne. Studier kring ett motivkomplex i 1700-talets litteratur* (1965). Det senare verket knyter även an till retorik (framför allt i form av äreminnen) och utbildning eller uppfostran (av Gustav III).

Annan forskning knyter an till specifika aspekter av utbildning under 1700-talet. Hit hör till exempel litteraturvetaren Magnus von Platens *Privatinformation i skolan* (1981) som trots att verket fokuserar just privatinformationen också rymmer uppgifter som relaterar till undervisningen i skolorna och gymnasierna.¹¹⁰

Ett antal verk behandlar utbildning i andra sociala och institutionella sammanhang än den lärda skolan, men erbjuder likafullt värdefulla perspektiv. Utbildning, uppfostran och manlighet under 1700-talet behandlas i Esbjörn Larssons avhandling i historia *Från adlig uppfostran till borgerlig utbildning. Kungl. krigsakademien mellan åren 1792 och 1866* (2005), som också har viktiga synpunkter på utbildningshistorisk metod och tidigare forskning. Kön i relation till fostran och utbildning utgör också föremålet för Jessica Parland-von Essens avhandling i historia *Behagets betydelser. Dött-rarnas edukation i det sena 1700-talets adelskultur* (2005).¹¹¹

Här kan också nämnas Daniel Lindmark som bland annat i de två avhandlingsvolymerna *Pennan, plikten, prestige och plogen. Den folkliga skrivkunnighetens spridning och funktion före folkskolan* (1994) och *Uppfostran, undervisning, upplysning. Linjer i svensk folkundervisning före folkskolan* (1995) samt *Reading, Writing and Schooling. Swedish Practices of Education and Literacy, 1650–1880* (2004) på ett mycket givande sätt sammanfört läskunnighetsforskning med kulturhistoria, om än med huvudsakligt fokus på folkundervisningen i bredare lager än den lärda skolan.¹¹²

En lärdomshistorisk studie som tar upp ämnen relaterade till och av relevans för 1700-talsskolans värld är Bo Lindbergs *De lärdes modersmål. Latin, humanism och vetenskap i 1700-talets Sverige* (1984). Denna studie undersöker användningen av latin, framför allt i akademiska sammanhang, men innehåller också viktiga resonemang om latinets betydelse för en lärd kultur i anslutning till skola och kyrka. I samband härmed kan också nämnas litteraturvetaren Jan Thavenius' utbildningshistoriska studie *Modersmål och*

110. Här kan också nämnas Peter Bernhardssons pågående utbildningssociologiska avhandlingsarbete om språkundervisningens övergång från privat till offentlig under 1800-talet.

111. I övrigt finns få studier om kön och utbildning under svenskt 1700-tal, särskilt vad gäller den lärda skolan. Bland den forskning som mer allmänt tar upp kön, särskilt manligheter, under 1700-talet hör Andreas Marklunds avhandling i historia *I hans bus. Svensk manlighet i historisk belysning* (2004); perspektiv på manlighet i anslutning till medborgarskap och politiskt handlande finns bland annat i Karin Sennefelts kommande studie *Politikens hjärta. Medborgarskap, manlighet och plats i frihetstidens Stockholm*. Här kan också nämnas flera av Ann Öhrbergs studier (se ovan).

112. Vad gäller forskning om folkundervisning och läskunnighet se även Egil Johanssons verk. Till Johanssons många arbeten hör skrifterna i Scriptum-serien, vilka samlar artiklar i folkundervisningens historia, inte sällan med koppling till kyrkohistorien.

fadersarv. Svenskämnets traditioner i historien och nuet (1981) där framför allt de historiska delarna innehåller värdefulla diskussioner om skola och kultur under tidigmodern tid.

Emin Tengströms *Latinet i Sverige. Om bruket av latin bland klerker och scolares, diplomater och poeter; lärdomsfolk och vältalare* (1973) utgör sitt relativt ringa format till trots en viktig kulturhistorisk genomgång av det språkliga och kulturella arv som präglade tidigmoderna svenska skolor och gymnasier.¹¹³

Andra studier tar upp 1800-talets läroverk, en skolform med band tillbaka till den äldre skolan. Här kan nämnas Olof Wennås' statsvetenskapliga avhandling *Striden om latinväldet* (1966) samt Lars H. Niléhn's avhandling i historia *Nyhumanism och medborgarfostran* (1975) vilka båda bland annat behandlar frågor om läroverket och de klassiska språken. Dessa verk har varit värdefulla genom att erbjuda jämförelser över tid och ge föreliggande studie av 1700-talsskolan vidare idémässiga perspektiv. Samma sak kan sägas om Björn Norlins avhandling *Bildning i skuggan av läroverket. Bildningsaktivitet och kollektivt identitetsskapande i svenska gymnasistföreningar 1850–1914* (2010) som fokuserar eleverna i 1800-talsläroverket. Här, liksom i Christina Florins och Ulla Johanssons "*Där de härliga lagrarna gro...*". *Kultur, klass och kön i det svenska läroverket 1850–1914* (1993), finns värdefulla insikter kring skolkulturer och elevidentiteter. Florin och Johansson tar även upp lärarna och vidgar därmed det kulturella perspektivet på människorna i skolans värld. Lärarna är också i fokus i Agneta Linnés avhandling *Moralen, barnet eller vetenskapen. En studie av tradition och förändring i lärarutbildningen* (1996), ett verk vars läroplanshistoriska ansats för övrigt varit betydelsefull för föreliggande avhandlings teoretiska utgångspunkter: dels genom ett konfliktorienterat läroplansperspektiv, dels genom betonandet av traditioners och traditionsbärares funktion i kampen om pedagogiska texter och praktiker.

Betraktat på samhällsnivå framträder vidare ett spänningsfält mellan medborgarfostran, folkbildning och disciplinering i Anne Bergs avhandling i historia *Kampen om befolkningen. Den svenska nationsformeringens utveckling och sociopolitiska förutsättningar ca 1780–1860* (2011).¹¹⁴

113. Latinet under tidigmodern tid har också studerats av Hans Helander, bland annat i *Neo-Latin Literature in Sweden in the Period 1620–1720. Stylistics, Vocabulary and Characteristic Ideas* (2004). Denna stora översikt täcker latinanvändningen i betydligt vidare sammanhang än utbildningen i 1700-talets skolor.

114. Liknande aspekter går också att finna i tidigare nämnda verk av Wennås (1966) och Nihlén (1975).

Bäring på retoriken i den tidigmoderna utbildningen har flera av texterna i antologin *Progymnasmata. Retorikens bortglömda text- och tankeform. Uppsatsantologi från Riksbanksprojektet "Från antikens progymnasmata till den moderna 'skrivprocessen'. Grundläggande retorik som text- och tankeform"* (2003). Här har bland annat bidrag av litteraturvetaren Stina Hansson (som också är antologins redaktör) och pedagogikhistorikern Per-Johan Ödman tagit upp de för retoriken relevanta *progymnasmata*-övningarna i den lärda skolan under en period som också täcker in 1700-talet. Inriktningen på *progymnasmata* har gjort att dessa texter framför allt har åberopats i avhandlingens avsnitt om (de skriftliga) övningarna.¹¹⁵ Ödman tar för övrigt i andra delen av sitt brett orienterade verk *Kontrasternas spel* (1995) upp bland annat 1700-talets skola, om än med tydligt mentalitetshistoriskt fokus; verket har därför framför allt använts kontextualiserande i själva avhandlingsarbetet.

Idéhistorikern Benny Jacobssons avhandling *Den sjunde världsdelen. Västgötar och Västergötland 1646–1771. En identitetshistoria* (2008) tar upp värtalighet i lärda miljöer (inklusive skolan) i eller med anknytning till Västergötland under 1600- och 1700-talen. Denna undersökning tar också upp andra viktiga aspekter kring den lärda skolans kultur och dess roll för (framför allt regionalt rotad) identitetsformering.

I avhandlingen har ett antal verk av översiktskaraktär använts. Till de breda utbildningshistoriska verk som bland annat tar upp 1700-talets skola hör Wilhelm Sjöstrands *Pedagogikens historia* (1954–1965). Detta verk, liksom Carl Ivar Sandströms *Utbildningens idéhistoria. Om samhällsförändringarnas inflytande på undervisningens mål och idéinnehåll genom tiderna i Sverige och utlandet* (1989) har varit till stor nytta bland annat för avhandlingens bakgrundsavsnitt. Sjöstrands *Pedagogikens historia*, särskilt del 3:1 (1961) innehåller vidare åtskilliga sakuppgifter av betydelse för tecknandet av de materiella och organisatoriska omständigheterna för 1700-talets skola. Vad gäller dessa aspekter har också Bengt Sandins avhandling i historia *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan* (1986) tar upp skolan från 1600 till 1850 varit till

Fokus ligger här på 1800-talet, liksom i historikerns Lars Pettersons *Fribet, jämlikhet, egendom och Bentham. Utvecklingslinjer i svensk folkundervisning mellan feodalism och kapitalism, 1809–1860* (1992), Henrik Edgrens avhandling i historia *Publicitet för medborgsmannavett. Det nationellt svenska i Stockholmsstidningar 1810–1831* (2005) och Thomas Neidenmarks avhandling i pedagogik *Pedagogiska imperativ och sociala nätverk i svensk medborgarbildning 1812–1828* (2011).

115. I anslutning till *progymnasmata*-antologin kan nämnas nordisten Lena Lötmarkers avhandling *Krian i förvandling. Uppsatsämnen och skrivanvisningar för läroverkets svenska uppsatsskrivning* (2004) som emellertid framför allt behandlar skrivande i läroverket från mitten av 1800-talet och framåt.

hjälp, även om fokus i Sandins undersökning ligger på folkundervisningen och de lägre samhällsklassernas barnuppfostran.

Internationellt har pedagogen Friedrich Paulsens *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten* (1896–1897) bistått med upplysningar kring den tyska skolan och såväl utgjort en värdefull utgångspunkt för jämförelser som generellt bidragit till förståelsen av retorikundervisningen i den tidigmoderna skolan.

Till de retorikhistoriska översiktsverk som varit värdefulla för avhandlingens bakgrundsteckning, inklusive de delar som behandlar den tidigmoderna perioden, hör Brian Vickers' *In Defence of Rhetoric* (1988), Thomas M. Conleys *Rhetoric in the European Tradition* (1990), George A. Kennedys *A New History of Classical Rhetoric* (1994) och James J. Murphys *Latin Rhetoric and Education in the Middle Ages and Renaissance* (2005). När det gäller den klassiskt orienterade undervisningen har vidare Marshall McLuhans avhandling *The Classical Trivium* (framlagd 1943, tryckt 2005) fungerat som inspirationskälla.

Dietmar Tills retorikhistoriska avhandling *Transformationen der Rhetorik. Untersuchungen zum Wandel der Rhetoriktheorie im 17. und 18. Jahrhundert* (2004) tar upp tysk och europeisk retorik under 1600-talet och 1700-talet. Undersökningen är dock framför allt inriktad på retorikteori, och inte så mycket på retoriska praktiker (och särskilt inte i skolorna).¹¹⁶

Jørgen Fafners *Tanke og tale* (1991) täcker in åtskilliga sidor av den västerländska retorikens historia från antiken och framåt, och tar också upp nordisk (främst dansk) retorikhistoria. Ett svenskt perspektiv finns i Kurt Johannessons *Svensk retorik* (senaste utgåvan 2005), som också tar upp retorikundervisningen i skolorna i stormaktstidens Sverige; betydelsen för 1700-talet blir här dock mer indirekt.

116. I ett tyskt och europeiskt sammanhang bör också nämnas den omfattande *Historisches Wörterbuch der Rhetorik* (1992–2009), som behandlar åtskilliga begrepp och företeelser som kan belysa skolretoriken och dess (för)historia, allt som regel beskrivet i kronologisk ordning med början i antiken.

Utbildning och retorik från antiken till tidigmodern tid

Den svenska skolretorikens historia har sin upprinnelse i den västerländska utbildningens gemensamma källor: i antikens Grekland och Rom. Från de tankar som i de antika grekiska staterna formades kring utbildning och fostran, fram till det tidiga 1800-talets skolväsende i bland annat Sverige var retoriken en explicit del av den kvalificerade institutionaliserade utbildningen. Skolretorikens historia sträcker sig alltså över närmare två och ett halvt återtusende. Under denna avsevärda tidsrymd finns plats för variation vad gäller såväl retorikämnets betydelse och innehåll som dess relation till utbildningens övriga ämnen. I det följande tecknas en bred utbildningshistorisk översikt avsedd att ge avhandlingen bakgrund och kontext likaväl som att relatera skolretoriken till utbildningen i stort.

Kapitlet inleds med en översikt av de huvudsakliga strömningarna i den svenska och västerländska utbildningens historia från antiken och fram till och med 1600-talet.¹ Särskild tonvikt läggs här vid relationerna mellan retorik och pedagogik och de traditioner, begrepp och tankar som präglar detta förhållande.

1. För hela detta kapitel, se även Stefan Rimm, "Den lärda skolan", i *Utbildningshistoria. En introduktion*, red. Esbjörn Larsson och Johannes Westberg (Lund: Studentlitteratur, 2011), s. 45–60.

Grekland

Retorikens – och därmed retorikutbildningens vagga – stod i antikens Grekland. I Aten, en stadsstat som har haft en avgörande betydelse för västerländskt tänkande kring filosofi, politisk teori, litteratur, dramatik, medicin, naturvetenskap och, sist men inte minst, demokrati och retorik.² Den atenska demokratin var förvisso knappast demokratisk i dagens mening och stora grupper ställdes vid sidan av: kvinnor, slavar och utlänningar.³ Liksom folkstyret var en fråga för en begränsad krets av vuxna, fria män var utbildning i organiserad form en sak för pojkar, ynglingar och män.⁴ Utbildningen utgjorde en förberedelse för och en skolning in i ett liv som medborgare, aktiv i det allmännas affärer.

Något egentligt utbildningssystem var inte att tala om, utan undervisningen bedrevs i privata skolor tillsammans med några allmänna institutioner, inriktade framför allt på fysisk träning. Medan den allra första undervisningen av de små barnen ägde rum i hemmet – och därmed även bör ha involverat mödrar och systrar – skulle pojkarna vid sju års ålder lämna hemmet (och kvinnorna) för en uppfostran tillsammans med andra pojkar och män.

Utbildningen ordnades ursprungligen i *gymnastike* (gymnisk utbildning) och *mousike* (musisk utbildning); från fjärde århundradet f. Kr. lades till dessa två inriktningar även den grammatiska utbildningen.⁵ De gymniska eller fysiska övningarna gick under uppväxten från lek och spel till idrott och slutligen militär träning. Den sunda kroppen – som händelsevis också blev mer lämpad för militära ändamål – skulle emellertid också motsvaras av en sund själ. Själens gåvor odlades å sin sida i den musiska undervisningen, vilken som regel ägde rum i privat regi. Begreppet musik var betydligt

2. Om Aten, jfr Carl Ivar Sandström, *Utbildningens idéhistoria. Om samhällsförändringarnas inflytande på undervisningens mål och idéinnehåll genom tiderna i Sverige och utlandet* (Stockholm: Svensk facklitteratur, 1989), s. 29 ff. och Wilhelm Sjöstrand, *Pedagogikens historia. 1, Från antiken till första världskriget* (Lund: Gleerup, 1954), s. 9 ff.

3. Det bör också påpekas att det antika Grekland omfattade fler stater än Aten. Om samhällsliv och utbildning i Aten präglades av demokratin och det medborgerliga deltagandet i det allmännas affärer, så såg sakerna helt annorlunda ut i till exempel Sparta. I denna genommilitariserade stat syftade i princip all utbildning till att skapa starka män. Den brutala basen byggdes på barnamord: svaga individer skulle elimineras och vanskapta och sjuka barn sattes att dö. De gossar som fick leva underkastades en utbildning där såväl den gymniska som den musiska undervisningen sattes i hemstatens tjänst: fysisk fostran gick hand i hand med patriotiskt uppbygglig kulturell skolning.

4. För en diskussion om utbildning och kön, och kvinnors möjligheter till utbildning under antiken, se till exempel Teresa Morgan, *Literate Education in the Hellenistic and Roman worlds*, Cambridge Classical Studies (Cambridge: Cambridge University Press, 1998), s. 48.

5. Ibid., s. 12.

bredare än i dag: utöver musikteori, sång och trakterande av instrument inbegreps här även företeelser som dramatik, litteratur och poesi.⁶ Till detta kom de läs-, skriv- och räknefärdigheter som hörde till bokstavskonsten, grammatiken, och som lärdes ut av en särskild lärare, grammatisten.

Utbildningen i Aten hade alltså som mål att göra pojkar kvalificerade att delta i det allmänna livet. Av en vuxen man skulle krävas duglighet i den demokratiska stadsstatens politiska vardag, och till detta kom behovet av att kunna föra sin egen talan i juridiska spörsmål samt de rika ceremoniella sammanhang som mötte den medborgare vars dagar inte nödvändigtvis tyngdes av hårt arbete. Mot dessa behov svarade retoriken. Denna var bokstavligen en lära om konsten – eller konsthantverket – att tala väl: en kodifiering, systematisering och teoretisering av de främsta vältalarnas praktiker.⁷

Retorikens centrala position i alla aspekter av samhällslivet – och dess status som ett maktmedel för fria män och medborgare – avspeglades även i utbildningen. Här kom retoriken att ses som den högsta formen av *enkyklios paideia*, allmänbildningen eller den allmänna utbildningen.⁸

Samtidens efterfrågan på utbildning i talekonst kom att mötas av de så kallade sofisterna – vältalighets- och visdomslärare som mot betalning gärna tränade ynglingar i retorik och filosofi.⁹ Retoriken bar hos sofisterna ofta tydligt relativistiska och skeptiska drag med människan som alltings mått och sanningen som situations- och perspektivberoende.

Till den grekiska retorikens mer framstående gestalter hörde Isokrates (436–338 f. Kr.), som tydligt framhöll retorikundervisningens moraliska sidor.¹⁰ Genom att öva sig på teman som knöt an till dygd, rättvisa, mod och visdom skulle ynglingarna själva komma att inkorporera dessa värden, värden som var nödvändiga för att bli en god talare och en god samhällsmedborgare. Utöver att ta upp uppbyggliga teman fick också eleverna lära sig betydelsen av de goda exempel som utgjordes av historiens stora män.

6. Teresa Morgan påpekar i fråga om litteraturen att denna kan ses som tillhörande såväl *mousike* som *grammata*. Ibid. Om *mousike* och vältalighet, jfr även Jørgen Fafner, *Tanke og tale. Den retoriske tradition i Vesteuropa* (København: Reitzel, 1991), s. 21 ff.

7. Jfr hur Jørgen Fafner framhåller hur retoriken ”var fra først af en anvendt retorik” och att de teoretiska sidorna kom därefter. Ibid., s. 41 f.

8. Morgan, *Literate Education in the Hellenistic and Roman worlds*, 1998, s. 190. Morgan menar vidare att även om *enkyklios paideia* stundtals har betraktats som en tämligen enhetlig läroplan så handlar det om ett flexibelt system. Ibid., s. 52.

9. Vickers, *In Defence of Rhetoric*, 1988, s. 6. Jfr även Fafner, *Tanke og tale*, 1991, s. 41 f. och Sjöstrand, *Pedagogikens historia. 1*, 1954, s. 12.

10. Kennedy, *A New History of Classical Rhetoric*, 1994, s. 47 f.

Med filosofer som Sokrates (ca 470–399 f. Kr.) och, framför allt, Platon (427–347 f. Kr.) etablerades emellertid några av de skiljelinjer som än i våra dagar gör sig påmind i diskussionen om retorikens status. Sokrates tog avstånd från den sofistiska relativismen och menade att människan genom att använda sitt förnuft kan nå fram till objektiv sanning och riktigt handlande; på så sätt uppnåddes den självkänedom som utgjorde en väg till dygd.¹¹ Platons retorikkritik var ännu fränare. Retoriken avfärdades som föga mer än en falsk förförelsekonst, en politisk perversion snarare än en fråga om filosofi, estetik eller utbildning.¹²

Synen på retoriken hos Aristoteles (384–322 f. Kr.) är inte entydig när det gäller förhållandet till samhället, politiken och etiken. Framför allt utgör Aristoteles' *Retoriken* ett retorikteoretiskt verk.¹³ Här utmålas retoriken som konsten att, i vad det än gäller, finna medlen för att övertyga.¹⁴ Till sammans med bland annat Isokrates' skrifter bidrog Aristoteles' *Retoriken* till att ge retoriken en hög status i samhället och en given plats i den hellenistiska utbildningen.¹⁵ Denna plats skulle retoriken försvara även i Rom.

Rom

När Grekland under århundradena före Kristi födelse hamnade under det expanderande romerska väldet tog de erövrande romarna till sig de ockuperades kultur. I Rom blev grekiskan elitens språk samtidigt som grekiska kulturuttryck satte sin prägel på romersk konst och litteratur.

11. Om Sokrates, jfr Sjöstrand, *Pedagogikens historia*. 1, 1954, s. 13 ff. och Sandström, *Utbildningens idéhistoria*, 1989, s. 30 f.

12. Vickers, *In Defence of Rhetoric*, 1988, s. 84. Avståndstagandet är motsägelsefullt, inte bara för att Platons nedgörande av retoriken är mycket retoriskt till sin karaktär. Som påpekats av bland andra Brian Vickers baserades Platons aversion mot retoriken på dess nära koppling till den atenska demokratin. Samtidigt som han avskydde det demokratiska styret såg emellertid Platon ett bruk för retoriken i sin tänkta icke-demokratiska idealstat – men inte som folkstyrets verktyg utan som statens. Ibid., s. 147. Om Platon och retoriken, jfr även Fafner, *Tanke og tale*, 1991, s. 44 ff. och Kennedy, *A New History of Classical Rhetoric*, 1994, s. 35 ff.

13. George A. Kennedy har betecknat Aristoteles *Retoriken* som "a 'formalist' treatise, largely an objective, nonjudgmental analysis of the forms that rhetoric took in his time and in this sense more like his scientific than his ethical writings." Ibid., s. 56. Jfr Vickers, *In Defence of Rhetoric*, 1988, s. 162 f.

14. Aristoteles, *Retoriken* 1.2.1. Jfr Kennedy, *A New History of Classical Rhetoric*, 1994, s. 56 samt Vickers, *In Defence of Rhetoric*, 1988, s. 162.

15. Ibid., s. 163.

När Rom övertog den grekiska retoriken skedde emellertid en anpassning till romerska förhållanden i allt från stilistiska ideal till själva de arenor – juridik, politik, ceremonier – där vältaligheten utövades.¹⁶ Att retoriken hade blivit en bärande företeelse i den romerska republiken – liksom senare i kejsardömet – märktes även i utbildningen, ännu ett område där det grekiska inflytandet var påtagligt.¹⁷

De olika skoltyperna som växte fram i Rom gav uttryck för ett stadie-tänkande. Vid sju års ålder började pojkarna i elementarskolan, inriktad på läsning, skrivning och räknande. Därefter följde grammatikskolan med studier i grammatik, inbegripande bland annat litteratur. Här påbörjades även studierna i grekiska. I grammatikskolan påbörjades *progymnasmata*: ett program av allt mer avancerade 'förretoriska' övningar, från fabler och krior till lagförslag.¹⁸ Den högsta skolformen var retorskolan. Denna var inriktad på talekonsten liksom på det allmänna filosofiska, litterära och kulturella vetande som kunde stödja vältaligheten, inklusive deklamationer, orationer och andra övningar.¹⁹ Det retoriska talandet och skrivandet beledsagades av teoretiska regler, *praecepta*.²⁰

I senantiken formulerades tanken på en utbildning organiserad efter de så kallade fria konsterna, *artes liberales*. Dessa konster bildade två block, *trivium* och *quadrivium*, uppkallade efter de ingående ämnenas tre respektive fyra vägar. *Trivium* utgjordes av grammatik, retorik och dialektik medan *quadrivium* utgjordes av astronomi, geometri, aritmetik och musik.

Marcus Tullius Cicero (106–43 f. Kr) framstår som den romerska retorikens mest centrala gestalt, bland annat på grund av bredden i hans karriär: politiker och poet, författare och filosof, vältalare och retorikteoretiker.²¹ Det var emellertid Marcus Fabius Quintilianus (ca. 35–100) som formu-

16. Om den tidiga romerska retoriken, se Kennedy, *A New History of Classical Rhetoric*, 1994, s. 102 ff.

17. Vickers, *In Defence of Rhetoric*, 1988, s. 163.

18. Ronald F. Hock och Edward N. O'Neil, *The Chreia and Ancient Rhetoric. Classroom Exercises, Writings from the Greco-Roman World 2* (Leiden: Brill, 2002), s. 81–93; Anders Eriksson, *Retoriska övningar: Aftibonios' Progymnasmata* (Nora: Nya Doxa, 2002), s. 20, 27; Kennedy, *A New History of Classical Rhetoric*, 1994, s. 202–208; George A. Kennedy, *Progymnasmata. Greek textbooks of prose composition and rhetoric*, Writings from the Greco-Roman World 10 (Atlanta: Society of Biblical Literature, 2003), s. IX ff.

19. Jfr James J. Murphy, *Latin Rhetoric and Education in the Middle Ages and Renaissance*, Variorum Collected Studies Series CS827 (Aldershot/Burlington: Ashgate, 2005), s. 162 ff.

20. James J. Murphy, "The Key Role of Habit in Roman Writing Instruction", i *A Short History of Writing Instruction. From Ancient Greece to Modern America*, red. James J. Murphy (Mahwah, NJ: Erlbaum, 2001), s. 51 ff.

21. Om Cicero, se exempelvis Kennedy, *A New History of Classical Rhetoric*, 1994, s. 128–158.

lerade vad som kom att bli de mest betydelsefulla tankarna kring retorikutbildningen.²² I sin berömda skrift om vältalarens uppfostran, *Institutio oratoria*, framhöll Quintilianus hur utbildningens mål var att skapa inte bara kompetenta, utan just *goda* vältalare. Idealet var en god man som bemästrade talekonsten, *vir bonus dicendi peritus*.²³ Undervisningen skulle alltså vara personlighetsfostrande, anpassas efter den enskilde elevens läggning och behov och bygga på lust och intresse snarare än på aga. Quintilianus framhöll här också skolornas fördelar framför privatundervisningen: genom att utbildas tillsammans med andra kunde man lära av varandra – och i tävlan med varandra. Ärelystnad och tävlingslystnad skulle sporra eleverna att jämföra sig med, och försöka överträffa varandra.

Under antikens senare delar framträdde även en ny maktfaktor: kristendomen. Som sedermera dominerande lära och romersk statsreligion gjorde den även anspråk på utbildningens område. Kyrkofadern, biskopen och den tidigare retorikläraren Augustinus (354–430), menade sålunda att såväl utbildningen som vältaligheten borde ställas i kyrkans tjänst.²⁴ När kyrkan under medeltiden fick ansvar för utbildningen inkluderade detta också skolornas retorikutbildning.

Medeltiden

Övergången mellan antik och medeltid är glidande och låter sig svårliken fixeras. Antikens förfall och fall var ett utdraget förlopp. Staden Rom plundrades och romarriket delades. Gradvis tog nya språk och riken vid. Folkspråken vann mark där det romerska imperiets latin tidigare hade härskat. Med de nya riken som uppstod på spillrorna av de romerska provinserna kom också behovet av en fungerande administration. Därmed föddes en efterfrågan på utbildade ämbetsmän – en efterfrågan som skulle

22. Om Quintilianus, se exempelvis *ibid.*, s. 177–187.

23. För en svensk – om än ofullständig – översättning och introduktion till Quintilianus' *Institutio Oratoria*, se Marcus Fabius Quintilianus, *Den fulländade talaren*, Wahlström & Widstrands klassikerserie (Stockholm: Wahlström & Widstrand, 2002). Om Quintilianus, jfr även Sjöstrand, *Pedagogikens historia*. I, 1954, s. 27 f. Sandström, *Utbildningens idéhistoria*, 1989, s. 39.

24. Kennedy, *A New History of Classical Rhetoric*, 1994, s. 270; Murphy, *Latin Rhetoric and Education in the Middle Ages and Renaissance*, 2005, s. 1:5; Marshall McLuhan och W. Terrence Gordon, *The Classical Trivium. The Place of Thomas Nashe in the Learning of his Time* (Corte Madera, CA: Gingko Press, 2005), s. 71 ff.

komma att stillas tack vare en intressegemenskap mellan staten och kyrkan.²⁵

I kyrkans rike, överskridande de världsliga furstarnas domäner, levde latinet vidare som språket för administration och korrespondens såväl som för teologins spörsmål och de allmänna gudstjänsterna.²⁶ Detta kyrkans rike hade därmed också ett eget utbildningsbehov: i och med att nya områden kristnades behövde kyrkomän få undervisning i latin och teologi. I de skolor som upprättades runt om i det kristna Europa ägde en specialisering rum där undervisningen anförtroddes särskilda lärare, i stället för att som tidigare ta prästers och biskopars arbetskraft i bruk.

I anslutning till munkarnas kloster upprättades klosterskolor, och till städernas katedraler domkyrkoskolor. Undervisningen svarade dels mot interna behov där präster och munkar skulle utbildas, dels mot externa behov och ändamål där lekmän gavs träning i konsten att läsa och skriva. Till denna grundläggande undervisning kom latinsk grammatik, biblisk historia, retorik, räkning och så vidare. Utbildningsgången följde den ovan nämnda senantika läroplanen med de fria konsterna indelade i *trivium* och *quadrivium*.

I mitten av 1200-talet grundades de första svenska domskolorna i stiftstäderna, och det var här som den första retorikutbildningen i Sverige ägde rum.²⁷ Förvisso förekom – för en ytterst privilegierad skara – såväl privat latinundervisning som studier vid europeiska universitet, men i domskolorna erbjöds en institutionaliserad utbildning inriktad på det klassiska *trivium*.²⁸ Även om det, som brukligt var under europeisk medeltid, var grammatiken som sattes i främsta rummet ägnades ansenlig tid åt ett retorikstudium som bestod av teori, textläsning (framför allt lagtexter) och skrivövningar (särskilt brevskrivning).²⁹ Här, liksom annorstädes i Europa, utgjorde Cicero

25. Att denna intressegemenskap resulterade i ambitioner på utbildningsområdet blev tydligt redan under Karl den store och den så kallade karolingiska renässansen, där kyrkans utbildningsinstitutioner togs i bruk för att undervisa blivande ämbetsmän i räkning och latin. Jfr Émile Durkheim, *The Evolution of Educational Thought. Lectures on the Formation and Development of Secondary Education in France* (London: Routledge & Kegan, 1977), s. 38–62; Sjöstrand, *Pedagogikens historia. 1*, 1954, s. 44 ff; Sandström, *Utbildningens idéhistoria*, 1989, s. 45.

26. Om den katolska kyrkan och utbildningen, jfr exempelvis Sjöstrand, *Pedagogikens historia. 1*, 1954, s. 36–44; Sandström, *Utbildningens idéhistoria*, 1989, s. 43 f.

27. *Latinet i Sverige. Om bruket av latin bland klerker och scholares, diplomater och poeter, lärdomsfolk och väktare* (Stockholm: Bonnier, 1973), s. 16.

28. Ibid.

29. Ibid., s. 16 f. Om medeltida brevskrivning jfr också Stina Hansson, *Svensk brevskrivning. Teori och tillämpning*, Skrifter utgivna av Litteraturvetenskapliga institutionen vid Göteborgs universitet 18

den viktigaste retorikteoretikern.³⁰ Quintilianus var endast känd via textfragment, och Aristoteles text *Retoriken* betraktades framför allt ur politisk och moralfilosofisk synvinkel.³¹

Under senare delen av medeltiden uppstod också i flera europeiska städer vad som än i dag utgör de översta av utbildningsanstalterna: universiteten eller akademierna.³² Åtskilliga av de undervisningsformer som än i dag förknippas med akademisk verksamhet – till exempel disputationer och föreläsningar – etablerades vid de medeltida universiteten.³³ Även om dessa akademiska traditioner bär prägeln av retoriska praktiker lämnades ett betydande bidrag från skolastiken, som under medeltiden fick ett starkt fäste vid universiteten. När disputationerna allt mer kom att hänföras till dialektiken skedde detta på retorikens bekostnad.³⁴ Därmed ändrades balansen i *trivium* och retoriken (och den grundläggande grammatiken) försköts från universiteten till skolorna.³⁵

Renässansen

Den renässans som från 1300-talet utgick från norra Italien innebar en våg av kulturellt intresse för antikens kultur och lärdom. Grekiska och romerska författare återupptäcktes eller omvärderades och klassiska ideal framhölls inom konst och litteratur, samtidigt som antikens vetenskap och medicin åter togs till heder. De kulturella och vetenskapliga förändringarna uppvisade slående bredd och djup och berörde en rad aktörer och grupper – från vetenskapsmän och konstnärer till handelsmän och mecenater.³⁶ Samtidigt stod andra grupper utanför – eller främmande inför – förändringarna. Lik-

(Göteborg: Litteraturvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet, 1988), s. 15 ff.

30. Murphy, *Latin Rhetoric and Education in the Middle Ages and Renaissance*, 2005, s. 1:9 f.

31. Ibid., s. 1:11. Vickers ser i förlusten av de antika texterna en av förklaringarna till en medeltida fragmentering av retoriken. Vickers, *In Defence of Rhetoric*, 1988, s. 215 f.

32. Om universitetens uppkomst, se till exempel Sjöstrand, *Pedagogikens historia. 1*, 1954, s. 49 ff. Sandström, *Utbildningens idéhistoria*, 1989, s. 46 ff.

33. Murphy, *Latin Rhetoric and Education in the Middle Ages and Renaissance*, 2005, s. 1:11 f.

34. Ibid., s. 1:12.

35. Ibid. Om balansförskjutningen mellan retoriken och de andra ämnena i *trivium*, se även Vickers, *In Defence of Rhetoric*, 1988, s. 221 ff.

36. Jfr Alison Brown, *The Renaissance*, Seminar Studies in History (London: Longman, 1999), s. 3.

som medeltiden – och, för den delen, antiken – är renässansen sålunda att betrakta som en svåravgränsad epok och ett komplext skeende.³⁷

Ledande i denna omorientering var humanismen, med sitt intresse för de klassiska idealen.³⁸ Här lyftes de romerska författarna åter fram som ett föredöme, och framför allt Cicero gjordes till absolut språkligt rättesnöre. Renässansen innebar också ett återuppvärderande av retoriken. Humanismen som intellektuell rörelse skapade med utgångspunkt i bilden av antiken och läsningen av de klassiska texterna nya samhällsideal där människan sågs som växande varelse och aktiv medborgare.³⁹ Härmed kom också retorikens medborgerliga funktioner åter till heders.

Quintilianus *Institutio oratoria* återupptäcktes på 1400-talet, och därmed fick renässansens humanister åter tillgång till det viktigaste romerska tankegodset kring utbildningen av vältalare.⁴⁰ När latinska och grekiska originaltexter på detta sätt återupptäcktes och åter började användas återspeglades detta även i skolornas undervisning. Under medeltiden och skolastikens glansdagar hade grammatiken och dialektiken framhållits på retorikens bekostnad, men nu trädde retoriken åter fram som det främsta av ämnena i *trivium*.

För retorikens och utbildningens del hamnade såväl Cicero som Quintilianus i fokus. Till dessa författarskap kom också en omfattande renässansretorisk nyproduktion.⁴¹ I utbildningssammanhang kan bland annat nämnas Erasmus av Rotterdam (1466–1536). Erasmus tog med sin pragmatiska hållning till grammatik och retorik avstånd från det kategoriska användandet av Cicero som stilistiskt rättesnöre. Generellt sett framhöll han emellertid vältaligheten som utbildningens yttersta mål – en vältalighet baserad på kulturell bildning såväl som på dygd, praktisk klokhet, moral och gudsfruktan. Influenserna från Quintilianus var alltså tydliga, också när det gäller undervisningsmetoden: flitigt övande och god pedagogisk handledning som skulle luta sig mot lustfyllt intresse och tävlingslystnad snarare än mot aga.⁴²

37. Jfr Murphy, *Latin Rhetoric and Education in the Middle Ages and Renaissance*, 2005, s. XIII:21 f.

38. Om renässanshumanismen, se t.ex. Sjöstrand, *Pedagogikens historia. 1*, 1954, s. 68–76. och Sandström, *Utbildningens idéhistoria*, 1989, s. 57–65.

39. Det bör påpekas att med 'människan' framför allt förstods 'mannen' – frågor om kvinnors bildning befann sig långt från de flesta humanisters fokus. Det bildningsprogram som skulle få människan att växa och förverkliga sig själv var därtill av en omfattning som få befolkningslager kunde kosta på sig.

40. Murphy, *Latin Rhetoric and Education in the Middle Ages and Renaissance*, 2005, s. I:11.

41. Ibid., s. XIII:26 ff.

42. Om Erasmus se till exempel Sjöstrand, *Pedagogikens historia. 1*, 1954, s. 72 f. och Sandström,

Reformationen

Med boktryckarkonsten genomgick västerlandet under slutet av 1400-talet och början av 1500-talet en medierevolution. Plötsligt blev det möjligt att mångfaldiga och sprida texter på ett sätt som tidigare hade varit otänkbart. När Martin Luther och den protestantiska reformationen bröt med påven och den katolska kyrkan kunde man använda tryckpressen för att sprida teologiska skrifter och de texter som låg till grund för det skolväsende man ville bygga upp i de protestantiska områdena.⁴³

Om Martin Luther var protestantismens teologiske frontperson blev Philipp Melanchthon det protestantiska skolväsendets främste arkitekt.⁴⁴ I Melanchthons läroplan för kurfurstendömet Sachsen från år 1528 var basen protestantisk och religiöst orienterad med teologi och sång på schemat. Samtidigt fanns här humanistiska drag och latinet var skolans huvudsakliga språk, med studier i grammatik från första klass och undervisning i retorik och logik i den översta klassen.

Reformationen ledde i de protestantiska områdena till uppkomsten av åtskilliga lokala skolestadgor.⁴⁵ Mönsterbildande för retorikundervisningen i de tyska områdena var Johannes Sturm (1507–1589), rektor vid det protestantiska gymnasiet i Strasbourg, med målet *sapiens atque eloquens pietas* – kunskap och vältalighet.⁴⁶ Alla ämnena i *trivium* – grammatik, retorik och dialektik – syftade till att nå denna vältalighet. På varje nivå i undervisningen samverkade tre beståndsdelar: teori, förebilder och efterbildning. Den första beståndsdelan var teorin, som i de lägre klasserna bestod av

Utbildningens idéhistoria, 1989, s. 59 ff.

43. Åtminstone vad gäller den tänkta folkundervisningen var språkfrågan central, och Bibeln översattes därför till de olika europeiska folkspråken. Till detta kom Luthers egna katekeser, vilka för lekmännen förklarade det nödvändigaste av den rätta läran. Katekesmetodiken var enkel: tio Guds bud, Fader vår och andra grundläggande kristna texter skulle läras in utantill, tillsammans med svar på bestämda frågor kring texternas religiösa innebörd. Trots ambitionsnivån befann man sig emellertid en bra bit från den folkundervisning på folkspråk som Luther hade föreställt sig.

44. Om Melanchthon, se Sjöstrand, *Pedagogikens historia*. 1, 1954, s. 81 ff. och Sandström, *Utbildningens idéhistoria*, 1989, s. 68 f. Om Melanchthon, Luther och retoriken, se Birgit Stolt, "Retorikens roll under reformationstiden", i *Vetenskap och retorik. En gammal konst i modern belysning*, red. Kurt Johanneson (Stockholm: Natur och kultur, 2001), s. 120 ff.

45. Thomas Götselius ser dessa lokala skolordningar som "en angränsande texttyp" till de många studieordningar som formulerades av renässansförfattare som Agricola, Erasmus och Vives. Thomas Götselius, *Själens medium. Skrift och subjekt i Nordeuropa omkring 1500* (diss. Stockholm; Göteborg: Glänta, 2010), s. 83 ff.

46. Friedrich Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den Deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht. Bd 1* (Leipzig: von Veit & Co, 1896), s. 284

grammatik och metrik och i de högre av retorik och dialektik. Den andra beståndsdel var de förebilder som utgjordes av de främsta av de klassiska författarna: Cicero och Vergilius på latin och Demosthenes och Homeros på grekiska. Den tredje och sista delen bestod i efterbildningsövningarna, vilka inledningsvis bestod av mindre språkliga övningar och sedan av efterbildningen av litterära verk på prosa och vers.

I och med reformationen hade staten och kungamakten på många håll inte blott kommit att överta vad som tidigare hade varit den katolska kyrkans egendom. Även utbildningen hade blivit en fråga för de nya, mäktigare och mer centraliserade nationalstater som började bildas. Så var till exempel fallet i Sverige. Med Gustav Vasa som kung och Olaus Petri som den svenska kyrkans främste reformator kom den protestantiska reformationen att präglade också den svenska skolan.

Inledningvis innebar reformationen under Gustav Vasa att latinet togs ur bruk i kyrkorna – och i skolorna, där verksamheten helt eller delvis upphörde.⁴⁷ Även om det katolska skolväsendet i Sverige på så vis i princip gick under behövde också det nya protestantiska Sverige undervisning. Såväl de protestantiska prästerna som sekreterarna i den växande statsförvaltningen behövde arbetskraft skolad i bland annat latin.⁴⁸ Sålunda återuppstod latinskolan på 1540-talet med Melanchthons skolordning från Sachsen som förebild. Undervisningen var framför allt latinsk och orienterade sig utöver kristendomsstudiet tydligt mot *trivium* – grammatik, dialektik och retorik – och romerska författare som Cicero och Vergilius, tillsammans med bland annat Melanchthons läroböcker.⁴⁹

Även 1571 års skolstadga, som i sig var en del av kyrkostadgan, hade i stora drag importerats från Sachsen och Mecklenburg.⁵⁰ Det sena 1500-talets skola omfattade tre till fyra klasser, där eleverna gick flera år i varje

47. Tengström, *Latinet i Sverige*, 1973, s. 34 ff.

48. Ibid., s. 37, 39.

49. Wilhelm Sjöstrand, *Pedagogikens historia. 2, Sverige och de nordiska grannländerna till början av 1700-talet* (Lund: Gleerup, 1958), s. 95; Bror Rudolf Hall, *Om Sveriges första läroverksstadga. Studier rörande reformationstidens skola och skolfrågor*, Årsböcker i svensk undervisningshistoria 1 (Lund: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1921), s. 4; Tengström, *Latinet i Sverige*, 1973, s. 39.

50. Hall, *Om Sveriges första läroverksstadga*, 1921, s. 6 f. Om den år 1571 tryckta kyrkoordningen (inklusive skolordningen) och dess skillnader mot och likheter med andra, handskrivna skolordningseditioner (till exempel den av år 1561) från samma tid, se ibid., s. 2 ff. Jfr även "Läroverksstadgan 1561", i *Sveriges allmänna läroverksstadgar 1561–1905. Under fleras medverkan utgivna av B. Rud. Hall. I–III, 1561, 1611 och 1649 års skolordningar i avtryck och, de båda senare, i översättning*, Årsböcker i svensk undervisningshistoria 4 (Lund: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1921), s. 3–24.

klass.⁵¹ Tyngdpunkten låg på latinundervisningen, och åtminstone för de äldsta eleverna utgjorde latinet det enda undervisningsspråket.⁵² Utbildningen började med skrivning och stavning, samt katekesläsning och latinsk grammatik.⁵³ Grammatikstudiet fördjupades efter hand och man gick vidare till läsning av klassiska (romerska) författare. Slutligen introducerades studierna i retorik och dialektik. Tyngdpunkten på det klassiska *trivium* var tydlig. Grammatiken gavs förvisso stor plats, men det var till vältaligheten som utbildningen syftade. Undervisningen indelades därvid i teoristudier, exempelläsning och efterbildningsövning.⁵⁴ På så vis uppvisade retorikutbildningen i den tidiga svenska protestantiska skolan stora likheter med den som bedrevs av bland annat Johannes Sturm (se ovan). På metodplanet hörde repetitionen och utantillärningen till de viktigaste principerna. I en tid då skolböcker inte stod att uppbringa behövde lärostoffet repeteras gång efter annan för att på så sätt fastna i elevernas minne.⁵⁵

Skolorna var vanligtvis institutioner av ringa storlek. Ofta var det en enda lärare, skolmästaren, som ansvarade för undervisningen i skolans enda rum under det att äldre elever fick repetera med yngre kamrater.⁵⁶

Eleverna i skolorna var ofta fattiga och beroende av den så kallade sockengången: ett slags institutionaliserat tiggeri, där eleverna tilldelades socknar i vilka de fick dra runt och be om pengar.⁵⁷ Även om tillvaron i skolan var påver och slitsam försågs eleverna med för karriären nödvändiga kvalifikationer, vilka dessutom möjliggjorde vidare studier vid akademien. För åtskilliga väntade en framtid inom samma kyrkor och skolor där de själva utbildats.⁵⁸

51. Ibid., s. 12.

52. Tengström, *Latinet i Sverige*, 1973, s. 39 f.

53. "Läroverksstadgan 1561", 1921, s. 12–20.

54. Hall, *Om Sveriges första läroverksstadga*, 1921, s. 25 f. Tengström, *Latinet i Sverige*, 1973, s. 40.

55. Hall, *Om Sveriges första läroverksstadga*, 1921, s. 16.

56. Ibid., s. 14.

57. Om sockengångens historia, se till exempel Gustaf Sivgård, *Vandrande scholares. Den gamla djäknegångsseden*, Årsböcker i svensk undervisningshistoria 114 (Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1965), s. 38–114. Jfr Hall, *Om Sveriges första läroverksstadga*, 1921, s. 10.

58. Ibid., s. 11.

1600-talet

Strider mellan riken och religioner satte under 1600-talet Europa i brand, samtidigt som kunskap och lärdom utmanade gamla auktoriteter och gjorde utbildningen till en fråga av ökad angelägenhet för världsliga makter. Den snabba naturvetenskapliga utvecklingen innebar stora förändringar också för utbildningen.

Universiteten utvidgade sin verksamhet och de lärda miljöerna bidrog till en internationalisering av vetenskapen, där latinet fortfarande utgjorde forskningens främsta språk. I Sverige expanderade akademien i Uppsala, som under det föregående århundradet fört en tynande tillvaro, sin verksamhet och såväl antalet studenter som antalet professurer ökade. I det växande svenska riket grundades dessutom ytterligare tre akademier: Dorpat (1632), Åbo (1640) och Lund (1668). Utöver att utgöra en bildningsanstalt för adelsmännen, vilka genom privatinformationens förtjänster alltid kunnat ta sig till akademien, var universitetet också den översta läroanstalten i den utbildningsgång som började i de offentliga skolorna. Detta skolväsende kom under 1600-talet att genomgå en betydande expansion.

Genom fredsavtalen efter krigen på den europeiska kontinenten hade Sverige lyckats vinna stora landområden; den period som benämns stormaktstiden tog sin början. För att kunna administrera den växande svenska stormakten behövdes utbildade ämbetsmän, och det var till stora delar genom utbildningsväsendet och ett större statligt engagemang som behovet skulle mötas.⁵⁹

1611 års skolordning, en skapelse av bland andra Johannes Rudbeckius (1581–1646) upprättade två typer av skolor: katedralskolor i stiftsstäderna och provinsialskolor i vissa andra städer.⁶⁰ Katedralskolorna bestod av sex klasser medan provinsialskolorna hade fyra klasser, och varje elev tillbringade två år i varje klass. Från översta klassen i provinsialskolan var det möjligt att gå till femte klassen i katedralskolan. Efter genomgången skola väntade vanligtvis universitetet; den som hade fått privilegiet att utbilda sig förväntades fullfölja lärobanan.

59. Bengt Sandin, *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan. Folkundervisning och barnuppfostran i svenska städer 1600–1850*, Arkiv avhandlingsserie 22 (Lund: Arkiv, 1986), s. 79 f.

60. "1611 års skolordning", i *Sveriges allmänna läroverksstadgar 1561–1905. Under fleras medverkan utgivna av B. Rud. Hall. I–III, 1561, 1611 och 1649 års skolordningar i avtryck och, de båda senare, i översättning*, Årsböcker i svensk undervisningshistoria 4 (Lund: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1921), s. 28 f. Jfr även Sjöstrand, *Pedagogikens historia*. 2, 1958, s. 108 f.

Skolordningen gavs ett än tydligare inslag av teologi samtidigt som det humanistiska draget förstärktes ytterligare.⁶¹ Retoriken hörde till de mer avancerade inslagen i skolornas undervisning, något som i 1611 års skolordning till och med avspeglades i klassernas namn: trivialskolornas första klass kallades *alphabetica*, andra klass *etymologica*, tredje klass *syntactica*, fjärde klass *classis rectoris* (i provinsialskolorna) eller *graeca* (i katedralskolorna) och, slutligen, femte klass (som enbart fanns i katedralskolorna) *rhetorica et logica*.⁶² Från och med de översta klasserna – den fjärde i provinsialskolorna samt den femte i katedralskolorna – hörde ”Rami retorik och logik” till lärokurserna.⁶³ Valet av Petrus Ramus’ lärobok är ett exempel på hur ramistiska tankar gjorde sig gällande i slutet av 1500-talet och början av 1600-talet.⁶⁴ Typiskt för den hållning som ramismen intog gentemot den klassiska retoriken var betoningen av *elocutio*, den av retorikens delar som behandlar språklig utformning och stilistiska överväganden. Detta skedde på bekostnad av framför allt *inventio* och *dispositio*, finnandet och organiserade av stoff, som av Ramus i stället fördes till (hans version av) logiken.⁶⁵ Ramismen framträder emellertid i 1611 års skolordning som omtvistad och avgjort inte allenarådande. Tidens motsättningar mellan ramister och neoaristoteliker är inte bara uppenbara utan också explicit artikulerade i själva skolordningen.⁶⁶

61. Ibid., s. 109 f.

62. ”1611 års skolordning”, 1921, s. 28–35.

63. Ibid., s. 32 ff.

64. Jfr Walter J. Ong, *Ramus, Method, and the Decay of Dialogue. From the Art of Discourse to the Art of Reason* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1958), s. 246 f. I Ramus’ hållning till retoriken låg också ett avståndstagande från de politiska och etiska aspekter som betonats av bland andra Quintilianus. Jfr Timothy J. Reiss, *Knowledge, Discovery and Imagination in Early Modern Europe. The Rise of Aesthetic Rationalism*, Cambridge Studies in Renaissance Literature and Culture 15 (Cambridge: Cambridge University Press, 1997), s. 76.

65. Brian Vickers framhåller emellertid, i opposition mot Walter J. Ong, att Ramus ingalunda var banbrytande i sin orientering av retoriken bort från *elocutio*. Se Vickers, *In Defence of Rhetoric*, 1988, s. 471.

66. Här påtalas särskilt att ”[d]e som framställa Rami filosofi, skola icke smäda Aristoteles eller avskräcka sina lärjungar från denne författares studium. Tvärt om böra de hänvisa till honom såsom en rikare källa, på det att de, som möjligen komma till icke må, till sin egen skada och på grund av förutfattat hat till Aristoteles, draga sig för att studera honom” (”1611 års skolordning”, 1921, s. 48 f.). På ett motsvarande sätt framhålls det att de som föreläser om Aristoteles inte bör ”fördöma Rami logik såsom onyttig”. Skulle någon disputerat till försvar för Ramus eller Aristoteles skall detta ske ärligt och ”utan bitterhet och smädelser” (”sine acerbitate et convitijs”). Ämnet kunde uppenbarligen vara så pass laddat att man känt sig tvungen att i skolordningen hålla tillbaka de presumtiva kombattanterna och därvid uttryckligen påpeka att så viktig var inte frågan om hur man skulle se på logiken, dess karaktär och beståndsdelar. Däremot konstateras att den mer kortfattade Ramus passade bättre i skolornas undervisning än Aristoteles, vilken dock kunde ”med fördel läsas och studeras av dem som äro rikt begåvade och

I undervisningen gick de olika klassernas ordning och inriktning igen på lektionsnivå: vid de "grammatiska disputationer" ("disputationes Grammaticae") som skulle hållas varje fredag klockan ett skulle eleverna turas om att fungera som respondenter, och beroende på klass redogöra för olika "svårare regler och oregelbundenheter".⁶⁷ I första klass var det helt enkelt fråga om ordkunskap – "huru det eller det heter på latin", som skolordningen uttryckte saken – medan man i högre klasser sysselsatte sig med allt mer avancerade språkliga aspekter: i andra klass med ordklasser och böjning, i tredje klass med syntax och prosodi, i fjärde klass med grekiska. Slutligen handlade det i femte klass om ett tydligt ramistiskt retoriskt och logiskt innehåll: "troper och figurer jämte regler ur logiken; t. ex. angivande vilka troper och figurer samt vilken disposition finnes i en mening, varifrån bevisen äro hämtade, vilket slags slutledning som förekommer."⁶⁸ Oavsett vilka principer – ramistiska (*inventio* och *dispositio* som logik, *elocutio* som retorik) eller neoaristoteliska (såväl *inventio* och *dispositio* som *elocutio* som retorik) – som ses som styrande bör alltså utbildningsinnehållet i allt väsentligt ha varit detsamma i denna typ av övningar.

1649 års ambitiösa och detaljerade skolordning, tydligt påverkad av humanistiska idéer, delade in undervisningen i tre slags läroanstalter: trivialskolor, gymnasier och akademier.⁶⁹ Trivialskolorna kunde vara av det lägre eller det högre (fullständiga) slaget. Undervisningen i de lägre trivialskolorna, även kallade barnskolor, begränsades till vad som motsvarade första klass i de fullständiga skolorna. I dessa högre skolor fanns fyra klasser (från den lägsta till den högsta benämnda *alphabetica*, *donastica*, *syntactica* och *rhetorica et logica*) samt därtill en särskild skriv- och läseklass. Trivialskolorna gjorde alltså skäl för sitt namn: de lutade sig bestämt mot ämnena i senantikens *trivium*, och det var latinet som utgjorde det främsta undervisningsspråket. På trivialskolan följde så gymnasiet, en skolform som från 1620-talet eta-

sträva efter högre lärdom". Om diskussionerna kring ramismen i den svenska skolan under det tidiga 1600-talet, se Sjöstrand, *Pedagogikens historia*. 2, 1958, s. 111 ff.

67. "1611 års skolordning", 1921, s. 42 f.

68. "In Quinta de tropis et Figuris, itemque praeceptis logicis, videlicet qui tropi, quae Figurae in aliqua Sententia, quae dispositio, ex quibus Locis argumenta petita; in qua Specie Syllogismus illis Sententiae sit". Ibid., s. 42.

69. "1649 års skolordning", i *Sveriges allmänna läroverksstadgar 1561–1905. Under fleras medverkan utgivna av B. Rud. Hall. I–III, 1561, 1611 och 1649 års skolordningar i avtryck och, de båda senare, i översättning, Årsböcker i svensk undervisningshistoria 4* (Lund: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1921), s. 46.

blerades i Sverige, och som stadfästes i 1649 års skolordning.⁷⁰ Gymnasie-studierna var ett led i de fortsatta förberedelserna för studier vid akademien, det vill säga universitetet – vilket var den slutliga instansen i den förväntade studiegången.⁷¹ Undantagna var eleverna i skriv- och räkneklassen, vilka snarare förväntades söka sig till stadens och landsbygdens näringar än till präst- eller ämbetsmannabanorna.

Precis som i den tidigare skolordningen indikerade klassernas namn en progressionstanke. 1649 års skolordning benämnde på så vis trivialskolans första klass *alphabetica*, andra klass *donatistica* – efter den så kallade *donaten*, ursprungligen äsyftande Ælius Donatus' lärobok i latinsk grammatik – och tredje klass *syntactica*.⁷² *Fjärde klass kallades rhetorica et logica*; som namnet indikerar skulle här studiet av retorikens grunder ("Elementa Rhetorices") påbörjas – men helst inte innan man hunnit gå igenom logikens grunder.⁷³ Även här hörde sålunda retorikens teori till de mest avancerade momenten i skolornas undervisning. Att logikkunskaper uppenbarligen betraktades som nödvändiga för retorikstudiet innebär också en antydning om (det teoretiska) retorikämnets bredd och anknytning till andra discipliner. Vokabulär, grammatik, syntax och logik: alla kunde de utgöra resurser för och tas i anspråk av retoriken som tillämpad språkkonst. Retorikens framskjutna plats i *trivium* ger här en fingervisning om en tydligare orientering i riktning mot klassiskt antika eller renässanshumanistiska ideal.

Skolordningen av år 1649 hade fler beröringspunkter med den klassiska retoriken, något som bland annat yttrade sig i valet av lärobok i den teoretiska retorikundervisningen. I och med att Petrus Ramus' lärobok i retorik och logik övergavs till förmån för Vossius' *Elementa rhetorica* föreskrev

70. Ibid. De första gymnasierna upprättades i Västerås 1623, Strängnäs 1626 och Linköping 1627. Sjöstrand, *Pedagogikens historia*. 2, 1958, s. 182. Idéer kring gymnasiet hade för övrigt också framförts av en av de märkvärdigaste pedagogiska tänkarna i 1600-talets Europa: Johan Amos Comenius (1592–1670), med goda kontakter i bland annat Sverige. I sitt viktigaste pedagogiska arbete, *Didactica Magna* (Stora undervisningsläran), hade Comenius bland annat dragit upp planer för hur utbildningsväsendet borde organiseras: i modersmålsskolor, moderskolor, folkskolor/modersmålsskolor, gymnasier och universitet. I gymnasiet undervisades i ämnena i *trivium* – dialektik, grammatik och retorik – tillsammans med nödvändig *realia*. För en nutida svensk översättning av *Didactica Magna*, se Johann Amos Comenius, *Didactica magna. Stora undervisningsläran* (Lund: Studentlitteratur, 1999). Det bör påpekas att Comenius' reformtänkar faktiskt fick ringa gensvar i Sverige. Om Comenius, se vidare Sandström, *Utbildningsidéhistoria*, 1989, s. 93 ff. och Sjöstrand, *Pedagogikens historia*. 1, 1954, s. 116–121.

71. Jfr hur Wilhelm Sjöstrand menar att skolsystemet kan ses som ett utslag av en stormaktstida anda, där utbildningsgången var fastlagd och universitetsstudier "betraktades som mer eller mindre obligatoriska". Sjöstrand, *Pedagogikens historia*. 2, 1958, s. 193.

72. "1649 års skolordning", 1921, s. 60–70.

73. Ibid., s. 70 f.

skolordningen en lärobok som uttryckligen formerade retoriken enligt *partes*-läran, det vill säga indelad i *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* och *pronuntiatio/actio*.⁷⁴ Härmed återspeglar läroboksvalet en neoaristotelisk eller anti-ramistisk humanistisk hållning.⁷⁵ Skolretoriken återintegrerade alltså i och med 1649 års skolordning de delar av retoriken (framför allt *inventio* och *dispositio*) som tidigare av Petrus Ramus och hans efterföljare utlokalisierats till logiken. Med en klassisk syn på retorikens delar (*partes*) innebar detta en retorik som inte enbart riktar in sig på troperna och figurerna i *elocutio*, utan också kunde ta hjälp av logiken och alla andra till buds stående argument och övertalningsmedel i *inventio*. Även om balansen mellan ämnena i *trivium* åter försköts var förmodligen skillnaden inte så stor när det gällde själva övningarna.

Undervisningen i retoriken och *trivium* utgick som tidigare från teori-studier, läsning av klassiska texter och efterbildande av de klassiska författarna.⁷⁶ Därigenom återkom en indelning som (om än i olika varianter) präglade retorikutbildningen sedan antiken. Som diskuteras i föreliggande avhandlings andra del spelar denna indelning en viktig roll även i analysen av 1700-talets skolretorik.

74. Vossius, *Elementa rhetorica eller retorikens grunder*, 2006, s. 5. Märk väl att Vossius behandlar *memoria* endast i förbigående, och att den femte delen i *partes* benämns "[p]ronuntiatio eller actio". Ibid., s. 35.

75. En jämförelse kan göras med Vossius' *Rhetorices Contractae* (1626): ett verk som, precis som *Elementa rhetorica*, var avsett för skolbruk och som av Thomas C. Conley framhålls som den tidens mest aristoteliska avhandling om retoriken. Vossius såg sig själv som aristoteliker (och fann därför enligt Conley Ramus "repugnant", fränstötande), men påverkades i stor utsträckning även av Cicero. Vossius' strävan efter att sammanföra den aristoteliska och den ciceroniska synen på retoriken förklaras av Conley delvis med Ciceros dominans i tidens läroplaner – en dominans som också är tydlig i såväl 1649 som 1724 års svenska skolordningar. Conley, *Rhetoric in the European Tradition*, 1994, s. 157, 160. Jfr även George A. Kennedy, *Classical Rhetoric and Its Christian and Secular Tradition from Ancient to Modern Times* (Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1999), s. 254.

76. "1649 års skolordning", 1921, s. 60–71.

1700-talets skola

Den tidigmoderna lärda svenska skolan bar, som visats i föregående kapitel, på ett omfattande läroplansmässigt arv av betydelse såväl för utbildningen i stort som för retoriken och de andra ämnena i *trivium*. Trots alla radikala förändringar i den samhälleliga kontexten under århundradens och årtusendes gång hade undervisningen i den lärda skolan bevarat åtskilligt av former, innehåll och språk från antiken via medeltiden, renässansen och reformationen.

Även 1700-talet var en period av radikala förändringar i den värld som omgav skolorna. Upplysningen och dess spridning ledde till kulturella, filosofiska, religiösa och vetenskapliga omvälvningar. Under århundradet fördes även en livlig internationell pedagogisk debatt. I flera länder togs första steg till vad som senare skulle utgöra stora förändringar av utbildningens utformning, innehåll och rekrytering.

Växelverkan mellan idébildning och pedagogiskt omdanande ägde inte enbart rum lokalt och nationellt, utan hade också en internationell dimension. Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) framförde i *Émile* (1762) tankar på hur en naturlig uppfostran skulle ge pojken möjlighet att själv utvecklas utan att fördärvas av mänskligt uppsatta hinder. Rousseaus idéer fick betydande spridning, och tankarna på lust, frihet och människokärlek som drivkrafter i utbildningen inspirerade filantropistiska reformpedagoger i bland annat Tyskland. I Tyskland, och på flera håll i Europa, fick därtill en pie-

tistisk och herrnhutiskt inspirerad pedagogik fäste.¹ Denna pedagogiska idédebatt och förnyelse utgör – som visas i detta kapitel och i föreliggande avhandling i stort – på många vis en kontrast till den svenska lärda skolan där reformtakten var minst sagt maklig.²

Kapitlet fokuserar 1700-talets skola. Utöver att utgöra en bakgrund till hela undersökningen kan det, liksom det föregående, även ses som en bas för den vidare analysen i kapitel 8, vilket behandlar skolans värld som en plats för lärd vältalar- och mannafostran. I det följande redogörs sålunda kortfattat för trivialskolornas och gymnasiernas organisation framför allt enligt 1724 års skolordning. Här tecknas också en bild av skoldagen och undervisningen inom och utom schemat.

Skolordningarna

Den svenska stormakten blev inte bestående, och under 1700-talets första årtionden var Sverige ett slaget rike. Många provinser hade måst avträdas, och de många krigen hade utarmat statskassan. När riket skulle ryckas på fötter igen var det med en tydlig orientering mot näringsliv, vetenskap och utbildning snarare än mot krigsapparaten. 1700-talets utbildningsdebatt kom i Sverige att föras mot bakgrund av en stark befolkningstillväxt och en i huvudsak gynnsam ekonomisk utveckling.³

Detta ledde emellertid inte till några större reformer i utbildningsväsendet. Århundradet hade inletts under 1693 års skolordning. I jämförelse med 1649 års skolordning var detta dokument en betydligt mer kortfattad produkt. Den nya skolordning som antogs år 1724 innebar delvis en återgång till och ett fastslagande av åtskilligt av det som etablerats i och med 1649 års skolordning – däribland skriv- och räkneklassen, vilken nu återinfördes

1. Ann Öhrberg, "En hjärtats pedagogik. Synen på barnet, lära och lärande inom svensk herrnhutism", i *Sjuttonhundratalsstudier*, vol. 2006/2007 (Uppsala: Sällskapet för 1700-talsstudier, 2007), s. 129 ff. Som en följd kunde även flickorna i dessa kretsar få ökad tillgång till undervisning i organiserad form, bland annat i särskilda flickskolor.

2. Wilhelm Sjöstrand menar att det svenska 1700-talet var "en epok, som kännetecknas av en rikt utvecklad och intensiv pedagogisk debatt, medan de faktiska resultaten å andra sidan kan sägas vara ganska obetydliga". Wilhelm Sjöstrand, *Pedagogikens historia. 3:1, Sverige och de nordiska grannländerna under frihetstiden och gustavianska tiden* (Lund: Gleerup, 1961), s. 7.

3. Ibid., s. 39–44.

som trivialskolans separata apologistklass.⁴ 1724 års skolordning namngav trivialskolans klasser efter deras ordning, från den första klassen (*prima*) till den fjärde (*quarta*). Därtill kom alltså apologistklassen.⁵ Som regel började eleverna i första klass vid omkring åtta års ålder.⁶ Man tillbringade flera år – vanligtvis två eller tre – i varje klass: först som tillhörande de nyare eleverna (*inferiores*) och därefter de längre komna (*superiores*).⁷ På ett likartat sätt såg det ut i gymnasiets ringar.

1724 års skolordning trycktes aldrig vid sin tillkomst, något som kan ha bidragit till att den nya skolordningen kom att implementeras i olika takt i olika skolor.⁸ I dokument från skolorna benämns till exempel ofta fjärde klass också *classis rectoris et conrectoris* efter de båda lärare som delade på undervisningen. Det tycks vidare som om äldre, ämnesbaserade, klassbeteckningar, åtminstone för en tid, levde kvar och fortsatte att brukas. Åbo konsistoriums yttrande (1731) över 1724 års skolordning refererar till exempel till trivialskolans klasser som *donatistica* (första klass), *etymologica* (andra klass), *syntactica* och *prosodaica* (tredje klass) samt *rhetorica* och *logica* (fjärde klass).⁹

Skolformerna var annars i princip desamma som tidigare: trivialskolor, gymnasier och universitet.¹⁰ Dessutom fanns i många stiftsstäder katedralskolor, vilka omfattade såväl trivialskolans som gymnasiets utbildning.¹¹ Studiegången var också densamma som tidigare: från trivialskolan gick man vidare till gymnasiet och därifrån (eller från katedralskolan) fortsatte man – givet att man hade råd och hade varit skötsam i studier och uppförande – vidare till universitetet. Det fanns emellertid ett betydande utrymme för

4. Om 1724 års skolordning, se även *ibid.*, s. 134 ff.

5. "Hans Kongl Maj:ts Förnyade Schole-Ordning, af Åhr 1724", i *Sveriges allmänna läroverksstadgar 1561–1905. Under fleras medverkan utgivna av B. Rud. Hall. IV–VI, 1693, 1724 och 1807 års skolordningar*, Årsböcker i svensk undervisningshistoria 7 (Lund: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1922), s. 36–45.

6. Se exempelvis Sjöstrand, *Pedagogikens historia. 3:1*, 1961, s. 154.

7. Se till exempel *ibid.*, s. 155.

8. Henrik Elmgren hävdar till exempel i sin historik över trivialskolan i Jönköping att denna omständighet ledde till att "kännedomen om [1724 års skolordning] endast långsamt nådde ut till allmänheten och till de enskilda skolorna". 1724 års skolordning var så sent som år 1731 ännu "helt okänd" i Jönköping; i stället följdes 1693 års skolordning, menar Elmgren. Elmgren, *Trivialskolan i Jönköping 1649–1820*, 1975, s. 106, 273.

9. Karl Gabriel Leinberg, *Handlingar rörande finska skolväsendets historia. Första samlingen* (Jyväskylä, 1884), s. 48–54.

10. Sjöstrand, *Pedagogikens historia. 3:1*, 1961, s. 135 f.

11. *Ibid.*

godtycke, och den som hade de rätta intygen eller kontakterna kunde i princip börja direkt vid universitetet. Fortfarande var det vanligt att adelns söner skrevs in vid universitetet utan att ha bevistat någon av de offentliga skolorna; den som hade råd valde i stället privatundervisning.¹²

I början av 1700-talet rymde det svenska riket tolv gymnasier.¹³ Detta antal skulle kvarstå oförändrat över tid, samtidigt som antalet trivialskolor från perioden 1700 till 1760 ökade från ca 30 till ca 40.¹⁴ Antalet publika skolor ökade sålunda under århundradet, men däremot ökade inte antalet elever i takt med befolkningstillväxten.¹⁵ Under 1700-talet kom sålunda en minskande andel svenska barn och ungdomar att gå i trivialskolan och gymnasiet, även om det fanns lokala variationer.

Eleverna i de offentliga skolorna var i stor utsträckning söner till präster och bättre bemedlade bönder, och såg i bästa fall framför sig en karriär som ledde till tjänst inom kyrkan.¹⁶ Det är emellertid svårt att fastslå någon enhetlig rekryteringsbas och elevernas ursprung tycks ha varierat efter lokala förhållanden.¹⁷ Medan skolan på flera håll bidrog till att reproducera ett (lägre) elitskikt var på andra håll en majoritet av eleverna påtagligt fattiga.¹⁸

Särskilt för elever från mindre bemedlade förhållanden fortsatte sockengång, tillsammans med olika stipendier, att vara en viktig inkomst. När sockengången avskaffades år 1780 överläts det i stället på kronofogden att driva in sockenpenningarna. Detta innebar en tydlig förändring av rekryteringen av elever, och allt färre barn från enklare förhållanden sökte sig till de offentliga skolorna.¹⁹

I arbetet med 1724 års skolordning hade prästeståndet utövat ett betydande inflytande. I 1700-talsskolan var följaktligen kopplingen till kyrkan fortfarande tydlig. Skolornas och gymnasiernas verksamhet styrdes av domkapiteln, och eforus – som utövade tillsynen av stiftets skolväsende – var

12. Ibid., s. 146.

13. Ibid., s. 143.

14. Ibid.

15. Ibid., s. 144 f.

16. Om elevernas sociala ursprung, se ibid., s. 145 f.; Sandin, *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan*, 1986, s. 165.

17. Ibid.

18. Ibid., s. 164. Bengt Sandin påpekar bland annat hur trivialskolan i Göteborg närmast sågs som en fattigskola i slutet av 1700-talet; en majoritet av eleverna kom från fattiga förhållanden och genomgick endast första klass eller apologistklassen.

19. Jfr Sjöstrand, *Pedagogikens historia*. 3:1, 1961, s. 146; Sandin, *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan*, 1986, s. 165.

densamme som biskopen.²⁰ Också lärarna utgjordes ofta av kyrkans män. För att öka lärarbefattningarnas attraktionskraft förlitade man sig på den så kallade dubbla tjänsteårsberäkningen.²¹ Denna innebar att den som sökte kyrkliga ämbeten till sina meriter fick räkna varje år som lärare som två år – ett arrangemang som ytterligare underströk det ömsesidiga beroendet mellan kyrkan och skolan.

Också undervisningen avspeglade denna koppling mellan kyrka och skola. De religiösa inslagen var otaliga, från morgonens bönestund till lektionstimmarnas teologistudier och söndagarnas kyrkogång. Till detta kom det klassiska inslaget: eleverna förväntades kunna läsa redan när de började trivialskolan, och latinstudierna började redan i första klass.²² Under utbildningsgången gick man från grammatik och ordkunskap till retorik och logik, och fortfarande var det alltså det klassiska *trivium* som utgjorde grunden för de fortsatta studierna.

Även om latinets betydelse var något mindre än i 1649 års skolordning – det skulle till exempel vara formellt undervisningsspråk först från fjärde klass, och inte som tidigare första klass – så kom de klassiska språkens dominans med tiden att uppfattas som problematisk. Nya undervisningsmetoder lyftes fram i den allmänna debatten, och bland annat höjdes röster för att de huvudsakligen latinska skolböckerna skulle bytas ut mot moderna, svenska böcker.²³

Under 1700-talet gjordes också flertalet reformansträngningar, och uppfostringskommissioner tillsattes för att arbeta fram nya skolordningar.²⁴ Alla dessa stannade emellertid på förslagsstadiet, och vad som vid tillkomsten år 1724 hade setts som en provisorisk skolordning kom att tillämpas ända fram till 1807. 1700-talets utveckling på det vetenskapliga området gav främst avtryck i form av mindre tillägg till skolordningen.²⁵ Det som

20. Om förhållandet mellan domkapitlet och skolan (samt akademierna) och det inflytande som kyrkan och prästeståndet härmed kom att utöva, se exempelvis Patrik Winton, *Frihetstidens politiska praktik. Nätverk och offentlighet 1746–1766*, Studia historica Upsaliensia 223 (diss. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 2006), s. 64 f.

21. Sjöstrand, *Pedagogikens historia*. 3:1, 1961, s. 138 f.

22. Bengt Sandin betraktar för övrigt i icke ringa utsträckning kravet på läskunnighet som ett sätt att stänga ute fattigare elever som inte kunde kosta på sig den privatundervisning som krävdes för att uppfylla detta inträdeskrav. Sandin, *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan*, 1986, s. 159.

23. Om reformkraven, se t.ex. Sjöstrand, *Pedagogikens historia*. 3:1, 1961, s. 147 ff.

24. Om uppfostringskommissionernas arbete, se till exempel Thomas Kaiserfeld, ”Den envetna differentieringen. Uppfostringskommissionens reformarbete 1724–1778”, i *Lychnos*, vol. 2007 (Uppsala: Lärdomshistoriska samfundet, 2007), s. 199–215.

25. Sjöstrand, *Pedagogikens historia*. 3:1, 1961, s. 147 ff.

tillkom var framför allt en fråga om naturvetenskap – bland annat den brett definierade naturalhistorien.²⁶ Samtidigt bereddes moderna språk plats i flera skolor och gymnasier; till detta kom lärarnas privatundervisning på detta område.²⁷ Den förnyelse av befintliga undervisningsområden som kom till stånd genom att läroböcker byttes ut berörde främst ämnen som matematik, geometri och geografi.²⁸

Därmed dominerades den lärda skolan vid den studerade tidsperiodens slut fortfarande av klassiska språk och teologi.²⁹ Läroplansarvet från *trivium* var fortfarande starkt, om än inte oantastat. Först under 1800-talet skulle det på allvar slås omkull. Avhandlingens andra del utvecklar dessa tankar vidare.

Skoldagen

Skoldagen i trivialskolorna sträckte sig från klockan sex på morgonen till klockan fem på eftermiddagen.³⁰ Såväl lärare som elever skulle vara ”straxt til städes” i skolan kl. 06–10 och 12–17. Utöver lunchrasten mellan kl. 10–12, ”gifwes them hemlof” kl. 08–09 samt kl. 14–15.³¹ Som visas senare i detta avsnitt var emellertid raster och ”hemlof” allt annat än liktydigt med frihet från studier.

För alla klasser inleddes skoldagen med bön klockan 06. Denna var avsedd att förrättas på svenska av den av lärarna ”som weckan hafwer bönen”.³² Bönen skulle förrättas i ett särskilt rum i skolan, och alltså inte i det eller

26. Ibid., s. 147 f.

27. Se exempelvis ibid., s. 148.

28. Ibid. Frågor om läroböckerna i bland annat retorik diskuteras närmare i kapitel 4 nedan.

29. Olof Wennås karakteriserar skolorna och gymnasierna vid slutet av perioden som ”i stort sett samma präst- och ämbetsmannaskolor som de alltid varit”. Olof Wennås, *Striden om latinväldet. Idéer och intressen i svensk skolpolitik under 1800-talet*, Skrifter utgivna av Statsvetenskapliga föreningen i Uppsala 45 (diss. Uppsala; Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1966), s. 9. Av denna anledning ger han funktionalistiska förklaringar till att den lärda skolans traditionella inriktning kom att ifrågasättas i början av 1800-talet. På grund av samhällets utveckling, inklusive ”industrialisering, kommersialisering och internationalisering av näringslivet”, uppstod behovet av en ny utbildning för en ny arbetsmarknad. Ibid., s. 11.

30. Om skoldagens längd och vissa försök att senarelägga dess tidiga början, se Sjöstrand, *Pedagogikens historia. 3:1*, 1961, s. 153.

31. ”1724 års skolordning”, 1922, s. 36.

32. Ibid., s. 36 f.

de skolrum där den ordinarie undervisningen skedde. Under bönen sjöngs inledningsvis en "tienlig Psalm" varefter en "Konung Davidz-bot-Psalm" lästes. Den senare skulle repeteras vid varje morgonbön i tre till fyra veckor, så att eleverna skulle kunna lära sig stycket utantill. Därpå följde "andre Gudelige böner". Avslutningsvis sjöng man en psalmvers och läste ett kapitel i Bibeln, helst "ifrån begynnelsen til ändan". Även morgonbönen rymde sålunda lärandemoment, där eleverna i minnet inpräntade religiösa texter, vilka kunde komma väl till pass för en god kristen – och framför allt för den som i framtiden ämnade söka sig till en kyrklig karriär.

Av det schema som skolordningen föreskrev för fjärde klass framgår att efter bönen skulle "straxt lectionerne begynnas".³³ Tidpunkten för dagens lektionsstart var sålunda relativt flexibel. Då ingen rast (eller motsvarande) mellan morgonbön och därpå följande första lektionspass omnämns i skolordningen får man förmoda att elever och lärare tog plats i skolrummet tämligen omgående efter bön och bibelläsning.³⁴ Förmodligen kontrollerades lektionstiden med hjälp av timglas eller den (vanligtvis närbelägna) kyrkklockans ringningar.

Även rasterna lär i varierande grad ha tagits i anspråk för undervisning. Hudiksvalls trivialskolas rektor, Lars Qvist, berättar till exempel att han vid sin undervisning i fjärde klass låtit eleverna skriva *exercitia stili* "på en lof-timme näst för än den offentliga eftermiddags Lection börjas", för att härigenom kunna hindra fusk och erbjuda hjälp om så skulle behövas.³⁵ Qvists berättelse bör ses som ett exempel på hur det ännu kring sekelskiftet 1800 förekom att lärare själva också utgjorde privatlärare åt de elever de undervisade i skolan.

Till de ordinarie lektionerna kom alltså även den privata eller enskilda undervisning som förestods av skolornas lärare, ett förhållande som var så vanligt att det över åren nästintill hade institutionaliserats. Magnus von Platen uppger till exempel att "[l]ärarnas privata undervisning kunde vara

33. Ibid., s. 44.

34. Det första undervisningspasset torde därmed inte ha börjat exakt kl. 07, utan kan mycket väl ha börjat något tidigare. Att lektionspasset mellan kl. 07 och 08 skulle ha börjat senare förefaller mindre sannolikt, givet att lärarna inte ville att någon enskild lektion skulle bli kortare än tänkt. Det är därför möjligt att en eventuell försenad lektionsstart var något som kunde kompenseras genom att lektionen tilläts dra över på den rast som annars skulle ha börjat kl. 08. Uppgifter rörande dylika praktiska aspekter av skolarbetets tidsliga dimensioner är emellertid någonting som saknas i skolordningen.

35. Bror Rudolf Hall, *Acta till Hudiksvalls läroverks historia*, Årsböcker i svensk undervisningshistoria 50 (Lund: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1937), s. 136.

så integrerad med den officiella att den till och med schemalades”.³⁶ Med belägg i meritförteckningar, memoarer och biografiska texter ger von Platen exempel på hur rektorer, konrektorer och andra lärare i såväl trivialskolor som gymnasier undervisat eleverna dels offentligt i skolan, dels privat hemma.³⁷ I vissa fall skall dåligt betalda lärare i skolornas lägre klasser rent av ha sett sig nödgade att ta undervisningsuppdrag i utbyte mot inackordering, något som emellertid, trots att saken var hävdvunnen, sågs som problematiskt. Även förhållandet att eleverna flera gånger varje dag lämnade skolan för att under förment lediga timmar erhålla privatundervisning hos lärarna skall bland annat i Göteborg inte enbart ha inverkat menligt på den ordinarie undervisningen utan också avskräckt stadens borgerskap från att sätta sina söner i skolan.³⁸

Om denna kritik förefaller man även ha varit medveten från skolväsendets sida. 1724 års skolordning förordnade att gymnasieadjunkten – utöver bland annat utgivande och rättande av *exercitia stili* samt skötsel av biblioteket – skulle ”[b]etiena then ungdomen, som honom anlita med privat information”.³⁹ Enligt Magnus von Platen bör detta uppdrag ses som ett försök att minska de intressekonflikter som under tidigare skolordningar uppstått då lärare satt den ekonomiskt mer fördelaktiga privatundervisningen framför de ordinarie lärarsysslorna.⁴⁰

Utöver skolans egna, egentliga lärare medverkade också elever själva i undervisningen. I skolan fanns sedan gammalt ett bruk av instruktörer, där de duktigaste eleverna fick agera medlärare och bistå i förhörandet av sina skolkamrater.⁴¹ Till detta kom bruket av gymnasister som stöd i trivialskolornas undervisning. Samuel Ödmann framhåller i sina hågkomster från 1760-talets skola i Växjö att ”[d]et war här brukligt, att klockan 2. e. m. Gymnasisterna för classerna i Skolen höllo repetition af det stycke som

36. Magnus von Platen, *Privatinformation i skolan. En undervisningshistorisk studie*, Umeå Studies in the Humanities 34 (Umeå: Umeå universitetsbibliotek, 1981), s. 6. Jfr Hugo Hernlund, ”1724 års skolorganisation jämte konsistoriernas deröfver (1726–1731) framställda anmärkningar”, i *Bidrag till den svenska skollagstiftningens historia under partitidehvarfvet 1718–1809. 1, 1718–1760, B, Öfversigter och öfriga bilagor* (Stockholm, 1892), s. 10 f.

37. Platen, *Privatinformation i skolan*, 1981, s. 6 f., passim.

38. Rudolf Röding, *Bidrag till Göteborgs latinläroverks historia. [1]* (Göteborg, 1898), s. 16. Jfr Sandin, *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan*, 1986, s. 164.

39. ”1724 års skolordning”, 1922, s. 50 f.

40. Platen, *Privatinformation i skolan*, 1981, s. 11.

41. Hall, *Om Sveriges första läroverksstadga*, 1921, s. 16 f.

skulle läsas från klockan 3 till 5".⁴² Skolans och gymnasiernas verksamhet integrerades på denna punkt där skolelever och gymnasister fick undervisas respektive undervisa.

Sammantaget kan konstateras att schemaluckor bör ha tillämpats genom privat eller elevstyrd undervisning, och skoldagen därmed blev betydligt mer välfylld än vad som omedelbart framgår av skolordningens föreskrifter för lektionstimmarna. Detta bör hållas i minnet vid granskandet av de schemata som ställts upp på följande sidor. I dessa schemata (tabell 1 respektive 2) åskådliggörs skoldagen dels i trivialskolans avslutande fjärde klass, dels i gymnasiet. Uppställningarna är baserade på skolordningens föreskrifter för undervisningen.⁴³

42. Samuel Ödmann, *Hågkomster från hembygden och skolan* (Upsala: Palmblad, 1830), s. 61.

43. "1724 års skolordning", 1922, s. 44, 52. Se även Hernlund, "1724 års skolorganisation jämte konsistoriernas deröfver (1726–1731) framställda anmärkningar", 1892, s. 56 f. Om läsordningar i skolordningarna från 1561 till och med 1724, jfr Lundahl, *Viljan att veta vad andra vet*, 2006, s. 120.

TABELL I

Schema för trivialskolans fjärde klass

	Måndag	Tisdag	Onsdag	Torsdag	Fredag	Lördag
06-07	Bön					
07-08	<i>Compendium Theologicum</i> Rektor	Grekisk grammatik och Nya testamentet Konrektor	<i>Compendium Theologicum</i> Rektor	Grekisk grammatik och Nya testamentet Konrektor	<i>Compendium Theologicum</i> Rektor	Grekisk grammatik och Nya testamentet Konrektor
08-09						
09-10	Universal-historia Rektor	Prosodi och Vergilius Konrektor	Universal-historia Rektor	Prosodi och Vergilius Konrektor	Logik Rektor	Retorik Konrektor
10-11						
11-12						
12-13	Musik	Musik	Räknande Apologist	Musik	Musik	Räknande Apologist
13-14	Rättande av <i>exercitia stili</i> Rektor och konrektor	Rättande av <i>exercitia stili</i> Rektor och konrektor	Geografi Rektor	Rättande av <i>exercitia stili</i> Rektor och konrektor	Rättande av <i>exercitia stili</i> Rektor och konrektor	Gudstjänsttexter ur Nya testamentet (grekiska) Konrektor
14-15						
15-16	Klassiska författare Konrektor	Klassiska författare Rektor		Klassiska författare Rektor	Klassiska författare Konrektor	
16-17	Klassiska författare Konrektor	Klassiska författare Rektor		Klassiska författare Rektor	Klassiska författare Konrektor	

TABELL 2

Schema för gymnasiet

	Måndag				Tisdag				Onsdag				Torsdag				Fredag				Lördag					
	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV		
05–06	Bön																									
06–07	Logik och meta-fysik (LL)		Homeros, Hesiodos m.m. (LG)		Logik och meta-fysik (LL)		Homeros, Hesiodos m.m. (LG)		Historia och etik (LH)			Logik och meta-fysik (LL)		Homeros, Hesiodos m.m. (LG)			Metafysik och logik (LL)			Kyrko-historia (LT2)		Fysik (LL)				
07–08	Historia och etik (LH)		Geometri (LM)				Historia och etik (LH)		Vergilius och Ovidius (LE)				Historia och etik (LH)		Geometri (LM)				Historia (Florus) (LH)		Vergilius och Ovidius (LE)					
08–09																										
09–10	Dogmatik (Hafenreffers <i>Loci theologici</i>) (LT2)				Dogmatik (Hafenreffers <i>Loci theologici</i>) (LT2)				Kyrko-historia (LT2)		Hebreiska (LT1)		Dogmatik (Hafenreffers <i>Loci theologici</i>) (LT2)				Dogmatik (Hafenreffers <i>Loci theologici</i>) (LT2)				Talövningar					
10–11	Aritmetik, geografi (LM)				Aritmetik m.m. (LM)		Fysik (LL)				Historia (Florus) (LH)				Aritmetik m.m. (LM)				Aritmetik m.m. (LM)		Hebreiska (LT1)		Disputationer och predikoövningar			
11–12																										
12–13	Musik																									
13–14	Rättande av <i>exercitia stili</i> (GA, LG, LH, LL, LM, LE)																									
14–15																										
15–16	Latinska författare (LE)				Latinska författare (LE)												Latinska författare (LE)				Latinska författare (LE)					
16–17	Nya testamente (LG)		Exegetik (LT1)		Nya testamente (LG)		Exegetik (LT1)										Nya testamente (LG)		Exegetik (LT1)		Nya testamente (LG)		Exegetik (LT1)			

I–IV anger ordningen i gymnasiets ringar. GA: gymnasieadjunkten, LG: lektorn i grekiska, LH: lektorn i historia, LL: lektorn i logik, LM: lektorn i matematik, LT1: förste lektorn i teologi, LT2: andre lektorn i tetologi, LE: Lektorn i elokvens och poetik

Avslutning till första delen

Avhandlingens första del har formulerat undersökningens utbildningshistoriska utgångspunkter. Grundläggande är ett läroplanshistoriskt perspektiv som fokuserar utbildningsinnehållet och studerar det på flera nivåer. Analysen sträcker sig därmed från innehåll relaterat till begrepp, till ämnen och utbildningsprogram, till fostran och socialisation, och så vidare. Därmed aktiveras en rad perspektiv och angreppssätt vilka separat eller sammantaget får bidra till förståelsen av studieobjektet: skolornas och gymnasiernas retorikutbildning, läroplanshistoriskt situerad och relaterad till det klassiska *trivium*.

Inför avhandlingens andra och tredje delar återges här avhandlingens övergripande syfte: att undersöka hur retorikutbildningen i svenska trivialskolor, katedralskolor och gymnasier under 1700-talet kan ha fungerat som medborgar- och mannafostran.

Avhandlingens andra del, *Retorikens pedagogiska program*, koncentreras framför allt på delsyftet att kartlägga den svenska skolretoriken under 1700-talet: Hur såg retorikutbildningen ut? Hur fungerade undervisningen? Vilka texter lästes och skrevs? Det utbildningsinnehåll som kartläggs och analyseras i avhandlingens andra del får i sin tur utgöra bakgrund till den tredje delen, *Skolretorik och mannafostran*, där utbildningsinnehållet analyseras på ytterligare nivåer. Här fokuseras alltså innehållet i texterna och övningarna: Vilken funktion hade övningar och innehåll för skapandet av värtalare och fostran av män och medborgare? Vilken betydelse hade skolan, dess rum och dess placering i det omgivande samhället? Till vilka män fostrades eleverna i retorikutbildningen i 1700-talets lärda skolor?

Del II

Retorikens pedagogiska program

Inledning till andra delen

Lika länge som det har funnits undervisning i retorik har det funnits pedagogiska resonemang kring innehåll och form: vilka texter som skulle läsas, vilka ideal som skulle framhållas, hur undervisningen skulle organiseras i övningar och relateras till andra ämnen, och så vidare. När retorikens retoriska program skall avhandlas, är det därför viktigt att påminna om hur det är en pluralform som avses – retorikens långa historia rymmer åtskilliga studieprogram.

Samtidigt fanns för skolretoriken – i Sverige såväl som i Norden och Europa – en gemensam läroplanstradition. Sedan romersk tid hade undervisningen i retorik utgått från tre delar: teoristudier, läsning av förebildliga texter och övningar.¹ Den okände författaren till retorikhandboken *Ad Herennium* menar att

Tre vägar leder till behärskning av [talekonsten]: *teori, imitation* och *övning*. Med teori avses den uppsättning regler som tillhandahåller en bestämd systematisk metod att tala. Imitation, baserad på en genomtänkt metod, sätter oss i stånd att efterlikna vissa förebilder. Övning är det ständiga bruket och vanan att tala.²

Quintilianus hävdar i sin *Institutio oratoria* att "[t]alarförmågan förs till sin fulländning av *fallenhet, skolning* och *övning*" och att "somliga lägger till

1. Se exempelvis Bahmer och Ockel, "Erziehung, rhetorische", 1994, s. 1441.

2. *Rhetorica ad Herennium* 1.2.3. Citat ur Birger Berghs svenska översättning: Birger Bergh, *Romersk retorik. Till Herennius* (Borås: SIFU, 1994), s. 17.

dessa en fjärde del – *efterbildningen* – som vi inrymmer under skolningen”.³ Inte heller den romerska skolan hade inflytande över den medfödda fallenheten; däremot kunde man försöka avpassa det pedagogiska programmet för att maximera avkastningen från de andra komponenterna.⁴ På den helt talanglöse hjälpte skolning föga. Den begåvade kunde däremot klara sig långt på den medfödda talangen, och här kunde skolningen forma fallenheten för att därigenom nå än längre: ”den högsta konsten är bättre än det bästa råämnet”.⁵

På samma sätt lät sig renässansens humanister inte nöja med tanken på den medfödda fallenheten som tillräcklig för att skapa goda talare. Som framhållits i kapitel 2 organiserades retorikutbildningen i en treenighet av studier i retorikens teori, läsning av förebildliga författare och efterbildning av förebilderna. Även efter reformationen fortsatte denna indelning att prägla retorikundervisningen i de protestantiska områdena.⁶ Med bas i Philipp Melanchthons protestantisk-humanistiska skolprogram kom också den svenska skolan under 1561/1571 års stadga att arbeta efter principen teori – exempel – övning.⁷ Även 1611 och 1649 års svenska skolordningar följde dessa grunder. Undervisningen i 1611 års skolordning indelades i å ena sidan lärokurser (*”praeceptis”*) och å andra sidan övningar (*”exercitijs”*).⁸ 1649 års skolordning tog utöver lärokurserna och övningarna också upp läsningen av de klassiska författarna, auktorerna.⁹

Det var denna läroplanstradition som utgjorde bakgrund åt den svenska 1700-talsskolans retorikutbildning. Framställningen i följande avhandlingsavsnitt syftar till att kartlägga de olika delarna i 1700-talets skolretorik

3. Quintilianus, *Institutio oratoria* 3.5.1. Citat ur Bengt Ellenbergers svenska översättning. Quintilianus, *Den fulländade talaren*, 2002, s. 54.

4. Quintilianus’ tankar ekar genom historien: när Sven Hof år 1768 författade sina *Ytterligare anmärkningar öfver Professorens och Kyrkoherdens Herr Doktor Olof Celsii Tal om smak i den Swänska Wältaligheten* år 1768 menade han att wältaligheten inte enbart kunde baseras på medfödd begåvning och teoretiska studier, utan att även övning var av nöden: ”Att till wältaligheten fordras födelse, eller bättre sagt, naturlig skickelighet, och konst [teori], är sant, men det gör icke tillfyllest, utan en trägen öfning bör komma därtill.” Sven Hof, *Efterlämnade skrifter*, Göteborgs högskolas årsskrift 35:2 (Göteborg, 1930), s. 95. Jfr även Olof Celsius, *Tal om smak i den svenska wältaligheten*, Bokvännens miniatyrserie 19 (Stockholm, 1964), s. passim.

5. Quintilianus, *Institutio oratoria* 3.5.3. Quintilianus, *Den fulländade talaren*, 2002, s. 51.

6. Friedrich Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den Deutschen Schulen und Universitäten. Bd I*, 1896, s. 274, 284.

7. Hall, *Om Sveriges första läroverksstadga*, 1921, s. 25 f.; Tengström, *Latinet i Sverige*, 1973, s. 40.

8. ”1611 års skolordning”, 1921, s. 28–38.

9. ”1649 års skolordning”, 1921, s. 60–71.

och belyser såväl lärotexter som pedagogiska och didaktiska praktiker och principer. Dispositionen följer härvid den ovan diskuterade klassisk-humanistiska indelningen i teori, läsning och övningar. Denna indelning erbjuder den för framställningen förmodligen mest fruktbara kategoriseringen av retorikutbildningens delar.

Den fortsatta framställningen inleds med en översikt av undervisningen och dess fördelning på olika lektioner. Därefter presenteras det teoretiska retorikstudiet i lärokurserna, *praecepta*. Här diskuteras de läromedel som användes i undervisningen: vilka de var och vilket innehåll som traderades och kom till användning. Vidare diskuteras hur undervisningen kan ha bedrivits utifrån en klassisk förståelse av retorikens delar från uppfinnande till framförande. På detta följer en genomgång av *lectionis exempla*: läsningen av de förebildliga klassiska texter som skulle tjäna som källa till såväl stil som stoff. Här diskuteras bland annat hur retorikstudiet hängde samman med ett större latinstudium som tog sin början i inläringen av glosor och grammatik. I detta kapitel diskuteras även vilka klassiska texter som användes i undervisningen, och hur eleverna såväl genom bibliotek som egna samlingar av excerpter kunde knyta stoffet i *publica materies* till sin egen retoriska repertoar. Slutligen behandlas *exercitiatones*, övningarna. Fokus ligger här på skrivövningarna, även om muntliga moment också berörs. Kapitlet avslutas med en diskussion av *imitatio* och *æmulatio*, efterbildning och tävlan, två principer som går igen i hela det retoriska pedagogiska programmet.

Præcepta – det teoretiska retorikstudiet

Det teoretiska retorikstudiet i skolorna och gymnasierna utgick framför allt från läroböckerna; med utgångspunkt i dessa skulle eleverna förvärva kunskaper om retorikens regler. Inte sällan förstods den teoretiska retoriklitteraturen som synonym med själva ordet retorik: i Abraham Sahlstedts *Swensk ordbok med latinsk uttolkning* från 1773 återfinns definitionen ”Rhetorika, F. Rhetorica. Wältalighets konsten. Så kallas ock en bok om den saken.”¹ Boken i fråga var, som visats i kapitlet om texterna i undervisningen, så gott som uteslutande Vossius’ *Elementa rhetorica*, ett verk som hade använts i skolorna och gymnasierna sedan 1600-talet. Såväl skolordningarna av år 1649 och år 1693 som den av år 1724 förordnade läsningen av *Elementa*

1. Abraham Sahlstedt, *Swensk ordbok med latinsk uttolkning, på kongl. majestäts allernädigste befallning författad, och i lhuset framgifwen af Abraham Sahlstedt, Konglig secreterare / Dictionarium svecicum cum interpretatione latina, jussu s:æ r:æ m:tis concinnatum, inque lucem. Editum ab Abrahamo Sahlstedt, Secretario Regio* (Stockholm, 1773), s. 443. Här kan också nämnas en av definitionerna av ordet retorik i SAOB: ”särsk. konkret: skriven l. tryckt framställning av retoriken, lärobok i retorik l. wältalighet”. Se ”retorik”, *Svenska Akademiens ordbok*. En jämförelse kan också göras med bruket av ordet grammatik: ”grammatik i skriftlig l. tryckt framställning, bok med grammatiskt innehåll, lärobok i grammatik”. Se ”grammatik”, *Svenska Akademiens ordbok*. Med retorisk terminologi skulle saken kunna beskrivas som metonymiska substitutioner där bokens (ämnes)innehållsliga aspekter får ge namn åt boken i sin helhet. Om hur begreppet retorik förstods under svenskt 1700-tal, se exempelvis Otto Fischer, *Granna lögner och hjärtats språk. Retorikens och wältalighetens status i 1700-talets svenska diskussion*, kommande 2012. För ytterligare begreppsdiskussioner, jfr även Bo Bennich-Björkman, *Termen litteratur i svenskan 1750–1850*, Meddelanden utgivna av Avdelningen för litteratursociologi vid Litteraturhistoriska institutionen i Uppsala 4 (Uppsala: Avdelningen för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen, Uppsala universitet, 1970), s. 62 ff.

rhethorica, och verkets framskjutna position motsvaras av hur det är ytterst vanligt förekommande i redogörelser för skolornas undervisning.² Frågan är hur man nyttjade detta dominerande verk såväl som den övriga teoretiska litteratur som trots allt fanns – däribland en egenartad retoriktabell som användes i Uppsala katedralskola (och som särskilt avhandlas i avsnitt nedan om läromedlen). Det följande fokuserar utöver läromedlen också frågor kring utbildningens innehåll: vad lärdes ut, på vilket sätt och med vilket syfte?

Den teoretiska undervisningen i retorik hörde till de mer avancerade inslagen i undervisningen i trivialskolan och introducerades, som nämnts ovan, sålunda först när eleverna antogs behärska enklare moment.³ Denna progressionstanke nämns i 1724 års skolordning inte lika explicit som i föregående svenska skolordningar, men ordningen, principerna och stadierna i studierna är de samma som tidigare.

Sedan 1649 års skolordning och införande av Vossius' *Elementa rhetorica* som huvudsaklig retoriklärobok hade skolretoriken följt en klassisk *partes*-indelning, från den intellektuella processen i *inventio* till framförandet i *actio*. Som visas nedan indikerar emellertid såväl skrivningar i 1724 års skolordning som ändringar i upplagorna av *Elementa rhetorica* och – sist men inte minst – dokument från skolor och gymnasier en förskjutning över tid när det gäller vilka delar i *partes* som betonades i undervisningen.⁴

1724 års skolordning betonade tydligt inläringen av retorikens troper och figurer och gav sålunda den språkliga utformningen i *elocutio* en framskjuten plats i den formella teoretiska retorikundervisningen. Det är rimligt att anta att undervisningen uppehöll sig mindre vid *inventio* än under 1649 års tydligare humanistiskt orienterade skolordning. Samtidigt antyder det vis på vilket Vossius' *Elementa rhetorica* och de klassiska texterna traderades att skolretoriken också under 1724 års skolordning hade möjlighet att såväl

2. "1649 års skolordning", 1921, s. 110; "Kongl. May:tz Nådige Förordning, angående Gymnasier och Scholar i Riket. Gifwen Stockholm den 31 Januarii, Åhr 1693", i *Sveriges allmänna läroverksstadgar 1561–1905. Under fleras medverkan utgivna av B. Rud. Hall. IV–VI, 1693, 1724 och 1807 års skolordningar, Årsböcker i svensk undervisningshistoria 7* (Lund: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1922), s. 11; "1724 års skolordning", 1922, s. 43.

3. Jfr Marie-Christine Skuncke, *Gustaf III. Det offentliga barnet. En prins retoriska och politiska fostran* (Stockholm: Atlantis, 1993), s. 131.

4. Angående de olika Vossiusutgåvorna, se nedanstående kapitel om texterna i retorikundervisningen, samt Vossius, *Elementa rhetorica eller retorikens grunder*, 2006, s. 39 ff. och Stefan Rimm, "Nya perspektiv på retorikundervisningen i 1700-talets skola", i *Ny utbildningshistorisk forskning. Tio bidrag från Nationella forskarskolan i utbildningshistoria*, red. Esbjörn Larsson, Årsböcker i svensk undervisningshistoria 209 (Föreningen för svensk undervisningshistoria, 2008), s. 17 f.

i teoretiska uppställningar som medelst exempel täcka den retoriska processen från *inventio* till *actio*, något som behandlas i kommande avsnitt.

Läromedlen

Läromedelssituationen i 1700-talets skolor och gymnasier reglerades formellt av skolordningen: här stipulerades vilka böcker som skulle användas i de olika lärarnas undervisning, här uppställdes bestämmelser för tryckning av skolböcker, för upprättande av bibliotek och så vidare. 1724 års skolordning, ursprungligen tänkt som ett provisorium, kom trots utredningar och kommissioner att vara i kraft ända fram till 1807. Inte heller utfärdades några nya föreskrifter vad gäller retorikläroböckerna. Under hela denna tid skulle sålunda den teoretiska undervisningen i retorik baseras på den lärobok som sedan mitten av 1600-talet hade brukats i svenska skolor: *Elementa rhetorica* (retorikens grunder) av Gerardus Johannis Vossius. För att skänka fler nyanser till bilden av skolretorikens lärotexter blir uppgiften i det följande att undersöka hur läromedelssituationen egentligen såg ut under 1700-talet.

Skolordningen och läroböckerna

1724 års skolordning var tydlig med att lärarna vid skolorna och gymnasierna skulle "noga rätta sig effter then ordning som här föreskrifwes ock effter behag intet ther uti ombyta".⁵ Utbildningsanstalternas interna reformutrymme tycks ha varit begränsat, och när det gällde skolböckerna kunde inga förändringar komma till stånd utan biskopens och konsistoriets granskning och godkännande: "Skulle någon ändring synas wara af nöden, såsom med Böcker etc. hwilka framdeles tienligare kunde förekomma, böra the förfråga sig hoos Biskopen ock Consistorio, som hafwa therom att öfwerlägga ock sluta, innan boken til föreläsande antages".⁶ Enskilda lärare eller rektorer hade alltså ingen rätt att på eget initiativ ändra i pensum.

5. "1724 års skolordning", 1922, s. 36.

6. Ibid.

Trots skolordningens stelbenthet rörande de föreskrivna texterna kan det synas orimligt att det under en så lång period som 83 år inte skulle ha skett några förändringar. Tidigare forskning har också pekat på en divergerande tendens över tid. Oscar Sjöfors menar till exempel i *Kanslärsgillet och 1807 års skolordning* att så skulle ha varit fallet i ”de flesta ämnen”, även om det framför allt var inom teologin som ”olikheten i böcker och metoder verkade särdeles förvirrande”.⁷ Med tanke på att biskoparna och konsistorierna var avgörande instanser i läroboksfrågor, kunde de många teologiska skiljaktigheter som uppstod under den tid som 1724 års skolordning tillämpades också föras vidare till skolorna. Kyrkliga strider avspeglades därmed i de olika stiftens val av kristendomsböcker.⁸ Sjöfors framhåller särskilt hur dylika skillnader med tiden kom att vålla problem såväl för elever som önskade byta från en skola till en annan som för de elever som gick vidare till gymnasier och akademier.⁹

Det var emellertid inte enbart teologiska och ideologiska krafter som var inblandade i den stundtals livliga pedagogiska debatten under 1700-talet; också kommersiella aktörer gjorde sina röster hörda, och inte sällan flätades olika intressen samman. Frågan om vilka skolböcker som skulle användas i undervisningen diskuterades inte enbart av uppfostringskommissionerna. Mot slutet av 1770-talet, efter att 1770 års uppfostringskommission lagt fram sitt – aldrig antagna – förslag till ny skolordning, kom skolboksfrågan också upp till debatt i den Stockholmsbaserade pressen, där röster höjdes för att förment föråldrade böcker skulle ersättas med nyare verk, dels för att böcker på svenska borde ersätta de latinska texterna.¹⁰

Ett meningsutbyte från *Stockholms Posten* under hösten 1779 belyser skiljelinjerna. I ett par inlägg under rubriken ”Latinister och Antilatinister” menade pseudonymen Paidophilus att tiden måhända inte var inne att överge latinet ”utan för mycken både skada och wanheder för Litteraturen”.¹¹ Däremot borde man, om man nu nödvändigtvis skulle behålla latinet som läroboksspråk, ta hjälp av mer lättbegripliga böcker. Särskilt teologiböckerna föreföll ha ådragit sig pseudonymen Paidophili misshag.

7. Sjöfors, *Kanslärsgillet och 1807 års skolordning*, 1919, s. 16.

8. Ibid., s. 16 ff.

9. Ibid., s. 19 ff.

10. Om hur det förslag till ny skolordning som presenterades år 1778 ”bordlades, eller rättare fick ligga utan åtgärd, ytterligare decennier innan en ny skolstadga såg dagens ljus 1807”, se Kaiserfeld, ”Den envetna differentieringen”, 2007, s. 204.

11. Pseud. Paidophilus, ”Latinister och Antilatinister”, *Stockholms Posten*, 1779-11-17.

I den fortsatta debatten misstänkliggjorde emellertid signaturen Tils Widare de motiv och de personer som kunde tänkas ligga bakom reformsträvandena. I blickfånget var Upfostrings-Sällskapet: en poäng gjordes av att det i stort var okänt vilka som utgjorde dess ledamöter, och därmed vilka pedagogiska meriter som detta sällskap egentligen kunde ha. Den som särskilt nämndes vid namn var sällskapets instiftare, kunglige bibliotekarien med mera Carl Christoffer Gjörwell, vars intresse för läroboksreformer antogs vara baserat på egen snöd vinning. I stället hoppades artikelförfattaren slippa

behöfwa wälja Läro- och Schol-Böcker efter de recommendationer, som härröra ifrån Herr Gjörwell: såsom deße ock synas blifwa nästan alt mera opålitelige, och anledning wara at tro, det han ofta berömmar böcker och uphöjer Auctorer af blott agtning eller wänskap för wißa gynnare, gunstlingar eller medhjelpare i des närings-wäg [...] Men än osmakligare är, då man nödgas höra och se folk beröma sig sjelf, och deraf göra en wana och rättighet, om icke äfwen anse det för en förtjänst af det Allmänna.¹²

Gjörwell själv besvarade anklagelserna några dagar senare och bemötte därvid bland annat anklagelserna om att böckerna skulle brista i renlighet: "Sjelfwa Böckerne tala i detta afeende [sic] för sig sjelfwa, om man blott öppnar dem, då wederbörliga Consistoriers Censurer och flere Swenska Theologers tilstyrkande i tydeligaste måtto afleda all mißtanka, all farhåga."¹³

För skolretorikens del skulle denna debatt emellertid visa sig fruktlös; 1724 års skolordning låg kvar, och med den givet pensum. Debatten väcker emellertid relevanta frågor kring lärobokspublikation i alla tider, bland annat när det gäller om och hur skilda ekonomiska intressen och förhållanden på bokmarknaden kan påverka vilka verk som sätts i elevernas händer. Som visas nedan är lärotexterna och deras innehåll inte enbart avhängiga skolordningarnas och styrdokumentens föreskrifter; det är också resultatet av såväl ekonomiska förhållanden som en lång rad andra faktorer utöver vad som har direkt ämnesanknytning. Av denna anledning bör en utbildningshistorisk och retorikhistorisk studie även ta hänsyn till materiella perspektiv på lärotextfrågan.

12. Pseud. Tils Widare, "I anledning av af de nyligen skedda Kungörelser från det sig så kallade Upfostrings-Sällskapet, torde man få tillåta sig en eller annan anmärkning", *Stockholms Posten*, 1779-11-22.

13. Carl Christoffer Gjörwell, [utan titel], *Stockholms Posten*, 1779-11-25.

Läroboksförsörjningen

Enligt 1724 års skolordning skulle skolorna och gymnasierna ”warda försedde med nödwändige böcker”.¹⁴ I denna fråga skulle ”Biskoparna och Consistoria correspondera sig emillan” och härvid slå fast vilka tryckerier som var försedda med de bästa stilarna – det vill säga de typer som användes vid sättning och tryck – för böcker på latin och grekiska. Av skolböckerna skulle sedan ”ett anseenligt quantum” tryckas inom rimlig tid, så att ”Schole-piltarne få tillräckelige Exemplar af alle Boksorter, som här anföres och det åtminstone för så godt prijs, som the uti Boklådan erhålla kunna om icke bättre”. Som motprestation utlovades de boktryckare som anlätades tullfrihet på en viss mängd papper och stilar.

Att böckerna sågs som en nödvändighet för skolan och gymnasierna ytttrade sig alltså bland annat i att bokfrågan i 1724 års skolordning förärades ett eget kapitel och därmed blev föremål för betydligt mer detaljerade föreskrifter än vad som varit fallet i tidigare svenska skolordningar.¹⁵ Vad som reglerades på statlig nivå skulle emellertid realiseras på regional och lokal nivå, av konsistorierna och i skolorna. De nödvändiga böckerna kunde införskaffas på en rad olika vägar. Skolorna kunde till exempel köpa in böckerna från bokhandlare, från kommissionärer eller på bokauktioner, alternativt själva låta trycka dem hos egna eller för ändamålet kontrakterade tryckare.

Under 1700-talet hade konsistorierna, gymnasierna (och skolorna) med tillhörande bibliotek en resurs i de egna boktryckerierna. Även om dessa tryckerier genom historien ansvarat för en ansenlig del av landets totala tryck, är det emellertid oklart i vilken utsträckning tryckkapaciteten verkligen utnyttjades till att trycka just läromedel (i betydelsen böcker och annan undervisningen nyttjad litteratur). I Linköping skall enligt Allan Ranius’ genomgång av läroverkstrycket ”ett tjugotal” läroböcker utkommit under 1600- och 1700-talen, varav ”några bär på titelbladet tillskriften ’in usum Gymnasij Lincopensis ac scholarum Ostro Gothicarum’”.¹⁶ Detta tryck kan i Linköpings fall jämföras med den till antalet verk mer omfattande produktionen av orationer, inbjudningar och så vidare. Ranius’ förteckning

14. ”1724 års skolordning”, 1922, s. 34.

15. 1693 års skolordning hade varit betydligt mer kortfattad när det gällde böckerna; det konstaterades endast att gymnasierna och skolorna skulle vara ”försörjde med nödwändige och i thenna Ordningen opteknade Böcker, som wäl och rätt effter de bäste Editioner äre tryckte, lagandes, at uppå dem må altijd för skiälligt Wårde wara ett godt förråd.” ”1693 års skolordning”, 1922, s. 5.

16. Allan Ranius, *Läroverkstryck i Linköping. Förteckning* ([Linköping]: [Förf.], 1983), s. 5. Tyvärr utelämnar Ranius i sin förteckning bland annat just läroböckerna.

omfattar ca 150 läroverkstryck under perioden 1631–1805; till detta kom också årsredogörelser, kataloger, scheman med mera.¹⁷ Siffrorna anger emellertid enbart antalet verk, och lämnar inga uppgifter om till exempel upplagestorlek.

Det är rimligt att anta att ekonomiska incitament i icke ringa mån styrde vilka verk som trycktes, utöver rena befallningsarbeten samt de fall där konvention och omsorg om vunna privilegier styrde produktionen. Ett exempel kan hämtas från tryckeriverksamheten relaterad till gymnasiet i Göteborg under seklet före den studerade tidsperioden. Denna verksamhet tycks inledningsvis ha hämmats påtagligt av de snäva ekonomiska ramarna. Ett tryckeri hade anskaffats redan 1649, men boktryckaren hade inledningsvis varken stilar eller tillgång till nödvändiga ekonomiska medel för att bedriva verksamheten.¹⁸ 1668 tvangs domkapitlet besluta om ekonomiskt understöd till tryckaren Amund Greffwe, så att denna skulle kunna hålla verksamheten vid liv. Utöver denna modesta lön bör det främsta incitamentet ha utgjorts av (det i och för sig begränsade) privilegiet på att trycka böcker. Därtill hade boktryckaren möjlighet att förfoga över ett rum i skolan, en lokal som av Hvitfeldtska läroverkets historietecknare Gustaf Fredén klassas som ”närmast förvarings- och försäljningslokal”.¹⁹ Som motprestation skulle tryckaren leverera skolböcker, disputationer med mera mot en inte alltför generös ersättning. För vissa typer av tryck (bland annat lektorernas meddelanden) utgick ingen ersättning alls, utan dessa förväntades boktryckaren leverera gratis. Tillhoppa ses dessa förhållanden av Fredén som bevis för ”det nära sambandet mellan boktryckaren och skolan”.²⁰ Detta nära samband till trots förefaller man emellertid inte – och inte heller under 1700-talet – helt ha kunnat säkerställa läroboksförsörjningen.

Bokbrist

Inte sällan saknades i 1700-talets skola något som i dag ofta tas för givet i undervisningen: själva skolböckerna. Rektor Broman klagade till exempel

17. Ibid.

18. Gustaf Fredén, *Hvitfeldtska läroverkets historia* (Göteborg, 1947), s. 54 ff.

19. Ibid., s. 57.

20. Ibid.

1726 över omständigheter som hindrade Hudiksvalls trivialskola från att fullt ut tillämpa den nya skolordningen: hit hörde bland annat böcker vilka "här å orten hwarken finnas eller skaffas kunna".²¹ Detta problem tycks ha bestått genom hela den studerade tidsperioden, något som illustreras av hur konsistoriet i Uppsala i en skrivelse till Kanslersgillet år 1802 uppgav att skolböcker är "i allmänhet dyra och swåra at få" i Hudiksvall.²² I hela landet skall läroboksbristen ha bestått in på 1800-talet, menar Oscar Sjöfors, och ser härvid som en anledning föreskrifterna i 1724 års skolordning.²³ De ovan diskuterade strikta bestämmelserna om specifika verks nyttjande förhindrade att nya alster togs i bruk, och resultatet blev att man i de flesta skolor använde sig av läromedel som kunde ha gott och väl ett halvsekel på nacken.

För bland annat skolretorikens del gav denna brist på skolböcker upphov till några intressanta exempel på hur enskilda författare och förläggare såg chansen till privata initiativ och möjligheter att sälja litteratur till landets skolelever och gymnasister. Hit hör Anders Lallerstedts *En kort och tydelig svensk chriologie* från 1740, utgiven hos Peter Momma "med dess bekostnad".²⁴ Denna icke auktoriserade retoriklitteratur tycks emellertid ha spelat en marginell roll i undervisningen i de statliga skolorna. Oavsett författarnas intentioner tycks den faktiska huvudsakliga målgruppen för alternativa retorikböcker ha varit en annan än eleverna i latinskolan: privatundervisade elever eller andra enskilda personer som på egen hand önskade förkovra sig i retorikens teori. I denna riktning pekar även valet av språk i retorikhandböckerna, något som behandlas i särskilt avsnitt nedan.

I skolorna och gymnasierna tycks i stället valet av retorikläroböcker ha varit slående konformt och konservativt. Förmodligen var detta till stor del

21. Hall, *Acta till Hudiksvalls läroverks historia*, 1937, s. 76. Jfr Platen, *Privatinformation i skolan*, 1981, s. 75.

22. Skrivelse från Uppsala konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1802-11-06, Skrivelser från konsistorierna ang. läroverken vol. 9a, Kanslersgillet arkiv, D2, RA.

23. Sjöfors, *Kanslärsgillet och 1807 års skolordning*, 1919, s. 14 f.

24. Anders Lallerstedt, *En kort och tydelig svensk chriologie, hvaruti innefattas och företälles med liflige färgor alle the förnämste figurer; som gifva någon behagelighet uti stilo scholastico academico och civili, och aldrig på vårt svenska språk förr varit hafver; än nu bopdragne, igenom frågor och svar; then studerande ungdomen så i publique som private scholarne til förmodelig tjenst och bielpreda sammanskrefven af Anders Lallerstedt, smolandus* (Stockholm: Kongl. tryckeriet, 1740). Någon försäljningsframgång förefaller kriologin inte ha varit; den tycks endast ha tryckts i en enda upplaga och figurerar inte i något av de skoldokument som ligger till grund för denna undersökning. Inte heller Lallerstedts *Inledning til rhetoricam eller wäلتlighets-konsten* [...], tryckt (och såld) hos Peter Jöransson Nyström två år senare, har gjort något avtryck. Ett särskilt tack riktas till Anders Eriksson för tillhandahållande av Lallerstedts kriologi.

ett resultat av kyrkans vetorätt om litteraturen; som tidigare konstaterats hade lärare och rektorer i 1700-talets skola inte någon rätt att utan godkännande från biskopar på egen hand ändra i pensum.²⁵ Till detta kom ekonomiska faktorer: det faktum att skolorna själva inte utövade beslutandemakten när det gällde vilka böcker som skulle köpas in torde ha haft betydelse för incitamenten för privata författare, förläggare och boktryckare. Att ge ut nya skolböcker lär, oavsett vilken efterfrågan som fanns, ha varit ett stort ekonomiskt risktagande och ett vanskligt tilltag om man inte var säker på att kunna sälja in alstren hos stiftet. Bokbristen följde alltså på en dubbel inbyggd tröghet i systemet. Ekonomiska och juridiska faktorer gjorde läroboksförsörjningen problematisk för samtliga aktörer: läromedelskonsumenter såväl som –producenter.

Skolretoriken utgjorde inget undantag. Förmodligen var det en kombination av brist på pengar, brist på de föreskrivna läroböckerna och en brist på godtagbara alternativ som ledde till att en hel del av de 'nödvändiga' böckerna helt enkelt inte anskaffades till skolorna och gymnasierna. I stället var man tvungen att låta sig nöja med att förmedla lärostoffet på annat sätt: genom kompendier, avskrifter eller muntlig reproduktion.

Precis som bristen på böcker genom historien hade varit ett reellt problem för skolorna hade bokbristen utgjort ett – nog så stort – bekymmer för de enskilda eleverna. Trots att skolböckerna, då de var tillgängliga, var tänkta att kunna köpas genom skolornas försorg så var det uppenbarligen inte alltid till priser som de ofta fattiga eleverna hade råd att betala.²⁶ De elever som saknade nödvändiga skolböcker var därför tvungna att hantera detta problem bäst de kunde. Andreas Olavi Rhyzelius (1677–1761) berättar till exempel om hur han som skolgosse i Skara i början 1690-talet saknade egna skolböcker och därför fick låna böcker av kamraterna ”medan the sofwo eller lekte”.²⁷

I en kommentar till 1724 års skolordning menade rektorn vid Hudiksvalls trivialskola, Olaus Broman (1676–1750), år 1726 att ”et Bibliotheqve, eller föråd på the aldranödigasta Böcker” borde upprättas vid de trivialskolor som inte hade något närbeläget gymnasium.²⁸ Detta var av särskild vikt

25. ”1724 års skolordning”, 1922, s. 36.

26. Situationen var densamma i de danska latinskolorna; se Charlotte Appel, ”Danske skolebøger fra 1500-, 1600- og 1700-tallet”, i *Lychnos*, vol. 2010 (Uppsala: Lärdomshistoriska samfundet, 2010), s. 115.

27. Beckman, *Vår skolas historia. 1, Tiden till omkring 1800*, 1926, s. 62.

28. Hall, *Acta till Hudiksvalls läroverks historia*, 1937, s. 72.

eftersom både lärare och elever var fattigare i skolorna än i gymnasierna, och därför inte hade råd att köpa de nödvändiga böckerna: "icke allenast the smärre och ringare, utan och högstnödiga Glossaria el:r Lexica, så wäl uti thet Grækiska som Latiniska och Swenska tungomålen." I flera brev till ärkebiskopen och konsistoriet återkom Broman till saken och menade därvid att den stora bristen på behövliga böcker ledde till dagliga "beswär" i undervisningen.²⁹ En uppfattning om utsträckningen av problematiken kan fås av upplysningen om att "the härwarande *Schole* Piltars swåra fattigdom har intet tillåtit köpa få the smäre Böcker, än mindre dyre Biblar; så at allenast 10 st. af 160 gossar här thenna högstnödiga Boken äga finnas".³⁰ Att endast var sextonde elev hade råd med Bibeln – vilken enligt skolordningen borde ägas av samtliga elever från tredje klass och uppåt – var förmodligen ett tungt vägande argument för den rektor som vände sig till kyrkan för att begära bidrag till läromedel.³¹ Om detta förefaller Broman ha varit högst medveten, och han gör i sina skrivelser explicita hänvisningar till bestämmelserna i "Nya *Schole*-Ordningen".³² Skolordningens föreskrifter kring de böcker som skulle användas i undervisningen var alltså så betydelsefulla att skolorna vände sig till högre instanser då eleverna själva saknade nödvändiga ekonomiska resurser.

Förmodligen gjorde de ekonomiska ramarna att många skolelever eller gymnasister tvingades begränsa sina bokinköp till det nödvändigaste och/eller billigaste. Det var emellertid inte endast böcker som kunde vara alltför kostsamma för de fattiga eleverna – även skrivmateriel tycks stundtals ha varit en svåröverkomlig utgift. Rektor Olaus Broman uppgav exempelvis att "störste delen" av eleverna vid Hudiksvalls trivialskola år 1726 var "så utfattige" att de "intet hinna köpa sig bleck och papper, än sider nödige Böcker".³³ Förvisso bör det påpekas att Bromans skrivelser utgjorde partsinlagor där det äskades mer pengar till den fattiga skolan. Rektor Broman skrev till ärkebiskopen och domkapitlet för att förmå dem att dess "trötta tjänare till bättre rolighet hiälpa" vid ett tillfälle då ett nytt skolhus höll på att uppföras, ett bygge som i sig torde ha utgjort en begränsning av

29. Ibid., s. 76.

30. Ibid.

31. Jfr "1724 års skolordning", 1922, s. 37.

32. Hall, *Acta till Hudiksvalls läroverks historia*, 1937, s. 76.

33. Ibid.

det ekonomiska svängrummet i stort.³⁴ Samtidigt bör de ”besvär” och ”bekymer” som Broman identifierade ha varit någonting som riskerade att lamslå skolans allra viktigaste undervisningsmoment – såväl läsningen som produktionen av texter.³⁵

Det finns flera exempel på hur skolorna skänkt böcker till mindre bemedlade elever.³⁶ Av Falu högre allmänna läroverks årshandlingar framgår det till exempel att man under åren 1779, 1781 och 1782 lämnat Benzeliuss’ *Epitome repetitionis theologicæ*, Strelings *Grammatica latina*, ”Langii Colloquia” och psalmböcker samt ”FrågeBöcker til fattiga gossar i undre Classerna”.³⁷ Utifrån dessa redogörelser blir det tydligt att man från konsistoriehåll upplevde det som problematiskt att fattiga elever inte hade tillgång till böcker. Åtminstone stundtals intervenerade man därför också för att trygga tillgången till väsentliga läromedel, ett förfarande som torde ha skett genom att man antingen lät köpa in böcker, lät överföra dem från annat håll eller lät trycka nya i en för ändamålet särskild upplaga. Anmärkningsvärt är att det så ofta är böcker i teologi eller grammatik (till exempel Benzeliuss’ *Epitome repetitionis theologicæ* och Strelings *Grammatica latina*) och så sällan retorikläroböcker (Vossius’ *Elementa rhetorica*) eller verk av de klassiska auktorerna som omnämns när böcker till fattiga elever avhandlas. Vad *Elementa rhetorica* beträffar beror detta förmodligen till en del på att verket varit tillräckligt billigt och/eller lätt att komma över på annat håll.³⁸

34. Ibid.

35. Hur kombinationen av fattiga elever och dyra böcker utgjorde ett problem för skolorna och gymnasierna framgår av åtskilliga andra bevarade protokoll. Här kan bland annat nämnas Falu trivialskola, där konrektor Gabriel Pihl vid biskop Benzelstiernas visitation i maj år 1770 ventilerade frågan om de dyra böckerna. Schenbergs *Lexicon* betingade ett pris som bedömdes vara alltför högt för de fattiga eleverna. Icke desto mindre ansågs verket som outhärligt, och av denna anledning lovade biskopen att, om han skulle få uppgift om hur många exemplar som krävdes, i möjligaste mån ombesörja att Schenbergs *Lexicon* särskilt fanns att tillgå. Visitationsprotokollet avslöjar inte huruvida denna utfästelse verkligen uppfylldes, och inte heller huruvida den innebar att skolorna skulle få böckerna gratis alternativt få köpa dem till ett förmånligt pris. Inte heller förtäljes någonting om vilken utgåva och vilket antal exemplar som (eventuellt) kom att ordnas. Visitationsprotokoll, 1770-05-31, Handlingar 1643-1780, Högre allmänna läroverket i Falun, D.I.a:1, ULA. Jfr Visitationsprotokoll (avskrift), 1770-05-31, Falu högre allmänna läroverks årshandlingar 1770-1879, Högre allmänna läroverket i Falun, D.I.b:1, ULA.

36. Jfr även Appel, ”Danske skolebøger fra 1500-, 1600- og 1700-tallet”, 2010, s. 115.

37. ”Böcker lämnade till fattiga scholae-piltar”, Falu högre allmänna läroverks årshandlingar 1770-1879, Högre allmänna läroverket i Falun, D.I.b:1, ULA.

38. Här kan för övrigt nämnas hur Åbo katedralskolas rektor år 1805 vände sig till konsistorium med en förfrågan om att få skänka böcker ur förrådet av ”äldre, och för skolan mindre nyttiga böcker” till flitiga elever som uppmuntran och belöning. Framför allt tycks man ha haft de många exemplaren av Evald Ziervogels verk om Spanien och Portugal i åtanke. Utdrag ur Åbo konsistoriums protokoll, 1805-02-13, Svenska klassiska lyceums i Åbo arkiv, Domkapitlets brev 1803-1841, Ea:1, ÅLA.

En ovanlig inblick i en gymnasists boksamling ges av den förteckning som i mitten av 1730-talet upprättades över Skaragymnasisten Anders Falks böcker.³⁹ Som straff för en kyrkstöld skulle Falks böcker säljas på auktion, och av förteckningen framgår att utropspriset för *Elementa rhetorica* var 2 öre, medan det som jämförelse för Hafenreffers *Compendium doctrinae celestis* var 12 öre, för "Novum Testamen: Per Grec" 20 öre, "Curtius" 16 öre och "Justinus" 12 öre.⁴⁰ *Elementa rhetorica* hamnar därmed bland de billigare auktionsföremålen (tillsammans med en Aurivillius' *Elementa logica*, "liten gammal tysk catheces", "Grammatica Greca" och "ett par gamla former [pärmar] med litet papper uti").

Elementa rhetorica tycks sålunda, åtminstone på 1730-talet, ha hört till de billigare av skolans läroböcker. Också senare förefaller verket ha haft ett för eleverna överkomligt pris. I denna riktning pekar till exempel en uppgift från Gävle gymnasium från 1769 vilken bland annat omnämner "Wossii elem. Rhet. och Burmans poët. juv., som allmänt äro i ungdomens händer"; ett dyrare verk hade förmodligen inte fått denna spridning.⁴¹

39. Skara läroverks historietecknare Natanael Beckman hävdar att "[n]aturligt nog föreligga icke många förteckningar över djäknbibliotek" och ser därför förteckningen över Falks böcker som ett unikum. Vari den naturliga förklaringen till bristen på källor ligger specificeras emellertid inte av Beckman. Förmodligen kan saken till en del förklaras med att unga, inte sällan fattiga, studenter vare sig ekonomiskt eller statusmässigt hörde till de grupper vars materiella förhållanden var av särskilt stor omfattning eller av bredare intresse. Beckman, *Vår skolas historia. 1, Tiden till omkring 1800*, 1926, s. 253. Arne Carlsson konstaterar i sin avhandling om böcker i bohusslänska bouppteckningar att "ju lägre socialklass, desto sämre representation i bouppteckningsmaterialet". Se Carlsson, *Böcker i bohusslänska bouppteckningar 1752–1808*, 1972, s. 9. Denna tendens är synlig också i vad Carlsson finner angående "de latinska läseböckerna – av klassiskt eller senare ursprung –", vilka i de bohusslänska bouppteckningarna 1752–1808 "påträffas helt naturligt till övervägande delen i bouppteckningar efter personer ur de högre och bildningsmässigt dominerande samhällsgrupperna". Ibid., s. 78 ff. Samma sak gäller grammatikböcker och lexika – de ägs enligt Carlsson framför allt av "folk ur överklasskretsar" – samt brevvärdare. Samtidigt bör det påpekas att dessa typer av böcker också stod att finna hos det som Arne Carlsson kategoriserar som "folk längre ner på samhällsstegen" – bönder, klockare, perukmakare, tunnbindarmästare – men i betydligt mer ringa omfattning än för "de högre socialskikten". I fråga om skolgossar och gymnasister torde emellertid en annan dimension, som förklarar den ringa representationen, behöva fogas till Carlssons förklaring: åldern. Pojkarna och ynglingarna var som regel så pass unga att det inte var någon överhängande risk för dödsfall med påföljande upprättande av bouppteckning.

40. Beckman, *Vår skolas historia. 1, Tiden till omkring 1800*, 1926, s. 253 f.

41. Bror Rudolf Hall, *Till Gefle läroverks historia 1557–1850. Urkunder, Årsböcker i svensk undervisningshistoria 68–69* (Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1944), s. 250. Jfr också G. E. Lundén, *Bidrag till Gävle skolans historia. D. 1, Läroverkets historia* (Gävle: C. Hedmans bokh., 1930), s. 325 f.

Manuell lärotextsreproduktion

Oavsett de strukturella orsakerna till bristen på böcker – som visats ovan samverkade en rad faktorer – var det den enskilde skoleleven eller gymnasten som ställdes inför bristen och behovet att avhjälpa den. Den traditionella lösningen var att helt sonika skriva av de texter som saknades. Elever bidrog sålunda själva till att reproducera de texter som var nödvändiga för undervisningen.⁴² Förmodligen var också lärarna inblandade i denna reproduktion; Oscar Sjöfors uppger bland annat i en not hur "[a]tt diktera ett visst pensum till ordagrant upptecknande och inlärande torde ha varit brukligt vid gymnasierna ännu långt fram på 1800-talet".⁴³

Om ekonomiska skäl gjorde skolböcker till en bristvara erbjöd andra sidan av samma mynt incitament för medellösa men skrivkunniga elever. Enligt Thavenius kunde dessa på grund av bokbristen "tjäna en extraslant på att ta avskrifter eller sälja 'föreläsningsanteckningar'".⁴⁴

Förvisso var respekten för upphovsmannens ursprungliga verk annorlunda än i dag, och lämnade betydande utrymme för elevernas egna förändringar och utläggningar av texten. Samtidigt som avskriften på så sätt hävdade sig relativt självständigt mot originalet fanns också en tradition av minutiös avskrivning där det gällde att vara ursprungstexten trogen in i minsta bokstav.⁴⁵ Båda dessa förhållningssätt bör ha avspeglat sig i de texter som för hand reproducerades i skolorna och gymnasierna. Den manuella reproduktionen av lärobokstexterna torde sammantaget ha bidragit till en konserverande effekt när det gäller det lärostoff som användes i skolan. Avskrift efter avskrift förde äldre texter från generation till generation.

Ett särskilt talande exempel har direkt bäring på skolretoriken. I UUB finns bevarat en sällsynt handskrift från 1743. Handskriften bär titeln "Elementa Rhetorices, Ex partitionibus Wossi, In usum Scholarum ita collecta, ut brevitatis perspicua sit discentibus, et earum rerum fere nihil, quod ad harum disciplinarum cogitationem necessarium est, desiderari videatur" och

42. Jfr exempelvis hur Oscar Sjöfors menar att den ännu vid 1800-talets början betydande bokbristen inom vissa ämnen ledde till en manuell reproduktion av lärotexterna. Sjöfors, *Kanslärsgillet och 1807 års skolordning*, 1919, s. 14 f.

43. Ibid. Sjöfors omnämner vidare hur han sett anteckningar gjorda av "en gymnasist i Wäxjö skola omkr. år 1820". Man kan förmoda att bruket att skriva av läroböcker fortsatte även efter den i denna avhandling studerade tidsperioden. Jfr även Rimm, "Nya perspektiv på retorikundervisningen i 1700-talets skola", 2008, s. 20 f.

44. Thavenius, *Modersmål och fadersarv*, 1981, s. 89.

45. Jfr Götselius, *Själen medium*, 2010, s. 131. Om bokstavstrogen avskrivning och trons renlärlighet, se även exempelvis Thavenius, *Modersmål och fadersarv*, 1981, s. 83.

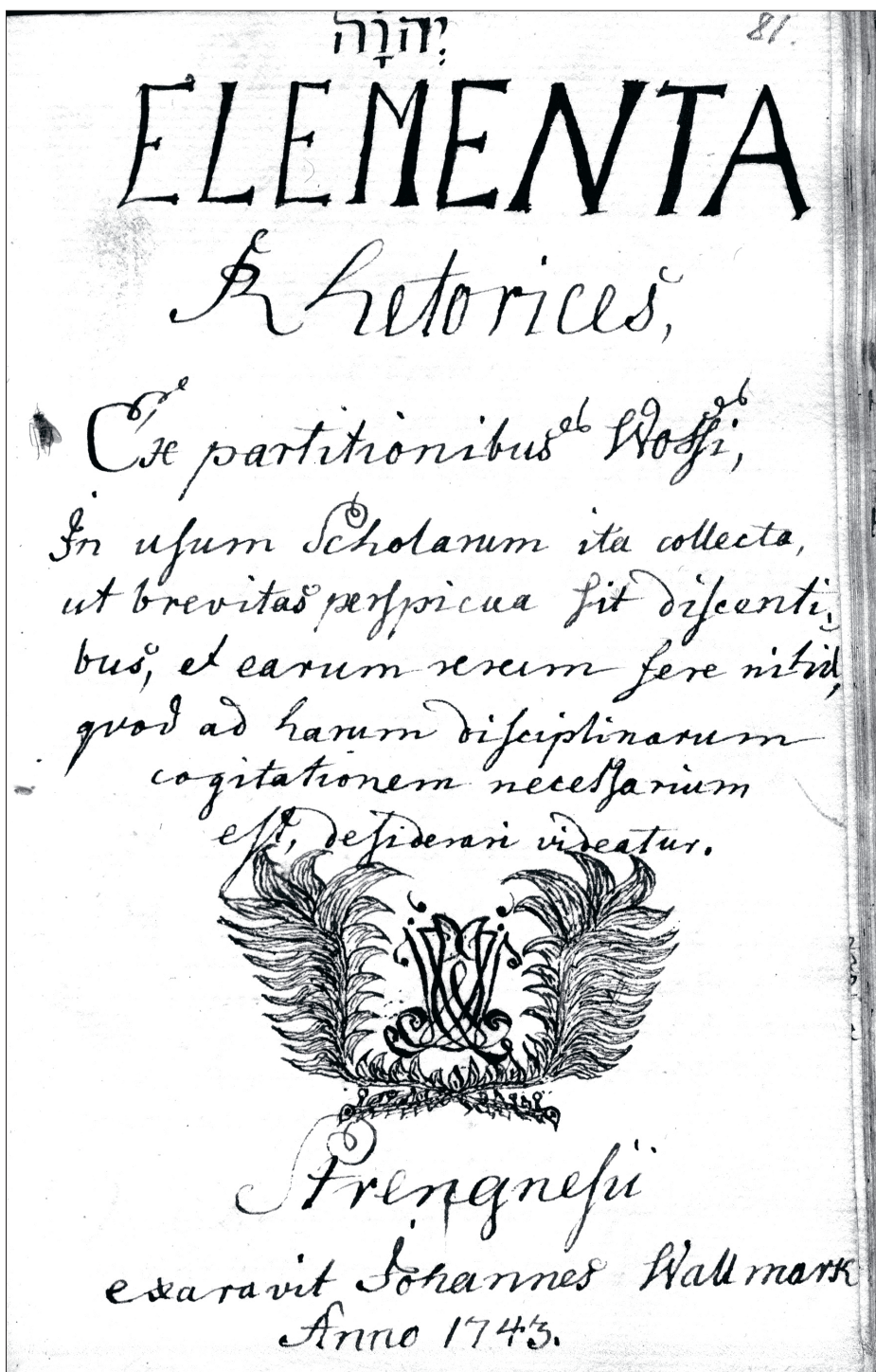


BILD 1: Wallmarks "Elementa Rhetorices"

är författad av en Johannes Wallmark, förmodligen under dennes tid som gymnast i Strängnäs.⁴⁶ Som titeln antyder är Wallmarks skrift modellerad på Vossius' *Elementa rhetorica*. Än tydligare blir likheten när man betraktar textens typografiska utformning (jfr bild 1); verket imiterar såväl layout som typsnitt och emblem hos de tryckta Vossiusutgåvorna.

Även de manuella reproduktionerna av lärotexterna bör ha varit en begränsad resurs. Att ordagrant duplicera en skrift är en tidsödande process. Pedagogiken behövde sålunda i tämligen stor utsträckning kunna förlita sig på minneskunskaperna: vad som inte kunde fästas på prant fick fästas direkt i lärjungarnas minne. Denna tradition var lika gammal som undervisningsväsendet: redan i de första medeltida skolorna i Norden gjorde bristen på (handskrivna) skolböcker minnesläsningen till en given undervisningsmetod.⁴⁷

Att lärostoff memorerades bör emellertid inte enbart ha varit att betrakta som en av ekonomiska faktorer framtvungad nödlösning. Utantillärningen var också ett mål i sig, och minneskonsten hade länge betraktats som en grundsten i lärandet.⁴⁸ Den elev som skola och gymnasium igenom inpräntat stoffet bör ha haft en veritabel skattkammare med texter, citat och excerpter redo att hämtas ur minnet – och sålunda en rik retorisk reper-toar. Förvisso var detta stoff begränsat till de framför allt klassiska latinska texterna och Bibeln, men det var dessa texter som var mest betydelsefulla för en person i läroståndet, såväl inom som utanför skolorna och retorik-utbildningen. Även om mycket med tiden glömdes bort måste åtskilligt ha bibehållits i minnet, särskilt i en värld där de texter – klassikerna, Bibeln *et cetera* – man läst under sin skolgång ständigt aktualiserades.

Den ordagranna memoreringen hade också en motsvarighet i en religiös tradition, där texterna skulle föras vidare exakt i sitt ursprungliga skick för att undvika en medveten eller omedveten förvanskning av ordet – eller i värsta fall rent kätterska villfarelser.⁴⁹ I detta perspektiv framstår det som

46. Johannes Wallmark, "Elementa Rhetorices, Ex partitionibus Wossi, In usum Scholarum ita collecta, ut brevitatis perspicua sit discentibus, et earum rerum fere nihil, quod ad harum disciplinarum cognitionem necessarium est, desiderari videatur", 1743, Ihre 225, UUB. För biografiska uppgifter om Wallmark, se Anders Grape, *Ibreska handskriftssamlingen i Uppsala universitets bibliotek. D. 2, Kommenterande katalog*, Acta Bibliothecae R. Universitatis Upsaliensis 7 (Uppsala, 1949), s. 225.

47. Anders Gustaf Hollander, *Svenska undervisningsväsendets historia i sitt sammanhang med odlingens allmänna utveckling. 1, Tiden före 1724* (Uppsala, 1884), s. 16 f.

48. Om minnesinlärnningen i den tidigmoderna svenska skolan, se Lundahl, *Viljan att veta vad andra vet*, 2006, s. 134 ff.

49. Jfr Thavenius, *Modersmål och fadersarv*, 1981, s. 83. Jfr Götselius, *Själens medium*, 2010, s. 123 ff.

avhandlats ovan i avsnittet om den manuella reproduktionen av lärotexter som minst lika giltigt för minnesläsningen av lärotexter. Det gällde att vara exakt, annars förvanskades innehållet mycket snabbt.

Vossius' *Elementa rhetorica*

Ingen enskild skrift har betytt så mycket för den teoretiska retorikundervisningen i svenska skolor som *Elementa rhetorica* av den holländske 1600-tals-humanisten Gerardus Johannis Vossius. Den första svenska upplagan trycktes 1652 i Strängnäs, efter specifikation i 1649 års skolordning.⁵⁰ Denna följdes sedan av en lång rad upplagor fram till 1836 års upplaga, tryckt i Örebro.⁵¹

Under hela 1700-talet var *Elementa rhetorica* den lärobok varur eleverna från och med trivialskolan skulle lära sig retorikens grunder. Dessa grunder framställdes hos Vossius i enlighet med de klassiska delarna (*partes*) i den retoriska processen – från uppfinningen i *inventio* till framförandet i *actio* – något som även behandlas vidare i särskilt avsnitt nedan.

1693 års skolordning hade föreskrivit att "*Elementa Rhetorica Vossii*" skulle läsas i den nedre av femte klassens två *circuli*, det vill säga av de yngre eleverna i femte klass.⁵² Enligt 1724 års skolordning var det vid konrektors lektioner i trivialskolans fjärde klass som eleverna skulle börja sina studier av Vossius' *Elementa rhetorica*.⁵³

På grund av *Elementa rhetoricas* särställning är det av vikt att reda ut ett par frågor om verkets användning i undervisningen i den svenska 1700-tals-skolan. Hur efterlevdes till exempel skolordningens litteraturföreskrifter, och vilka av de många utgåvorna lästes?

50. "1649 års skolordning", 1921, s. 110.

51. En modern svensk översättning av *Elementa rhetorica* har gjorts av Stina Hansson; se Vossius, *Elementa rhetorica eller retorikens grunder*, 2006.

52. "1693 års skolordning", 1922, s. 11.

53. "1724 års skolordning", 1922, s. 43.

Elementa rhetorica i skolor och gymnasier

En uppfattning om i vilken utsträckning skolordningens föreskrift om studiet av Vossius' *Elementa rhetorica* kom att efterföljas i skolornas undervisning – och huruvida detta är någonting som kan ha varierat över tid – kan fås från skolornas egna terminsredogörelser och examensprotokoll.⁵⁴

En serie examensprotokoll från Falu trivialskola erbjuder en unikt god källa för jämförelser över en längre tidsperiod. Av protokollen framgår att man i fjärde klass under hela den upptecknade tidsperioden 1724–1785 har läst just den föreskrivna *Elementa rhetorica*. För de allra flesta åren noteras "Vossii Rhetorica".⁵⁵ Ett antal år, framför allt under 1720-talet, uppges endast att eleverna läst sin *rhetorica*, utan närmare specifikation av verk och författare. Däremot finns här ibland uppgifter om vilka avsnitt som lästs, och dessa anteckningar skiljer sig inte nämnvärt från de år då *Elementa rhetorica* uttryckligen nämns vid namn.⁵⁶ Formuleringarna är alltså likartade oavsett om examensprotokollen förtydligar att det är Vossius' *Rhetorica* som avses eller ej. Utöver denna omständighet så är de anteckningar som omnämner retoriken utan att ange författare relativt fåtaliga och inflikade som korta avbrott i den annars obrutna långa serien av Vossius' *Rhetorica*. En jämförelse med den redogörelse för undervisningen i Västerås stift som år 1799 lämnades till Kanslikollegium visar att användningen av Vossius' *Elementa rhetorica* fortsatte även efter nyss nämnda tidsspänn: såväl i Västerås som i Falun lästes "Vossii Elementa Rhetorica" jämte de klassiska författarna.⁵⁷

Den teoretiska retorikundervisningen krönte undervisningen i trivialskolan och utgjorde ett insteg till gymnasiet, ett av fundamenten i den bro

54. Ibid.

55. Även om det bör påpekas att man i examensprotokollen under den aktuella tidsperioden ingens explicit nämner *Elementa rhetorica* med dess fullständiga titel (utan till exempel "Vossii Rhetorica") så är det sannolikt att det är detta av 1724 års skolordning föreskrivna verk som avses, snarare än någon annan av Vossius' skrifter om retorik. Till Vossius' övriga retoriska produktion hör bland annat hans så kallade mindre retorik, vilken – tillsammans med *Elementa rhetorica* – omnämns i 1649 års skolordning. "1649 års skolordning", 1921, s. 110. Vossius var vidare även känd för sin så kallade större retorik.

56. I protokollet för höstterminen 1729 heter det till exempel för konrektors lektioner att retoriken har lästs från början till synekdoke två gånger, bortsett från metonymi, som lästs en gång: "Rhetoricam ab initio ad synekdoche bis, excepta Metonymia, quam semel legerunt" (Examensprotokoll ht 1725, Protocollum Schola Falunensis 1715–1750, Högre allmänna läroverket i Falun, A.I:1, ULA.) Detta kan jämföras med exempelvis höstterminen 1741, då det finns angivet att Vossius' *Rhetorica* lästs två gånger av *superiores* och en gång av *inferiores*: "Rhetoricam Vossii superiores bis; inferiores semel" (Examensprotokoll ht 1741, Protocollum Schola Falunensis 1715–1750, Högre allmänna läroverket i Falun, A.I:1, ULA.)

57. Skrivelse från Västerås konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1799–08–10, Skrivelser från konsistorierna ang. läroverken vol 8, Kanslersgillet arkiv, D2, RA.

mellan skolformerna som utgjordes av *trivium*. I Skara menade exempelvis Sven Hof att ”en skickelig Conrektor” redan i trivialskolan ”med all flit” behövde lära eleverna latinsk och grekisk grammatik, ”så ock rhetorica”, för att de skulle kunna tillgodogöra sig undervisningen i gymnasiet.⁵⁸ Retoriken hörde mycket riktigt också enligt skolordningen till de ämnen som var nödvändiga för en fortsatt utbildningsgång, varför gymnasiestudierna inleddes med att retoriken repeterades av lektorn i elokvens och poesi.⁵⁹

Elementa rhetorica utgjorde alltså grunden för den teoretiska skolretoriken: läroboken föreskrevs av skolordningen och omnämns i redogörelser från skolorna under hela tidsperioden. Trots detta har verket i övrigt lämnat tämligen få tydliga spår i de dokument som finns bevarade från skolorna och gymnasierna. Den som till exempel studerar gymnasiebibliotekens kataloger, liksom dessas redogörelser för inköp, donationer och liknande, finner att *Elementa rhetorica* är ett verk som omnämns ytterst sparsamt.

Att verket i övrigt lyser med sin frånvaro i bokkataloger och liknande dokument kan bero på att det inte ansågs tillräckligt betydelsefullt: det var en liten, billig skrift i ett format vanligtvis använt för bruksskrifter – och det var därmed något av en förbrukningsvara med ringa prestige i jämförelse med de exklusiva volymer man samlade i biblioteken.⁶⁰ Denna introduktion till retoriken hade gymnasisterna troligtvis införskaffat redan som elever i trivialskolan; när de sedan gick vidare till gymnasierna tog de så med sig sina böcker.

I de flesta fallen tycks alltså *Elementa rhetorica* ha haft eget kretslopp utan skolornas direkta inblandning. Eleverna bör på ett eller annat sätt ha kunnat komma över ett exemplar.⁶¹ För detta talar till exempel den tidigare nämnda skrivelse som Gävle gymnasiums rektor 1769 riktade till konsistoriet i Uppsala. I redogörelsen för vilka böcker som används i skolan omtalas ”Wossii elem. Rhet. och Burmans poët. juv., som allmänt äro i ungdomens händer”.⁶² Även om skolböckerna – som visats ovan – stundtals varit dyra

58. Sven Hof, *Sven Hof's självbiografi och testamente till biskopen och domkapitlet i Skara*, Årsböcker i svensk undervisningshistoria 79 (Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1949), s. 136.

59. ”1724 års skolordning”, 1922, s. 47.

60. Jfr hur Charlotte Appel menar att böcker i den danska latinskan var att betrakta som bruksböcker, och att få exemplar därför har kommit att bevaras. Appel, ”Danske skolebøger fra 1500-, 1600- og 1700-tallet”, 2010, s. 115 f.

61. Om inte annat genom att, som diskuterats ovan, skriva av en skolkamrats bok.

62. Hall, *Till Gefle läroverks historia 1557–1850*, 1944, s. 250. Jfr också Lundén, *Bidrag till Gävle skolors historia. D. 1, Läroverkets historia*, 1930, s. 325 f.

och svåra att få tag på bör *Elementa rhetorica* ha varit ett av de billigare verken. Många elevers böcker var dessutom begagnade, kanske inköpta på auktion eller ärvda från bröder eller andra före detta elever. Till detta kommer de böcker som importerades från utlandet och därmed hamnade utanför skolornas överinseende. Latinska verk som *Elementa rhetorica* kunde på detta sätt utgöra en del av en internationell bokmarknad.

Örebro universitetsbibliotek har i sina samlingar från Karolinska skolan (tidigare Örebro trivialskola) två exemplar av *Elementa rhetorica* tryckta i Stockholm 1693 respektive 1707. Anteckningar på insidan ger insikt i hur verken har gått från person till person, där de senaste namnteckningarna härrör sig från 1820-talet.⁶³ Härigenom visas böckernas materiella beständighet; omständigheten att det här och var även finns prisuppgifter antyder vidare att andrahandsvärdet inte varit obetydligt.

Även om retoriken som sådan kom att ifrågasättas i 1700-talets kulturdebatt och även om det i den pedagogiska debatten restes krav på reformering av skolornas läroboksutbud hade *Elementa rhetorica* en stark position när det gäller skolornas läroboksval.⁶⁴ I det fåtal uppgifter från skolmiljön där verket diskuteras förefaller man tillfreds, även om man på ett par ställen bevisligen närde tankar på att uppdatera den teoretiska retoriklitteraturen.

Slika tankar luftades exempelvis i samband med att 1770 års uppfostringskommission begärde in uppgifter om vilka skolböcker som användes i stiftens skolor och gymnasier. I ett protokoll från 1772 redogjorde Borgå konsistorium för de böcker som används i undervisningen.⁶⁵ Vad gäller trivialskolan konstaterades att "Vossii Elementa Rhetorices" lästes – tillsammans med klassiska texter – och man hade uppenbarligen inte någonting att anmärka på denna punkt.⁶⁶ I fråga om gymnasiet, och den undervisning som förestods av lektorn i elokvens och poetik, tycks det emellertid som om man begagnade sig av *Elementa rhetorica* tills vidare, i väntan på att nå-

63. Anteckningar i exemplar av Gerardus Johannis Vossius, *Ger. Jo. Vossii Elementa rhetorica, oratoriis ejusdem partitionibus accomodata. Et Usu figurarum Rhetoricarum M. Job. Sebast. Mitternachts aucta* (Holmiae: Höök, 1693), Karolinska skolans boksamling, ÖUB; anteckningar i exemplar av Gerardus Johannis Vossius, *Gerardi Jo. Vossii Elementa rhetorica, cum auctario Mitternachtii, ejusdemq'; usu figurarum rhetoricarum* (Stockholm: Enaeus, 1707), Karolinska skolans boksamling, ÖUB. KB:s databas LIBRIS har registrerat proveniensuppgifter för andra svenska exemplar av *Elementa rhetorica* vilka även de visar hur böckerna genom åren vandrat mellan olika ägare.

64. Om den i framför allt pressoffentligheten förda debatten om retoriken och dess ställning i bland annat skolorna, jfr Fischer, *Gramma lögnen och hjärtats språk. Retorikens och våltalighetens status i 1700-talets svenska diskussion*, kommande 2012.

65. Leinberg, *Handlingar rörande finska skolväsendets historia. Första samlingen*, 1884, s. 328–334.

66. *Ibid.*, s. 330.

gonting mer tidsenligt skulle finnas att tillgå: "Vossii Elementa Rhetoricæ nyttjas så länge, tills ett compendium blifver utarbetadt, som mera tjänar att formera stilen och intager de härvid i vår tid gjorda uppgifter, än upplyser och förklarar hvad hos Greker och Romare härvid præsteradt."⁶⁷

I Växjö stift beskrev konsistoriet i ett utlåtande år 1773 *Elementa rhetorica* som "et magert compendium" av ett annat, större retorikverk av Vossius, dennes "förträffeliga Oratoria Institutiones".⁶⁸ Dessa "sammanfatta på et ställe och uti god ordning alt hwad the Grekiske och Romerska Rhetores föreskrifwit uti wältalighets läran."⁶⁹ Däremot hade man synpunkter på delar av avsnittet om *inventio*, något som behandlas i särskilt avsnitt nedan. Sammantaget kan man konstatera att eventuella synpunkter till trots förblev *Elementa rhetorica* retorikläroboken framför andra så länge retoriken fanns kvar på svenska skolors schemata.

Kring sekelskiftet 1800 användes boken i undervisningen i bland annat Björneborg, Falun, Gävle, Helsingborg, Hudiksvall, Jönköping, Linköping, Lund, Malmö, Nyköping, Skara, Strängnäs, Uleåborg, Vasa, Västerås, Växjö, Ystad och Örebro.⁷⁰

I alla dessa fall omnämns boken uttryckligen i de redogörelser för undervisningen som stiften avlämnade till Kanslikollegium/Kanslersgillet. Att Vossius' *Elementa rhetorica* inte explicit omnämns för vissa skolor betyder emellertid inte att man där inte ägnade sig åt retorikens teori. För trivial-

67. Ibid., s. 332.

68. Växjö konsistoriums utlåtande till uppfostringskommissionen, 1773, 1773 års kopiebok, B I:57, Domkapitlets i Växjö arkiv, VALA. Om Växjö konsistoriums utlåtande om skolböckerna, se även Carl Olof Arcadius, *Anteckningar ur Växjö allmänna läroverks hävder 1724–1807* (Växjö: Quidings bokhandel, 1922), s. 7 f.

69. Växjö konsistoriums utlåtande till uppfostringskommissionen, 1773, 1773 års kopiebok, B I:57, Domkapitlets i Växjö arkiv, VALA. Om Växjö konsistoriums utlåtande om skolböckerna, se även Arcadius, *Anteckningar ur Växjö allmänna läroverks hävder 1724–1807*, 1922, s. 7 f.

70. Skrivelse från Linköpings konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1799–10–30, Skrivelser från konsistorierna ang. läroverken vol. 8, Kanslersgilletts arkiv, D2, RA. Skrivelse från Lunds konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1799–09–04, Skrivelser från konsistorierna ang. läroverken vol. 8, Kanslersgilletts arkiv, D2, RA. Skrivelse från Skara konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1800–03–01, Skrivelser från konsistorierna ang. läroverken vol. 8, Kanslersgilletts arkiv, D2, RA. Skrivelse från Strängnäs konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1799–07–17, Skrivelser från konsistorierna ang. läroverken vol. 8, Kanslersgilletts arkiv, D2, RA. Skrivelse från Strängnäs konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1803–04–02, Skrivelser från konsistorierna ang. läroverken vol. 9b, Kanslersgilletts arkiv, D2, RA. Skrivelse från Uppsala konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1799–1800, Skrivelser från konsistorierna ang. läroverken vol. 8, Kanslersgilletts arkiv, D2, RA. Skrivelse från Västerås konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1799–08–10, Skrivelser från konsistorierna ang. läroverken vol. 8, Kanslersgilletts arkiv, D2, RA. Skrivelse från Växjö konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1799, Skrivelser från konsistorierna ang. läroverken vol. 8, Kanslersgilletts arkiv, D2, RA. Skrivelse från Åbo konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1799–10–23, Skrivelser från konsistorierna ang. läroverken vol. 8, Kanslersgilletts arkiv, D2, RA.

skolorna på Frösö, i Härnösand och i Piteå anges endast "Rhetorica", och det är möjligt att detta kan åsyfta Vossius' *Elementa rhetorica*.⁷¹ Samma sak kan sägas om Göteborg, där eleverna fick öva "Rhetorican" i samband med läsningen av Ovidius och Vergilius.⁷² I Uppsala anges däremot att eleverna studerat "Tabula Rhetorica", ett läromedel som behandlas vidare i särskilt avsnitt nedan.⁷³ I skolan på Visingsö studerades bland annat "Rhetoriska figurer" hos klassiska författare som Cicero, Cornelius Nepos och Vergilius; till detta kom hur elevenas skrivövningar skulle uppvisa "Rhetorisk prydna".⁷⁴ Även om redogörelsen från Visingsö inte lämnar någon uppgift om vilken retoriklärobok som användes blir det här åter tydligt hur retorikens pedagogiska program utgjordes av fler delar än teoriläsningen, och att den teoretiska skolretoriken inte kunde fränkopplas från klassikerläsningen och skrivövningarna, något som också avhandlas i denna avhandlings kapitel 5 och 6.

Det är i detta ljus man bör tolka de fall då vare sig Vossius eller retoriken överhuvudtaget nämns i redogörelser för undervisningen i vissa skolor. Även utan den retoriska teorin i lärokurserna, *præcepta*, kvarstod de andra delarna i retoriken pedagogiska program: klassikerläsningen och övningarna.

I ett fåtal fall från slutet av den studerade tidsperioden finns det emellertid anledning att anta att den retoriska teorin helt eller delvis har fått stryka på foten. Hit hör till exempel Karlshamns trivialskola, där man år 1799 förvisso läste "de vanliga Auctorer" – däribland Cornelius Nepos, Cicero, Curtius, Ovidius och Vergilius.⁷⁵ Samtidigt menade rektor Matthias Sundius att "endast få af de ynglingar, som bevista den Schola, ämna fullfölja sina Studier vid Academien" och undervisningen koncentrerades därför på levande språk (franska, engelska och tyska) samt sedolära, historia, geografi och räkning. Orienteringen mot icke-ecklesiastiska näringar framstår på så sätt tydligt i rektors berättelse.

71. Skrivelse från Härnösands konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1799-10-16, Skrivelser från konsistorierna ang. läroverken vol. 8, Kanslersgilletts arkiv, D2, RA.

72. Skrivelse från Göteborgs konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1799-08-14, Skrivelser från konsistorierna ang. läroverken vol. 8, Kanslersgilletts arkiv, D2, RA.

73. Skrivelse från Uppsala konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1799-1800, Skrivelser från konsistorierna ang. läroverken vol. 8, Kanslersgilletts arkiv, D2, RA.

74. Skrivelse från Växjö konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1799, Skrivelser från konsistorierna ang. läroverken vol. 8, Kanslersgilletts arkiv, D2, RA.

75. Skrivelse från Lunds konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1799-09-04, Skrivelser från konsistorierna ang. läroverken vol. 8, Kanslersgilletts arkiv, D2, RA.

Vid Stockholms stads trivialskola (Storskolan) hade Johan Carl Höjer ett årtionde tidigare framfört liknande motiveringar i sitt yrkande på en (i och för sig ganska försiktig) reform av undervisningen. Den lärda skolan i huvudstaden var enligt Höjer tvungen att anpassa sig efter tidens fordringar och därtill ta hänsyn till konkurrensen om eleverna med andra privata skolor och med privatlärare.⁷⁶ Efter en lång tids ansträngningar hade Höjer lyckats driva igenom en ny läsordning från hösten 1789.⁷⁷ Höjers reformförslag innebar att undervisningstid togs från latinet och i stället gavs till moderna språk, framför allt franska och tyska.⁷⁸ Mycket talar för att retorikens ställning försvagades betydligt. Höjer hade 1783 i en avhandling om skolväsendet klagat över att eleverna förvisso kunde "skriva aphthonianska krior, att bringa i korrekt metrisk form sönderplockade verser och att komma med latinska varianter till Curtius' oratoriska vändningar, men däremot icke kan skriva en orlovssedel åt en tjänare, som skall lämna tjänsten, ett ordentligt sammanhängande brev eller att på svenska avfatta en kortfattad redogörelse för ett händelseförlopp."⁷⁹ Vossius lyste också med sin frånvaro i det föreslagna schemat.⁸⁰ Det bör emellertid påpekas att fler versioner av läsordningen föreligger. I ett utkast till ett memorial författat av Höjer i juni 1789 påpekades förvisso att latin och grekiska "upptaga för mycken tid på de moderna språkens och modersmålets bekostnad", särskilt med tanke på att en minoritet av eleverna i Storskolan skulle komma att "blifva Præster eller læskarlar".⁸¹ Samtidigt omnämns att de elever som önskar gå från fjärde klass till akademien behöver kunna identifiera troperna och figurerna hos Cicero och Sallustius.⁸² I vilket fall som helst kom Höjers läsordning kom att gälla ända till 1808, då 1807 års skolordning började tillämpas.⁸³ Det kan här vara värt att notera att denna skolordning, för vars tillkomst Höjer spelade en betydande roll, stadgade för eleverna i fjärde klass att "[a]f

76. Albert Wiberg, *Johan Carl Höjer. En gustaviansk reformpedagog. Biografisk studie*, Årsböcker i svensk undervisningshistoria 64 B (Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1942), s. 41 ff, 49 f.

77. Ibid., s. 49.

78. Höjers läsordning återges i Ibid., s. 46 ff.

79. Citerat i Ibid., s. 111.

80. Ibid., s. 46 ff.

81. Johan Carl Höjer, Memorial om trivialskolan i Stockholm, 1789-07-24, Handlingar rörande Upsala katedralskola 1788-1829, Högre allmänna läroverket i Uppsala med föregångare, F1:3, ULA.

82. Ibid.

83. Wiberg, *Johan Carl Höjer*, 1942, s. 50.

Rhetorican gifwes dem et korrt begrep om Tropi och Schemata [...]”.⁸⁴

Utgåvorna

Vossius' grundbok i latin trycktes mellan 1652 och 1836 i tjugofyra utgåvor i Sverige, varav fyra – det vill säga en sjättedel – var på svenska språket; övriga var på latin. Tabell 3 nedan redovisar dessa utgåvor, tillsammans med uppgift om tryckaren och dennes befattning samt upplagens språk och den stil (typsnitt) – antikva eller frakturstil – som användes.

Som framgår av tabellen trycktes majoriteten av Vossius-upplagorna av boktryckare med befattningar tillhöriga utbildnings- och kyrkoväsendet: gymnasierna, konsistorierna, universitetet. En slagsida mot tryckare av lärd litteratur bör inte vara orimlig för en produkt som vänder sig till de lärda skolorna och deras elever. För de latinska utgåvorna bör skoleleverna ha varit en given målgrupp – något som också röjs av undertiteln *in usum scholarum*.

När det gäller de svenskspråkiga utgåvorna är målgruppen emellertid inte lika tydligt lärd. Dessa utgåvor utmärker sig på flera sätt. För det första är de tryckta av boktryckare vilka driver verksamheten i eget namn (som den första svenskspråkiga utgåvan, tryckt hos Peter Jöransson Nyström i Stockholm år 1732) och/eller själva är förläggare för boken. Det senare förhållandet är aktuellt i fallen med Västerås-utgåvorna från åren 1770 och 1790; båda dessa bär upplysningen ”Tryckt hos JOHAN LAUR. HORRN. På Deß bekostnad”.⁸⁵ Förläggarskapet innebar såväl ett ekonomiskt risktagande som en möjlighet att göra vinst (där den senare omständigheten, får man förmoda, motiverar den förra). Till detta kommer den tungt vägande omständigheten att de är författade på svenska språket. Dessutom är de satta i frakturstil: den vanliga stilen för svenskspråkig text. Till skillnad från den lärda och latinska antikvan var frakturen den stil som breda befolkningslager var van att läsa, bland annat från katekesen. De svenskspråkiga utgåvorna är på så vis att betrakta som en folkspråklig tappning av en latinsk

84. Ibid., s. 62–70; ”1807 års skolordning”, 1922, s. 91.

85. Gerardus Johannis Vossius, *Gerhard. Job. Wossii Elementa rhetorica, i Swenska Språket uttolckade, och then Studerande Ungdomen til tjenst i lhuset framgifne* (Västerås: Horrn, 1770); Gerardus Johannis Vossius, *Gerhard. Job. Wossii Elementa rhetorica, i Swenska Språket uttolckade, och Den Studerande Ungdomen til tjenst i lhuset framgifne* (Västerås: Horrn, 1790).

TABELL 3

Svenska utgåvor av Vossius' *Elementa rhetorica*

År	Tryckort	Tryckare	Tryckarens befattning	Språk	Stil
1652	Strängnäs	Zacharias Brockenius	Föreståndare för konsistoriets tryckeri	Latin	antikva
1664	Linköping	Daniel Kämpe	Boktryckare	Latin	antikva
1667	Uppsala	Henrik Curio	Akademiboktryckare	Latin	antikva
1667	Strängnäs	Zacharias Brockenius	Föreståndare för konsistoriets tryckeri	Latin	antikva
1674	Strängnäs	Zacharias Asp	Föreståndare för konsistoriets tryckeri	Latin	antikva
1684	Åbo	Johan Larsson Wall	Akademiboktryckare	Latin	antikva
1685	Linköping	Daniel Kämpe	Boktryckare	Latin	antikva
1693	Stockholm	Bengt Höök	Bokbindare	Latin	antikva
1694	Viborg	Daniel Medelplan	Gymnasieboktryckare	Latin	antikva
1697	Stockholm	Olof Enaeus	Antikvitetsarkivets boktryckare	Latin	antikva
1697	Strängnäs	Johannes Rönberg	Gymnasieboktryckare	Latin	antikva
1702	Göteborg	Johan Hagemann	Gymnasieboktryckare	Latin	antikva
1707	Stockholm	Olof Enaeus	Antikvitetsarkivets boktryckare	Latin	antikva
1728	Stockholm	Johan Laurentius Horrn d.ä.	Antikvitetsarkivets boktryckare	Latin	antikva
1732	Stockholm	Peter Jöransson Nyström	Boktryckare	Svenska	fraktur
1738	Stockholm	Johan Laurentius Horrn d.ä.	Antikvitetsarkivets boktryckare	Latin	antikva
1751	Västerås	Johan Laurentius Horrn d.y.	Gymnasie- och konsistorieboktryckare	Latin	antikva
1768	Västerås	Johan Laurentius Horrn d.y.	Gymnasie- och konsistorieboktryckare	Latin	antikva
1770	Västerås	Johan Laurentius Horrn d.y.	Gymnasie- och konsistorieboktryckare	Svenska	fraktur
1790	Västerås	Johan Laurentius Horrn d.y.	Gymnasie- och konsistorieboktryckare	Svenska	fraktur
1796	Västerås	Johan Laurentius Horrn d.y.	Gymnasie- och konsistorieboktryckare	Latin	antikva
1816	Västerås	Ture Reinhold Björkbom	Gymnasie- och konsistorieboktryckare	Latin	antikva
1830	Örebro	Nils Magnus Lindh	Boktryckare	Svenska	fraktur
1836	Örebro	Nils Magnus Lindh	Boktryckare	Latin	antikva

Tabellen bygger på KB:s databas *Äldre svensktryck*, Isak Collijn, *Sveriges bibliografi 1600-talet. Bidrag till en bibliografisk förteckning*, Skrifter utgivna av Svenska litteratursällskapet 10:22 (Uppsala: Svenska litteratursällskapet, 1944), s. 988 f., Gustaf Edvard Klemming och Johan Gabriel Nordin, *Svensk boktryckerihistoria 1483–1883* (Bromma: Mannerheim & Mannerheim, 1883), passim samt Vossius, *Elementa rhetorica eller retorikens grunder*, 2006, s. 43 f. I Stina Hansson översikt finns två utgåvor "Upsaliae 1667" (varav den ena anges vara "sammanbunden med Vossius' *Grammatica Latina*"). Collijn, liksom KB:s databas anger en Uppsala-utgåva år 1667, tryckt av Henrik Curio (<http://libris.kb.se/bib/2520655?vw=full>). Den Vossius som av Hansson anges som sammanbunden med *Grammatica latina* är förmodligen en och densamma utgåva. Däremot saknas i Hanssons förteckning den *Elementa rhetorica* som enligt databasen Äldre svensktryck trycktes i Strängnäs av Brockenius år 1667 (<http://libris.kb.se/bib/10226138?vw=full>). Tryckorten anges på svenska; stavningen har moderniserats. Tryckarens befattning bygger på Klemming och Nordin, *Svensk boktryckerihistoria 1483–1883*, 1883, s. passim., och avser de befattningar som innehades av tryckarna till de olika Vossius-upplagorna. Stil avser huvudsaklig tryckstil; i böcker där frakturstil använts i löptexten har som regel även antikva använts för latinska ord och fraser.

originalprodukt. Sålunda finns anledning att anta att böckerna framför allt har vänt sig till en privatundervisad (eller självständigt läsande) målgrupp. Jämfört med eleverna i trivialskolorna och gymnasierna lär denna grupp ha haft en avsevärt mindre förtrogenhet med latinläsning. Det är rimligt att man till läsekretsen bland annat kunde räkna kvinnor som önskade lära sig retorikens regler trots att de som grupp varken fick tillträde till latinskolan eller gavs möjlighet till privat latinundervisning.⁸⁶

De många utgåvorna av *Elementa rhetorica* ger en antydning om hur verket under 1700-talet hade institutionaliserats i svenska retorikundervisningssammanhang. Utöver användningen i latinskolorna utgör bruket i privatundervisningen ännu ett av dessa sammanhang. En anmärkningsvärd iakttagelse är att *Elementa rhetorica* använts också i andra offentliga skolor än trivialskolorna, katedralskolor och gymnasierna. Från 1744 finns exempelvis uppgifter om att Vossius lästs av eleverna i de översta klasserna i skolorna i Uddevalla och Varberg.⁸⁷ Förmodligen var detta ett sätt för en mindre stadsskola att kvalificera vissa elever för vidare studier. I Uddevalla skola läste till exempel de två eleverna Andreas Ekman och Johannes Normark, som tillsammans utgjorde rektors klass, bland annat "Rhetoricam Wossii ad finem"; redogörelsen upplyser vidare om att "d. 23 Martii lemnades them, efter theras förelldrars begäran, testimonier at themed få resa till Gymnasium uti Götheborg."⁸⁸ Retorikens teori torde ha varit en förutsättning för de högre studierna vid gymnasiet, varför läsningen av *Elementa rhetorica* – som ju föreskrevs av skolordningen för trivialskolornas fjärde klass – utgjorde en utmärkt förberedelse för en stadsskoleelev. Detta förhållande tycks ha bestått hela den studerade tidsperioden igenom: år 1799 omnämns Vossius' *Elementa rhetorica* bland böckerna som använts i skolorna i Laholm, Simrishamn, Strömstad, Uddevalla (och förmodligen även Varberg, där undervisningen skall ha bedrivits på samma sätt som i Uddevalla).⁸⁹

86. Om kvinnor, latin och retorik, jfr Öhrberg, *Vittra fruntimmer*, 2001, s. 45 ff.

87. "Diarium öfwer Läsningarne wid Uddewalla Schola för Februarii och Martii Månader Åhr 1744", 1744-03-31, F 4 A:3, Handlingar angående skolväsendet 1740-1745, Göteborgs domkapitels arkiv, GLA.; "Wardbergs Scholas Diarium för Maji Månad 1744", 1744-06-09, F 4 A:3, Handlingar angående skolväsendet 1740-1745, Göteborgs domkapitels arkiv, GLA.

88. "Diarium öfwer Läsningarne wid Uddewalla Schola för Februarii och Martii Månader Åhr 1744", 1744-03-31, F 4 A:3, Handlingar angående skolväsendet 1740-1745, Göteborgs domkapitels arkiv, GLA.

89. Skrivelse från Lunds konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1799-09-04, Skrivelser från konsistorierna ang. läroverken vol. 8, Kanslersgilletts arkiv, D2, RA; Skrivelse från Göteborgs konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1799-08-14, Skrivelser från konsistorierna ang. läroverken vol.

Andra läromedel

Även om Vossius' *Elementa rhetorica* var den enda rena retorikhandbok som föreskrevs av 1724 års skolordning, så användes i skolorna och gymnasierna ytterligare läromedel med vars hjälp eleverna kunde delges retorikens teoretiska delar.

I skapandet av 1724 års skolordning hade *Elementa rhetorica* varit den lärobok som hade föredragits av majoriteten av remissinstanserna, men några avvikande åsikter hade icke desto mindre luftats. Konsistoriet i Kalmar hade i stället rekommenderat "Oratio Figurata" ur Rydelius' *Grammatista philosophans*, medan man i Åbo föredrog ett annat verk av Vossius, "Rhetorica contracta Vossii".⁹⁰ De största invändningarna förefaller ha rests av filosofiska fakulteten vid universitetet i Lund, där man menade att "rhetoricam artificialem", retorikens teori, borde framställas "helst utur Krebsii lilla Rhetorica, som är lämpad efter dessa tiders bruk bättre än Vossii".⁹¹ När skolordningen väl hade antagits blev, som tidigare visats, *Elementa rhetoricas* dominans överväldigande.

I det följande redogörs för tre av de mer anmärkningsvärda andra retorikteoretiska läromedlen: för det första nyss nämnda *Grammatista philosophans*, som figurerade i skolordningen och användes brett i skolor och gymnasier, för det andra Ernestis *Initia rhetorica*, som enligt uppgift skall ha använts i bland annat Borgå, och för det tredje de *tabulae rhetoricae*, retoriktabeller, som förefaller ha varit ett tämligen unikt läromedel som användes i Uppsala katedralskola under 1700-talets andra hälft.

Rydelius' *Grammatista philosophans*

Grammatista philosophans var en nybörjarbok i latin, författad av Andreas Rydelius (1671–1738), professor vid Lunds universitet och sedermera biskop i Lunds stift. Verket utgörs till stora delar av kollokvier: moraliskt uppbyggeliga och språkdidaktiskt nyttiga samtal eller dialoger mellan fiktiva per-

8, Kanslersgilletts arkiv, D2, RA.

90. Hugo Hernlund, "Öfversigt af Universitetens och Domkapitlens utlåtanden med anledning af kanslikollegii cirkulär den 21 juli 1719 och den 12 november 1720", i *Bidrag till den svenska skollagstiftningens historia under partitidevarfvet 1718–1809*. 1, 1718–1760, B, *Öfversigter och öfriga bilagor* (Stockholm, 1892), s. 56 f, 82.

91. Utlåtandet citerat ur *ibid.*, s. 56.

soner. Från 1714 fram till och med en bit in på 1800-talet trycktes boken i flera utgåvor vilka i vissa fall utvidgades, kommenterades och uppdaterades, bland annat av Växjölektorn och ordboksförfattaren Håkan Sjögren.⁹² Det som gör *Grammatista philosophans* intressant för retorikundervisningen är den del som kallas "Oratio figurata" och utgör ett fingerat tal, i vilket troper och figurer illustreras. Som visas i bilderna 2 och 3, överensstämmer i hög grad såväl urvalet som ordningen med de av Vossius i *Elementa rhetorica* uppräknade troperna och figurerna.

Grammatista philosophans tas upp i 1724 års skolordnings föreskrifter för undervisningen i gymnasierna. Här i anges att verket bör "anbefallas" av lektorn i elokvens och poesi: eleverna bör "skaffa sig Professur Andreæ Rydelii Gramatistam Philosophantem att ther af lära the swårare modus contruendi; structureras elegantiores med usu troporum ock schematum."⁹³ Enligt Arcadius skall *Grammatista philosophans* ha använts i Växjö gymnasium den under hela den studerade tidsperioden, även om man en tid på 1730-talet uppfattade verket som alltför svårt för de yngre eleverna och därför, med biskopens goda minne, för en tid ersatte den med Sebastian Castellios *Dialogi sacri*.⁹⁴

Utöver denna, av skolordningen stipulerade, användning i gymnasiet nyttjades *Grammatista philosophans* även på sina håll i undervisningen i trivialskolan. I Malmö trivialskola använde man, enligt läroverkets minnes-tecknare Artur Evers, under hela tidsperioden, Vossius' *Elementa rhetorica* och Rydelius' *Oratio figurata* som läroböcker i retorik.⁹⁵ Att båda böckerna användes ännu vid 1700-talets slut bekräftas av konsistoriets i Lund redogörelse för undervisningen i stiftet år 1799.⁹⁶ Av en redogörelse från Växjö konsistorium framgår vidare att *Grammatista philosophans* år 1799 användes

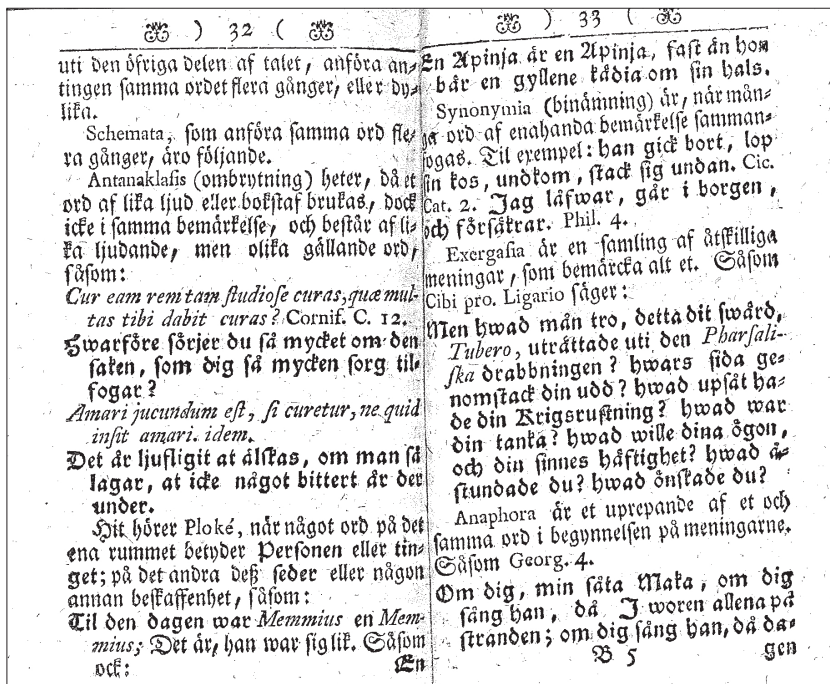
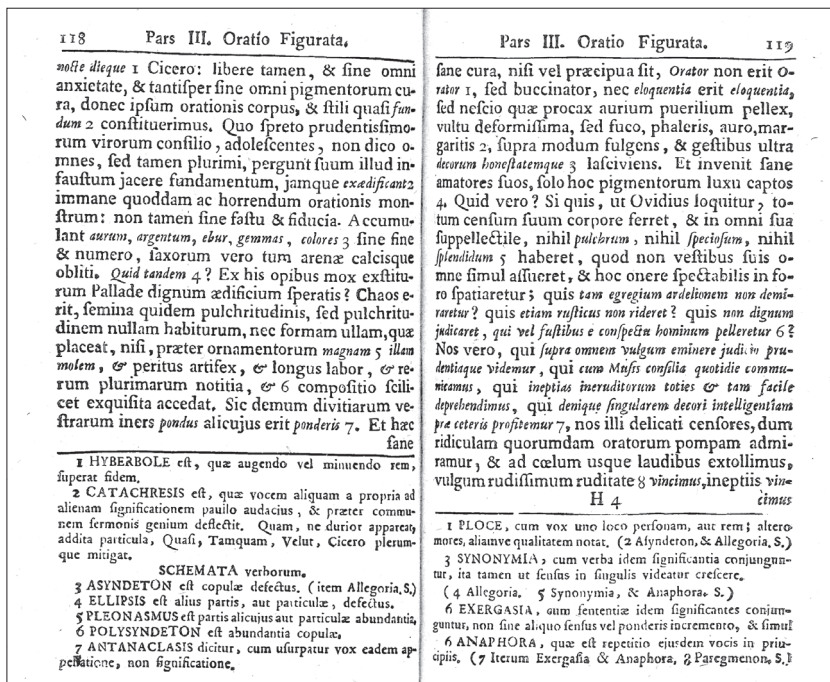
92. Se exempelvis Andreas Rydelius, *Grammatista philosophans, Seu Colloquia & sermones, Quorum argumento Brevis primum, & adolescenti ingenio accommodata, naturæ historia traditur, Tum latine quoque orationis genuina constructio, &c. Cui, ob methodi similitudinem, accessit. Oratio pari ratione figurata, &c. Auctore Andrea Rydelio, In Acad. Goth. Carol. Philos. Theor. Profess. Nunc regulis syntacticis Strelingianis, notisque Svecicis Illustratus, et, Adjunctis Ei, ex Interpretatione Sebast. Castellionis, XXXVI pericopis evangelicis; Item, quæ Tironum teri manibus solent, distichis Catonis, denuo editus opera & sumtu Haqvini Sjögren, Lect. Eloq. & Poës. in Gymn. Wexion. (Växjö: Wrigseen & Thetzell, 1780).*

93. "1724 års skolordning", 1922, s. 48.

94. Arcadius, *Anteckningar ur Växjö allmänna läroverks hävder 1724–1807*, 1922, s. 6.

95. Artur Evers, *Malmö bögre allmänna läroverk för gossar under den svenska tiden. 1, 1658–1820. Minnesskrift* (Lund: Berling, 1958), s. 52. Rektor Olov Wennerstedt protesterade sålunda mot att *Grammatista philosophans* hade förbigåtts i 1760 års skolordningsförslag, ett förslag som dock aldrig kom att bli verklighet. Ibid., s. 58.

96. Skrivelse från Lunds konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1799–09–04, Skrivelser från konsistorierna ang. läroverken vol. 8, Kanslersgilletts arkiv, D2, RA.

BILD 2: Uppslag ur *Elementa rhetorica* (1770)BILD 3: Uppslag ur "Oratio figurata" i Rydelii *Grammatista philosophans* (1780)

av konrektor på Visingsö, även om hans undervisning framför allt tycks ha tagit i bruk verkets *colloquia*, de på grammatikstudiet inriktade fiktiva 'samtalen'.⁹⁷ I trivialskolan i Skara genomgick däremot eleverna i fjärde klass år 1800 "öfningar uti Latinska Språket uti Cornelius och Grammatista Philosophans, synnerligen den däruti befintliga Oratio Figurata med tillämpning af Reglerna utur Vossii Rhetorica [...]".⁹⁸

Sammanfattningsvis kan förmodas att även om *Grammatista philosophans* i flertalet skolor under 1700-talet framför allt utgjorde en allmän latinlärobok var verket, vad retoriken beträffar, också ett komplement till Vossius' *Elementa rhetorica* och användes som sådant för att exemplifiera troperna och figurerna i *elocutio*.

Ernestis *Initia rhetorica*

Till det fåtal läromedel som användes utöver Vossius hör även Johann August Ernestis *Initia rhetorica* (först utgiven 1750), som nyttjades i Borgå gymnasium kring sekelskiftet 1800. I en redogörelse från 1802 uppgavs att lektorn i elokvens lärde ut "Rhetoriken för öfre klassen och följer därwid Ernesti Initia Rhetorica."⁹⁹ Bruket av detta verk förefaller inte ha varit utbrett, men aktualiserar icke desto mindre ett par viktiga frågor.

Inledningsvis indikeras här möjligheten till förändring över tid. Åtminstone i Borgå hade man mot slutet av den studerade tidsperioden introducerat ett nytt läromedel (som vid det laget hade ungefär ett halvsekel på nacken), även om detta bara var för eleverna i gymnasiets översta klass. Det bör dock understrykas att det handlade om just gymnasienivån, och att det därför inte går att utifrån dessa uppgifter sluta sig till huruvida Ernesti ersatte Vossius i trivialskolans undervisning. Tvärtom är det tämligen sannolikt att detta verk ansågs vara alltför avancerat eller omfattande jämfört med den kortare och mer komprimerade *Elementa rhetorica*.

97. Skrivelse från Växjö konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1799, Skrivelser från konsistorierna ang. läroverken vol. 8, Kanslersgilletts arkiv, D2, RA.

98. Skrivelse från Skara konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1800-03-01, Skrivelser från konsistorierna ang. läroverken vol. 8, Kanslersgilletts arkiv, D2, RA. I samma stift lästes för övrigt också "Grammatista Philosophans, särdeles den där befintliga Oratio Figurata" i (stads)skolan i Skövde.

99. Skrivelse från Borgå konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1802-10-02, Skrivelser från konsistorierna ang. läroverken vol. 9d, Kanslersgilletts arkiv, D2, RA.

Vidare ges möjligen här ett, nog så betydelsefullt, exempel på hur närheten till akademien kan ha påverkat retorikutbildningen på det lokala och regionala planet. Med elokvensprofessor Porthans inflytande över retorikundervisningen i Åbo i åtanke kan det ha fallit sig naturligt att låta de äldsta gymnasisterna förbereda universitetsstudierna med den – jämfört med Vossius' *Elementa rhetorica* – nyare och mer avancerade retorikteorin hos Ernesti, den författare som också var föremålet för åtskilliga av Porthans egna föreläsningar.¹⁰⁰

Tabulæ rhetoricae

I handlingar från Uppsala katedralskola omnämns något som utgör en av de mer spektakulära avvikelserna från skolordningens läromedelspåbud och samtidigt en länk mellan den officiella litteraturen och den informella traderingen.¹⁰¹ I en redogörelse för konrektors lektioner år 1767 uppges att "Rhetorican föreställas utur en på väggen uppsatt Tabelle, som wäl ej är så fullständig, som Wossii Elementa; men tyckes dock någorlunda kunna wid detta Lärohus göra tilfyllest."¹⁰² Denna retoriktabell utgjorde ett uppenbart avsteg från skolordningens föreskrifter, men synes trots detta inte ha varit någonting helt och hållet isolerat till Uppsala katedralskola vid en enda given tidpunkt. Andra dokument från Uppsala styrker detta antagande. Från 1775 års renovering av skolhuset finns bevarad en verifikation på två stycken "Tabula Rhetorica".¹⁰³

Uppenbarligen hade alltså läromedlet en så pass stark ställning att man beslutat sig för en fortsatt användning. Vid seklets slut, 1799, uppger konrektor Matthias Kihlmark i en redogörelse för höstterminens lektioner och litteratur att hela fjärde klass har läst "Tabula Rhetorica"; redogörelsen

100. Om Porthans tankar kring retorik och värtalighet under sista fjärdedelen av 1700-talet, se Schybergson, *Henrik Gabriel Porthan*, 1911, s. 230–238. Anteckningar till Ernestis *Initia rhetorica* finns bevarade i Landsarkivet i Åbo; se Kommentarer till Ernesti *Rhetorica*, samlade vid Porthans föreläsningar, 1782–1783, Adolf Lindmans arkiv, Yliopistolliset luennot 1782, 1783 (J. J. Lagerström), Hfa 17, ÅLA och Kommentarer till Ernesti *Rhetorica*, samlade vid Porthans föreläsningar, 1785, Adolf Lindmans arkiv, Yliopistolliset luennot [universitetsföreläsningar] 1785, Hfa 18, ÅLA.

101. Jfr Rimm, "Nya perspektiv på retorikundervisningen i 1700-talets skola", 2008, s. 21 f.

102. Redogörelse för konrektors lektioner vid Uppsala katedralskola, 1767–10–02, Rektors skrivelser m.m. 1613–1798, Uppsala domkapitels arkiv, G:II:1.a.1, ULA.

103. Verifikation på *tabulæ rhetoricæ*, 1775–10–21, Rektors skrivelser m.m. 1613–1798, Uppsala domkapitels arkiv, G:II:1.a.1, ULA.

framställer tydligt att tabellen som klassens enda teoretiska retoriklitteratur.¹⁰⁴

Förmodligen är den i Uppsala omtalade tabellen identisk med, eller snarlik, den retoriktabell som förvaras i UUB:s okatalogiserade samlingar: två sammanfogade ark som tillsammans bär just rubriken "Tabula Rhetorica".¹⁰⁵ Tabellen, som återges i bild 4, är en uppställning av de viktigaste retoriska troperna och figurerna, på latin och med vissa exempel och excerpter.



BILD 4: *Tabula rhetorica*

Till sin struktur bär tabellen många likheter med *elocutio*-avsnittet i Vossius' *Elementa rhetorica*.¹⁰⁶ Det går inte att med säkerhet veta om just denna tabell är likadan som de som satt på väggen i Uppsala katedralskola,

104. Förteckning över konrektors lektioner vid Uppsala katedralskola höstterminen 1799, 1799, Skrivelser från konsistorierna ang. läroverken vol. 8, Kanslersgillet arkiv, D2, RA.

105. *Tabula rhetorica* (i UUB:s samlingar; okänd tryckort, andra hälften av 1700-talet). Denna har stora likheter med ett exemplar som förvaras på KB och som i LIBRIS har förtecknats som "[s]annolikt tryckt under 1700-talets senare hälft". Se *Tabula rhetorica* (i KB:s samlingar; okänd tryckort, andra hälften av 1700-talet). På KB finns även en version tryckt av Nestius i Stockholm år 1822. Se *Tabula rhetorica* (Stockholm: Nestius, 1822).

106. Jfr t.ex. Vossius 1732, s. 3–31.

men åtskilligt pekar i den riktningen. Av katedralskolans verifikation från 1775 framgår att retoriktabellerna köpts in från en viss Christian Steinert, förmodligen samme Steinert som en tid var Uppsala universitets boktryckare. I förteckningar över universitetstryckeriets produktion återfinns en uppgift från 1781 om att det tryckts ”Tabula Rhetorica”, vilket dock tycks vara det enda omnämmandet i katalogerna över 1700-talets universitetstryck.¹⁰⁷ Eftersom katedralskolans uppgifter härrör från 1760- och 1770-talen får man förmoda att tabellerna antingen tryckts på annat håll, eller – vilket är troligare – helt enkelt bara inte finns upptagna i förteckningarna.

Schematiska framställningar av retoriken var emellertid ingen nymodighet. Under framför allt 1500- och 1600-talen författades mängder av retorikhandböcker som i tabellform förklarade retorikens regler, men dessa volymer innehöll oftast avancerade uppställningar över hundratals sidor. De retoriktabeller som fästes på Uppsala katedralskolas väggar måste ha varit betydligt mer komprimerade och i likhet med den *Tabula rhetorica* som återges ovan ha reducerat retoriken till de allra nödvändigaste lärosatserna. I detta sammanhang framstår *tabulae rhetoricae* som någonting tämligen unikt: som exempel på hur skolordningens föreskrifter åsidosattes i en enskild skola ger läromedlet också en inblick i vad man – åtminstone lokalt – ansåg utgöra utbildningsinnehållets kärna.¹⁰⁸

Undervisningen enligt *partes*-läran

Den retoriska processens fem delar – *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* och *actio* – vägledde talaren i finnandet av stoff, i dispositionen, i den språkliga och stilistiska utformningen, i memoreringen och, slutligen, i

107. Förteckning På de af Kongl. Akademiska Tryckeriet i Upsala, ifrån Julii Månads början 1781, til Årets slut, utkomne arbeten (Uppsala, 1781).

108. Som jämförelse kan nämnas de grammatiska deklinations- och konjugationstabeller som föreskrevs av 1724 års skolordning. ”1724 års skolordning”, 1922, s. 39. Huruvida dessa grammatiska tavlor verkligen användes i skolorna är dock oklart. Olaus Broman, rektor vid trivialskolan i Hudiksvall, begärde 1726 i en skrivelse till ärkebiskopen och domkapitlet upplysningar om var dessa tabeller kunde anskaffas. Se Hall, *Acta till Hudiksvalls läroverks historia*, 1937, s. 70. Bror Rudolf Hall menar emellertid i en sentida kommentar till Bromans förfrågan att ”[d]enna tavla torde dock aldrig blivit tryckt” men att ”[e]tt skrivet och delvis ’illustrerat’ exemplar” tillvaratagits i Stockholm och att denna tavla ”torde i sitt slag vara den enda bevarade i världen eller åtminstone i Sverige” (ibid., s. 195). Av Bromans fortsatta brevväxling med ärkebiskopen och domkapitlet framgår också att ”the anbefalta *tabulae Declinationum* och *Conjugationum*” fortsatt lyser med sin frånvaro, rektorns klaganden till trots – varför det kan konstateras att 1724 års skolordning inte alltid kom att efterlevas ens av de högsta organen inom kyrkan. Ibid., s. 76, 81.

framförandet.¹⁰⁹ Följande framställning berör hur den teoretiska retorikundervisningen kan ha organiserats utifrån dessa *partes* och mot bakgrund av ovan diskuterade läromedel, framför allt den dominerande *Elementa rhetorica*. Särskilt fokuseras här förhållandet mellan å ena sidan de två delar som framför allt fokuserade stoffet, *inventio* och *dispositio*, och å andra sidan den del som rörde den språkliga utformningen, *elocutio*. Som tidigare framhållits har 1700-talets retorik ofta setts som allt mer orienterad mot den senare aspekten, och det är därför av intresse att fråga sig hur skolretoriken förhöll sig till denna utveckling.

Inventio och *dispositio*

– innehållet och dess ordnande

Den första av delarna i den retoriska processen, *inventio*, består i finna stoffet till ett tal eller en text. ”*Inventio* är att tänka ut de argument som kan användas för att övertyga”, heter det i Vossius’ *Elementa rhetorica*.¹¹⁰ Grundläggande för den klassiska retorikens syn på vad som kan användas för att övertyga var retorikens tre typer av påverkansmedel – *logos* (förnuftsargument), *ethos* (karaktärsargument) och *pathos* (känslargument). I *Elementa rhetorica* presenteras dessa begrepp redan i inledningen till avsnittet om *inventio*.¹¹¹ Detta ligger därefter till grund för den fortsatta framställningen, där olika retoriska genrer och typer av tal presenteras, tillsammans med rekommenderade *loci*, standardsökställen för argument.¹¹² Valet av genre (och därmed också av argument) beror på vad som avhandlas i talet, och Vossius menar här att det finns tre typer av retoriska genrer: *genus demonstrativum* som används för beröm och klander, *genus deliberativum* som används för att rådgöra kring något samt *genus judiciale* som används för att anklaga eller försvara.¹¹³

Som en jämförelse kan nämnas den betydligt mindre vanliga (se ovan) *Initia rhetorica* av Ernesti. Inledningsvis i avsnittet om *inventio* delas överty-

109. Jfr Quintilianus, *Institutio oratoria* 3.3.1.

110. Vossius, *Elementa rhetorica eller retorikens grunder*, 2006, s. 6.

111. Ibid.

112. Ibid., s. 6–16.

113. Ibid., s. 6 ff.

gandemedlen in i samma kategorier och i samma ordning (*logos, ethos, pathos*) som hos Vossius.¹¹⁴ Därefter presenteras dels generella *loci* (till exempel möjligt-omöjligt), tillämpbara för alla typer av tal, dels *loci* specifika för skilda retoriska genrer (*genus demonstrativum, genus deliberativum* och *genus judiciale*, samma klassiska indelning som i Vossius' *Elementa rhetorica*).¹¹⁵ Generellt tycks både Vossius' *Elementa rhetorica* och Ernestis *Initia Rhetorica* här placera sig nära gemensamma antika förebilder som Aristoteles, Cicero och *Rhetorica ad Herennium*.¹¹⁶

Att *inventio* och retorikens påverkansmedel hörde till utbildningens innehåll framgår av en kommentar i ett utlåtande från Växjö konsistorium år 1773.¹¹⁷ Kommentaren röjer också att man på sina håll i skolvärlden inte såg den gängse behandlingen av dessa områden som fullgod. I sitt utlåtande om stiftets skolböcker framställer konsistoriet i Växjö *Elementa rhetorica* som en mager, men huvudsakligen god sammanställning av grekisk och romersk vältalighet. Däremot anser man att avsnitten om "menniskors böjelser och sinnesrörelser, om seder, laster och dygder" skulle kunna förbättras med hjälp av "vår nyare philosophie, ther thessa saker med mera redighet och styrka föreställas".¹¹⁸ Utlåtandet leder till ett par betydelsefulla insikter vad gäller synen på *inventio* i den teoretiska retorikundervisningen. För det första närdes uppenbarligen ett intresse för aspekter av *inventio*: aspekter som Växjö konsistorium ansåg borde förankras i modernare tänkande – i dag skulle det kanske kallas en vetenskapligt psykologisk grund. För det andra bör detta intresse ha utgått från den omständigheten att man i skolorna faktiskt bedrev (eller åtminstone skulle vilja bedriva) undervisning om dessa påverkansmedel.

Enligt *Elementa rhetorica* skulle sinnesrörelserna eller affekterna (*pathos*) anpassas efter åhörarna.¹¹⁹ Utifrån publiken kunde talaren såväl väcka som stilla känslor som glädje, hopp, smärta, fruktan, vrede, saktmod, blygsel,

114. Johann August Ernesti, *Initia rhetorica* (Leipzig, 1770), s. 21; Vossius, *Elementa rhetorica eller retorikens grunder*, 2006, s. 21.

115. Ernesti, *Initia rhetorica*, 1770, s. 21–47; Vossius, *Elementa rhetorica eller retorikens grunder*, 2006, s. 24–37.

116. Se till exempel *Rhetorica ad Herennium* 1.3, 3.10.

117. Växjö konsistoriums utlåtande till uppfostringskommissionen, 1773, 1773 års kopiebok, B I:57, Domkapitlets i Växjö arkiv, VALA. Om Växjö konsistoriums utlåtande om skolböckerna, se även Arcadius, *Anteckningar ur Växjö allmänna läroverks hävder 1724–1807*, 1922, s. 7 f.

118. Växjö konsistoriums utlåtande till uppfostringskommissionen, 1773, 1773 års kopiebok, B I:57, Domkapitlets i Växjö arkiv, VALA.

119. Vossius, *Elementa rhetorica eller retorikens grunder*, 2006, s. 6, 9.

skamlöshet, kärlek, hat, harm, avund, medkänsla och tävlan.¹²⁰ Talarens användning av sederna (*mores*; *ethos*) skulle utgå från åhörarna och deras seder, "[t]y människors seder är olika, såväl i enlighet med varje nations eller stats särskilda natur, som hos enskilda människor på grund av deras känslor, vanor, ålder och levnadsvillkor".¹²¹ Med hänsyn taget till dessa var det emellertid talarens karaktär som var i fokus.¹²² För att vinna åhörarnas tillit skulle talaren förmedla klokhet, redlighet och välvilja.¹²³ Vad gäller laster och dygder i *Elementa rhetoricas* avsnitt om *inventio* avhandlades dessa saker framför allt under andra rubriker, till exempel de olika typerna av tal.

Åtskilligt av innehållet om *inventio* var som fylligast framför allt i äldre utgåvor av *Elementa rhetorica* och kom i senare utgåvor att – åtminstone bitvis – kortas betydligt.¹²⁴ Stina Hansson ser detta som ett exempel på att retoriken, för den som tog del av nyare utgåvor (från 1674 och framåt), "i huvudsak blev synonymt med *elocutio*".¹²⁵ Även om 1700-talets retorik rent generellt orienterade sig i riktning mot *elocutio*, så finns det samtidigt anledning att inte låta synen på hur undervisningen bedrevs styras enbart av läroböckernas förändring över tid. Som ovan visats är det inte säkert det var de kortare, tydligast *elocutio*-orienterade utgåvorna som användes i undervisningen. Gamla och nya, svenska och utländska, folkspråkliga och latinska utgåvor cirkulerade i skolorna. Det är sålunda fullt möjligt att det fullständiga lärostoffet vad beträffar till exempel *inventio* mycket väl kan ha funnits tillgängligt för eleverna. Frågan är dock i vilken utsträckning allt detta stoff kom att studeras.

Även om redogörelser från åtskilliga trivialskolor uppger att eleverna i fjärde klass läst hela *Elementa rhetorica*, så finns det från andra skolor förmodligen minst lika många uppgifter som pekar på att man enbart läst de delar som avhandlar retorikens troper och figurer i avsnittet om *elocutio*. Till detta kommer hur skolordningen genom föreskriften om excerperandet av troper och figurer ur de klassiska författarnas texter syns ha lagt tyngdpunkten på andra aspekter av retoriken än *inventio*.¹²⁶ Även förekomsten av

120. Ibid., s. 9 ff.

121. Ibid., s. 11.

122. Ibid., s. 6.

123. Ibid., s. 11.

124. Ibid., s. 6–16.

125. Stina Hansson i Ibid., s. 39 ff.

126. "1724 års skolordning", 1922, s. 43.

den ovan avhandlade retoriktabell som från 1760-talet användes i Uppsala katedralskola visar på att man åtminstone i denna skola, och åtminstone under den senare delen av den studerade tidsperioden, framför allt fokuserat troperna och figurerna i *elocutio*. Vågs dessa olika uppgifter samman faller det sig rimligt att anta att var vanligare att man i trivialskolans retorikundervisning inte närmare gick igenom *inventio*, än att man gjorde det.

Däremot bör man ha studerat *inventio* vid retorikundervisningen i gymnasiet. Lektorn i elokvens och poetik gick inte blott igenom *Elementa rhetorica* utan förestod också såväl skrivövningar som *exercitia stili* och *progymnasmata* som författandet av orationer i bunden och obunden form.¹²⁷ Denna ökade bredd av övningar bör ha avspeglats i ett större behov av att täcka hela den retoriska processen, inklusive *inventio*.

Efter *inventio* följer den del av den retoriska processen som kallas *dispositio*. Här ordnas stoffet på ett effektivt och överskådligt sätt. Den standardindelning som återges i Vossius' *Elementa rhetorica* delar in ett tal i *exordium* (inledning), *narratio* (bakgrund), *propositio* (tes), *contentio* (meningsmotsättningen) – bestående av *confirmatio* (egna argument) och *confutatio* (bemötande av motargument) – samt *peroratio* (avslutningen).¹²⁸ Dessa delar är därefter hos Vossius föremål för en närmare specifikation och nyansering. Avsnittet om *dispositio* tar i *Elementa rhetorica* endast upp ett par sidor, och skiljer sig betydligt mindre åt mellan upplagorna än vad som är fallet med *inventio*. Det finns därför ingen anledning att anta att man har studerat *dispositio* mindre noggrant än *inventio*: förmodligen gavs åtminstone i gymnasiet (och kanske redan i trivialskolans fjärde klass) en grundlig orientering i ordnandet av talets beståndsdelar.

***Elocutio* – språkets klädedräkt**

Betydande vikt lades vid den del av retoriken som kallas *elocutio*, det skönt utsmyckade eller riktigt rustade språket. Det är i *elocutio* som språket skall ges en passande klädedräkt – något som hos Quintilianus handlar om det för situationen och ändamålet adekvata. Språket måste enligt dennes *Institutio oratoria* ges en värdig, manlig klädsel, och inte något omotiverat prål:

127. "1724 års skolordning", 1922, s. 47.

128. Vossius, *Elementa rhetorica eller retorikens grunder*, 2006, s. 17 ff.

”[e]n praktfull och tillständig dräkt ökar [...] männens anseende, men en överdådig och omanlig utstyrsel förskönar inte deras yttre, den förråder deras inre. På motsvarande sätt försvagas innehållet om det kläds i prunkande och skimrande ord.”¹²⁹

Vossius specificerar i sin *Elementa rhetorica* retorikens *elocutio* som ”då man framställer de funna och i ordning ställda sakerna med sådana ord och meningar att de får kraft att övertyga åhörarna”.¹³⁰ Generellt gäller för *elocutio* bland annat att man bör sträva efter språklig skönhet, renhet, tydlighet och värdighet; talaren bör sålunda välja ord som är tydliga, begripliga, anständiga, entydiga, väl ordnade och lämpligt sammansatta. Sist men inte minst bör talet ges *dignitas* – värdighet – ”genom bildspråk och genom sådana konstfullheter i ord och satser som retorikerna kallar troper och figurer”, och större delen av kapitlet om *elocutio* ägnas därefter att gå igenom just troper och figurer.¹³¹

Troperna får man enligt Vossius ”genom att konstfullt använda ett ord i annan bemärkelse än dess egentliga”, och han nämner här ”de fyra huvudtroperna” – *metafor*, *metonymi*, *synekdoke* och *ironi* – vilka sedan specificeras och ges underarter och variationer.¹³² Efter detta följer avsnitten om ”schemata eller figurer”, förstådda som ”språkliga utsmyckningar, genom vilka man, på annat sätt än genom förändring av betydelsen, avviker från det gängse sättet att tala till förmån för ett bättre”.¹³³ Figurerna delas hos Vossius in i ordfigurer (figurer som utelämnar ord, figurer som upprepar samma ord och figurer som upprepar liknande ord) och satsfigurer (bland annat figurer som används för att förklara eller förstora något samt figurer som pryder dispositionen; av detta följer att satsfigurerna får betydelse för retorikens *inventio* och *dispositio*).¹³⁴

På troperna och figurerna följer avsnitt om *compositio*, ”det lämpliga sammansättandet av ord och satser”, vilket inbegriper begrepp som junktur,

129. Quintilianus, *Den fulländade talaren*, 2002, s. 93. Det kan vara värt att notera att den könade kläde-dräktsmetaforen genom historien har använts – och används än i dag – för att förringa såväl *elocutio* som retoriken i stort. Jfr Lisa Ede, Cheryl Glenn, och Andrea Lunsford, ”Border Crossings: Intersections of Rhetoric and Feminism”, *Rhetorica: A Journal of the History of Rhetoric* 13, no. 4 (1995), s. 421.

130. Vossius, *Elementa rhetorica eller retorikens grunder*, 2006, s. 20. Observera att denna specifikation gäller vad Vossius kallar en ”retorisk *elocutio*”. Utöver denna typ nämner han också – utan närmare detaljer – filosofisk, historisk och poetisk *elocutio*.

131. Ibid.

132. Ibid., s. 25–32.

133. Ibid., s. 25.

134. Ibid.

ordning, period och numerus.¹³⁵ Detta avsnitt behandlar principer för hur ord och meningar skall väljas ut och ordnas för att talet skall bli så väklingande som möjligt. Avsnittet är relativt kort och Vossius själv konstaterar bland annat "[m]an bör jämka numerus enligt örats bedömning, och skärpa sitt omdöme genom att studera hur skickliga och berömda talare har gått till väga. Man skall inte vårdslösa detta, men också akta sig för att lägga alltför stor vikt därvid."¹³⁶

Kapitlet avslutas med ett avsnitt om hur talaren skall anpassa *elocutio* och välja stilart beroende på vad som avhandlas i talet. Vossius räknar här upp tre stilnivåer: den höga stilen (*sublimis*) som "passar bäst för höga ting som Gud eller staten, och används särskilt om hjältedåd och tragiska ämnen", den mellersta stilen (*mediocris*) som "passar för medelmåttiga ting" och samt den låga stilen (*humilis*) "som passar för låga ting och nöjer sig med ordens egentliga betydelse och vanliga metaforer" och som framför allt används "i brev och samtal och i filosofiska disputationer".¹³⁷ För de olika stilarterna listas goda råd likaväl som vanliga fel, men inte heller detta avsnitt är särskilt omfattande i någon av Vossiusutgåvorna.

Av föreskrifterna i 1724 års skolordning att döma tycks den teoretiska behandlingen av *elocutio* till stor del ha tagit sig uttryck i studiet av retorikens troper och figurer (eller *schemata*). Skolordningen stadgar angående konrektors undervisning i trivialskolans fjärde klass att "4:o [för det fjärde] föreställer han Elementa Rhetorica Vossii så att icke de allenast läsas utan til, utan ock troporum ock schematum origination, hwaruti sielfwa definitionen merendels förborgat ligger utmärkes, då ock wisas theras usus in Lectione auctorum Classicorum som för detta befalt är."¹³⁸ Att skolordningen här talar om att retorikens grunder som någonting som "icke [...] allenast läsas utan til" bör ses som att troperna och figurerna verkligen skulle läras in utantill, men att detta inte var tillräckligt.¹³⁹ Till hjälp för inläringen

135. Ibid., s. 32 f.

136. Ibid., s. 33.

137. Ibid., s. 33 f.

138. "1724 års skolordning", 1922, s. 43.

139. Detta synsätt stöds exempelvis av Johannes Hastig, som i sin avhandling om katedralskolan i Åbo (1907) uppger att "alla definitioner och förklaringar och möjligen äfven exemplen måste läras utantill" vid läsningen av *Elementa rhetorica*. Se Johannes Hastig, *Katedralskolan i Åbo 1722–1806* (diss. Helsingfors, 1907), s. 216 f. Jfr även Carina Burman, *Väktalaren Johan Henric Kellgren*, Skrifter utgivna av Avdelningen för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen i Uppsala 23 (diss. Uppsala: Avdelningen för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen, Uppsala universitet, 1988), s. 30 f.

ägnade man sig åt etymologisk härledning av de retoriska termerna ("troporum ock schematum origination").¹⁴⁰ Genom att utreda härstamning och betydelse för själva de ord som användes som termer kunde förståelsen av troperna och figurerna underlättas, ett förfarande som enligt Johannes Hastig innebar en "beaktansvärd lättnad" i det besvärliga memorerandet.¹⁴¹ Oavsett svårighetsgrad skulle kunskaperna i retorikens grunder fortsätta att inövas också på gymnasienivå. 1724 års skolordning föreskrev att lektorn i elokvens och poetik skulle "kortteligen, wid början af terminen repetera med sine Discipular Elementa Rhetorica them the i trivial Scholan hafwa lärt".¹⁴²

I inlärandet av retorikens definitioner torde stora delar av undervisningen ha baserats på den så kallade *erotematiska* metoden. I en redogörelse för verksamheten i Växjö skola 1799 omtalades detta som den dominerande undervisningsmetoden: "Den method som Rector och alle öfrige Docentes [lärare] i läse-Classerna härstädes nyttia i sine föreläsningar [lektioner], är den Erotematiska och Analytiska, lämpad efter Discentium [elevernas] begrepp."¹⁴³ Denna hävdvunna metod baserades på fråga-och-svar-principen, där läraren ställde frågan, medan eleven förväntades leverera det korrekta svaret. Bland metodens mest namnkunniga förkämpar fanns Philipp Melanchthon, som i flera verk – däribland hans lärobok i retorik, *Elementa rhetorices* – utvecklat sina tankar kring frågandets metodik.¹⁴⁴ Hit hörde den av Melanchthon introducerade retoriska genren *genus didaskalikon*, som särskilt riktade in sig på undervisningssituationen och till sina *loci* (stoffliga standardsökställen) räknade frågor kring vad någonting var, kring vad

140. "1724 års skolordning", 1922, s. 43.

141. Hastig, *Katedralskolan i Åbo 1722–1806*, 1907, s. 217. Det bör framhållas att Johannes Hastig i sin avhandling framträder öppet negativ till retoriken i allmänhet och *Elementa rhetorica* i synnerhet. Bland annat anför Hastig att "Mot Vossii lärobok kunde med skäl anmärkas, att specialiseringen af de retoriska företeelserna är alltför långt driven, att framställningen delvis är något abstrakt och att minnen belastas med en ofantlig mängd ord och begrepp, hvilkas pedagogiska värde till stor del måste skattas mycket ringa." (s. 217). Jfr Stefan Rimm, "Språk, tanke och tradition. Retorikundervisningshistoria ur ett hermeneutiskt perspektiv", 2006, s. 9.

142. "1724 års skolordning", 1922, s. 47.

143. Skrivelse från Växjö konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1799, Skrivelser från konsistorierna ang. läroverken vol. 8, Kanslersgillet arkiv, D2, RA.

144. Philipp Melanchthon, *Elementa rhetorices. Grundbegriffe der Rhetorik. Herausgegeben, übersetzt und kommentiert von Volkhard Wels*, Bibliothek seltener Texte in Studienausgaben 7 (Berlin: Weidler, 2001), s. 40–57. Jfr Volkhard Wels, "Melanchthon's Textbooks on Dialectic and Rhetoric as Complementary Parts of a Theory of Argumentation", i *Scholarly Knowledge. Textbooks in early modern Europe*, red. Emidio Campi et al. (Genève: Librairie Droz, 2008), 139–156.

det bestod av, kring dess orsaker och följder, och så vidare.¹⁴⁵ Genom den erotematiska metoden med färdiga frågor och svar för utantillärning kom skolretoriken att tillämpa samma undervisningsprinciper som den lutherska katekesundervisningen. Melanchthons utvidgning av innehållet i *inventio* bidrog därmed till att i svenska skolor förmedla innehåll ur *elocutio*.

Upplägget går även igen i själva den teoretiska retoriklitteraturen under 1700-talet. Här kan till exempel nämnas hur den svenske läroboksförfattaren Anders Lallerstedts så kallade kriologi från 1740 är tydligt präglad av erotematiska metodtankar. Som framgår av den fullständiga titeln – *En kort och tydlig svensk chriologie, hvaruti innefattas och företälles med liflige färgor alle the förnämste figurer, som gifva någon behagelighet uti stilo scholastico academico och civili, och aldrig på vårt svenska språk förr varit hafver, än nu hopdragne, igenom frågor och svar, then studerande ungdomen så i publique som private scholarne til förmodelig tjenst och hielpreda sammanskrefven af Anders Lallerstedt, smolandus* – är det fråga om en handledning som medelst en uppställning av frågor och svar avser förmedla förenklade förklaringar av retorikens figurer, samt instruktioner i skrivandet av krior och andra övningar.¹⁴⁶ Frågan ”Hvad giör (*Sermocinatio*) Samtal mig för nytta?” besvaras på så vis med ”Thet förer in en annor Person, och diktat et tal liksom then samma skulle sielf fört thet talet.”¹⁴⁷ Som nämnts i tidigare avsnitt om läroböckerna tycks Lallerstedts kriologi emellertid ha nått föga framgång som skolbok, den uttalade ambitionen till trots. Lallerstedt säger sig själv i bokens förord vara en föregångare, men det som möjligtvis kan framstå som innovativt i ett svenskspråkigt sammanhang ligger i avsnitten om författandet av krior. Modellen med frågor och svar var däremot, som ovan framhållits, inte ny, utan en del av en lång tradition. Inte heller i egenskap av svenskspråkig retorisk läro- eller instruktionsbok var Lallerstedts kriologi epokgörande: en svensk översättning av Vossius’ *Elementa rhetorica* hade, som ovan nämnts, till exempel utgivits redan 1732.¹⁴⁸ Här bör för övrigt också framhållas att även *Elementa rhetorica*, med sina många definitioner och exempel i *elocutio*-

145. Melanchthon, *Elementa rhetorices. Grundbegriffe der Rhetorik. Herausgegeben, übersetzt und kommentiert von Volkhard Wels*, 2001, s. 40–47. Wels, ”Melanchthon’s Textbooks on Dialectic and Rhetoric as Complementary Parts of a Theory of Argumentation”, 2008, s. 151 f.

146. Lallerstedt, *En kort och tydlig svensk chriologie*, 1740.

147. Ibid., s. 5.

148. Gerardus Johannis Vossius, *Gerhard. Job. Wossii Elementa rhetorica, i Svenska Språket uttolkade, och Then Studerande Ungdomen til tjenst i liuset framgifne. Stockholm, tryckt hos Peter Jör. Nyström, 1732.* (Stockholm, 1732).

avsnittet, lånar sig väl till erotematisk undervisning och det var förmodligen också så detta verk lästes och förhördes.

När den teoretiska retoriklitteraturen introducerades i trivialskolans fjärde klass tycks den ofta ha lästs etappvis, och studiet sträckte sig såväl över läsårets båda terminer som över de båda ringarna (de yngre *inferiores* samt de äldre *superiores*). Så var till exempel fallet vid Falu trivialskola höstterminen 1725. Av examensprotokoll framgår att eleverna vid konrektors lektioner i fjärde klass läste retoriklitteraturen två gånger från början till och med tropen synekdoke – bortsett från tropen metonymi, som enbart lästes en gång.¹⁴⁹ Följande termin läste däremot de äldre eleverna boken till slutet – inte bara en, utan flera gånger.¹⁵⁰ På ett liknande sätt ser det ut i andra skolor. I Hudiksvall noterades det till exempel vid trivialskolans årsexamen 1734 att eleverna i fjärde klass hade ”sig bekant til *Schemata*” i ”*Vossii Elementa Rhetorica*”.¹⁵¹

Vidare tycks studiet ha intensifierats med ökande erfarenhet. Eleverna ansågs alltså inte behärska den teoretiska litteraturen efter att endast ha arbetat sig igenom den en gång. Ett exempel från Falu trivialskolas fjärde klass illustrerar detta. För höstterminen 1741 anges att Vossius’ *Rhetorica* lästs två gånger av de äldre eleverna (*superiores*) och en gång av de yngre (*inferiores*): ”Rhetoricam Vossii superiores bis; inferiores semel”.¹⁵² Att de äldre eleverna sålunda repeterade retorikteorin inte bara en, utan två gånger under terminen visar antingen att elevernas förståelse av *Elementa rhetorica* redan var så god att läsningen var lätt avklarad (och därmed hanns med två gånger), eller, vilket är mer sannolikt, att den teoretiska retorikförståelsen generellt betraktades som så viktig att man från lärarhåll ansåg att flertalet genomgångar var nödvändiga för att eleverna skulle behärska materialet.

Den *tabula rhetorica* som användes i Uppsala katedralskola under senare delen av 1700-talet (se kapitel om läromedel ovan) illustrerar de troper och figurer som tycks ha utgjort basen i den teoretiska retorikundervisningen – en bas vilken, som tidigare nämnts, i en redogörelse för skolans verksamhet beskrevs som att den ”wäl ej är så fullständig, som Wossii Elementa;

149. ”Rhetoricam ab initio ad synechoche bis, excepta Metonymia, quam semel legerunt”. Examensprotokoll ht 1725, Protocollum Schola Falunensis 1715–1750, Högre allmänna läroverket i Falun, A.I:1, ULA.

150. Examensprotokoll vt 1726, Protocollum Schola Falunensis 1715–1750, Högre allmänna läroverket i Falun, A.I:1, ULA.

151. Hall, *Acta till Hudiksvalls läroverks historia*, 1937, s. 83.

152. Examensprotokoll ht 1741, Protocollum Schola Falunensis 1715–1750, Högre allmänna läroverket i Falun, A.I:1, ULA.

men tyckes dock någorlunda kunna wid detta Lärohus göra tilfyllest.”¹⁵³. På klassiskt vis är denna uppdelad i troper och schemata (figurer). Till vänster i tabellen återfinns *tropologia rhetorica*, som tar upp de fyra troperna metafor, metonymi, synekdoke och ironi.¹⁵⁴ Dessa är försedda med förklaringar, exempel samt, i vissa fall, underavdelningar eller besläktade troper. Avdelningen med *schematologia rhetorica* tar upp ordfigurer (*figurae verborum*), tankefigurer (*figurae sententiarum*) samt förstärkande figurer (*figurae amplificationis*), vilka alla förklaras och exemplifieras.

Det fanns alltså ett antal bestämda troper och figurer som fokuserades i den teoretiska retorikundervisningen, oavsett om denna baserades på Vossius’ *Elementa rhetorica* eller på retoriktabeller liknande den som användes i Uppsala katedralskola. Därvidlag finns en likhet med den romerska retorikens *præcepta*, som av James J. Murphy klassats som ”so homogeneous that any reasonably well-educated teacher could master and transmit the principles orally without much difficulty”.¹⁵⁵ Förmodligen finns här en förklaring såväl till varför åtskilliga olika läroboksutgåvor kunde användas vid samma tid som till hur ett bestämt utbildningsinnehåll kunde förmedlas trots brist på läroböcker.

I och med den teoretiska retorikundervisningen skulle dessa grundläggande troper och figurer läras in, förmodligen utantill. Dessa kunskaper kunde sedan komma till användning i andra övningar; som avhandlas nedan i avsnittet om läsningen av de klassiska författarna, visar examensprotokoll att vissa av de retoriska övningarna skall ha bestått i att excerpera troper och figurer ur verken.

Medan vissa uppgifter från skolornas undervisning under den tidigare delen av den studerade tidsperioden – som ovan visats – pekar på att Vossius’ *Elementa rhetorica* lästs i sin helhet, tycks emellertid fokuseringen på den del av *elocutio* som rörde troperna och figurerna ha ökat över tid. Som framgår av tidigare avsnitt framställde åtskilliga av konsistoriernas redogörelser för undervisningen i stiftens troper och figurer som *det enda* som studerades i den retorikteoretiska litteraturen. Det faktum att man i Uppsala undervisade utifrån retoriktabeller vilka enbart ställde upp troper och figurer tyder vidare på att det knappast kan ha setts som särskilt kontroversiellt att avvika

153. Redogörelse för konrektors lektioner vid Uppsala katedralskola, 1767–10–02, Rektors skrivelser m.m. 1613–1798, Uppsala domkapitels arkiv, G:II:1.a.1, ULA. Jfr Rimm, ”Nya perspektiv på retorikundervisningen i 1700-talets skola”, 2008, s. 21 f.

154. *Tabula rhetorica*, i UUB:s samlingar; okänd tryckort, andra hälften av 1700-talet.

155. Murphy, ”The Key Role of Habit in Roman Writing Instruction”, 2001, s. 52.

från den enligt *partes* disponerade (och av skolordningen stipulerade) *Elementa rhetorica* till förmån för ett läromedel som enbart fokuserade *elocutio*.

Innebar då detta att den teoretiska retorikundervisningen hade reducerats till en figurlära? På sätt och vis kan denna beskrivning vara korrekt. Retorikundervisningens tydliga orientering mot troper och figurer att innebar *elocutio* var den av retorikens *partes* som formellt sett gavs mest tyngd, och allra tydligast betonades alltså de språkliga ornamenten. Andra delar av *elocutio* enligt Vossius' definition av detta begrepp – *compositio* liksom valet av stilnivå – fick en mer undanskymd, om någon, plats. Övriga *partes* – finandet av stoff i *inventio*, ordnandet av materialet i *dispositio*, minneskonsten i *memoria* och framförandet i *actio/pronuntiatio* – gavs också betydligt mindre uppmärksamhet i den teoretiska skolretoriken. *Elementa rhetorica* var ytterligt kortfattad när det gäller de två senare av retorikens *partes*. Dispositionsmässigt placerades minneskonsten ("varigenom man kraftfullt i minnet fäster de saker man funnit, ordnat och språkligt utformat", som den ytterst kortfattade beskrivningen löd) som underordnad *pronuntiatio*, trots att det i texten menades att *memoria* var "själva grunden" för *pronuntiatio* eller *actio*.¹⁵⁶ Också själva framförandet gavs i de flesta Vossius-upplagor en lika knapphändig behandling.¹⁵⁷

Samtidigt finns en rad förbehåll när det gäller vilket utbildningsinnehåll som verkligen förmedlades. Själva den teoretiska retorikundervisningen, *praecepta*, må ha koncentrerat sig på troperna och figurerna, men även här fanns tankeverktyg av relevans för andra delar av retoriken – till exempel satsfigurer vilka hade bäring på *inventio* och *dispositio*. Viktigast av allt var dock förmodligen förskjutningen mellan momenten i den retoriska pedagogiska programmet. När *elocutio* tog plats på bekostnad av andra *partes* innebar det inte nödvändigtvis att dessa delar av retoriken glömdes bort. I stället tycks träningen i dem ha funnit sin plats i läsningen av de klassiska författarna och i de praktiska övningarna – såväl tal- som skrivövningar. Vad gäller till exempel *inventio* lutade man sig mestadels mot den litterära och retoriska bank av *publica materies* som fanns i de klassiska författarnas texter, och till vilken även Vossius vände sig för att finna exempel till sin *Elementa rhetorica*. Dessa texter kunde i sin tur såväl innehållsligt som formmässigt utgöra utgångspunkt för de övningar varigenom eleverna själva blev medskapande i en klassisk retorisk tradition.

156. Vossius, *Elementa rhetorica eller retorikens grunder*, 2006, s. 35.

157. Ibid.

Lectionis exempla – läsningen av förebilderna

De klassiska latinska texternas betydelse för 1700-talets skolor och gymnasier kan knappast överskattas. Den klassiska kanon utgjorde en *publica materies* mot bakgrund av vilken skolgossar och gymnasister undervisades och uppfostrades, och med vars hjälp de såväl gavs kulturella och språkliga referensramar som försågs med verktyg och stoff för den egna retoriska produktionen. Läsningen av förebildliga texter var en tradition långt tillbaka. Quintilianus såg läsningen som ett absolut nödvändigt komplement till tal- och skrivövningarna: utan förebilder från läsningen – *citra lectionis exemplum* – driver talaren ”redlost som ett skepp utan rorsman”.¹ De klassiska författarna bistod härvid med stöd och ledning såväl för den teoretiska retorikundervisningen som för ett mer övergripande latinstudium.

1. Quintilianus, *Institutio oratoria*, 10.1.2; Quintilianus, *Den fulländade talaren*, 2002, s. 103. Jfr Elaine Fantham, ”Imitation and Decline: Rhetorical Theory and Practice in the First Century after Christ”, *Classical Philology* 73, no. 2 (1978), s. 103.

Latinstudiet: från glosor och grammatik till retorik

Latinet utgjorde en förutsättning för läsningen av de klassiska auktorerna. Samtidigt rådde ett omvänt förhållande där de klassiska författarna sågs som nödvändiga för latinkunskaperna. Inledningsvis, i skolans lägsta klasser, innebar detta sammanflätade studium en latinundervisning som framför allt kretsade kring grammatik och ordkunskap. I 1724 års skolordning föreskrevs för trivialskolans första klass såväl grammatikstudier som läsning av verk som Jesper Swedbergs *Ludus literarius minor*.² Det senare verket var tänkt att på ett lekfullt sätt locka de unga eleverna att lära såväl latin som goda seder.³ De äldre eleverna kunde här också påbörja läsning av ”kortta ock tydeliga Colloqvier såsom Corderi”, åsyftande de *Colloquia scholastica* som skapats av Corderius (Mathurin Cordier) på 1500-talet.⁴

I andra klass fortsattes grammatikläsningen, och även här användes samlingar av latinska texter – ”Corderi Colloqvii, Indice Schröderi, ock Camerarii fabulis” – för att eleverna skulle lära sig de viktigaste orden och deras böjning.⁵ I en i UUB bevarad handskriven samling grammatiska övningar avsedda för skolornas andra klass, daterad juli 1726, menas att ”först och för all ting bör en gå[ss]e lära [...] Declinera och Conjugera.”⁶ Därefter följer övning av prepositioner så att eleverna omsider skall lära sig binda samman meningar. Härvid repeteras vad man ”fått en smak på i Första Classen”; författaren betonar särskilt upprepningens betydelse för att man skall minnas vad man läst.⁷ Så erövrar stegvis språkets byggstenar: i varje klass lägger man nya kunskaper till vad man redan lärt sig.

I fjärde klass skulle grundkunskaperna i latin vara så goda att eleverna kunde börja tala latin i skolvardagen. Latinet var inte bara det huvudsakliga föremålet för skolornas och gymnasiernas språkstudier utan också, åtminstone formellt enligt skolordningen av år 1724, undervisningsspråk från och

2. ”1724 års skolordning”, 1922, s. 39.

3. Om Swedbergs lekfulla pedagogik, se Thomas Götselius, ”The Vivid Alphabet. Media and Mass Literacy in the Early Modern Literary State”, *Historical Studies in Education/Revue d’histoire de l’éducation* 19:2, s. 53–81 (2007), s. 66 ff.

4. Om Corderius, se till exempel Götselius, *Själens medium*, 2010, s. 116.

5. ”1724 års skolordning”, 1922, s. 40.

6. ”Præcepta för den andra Classen uti de Publique Scholerne. Mense julii 1726”, Nordin 1042, UUB.

7. Ibid.

med fjärde klass: ”J fjerde Classen skola Disciplarne tilhållas, med hwar annan, så wäl som sine Præceptorer att tala Latin, hwilken öfning seder-mehra hela Gymnasium igenom fliteligen yrkas”.⁸ Däremot varnades för ett alltför tidigt talande av latin, något som skulle vara ”mehra skadeligt än gagneligt för ungdomen, emedan deras förråd af Latinska glosor ock ordelag ännu är fattigt”. Risker var annars att eleverna, om de började tala latin med varandra och lärarna redan före fjärde klass, började ”wrida och wrängia latinen effter modersmålets art ock egenskap” – en ovana som det skulle vara mycket svårt att träna bort.⁹ Språkets renhet skulle inte få besudlas av folkspråkliga tendenser: latin skulle talas med latinska ord och latinsk grammatik – en påminnelse om den renässanshumanistiska aversionen mot medeltidens munklatin. Samma fruktan för att ett felaktigt latin skulle bita sig fast ses för övrigt i instruktionerna för fjärde klass, där det påpekas att konrektor såväl som de andra lärarna måste vinnlägga sig om ”att Disciplarne wänja sig rätteligen effter quantitatem, pronunciera orden, hwilket om thet icke skier straxt i början, blifwa the wid sin osead i all sin tijd.”¹⁰ Hur rent det latin som talades i skolorna egentligen var är oklart, och rent generellt kan den faktiska efterlevnaden av latinpåbudet diskuteras – den varierade helt klart mellan olika tidpunkter, skolor, ämnen och lärare.¹¹

Latinstudiets grund av glosor och grammatik illustreras av rektor Lars Qvists redogörelse för undervisningen i trivialskolan i Hudiksvall år 1799. Basen utgjordes här av Johan Strelings latinska grammatik, *Grammatica latina*.¹² Detta verk var författat på svenska och utkom första gången år 1754.

8. ”1724 års skolordning”, 1922, s. 45.

9. Värt att notera är att Johan Ernst Rietz lyfter fram just denna skrivning i 1724 års skolordning för att illustrera ”det första aftagandet i ifren att lära latinska språket” (förmodligen jämfört med tidigare skolordningars tilltro till än yngre elevers möjlighet att använda latin som undervisningsspråk). Jfr Johan Ernst Rietz, *Skånska skolväsendets historia* (Lund, 1848), s. 153 f.

10. ”1724 års skolordning”, 1922, s. 43. En genomgående tanke i skolordningen var att om man inte hamnade rätt omedelbart, eller i alla fall tämligen omedelbart, skulle felstegen inte gå att korrigera: ”Såsom förnufftet ock förfarenheten intygar, att det wärk, wid hwilkets anläggande en naturlig ordning eij i acht tages, kommer seent eller aldrig til sin fullkomligheet som wara bör; Altså är ock ostridigt, att om en viss ock god Methode intet brukas i studiernes början, drifft ock idkande, hinner man jemwäl therutinnan aldrig, eller åtminstone mycket sent til en grundelig ock mogen lärdom.” Ibid., s. 35 f.

11. Jfr Tengström, *Latinet i Sverige*, 1973, s. 80 f. Bo Lindberg, *De lärdes modersmål. Latin, humanism och vetenskap i 1700-talets Sverige*, Gothenburg Studies in the History of Science and Ideas 5 (Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 1984), s. 27.

12. Lars Qvist, ”Berättelse om Trivial-Scholan i Hudiksvall”, 1799–09–24, Rektorers skrivelser m.m. 1778–1835, Handlingar angående Gävle högre allmänna läroverk, Uppsala domkapitels arkiv, G:II:2.a.3, ULA.

Med tiden hade det blivit flitigt brukat i skolorna och fick därvid ofta ersätta Cellarius' eller Hesselius' grammatikor vilka båda föreskrevs av 1724 års skolordning.¹³ Vikten av grammatisk skolning framträder tydligt hos Qvist. De elever som kommer nya till skolan för att ansluta direkt till andra klass måste ha förvärvat "sådan underbyggnad i Grammatica Latina at de kunna förenas med de förut [vid den årliga examen] uptagne".¹⁴ Förmodligen bör detta läsas som att man här vinnlagt sig om att eleverna vid inträdet i andra klass skall hålla en jämnhög nivå, ty ambitionerna i latinstudiet skruvas nu upp ytterligare. Läraren skall

genomgå hela Grammatica Latina, gifva flitig öfning i ordens böjande och genom lätta exempel af ordfogningar och talesätt, så utveckla Syntactiska reglorna, at det som hitintil för Barnen mest varit en minnessak måtte hädanefter begripas och Lärjungarnas förstånds gåfva således mer och mer upodlas, så långt som i deras ålder väntas kan.¹⁵

Latinundervisningen byggde emellertid inte på ett godtyckligt upplägg; tvärtom torde en bakomliggande tanke ha varit att eleverna här var mogna att introduceras till delar av det klassiska arvet i *publica materies*: "Til denna öfning gifver nu en Auctor Classicus, nämligen Cornelius Nepos, ämne och anledning."¹⁶ Däremot, konstaterar rektor Qvist, var eleverna – måhända föga förvånande – ovana vid att på latin läsa "en Romersk häfdatecknare", varför "alt i början måste med mycken noggranhet undersökas, ofta omsägas och återhemtas och på det sättet rotfästas i minnet".¹⁷ Just minnet, och memoreringen, framförs som en grundläggande princip från grammatiska regler till topiskt och tematiskt stoff. Qvist omtalar i redogörelsen läran-

13. "1724 års skolordning", 1922, s. 39. Till skillnad från den teoretiska retoriklitteraturen, som förblev väsentligen oförändrad under 1700-talets gång (se avsnitt ovan om texterna i retorikundervisningen), kom grammatiklitteraturen att varieras och efter hand bytas ut mot andra läroböcker. Även om läromedelsförfattarna växlade över tid tycks principerna i grammatikundervisningen ha varit ungefär de samma.

14. Qvist, "Berättelse om Trivial-Scholan i Hudiksvall", 1799-09-24, Rektors skrivelser m.m. 1778-1835, Handlingar angående Gävle högre allmänna läroverk, Uppsala domkapitels arkiv, G:II:2.a.3, ULA.

15. Ibid. När det gäller tredje klass krävdes av anslutande elever att de skulle genomgå förhör hos rektor; Qvists redogörelse specificerar emellertid inte vad detta förhör omfattade, och nämner sålunda inte heller vare sig latinet eller några andra kunskaper.

16. Ibid.

17. Ibid. Att latinstudiet i andra klass torde ha varit både omfattande och ansträngande, understryks av Qvists påpekande att man även ägnade en timme i veckan åt den nyare svenska historien "[t]il någon förändring af Lärostycken och upmuntran för barnen".

det i första klass som någonting där memorering föregår förståelse, medan han framställer andra klass som ett intellektuellt stadium där barnen blir förmögna att begripa vad de läser. Han fjärrar sig dock inte från repetitionen som pedagogiskt grepp. Repeterandet, där saker ”ofta omsägas och återhemtas” bör här ses i förhållande till de undersökande och förklarande ansatserna. I stället för att repetera enskilda ord och fraser rör elevens aktivitet sig på en högre nivå, där det är återuttydandet av materialets mening som upprepas. På detta sätt memoreras allt mer innehåll, på allt fler utbildningsinnehållsliga nivåer. Dessa upprepade omtagningar tycks även i högre klasser ha varit den gängse metoden för att säkerställa att eleverna tog till sig lärostoffet. Här avspeglar sig ett äldre förhållningssätt till minnet, där utantillärningen utgjorde en praktisk lösning då man i undervisningen saknade, eller inte ville använda sig av, anteckningar eller tryckta texter. Vad man inte hade på papper fick man i stället bära med sig i huvudet, redo att plockas fram närhelst ett behov uppstod.

Hur man systematiskt nyttjade ihärdigt repeterande för att stegvis borra sig in i stoffets olika nivåer framgår även av andra exempel. När man vid rektors lektioner vid Visingsö skola år 1799 läste Cornelius Nepos’ biografier över berömda fältherrars liv uttyddes varje kapitel eller stycke på svenska ”flera gånger, til deß Piltarne det fattat.”¹⁸ Efter detta säkerställande fortsatte texten att gås igenom ord för ord och strof för strof, etymologiskt och grammatiskt. Målet tycks, precis som i Hudiksvall, ha varit att texterna skulle förstås på allt fler nivåer – en förståelse som eleverna sedermera skulle förmå formulera i såväl text som tal.

Övningarna i att läsa, tala och skriva glider här samman; till de gemensamma målen hör utökandet av ordförrådet. Från trivialskolan i Hudiksvall berättar rektor Qvist att i takt med att ”de qvickare Lärjungar” blev bekanta med grammatikens grunder kunde de till att börja med ta sig an ”tydning af små latinska sattser och meningar, som af Läraren författas aldeles efter Svenska Språkets lynne och sedan med Langii Colloquia.”¹⁹ Till hjälp för ordkunskapen hade skolgossarna sina minnesböcker, i vilka glosor noterades tillsammans med översättning – detta för att underlätta ”tydningen av Auc-torn” samt för att utgöra grunden för deklinations- och syntaxövningar. ”På

18. Skrivelse från Växjö konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1799, Skrivelser från konsistorierna ang. läroverken vol. 8, Kanslersgilletts arkiv, D2, RA.

19. Qvist, ”Berättelse om Trivial-Scholan i Hudiksvall”, 1799–09–24, Rektorers skrivelser m.m. 1778–1835, Handlingar angående Gävle högre allmänna läroverk, Uppsala domkapitels arkiv, G:II:2.a.3, ULA.

detta sätt kunna barnen genomgå til tjugu à trettio Stycken i den nämnde Auctorn”, heter det i redogörelsen, samtidigt som det konstateras att det stora antalet elever i klassen och den stora spridningen av studieresultaten gör det omöjligt komma längre än så. Det kan här vara på sin plats att påpeka traditionen bakom elevernas minnesböcker. Dessa var inte enbart enkla gloskhäften, utan besläktade med de *thesauri*, florilegier och samlingar av *loci communes* som skolelever sedan århundraden hade förfärdigat. Som visas i särskilt avsnitt nedan utgjorde dessa samlingar av ord, fraser, tankar och citat en viktig intellektuell resurs för elevernas retoriska produktion: verktyg som lät skilda delar av latinstudiet överföra utbildningsinnehåll till och från retoriken.

Vikten av ett välfyllt förråd av latinska ord och uttryck återkommer i redogörelser för undervisningen i skolorna och gymnasierna. Den 31 maj 1770 besökte biskop Lars Benzelstierna Falun för att inspektera trivialskolan, dess undervisning och dess ekonomiska förhållanden; härvid förrättades också examen.²⁰ Skolans rektor, Petrus Brunnmark, anförde vid detta tillfälle att variationer över Vergilius, vilka var brukliga i fjärde klass, skulle vara av begränsad nytta. Elevernas latinkunskaper var inte tillräckliga, och övningarna blev därför ett ”frugtlöst arbete” för lärarna. I stället, menade man, borde *liber memorialis* – ett enklare lexikon eller en egenhändigt komponerad samling glosor – användas även i de övre klasserna, så att eleverna kunde ”inhämta större *Copiam verborum* [ordförråd]”. Biskop Benzelstierna ansåg emellertid att detta förslag endast borde iaktas för de yngre eleverna i fjärde klass; för de äldre eleverna borde Vergilius-variationerna bibehållas. Det i protokollet redovisade meningsutbytet tyder på bristande latinkunskaper – eller mindre effektiv undervisning – i de högre klasserna. Särskilt det latinska ordförrådet tycks ha identifierats som ett problem, och man ville därför i undervisningen utgå från själva ordboken. Försämrade generella kunskaper i latin lär ha lett till återverkningar för retorikundervisningen. Bristande ordkunskaper måste ha gjort det svårare att ta del av retoriklitteraturen – såväl de teoretiska läroböckerna som de klassiska texterna. Utan ett digert, eller åtminstone tillräckligt, förråd av ord och fraser måste eleverna vidare ha hindrats i de skriftliga och muntliga momenten och övningarna i undervisningen. I fjärran hägrade *copia*, överflödet av uttrycksmedel, men måhända var detta mål för högt ställt för fjärde klass i Falu trivialskola, åtminstone denna vårtermin 1770.²¹

20. Visitationsprotokoll, 1770-05-31, Handlingar 1643-1780, Högre allmänna läroverket i Falun, D.I.a:1, ULA.

21. Om *copia*, jfr exempelvis Ong, *Orality and Literacy*, 1982, s. 40 f.

Metoderna i inlärnigen av grammatik och glosor förefaller ha varit beprövade och hårt styrda, antingen direkt av läraren eller med hjälp av elever som fick agera medlärare. Ett exempel på hur en variant av den ovan avhandlade erotematiska metoden med frågor och svar kan ha tillämpats för att kombinera utantillärning av ord, muntlig klassrumsaktivitet och grammatiska övningar står att finna i en redogörelse för undervisningen i Jönköpings skola år 1799. Här berättas att man i övre klassen samt i nedre klassens första flock varje dag läser en sida ur *liber memorialis* och att ”Recitationen sker frågevis, då Docens [läraren] nämner den latinska glosan eller den svenska, och disciplen [eleven] ur minnet den motsvarande i andra språket. Härefter böjas de svårare orden efter sine paradigmmer”.²²

Det var alltså nödvändigt för skolgossarna att utantill lära sig de latinska orden. De behövde på uppmaning, och inför den församlade klassen, kunna översätta glosorna mellan latin och svenska eller omvänt, för att därefter kunna redogöra för ordens böjning. Memoreringen och den erotematiska metoden med frågor och svar – vilken som ovan visats var vanlig inom det teoretiska retorikstudiet – samverkade här med muntliga inslag i läsningen av de klassiska författarna och vid inlärnigen av där förekommande glosor och fraser. Betydelsefullt var hur eleverna själva – till skillnad från den fullständiga memoreringen – hade tillgång till ordlistor att konsultera mellan lektionerna. Med dessa hjälpmedel blev mängden tillgängliga ord och fraser – särskilt i och med de tryckta ordböckernas intåg – mångdubbelt större än vad eleverna annars skulle hinna fästa i minnet. I särskilt avsnitt nedan avhandlas minnesböcker, *thesauri*, florilegier och andra samlingar av stoff, från glosor och fraser till retorikens *loci*.

Det latinstudium som inleddes med grundläggande grammatik, upprepande och utantillärning samt de enklaste av skrivövningar fortskred under skolgången till en fördjupad förståelse och en alltmer avancerad användning av språk, stil och stoff. Från Jönköpings skola berättas år 1799 att ”de läragtigaste” eleverna i rektors och konrektors klass – det vill säga i vad som vid denna skola motsvarade trivialskolans fjärde klass – nådde den nivå där de kunde ”förstå de böcker, som följas och kun[n]a göra besked för

22. Skrivelse från Växjö konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1799, Skrivelser från konsistorierna ang. läroverken vol. 8, Kanslersgilletts arkiv, D2, RA. Skolan är enligt redogörelsen indelad i tre klasser (utöver apologistklassen): den nedre klassen (i sin tur indelad i tre flockar ”efter disciplarnes olika framsteg”), den övre klassen samt rektors och konrektors klass. I var och en av de senare klasserna tillbringade eleverna två till tre år. I samma redogörelse klagar man över att lärarna är för få till antalet.

hvad de läst och fattat, med auctors eller egna ord”.²³ Uppgiften illustrerar hur imitationer och variationer var undervisningsmoment som användes såväl i retorikens övningar som i hela *trivium*. Härmed framträder tydligt kopplingen mellan läsningen av de klassiska texterna samt de övningar som åtföljde denna läsning. Eleverna vid Jönköpings skola skulle till exempel enligt konsistoriets redogörelse för undervisningen i stiftet år 1799 kunna ”tyda på Svenska de Latinska Auctorer de nyttjat, samt på en klar svänska gifva en tydelig latinsk öfversättning.”²⁴ I Hudiksvalls trivialskola uppställs vid ungefär samma tid för ”en qvick, flitig och väl underbygd Lärjunge” en liknande målsättning: ”färdighet at redogöra för de Stycken han läsit, för-måga at på egen hand nyttja hvar och en lätt Auctor i Latinen och öfversätta ett redigt Svenskt thema utan grammaticaliska fel”.²⁵

I trivialskolans fjärde klass skulle enligt 1724 års skolordning såväl rektor som konrektor läsa de latinska författarna.²⁶ Var tyngdpunkten låg vid läsningen var däremot någonting som skilde sig åt mellan de båda lärarna. Rektor skulle bland annat explicera den romerske historikern Justinus samt Phædrus’ latinska versioner av Aisopos’ (ursprungligen grekiska) fabler – läsning som utöver de språkdidaktiska ambitionerna också bjöd på en hel del moraliskt fostrande innehåll.²⁷ I övrigt var rektors undervisning mer inriktad på teologi, historia och geografi än vad fallet var för konrektor, som var mer av en renodlad språklärare. Konrektors beting sträckte sig genom latinets flesta aspekter, inklusive retorik och prosodi, och han skulle således gå igenom såväl Cicero och Cornelius Nepos som Vergilius och Ovidius.²⁸ Denna av skolordningen stipulerade uppdelning av undervisningen mellan de båda lärarna förefaller emellertid i många skolor ha varit en förhandlingsfråga, där rektor och konrektor stundtals gjort upp om ett annorlunda upplägg.

I en redogörelse från Hudiksvalls trivialskola beskriver rektor Lars Qvist sin undervisning kring år 1800. Eleven skulle läsa den latinska författaren

23. Ibid.

24. Ibid.

25. Hall, *Acta till Hudiksvalls läroverks historia*, 1937, s. 137.

26. ”1724 års skolordning”, 1922, s. 42 ff.

27. Ibid., s. 42. Om fabelläsningens moraliska innehåll liksom dess betydelse för såväl svensk- som latinundervisningen, se Erik Zillén, ”Vargen och den långhalsade fågeln. Fyra fabelvarianter från svenskt 1600- och 1700-tal”, i *Filologiskt smörgåsbord. En jubileumsskrift från skandinavistiken i Kraków* (Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2004), s. 123–137.

28. ”1724 års skolordning”, 1922, s. 43.

”med klar röst och med iagttagande af interpunction och ordens tonvigt”.²⁹ Denna läsning utgjorde ett tillfälle att kontrollera att eleven ”väl öfverläsit” – studerat noggrant – och kunde känna ”ordens natur och bemärkelse” samt identifiera huvud- och bisatser, syntaktiska regler och så vidare. Dessutom efterfrågades ”anomalier i orden” och om huruvida ”någon skönhet i Språket ligger i sjelfva numern”, det vill säga i dess välklang eller rytm. Därefter översattes meningen till svenska ”med bibehållande af det Språkets art och lynne”. Kapitlet lästes så en eller två gånger, varvid man också gick igenom ”de underrättelser antingen af Historien, Geographien eller Antiqviteter-na, som af ämnet föränledas”. Slutligen gick man i mån av tid igenom de viktigaste fraserna, vilka eleverna medelst grammatiska variationer skulle ”händelas at använda”.

Undervisningen var alltså även här tydligt inriktad på ordförråd och grammatik. Samtidigt innebar det utökade inslaget av historia, realia och antikkunskap ett värdefullt tillskott till elevernas retoriska repertoar: i de latinska författarnas texter kunde man bland annat finna användbara sedelärande eller avskräckande *exempla*. Ur ett retoriskt perspektiv framstår även denna klassikerläsning ”med klar röst” som ett tillfälle att träna sig i de delar av den retoriska processen som kallas *actio* och *pronuntiatio* och rör framförandet och talarens utnyttjande av röstens resurser. Övningar av denna typ torde annars till icke obetydlig del ha varit en fråga om översättningsexercis, något som avhandlas i nedanstående avsnitt om övningarna. Såväl läsningen och översättningarna bidrog till retorikundervisningen genom ett ibruktagande av olika texter – bland annat av de klassiska författarna – vilka i sin tur rymde exempel och innehåll med retorisk bärighet.

Teorianknuten klassikerläsning

Läsningen av de latinska texterna skedde alltså med den retoriska repertoaren för ögonen och därtill i tilltagande grad med beaktande av retorikens teori. Den retorikteorianknutna klassikerläsningen påbörjades formellt sett i trivialskolans fjärde klass. 1724 års skolordning föreskrev att konrektor med hjälp av Vossius’ *Elementa rhetorica* skulle föreställa tropernas och fi-

29. Hall, *Acta till Hudiksvalls läroverks historia*, 1937, s. 136.

gurernas användning vid läsningen av de klassiska författarna.³⁰ I instruktionerna för läsningen av Cicero och Cornelius Nepos specificerades detta som att läraren skulle ta ut troper och schemata och förklara dem ”med andra exempel af vårt språk”.³¹

Redogörelser för undervisningen i skolorna och gymnasierna visar hur vanligt det var att de klassiska författarna lästes mot bakgrund av den retoriska teori man studerat i lärokurserna, *præcepta*. Examensprotokoll från Falu trivialskola uppger att eleverna i fjärde klass hade ägnat sig åt excerperandet av troper och schemata ur de klassiska författarna vid konrektors lektioner varje termin från 1756 till den förtecknade periodens slut 1785, undantaget höstterminen 1760 samt vårterminen 1781–höstterminen 1783; i dessa fall saknas uppgift om saken.³² Eftersom läsning av de klassiska författarna i anslutning till den teoretiska retorikundervisningen åter förekommer i protokollen från och med vårterminen 1784 (då retorikens troper och figurer studeras i samband med läsningen av Ciceros *De senectute*), är det rimligt att anta att de saknade uppgifterna framför allt beror på tillfälliga störningar i rutinerna.³³ För att denna typen av övningar också ägt rum i Falu trivialskola utanför det tidsspänn som täcks av protokollen talar en till Kanslikollegium lämnad redogörelse för undervisningen i Västerås stift. I katedralskolan i Västerås behandlades i fjärde klass romerska författare som Cicero, Cornelius Nepos och Ovidius varvid Vossius’ *Elementa rhetorica* (och Schedvins latinska prosodi) ”läses, förklaras och tillämpas”.³⁴ I Falun såg det likadant ut, även om ”locale omständigheter, tillgång el. brist på wissa Scholæ Böcker göra någon liten skilnad”: i det här fallet innebar det att man i fjärde klass vartannat år explicerade Sallustius, Cicero och Vergilius i stället för Cornelius Nepos.³⁵

30. ”1724 års skolordning”, 1922, s. 43.

31. Ibid.

32. För vårterminen 1783 saknas helt uppgifter om konrektors undervisning och protokollet lämnar en tom yta. Förklaringen ligger förmodligen i att rektor Gabriel Pihl avled i april 1782. Anteckning härom finns (med annan hand) i anslutning till Stipendieredogörelse 16 januari 1782, Protokoll 1750–1785, Högre allmänna läroverket i Falun, A.I:2, ULA. Till ny rektor utsågs i december 1782 Johan Brandberg, vilken tillträdde tjänsten i februari 1783.

33. Examensprotokoll vt 1784, Protokoll 1750–1785, Högre allmänna läroverket i Falun, A.I:2, ULA.

34. Skrivelse från Västerås konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1799–08-10, Skrivelser från konsistorierna ang. läroverken vol 8, Kanslersgilletts arkiv, D2, RA. Upplägget förefaller ha varit aktuellt även senare; Wilhelm Erik Svedelius drar sig till exempel till minnes att han under tiden som skolgosse i Västerås ”fick läsa Ciceros bok ’De amicitia’, Curtius och Ovidii Metamorfoser samt Vergilii Ekloger. Utom dessa romerska författare lästes Vossii Rhetorica och Schedvins Prosodi. Rhetorican var skriven på latin, men Prosodien på svenska.” Wilhelm Erik Svedelius, *Anteckningar om mitt förflutna lif* (Stockholm: Fahlerantz & Co., 1889), s. 63.

35. Skrivelse från Västerås konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1799–08-10, Skrivelser

Dokument från andra skolor och andra år pekar i samma riktning som när det gäller Falu trivialskola. Borgå konsistorium konstaterade i en redogörelse från 1772 att i trivialskolan lästes "Vossii Elementa Rhetorices" tillsammans med klassiska auktorer som Cornelius Nepos, Cicero, Justinus och Curtius.³⁶ Jönköpings skola utgör ytterligare ett exempel: i en till Kanslikollegium år 1799 inlämnad redogörelse för undervisningen berättades att eleverna i rektors och konrektors klass fick uttyda Justinus och Vergilius på svenska.³⁷ Utöver bland annat redogörelser för latinska talesätt i texterna efterfrågades "synonyma, troper och Schemata där de träffas"; på samma sätt förhöll det sig med läsningen av Cicero.³⁸ Situationen bör ha sett likartad ut i Växjö skola samma år, där Vossius' *Elementa rhetorica* enligt uppgift brukade "tillämpas" vid läsningen av författare som Cicero och Vergilius.³⁹ På ett liknande sätt såg det ut i trivialskolan i Göteborg, där "Rhetorican" övades i samband med läsningen av romerska poeter som Ovidius och Vergilius.⁴⁰ De retorikteoretiska sidorna av klassikerläsningen kunde också vara examinationsgrundande, något som till exempel framgår av protokoll från katedralskolan i Åbo. Vid årsexamen i juni 1806 ställde examinator bland annat frågor till rektors och konrektors klasser "rörande Prosodien, samt de Rhetoriske Figurerne och Troperne"; för följande års examen är formuleringen identisk.⁴¹

Även på gymnasienivå lästes de klassiska texterna mot bakgrund av – åtminstone delar av – retorikens teori, något som bland annat framgår av den redogörelse för undervisningen i Visingsö gymnasium som Växjö stift år 1799 inkom med till Kanslikollegium. Här angavs att man i gymnasiet inte endast skulle förstå och kunna översätta Cornelius Nepos och Cicero utan också Vergilius och "andra goda Latinska Auktorer" och däruti bland annat

från konsistorierna ang. läroverken vol 8, Kanslersgilletts arkiv, D2, RA.

36. Leinberg, *Handlingar rörande finska skolväsendets historia. Första samlingen*, 1884, s. 330. Det är rimligtvis fjärde klass som åsyftas; auktorerna nämns i samband med rektors undervisning.

37. Skrivelse från Växjö konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1799, Skrivelser från konsistorierna ang. läroverken vol. 8, Kanslersgilletts arkiv, D2, RA.

38. Ibid.

39. Ibid.

40. Skrivelse från Göteborgs konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1799-08-14, Skrivelser från konsistorierna ang. läroverken vol. 8, Kanslersgilletts arkiv, D2, RA.

41. Utdrag ur Åbo konsistoriums protokoll, 1806-06-14, Svenska klassiska lyceums i Åbo arkiv, Domkapitlets brev 1803-1841, Ea:1, ÅLA. Utdrag ur Åbo konsistoriums protokoll, 1807-06-04, Svenska klassiska lyceums i Åbo arkiv, Domkapitlets brev 1803-1841, Ea:1, ÅLA.

känna ”Rhetoriska figurer”.⁴² I Gävle gymnasium uppgav år 1800 lektorn i elokvens och poetik, Jean M. Schönstedt, att ”Det Capitel af Auctorn, som nästa gång skall läsas, blifwer alltid, för mera redighet, timen förut af mig förklaradt, och rhetorice varieradt, då ungdomen har tillfälle, att göra nödiga excerpta. Under läsningen, observeras troper och schemata, äfwen som förekommande Romerska Antiquiteter förklaras.”⁴³ De yngsta eleverna, *inferiores*, började med att ”tyda Auctorn på Swenska”. För varje ring tillkom så moment. För *juniores* var det fråga om grammatiska variationer, medan *seniores* ”tillöka sina pensa med att äfwen variera rhetorice”. De äldsta eleverna, *superiores*, förväntades ”obehindradt præstera” samtliga dessa moment.⁴⁴ Samme lektor Schönstedt hade för övrigt tjugo år tidigare, i en redogörelse för läsåret 1779/1780, uppgivit att han under höstterminen undervisat Gävlegymnasisterna om bland annat ”Vossii Elementa Rhetor.”⁴⁵ Till detta kom de klassiska författarna – Cicero, Curtius, och Vergilius – samt skrivövningar och disputationer.⁴⁶ Det är vanskligt att utifrån dessa uppgifter uttala sig om hur och i vilken utsträckning dessa olika moment i retorikens pedagogiska program kan ha samverket, men uppenbart är emellertid att en lärare som Schönstedt ännu vid sekelskiftet 1800 fortfarande undervisade om de klassiska författarna med hänsyn tagen till retorikens teori.

Ett exempel från Uppsala katedralskola läsåret 1755–1756 visar på en progression i undervisningen där klassikerläsningen integrerats med det

42. Skrivelse från Växjö konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1799, Skrivelser från konsistorierna ang. läroverken vol. 8, Kanslersgillet arkiv, D2, RA. Det är värt att notera att källan här underlåter att explicit upplysa om vilken retorisk handbokslitteratur som låg till grund för dessa övningar. Kunskapen om de retoriska figurerna måste dock ha förmedlats på något sätt: antingen genom ett tryckt verk (förmodligen Vossius’ *Elementa rhetorica* alternativt Rydelius’ *Grammatista philosophans*, som omnämns i samband med såväl rektors som konrektors undervisning), genom muntliga förklaringar eller genom kompendier av något slag. I redogörelsen konstateras vidare att det vackra bibliotek som föregående århundrade donerats av Per Brahe ”i detta Sæculo [...] icke blifwit mycket förökadt”, och det är rimligt att anta att de ekonomiska ramarna inte lämnat något större utrymme för inköp av läromedel och böcker.

43. Skrivelse från Uppsala konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1799–1800, Skrivelser från konsistorierna ang. läroverken vol. 8, Kanslersgillet arkiv, D2, RA.

44. Ibid. Jfr även Hall, *Till Gefle läroverks historia 1557–1850*, 1944, s. 386 f. Per-Johan Ödman, ”Progymnasmat på lärdomsskolor i Sverige, Finland och Estland 1610–1814”, i *Progymnasmat. Retorikens bortglömda text- och tankeform. Uppsatsantologi från Riksbanksprojektet ”Från antikens progymnasmat till den moderna skrivprocessen”. Grundläggande retorik som text- och tankeform*”, red. Stina Hansson (Åstorp: Rhetor, 2003), s. 210.

45. Redogörelse för undervisningen vid Gävle trivialskola och gymnasium läsåret 1779/1780, 1780–06–10, Uppsala domkapitels arkiv, Handlingar angående Gävle trivialskola 1641–1800, G:II:2.a.8, ULA.

46. Ibid.

teoretiska retorikstudiet samt skrivövningar.⁴⁷ Av konrektors redogörelse för undervisningen framgår att eleverna i fjärde klass vid återkommande lektionsspass under hösten 1755 skrivit *exercitia stili* samt använt sig av *Elementa rhetorica*.⁴⁸ Vid lektionerna under första halvan av vårterminen 1756 användes däremot *Elementa rhetorica* tillsammans med klassiska texter, såsom Ciceros tredje och fjärde orationer till Catilina.⁴⁹ Under andra halvan av vårterminen – mellan påsk och pingst – ägnades så lektionerna åt *exercitia stili* tillsammans med både *Elementa rhetorica* och orationer av Cicero.⁵⁰ Eleverna inledde alltså läsåret med skrivövningar, vägledda av den teoretiska retoriklitteraturen. Därefter vidtog läsningen av de klassiska texterna; att detta nu skedde med *Elementa rhetorica* till hands tyder på att just arbetet med retorikens olika grepp var en grundläggande del av läsningen på denna nivå. När så slutligen stilövningarna återkom tillsammans med såväl retoriklitteratur som klassiska texter innebar detta rimligtvis att de klassiska auktorernas retoriska uttryck skulle efterbildas i elevernas skrivande – allt i linje med tanken på *imitatio*, efterbildningen, som ideal: en pedagogisk princip som uppmärksammas i särskilt avsnitt nedan. Arbetsgången illustrerar tydligt hur den klassisk-humanistiska pedagogiska triaden av *praecepta* (teorin i *Elementa rhetorica*), *exempla* (klassikerläsningen) och slutligen *exercitationes* (övningen) knöts samman i retorikundervisningen.

Var och en av dessa utbildningsdelar hjälpte till att stötta de andra. År 1803 menande till exempel rektorn i Helsingborg, Matthias Stoltz, i en skrivelse om "Bidrag till Undervisningssättets Förbättrande" att

Naturen och lyckliga Snillegåfvor skola väl göra det mesta, för att blifva Talare och Poet; och dernäst torde dessa yrken bäst inhämtas genom en flitig läsning af godkände Mästares skrifter. Också torde det vara nödigt, att ynglingen genomgår någon Retorik och Poetik, för att derefter befästa sina begrepp om de skönheter, som hos skriftställare förekomma. De torde tillfälligtvis kunna väcka mången slumrande fallenhet för dessa yrken, som sedan kan göra honom både till Vältalare och skald.⁵¹

47. Jfr Rimm, "Nya perspektiv på retorikundervisningen i 1700-talets skola", 2008, s. 16.

48. "Redogörande för hwar dag och tima vid Conrectors Lectioner uti Upsala Schola, ifrån d. 25 Sept. til och med d. 11 Decembris, år 1755", Rektors skrivelser m.m. 1613–1798, Uppsala domkapitels arkiv, G:II:1.a.1, ULA.

49. "Förteckning på Conrectors Lectioner uti Upsala Schola ifrån vår terminens början til Påsk, 1756", Rektors skrivelser m.m. 1613–1798, Uppsala domkapitels arkiv, G:II:1.a.1, ULA.

50. "Förteckning på Rectors och Conrectors Lectioner i Upsala Schola ifrån Påsk til Pinges helgdan, 1756", Rektors skrivelser m.m. 1613–1798, Uppsala domkapitels arkiv, G:II:1.a.1, ULA.

51. Matthias Stoltz, "Bidrag till Undervisningssättets Förbättrande", 1803–05–15, Skrivelser från

Som framgår av Stoltz' skrift fortsatte uppenbarligen det sedan årtusenden dryftade förhållandet mellan konsten och fallenheten att vara intressant också för retorikdiskussionen kring sekelskiftet 1800. Därtill blir det återigen uppenbart hur *trivium* ännu ur många aspekter fungerade som en helhet, där de klassiska texterna förenade retoriken med de andra delarna.

Läromedlen: de klassiska texterna

Även om läsningen av de latinska texterna började redan i trivialskolans första klass var det enligt 1724 års skolordning i tredje klass som man gick från kompendier och kollokvier till att läsa själva auktorerna, de klassiska latinska författarna. I tredje klass skulle eleverna bland annat läsa Phædrus' fabler, Cornelius Nepos' biografier över berömda män samt ett urval av Ciceros brev.⁵² I fjärde klass var det den språkligt och klassiskt inriktade konrektor som förestod undervisningen om auktorerna och som i störst utsträckning använde sig av romerska författare som Cicero, Cornelius Nepos, Vergilius och Ovidius.⁵³ Den mer mot teologi, nyare historia och geografi inriktade rektor lutade sig i sin undervisning mot ett nyare lärostoff och använde sig sålunda av läroböcker av nyare snitt.⁵⁴

Som tidigare framhållits är det viktigt att komma ihåg att litteraturen som användes i undervisningen vid skolorna och gymnasierna sällan lånade sig uteslutande åt ett enda ändamål, eller åt ett enda ämne.⁵⁵ Här kan nämnas en författare som Cicero – vältalare, poet, politiker – vars verk hade ett mycket brett användningsområde: från retorisk förebildlighet till moralisk

konsistorierna ang. läroverken vol. 9c, Kanslersgilletts arkiv, D2, RA.

52. "1724 års skolordning", 1922, s. 41.

53. Ibid., s. 43.

54. Ibid., s. 42.

55. Stina Hansson ger i *Progymnasmata i de svenska skolordningarna 1561–1878* en översikt av vad som skulle kunna ses som en *publica materies* av latinska och grekiska författare som studerades i äldre tiders svenska skolor. "Att ge en fullständig redogörelse för skolans kanon av *auctores* över tid är dock inte möjligt, eftersom skolordningarna inte innehåller några systematiskt uppställda förteckningar över de verk som låg till grund för undervisningen. Verken nämns på lite olika ställen, till exempel i samband med föreskrifterna för olika lärares arbetsuppgifter. Men omnämnandena är å andra sidan så pass många att man trots allt får en ganska god bild av vilka författare som var aktuella." Stina Hansson, "Progymnasmata i de svenska skolordningarna 1561–1878", i *Progymnasmata. Retorikens bortglömda text- och tankeform. Uppsatsantologi från Riksbanksprojektet "Från antikens progymnasmata till den moderna skrivprocessen". Grundläggande retorik som text- och tankeform*", red. Stina Hansson (Åstorp: Rhetor, 2003), särskilt s. 177–181.

dito.⁵⁶ Cicero hade sedan de allra första svenska skolordningarna hört till de viktigaste av de klassiska författarna som lästes i trivialskolorna.⁵⁷ Särskilt starkt betonades Cicero i 1649 års humanistiskt orienterade skolordning. Här föreskrevs att man från och med första klass skulle läsa Ciceros brev (med början i de lättaste); i tredje klass tillkom *De amicitia* och i fjärde klass hans orationer *Pro Archia* och *Pro M. Marcello*.⁵⁸ I gymnasiet tillkom tal som *Pro Deiotaro* eller *Pro Ligario*, samt ytterligare något brev.⁵⁹ Enligt 1693 års skolordning skulle man i den tredje av trivialskolornas fem klasser börja med Ciceros brev, medan konrektor uppdrogs att för femte klass explicera ”*Cicerionis Böcker de Amicitia & Senectute*, såsom ock hans *Oration pro Archia*”.⁶⁰ Ciceroläsningen i 1700-talets skola byggde sålunda på en tungt vägande tradition som från Roms dagar sträckte sig över medeltidens, renässansens och reformationens pensa. I 1724 års skolordning var Ciceros plats minst lika framträdande som i 1693 års skolordning. Från och med tredje klass skulle eleverna läsa Ciceros brev.⁶¹ I fjärde klass skulle konrektor förklara ”effter handen Ciceronem de amicitia ock Senectute; ejus Epistolarum Selectarum volumen secundum, orationem pro Archia poëta [...]”, det vill säga samma verk som togs upp i föregående skolordning.⁶² I gymnasiet skulle lektorn i elokvens och poetik gå igenom brev och utvalda tal.⁶³ Ur denna aspekt framstår 1700-talet som Ciceros lika mycket som Vossius’ århundrade, åtminstone vad retoriken i skolor och gymnasier beträffade.

56. Perspektiv på en europeisk tradition ges av Joseph S. Freedmans översikt av Cicero-användningen vid retorikundervisningen i skolor och gymnasier i bland annat Wien, Genève, Kampen, Pont-à-Mousson, Giessen och Stralsund under 1500- och 1600-talen. Freedman menar att Ciceros verk om retoriken studerades sida vid sida med hans skrifter i andra ämnen, och att undervisningen i retorik var förbunden med andra ämnen: ”At most schools rhetoric was taught in connection with other subjects, e.g., logic, grammar, history, ethics, and politics. Cicero’s works on subject matters other than rhetoric were often read in this connection.” Joseph S. Freedman, ”Cicero in Sixteenth- and Seventeenth-Century Rhetoric Instruction”, *Rhetorica* 4, no. 3 (1986–08), s. 238 f. Ciceros texter kunde användas både inom undervisningens ’praktiska’ och ’teoretiska’ delar. När det gällde den rent teoretiska retorikundervisningen hade Cicero som regel konkurrens från andra teoretiker – från Aristoteles till Melanchthon; däremot var Cicero den främsta auktor som användes i retorikundervisningens övriga moment. I jesuitskolor lästes Cicero på tidigare nivåer, medan användningen vid protestantiska skolor framför allt tycks ha hört de högre stadierna till. Vid universiteten användes Cicero däremot framför allt inom retorikundervisningen, men mer sällan inom andra ämnen.

57. Se exempelvis ”Läroverksstadgan 1561”, 1921, s. 17. och ”1611 års skolordning”, 1921, s. 27 ff.

58. ”1649 års skolordning”, 1921, s. 107.

59. *Ibid.*, s. 105.

60. ”1693 års skolordning”, 1922, s. 11.

61. ”1724 års skolordning”, 1922, s. 41.

62. *Ibid.*, s. 43.

63. *Ibid.*, s. 47.

För att illustrera hur och i vilken utsträckning som Cicero och andra klassiska författares texter användes i 1700-talets svenska skolor får Falu trivialskolas fjärde klass utgöra exempel. Bevarade terminsredogörelser gör det möjligt att följa vilka auktorer som använts under höst- respektive vårterminer från 1720-talet fram till 1780-talet. I särskild bilaga till avhandlingen redovisas i tabellform vilka terminer och för vilken lärare som eleverna läst olika författare: Cicero, Cornelius Nepos, Phædrus, Justinus, Horatius, Sallustius och Vergilus.⁶⁴

Under åren efter 1724 lästes Cicero vid såväl rektors som konrektors undervisning: rektor använde sig av Ciceros brev, och konrektor av det filosofiska verket *De amicitia* samt orationen till försvar av poeten Aulus Licinius Archias, *Pro Archia poeta*. Det är dock rimligt att anta att skolordningen, som dateras till februari 1724, inte tillämpades fullt ut förrän först något år senare. Vad gäller läsningen av Cicero i fjärde klass så etablerades nya mönster från år 1727 då den, i enlighet med skolordningens föreskrifter, blev en angelägenhet enbart för konrektor. I drygt tjugo år användes på detta sätt Ciceros brev vid konrektors lektioner.

Våren 1749 började en breddning av urvalet: denna termin lästes utöver breven också orationen *Pro Archia poeta*. Under höstterminen samma år återkom så *De amicitia* efter 25 år, nu tillsammans med orationen *Pro M. Marcello*. För vårterminen året därpå finns en anteckning om orationen *Pro Ligario*. De två senare verken återkom båda vid ytterligare var sitt tillfälle under de följande åren, då också Ciceros brev lästes samtliga terminer utom ht 1749–ht 1750. Som en engångsföreteelse finns vidare orationen *Pro rege Deiotaro* omnämnd i examensprotokollet för hösten 1750.⁶⁵ Detta är emellertid det enda omnämnandet av verket under hela den i genomgången redovisade perioden, varför det är rimligt att anta att skola och lärare inte funnit någon anledning till fortsatt användning. Vt 1751–vt 1752 lästes *De senectute* för första gången under perioden. Under en period från vårterminen 1754 fram till och med vårterminen 1756 lästes *De amicitia* eller *De senectute*, däremot inga av Ciceros brev.

Härpå följde en lång period – resten av 1750-talet, hela 1760-talet och hela 1770-talet – där läsningen av Cicero koncentrerades till ett antal verk.

64. Värt att notera är att auktorer som ett visst år inte omnämns i examensprotokollet för fjärde klass ofta i stället står att finna i tredje klass. Så är till exempel fallet med Cornelius Nepos, som stundtals lästes i större utsträckning i tredje klass än i fjärde klass.

65. I examensprotokollet är stavningen *Deiotaro*.

Dessa växlade terminsvis så att man under höstterminerna (med undantag för höstterminerna 1758 och 1761) läste Ciceros brev, medan man under vårterminerna läste antingen *De amicitia* eller *De senectute* och därtill i vissa fall även *Pro Archia poeta* (vt 1759, vt 1762 och vt 1765) eller *Paradoxa stoicorum* (ht 1758 och ht 1761 – som ovan nämnts de två höstterminer under perioden då man inte läste Ciceros brev – samt vt 1768, vt 1771, vt 1773, vt 1774, vt 1777 och vt 1779). Detta upplägg åstadkom en större variation under läsåren; eleverna i fjärde klass fick sålunda läsa såväl brev som filosofiska verk, och i vissa fall också orationer. Läsningen av *Paradoxa stoicorum* är intressant då denna skrift inte omnämns i skolordningen. I övrigt användes här de föreskrivna verken. Under åren 1780–1785 begränsades emellertid läsningen av Cicero till *De amicitia* och *De senectute*. Breven nämns däremot inte, och därmed bryter denna period av mot det tidigare halvseket.

Detta avbrott var emellertid inte varaktigt. Av den tidigare nämnda redogörelse för undervisningen i Västerås stift år 1799 framgår att i Falu trivialskolas fjärde klass lästes *De senectute*, *De amicitia*, *Paradoxa stoicorum* och *Somnium Scipionis*.⁶⁶ Medan man i fjärde klass i trivialskolan i Västerås vartannat år studerade Cornelius Nepos läste man i Falun i stället vartannat år Ciceros *De Officiis* (samt Sallustius och Vergilius), beroende på tillgången på böcker.⁶⁷

De romerska författarna utgjorde emellertid inte de enda latinska texterna i undervisningen. Skolordningen av år 1724 nämnde dessutom ett antal medeltida, renässanshumanistiska, reformationstida eller ännu nyare latinska verk.⁶⁸ Bland dessa kollokvier och läroböcker återfanns i första och andra klass *Ludus literarius minor* av Jesper Swedberg samt *Colloquia scholastica* av Corderius. I tredje klass lästes lättare kollokvier av Erasmus samt dennes *De civilitate morum puerilium*, om barns goda seder. I fjärde klass kunde de i prosodin mer försigkomna eleverna även läsa två 1500-talsförfattare, latinpoeten Eobanus Hessus samt ”Buchananus Schotus”, det vill säga den skotske humanisten George Buchanan.

Ett, som det förefaller, något ovanligare latinskt verk i svenska skolor och gymnasier under den studerade tidsperioden var *Disticha Catonis*, en samling senlatinska sentenser med moraliskt uppbyggligt innehåll, diktad på

66. Skrivelse från Västerås konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1799–08–10, Skrivelser från konsistorierna ang. läroverken vol 8, Kanslersgillet arkiv, D2, RA.

67. Ibid.

68. ”1724 års skolordning”, 1922, s. 39 ff.

hexameter och med en inledning på prosa. Sedan medeltiden hade *Disticha Catonis* varit en grundsten i latinundervisningen, och över hela Europa hade olika samlingar, versioner och varianter av texterna (samt översättningar därav) givits ut såväl för skol- som annat bruk.⁶⁹

1561 års skolordning föreskrev till exempel att eleverna om måndagarna till "afftonwers" vanligtvis skulle bruka "moralia Catonis", även om man emellanåt också kunde använda sig av "Mimos Publianos", det vill säga Publilius Syrus' sentenser – en indikation på att det var det moraliska innehållet som eftertraktades i denna typ av läsning, och inte enbart de poetisk-litterära dimensionerna.⁷⁰ Enligt 1693 års skolordning skulle eleverna i skolornas tredje klass explicera *Disticha Catonis*; varuti de skulle, liksom i bland annat Cicero och Erasmus, "lära uthämpta *Formulas loquendi*, *Sententias*, *Exempla*, och der hoos öfwa sig dageligen uti *Stylo*".⁷¹ *Disticha Catonis* var en källa till såväl stoff som stil, och lånade ur sina verser *exempla* och sentenser vilka borde ha varit en viktig tillgång för varje retorisk repertoar.

Verket dyker upp i flera dokument från skolorna under den studerade tidsperioden. Från Växjö stifts redogörelse för undervisningen vid skolan och gymnasiet på Visingsö år 1799 framgår till exempel att *Disticha Catonis* använts såväl av rektor som konrektor.⁷² Även om detta verk på vers framför allt tycks ha lästs i samband med undervisningen i prosodi spänner dess användning över hela *trivium*. Vad gäller retorikundervisningen har *Disticha Catonis* om inte annat utgjort en innehållslig källa, och eventuellt en stilistisk övningsförebild. Det rimligt att tänka sig att skolan önskat nyttja läroböckerna i så många sammanhang som möjligt. I jämförelse med den dominerande Cicero förefaller emellertid den direkta betydelsen för retorikundervisningen under perioden ha varit begränsad.

69. En omfattande samling tyska översättningar av *Disticha Catonis* har sammanställts av Michael Balduhn vid universitetet i Hamburg; se "'Disticha Catonis' – Datenbank der deutschen Übersetzungen", <<http://www1.uni-hamburg.de/disticha-catonis/index.html>>, åtkomstdatum 2009-08-06.

70. "Läroverksstadgan 1561", 1921, s. 15.

71. "1693 års skolordning", 1922, s. 10.

72. Skrivelse från Växjö konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1799, Skrivelser från konsistorierna ang. läroverken vol. 8, Kanslersgilletts arkiv, D2, RA.

Biblioteken: ordets institutioner

I och med 1724 års skolordning upprättades också gymnasiebiblioteken. Som anledning härtill angavs att det var ”nödigt både för Docentibus et Discentibus [lärare och elever], at hafwa wid handen något ymnogare förråd af goda Böcker, särdeles the som kostsammare äro och theas egne medel intet förslå, att sielfwa skaffa sig hwad i så måtto behöfwes”.⁷³ För att finansiera gymnasiebiblioteken fastslogs att biskopar, präster, lektorer, rektorer med flera skulle erlägga en särskild avgift när de anträdde ämbetet.⁷⁴ Även eleverna i skolorna och gymnasierna skulle vid inskrivningen erlägga avgift till bibliotekskassan – 6 /: respektive 12 /: silvermynt – även om ”den witterligen utfattige studerande ungdomen” undslapp avgiften. Avgifterna skulle infordras av gymnasieadjunkten, som också tjänstgjorde som bibliotekarie.

Därtill föreskrev skolordningen att ”Hwart ock ett Probste ock Kyrkioherdes Sterbhuus bör insända en god bok”.⁷⁵ Det fanns uppenbarligen ett behov att se till att denna plikt uppfylldes. Arvid G:son Elg berättar till exempel om Härnösands gymnasiebibliotek att bibliotekarien fram till år 1780 också uppbar konsistorienotarietjänsten; i den senare funktionen ingick bland annat att se till sterbhusen verkligen inkom med de böcker man var skyldiga att insända.⁷⁶

Förmodligen var det inte fråga om några billighetsutgåvor. Med den goda bok som sterbhusen enligt skolordningen skulle insända avsågs knappast de små läroböcker som användes i skolorna och gymnasierna (till exempel Vossius’ *Elementa rhetorica*). Att det var fråga om mer exklusiva verk framgår också av Elgs översikt av Härnösands gymnasiebibliotek: åtskilligt tyder nämligen på att sterbhusen understundom varit allt annat än villiga att lämna ifrån sig böcker, vilket Elg förmodar beror på ”fattigdom” hos de efterlevande.⁷⁷ Ansenliga ekonomiska värden torde alltså ha legat i de volymer som gick i arv från prästerskapet till gymnasiebiblioteken. Häri ligger förmodligen en förklaring till uppgifterna om såväl sterbhusens dröjsmål

73. ”1724 års skolordning”, 1922, s. 34 f.

74. Ibid., s. 35. Avgiften varierade med rang, från 12 daler silvermynt för en biskop eller superintendent till 1 daler silvermynt för en kaplan i något av de mindre pastoraten samt för en ordinand.

75. Ibid.

76. Arvid G:son Elg, *Härnösands gymnasiebibliotek 1790*, Årsböcker i svensk undervisningshistoria 143 (Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1979), s. 11.

77. Ibid., s. 12 f.

som konsistorienotariens påminnelser och domkapitlets beslut om att låta välja en passande volym från en annars förhållande – och till på köpet omgift – änka.⁷⁸

Emellertid låg inte dödsfall bakom samtliga donationer. Gustaf Fredén berättar i sin översikt *Hvitfeldtska läroverkets historia* om hur biskopen i Göteborgs stift, Daniel Wallerius, 1682 föreslog att stiftets kyrkoherdar skulle skänka varsin bok till Göteborgs gymnasiebibliotek; de påbjudna donationer som blev följden lär framför allt ha bestått av verk av teologisk art.⁷⁹

Biblioteken var alltså tänkta att inrymma referenslitteratur: böcker av sådan omfattning och sådant värde att skolans personal – för att inte tala om dess elever – knappt kunde ha råd med dem. De värdefulla volymer som inkom som gåvor, erhöles från dödsbon eller köptes in var ofta av äldre modell. Det rörde sig vanligtvis om auktoritativa verk: vetenskapliga, litterära och religiösa.

Biblioteken och boksamlingarna framstår som en stomme i skolornas lärdom och vetande. Det handlade om någonting mer än brukstexter till undervisningen: här kunde man finna det auktoritativa, det kuriösa, det smala, det offentligt påbjudna och det ogillade, det traditionella och det banbrytande. Även om bibliotekens innehav var av varierande och inte sällan tämligen modest omfattning uppvisade de ofta en imponerande spännvidd.

De böcker som fanns i biblioteken utgjorde en ansevärd ansamling av kapital – ekonomiskt såväl som kulturellt – som under lång tid byggts upp av skolorna och gymnasierna, och de tycks därför också ofta ha varit föremål för särskild omsorg. Inte sällan framkommer i protokoll och skolräkenskaper från skilda håll uppgifter om att man låtit laga och ombinda skolans böcker. Just ombindandet av böcker förefaller vara en återkommande utgiftspost; och särskilt tydligt blir detta i gymnasiebiblioteken. Denna visade omsorg om (de ofta ålderstigna) böckerna hade sin praktiska förklaring. Även om böckerna rymde såväl ekonomiska som symboliska värden, så utgjorde de också texter som på ett eller annat sätt användes i skolans verksamhet. Genom åren kom läder att torka och spricka, bokryggar att knäckas och lossna, sidor att fläckas och rivas sönder. Åldrade eller flitigt brukade böcker behövde skickas till bokbindaren med vissa mellanrum. Hur viktiga

78. Ibid., s. 11, 13.

79. Fredén, *Hvitfeldtska läroverkets historia*, 1947, s. 57. Fredén anger tidpunkten till 13 september 1782, ett årtal som torde vara ett tryckfel.

verk bands om gång på gång kan illustreras av räkenskaper från exempelvis Gävle där man åtskilliga gånger låtit binda in bland annat skolans handlingar samt äldre, värdefulla biblar.⁸⁰

Skolordningen föreskrev att biblioteken skulle hållas öppna för eleverna – de skulle ”stå under Adjuncti Gymnasii skiötzel ock inseende i ett publiq rum”.⁸¹ Härigenom gavs eleverna (och lärarna) tillgång till vad man under årtionden eller århundraden samlat in. Bredden var betydande och för en elev var förmodligen de flesta av titlarna inte helt relevanta för utbildningen. Samtidigt fanns här stoff att hämta, också på retorikens område. Även om den vanligaste skolboken i retorik, Vossius’ *Elementa rhetorica*, som ovan påpekats var ett verk som påfallande sällan förekommer i katalogerna över bibliotek och boksamlingar så var biblioteken ofta försedda med retorikens klassiker: Aristoteles, Cicero, Demosthenes och så vidare.⁸² Den elev som var begåvad med ett gott sinne för memorerande, eller – vilket kanske var nog så vanligt – med papper och penna, kunde därmed föra stoff från bibliotekets texter till den egna retoriska repertoaren.

Stoffets skattkammare

Målet med läsningen av de klassiska författarna var inte blott att eleverna skulle tränas i latinsk läsförståelse: det var också fråga om en tillägnelse av stoffet. Det var en aktiv och fullständig tillägnelse i så måtto att man inte enbart passivt tog in vad man läste utan att man också aktivt gjorde innehållet till sitt. Rent praktiskt – skriftlig-materiellt – utökade man sina samlingar av stoff. Den elev som skulle skolas i att själv skapa retoriska produkter behövde en repertoar av uttryckssätt: från vokabulär och stilistiska vändningar till motiv och teman.⁸³

80. Se exempelvis Biblioteksmedel 1751–1764, Handlingar angående Gävle gymnasium 1652–1800, Uppsala domkapitels arkiv, G:II:2.a.2, ULA; Biblioteksmedel 1777–1778, Handlingar angående Gävle gymnasium 1652–1800, Uppsala domkapitels arkiv, G:II:2.a.2, ULA; Biblioteksmedel 1779–1781, Handlingar angående Gävle gymnasium 1652–1800, Uppsala domkapitels arkiv, G:II:2.a.2, ULA; Biblioteksmedel 1781–1784, Handlingar angående Gävle gymnasium 1652–1800, Uppsala domkapitels arkiv, G:II:2.a.2, ULA; Biblioteksmedel 1787, Handlingar angående Gävle gymnasium 1652–1800, Uppsala domkapitels arkiv, G:II:2.a.2, ULA.

81. ”1724 års skolordning”, 1922, s. 35.

82. Elg, *Härnösands gymnasiebibliotek 1790*, 1979, s. 25, 73 f, 82 f.

83. Jfr exempelvis Hansson, *Från Hercules till Swea*, 2000, s. 40 f.

Den flitiga utantillärningen av retorikens regler och passager – i vissa fall hela kapitel – ur de klassiska texterna hade traditionellt varit ett sätt att sätta minneskonsten i den retoriska repertoarens tjänst. Till detta kom den potential som det skrivna (eller tryckta) ordet gav: med skriftens hjälp kunde elevernas repertoar utökas bortom det mänskliga minnets begränsningar.

Ett av de förnämligaste verktygen för detta ändamål var minnesböckerna. Termen *florilegium* – liksom den grekiska motsvarigheten *anthologia* – betydde ursprungligen blomstersamling, men betecknade samlingar av textutdrag, sentenser, fraser, citat, fabler med mera, vanligtvis tematiskt ordnade.⁸⁴ Ett annat namn på denna typ av samling var *thesaurus*, skattkammare.⁸⁵ Häri samlade eleverna alltså *loci communes*, de tankens 'platser' som inrymde det allmänna intellektuella stoff av vilket man själv senare skulle kunna skapa tal och texter.

De klassiska författarna och texterna i *publica materies* utgjorde den främsta resursen för detta ändamål. Ur denna antika textskatt skulle eleverna finna rariteter av värde på flera nivåer. Man samlade betydelsefulla ord och kraftfulla, sköna och talande uttryck – men också sentenser och visdomsord samt händelser och motiv ur historien och mytologin. Samlingarna av *loci communes* kunde sålunda inrymma allt från glosor och stilfigurer till levnadsregler och moraliska *exempla* – något som i skolans miljö motsvarades av undervisningens mångfaldiga mål av kunskapsförmedlande, färdighetsträning och fostran. Den tidigare omnämnda minnesbok (*liber memorialis*) där eleven samlade ord – inhämtade framför allt vid läsningen av de klassiska författarna – kan ses som en anspråkslösare anförvant till det mer avancerade florilegiet, i vilket såväl bredden som djupet var vida större. *Liber memorialis* kunde emellertid också åsyfta ett tryckt lexikon eller uppslagsverk, inte sällan med just detta uttryck i titeln. Flera av dessa publikationer är fyllda av historiskt eller historisk-biografiskt stoff, och bär därmed åtskilliga likheter med mer allmänt hållna florilegier, tryckta eller

84. Leif Åslund, *Magnus Gabriel De la Gardie och vältaligheten*, Studia rhetorica Upsaliensia 1 (diss. Uppsala: Avdelningen för retorik, Litteraturvetenskapliga institutionen, Uppsala universitet, 1992), s. 33–39; Stina Hansson, *Salongsretorik. Beata Rosenbane (1638–74), hennes övningsböcker och den klassiska retoriken*, Skrifter utgivna av Litteraturvetenskapliga institutionen vid Göteborgs universitet 25 (Göteborg: Litteraturvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet, 1993), s. 130; Kurt Johannesson, *Retorik eller konsten att övertyga* (Stockholm: Norstedt, 1998), s. 16 f.

85. Jfr Hansson, *Salongsretorik*, 1993, s. 130. Hans Helander konstaterar för övrigt att benämningen *thesaurus* tycks ha varit särskilt på modet kring år 1600. Hans Helander, *Neo-Latin Literature in Sweden in the Period 1620–1720. Stylistics, Vocabulary and Characteristic Ideas*, Studia latina Upsaliensia 29 (Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 2004), s. 174.

handskrivna; stundtals tycks termen *liber memorialis* helt enkelt synonym med florilegium eller thesaurus.⁸⁶

Utöver slutprodukterna i form av skattkammare, *thesauri*, av retoriskt stoff, är det möjligt att själva arbetet med de egenhändiga florilegierna sågs som en tillgång i undervisningen. Leif Åslund menar till exempel i sin avhandling *Magnus Gabriel De la Gardie och vältaligheten* (1992) att ”ett väsentligt värde för den studerande i arbetet med ett florilegium låg i det personliga urvalet och systematiserandet av materialet”, även om ”förebilder i den tryckta litteraturen” kan ha ”givit impulser”.⁸⁷ Förmodligen skall detta förbehåll ses som att tryckta florilegier kan ha återspeglat och/eller återskapat urvalet av *loci communes* i enlighet med vanligt rådande föreställningar i *doxa*.

I Skara stifts- och landsbibliotek förvaras en *thesaurus* som tillhört Skaradjäknens Anders Knös (1721–1799) och som bär titeln *Loci communes juxta ordinem titulorum digesti, ad quos omnia, quæ in lectione Auctorum insignia occurrunt, annotantur, et in certas classes distribuuntur*.⁸⁸ Av titeln framgår att det är fråga om ett stoff som insamlats vid läsningen av auktorerna och förtecknats indelat efter olika kategorier eller teman. Samlingen är daterad den 6 augusti 1736, då Knös var ungefär femton år, men förmodligen har florilegiet fyllts på efter hand efter detta datum. År 1737 lämnade Knös Skara för studier vid universitetet i Uppsala.⁸⁹ Antagligen ligger häri förklaringen till att samlingen är ofullständig. Av de många ting som nämns i den inledande innehållsförteckningen, ”Catalogus titulorum” är det endast ett fåtal uppslagsord för vilka stoff verkligen har förtecknats.

Till dessa hör *mors* (döden), där Knös förtecknat stoff relaterat till död och döende. Här återfinns bland annat latinska synonymer och eufemismer, som till exempel *expirare* (ungefär ’blåsas ut’, ’slockna’). Dessutom finns latinska fraser och sentenser: ”Honeste et magna cum laude mori” får påminna om den ärofyllda döden som motiv. Vissa fraser återges i såväl latinsk som svensk tappning, som där ”Adest suprema hora” återfinns tillsammans

86. Jfr Hansson, *Salongsretorik*, 1993, s. 130 f.

87. Åslund, *Magnus Gabriel De la Gardie och vältaligheten*, 1992, s. 37.

88. Anders Knös, ”Loci communes juxta ordinem titulorum digesti, ad quos omnia, quæ in lectione Auctorum insignia occurrunt, annotantur, et in certas classes distribuuntur”, 1736, Knösiska samlingen 66:102, Skara stifts- och landsbibliotek.

89. Erik Hamberg, *Olof Knös och 1700-talets lärda samlarkultur. Studier kring förmedling och samlande av böcker i Sverige under den gustavianska tiden*, Gothenburg Studies in the History of Science and Ideas 7 (diss. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 1985), s. 16.

med översättningen "[d]en sista timma är förhanden" eller där "Obscura atque ignobili morte exstingui" översätts med "dö en gemen och föragtelig död". Dessa fraser är som regel utmärkta med en bokstavs- och sifferkombination som indikerar från vilken klassisk författare och vilket stycke som stoffet är hämtat. I detta fall synes tredje boken i Quintus Curtius Rufus' historia över Alexander den stores liv ha varit den främsta källan, i Knös' handskrift betecknad med "Curt." eller enbart "c."⁹⁰ Även för andra ord är exemplen framför allt hämtade från Curtius. Hit hör *dedere se* (ge sig), med uttryck som "Dedere urbem" ("uppgifva staden") och "Dedere se hosti" samt "Permittere se hosti" (vilka båda översätts med "gifwa sig under fienden"). Trots samlingens ringa omfattning framgår det tydligt att det framför allt är en antik värld som kategoriseras och katalogiseras. Liksom andra florilegier och minnesböcker är Anders Knös' samling av *loci communes* djupt försänkt i en klassisk tradition. En sedan antiken traderad *publica materies* manifesterade sig här – fysiskt och intellektuellt – i texter, tal och tankar samlade och sorterade av en djäkne i 1730-talets Skara. Som Joseph S. Freedman framhållit kunde "interdisciplinary collections of commonplaces" under 1500- och 1600-talen användas såväl i retoriken som i annan, med retoriken förbunden, undervisning.⁹¹ Det är oklart hur pass vanligt bruket av florilegier verkligen var i 1700-talets skola – endast ett fåtal förefaller finnas bevarade i svenska arkiv – men om de användes var de avgjort en angelägenhet också för retorikundervisningen.

90. Jfr Quintus Curtius Rufus, *Alexander den stores liv*, bok 3. .

91. Freedman, "Cicero in Sixteenth- and Seventeenth-Century Rhetoric Instruction", 1986–08, s. 239.

Exercitationes – övningarna

Det är svårt att göra någon definitiv åtskillnad mellan skriftliga och muntliga övningar: de två hängde samman och utgjorde varandras förutsättningar. Det ena momentet gled över i det andra, och påminner om hur retoriken förvisso är en talekonst men likaväl en talets konst som är beroende av skriften. "The 'art' of rhetoric, though concerned with oral speech, was, like other 'arts', the product of writing", konstaterar Walter J. Ong.¹ Precis som Quintilianus menade att skrivning, läsning och talande i den retoriska träningen var övningar "så oskiljaktiga och avhängiga av varandra att det är förspilld möda att ha ägnat sig åt två av dem om den tredje saknas", ger undervisningen och övningarna i skolorna ständiga exempel på detta ömsesidiga beroende.²

Läsandet som företeelse har inte alltid varit den tysta innantilläsning som en läsare av i dag förmodligen är van vid. Historiskt sett har texter lästs högt: artikulerade antingen för läsarens egen inlevelse i och förståelse av det skrivna, eller för spridning av texten till en större grupp. Även om man under 1700-talet tagit det tysta läsesättet till sig innebar det inte att högläsningen försvunnit. Aktiviteten återspeglade bland annat det höga priset på böcker samt en i breda befolkningslager bristande vana att läsa längre texter; här till kom en kyrkligt präglad tradition av kollektivt läsande

1. Ong, *Orality and Literacy*, 1982, s. 109.

2. Quintilianus, *Institutio Oratoria*, s. 10.1.1–2. Quintilianus, *Den fulländade talaren*, 2002, s. 103.

samt läsinlärning på basis av memorerade och muntligt använda texter.³ I skolorna hade högläsningen en pedagogisk funktion, där tillägnandet av texterna förstärktes i och med att det lästa även hördes och uttalades högt.

Inte heller de skriftliga övningarna tillkom i total tystnad: de komponerades efter instruktioner – eller till och med efter direkt och explicit förestavning – och rättades offentligen, inför hela klassen. På ett motsvarande sätt kan knappast heller de muntliga övningarna betraktas som skilda från den skriftspråkliga aktiviteten. Skolgossarnas program av talövningar – från träning i ordens korrekta uttal till orationer och disputationer – skedde parallellt med en inskolning i en skriftlig kultur, där man begagnade sig av det skrivna eller tryckta ordet till hjälp för det talade. Det latin som talades i 1700-talets lärdomsskola var helt och hållet beroende av de tryckta och skrivna texter som sedan antiken traderats i lärda kretsar.⁴ Aktiviteterna hängde således samman: elevernas undervisning i skrift och tal var båda integrerade delar av ett och samma klassiskt orienterade utbildnings- och bildningsprogram.

Skrivövningarna

Skrivövningarnas betydelse inom retoriken uppmärksammades redan under antiken. Quintilianus ser pennan som talarens viktigaste hjälpmedel, och han citerar Cicero som omtalar pennan som ”talekonstens bästa lärare”.⁵ ”Vi skall alltså skriva så flitigt och så mycket som möjligt”, konstaterar Quintilianus, och fortsätter ”Om vi inte är medvetna om vikten av skrivövningar kommer den efterfrågade förmågan att tala utan förberedelse nämligen bara att frambringa ett tomt pladder, ord som föds först på tungan”. Härvid liknar han också talarens färdigheter vid bruket av jorden: ”I skrivövningen finns rötterna, i den finns grunderna, i den förvaras redskapen som i ett tryggt förrådsrum, för att när omständigheterna så kräver

3. Daniel Lindmark, *Läs- och skrivkunnigheten före folkskolan. Historisk läskunnighetsforskning i nordiskt och internationellt perspektiv*, Scriptum 28 (Umeå: Forskningsarkivet, 1990), s. 11.

4. Jfr Hansson, *Från Hercules till Swea*, 2000, s. 94 ff., som med hänvisning till Lindhardt (och Ong) menar att ”den folkliga kulturen” var muntlig, medan den lärda kulturen inte blott var skriftspråklig utan till stor del också latinsk.

5. Quintilianus, *Den fulländade talaren*, 2002, s. 129.

hämtas fram därifrån, även vid oväntade tillfällen.”⁶

Dessa tankar förefaller ligga nära till hands också när det gäller retorikundervisningen i 1700-talets skola, en undervisning som är påfallande skriftspråkligt orienterad och svår att tänka sig utan det skrivna eller tryckta ordet. Redan under 1649 års skolordning tycks en övervägande del av arbetet i skolorna och gymnasierna ha varit skriftligt, trots den vikt som lades på latinets talande.⁷ Inslaget av skriftliga övningar förstärktes ytterligare i och med 1693 och 1724 års skolordningar.

Redan när gossarna skrevs in i trivialskolan förväntades de enligt skolordningen ”kunna läsa Swenskan innan-til”, varför inte blott svenska utan också latinska skrivövningar kunde påbörjas i första klass.⁸ Inledningsvis torde dessa skrivövningar ha kretsat kring att drilla eleverna (som ju förvisso skulle vara läskunniga) i att också bemästra skrivandet. Rektor Lars Qvist berättar till exempel i sin redogörelse från trivialskolan i Hudiksvall år 1799 att eleverna i första klass visades ”grunderna til Skrifkonsten” och gavs ”dagelig öfning i skrifvande efter både Svensk och Latinsk stil.”⁹ De övningar som åsyftas av Qvist, liksom de svenska och latinska skrivövningar som omnämns i skolordningen, tar två olika skrivstilar i bruk. Den ena av dessa var, trots att den här benämns ’svensk’, det som i dag kallas den tyska stilen: en på tysk stil baserad svensk skrift som användes i de flesta texter på folkspråket.¹⁰ Den andra, den latinska stilen, var den humanistkursiv som användes i latinska texter – inklusive elevernas skrivövningar – och för exempelvis latinska lånord i texter som i övrigt skrevs med den tyska stilen. Även om det i dag är den latinska stilen som används i vår vardagliga handskrift är det viktigt att komma ihåg att det såg annorlunda ut under 1700-talet, då den tyska stilen var det brukliga i handskriven text och sålunda den stil som var bekant för de flesta läs- och skrivkunniga. Paralleller kan dras till hur den populära frakturstilen (som var vanlig i Tyskland) dominerade i tryckt svensk text, medan antikvan framför allt användes i lärda

6. Ibid.

7. Jfr Tengström, *Latinet i Sverige*, 1973, s. 60.

8. ”1724 års skolordning”, 1922, s. 38.

9. Qvist, ”Berättelse om Trivial-Scholan i Hudiksvall”, 1799–09–24, Rektorers skrivelser m.m. 1778–1835, Handlingar angående Gävle högre allmänna läroverk, Uppsala domkapitels arkiv, G:II:2.a.3, ULA. Förmodligen är denna berättelse tänkt som underlag till den översyn av utbildningen i stiftet som Kanslikollegium, och senare Kanslersgillet infordrade kring sekelskiftet 1800.

10. Om tysk stil och humanistkursiv i det tidigmoderna Sverige, se exempelvis Samuel Jansson, *Svenskt skrivskick under medeltiden och fram till våra dagar*. (Uppsala, 1924), s. 119 ff.

publikationer – till exempel i de klassiska latinska texterna – och i franska tryckta texter.¹¹ När skolgossarna på detta sätt fick träning i att läsa texter i antikva och i att skriva latinsk stil innebar det alltså att de beträdde vägen mot en elitskriftspråklig värld. Som Daniel Lindmark framhåller innebar en förfarenhet i skrivkonsten möjligheter till såväl karriär som en allmänt respekterad samhällelig ställning, särskilt för den icke försumbara andel av eleverna som utgjordes av söner till bönder.¹²

Skrivandet var därtill en högst praktisk förutsättning för de fortsatta studierna. I en redogörelse för undervisningen i Jönköpings skola 1799 klagas över att nya elever med bristande färdighet i skrift utgör ett hinder för de klasskamrater som nått längre i sina studier: åtskillig tid behöver läggas på att bland annat lära de ”nykomne” den latinska stilen och att ”teckna bokstäver, på det sätt, som för råa nybegynnare är vanligt”.¹³ Den vackra handstilen var förvisso något som skulle uppmuntras; i Hudiksvalls trivialskola delade man till exempel kring sekelskiftet 1800 ut premier för ”bästa Stilen”.¹⁴ Klagomålet bör inte enbart ses ur ett estetiskt perspektiv. Att nedplitandet av bokstäver var mödosamt och tidskrävande bör ha varit ett reellt hinder för undervisningen.

Förfarenheten i både läsning och skrivande var absolut nödvändig för att eleverna och lärarna skulle kunna dra nytta av de undervisningstekniska hjälpmedel som fanns att tillgå. Sålunda föreskrev skolordningen att ”en stor skriftafla” alltid skulle finnas att tillgå till hjälp för undervisningen i ”bokstäfwernes formerande ock conjungerande”.¹⁵ På väggarna placerades tabeller över grammatiska böjningsmönster. Dessutom föreskrevs hur ”Glossor ock Phrases, hwilka i Colloquiis förefalla, böra på en skriftafla antecknas ock af Discentibus i minnet fästas”. Utan att kunna skriva kunde man inte ta anteckningar och man fick därmed betydligt svårare att lägga nya ord till

11. Daniel Lindmark, *Reading, Writing and Schooling. Swedish Practices of Education and Literacy, 1650–1880*, Kulturens frontlinjer 49 (Umeå: Institutionen för litteraturvetenskap och nordiska språk, Umeå universitet, 2004), s. 88. Lindmark menar att läskunnigheten hos den svenska befolkningen var ”restricted to black letter reading ability”. Under 1700-talets lopp blev antikvan allt vanligare i tryck av svensk vitterhet; se Per S. Ridderstad, ”Textens ansikte i seklernas spegel. Om litterära texter och typografisk form. Anförande vid Svenska Vitterhetssamfundets årsmötet den 27 maj 1998”, 1998, <<http://litteraturbanken.se/red/presentationer/Textensansikteiseklernasspegl.phtml>>, åtkomstdatum 2009-11-19.

12. Lindmark, *Reading, Writing and Schooling*, 2004, s. 90 f.

13. Skrivelse från Växjö konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1799, Skrivelser från konsistorierna ang. läroverken vol. 8, Kanslersgillet arkiv, D2, RA.

14. Se rektor Lars Qvists berättelse om Hudiksvalls trivialskola i Hall, *Acta till Hudiksvalls läroverks historia*, 1937, s. 134.

15. ”1724 års skolordning”, 1922, s. 39.

sin vokabulär eller att foga fraser, citat och sentenser till sin repertoar. Den skriftlighet som en gång utgjort en förutsättning för retorikens systematisering och retorikutbildningens utveckling var helt inbyggd i den svenska 1700-talsskolan. Det pedagogiska programmet byggde på tillgodogörandet av text och resulterade i produktionen av text. Utan skrivkonst, ingen talekonst.

Themata

De första skrivövningarna i trivialskolornas första klass var alltså, som visats ovan, framför allt inriktade på skrivkonstens själva grunder: formandet av bokstäver i svensk och latinsk stil samt sammanfogandet av bokstäverna i ord och orden i meningar.¹⁶ Redan i första klass skulle emellertid de elever som kommit längst börja med de skrivövningar som gick under namnet *themata*.

Begreppet *themata* är vitt och har skiftat över tid och mellan olika sammanhang, varför det är svårt att fixera en enskild betydelse.¹⁷ I de latinsk-svenska sammanhangen i 1700-talets skolor och gymnasier tycks skrivningen av *themata* vanligtvis ha handlat om översättningar från svenska till latin. Detta framgår bland annat av skolordningens instruktioner för skrivandet i trivialskolornas första- och andraklasser. I de *themata* som skrevs i första klass skulle de ”lättaste och allmännaste reglor practiceras”.¹⁸ I andra klass var emellertid ambitionen högre: här ”fortsattes så småningom componerandet effter de swårare reglorne”.¹⁹ Läraren skulle skriva en svensk me-

16. Ibid.

17. En bild av begreppets skiftningar kan fås genom att studera hur det förklarats i svenska ordböcker. 1800-talsutgåvan av *Nordisk familjebok* förklarar tema med ”uppställt ämne för afhandling; grundtanken i ett tal; *pedagog.*, skriftlig öfversättning från modersmålet till ett främmande språk för öfnings skull [...]” ”Tema”, *Nordisk familjebok*. 15. *Socker - Tengström*, 1891. I Uggelutgåvan heter det ”1. Uppställt ämne för att afhandlas; grundtanken i ett tal, i en predikan o. s. v.; samtalsämne — 2. *Pedag.*, skriftlig öfversättning från modersmålet till ett främmande språk för öfnings skull.” ”Tema”, *Nordisk familjebok*. 28. *Syrtén-vikarna - Tidsbestämning*, 1919. Elof Hellquists *Svensk etymologisk ordbok* (1922) förklarar *tema* med ”grundtanke, ämne, varav i sv. i utvidgad anv. bl. a.: vad som skrives över ett visst ämne el. en viss uppgift, särsk. *pedagog.*: översättning till ett främmande språk [...]” Elof Hellquist, ”Tema”, *Svensk etymologisk ordbok*, 1922. *Svenska Akademiens ordbok* anger ”2) (numera mindre br.) om text på ett främmande språk l. svenska avsedd som skriftlig översättningsövning till svenska resp. främmande språk, i sht latin; äv. om konkret, färdigställt resultat av sådan övning; äv. om skoluppsats.” ”Tema”, *Svenska Akademiens ordbok*.

18. ”1724 års skolordning”, 1922, s. 39.

19. Ibid., s. 40.

ning på tavlan, låta eleverna ”säija, huru hon bör öfversättas på Latin”, rätta dem ”med fogeligheet när de fela” och slutligen själv skriva den korrekta latinska meningen på tavlan ”hela Classen til efftersyn”. Efter att eleverna fått tillräcklig övning på detta vis skulle de själva få fatta pennan för att ”skrifwa kortta themata af 3 eller 4 rader på papper, tagne utur den boken the förtijden explicera”.²⁰

Examensprotokoll och terminsredogörelser från skilda skolor och skilda år visar hur vanliga dessa små översättningsövningar verkligen varit ända från de första klasserna i trivialskolan. När det från Braheskolan på Visingsö uppges att det vid rektors lektioner varannan dag ”dicteras små meningar på swenska som öfversättas på latin, och felen rättas”, är det förmodligen *themata* som avses.²¹ Att begreppet, som i detta exempel, understundom inte nämns explicit i redogörelserna tyder på att det i 1700-talets skola rådde en självklarhet kring såväl närvaron som innebörden av *themata*, en självklarhet som för en läsare av i dag är mindre tillgänglig. Skolorna och gymnasierna utgjorde veritabla textfabriker där eleverna genererade översättning efter översättning, dag efter dag.

Allra bäst förklaras emellertid *themata* av själva de texter som författades under denna rubrik. Mängden bevarade texter av elevers hand är överraskande liten med tanke på det ständiga skrivandet i skolorna. I Skara stifts- och landsbibliotek förvaras dock två *thema*-böcker som tillhört Johan Peter Carlmark (1779–1870).²² Som nioårig skolgosse, under åren 1788–89, genomförde Carlmark i den första av dessa böcker 54 övningar. Var och en av dessa består av texter på svenska och latin, placerade på motstående sidor i skrivboken. Den svenska texten har förmodligen skrivits efter lärarens diktamen, varefter den har översatts till latin och sedermera rättats. Carlmarks översättningar förefaller vara av varierande kvalitet. På flera sidor har den rättande läraren bannat honom för slarv och en anteckning i Carlmarks

20. Jfr Hansson, ”Progymnasmata i de svenska skolordningarna 1561–1878”, 2003, s. 189. Hansson ser detta som att ”de egentliga skrivövningarna” härmed påbörjas i andra klass. Förmodligen skulle emellertid även de *themata* som författades av de mer kvalificerade förstaklassarna kunna räknas som egentliga skrivövningar.

21. Skrivelse från Växjö konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1799, Skrivelser från konsistorierna ang. läroverken vol. 8, Kanslersgilletts arkiv, D2, RA. Braheskolan var vid den här tiden – sin litenhet till trots – indelad i gymnasium och skola, där lärarkåren i den senare bestod av rektor, konrektor samt kollega. Lektionerna i vad som i redogörelsen för undervisningen rätt och slätt benämns ”latin” förestods av såväl rektor som konrektor, medan kollegan bland annat undervisade i den mer specificerade latinska grammatiken.

22. Johan Peter Carlmark, ”Thema-bok” [1], 1788, Carlmarks samling 63:1, Skara Stifts- och landsbibliotek.

andra *thema*-bok lyder ”Däräst så slarfacktigt skrifwes härnäst nödgas man taga alfwarsamma mått och steg enär intet påminnelser hielpa”.²³ Två särskilt tydliga drag hos Carlmarks övningsböcker bör här framhållas. Det första är hur påtaglig karaktären av översättningsövning är, medan det andra är hur pass mycket av innehållet i texterna som är av moraliskt fostrande art. Dygd, lydnad, gudsfruktan, visdom och flit fyller sidorna, tillsammans med åtskilliga historiska, mytologiska och religiösa exemplar. Innehållet är av särskilt intresse då det kan kasta ljus såväl på retorikundervisningen som på den moraliska fostran, varför Carlmarks *thema*-böcker ägnas en närmare analys i ett eget kapitel senare i denna avhandling.

De skrivövningar som inrymdes under rubriken *themata* tycks ha syftat till att träna elevernas förmåga till skrivande *ex tempore*, det vill säga oförberett eller omedelbart skrivande. Härmed bör de innehållsligt och/eller stilistiskt ha förhållit sig friare till de normer som uppsattes med de klassiska auktorerna och *publica materies* som förebild. 1611 års skolordning hade bland annat omtalat kortare *themata*, ”ex tempore författade”.²⁴ 1649 års skolordning hade rekommenderat övningar syftande till att ”utröna lärjungarnas framsteg i skrivning samt så småningom hos dem väcka förmågan av extempore-skrivning”.²⁵ Det handlade, i Bror Rudolf Halls svenska översättning, om ”mycket korta, på svenska utarbetade temata med hänsyftning på något ställe hos en latinsk författare, som lästs under de förflutna veckorna” – en formulering som är snarlik 1724 års skolordnings föreskrifter rörande *themata*.²⁶ Förmodligen fungerade *themata*-skrivningen under 1700-talet i linje med hur samma övningar formulerades i 1600-talets skolordningar. Hit hör inte bara förlagetexterna och själva författandet, utan också förfarandet vid rättningen. Enligt 1611 års skolordning skulle lärarna ”omedelbart rätta” kortare *themata*.²⁷ Anvisningarna för ”rättandet av skripta” i 1649 års skolordning omnämner inte specifikt *themata* utan är mer allmänt hållna, om än detaljerade.²⁸ 1724 års skolordning följde detta mönster i att den gjorde skrivövningar – vilka läraren ”för hwar Schole-pilt

23. Johan Peter Carlmark, ”Thema-bok” [2], 1788, Carlmarks samling 63:1, Skara Stifts- och landsbibliotek.

24. ”1611 års skolordning”, 1921, s. 38 f.

25. ”1649 års skolordning”, 1921, s. 126 f.

26. Ibid. resp ”1724 års skolordning”, 1922, s. 40.

27. ”1611 års skolordning”, 1921, s. 38 f.

28. ”1649 års skolordning”, 1921, s. 128 f.

särskilt corrigerar publicè, gifwandes them understundom små Latinske sententier att öfwersätta på Swenska” – till någonting som rättades inför hela klassen som därmed gavs tillfälle att studera var den enskilde eleven hade gjort fel.²⁹

Särskilt självständiga, vare sig i stilistiskt eller i innehållsligt hänseende, tycks dock övningarna inte ha varit. Det framgick av 1649 års skolordning att *themata*, liksom ”s. k. fria compositioner” (”compositiones ex ore”), ansågs problematiska i och med att de kunde leda eleverna bort från *imitatio*-idealet.³⁰ Vidare varnades för ”vissa lärares dåliga vana” att slarva med *imitatio* och på modersmålet diktera ”så kallade temata att översätta på latin, vilka innehålla både ord och talesätt, som de aldrig hört begagnas av någon erkänd latinsk författare”.³¹ Boten på detta oskick, som sågs som ytterst menligt för språkstudiet, var att striktare hålla sig till *imitatio*-principen: ”Efterbildning är alltså vad som här behöves, nämligen att gossen själv vänjer sig att i skrift, liksom också muntligen, uttrycka det som han läst och iakttagit uti de erkända författarnas skrifter.”³² Detta konstaterande utgör en ingång till 1649 års skolordnings mer ingående diskussion av efterbildningen, en diskussion som återkommer i denna avhandlings avsnitt om *imitatio* nedan.

Themata har tydliga beröringspunkter med det ursprungligen antika programmet av *progymnasmata* – retoriskt präglade ’förövningar’.³³ Stina Hansson menar exempelvis i sin översikt ”Progymnasmata i de svenska skolordningarna 1561–1878” att 1693 års skolordnings föreskrifter om skrivövningarna i andra klass – explicering av Aisopos’ fabler och ”*moralia*”, samt vertering av ”små *Sententier* på Swenska” och ”korta *Themata Latina*” – skulle motsvaras av *progymnasmata*.³⁴ Här tycks det alltså handla om övningstyperna ’fabel’, ’kria’ och ’sentens’, även om inte detta sägs klart ut”, uppger Hansson.³⁵ Vad som talar emot en dylik tolkning är emellertid att *themata* – av instruktionerna i 1724 års skolordning att döma, och

29. ”1724 års skolordning”, 1922, s. 40.

30. ”1649 års skolordning”, 1921, s. 126 f.

31. Ibid., s. 112 f.

32. Ibid. Jfr Hansson, ”Progymnasmata i de svenska skolordningarna 1561–1878”, 2003, s. 186.

33. Jfr exempelvis Eriksson, *Retoriska övningar*, 2002, s. 50 ff., 104–116.; Hock och O’Neil, *The Chreia and Ancient Rhetoric*, 2002, s. 81 ff.

34. Hansson, ”Progymnasmata i de svenska skolordningarna 1561–1878”, 2003, s. 188 f.

35. Ibid., s. 189.

som även visats ovan utifrån redogörelser från skolorna – på denna nivå snarare handlar om att översätta ett givet stoff (framför allt från svenska till latin) än om att på egen hand genomföra *progymnasmata* enligt konstens alla regler.

Krian, i litterär form och som *progymnasma* betraktad, beskrivs av Anders Eriksson (utifrån Afthonios) som ”en kort minnesvärd historia som träffande omtalar en viss person, dvs. en kort anekdot”.³⁶ Som retorisk övning tränar krian ”hur man ger en utförligare framställning av ett tema och är en övning i utläggning”. I det grekiska och romerska *progymnasmata*-programmet var krian en av de första övningarna och togs sålunda i bruk i retorikundervisningens tidigaste delar.³⁷ Den förhållandevis okomplicerade övningen kunde i undervisningen varieras på flertalet olika sätt.³⁸ De *themata* som författades av eleverna i trivialskolan må till uppställningen ha sett ut som krior, fabler eller sentenser, men saknade i praktiken det som rörde utläggningens konst. I stället var det framför allt fråga om översättning av texter hämtade ur lärarens förråd av övningar eller direkt ur de klassiska författare som lästes. Därmed var stoffet redan formulerat, av läraren eller av de texter som stod till hans förfogande. Samtidigt bör det påpekas att även det antika kria författandet kunde vara påtagligt begränsat på ett retoriskt innehållsligt plan, bundet som det var programmets bestämda ordning.³⁹ Som framhålls av Ronald F. Hock & Edward N. O’Neil i deras redogörelse för krians funktion i den antika retorikundervisningen fick friheten anstå till dess att eleverna behärskade konventionen.⁴⁰ Förmodligen var friheten knappast större i 1700-talets *themata*.⁴¹

36. Eriksson, *Retoriska övningar*, 2002, s. 104.

37. Hock och O’Neil, *The Chreia and Ancient Rhetoric*, 2002, s. 83.

38. Ibid.

39. Ibid., s. 92.

40. Ibid. ”Put rhetorically, students could exercise little freedom at this early stage [...] in terms of invention and arrangement when elaborating a chreia, at least at the formal level of deciding which arguments to use and which order to give them. Compositional freedom had to wait until they had first mastered the conventions of composing a persuasive argument.”

41. Redan här bör ha begynts den utveckling som under 1800-talet skulle ge krian en långt framskjuten plats bland skolans skrivövningar, en utveckling som av Per-Johan Ödman karaktäriserats som ”en inskränkning av den helhet som progymnasmata tidigare representerat. En övergång från ett bildningsideal till pedagogisk teknik. Ett val av det handfasta och väl strukturerade på bekostnad av den möjlighet till perspektivval och friare konstruktioner som var ett yttersta syfte med *progymnasmata*.” Ödman, ”Progymnasmata på lärdomsskolor i Sverige, Finland och Estland 1610–1814”, 2003, s. 219. Om krior, progymnasmata och skolretorik under 1800-talet, se också Lena Lötnarker, *Krian i förvandling. Uppsatsämnen och skriveövningar för läroverkets svenska uppsatsskrivning*, Lundastudier i nordisk språkvetenskap A 61 (diss. Lund, 2004), s. 18 ff.

Som diskuteras i avsnittet om *exercitia stili* nedan kan även vissa av de övningar som gick under detta samlande namn klassas som *progymnasmata*. *Progymnasmata*-övningarna kunde på så sätt sträcka sig från trivialskolans *themata* till gymnasiets stilskrivning, men det är svårt att fastslå i vilken utsträckning dessa övningar, annat än till namnet, avspeglade karaktären hos *progymnasmata*, liksom hur de motsvarade programmets bredd och djup. Tvärtom förefaller det som om det som i den svenska 1700-talsskolan benämndes *progymnasmata* hade avlägsnat sig avsevärt från det antika begreppet. Termen användes förvisso i skolorna och gymnasierna, men det är ytterst tveksamt dels i vilken utsträckning de enskilda övningarna hade kvar ursprungets innehåll och innebörd, dels huruvida övningarna hängde samman i någonting som motsvarade det ursprungliga programmet.

De texter eleverna (re)producerade genom *themata*, krior och andra grundläggande skrivövningar var baserade på eller direkt hämtade från en mer eller mindre retoriskt avancerad *publica materies* av föredömliga latinska texter. Då den teoretiska terminologin som behövdes för att sätta namn på retorikens troper och figurer emellertid ännu knappast introducerats för eleverna på denna nivå lär skrivövningarnas retoriska aspekter ha varit intuitiva och framför allt inriktade på *copia*. Den artikulerade diskussionen av texterna, författarna och språket bör till icke obetydlig del ha kretsat kring grammatik och ordförståelse. Eleverna fick dock se hur retoriskt präglade texter tog sig ut: man fick läsa och höra de stilfigurer som användes och – inte att förglömma – man fick veta vad och vem som texterna talade om samt vilka handlingar och moraliska dimensioner som avhandlades. Detta skulle förmodligen vara till gagn i produktionen av texter – tal, predikningar, brev – inom och utom skolans väggar. Genom övningarna skapades eller vidmakthölls en gemensam värld av referenser, där historiska och mytologiska *exempla* utgjorde goda (eller dåliga) förebilder och moraliska rättesnören. Härigenom fylldes katalogen över beundransvärda eller klandervärda handlingar, och här fick 1700-talets skolgossar lära sig hur historiens (ofta antikens) människor hade handlat, hur de hade tänkt, vilka konsekvenserna hade blivit och hur eftervärlden såg på detta. *Historia magistra vitae* – historien är livets läromästare.

Exercitia stili

Till de mest betydelsefulla begreppen i den tidigmoderna lärda skolan hörde *exercitia stili*.⁴² Under denna rubrik, som på svenska kan översättas som 'stilövningar' eller 'skrivövningar', rymdes merparten av de skriftliga övningarna i trivialskolorna och gymnasierna – för retoriken, och för undervisningen i allmänhet.

Begreppet stil – från latinets *stylus* ('griffel' eller 'penna', fritt översatt) – är också på svenska mångtydigt och kan förstås på en rad nivåer: från handens sätt att skriva bokstäverna till övergripande uttrycksmönster. Metonymiskt och metaforiskt kan betydelsen föras från det ena området till det andra: från skrivverktyget till de tecken som formas, till de ord som skapas av tecknen, till sammansättningen av orden i meningar, till innehållet i meningarna, till innebörden av innehållet. I förlängningen, och i dagens vardagsspråk, hamnar "stil" tämligen långt bort från forna tiders *stylus*. Att i dag tala om en persons stil innebär förmodligen utsagor om vederbörandes uppenbarelse som rör sig på helt andra nivåer än de (skrift)språkliga.

Dessa begreppsliga glidningar och transformationer gör sig också påminna i ett så centralt och i 1700-talsskolan så flitigt brukat begrepp som *exercitia stili*. För att förstå företeelsen *exercitia stili* bör man sålunda ta i beaktande hur betydelsen kan vara skiftande och mångfacetterad. Begreppet bör ses som ett övergripande, överlappande och inkluderande namn på skilda skrivövningar, snarare än som en snävt avgränsade term som fixerar övningar inriktade på en specifik stilistisk dimension.

Exercitia stili är ett område där såväl den tidigare forskningen som källmaterialet stundtals synes bristfälligt.⁴³ För att finna svar på hur *exercitia stili* såg ut och vilken roll de spelade i svenska skolor och gymnasier under 1700-talet blir det därför nödvändigt att börja i skolorna och de dokument som styrde, dokumenterade och utvärderade verksamheten.

1724 års skolordning föreskriver för tredje klass att *exercitia stili* "Exhiberas ock Emenderas" mellan kl. 13 och 14 varje dag, utom lördagar då man "effter middagen kl. 1. öfwäs uti skrifwande".⁴⁴ Vidare specificeras övningarna:

42. En alternativ stavning, dock mindre vanlig i det undersökta källmaterialet, är *exercitia styli*.

43. Joseph S. Freedman framhåller till exempel hur samlingar med *exercitia stili* samt teoretiska verk på detta område tycks ha varit i omlopp i mycket mindre utsträckning än vad fallet var med annan retoriklitteratur. Som jämförelse anger han den rikliga publiceringen av brevställare under 1500- och 1600-talen. Se Freedman, "Cicero in Sixteenth- and Seventeenth-Century Rhetoric Instruction", 1986–08, s. 228.

44. "1724 års skolordning", 1922, s. 41 f.

Exerceras the i Stilo therigenom, att the flitigt vertera på Swenska ett stycke af then Auctore Latino the läsa, och gifwa thet igen på Latin, sedan böckerne äro them ifråntagne; Som och att de skrifwa små imitationer hwilka sålunda böra upsättas, att meningen alltid är klar ock otwungen: Skolandes Præceptoren jemte thet att Disciplarne lära Phrases af Auctoribus som läsas, wara therom sorgfällige att the, genom the exercitier som them föreskrifwas, få tilfälle fliteligen practicera regulas syntacticas. Imitationerne utarbetas hemma af Schole-piltarne ock emenderas i Scholan: men öfwersättningen på Swenska ock sedan tillbaka på Latin skier i Scholan.⁴⁵

Här framgår alltså att *exercitia stili* redan på denna nivå inrymmer flera övningar eller moment. För det första handlade det om läsning av de klassiska latinska författarna. För det andra skulle texten översättas eller uttolkas till svenska. För det tredje skulle sedan texten åter översättas till latin. Förmodligen inbjöd denna översättning från svenska tillbaka till latin, vilken skulle företas utan hjälpmedel ("sedan böckerne äro them ifråntagne") i viss mån till memorerande och återupprepande av de ursprungliga latinska textstyckena, ett förfarande som möjligen skulle erbjuda genvägar jämfört med att genomföra översättningen baserad på inlärd grammatiska regler och förvärvat ordförråd. Inläringen av ord och fraser samt den grammatiska övningen utgjorde annars viktiga aspekter av *exercitia stili*.

Vad gäller fjärde klass angav skolordningen att rektor vid sina lektioner bland annat skulle förestå "2:ne nyttiga themata, antingen af Historien eller Sedoläran; Thes likest ock små Epistlar, them Disciplarne skrifwa, endels effter Dispositionen, endels effter egit förstånd ock drifft, hwilka Excercitia han Corrigerar publicè hela Classen til effterrättelse".⁴⁶ För konrektors del handlade det om att ge eleverna "2:ne gånger om weckan versioner ock imitationer af the auctoribus som them föreläsas."⁴⁷ För både rektor och konrektor skulle "[t]hesse Excercitia [...] utarbetas hemma, men warda sedan publicè i Scholan öfwersedde ock förbättrade [...]".⁴⁸ Sven Hofs berättelse illustrerar detta förfarande, och pekar därtill på principerna för rättning av "exercitia rhetorica":

Hwad exercitia Stili widkommer, har brukeligt warit, att skrifwa, som man säger, ex ore, hwilket är af liten eller ingen nytta. Böckerna måste

45. Ibid., s. 41.

46. Ibid., s. 42.

47. Ibid., s. 43.

48. Ibid., s. 43 f.

man låta bära hem till sig, corrigera dem noga, läsa sedan publice upp dem, och utmärka de begågne errata grammaticalia, och wid exercitia rhetorica, som äro de nödigaste, hwad som kan wara felat emot tänligheten i orden och ordformerna, en ren och förnufftig tanka, samt ett godt och redigt sammanhang.⁴⁹

Ett exempel från Hudiksvalls trivialskola visar hur *exercitia stili* vid slutet av århundradet tycks ha genomförts på ett sätt som ligger väl i linje med den då drygt 75 år gamla skolordningens föreskrifter. I en redogörelse beskriver här rektor Lars Qvist användningen av *exercitia stili* vid hans undervisning i fjärde klass: "Svenska Thema" författades hemma av eleverna för att därefter – i skolan, på en "lof-timme" – översättas till latin.⁵⁰ Vid denna översättning till latin läste man upp den svenska texten: satsdelar identifierades, viktiga ord och fraser gick igenom och så vidare. Därefter kunde en av eleverna få "extempore upsäga Latinet, för at gifva dem någon smak på latinska numern". Slutligen rättades skrivövningarna vid den ordinarie lektionstimmen "til hela Classens efterrättelse".⁵¹

Begreppen *themata* och *exercitia stili* förefaller delvis överlappa varandra och det är därför svårt att dra en skarp gräns mellan övningarna, såväl generellt sett som när det gäller enskilda lärares praktiker och begreppsanvändning. Av examensprotokoll från Falu trivialskola kan man utläsa att man till exempel 1756 omtalar skrivövningar i andra klass som *exercitia stili*. Man har "skrifwit 2 exercitia Stili hwarje we[c]ka, dageligen skrifwit efter föreskrift".⁵² Även för tredje klass, liksom för konrektors lektioner i fjärde klass, uppges att man detta år skrivit *exercitia stili*, även om dessa omnämnanden görs på latin ("Exercitia Stili latini duo qvavis hebdom[a]de exhibita emendata & repetita sunt" respektive "Exercitium Stili Latini qvavis hebdomade exhibitum & emendatum") och inte, som i fallet med andra klass, på svenska. För första klass anges däremot att man varje dag övat sig i "skrifwande"; därtill har man under terminen "componerat 18 Themata".

Exercitia stili utgjorde uppenbarligen en självklar del av undervisningen. En genomgång av hela den i protokollen förtecknade perioden visar att man i Falu trivialskolas fjärde klass genomfört *exercitia stili* varje termin från år 1724 till 1785. Efter detta år saknas protokoll, men *exercitia stili*

49. Hof, *Sven Hof's självbiografi och testamente till biskopen och domkapitlet i Skara*, 1949, s. 137.

50. Hall, *Acta till Hudiksvalls läroverks historia*, 1937, s. 136.

51. Ibid.

52. Examensprotokoll ht 1756, Protokoll 1750–1785, Högre allmänna läroverket i Falun, A.I:2, ULA.

bör varit lika utbredda även fortsättningsvis. Dessa övningar utgjorde oftast efterbildning av samma författare som man läst: av en typisk notering från höstterminen 1781 framgår det till exempel att man ägnat sig åt ”*Exercitia Stili, ad imitationem Auctoris Superius nominati*”.⁵³

Inte blott i Falun, utan också i andra skolor och under andra år förekommer *exercitia stili* i skolornas tidigare klasser. I sin redogörelse för Hudiksvalls trivialskola år 1799 beskriver exempelvis rektor Lars Qvist att eleverna i andra klass – trots att de ännu inte hunnit förvärva något större ”förråd af ord och uttryck” – arbetar med ”små *Exercitia Stili*”: översättningar av meningar från latin till svenska eller vice versa.⁵⁴ Qvists redogörelse förefaller stämma överens med hur skrivövningarna tidigare under 1700-talet genomförts vid Hudiksvalls trivialskola. Av protokollet från årsexamen 1734 framgår att av eleverna i första klassen hade några ”begynt skrifwa; men större delen intet”.⁵⁵ Det faktum att protokollet noterar att läraren i första klass, komminister Eric Valbeck, har att hantera de 30 eleverna ”på sin tiltagande ålder” kan tyda på att framstegen i skrivning var mindre än man borde kunna förvänta sig. I andra klass fick eleverna ”[s]krifwa en jämnan styl, dels effter rader, dels effter Föreskrifter”, en stilövning i ordets mest basala mening.⁵⁶ Imitationerna av de klassiska författarna påbörjades i tredje klass, där eleverna fick ”dels afsätta *latiniska* meningar på Swänsko, dels Swänska på latin, *ad imitationem auctoris*”, något som tyder på betydligt större förtrogenhet med skrivandet än i föregående klasser.⁵⁷ I fjärde klass förestod konrektor Petrus Flodrin ”*Imitationer* och flera små *exercitia Styli*”; därtill ”woro och *exercita Styli* öfwad med flit och noga achtsamhet” i rektor Olaus Hannings lektioner.⁵⁸ På ett liknande sätt ser det ut i början av 1740-talet. Enligt ett examensprotokoll från 1741 fick eleverna i första klass öva sig i att skriva jämnt och läsligt, i andra klass översätta ord och kortare meningar från svenska till latin och i tredje klass ”[f]öreställa korta *composita lat: et imitationes*”.⁵⁹ I fjärde klass ägnade sig rektor åt *exercitia stili* ”alt efter *Schola-Ordningen*”, medan konrektor Carl Eliezer Schunks

53. Examensprotokoll ht 1781, Protokoll 1750–1785, Högre allmänna läroverket i Falun, A.I:2, ULA.

54. Qvist, ”Berättelse om Trivial-Scholan i Hudiksvall”, 1799–09–24, Rektorers skrivelser m.m. 1778–1835, Handlingar angående Gävle högre allmänna läroverk, Uppsala domkapitels arkiv, G:II:2.a.3, ULA.

55. Hall, *Acta till Hudiksvalls läroverks historia*, 1937, s. 84.

56. Ibid.

57. Ibid.

58. Ibid., s. 83 f.

59. Ibid., s. 90.

elever sysselsattes med ”Stili exercitia, partim imitationes partim variationes”. Den senare anteckningen skänker en värdefull upplysning: *exercitia stili* bestod här dels av imitationer, dels av variationer – också detta i enlighet med skolordningens föreskrifter:

Såsom exercitia stili räknades alltså både de översättnings- och grammatikorienterade övningarna som förestods av rektor (och som innehöll såväl skriftliga som muntliga moment) och de imitationer och variationer som förestods av konrektor. Mot bakgrund av skolordningens föreskrifter samt redogörelser för skolornas arbete blir det sålunda tydligt vari kärnan av *exercitia stili* består: i versioner, variationer och imitationer. Skrivövningarna, så som de kommer till bruk i 1700-talets trivialskolor, blir därmed framför allt en fråga om att översätta, variera och efterbilda.

Att även övningar som imitationer och versioner inrymdes under rubriken *exercitia stili* visar på begreppets bredd. *Exercitia stili* framträder närmast som ett pedagogiskt program eller komplex som motsvarade hur långt eleverna hunnit i den övriga undervisningen och därtill fungerade som tillämpning eller träning av de kunskaper som där förvärvats. Precis som fallet var med de klassiska texterna, vilka lånade sig till användning inom en rad ämnen var skrivövningar som *exercitia stili* en tillgång för flertalet discipliner. En och samma skrivuppgift kunde sålunda syfta till att träna såväl handstil, som ordförråd, grammatik och retorik, beroende på vilket stadium som eleverna befann sig på. Det är alltså rimligt att anta att *exercitia stili* följde elevernas övriga kunskapsutveckling.

I takt med att retorikens teori från och med trivialskolans fjärde klass blev allt mer framträdande kunde också de explicit retoriska dimensionerna av *exercitia stili* ges ökad tyngd. Denna pedagogiska princip kan spåras i åtskilliga redogörelser för undervisningen, till exempel i för gymnasiet i Visingsö där det 1799 uppges att man skriver ”latinska Stil[a]r, Chrior och andra Progymnasmata, ej allenast med Grammaticalisk säkerhet, utan ock efter Syntaxis Ornata med Rhetorisk prydnad.”⁶⁰

Gränsdragningen mellan *exercitia stili* och *progymnasmata* blir för övrigt aningen problematisk. Som ytterligare ett exempel kan nämnas hur gymnasieadjunkten vid Gävle gymnasium, då han år 1800 fått ombesörja *exercitia stili* för tredje klass, uppgav att ”så väl Svenska som Latinska öfningsämnen uti Öfversättning, imitation, paraphrase, Chria och flera Progymnasmata”

60. Skrivelse från Växjö konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1799, Skrivelser från konsistorierna ang. läroverken vol. 8, Kanslersgilletts arkiv, D2, RA.

hade utgivits, utarbetats, granskats och rättats.⁶¹ Liksom i fallet med de *progymnasmata* näraliggande *themata* är det svårt att uttala sig om i hur stor utsträckning det handlade om ett friare skrivande från elevernas sida och i hur stor utsträckning det rörde sig om ett av läraren givet material som skulle översättas eller på annat sätt bearbetas. I vilket fall som helst är det tydligt att i allra högsta grad retoriska *progymnasmata* också kunde rymmas under rubriken *exercitia stili*.⁶²

De retoriska dimensionerna av *exercitia stili* kan även urskiljas i 1760 års skolordningsförslag. Förslaget, som aldrig kom att förverkligas, rekommenderade att eleverna i trivialskolorna först skulle lära sig grammatikens grunder utantill ”af en tienlig Grammatica på Swänska”; skolordningsförslaget ville orientera sig bort från den latinska dominans som präglade lärdomsskolan.⁶³ Därefter skulle läsningen och explicerandet av latinska texter, inklusive de klassiska författarna, vidta. Till hjälp skulle eleverna bland annat ha ”hwarjehanda exercitia stili, lämpade efter theras tiltagande begrep och framsteg”. Målet här skulle framför allt vara att lära sig ”genius lingvæ samt copia verborum et phrasium”. Först efter det att detta mål uppnåtts och eleverna inte blott förstod grammatiken utan också ”någorlunda kunna tolcka en prosaisk skrift” skulle man gå vidare till undervisningen i prosodi och retorik. Medan man i prosodin skulle utgå från ”en Latinsk Poët” så var det de klassiska auktorerna som skulle ligga till grund för undervisningen i ”then delen av Rhetorican, som elocutionen och synnerligen tropos och Schemata innefattar”. Att retoriken hörde till de mer kvalificerade delarna av undervisningen framgår också av vad skolordningsförslaget av år 1760 föreslog för gymnasiet:

[...] At tydeligen och med lämpelige ordasätt så i tal som på papper, så på moders målet, som för hwilka thet, efter theras fattade ändamål, nödigt pröfwat, på Latinske språket sina tankar utföra.

Wid thetta sednare böra the swårare Grammaticaliske reglorne så ock præcepta Retorices & Eloquentiæ, igenom tillämpning wid Auctornes explicerande och exercitia stili intryckas. Uti poësen måge the underwisas, som finnas thertil naturlig böjelse och lust äga.⁶⁴

61. Skrivelse från Uppsala konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1799–1800, Skrivelser från konsistorierna ang. läroverken vol. 8, Kanslersgillet arkiv, D2, RA. Jfr Hall, *Till Gefle läroverks historia 1557–1850*, 1944, s. 390.

62. Jfr för övrigt även Eriksson, *Retoriska övningar*, 2002, s. 35.

63. *Project til en förbättrad och förnyad förordning för trivial scholar och gymnasier i riket* (Stockholm: Kongl. tryckeriet, 1760), s. kap 6.

64. *Project til en förbättrad och förnyad förordning för trivial scholar och gymnasier i riket*, 1760., kap. 7 § 1.

Den retoriska dimensionen av detta mål är tydlig – här handlade det om att framföra sina tankar tydligt och på ett i situationen adekvat sätt – och *exercitia stili* var ett av verktygen, också på denna sofistikerade nivå.

Utöver att erbjuda tillfälle att träna troper och figurer samt finslipa sina stilistiska talanger i det att de klassiska författarnas *elocutio* skulle efterbildas fylldes *exercitia stili*, precis som fallet var med *themata*, ofta av ett mycket rikhaltigt moraliskt innehåll. Från trivialskolan i Jönköping berättas det till exempel år 1799 följande:

Til öfning uti stil skrifning utgifves tven[n]e gånger i veckan et stycke Svenska af historiskt eller moraliskt innehåll, hvilket af discentes öfversättes på Latin i Scholan. Sedan öfverses och rättas scriptum äfven i Scholan så långt medhinnes på den för skrifningen anslagne tiden. Det öfriga rätt[a]s hema och vises sedan för discentes hvad som behöft rättelse.⁶⁵

De svenska texter som skulle översättas till latin valdes alltså ut på grundval av sitt innehåll, vilket kunde vara av ”historiskt” eller ”moraliskt” slag; förmodligen kunde texter av den förra typen också bära drag av den senare. Skolordningen talade om att rektor i fjärde klass två gånger i veckan skulle ge ut två stycken ”nyttige themata, antingen af Historien eller Sedoläran.”⁶⁶ Detta historiska och moraliska innehåll var avsett att tillägnas av eleven, vilket ur ett retoriskt perspektiv innebar en ökad repertoar av historiska *exempla* och *loci*, något som i ett framtida skrivande skulle kunna komma till användning för att utvärdera såväl personer som handlingar.⁶⁷

Åbo konsistorium anser år 1731 i ett yttrande över 1724 års skolordning att de *exercitia stili* som i tredje och fjärde klass utarbetas hemma inte är lika nyttiga som de som skrives i skolan under lärarnas överinseende.⁶⁸ Anledningen är möjligheten till fusk, då ”någre alltid finnas, som söka betjena sig af andra och vilja intet sjelfve lägga handen vid”. Av denna anledning ”synes för den skull nyttigast, att sådant hemma arbetande restringeres [begränsas] till exercitia stili maturiora in qvarta classe, som skrifves af Rectoris eller ConRectoris disciplarne”, menar konsistoriet. Texten förefaller bygga på

65. Skrivelse från Växjö konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1799, Skrivelser från konsistorierna ang. läroverken vol. 8, Kanslersgillet arkiv, D2, RA.

66. ”1724 års skolordning”, 1922, s. 42.

67. Jfr Hansson, *Salongsretorik*, 1993, s. 127–136.

68. Leinberg, *Handlingar rörande finska skolväsendets historia. Första samlingen*, 1884, s. 60 f.

ett memorial om skolorna i Österbotten från föregående år. I memorialet uppges rörande skolorna i Uleåborg och Vasa att

[...] imitationer och exercitia stili, som Collega Primarius samt Rector och Conrector exhiberar, skola hemma utarbetas, lärar ej vara så nyttigt som uppe på scholan under Praeceptorernas ögon, emedan de tröge ohugade jemväl der vilja smyga sig till andras kalf; synes för den skull tjenligast, att sådan hemma utarbetande restringeras till exercitia stili sublimiora in quarta classe.⁶⁹

Risken att eleverna skulle fuska vid skrivövningarna tycks ha varit en fråga som engagerat lärare under hela skolordningens livslängd. Kring år 1800 menade rektorn vid Hudiksvalls trivialskola, Lars Qvist, att den del av *exercitia stili* som innebar översättning till latin vanligtvis skedde i hans närvaro i skolan ”på det jag måtte erfara om hvar och en arbetar sjelf samt at kunna underhjelpa deras arbete om det behöfves.”⁷⁰ Att låta andra göra arbetet var uppenbarligen uteslutet – att be läraren om hjälp däremot inte.⁷¹

Skrivövningar som *exercitia stili* var en omfattande verksamhet som involverade flertalet lärare. För gymnasiet stadgade skolordningen att de fyra lektorerna i elokvens, historia, logik och matematik, tillsammans med gymnasieadjunkten, skulle sörja för att elevernas skrivövningar offentligen rättades i skolan.⁷² Att verksamheten var en tidsödande syssla för den enskilde läraren framgår bland annat av hur lektorn i elokvens vid Gävle gymnasium, Carl Bergsten, vände sig till konsistoriet med en förfrågan om att få byta till lektoratet i historia och moral:

[...] ifrån Eloquentiæ Lectoratet, såsom af alla det arbetsammaste, i anseende till progymnasmata stili, hwilkas flitiga skötande för ungdomen är så oumgängeligen nödigt. Efter fem och tjugo års Tjenstgörning märker jag, at krafterna, driften och munterheten, som detta slags arbetet i synnerhet fordrar, efter hand minskas och aftaga [...] ⁷³

69. Ibid., s. 223.

70. Hall, *Acta till Hudiksvalls läroverks historia*, 1937, s. 136.

71. Inte heller att betala honom för hjälpen; som tidigare nämnts var det fortfarande vanligt att skollärare också ägnade sig åt privatundervisning.

72. ”1724 års skolordning”, 1922, s. 51.

73. Carl Bergsten, Skrivelse till Uppsala konsistorium, 1780–1790-tal, Uppsala domkapitels arkiv, Handlingar i allmänhet ang. Gävle h. allm. läroverk 1669–1800, G:II:2.a.1, ULA. Skrivelsen är odate-rad, men härrör sig förmodligen sig till 1700-talets senare årtionden.

Bergstens begäran är knappast enbart utslag av en åldrande skolmans bristande ork och lust; det bör också ses som ett bevis på hur pass mycket av utbildningen i den lärda skolan som vigdes åt latinstudiet och åt det *trivium* där retoriken utgjorde en av grenarna. Av den stora mängd texter som varje vecka producerades av eleverna i skolorna och gymnasierna i det svenska riket utgjordes en mycket stor del av *exercitia stili* och liknande övningar. Därmed bör också den samlade retorisk textproduktionen ha varit betydande.

Exercitia stili förefaller ha varit beroende av tillgången på tryckta böcker. Skolordningen hade talat om att eleverna i tredje klass skulle översätta de latinska författarna till svenska, och därefter ”sedan böckerne äro them ifråntagne” översätta tillbaka till latin – ett förfarande som givetvis förutsatte att eleverna hade tillgång till böcker.⁷⁴ Saken blir tydlig i de kommentarer kring 1724 års skolordning som år 1726 lämnades av Hudiksvalls trivialskolas rektor Olaus Broman.⁷⁵ Bristen på böcker i trivialskolan var någonting som var till men för undervisningen, menade Broman: den utgjorde ett hinder för eleverna ”när 2, 3 el. flera måste bruka ena bok”. Dessutom spolierade bokbristen de skrivövningar som ackompanjerade läsningen av klassiska auktorerna, och det heter i Bromans kommentar att ”[m]ånga stunder fruchtlösa aflöpa, när Lärjungarne skola skrifwa auctores som them föreställas böra”. Ytterst ledde saken till att lärarna ”hindras och uttröttas” när de tvingas genomläsa elevernas alster, ”som gemen[ligen] mera orätt än rätt afskrifwit är”. Det är förståeligt att det sågs som problematiskt att elever tvingades genomföra skrivövningarna utan att ha adekvat tillgång till tryckta böcker: den som tvingades kika över axeln på någon skolkamrat för att om möjligt få en titt i hans bok – eller den som fick anstränga sig för att få en skymt av ett fåtal, i klassen hastigt cirkulerade exemplar – arbetade i realiteten med läromedel av minst sagt varierande kvalitet. I en lärandekultur där närheten till förlagan värdesattes högt var den tryckta boken ett hjälpmedel som kanske mer än något annat tillät jämförelser mellan å ena sidan de antika, normerande texterna i kanon och å andra sidan de översättningar, imitationer och variationer som åstadkoms av eleverna i skolorna och gymnasierna.

74. ”1724 års skolordning”, 1922, s. 41.

75. Hall, *Acta till Hudiksvalls läroverks historia*, 1937, s. 72.

Orationer och talövningar

Även om en stor del – förmodligen merparten – av *exercitationes* utgjordes av skrivövningar, så inrymdes här också det som givit retoriken, talekonsten, dess namn: själva talandet. Den betydelse som det talade ordet tillmättes i skolorna och gymnasierna blir tydlig på flera nivåer: från de närmast ceremoniella talsituationer där såväl elever som lärare deltog till de återkommande övningarna i skolarbetet. Även om det hela tiden talades i skolorna – det lär sällan ha varit tyst när en skolas samtliga klasser delade på ett och samma rum – så utgjorde talen en företeelse för sig.

Det är rimligt att anta att samma efterbildandeprincip som var vägledande i skrivövningarna även tillämpades när det gäller de delar av retoriken som omfattar själva framförandena, *actio* eller *pronuntiatio*. Man efterbildade andra talare – framför allt lärare – och man deltog i uppbyggelig konkurrens (*emulatio*) med sina skolkamrater. Däremot låter det källmaterial som finns bevarat från 1700-talets retorikundervisning inte den saken utredas.

1724 års skolordning stipulerar för gymnasiet treggehanda talövningar: *exercitia disputatoria*, *exercitia oratoria* och *exercitia concionatoria*, inrymmande disputationer, orationer och predikningar.⁷⁶ Ansvaret för dessa talövningar fördelades mellan de olika lektorerna. Samma indelning och samma övningar figurerade ännu vid den studerade tidsperiodens slut. Från gymnasiet i Västerås upplystes till exempel i en redogörelse från år 1799 om att eleverna ofta övades ”uti Exercitia Stili, genom Disputationer, samt i Orationers och Predikningars författande och declamerande”.⁷⁷

Exercitia disputatoria

Enligt skolordningen skulle förste lektorn i teologi förestå en disputation varje år, medan andre teologie lektorn och lektorerna i logik och moral (förmodligen avser det senare omnämmandet lektorn i historia och praktisk filosofi) varje år skulle förestå två disputationer vardera.⁷⁸

76. ”1724 års skolordning”, 1922, s. 55. Jfr Burman, *Väktalaren Johan Henric Kellgren*, 1988, s. 33.

77. Skrivelse från Västerås konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1799-08-10, Skrivelser från konsistorierna ang. läroverken vol 8, Kanslersgilletts arkiv, D2, RA; Skrivelse från Västerås konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1803-08-26, Skrivelser från konsistorierna ang. läroverken vol. 9d, Kanslersgilletts arkiv, D2, RA.

78. ”1724 års skolordning”, 1922, s. 55.

Rudolf Rödning beskriver *exercitia disputatoria* vid Göteborgs gymnasium som att lektorerna årligen skulle dela ut "disputationer" – små teser eller avhandlingar – med anknytning till sina respektive ämnen.⁷⁹ Disputationerna publicerades i tryckt eller handskriven form och ventilerades offentligen med gymnasister i rollerna som respondenter och opponenter.⁸⁰ Förfarandet vid Göteborgs gymnasium ligger i linje med vad superintendent Ingemund Bröms i Karlstad hade förespråkat i förarbetet med 1724 års skolordning: att alla lektorer skulle dela ut teser som hörde till deras ämnen och som hade hämtats från deras ordinarie lektioner.⁸¹ Dessa teser skulle ses över – det vill säga godkännas – av biskopen/superintendenten och där efter tryckas.⁸² I disputationsövningarna skulle två eller tre respondenter ställas mot två till tre opponenter från varje klass. Bröms inskräpte härvid också vikten av att allt skulle ske "med beskedlighet" och att preses (den lektor som förestod aktuell disputationsövning) såg till att samtliga inblandade höll sig till de logikens regler som hörde till "methodus disputandi".⁸³ Betoningen av logisk korrekthet är en påminnelse om disputationsaktens skolastiska arv.

I sin helhet utgör denna typ av övning egentligen ett efterbildande av motsvarande aktivitet på universitetsnivå, där disputationsväsendet med sina rötter i såväl medeltida skolastik som antik retorik utgjorde ett av de mest prestigefulla inslagen. Mycken prestige kunde förmodligen också vara inblandad i de disputationsövningar som bedrevs vid gymnasierna och där respondenter och opponenter – samt de lärare som handledde dem – ställdes mot varandra. Superintendent Bröms varnade därför för att

[s]åsom detta exercitium sätter en honestam et utilem æmulationem emellan både docentes och discentes, så kan under tiden något qvickt och kitsligt ingenium taga sig tillfälle att extravagera. Fördens skull bör biskopen eller superintendenten icke allenast med försigtighet hafva uppseende, att inga disputationer eller theses framgifvas, som äro ungdomen till förargelse, men lända till Guds ära, studiernas

79. Rödning, *Bidrag till Göteborgs latinläroverks historia*. [I], 1898, s. 21.

80. Ibid.

81. Hernlund, "Öfversigt af Universitetens och Domkapitlens utlåtanen med anledning af kansli-kollegii cirkulär den 21 juli 1719 och den 12 november 1720", 1892, s. 9.

82. Bröms menar att medel till tryckandet (papper och lön till tryckaren) skulle tas ur gymnasiet kassa, och därtill kanske även medel från "en socknegång, den gymnasisterna gerna släppte till för den nytta, de deraf hafva". (Citat ur *ibid.*) Huruvida gymnasisterna verkligen "gera släppte till" sockenpengarna är svårt att avgöra.

83. Ibid., s. 9 f.

förkofring och de studerandes uppbyggelse utan och [vara] själf tillstädes och med sin lärdom [moderera] verket, att allt skickeligen och väl tillgår.⁸⁴

Av Bröms' citat framgår att *exercitia disputatoria* inte fick utgöras av några särskilt vidlyftiga vältalighetsövningar; tvärtom var det av yttersta vikt var att såväl form som innehåll skulle vara korrekt och moraliskt uppbyggeligt.

Disputationernas betydelse återspeglades också i själva skolhusen. I Linköpings gymnasium skall ett av klassrummen – det största – ha varit inrett efter disputationernas behov. Följaktligen fanns här två katedrar, en större och en mindre avsedda för respondent respektive opponent.⁸⁵ De disputationer som ägde rum där tycks emellertid med tiden ha ersatts med dels gymnasiernas opponentuppdrag vid prästers pastorexamina, dels särskilda disputationsövningar för de äldre eleverna.⁸⁶

Däremot finns från flera andra håll uppgifter om att skolor regelbundet anordnat disputationsövningar för eleverna, också mot slutet av den studerade tidsperioden. I Kuopio trivialskola skall till exempel 1799 de i latinet mest försigkomna eleverna fått delta i "då och då anställda disputationer".⁸⁷ Till detta kommer bland annat gymnasiet i Västerås där eleverna, som nämnts ovan, ofta genomgick flera typer av talövningar, inklusive disputationer.⁸⁸

84. Ibid., s. 10.

85. Angående huset, vilket från inflyttningen 1804 först användes av skolan och gymnasiet och där-
efter, från 1830 till fram till rivningen 1865, av gymnasiet och domkapitlet, se Ragnar Ekholm, *Serta
Lincopensis. Strödda anteckningar till Linköpings läroverks äldre historia*, Linköpings läroverkspojars skrift-
serie 3 ([Linköping]: [H. Carlsons bokh. (distr.)], 1963), s. 96 ff.

86. *Linköpings gymnasiums historia 1627–1927. Festskrift med anledning av gymnasiet 300-årsjubileum*
(Linköping: Linköpings högre allmänna läroverks collegium, 1927), s. 127 f. Jfr även Ekholm, *Serta
Lincopensis*, 1963, s. 99 f. Ekholm, som i sin berättelse stödjer sig på material som kan kallas såväl biogra-
fiskt som anekdotiskt, menar vidare att dessa pastorexamina kunde ge upphov till åtskillig munterhet
hos gymnasierna, vilka i och med pastorexamensakterna bereddes möjlighet att mäta sin latinkun-
skap mot vad som inte utan viss möda åstadkoms av de ofta avsevärt ringrostigare prästerna. Intresset
för *exercitia oratoria* och *exercitia concionatoria* förefaller emellertid ha varit på avtagande i Linköping mot
slutet av den studerade tidsperioden. *Linköpings Gymnasiums Historia 1627–1927*, 1927, s. 128.

87. Skrivelse från Borgå konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1799–08-07, Skrivelser från
konsistorierna ang. läroverken vol. 8, Kanslersgilletts arkiv, D2, RA.

88. Skrivelse från Västerås konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1799–08-10, Skrivelser
från konsistorierna ang. läroverken vol. 8, Kanslersgilletts arkiv, D2, RA. Skrivelse från Västerås konsis-
torium angående undervisningen i stiftet, 1803–08-26, Skrivelser från konsistorierna ang. läroverken
vol. 9d, Kanslersgilletts arkiv, D2, RA.

Exercitia oratoria

Orationerna eller övningstalen, *exercitia oratoria*, skulle hållas dels i fri form (prosa), dels i bunden form (vers); härvid gavs varje vecka övning av lektorn i elokvens och poetik.⁸⁹ Denne skulle även, tillsammans med lektorerna i matematik och grekiska varje år ”laga att sex Gymnasister orera, handförandes hwarthera sine två att alt måtte så mycket bättre ock skickeligare tilgå”.⁹⁰ Ett antal orationer gavs ut i tryck, och kunde därmed bli del av det kretslopp där lärda män och samlare cirkulerade olika tal.⁹¹ I exempelvis Linköping skedde detta inom ramen för läroverkstrycket: vanligtvis handlade det om enklare alster tryckta av lokala tryckerier, påpekar Allan Ranius, som också framhåller att de flesta orationer ”förblev på manuskriptstadiet”.⁹²

Dessa manuskript bör ha varit viktiga för gymnasieoratorerna: dels som stöd vid själva framförandet, dels som underlag för en eventuell memorering av stoffet. Kanske särskilt för orationer i bunden form krävdes att minneskonsten, *memoria*, behärskades och kunde tillämpas med yttersta precision. Detta hade genom historien också blivit förenat med viss prestige; skall man till exempel tro Andreas Olavi Rhyzelius’ egna ord höll han i mars 1699 *memoriter* en offentlig latinsk oration i bunden form på ”flere än 600 hexametris” med kristendomens införande i Sverige som tema.⁹³

Exercitia concionatoria

Enligt skolordningen skulle predikoövningarna, *exercitia concionatoria*, överses av förste teologie lektor, vilken också skulle bistå med nödvändig handledning, ”wederbörlig Manuduction”.⁹⁴ Förfarandet förefaller ha varit etablerat; ett exempel från tiden strax före den studerade perioden utgörs av tidigare nämnde Andreas Olavi Rhyzelius. Då denne i maj 1699 närmade sig sin gymnasieutbildnings fullbordan fick han hålla sin första

89. ”1724 års skolordning”, 1922, s. 47, 55.

90. Ibid., s. 55.

91. Jfr Hamberg, *Olof Knös och 1700-talets lärda samlarkultur*, 1985; Benny Jacobsson, *Den sjunde världsdelen. Västgötar och Västergötland 1646–1771. En identitetshistoria* (diss. Stockholm: Institutionen för litteraturvetenskap och idéhistoria, Stockholms universitet, 2008).

92. Ranius, *Läroverkstryck i Linköping*, 1983, s. 3 ff.

93. Beckman, *Vår skolas historia. 1, Tiden till omkring 1800*, 1926, s. 69.

94. ”1724 års skolordning”, 1922, s. 55.

predikan.⁹⁵ Denna ägde rum i skolhuset inför de församlade skolgossarna och gymnasisterna under överinseende av teologie lektorn, vilken också i förväg granskat utkastet till predikan, och som följande dag lät Rhyzelius upprepa samma predikan inför sin församling i Vinköl. Allt talar för att predikoövningarna också fortsättningsvis sett ut på detta sätt; även om läget sedermera skulle bli skarpt kunde en gymnasist knappast tillåtas predika inför församlingen utan uppsikt och granskning från kyrkliga auktoriteter.

Imitatio och *æmulatio* – efterbildning och tävlan

Att lära sig att skriva är att lära sig att efterbilda. Med pennan i hand lär man sig modellera tecken efter tecken i enlighet med den skriftspråkliga kulturens konventioner kring symboler och deras mening. Själva skrivtecknen har inte sällan sitt historiska ursprung i bilder, avbildningar och efterbildningar. Oxhuvuden, människohänder och ögon blev symboler och hieroglyfer, gavs mening i skriftsystem, vandrade genom alfabeten, fästes på pränt av mänsklig hand gång efter annan och lämnades därmed från generation till generation.

Redan det mest grundläggande i skolans skrivövningar – formandet av alfabetets bokstäver på ett korrekt och enligt konventionerna tilltalande sätt – kan alltså ses som efterbildande, *imitatio*. Även om det på den här nivån endast handlade om några bläckstreck, som tillsammans bildade bokstäver med varierande nivå av estetisk fulländning, var det fråga om ett modellerande med läraren och hans skrift som förebild. ”En grundsats i människolivet är att vi själva vill göra det vi prisar hos andra. Därför följer skolpojkar bokstävernas linjer för att vänja handen vid att skriva [...] – kort sagt ser vi att grunderna i alla färdigheter inövas efter ett förelagt mönster” menar Quintilianus i *Institutio oratoria*.⁹⁶

1724 års skolordning var tydlig med att en lärare själv behövde kunna skriva väl för att kunna visa skolgossarna hur bokstäverna bör se ut, med

95. Beckman, *Vår skolas historia. 1, Tiden till omkring 1800*, 1926, s. 70.

96. Quintilianus, *Den fulländade talaren*, 2002, s. 124.

målet att de därigenom skulle lära sig ”skrifwa en ren och läslig skriff”.⁹⁷ På ett liknande sätt hade det också sett ut i tidigare skolordningar. 1649 års skolordning hade till exempel framhållit att läraren själv skulle skriva före ”prydligt och omsorgsfullt, dels alfabetets bokstäver, dels några satser eller meningar [...] vilket allt gossarna sedan skola efterbilda.”⁹⁸ Skrivövningarna kunde vara påtagligt handfasta: ”Ofta, i synnerhet i början, bör läraren även taga gossens hand och själv föra den på tavlan eller pappret för att visa honom skriftdragen och hur de skola vackert bindas tillsammans.”⁹⁹

En påminnelse härom finns i den skrivelse som konsistoriet i Växjö stift 1799 uppsatte till Kanslikollegium. Närmast såsom ett tillägg till den egentliga redogörelsen för undervisningen i Växjö skola meddelas att ”öfveralt i hela Scholan skrifva Discentes sidor efter Herr Magister Eklins utmärkt sköna föreskrifter, och hafva således i skrifkonsten ansenligen förkofrat sig, emot hvad det war i förra tider”.¹⁰⁰ Förvisso förmedlar anteckningen upplysningen om att elevernas handskrift tidigare tycks ha varit av varierande, för att inte säga bristande, kvalitet, men den utgör också ett vittnesbörd om hur den sköna (hand)stilen bokstavligen – bokstav för bokstav – formades efter förebilder. Eftersom man var tvungen att redan kunna läsa och skriva på svenska för att tas in vid lärdomsskolan så var det här inte fråga om att enbart lära sig bokstäverna – detta var fråga om en skrivkonst, med folkspråkets och latinets bokstäver i läsligt och estetiskt tilltalande utförande. Hur de Eklins ”utmärkt sköna föreskrifter” som användes såg ut är inte känt. Det kan ha varit uppställningar av alfabetet, men det kan också rört sig om för ändamålet utvalda textstycken som utöver uppvisandet av de välformade bokstävernans utseende också kan ha förmedlat ett pedagogiskt budskap. I vilket fall som helst kan den vikt som uppenbarligen lades vid själva skrivkonsten alltså ses som en del i en socialisation in i en skriftspråklig kultur, där de unga eleverna skulle ges förmågan att inte enbart läsa texter, utan också handfast producera dem – och *re*producera dem.

Enligt 1611 års skolordning skulle man i provinsialskolans andra klass som stilövning (”[p]ro exercitia stili”) ägna sig åt översättning av Ciceros brev samt Aisopos’ fabler från latin till svenska, och därtill öva sig i att

97. ”1724 års skolordning”, 1922, s. 38.

98. ”1649 års skolordning”, 1921, s. 62 f.

99. Ibid.

100. Skrivelse från Växjö konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1799, Skrivelser från konsistorierna ang. läroverken vol. 8, Kanslersgilletts arkiv, D2, RA. Den Eklin som åsyftas torde ha varit Salomon Eklin (1756–1803), lärare och tonsättare.

efterbilda dessa verk.¹⁰¹ Även i tredje klass skulle eleverna efterbilda de av Ciceros brev som valts ut för undervisningen.¹⁰² Som stilövningar i provinskolornas fjärde klass föreskrevs imitationer av Ciceros brev och tal eller Vergilius' poesi.¹⁰³ I katedralskolans fjärde klass omnämns inte imitationsövningar i en undervisning som – vilket klassens namn, *graeca*, antyder – i stort dominerades av grekisk litteratur.¹⁰⁴ Katedralskolornas femte klass, *retorica et logica*, präglades däremot av latinet. Här skulle eleverna i obunden stil skriva brev och tal i efterbildning av Cicero, och i bunden form imitationer av Vergilius, Horatius eller Ovidius.¹⁰⁵ Vad gäller undervisningen i sjätte klassen nämner skolordningen ingenting om efterbildning; fokus låg här på teologisk litteratur, bibelläsning och, i mån av tid, hebreiska.¹⁰⁶ Denna typ av religiösa, auktoritativa texter bör emellertid knappast ha setts som lämpliga för imitationer. De klassiska romerska författarnas texter var däremot desto mer lämpade, och i skolordningens stadganden betonades särskilt att de inte fick åsidosättas till förmån för nyare böcker.¹⁰⁷ Goda och väl beprövade författare "vilkas tankar och yttranden kunna med berömmelse citeras" var omistliga för skolungdomen som "redan från de första åren" borde få "vänja sig vid de fraser och det uttryckssätt som användas av Cicero och Terentius" så att de längre fram inte blott skulle kunna citera de latinska förebilderna utan också använda dem som rättesnöre.¹⁰⁸

Imitatio som pedagogisk princip diskuterades detaljerat i 1649 års skolordning. Här angavs att skolgossarna från och med andra klass skulle skriva översättningar och versioner av författare som Cicero, Livius och Vergilius. Skolordningen påpekade uttryckligen att *imitatio* var målet med skrivövningarna: "Efterbildning är alltså vad som här behöves, nämligen att gossen vänjer sig vid att i skrift, liksom också muntligen, uttrycka det som han läst och iakttagit uti de erkända författarnas skrifter", hette det i samband med att det varnades för det fria skrivandets faror.¹⁰⁹

101. "1611 års skolordning", 192 I, s. 30 f.

102. Ibid.

103. Ibid., s. 32 f. I en not till Bror Rudolf Halls på handskrifter baserade utgåva av 1611 års skolordning konstateras att omnämnandet av Vergilius saknas i den år 1613 tryckta upplagan.

104. Ibid., s. 34 f.

105. Ibid., s. 36 f.

106. Ibid., s. 36 ff.

107. Ibid., s. 46 f.

108. Ibid.

109. "1649 års skolordning", 192 I, s. 112 f.

Även om skolordningen hänvisade till bland andra Quintilianus i denna fråga, så var det framför allt Lipsius som låg till grund för tankarna kring *imitatio*. Den flamländske filosofen Justus Lipsius såg efterbildningen som någonting som skulle utvecklas i olika grader, och detta tänkande gick igen i 1649 års svenska skolordning.¹¹⁰ För eleverna i trivialskolan handlade det om det som Lipsius kallade den barnsliga efterbildningen, *imitatio puerilis*.¹¹¹ Inom denna nivå rörde sig eleverna i sin tur över flera grader av *imitatio*, från den lägsta graden där ett felfritt språk stod i fokus till den högsta där man försökte efterbilda själva stilen hos till exempel Cicero och Livius. Därmed tangerades nästa grad av *imitatio*, ”den begynnande mognadens” efterbildning. Framför allt var det dock i gymnasiet som man uppnådde denna så kallade *imitatio crescens*.¹¹² I gymnasiets översta klasser då ”stilen erhållit mera styrka” kunde man gå vidare till den högsta nivån av efterbildning, *imitatio adulta*.¹¹³ Denna vandring från den barnsliga till den vuxna imitationen var en vandring från det enkla till det avancerade, från det ytligare till det djupare.

1649 års skolordning hade klargjort att man inte kunde kräva att trivialskoleeleverna skulle behärska *inventio* och *dispositio*.¹¹⁴ Dessa aspekter av retoriken fick ”bli efter vars och ens naturliga begåvning; på denna nivå handlade det framför allt om ”latinska språkets prydlighet och renhet”. Däremot kunde läraren inom parentes föreställa eleverna exempel på de klassiska latinska författarnas mer konstfärdiga hantering av *inventio* och *dispositio*, även om skolordningen här förtydligade att det framför allt var stilistiska dimensioner som skulle efterbildas. Medan Bror Rudolf Halls översättning av skolordningen talar om att det är de klassiska författarnas stil som skulle efterbildas, formulerar den latinska originaltexten det som att ”quam elocutionem imitari curabunt”.¹¹⁵ Det blir därmed tydligt att det snarare handlar om *elocutio* – den klassiska retorikens språkliga utsmyckning – än om det mer ospecificerade begreppet ”stil”.

I gymnasiet skulle, som konstaterats, eleverna sedermera nå efterbildningens högsta nivå, *imitatio adulta*. Detta var emellertid ett territorium som endast varsamt måtte beträdas:

110. Jfr Lundahl, *Viljan att veta vad andra vet*, 2006, s. 140.

111. Jfr Hansson, ”Progymnasmata i de svenska skolordningarna 1561–1878”, 2003, s. 184 ff.

112. ”1649 års skolordning”, 1921, s. 172 f.

113. Ibid., s. 174 f.

114. Ibid., s. 90 f.

115. Ibid.

Dock böra försöken i denna riktning endast göras med ett fåtal lärjungar, och man bör noggrant tillse, att ingen i förtid och alltför brådslande genomgår dessa övningar, d. v. s. innan han är fullkomligt i stånd att uttrycka sina tankar på ett felfritt och vackert språk och till och med att i viss mån pryda och vidga sin framställning. Det är rådligare att här stanna på det mellersta stadiet och lämna det översta åt de akademiska studierna.¹¹⁶

1649 års skolordning hade i samband med instruktionerna för undervisningen i religions- och sedolära särskilt framhållit att läraren vid läsningen av de världsliga författarna skulle uppmärksamma eleverna på ”sanna och sköna yttranden eller handlingar” och mana till efterbildande därav. Vad man inte förmådde efterbilda skulle man åtminstone ”beundra och prisas”.¹¹⁷ Målet var att eleverna skulle ”göra betydande framsteg på samma gång i det sedligt goda som i kunskaper”, och efterbildningen utgjorde uppenbarligen en grundläggande del av dessa föresatser. Det som skulle efterbildas var alltså moraliska dimensioner – det ”sanna och sköna” i ”yttranden och handlingar” – så som dessa framträder i de klassiska auktorernas texter. Detta kunde givetvis medföra andra värderingar än de gängse kristna. På den punkten är skolordningen tydlig med att eleverna bör påminnas om att de antika författarna i frågor som ”stå i strid med kristen tro och goda seder” måste ses som ”blinda och olyckliga hedningar” och att de därför på dessa områden inte kan anses ha sin vanliga auktoritet.¹¹⁸

Den detaljerade latinska skolordningen av år 1649 ersattes 1693 av en ny. Den nya skolordningen var författad på svenska och betydligt mer kortfattad än föregångaren. Här föreskrivs att eleverna från och med andra klass skall ägna sig åt latinska och svenska skriv- och översättningsövningar. I de följande klasserna utvidgas lärotexterna med fler författare och skrivövningarna får därmed en allt bredare bas av antika och i vissa fall även nylatinska texter. I femte klass föreskriver skolordningen bland annat brevskrivningsövningar till efterbildande av Cicero. Även om skolordningen är ytterst kortfattad också när det gäller undervisningen på gymnasierna så framgår det att man ägnat sig åt liknande övningar, utgående från samma texter.

Skrivövningarna under 1724 års skolordning, som särskilt behandlas i detta avhandlingskapitel ägde alltså rum mot bakgrund av bred användning,

116. Ibid., s. 102 f.

117. Ibid., s. 86 f. ”Quoties autem honesta dicta factave legentur, ea commendabunt pueris, et quae possint, imitari, quae vero supra sint, admirari certe et magnificare iubebunt.”

118. Ibid.

ingående studium och noggrant efterbildande av de klassiska författarna. Gång efter annan framgår hur samma texter av de klassiska författarna användes för undervisning i flertal ämnen. Detta förfarande var något som byggde på en lång tradition i skolorna, och hade varit praxis även under den mest strikta ramistiska uppdelningen av disciplinerna i separata entiteter, menar Walter J. Ong: "[...] in working up a given passage of discourse, one used simultaneously logic, grammar, rhetoric, and possible other arts as well".¹¹⁹ Detta innebar att de framför allt antika texter som användes inom retorikundervisningen också kunde tjänstgöra i undervisningen i till exempel historia och filosofi – och vice versa.¹²⁰ På basis av dessa texter kunde alltså eleverna förmås sträva efter en moralisk *imitatio*, en efterbildning av vad som framställts som gott och riktigt. För renässanshumanister som Erasmus hade dessa djupare liggande aspekter av *imitatio* hållits som de främsta. De innebar, som Anders Cullhed uttryckt det utifrån Erasmus, "en återskapelse av föregångarens ande, själsförfattning, energi eller inre kraft".¹²¹ Noterbart är hur Erasmus använder ordet *virtus*, dygd, något som hos Cullhed översätts med "inre kraft".¹²²

Precis som texterna kunde brukas inom ramen för i princip all undervisning kunde också all undervisning användas för att förmedla innehållet i texterna – och detta innehåll var till stor del moraliskt. 1649 års skolordning talade om att lärarna, så snart tillfället gavs skulle "ingjuta hat och avsky för det onda men kärlek och beundran för det goda" hos eleverna.¹²³ Det kan vara värt att notera att den latinska skolordningstexten använder orden *vitiorum* och *virtutum* och passagen också kan översättas som syftande på last och dygd. Därmed blir det än tydligare hur texterna utvärderades utifrån de beskrivna gärningarna, snarare än utifrån mer abstrakta metafysiska föreställningar om ont och gott.

1693 års skolordning hade framhållit hur lärarna "genom goda *Exempel* icke mindre än med trogen Underwijssning skole alle sine Disciplar till Dygd och Skickeligheet wäna".¹²⁴ Också i 1724 års skolordning vinnlade

119. Ong, *Orality and Literacy*, 1982, s. 135.

120. Jfr Skuncke, *Gustaf III*, 1993, s. 132.

121. Anders Cullhed, "Originalitet och imitation i renässanspoetiken", i *Mimesis förvandlingar. Tradition och förnyelse i renässansens och barockens litteratur*, red. Hans-Erik Johannesson et al. (Stockholm: Atlantis, 2002), s. 96 f.

122. Ibid.

123. "1649 års skolordning", 1921, s. 86 f.

124. "1693 års skolordning", 1922, s. 8. Särskilt viktigt för såväl riket som Guds församling var det

man sig om att värva en lärarkår som kunde utgöra goda föredömen för skolgossar och gymnasister. Vanligtvis rekryterades lärarna bland, som det hette ”stiftens barn” – det vill säga de var födda eller utbildade inom stiftet och sålunda förmodligen bekanta ansikten – och inte sällan hade de själva gått i de skolor dit de nu sökte sig som lärare. Utöver kunskaper förväntades ett omvitnat gudeligt, nyktert och allvarsamt leverne. I den ed som gymnasielektorerna fick svära hette det att ”Ynglingarnas seder och liv skall jag övervaka med rättfärdighet, och genom mitt eget föredöme skall jag egga dem till höviskhet och en oförvitlig levnad.” Det var alltså som ett den klassiska retorikens *exemplum* eller förebild som läraren skulle inspirera eleverna till moraliskt efterbildande.

När Falu trivialskola efter reparationer återinvigdes den 11 oktober 1780 hölls invigningstalet av Jacob Brunnmark, studerande och därtill tidigare elev vid trivialskolan.¹²⁵ Det går att föreställa sig situationen: Brunnmark talar – på svenska – inför en publik förmodligen bestående av såväl lärarkår som lokala kyrkliga och världsliga potentater, alla med inflytande på och intresse av skolan. Förmodligen är också elever närvarande. Att Brunnmark tar upp den offentliga undervisningens förtjänster förvånar alltså inte, inte heller att han sjunger lärarnas lov.

En av anledningarna till att Brunnmark i talet sätter den publika undervisningen (det vill säga i skolorna) framför den privata informationen är just förekomsten av lärare som inte enbart är förfarna i undervisningens alla grepp utan också kan fungera som goda förebilder. Problemet är, menar Brunnmark, att ”välmenande föräldrar ofta måste lemna sina barns upfostran i deras hand, som sjelfve behöfde andras ledande, så väl på Lärdoms, som dygdevägen”.¹²⁶ De privatundervisande lärarna var helt enkelt inte lika duktiga – och dygdiga! – som de erfarna och noggrant utvalda lärarna i de statliga skolorna. Karaktärsfostran och det dygdiga levernet tycks ha varit nog så viktiga mål som enbart ämneskunskaperna. Här var skollärarna fullgoda *exempla*, värdiga att följa såväl på lärdoms- som dygdevägen.

Ett minst lika intressant inslag i Brunnmarks tal är hur också eleverna framhålls som förebilder för varandra. Som tidigare visats menar Quinti-

enligt skolordningen att de adliga barn som satts i skolorna skulle ”blifwa på tienligt sätt uti *Studierna* öfwade”.

125. Jacob Brunnmark, ”Tal Vid Inwigningen af Fahlu, nödtofteligen reparerade, Trivial-Schola, den 11te October 1780”, 1780–10–11, Falu högre allmänna läroverks årshandlingar 1770–1879, Högre allmänna läroverket i Falun, D.I.b:1, ULA.

126. Ibid.

lianus att människor själva vill göra det som de prisar hos andra; oavsett vilken nivå man rör sig på handlar det om att man jämför sig med andra.¹²⁷ Tankarna går igen hos Brunnmark:

Vi äro af naturen så beskaffade, at hvar ock en åstundtar, om icke förmåns dock comparations rätt med en annan. Ingen ser med differante ögon, sin Camerad befordras til det ell. det, til den ell. den förmån, då det samma tillbjudes så den ena som den andra. Hwilken ädel täflan och emulation upkomma icke då? Det qvicka geniet vårdslösas icke det trögare upodlas den flitige berömmes för sin flit den tröge uppmuntras att följa den förras exempel. den ärbara hedras, den lastbare lockas att öfverge sina fel, han vill icke vara sämre han vill ock hedras.¹²⁸

I resonemanget framträder alltså en tydlig imitations- och emulationstanke, där de goda exemplen lockar till efterföljd och efterbildning – och till tävlingslystnad och en strävan att nå *ännu* längre. När undervisningen bland annat innebar att läxor och skrivuppgifter rättades inför hela klassen att åse och åhöra är det lätt att föreställa sig sporren – eller pressen – att ta efter de bästa.¹²⁹

Æmulatio-tanken var synlig också i hur 1724 års skolordning ordnade det fysiska skolrummet: här stadgades bland annat att i varje klass skulle "Scholæ-piltarne sättias i ordning effter sin qwickheet ock framsteg".¹³⁰ *Imitatio*- och *æmulatio*-idealen innebar därmed inte blott ett förhållande till litterära, retoriska och moraliska förebilder: det ingrep också i relationerna mellan de enskilda eleverna.

Dessa relationer skulle alltså präglas av tävlan. På en grundläggande psykologisk nivå innebar *æmulatio* som pedagogisk tanke att man drog nytta av elevernas tävlingsinstinkt och avundsjuka: mot den som har nått längre, mot den som vet mer, mot den som kan bättre.¹³¹ Genom att tygla denna

127. Quintilianus, *Den fulländade talaren*, 2002, s. 124.

128. Brunnmark, "Täl Vid Inwigningen af Fahlu, nödtofteligen reparerade, Trivial-Schola, den 11te October 1780", 1780–10–11, Falu högre allmänna läroverks årshandlingar 1770–1879, Högre allmänna läroverket i Falun, D.I.b:1, ULA.

129. Om *æmulatio* och rättandets funktion i 1649 års skolordning, jfr Lundahl, *Viljan att veta vad andra vet*, 2006, s. 142.

130. "1724 års skolordning", 1922, s. 36.

131. För en översyn av *æmulatio*-tanken från Cicero och andra antika författare fram till renässanshumanister som Erasmus av Rotterdam, se G. W. Pigman III, "Versions of Imitation in the Renaissance", *Renaissance Quarterly* 33, no. 1 (1980): 1–32. Jfr även Morgan, *Literate Education in the Hellenistic and Roman worlds*, 1998, s. 79 ff.

avund kunde eleverna följa de bästa för att om möjligt hinna ikapp och förbi – och för att avgöra huruvida man förmådde nå ikapp eller överträffa någon eller något måste dessutom jämförelsen göra explicit.¹³² En skolelev under 1700-talet bör ha varit medveten om detta förhållande.¹³³ I de retoriska övningarna innebar detta att de klassiska förebildernas uttryck kopplades till skolkamraternas och lärarnas efterbildande av dem. Man hade gemensamma retoriska referensramar och repertoarer och man strävade i ett pedagogiskt system av institutionaliserad konkurrens efter att efterbilda och överträffa samma förebilder – och varandra.

Det är viktigt att komma ihåg att den likriktning – språkligt, topiskt och tematiskt – som åtföljde latinstudiet med dess kanonnära efterbildningsövningar på sina håll faktiskt var någonting *önskat*. Enligt renässanshumanistisk modell var efterbildningen nyckel till såväl språklig som moralisk och, i förekommande fall, teologisk korrekthet – en modell som också omfamnades i tidiga protestantiska tankar kring språk och utbildning.¹³⁴ *Imitatio* bidrog sålunda till språklig och intellektuell stringens, kontroll och exakthet; *æmulatio* bidrog till att inte låta sig nöja därmed.

132. Jfr Pigman, "Versions of Imitation in the Renaissance", 1980, s. 26.

133. Ett exempel från ett antal årtionden tidigare utgörs av Andreas Olavi Rhyzelius, som i sina minnen från tiden som skolgosse i Skara i slutet av 1680-talet hyllar "æmulationen eller täflandet, som otroiligen mycket mig gagnat hade". Den mest framstående medtävlade var enligt Rhyzelius' redogörelse jämnåriga Jacob Spegel, son till Haquin Spegel. Citerad ur Beckman, *Vår skolas historia. 1, Tiden till omkring 1800*, 1926, s. 62.

134. Thavenius, *Modersmål och fadersarv*, 1981, s. 82 f.

Avslutning till andra delen

I kartläggningen av retorikutbildningen i 1700-talets skolor och gymnasiet har denna avhandlings andra del tagit fasta på skolretorikens läroplanshistoriska belägenhet, uppehållit sig vid hur undervisningen fungerade och undersökt vilka texter som lästes och skrevs. Av denna kartläggning framgår tydligt hur retorikens pedagogiska program omfattade mycket mer än vad som på schemat rubricerades retorik. Skolretoriken begränsades ingalunda till vad som rymdes i elevernas läroböcker i retorik; tvärtom omfattade retorikutbildningen flera beståndsdelar som samverkade med varandra och med det klassiska *trivium* i stort.

Även om 1724 års skolordning inte lika explicit som tidigare skolordningar delade in retorikutbildningen i olika delar, har denna avhandlingsdel visat hur 1700-talets skolretorik varit strukturerad enligt samma principer som tidigare. I en antik, renässanshumanistisk och protestantisk-humanistisk tradition delades undervisningen in i för det första teoristudier, för det andra läsning av förebildliga författare samt för det tredje övningar.

Det teoretiska retorikstudiet var tydligt rotat i läroböckerna, och särskilt i den bok som föreskrevs av 1724 års skolordning, *Elementa rhetorica* av Gerardus Johannis Vossius. Detta 1600-talsverk användes i den svenska lärda skolan under hela den studerade tidsperioden. Härvidlag utgör verket ett tämligen unikt exempel i en skola där många andra läroböcker – från grammatik till teologi – kom att bytas ut under de 83 år som 1724 års skolordning var gällande.

Till stor del handlade den teoretiska skolretoriken om *elocutio*, den del av retoriken som syftade till att ge språket en passande klädedräkt. Centralt var, enligt såväl skolordningen som redogörelser från skolorna, inlärandet av retorikens troper och figurer. Här användes framför allt den erotematiska metoden med frågor och svar, ett undervisningssätt som handfast placerade eleverna i en dialog med läraren (om än i underläge, där läraren ytterst var den som satt inne med de rätta svaren).

Även om undervisningen alltså framför allt skulle uppehålla sig vid *elocutio* bidrog det teoretiska retorikstudiet, inklusive läsningen av Vossius' *Elementa rhetorica*, till att på flera nivåer föra vidare ett äldre utbildningsinnehåll. Detta innehåll kunde också rymma aspekter av retoriken som under 1700-talet hade börjat betraktas som omoderna eller av annan anledning oönskade, till exempel den intellektuella retoriska bearbetningen av idémässigt och dispositoriskt stoff i *inventio* och *dispositio*. Bland annat skedde detta genom att den teoretiska skolretoriken tog bruk av de klassiska författarnas texter för att exemplifiera och lära ut såväl retorikens språkliga ornamenteringskonst som mer allmänna värtalighetsideal.

Av särskild vikt för att föra vidare ett äldre lärostoff hörde just de klassiska författarnas texter. Läsningen av dessa förebildliga klassiska texter utgjorde den andra av de tre grenarna i retorikens pedagogiska program. Utöver att utgöra ett stöd för den teoretiska retorikundervisningen fungerade de som stilistiskt och innehållsmässigt rättesnöre för elevernas tänkta retoriska textproduktion. Därtill kom dessa antika författares stora betydelse för andra delar av skolornas latinundervisning: också där lästes såväl Cicero som Cornelius Nepos samt Vergilius, Justinus, Horatius och andra författare tillhörande en kanon av litterärt, moraliskt, historiskt och retoriskt stoff. Även om stora delar av kärnan i denna *publica materies* på så sätt kom till bruk, eller åtminstone fanns tillgänglig, i skolorna och gymnasierna visar det undersökta materialet att det främst var vissa specifika delar – vissa författare och vissa verk – som användes i retoriken eller i direkt anslutning här till. Hit hörde som tidigare påpekats framför allt Cicero, medan andra delar av *publica materies* huvudsakligen användes på annat håll; Horatius och Vergilius figurerade till exempel i större utsträckning i prosodin och poetiken än i retoriken. Detta förhållande, att vissa klassiska författare och verk stod närmare retorikundervisningen än vad andra gjorde, innebar emellertid inte att man inte kunde överföra och utnyttja texter från ett sammanhang till ett annat – bara att olika ämnen och olika delar av undervisningen

lade tyngdpunkten på olika delar av den kanon som användes i skolorna. Sammantaget visar det nära förhållandet mellan de olika aspekterna av språkundervisningen och de förebildliga klassiska texterna på retorikens fasta förankring i *trivium*.

Såväl retoriken som de andra delarna av *trivium* – och latinundervisningen i stort – gav eleverna ett förråd av ord och synonymer, vilka inte sällan samlades i särskilda *thesauri*. Det är emellertid troligt att ökad tillgång och sänkta kostnader ledde till att lexika och andra tryckta verk mot slutet av den studerade tidsperioden utmanade dessa traditionellt handskrivna samlingar. Dessa samlingar användes inte blott för att uttyda de texter man läste utan också som hjälp i författandet av egna verk – vanligtvis efterbildande de klassiska förebilderna. Härigenom bör elevernas skrivande ha 'standardiserats' i takt med att tillgången på tryckta läromedel ökade. Dessutom ökade rimligtvis även mängden text som kunde göras tillgänglig för elevernas retoriska repertoar. Om denna repertoar av hävd vilat på de två komponenterna minne och skrift, så bör utvecklingen under perioden ha lett till att balansen dem emellan tippade än mer i riktning mot skriften.

Även om påfallande mycket av retorikutbildningen i 1700-talets skola var en skriftspråklig affär var alltid muntliga moment närvarande i undervisningen. Det som männe skrivits i tystnad skulle alltid komma att ljudas. Det offentliga rättandet av elevernas skrivuppgifter – framför allt *themata* och *exercitia stili* – var sålunda mer än ett didaktiskt grepp för att få eleverna att lära av varandras misstag, mer än en disciplinerande offentlig kunskapsvärdering. Det innebar också ett sätt retorisera elevernas skrivande. Genom att gång efter annan underkasta sig offentlig granskning blev eleverna också medvetna om villkoren för den egna textproduktionen. De bör också ha blivit uppmärksamma på att de i denna produktion måste förvänta sig en publik – den rättande läraren och skolkamraterna på plats – och anpassa sig till den. På så vis kom skrivövningarna, från de allra första av *themata* till de mest sofistikerade av *exercitia stili*, att präglas av retorikens krav på situationsanpassning. Ur denna aspekt blev alltså retoriska överväganden styrande för undervisningen tvärs över *trivium* – och all undervisning i *trivium* bör ha bidragit till att öka elevernas retoriska flexibilitet.

Utöver skrivövningarna fanns åtskilliga muntliga retoriska övningar som tog i bruk vad eleverna lärt sig såväl i teoristudiet som genom tillägnandet av *publica materies* och i efterbildandet av de klassiska författarna. I författandet och framförandet av övningstal, disputationer och predikoövningar

fick eleverna utdelning för den teoretiska träningen i retorikens troper och figurer. På så sätt gavs de här tillfälle att använda retorikens språkliga verktygslåda i egna kompositioner. De muntliga övningarna var emellertid ingalunda begränsade till den stilistiska utformningen i *elocutio*. En förtrogenhet med antikens och Bibelns värld, med dess bemärkta historiska personer och med andra *exempla* och *loci* var nödvändig för den elev som sattes att själv skapa texter centrerade kring dessa personer och motiv. Som visas i avhandlingens nästa del kunde detta utbildningsinnehåll också spela en betydande roll i elevernas moraliska fostran.

Sammanfattningsvis kan konstateras att innehållet i retorikutbildningen tog form på åtskilliga innehållsliga nivåer. Det innehåll som hänförde sig till retoriken som kunskapsområde aktiverades i en rad sammanhang – från lärokurserna i retorikteori till läsningen av de klassiska författarna och elevernas skriftliga och muntliga övningar – och var därmed betydligt större än vad som kan uppfattas i förstone. Därtill var en betydande del av utbildningsinnehållet i den lärda skolans *trivium* överförbart eller applicerbart mellan de tre ingående delarna retorik, grammatik och dialektik. Till detta kom så det innehåll på fostrans- och socialisationsnivåer vars funktion var att forma pojkar och ynglingar till lärda män, dygdiga kristna och värtaliga medborgare. Det är detta innehåll som fokuseras i avhandlingens nästa del, *Skolretorik och mannafostran*.

Del III

Skolretorik och mannafostran

Inledning till tredje delen

Retorikutbildningen i 1700-talets skolor och gymnasier präglades av en påtaglig kontinuitet. Den teoretiska litteraturen, de förebildliga texterna, de skriftliga och muntliga övningarna – inom alla dessa områden hade utbildningen traditioner med rötter långt tillbaka i tiden, och under den studerade tidsperioden förändrades saker och ting endast långsamt.

Som visats i föregående del innebar denna beständighet att åtskilligt av det innehåll som förmedlades i skolretoriken var av äldre snitt. Dessutom innebar bredden i det retoriska pedagogiska programmet såväl som detta programs fasta förankring i *trivium* att utbildningen var mer omfattande än vad som på schemat benämndes retorik.

Mot bakgrund av dessa resultat behandlar den tredje och avslutande delen av avhandlingen, *Skolretorik och mannafostran*, framför allt det moralisk-pedagogiska innehållet i övningarna och lärotexterna, ett innehåll som i en vidare kontext relateras till fostran av medborgare och lärda män. Här ges en bild av det uppbyggeliga och moraliskt fostrande innehållet i skolretorikens olika texter: teoretisk retoriklitteratur, klassiska författare som Cicero och Cornelius Nepos, samt texter från elevernas egna skrivövningar. Avslutningsvis relateras retorikutbildningen och det moralisk-pedagogiska programmet i skolorna och gymnasierna till en större samhällelig kontext. Här tecknas bilden av de världar i vilka en skolgosse eller gymnasist rörde sig: från ett tänkt antikt universum till de konkreta platserna i skolan och staden, vilka betraktas som arenor för vältalighet och rum för fostran. Här

diskuteras vidare de lärda identiteter som skapades av eleverna som individer och kollektiv, och hur detta danande av män och medborgare hängde samman med retoriken och skolornas vältalighetspraktiker.

Ärvda ideal

– skolretorikens moraliska innehåll

Vad utmärker egentligen en god människa? Svaren varierar, och har varierat, men genom historien har frågan ofta besvarats utifrån begreppet *dygd* – det vill säga bestämda karaktärsegenskaper vilka är att betrakta som goda eller önskvärda. Under en lång tid hörde det till skolans och utbildningens uppgifter att fostra det uppväxande släktet till att bli goda, dygdiga människor.

Den lärda skolan i 1700-talets Sverige arbetade därför med dubbla mål: kunskaper och dygd. Utöver de sakkunskaper som förmedlades – till exempel i skolretoriken – hade utbildningen också ett tydligt moraliskt fostrande innehåll. Detta dubbla mål framgår av de skolordningar som reglerade de svenska skolorna och gymnasierna under 1700-talet. I 1693 års skolordning framhålls hur lärarna bör ”upmana the flijtige, at de uti Dygd och Lärdom mehr och mehr tilltaga” och att de ”skole alle sine Disciplar till Dygd och Skickeligheet wänia”.¹ I 1724 års skolordning heter det bland annat om skolgossarna att de skall bildas till ett gott och gudfruktigt leverne, ”så att icke allenast theas förstånd tilltager, genom studier ock boklige konster, utan ock theas sinnen i rättan tijd böijas til ett Christeligt dygdelefwerne”.² Skolgossarna måste sålunda styras bort från det hotande

1. ”1693 års skolordning”, 1922, s. 7 f.

2. ”1724 års skolordning”, 1922, s. 28.

moraliska förfallet så ”att the icke slå sig, antingen til lättia eller annan odygd”, ty skulle de till äventyrs beträda denna väg så ”föra the icke allenast odygden med sig till Academien, utan öfwa henne så mycket fräckare, som the ther få mehra frijheet och större inbillningar om sig til sitt och många andras wissa förderf”.³

I det följande studeras det moralisk-pedagogiska stoff varmed skolretoriken integrerades i utbildningens dygdefostrande målsättningar. Här avhandlas de teman och *loci* varmed världsbilder byggdes. Här redogörs även för de historiska *exempla* som befolkade dessa världar, definierades av sina laster och dygder och sattes att utgöra moraliska föredömen och avskräckande exempel. Som påpekats i avsnittet om avhandlingens utgångspunkter är begrepp som dygd emellertid sällan entydiga, och har genom tiderna fyllts av olika innehåll. En utgångspunkt för undersökningen är att olika manligheter och medborgarskapkonceptioner kan konfigureras genom genom olika kombinationer av dygder och laster. Vilka dygder som framstår som mest betydande i olika lärotextsammanhang blir därför ytterligare en fråga som belyses nedan.

Undersökningarna i detta kapitel följer samma indelning i *præcepta*, *lectionis exempla* och *exercitationes* som legat till grund för avhandlingens andra del. De olika undersökningarna uppehåller sig vid lärotexter som trots att de alla har rötter tillbaka till antiken har olika genes. För det första studeras här den teoretiska retoriklitteraturen representerad av den 1600-talshumanistiska retorikhandboken *Elementa rhetorica*. För det andra undersöks läsningen av de klassiska texterna utifrån verk av två romerska författare. För det tredje diskuteras så slutligen skrivövningar författade av en elev i den svenska 1700-talsskolan.

En central plats i den klassiska retorikens lära om *inventio* intas av de så kallade topikerna. Det försvenskade ordet kommer från det grekiska *topoi* (singular: *topos*), vilket liksom det latinska *loci* (singular: *locus*) betyder ’platser’.⁴ I den klassiska retoriken avses härmed de ställen där talaren söker argument: allmänna och giltiga i alla typer av tal eller texter, eller specifika och relaterade till faktorer som genre och ämne. Topiklärans betydelse som tankeverktyg bör inte underskattas; genom dess ’mallar’ för tankandet försågs skolgossarna med verktyg för konstruktion och repro-

3. Ibid., s. 61.

4. I föreliggande framställning används huvudsakligen de latinska och ’svenska’ termerna, det vill säga *loci* respektive topiker.

duktion av ideal och identiteter. Teckningarna av goda samhällsmedborgare och dygdiga män – liksom av de personer, män och kvinnor, som avvek från idealbilderna – organiserades utifrån ett antal tämligen klart definierade aspekter. Ofta sammanföll beskrivningarna med de vanligaste *loci* som föreskrevs av retoriklitteraturen; i andra fall var det enskilda dygder och laster som sattes i förgrunden.

De olika texter som användes fungerade som *exempla* på flera vis. För det första utgjorde de klassiska författarna stilistiska föredömen, vars skrivsätt skolgossarna skulle försöka imitera så gott de kunde, och helst ännu bättre. För det andra rymde texterna historiska och mytologiska *exempla* vilka fick illustrera önskvärda och icke önskvärda gärningar och karaktärsdrag.⁵ Dessa föredömen och avskräckande exempel skulle vara styrande för elevernas egna etiska kompass. Med historien som livets läromästare fanns det någonting att lära i berättelserna om hjältar och skurkar: en moralisk måttstock varmed såväl det förflutnas gestalter och handlingar som det uppväxande släktet hade värderats och skulle värderas.⁶

Utöver att vara moraliskt normerande för eleverna utgjorde detta stoff också en tillgång i retoriska sammanhang. Betydande *exempla* lades antingen på minnet eller fästes på pränt i *thesauri* och minnesböcker. Dessa samlingar – som inte blott rymde *exempla* utan också minnesvärda ord, formuleringar, fraser, dikter och så vidare – kunde sedan användas vid författandet av tal och andra texter. Själva skrivböckerna från skolorna fungerade på ett liknande vis: i dessa anhopades allt det stoff, alla de formuleringar och vändningar som blev resultatet av det idoga skrivandet i skolorna och gymnasierna.⁷

Vossius' *Elementa rhetorica* mellan raderna

Den teoretiska retorikundervisningen i 1700-talets skola dominerades, som tidigare visats, av Vossius' *Elementa rhetorica*, ett verk som i det följande får representera skolretorikens teori i stort. Vossius' lilla lärobok gick igenom de olika delarna i den retoriska processen, från finnandet av argument och

5. Jfr Hansson, *Salongsretorik*, 1993, s. 127.

6. Jfr Skuncke, *Gustaf III*, 1993, s. 143.

7. Jfr Hansson, *Salongsretorik*, 1993, s. 130 f.

innehåll i *inventio*, vidare till stoffets ordnande i *dispositio* och den språkliga klädedräkten i *elocutio*, till talets fästande i minnet i *memoria* inför det slutliga framförandet i *actio*.⁸

För den som med början i avsnittet om *inventio* – finnandet eller uppfinnandet av argument – studerar retorikens användning av *loci*, de tänkta 'platser' där en talare söker sitt stoff, blir det moraliskt värderande inslaget uppenbart. För den retoriska genre som kallas *genus demonstrativum* och som används för att berömma eller kritisera personer, gärningar eller saker uppger till exempel Vossius att argument för att lovprisa eller klandra personer kan hämtas från *loci* som härstamning, fosterland, skapnad, framgång, uppfostran eller utbildning, gärningar, dygder, dödsätt och begravning; gärningar kan till exempel berömmas eller kritiseras utifrån om de är hedervärda, nyttiga eller svåra, medan saker kan avhandlas utifrån vad som är hedervärt, nyttigt, svårt, nödvändigt eller angenämt.⁹

På dessa standardsökställen kunde alltså talaren finna sitt material. Vad som emellertid komplicerar bilden är att 1700-talsretoriken, som tidigare visats, har beskrivits som allt mer inriktad på *elocutio*, den språkliga ornamenteringen. 1700-talets utgåvor av *Elementa rhetorica* har också påverkats av dessa figurretoriska strömningar; liksom avsnittet om *inventio* i allmänhet, har de stycken som avhandlar retorikens *loci* kraftigt skurits ner.¹⁰ De genrespecifika *loci* som räknas upp i föregående stycke lyser sålunda med sin frånvaro i de flesta svenska Vossiusutgåvorna. Förvisso kan man – som påpekas i denna avhandlings kapitel 4 – ställa berättigade frågor om vilka utgåvor som verkligen användes i undervisningen. I det följande undersöks emellertid på vilka andra sätt som ett äldre, moraliskt orienterat och ofta topiskt organiserat lärostoff kan ha förmedlats. Om det verkligen var så att man i skolretoriken använde sig av lärotexter – som vissa utgåvor av *Elementa rhetorica* – där *inventio*-delen enligt tidens smak hade tonats ned, vilket genomslag fick då detta när det gällde innehållet i undervisningen? Vad står egentligen 'mellan raderna'?

Det bör påpekas att Vossius själv hade en syn på retoriken som ett redskap som inte förutsatte att talaren behövde vara en *vir bonus*: tvärtom kunde

8. Vossius, *Elementa rhetorica eller retorikens grunder*, 2006.

9. De två andra traditionella retoriska genrerna är *genus deliberativum*, som används för överläggande tal och *genus judiciale*, som används för att anklaga och försvara. Ibid., s. 6 f.

10. Ibid., s. passim.

retorikens grepp användas för såväl goda som onda avsikter.¹¹ Däremot utgjorde historien en källa till moralisk fostran: från olika *exempla* kunde man dra moraliska lärdomar.¹² Historien och dess olika *exempla* kunde därmed tas i bruk som uppbyggligt stoff. Det är på detta sätt som *Elementa rhetorica* i det följande betraktas: som en text där det moraliska utbildningsinnehållet inte främst förmedlas genom retorikens teoribygge, utan genom de personer och teman varmed den teoretiska byggnadsställningen fylls.

När det gäller sådana *loci* som av Vossius tas upp i avsnittet om *genus demonstrativum*, tyder mycket på att dessa står att finna inte blott i bokens i vissa utgåvor bantade *inventio*-avsnitt. Flera av dem återfinns också i det desto mer elaborerade avsnittet om *elocutio* – inte explicit, utan i de troper och figurer som illustreras med exempel ur bland annat den latinska litteraturen.

Skapnaden (*natura*) – ”såväl till kropp som sinnelag”, som Vossius specificerar det – som *locus* figurerar i *Elementa rhetoricas elocutio*-avsnitt i det exempel på *antonomasia* där Vossius framhåller hur *Iliadens* lytte Thersites kan representera vanskapta personer i allmänhet.¹³ Från Homeros hämtar Vossius ännu en person för att illustrera *antonomasia*, nämligen den pugilistiskt lagde tiggaren Irus, vars namn kan användas för att beteckna en fattig person.¹⁴ Här handlar det emellertid mer om topiken framgång (*fortuna*), vilket enligt Vossius ”omfattar rikedomar, hedersbetygelser och liknande”.¹⁵ Att det är retoriskt relevant att hänvisa till en persons fram- eller motgångar framgår också av det exempel på *asteism* (”ett artigt skämt”) där Vossius visar hur en misslyckad poets namn kan användas för att driva gäck med andra mindre framgångsrika diktare.¹⁶ Dödssättet (*mors*) som topik syns bland annat i definitionen av sarkasmen som ”ett fientligt avhånande av en som redan är död eller snart skall dö” (vilket av Vossius illustreras med hur den fångslade och pryglade Jesus hånas av de romerska soldaterna med den sarkastiska frasen ”Var hälsad, judarnas konung”).¹⁷ Genom detta exempel illustreras

11. Nicholas Wickenden, *G. J. Vossius and the Humanist Concept of History*, *Respublica literaria Neerlandica* 8 (Assen: Van Gorcum, 1993), s. 79. Jfr Åslund, *Magnus Gabriel De la Gardie och vältaligheten*, 1992, s. 75.

12. Wickenden, *G. J. Vossius and the Humanist Concept of History*, 1993, s. 76 ff.

13. Vossius, *Elementa rhetorica eller retorikens grunder*, 2006, s. 7, 23. Vossius definierar *antonomasia* eller *pronominatio* som ett slags ”synekdoke, som innebär att det som kännetecknar en enda person sätts i stället för det som kännetecknar många, eller tvärtom.”

14. *Ibid.*, s. 23.

15. *Ibid.*, s. 7.

16. *Ibid.*, s. 24.

17. *Ibid.*, s. 7, 24. Vossius i Stina Hanssons kommenterade utgåva, liksom 1732 års och 1770 års

hur den död som en person går till mötes kan användas som stoff i ett tal, ett stoff som kan utvecklas ytterligare genom att redogöra för de specifika omständigheterna. Sålunda hämtar Vossius ur *Aeneiden* en vers av Dido, som inte blott exemplifierar den retoriska figuren *anthypofor*, utan också framhåller mötet med döden som något av avgörande vikt för personteckningen: "[...] för vem skulle jag frukta, när jag har föresatt mig att dö?"¹⁸

På detta sätt omsätts teorin i praktik: genom sin användning av excerpter och illustrerande citat kan Vossius komplettera *praecepta* med *exempla*. De fragment av den klassiska kanon som presenteras kan relateras till skilda *loci*, vilka i sig hör till den del av retoriken som kallas *inventio*. Även om inte alla utgåvor av *Elementa rhetorica* lika utförligt redogör för hur personer kan prisas eller klandras med hjälp av dessa *loci* så visas läsaren dem i användning. Presentationen av förtjänster och tillkortakommanden följer alltså topiklärans tankemallar: härigenom skapas män och kvinnor, stormän och slavar – även om såväl kvinnor som slavar figurerade i relativt liten utsträckning i *Elementa rhetorica*.

En särskild plats innehas av dygdena (och deras motsats, lasterna). Såväl dygden i stort som enskilda dygder (eller andra specificeringar av det övergripande dygdebegreppet) får anses utgöra *loci* i en klassisk-retorisk tradition. Vossius framhåller bland annat gärningar (*actiones*) och "deras ursprung i de olika dygdena" som *locus* för lov- och smädestalen i *genus demonstrativum*.¹⁹ Sålunda erbjuder han den läsare som finner att ett strikt tillämpande av hans uppställning av *loci* för hyllningstal till personer "luktar allt för mycket skola" möjligheten att i stället "lovprisa en person utifrån vissa särskilda dygder".²⁰ Vilka dessa dygder är, framgår emellertid inte, men återigen kan upplysande exempel stå att finna på annan plats i *Elementa rhetorica*. Genom att studera vilka dygder och laster som hyllas respektive fördöms i bokens *elocutio*-avsnitt ges en bild av hur topikläran tillämpas för att framhålla karaktärsgenskaper utifrån vilka människor bedöms och kategoriseras.

svenska utgåvor, anger frasen som hämtad ur Matt. 27:1; snarare borde bibelstället vara Matt. 27:29 eller Mark. 15:18. Vossius, *Elementa rhetorica*, 1732, s. 48 f. Vossius, *Elementa rhetorica*, 1770, s. 27.

18. Vossius, *Elementa rhetorica eller retorikens grunder*, 2006, s. 28. *Anthypofor* är enligt Vossius den del av *prolepsis* eller *occupatio* där man förekommer sin meningsmotståndare och genom att besvara invändningar som denna kan tänkas ha. (Själva invändningen presenteras i en *hypofor* utgörande den första delen av *prolepsis*.)

19. Ibid., s. 7.

20. Ibid.

Att dygden inte endast är av yttersta vikt för en oförvitlig samhällsmedborgare utan också själv utgör ett *locus*, visas av hur ett flertal av Vossius trop- och figurexempel kretsar kring dygden som tema. ”Dygden kan visserligen förtryckas, men aldrig undertryckas.”, heter det till exempel i ett exempel på *paradiastol* (”söndring”).²¹ Dygdens betydelse framgår också av det exempel på *klimax* – stegring – som Vossius ger: ”Fliten har förvärvat Africanus dygd, dygden heder, hedern medtävlare”.²² Ytterst komprimerat förmedlas här bilden av en värld där dygden är någonting centralt för såväl en enskild person som för hela samhället. Utöver den uppenbara slutsatsen att den idoga strävan mot dygd också i slutändan skänker heder skymtar ett vidare sammanhang. En möjlig tolkning härav är att dygderna, och de ideal som baseras på dessa dygder, är relationella – något som tar form på en arena i en ständig kamp med andra (män, kan förmodas) om ära och framgång.

Fler enskilda dygder kan beskådas i *Elementa rhetoricas* avsnitt om *elocutio*. Hit hör visheten: Cato får utgöra ett exempel på *antonomasia* och sätts sålunda att representera visa personer i allmänhet; på ett liknande sätt fungerar Mæcenat i sin roll som ”en de lärdas skyddspatron” och Aristoteles som ”en världsligt vis”.²³ Visheten som dygd framträder vidare i det exempel på *oxymoron* (självmotsägelse) som hämtas från Terentius: ”Om du är vis, så vet du sannerligen inte vad du vet”, varmed Vossius menar skall förstås ”tiger du med vad du vet”.²⁴ Citatet bär emellertid ytterligare en mening. Utöver vad som framhålls av Vossius, nämligen den praktiska vishet som består i att veta när man skall yttra sig och när det är bäst att hålla tyst, så utgör Terentiuscitatet också en variation på något som traditionellt tillskrivits Sokrates, nämligen den skeptiska satsen att sann kunskap består i att veta att man inte vet.

Ytterligare andra specificeringar av dygden belyser hur *virtus* en gång sprungit ur manlighetsföreställningar. Hit hör mod, självbehärskning, tro-

21. Vossius definierar *paradiastol* (*sejunctio*, ”söndring”) som då man skiljer på ord som tycks ha samma innebörd.” Ibid., s. 30.

22. Ibid., s. 27. Citatet tillskrivs hos Vossius ”Corn.”, vilket i kommentarerna i Hanssons Vossiusutgåva utläses som ”Quintus Cornificus” (se ibid., s. 41.). Det kan förtydligas att citatet finns återgivet i *Rhetorica ad Herennium* 4.34. Verkets författare är okänd – även om bland andra en Quintus Cornificus genom åren har pekats ut som dess upphovsman. I Birger Berghs översättning lyder passagen ”Africanus skaffade sig duglighet genom flit, ära genom duglighet, avundsmän genom ära.” Bergh, *Romersk retorik*, 1994, s. 120. Det aktuella citatet återkommer för övrigt också hos Quintilianus; se Quintilianus, *Institutio oratoria* 9.3.54–56.

23. Vossius, *Elementa rhetorica eller retorikens grunder*, 2006, s. 23.

24. Ibid., s. 30.

fasthet och arbetsamhet. Bland citatexemplen i *Elementa rhetorica* nämns hur ”Romarna har överträffat karthagerna i rättrådighet, stridskonst och frikostighet”.²⁵ Vidare delges läsaren ett exempel på rim, hämtat från Cicero: ”Medborgarna har tillsett att hans vilja blivit gjord, de förbundnas samförstånd har han vunnit vid sitt bord, styrt har han även fiendens hord, och vindarna och vågorna har lytt hans ord.”²⁶ Den (förmodat manliga) dådkraft som här kan spåras går för övrigt också igen på kärlekens område, där en passage från Ovidius används i ett exempel på *etiologia* eller bevekande: ”Han såg henne, och då han sett henne fick han behag till henne, och eftersom han fattat behag till henne, så vann han henne också.”²⁷

Samtidigt kan man som så ofta annars konstatera att måttlighet är en dygd. Återigen används ett citat från Ovidius, denna gång för att illustrera den retoriska figur som kallas *epanalepsis* och som går ut på att orden i början av en sats återkommer i slutet av en följande: ”Den som dricker för mycket, blir galen, avstå därför från detta. Det är att behålla sitt förnuft, ty den som dricker för mycket, blir galen.”²⁸ Ovidiuscitat används också i exempel på *paregmenon*, sammanfogandet av ”sådana ord, av vilka det ena härstammar ur det andra”: ”Du har en ogemen flit att flitigt studera både dag och natt” samt ”Och du gynnar mitt förstånd förståndigt.”²⁹ Ovidius utgör också källan för det citat varmed Vossius illustrerar *epanados*: ”Demophon, du har låtit både ord och segel gå till väders; jag sörjer över att seglen inte bårdar återkomst, och orden inte trofasthet”.³⁰ Här framträder, tämligen explicit, i det ena fallet fliten, i det andra trofastheten som dygd – och i det senare fallet implicit också svekfullheten som last. Explicit blir det också i det stycke där Vossius jämför sentensen ”Inget klär en människa bättre än godhet och bevågenhet” med Ciceros hyllning av Caesar i orationen *Pro Ligario*: ”Det finns inget större i din framgång eller berömligare i din natur än detta

25. Ibid., s. 26. Citatet, som Vossius uppger vara hämtat från ”(Cornif.)”, det vill säga *Rhetorica ad Herennium*, är i latinsk version ett exempel på *epifor*, där samma ord upprepas i slutet på flera satser. Saken illustreras i Birger Berghs översättning av *Rhetorica ad Herennium* där det på svenska heter ”Det var genom det romerska folkets rättrådighet som karthagerna besegrades, genom dess vapen de besegrades och genom dess frikostighet de besegrades.” Bergh, *Romersk retorik*, 1994, s. 108.

26. Vossius, *Elementa rhetorica eller retorikens grunder*, 2006, s. 27.

27. Ibid., s. 29.

28. Ibid., s. 26.

29. Ibid., s. 27.

30. Ibid., s. 26. *Epanados* bestäms av Vossius som ”när man i nästa sats upprepar några ord som redan anförts i den föregående satsen”.

att du är god och bevågen mot många”.³¹ Utöver att höra till dygderna, knyts godheten och bevågenheten hos Caesar också till tidigare nämnda *loci* utifrån vilka en person bör hyllas: framgång, skapnad och gärningar.

På samma sätt som dygderna kan ses som verktyg för bedömningen av människor och konstruktionen av idealbilder, kan lasterna ses på ett motsvarande sätt – om än i andra änden på den moraliska måttstocken. Vilka dessa laster är går också att spåra hos Vossius, till exempel där han behandlar den ironiska användningen av namnen ”Penelope” om en otuktig kvinna och ”Cato” om en oförståndig man.³² De laster vilka utgör personliga tillkortakommanden hos dessa *exempla* är otukt (värt att notera: hos en kvinna) och oförstånd (hos en man); motsvarande dygder går givetvis att komma åt genom att ’vända’ på ironierna. Penelope blir därmed ett dygdemönster genom sin trohet och Cato genom sin vishet. Andra laster synliggörs på annat håll; ”senfärdigare än sköldpaddan” heter det till exempel i ett exempel på *hyperbole* (överdrift), och två talesätt som tillfogats i 1732 års svenska översättning lyder ”[o]nt tal skadar goda seder” och ”[l]ättjan är djävulens örngott”.³³ Vidare påtalas slösaktigheten – ”Du samlar för att slösa och du slösar för att få samla.” – och frosseriet – ”Du bör äta för att leva och inte leva för att äta.”³⁴ En veritabel lastekatalog låter oss Vossius möta i följande yttrande från Lycurgus (hos Publius Rutilius Lupus), vilket illustrerar figuren *distributio*, fördelning:

”Alla lemmar i hans kropp är hemfallna åt odygd: ö[g]onen åt nyfiken lättfärdighet, händerna åt röveri, magen åt glupskhet, hans manliga delar, vilkas namn ärbarheten förbjuder oss att nämna, åt alla slags laster, och hans fot åt flykten. Ty ur detta kommer lasterna, eller snarare, han tycks hel och hållen ha sitt ursprung i lasterna.”³⁵

31. Ibid., s. 28.

32. Ibid., s. 22.

33. Ibid., s. 24, 28.

34. Ibid., s. 30.

35. Ibid., s. 29. I 1732 års svenska översättning lyder passagen ”Alla hans krops lemmar äro med allone falna til odygd. Ögonen til förveten lättfärdighet, händerna til röfveri, buken til girighet. De lemmar / hwilka wi för höfliga öron intet nämna wilje, til at bedrifwa allehanda styggelse, fötterna til flycht och affal: så at det synes aldeles, som antingen odygderna härsamma af denna mannen, eller han sielf hafwer sin uprinnelse och härkomst af odygderna.” Vossius, *Elementa rhetorica*, 1732, s. 61 f. I 1770 och 1790 års svenska upplagor, liksom i 1796 års latinska upplaga, (alla tre utgivna av Hornn (d.ä. och d.y.) i Västerås) är citatet däremot kortat och slutar efter den giriga bukens omnämnande, och således innan de onämnbare lemmarna kommer på tal. Måhända ansågs att denna kortare version var tillräcklig; måhända ansågs det olämpligt att dröja för länge vid delar som kunde väcka anstöt hos läsekreten. Vossius, *Elementa rhetorica*, 1770, s. 42. Vossius, *Elementa rhetorica*, 1790, s. 42. Gerardus Johannis Vossius, *Gerb. Job. Vossii Elementa rhetorica, oratorii ejusdem partitionibus accommodata; in usum scholarum emendatius*

Lättfärdighet, tjuvaktighet, frosseri, otukt, feghet – alla dessa egenskaper bidrar till att skapa en bild av en man som ligger långt från dygdeidealen, en man som har ”sitt ursprung i lasterna” och helt enkelt konstitueras av summan av sina personliga tillkortakommanden.

Om man tar fasta på den etymologiska betydelsen av det latinska ordet för dygd, *virtus*, och beaktar dess ursprung i ordet *vir* (man) framträder inte bara kopplingen mellan å ena sidan dygderna och å andra sidan manligheter och maskuliniteter; lasterna – dygdernas motsats – hamnar också i motsatsställning till nämnda manligheter och maskuliniteter. Lastbarhet utgör ett personligt moraliskt misslyckande, men också en avvikelse från viktiga normer för hur en god man och medborgare bör vara, normer till vilka skolans undervisning syftar att förmedla – till exempel med de i retorikundervisningen använda *exempla*.

Dygd och last i latinläsningen

I en redogörelse för undervisningen vid Gävle trivialskola år 1800 konstaterade prorektor Johan Stenfelt att de latinska författare som lästes – och särskilt Justinus och Curtius – var ”öfweralt upfylde med krig, mordupträden och grufligheter, samt nästan endast efter utgången bestämmande personernes värde, och således för Ungdom af wådligt inflytande”.³⁶ Av denna anledning, menade Stenfelt, var de ”för våra mildare tider [...] mindre passande”.³⁷ Stenfelts omdöme visar hur innehållet, och inte enbart den latinska språkdräkten var av intresse när det gällde läsningen av de klassiska texterna.

Till de romerska författare som var av avgjort störst betydelse för latin-skolan hörde Cicero och Cornelius Nepos, vilka under 1724 års skolordning båda lästes från och med trivialskolans tredje klass.³⁸ I det följande

edita (Västerås: Hornn, 1796), s. 30 f. Märk för övrigt hur det i 2006 års kommenterade utgåva av *Elementa rhetorica* talas om ”öronen” där det i stället skall, som illustreras av ovan i denna not anförda citat, vara ”ögonen”. I 1796 års svenska upplaga heter det för övrigt, som hos Rutilius Lupus ”oculi”; jfr Vossius, *Elementa rhetorica*, 1796. Publius Rutilius Lupus, *P. Rutilii Lupi De figuris sententiarum et elocutionis libri duo* (Leiden, 1768), s. 60.

36. Hall, *Till Gefle läroverks historia 1557–1850*, 1944, s. 75.

37. Ibid.

38. ”1724 års skolordning”, 1922, s. 41 ff.

diskuteras två verk av dessa författare, Cornelius Nepos' biografier över berömda fältherrar samt Ciceros skrift *Om vänskap*.³⁹ Som visats tidigare i denna avhandling var dessa texter verk som inte enbart lästes av eleverna utan också blev föremål för imitationer och andra skrivövningar. Dessa texter rymde ett utbildningsinnehåll som inbegrep fler aspekter än realia och stilistik. Utöver att filosofiska betraktelser och person- och militärhistoriska översikter fanns här berättelser som bidrog till att forma elevernas bild av Grekland och Rom, av de antika idealen, av dygder och laster, av medborgare och män.⁴⁰ Dessa berättelser var såväl allmänt sedelärande som rent praktiskt en resurs för retorikundervisningen. På detta vis hade texterna i den klassiska kanon fungerat sedan mycket lång tid, och inte enbart i det lärda skolväsendet. Antikens arv var i mycket en fråga om ett såväl litterärt och retoriskt som historiskt och moralisk-pedagogiskt innehåll, ett innehåll som – om än tolkat på skilda sätt i skilda grupper och tider – förenade åtskillig offentlig och privat undervisning.⁴¹

Bilden av den gode mannen

Vir bonus, den gode mannen som sedan antiken har varit en återkommande gestalt – dygdig vältalare och mönstermedborgare – i diskussionen kring retorikutbildningen, figurerar även i de texter som mötte eleverna i 1700-talets svenska skolor och gymnasier. Så låter till exempel Cicero i *Om vänskap* Lælius lägga ut texten om vad det innebär att vara en god man. Den gode mannen är alls ingen abstraktion, ingen ouppnåelig idealbild av visdom, utan en faktisk, levande gestalt, någon som ”finns i praktiken och i det vanliga livet, inte den som man tänker sig eller önskar sig”.⁴² Sålunda konstateras att man ”måste anse att de som uppför sig och lever så att man

39. Undersökningen av dessa verk utgår från två modernare svenska översättningar. Se Cornelius Nepos, *Om berömda män. De viris illustribus*, Klassiker 19 (Sävedalen: Åström, 2005). samt Cicero, *Om ålderdom; Om vänskap*, 1968.

40. Ibid., s. 12.

41. När det gäller privatundervisning, se till exempel Åslund, *Magnus Gabriel De la Gardie och vältaligheten*, 1992, s. 46: ”De korta fältherrebiografierna i Cornelius Nepos *De viris illustribus* kunde göra utmärkt tjänst som *exempla* för en ung adelsman [på 1600-talet]. Här kunde en författare av lovtal också hämta goda förebilder.” Cornelius Nepos användes också i den privatinformation som på 1750-talet gavs unge prins Gustaf (sedermera Gustav III); se Skuncke, *Gustaf III*, 1993, s. 142.

42. Cicero, *Om ålderdom; Om vänskap*, 1968, s. 103.

gillar deras trohet, integritet, sinnesjämvikt, frikostighet och som inte hyser någon lystnad, liderlighet eller fräckhet och som visar stor ståndaktighet [...], de bör också kallas goda män [...]”⁴³ Här ges Ciceros läsare en direkt inblick i vilka moraliska kvaliteter som karaktäriserar en god man, likaväl som de laster som utmärker hans motsats.

Dygden, liksom enskilda dygder, låter sig här relativt enkelt operationaliseras för retoriska bruk. När Cicero låter Lælius lovprisa sin bortgångne vän Scipio Africanus d. y. utgör den första presentationen ett komprimerat hyllningstal: här framhålls hans ”otroliga duglighet” redan i unga år, liksom hans politiska och militära framgångar.⁴⁴ Till detta kommer ”hans angenäma karaktär, [...] hans vördnad för sin mor, hans frikostighet mot sina systrar, godhet mot de sina, rättvisa mot alla [...]”.⁴⁵ Här omnämns också han dog under suspekta omständigheter och hur han begravdes älskad och sörjd av medborgarna.

De antika skrifter som användes i skolorna och gymnasierna innehöll emellertid inte enbart föredömliga figurer. Redan för Nepos’ samtida romerska publik tycks delar av det moraliska stoffet i biografierna ha varit kontroversiellt. Cornelius Nepos inleder sin samling biografier med att i förordet förekomma eventuell kritik om att det skulle vara ”lättviktig[t] och ovärdig[t] stora mäns karaktärer” att till exempel gå in på detaljer om det privata levernet.⁴⁶ De tänkta kritikerna avfärdas som ”sådana som i okunskap om grekisk litteratur anser att inget är korrekt som inte stämmer med deras egna sedvänjor”; i stället framhåller Nepos här vikten av att förstå främmande folks fältherrar utifrån sederna i dessas egna samhällen. Dessa främmande seder kunde helt klart avvika från romerska uppfattningar om vad som var anständigt. Nepos tar här upp såväl sådant som sågs som acceptabelt eller ärofullt i Grekland men i Rom var otillåtet, skamligt eller simpelt – att äkta sin egen syster, att som yngling ha många älskare, att uppträda som skådespelare – som sådana romerska sedvänjor som vore oacceptabla i Grekland – däribland att som kvinna visa sig offentligt eller att som man ta med sig sin hustru till en bjudning.⁴⁷ Denna relativism bör ses som betydelsefull för retoriken: historien och dess moraliska *exempla*

43. Ibid.

44. Ibid., s. 97.

45. Ibid.

46. Nepos, *Om berömda män. De viris illustribus*, 2005, s. 17.

47. Ibid., s. 18 f.

finns där för att tas i bruk, men för att kunna anpassa sin retorik till publik och situation behöver man vara kontextuellt bevandrad när det gäller de föredömen och avskräckande exempel man nyttjar.

Genom att nyansera levnadsteckningarna med till exempel privatmoraliska aspekter ger Nepos också ett bredare urval av *loci*, och hans fältherrebiografier blir därmed till en fullödigare katalog av *exempla*. Nepos ger här en varning om att ett *exemplum* inte på alla områden utgör ett föredöme. Även om en personsandel måste bedömas i relation till samhället och dess seder så kan en och samma person rymma såväl förtjänster som brister. Pausanias från Sparta presenteras till exempel – medelst en ljus-/mörkermetaforik – som ”föränderlig i alla livets skiften; ty lika mycket som han lyste genom sina dygder, lika mycket fördunklades han av sina fel”.⁴⁸ Ytterligare ett komplext *exemplum* utgörs av Alkibiades, som beskrivs som en veritabel provkarta över laster och dygder:

I honom tycks naturen ha velat pröva vad den kunde uträtta; [...] ingen har överträffat honom i vare sig fel eller förtjänster. Han härstammade från en lysande stad och en förnäm släkt och var med god marginal den skönaste mannen i sin generation; han var skicklig i att planera och duktig i att utföra allt – han var en skicklig fältherre både till lands och till sjöss – så värtalig att han räknades bland de främsta talarna eftersom hans behärskning av framförande och stil var sådan att ingen kunde motstå honom; han var rik, energisk när det behövdes, tålmodig, frikostig, lika lysande i sitt uppträdande som sitt levnadssätt, han hade ett behagligt och intagande sätt och kunde skickligt anpassa sig till omständigheterna, men samtidigt var han, när han kunde slappna av och det inte fanns något som krävde sinnesansträngning från hans sida, lyxhungerande, lössläppt, liderlig och tygellös, så att alla förundrade sig över att det i en och samma människa kunde finnas så stora olikheter och en så varierande karaktär.⁴⁹

I denna inledande karaktärsbeskrivning ryms de flesta av de *loci* varmed man enligt Vossius’ *Elementa rhetorica* kan prisa eller fördöma en person.⁵⁰ Inledningsvis följer de (fosterland, härstamning, skapnad, framgångar *et cetera*) till och med ungefär samma ordning som hos Vossius (härstamning, fosterland, skapnad, framgångar *et cetera*).⁵¹ Denna typ av topiker, liksom

48. Ibid., s. 49.

49. Ibid., s. 65 ff.

50. Vossius, *Elementa rhetorica eller retorikens grunder*, 2006, s. 6 f.

51. Nepos, *Om berömda män. De viris illustribus*, 2005, s. 65; Vossius, *Elementa rhetorica eller retorikens grunder*, 2006, s. 6 f.

dygder och laster, framstår här som nycklar till det persongalleri som målas upp av de klassiska författarna. Följande framställning utgör därför ett försök att utifrån olika dygder och laster förstå de *exempla* som figurerar i de här studerade texterna.

Visdom, vänskap och andra dygder

I en skildring av fältherrars liv och leverne som den som Cornelius Nepos består oss med är det ofrånkomligt att en icke obetydlig uppmärksamhet ges militära bragder och därmed förbundna dygder. Athenarna prisas till exempel för sin tapperhet då de, under ledning av bland andra Miltiades, framgångsrikt besegrat en tiodubbelt så stor persisk styrka i slaget vid Marathon: ”inget ärofullare slag än detta har hittills utkämpats; ingen så liten skara har hittills besegrat så stora trupper”.⁵² Exempelen på fältherrarnas tapperhet och offervilja är flera; om Themistokles påpekar Nepos sålunda att han ”återställde också Athens murar och det med ett personligt risktagande”.⁵³ Denna typ av uppgifter följer så att säga på genren, och i den följande framställningen har därför dylika teman med anknytning till framgång på slagfältet och andra mer militära bragder fått stå tillbaka till förmån för andra vinklingar. Som mer intressant än den förväntade tapperheten framstår till exempel uppgifter om hur klokhet och list visar sig användbara också på slagfältet – till exempel där Nepos konstaterar angående Themistokles att ”[s]å befriades Grekland av en enda mans klokhet, och Asien dukade under för Europa.”⁵⁴

Visdom utgör generellt sett en eftertraktad egenskap hos härskare och politiskt aktiva medborgare. Cicero skiljer i *Om vänskap* på flera uppfattningar om visdom. Hit hör den som tillskrevs Acilius och som grundade sig i hans kunskaper i civilrätt, och hit hör även den visdom som tillskrevs Cato och byggde på dennes ”vittomfattande erfarenhet”, ”kloka förslag”, ”kraftfulla åtgärder” och ”skarpsinniga rättstolkningar”.⁵⁵ Till detta lägger han den lärda visdom som tillskrivs Lælius: ”inte bara på grund av [hans]

52. Nepos, *Om berömda män. De viris illustribus*, 2005, s. 27.

53. Ibid., s. 37.

54. Ibid.

55. Cicero, *Om ålderdom; Om vänskap*, 1968, s. 93.

väsen och [hans] karaktär, utan också på grund av [hans] studier och [hans] lärdom, och inte så som gemene man utan så som de bildade brukar kalla någon vis [...]”.

Bortsett från visheten är vänskapen enligt Cicero det bästa som givits människorna.⁵⁶ Lælius uppmanar sålunda sina svärsöner ”att sätta vänskapen framför allt annat mänskligt. Ty det finns ingenting som är så väl anpassat till människans natur, som är till så mycket gagn både i medgång och motgång.”⁵⁷ Vänskapen beskrivs hos Cicero som avhängig dygden, *virtus*, och Ciceros huvudperson i *Om vänskap*, Lælius, får här säga att det ”inte kan finnas någon vänskap utom mellan goda män”.⁵⁸ Det är mellan stora män – ju mer av visdom och manlig dygd desto bättre – som vänskapen kan växa.⁵⁹ Denna vänskap har mycket gemensamt med kärleken, något vilket – med ett ibruktagande av definitionen som generellt *locus* – också motsvaras hur ordet *amicitia* (vänskap) har sitt etymologiska ursprung i *amor* (kärlek).⁶⁰ Den bild av vänskap som genom Cicero förmedlas till eleverna i 1700-talsskolan är alltså ytterst en fråga om manlig kärlek, en kärlek mellan likartade dygdiga själar: ”Vänskapen knyts fastare [...] om man finner goda egenskaper [dygd, *virtus*] hos en man med ett sinne som liknar ens eget, som man kan närma sig och sluta sig till. Då detta händer uppstår med nödvändighet kärlek.”⁶¹ Även om vänskapen innebär fördelar – som tjänster och gentjänster – så är den till sitt väsen grundad i oegennyttan och ”all dess lön finns i själva kärleken.”⁶² Sålunda får vänskap inte missbrukas för egen vinning: vänskapens styrka är så stor att vänner kan dra varandra i fördärvet och Lælius menar därför att ”vi varken skall be om omoraliska ting eller göra dem om vi blir ombedda”.⁶³ En god man sätter det moraliskt riktiga handlandet först och ser till att hans vänner lever upp till samma höga standard.

Även om man inte per automatik bör tolka in vad vi i dag förstår som erotisk kärlek i de olikartade relationerna män emellan så förekommer

56. Ibid., s. 105.

57. Ibid., s. 101 ff.

58. Ibid., s. 103 ff.

59. Ibid., s. 113.

60. Ibid., s. 111.

61. Ibid., s. 127 ff.

62. Ibid., s. 115.

63. Ibid., s. 121.

också denna erotiska kärlek i de antika texter som lästes i skolorna. Hos Cornelius Nepos heter det till exempel om Alkibiades att han "[u]nder sin tidiga ungdom älskades [...] av många enligt grekisk sed, bland dem Sokrates [...]"⁶⁴ Nepos uppvisar här ett aningen ambivalent förhållningssätt. Å ena sidan lyfter han fram en gossekärlek utan sexuella inslag i det att han nämner hur Alkibiades "tillbringat en natt med Sokrates och stigit upp från hans bädd inte annorlunda än en son borde lämna sin faders". Å andra sidan konstaterar han att "[e]fter det att han vuxit till sig hade han lika många kärleksaffärer, där han älskade med raffinemang och skämtlynne, så långt det är möjligt i skamliga bruk". Nepos avslutning i ämnet – "dem [kärleksaffärerna] skulle jag berätta om, om jag inte hade annat som är viktigare" – utgör en *paraleipsis* där han samtidigt som han avfärdar oanständigheterna som oviktiga också drar uppmärksamheten till dem.⁶⁵

De relationer som förekommer utspelar sig emellertid inte endast mellan man och man; det handlar också om relationen mellan mannen och samhället, mellan mannen och medmänniskorna. Även här kommer dygden väl till pass. Till de enskilda dygder som spelar in i förhållandet mellan en maktutövande man och de medborgare och undersåtar som utsätts för maktutövningen hör rättvisan, ett traditionellt *locus* i de politiska talen i *genus deliberativum*.⁶⁶ Nepos lyfter bland annat fram Miltiades som efter att ha besegrat fienderna på Chersonesos "organiserade [...] samhället med stor rättvisa och bestämde sig för att själv stanna där".⁶⁷ Till viss del får förmodligen rättvisan som dygd ursäktat uppenbar militär erövring, ockupation och envælde. Miltiades kom också att kallas "tyrann om också en rättrådig sådan".⁶⁸

När Aristides prisas för sin rättvishet har detta också grund i den avhållsamhet han visade – en oegennyttia som skall ha varit så stor att han gavs tillnamnet "Den rättrådige".⁶⁹ Icke desto mindre ledde konflikter med Themistokles till att Aristides blev landsförvisad. När Aristides i samband med detta frågade en av de medborgare som röstade för hans landsförvis-

64. Nepos, *Om berömda män. De viris illustribus*, 2005, s. 67.

65. Ibid. Vossius beskriver för övrigt *paraleipsis* som "då man säger att man vill gå något förbi som man ändå nämner". Vossius, *Elementa rhetorica eller retorikens grunder*, 2006, s. 30.

66. Ibid., s. 7.

67. Nepos, *Om berömda män. De viris illustribus*, 2005, s. 21.

68. Ibid., s. 31.

69. Ibid., s. 45 ff.

ning om orsaken, fick han till svar att ”han inte kände Aristides men att han inte tyckte om att han så ivrigt ansträngde sig för att mer än andra kallas Den rättrådige”. (Aristides’ öde utgör härvid ännu ett exempel på dygdens stundtals höga pris då massorna – som så ofta hos Cornelius Nepos – avundades och misstrodde de utmärkt dygdiga männen.) Aristides återkallades emellertid efter några år till Aten där han bland annat utmärkte sig som befälhavare och dog slutligen fattig, något som Nepos framhåller som ännu ett bevis på oegennyttan och avhållsamhet.⁷⁰ För Aristides’ familj måste denna oegennyttan framstått som mindre nyttig, om än aldrig så ädel: dödsboet kunde knappt täcka kostnaden för begravningen, och Aristides’ döttrar fick försörjas med allmänna medel.⁷¹

Frikostighet var annars en dygd som kunde löna sig. Kimon beskrivs till exempel som ”tillräckligt vältalig och synnerligen frikostig”, vilket tillsammans med hans civilrättsliga och militära kunskaper ledde till ett snabbt avancemang i samhället.⁷² Kimon lämnade sina egendomar och trädgårdar obebakade för att ingen skulle hindras från att njuta av dess frukter, lät betjänter bära med sig mynt så att han omedelbart kunde bistå hjälpsökande, gav sina kläder till otursamma och obemedlade, bjöd de ensamma och nödlidande på middag, bekostade fattiga människors begravningar och så vidare – en generositet som torde ha givit honom åtskilliga vänner.⁷³ Här bör dock påpekas att även Alkibiades genom sin frikostighet – och genom rättegångsbistånd – hade fått många anhängare.⁷⁴ Detta gjorde honom emellertid både beundrad och fruktad, och fick hans ovänner att inte blott baktala honom utan också anklaga, åtala och slutligen döma honom för helgerån.

Till oegennyttan och frikostigheten kommer också måttfullheten. En man med makt och inflytande bör vara lagom anspråkslös. Cornelius Nepos fördömer den inflation i hedersbetygelser han ser i sin samtid, men konstaterar samtidigt att ”alla stater är lika till sin natur. Ty liksom hos romarna hedersbetygelserna en gång var sällsynta och obetydliga och för den skull ärofulla, medan de nu är frikostiga och simpla, erfar vi att det

70. Ibid., s. 47.

71. Ibid., s. 47 ff.

72. Ibid., s. 57.

73. Ibid., s. 59 ff. Paavo Roos lyfter i en not fram hur Aristoteles uppger att ”detta var ett led i den politiska prestigekampen mellan Kimon och Perikles; det gällde emellertid inte hela Athens befolkning utan endast Kimons egen demos.” Ibid., s. 59.

74. Ibid., s. 69.

var likadant för athenarna.”⁷⁵ Som exempel på sakernas förfall framhålles hur Miltiades fick nöja sig med att ges en framträdande plats i avbildningar av slaget, medan den senare makedonske marionetthärskaren över Athen, Demetrios från Phaleron, gavs trehundra statyer. Miltiades’ måttfullhet återspeglades även i det mer vardagliga livet, och han hyllas hos Nepos för ”en anmärkningsvärd enkelhet”: ”ingen var så simpel att han inte fick tillträde till honom”.⁷⁶

Makten, mynten och lasten

Om de texter varur skolgossarna och gymnasister skulle ta del av historiens *exempla* var fulla av dygder värda ta efter, så fanns här också motsatsen: laster vilka måste undvikas. Precis som fallet var med dygderna gav lasterna såväl återverkningar i samtiden som efterverkningar i framtiden.

De laster som figurerar hos Cornelius Nepos har – liksom dygderna – ofta relevans för maktutövningen i det allmännas affärer. Det låga maktbegäret illustreras hos Nepos bland annat av Histiaios från Miletos. Av rädsla för att förlora den egna makten – och därmed exponeras för sina undersåtars vrede – motsatte sig denne Miltiades’ förslag om att riva bron över Donau, en operation som hade kunnat kunna skära av, isolera och besegra perserkungen Dareios.⁷⁷ Som kontrast mot den fege och maktlystne Histiaios framhålls här i stället Miltiades, som trots att han inte fick sin vilja igenom prisas ”eftersom allas frihet betydde mer för honom än egen maktposition”.⁷⁸ Makt bör sålunda utövas med det allmännas, och inte det egna, bästa som mål. Om detta är för övrigt ett av Nepos’ biografiföremål, Themistokles, själv medveten. Denne använder sig av självisheten som *locus* när han anklagar Sparta för att handla ”felaktigt och orättvist”; genom att motarbeta Athens ansträngningar att bygga upp en stadsmur till skydd mot barbarernas invasioner agerar Sparta, enligt Themistokles, enbart utifrån egenintresset och inte med hela Greklands bästa för ögonen.⁷⁹

75. Ibid., s. 27.

76. Ibid., s. 31.

77. Ibid., s. 23.

78. Ibid.

79. Ibid., s. 40 f.

Till de efter makt törstande despoterna hör också spartanen Lysandros, som i namn av att ”göra slut på athenarnas despotiska regim” lade alla stater under sig i ett grymt envælde.⁸⁰ Grymhet hör för övrigt till de laster varmed en härförars rykte solkas, och Hannibal karaktäriseras följdriktigt av Cicero: ”honom kommer denna stat alltid att hata på grund av hans grymhet”.⁸¹ Politiker och militärer – män med makt – får inte, om de inte vill dömas av eftervärldens ögon, hänfalla åt grymhet och annat lågt agerande.

Makt förpliktar, alltså – och makt korrumpierar, eller kan antas korrumpiera. Så kom också ovan nämnde Miltiades själv att anklagas för maktbegär. Hos athenarna, som fruktade att alltför mycket makt skulle koncentreras till en enskild medborgare, ansågs Miltiades ”inte kunna vara privatperson, särskilt som det syntes som om han vant sig vid att dragas till en längtan efter makt”.⁸² Med hänvisning till hans tid som tyrann på Chersonesos kastades han i fängelse i Athen; folket föredrog ”att han skulle lida oskyldig framför att det skulle fortsätta att leva i fruktan.”⁸³

Åtskilliga av levnadsskildringarna hos Cornelius Nepos berör detta problematiska förhållande mellan maktens män och missunnsamma medborgare. Såväl Miltiades som hans son Kimon drabbades av medborgarnas avund; medan Miltiades kastades i fängelse blev Kimon landsförvisad.⁸⁴ I det senare fallet fick athenarna emellertid ångra sig bittert när spartanerna förklarade dem krig. Den skicklige härföraren Kimon som ”med tappert sinnelag hade böjt sig för sina otacksamma landsmäns avund” blev sålunda återkallad till Aten, och han kunde därefter förhandla fram en vapenvila med Sparta.⁸⁵

Även om det i dessa och liknande historier bör ha funnits en grund i politiska förhållanden – till exempel tecken på tilltagande maktkoncentration eller allmänt tyranniska tendenser – så framställs saken hos såväl Nepos som Cicero som utslag av avund: de små männens avund mot de stora. Enligt Nepos ligger just avundsjuka i bakgrunden då medborgarna beslutar landsförvisa Themistokles av rädsla för att han skall tillskansa sig allt för

80. Ibid., s. 61 f.

81. Cicero, *Om ålderdom; Om vänskap*, 1968, s. 113.

82. Nepos, *Om berömda män. De viris illustribus*, 2005, s. 29.

83. Ibid., s. 31.

84. Ibid., s. 31, 59.

85. Ibid., s. 59.

stor makt.⁸⁶ Även Cicero nämner Themistokles, som ”av avund hade blivit jagad i landsflykt”, inte bar ”sitt otacksamma fosterlands rättvisa som han borde” och sålunda till slut tog sitt liv.⁸⁷

Också Alkibiades fruktade ”sina landsmäns omåttliga tygellöshet och grymhet mot de förnäma”; resultatet blev att han anslöt sig till spartanerna och förde krig ”inte mot sitt fosterland [...] utan mot sina personliga ovänner”.⁸⁸ Även spartanerna fick dock med tiden svårt att stå ut med Alkibiades’ briljans. Av rädsla för att denne skulle återvända till Aten började man smida planer på att ta livet av honom, varpå Alkibiades anade oråd och mycket riktigt återvände till Aten där han som befälhavare medverkade till att tvinga Sparta till fred.⁸⁹ I triumfen visade han därmed sin storhet: en fråga om individuell manlig dygd och dådkraft, någonting som uppnåddes trots – snarare än tack vare – landsmännen.

Inte bara makt i största allmänhet, utan också pengar och faktiska materiella föremål utgör ursprung till såväl dygd som last. Medan frikostighet och anspråkslöshet som tidigare nämnts utgör önskvärda dygder så framstår snålhet, girighet och slösaktighet som pekuniärt orienterade laster. Cicero låter till exempel Scipio omtala penninglystnad som en ”pest för vänskap”⁹⁰. På förmögenhetens område utgör i Nepos’ berättelse om Themistokles såväl förhållandet mellan last och dygd som det mellan rikedom och fattigdom två sidor av samma mynt. Som ung levde Themistokles ”ett utsvävande liv och misskötte familjeförmögenheten”, varför han gjordes arvlös och i stället fick arbeta hårt och målmedvetet för att vinna samhällelig aktning – någonting han också lyckades med.⁹¹ Med dygden fick han således kompensera de laster han tidigare närt.

I övrigt leder lasterna vanligtvis direkt i fördärvet. Särskilt arrogans och hybris framstår som undergångens garantier. Två av Cornelius Nepos’ levnadsskildringar visar hur. Pausanias från Sparta, fylld av självförtroende efter flera framgångsrika slag, smidde ”högtflygande planer” och gav sig på det ena dumdristiga tilltaget efter det andra: han bedrev hemliga förhandlingar med perserkonungen Xerxes i ett avancerat dubbelspel, och han

86. Ibid., s. 41.

87. Cicero, *Om ålderdom; Om vänskap*, 1968, s. 123.

88. Nepos, *Om berömda män. De viris illustribus*, 2005, s. 69 ff.

89. Ibid., s. 71 ff.

90. Cicero, *Om ålderdom; Om vänskap*, 1968, s. 117.

91. Nepos, *Om berömda män. De viris illustribus*, 2005, s. 31.

betedde sig grymt och arrogant samtidigt som han levde ett iögonenfallande överdådigt liv.⁹² Följden blev att spartanerna fattade misstankar om förräderi. Efter flera rättegångar kastades Pausanias i fängelse men lyckades slippa undan. Slutligen lockades han i en fälla där hans unge älskare fick utgöra lockbete, men Pausanias undflydde det väntade gripandet och tog sin tillflykt till ett Minervatempel.⁹³ Förföljarna blockerade templets dörrar, svälte ut Pausanias och bar till sist ut honom så att han kunde dö utanför templets väggar. ”Sålunda befläckade Pausanias sin stora krigarära genom en skamlig död”, konstaterar Nepos och ger därvid också ett exempel på att dödssättet (*mors*) är ett i allra högsta grad gångbart *locus*.⁹⁴

En annan spartan, Lysandros, gick efter några tursamma segrar från att ha varit ”intrigant och våghalsig” till att bli despotisk, grym, girig och övermodig.⁹⁵ När spartanerna beslöt sig för att avskaffa det så kallade tiomannaväldet varmed Lysandros brutalt kontrollerade de grekiska stater han betvingat, svarade han med att försöka avskaffa de spartanska kungarna. I turerna som följde tog han sig bland annat för att muta olika orakel, inklusive det i Delfi, i en förhoppning om att vinna gudarnas gunst – men allt utan framgång. Last lönar sig inte.

Dygd och last i skrivövningarna

Som visats utgör dygd och last centrala topiker och teman såväl i den teoretiska retoriklitteraturen som i de klassiska texter som eleverna läste för att därefter efterbilda i skrivövningarna. Följande avsnitt är ett försök att, utifrån ett avgränsat material av svenska och latinska skrivövningar från det sena 1700-talet, uppmärksamma hur dygden nyttjades i de översättnings- och efterbildningsövningar som utgjorde en av retorikutbildningens grundläggande delar.

I det följande diskuteras vad som uppfattas som dygd (och vad som räknas till lasternas skara), hur den dygdiga människan beskrivs, och hur dygd och last kan fungera för att definiera och konfigurera skilda identiteter. Här

92. Ibid., s. 49 ff.

93. Ibid., s. 53 ff.

94. Jfr Vossius, *Elementa rhetorica eller retorikens grunder*, 2006, s. 7.

95. Nepos, *Om berömda män. De viris illustribus*, 2005, s. 61 ff.

belyses dels det allmänna talet om dygd (i övergripande mening), dels olika enskilda dygder som omtalas (även om de i de studerade texterna inte nödvändigtvis explicit omnämns som dygder).

Johan Peter Carlmark och hans övningsböcker

En av alla de gossar som gick i den av 1724 års skolordning reglerade svenska skolan hette Johan Peter Carlmark (1779–1870). Carlmark skulle sedermera bli domkyrkosysselman i hemstaden Skara, ett ämbete som också hans far Peter haft före honom.⁹⁶ Dessförinnan fortsatte emellertid Johan Peter, efter skoltiden i Skara, sina studier vid Uppsala universitet (1798) – en för tiden och i sammanhanget typisk utbildningsgång. Han blev filosofie doktor i Greifswald år 1807, samma år som en ny skolordning ersatte 1724 års upplaga.

Från tiden som skolgosse i Skara finns i Carlmarks egen samling bevarat ett par *thema*-böcker med skrivövningar.⁹⁷ Dessa övningsböcker, vilka är försedda med rättningssignaturer från bland annat katedralskolans rektor, består av parallelltexter på svenska och latin och är inte blott att betrakta som enkla översättningsuppgifter utan därtill som stilistiska och retoriska övningar där betydelsen av sådant som stilnivå, ordval och språkliga figurer kunde ådagaläggas; om detta se avsnitten om skrivövningarna i denna avhandlings andra del ovan.

Följande undersökning fokuserar den första av Johan Peter Carlmarks *thema*-böcker från 1788–89, rymmande totalt 54 övningar. Totalt är det därmed fråga om 108 texter på svenska och latin; huvudsakligen har de svenska texterna fokuserats i granskningen. Referenser till de olika övningarna följer noteringarna i Carlmarks övningsbok.

Ett smärre problem vid transkriberingen av de handskrivna texterna har varit den omständigheten att stavningen på åtskilliga ställen i övningsböckerna har ändrats och korrigerats, inte sällan flera gånger. I dessa fall har, så långt det varit möjligt, valts den stavning som förefaller vara den

96. De biografiska uppgifterna baseras på registret över Carlmarks samling i Skara stifts- och landsbibliotek. En digital version av registret finns tillgänglig på nätet; "Register över Carlmarks samling, Skara stifts- och landsbibliotek", <<http://www.skara.se/download/18.2fcfad8911facf86e8880002655/Carlmark.doc.pdf>>, åtkomstdatum 2009-05-09. Det bör dock påpekas att digitaliseringen av texten i detta ursprungligen maskinskrivna dokument stundtals är bristfällig i kvalitetshänseende.

97. Carlmark, "Thema-bok" [1], 1788, Carlmarks samling 63:1, Skara Stifts- och landsbibliotek.

senast gjorda; dessa oklarare partier i texterna är i citaten som regel placerade inom hakparentes. I andra fall är det tämligen uppenbart att den unge Johan Peter Carlmark helt enkelt stavat fel; på flera sidor har den rättande läraren bannat honom för slarv. Stavfel har dock inte korrigerats utan den transkriberade texten återges efter den felstavade förlagan. Det kan i detta sammanhang påpekas att de studerade övningsböckerna visar hur övningstexterna må vara skrivna av en person – eleven – samtidigt som de är tillkomna i en kontext där andra personer – bland annat lärare – varit involverade i produktionen av den färdiga texten. Genom det traditionella förfarandet där övningstexter utgavs av läraren för översättas av eleven och slutligen rättas inför skolkamraterna kan flertalet inblandade betraktas som såväl publik som medskapande.

Dygdens ljus

Dygdens moraliska altitud framkommer tydligt i det bildspråk som används i övningstexterna. Ädla stenar och metaller kan inte överglänsa dygden, vilken är så mycket mer dyrbar än guld.⁹⁸ Påfallande ofta används också ett bildspråk som anspelar på förhållandet mellan ljus och skugga: ”Dygden hos människan och solen på himmelen lysa båda förträffeliget” heter det i en text⁹⁹. En människa utan dygd är att anse som ”en skugga utan sken”¹⁰⁰, ”lik en skugga som lyser när solen skiner men försvinner när molnet mellan kommer”¹⁰¹, ”at anse som en stor solförmörkelse”¹⁰².

Denna ljusmetaforik används framför allt för att formulera människan i förhållande till dygden. Människan är antingen bärare av denna eller i avsaknad av den. I fråga om de tillfällen då enskilda laster omtalas lyser däremot såväl ljusmetaforiken som en motsvarande mörker- eller skuggmetaforik med sin relativa frånvaro.

Generellt är det emellertid inte enbart den dygdiga människan som beskrivs med ett bildspråk som utgörs av ljusmetaforer och varianter därav;

98. Ibid., övning 20.

99. Ibid., övning 24.

100. Ibid., övning 21.

101. Ibid., övning 24.

102. Ibid., övning 28.

Ljuset är också något som hör det gudomliga till. Så talas det till exempel om hur Guds ögon är ”klarare än solen”.¹⁰³ Ljusmotivet är förvisso vanligt i bildspråket i 1700-talets värtalighet och poesi, men det är i vilket fall som helst värt att notera hur dygden och det gudomliga i Johan Peter Carlmarks övningsböcker formuleras utifrån samma positiva metaforer och liknelser. Denna omständighet säger inte nödvändigtvis någonting om dessa företeelse-ers inbördes relationer, men (det delade) bildspråket skvallrar om hur högt de värderas.

Flit och lydnad

I de flesta fallen talar texterna i övningsböckerna om dygden i mer generell ordalag. Mer specifika uppgifter om de enskilda dygder som inryms i denna uppfattning står också att finna. Ibland, men inte alltid, omnämns de explicit såsom varande just dygder; ibland framgår detta av sammanhanget. Sammantaget är givetvis de enskilda dygder som nämnts av värde för en djupare förståelse av det allmänna talet om dygden och de dygdiga.

Sålunda finner man i Carlmarks övningsböcker att den dygdige är ”icke angelägen om människors beröm, snålas intet efter penningar, utan är tillfreds med sin del, han frukta[r] intet för olyckans storm väder, och är intet tvehogse i sitt väsende”.¹⁰⁴ Han är eftertänksam och tacksam¹⁰⁵, beskedlig och fridfull¹⁰⁶.

Särskilt intressant i det undervisningssammanhang där Johan Peter Carlmarks övningsböcker figurerar är hur skötsamhet i studierna kopplas till dygden:

Dygdige barn älska studier och andra ärbara saker. Den som intet hafver lust till studiers försättande är ej värdig en sådan förm[å]n utun bör genast komma till et annat lefnads[sät], derest han får arbeta med sina k[r]opps lemmer åter thet han icke vill bruka si[ä]lens förmögenheter. Många hafva undergått detta öde som sedan med heta tårar begråtit sit oförstån[d].¹⁰⁷

103. Ibid., övning 33.

104. Ibid., övning 25.

105. Ibid., övning 45.

106. Ibid., övning 47.

107. Ibid., övning 27.

I den citerade övningen är det inte begåvning eller fallenhet för studier som är den främsta frågan: det handlar om *vilja*, och det är de dygdiga barnen som när denna lust att använda sitt förstånd till studiefлит. Fler skrivövningar talar om vikten av idoga studier och här ställs den flitige gossen mot den försumlige och late.¹⁰⁸ ”Gossar som intet läsa flitigt äro intet värda att hollas till Studier ty de förtära sina föräldrars egendom och förnöta sin ädla ungdoms tid fåfängt de blifva då framdeles ordsak till sorg för föräldrarna och onyttiga i samhället lemmar” heter det i en övning.¹⁰⁹ Den flitige gör sina föräldrar och lärare stolta och ”vinner äfven både Guds och andra meniskors ynnest” heter det i en annan.¹¹⁰ Fliten som dygd betraktad riktar sig sålunda både mot eleven själv, mot andra människor och mot Gud.

Också lydnaden räknas till dygderna: ”Lydnad är bättre än guld. Lydnad är en dygd, som Gud och människor [ä]lska. Lydnad har alltid vunnit Guds och människors ynnest men olydnaden har afvänt allas hjertan.”¹¹¹ Det är frestande att se betonandet av just denna dygd som särskilt passande i undervisningen av det uppväxande släktet. ”Den som vill blifva salig, han måste lyda Guds befalningar. Den som vill blifva lycklig här i världen han bör lyda Föräldrars förmaningar. Låtom oss Derföre i vår barndom bedia Gud om et lydigt hjerta.” heter det i en av övningarna.¹¹² Lydnaden som dygd är också relevant för att på ett mer övergripande plan formulera människans roll i en bestämd religiös och/eller världslig ordning. Acceptansen av den egna platsen i tillvaron och underkastelsen inför högre makter eller herrar kan mycket väl ha varit goda egenskaper som ansågs utmärka en dygdig människa. Utöver att ha kommit väl till pass i tidens skolsammanhang kan denna aspekt av dygden också ha haft viss konserverande effekt på befintliga samhälleliga maktstrukturer.

108. Se till exempel *ibid.*, övning 9, 10, 14.

109. *Ibid.*, övning 9.

110. *Ibid.*, övning 14.

111. *Ibid.*, övning 16.

112. *Ibid.*, övning 17.

Förnuft, kunskap och visdom

En sak som enligt övningstexterna särskilt utmärker människan är förnuftet; hon är av Gud skapad ”med förnuftig själ”.¹¹³ De intellektuella utförsgåvor-na är dock någonting som det är den enskilde människans ansvar att förvalta på bästa möjliga sätt, det vill (enligt vissa övningstexter) säga till Guds ”äras utbredande”.¹¹⁴ Lika lite som kunskaper har ett jordiskt egenvärde – ”om jag vore hema uti alla vettenskaper och icke kände Gud min Skapare och salig[ö]rare vore jag en däre i denna verld” heter det i en av övningarna – så är ett i skaparens ögon behagligt handlande det enda användningsområdet för människans vishet.¹¹⁵ Det handlar också om att använda sin kunskap till fromma för nästans, och ens egen, nytta.

Dygd och gudsfruktan

Genomgående motiv i övningarna är gudsfruktan, fromhet och kärlek till eller vördnad inför Gud. Utöver de rent religiösa aspekterna har talet om gudsfruktan uppenbara likheter med talet om dygden i mer generell mening. Båda är inte av sig själv givna, utan det åligger människan att axla det ansvar som givits henne för att därigenom handla, tänka och tro på det rätta och riktiga sättet. Båda konstitueras, vilket också behandlas nedan, i relation till andra (Gud och medmänniskorna). Därtill kommer, enligt övningstexternas utfästelser, båda att leda till vederbörliga belöningar; i fallet med gudsfruktan inte enbart i livet efter detta, utan också här och nu. Den som iakttagert det ”stora ändamålet” att ”känna Gud såsom det högsta goda sig sielf, samt naturen” får sin belöning och ”smakar redan här i tiden en himmelsk glädje”.¹¹⁶ Apokryfernas Tobias får på flera ställen uttrycka hur mycket gott som väntar den som fruktar Gud. ”Gudsfruktan är grunden till all evig och timmlig sällhet” heter det i en övning¹¹⁷, medan en snarlik formulering i en annan övning meddelar att ”Gudsfruktan är grunden till

113. Ibid., övning 1.

114. Ibid., övning 2, 6.

115. Ibid., övning 6.

116. Ibid., övning 4.

117. Ibid., övning 15.

all evig och timmelig välfärd”¹¹⁸. Märk här hur den implicerade belöningen är av såväl himmelsk som jordisk art.

Dygdens lön

Det synes som om dygden i övningstexterna inte enbart framträder som resultatet av människans handlande gentemot Gud, utan dygden framstår som någonting som är nog så viktigt för relationerna människor emellan. Den dygdige lönas förvisso i sinom tid av Gud, men stora fördelar står att vinna i de jordiska och mellanmänskliga gemenskaperna här och nu. Så heter det till exempel i en av övningarna att

En flitig och dygdig yngling, älskas af alla men hatas af ingen: han får intet stryk av sin informator, hans kamerader klaga intet på honom; utan han blifver berömd af informatorn älskas av föräldrarna hedras af grannarna befordras af Öfverheten, med et ord: högaktas af alla manniskor för sin dygd skuld.¹¹⁹

På detta sätt framstår dygden som någonting som förstås och uppskattas av medmänniskorna så till den grad att den med självklarhet leder till ett gott anseende och världsliga framgångar i största allmänhet.

Lasten, dygdens motsats

Ingen beskrivning av dygden är rimligtvis komplett utan att man därtill tar upp dess motsats, nämligen lasten. Också lasterna står att finna i texterna i Johan Peter Carlmarks övningsböcker, även om de omtalas mer sällan än dygderna. Lasterna, såsom varande anti-dygder, kan emellertid ge nog så viktiga perspektiv om man betraktar inte bara hur de representerar icke önskvärda handlingsmönster och karaktärsegenskaper, utan också fungerar som rena antiteser som indikerar sina önskvärda motsatser.

Inte sällan är det just i de i övningstexterna framställda kontrasterna mellan å ena sidan dygd och å andra sidan last, som enskilda laster kan observeras.

118. Ibid., övning 40.

119. Ibid., övning 42. Den övning som bär nummer 42 i Carlmarks övningsböcker är egentligen den 41:a; den följer på nummer 40 men har (i likhet med de följande) helt enkelt försetts med fel nummer.

De dygder som är förbundna med ett gott kristet leverne ställs till exempel ofta mot de ogudaktiga synderna och lasterna. I de fall då några dygder inte framhålls explicit går det att sluta sig till vilka de önskvärda, men frånvarande, karaktärsegenskaperna är genom att studera vilka laster som framhålls.

Enskilda laster som förekommer är bland annat lögnaktighet¹²⁰ och höghmod¹²¹. På flera ställen nämns avgudadyrkan¹²² eller hur människan glömmar Gud för att i stället ”dyrka de närvarande tingen”¹²³. Här handlar det om någonting som förvisso skulle kunna kallas laster, men som snarare är att klassa som synder. De teologiska skillnaderna mellan begrepp av detta slag är emellertid någonting som faller utanför denna undersöknings ramar, varför det här endast helt enkelt konstateras hur dyrkan av annat än Gud omnämns som någonting förkastligt. De avsnitt som till exempel talar om sådant som kan ses som synder rymmer alltså också indikationer på vad som förmodligen är att betrakta som laster. En god kristen ”åkallar himmelens och jordens skapare” till skillnad från avgudadyrkaren som ”tillbeder liflösa kreatur”.¹²⁴ Därutöver ställs den kristnes leverne i kontrast mot såväl skrymteri som otacksamhet. Otacksamheten förekommer för övrigt i flera övningar: ”Bevisa dig tacksam emot alla meniskor: ty at vilia emottaga, men intet bevisa välgärningar, är ogudaktigt”, heter det bland annat.¹²⁵

Sammanfattningsvis kan man utifrån de laster som står att finna i övningarna – avgudadyrkan, lättja, försumlighet, otacksamhet *et cetera* – tämligen enkelt sluta sig till att en dygdig människa bör vara i besittande av motsatserna: gudfruktighet, flit, noggrannhet, tacksamhet och så vidare.

Människan och dygden

Är det då dygden som gör människan till vad hon, i sina bästa stunder, är? Är det, med ett liknande resonemang, lasterna som talar om hur (och vad!) människan inte bör vara? Dygden tycks förvisso inte vara allena avgörande

120. Ibid., övning 43.

121. Ibid., övning 53.

122. Ibid., övning 32.

123. Ibid., övning 5.

124. Ibid., övning 32.

125. Ibid., övning 45.

för hur den mänskliga existensen tar sig ut. Människan i texterna framställs som en Guds skapelse – en skapelse som kan vara dygdig eller odygdig, men likaväl omfattas av Guds kärlek: ”Den som älskar dygden, han älskar och alla dygdiga. Vi bör älska alla menniskor, äfven de ogudaktiga; ej för sin ogudaktighet utan af Gud såsom menniskor skapade till ett och samma ändamål. Den det icke gör är icke Guds vän utan hans ovän; ty Gud älskar alt hvad menniska heter.”¹²⁶

Samtidigt är dygden, tillsammans med Gud, det avgjort mest betydelsefulla begreppet i Johan Peter Carlmarks övningstexter. Här har dygden (eller frånvaron därav) en tydligt värderande funktion för människan i hennes livssammanhang:

Intet är förträffeligare än dygden förenad med fullkommelig kundskap om de[t] sanna goda. Guld Silfver och ädla stenar äro altför ringa att de måga komma i iämmförelse. Ty så mycket bly är ringare än guld så mycket är guldet ringare än dygden. Den som äger mycket guld men intet dygden kan anses såsom et gyll[e]nde skrin fult med förgiftiga ormar. [...] ¹²⁷

Skrivövningens text framhåller här att den världsliga rikedomens ingenting betyder i jämförelse med dygden: den senare förutan är man blott ett tomt skal. Andra övningstexter formulerar likartade tankar: ”Hvad är människan utan dygd om icke en skugga utan sken eller en kropp utan siäl. En Människa som intet älskar dygden ej håller söker den dyra pärlan är at anse ringare än det uslaste stoftet under fötterna.”¹²⁸ och ”En människa utan dygd och Gudsfruktan är lik en skugga som lyser när solen skiner men försvinner när molnet mellan kommer.” ¹²⁹

Några av de mer anmärkningsvärda omdömen som avhandlar vilka karaktärsegenskaper som utmärker människan rör vad som är rent och orent:

Den, som befläcker sig med samma orenligheter som, de oskälige Kreaturen, är at anse, som et oskäligt kreatur och ovärdig at umgås med menniskor. Ty en ej den minsta förmån människan har framföre diuren är renhet och snyghet. Renlighet är et medel at bevara hälsan föder af sig ordentelighet men en snuskenbarkad är altid oordentlig och blir med tiden en ussel slarf. ¹³⁰

126. Ibid., övning 8.

127. Ibid., övning 20.

128. Ibid., övning 21.

129. Ibid., övning 24.

130. Ibid., övning 23.

Renligheten bör här inte enbart förstås som ett (person)hygieniskt förhållningssätt. Övningstexten talar om befläckelse och "orenligheter", ett ordval som bär tydliga moralisk-religiösa konnotationer. Mot detta ställs alltså (den dygdiga) människans ordning och reda, självbehärskelse och – får man förmoda – avhållsamhet från lastbara aktiviteter som skulle kunna tänkas befläcka den unga oskuldsfullheten. I kontrast härtill står orenhet, oordning och oordentlighet.¹³¹ Frågans vikt illustreras av den drastiska formulering där den orene beskrivs som ett djur, ovärdig mänskligt umgänge. Liknande tankar kring dygden som det som gör människan till förmer än djuren återkommer på annat håll; det heter till exempel att den odygdige ynglingen betraktas som en människa "anseende till utvärtes skapnaden" men att man "i anseende till sederna sätter mer värde på oxen bunden vid båsen".¹³²

Formuleringar som dessa antyder att dygden kan ses som kopplad till en grundläggande förståelse av vad det innebär att vara människa. Därtill, trots att det till andan motsäger andra övningstexters uppmaningar att likt Gud älska alla människor¹³³, så spelar uppenbarligen människans dygdighet en avgörande roll för hur hon betraktas av andra människor – ja, rent av vilket människovärde hon i praktiken tillskrivs.

Sensmoral

Skolretoriken – såväl teori som läsning och övning – bar ett innehåll bortom de uppenbara ämneskunskaperna. Den lärda skolans vältalighetsprogram rymde också ett moraliskt budskap; i retorikundervisningen realiserades därmed den dubbla målsättningen om kunskaper och dygd.

Det moraliska innehållet kan förstås utifrån sin organisation i olika stoffliga mallar, *loci*, och utifrån de dygder och laster som fyllde dessa mallar. Den moraliska resning, och de enskilda dygder, som betonades skilde sig åt mellan de olika delarna av retorikens pedagogiska program, liksom i de olika typer av lärotexter som förekom där.

131. Jfr hur den dygdige mannens goda hälsa och hygien under sent 1700-tal ställdes i motsatsställning mot den lastbares orenlighet. Claes Ekenstam, "Manlighetens kriser och kransar. Mansbilder och känsloliv vid tre sekelskiften", i *Sekelskiften och kön*, vol. S. 57–96 (Stockholm: Prisma, 2000), s. 61 ff.

132. Carlmark, "Thema-bok" [1], 1788, övning 28, Carlmarks samling 63:1, Skara Stifts- och landsbibliotek.

133. Se till exempel *ibid.*, övning 8.

Enligt den teoretiska retorikundervisning som bedrevs utifrån läroboken *Elementa rhetorica* utgjorde dygden blott en av de topiker varmed en människans kan beskrivas, hyllas eller smädas. Icke desto mindre fylldes läroboken med återkommande exempel på dygder och dygdiga gestalter, och på motsvarande vis bereddes också lastbara *exempla* plats. Dessa dygdiga och lastbara *exempla* hade inte sällan hämtats från de klassiska texterna som lästes i skolorna.

Härav följde ganska kontrastrika och inte sällan dramatiska konfigurationer av manlighet och medborgarskap. Den dygdige utmärktes av visdom, mod, storsinnet, trofasthet och frikostighet, medan den lastbare präglades av lättja, feghet, girighet och frosseri. Även om konstruktionerna tydligt illustrerar vilken sorts man som var ärbar och vem som var intet annat än förakt värd, så är dessa typers omedelbara relevans för svenska skolgossar och gymnasister mindre tydlig. Användningen av dessa antika manlighetskonceptioner förefaller inte riktigt förenlig med skolans överordnade kristna, fromma ideal.

Dygdens betydelse för en elev i 1700-talets skola framstår kanske som allra tydligast i de övningstexter som författades av den nioårige Johan Peter Carlmark i Skara. Här presenterades dygden gång efter annan som ett av de viktigaste målen i en människas liv, en idealisk livshållning värd att sträva efter – ja, kanske till och med som något av det som gör människan till det hon är. Dygden omtalades ofta i allmänna ordalag och beskrivs med ett retoriskt och poetiskt bildspråk som använde såväl himlens ljus som all världens ädla stenar och metaller. Därtill formulerades i texterna tankar kring de enskilda dygder som en dygdig människa bemödar sig om: gudfruktighet, flit, vishet, förnuftighet, ordning och reda, skötsamhet. Genom förmedlandet av dessa dygder bidrog undervisningen till att skänka vägledning i görandet av manlighet och medborgarskap. Talet om dygden blev därmed på många vis ett sätt att utvärdera människan, som varelse i världen och som enskild existens. Den dygdige kunde se fram emot såväl gudomliga gåvor som välförtjänt världslig välfärd. Den odygdige, däremot, var en människa som hemföll åt avgudadyrkan, skrymteri, otacksamhet, lättja. Åt henne skulle intet varda givet, ty hon hade icke gjort sig förtjänt därav. Även om Gud måtte förlåta henne, och oavsett vad hon lyckades tillskansa sig av denna världens rikedomar, så blev ytterst den jordiska lönen föga mer än människornas förakt.

De idealbilder av män och medborgare som skapades med hjälp av de

dygder, laster och andra *loci* som figurerade i skolretorikens texter hade sammanfattningsvis mycket gemensamt med antika föreställningar om den gode mannen. Denne *vir bonus* utgjorde ett medborgarideal lämpligt för vältalare och värdigt statsmän och härförare. Olika delar av detta antika arv bör genom historien ha approprierats av olika grupper och individer. Somligt kan ha tilltalat renässansens humanister, annat reformationens teologer, ytterligare annat stormaktstidens aristokrati och så vidare. En icke obetydlig del letade sig, som nyss har visats, vidare till den svenska 1700-talsskolorna. Samtidigt med detta arv förmedlades emellertid också kristna ideal, där Kristus framstod som det yttersta av *exempla*. Samexistensen kan knappast ha varit friktionsfri, och ur denna aspekt framstår det moraliskt fostrande innehållet i retorikutbildningen som aningen motsägelsefullt. Hur, och i vilken utsträckning, detta moralisk-pedagogiska utbildningsinnehåll kom att tillämpas i skolornas och gymnasiernas fostran av män och medborgare belyses ytterligare i nästa kapitel.

Varför är du här? – om fostran till lärd man och medborgare

Man föds inte till lärd, man blir det. På den punkten är Jacob Brunnmark tydlig i sitt tal vid Falu trivialskolans återinvigning den 11 oktober 1780:

Igenom flit och beskedlighet förvärfwarenyngling förmåner, förmåner hwars afsaknad och förlust äro ganska äfventyrliga, förmåner hwars besittande hjerteligen honom gläder; Han blir förmögd med sig sjelf, han blir en Lärd man, en nyttig medlem i samhället han blir älskad af alla.

Sådana födas wi icke, wi födas icke Lärde och till ärbara göromål skicklige. Vår natur är likväl af den beskaffenhet, at den igenom underwisning kan ledas till det goda. Förståndet kan med nödiga Vetenskaper upplysas, och wiljan böjas til ädle tänkesätt.¹

Och de ädla tänkesätten ”winnes genom underwisning”, konstaterar Brunnmark: det är genom utbildning som gossarna skall fostras till lärda män, och det är i skolorna som denna utbildning bör äga rum.² Här, i de publika skolorna, finns de lärare som inte blott har nödvändiga kunskaper utan också kan fungera som dygdemönster och moraliska föredömen. Här

1. Brunnmark, ”Tal Vid Inwigningen af Fahlu, nödtofteligen reparerade, Trivial-Schola, den 11te October 1780”, 1780–10–11, Falu högre allmänna läroverks årshandlingar 1770–1879, Högre allmänna läroverket i Falun, D.I.b:1, ULA.

2. Ibid.

finns skolkamraterna: andra elever med vilka man kan jämföra sig för att spurras till ständigt större studieframgångar. Brunnmarks tankar utgör ett eko av vad Quintilianus sjutton århundraden tidigare hade framhållit i sin skrift om talarens utbildning, *Institutio oratoria*: i en skola med oförvitliga lärare som föredömen skall eleven dra nytta av att ”se lättjan tuktas eller fliten prisas hos någon annan”. Det är här som ”hans tävlingsiver skall eggas av beröm”.³ Skolorna utgör en unik miljö för skapandet av vältalare och lärda män, och det är denna miljö som står i fokus i det följande.

Efter att avhandlingens tidigare delar fokuserat skolretoriken som undervisning och utbildning – från böcker och klassrumsaktiviteter till innehåll i texter och skrivövningar – flyttas i detta kapitel perspektivet till en annan nivå varvid utbildningen sätts i ett vidare kulturellt och samhälleligt sammanhang. Därmed fördjupas analysen av utbildningsinnehållet och fokus hamnar på avhandlingens frågeställningar om vilken betydelse som skolan med dess rum och dess placering i det omgivande samhället hade för skapandet av vältalare och fostran av män och medborgare.

I det följande beskrivs de socialisationsarenor – inom och utom skolan – där gossarna och ynglingarna kunde fostras till retoriskt aktiva medborgare. Här tecknas en bild av en värld av kontraster: mellan ideal och verklighet, mellan pojkar och män, mellan lekmän och lärde, mellan tänkta och fysiska rum. Vilka var egentligen de platser där eleverna gavs möjlighet att danas till goda män och vältalare? Vad hände egentligen i de lärda rummen?

Retorik är allt annat än en solitär verksamhet. Vältalighet i teori och praktik utövas alltid i relation till andra och har alltid en mottagare, en åhörare, en konversationspartner. Samma sak kan konstateras vad gäller skolretoriken under 1700-talet: det påtagliga skriftspråkliga inslaget rubbar på intet sätt det faktum att ämnet utövas i relation till andra. Det finns alltid någon som är tänkt att läsa vad som skrivs och höra vad som sägs. Den elev som skulle utbildas till en god medborgare och man inövade sina offentliga roller och sin retoriska repertoar i samspel med världen. Detta samspel omfattade såväl skolans texter och traditioner som de människor han skulle möta i skolan och det omgivande samhället. Ur den synvinkeln var retoriken – i enlighet med sitt antika ursprung – att betrakta som en grundläggande beståndsdel i det kommunikationsorienterade liv som väntade skolornas och gymnasiernas elever.

3. Quintilianus, *Den fulländade talaren*, 2002, s. 25.

Det har tidigare i avhandlingen visats hur skolretoriken under 1700-talet bibehöll väsentliga drag från en klassisk retorisk tradition, formulerad i en protestantisk-humanistisk läroplan med rötterna i grekisk och, framför allt, romersk vältalighet. Genom såväl teoretiska studier som läsning och efterbildning av de klassiska författarna skulle skolgossar och gymnasister danas till kompetenta talare. Vältaligheten utgjorde här den yttersta exponenten för en lärd, latinsk kultur. De flesta aspekterna av retorikundervisningen i 1700-talets skolor rymde också ett tydligt inslag av moralisk fostran – i enlighet med skolordningens dubbla målsättning där såväl kunskaper som dygd betonades. Alla typer av undervisningsmoment – skrivövningar, läsning, orationer och så vidare – kunde användas för att förmedla den centrala dygden. Såväl retorikens texter som teorier togs härvid i bruk för att inpränta önskade dygdemönster. Klassisk-retoriska begrepp kan användas för att förklara hur retorikundervisningen förmedlade ett moraliskt uppbyggeligt utbildningsinnehåll. Hit hörde *exempla*, de verkliga, historiska, litterära eller mytologiska förebilder som figurerade i överflöd, samt *loci*, tankestoffets ofta normativa standardsökställen.⁴ Genom det retorisk-pedagogiska greppet *imitatio* skulle skolgossar och gymnasister förmås att efterbilda de i skolan givna, oftast antika, förebilderna: stilistiskt, men också tematiskt och topiskt – och ytterst även intellektuellt och moraliskt. Och det stannade inte därvid: tanken på *emulatio* bjöd också eleverna att ständigt sträva vidare, att gå ett steg längre och om möjligt överträffa förebilderna.

Under sina studier i skolor och gymnasier skulle pojkar och ynglingar växa upp till dygdiga män och samhällsmedlemmar, något som gång efter annan aktualiserade antika ideal om medborgarskap och talaren som en *vir bonus*, en god man. Denne gode man i 1700-talstappning skulle emellertid möta ett helt annat samhälle än den antikens medborgare som intog de allmänna angelägenheternas fora.

För att förstå den kulturella kontext inom vilken skolgossar och gymnasister skulle fostras till goda män och samhällsmedborgare behandlas inledningsvis arvet från antiken och den antika kulturvärlden. Här berörs hur det latinska språket och den med latinet förbundna lärda kulturen – till vilken retoriken kan räknas – förts vidare genom åren, och hur det fortfarande under 1700-talet existerade en internationell intellektuell gemenskap i vad som har kallats de lärdes republik. Med språk och kultur som utgångspunkt

4. För en kortfattad förklaring av dessa begrepp, se till exempel inledningen till kapitel 7.

diskuteras bland annat förhållandet mellan latin och levande språk, mellan retorik och folkspråk.

Hur detta antika arv förvaltades och hur denna gemenskap av lärda män iscensattes hör till föremålen för nästa avsnitt. Skolans och själva skolrummets värld ställs i centrum. Här diskuteras hur elever och lärare engagerades i undervisning och lärande, hur retoriken spelade in i rekrytering och reproduktion, hur muntliga praktiker kompletterade det ofta skriftspråkligt orienterade retorikstudiet, hur skolan genom interna ritualer och ceremonier skapade och vidmakthöll retoriska arenor, och slutligen om hur man i skolan organiserade sig i ett samhälle i miniatyr.

Därefter flyttas blicken från skolrummet ut mot världen utanför, mot staden och samhället. Här avhandlas såväl de offentliga ceremonier varmed skolorna och gymnasierna öppnade sig som retoriska arenor som de konfrontationer som ägde rum mellan å ena sidan eleverna och å andra sidan representanter för andra delar av samhället.

Lärda världar

Även om utbildning och undervisning ofta betraktas som någonting som äger rum på en avgränsad plats var de världar där en elev i den svenska 1700-talsskolan rörde sig – intellektuellt och kroppsligt – i allra högsta grad skiftande. Utbildningen borde därför syfta till att göra eleverna hemma-stadda på alla dessa platser. Här fanns den antika kulturvärld som genom undervisningen i retorik och de andra delarna av *trivium* dagligen kom att involvera eleverna. Här fanns de internationella lärda och vittra nätverk och virtuella samhällen i vilka eleverna genom sin klassiska skolning med tiden skulle kunna kvalificera sig som medborgare. Här fanns, sist men inte minst, det vardagliga livet i och kring skolorna: klassrummet, kyrkan, djäknestallen, staden. Dessa lärda världar överlappade och skavde om vartannat. De flöt stundtals samman och de utgjorde inte sällan slående kontraster.

Antikens landskap

Den som lyfter blicken från skolböcker och övningshäften ser hur ett mäktigt landskap öppnar sig. Utsikten över denna imaginära värld är slående: så långt mycket vidare än vad ögat någonsin kan skåda i jordiska omgivningar. Här breder Rom, den eviga staden, ut sig på sju kullar. Medan medborgare möts på Forum Romanum spills människors blod på Colosseum. Lite längre bort kan det inre ögat skåda de grekiska stadsstaterna. Från Akropolis överblickar Parthenon Aten och dess omgivning. Här, i folkstyrets födelsestad, ligger agora, torget, platsen för politik och handel. Här ligger Platons akademi och Aristoteles' lyceum. Längre åt sydväst, i Sparta, inrangerar en auktoritär regim människorna i ett strängt, militaristiskt samhälle. Det är en stor spridning – geografiskt och politiskt – som präglar de grekiska staterna, och endast en yttre fiende kan tillfälligtvis mana till enighet. Ännu längre bort ligger Jerusalem, ockuperat av romarna. Här ligger Tempelberget och Getsemanes trädgård. Här bär Via Dolorosa, smärtans väg, till korsfästelsens Golgata. Allt binds samman av Medelhavets vatten. Bortom skogar, berg och öknar ligger andra världar: i söder Egypten och Afrika, i öst persernas riken, i norr germaners och goters barbariska stammar. Vad som ligger i väster vet ingen – kanske finns där, bortom Gibraltar, det sägenomspunna Atlantis. Perspektivet inskränker sig inte till den verkliga, världsliga, geografin.

Alla dessa platser kan ses. De existerar här, då och nu, till synes samtidigt och frikopplade från tidens dimension. Det tänkta landskapet rymmer de platser som sett historia skrivas, som sett härförare, tänkare och värtalare födas, leva och dö. Här leder Hannibal sina elefanter över Alperna. Här korsar Caesar Rubicon. Här lägger Alexander den store världen under sig. Här diktar Vergilius, Ovidius och Homeros. Här talar Cicero. Här pinas den enfödde sonen, judarnas konung, under Pontius Pilatus.

Retoriken är här ständigt närvarande. För en åskådare är den en ständig ciceron. Den bistår med den karta som gör det mentala landskapet begripligt och hanterbart: den karta som utmärker retorikens stoffliga standardsökställen *loci*. Dessa platser för finnande av stoff, i skolorna explicit inlärd eller implicit ingnuggade genom retorikundervisning och klassikerläsning, lär hur man klandrar och hyllar, hur man anklagar och försvarar, hur man rådslår och överväger. Därtill presenterar retoriken de *exempla* som vandrar i det virtuella landskapet, de personer och gestalter som tjänar som moraliska föredömen eller avskräckande exempel.

En återkommande besökare blir med tiden förtrogen med – ja, rentav hemmastadd i –detta landskap, och lär sig utnyttja terrängen för sina egna ändamål. Antiken är därmed inte statisk utan förändras över tid och mellan personer; traditionen blir dynamisk och användbar i ett ortodox och samtidigt flexibelt förhållningssätt. Med historien som livets läromästare lånar sig stoff och motiv självskrivet till tal och tanke. Samtidigt är det oklart vem som verkligen är herre över vem – om den lärde bemästrar den antika världen eller om den antika världen bemästrar honom.

Men allting flyter, och allting faller – även imperier. Vad som blir kvar ankommer på eftervärlden att förvalta. Det var på antikens ruiner som medeltidens värld byggdes, och det var med antikens minnen – litteraturen, konsterna, vetenskapen – som renässansen försökte på nytt förlösa en svunnen guldålder.

En plantskola för lärostandet

Det var alltså på lämningarna från ett svunnet antikt samhälle, i ett imaginärt postantikt landskap, som den tidigmoderna lärda världen – vitter, vältalig och vetenskaplig – etablerade sig. Detta ursprung är viktigt att ha i åtanke när man betraktar lärd kultur i ett starkt religiöst, protestantiskt land som 1700-talets Sverige. Som ovan visats bar tidens svenska skolretorik som pedagogiskt program betraktad ett tydligt arv från antiken och renässans-humanismen. Samtidigt var läroplansarvet också kristet, med rötter i den katolska tiden – men framför allt med ett dominerande protestantiskt inslag. Detta arv, liksom kopplingen till kyrkan och dess institutioner bidrog till att göra den lärda världen full av motsägelser, och framstår samtidigt som grundläggande för förståelsen av den tidigmoderna skolan.

I den lärda världen odlade de lärde sin särart. Och det var inte främst någon mondän, elegant kultur. Jämfört med de vittra miljöerna i Stockholm hade de lärde inte nödvändigtvis samma litterära, språkliga och kulturella referensramar.⁵ Omvälvningarna på mediemarknaden, de politiska diskus-

5. Som exempel kan anföras hur skolans och kyrkans folk i relativt liten utsträckning begagnade sig av de kommersiella lånbibliotek som växte fram under 1700-talets senare årtionden. Se Margareta Björkman, *Läsarnas nöje. Kommersiella lånbibliotek i Stockholm 1783–1809*, Skrifter utgivna av Avdelningen för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen i Uppsala 29 (diss. Uppsala: Avdelningen för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen, Uppsala universitet, 1992), s. 452–459, 507–518. Att så få lärda till exempel sökte sig till Magnus Swederus' bibliotek i 1780-talets

sionerna i riksdag, partier och ständer, de vittra och vetenskapliga akademierna, ordenssällskapens liv – för den genomsnittlige eleven i landsortens eller stiftsstädernas skolor och gymnasier tycks detta ha varit av ringa betydelse jämfört med den lärda skolpraktikens fokus på antikens och Bibelns världar.

Som vuxen, efter fullbordad utbildningsgång, ägde den lärde mannens mest frekventa retoriska verksamhet framför allt rum i andra miljöer: i skolan, i kyrkan och inom ramen för ämbetet. Här ägnade han sig åt undervisning, ceremonier, predikningar, administration – och åt alla dessa skrivelser. Dessutom behövdes retoriken internt i kyrkans verksamhet, till exempel vid prästmötena som med sina orationer och disputationer utgjorde en utpräglat retorisk värld.

I 1700-talets Sverige var kyrkan ansvarig för skolorna, och kyrkan var ytterst också den plats där många av eleverna slutligen kom att hamna. En framtid i prästyrket – kall eller karriär – var eftertraktad. För åtskilliga, men långt ifrån alla, av de gossar och ynglingar som genomgick skola och gymnasium blev det sedermera i rollen som präst som skolretoriken kom att aktualiseras. Detta innebar att retoriken inte enbart var en intern företeelse i den lärda världen. Såväl genom religiös förkunnelse som genom myndighetsutövning och formell korrespondens bidrog latinskolans elever till att exponera alla från allmoge till adel för den lärda vältaligheten. Även om retoriken och andra från antiken ärvda kulturuttryck var någonting som genomsyrade i princip hela den västerländska kulturkretsen, och som därför också kom dem som saknade den formella lärda bildningen – till exempel kvinnor – till del så var det den lärda världen som hade nycklarna till det antika arvet: språket, litteraturen, vetandet. Man var (eller upplevde sig som) förvaltare av vad som fanns kvar från guldåldern, och såg som lärostandets uppgift att förmedla tro och vetande till övriga skikt i samhället och till de uppväxande generationerna.

Stockholm – trots detta lånbiblioteks encyklopediska inriktning och relativt stora utbud av latinska verk (8 % av titlarna, enligt Björkmans klassificering) – förklaras av Björkman med att huvudstaden "inte var något traditionellt lärdomscentrum". Ibid., s. 457, 503. Och det var inte blott lärda institutioner som felades: också de lärda männen var av ett annat antal och ett annat slag. Även om konstnärer, naturvetare och medicinare stod att finna bland Swederus' lärda läntagare saknades "personer som tillhörde ett äldre lärdomssamhälle av den typ som existerade i universitetsstäderna". "De pedantiska lärdomsidkarna, så främmande för det gustavianska samhällets anda, blev inte lånbibliotekets kunder", konstaterar Björkman. Ibid., s. 459. Att skolans män föredrog andra arenor än huvudstadens mest nymodiga medie- och kulturutbud återspeglades också i prenumerantlängderna för tidningar som *Stockholms Posten*; såväl kyrko- som skol- och akademirelaterade titlar var här ytterst skralt representerade. Ibid., s. 455, 457. Björkman meddelar att av 310 prenumeranter på *Stockholms Posten* fanns "endast en rektor och två professorer" samt fyra personer med prästtitlar.

Det var alltså som representanter för den lärda kulturen som gossarna växte upp och fostrades till män. Hit, till att dana nya generationer av lärda, syftade utbildningen i skola och gymnasium. Man var också högst medveten om reproduktionen som ett av utbildningens mål. I sin redogörelse för trivialskolan i Hudiksvall år 1799 formulerar rektor Lars Qvist saken explicit i det att han konstaterar att "[t]rivialen i Hudiksvall [...] är, såsom andra Trivialer, egentligen en plant-Skola för dem, som med tiden vilja ingå i LäroStåndet".⁶ Genom utbildningsgången gavs sålunda eleverna en position i detta stånd. Samtidigt som man tillhörde ett större samhälle intog man en särskild – halvt avskild, halvt offentlig – plats som ordets förkunnare och kunskapens väktare.⁷

För läroståndet var det – till skillnad från för, exempelvis, stora delar av adeln – inte börd som formellt kvalificerade dess medlemmar. I stället var det färdigheter, förmågor och karaktärsegenskaper, allt förvärvat genom utbildning: själva livsnerven i läroståndet.⁸ I många fall mynnade detta ut i prästvigning, men det fanns också avsättning för de bokliga konsterna i andra yrken: skrivare, jurister, ämbetsmän och lärare.

Tidigare forskning har ofta talat om en *lärdd kultur* kring kyrka och skola i det tidigmoderna samhället. Även om uttrycket *respublica literaria* i mångt och mycket är förknippat med den intensiva intellektuella aktiviteten under 1600- och 1700-talen spårar den lärda gemenskapen sina rötter mycket längre tillbaka. Traditionerna går bland annat att spåra till det tidiga

6. Skolan, tillägger Qvist, "utesluter dock ej all undervisning för närings-yrken: den består derföre af Fyra Läse-Classer och en Räkne-Class och är försedd med Sex Lärare". Qvist, "Berättelse om Trivial-Scholan i Hudiksvall", 1799–09–24, Rektorers skrivelser m.m. 1778–1835, Handlingar angående Gävle högre allmänna läroverk, Uppsala domkapitels arkiv, G:II:2.a.3, ULA.

7. Jan Thavenius menar att den lutherska religiösa kulturen förvisso var "dominerande", men inte innebar någon enhetskultur som omfattade hela samhället: "[...] trots den lutherska teologins 'folklig-het' hade somliga en speciell förvaltningsrätt och förmedlingsskyldighet. Det 'allmänna prästadömet' var inskrivet i ett strängt hierarkiskt och patriarkaliskt system. Bildningen och kulturen konstituerade ett avgränsat yrke, prästens, som i sin tur gav en viss social position." Thavenius menar vidare att den "lärda" (och för övrigt även den "aristokratiska") kulturen "levde ett halvt hemligt och mystifierat liv skilt från större delen av befolkningen", även om dessa förhållanden på några områden kom att luckras upp under 1600-talet och 1700-talen. Thavenius, *Modersmål och faders arv*, 1981, s. 67 f.

8. Till detta bör också läggas exempelvis de kontakter och nätverk som kunde bidra till karriäran-cemang. Jfr Patrik Winton, "Det sakrala nätverket. Biskop Andreas Rhyzelius väg till makten", i *Med börd, svärd och pengar. Eliters manifestation, maktutövning och reproduktion 1650–1900*, red. Gudrun Andersson, Esbjörn Larsson och Patrik Winton, Opuscula historica Upsaliensia 29 (Uppsala: Historiska institutionen, Uppsala universitet, 2003), s. 83–104. Joakim Malmström, "Herrschaft och prästefolk. Den lokala elitens påverkan på några stormaktstida kyrkoherdetillsättningar", i *Med börd, svärd och pengar. Eliters manifestation, maktutövning och reproduktion 1650–1900*, red. Gudrun Andersson, Esbjörn Larsson och Patrik Winton, Opuscula historica Upsaliensia 29 (Uppsala: Historiska institutionen, Uppsala universitet, 2003), 67–82.

skolväsendet i den efterantika västkristenheten. Den som söker den lärde mannens urfäder kan förmodligen här finna åtskilliga felande länkar mellan antika och moderna livsformer. De svenska skolornas historia är en del av denna berättelse. För nordisk, och svensk, del dyker ”den lärde” enligt Jan Thavenius upp som en ”social ’typ’” i anslutning till den kyrkligt – katolskt – präglade miljön kring de första skolorna kring 1200-talet.⁹

Utifrån ett ideal – arvet från antiken – hade sedan århundraden konstruerats ett annat – de lärdes republik, *respublica literaria*. Detta rikets kulturella och språkliga infrastruktur tillät ett överskridande av världsliga geografisk-politiska gränser – eller åtminstone sades så vara fallet.¹⁰ Även om utbildningsanstalterna kan ses som de lärda världarnas ambassader i de omgivande samhällena, är emellertid banden mellan 1700-talets lärda skola och *respublica literaria* komplexa. Begreppet de lärdes republik präglas av en påtaglig variation såväl geografiskt som över tid. Till detta kommer flera frågor om medborgarskapet: vad var det egentligen som utgjorde *respublica literaria*, vilka var behöriga och vem deltog? Spännvidden i *respublica literaria*-begreppet innefattar även könsdimensioner som inte enkelt låter sig förenas med den manliga miljön i den lärda skolan. Det går exempelvis att likt Dena Goodman hänföra vidare kretsar, där också salongskulturen ingår, till *respublica literaria* – varvid även ett kvinnligt medborgarskap måste tas i beaktande.¹¹ I jämförelse med denna utvidgade syn på de lärdes republik representerade skolgossarna och lärarna snarare en äldre typ, en varelse från en exklusivt manlig värld. I denna värld gavs på traditionellt vis de invigda medelst skolornas latinundervisning det språk de behövde. I retorikundervisningen fick de tillgång till retoriken som kommunikationssystem och som nyckel till de framför allt romerskt-klassiskt färgade konventionerna. Därmed öppnades möjligheten att skapa sig en plats såväl i den lokala eliten som i en offentlighet större än det egna lokalsamhället.

Ty skolorna utgjorde en del av ett större samhälle – men också en värld för sig, med egna lagar, eget språk och egen kultur. I denna värld verkade

9. Thavenius, *Modersmål och fadersarv*, 1981, s. 84.

10. Sverker Sörlin ser ”starka inslag av retorik” i den intellektuella internationaliseringen under 1700-talet, och betecknar sålunda de lärdes republik som ”ett slagord mer än en funktionell realitet” Sverker Sörlin, *De lärdas republik. Om vetenskapens internationella tendenser*, Framtidens Europa (Malmö: Liber-Hermod, 1994), s. 101.

11. Dena Goodman, *The Republic of Letters. A Cultural History of the French Enlightenment* (Ithaca: Cornell University Press, 1994), s. 73–89.

elever och lärare i ett gränssnitt mellan å ena sidan den lärda världen i kyrka och skola och å andra sidan det övriga samhället.

Till det som utmärkte den lärde hörde skrivkonsten.¹² Även om den funktionella läskunnigheten under 1700-talet var tämligen spridd var *skrivkunnigheten* förbehållen ett betydligt smalare befolkningssegment. Att alls kunna skriva innebar hög status i ett samhälle där skrivkunnigheten var i bästa fall sporadiskt utbredd, och därtill betydligt mycket mer av en konst eller ett konstantverk – *ars* eller, analogt med retorikens klassiska status, *techné* – än i dag.¹³ Den mer elaborerade skrivkonsten som lärdes ut vid skolor och gymnasier besatt än större symboliska värden, och under 1700-talet var denna skrivkonst ännu en i allra högsta grad retorisk verksamhet. Att kunna uttrycka sig i skrift, att kunna ställa sin penna i ämbetets tjänst, krävde att man tog hänsyn till konvensansen, anpassade sig efter situation och publik och så vidare – just vad retoriken erbjöd.

Hela den skriftspråkliga utbildningen i skolorna och gymnasierna krön-
tes med den retoriska skolningen. Som tidigare visats var det inte blott retorikens teorier om talekonsten som innöttes i eleverna. Undervisningen var också påtagligt praktisk: genom efterbildning av klassiska författare och värtalare modellerades skriftspråkligheten på romersk-retorisk bas. I retorikundervisningen skolades därför eleverna in i en värld av språkliga uttryck ärvda från generation till generation. Det var med denna retoriska referensram som man skulle möta vuxenlivet.

Också vad beträffar de talspråkliga praktikerna kan utbildningsgången – som skolgosse, gymnasist och student – ses som en kvalificering för medborgarskap i lärda gemenskaper. Här spelades en viktig roll av de muntliga övningarna i skolretorikens pedagogiska program – bland annat orationerna, disputationerna och predikoövningarna. Till detta kommer det allmänna bruket av latinet: det formella undervisningsspråket från skolornas fjärde klass, och det språk på vilket de flesta skolböckerna var författade.

Att fostras till en lärde man innebar möjlighet att erövra en del av det antika arvet: från den mest grundläggande grammatiska träningen till den

12. Thavenius, *Modersmål och fadersarv*, 1981, s. 92.

13. Daniel Lindmark, *Pennan, plikten, prestigen och plogen. Den folkliga skrivkunnighetens spridning och funktion före folkskolan*, Alphabeta varia (diss. Umeå: Institutionen för religionsvetenskap, Umeå universitet, 1994), s. 188. Lindmark menar att den skrivkunnighet som bland annat med hjälp av de statliga skolornas apologistklasser spreds bland de mer välbärgade bönderna blev "ett symboliskt kapital som inte bara gav ekonomisk avkastning". Emellertid torde den av Lindmark beskrivna utvecklingen på landsbygden framför allt ha ägt rum under 1800-talet, efter den i föreliggande avhandling studerade periodens slut.

mest avancerade retoriken gav utbildningen den röst som behövdes – ty det var genom språket, genom vältaligheten, man skulle nå den intellektuella och kommunikativa kompetens som var nödvändig för att framträda som fullvärdig medborgare och myndig man.

Latin och latinkultur

Retorikundervisningen, liksom den skriftliga och muntliga verksamheten vid skolorna och gymnasierna i stort, var endast till en mindre del en folkspråklig företeelse. Det var till exempel nödvändigt att vara väl förtrogen med Bibelns ord. Till största delen var det dock latinet, lärdomsspråket framför andra, som lästes och skrevs. Om man kan tala om en de lärdes republik är latinet dess officiella språk, det som Bo Lindberg har benämnt ”de lärdes modersmål”.¹⁴ Detta språk kunde de flesta lärda – präster, skolfolk, akademiker – räkna med att använda även i det fortsatta yrkeslivet. Även om 1700-talet såg flera perioder av tillbakagång för latinet förenade fortfarande romarnas gamla språk vetenskap och vitterhet över nationsgränserna.¹⁵ Böcker cirkulerade i ett internationellt intellektuellt kretslopp. Hans Helander menar att latinet på sätt och vis erbjöd en frizon i ett Europa där meningsutbytet på folkspråket kontrollerades hårt av politiska och religiösa krafter.¹⁶

Mot bakgrund av den stora betydelse som latinet haft i västerländsk historia, för vetenskap, filosofi, historia, juridik – och för den lärda världen kring skola och kyrka – framstår de stora stridigheterna kring språkets sta-

14. Lindberg, *De lärdes modersmål*, 1984, s. 9.

15. Ibid., s. 98–106. Latinet var för övrigt inte heller under 1700-talet något statiskt språk; som påpekas av Hans Helander präglades latinet som vetenskapsspråk under denna tid av de många nya, på grekiska orddelar baserade orden. Helander, *Neo-Latin Literature in Sweden in the Period 1620–1720*, 2004, s. 70. Under 1700-talet, och särskilt mot slutet av århundradet hade, hade annars tyskan en stark ställning i Sverige, också som vetenskapsspråk. Jfr Sörlin, *De lärdes republik*, 1994, s. 92, 103. Sverige var under denna period också i besittning av tysktalande områden: svenska Pommern med Stralsund och universitetsstaden Greifswald. Utöver denna direkta territoriella koppling var banden i akademiska – och framför allt naturvetenskapliga – sammanhang starka till tyska områden, däribland universiteten i Göttingen och nämnda Greifswald. Om förbindelserna mellan Göttingen och Sverige, se Mathias Persson, *Det nära främmande. Svensk lärdom och politik i en tysk tidning, 1753–1792* (diss. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 2009)., som visar att utbytet ingalunda var ensidigt, utan gick i båda riktningar. Sverker Sörlin menar vidare att Sverige under perioden 1750–1850 på ett sätt kan ses som ”en utlöpare av en tysk vetenskaplig kultur men med starka inslag av fransk och brittisk vetenskap och, i ringa grad, inslag av vetenskap från andra europeiska länder”. Sörlin, *De lärdes republik*, 1994, s. 105.

16. Helander, *Neo-Latin Literature in Sweden in the Period 1620–1720*, 2004, s. 25.

tus och ställning som mindre förvånande.¹⁷ Latinet har genom historien angripits från religiösa, nationalistiska, politiska och kommersiella – för att inte tala om pedagogiska – håll, en aversion som enligt Lindberg mynnade ut i en bild av latinet som en ”symbol för lärdomspedanteri, för lärdomshögfärd och för trist pedagogisk slentrian, där man lär för skolan och inte för livet.”¹⁸ Latinet betecknas av Thavenius som ett hemlighetsfullt språk varigenom ”den lärda kulturen” kunde manifesteras sin ”socialt och nationellt slutna men internationellt öppna karaktär”.¹⁹ Av denna anledning skulle enligt Thavenius senare ”en stor del av kritiken mot ståndssamhället inom utbildningsväsendet” fokusera just ”latinfrågan”.²⁰ Det försvar som restes mot dessa angrepp på latinet tog sin utgångspunkt i språkets förmenta förtjänster: bildning, vetenskap, kultur.²¹

De starka symboliska värden – positiva eller negativa – som genom historien varit förknippade med latinet bör tas i beaktande i den fortsatta tolkningen av livet i 1700-talsskolan. Samma sak gäller alla de kulturella uttryck som förknippas med detta språk: det som har kallats *latinkulturen*.²² Det är möjligt att senare tider så mycket präglats av skildringar av striderna kring det latinska språket i 1800-talets utbildningsväsende att den rent språkliga komponenten lätt överdrivs (och de kulturella inslagen undervärderas). Oavsett var tyngdpunkten läggs bör här påminnas om att striderna redan hade påbörjats under den period som studeras i föreliggande avhandling. Latinet var omtvistat på många håll i samhället, och att fostras in i latinkulturen kan inte ha varit helt friktionsfritt annat än i latinskolan – om ens där.

Latinkunnigheten var enligt Jan Thavenius ett ”bildningsprivilegium” som kunde väcka både ”vördnad och vrede”.²³ Även om Thavenius här framför allt behandlar detta privilegium såsom tillhörande en särskild samhällelig grupp – lärostandet – måste det också ha tillfallit den enskilde prästen, läraren och eleven.

17. Lindberg, *De lärdes modersmål*, 1984, s. 12 f.

18. Ibid., s. 12.

19. Thavenius, *Modersmål och fadersarv*, 1981, s. 69.

20. Ibid.

21. Lindberg, *De lärdes modersmål*, 1984, s. 12 f. Från ”slutet av 1700-talet”, menar Lindberg, har latinets också mer explicit betraktats som bärare av ”den västerländska civilisationens förflutna” – något som sedermera kom att sorteras in under rubriken kulturarv.

22. Lindberg använder i anslutning här till begreppet *latinkultur* (med bas i Sten Lindroths *Svensk lärdomshistoria*) med definitionen ”verksamheter och kulturskapelser på latin i efterantik tid”. Ibid., s. 9.

23. Thavenius, *Modersmål och fadersarv*, 1981, s. 71.

Latinet var som språk betraktat både konkret – ett rättesnöre för absolut och objektiv språklig tukt – och något av en abstraktion tack vare dess status som idealspråk och modell för språkliga uttryck även på andra tungor. Samma dubbelhet bör ha gällt retoriska och litterära texter och andra latinska kulturuttryck: de besatt en absolut skönhet och sanning, och de borde därför kunna tjäna som förebild även i andra sammanhang.²⁴ Förhållandet mellan olika språkliga och kulturella kontexter torde ha inneburit en delikat ekvation för en pojke i 1700-talets Sverige. Den enskilde skolgossen var tvungen att lära sig latinsk grammatik och glosor, läsa klassikerna, nöta in retorikens regler, skriva stilar från det att han började första klass till det att han tog steget från gymnasiet till universitetet. Privilegiet gavs inte utan vidare, utan måste erövrats i det dagliga slitet i studierna.

Walter J. Ong har liknat renässansens latinskolning vid en initiationsrit som pojkar genomgick för att beredas inträde i den manliga värld som var latinkulturens. Med inspiration från antropologisk forskning presenterar Ong ett antal drag gemensamma för initiationsriter hos vad han benämner "[p]eoples of simpler culture".²⁵ Dessa riter äger rum i en avskild – ofta könssegregerad – miljö och betraktas som brott med ett tidigare liv, där individen skiljs från sin familj och blir en del av ett nytt sammanhang.²⁶ I riten ställs individen vidare inför svåra övningar och provningar, och samtidigt som olika excesser i dessa sammanhang för en tid kan vara tillåtna finns det annat som tabuiseras. Ong menar här att även om dessa drag är giltiga för de flesta former av utbildning utanför hemmet gjorde latinets särskilda status som lärt språk att parallellerna till initiationsriten blev särskilt tydliga – från medeltiden och renässansen och vidare framåt genom historien.²⁷ Som visas senare i detta kapitel äger detta viss aktualitet även i 1700-talets Sverige.

24. För retorikens del bör till bedömningen också föras kraven på *aptum*, det i sammanhanget lämpade.

25. Walter J. Ong, "Latin Language Study as a Renaissance Puberty Rite", i *Sociology, History and Education. A Reader*, red. Peter William Musgrave, University Paperback 362 (London: Methuen, 1971), s. 233 ff.

26. *Ibid.*, s. 234.

27. *Ibid.*, s. 235. När det gäller tiden från antiken och fram till renässansen påpekar Ong (*ibid.*, s. 236.) att även det i initiationsriter vanligt förekommande kyskhets- eller avhållsamhetsinslaget var aktuellt. I ett internationellt perspektiv förväntades kyskhets i alla delar av utbildningssystemet; även universitetslärare – präster eller ej – skulle vara ogifta. Man kan förmoda att samma sak kan sägas när det gäller den undervisning som i Sverige bedrevs av katolska kyrkan och dess munkordnar. Protestantismen hade emellertid en annan syn på prästerskap och äktenskap.

Retorik och folkspråk

Det latinska språket, dess grammatik och struktur var inte det enda som ansågs kunna utgöra en modell för andra språks inlärande, talande och skrivande. Den romerska vältaligheten erbjöd också ett universellt retoriskt rättesnöre. Trots att skolretoriken innehållsmässigt låg nära en latinsk kanon eller *publica materies* kunde retorikens grepp lånas även till andra språk. Denna omständighet var någonting som skulle visa sig användbart till exempel i det kommande yrkeslivet. Den unge ämbetsman som stod i begrepp att inleda sin karriär i verken kunde genom vad Bo Bennich-Björkman benämnt *vitter meritering* få betydande hjälp på traven av skolretorikens träning i talekonstens teori och praktik.²⁸ På ett liknande sätt förhöll det sig med den präst för vilken vältaligheten inom och utom predikstolen utgjorde en karriärmässig fördel.²⁹

Över lag blomstrade under 1700-talet en rik vitterhets- och vältalighetskultur på det svenska språket. Den latinskt präglade skolretoriken fick därvid se sig såväl använd som diskuterad och ifrågasatt även på det huvudsakligen svenskspråkiga riksplanet. I valet av språk låg också ett val av identitet. För (skol)retorikens del fick detta betydelse inte blott när det gällde den framför allt latinska litterära kanon utan också för ämnets terminologitunga teori.

I en kommentar till det tal som Olof Celsius d.y. (1716–1794) hade hållit då han 1768 nedlade presidiet i Vetenskapsakademien, menade skolmannen och språkforskaren Sven Hof (1703–1786) att det vanhedrade svenska språket att ”en lärd Swänsk, som håller ett offentligt tal, om smak i Swänska vältaligheten” använde så många främmande ord.³⁰ I stället kunde – och borde – de flesta lånord bytas ut mot ”brukeliga Swänska” ord. Flera av de exempel som Hof anförde hade direkt bäring på retorikundervisningen (se tabell 4 nedan), och ger dessutom möjligen en fingervisning om vilka aspekter av skolretoriken som han (eller hans tänkta läsare) betraktade som mest intressanta.³¹

28. Om förhållandet mellan vitterhet och ämbetsmannabanan, se Bo Bennich-Björkman, *Författaren i ämbetet. Studier i funktion och organisation av författarämbeten vid svenska hovet och kansliet 1550–1850*, Studia litterarum Upsaliensia 5 (diss. Uppsala; Stockholm: Svenska bokförlaget, 1970), s. 75–91. Bennich-Björkman identifierar en särskilt ”nära funktionell förbindelse” till vitterheten för präster, lärare och kansliämbetsmän. Ibid., s. 81.

29. Ibid., s. 83.

30. Hof, *Efterlämnade skrifter*, 1930, s. 97. Jfr Celsius, *Tal om smak i den svenska vältaligheten*, 1964.

31. Hof, *Efterlämnade skrifter*, 1930, s. 97. Hof benämner för övrigt i sin skrift konsekvent Celsius som ”vår Taleman”.

TABELL 4

Latinska och svenska retoriska termer hos Sven Hof

<i>auctor</i>	skriftställare, författare, upphofsman
<i>imitera</i>	efterfölja, efterapa
<i>orator</i>	taleman
<i>schemata</i>	talprydnader
<i>sublim</i>	hög
<i>tropus</i>	ordvändning

I sin uppgörelse med de onödiga lånorden exemplifierade Hof bland annat med Cicero, som förvisso använde grekiska lånord i brev och filosofiska skrifter, ”men aldrig i sina tal, så framt de icke genom bruket fått Romersk borgarerätt, och således borde anses för Latinska”.³² Förmodligen bör Hofs tankar ses som en begäran om språklig konsekvens och retorisk situationsanpassning: att välja sin vokabulär efter den genre vari och det språk varpå man talar. Resonemanget kretsar kring det passande i *svensk* välталighet, och Hof menar här att i svenska tal bör svenska ord brukas. Diskussionen blir därmed en fråga om val av stilnivå. Att Hof här upprätthåller retorikens tankar på *decorum*, det i sammanhanget lämpade och passande, framgår då han konstaterar hur att ”[s]krifwa öfwer en fluga, som öfwer et lejon skulle en qwick skald med god smak kunna, och därmed wisa ett märkeligt prof af sitt poetiska snille” men att ”den som wille *skrifwa öfwer en skraddare, på samma sätt, som öfwer en Stats Minister*, icke med en skiämtande snilles lek, utan med rent alfwar; wore wäl icke wid sunt förnuft: och för tokar gifwas inga reglor, om smak i välталigheten.”³³

Att vända sig från latinet som vältalarens fackspråk var sålunda uteslutet. Hof blev knappast bönhörd när det gäller de svenska termerna; också de senare svenska översättningarna av Vossius använde sig av det latinska och grekiska fackspråket, även om det för vissa termer också gavs svenska alternativ.

32. Ibid., s. 98. Hof hade länge vurmat för det svenska språkets vård, någonting som också präg-lade det fortsatta språkvetenskapliga skrivande han ägnade sig åt efter att 1757 ha pensionerat sig från lektoratet vid Skara gymnasium. I sina kommentarer till Carl Fredrik Ljungbergs svenska grammatik 1757/1758 framkastade Hof bland annat idéer om en svensk ”societet af lärda män” vilken skulle ha att göra med ”modersmålets rykt, samt dess Grammatikas och Ordboks författande och utgifwande, til allmän eftersyn för hela riket”. Som föredöme för denna ”societet” anfördes Franska Akademien. Natanael Beckman påpekar i en not till Hofs text att här återfinns ”[i]dén om Svenska Akademien, påfallande tidigt uttalad”. Ibid., s. 48.

33. Ibid., s. 95.

Den romerska retoriska terminologin var således ohotad med en välta-
lighet som var starkt förknippad med det latinska språket och kulturarvet.
Däremot kom den svenska vältaligheten under 1700-talet delvis och gradvis
att frigöra sig från de romersk-klassiska förebilderna för att i stället etablera
sig på egna meriter. Även om detta kan ha inneburit ett friare förhållande
till retorikens regler innebar det dock ingalunda att förbindelsen bröts. Som
framhållits av flera forskare levde retoriken vidare även under den ytligt sett
antiretoriska romantiken.³⁴

Liksom latinet i allmänhet kom skolretoriken väl till pass i en republik
av lärda medborgare, av filosofer och vältalare. I idealfallet skulle här dessa
män kunna leva upp till samma medborgarideal som de fria männen i an-
tikens Grekland och Rom: engagerade i det allmännas angelägenheter, fria
att filosofera och argumentera, befullmäktigade att bedriva politik. Som
tidigare har visats var den moraliska sidan av utbildningen framför allt in-
riktad på att skapa dygdiga män och medborgare. Det var emellertid en
fostran inriktad mot de kristnas gemenskap och lärdes republik såväl som
mot fosterlandet, vilket gör språkfrågan påtagligt mångfacetterad. Innehål-
let i retorikundervisningen kunde till stor del komma till användning på
samtliga dessa arenor. Som ambassader för de lärdes republik stod skolorna
och gymnasierna: utposter i en språkligt och kulturellt delvis främmande
makt. Latinet fungerade fortfarande som ett internt språkligt rättesnöre,
medan folkspråket nyttjades i mötet med det övriga samhället.

De dokument som finns bevarade från 1700-talets skolor – skrivelser,
examensprotokoll, årsredogörelser, kataloger och så vidare – visar hur de
administrativa texterna totalt domineras av två språk: latinet och svenskan.
Andra språk lyser däremot nästan helt med sin frånvaro i dessa dokument –
en ganska anmärkningsvärd företeelse i en tid då såväl det svenska riket som
flera av de vittra och vetenskapliga sammanhangen var mångspråkiga.

Medan latinet var den lärda världens språk och svenskan utgjorde det
huvudsakliga folkspråket var det inte var alla elever som hade svenska som
modersmål. Vad Åbo katedralskola beträffar såg konsistoriet det år 1805
som ett hinder för den på latin inriktade undervisningen att vissa av de

34. Se till exempel Horace Engdahl, *Den romantiska texten. En essä i nio avsnitt* (Stockholm: Bonnier, 1995), s. passim, särskilt 217 ff., 265 f.; Hansson, *Från Hercules till Swea*, 2000, s. 125; Jørgen Fafner, "Det tidlige 1800-tal: brud eller kontinuitet i den retoriske tradition?", i *Tegnér och retoriken*, red. Louise Vinge (Lund: Tegnérsmfundet, 2003), s. 13–22; Jon Viklund, *Ett vidunder i sitt sekel. Retoriska studier i C. J. L. Almqvists kritiska prosa 1815–1851*, Almqviststudier 4 (diss. Uppsala; Hedemora: Gidlund, 2004), s. 290 ff.; Fischer, *Granna lögnare och hjärtats språk. Retorikens och vältalighetens status i 1700-talets svenska diskussion*, kommande 2012.

yngre av klassens ”finska gässar” inte var tillräckligt förfarna i det svenska språkets skrivande och talande. Av denna anledning föreskrevs dessa elever ett särskilt program av muntliga och skriftliga övningar. För att ytterligare inskräpa sakens allvar ville man förbjuda finskans talande bland de nyare eleverna: ”[...] på det, att desse begynnare så mycket alfvarligare må vinlägga sig om Swenska språkets lärande, bör dem wara förbudet, att, åtminstone en månad efter ankomsten, i Skolan tala med någon finska, hvaröfwer både Läraren och de öfre discentes i klassen äga hålla noga tillsyn.”³⁵ Förmodligen var motiven framför allt rent pedagogiska: man utgick från att inläringen skulle hämmas av att eleverna inte förstod lärarens anvisningar. Från och med fjärde klass skulle enligt 1724 års skolordning latinet vara skolorna undervisningsspråk, men som framgår av detta exempel från Åbo var det åtminstone för de yngre eleverna svenskan som användes i undervisningen.³⁶

I 1700-talets svenska rike gjorde vidare bland andra tyska och vallonska invandrare stundtals språkliga avtryck i stadsrummen. Även om det i vissa fall fanns särskilda skolor – till exempel Tyska skolan i Stockholm – så sökte sig på annat håll även barn av icke-svenskspråkig härkomst till de statliga skolorna och gymnasierna. Så var bland annat fallet i Gävle: genom invandring av hantverkare hade staden fått ett tyskspråkigt inslag vilket med tiden också gjorde avtryck i gymnasiets lärar- och elevmatriklar.³⁷ Den språkliga verklighet som avspeglas i dessa förhållanden till trots framstår svenskan som det enda accepterade levande språket.

Utöver svenskan hade undervisningen i de levande språken ingen egentlig plats i 1700-talets skolor och gymnasier, annat än vid ett par reforminriktade och mot borgerliga eller andra näringar orienterade läroanstalter.³⁸ Detta är anmärkningsvärt med tanke på att tyskan utgjorde det mest utbredda främmande språket i breda lager och därtill var ett av de viktigaste språken

35. Utdrag ur Åbo konsistoriums protokoll, 1805–06–11, Svenska klassiska lyceums i Åbo arkiv, Domkapitlets brev 1803–1841, Ea:1, ÅLA.

36. Om nödvändigheten (eller tvånget) för finstalande att lära sig svenska för fortsatt studiegång och karriär, se Jonas Nordin, *Ett fattigt men fritt folk. Nationell och politisk självbild i Sverige från sen stormaktstid till slutet av frihetstiden* (diss. Stockholm; Stockholm/Steag: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 2000), s. 299 f.

37. Se Alf Uddholm, *Från ärkebiskop till fakir. Gävles Vasaskola och dess elever under fem sekler (1557–1990). Gevaliensers, Årsböcker i svensk undervisningshistoria 184* (Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1996), s. 75 f.

38. Även om moderna språk saknades vid den publika undervisningen kunde naturligtvis den som så önskade (och hade råd) ta hjälp av privatinformation. Se exempelvis Platen, *Privatinformation i skolan*, 1981, s. 19.

i lärda texter.³⁹ Dessutom hade franskans ställning sedan länge varit stark inom bland annat kultur, diplomati och konversation, också i Sverige. I den lärda skolan tränades däremot skolgossar och djäknar i någonting annat: i att skriva predikningar, tal, brev, prosa eller vers utifrån antika stilistiska förebilder – allt tillämpbart i den professionella språkanvändning som väntade ett liv i världslig eller ecklesiastisk tjänst. Här var latinet som påpekats det interna språket för värtalighet, vitterhet och vetenskap. Svenskan var å sin sida det språk som framför användes av stat och kyrka då man talade till undersåtar och församlingsmedlemmar. Skolornas retorikutbildning behövde därför lära eleverna att tala med de lärde på latin och med bönder på bönders vis.

Skolrummet

Dic, quare hic? – säg, varför är du här? – lydde devisen över dörren till skolhuset i Skara.⁴⁰ Gyllene bokstäver manade den som passerade lärohusets tröskel att fundera över meningen med studierna, med bildningsprivilegiet, med livsbanan och med den egna existensen. Dessutom anknöt devisen till det antika ”känn dig själv”: den uppmaning om självkännedom som inte blott pryddes Apollotemplet i Delfi utan också tillskrivits åtskilliga grekiska lärde.⁴¹ Detta var det rum där det uppväxande släktet skulle danas till män.

Väl över tröskeln, inne i skolrummet, mötte emellertid en långt mer prosaisk miljö. På usla bänkar nöttes skolgossarnas byxbakar till trasor, under det att flera klasser samtidigt undervisades i ett gemensamt skolrum där

39. Sörlin, *De lärdas republik*, 1994, s. 92, 103.

40. Beckman, *Vår skolas historia. 1, Tiden till omkring 1800*, 1926, s. 224. Jfr Jacobsson, *Den sjunde världsdelen*, 2008, s. 396.

41. ”Känn dig själv” och varianter på denna aforism fortsatte att vara en fixpunkt för den klassiska undervisningen under kommande århundrade. I Lena Lötmarkers förteckning över uppsatsämnen för studentexamen som inträdesprov till Lunds universitet 1851–1852 återfinns såväl ”Huru, och i hvad mån, bör man anse ordspråket ’på sig sjelf känner man andra’, såsom sant” som ”Hade Sokrates rätt, då han sade: känn dig sjelf?”. Lötmarker, *Krian i förvandling*, 2004, s. 326 f. Ämnet återkommer även senare, till exempel i 1860-talets Linköping, där ämnet ”Sjelfkännedom är den viktigaste kunskap” förekom vid gymnasiets första studentexamen vt 1864. Se Ekholm, *Serta Lincopensis*, 1963, s. 114. Ekholm menar för övrigt att de svenska uppsatser som skrevs här uppvisar ”ett äldre, mera retoriskt stilideal med anor från Cicero och Livius”. Det antika arvet i de uppsatsämnena som stod att välja är uppenbart: bland föremålen för uppsatserna vt 1864 fanns namn som Perikles, Alexander den store och Julius Caesar. Jfr även Lötmarker, *Krian i förvandling*, 2004, s. 76, 81.

oväsendet stundtals bör ha varit minst sagt svåruthärdligt.⁴² Denna kontrast mot det storslagna antika arvet står i fokus i det följande.

Glans och uselhet

Ingen skola är ensam i sitt elände. Arkiven är fyllda av vittnesbörd om kalla kammare och trasiga tak. Den fysiska miljön – där elever och lärare vistades sex av veckans sju dagar – var en ständigt återkommande brydsamhet. Om detta var man medveten när 1724 års skolordning författades. Här talades om att de mindre rummen skulle vara försedda med spis eller kakelugn, så ”att icke then späda ungdomen af kölden må lida något till sin hälsa ock hindras i sine studier”.⁴³ Detta krav framställdes uttryckligen som särskilt viktig för skolorna, varför man får förmoda att dessa i jämförelse med gymnasierna antingen var i sämre skick eller bevistades av bräckligare elever.

Av skolordningens formuleringar framgår också att den ideala skolor eller gymnasiebyggnaden skulle vara indelad i flera rum. Redan i 1649 års skolordning angavs att varje klass bör ha ett eget utrymme, åtminstone separerat med brädväggar från övriga klasser.⁴⁴ Det är dock tveksamt vilken betydelse denna anmodan hade när det gäller det faktiska skolrummet. Befintlig bebyggelse, etablerade normer och rådande ekonomiska ramar spelade också in. I ett yttrande över 1724 års skolordning anförde till exempel Åbo konsistorium år 1731 att man inte hade möjlighet att fullt ut efterleva föreskrifterna.⁴⁵ Att, som skolordningen föreskrev, dela in skolorna i mindre rum kunde knappast bli aktuellt för stiftets skolor; det skulle bli allt för dyrt och lät sig inte göras utan att bygga nya skolhus. Skolrummet fick således förbli vid det gamla, där ”ett rum, försedt med kakelugn eller spis, innehåller och begriper uti sig tillräcklig plats för alla fyra classer, jemte Apologistens, hvilken äfven sin information i samma hus kan förrätta uti sin art och vissa ställe”. Sammanlagt fem klasser – de fyra läsklasserna samt apologistklassen – undervisades alltså samtidigt i samma rum. Däremot fanns för ”choral Musiquen” ett ”afdelt rum, som ej annars kan vara”. I det

42. Beckman, *Vår skolas historia. 1, Tiden till omkring 1800*, 1926, s. 95 f.

43. ”1724 års skolordning”, 1922, s. 33.

44. ”1649 års skolordning”, 1921, s. 93.

45. Leinberg, *Handlingar rörande finska skolväsendets historia. Första samlingen*, 1884, s. 59.

senare hänseendet följde man alltså skolordningens föreskrifter, som talade om hur morgonbön med tillhörande psalmsång och bibelläsning skulle förrättas i ett särskilt rum.⁴⁶

Klassrummet, som det ser ut i dag – i en skola med skilda rum för skilda klasser – kunde alltså inte tas för givet. Tvärtom tycks det gemensamma skolrummet varit normen. Hudiksvalls trivialskola beskrevs till exempel år 1737 som bestående av ”5 Classer, med skranck emellan hwart rum”.⁴⁷ 1776 hette det om samma läroanstalt att skolhuset var ”afdeladt i 6. Classer med ett lågt skrank i mellan hwart Rum förutan de 2:ne öfwersta, hwilka tillhopa formera ett Auditorium”.⁴⁸ Att antalet klassavdelningar nu hade ökat berodde förmodligen på att man valt ett något tydligare fysiskt åtskiljande mellan de äldre (*superiores*) och nyare (*inferiores*) eleverna i någon av klasserna; antagligen var det de två flockarna i fjärde klassen som delade på ’auditoriet’ medan de tre lägre klasserna samt apologisten hade varsitt ’rum’.

I denna miljö måste ljudnivån, eventuella skrank till trots, ha kunnat nå plågsamma höjder. Som konstaterats i avsnittet om talövningarna ovan torde detta oväsen ha medfört en betydande utmaning för elever och lärare att hävda sig genom att höja sin stämma över sorl och stim. Klassisk är Samuel Ödmanns skildring av skolrummet i Växjö under 1760-talet:

I detta stora rum församlades alla fyra Classerna på en gång, hwarwid, under läsningen, ett så förfärligt buller uppstod, att aldrig på någon den stormigaste Socknestämma eller på den liderligaste krog, wärre owäsende kunde höras. Fyra gossar, som, för att höras under denna symphonie, nödgades skrika med full hals, och fyra Colleger, som rättade med lika dundrande stämma, samt ständig interfoliering med risslag, gråt och mycket skrän, gjorde att den, som stod i dörren, icke kunde urskilja något ord, utan trodde sig wara stadd i en dröm, der allt blandades med jämmer och oreda: Latin, Catheches, glosor och stryk.⁴⁹

I denna miljö försökte man icke desto mindre vårda den självbild och den värdighet som var förknippad med det antika och kristna arvet. Detta arv

46. ”1724 års skolordning”, 1922, s. 36 f.

47. Hall, *Acta till Hudiksvalls läroverks historia*, 1937, s. 86. Skolhuset hade enligt beskrivningen elva fönsteröppningar med två fönster i varje öppning, sex stolar ”till Docentium tjänst i Classerna”, åtta svarta trätavlor och tre bord. Det var dessutom försett med ett torn med klocka, en förstuga med bord, bänkar och en ”straff-stock”. Skolans inre och yttre dörrar var försedda med lås.

48. Ibid.

49. Ödmann, *Hågkomster från hembygden och skolan*, 1830, s. 48.

förtydligades till exempel av de latinska sentenser som var målade längs taklisten i Skara och som skulle mana eleverna till dygd och flit. Här återfanns såväl "Ora et labora" (bed och arbeta) som "Honos præmium virtutis" (hæderna är dygdens lön).⁵⁰ Som särskilt signifikativ för den retorikutbildning som är föremål för föreliggande avhandling framstår en sentens från Quintilianus' *Institutio oratoria*, "Frequens imitatio transit in mores" – upprepade efterbildning övergår i sederna.⁵¹

Om de sentenser som smyckade Skara skola strävade mot högre höjder var det mer prosaiskt längre ner i skolrummet. Att döma av Jakob Otterströms minnen från skolan i Skara fanns de tidigare nämnda usla bänkarna ännu under 1820-talet kvar i sedvanligt skick och utförande.⁵² Komforten torde ha hållits nära ett minimum: bänkarna bestod av grovt tillyxade stockar och saknade ryggstöd. Genom åren hade elever ristat in så mycket klotter i bänkarna att den som inte bar äldre tiders skinnbyxor riskerade att få kläderna sönderrivna. Som Otterström observerar var skolans bänkar lika höga, eller rättare sagt lika låga, oavsett om de befolkades av sju- eller tjugohåringar – elevernas ålder och storlek kunde som bekant variera avsevärt – och "den fullvuxne satt där med sina knän halvvägs mot hakan och in till den framom sittandes rygg, till förmån eller olägenhet för denne, beroende på den förres sinnesart".⁵³ I gymnasiet på skolans övervåning såg det likadant ut, med undantaget att bänkarna inte var fästa vid golvet. Därmed kunde man vid behov möblera om, vilket torde ha varit en tämligen enkel procedur då det övriga möblemanget bestod av "ett enda rankigt bord".⁵⁴

Dessutom uppger Otterström att "ingenting annat fanns för bok och skrivdon att vila på än ungdomens knän", utom för de översta klasserna som kunde nyttja en tom framförvarande bänk.⁵⁵ Ur ergonomisk synvinkel torde hanteringen av böcker och skrivdon i en dylik ställning – sittande böjd framåt mot "ett 'bord', jämnhögt med bakpartens underlag", för att låna Beckmans formulering – lämna en del övrigt att önska.⁵⁶ Av denna

50. För en lista över de latinska sentenserna i Skara, se Beckman, *Vår skolas historia. 1, Tiden till omkring 1800*, 1926, s. 227 f.

51. Ibid., s. 228. Jfr Quintilianus, *Institutio oratoria* 1.11.3.

52. Beckman, *Vår skolas historia. 1, Tiden till omkring 1800*, 1926, s. 95 f.

53. Ibid., s. 96.

54. Ibid., s. 98.

55. Ibid., s. 95 f.

56. Ibid., s. 96.

anledning hände det att eleverna ”som t. ex. vid ’extemporeskrivning’ i skolan ville hava det bekvämt buro [...] med sig dit både bord och stolar, så att skolrummet vid detta högtidliga tillfälle liknade en marknadsplats med ett halvt hundra krämrebord.”⁵⁷

Själva rummet nyttjades högst medvetet, med en bakomliggande tanke på *æmulatio*, en skolgossarnas strävan att överträffa varandra. Den offentliga utvärderingen av de enskilda elevernas framåtskridande i studierna skulle till och med ges ett rumsligt uttryck, enligt vad 1724 års skolordning föreskrev: ”Hwar ock en Class hafwer sina bänkar, hwar uppå Scholæ-piltarne sättas i ordning effter sin quickehet ock framsteg; hafwandes en pulpet fram för sig, så lång som bäncken är, att beqwämligen skrifwa uppå.”⁵⁸

Även med rummet hände emellertid någonting under 1700-talet; naturvetenskapen bidrog med fysiska artefakter – jordglober, instrument och så vidare. Av ekonomisk dokumentation från skolorna framgår att åtskilligt av de små resurser som man hade lades på naturvetenskapen, och att till exempel språkundervisningen fick finna sig i en betydligt magrare tilldelning.⁵⁹ Omdanandet av skolrummet under 1700-talet innebar sålunda att andra, naturvetenskapligt inriktade, ämnen bredde ut sig på de lärda språkens – och retorikens – bekostnad.

Samtidigt kvarstod ännu vid den studerade tidsperiodens slut mycket att göra när det gällde de materiella förutsättningar för skolornas verksamhet. I en skrivelse från 1802 menade prosten Lars Palm att ”hvar och en, som lagt sig på lärdoms-yrken, af ärfarenheten vet, huru mycket snygge och glade rum bidra til et muntert studerande”, men att skolhuset i Malmö däremot var allt annat än snyggt och glatt:

En antiqvitetsälskare skulle här finna mycket, värdigt sin upmärksamhet; Här ser man rifne murar, öppne tak ogenomseelige fönster, brante förslitne trappor, skummige rum, liknande lador och

57. Ibid.

58. ”1724 års skolordning”, 1922, s. 36.

59. Biblioteksmedel 1751–1764, Handlingar angående Gävle gymnasium 1652–1800, Uppsala domkapitels arkiv, G:II:2.a.2, ULA. Biblioteksmedel 1777–1778, Handlingar angående Gävle gymnasium 1652–1800, Uppsala domkapitels arkiv, G:II:2.a.2, ULA. Biblioteksmedel 1779–1781, Handlingar angående Gävle gymnasium 1652–1800, Uppsala domkapitels arkiv, G:II:2.a.2, ULA. Biblioteksmedel 1781–1784, Handlingar angående Gävle gymnasium 1652–1800, Uppsala domkapitels arkiv, G:II:2.a.2, ULA. Biblioteksmedel 1787, Handlingar angående Gävle gymnasium 1652–1800, Uppsala domkapitels arkiv, G:II:2.a.2, ULA. Jfr även Sjöstrand, *Pedagogikens historia*. 3:1, 1961, s. 147. En aning paradoxalt kom naturvetenskapens status att variera betydligt under 1700-talet och den sjönk under århundradets andra hälft. Se exempelvis Karin Johannisson, *Naturvetenskap på reträtt. En diskussion om naturvetenskapens status under svenskt 1700-tal*, Skrifter 24 (Uppsala: Institutionen för idé- och lärdomshistoria, Uppsala universitet, 2001), s. 119.

stallar; Korteligen, ingen brack, intet fånge-hus kan vara af rysligare utseende: vantron bäfvar och tycker sig se spöke i hvarje vrå.⁶⁰

För eleverna måste det dagliga livet ha tätt sig minst sagt kontrastrikt: å ena sidan skolans stolta självbild och bildade traditioner och å andra sidan de slitna och ofta fysiskt påfrestande miljöer där en lärd identitet skulle skapas.

Informatorer och repetenter

Som tidigare visats har sett tycks det på sina håll ha varit brukligt att gymnasister engagerades i undervisningen av skolgossarna. Ett exempel utgörs av skolan i Växjö. Här brukade, enligt Samuel Ödmanns *Hågkomster*, gymnasister ansvara för att med skolans klasser repetera de stycken som skulle läsas under eftermiddagens undervisningspass.⁶¹ Fördelarna med detta förfarande var, som Ödmann såg det, att eleverna fick övning, att lärarna avlastades och – framför allt – att gymnasisterna tränades i undervisningskonsten, ”lärde sig informera”.⁶² För gymnasisternas del innebar denna verksamhetsförlagda utbildning ett hedersuppdrag och en chans att meritera sig för en fortsatt lärd bana. Repetitionerna översågs av rektor, som gick runt i klasserna och gav repetenterna tips och uppmuntran.⁶³ Ödmann konstaterar att ”[s]å tilldanades många skickliga informatorer wid skolen, så att de kommo skäligen öfwade till Akademien”.⁶⁴ Anmärkningen framstår som särskilt betydelsefull om man betänker i vilken utsträckning som studenterna vid universitetet tjänade sitt uppehälle som informatorer. Inte sällan tvingades nyinskrivna universitetsstudenter till en längre tids informatorstjänstgöring innan de kunde påbörja de egentliga akademiska studierna.⁶⁵ Detta innebar att den yngling eller unge man som tämligen

60. Lars Palm, ”Aldraödmjukaste utkast til Skoleværckets förbättring”, 1802–05–04, Skrivelser från konsistorierna ang. läroverken vol. 9c, Kanslersgillet arkiv, D2, RA.

61. Ödmann, *Hågkomster från hembygden och skolan*, 1830, s. 61 f. Jfr Platen, *Privatinformation i skolan*, 1981, s. 64 ff.

62. Ödmann, *Hågkomster från hembygden och skolan*, 1830, s. 61 f.

63. Ibid., s. 62.

64. Ibid.

65. Johan Sjöberg, *Makt och vanmakt i fadersväldet. Studentpolitik i Uppsala 1780–1850*, *Studia historica Upsaliensia* 206 (Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 2002), s. 40. Om medellösa studenter som informatorer, jfr Platen, *Privatinformation i skolan*, 1981, s. 72 f.

omedelbart efter gymnasiet beträdde en informatorsbana egentligen inte besatt någon annan pedagogisk skolning än den träning han fått under sin skol- och gymnasiegång.

Den av elever förrättade privatundervisningen i skolan ägde enligt Magnus von Platen framför allt rum vid de läroanstalter som bedrev undervisning på både skol- och gymnasienivå, även om företeelsen på sina håll även uppträdde inom enbart trivialskolan.⁶⁶ von Platen sammanfattar principen för "ungdomens interna pedagogiserande" som att "man i trivialskolan mottog information och som gymnasist meddelade sådan".⁶⁷

Till den undervisning som av gymnasisterna bestods i skolan kom de fall då gymnasisterna agerade informatorer eller huslärare åt enskilda skolgossar.⁶⁸ Som von Platen framhåller kunde sedvänjan spåra sina rötter till medeltiden, och levde under 1700-talet kvar i bland annat Skara, Västerås och Växjö samt på Visingsö.⁶⁹ I vissa fall yttrade sig det nu institutionaliserade medeltida arvet även i att skolgossar per automatik tilldelades en informator då de började skolan.⁷⁰ I Växjö frångicks till exempel med tiden bruket av gymnasister som repetenter – i stället tillsattes vikarier, vars lön skolgossarna tvingades betala – och trots att Ödmann beklagar denna ändring konstaterar han emellertid att "[d]enna för Läroverket nyttiga plägsed äger ännu rum, ehuru under annan form, i det hvarje skolgo[ss]e måste taga privat information af en Gymnasist, som förhör lexorna, genomgår de till explication utsatta stycken samt öfwar sina elewer uti öfwersättning från Svenska till Latin".⁷¹

Den formella pedagogiska utbildningen saknades alltså vanligtvis, och läraregärningen baserades på att man följde i spåren av sina lärare, vilka i sin tur följt sina lärare och så vidare. Den överordnade principen bör här sålunda ha varit efterbildningen, *imitatio*: man har efter bästa förmåga tagit efter de lärare vars pedagogiska talanger man skattat högst. Vad gäller 1700-talets utbildningsväsende i utvidgad mening – skolor och gymnasier plus relaterad privatinformation – tycks man ha varit i högsta grad självförsörjande vad gäller pedagoger.

66. Ibid., s. 61.

67. Ibid.

68. Ibid., s. 61–72.

69. Ibid., s. 61–66.

70. Ibid., s. 68.

71. Ödmann, *Hågkomster från hembygden och skolan*, 1830, s. 109.

Den undervisning som de facto gavs eleverna blev därmed svår att reglera i styrdokument, men man kan anta att efterbildandet av tidigare generationer av lärare och informatorer hade en tydligt konserverande effekt. För retorikundervisningens del bör förfarandet ha inneburit en kontinuitet i vilket innehåll som traderades – till exempel vad gäller den språkliga utformningen i *elocutio* och det tematisk-intellektuella stoffet i *inventio*. Systemet med informatorer och repetenter – oavsett vilka dessa var – var inte oförenligt med tanken på *imitatio* som bärande pedagogisk princip. Tvärtom bör det tämligen väl ha låtit sig inordnas i den tidigare behandlade klassisk-retoriska triaden av teoristudium, klassikerläsning och efterbildning.

Rekrytering, reproduktion och retorik

1724 års skolordning anger i sina bestämmelser om ”läse- och Scholæ Mästartes tillsättjande och hwad ther med någon gemenskap hafwer” att

[...] inga andre än Stifftens barn ock sådane ämnen til the ledige Lectoraten ock Rectoraten förordnas, som äro the tienligaste Subjecta ock ex professo lagt sig på the wettenskaper, som samma lediga ämbete fordrar, aflagt theruti the bästa profwen, want sig wid Informations wärken, ock i öfrigt hafwa ett godt wittnesbörd om ett gudeligt nycktert ock alfvarsamt lefwerne, samt så fogeligt sinne, at man kan wara försäkrat, dem beskiedligen skola umgå med then ungdom, som them warder anförtrodd.⁷²

Genom att förordna ”Stifftens barn” kunde man försäkra sig om att sökanden var född och/eller hade gått i skolan inom stiftet. Som regel torde det alltså ha varit gott om bekanta ansikten bland de sökande till lektorat och rektorat. Stiftens söner som en gång själva gått i stiftens skolor och gymnasier skulle nu antas av de biskopar och konsistorier som varit ansvariga för undervisningen och därmed haft möjlighet att möta såväl aspiranterna som deras lärare. Skulle någon nytt ansikte – någon ”som ej så aldeles woro Biskopen ock Consistorio bekant” – dyka upp och anmäla sitt intresse, så fick man vända sig till universitetet och därvid efterforska vederbörandes ”giorde framsteg i Studier ock skickeligheet i lefwerne, på thet the sålunda

72. ”1724 års skolordning”, 1922, s. 20. En sammanfattning av rekryteringsgrunderna finns också i Sjöstrand, *Pedagogikens historia*. 3:1, 1961, s. 138 f.

måge gå then tryggaste vägen ock med all flijt ock waksamhet arbeta på Guds namns ähras utwidgande, Hans församblingz uppbyggelse och hela fäderneslandets wälgång.”⁷³

På så sätt kunde man inte blott försäkra sig om aspiranternas kunskaper och godaandel utan också tillse att tillsättningarna inte motarbetade kyrkans och kronans mål och värderingar. Det är rimligt att anta att eventuella förändringsbenägna krafter knappast kan ha gjort större väsen av sina från konsensus avvikande åsikter utan att ha gedigen uppbackning inom i frågan beslutande kretsar. Följden av rekryteringsbestämmelserna torde ha varit en klar kontinuitet – påtaglig trögrörlighet, skulle kanske någon säga – i lärarkåren.

Tillsättandet av lärartjänster var en process som redan från början vilade på retoriska moment. Den som ville bli lärare måste till att börja med i ett muntligt framträdande visa sig värdig tjänsten. Enligt 1724 års skolordning skulle sökande till gymnasielektorat och -adjunktur samt trivialskolrektorat och -konrektorat inför biskop och konsistorium först ge ”prof af sin skickelighet, först genom en Disputation uti Gymnasio öfwer sådane Theses som höra till samma Embete”.⁷⁴ En dylik tillställning kan inte enbart ha varit fråga om en föreläsning utifrån ett på pränt fäst framförande; biskopen och konsistoriet skulle, utöver de ordinarie opponenterna ”med sina oppositioner”, pröva den aspirerande läraren. Formen – disputationen/oppositionen med tillhörande åsiktsbrytning – är av yttersta vikt. De rötter som disputation- och oppositionsakterna hade i det akademiska livet sträcker sig ännu längre tillbaka: till skolastikens och de medeltida universitetens filosofiska och retoriska sammanhang, till det resonerande och argumenterande som utgjorde en kärna i *trivium*, till de antikens politiska, juridiska, ceremoniella och didaktiska arenor där talekonsten en gång uppstod och formaliserades.

Utöver disputationen skulle den sökande också hålla en ”Lectionem cursoriam, [så] att man säkert må ärfara hvad Lärdom, uttahl, gåfwor och skickelighet han äger af Naturen och egen flijt at betiena ungdomen.”⁷⁵ Även här blir det tydligt att det inte endast var fråga om ämneskunskaper som efterfrågades – av vikt var också kompetenser av de delar av läraruppdraget där didaktiken vetter mot retoriken. Att den sökande läraren skulle

73. ”1724 års skolordning”, 1922, s. 21.

74. Ibid.

75. Ibid.

visa prov på sitt ”uttahl” framstår som särskilt intressant. Även om ett gott uttal – kanske i synnerhet när det gällde det så viktiga latinet – torde vara av vikt i undervisningen finns här fler aspekter värda att uppmärksamma. Det gällde också att kunna höja sin stämma över det sorl och stoj som uppkom då inte bara en, utan fyra, klasser samtidigt bedrev undervisning i samma lokal. Enskilda rum för varje klass var, vilket tidigare påpekats, som regel inte att tänka på, och det är därför lätt att föreställa sig hur hög ljudnivån stundtals kunde bli i de gemensamma skolrummen. Retoriskt betraktat blev därför skolrummet till en scen där läraren – och för den delen skolgossarna – dagligen uppträdde i konkurrens om uppmärksamheten och där *actio* och *pronuntiatio* tillmättes en avgörande betydelse.

I samband med installationen av den blivande läraren gavs nästa tillfälle för skolan att manifestera sig som retorisk arena. Enligt 1724 års skolordning skulle den som antagits till tjänsten som gymnasielektor avlägga en särskild ed utifrån ett i skolordningen uppställt formulär. Här fick han svära vid Gud och hans heliga evangelium att han skulle hålla sig till den rena evangeliska läran, tjäna kung och drottning, följa regeringsformen, utöva ämbetet med flit och trohet i enlighet med skolans statuter, undervisa ungdomen på bästa möjliga sätt, föregå med gott exempel och så vidare.⁷⁶ På dessa bokstavligt talat formelartade formuleringar följde så en ”Latinisk oration”, baserad på ”en sådan Materiam perorandi, som rijmar sig med thes Lection [...]”.⁷⁷ Också vid installationen av de lärare som anställdes vid trivialskolorna hölls särskilda tal. Rektorer och konrektorer skulle ”i Cathedral Scholan uti Consistorialium, ock i the andra uti någre förnåme mäns närwaro” hålla ”en tienlig Latinisk oration”.⁷⁸ Andra lärare i skolorna (kollegor) installerades av rektor, ”hwar och en uti sin Class i the andra Præceptorum närwaro”.⁷⁹ I tredje klass höll rektor ”ett kortt tal på latin” medan han i de lägre klasserna använde svenska i anförandet, ”förmanandes både Præceptoren ock Disciplarne i Herrans fruchtan, att effterkomma hward them å både sijdor åligger, på thet theras arbete må warda wälsignadt.” Eftersom fjärde klass inte nämns här (utan endast den tredje och de lägre klasserna) får man förmoda att eleverna i denna klass fick ta del av det

76. Se Ibid., s. 22 ff., som utöver det latinska edsformuläret också innehåller en svensk översättning därav.

77. Ibid., s. 22.

78. Ibid., s. 24.

79. Ibid.

tal som hölls av den tillträdande rektorn eller konrektorn; dessa två delade på undervisningen i fjärde klass.

Av denna språkliga diversifiering kan utläsas att talen vid lärarnas installation inte enbart bör betraktas som ceremoniella åtbörder utan praktisk innebörd. Tvärtom tycks man ha vinnlagt sig om att lärjungarna skulle förstå vad som sades (eller åtminstone delar av innehållet). Om inte annat gavs här möjligheten att informera om vikten av ett gudfrukligt liv och skötsamhet i studierna samt förmedla andra upplysningar av vikt för en gosse eller yngling i 1700-talets skola. I fråga om trivialskolorna vände sig rektor i denna andliga, världsliga och pedagogiska programförklaring också till den nye kollegan.

I gymnasiet cirkulerade rektorsämbetet mellan de olika lektorerna.⁸⁰ I det att gymnasielektorerna – nyanställda och oerfarna lektorer undantagna – turades om att ett år i taget axla posten, stadgade skolordningen ceremonielet för rektoratsväxlingen, då den avgående rektorn skulle hålla ”för ungdomen en kortt ock upbyggelig Latinsk oration som sluter sig med tacksäjelse, bön ock åkallan til Gud den aldrahögste, om thes församblingz hela Rijkets ock i synnerhet Societatis Gymnasticæ önskeliga förkofring ock beständiga wältrefnad”.⁸¹

Denna typ av avslutningstal tycks ha varit allmänt förekommande under hela tidsperioden, även om språket i realiteten växlade mellan det i skolordningen föreskrivna latinet och det allt vanligare folkspråket. Avgörande för språkvalet var förmodligen både den publik som var närvarande och det faktum att talen trycktes och spreds. Detta gör att också den sekundära, läsande publiken bör tas i beaktande.

Från gymnasiet på Visingsö kan ett exempel hämtas. 1791, ett år efter det att Sven Peter Liljenroth hade överlämnat rektorsämbetet till Johannes Almquist var det åter dags för rektoratsväxling. Det ringa antalet med rektorstjänst betrodda lektorer vid gymnasiet på Visingsö illustreras av det åter fick bli Liljenroth som axlade ämbetet i fråga. Härvid höll Liljenroth också ett tal på vers, där den avgående företrädaren avtackades – ett exempel på en vidareutveckling av det retoriska ceremonielet kring rektoratsväxlingen. I talet vänder sig Liljenroth inledningsvis till sin företrädare med hälsningen ”Du Lärde, Vitre Man, Vårt Lärosätes Fader, // Som föder Christi Hjord, med Sarons friska blader.”, varefter åkallas ”Du frida Nymphæ-Chor och

80. Ibid., s. 57.

81. Ibid., s. 61.

väna Musers skara, // Som gör att Nasen kan sit Pindi namn försvara.”⁸² (I en not förklaras särskilt att ”Gymnasium nämnes här af Allmogen för *Nasen*”). I avtackandet framhålls framför allt den uppskattning och respekt som Almquist vunnit: ”At allmän vördnad nå, med tårar saknad blifva, // Är mer än all den lön, som Bok och Syssla givfa.”⁸³ Det är framför allt med hänvisning till karaktären och gärningen som Almquist hyllas: ”Gå, värde Heders-Man, fullborda Ärans bana, // Den stöddes af Din dygd mer än på titlars mängd”.⁸⁴ Efter dessa avsnitt går Liljenroth över till att beklaga sig över sakernas tillstånd och ungdomens förfall:

Mit hjerta ömar sig och utaf oro blöder,
 Jag bland mit Phœbi Folk ej känner mig igen,
 När jag den Ungdom ser, som nu vår tid upföder:
 Man är blott med sig sjelf och ej med Muser vän.
 En Yngling får ej tid i Vett och Dygder växa,
 Han häldre går at ta sig en fånyttig läxa.⁸⁵

I Liljenroths veklagan över ungdomens förfall ligger också en saknad efter den gode mannen, efter en *vir bonus* av den gamla stammen:

Ack! at vår korta tid i dårskap ej förspildes!
 At äran alltid fast på rena grunder stod!
 Ack! at förnuftet ej från Menskligheten skildes!
 Och för at bli belönt man finge vara god!
 Här ryser all min blod, min tanka redan hisnar,
 För unga Ämbets-Män, när gamla Stamen visnar.⁸⁶

Denne gode man felas nu samhället – ett samhälle som ömsom poetiskt, ömsom sarkastiskt skildras som präglad av en ytlig jakt på falsk och oförtjänt ära:

Et väl belastadt Skepp får alltid djupet mäta,
 En tommer Båt går fritt in uti hvarje hamn,

82. Almquists förnamn skrivs i talet som Jean. Sven Peter Liljenroth, ”Tal, hållet på Wisingsö Kongl. Gymnasium den 8:de junii 1791, vid rectoris-embetets ombyte, af tilträdande gymnasii rector, lector och professor Mag. Sven Peter Liljenroth”, i *Huru skal Brabeska scholan, på det genaste och mäst säkra sätt, kunna årligen förse Kongl. Gymnasium på Wisingsö med skickelige Gymnasist-Ämmen? Fråga, framställd och, vid gymnasii-rectors ombytet på Wisingsö den 18 junii 1790, utredd och besvarad af afträdande gymnasii-rector lector och professor Mag. Sven Peter Liljenroth* (Lund, 1791), s. 30.

83. Ibid., s. 31.

84. Ibid.

85. Ibid.

86. Ibid.

Den ingen ting har lärt, kan ingen ting förgäta;
Den ene äran har, en annan blott dess namn:
Och mån ej fordras mer, at rätta hamnen hinna,
Än kunna som et skum på hafvets böljor simma.⁸⁷

Förmaningarna fortsätter, och i det att Liljenroth fortsätter att klaga över ungdomen, vilken beklagligen "sina bästa år i lasters schola öfvar", glider han gradvis över till att vända sig till just denna ungdom.⁸⁸ Här inträder också konungen, och eleverna manas vara tacksamma mot Gud och kung från morgon till kväll – ty härigenom har de givits privilegiet att ta del av lärdomens gåvor:

Hvar morgon du Guds lof med tacksam röst uphöjer,
Din Afton Visa blir: ach pris ske Lärdoms-Gud!
Vår GUSTAFS mildhet gör den ro, som dig förnöjer,
Hans klara Lärdoms-Sol, din ägta lärdoms-skrud,
Med den du så består, at intet kan dig veka,
Från nöjet, som du har med Njo Systrar leka!⁸⁹

De nio systrarna, muserna, återkommer som bild i talet som generellt präglas de många referenserna till antik mytologi. Därför faller det sig naturligt att Liljenroth med anspelning på musernas boning omnämner Visingsö som "vårt Helicon".⁹⁰ Oavsett hur pass närvarande sånggudinnorna kan förmodas ha varit vid det lilla gymnasiet kan slutsatsen dras att de utgjorde ett viktigt motiv i den bild man strävade efter att måla upp inför sig själva och andra.⁹¹

Utöver referenserna till antikens värld blir talet mot sitt slut mer jordnära. Liljenroth använder sig här av en metaforik med åtskilliga anspelningar på odling och växande. Medan somliga "med häpna händer sprida

87. Ibid.

88. Ibid.

89. Ibid.

90. Ibid., s. 32. Detta Helikon har enligt Liljenroth Gud lyckligtvis "frälst från Ryssens hand"; i en not här till framhålls lättnad över att gymnasiet byggnader undgick att bli ett härbärge för ryska krigsfångar. Därtill konstateras att "Man vet ej i hvad krops och sinnes ställning Project makaren var, då han detta projecterade? Läs i stället din Litaniam och bed Himmelen bevara dig för at rubba Herrans Plantere Gårdar"; se ibid.

91. Muserna som motiv finns även i en av Benny Jacobsson refererad oration hållen av Petrus Rydhenius vid rektorsombytet i Skara i juni 1726 (ett tal som även tryckes). Se Jacobsson, *Den sjunde världsdelen*, 2008, s. 397 ff. Jacobsson klassar Rydhenius som "en representant för den monumentalistiska identiteten vid denna tid". Se Ibid., s. 401. Spår av samma storslagenhet går som ovan visats också att skönja på 1790-talets Visingsö.

// Sin Ungdoms lärdoms säd, och frukta mager höst”, har den flitige eleven ingenting att frukta, ty Gud sörjer för god skörd.⁹²

Vi grunda endast på, hur Ni må blifva lärde,
Hur dygdens ädla must må bli Er sinnes spis
Hur Ni för dygd och vett med tiden må bli värde,
At tjena GUD och Kung på Lärda Männers vis:
Ni sku då för Er Dygd med Lärdoms-kransar krönas,
Och hemma i Er tour för mödan se’n belönas.⁹³

Även här framgår den dubbla målsättningen med dygd och lärdom som skolans mål. Sammantaget ges i talet också en klar bild av vad som förväntades av eleverna: flit, förnuft, fromhet, fosterlandskärlek.

Lärarna och rektorerna blev – tillsammans med sina elever – delar av ett större retoriskt sammanhang än vad som bildades i endast de egna klasserna. Som regel involverade detta biskop, konsistorium samt andra kyrkans och skolans män, liksom fler prominenta personer och potentater. Lärartillsättningarna var inte de enda tilldragelser där skolan som retorisk arena öppnade sig mot andra delar av samhället. I ett särskilt avsnitt nedan diskuteras bland annat de festligheter, jubileer och andra tilldragelser där såväl lärare som elever fick möjlighet att inför en större publik visa upp sina oratoriska färdigheter. Härigenom gavs den lärda skolan en central roll i städernas kulturella liv.⁹⁴

Dessa tal illustrerar också hur det inte blott var eleverna som odlade en särskild kultur i skolorna. Också lärarna tog del i detta kulturskapande, och man gjorde det som en del av en lång tradition. 1649 års skolordning hade förefallit medveten om vissa avigsidor med denna lärda kultur och därvid varnat lärarna för att ”såsom deras särskilda svagheter pläga nämnas lärdomshögfärd (*fastus scholasticus*) och knarrighet”. Därför borde de i stället ”söka vänja sig vid anspråkslöshet, vänlighet och ett godt umgängessätt”.⁹⁵

De normer och ideal till vilka lärarna var tvungna att förhålla sig saknade alltså inte kopplingar till det omgivande samhället. Saken illustreras av hur

92. Liljenroth, ”Tal, hållet på Wisingsö Kongl. Gymnasium den 8:de junii 1791, vid rectors-embetets ombyte, af tilträdande gymnasii rector, lector och professor Mag. Sven Peter Liljenroth”, 1791, s. 33.

93. Ibid.

94. Sten Lindroth karakteriserar gymnasiestäderna som ”kulturhärder”. Sten Lindroth, *Svensk lärdomshistoria. Frihetstiden* (Stockholm: Norstedt, 1997), s. 72 f.

95. ”1649 års skolordning”, 1921, s. 76 f.

rektorn vid Björneborgs trivialskola, Johannes Kraftman, i ett tal vid *examen anniversarium* i juli 1755 framhöll att lärarna borde vara ”skickelige, wälsinnade, uprigtige, flitige och trägne” och böckerna borde skrivas ”af Män, som ägde lika grundelig kundskap om ärenderne uti det allmänna, som uti Bookwett”.⁹⁶ På lärostandet i stort fanns här alltså både interna och externa förväntningar. De interna förväntningarna på hög kompetens och (arbets)moral speglades i relationerna till det omgivande samhället, där de lärde också förväntades vara engagerade i det allmännas angelägenheter.

Ett samhälle i miniatyr

Åtskilligt av livet i skolorna kan ses som ett elaborerat rollspel med olika sysslor och befattningar. Ödmann uppger angående skolan i Växjö, på 1760-talet en skola med mellan 150 och 200 elever, att ”[r]egeringsformen för denna Republik war en blandad Monarchi med Aristokrati”.⁹⁷ Rektor liknas här vid ”det stora hjul som dref allt”, medan kuggarna i maskineriet utgjordes av skolans ”functionarii”, preciserat som skolgossarna. Under statsöverhuvudet (”summus imperans”), rektor, återfanns den högst rankade ämbetsmannen, *notarius scholæ*: ”Genom honom emanerade Rectors bud; han war Skolens Vice President”.⁹⁸ Posten som *notarius scholæ* tillföll ”den yngling, som innehade första rummet i öfra Ringen”, det vill säga den främste av eleverna i den översta klassen. Till hans uppgifter hörde att varje lördagsmorgon anslå en egenmäktigt komponerad lista över vilka som den kommande vecka skulle tjäna som *functionarii*. Utöver den uppenbara heder och status som bör ha följt med titeln som *notarius scholæ* kom också en särskild pekuniär belöning om fyra daler silvermynt per termin.⁹⁹

Bland de övriga ämbetsmännen i detta samfund fanns *claviger et effundens preces* (eller rätt och slätt *claviger*) som förvaltade nyckeln till skolans risskåp; till uppgifterna hörde att vid varje lektion förse lärarna med ris.¹⁰⁰ Därtill

96. Johannes Kraftman, ”Tal Om de mindre lärohusens inrättning hållit, då det wanliga Examen anniversarium med Björneborgs Trivial schola gick för sig d. 10 Julii 1755”, i *Handlingar rörande finska skolväsendets historia. Tredje samlingen* (Jyväskylä, 1889), s. 279.

97. Ödmann, *Hätkomster från hembygden och skolan*, 1830, s. 49.

98. Ibid.

99. Ibid., s. 50.

100. Ibid.

skulle *claviger et effundens preces* förrätta bön – ”mestadels såsom i en kyrka” – inför hela skolan. Från övre ringen hämtades vidare två *notatores scho-lae*, vilka förestod ”ett fiscalat öfwer djeknarnes förhållande i Stor-Skolan, medan Lärarne samlades i förstugan och samtalade om tidens händelser, awisor, m.m.”¹⁰¹ Liknande vittnesbörd lämnas av Ludvig Borgström vad gäller trivialskolan i 1790-talets Jönköping.¹⁰²

På detta sätt försågs eleverna i 1700-talets skolor och gymnasier med en modell av samhället i stort. Denna tradition skulle också fortsätta in i nästa århundrade. Enligt Florin & Johansson erbjöd de manliga 1800-talsläro-verken och dess olika elevsammanslutningar en ”ungdomlig miniatyr av de vuxna männens borgerliga offentlighet”.¹⁰³ Noterbart är hur övningar och tävlingar av avgjort retorisk karaktär anordnades i elevföreningarnas regi: deklamationer, disputationer, uppsatser.¹⁰⁴ Principen tycks alltså ha varit ungefär densamma, om än med andra – historiskt bestämda – förtecken vad gäller stånd och klass. Från en 1700-talshorisont förefaller det borgerliga 1800-talssamhällets läroverk ha lånat åtskilligt av den lärda, ecklesiastiskt orienterade, skolans reproduktionsmodeller. Däremot tycks man ha fyllt dem med annat innehåll – och förväntat sig en annan slutprodukt. Symtomatiskt är till exempel skolretorikens ställning. Många av de explicit retoriska inslagen tycks under 1800-talet ha förskjutits till sammanslutningar för specialintresserade. 1800-talets och det tidiga 1900-talets manlige läroverkselev hade, latinundervisningen till trots, förmodligen andra lärda förebilder än antikens vältalare. Den största skillnaden ligger kanske i typen av offentlighet. Medan 1800-talets läroverk kunde sägas vara återgiven av en större borgerlig offentlighet, var det i 1700-talets skolor och gymnasier fråga om en mer separat sfär. I denna lärda förmodern offentlighet iscensattes ytterst medvetet ett samhälle i miniatyr, en skådeplats för socialisation. Som representativ offentlighet och retoriskt rum betraktad var denna lärda värld en påfallande intern angelägenhet som emellertid stundtals öppnade sig mot och mötte andra samtida deloffentligheter.

Upprätthållandet av skoldisciplinen handlade om makt. Frågan är varför den utövades. Florin och Johansson har betecknat den ”bråkiga elevkultu-

101. Ibid.

102. Elmgren, *Trivialskolan i Jönköping 1649–1820*, 1975, s. 192 f.

103. Christina Florin och Ulla Johansson, ”Där de bärliga lagrarna gro...”. *Kultur, klass och kön i det svenska läroverket 1850–1914* (Stockholm: Tiden, 1993), s. 55.

104. Ibid.

ren” – allmänt ofog och andra inre uppror – vid 1800-talets manliga läroverk som ”en arena där norm- och regelsystem prövades och ifrågasattes”: inte så mycket en ”motkultur” som ”ett led i experimenterandet med och formandet av en egen identitet”.¹⁰⁵ Genom bråkigheten gavs en försmak på vuxenlivets förhållanden och härigenom vanns erfarenheter av vikt för en man i maktposition.¹⁰⁶ Allt tyder på denna typ av lärdomar också kunde dras i 1700-talets skolor och gymnasier. I skolans upprätthållande av den nödvändiga disciplinen – och i elevernas förseelser mot denna disciplin – gavs möjligheten att öva sin förmåga att navigera i skilda maktförhållanden och hierarkier. De flesta av eleverna i 1700-talsskolan kunde se fram emot någon form av auktoritet: ofta i församlingen och i skolan. Sålunda faller det sig tämligen naturligt att se utbildningen även som en övning i att hantera ansvar och auktoritet. I denna övning ligger en dubbelhet: man skulle såväl respektera makten som förbereda sig på att representera och reproducera den. Undersökningen bör alltså inte göra halt vid den rena disciplineringen; kanske är också mycket vunnet genom att också betrakta bråkigheter och disciplinärenden som sätt att förvärva en viss repertoar av handlande relaterat till olika maktkonstellationer. Denna repertoar skulle, som visas i särskilt avsnitt nedan, visa sig komma väl till pass då konfliktytorna flyttade från skolrummet och ut på stadens gator. Såväl genom de mer officiella funktionerna i skolans miniatyrsamhälle som i den pedagogiska undervegetationen av pennalism och kamrattukt fick eleverna pröva på maktutövning, baserad på formell position, regelverk – eller på våld och den starkes rätt.

Pennalismens förtryck utövades framför allt vertikalt. Såväl gymnasiets som skolans klasser och ringar hade sina egna hackordningar, där de yngre eleverna förtrycktes av de äldre.¹⁰⁷ Därvidlag liknade pennalismen i skolorna och gymnasierna studentpennalismen vid universiteten. Kanske kan skolpennalismen betraktas som ett efterbildande av studentpennalismen: man tog i lägre skolformer efter sederna i de högre.¹⁰⁸

105. Ibid., s. 45 f.

106. Ibid.

107. Allan T. Nilson, *Skolseder från Skara*, Svenskt liv och arbete 4 (Stockholm: Nordiska museet, 1948), s. 31–38. Om subordination i skola och gymnasium, jfr även Björn Norlin, *Bildning i skuggan av läroverket. Bildningsaktivitet och kollektivt identitetsskapande i svenska gymnasistföreningar 1850–1914*, Umeå Studies in History and Education 4 (Umeå: Institutionen för idé- och samhällsstudier, Umeå universitet, 2010), s. 53–59.

108. Om pennalismen i Skara, och dess likhet med pennalismen vid Västgöta nation i Uppsala, se Beckman, *Vår skolas historia. 1, Tiden till omkring 1800*, 1926, s. 153 f.

Från skolhåll hade man emellertid sedan länge försökt stävja oskicket. I Skara ansåg till exempel Sven Hof att pennalismen ledde på ”avvägar från dygdens raka stig” och var ovärdig den lärda skolan:

Hos gossar skall måhända sådant kunna förlåtas, men vem kan tåla det hos ynglingar och män, som söka visheten? Skolor äro inrättade för att gossar och ynglingar må icke blott gå framåt i vetande utan även lyftas och gå ut mera skickade för dygdens övning, för att leva med heder i det borgerliga samhället – ingalunda för att deras sinnen skola krossas och tryckas ned till jorden och de själva lära att känna sig stukade och finna sig i trakasserier och förnedring.¹⁰⁹

Det är uppenbart att den lärda skolans mannafostran påverkades av skilda personer och traditioner, och att de former som denna fostran tog inte alltid sågs som önskade.

Skolan, staden och samhället

Fostran av lärda män skedde inte enbart i skolans rum. I stället utspelade sig fostran och socialisationen i återkommande kontaktytor med det omgivande samhället, platser för performativt självskapande. Man ”gjorde lärdom” i skolan, i kyrkan, i mötet med bönder och borgare. Retoriken var ett av de mest slagkraftiga verktygen i utmejslandet av den lärde mannen, det verktyg som nyttjades i de ämbeten till vilka man utbildades. Den retorik man lärde i skolan stannade inte inom skolans väggar, utan kom till uttryck i predikningar, akademiska dissertationer, brevskrivning, vitter meritering, ceremonier och så vidare. Samtidigt som den lärde mannen tillhörde en specifik social sfär var han också en medborgare i staden. Enligt antik förebild var han aktiv på de arenor där samhällets framtid formades. Som samhället såg ut under 1700-talet var han emellertid inte ensam, fredad från kvinnor, utlänningar och andra från *polis*’ angelägenheter bortdefinierade samhällsgrupper.

Skolornas och gymnasiernas placering – ofta i anslutning till kyrkorna i städernas mitt – uppvisade i sig lärostandets anspråk på de allmänna platserna. Genom sitt förhållande till kyrkan kom skolan i åtnjutande av materiella och ekonomiska resurser som gjorde det möjligt att bedriva verksamheten

109. Hof citerad ur *ibid.*, s. 154.

på önskad plats. Den utgjorde där med Jan Thavenius' ord "en del av den *materiella* manifestationen av kyrkans särställning".¹¹⁰ Detta kan jämföras med andra verksamheter där naturbetingelser som terräng och vattendrag fått spela en större roll.

Medan de verksamheter som vilade på bruket av jord, berg och skog var tvungna att förhålla sig till dessa resursers lokalisering kunde skolan placera sig där man ville: nära den kyrkliga (och, ofta, den världsliga) makten. Piltarna kom så till skolan, djäknarna till gymnasiet och, sedermera, studenterna till universitetet. Rörligheten var i sig en del av ett lärt liv. Även om skolordningen föreskrev att lärarebefattningar skulle vara "stiftets barn" förebehållna följde arbetsmarknaden kyrkans organisation. För den bondson som läst vid skola, gymnasium och kanske universitet var rörligheten – även om han höll sig till det egna stiftet – förmodligen avsevärt större än om han blivit kvar på fädernesgården. Samtidigt var den lärda rörligheten ofta styrd i bestämda banor. Skolornas och gymnasiernas elever följde i 1700-talets Sverige vägarna i utbildningsinstitutionernas infrastruktur. Från hemorten flyttade man till trivialskolan och därefter vidare till gymnasiet för att slutligen gå vidare till universitetet. Efter fullgjord utbildning kunde resan börja om, denna gång kanske som lärare.

Djäkneliv

De flesta av eleverna i skolorna och gymnasierna var tillresta. Man hade lämnat hemort och familj och därigenom övergivit det tidigare sociala sammanhanget för en vistelse inom ramen för en lärd, avskild miljö, liknande den latinskola som fått Walter J. Ong att dra paralleller till initiationsritens omständigheter.¹¹¹ Inte blott vid skoldagens undervisning, utan också under dygnets mörka timmar umgicks man med andra elever. Även skolpiltar och djäknar behövde tak över huvudet, och för många utsocknes blev lösningen på boendefrågan inackordering hos enskilda borgare eller i något av de så kallade djäknestall som fanns i många skolstäder. Livet för de gossar och ynglingar som lämnade hemorten för att bevista skolor och gymnasier har

110. Thavenius, *Modersmål och fadersarv*, 1981, s. 82.

111. Jfr Ong, "Latin Language Study as a Renaissance Puberty Rite", 1971, s. 234.

av Natanael Beckman liknats vid "kasernliv, att icke säga lägerliv".¹¹² Beckman framhåller vidare den stora åldersblandningen: "små pojkar" blandades med "unga män, som redan hade en del sexuella erfarenheter och nog icke i sin konversation drogo någon eufämistisk slöja över vad de tänkte och kände".¹¹³ Att söka sig till gymnasiet blev under krigstider ett sätt att slippa inskrivning i det militära. Som följd av denna ökade inskrivning ökade gymnasisternas genomsnittliga ålder. Däremot förefaller inte motivation eller studiebegåvning nödvändigtvis ha gått i samma riktning. Vad gäller Skara åtföljs rektor Erik Afzelius' statistiska sammanställning från 1770-talet av observationen att gymnasiet i krigstid tagit emot många män som "endast till skägget" är filosofer och som "tjänar i sånggudinnornas tempel endast för att slippa tjäna i krigsgudens".¹¹⁴

I denna miljö fick eleverna möjlighet att själva skapa sig roller i ett gemensamt lärt skådespel, ett skådespel som också ägde rum på stadens gator. En synlig social markör utgjordes här av den grå så kallade djäknekappan. Enligt Ekholm var denna "ett plagg, som utmärkte, att man tillhörde 'den lärda republiken' och gav givetvis visst anseende [...]. Den måste därför hållas i helgd, och sådana djäknar, som förbrutit sig grovt, kunde berövas rätten att bära den."¹¹⁵ Hur djäknekappan förknippades med läroståndet – och de uppväxande medlemmarna av detta stånd – blir tydligt när man betraktar det motstånd som uppenbarligen funnits från adelshåll.¹¹⁶ Det faktum att vissa skolor försökte locka adelssöner genom att erbjuda dem möjlighet att i stället för djäknekappa bära svärd understryker hur den gemensamma klädedräkten kunde fungera som symbolisk utjämnare av ursprung. Förmodligen var dessa erbjudanden förgäves; generellt blev latinskolan aldrig någon utbildningsanstalt för adelns söner och det är rimligt att anta att adelsidentiteten sattes framför identiteten som lärd.

För de yngre djäknarna, vilka ännu inte erövrat den äldre gymnasistens självförtroende, var kappan förmodligen en tillgång. I de sammanhang där den blivande lärde mannen mötte andra delar av samhället framträdde han, vare sig han ville det eller inte, iförd ett klädesplagg som fastslog hans roll,

112. Beckman, *Vår skolas historia. 1, Tiden till omkring 1800*, 1926, s. 47.

113. Ibid.

114. Afzelius citeras av Beckman med olika ord på olika plats. Se Ibid., s. 105, 135 f.

115. Ekholm, *Serta Lincopensis*, 1963, s. 22.

116. Beckman, *Vår skolas historia. 1, Tiden till omkring 1800*, 1926, s. 167.

som lånade honom auktoritet. Gymnasisterna utgjorde ofta en beaktansvärd andel av stiftsstädernas invånarantal, och djäknarna och deras distinkta kappor intog därmed en framträdande plats i gatubilden.¹¹⁷

Rätt buren torde djäknekappan ha varit en tillgång i framträdanden i offentliga sammanhang. Till sin rätt kom kappan förmodligen framför allt i samband med de världsliga och kyrkliga ceremonier där skolan och dess elever var inblandade. Vid tillfällen som dessa tycks man vid Linköpings gymnasium ha sett mellan fingrarna med den pennalistiska vanan att de äldre gymnasisterna 'lånade' sina yngre skolkamraters nyare och finare kappor. Vid allmänna disputationer och nattvardsgång fick sålunda de yngre gymnasisterna finna sig i att 'frivilligt' låna ut sina kappor till de äldre elever som intog mer centrala positioner i ceremonierna.¹¹⁸

Kappan var alltså en symbol av betydelse såväl internt som i samhället utanför skolorna. Samuel Ödmann berättar att de yngre eleverna var tvungna att bära kappor under större delen av första året på gymnasiet, och att "[o]m de wisade sig utom porten okappade, ägde hwarje Gymnasist gifwa dem örfilar."¹¹⁹ Däremot fick inte eleverna i trivialskolan bära kappor:

I den strängaste köld och det hårdaste owäder war icke för någon, som hörde till Skolen, tillåtet att visa sig kappräckad. Man såg hederliga mäns barn i kalla kyrkan skallra tänder af köld, och translaterne [förstaårsgymnasisterna] i heta wärmen swettas; de förre i saknad af rätt, och de senare i twång, att bära kappräckor. Detta war så strängt, att en djekne, som, under inresan till staden, haft kappräck, nödgades i tullen afkläda den, om än himmelens fenster woro öppnade. Ingen klagade deröfwer. De gamla Probstarne sade: wåre poikar äro icke bättre än wi warit.¹²⁰

Så kläddes en lärd man. Han bar kläder inte efter väder utan efter social och åldersmässig position. Inför skolan och inför för det omgivande samhället axlade gymnasisten inte bara den kappan utan den roll han blivit tilldelad. Först andra året på gymnasiet, förtäljer Ödmann vidare, erövrade eleverna rätten att visa sig utan kappor i skolans stora auditorium och i kyrkan: "De

117. Jfr Nilson, *Skolseder från Skara*, 1948, s. 37. Nilson menar vidare att det faktum att djäknarna intog en "isolerad ställning" från "andra samhällslager" även speglades i klädedräkten – en klädedräkt som enligt ett klagomål från en lärare år 1777 inte enbart var ålderdomlig utan också luggliten och vanvårdad.

118. Uppgiften om gymnasistkapporna finns i Ekholm, *Serta Lincopensis*, 1963, s. 67.

119. Ödmann, *Hågkomster från bembygden och skolan*, 1830, s. 59.

120. Ibid.

hade då fullkomligt flugit utur sin pupa, fullbordat sin penalisme och inträdt i högsta stadium af en Gymnasistisk warelse.”¹²¹

Festligheter och andra tilldragelser

Ytterligare en arena för retorik i skolan var de mer eller mindre regelbundna tilldragelser – tillsättningar av rektorer och lärare, uppmärksammandet av historiska händelser, parentationer över prominenta personer och så vidare – som bland annat firades medelst orationer och till vilka lokala potentater högtidligen inbjöds i omsorgsfullt utarbetade, ofta tryckta, program.¹²² I 1700-talets skola förefaller dessa tillfällen till vältalighet ofta ha kretsat kring politiska händelser med som regel kunglig anknytning.¹²³ Därvid knöt orationerna an till den tradition av offentliga framföranden som i humanistisk-retorisk anda hållits vid stormaktstidens universitet.¹²⁴ Allan Ranius listar till exempel i sin förteckning över läroverkstrycket i Linköping bland annat inbjudningar med anledning av freden i Åbo och den därpå nyvalde tronföljaren Adolf Fredriks besök i staden 1743, med anledning av dennes kröning 1751 och, slutligen, med anledning av dennes död 1771.¹²⁵ Även Gustav III och Gustav IV Adolf förärades tal i Linköpings gymnasium.¹²⁶ Skilda storpolitiska händelser kunde vara föremål för talen i gymnasierna: hundraårsminnet av Karl X Gustavs tåg över Bält uppmärksammades år 1758 i ett tal av samme Samuel Älf – skol-, kyrko- och vitterhetsman – som år 1790 skulle tala vid glädjefesten över freden i Värälä.¹²⁷ Utöver orationer med anledning av politiska händelser och skeenden – samtida eller historiska – fanns här alltså tillfälle till lov- och sorgetal, till exempel vid födslar och dödsfall. Sålunda kunde Wilhelm Anders Wennerdahl författa såväl ”Öst-Giötha Helicons sorgeqwäde öfwer [...] Ulricae Eleononae dödliga frånfälle, underdånigst yttrad genom en parentation på Kongl. gymnasium

121. Ibid., s. 61.

122. *Linköpings Gymnasiums Historia 1627–1927*, 1927, s. 150 f.; Ranius, *Läroverkstryck i Linköping*, 1983, s. 4.

123. *Linköpings Gymnasiums Historia 1627–1927*, 1927, s. 150 f.

124. Jfr Tengström, *Latinet i Sverige*, 1973, s. 67.

125. Ranius, *Läroverkstryck i Linköping*, 1983, s. 16, 18, 22.

126. Ibid., s. 12–31.

127. Ibid., s. 18, 28.

i Linköping d. 2. Decemb. år 1742” som ”Öst-Giötha Helicons fägneqwäde öfwer Hans Kongl. höghets, prins Carls födelse på Stockholms slott then 26 Septembris år 1748, underdånigst yttradt [...] genom ett tal på Kongl. gymnasium uti Linköping”.¹²⁸ Därtill var också kyrkans och skolans män representerade: det hölls bland annat parentationer över biskop Eric Benzelius (1743) och över lektor Sven Collin (1766).¹²⁹ Vad gäller den senare inbjöds ”Högtförmäme, Gunstige och Benägne Herrar, Fruer, Fäder och Vänner” i staden att närvara vid Carl Nyréns parentation över den döde:

Från oblid lycka, från all möda
 Sig skyndat til sin tysta mull
 En lefnad, som var ärefull,
 För vett, för dygd, för ärligt sinne;
 Dock evigt lefver i vårt minne
 Herr SVEN COLLIN, nu hos de döda.

[...]

Det blir i morgon kläckan Tio,
 Vår vän NYREN han tänker på
 Förstämda lutans senor slå,
 Och föra klage-toner djupa,
 Som stiga väl, dock åter stupa:
 Han lärdt af konstgudinnor Nio.
 [...]

Så kommen at på Svenska höra,
 Hur’ han den Dödas lof vil föra:
 Och gunstigt visen bägge heder!¹³⁰

Av särskilt intresse är hur inbjudan uttryckligen betonar hur sorgetalet över den hädangångna lärarkollegan framförs på svenska. Språkval indikerar att evenemanget riktar sig till en publik utanför den lärda krets för vilken latinet annars kanske skulle ha varit ett givet förstahandsval. Visserligen bör till den troliga målgruppen för ett griftetal räknas den avlidnes vänner och

128. Ibid., s. 16 f. Wilhelm Anders Wennerdahl (1709–1753) var från 1742 latinlektor samt vid tidpunkten för orationerna, åren 1742 och 1748, gymnasiets rektor. Se *Linköpings Gymnasiums Historia 1627–1927*, 1927, s. 428 ff.

129. Ranius, *Läroverkstryck i Linköping*, 1983, s. 16, 20.

130. Ibid., s. 19. I Ranius’ förteckning finns inbjudan i faksimil; den är signerad Johan J. Törner. Törner (1712–1790) var vid tillfället prorektor vid Lidköpings gymnasium. Carl Nyrén (1726–1789) var lektor vid gymnasiet, först i ekonomi och naturalhistoria, därefter i grekiska. Jfr *Linköpings Gymnasiums Historia 1627–1927*, 1927, s. 98 ff, 430 f.

släktingar, vilka kanske inte med nödvändighet var särskilt väl bevandrade i de antika språken – någonting som särskilt var fallet för kvinnor, vilka ju utestängdes från latinundervisningen i skolorna. Till de tänkbara åhörarnas skara kan emellertid också föras andra personer som kan tänkas intressera sig för gymnasiets förehavanden och dess mer ceremoniella sammankomster. Även om denna typ av tilldragelser kan tyckas exceptionell i förhållande till den dagliga rutinen i gymnasiets verksamhet, så säger de någonting om förhållandet mellan lärdomsskolan och det omgivande samhället. Dessa ceremonier med tillhörande orationer var inte enbart tillfällen till inre samling kring centrala frågor. Här skapades en potentiell kontaktyta av betydelse för skolans och läroståndets samhälleliga ställning. I och med de offentliga (eller åtminstone halvoffentliga) orationerna behandlade man ämnen av presumtiv betydelse – om än av varierande slag och i varierande grad – för olika bemärkta personer och institutioner. Man bjöd in själva makten: ledande figurer inom kyrkan, skolväsendet, den statliga och den lokala administrationen bjöds in till gymnasiet som fick tillfälle att visa upp sin talekonst och därigenom, får man förmoda, bevisa såväl sin kompetens som sin relevans.¹³¹

Oavsett om det handlade om att man vinnlade sig om att författa och framföra banbrytande orationer eller om man på bekvämast möjliga sätt lutade sig mot förutbestämda formuleringar enligt föregångarnas mönster, så innebar detta en möjlighet att inom gruppen av lärare och elever lyfta fram de förebilder man önskade omhulda: att ta upp och variera motiv, att slipa sin stil, att få presentera sig själva som retoriskt aktiva medborgare.

Dessa tilldragelser tycks ha burit en särskild representativ laddning. Såväl fattiga (trivial)skolor som de något mer välmående gymnasierna visade upp sig inför övriga delar av samhället. De stundtals usla förhållandena i skolorna ledde förmodligen till att man än ömmare vårdade de symboliska värden som rymdes i skolorna som byggnader och institutioner, samt i de evenemang som anordnades där. Här spelade retoriken en central roll. Liksom de andra ämnena i *trivium*, grammatiken och dialektiken, utgjorde retoriken en identitetsmarkör, något som särskilde den lärde från borgaren, bonden, soldaten.

131. Hur de orationer som hölls i skolorna och gymnasierna innebar en potentiell mötesyta för skolan och den lokala eller regionala eliten illustreras av en rad exempel i en historia åtminstone lika gammal som gymnasiet som skolform. Vid invigningen av Göteborgs gymnasium den 4 mars 1648, för att ta ett exempel, höll gymnasten Petrus Andreae Prytz en stor oration inför lärarkår, prästerskap samt stadens högsta ledning, magistraten och borggreven. Att talet tillägnades de senare var enligt Fredén "en artighet" som sedermera återgäldades med "en present av 20 daler". Fredén, *Hvitfeldtska läroverkets historia*, 1947, s. 20 f.

I övrigt var elevernas sociala interaktion med samhället utanför skarpt beskuren av såväl studiebördan som skolans förväntningar på ett fromt och skötsamt leverne. Icke desto mindre tycks på sina håll de äldre gymnasisterna – vilka alltså på grund av de stora ålderskillnaderna inom skolan och gymnasiet kunde vara unga vuxna – ha haft viss möjlighet till deltagande i städernas nöjes- och umgängesliv. I Skara skall från 1790-talet, och åtminstone ett antal årtionden framåt in på 1800-talet, vårterminerna ha avslutats med baler och danstillställningar.¹³² Som övning inför dessa anordnades under vårarna dansskola i gymnasiet, vars grova träbänkar tillfälligt flyttades åt sidan för att bereda plats åt övningarna, där de yngre gymnasisterna fick ta den kvinnliga danspartens roll.¹³³ De färdigheter eleverna förhoppningsvis förvärvade på skolhusets homosociala dansgolv kom så förhoppningsvis till användning i en svängom med någon av de unga damer från landskapet som bevistade festligheterna.

De flesta festligheter och ceremonier som involverade eleverna var dock engagemang mer exklusivt inriktade mot skolans lärda värld av pojkar, ynglingar och män. Tillsammans markerade elever och lärare läsårets och utbildningens gång i ett retoriskt kretslopp av lärda riter.

Examen anniversarium, den årliga examen, rymde kunskaps- och lärodomsprov, utdelning av stipendier och djäknepenningar samt flyttning av elever mellan klasser och till högre skolformer. Därtill bjöds här också på också på talekonst. På hävdvunnet sätt hemförlovades eleverna ofta i och med ett tal av eforus. I Åbo katedralskola fick till exempel biskopen i juni 1805 tillfälle att mana till fortsatt "flit i studier" och "ett sedigt och anständigt uppförande" även under det stundande sommarlovet.¹³⁴ Temat är alltigenom bekant: skolans dubbla målsättning av kunskaper och dygd.

För de gymnasister som skulle lämna staden för att resa till akademien var ceremonielet än högtidligare. Samuel Ödmann berättar om hur abiturienterna i Växjö natten innan avresan brukade samlas och sjunga serenader utanför biskopens, rektors och de olika lärarnas fönster.¹³⁵ Följande dag höll såväl rektor som den äldste av abiturienterna tal, och "med strida tårar"

132. Johannes Sundblad, *Gammaldags bruk. Kulturbilder från Västergötland* (Göteborg: T. Hedlund, 1881), s. 36 ff.

133. Ibid.

134. Dessutom varnades eleverna för "all förbuden sockne gång" samt anmodas att inställa sig i skolan i tid till höstterminens början. Utdrag ur Åbo konsistoriums protokoll, 1805-06-11, Svenska klassiska lyceums i Åbo arkiv, Domkapitlets brev 1803-1841, Ea:1, ÅLA.

135. Ödmann, *Hågkomster från hembygden och skolan*, 1830, s. 63 f.

tog de avresande avsked från varandra och de vänner som blev kvar.¹³⁶ Med dessa tal fullbordades elevernas utbildningsgång i den lärda skolan. Nu väntade ett annat liv.

Skolans och samhällets scener

Umgänget mellan skolans folk och det omgivande samhället präglades emellertid inte alltid av fröjd och gamman. I Skara – där skolan och gymnasiet med dess lärare och lärjungar utgjorde en betydande andel av stadens befolkning, var friktionen stundtals tydlig, något som framhållits av Natanael Beckman.¹³⁷ Lärarkåren stod kyrkan nära och hade därmed i de återkommande ekonomiska, juridiska och administrativa tvisterna en gedigen uppbackning. Till skillnad från stadens borgare, som tvingades gå genom hovrätt eller landshövding i korrespondensen med Kungl. Maj:t, hade man genom biskopen och domkapitlet – en del av den egna organisationen – direktkontakt med statsmaktens översta skikt.¹³⁸ Självförtroendet i förhållande till borgare och bönder torde därför ha varit tämligen gott; Beckman konstaterar att i den slutna och sammanhållna gruppen av präster, lärare och elever var ”frestelsen att se ned på den egentliga stadsstyrelsen ganska stark”.¹³⁹

Dessa förhållanden gick igen på elevnivå, bland annat i konfrontationerna mellan å ena sidan skolgossar och gymnasister och å andra sidan borgare, gesäller, soldater och andra representanter för den icke-lärda befolkningen. I *Linköpings gymnasiums historia 1627–1927* uppges att ”[d]å den inneboende ungdomliga livslusten ej fick taga sig uttryck i lämpliga och passande former, tog den sig råde i de hävdvunna slagsmålen med stadens lärgossar och gesäller”.¹⁴⁰ Det för 1920-talet kanske tidstypiska talet om ”den inneboende livslusten” är måhända av mindre ledning för förståelsen av ynglingens tillvaro än uppgiften om hur anmärkningsvärt lätt man skall ha tagit på slagsmålen: ”De voro så vanliga, att man ej gjorde så stor affär av

136. Ibid., s. 64.

137. Beckman, *Vår skolas historia. 1, Tiden till omkring 1800*, 1926, s. 35–54.

138. Ibid., s. 49.

139. Ibid.

140. *Linköpings Gymnasiums Historia 1627–1927*, 1927, s. 151.

dem. Den skyldige fick sin stut, och därmed var den saken klar. Så hade det ock gått till, då hans fader och hans lärare varit vid hans ålder.”¹⁴¹ Gymnasistens konfrontation med de jämnåriga ynglingar ingick i en tradition där ett visst mått av våld var vad man kunde förvänta sig.

Ett särskilt intressant fall utspelade sig i Linköping, där det berättas om hur en korpral och sex andra underofficerare den 25 november 1749 bröt sig in hos två gymnasister, ”misshandlade dem och tvungo dem ’efter många andra exercitier och operationer’ att skriva en smädedikt om sig själva och sina kamrater.”¹⁴² Förnedringen fullföljdes med att militärerna återvände till krogen för att läsa upp smädedikten. Händelserna var inledningen på flera dagar av oroligheter som drog in såväl rektor som högre officerare. En gymnasist lyckades i ett slagsmål inte bara klå upp den furir som angripit honom utan också lägga beslag på hans hirschfångare.¹⁴³ Härefter ”anföllo underofficerarna, nu förstärkta med några officerare överallt på gator, gårdar och i hemmen, där någon kunde anträffas”.¹⁴⁴ Även om vapnet återlämnades följande dag innebar det inte slut på bataljerna. Efter en disputation överfölls gymnasisterna av två officerare som slog dem blodiga; officerarna fortsatte vidare till rektorns gård där även denne överfölls. Därmed hade konflikten mellan gymnasiet och militären blivit så pass allvarlig att saken lämnat ungdomens konflikter.

Utöver det myckna fysiska våldet handlar drabbningarna om någonting mycket mer symboliskt. Att komma på några okvädingsord hade militärerna kunnat själva, att teckna ned dem likaså, så varför tvingades då gymnasisterna att författa smädeskriften? Förklaringen torde ligga i symbolvärdet. Utöver det fysiska våldet var detta ett slag om symboler. Att tvinga en djäkne att skriva en smädedikt om sig själv är att vända hans eget vapen mot honom själv – och det är språket, retoriken, som är hans vapen. När så en gymnasist gav igen på en anfallande militär och berövade honom hans vapen innebar också detta ett symboliskt slag. För furiren var det förmodligen ett nog så tungt nederlag att bli av med sitt svärd som att få stryk av en gymnasist. Att avväpnas – bokstavligt och bildligt – var en skymf för en krigsman. Djäknarna i Linköping visste uppenbarligen att ge igen på ett sätt som sved.

141. Ibid.

142. Ibid., s. 152.

143. Hirschfångare: ett kortare svärd.

144. *Linköpings Gymnasiums Historia 1627–1927*, 1927, s. 153.

Historikern Mats Berglund menar i sin avhandling om upplopp och gatubräk under 1700- och 1800-talen att oroligheter i det tidigmoderna samhället kan ses som utslag av en "bråkig kultur" där olika grupper konfronterade varandra (eller samhället i mer övergripande mening).¹⁴⁵ Även om bråkighet förekom inom skilda grupper – hantverkare, soldater, studenter – och man sålunda kan tala om flera "bråkighetskulturer" pekar Berglund på likheter dem emellan.¹⁴⁶ Det handlade om makt och social position och om kollektiv som knöts samman av grupptillhörighet och hederstänkande. Konfrontationerna mellan dessa kollektiv och deras tydligt utvalda kontrahenter skedde oftast i städernas centrala delar. Detta förklaras av Berglund med att det var på dessa platser som de bråkiga kollektiven hade sin starkaste bas. Dessutom erbjöd dessa platser en passande skådeplats: "för att synas och höras gällde det också att *motteatern* spelades upp på en offentlig scen".¹⁴⁷ Att "synas och höras" var emellertid kollektivets mål; för den enskilde var det däremot fördelaktigast att undkomma upptäckt. Den allmänna oredan vid de stora bråken i städerna torde ha befrämjat båda dessa ambitioner. Här kan också nämnas hur den traditionella djäknekappan visade sig praktisk för bråkmakarna: dess kapuschong kunde fällas upp för att dölja djäknens ansikte, och själva kappan lånade sig till att dölja tillhyggen.¹⁴⁸

Utifrån ett likartat perspektiv kan Linköpingsgymnasisternas sammandrabbningar med soldaterna tolkas som uttryck för någonting mer djupliggande än de brutala slagsmål som möter oss vid första anblicken. Bråken kan här ses som kollektiva offentliga uppträdanden där olika grupper var och en spelar rollen som sig själv i konflikten med andra. Våldet utgör ett medel inte blott för att freda sig själv och åsamka andra skada – utan också en resurs för att få andras uppmärksamhet.¹⁴⁹ Konfrontationen blir till ett framträdande, en kamp om åskådarnas (och, för den delen, kontrahenternas) blickar.

145. Mats Berglund, *Massans röst. Upplopp och gatubräk i Stockholm 1719–1848* (diss. Stockholm: Stads- och kommunhistoriska institutet, 2009), s. 102–108.

146. Ibid., s. 107 f. Berglund menar i sin litteraturgenomgång att "bråkighetskulturer" bör [...] kunna studeras som en gemensam företeelse där skillnaderna snarare bör formuleras i grader än i arter.

147. Ibid., s. 108.

148. Jfr Beckman, *Vår skolas historia. 1, Tiden till omkring 1800*, 1926, s. 294.

149. Det bör kanske påminnas om hur denna resurs är beroende av kollektivens numerär – en faktor som inte skall underskattas i en kraftmätning mellan grupper på stadens gator. Man får förmoda att ingendera av de sammandrabbande grupperna till antalet var så pass dominerande att bråkigheterna urartade till ren förföljelse. Brister uppbackningen minskar rimligtvis incitamenten att ägna sig åt oroligheter. Särskilt besvärligt blir det i de fall då vapen förekommer i oroligheterna.

I denna teater finns avgjort persuasiva inslag. De inblandade tar del i ett skådespel där det i skapandet av rollerna gäller att framställa sig själv i så god dager som möjligt samtidigt som man försöker nedvärdera motståndaren.

För den gymnasist som tvingas författa en smädeskrift om sig själv och den soldat som blir fråntagen sitt vapen innebär våldet ett försök till devalvering av det symboliska kapital som är förbundet med för den egna sociala positionen framstående drag. Denna förklenandestrategi riktar ytterst in sig på motparten som man och medborgare. Genom att förringa motpartens kompetens berövas denne auktoriteten i sitt samhälleliga värv och statusen i den egna gruppen. I och med denna pedagogisk-retoriska strategi förmedlas bilder av manlighet skapad i relation till (och i konfrontation med) andra, såväl individuellt som kollektivt. Ur en retorisk synvinkel är det därför inte orimligt att man renodlar rollerna, att man utnyttjar tillgängliga schabloner och symboler såväl hos sig själv som hos motparterna.

Den samtidiga framställan av sig själv och motparten är emellertid asymmetrisk. Den enskilde deltagaren som vill undvika att hamna i klammeri med ordningsmakten, har incitament att inte individuellt utmärka sig på skådeplatsen, medan incitamenten att hänga ut motparten är desto större.

I och med att denna typ av uppträden äger rum på gator och torg intas här arenor där medborgarskap, politik och våld traditionellt utövats. En viss försiktighet kan vara på sin plats när det gäller att tolka oroligheter som involverade elever som särskilt medvetna retoriska yttringar. Samtidigt ger händelser som den i Linköping en inblick i hur den lärda retoriska kulturen inte enbart var ett socialt smörjmedel och att läroståndets unga ingalunda var främmande för att utöva mer våldsamma och synbarligen mer kaotiska delar av en repertoar bortom läroståndets uppenbara *decorum*. Soldater, gesäller och andra unga män i skolstäderna hörde knappast till grupper med vilka djäknarna avgjorde konflikter medelst lärda disputationer.

Bland andra Andrea Lunsford har framhållit hur polemiskt präglad retorik genom historien har varit fokuserad på framgång och att *till varje pris* vinna över kontrahenterna.¹⁵⁰ Det är ett pris som kan vara högt: ett pris som talaren låter meningsmotståndaren betala. Förstått på detta sätt kan en retorisk strategi gå utöver det talade ordet. Bortom ordet finns en performativ retorik inriktad på makt och konfrontation: en strategi av symboliskt

150. Andrea A. Lunsford och Lisa Ede, "Representing Audience. 'Successful' Discourse and Disciplinary Critique", *College Composition and Communication* 47, no. 2 (1996-05-01), s. 173 f.

handlande som inte utesluter att exkludera individer och grupper, och som ytterst inte ens drar sig för att dominera andra eller ta till symboliskt eller verkligt våld.¹⁵¹

Resonemanget må vara tillspetsat, men visar ändå på konsekvenser av ett konfrontativt förhållningssätt i lägen där talekonsten var till föga nytta. Där de inblandade uppväxande lärda (ännu inte) erövrat makten och kompetensen att skapa en situation där mer traditionellt utövad retorik kunde tas i bruk blev alternativa strategier av symboliskt eller verkligt våld mer sannolika. För lärostandets vuxna män var den samhälleliga positionen anorlunda, och makt och medborgarskap kunde utövas inom ramen för gällande lagar och gängse normer – varvid också det talade eller skrivna ordet utgjorde det mest lämpade vapnet.¹⁵²

Förmodligen bär de bråk där gymnasister var inblandade likheter med de inte helt ovanliga oroligheterna bland studenterna vid universitetet. I vissa fall förefaller det rent av ha varit så att det faktiskt var just studenter, kanske på tillfälligt återbesök i hemtrakten, som lockade gymnasisterna in på våldets väg.¹⁵³ Även i en universitetsstad som Uppsala hände det att studenterna och gymnasisterna slog sig samman i oroligheter och uppträden, som när en blandad skara studenter och katedralskolelever en septembernatt 1738 med oväsande, vandalisering och fönsterkrossning angrep borgaren Erik Larssons fastighet.¹⁵⁴

151. Ibid. Andrea Lunsford, "Historical relationship among rhetoric, literacy, and violence in schools and universities - and the efforts to realign that relationship today" (Föredrag vid konferensen Our Best Alternative to Violence: A Global Rhetoric, Örebro universitet, 2011-10-07).

152. Samuel Ödmann menade för övrigt att eleverna i skolorna och gymnasier var "unga och utur stånd att mäta [sina] krafter med de armar, som förde släggan", en uppenbar nackdel i de "gat-batailler" som tidigare varit vanligt förekommande. Ödmann, *Hågkomster från hembygden och skolan*, 1830, s. 88.

153. Nilson, *Skolseder från Skara*, 1948, s. 36 f. Nilson menar att som anstiftare till olika oroligheter ofta sågs "studenter, som tagit ledningen över okynnesämnen bland gymnasisterna", och anför härvid exempel från Västerås och Gävle, båda städer relativt nära universitetet i Uppsala. Det bör påpekas att Nilsons exempel från Västerås härrör sig från 1666, men det är inte orimligt att anta att en gymnasisternas tendens att följa studenternas exempel levte kvar även under 1700-talet. Vad gäller Gävle uppger Nilson, utan vidare angivande av källa att studenterna, "nyligen återkomna från depositionen i Uppsala", såg sig "som stadens herrar" och "drogo gymnasister med sig på sina bärsärkatåg".

154. Sixten Samuelsson, *Högre allmänna läroverket i Uppsala. En gammal skolas öden från 1200-talet till våra dagar* (Uppsala: Lundequistska bokhandeln, 1952), s. 192. Så kallad "hemgång", i SAOB definierad som "svårare hemfridsbrott bestående däri att man begiver sig hem till en annan i avsikt att skada honom själv l. ngn som hör till hans hus l. i trångmål tagit sin tillflykt dit" och "förr äv.: övervåld förövat på ngn i hans hem" (se "hemgång", *Svenska Akademiens ordbok.*), förefaller inta en särskild plats bland de förbrytelser till vilka en skolgosse eller gymnasist kunde göra sig skyldig. Som tidigare nämnts ansågs detta vara ett av de allvarigare brott som enligt skolordningen skulle sända ogärningsmannen till de världsliga rättsvårdande myndigheterna. Se "1724 års skolordning", 1922, s. 63 f. Utöver brottets allvar måste den omständigheten att gymnasister och skolelever, ofta inackorderade i djäknestall eller hos enskilda hushåll, angrep den bofasta befolkningen av borgare och bönder i deras hem ha inneburit ett

Efterbildningen som princip gjorde sig påmind även här: skolgossarna tog efter gymnasisterna, gymnasisterna tog efter studenterna. Gossar imiterade ynglingar, ynglingar män. Precis som utbildningsgången – skola, gymnasium, universitet – var denna vandring in i läroståndet högst förutsägbar: man följde förebilderna och gick i föregångarnas fotspår.

För skolgossarnas och gymnasisternas del var det inte bara i relationerna till andra grupper av pojkar, ynglingar och män som det från tid till annan skar sig. Också när det gällde den kvinnliga lokalbefolkningen uppstod stundom slitningar. Ett exempel kan hämtas från Jönköpings trivialskola i slutet av århundradet:

En sedvana, vid detta läroverk egen, var att hvarje gång då klockan slog full timma, utgick en af Auditorii medlemmar i förstugan, och messade eller sjöng med hög röst, på en ej obehaglig melodi, följande bön: Hora quarta (eller annan timma). Deus adsit nobis sua gratia (Fjärde timmen, Må Gud vara oss när med sin nåd). Ehuru det hände att förbigående qvinspersoner blefvo skandaliserade, och studom anförde klagomål öfver det förmente oqvädandet, så bibehölls dock sången under hela min skoletid.¹⁵⁵

Det är inte sannolikt att det ”förmente oqvädandet” i samtliga dessa fall handlat om missförstånd. Som Arne Jarrick och Johan Söderberg visat i sin undersökning av förtals- och okvädandemål i 1780-talets var ”hora” ett av de vanligaste smädeorden riktade mot kvinnor.¹⁵⁶ Även om ”hor” (i betydelsen delaktighet i äktenskapsbrott) som anklagelse kunde riktas till personer av kvinno- såväl som manskön, så användes skymfordet ”hora” nästan enbart mot kvinnor.¹⁵⁷ Skolgossarna bör därför ha varit högst medvetna om den provokation som låg i att med hög röst och tveksamt latinskt uttal begagna sig av likljudande glosor i närheten av stadens kvinnor. Tvetydigheten,

besvärligt övertramp i relationerna mellan skolstädernas olika befolkningsgrupper.

155. Elmgren, *Trivialskolan i Jönköping 1649–1820*, 1975, s. 194 f. Frasen *deus adsit nobis sua gratia* ropades tillsammans med timangivelse även ut vid skolan och gymnasiet i Göteborg. Detta kallades att ”signera”. Röding, *Bidrag till Göteborgs latinläroverks historia*. [I], 1898, s. 16. Seden tycks ha varit spridd över riket. Enligt rektor Olof Högmans reglemente för Klara skola år 1755 skulle den elev i fjärde klass som utsetts till *custos*, ”the wanliga timarna signera i Scholan”. Bror Rudolf Hall, *Acta till Stockholms större latinläroverks historia 1419–1840*, Årsböcker i svensk undervisningshistoria 58 (Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1939), s. 217.

156. Arne Jarrick och Johan Söderberg, *Odygd och vanära. Folk och brott i gamla Stockholm* (Stockholm: Rabén Prisma, 1998), s. 151 ff.

157. Ibid., s. 158 f. Denna variant av sexuellt förtal var enligt Jarrick & Söderberg ”någonting som allra främst gällde kvinnornas och inte männens heder” – den man som begick hor blev inte föremål för samma förakt som kvinnan varmed han bedrev otukt. Ibid., s. 159.

amphibolia, har en retorisk funktion trots – eller kanske just därför – att den utgör ett vulgärt avsteg från det passande.¹⁵⁸

Om skolgossar och gymnasister orsakat uppträden genom att mot kvinnor använda ett latinskt ord som kunde tolkas som ett kvinnligt kodat sexuellt smädesuttryck, så saknas inte exempel på hur män skymfas med sexuellt baserade tillmälen. Från Uppsala finns till exempel anteckningar om hur några elever i katedralskolan i mars 1729 i berusat tillstånd krossade fönster hos knappmakaren mästare Vinter och därvid kallade honom ”hundsvott”.¹⁵⁹ Därvid ansluter skolgossarna till det allmänt utbredda bruket av denna förolämpning. Hundsfott var den vanligaste sexuella förolämpningen riktad mot män, och förmodligen också den grävsta: en misogyn kränkning – åsyftande hyndans könsorgan – riktad mot mannen.¹⁶⁰ ”Att ropa hundsfott var att visa förakt för en konkret individ med hjälp av en metonymi för kvinnan i allmänhet”, menar Jarrick & Söderberg.

Att kränka förbipasserande kvinnor, eller låta sig dras med i våldsamheter på stadens gator var emellertid inte förenligt med skolordningens föreskrifter. Här stadgades att den som ”af ungdoms obetänksamhet” hade ”giort oliud på gator ock gränder med skrikande, fönsters söndersläende ock ährlige mäns huus orooande; oqwädins ords utdelande” skulle straffas.¹⁶¹ Skolgossarna skulle ”sättas i stocken eller få rijs på bara kroppen”. Straffet för gymnasisterna var måhända än hårdare: de skulle ”mista sitt præmium sättjas i proban ock derutöfwer castigeras med rijs” (med förbehållet att straffet kunde lindras eller skärpas ”effter saksens beskaffenhet”). I värsta fall väntade alltså ekonomisk såväl som kroppslig bestraffning. Därtill riskerade man inspärning: man sattes i proban, varvid rektor tillsåg att ”den felachtige” förblev inlåst och isolerad från ”samtal ock omgånge”.¹⁶² I vilken omfattning proban verkligen nyttjades är dock inte klart. Harald

158. Heinrich Lausberg, *Handbuch der literarischen Rhetorik. Eine Grundlegung der Literaturwissenschaft* (München: Hueber, 1960), s. st 1070, 1074.2. Quintilianus tar avstånd från det avsiktliga bruket av obscena och vulgära tvetydigheter, även om han noterar att också Cicero använde sig av greppet, bland annat för åstadkomma förödmjukelse. Se Quintilianus, *Institutio Oratoria* 6.3.47.

159. Samuelsson, *Högre allmänna läroverket i Uppsala*, 1952, s. 193.

160. Jarrick och Söderberg, *Odygd och vanära*, 1998, s. 151 f. Tillmälet ”tjuv” var enligt Jarrick & Söderberg vanligare som skällsord riktat mot män, men denna skymf saknar de sexuella och sexistiska konnotationerna hos ordet ”hundsfott”.

161. ”1724 års skolordning”, 1922, s. 62.

162. Ibid. För nämnda fängsliga förvar anger SAOB stavningarna ”prubba”, ”proba” och ”probba” samt förklaringen ”(förr) fängelse avsett för präster l. för studerande vid universitet l. skolor (l. för andra personer som lydde under kyrkliga myndigheter l. universitetsmyndigh[et]er)”. Se ”Prubba”, *Svenska Akademiens ordbok*.

Ullenius omtalar kring år 1730 prubban som avsedd för munkar och djäknar och något anständigare än ett fängelse.¹⁶³ Samuel Ödmann nämner i sina hågkomster från 1760-talets skola i Växjö att "[m]an talade ock om fängelsestraff, men det nytjades icke. Skolans fängelserum war i min tid aldrig öppnadt. Framför de[ss] dörr stod det omtalade Risskåpet till bewis, att entreen icke förmodades".¹⁶⁴ Inte heller i Linköping tycks gymnasiet proba ha använts för avsett ändamål; i stället hade utrymmet använts för att utvidga en lärosal.¹⁶⁵

Lindrigare brott – slagsmål, snatteri och liknande – avgjordes inte av magistraten, det vill säga städernas myndigheter, utan rätt skulle helst skipas inom skolan:

Hafwer någon af Stadsens Innewånare eller främmande, att beswära sig öfwer någon Gymnast eller Schole-pilt för giort skuld, små qvereller ock slagzmål, snatterij af frukt i Trägårdar, eller annat dylikt, som med Disciplina Scholastica kan betämmas, bör sådant intet dragas till Magistraten, utan saken angifwas i lika måtto hoos Rectorem ock Schole-rätten, hwilken hafwer makt sådane mål med Collegis att uptaga ock afdöma, så att kāranden hielpes til sin rätt ock then bråttzlige får sitt förtienta Schole-straff.¹⁶⁶

Den som anklagades för värre brott – "hemgång, råån, dråp, hoor eller Stöld" skulle däremot ställas inför en "werldzlig domare".¹⁶⁷ Härvid skulle rektor eller annan representant för skolan vara närvarande vid rannsakingen för att övervaka proceduren och avgöra de vidare följderna. För den som inte kunde fällas "tage Rector den saken an som en förmyndare"; för den som befanns skyldig väntade däremot inte blott ett världslikt straff, utan han skulle därtill "genom relegation söndras ifrån societeten."¹⁶⁸ Skolans funktion som rättsskipande instans bidrog i viss mån till att kvarhålla skolgossarna och gymnasiisternas i den socialisation som ägde rum inom lärohusets väggar. Det var där, och inte på stadens gator, som de skulle

163. Översättningen är Natanael Beckmans. Se Beckman, *Vår skolas historia. 1, Tiden till omkring 1800*, 1926, s. 74.

164. Ödmann, *Hågkomster från hembygden och skolan*, 1830, s. 55.

165. *Linköpings Gymnasiums Historia 1627–1927*, 1927, s. 153. I de fall någon djäkne behövde hållas i fängsligt förvar fick man använda sig av slottet, då gymnasiet källare upplevdes som för otäck för detta ändamål. Ibid., s. 153 f.

166. "1724 års skolordning", 1922, s. 63.

167. Ibid., s. 63 f.

168. Ibid., s. 64.

danas till män. Den roll de skulle spela i relation till personer ur de andra stånden skulle mejslas ut under skolans och kyrkans överinseende, inte i konfrontation med borgare och bönder, gesäller och soldater. Samma sak lär ha gällt förhållandet till det motsatta könet. Rättskipningen bland djäkarna var någonting som läroståndet själv kunde, ville och skulle hand om.

På ett likartat sätt kan skolans värld ses som något av en stat i staten. Det var en stat med ett rikt liv av ceremonier, av debatter och disputationer – och till och med rättskipning. Ur dessa aspekter fanns här motsvarigheter till antikens klassiska arenor för medborgarskap, de arenor där retorik traditionellt utövats.

Vandringen in i läroståndet

För många av djäkarna väntade efter gymnasiet ett liv som student. Djäkniteten kan därför tveklöst ses som en förberedelse för universitetet, inte enbart vad ämneskunskaperna beträffar, utan också vad gäller livsföring och mannafostran. Den lärda kulturens verkliga utmaningar väntade i och med universitetslivet, och framför allt då de unga männen stod i begrepp att lämna studentens tillvaro för ett liv som vuxna lärde män. Därmed skulle ännu en generation fullborda sin vandring in i läroståndet.

Som visats tidigare bestod retorikens pedagogiska program under 1700-talet fortfarande i stor utsträckning av de tre delarna i det klassisk-retoriska utbildningsprogram som förespråkats av bland andra Quintilianus. Det handlade om teoretiska studier, läsning av förebildliga författare samt efterbildande av dessa förebilder. I 1700-talets skola och gymnasium tycks medborgar- och mannafostran ha skett enligt ungefär samma principer. Man fick de adekvata dygderna och levnadsreglerna, man visades *exempla* och man gavs ideliga tillfällen till efterbildande. *Imitatio* och *emulatio* framstår här som nyckelbegreppen: gossarna skulle efterbilda, och om möjligt överträffa, inte blott de litterära förebilderna utan också de verkliga människor – pojkar och män – som omgav dem. Över alla andra sattes dock två ideal, ouppnåeliga men likafullt efterbildningsvärda. Det ena av dessa ideal var antiken – guldåldern – och dess poeter, politiker, härförare och vältalare. Det andra idealet var Kristus, den yttersta av förebilder för en kristen man.

I denna miljö efterbildades sålunda allt: språk, stil, dygd, moral, manlighet, medborgarskap. Betraktas härvid *imitatio* som performativt innebär detta att man inte blott efterbildar, utan *gör*, lärdhet, medborgarskap och manlighet. Genom att tala som antikens stora män förde eleverna arvet vidare. Genom att göra som sina fäder, bröder, lärare och skolkamrater efterbildade man dessas versioner av manlighet och medborgarskap. Genom att agera lärt blev man lärd.

Avslutning till tredje delen

För att undersöka de manna- och medborgarfostrande aspekterna av retorikens pedagogiska program har avhandlingens tredje del fokuserat det fostrande och socialiserande utbildningsinnehåll som förmedlades såväl i retorikundervisningen som i skolans värtalighetspraktiker och lärda liv.

Studien har visat hur skolretoriken i alla dess delar – från teorin till läsningen av de förebildliga texterna och till elevernas eget skrivande – rymde ett tydligt moraliskt-pedagogiskt innehåll. Genom detta utbildningsinnehåll gavs retorikens pedagogiska program en central plats i uppfyllandet av skolans dubbla målsättning om förmedlande av kunskaper och inskräpande av dygd. Det dygdefostrande innehållet förmedlades framför allt genom retorikens innehållsliga tankemallar, *loci*, och de moraliska förebilder, *exempla*, som figurerade i de lärotexter som användes genom hela *trivium*. På detta sätt fick eleverna ta del av de egenskaper varmed en talare kunde karaktärisera och bedöma människor liksom de kvaliteter och gärningar som utmärkte stora män. De fick själva i skrift och i tal formulera de dygder som förväntades av dem i skolan och det framtida livet.

Vilka slags medborgare var det då som fostrades, och hur förhöll sig skolans lärda manlighets- och medborgarideal till samtidens skiftande identitetskonfigurationer? Förvisso kan lärostandets mannafostran på ett övergripande plan i förstone förefalla bekant och till exempel uppvisa vissa likheter med vad som av Anne Berg kategoriserats som det sena 1700-talets statspatriotisk-officiella konstituering av svenska folket som ”en protestan-

tisk, trogen och laganknuten identitetskategori” där ”[m]edborgar- och undersåtebegreppen kopplades till värden som arbetsamhet och lojalitet med det rådande politiska systemet”.¹ Samtidigt leder ett dylikt betraktelsesätt delvis fel när det gäller de män och medborgare som skulle dans i skolor och gymnasier. De dygder varmed lärd manlighet konstituerades präglades i stor utsträckning av flit och fromhet. Lojaliteten förefaller riktad mot den egna ecklesiastiska tillhörigheten: mot kyrkan snarare än riket, mot Gud snarare än konungen. Den hierarkiska underordning i vilken man lät sig placeras inbegrep därmed betydligt högre makter än statsapparaten och monarkin.

När det gäller danandet av dessa läroståndets medborgare och män bör också en jämförelse göras med de medborgare som skulle fostras enligt de nyhumanistiska tankar som från slutet av 1700-talet och under en stor del av 1800-talets första hälft ofta återkom i utbildningsdebatten. Nyhumanismen behandlas av bland andra Olof Wennås, som till sina framför allt funktionalistiska förklaringar till den lärda skolans ifrågasättande från tiden kring sekelskiftet 1800 också fogat mer kulturellt orienterade faktorer. Bland annat menar han att ”utilitaristiskt bildningsideal höll långsamt på att tränga det gamla klassisk-humanistiska åt sidan”, att ”prästeståndets monopolställning som ’det lärda ståndet’ höll på att försvinna” och att ”[d]en pågående sekulariseringen gynnade uppkomsten av en profankultur”.² Icke desto mindre fanns i samhällsdebatten efter 1807 års skolordnings ikraftträdande – bland annat i arbetet med vad som sedermera skulle bli 1820 års skolordning – försvarare av en lärd offentlig skola. Bland dem fanns Erik Gustaf Geijer (1783–1847), som före sitt avfall till liberalismen förespråkade konservativa nyhumanistiska tankar om hur skolan genom framför allt studiet av de klassiska språken skulle bidra till de lärdes formalbildning.³

Även en dylik jämförelse missar emellertid retorikutbildningens väsen. De nyhumanistiska tankarna må i sin strävan efter formalbildning ha önskat nyttja undervisningen i de klassiska språken (som för övrigt satte grammatiken i främsta rummet), men förhållningssättet skiljer sig från retorikutbildningen i 1700-talets skola. Retorikens pedagogiska program, som det framträder i föreliggande studie, byggde inte på några romantiska tankar

1. Anne Berg, *Kampen om befolkningen. Den svenska nationsformeringens utveckling och sociopolitiska förutsättningar ca 1780–1860*, Studia historica Upsaliensia 241 (diss. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 2011), s. 43.

2. Wennås, *Striden om latinväldet*, 1966, s. 10 f.

3. *Ibid.*, s. 16 f.

om att språket självt rymde inneboende insikter eller bar nyckeln till utveckling av personens och nationens själ.⁴

Medan nyhumanistiska tankar kring utbildning kan synas paradoxala med sin inriktning på ett formalistiskt språkstudium syftande till en fri bildning uppvisade retoriken, och *trivium*, upp andra paradoxer; utbildningen skulle skapa kommunikativ kompetens och språklig och intellektuell rörelsefrihet, samtidigt som den också var bärare av ett definierat moraliskt innehåll. Oavsett hur det kan ha låtit i den offentliga debatten under (framför allt den senare delen av) den studerade tidsperioden kvarstod förhållandet att undervisningen i retoriken och *trivium* under 1724 års skolordning stod på en läroplansbas där fostran skedde genom det moraliska innehåll i litteratur och övningar. Centralt var – det mycket breda – användandet av vad som i retoriken fångades av begreppen *exempla* och *loci*: föredömen och tankemallar.

Som visats i denna avhandlingsdel var de genom retoriken förmedlade manlighets- och medborgaridealerna påfallande komplexa och ofta motsägelsefulla. Många av dygdena som betonades i retorikutbildningen riktade sig lika mycket mot den egna personen som mot Gud och samhället. Flit i studierna var sålunda önskvärt inte bara såsom någonting Gudi behagligt och ländande samhället till nytta, utan också för att den flitige kunde påräkna såväl jordiska framgångar som eftervärldslig ära. Ur den senare aspekten påminner dygdens funktion om en äldre typ av mannanande, och om hur 1600-talets uppväxande adelsmän i och med den litterära och retoriska utbildningen hade upplysts om att dagens dygd var vägen till evighetens eftertraktade ära.⁵ Trots att det handlar om olika epoker och olika grupper av elever tog såväl stormaktstidens information för unga adelsmän som retorikutbildningen i de frihetstida och gustavianska statliga skolorna i bruk ett gemensamt innehåll. 1700-talets skolretorik illustrerar därför tydligt hur detta till stora delar ursprungligen antika innehåll tolkades och tillämpades på olika sätt i olika sammanhang.

I övningarna och deras innehåll framträder också vissa likheter med de stilövningar som gavs ut av Johannes Schefferus (1621–1679) och som un-

4. Om nyhumanistisk språksyn, se till exempel Lars H. Niléhn, *Nyhumanism och medborgarfostran. Åsikter om läroverkets målsättning 1820–1880*, Bibliotheca historica Lundensis 33 (diss. Lund: Gleerup, 1975), s. 41 ff.

5. Jfr Jonas Liliequist, "Ära, dygd och manlighet. Strategier för social prestige i 1600- och 1700-talets Sverige", i *Lychnos*, vol. 2009, s. 117–147 (Uppsala: Lärdomshistoriska samfundet, 2009), s. 136 f. Se även Delblanc, *Ära och minne*, 1965, s. 13 samt Kurt Johannesson, "Omna mutantur. Ett tema med variationer i Stiernhielms *Hercules*", i *Poetiska världar. 33 studier tillägnade Bengt Landgren*, red. Håkan Möller och Otto Fischer (Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 2002), s. 43–55.

der andra hälften av 1600-talet brukades bland annat vid akademien i Uppsala. Som framhållits av Nils Ekedahl syftade dessa övningar till å ena sidan retorisk formuleringskonst och å andra sidan en träning av omdömesförmåga och praktisk, politisk handlingskloket.⁶ Mot denna bakgrund blir skolornas och gymnasiernas eftersträfvade kombination av kunskaper och dygd än mer pregnant.

När de unga bond- och prästsöner som förväntades ta plats i 1700-talets lärostand genom skolretoriken presenterades för de grekiska och romerska dygderna i de antika texterna var innebörden annorlunda än för till exempel adelsynglingarna. Manlighet och medborgarskap konstituerades medelst dygden i ett identitetssammanhang där kategorier som stand, ålder, kön och religion samverkade.

Skolornas dygdefostran var en motsägelsefull manual för livet som lärd. Utbildningens moralisk-pedagogiska innehåll präglades tydligt av moraliska lärdomars skilda årsringar, från det hedniska Grekland till det protestantiska Nordeuropa. Antika ideal förfäktades i det att härförare, statsmän och vältalares manlighet hyllades. Samtidigt sattes Kristus som det främsta av *exempla* för en from manlighet med omtanken om nästan och om den egna själen som dygdens fokus. Beträktat ur den senare aspekten framträder här tydliga likheter med den kristna dygd som med hjälp av katekeslitteraturen skulle förmedlas till breda befolkningslager under 1700-talet.⁷ Också de dygder som framhölls i retorikens pedagogiska program relaterade eleverna antingen till Gud, till sig själva eller till andra människor.⁸ Och störst av allt var kärleken till Gud. I de fall – och de bör med tanke på de antika källskrifternas ofta brutala historier ha varit tämligen många – där olika dygdekonfigurationer ställdes mot varandra skulle företräde ges till den som konstituerade en god kristen.

Av särskilt intresse är hur de manlighetsideal som befordrades i skolan och dess retorikutbildning förhöll sig till andra manlighets- och medborgarkonstruktioner. Dessa konstruktioner, som inte sällan fungerade som motbilder till den lärda manligheten, kan grovt klassificeras i tre kategorier.

6. Nils Ekedahl, "Att skriva sig till kloket. Johannes Schefferus, progymnasmata och politisk humanism i 1600-talets Sverige", i *Progymnasmata. Retorikens bortglömda text- och tankeform. Uppsatsantologi från Riksbanksprojektet "Från antikens progymnasmata till den moderna 'skrivprocessen'. Grundläggande retorik som text- och tankeform"*, red. Stina Hansson (Åstorp: Rhetor, 2003), s. 172.

7. Lewan, *Med dygden som vapen*, 1985, s. 21–34.

8. Jfr *ibid.*, s. 33; Liliequist, "Ära, dygd och manlighet", 2009, s. 124.

Den första gruppen uppträdde i de framför allt klassiska texter som lästes i, och i anslutning till, retoriken. Här var det fråga om grymma, giriga och inte sällan svårt depraverade män ur antikens historia. De dramatiska antika berättelserna, med allt från blodtörst till blodskam, bör ha utgjort en ganska slående kontrast mot det liv som levdes av eleverna i skolorna och gymnasierna, oavsett eventuella individuella avvikelser från vad som betraktades som gott uppförande.

Den andra gruppen framträdde i stor utsträckning i de texter som eleverna själva författade. Här återfanns figurer vars lastfulla leverne låg närmare vad eleverna, såsom varande pojkar och ynglingar, mer direkt varnades för. Genom enskilda laster såväl som allmänt odygdig livsföring konstruerades slarvern, hycklaren och latmasken som avskräckande exempel.⁹ Förvisso behövde den smala vägens förträfflighet framhållas i fostran av läroståndets unga. Varningarna för lättja och skrymteri byggde dock mer på de av eleven förväntade dygdeliga förpliktelseerna mot Gud och sig själv, än på någon aversion mot förkvinnligade manstyper.

Djäcknelivet erbjöd därtill andra jämförelse- och konfrontationsytor, och här inträder den tredje uppsättningen motbilder: de som skapades i andra samhälleliga grupper i anslutning till de städer där skolorna var belägna. Till icke ringa del handlade det om pojkar och ynglingar och unga män: soldater, gesäller, bondpojkar. Dessa var i regel exkluderade från de lärda skolornas vältalighetsuppvisningar och deras relation till skolgossar och gymnasister byggde snarare på möten – och ibland sammanstötningar – på stadens gator.

Det fanns emellertid också grupper som primärt särskildes genom andra kategorier än ståndstillhörighet. Hit kan räknas flickorna och kvinnorna, vilka vanligtvis hölls på behörigt avstånd från de lärda manliga miljöerna – även om en tillräckligt god samhällelig position kunde skänka en åskådarplats vid den utåtriktade vältaligheten i skolans ceremonier och festligheter. Hit hör också de äldre, etablerade personer i läroståndet som i och med de pastoraldisputationer som företogs vid gymnasierna utsattes för direkta vältalighetsprövningar och tvangs mäta sina retoriska krafter med de unga, uppåtsträvande förmågorna i den lärda skolan.

Skolorna och gymnasierna utgjorde således socialisationsarenor såväl in-

9. Däremot fanns – åtminstone inte i det studerade materialet – få exempel på hur sprätthökar eller andra påstått förvekligade eller förkvinnligade manligheter användes som motbilder. En rimlig tolkning är att denna fåfånga figur helt enkelt inte var relevant i sammanhanget. Om den fåfånga sprätthöken som omanlighetsfigur, se *ibid.*, s. 131.

ternt som i en tidigmodern representativ offentlighet, formerad i miljöerna kring städernas skolor och kyrkor samt i gränsöverskridande lärda nätverk. I det retoriska pedagogiska programmet fick eleverna i egna texter och tal artikulera de dygder som konstituerade en god medlem av läroståndet. I skolornas utåtriktade retoriska verksamhet blev denna dygdeartikulation en manifestation och motivering av de lärdes plats i samhället.

Genom den retoriska verksamheten i och utanför skolorna skapade man sig och förstärkte en lärd identitet. Av stor vikt var valet av språk och stilnivå i vältaligheten. Internt fungerade de lärda språken – och framför allt latinet – som en avgränsning mot andra delar av samhället. Latinet knöt samman eleverna med den lärda kulturen såväl lokalt, regionalt och nationellt som – åtminstone potentiellt – internationellt. Därtill fungerade det som ett band tillbaka till den klassiska kultur som hade sett såväl retoriken som själva skolan födas. Härigenom kunde läroståndet knyta an till såväl antikens värld som kyrkans hela historia från kyrkofäderna, till katolicismen och de latinskspråkiga böjelserna inom reformationen, protestantismen och den lutherska ortodoxin. Externt fungerade den utåtriktade retoriska verksamheten i skolorna och gymnasierna – ceremonier, högtidstal, predikningar och så vidare – inbjudande och integrativt i relation till det omgivande samhället.¹⁰ Detta understryks av den frekventa användningen av folkspråket, svenska, i dessa sammanhang. Härigenom kunde skolornas deloffentligheter öppna sig mot andra förmoderna offentligheter. Denna språkliga öppning förefaller nödvändig för den lärda vältalighetens representativa funktion: genom att på retorikens vis anpassa språket efter publiken var det lättare att artikulera och motivera den egna särställningen som ordets och kunskapens bärare.

Inte heller denna typ av interaktion var fri från friktion. De motbilder till den lärda unga manligheten som utgjordes av andra grupper av unga män i städerna gavs här en betydelsefull roll. Skådespelet i skolstadens retoriska teater, från högtidstal till gatubråk, bidrog till att konstituera medborgare i en värld där manlighet ytterst innebar strävan efter auktoritet eller dominans. Ordet och ordningen må ha varit läroståndets främsta maktmedel, men som visas av de återkommande konflikterna med andra grupper i sam-

10. Kurt Johannesson anför för övrigt när det gäller orationerna i akademierna i 1600-talets skola en än mer krass (eller pragmatisk) förklaring: behovet av välgörare. ”Då kunde en ståtlig oration, en konstfull dikt eller en elegant böneskrift öppna dörrarna till hovet, ämbetsverken, de aristokratiska familjerna eller ett hyggligt pastorat.” Johannesson, *Svensk retorik*, 2005, s. 153 f. Förmodligen var dessa aspekter inte obetydliga heller i 1700-talets lärda miljöer kring skola och kyrka.

hället tog sig elevernas iscensättande av den egna identiteten stundtals mer kaotiska uttryck.

Detta bör ha bidragit till en kontrastfylld fostran för den skolgosse som växte upp i skolans värld, inackorderad – kanske inhyst i ett djäknestall – i en stad långt hemifrån. Ena dagen slogs man med stadsbefolkningen, andra dagen förberedde man en predikan eller oration att hålla inför den.

Dessa kontraster bör egentligen ha varit oönskade av den skola som såg inskräpandet av dygd och ett fromt leverne som ett av sina främsta mål. I denna fostran var vare sig gatuvald eller pennalism officiellt sanktionerat av skolan, även om det bland elever, och för den delen även vissa lärare, kan ha setts genom fingrarna med vissa inslag i ungdomens självfostran. Den utbildning som skedde i skolorna skall därför snarast ses som ett korrektiv mot de bångstyrigare manlighetsyttringarna. Genom utbildningen skulle skänkas såväl den dygdiga karaktär som den kommunikativa kompetens som möjliggjorde en manlighet som inte baserades på rått våld och dominans.

För den enskilde eleven innebar den dygdiga, fromma manlighetskonceptionen att han kunde framträda inför församlingen, inför stadens skilda aktörer och inför skilda grupper av medborgare och män såsom varande en god man, en *vir bonus* i svensk protestantisk 1700-talstappning. Retorikens pedagogiska program gav honom sålunda det utbildningsinnehåll varmed han kunde danas till en dygdig medlem av läroståndet – och möjligheten att manifesteras denna position i samhället. På detta vis utgjorde retorik-utbildningen den främsta exponenten för den lärda skolans dubbla mål av kunskaper och dygd: nyckeln till vältalighet och mannafostran.

Del IV

Slutsatser

Avslutande diskussion

Avhandlingens övergripande syfte är att undersöka hur retorikutbildningen i svenska trivialskolor, katedralskolor och gymnasier under 1700-talet kan ha fungerat som medborgar- och mannafostran. Ett delsyfte är att kartlägga den svenska skolretoriken under 1724 års skolordning. Här uppehåller undersökningen sig vid hur retorikutbildningen i bred mening såg ut och ställer sålunda frågor kring undervisningens utseende och innehåll, samt kring vilka texter som lästes och skrevs. Utifrån denna kartläggning studeras och analyseras utbildningsinnehållet. Avhandlingen kretsar därmed kring frågor om innehållet i texterna och övningarna och om den funktion som övningar och innehåll hade för skapandet av vältalare och fostran av män och medborgare. Dessutom diskuteras betydelsen av själva skolan, dess rum och dess placering i det omgivande samhället. Slutligen ställs frågan om till hurdana män och medborgare som eleverna fostrades i retorikutbildningen i 1700-talets lärda skolor.

Studien utgör en kartläggning av ett tidigare outforskat område. Därtill tillför avhandlingen nya perspektiv på den tidigmoderna svenska retorikutbildningen i det att den relaterar skolornas lärda vältalighet till fostran av män och medborgare.

För att kartlägga och analysera studieobjektet, retorikutbildningen i den svenska 1700-talsskolan, rör forskningsansatsen sig mellan flera nivåer: från att rekonstruera och studera skolrummets praktiker till att utreda läromedlens distribution och användning och vidare till att undersöka litteraturens

och skrivövningarnas innehåll samt att beskriva skolorna och gymnasierna som arenor för vältalighet. Materialet som används i studien motsvarar denna bredd: här finns bland annat skolordningar och andra officiella dokument, redogörelser från domkapitel, skolor och gymnasier, kungörelser och brev, läroböcker och skrivhäften och slutligen biografiska och självbiografiska berättelser.

Precis som flera typer av material har använts i avhandlingen har flera tolkningsraster lagts över materialet. På så sätt skapar också de teoretiska angreppssätten och kontextualiseringarna sammantagna en skiktad analys.

I den brett utbildningshistoriska ansatsen kopplar sålunda läroplanshistoriska läsningar samman styrdokumentet med klassrummets praktiker. Vidare fogar undersökningen samman såväl retorikhistoria och materiellt inriktad bokhistoria som forskning kring läromedel och texter samt genus och identiteter. I strävan efter att finna och förstå utbildningens form, innehåll och funktion tillåts studien göra både kulturhistoriska och utbildnings-sociologiska reflexioner.

I avhandlingens grundläggande läroplanshistoriska perspektiv fokuseras utbildningsinnehållet. Detta studeras på flera nivåer, från undervisningens begreppsliga eller epistemiska innehåll, till innehåll relaterat till ämnen och utbildningsprogram, och vidare mot frågor kring fostran och socialisation, *et cetera*. Utbildning betraktas således som mer än ämneskunskaper, och kopplas därför också till frågor om bland annat kulturell reproduktion. Detta knyts till avhandlingens syn på konstruktionen av manlighet och medborgarskap. Båda dessa kategorier betraktas som mångfacetterade och performativt skapade i relation till varandra och till andra identitetskategorier. Ett centralt begrepp i förståelsen är dygden: betraktad inte bara som moraliskt mål utan också som strategi för konfigurerandet av manlighet och medborgarskap.

Kunskapsteoretiskt och metodologiskt vilar undersökningen ytterst på en hermeneutisk insikt om forskarens subjektivitet och förståelsens kontextuella, historiska bundenhet samt nödvändigheten och ofrånkomligheten av tolkning, överväganden och rimlighetsbedömningar.

I det följande diskuteras, tematiskt ordnat, några av avhandlingens viktigaste resultat. Inledningsvis behandlas skolretorikens relation till ett historiskt läroplansarv med rötter i antiken. På detta följer avsnitt om skolretorikens anmärkningsvärda beständighet under den studerade perioden och om undervisningens innehåll. Därefter behandlas skådeplatserna för

retorikutbildningen – skolorna och den lärda världen – som socialisationsarenor och scener för vältalighet. Vidare avhandlas det moraliskt fostrande innehållet i retorikutbildningen: de ideal som förmedlades och de dygder varmed skolgossarna skulle skapas till vältalare, medborgare och män. Avslutningsvis vidgas diskussionen mot större, mer övergripande slutsatser.

Skolretoriken och läroplansarvet

Den svenska skolretoriken var under 1700-talet en gren på ett gammalt träd, en växt med sina rötter djupt i historiens mylla och med årsringar och märken från varje epok. Tillsammans med grammatiken och dialektiken utgjorde retoriken det klassiska *trivium*: tre grenar, på sina håll spretande, på sina håll tätt omslingrade – men med samma stam. Denna gemensamma stam är central i föreliggande avhandling, där retoriken i skolorna och gymnasierna i klassiska läroplaners efterföljd betraktas som den till vältalighet syftande delen av *trivium*: en gren i ett pedagogiskt program och en del av ett större läroplanssammanhang, snarare än ett eget, mer eller mindre tydligt avgränsat skolämne.

I denna bredare ansats strukturerar avhandlingen retorikutbildningen i tre komponenter: för det första den teoretiska retorikundervisningen i lärokurserna (*praecepta*), för det andra läsningen av förebildliga texter (*lectionis exempla*), samt för det tredje övningarna (*exercitationes*), såväl skriftliga som muntliga. Detta tredelade retorikprogram ger uttryck för ett läroplansmässigt arv som sträcker sig från Quintilianus och den romerska retorikutbildningen över den senantika, medeltida och renässanshumanistiska skolan vidare till protestantisk-humanistiska reformatorer som Philipp Melancthon och slutligen den svenska skolan under tidigmodern tid.

Avhandlingen visar att retorikutbildningen under 1700-talet fortfarande följde detta upplägg, även om det till skillnad från 1500- och 1600-talens skolordningar inte var tydligt uttalat. Utbildningen i retorik framträder därmed som betydligt mycket mer omfattande än de få veckotimmar som i skolordningens timschema givits beteckningen ”retorik” (och som framför allt åsyftade det teoretiska retorikstudiet i *praecepta*). Betraktad i ett större läroplanssammanhang framträder tydligt retorikens nära band till andra delar av utbildningen i den lärda skolan: till de allmänna läs- och skrivövningarna

såväl som till litteratur, historia, mytologi och teologi – samt naturligtvis till det övergripande latinstudiet. I alla delar av retorikutbildningen – vid teoristudier, läsning av förebildliga texter och vid skriftliga eller muntliga övningar – kunde därför texter och tankar utväxlas mellan olika aspekter av undervisningen; på så sätt var det möjligt att dra nytta av det gemensamma godset.

Dessa band breddade och berikade utbildningsinnehållet på flera nivåer, men de gjorde också skolretoriken betydligt trögrörigare. Sammanvuxen med de andra grenarna i *trivium* kunde retoriken spira endast långsamt, och sällan sträcka sig långt från resten av trädet.

Den beständiga skolretoriken

Få, om några, andra styrdokument har reglerat den svenska skolan lika länge som 1724 års skolordning. Trots att den först var tänkt som ett provisorium, och trots att flertalet utredningar tillsattes, kom denna skolordning att gälla i hela 83 år, fram till år 1807. Föreliggande avhandling har visat hur skolretoriken under denna långa period på avgörande punkter knappt förändrades alls, och på andra områden endast långsamt. I kulturdebatterna och i samhället i stort må synen på retoriken ha varierat – och det ganska drastiskt – under 1700-talet och det tidiga 1800-talet. Vad gäller retoriken i skolorna och gymnasierna gick däremot det mesta på i gamla hjulspår.

Förklaringarna till denna beständighet måste sökas på flera håll. Analysen har, i linje med undersökningens övergripande ansats, närmat sig frågan på skilda nivåer och med bas i olika material. Fram träder ett antal omständigheter som alla, var och en på sin nivå, inverkat på skolretoriken: från styrningsfaktorer och materiella omständigheter till skolrummets traditioner och praktiker.

Till de mest konserverande styrningsfaktorerna hörde 1724 års skolordning, det dokument som under hela den studerade perioden lade fast såväl den teoretiskt orienterade undervisningen med den explicita etiketten 'retorik' som all annan undervisning och utbildning i de statliga skolorna. Skolordningens bestämmelser utformades och utfärdades på riksplanet, av riksdagen och Kungl. Maj:t, medan det ankom på stiftens och de enskilda skolorna och gymnasierna att omsätta föreskrifterna i praktik.

Avhandlingen har visat hur denna praktik under hela perioden låg mycket nära skolordningens bestämmelser. Härvid har undersökningen uppehållit sig vid för det första teoretiska retorikstudier, för det andra läsning av förebildliga texter och för det tredje övningar. Som ovan diskuterats korresponderar denna indelning med hur retorikundervisningen ofta bedrivits i såväl antika som protestantisk-humanistiska pedagogiska program.

Det teoretiska retorikstudiet utgick framför allt från det verk som föreskrevs av 1724 års skolordning, Gerardus Johannis Vossius' *Elementa rhetorica*. Ursprungligen utgiven i Sverige år 1652 var detta den lärobok som mer än någon annan präglade den svenska skolretoriken. Läsningen av Vossius' *Elementa rhetorica* föreskrevs både av 1649, 1693 och 1724 års skolordningar, och under perioden 1724–1807 utkom den i Sverige i åtta upplagor (varav tre upplagor på svenska). Som visats i undersökningen användes verkligen *Elementa rhetorica* i svenska skolor under hela denna tidsperiod. Det är däremot svårt att avgöra vilka av de många utgåvorna av boken som brukades i undervisningen.

En rad omständigheter bidrog till att de läroböcker som användes i skolorna som regel var av äldre, snarare än nyare, snitt. Skolordningen ålade förvisso konsistorierna att ombesörja att eleverna fick möjlighet att köpa skolböcker till ett rimligt pris, men verkligheten tycks ha sett annorlunda ut. Trots att konsistorierna hade möjlighet att kontraktera särskilda stifts- eller gymnasieboktryckare var brist på böcker ett vanligt problem – ett problem som både skolor och elever var tvungna att hantera. Detta ledde till användningen av äldre exemplar, vilka till exempel köptes på auktion eller ärvdes av äldre släktingar eller andra före detta elever. Inte sällan saknades emellertid skolböcker helt och hållet. Ekonomiskt hårt prövade skolor led brist på både läromedel och ekonomiska medel, och skolgossarna var ofta fattiga. De som inte hade pengar till egna skolböcker fick därför lösa problemet på andra sätt: man lånade helt enkelt varandras böcker för att läsa eller kopiera.

När det gäller skolordningens bestämmelser lämnades litet svängrum för lärare och rektorer att på lokal nivå själva bestämma om vilka läromedel som skulle användas. Alla förändringar behövde godkännas av biskop och konsistorium. Denna typ av ändringar i pensum var ytterst ovanliga. Som visas i undersökningen, utifrån bland annat terminsredogörelser, bokförteckningar och andra dokument från skolorna och gymnasierna, behöll Vossius' *Elementa rhetorica* hela tidsperioden den dominerande ställning som verket givits i skolordningen.

Endast ett fåtal avsteg från föreskrifterna förekommer i det studerade materialet. Till dessa hör Andreas Rydelius' *Grammatista philosophans* (först utgiven 1714), vars *Oratio figurata* i ett fingerat tal fick illustrera retoriska troper och figurer. Rydelius' *Grammatista philosophans* rekommenderades av 1724 års skolordning som läromedel för gymnasiets latinundervisning, och olika delar av verket förefaller ha använts i svenska skolor och gymnasier under hela den studerade tidsperioden. När det gäller gymnasienivån finns vidare anteckningar om hur Ernestis *Initia rhetorica* (först utgiven 1750) kring sekelskiftet 1800 använts i Borgå gymnasium, åtminstone av de äldsta eleverna. Det på det hela taget mest anmärkningsvärda retorikläromedlet är emellertid den retoriktabell (*tabula rhetorica*) som från 1760-talet och framåt användes i Uppsala katedralskola. I schematisk form sammanfattade den de viktigaste troperna och figurerna. Alla dessa undantag från den av skolordningen föreskrivna teoretiska retoriklitteraturen är dock att betrakta som just undantag. Vossius' *Elementa rhetorica* kvarstod i skolrummet som det retorikteoretiska rättesnöret under hela den studerade perioden, oavsett vad som dryftades i kulturdebatt och pedagogiska reformdiskussioner.

Sammantagna bör alla dessa omständigheter – strikta föreskrifter, traditionsbundet läroboksurval, brist på pengar och läromedel samt en tradition av manuell reproduktion av lärotexter – ha medfört att den teoretiska retorikundervisningen präglades av påtaglig traditionalism.

Undervisning och innehåll

Genom att jämföra skolordningens föreskrifter med de olika Vossiusupplagornas innehåll, samt med andra läromedel som användes i skolor och gymnasier, framträder en samling troper och figurer som kan ses som kärnan i den *elocutio*-inriktade delen av retorikutbildningen i den svenska 1700-talsskolan. Dessa troper och figurer lärdes med hjälp av den erote-matiska metodens frågor och svar in utantill. Dessutom förankrades retorikens begreppsapparat i ett övergripande språkstudium där man tog hjälp av etymologisk härledning av termer samt hämtade sina exempel från den klassiska litteraturen.

Även om det teoretiska retorikstudiet på detta sätt framstår som påtagligt orienterat mot *elocutio*, den del av retoriken som uppehåller sig vid

stilistiska val och språkliga utformning var retorikstudiet varken enbart teoretiskt eller enbart inriktat på språklig ornamentering. Här fanns också andra komponenter. Som tidigare framhållits analyserar undersökningen skolretoriken som en del av ett större program där också läsningen av förebildliga texter samt skriv- och talövningar ingick, och det är snarare i dessa delar som det går att finna det idémässiga och dispositoriska innehåll som hänförs till retorikens *inventio* och *dispositio*. Genom att undvika att isolera skolretoriken och dess teori framträder därför retorikutbildningen som mer mångbottnad än vad som vanligtvis framkommit i tidigare forskning.

Tvårs genom *trivium* löpte en kanon av klassiska texter: en sammanhållande stoff och en gemensam resurs för de olika grenarna. De klassiska, framför allt romerska, författarna lästes i olika versioner genom hela den lärda skolan: från fabler och kompendiers kortare texter i trivialskolornas första klasser till filosofiska och vittra verk i gymnasiet. Texturvalet var, precis som i fallet med den teoretiska retoriklitteraturen, konsekvent och traditionsbundet och förändrades inte nämnvärt under perioden. Cicero var fortfarande den störste av förebilder, och hans latin utgjorde en norm mot vilken alla andra världsliga texter kunde mätas.

För skolretorikens del fungerade de klassiska texterna som stöd för inlärnigen av det teoretiska retorikstudiet. Eleverna sysselsattes med att identifiera och excerpera retoriska troper och figurer i de klassiska texterna. Härigenom gavs träning i *elocutio*.

Dessutom fanns i dessa texter betydligt fler dimensioner med bäring på den retoriska utbildningen än bara den språkliga utformningen i *elocutio*. De klassiska författarnas verk rymde också ett historiskt, mytologiskt, litterärt och moraliskt utbildningsinnehåll. Genom undervisningen gavs eleverna möjlighet att lägga detta material till den egna repertoaren. Det memorerades och deponerades i minnets bank eller fästes på pränt i en *thesaurus*: en samling av stoff, värdefull för retorisk produktion.

Generation efter generation av elever läste alltså samma klassiska texter mot bakgrund av samma retorikteoretiska litteratur och delgavs därmed samma referensramar, inte blott språkligt och stilistiskt utan också tematiskt. Ur den aspekten innebar närheten till de förebildliga klassiska texterna ytterligare en förklarande faktor till trögrörligheten i retorikutbildningen i 1700-talets skolor. Ytterst vilade detta på traditionella föreställningar om hur de ursprungliga antika texterna utgjorde absoluta ideal. Elevernas eventuella egna originalitet hade föga egenvärde. Skolretoriken kunde inte från-

kopplas från traditionen, från arvet av antika och andra texter som användes för att exemplifiera och lära ut inte bara enstaka retoriska konstgrepp utan vältalighet över huvud taget. Även om samma sak kan sägas om hela *trivium* och de flesta andra delarna av den lärda skolan blev det hela mycket tydligt i retoriken. I och med den tredje delen i skolornas och gymnasiernas retorikutbildning, övningarna, blev eleverna själva medskapande i traditionen.

Övningarna i det retoriska pedagogiska programmet var både skriftliga och muntliga. Som visats i undersökningen var skolretoriken under 1700-talet tydligt orienterad mot det skrivna ordet, även om det är svårt att separera skriftspråkliga från talspråkliga element i undervisningen. De skriftliga övningarna inleddes med skrivkonstens grunder och fortsatte genom skolan med översättningsövningar som *themata* till allt mer avancerade uppgifter. Åtskillig tid ägnades stilövningarna, *exercitia stili*, den kanske främsta skriftspråkliga tillämpningen av såväl retoriken som latinet i stort. *Exercitia stili* nyttjade sig ofta av variationer och imitationer, och just efterbildandet, *imitatio*, utgjorde den viktigaste pedagogiska principen. Förebilderna – inte sällan Cicero – skulle efterbildas till stil och innehåll, någonting som hade en högst medvetet bevarande effekt på den språkliga och retoriska produktionen. Antikens guldålder utgjorde den måttstock med vilken såväl 1724 års som 1807 års elever skulle mätas. Alla de skriftspråkliga övningar som knöt an till retorikens pedagogiska program, från de mest grundläggande av *themata* till de mest avancerade av *exercitia stili* fylldes dessutom av ett historiskt eller moraliskt innehåll. Härigenom medverkade skrivövningarna såväl till elevernas moraliska fostran som till att förse dem med material till deras växande retoriska repertoar av *exempla* och *loci*.

Utöver de frekventa skriftliga övningarna föreskrev 1724 års skolordning också muntliga övningar av retorisk karaktär. För gymnasisternas del var det särskilt tre typer av övningar som direkt knöt an till retoriken. *Exercitia disputatoria* var disputationsövningar med universitetens disputationer som förebild. Respondenter och opponenter skulle korrekt och uppbyggeligt försvara eller angripa varandra, utan några oratoriska extravaganser. Här framträder tydligt disputationsaktens skolastiska arv. *Exercitia oratoria* var övningstal i fri form (prosa) eller bunden form (vers). Disputationer och orationer publicerades stundom i tryckt eller handskriven form och kunde därmed få spridning i vidare kretsar. Slutligen skulle gymnasisterna också ägna sig åt predikoövningar, *exercitia concionatoria*, under vederbörligt överinseende av förste teologie lektor. Dessa predikningar kunde äga rum såväl

i skolan, inför skolkamraterna, som i en kyrka, inför församlingen. Även om lärarnas handledning och överinseende var tydlig i alla typer av talövningar bör saken ha ställts på sin spets när det gäller predikoövningarna. Oavsett forum lär predikningar ha varit strikt kontrollerade i renlärighetshänseende såväl som i förhållande till *decorum* och andra retoriska överväganden. Rent generellt bör också lärarnas överinseende över elevernas produktion i alla typer av retoriska övningar ha haft ett konserverande inflytande. Lärarna, själva utbildade i den äldre lärda skolan, hade härvid en lång tradition i ryggen. Både vad gäller stilistisk utformning och moraliskt innehåll var samtliga inblandade i retorikutbildningen tvungna att förhålla sig till denna tradition. De olika typerna av övningar gick till så som de av hävd hade gjort sedan lång tid tillbaka, och till stor del innebar det att ett likartat utbildningsinnehåll reproducerades år efter år.

Vältalighetens scener

Som visats i undersökningen – och som framhållits i diskussionen ovan – begränsades skolretoriken inte bara till det huvudsakligen teoretiska studium som på schemat gick under benämningen 'retorik'. Den omfattade också andra delar av den klassiskt orienterade läroplanen: från de texter man läste och skrev till de talövningar som inrymdes i undervisningen.

Skolrummet var den centrala skådeplatsen för denna undervisningsanknutna vältalighetsträning. Här höglästes de klassiska författarna, här skärskådades de texter som eleverna själva författat – i skolan såväl som hemma på kammaren. Skolrummet var också den scen där både det teoretiska retorikstudiet och efterbildandet av de klassiska förebilderna omsattes i praktik: här höll gymnasisterna övningstal och här möttes man i disputationsovningar. Själva skolbyggnaden blev ur denna aspekt ett vältalighetens tempel, vars lärda, latinskt inspirerade talekonst inte sällan utgjorde en tydlig kontrast till det omgivande samhället. Till denna byggnad kom skolgossarna som pojkar, tillbringade där åtskilliga av ungdomens dagar för att slutligen vandra vidare längs lärdomens väg som unga män. Skolhusen fungerade som lärda utposter i det omgivande samhället: hit sändes präster för pastoraldisputation, hit bjöds lokala eliter in för att bevista lärartillsättningar eller illuminationer, festligheter och jubeltillställningar.

Avhandlingen har visat hur den lärda världen i och kring skolorna och gymnasierna härigenom kan betraktas som en förmodern offentlighet. Den offentliga sfär som utgjordes av de publika utbildningsanstalterna fylldes av ett retoriskt ceremoniel som demonstrerade skolans och gymnasiernas bildning och lärda status. På skolnivå innebar retoriken sålunda en representativ resurs som kunde motivera läroståndets ställning, försvara skolans och kyrkans plats i staden och särskilja de lärde från medlemmar av andra samhällseliga grupperingar.

Även om det var skolorna och gymnasierna som utgjorde de centrala scenerna för lärdd värtalighet i de städer där de var placerade så lät man inte den rumsliga belägenheten vara avgränsande. Den lärda kulturen må ha skilt sig från huvudstadens vittra kretsar, men trots detta kunde delar av skolornas och gymnasiernas representativt retoriska produktion leta sig ut i flera andra medier. Orationer och disputationer trycktes eller mångfaldigades och cirkulerades i handskriften form. Retoriskt präglade ceremonier och andra tilldragelser i skolorna kunde återges i den framväxande pressen. Samtidigt är det värt att komma ihåg att i det framväxande, föränderliga medielandskapet även fanns andra, kanske mer förslagna och hemtama, aktörer än den lärda världens representanter. Det är tveksamt i vilken grad de representativt orienterade värtalighetsyttringarna från den lärda skolans värld kunde hävda sig i de nya kulturella och mediala vindarna och i de offentligheter som skulle formeras under 1800-talet. Denna fråga ligger dock utanför vad föreliggande avhandling har att besvara.

Vad gäller 1700-talets skolor och gymnasier kom även den representativa lärda värtaligheten eleverna till godo: som talare vid tillställningarna, som åhörare eller kort och gott som uppväxande medlemmar av läroståndet. Retorikutbildningen i utvidgad mening inrymde på detta sätt innehåll på ännu fler nivåer. Utöver de tidigare diskuterade färdigheterna i att tillgodogöra sig och själva skapa retoriska texter fanns här också möjligheten att framträda som värtalare. Denna värtalighet tog form inför en publik som inte blott omfattade skolkamrater och lärare, utan också medlemmar av andra grupper i samhället: från församlingsmedlemmarna vid provpredikningarna till lokala potentater vid jubeltillställningarna. I förlängningen väntade också en än större publik, där orationer och disputationer i handskriften eller tryckt form kunde cirkuleras i lärda kretsar långt utanför stadens och stiftets gränser.

Jämfört med denna lärda fostran rymde livet som skolgosse eller gymnasist emellertid också tydligt kontrasterande inslag. Hit hörde bland annat

de återkommande konflikterna med befolkningen i de städer där skolorna och gymnasierna var belägna. Dessa konfrontationer, som kunde urarta till fientligheter och stundtals även våld, utgjorde på många sätt en kamp om auktoritet. Retorikutbildningen fungerade som ett korrektiv mot dessa mer kaotiska uttryck för konstruktion av manlighet på stadens gator. Genom att erövra språket skulle eleverna också erövra makt. Genom att medelst utbildningen kvalificera sig som medlem av läroståndet kunde elevernas framtida samhällseliga auktoritet baseras på lärdom – på den lärddhet som för många andra var ouppnåelig.

Under sin tid i skolan och gymnasiet skulle sålunda en elev utvecklas och växa in i rollen som talare: från att vara en skolgosse i en skara av likar till en lärd man i vardande inför hjorden. Skolornas utåtriktade vältalighet bör på detta sätt ses inte blott som en möjlighet att finslipa sina retoriska färdigheter inför publik, utan också som en socialisationsarena. På denna nivå bar retoriken ett fostrande innehåll, av betydelse för karaktärsformeringen hos de gossar som under sin utbildningsgång från skola till gymnasium skulle dans till män.

Skolretorik och moralisk fostran

Skolans roll inskränktes alltså aldrig till det rena förmedlandet av kunskaper och färdigheter. Tvärtom var målet uttryckligt dubbelt – dygd och kunskaper – och utbildningen bar därmed ett innehåll av betydligt mer djupgående karaktär. Denna tanke uttrycktes tydligt i 1724 års skolordning: till utbildningens uppgifter hörde att dana eleverna till goda och gudfruktiga medborgare. Det skulle sålunda böjas i tid, det som krokigt skulle bli, och det var därför av yttersta vikt att goda sedvänjor inpräntades redan vid unga år. Den som hemföll åt odygd skulle annars ta lasten med sig genom utbildningsgången och vidare i livet. Man försatt därför sällan chansen att exponera eleverna för uppbyggeliga texter, allt för att dessa blivande präster, skolmän, skrivare, jurister och ämbetsmän skulle dra lärdom av vad som stod däri. Denna moralisk-pedagogiska ambition framträder tydligt i såväl de texter som lästes i skolorna, som de texter som eleverna själva producerade, bland annat inom skolretorikens pedagogiska program.

Avhandlingen har undersökt det moraliskt fostrande innehållet i retorik-utbildningen, och härvid utgått från övergripande teman och topiker (eller *loci*): standardsökställen för stoff till ett tal eller en text. Dessutom har olika *exempla* – moraliska föredömen eller avskräckande exempel – studerats, liksom enskilda dygder och laster. Även på denna punkt har undersökningen följt indelningen i *præcepta*, *lectionis exempla* och *exercitationes* och följaktligen studerat såväl teoretisk retoriklitteratur som klassiska romerska författares verk samt övningstexter författade av elever.

När det gäller den teoretiska retorikundervisningen har studien framför allt uppehållit sig vid den dominerande läroboken, *Elementa rhetorica* av Gerardus Johannis Vossius. 1700-talets retorik har ofta beskrivits som alltmer inriktad på *elocutio* – den språkliga utsmyckningen – och därmed mindre intresserad av det innehållsliga *inventio*. I granskningen av Vossius' *Elementa rhetorica* ges emellertid en mer motsägelsefull bild, och undersökningen visar härigenom hur skolretoriken kunde bevara mer av sina innehållsorienterade aspekter än vad som annars vanligtvis framhållits.

Även om flera av 1700-talets utgåvor av *Elementa rhetorica* hade påverkats av tidens trender i det att avsnitten om *inventio* kortats och tonats ned, så fanns det moraliskt fostrande innehållet kvar även i dessa utgåvor. Grundläggande för förmedlingen av detta innehåll var retoriska koncept som *loci* och *exempla*, samt mer specificerade dygder och laster. När *Elementa rhetorica* använde sig av exempel från den klassiska litteraturen för att illustrera den språkliga utsmyckningen i *elocutio* innebar detta också att texterna fylldes med uppbyggeligt innehåll. Historiska händelser och förebildliga eller förkastliga personer erbjöd moraliska lärdomar. Dygder och laster gav vägledning om önskvärda och icke önskvärda beteenden och karaktärsegenskaper. Dessa dygder och laster var förvisso enbart en del av de *loci* som användes för att beskriva, hylla eller smäda en människa, men de erbjuder likafullt en god illustration av vad som sågs som förebildligt (flit, heder, visdom, självbehärskning, dådkraft, godhet, trofasthet och så vidare) respektive förkastligt (lättja, frosseri, otukt, feghet, slösaktighet och så vidare). Sammantaget gavs här åtskilligt utrymme åt ursprungligen antika föreställningar om till manlighet och idealiskt medborgarskap nära knutna dygder. Dygdens motsats, lasten, fungerade på ett motsvarande sätt som ett personligt tillkortakommande och ett avsteg från normer om hur en god man och medborgare bör vara och handla.

Dygden och lasten var också centrala motiv hos två av de viktigaste författarna i den klassiska kanon eller *publica materies* som präglade den svenska 1700-talsskolan, Cicero och Cornelius Nepos. Verk som Ciceros *Om vänskap* och Nepos' fältherrebiografier fungerade i skolretoriken inte enbart som stilistiska förebilder utan också som bärare av ett moraliskt utbildningsinnehåll. De historiska personer som figurerade i verken var *exempla*, bärare av dygder och laster. De kunde därmed fungera både som resurser i elevernas växande retoriska repertoarer och som faktiska, personliga föredömen eller avskräckande exempel.

Också här frammanades bilden av den goda mannen och medborgaren. I Ciceros *Om vänskap* var han vis, trofast, frikostig, rättvis och ståndaktig – att jämföra med hans lastbare motsats: den girige, avundsjuke, liderlige och grymme mannen. Hos Cornelius Nepos var provkartan minst lika rik, både när det gäller dygder (visdom, rättvisa, oegennytta, frikostighet, måttfullhet) och laster (makthunger, avundsjuka, snålhet, slösaktighet, liderlighet, tygellöshet, grymhet). Precis som i fallet med de ideal som framhölls i det moraliskt fostrande innehållet i Vossius' *Elementa rhetorica* så var det här fråga om antika föreställningar om riktiga och felaktiga sätt att vara man, medborgare och människa.

De klassiska texter som lästes i skolorna var de verk varur lärobokslitteraturen hämtade sina excerpter och exempel, och *Elementa rhetorica* kan som visats ses som ett tidigmodernt, humanistiskt och mot retorikutbildningen orienterat destillat av de moraliska lärdomarna i *publica materies*. Skolans klassiska kanon bör här ses som ett *urval* av texter – eller kanske snarare som resultatet av ett antal medvetna och omedvetna urvalsprocesser över tid. Genom historien hade såväl materiella och politiska omständigheter som moraliska, pedagogiska, filosofiska, religiösa eller estetiska preferenser samverkat med och bidragit till att förvalta och omforma traditioner med ursprung i antiken. Slutresultatet var en samling texter som förmedlade sina egna ideal – antika och/eller kristna – och som inte nödvändigtvis stämde överens med alla 1700-talets värderingar. Vad retorikens kärntexter anbelangade lämnade detta skolans arv föga utrymme för dagspolitiska eller andra moderna tillägg.

Precis som de teoretiska lärotexterna och den klassiska litteraturen bar också övningarna i retorikens pedagogiska program på ett tydligt moraliskt innehåll. Undersökningen har studerat hur dygd och last omtalades i de översättnings- och efterbildningsövningar som utgjorde en av de grundläggande

delarna i retorikutbildningen. I de skrivövningar som nioårige Johan Peter Carlmark genomförde som skolgosse i Skara i slutet av 1780-talet blir den dubbla målsättningen särskilt tydlig. I Carlmarks skrivövningar utgör såväl dygd i allmän, övergripande mening som specifika dygder de otvivelaktigt mest betydelsefulla motiven. Dygden presenteras som ett av de viktigaste målen i människans liv, och ytterst det som definierar en människa. Till de dygder som utmärker en god människa hör bland annat gudfruktighet, flit, skötsamhet, vishet och förnuftighet. Som kontrast till detta ideal framträder den odygdige, den som hänfaller åt skenhelighet, lättja och otacksamhet. Detta spektrum av dygd och last blir till en måttstock på mänskligheten – en måttstock varmed skolgossarna och deras medmänniskor kan mätas. Även om dygdepaletten i Carlmarks skrivövningar är mer kristet färgad än i de huvudsakligen hedniska texterna i den teoretiska retorikundervisningen och hos de klassiska författarna, finns här drag av samma antika medborgarideal.

Samtidigt som många ideal som förfäktades alltså hade sina rötter i antikens Grekland och Rom syftade det moraliska utbildningsinnehållet i 1700-talets skola också till att fostra fromma kristna. På så sätt byggdes i utbildningsinnehållet in en potentiell motsättning mellan å ena sidan antika härförare och statsmäns manlighet och å andra sidan en from luthersk identitet, där Kristus utgjorde det främsta av *exempla*. Kanske förenades dessa två arv framför allt genom att de båda bidrog till identitetskonstruktion i kontrast mot olika lastbara motbilder. Till dessa motbilder hörde de grymma och syndiga männen i den antika litteraturens persongallerier. Hit hörde de odygdiga och odugliga misskötsamma skolgossarna som fick utgöra varnande exempel i skrivövningarna. Hit hörde skolstädernas andra, icke-lärda grupper av pojkar, ynglingar och unga män.

Skolans kunskapsförmedling och karaktärsdanande ställdes härigenom på sin spets. Utbildningsinnehåll på olika nivåer samverkade för att förstärka effekten. Begrepps-innehåll, sakkunskaper och färdighet definierade den lärde man som fostrades av utbildningens djupare liggande innehåll. Retoriken, dess övningar och dess utövande bidrog på detta sätt inte bara till förmedlandet av en kommunikativ kompetens utan också till konstruktionen av identitet. Eleverna danades till medborgare i lärostandet, förberedda på ett socialt liv inom detta stånd men med kontakter med samhället utanför. För att kunna verka i dessa skilda världar krävdes både goda seder och färdighet att förmedla dem. I detta hänseende hade retoriken en betydelsefull roll att spela.

Slutord

Retorikens pedagogiska program var under 1700-talet påtagligt stabilt, förankrat som det var på flera håll. Till fästpunkterna hörde den skolretoriska teorins läromedel, ytterst baserade på romersk och grekisk retorikteori och egentligen aldrig utbytta under den studerade perioden. Ytterligare en fästpunkt var de klassiska texterna som fungerade som innehållslig källa för samtliga delar av *trivium*. Det var i dessa texter eleverna visades exempel på retorikens användning – också vad gäller sådana aspekter som annars kunnat bli förbisedda i snävt *elocutio*-orienterade och generellt retorikskeptiska tider. Den tredje fästpunkten utgjordes av övningarna. Både skrivövningar och muntliga övningar gick till på hävdvunnet sätt och var därmed fast förankrade i *trivium*. Alla tre delarna av retorikutbildningen – *praecepta*, *lectionis exempla* och *exercitationes* – bidrog därför till beständigheten. Det är rimligt att anta att skolretorikens senare försvinnande skedde gradvis och i takt med att de olika fästpunkterna försvagades i olika takt och omfattning. Medan retorikteorin sedermera kom att utmönstras fortsatte klassikerläsning och stilskrivning in i kommande sekel. Genom implicit undervisning och immanent pedagogik bör dessa kvarvarande delar åtminstone under en tid in på 1800-talet ha kunnat förmedla somligt av retorikens kommunikationsteoretiska, stilistiska och moralisk-pedagogiska innehåll. Kanske avgjordes retorikens öde i skolorna inte av det falnande minnet av skolretorikens teori. Kanske handlade det om större läroplansförändringar, där de moderna naturvetenskaperna, samhällsvetenskaperna och språken ersatte *trivium*, där skolämnen ersatte kunskapsområden, där moral ersatte dygd, där nationell – och sedermera demokratisk – medborgerlig fostran ersatte mannadanande.

Retoriken i 1700-talets skolor och gymnasier framträder sammanfattningsvis som en av de tydligaste illustrationerna av den tidigmoderna svenska skolans dubbla målsättning att förmedla kunskaper och inskräpa dygd. Som pedagogiskt program betraktat var skolretorikens syfte precis lika mångbottnat som någonsin målsättningen var för skolan i stort. Det handlade alltså inte enbart om att förmedla den språkliga utsmyckningens konsthantverk. En anledning till detta var retorikens traditionella innehållsliga närhet till historien och de *exempla* som befolkade den. Kunskaps- och färdighetsmässigt bereddes eleverna genom denna närhet tillträde till en skattkammare av historiskt och moraliskt material. Utöver att stå till

förfogande för elevernas egna textproduktion utgjorde det stoff varmed skolretoriken laborerade även en gemensam bildad referensram: något som kunde förbinda de lärde över generations- och (folk)språkgränser.

Därtill bidrog retorikundervisningen till ett än större mål, ett mål som i sig förenade kunskaper och dygd: danande av vältalare. Genom skolrummets praktiker, genom läsningen av de förebildliga texterna och de moraliska lärdomar som rymdes däri, och genom elevernas eget medskapande i den retoriska (re)produktionen kunde den lärda svenska skolan under 1700-talet föra vidare ett arv från antiken, medeltiden, renässansen och reformationen. I detta arv ingick som retorikens mål att skapa vältalare: goda samhällsmedborgare, dygdiga män, rättrådiga kristna. Här fostrades en god man, en *vir bonus* – men en *vir bonus* för lärostandet i det tidigmoderna Sverige: klassiskt lärd och protestantiskt from, vis och vältalig, med såväl språklig som moralisk resning och omdömesförmåga.

Summary

In the Latin schools (trivial schools, cathedral schools, and gymnasiums) in eighteenth-century Sweden, rhetoric still had a prominent position. Since antiquity, classical rhetoric had been closely connected to the concept of the *vir bonus*. The ideal *rhetor* was a good man, a virtuous and eloquent citizen. The *ars rhetorica* – rhetoric as art and craft, as theory and practice – thus carried knowledge and culture and took part in the creation and re-creation of ideals and identities. In this dissertation, school rhetoric is viewed upon as an essential part of a classical pedagogical programme aimed at the formation of character, a cornerstone in a moral and civic education.

The overall aim of the dissertation is to explore the connections between rhetoric and civic and moral education in trivial schools and gymnasiums. In examining school rhetoric under the Swedish School Act of 1724, the study takes on rhetoric education in the broad sense, asking questions about teaching design and content, and about which texts were read and written. In addition to this, the dissertation discusses the moral content of the education as well as the function of the texts and exercises of rhetoric education in character and identity formation. The study also demonstrates the practices of rhetoric in schools and gymnasiums. Everyday classroom activities as well as ceremonies and festivities are treated as arenas for the display of erudition, asking questions about eloquence as a possible catalyst for the raising of schoolboys into men and citizens.

Writing the history of rhetoric education

Few studies have focused on Swedish eighteenth-century schools, and neither school rhetoric nor its connections to moral and civic education during this period have been the focus of any investigations in Sweden.

Chapter 1 outlines the theoretical and methodological starting points of the thesis. Here, a broad approach to the history of education is outlined. Drawing from curriculum history, the investigation focuses on the content of the education. The analytical framework regards educational content as multilayered, ranging from conceptual content to content related to school subjects, syllabi and educational programmes, and further to socialisation content. Therefore a number of theoretical and methodological perspectives have to be employed in order to analyse a multitude of sources: from textbooks and records from schools to written curricula.

The curriculum history foundation is therefore supplemented by theoretical inspiration from among other things the sociology of education and the sociology of literature, from the history of rhetoric and from gender history. The concept of virtue is given a special role in the construction of civic ideals and masculinities, two important aspects of an erudite identity cultivated in the early modern Latin schools.

Chapter 2 provides an overview of the history of Western education from antiquity to the early modern era, with special attention to the connections between education and rhetoric. Here, as well in other parts of the investigation, rhetoric is examined in the broader curricular context of the classical *trivium*, i. e. the three arts of grammar, dialectics, and rhetoric. The chapter demonstrates how, throughout the history of Swedish schooling, a legacy from antiquity lingered on despite occasional shifts in the balance between the subjects of the *trivium*.

In chapter 3, the trivial schools and gymnasiums of eighteenth-century Sweden are introduced. These were state schools, administered by the church. They were mostly attended by the sons of wealthier farmers, clergymen, merchants, soldiers and persons of rank not belonging to the nobility, and most of the pupils expected to end up as clergymen, scholars, or lower officials. The trivial schools, similar to grammar schools, were named after the old educational concept of the *trivium*: the three liberal arts of rhetoric, grammar, and dialectics. Most pupils entered these schools at around the age of eight; at this point they were expected to be literate in the

vernacular – usually Swedish – and thus the education in Latin could begin immediately. The schoolboys advanced from one form to the next depending on their educational progression. From the fourth form, rhetoric was an explicit part of the official curriculum, although various elements preparing for rhetoric education were already present in lower forms. After completing trivial school, the pupils normally went on to the gymnasiums, from which they could go on to university. The dominance of Latin – including rhetoric – and theology is visible throughout the course of study in schools and gymnasiums. This dominance is also obvious from looking at school schedules, which begin Monday to Saturday at 5 or 6 a.m., and normally end at 5 p.m. (and with any gaps effectively filled by private instruction).

The rhetorical pedagogical programme

Rhetoric education in 18th century schools can be seen as structured into three components: firstly, the teaching of rhetorical theory (*praecepta*), secondly, the reading of exemplary texts (*lectionis exempla*), and thirdly, the exercises (*exercitationes*), both written and oral.

This three-part rhetoric program embodied a curricular heritage from Quintilian and the Roman rhetoric education, via late antique, medieval and Renaissance humanist education to Protestant-humanist reformers as Philipp Melanchthon. This way, the scope of the rhetoric education was far wider than what was actually labelled ‘rhetoric’ in school schedules. In this program, rhetoric’s close ties to the other parts of a classical curriculum are evident: both with regards to the general reading and writing exercises and to literature, history, mythology and theology – and of course to the overall Latin study.

During the long period of time that the Swedish School Act of 1724 was effective – a total of 83 years, until 1807 – one might of course suspect that many gaps would arise between official edicts and local practices. However, the investigation shows that school rhetoric changed very little during this period, and the changes that took place did so only slowly. (This way, school rhetoric certainly differs from rhetoric in a broad sense. As shown by the cultural and aesthetical debates of the 18th century there are some quite dramatic changes in how rhetoric was regarded.)

The explanations for the rigidity are diverse. There were a number of circumstances that affected the education in rhetoric: from governance factors and material conditions to the traditions and practices of the school room. Among the most important factors was the aforementioned School Act of 1724: the document that laid out the theory instruction explicitly labelled ‘rhetoric’ as well as any other teaching and education in state schools.

The instruction in rhetorical theory, covered in chapter 4, was based primarily on the *Elementa rhetorica* by Gerardus Johannis Vossius. This little volume came to be the most influential textbook in the history of Swedish school rhetoric. It was prescribed by the School Act and it was published in 24 editions in Sweden from the 17th to the early 19th century. As shown in the investigation, this work was indeed used in Swedish schools throughout the entire period studied. However, it is difficult to determine which of the many editions of the book that were used in teaching.

The Swedish School Act of 1724 had devoted a separate chapter to the issue of book supply. Here, it was established that schools and gymnasiums should be supplied with the necessary books. The pupils’ demand for the textbooks prescribed by the School Act should be met by a sufficient number of copies at a price that was at least as competitive as in the bookstore. For this purpose, the consistories could contract their own printers or they could procure textbooks in a number of other ways, including buying books at the bookstores, from book commissioners or at book auctions.

Yet it appears that in reality textbook supply and demand rarely met. In 18th century Sweden, lack of textbooks was a common problem. Among other things, this shortage led to the use of older books, which for example could be bought at auctions or inherited from older relatives or former pupils. In other cases, pupils could be missing textbooks altogether. With the schools lacking in resources and the school boys often being poor, those who couldn’t afford their own books thus had to deal with this problem as best they could: by borrowing books to read or to copy.

On a school level, the teachers and the *rectores* had no authority to decide on which textbooks should be used in instruction; all changes in the literature had to be approved by the bishop and the consistory. Thus, changes to the syllabus were highly unusual, and the *Elementa rhetorica* could easily uphold the dominant position it had been given by the School Act.

There were only a few digressions from this dominance. The *Grammatista philosophans* by Andreas Rydelius, made use of a certain *Oratio figu-*

rata, a fictitious speech that illustrated tropes and rhetorical figures, was in some places used as a complement to Vossius' *Elementa Rhetorica*. In Borgå (Porvoo) gymnasium, *Initia rhetorica* by Johann August Ernesti was used by the end of the period studied, at least by the oldest pupils. Probably the most remarkable text used in rhetoric instruction was a wall-mounted *tabula rhetorica* that from the 1760s onwards was used in Uppsala Cathedral School. This rhetoric table offered a schematic presentation of the most important tropes and figures. However interesting, these textbooks and educational aids were exceptions to the dominance of *Elementa rhetorica*. Taken together, all the above-mentioned factors led to a striking traditionalism in the teaching of rhetorical theory.

By comparing the School Act and the various editions of *Elementa rhetorica* as well as other educational materials, one can identify a set of tropes and figures that can be seen as the core of the *elocutio*-centered part of Swedish school rhetoric. In this aspect, the theoretical rhetoric instruction might seem to be essentially concerned with ornate language. However, the thesis argues that school rhetoric was neither exclusively theoretical nor exclusively focused on linguistic ornamentation. There were also other components.

As stated above, rhetoric should be regarded as part of a larger programme that also included the reading of exemplary texts as well as the written and oral exercises. It is rather in these parts that one will find the conceptual, intellectual educational content of rhetoric's *inventio* and *dispositio*.

In Swedish 18th century schools, a canon or *publica materies* of classical, especially Latin, texts connected the branches of the *trivium*. It also worked as a common resource, read throughout the school: from fables and the short texts of compendia used in the first forms of the trivial schools to the philosophical and literary works used in the gymnasiums.

The selection of these texts was, as in the case of rhetoric textbooks, tradition-bound. It did not change significantly during the period, and Cicero was still regarded as the greatest of role models.

This canon, discussed in chapter 5, also worked as a resource for rhetoric instruction, with pupils identifying and extracting tropes and rhetorical figures in the classical texts as part of the training in *elocutio*. The works of the classical authors furthermore contained other dimensions, of historical, mythological, literary, and moral educational content. In the reading of these exemplary texts – the *lectionis exempla* –, the pupils were able to add

material to their own rhetorical repertoires, memorizing it or writing it down in a thesaurus.

This way, the proximity between school rhetoric and the exemplary classical texts offers a further explanatory factor for the slow changes of 18th century rhetoric education. School rhetoric could simply not be disconnected from tradition.

In the third branch of the rhetorical educational programme, the *exercitationes*, or the written and oral exercises, the pupils were made co-creators in this classical tradition. These exercises are examined in chapter 6.

Even though it can be hard to separate written from oral elements in rhetoric instruction, school rhetoric during the 18th century was clearly oriented towards the written word. Here, the exercises began with the fundamentals of writing and went on to translation exercises (*themata*) and then to more advanced tasks. Considerable time was devoted to the *exercitia stili*, essential in the instruction in rhetoric as well as in Latin in general. *Exercitia stili* were generally based on imitations and variations, and the most important pedagogical principles were the concepts of *imitatio* and *æmulatio*. Here, the model – normally Cicero – should be imitated with regards to both style and content, something that indeed affected the production of rhetorical texts.

All of the written language exercises that were part of the rhetorical educational programme also contained a clear historical or moral content. This way, the writing exercises were a part of the pupils' moral education as well as a source for their growing rhetorical repertoire of *exempla* and *loci*.

In addition to the written rhetoric, the School Act of 1724 also prescribed oral rhetorical exercises. Among these were *exercitia disputatoria*: debate exercises, modelled on university disputations. The theses and arguments were supposed to be logically correct and morally improving, without any oratorical extravagance – evidence of a scholastic heritage. *Exercitia oratoria* were practice speeches, delivered in free form (prose) or bound form (verse). Both theses and orations were on occasion published in printed or handwritten form and given a wider circulation. Finally, the students also got to engage in practice sermons, *exercitia concionatoria*, under proper supervision of a theology teacher. These sermons could take place either in school, in front of one's school fellows, or in a church in front of the congregation. Just as in all kinds of rhetorical exercises, the guidance and supervision of teachers must have had a preserving effect.

School rhetoric as moral education

The aims of schooling were never restricted to just the transmission of knowledge and skills. On the contrary, the goal was explicitly twofold: knowledge and virtue. This idea was expressed clearly in the School Act of 1724: molding pupils into good men and God-fearing citizens were some of the aims of education. It was therefore essential that virtue was instilled already from a young age. As a result, pupils should all times be exposed to morally uplifting texts. As shown in chapter 7, this moral-educational aspiration is prominent both in the texts read in schools, and in the texts that the pupils themselves produced, particularly in the rhetorical educational program.

18th century rhetoric has often been seen as increasingly focused on the linguistic ornamentation of *elocutio*, and less interested in the intellectual processes of *inventio*. By examining the dominant textbook, *Elementa rhetorica*, however, we get a slightly more contradictory picture, showing how school rhetoric could keep more of its content-oriented aspects than has usually been emphasized. Although many of the 18th century editions of *Elementa rhetorica* had their sections on *inventio* abridged, morally educative contents remained even in these editions. Fundamental to the delivery of this content were the rhetorical concepts of *loci* and *exempla*. As the *Elementa rhetorica* used excerpts from the classical authors to illustrate the linguistic ornamentation in *elocutio*, the texts were also filled with moral content. Historical events and good – or bad – examples offered moral lessons. Virtues and vices provided guidance on desirable and undesirable actions and character traits. These virtues and vices were indeed only a subsection of the *loci* that were used to describe, honour or revile a man. Nevertheless they offer a good illustration of what was seen as exemplary (diligence, honor, wisdom, self-control, faithfulness, and so on) or objectionable (sloth, gluttony, lust, cowardice, wastefulness, and so on).

Here, the concept of virtue was based on originally antique notions of masculinity and civic ideals. The opposite of virtue – i.e. vice – was in a similar way treated as a personal shortcoming, and a departure from the norms defining a good man and citizen.

Virtues and vices were also the central motif of two of the most important writers of the classical canon of the 18th century school, Cicero and Cornelius Nepos. Works as Cicero's treatise on friendship or Nepos' bio-

graphies acted in rhetoric instruction not only as stylistic models but also as bearers of a moral educational content. Here too the image evoked was that of the good man and citizen. According to Cicero he was wise, faithful, generous, just, steadfast, and so on – in contrast to his wicked opposite: the greedy, jealous, lecherous and cruel man. Cornelius Nepos further embellished this picture, both regarding virtues such as wisdom, justice, altruism, generosity, and moderation and vices, such as greed for power and money, envy, wastefulness, debauchery, and cruelty. As was the case with the ideals stressed by the moral educational content in *Elementa rhetorica*, here could be found ancient notions of the right and wrong ways to be a man, citizen and human being.

The exercises of the rhetorical educational programme also had moral aspects, clearly observable in for example the frequent mentions of virtue and vice in preserved translation and imitation exercises. Here, the twofold educational objective is evident: virtue is the most important motif, presented as one of the main goals in human existence, and ultimately what defines a human being. Among the virtues that distinguish a good person are piety, diligence, good character, wisdom and rationality. The idle, the lazy, the hypocritical and the ungrateful are presented in contrast to this ideal. This spectrum of virtue and vice is a standard by which both the school boys and their fellow human beings can be measured. Even though the virtues in these writing exercises seem more Christian and Protestant than the virtues in the mainly pagan texts of the classical authors, they still contain traces of antique civic ideals and masculinities. As the foremost of *exempla*, however, Christ stands out: the role model for every pious boy and young man.

In chapter 8, the schools and their surroundings are discussed as spaces of socialisation. In the education in rhetoric, aiming at eloquence, the school room – since there normally were no class rooms as we know them today – was the central scene. Here the classical authors were read – aloud –, and here the texts that pupils themselves wrote were scrutinized publicly. This was the place where both the theoretical study of rhetoric and the imitation of the classical authors were put into practice: the place where the pupils gave practice speeches and met in debate exercises. Here the clergy came for pastoral disputations, and here local elites were invited in order to attend teachers' appointments and other celebrations and festivities.

In this respect, the very school building was a temple to eloquence – a clear contrast from the surrounding community. The pupils entered this

building as boys, spent their time in there as youths, and finally left to continue along the learned path as young men.

This way, the learned world in and around schools and gymnasiums can be considered a premodern or early modern public sphere. This public sphere was filled with rhetorical ceremonials as a display of erudition and scholarly status. At the school level rhetoric was a representative resource that could justify the position of the scholarly community and the clergy, demonstrate the standing of the school and the church site in the city, and distinguish the learned from members of other social groups.

This representative erudite eloquence of the 18th century schools was something that the pupils too could benefit from: as speakers at ceremonies, as audience, or simply as up-and-coming members of the clergy. During his time at school and gymnasium, a pupil could thus develop as a speaker from a school boy in a crowd of peers to a scholar in the making. The school houses and their extrovert displays of eloquence should therefore be regarded as spaces for socialisation.

The intellectual and rhetorical aspirations sometimes stand out in stark relief to the material conditions facing pupils and teachers. Beneath the latin maxims adorning the walls, the school room was a crowded and noisy, and often cold and gloomy, space. The everyday life of a schoolboy indeed lacked the grandeur and drama of the Greek, Roman and biblical *exempla*. The elaborate orations and formal dissertations inside the schools and gymnasiums can be contrasted with life in the towns outside the walls of the school houses, where the pupils engaged in conflicts and confrontations with soldiers, apprentices and other groups of young men. The formation of virtuous character and learned identity thus took place in a world of contrasts and contradictions: between the ancient and the early modern world, between different perceptions of virtue and manliness.

Conclusions

The rhetoric education in schools and gymnasiums appears as one of the most distinct illustrations of the early modern Swedish school's twofold objective to transmit knowledge and instill virtue. The rhetorical pedagogical programme was not just about the arts and crafts of linguistic ornaments.

One reason for this was the proximity to history and the *exempla* that populated it: a treasure trove of historical and moral content and a common set of references transgressing generation and (vernacular) language barriers.

School rhetoric had an even larger aim, combining knowledge and virtue into the training of an orator. Through the reading of the exemplary texts and the moral lessons taught by them, and through pupils' own co-creation and rhetorical (re)production, a classical, medieval, Renaissance and Reformation legacy was passed on. In this legacy, the aim of school rhetoric was virtuous eloquence. Here, a good man was raised, a *vir bonus* – but a *vir bonus* for the erudite early modern Sweden: a classical scholar and a pious Protestant, wise and eloquent, with both rhetorical and moral stature and judgement.

Klassiska romerska författare och texter i Falu trivialskolas fjärde klass 1724–1785

	Cicero, <i>De amicitia</i>	Cicero, <i>De senectute</i>	Cicero, <i>Pro Archia poeta</i>	Cicero, <i>Pro Legario</i>	Cicero, <i>Pro M Marcello</i>	Cicero, <i>Pro rege Dejotaro</i>	Cicero, <i>Epistole</i>	Cicero, <i>Paradoxa stoicorum</i>	Cornelius Nepos	Phadrus	Aisopos	Justinus	Horatius	Sallustius	Vergilius, <i>Ezloge/Bucolica</i>	Vergilius, <i>Georgica</i>	Vergilius, <i>ospec.</i>
vt 1724	c		c						c			r			r		
ht 1724	c						r		c								
vt 1725	c						r		c						r		
ht 1725							r		c	r					r		
vt 1726									c	r							
ht 1726									c	r							
vt 1727									c	r							
ht 1727							c		c	r					c		
vt 1728							c			?					c		
ht 1728							c								c		
vt 1729							c								c		
ht 1729							c		c						c	c	
vt 1730									c			r				c	
ht 1730									c			r					
vt 1731							c			r						c	
ht 1731							c					r				c	
vt 1732							c					r				c	
ht 1732							c					r				c	
vt 1733							c					r					c
ht 1733							c					r				c	

	<i>Cicero, De amicitia</i>	<i>Cicero, De senectute</i>	<i>Cicero, Pro Archia poeta</i>	<i>Cicero, Pro Legario</i>	<i>Cicero, Pro M Marcella</i>	<i>Cicero, Pro rege Dejotaro</i>	<i>Cicero, Epistole</i>	<i>Cicero, Paradoxa stoicorum</i>	<i>Cornelius Nepos</i>	<i>Phaedrus</i>	<i>Aisopos</i>	<i>Justinus</i>	<i>Horatius</i>	<i>Salustius</i>	<i>Vergilius, Eclogae/Bucolica</i>	<i>Vergilius, Georgica</i>	<i>Vergilius, ospec.</i>
vt 1734							c					r					c
ht 1734									c			r					
vt 1735							c			r						c	
ht 1735									c			r			c		
vt 1736							c					r					
ht 1736							c					r			c		
vt 1737							c			r					c		
ht 1737							c					r			c		
vt 1738							c					r			c		
ht 1738							c					r			c		
vt 1739							c			r					c		
ht 1739							c					r				c	
vt 1740							c					r				c	
ht 1740							c					r				c	
vt 1741							c			r						c	
ht 1741							c					r				c	
vt 1742							c					r				c	
ht 1742							c		c			r				c	
vt 1743							c		c	r						c	
ht 1743							c					r				c	
vt 1744							c					r				c	
ht 1744							c					r			c		
vt 1745							c			r					c		
ht 1745							c					r			c		
vt 1746							c					r			c		
ht 1746							c					r			c		
vt 1747							c			r					c		
ht 1747							c			r					c		
vt 1748							c					r					c
ht 1748							c		c			r			c		
vt 1749			c				c			r					c		
ht 1749	c				c							r			c		
vt 1750	c			c						r					c		
ht 1750			c			c						r			c		
vt 1751		c					c			r					c		
ht 1751		c					c					r			c		
vt 1752		c					c			r					c		
ht 1752			c				c					r			c		
vt 1753					c		c			r					c		
ht 1753				c								r			c		
vt 1754	c								c			r			c		
ht 1754		c										r			c		
vt 1755	c											r			c		
ht 1755	c	c										r			c		
vt 1756		c							c			r			c		
ht 1756							c					r			c		
vt 1757	c	c										r			c		
ht 1757							c					r			c		
vt 1758	c											r			c		
ht 1758	c							c				r			c		
vt 1759		c	c							r		r			c		
ht 1759							c					r			c		
vt 1760	c	c								r		r			c		
ht 1760							c					r			c		

	Cicero, <i>De amicitia</i>	Cicero, <i>De senectute</i>	Cicero, <i>Pro Arbia poeta</i>	Cicero, <i>Pro Legario</i>	Cicero, <i>Pro M Marcello</i>	Cicero, <i>Pro rege Dejotaro</i>	Cicero, <i>Epistulae</i>	Cicero, <i>Paradoxa stoicorum</i>	Cornelius Nepos	Phaedrus	Aisopos	Justinus	Horatius	Salustius	Vergilius, <i>Eclogae/Bucolica</i>	Vergilius, <i>Georgica</i>	Vergilius, <i>ospec.</i>
vt 1761	c									r		r			c		
ht 1761	c							c		r					c		
vt 1762		c	c							r		r			c		
ht 1762							c		r			r			c		
vt 1763	c	c								r		r			c		
ht 1763							c					r			c		
vt 1764	c									r		r			c		
ht 1764							c		r			r			c		
vt 1765		c	c							r		r			c		
ht 1765							c					r			c		
vt 1766	c	c								r		r			c		
ht 1766							c		r			r			c		
vt 1767	c									r		r			c		
ht 1767							c		r						c		
vt 1768		c						c	r	r					c		
ht 1768							c		r						c		
vt 1769	c	c							r	r					c		
ht 1769							c		r						c		
vt 1770	c								r	r					c		
ht 1770							c		r						c		
vt 1771	c	c						c	r	r					c		
ht 1771							c		r						c		
vt 1772	c	c							r	r					c		
ht 1772							c		r						c		
vt 1773	c							c	r	r					c		
ht 1773							c		r						c		
vt 1774		c						c	r	r					c		
ht 1774							c		r						c		
vt 1775	c	c							r	r					c		
ht 1775							c		r	r					c		
vt 1776	c								r	r					c		
ht 1776							c		r	r					c		
vt 1777		c						c	r	r					c		
ht 1777							c		r	r					c		
vt 1778	c	c							r	r					c		
ht 1778							c		r	r					c		
vt 1779	c							c	r	r					c		
ht 1779							c		r	r					c		
vt 1780		c							r	r					c		
ht 1780	c	c							r	r					c		
vt 1781	c								r	r					c		
ht 1781		c							r	r					c		
vt 1782		c							r	r					c		
ht 1782	c								r	r					c		
vt 1783										r				r			
ht 1783	c	c								r				r	c		
vt 1784		c								r					c		
ht 1784	c										r				c		
vt 1785	c							c		r				r	c		

Källor: Examensprotokoll 1724–1750, *Protocollum Schola Falunensis* 1715–1750, Högre allmänna läroverket i Falun, A.I:1, ULA; Examensprotokoll 1751–1785, Protokoll 1750–1785, Högre allmänna läroverket i Falun, A.I:2, ULA

Förkortningar

GLA	Landsarkivet i Göteborg
KB	Kungliga biblioteket
NAD	Nationell ArkivDatabas
RA	Riksarkivet
SAOB	Svenska Akademiens ordbok
SSA	Stockholms stadsarkiv
ULA	Landsarkivet i Uppsala
UUB	Uppsala universitetsbibliotek
VALA	Landsarkivet i Vadstena
ÅLA	Åbo landsarkiv
ÅSU	Årsböcker i svensk undervisningshistoria
ÖUB	Örebro universitetsbibliotek

Referenser

Otryckt material

Arkiv

Sverige

GÖTEBORG

Landsarkivet i Göteborg

Göteborgs domkapitels arkiv

F 4 A:3 Handlingar angående skolväsendet 1740–1745

Diarium öfwer Läsningarne wid Uddewalla Schola för Februarii och Martii Månader

Åhr 1744, 1744–03–31.

Wardbergs Scholas Diarium för Maji Månad 1744, 1744–06–09. SKARA

Skara Stifts- och landsbibliotek

Carlmarks samling 63:1

Carlmark, Johan Peter. "Thema-bok" [1], 1788.

———. "Thema-bok" [2], 1788.

Knösiska samlingen 66:102

Knös, Anders. "Loci communes juxta ordinem titularum digesti, ad quos omnia, quæ in lectione Auctorum insignia occurrunt, annotantur, et in certas classes distribuuntur", 1736.

STOCKHOLM

Riksarkivet

RA:s ämnessamlingar

757.33 (*Skol- och undervisningsväsendet*) vol. 1
[1724 års skolordning], 1787.

Kanslersgilletts arkiv

D2 Skrivelser från konsistorierna ang. läroverken

vol. 8. Samtliga stift

Förteckning över konrektors lektioner vid Uppsala katedralskola höstterminen 1799.
Skrivelse från Borgå konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1799-08-07.
Skrivelse från Göteborgs konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1799-08-14.
Skrivelse från Härnösands konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1799-10-16.
Skrivelse från Linköpings konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1799-10-30.
Skrivelse från Lunds konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1799-09-04.
Skrivelse från Skara konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1800-03-01.
Skrivelse från Strängnäs konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1799-07-17.
Skrivelse från Uppsala konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1799-1800.
Skrivelse från Västerås konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1799-08-10.
Skrivelse från Växjö konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1799.
Skrivelse från Åbo konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1799-10-23.

vol. 9a Uppsala stift

Skrivelse från Uppsala konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1802-11-06.

vol. 9b Strängnäs stift

Skrivelse från Strängnäs konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1803-04-02.

vol. 9c Lunds stift

Palm, Lars. "Aldraödmjukaste utkast til Skoleværckets förbättring", 1802-05-04.
Stoltz, Matthias. "Bidrag till Undervisningssättets Förbättrande", 1803-05-15.

vol. 9d Övriga stift.

Skrivelse från Borgå konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1802-10-02.
Skrivelse från Västerås konsistorium angående undervisningen i stiftet, 1803-08-26.

UPPSALA

Landsarkivet i Uppsala

Högre allmänna läroverket i Uppsala med föregångare

F1:3 Handlingar rörande Upsala katedralskola 1788–1829

Höjer, Johan Carl. Memorial om trivialskolan i Stockholm, 1789–07–24.

Uppsala domkapitels arkiv

G:II:1.a.1 Rektors skrivelser m.m. 1613–1798

”Förteckning på Conrectors Lectioner uti Upsala Schola ifrån vår terminens början til Påsk, 1756”.

”Förteckning på Rectors och Conrectors Lectioner i Upsala Schola ifrån Påsk til Pinges helgdan, 1756”.

”Redogörande för hwar dag och tima vid Conrectors Lectioner uti Upsala Schola, ifrån d. 25 Sept. til och med d. 11 Decembris, år 1755”.

Redogörelse för konrektors lektioner vid Uppsala katedralskola, 1767–10–02.

Verifikation på tabulæ rhetoricæ, 1775–10–21

G:II:2.a.1 Handlingar i allmänhet ang. Gävle b. allm. läroverk 1669–1800

Bergsten, Carl. Skrivelse till Uppsala konsistorium, 1780–1790-tal.

G:II:2.a.2 Handlingar angående Gävle gymnasium 1652–1800

Biblioteksmedel 1751–1764.

Biblioteksmedel 1777–1778.

Biblioteksmedel 1779–1781

Biblioteksmedel 1781–1784.

Biblioteksmedel 1787.

G:II:2.a.3 Handlingar angående Gävle högre allmänna läroverk

Rektorers skrivelser m.m. 1778–1835

Qvist, Lars. ”Berättelse om Trivial-Scholan i Hudiksvall”, 1799–09–24.

G:II:2.a.8 Handlingar angående Gävle trivialskola 1641–1800

Redogörelse för undervisningen vid Gävle trivialskola och gymnasium läsåret 1779/1780, 1780–06–10.

Högre allmänna läroverket i Falun

A.I:1 Protocollum Schola Falunensis 1715–1750

Examensprotokoll 1724–1750

A.I:2 Protokoll 1750–1785

Examensprotokoll 1750–1785

Stipendieredogörelse 16 januari 1782.

D.I.a:1 Handlingar 1643–1780

Visitationsprotokoll, 1770–05–31.

D.I.b:1 Falu högre allmänna läroverks årshandlingar 1770–1879

Brunnmark, Jacob. "Tal Vid Inwigningen af Fahl, nödtofteligen reparerade, Trivial-Schola, den 11te October 1780", 1780–10–11.

"Böcker lämnade till fattiga scholae-piltar".

Visitationsprotokoll (avskrift), 1770–05–31

Uppsala universitetsbibliotek

Ihre 225

Wallmark, Johannes. "Elementa Rhetorices, Ex partitionibus Wossi, In usum Scholarum ita collecta, ut brevitats perspicua sit discentibus, et earum rerum fere nihil, qvoad harum disciplinarum cogitationem necessarium est, desiderari videatur", 1743.

Nordin 1042

"Præcepta för den andra Classen uti de Publique Scholerne. Mense julii 1726".

VADSTENA

Landsarkivet i Vadstena

Domkapitlets i Växjö arkiv

B I:57 1773 års kopiebok

Växjö konsistoriums utlåtande till uppfostringskommissionen, 1773.

ÖREBRO

Örebro universitetsbibliotek

Karolinska skolans boksamling

Anteckningar i exemplar av Gerardus Johannis Vossius, *Ger. Jo. Vossii Elementa rhetorica, oratoriis ejusdem partitionibus accomodata. Et Usu figurarum Rhetoricarum M. Job. Sebast. Mitternachts aucta* (Holmiæ: Höök, 1693).

Anteckningar i exemplar av Gerardus Johannis Vossius, *Gerardi Jo. Vosii Elementa rhetorica, cum auctario Mitternachtii, ejusdemq'; usu figurarum rhetoricarum* (Stockholm: Enaeus, 1707).

Finland

ÅBO

Landsarkivet i Åbo

Adolf Lindmans arkiv

Hfa 17 Yliopistolliset luennot [universitetsföreläsningar] 1782, 1783 (J. J. Lagerström)
Kommentarer till Ernesti Rhetorica, samlade vid Porthans föreläsningar, 1782–1783.

Hfa 18 Yliopistolliset luennot [universitetsföreläsningar] 1785
Kommentarer till Ernesti Rhetorica, samlade vid Porthans föreläsningar, 1785.

Svenska klassiska lyceums i Åbo arkiv

Ea:1 Domkapitlets brev 1803–1841
Utdrag ur Åbo konsistoriums protokoll, 1805–02–13.
Utdrag ur Åbo konsistoriums protokoll, 1805–06–11.
Utdrag ur Åbo konsistoriums protokoll, 1806–06–14.
Utdrag ur Åbo konsistoriums protokoll, 1807–06–04.

Övriga otryckta källor

Opublicerade manuskript

Fischer, Otto. *Granna lögnar och hjärtats språk. Retorikens och värtalighetens status i 1700-talets svenska diskussion*, kommande 2012.
Sennefelt, Karin. *Politikens hjärta. Medborgarskap, manlighet och plats i frihetstidens Stockholm*, kommande 2011.

Föredrag

Lunsford, Andrea. "Historical relationship among rhetoric, literacy, and violence in schools and universities - and the efforts to realign that relationship today".
Föredrag vid konferensen Our Best Alternative to Violence: A Global Rhetoric, Örebro universitet, 2011-10-07.

Tryckt och digitalt publicerat material

- "1611 års skolordning". I *Sveriges allmänna läroverksstadgar 1561–1905. Under fleras medverkan utgivna av B. Rud. Hall. I–III, 1561, 1611 och 1649 års skolordningar i avtryck och, de båda senare, i översättning*, 25–53. Årsböcker i svensk undervisningshistoria 4. Lund: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1921.
- "1649 års skolordning". I *Sveriges allmänna läroverksstadgar 1561–1905. Under fleras medverkan utgivna av B. Rud. Hall. I–III, 1561, 1611 och 1649 års skolordningar i avtryck och, de båda senare, i översättning*, 55–189. Årsböcker i svensk undervisningshistoria 4. Lund: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1921.
- Andersson, Sven. "Hermeneutikens två traditioner – om skillnaderna mellan Schleiermacher och Gadamer". I *Kunskapens villkor. En antologi om vetenskapsteori och samhällsvetenskap*, red. Staffan Selander, 145–162. Teori, forskning, praktik. Lund: Studentlitteratur, 1986.
- Appel, Charlotte. "Danske skolebøger fra 1500-, 1600- og 1700-tallet". I *Lychnos*, 2010:111–136. Uppsala: Lärdomshistoriska samfundet, 2010.
- Arcadius, Carl Olof. *Anteckningar ur Växjö allmänna läroverks häfter 1724–1807*. Växjö: Quidings bokhandel, 1922.
- Archer, Margaret Scotford. *Social Origins of Educational Systems. University edition*. London: Sage, 1984.
- Aristoteles. *Den nikomachiska etiken*. Göteborg: Daidalos, 1967.
- . *Retoriken* <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus:text:1999.01.0060>. (Åtkomstdatum 2011-10-19).
- Badersten, Björn. *Medborgardygd. Den europeiska staden och det offentliga rummets etos*. Lund Political Studies 126. diss. Lund; Stockholm: Natur och kultur, 2002.
- Bahmer, Lonni och Eberhard Ockel. "Erziehung, rhetorische". I *Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Bd 2, Bie-Eul*, red. Gert Ueding, 1438–1460. Tübingen: Niemeyer, 1994.
- Beckman, Natanael. *Vår skolas historia. 1, Tiden till omkring 1800*. Göteborg, 1926.
- Bennich-Björkman, Bo. *Författaren i ämbetet. Studier i funktion och organisation av författarämbeten vid svenska hovet och kansliet 1550–1850*. Studia litterarum Upsaliensia 5. diss. Uppsala; Stockholm: Svenska bokförlaget, 1970.
- . *Termen litteratur i svenskan 1750–1850*. Meddelanden utgivna av Avdelningen för litteratursociologi vid Litteraturhistoriska institutionen i Uppsala 4. Uppsala: Avdelningen för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen, Uppsala universitet, 1970.
- Berg, Anne. *Kampen om befolkningen. Den svenska nationsformeringens utveckling och sociopolitiska förutsättningar ca 1780–1860*. Studia historica Upsaliensia 241. diss. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 2011.
- Bergh, Birger. *Romersk retorik. Till Herennius*. Borås: SIFU, 1994.
- Berglund, Mats. *Massans röst. Upplopp och gatubräk i Stockholm 1719–1848*. diss. Stockholm: Stads- och kommunhistoriska institutet, 2009. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-27425>.
- Bitzer, Lloyd F. "The Rhetorical Situation". I *Contemporary Rhetorical Theory. A Reader*, red. John Louis Lucaites, Celeste Michelle Condit och Sally Caudill, 217–225. New York: Guilford Press, 1999.

- Björkman, Margareta. *Läsarnas nöje. Kommersiella lånbibliotek i Stockholm 1783–1809*. Skrifter utgivna av Avdelningen för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen i Uppsala 29. diss. Uppsala: Avdelningen för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen, Uppsala universitet, 1992.
- Bourdieu, Pierre och Jean-Claude Passeron. *Reproduktionen. Bidrag till en teori om utbildningssystemet*. Arkiv moderna klassiker. Lund: Arkiv, 2008.
- Brink, Lars. *Gymnasiets litterära kanon. Urval och värderingar i läromedel 1910–1945*. Skrifter utgivna av Avdelningen för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen i Uppsala 30. Uppsala: Avdelningen för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen, Uppsala universitet, 1992.
- Broady, Donald. "En illa vald titel. Noteringar till 2008 års utgåva på svenska av Pierre Bourdieu och Jean-Claude Passeron, *Reproduktionen*". *Pedagogisk forskning i Sverige* 13, no. 3 (2008), s. 176–192.
- . *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg*. Skeptronhäften 15. Uppsala: SEC, Uppsala universitet, 1998. <http://www.skeptron.uu.se/broady/sec/ske-15.pdf>.
- . "Nationell forskarskola i utbildningshistoria, program 2005–03–13". <http://www.skeptron.uu.se/broady/histedu/utbhst-program-050313.pdf>. (Åtkomst-datum 2010-02-25).
- . "Pedagogik som praktisk teori". I *Kunskapens villkor. En antologi om vetenskapsteori och samhällsvetenskap*, red. Staffan Selander, 105–115. Teori, forskning, praktik. Lund: Studentlitteratur, 1986. <http://www.skeptron.uu.se/broady/sec/p-broady-86-pedprakt.htm>.
- Brown, Alison. *The Renaissance*. Seminar Studies in History. London: Longman, 1999.
- Burke, Peter. *A Social History of Knowledge. From Gutenberg to Diderot. Based on the First Series of Vonhoff Lectures Given at the University of Groningen (Netherlands)*. Cambridge: Polity, 2000.
- Burman, Carina. *Vältalaren Johan Henric Kellgren*. Skrifter utgivna av Avdelningen för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen i Uppsala 23. diss. Uppsala: Avdelningen för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen, Uppsala universitet, 1988.
- Carlson, Åsa. *Kön, kropp och konstruktion. En undersökning av den filosofiska grunden för distinktionen mellan kön och genus*. diss. Stockholm; Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 2001.
- Carlsson, Arne. *Böcker i bobuslänska bouppteckningar 1752–1808*. diss. Göteborg, 1972.
- Cassirer, Peter. *Huvudlinjer i retorikens historia*. Lund: Studentlitteratur, 1997.
- Celsius, Olof. *Tal om smak i den svenska vältaligheten*. Bokvännens miniatyrserie 19. Stockholm, 1964.
- Christensson, Jakob. *Lyckoriket. Studier i svensk upplysning*. diss. Lund; Stockholm: Atlantis, 1996.
- Cicero, Marcus Tullius. *Om ålderdom; Om vänskap*. Stockholm: Natur och kultur, 1968.
- Cizek, Alexander. *Imitatio et tractatio. Die literarisch-rhetorischen Grundlagen der Nachahmung in Antike und Mittelalter*. Rhetorik-Forschungen 7. Tübingen: Niemeyer, 1994.
- Cohen, Michèle. "'Manners' Make the Man. Politeness, Chivalry, and the Construction of Masculinity, 1750–1830". *Journal of British Studies* 44, no. 2 (2005), s. 312–329.
- . *Fashioning Masculinity. National Identity and Language in the Eighteenth Century*. London: Routledge, 1996.

- Collijn, Isak. *Sveriges bibliografi 1600-talet. Bidrag till en bibliografisk förteckning*. Skrifter utgivna av Svenska litteratursällskapet 10:22. Uppsala: Svenska litteratursällskapet, 1944.
- Comenius, Johann Amos. *Didactica magna. Stora undervisningsläran*. Lund: Studentlitteratur, 1999.
- Conley, Thomas M. *Rhetoric in the European Tradition*. Chicago: University of Chicago Press, 1994.
- Connell, R. W. [Raewyn]. *Maskuliniteter*. Göteborg: Daidalos, 1999.
- Cullhed, Anders. "Originalitet och imitation i renässanspoetiken". I *Mimesis förvandlingar. Tradition och förnyelse i renässansens och barockens litteratur*, red. Hans-Erik Johannesson, Hans Helander, Vibeke Roggen och Annika Ström, 91–99. Stockholm: Atlantis, 2002.
- Curtius Rufus, Quintus. *Alexander den stores liv*, bok 3.
- Delblanc, Sven. *Ära och minne. Studier kring ett motivkomplex i 1700-talets litteratur*. diss. Uppsala; Stockholm: Bonnier, 1965.
- Depaepe, Marc. "Utbildningshistoria som forskningsområde. Några historiografiska, teoretiska och metodologiska synpunkter". I *Utbildningens sociala och kulturella historia. Meddelanden från den fjärde nordiska utbildningshistoriska konferensen*, red. Esbjörn Larsson och Johannes Westberg, 21–37. Uppsala: SEC, Uppsala universitet, 2010. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-133280>.
- Dewey, John. *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos, 1999.
- "'Disticha Catonis' – Datenbank der deutschen Übersetzungen". <http://www1.uni-hamburg.de/disticha-catonis/index.html>. (Åtkomstdatum 2009-08-06).
- Durkheim, Émile. *The Evolution of Educational Thought. Lectures on the Formation and Development of Secondary Education in France*. London: Routledge & Kegan, 1977.
- Ede, Lisa, Cheryl Glenn och Andrea Lunsford. "Border Crossings: Intersections of Rhetoric and Feminism". *Rhetorica: A Journal of the History of Rhetoric* 13, no. 4 (1995), s. 401–441.
- Ekedahl, Nils. "Att skriva sig till klokhet. Johannes Schefferus, progymnasmata och politisk humanism i 1600-talets Sverige". I *Progymnasmata. Retorikens bortglömda text- och tankeform. Uppsatsantologi från Riksbanksprojektet 'Från antikens progymnasmata till den moderna skrivprocessen'. Grundläggande retorik som text- och tankeform*, red. Stina Hansson, 138–172. Åstorp: Rhetor, 2003.
- Ekenstam, Claes. "Manlighetens kriser och kransar. Mansbilder och känsloliv vid tre sekelskiften". I *Sekelskiften och kön*, S. 57–96. Stockholm: Prisma, 2000.
- Ekholm, Ragnar. *Serta Lincopensis. Strödda anteckningar till Linköpings läroverks äldre historia*. Linköpings läroverkspojkars skriftserie 3. [Linköping]: [H. Carlsons bokh. (distr.)], 1963.
- Elg, Arvid G:son. *Härnösands gymnasiebibliotek 1790. Årsböcker i svensk undervisningshistoria* 143. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1979.
- Elmgren, Henrik. *Trivialskolan i Jönköping 1649–1820. Årsböcker i svensk undervisningshistoria* 133. Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1975.
- Engdahl, Horace. *Den romantiska texten. En essä i nio avsnitt*. Stockholm: Bonnier, 1995.
- Engdahl, Horace, Ola Holmgren, Roland Lysell, Arne Melberg och Anders Olsson (red.). *Hermeneutik. En antologi*. Stora Tema nova. Stockholm: Rabén & Sjögren, 1977.

- Engdahl, Horace och Anders Olsson. "Hermeneutik och ideologikritik. Gadamer versus Habermas". I *Hermeneutik. En antologi*, red. Horace Engdahl, Ola Holmgren, Roland Lysell, Arne Melberg och Anders Olsson, 15–55. Stora Tema nova. Stockholm: Rabén & Sjögren, 1977.
- Englund, Boel. "Lärobokskunskap, styrning och elevinflytande". *Pedagogisk forskning i Sverige* 4, no. 4 (1999), s. 327–348.
- Englund, Tomas. *Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions, with Special Reference to Citizenship Education*. Uppsala Studies in Education 25. diss. Uppsala; Lund: Studentlitteratur, 1986.
- . "Om nödvändigheten av läroplanshistoria". I *Utbildningshistoria 1988*, red. Gunnar Richardson, 74–86. Årsböcker i svensk undervisningshistoria 162. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1988.
- . "På väg mot en pedagogiskt dynamisk analys av innehållet". I *Forskning om utbildning. En antologi*, red. Staffan Selander, 115–135. Symposion bibliotek. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 1992.
- . *Sambällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet. Kap 1–4*. Pedagogisk forskning i Uppsala 65. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet, 1994.
- Eriksson, Anders. *Retoriska övningar. Athonios' Progymnasmata*. Nora: Nya Doxa, 2002.
- Ernesti, Johann August. *Initia rhetorica*. Leipzig, 1770.
- Evers, Artur. *Malmö högre allmänna läroverk för gossar under den svenska tiden. 1, 1658–1820*. Minnesskrift. Lund: Berling, 1958.
- Fafner, Jørgen. "Det tidlige 1800-tal: brud eller kontinuitet i den retoriske tradition?" I *Tegnér och retoriken*, red. Louise Vinge, 13–24. Lund: Tegnérsmfundet, 2003.
- . *Tanke og tale. Den retoriske tradition i Vesteuropa*. København: Reitzel, 1991.
- Fantham, Elaine. "Imitation and Decline: Rhetorical Theory and Practice in the First Century after Christ". *Classical Philology* 73, no. 2 (1978), s. 102–116.
- Florin, Christina och Ulla Johansson. "Där de härliga lagrarna gro...". *Kultur, klass och kön i det svenska läroverket 1850–1914*. Stockholm: Tiden, 1993.
- Forsberg, Eva. "Curriculum Theory Revisited – Introduction". I *Curriculum Theory Revisited*, red. Eva Forsberg, 5–17. Studies in Educational Policy and Educational Philosophy 10. Uppsala: STEP, Uppsala universitet, 2007.
- Förteckning På de af Kongl. Akademiska Tryckeriet i Upsala, ifrån Julii Månads början 1781, til Årets slut, utkomne arbeten*. Uppsala, 1781.
- Fredén, Gustaf. *Hvitfeldtska läroverkets historia*. Göteborg, 1947.
- Freedman, Joseph S. "Cicero in Sixteenth- and Seventeenth-Century Rhetoric Instruction". *Rhetorica* 4, no. 3 (1986–08), s. 227–254.
- Gadamer, Hans-Georg. *Sanning och metod. I urval*. Göteborg: Daidalos, 1997.
- Gjörwell, Carl Christoffer. [utan titel]. *Stockholms Posten*, 1779–11–25.
- Goodman, Dena. *The Republic of Letters. A Cultural History of the French Enlightenment*. Ithaca: Cornell University Press, 1994.
- Goodson, Ivor F. *The Making of Curriculum. Collected Essays*. Studies in Curriculum History 21. London: Falmer, 1995.
- Grape, Anders. *Ibreska handskriftssamlingen i Uppsala universitets bibliotek. D. 2, Kommentarerande katalog*. Acta Bibliothecae R. Universitatis Upsaliensis 7. Uppsala, 1949.
- Götselius, Thomas. *Själens medium. Skrift och subjekt i Nordeuropa omkring 1500*. diss. Stockholm; Göteborg: Glänta, 2010.

- . "The Vivid Alphabet. Media and Mass Literacy in the Early Modern Literary State". *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation* 19:2, s. 53–81 (2007). http://library.queensu.ca/ojs/index.php/edu_hse-rhe/index.
- Hall, Bror Rudolf. *Acta till Hudiksvalls läroverks historia*. Årsböcker i svensk undervisningshistoria 50. Lund: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1937.
- . *Acta till Stockholms större latinläroverks historia 1419–1840*. Årsböcker i svensk undervisningshistoria 58. Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1939.
- . *Källförteckning till svenska pedagogikens historia*. Årsböcker i svensk undervisningshistoria 39. Lund: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1933.
- . *Om Sveriges första läroverksstadga. Studier rörande reformationstidens skola och skolfrågor*. Årsböcker i svensk undervisningshistoria 1. Lund: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1921.
- . *Till Gefle läroverks historia 1557–1850. Urkunder*. Årsböcker i svensk undervisningshistoria 68–69. Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1944.
- Hamberg, Erik. *Olof Knös och 1700-talets lärda samlarkultur. Studier kring förmedling och samlande av böcker i Sverige under den gustavianska tiden*. Gothenburg Studies in the History of Science and Ideas 7. diss. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 1985.
- Hamilton, David. *Towards a Theory of Schooling*. Deakin Studies in Education Series 4. London: Falmer, 1989.
- "Hans Kongl Maj:ts Förnyade Schole-Ordning, af Åhr 1724". I *Sveriges allmänna läroverksstadgar 1561–1905. Under fleras medverkan utgivna av B. Rud. Hall. IV–VI, 1693, 1724 och 1807 års skolordningar*, 17–65. Årsböcker i svensk undervisningshistoria 7. Lund: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1922.
- Hansson, Stina. *Från Hercules till Swea. Den litterära textens förändringar*. Skrifter utgivna av Litteraturvetenskapliga institutionen vid Göteborgs universitet 39. Göteborg: Litteraturvetenskapliga institutionen, Univ., 2000.
- . "Progymnasmata i de svenska skolordningarna 1561–1878". I *Progymnasmata. Retorikens bortglömda text- och tankeform. Uppsatsantologi från Riksbanksprojektet "Från antikens progymnasmata till den moderna 'skrivprocessen'". Grundläggande retorik som text- och tankeform*", red. Stina Hansson, 174–193. Åstorp: Rhetor, 2003.
- . *Salongsretorik. Beata Rosenbane (1638–74), hennes övningsböcker och den klassiska retoriken*. Skrifter utgivna av Litteraturvetenskapliga institutionen vid Göteborgs universitet 25. Göteborg: Litteraturvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet, 1993.
- . *Svensk brevskrivning. Teori och tillämpning*. Skrifter utgivna av Litteraturvetenskapliga institutionen vid Göteborgs universitet 18. Göteborg: Litteraturvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet, 1988.
- Hastig, Johannes. *Katedralskolan i Åbo 1722–1806*. diss. Helsingfors, 1907.
- Helander, Hans. *Neo-Latin Literature in Sweden in the Period 1620–1720. Stylistics, Vocabulary and Characteristic Ideas*. Studia latina Upsaliensia 29. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 2004.
- Helenius, Ralf. "Hermeneutiken inför 2000-talet". I *Hermeneutikens väv. Om ton, text och tolkning. En vänbok till Per-Johan Ödman*, red. Charles Westin, 67–79. Stockholm: HLS, 1998.

- Hellquist, Elof. *Svensk etymologisk ordbok*, 1922. <http://runeberg.org/svetyim/0441.html>. Uppslagsordet "tema".
- Hernlund, Hugo. "1724 års skolorganisation jämte konsistoriernas deröfver (1726–1731) framställda anmärkningar". I *Bidrag till den svenska skollagstiftningens historia under partitidebvarfvet 1718–1809. 1, 1718–1760, B, Öfersigter och öfriga bilagor*. Stockholm, 1892.
- . "Öfersigt af Universitetens och Domkapitlens utlåtanden med anledning af kanslikollegii cirkulär den 21 juli 1719 och den 12 november 1720". I *Bidrag till den svenska skollagstiftningens historia under partitidebvarfvet 1718–1809. 1, 1718–1760, B, Öfersigter och öfriga bilagor*. Stockholm, 1892.
- Hock, Ronald F. och Edward N. O'Neil. *The Chreia and Ancient Rhetoric. Classroom Exercises*. Writings from the Greco-Roman World 2. Leiden: Brill, 2002.
- Hof, Sven. *Efterlämnade skrifter*. Göteborgs högskolas årsskrift 35:2. Göteborg, 1930.
- . *Sven Hofs självbiografi och testamente till biskopen och domkapitlet i Skara*. Årsböcker i svensk undervisningshistoria 79. Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1949.
- Hollander, Anders Gustaf. *Svenska undervisningsväsendets historia i sitt sammanhang med odlingens allmänna utveckling. 1, Tiden före 1724*. Uppsala, 1884.
- Jacobsson, Benny. *Den sjunde världsdelen. Västgötar och Västergötland 1646–1771. En identitetshistoria*. diss. Stockholm: Institutionen för litteraturvetenskap och idéhistoria, Stockholms universitet, 2008. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-7494>.
- Jansson, Samuel. *Svenskt skrivskick under medeltiden och fram till våra dagar*. Uppsala, 1924.
- Jarrick, Arne och Johan Söderberg. *Odygd och vanära. Folk och brott i gamla Stockholm*. Stockholm: Rabén Prisma, 1998.
- Johannesson, Kurt. "Omna mutantur. Ett tema med variationer i Stiernhielms Hercules". I *Poetiska världar. 33 studier tillägnade Bengt Landgren*, red. Håkan Möller och Otto Fischer, 43–55. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 2002.
- . *Retorik eller konsten att övertyga*. Stockholm: Norstedt, 1998.
- . *Svensk retorik. Från medeltiden till våra dagar*. Stockholm: Norstedt, 2005.
- Johannisson, Karin. *Naturvetenskap på reträtt. En diskussion om naturvetenskapens status under svenskt 1700-tal*. Skrifter 24. Uppsala: Institutionen för idé- och lärdomshistoria, Uppsala universitet, 2001.
- Kaiserfeld, Thomas. "Den envetna differentieringen. Uppfostringskommissionens reformarbete 1724–1778". I *Lychnos*, 2007:199–215. Uppsala: Lärdomshistoriska samfundet, 2007.
- Kennedy, George A.. *A New History of Classical Rhetoric*. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1994.
- . *Classical Rhetoric and Its Christian and Secular Tradition from Ancient to Modern Times*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1999.
- . *Progymnasmata. Greek textbooks of prose composition and rhetoric*. Writings from the Greco-Roman World 10. Atlanta: Society of Biblical Literature, 2003.
- Kittang, Atle. "Hermeneutikk og litteraturvitskap". I *Hermeneutik. En antologi*, red. Horace Engdahl, Ola Holmgren, Roland Lysell, Arne Melberg och Anders Olsson, 15–55. Stora Tema nova. Stockholm: Rabén & Sjögren, 1977.
- Klemming, Gustaf Edvard och Johan Gabriel Nordin. *Svensk boktryckerihistoria 1483–1883*. Bromma: Mannerheim & Mannerheim, 1883.

- "Kongl. Maj:ts Förnyade Nådiga Scholæ-Ordning. Gifwen Helsingborg den 7 december 1807". I *Sveriges allmänna läroverksstadgar 1561–1905. Under fleras medverkan utgivna av B. Rud. Hall. IV–VI, 1693, 1724 och 1807 års skolordningar, 67–122. Årsböcker i svensk undervisningshistoria 7*. Lund: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1922.
- "Kongl. May:tz Nådige Förordning, angående Gymnasier och Scholar i Rijket. Gifwen Stockholm den 31 Januarii, Åhr 1693". I *Sveriges allmänna läroverksstadgar 1561–1905. Under fleras medverkan utgivna av B. Rud. Hall. IV–VI, 1693, 1724 och 1807 års skolordningar, 1–15. Årsböcker i svensk undervisningshistoria 7*. Lund: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1922.
- Kraftman, Johannes. "Täl Om de mindre lärohusens inrättning hållit, då det wanliga Examen anniversarium med Biörneborgs Trivial schola gick för sig d. 10 Julii 1755". I *Handlingar rörande finska skolväsendets historia. Tredje samlingen, 278–290. Jyväskylä, 1889*.
- LacusCurtius. <http://penelope.uchicago.edu/Thayer/E/Roman/home.html>.
- Lallerstedt, Anders. *En kort och tydelig svensk chriologie, hvaruti innefattas och företälles med liflige färgor alle the förnämste figurer, som gifva någon behagelighet uti stilo scholastico academico och civili, och aldrig på vårt svenska språk förr varit hafver, än nu hopdragne, igenom frågor och svar, then studerande ungdomen så i publice som private scholarne til förmodelig tjenst och hielpreda sammanskrefven af Anders Lallerstedt, smolandus*. Stockholm: Kongl. tryckeriet, 1740.
- Laqueur, Thomas. *Om könsens uppkomst. Hur kroppen blev kvinnlig och manlig*. Kulturhistoriskt bibliotek. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 1994.
- Larsson, Esbjörn. *Det svenska utbildningssystemets födelse. Olika perspektiv på den svenska läroverksutbildningens utveckling under 1800-talet*. Uppsala: SEC, Uppsala universitet, 2006. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-127023>.
- . *Från adlig uppfostran till borgerlig utbildning. Kungl. krigsakademien mellan åren 1792 och 1866*. *Studia historica Upsaliensia* 220. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 2005. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-6145>.
- Larsson, Maja [Bondestam]. *Den moraliska kroppen. Tolkningar av kön och individualitet i 1800-talets populärmedicin*. diss. Uppsala; Hedemora: Gidlund, 2002.
- Lausberg, Heinrich. *Handbuch der literarischen Rhetorik. Eine Grundlegung der Literaturwissenschaft*. München: Hueber, 1960.
- Leinberg, Karl Gabriel. *Handlingar rörande finska skolväsendets historia. Andra samlingen. Jyväskylä, 1887*.
- . *Handlingar rörande finska skolväsendets historia. Första samlingen. Jyväskylä, 1884*.
- Lewan, Bengt. *Med dygden som vapen. Kring begreppet dygd i svensk 1700-talsdebatt*. Samhällsvetenskapligt bibliotek. Stockholm: Symposion, 1985.
- LIBRIS. <http://libris.kb.se/>.
- Liliequist, Jonas. "Åra, dygd och manlighet. Strategier för social prestige i 1600- och 1700-talets Sverige". I *Lychnos*, 2009, s. 117–147: Uppsala: Lärdomshistoriska samfundet, 2009.
- Liljenroth, Sven Peter. "Täl, hållet på Wisingsö Kongl. Gymnasium den 8:de junii 1791, vid rectorers-embetets ombyte, af tilträdande gymnasii rector, lector och professor Mag. Sven Peter Liljenroth". I *Huru skal Brabeska scholan, på det genaste och mäst säkra sätt, kunna årligen förse Kongl. Gymnasium på Wisingsö med skickelige Gymnasist-Ämmen? Fråga, framställd och, vid gymnasii-rectors ombytet på Wisingsö den 18 junii 1790, utredd och besvarad af afträdande gymnasii-rector lector och professor Mag, Sven Peter Liljenroth, 29–34*. Lund, 1791.

- Lindberg, Bo. *De lärdes modersmål. Latin, humanism och vetenskap i 1700-talets Sverige*. Gothenburg Studies in the History of Science and Ideas 5. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 1984.
- Lindmark, Daniel. *Läs- och skrivkunnigheten före folkskolan. Historisk läskunnighetsforskning i nordiskt och internationellt perspektiv*. Scriptum 28. Umeå: Forskningsarkivet, 1990. <http://www.foark.umu.se/samlingar/scriptum/script28.pdf>.
- . *Penman, plikten, prestige och plogen. Den folkliga skrivkunnighetens spridning och funktion före folkskolan*. Alphabeta varia. diss. Umeå: Institutionen för religionsvetenskap, Umeå universitet, 1994.
- . *Reading, Writing and Schooling. Swedish Practices of Education and Literacy, 1650–1880*. Kulturens frontlinjer 49. Umeå: Institutionen för litteraturvetenskap och nordiska språk, Umeå universitet, 2004.
- Lindqvist [Grinde], Janne. *Dygdens förvandlingar. Begreppet dygd i tillfällestryck till handelsmän före 1780*. Skrifter utgivna av Litteraturvetenskapliga institutionen vid Uppsala universitet 38. diss. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 2002.
- Lindroth, Sten. *Svensk lärdomshistoria. Fribetstiden*. Stockholm: Norstedt, 1997.
- Linköpings gymnasiums historia 1627–1927. Festskrift med anledning av gymnasiets 300-årsjubileum*. Linköping: Linköpings högre allmänna läroverks kollegium, 1927.
- Linné, Agneta. *Moralen, barnet eller vetenskapen? En studie av tradition och förändring i lärarutbildningen*. Studies in Educational Sciences 6. diss. Stockholm: HLS, 1996.
- . "The Lesson as a Pedagogic Text. A Case Study of Lesson Designs". *Journal of Curriculum Studies* 33, no. 2 (2001), s. 129–156.
- Lundahl, Christian. *Viljan att veta vad andra vet. Kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*. Arbetsliv i omvandling 2006:8. diss. Uppsala; Stockholm: Arbetslivsinstitutet, 2006. http://ebib.sub.su.se/aio/2006/aio2006_08.pdf.
- Lundén, G. E. *Bidrag till Gävle skolors historia. D. 1, Läroverkets historia*. Gävle: C. Hedmans bokh., 1930.
- Lundgren, Ulf P. *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Publica. Stockholm: LiberFörlag, 1979.
- . "Ramfaktorteoris' historia". I *Tema: Rätten att tala*, 69–81. Skeptron 1. Stockholm: Symposion, 1984.
- Lunsford, Andrea A. och Lisa Ede. "Representing Audience. 'Successful' Discourse and Disciplinary Critique". *College Composition and Communication* 47, no. 2 (1996–05–01), s. 167–179.
- Lupus, Publius Rutilius. *P. Rutilii Lupi De figuris sententiarum et elocutionis libri duo*. Leiden, 1768.
- "Läroverksstadgan 1561". I *Sveriges allmänna läroverksstadgar 1561–1905. Under fleras medverkan utgivna av B. Rud. Hall. I–III, 1561, 1611 och 1649 års skolordningar i avtryck och, de båda senare, i översättning*, 3–24. Årsböcker i svensk undervisningshistoria 4. Lund: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1921.
- Lötmarker, Lena. *Krian i förvandling. Uppsatsämnen och skrivanvisningar för läroverkets svenska uppsatsskrivning*. Lundastudier i nordisk språkvetenskap A 61. diss. Lund, 2004.
- Malmström, Joakim. "Herrskap och prästefolk. Den lokala elitens påverkan på några stormaktstida kyrkoherdetillsättningar". I *Med börd, svärd och pengar. Eliters manifestation, maktutövning och reproduktion 1650–1900*, red. Gudrun Andersson, Esbjörn Larsson och Patrik Winton, 67–82. Opuscula historica Upsalien-sia 29. Uppsala: Historiska institutionen, Uppsala universitet, 2003.

- Markus, Thomas. "Early Nineteenth Century School Space and Ideology". *Paedagogica Historica* 32, no. 1 (1996), s. 9–50.
- McLuhan, Marshall och W. Terrence Gordon. *The Classical Trivium. The Place of Thomas Nashe in the Learning of his Time*. Corte Madera, CA: Gingko Press, 2005. <http://www.loc.gov/catdir/toc/ecip0519/2005027994.html>.
- Melanchthon, Philipp. *Elementa rhetorices. Grundbegriffe der Rhetorik*. Herausgegeben, übersetzt und kommentiert von Volkhard Wels. Bibliothek seltener Texte in Studiaausgaben 7. Berlin: Weidler, 2001.
- Morgan, Teresa. *Literate Education in the Hellenistic and Roman worlds*. Cambridge Classical Studies. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- Murphy, James J.. *Latin Rhetoric and Education in the Middle Ages and Renaissance*. Variorum Collected Studies Series CS827. Aldershot/Burlington: Ashgate, 2005.
- . "The Key Role of Habit in Roman Writing Instruction". I *A Short History of Writing Instruction. From Ancient Greece to Modern America*, red. James J. Murphy, 35–78. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2001.
- Nationell ArkivDatabas. <http://nad.ra.se/>.
- "Nationella forskarskolan i utbildningshistoria, dokumentarkiv". <http://www.skeptron.uu.se/broad/histedu/>. (Åtkomstdatum 2010-02-25).
- Nepos, Cornelius. *Om berömda män. De viris illustribus*. Klassiker 19. Sävedalen: Åström, 2005.
- Niléhn, Lars H. *Nyhumanism och medborgarfostran. Åsikter om läroverkets målsättning 1820–1880*. Bibliotheca historica Lundensis 33. diss. Lund: Gleerup, 1975.
- Nilson, Allan T. *Skolseder från Skara*. Svenskt liv och arbete 4. Stockholm: Nordiska museet, 1948.
- Nordin, Jonas. *Ett fattigt men fritt folk. Nationell och politisk självbild i Sverige från sen stormaktstid till slutet av frihetstiden*. diss. Stockholm; Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 2000.
- Norlin, Björn. *Bildning i skuggan av läroverket. Bildningsaktivitet och kollektivt identitets-skapande i svenska gymnasistföreningar 1850–1914*. Umeå Studies in History and Education 4. Umeå: Institutionen för idé- och samhällsstudier, Umeå universitet, 2010. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-37475>.
- Ong, Walter J. "Latin Language Study as a Renaissance Puberty Rite". I *Sociology, History and Education. A Reader*, red. Peter William Musgrave, 232–248. University Paperback 362. London: Methuen, 1971.
- . *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. London: Methuen, 1982.
- . *Ramus, Method, and the Decay of Dialogue. From the Art of Discourse to the Art of Reason*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1958.
- Paulsen, Friedrich. *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den Deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht. Bd 1*. Leipzig: von Veit & Co, 1896.
- Perseus Digital Library*. <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/>.
- Persson, Mathias. *Det nära främmande. Svensk lärdom och politik i en tysk tidning, 1753–1792*. diss. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 2009. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-107432>.
- Petterson, Lars. "Pedagogik och historia. En komplicerad förbindelse". I *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*, red. Staffan Selander, 359–373. Forskning i fokus 12. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, 2003. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1820>.

- Pigman, G. W., III. "Versions of Imitation in the Renaissance". *Renaissance Quarterly* 33, no. 1 (1980), s. 1–32.
- Platen, Magnus von. *Privatinformation i skolan. En undervisningshistorisk studie*. Umeå Studies in the Humanities 34. Umeå: Umeå universitetsbibliotek, 1981.
- Project til en förbättrad och förnyad förordning för trivial scholar och gymnasier i riket*. Stockholm: Kongl. tryckeriet, 1760.
- Pseud. Paidophilus. "Latinister och Antilatinister". *Stockholms Posten*, 1779–11–17.
- Pseud. Tils Widare. "I anledning av af de nyligen skedda Kungörelser från det sig så kallade Upfostrings-Sällskapet, torde man få tillåta sig en eller annan anmärkning". *Stockholms Posten*, 1779–11–22.
- Quintilianus, Marcus Fabius. *Den fulländade talaren*. Wahlström & Widstrands klassikerserie. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 2002.
- . *Institutio oratoria*. http://penelope.uchicago.edu/Thayer/E/Roman/Texts/Quintilian/Institutio_Oratoria/. (Åtkomstdatum 2010–10–26).
- Ranius, Allan. *Läroverkstryck i Linköping. Förteckning*. [Linköping]: [Förf.], 1983.
- "Register över Carlmarks samling, Skara stifts- och landsbibliotek". <http://www.skara.se/download/18.2cfad8911facf86e8880002655/Carlmark.doc.pdf>. (Åtkomstdatum 2009–05–09).
- Reiss, Timothy J. *Knowledge, Discovery and Imagination in Early Modern Europe. The Rise of Aesthetic Rationalism*. Cambridge Studies in Renaissance Literature and Culture 15. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- "Rhetorica ad Herennium". http://penelope.uchicago.edu/Thayer/E/Roman/Texts/Rhetorica_ad_Herennium/home.html. (Åtkomstdatum 2010–10–26).
- Ridderstad, Per S. "Textens ansikte i seklernas spegel. Om litterära texter och typografisk form. Anförande vid Svenska Vitterhetssamfundets årsmötet den 27 maj 1998", 1998. <http://litteraturbanken.se/red/presentationer/Textensansikte/seklernasspegel.phtml>. (Åtkomstdatum 2009–11–19).
- Rietz, Johan Ernst. *Skånska skolväsendets historia*. Lund, 1848.
- Rimm, Stefan. "Den lärda skolan". I *Utbildningshistoria. En introduktion*, red. Esbjörn Larsson och Johannes Westberg, 45–60. Lund: Studentlitteratur, 2011.
- . "Nya perspektiv på retorikundervisningen i 1700-talets skola". I *Ny utbildningshistorisk forskning. Tio bidrag från Nationella forskarskolan i utbildningshistoria*, red. Esbjörn Larsson, 11–26. Årsböcker i svensk undervisningshistoria 209. Föreningen för svensk undervisningshistoria, 2008.
- . "Språk, tanke och tradition. Retorikundervisningshistoria ur ett hermeneutiskt perspektiv". 10, 2006. <http://www.skeptron.uu.se/utbhst/p-rimm-stefan-20060928-29-sprak-tanke-och-tradition.pdf>.
- Román, Henrik. *Skönheten och nyttan. Om gymnasiesvenskans litteraturundervisning 1947–1985*. Uppsala Studies in Education 113. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 2006.
- Rydellius, Andreas. *Grammatista philosophans, Seu Colloquia & sermones, Quorum argumento Brevis primum, & adolescenti ingenio accommodata, naturæ historia traditur; Tum latinæ quoque orationis genuina constructio, &c. Cui, ob methodi similitudinem, accessit. Oratio pari ratione figurata, &c. Avctore Andrea Rydelio, In Acad. Goth. Carol. Philos. Theor. Profess. Nunc regolis syntacticis Strelingianis, notisque Svecicis Illustratus, et, Adjunctis Ei, ex Interpretatione Sebast. Castellionis, XXXVI pericopis evangelicis; Item, quæ Tironum teri manibus solent, distichis Catonis, denuo editus opera & sumtu Haqvini Sjögren, Lect. Eloq. & Poës. in Gymn. Wexion. Växjö:*

- Wrigseen & Thetzell, 1780.
- Röding, Rudolf. *Bidrag till Göteborgs latinläroverks historia*. [1]. Göteborg, 1898.
- Sahlstedt, Abraham. *Swensk ordbok med latinsk uttolkning, på kongl. majestäts allernådigste befallning författad, och i ljuset framgifwen af Abraham Sahlstedt, Konglig secreterare / Dictionarium svecicum cum interpretatione latina, jussu s:æ r:æ m:tis concinatum, inque lucem. Editum ab Abrahamo Sahlstedt, Secretario Regio*. Stockholm, 1773.
- Samuelsson, Sixten. *Högre allmänna läroverket i Uppsala. En gammal skolas öden från 1200-talet till våra dagar*. Uppsala: Lundequistska bokhandeln, 1952.
- Sandin, Bengt. *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan. Folkundervisning och barnuppfostran i svenska städer 1600–1850*. Arkiv avhandlingsserie 22. Lund: Arkiv, 1986.
- Sandström, Carl Ivar. *Utbildningens idéhistoria. Om samhällsförändringarnas inflytande på undervisningens mål och idéinnehåll genom tiderna i Sverige och utlandet*. Stockholm: Svensk facklitteratur, 1989.
- Schybergson, Magnus Gottfrid. *Henrik Gabriel Porthan. Lefnadsteckning. Senare delen*. Skrifter utgivna av Svenska litteratursällskapet i Finland 98. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland, 1911.
- Selander, Staffan. "Pedagogiska texter och retorik". I *Konsten att informera och övertyga. En antologi om pedagogik, text och retorik*, red. Staffan Selander och Boel Englund, 41–54. Stockholm: HLS, 1994.
- Sivgård, Gustaf. *Vandrande scholares. Den gamla djäknegångsseden*. Årsböcker i svensk undervisningshistoria 114. Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1965.
- Sjöberg, Johan. *Makt och vanmakt i fadersväldet. Studentpolitik i Uppsala 1780–1850*. *Studia historica Upsaliensia* 206. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 2002.
- Sjöfors, Oscar. *Kanslärsgillet och 1807 års skolordning*. diss. Lund; Karlskrona, 1919.
- Sjöstrand, Wilhelm. *Pedagogikens historia. 1, Från antiken till första världskriget*. Lund: Gleerup, 1954.
- . *Pedagogikens historia. 2, Sverige och de nordiska grannländerna till början av 1700-talet*. Lund: Gleerup, 1958.
- . *Pedagogikens historia. 3:1, Sverige och de nordiska grannländerna under frihetstiden och gustavianska tiden*. Lund: Gleerup, 1961.
- Skuncke, Marie-Christine. *Gustaf III. Det offentliga barnet. En prins retoriska och politiska fostran*. Stockholm: Atlantis, 1993.
- Stolt, Birgit. "Retorikens roll under reformationstiden". I *Vetenskap och retorik. En gammal konst i modern belysning*, red. Kurt Johannesson, 106–125. Stockholm: Natur och kultur, 2001.
- Sundblad, Johannes. *Gammaldags bruk. Kulturbilder från Västergötland*. Göteborg: T. Hedlund, 1881.
- Svedelius, Wilhelm Erik. *Anteckningar om mitt förflutna lif*. Stockholm: Fahlcrantz & Co., 1889. <http://runeberg.org/svedelif>.
- Svedjedal, Johan. "Det litteratursociologiska perspektivet. Om en forskningstradition och dess grundantaganden". I *Litteratursociologi. Texter om litteratur och samhälle*, red. Lars Furuland och Johan Svedjedal. Lund: Studentlitteratur, 1997.
- Svenska Akademiens Ordbok* (SAOB). <http://g3.spraakdata.gu.se/saob/>. Uppslagsorden "dygd", "grammatik", "hemgång", "prubba", "retorik", "tema".
- Sörlin, Sverker. *De lärdas republik. Om vetenskapens internationella tendenser*. Framtidens Europa. Malmö: Liber-Hermod, 1994.

- Tabula rhetorica*. Stockholm: Nestius, 1822.
- Tabula rhetorica*. i UUB:s samlingar; okänd tryckort, andra hälften av 1700-talet.
- Tabula rhetorica*. i KB:s samlingar; okänd tryckort, andra hälften av 1700-talet.
- "Tema". *Nordisk familjebok*. 15. *Socker - Tengström*, 1891. <http://runeberg.org/nfao/0779.html>.
- "Tema". *Nordisk familjebok*. 28. *Syrten-vikarna - Tidsbestämning*, 1919. <http://runeberg.org/nfch/0426.html>.
- Tengström, Emin. *Latinet i Sverige. Om bruket av latin bland klerker och scholares, diplomater och poeter; lärdomsfolk och vältalare*. Stockholm: Bonnier, 1973.
- Thavenius, Jan. *Modersmål och faders arv. Svenskännets traditioner i historien och nuet*. Samhällsvetenskapligt bibliotek. Stockholm: Symposion, 1981.
- Till, Dietmar. *Transformationen der Rhetorik. Untersuchungen zum Wandel der Rhetoriktheorie im 17. und 18. Jahrhundert*. Frühe Neuzeit 91. diss. Tübingen: Niemeyer, 2004.
- Tosh, John. "What Should Historians Do with Masculinity? Reflections on Nineteenth-Century Britain". *History Workshop*, no. 38 (1994), s. 179–202.
- Uddholm, Alf. *Från ärkebiskop till fakir. Gävles Vasaskola och dess elever under fem sekler (1557–1990)*. *Gevaliensens. Årsböcker i svensk undervisningshistoria* 184. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1996.
- Ueding, Gert och Bernd Steinbrink. *Grundriss der Rhetorik. Geschichte, Technik, Methode*. Stuttgart: Metzler, 1986.
- Vatz, Richard E. "The Myth of the Rhetorical Situation". I *Contemporary Rhetorical Theory. A Reader*, red. John Louis Lucaites, Celeste Michelle Condit och Sally Caudill, 226–231. New York: Guilford Press, 1999.
- Wels, Volkhard. "Melanchthon's Textbooks on Dialectic and Rhetoric as Complementary Parts of a Theory of Argumentation". I *Scholarly Knowledge. Textbooks in early modern Europe*, red. Emidio Campi, Simone De Angelis, Anja-Silvia Goeing och Anthony T. Grafton, 139–156. Genève: Librairie Droz, 2008.
- Wennås, Olof. *Striden om latinväldet. Idéer och intressen i svensk skolpolitik under 1800-talet*. Skrifter utgivna av Statsvetenskapliga föreningen i Uppsala 45. diss. Uppsala; Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1966.
- Wiberg, Albert. *Johan Carl Höjer. En gustaviansk reformpedagog. Biografisk studie*. Årsböcker i svensk undervisningshistoria 64 B. Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1942.
- Wickenden, Nicholas. *G. J. Vossius and the Humanist Concept of History*. *Respublica literaria Neerlandica* 8. Assen: Van Gorcum, 1993.
- Vickers, Brian. *In Defence of Rhetoric*. Oxford: Clarendon Press, 1988.
- Viklund, Jon. *Ett vidunder i sitt sekel. Retoriska studier i C. J. L. Almqvists kritiska prosa 1815–1851*. *Almqviststudier* 4. diss. Uppsala; Hedemora: Gidlund, 2004. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-4669>.
- Winton, Patrik. "Det sakrala nätverket. Biskop Andreas Rhyzelius väg till makten". I *Med börd, svärd och pengar. Eliters manifestation, maktutövning och reproduktion 1650–1900*, red. Gudrun Andersson, Esbjörn Larsson och Patrik Winton, 83–104. *Opuscula historica Upsaliensia* 29. Uppsala: Historiska institutionen, Uppsala universitet, 2003.
- . *Fribetstidens politiska praktik. Nätverk och offentlighet 1746–1766*. *Studia historica Upsaliensia* 223. diss. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 2006. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-6849>.

- Vossius, Gerardus Johannis. *Elementa rhetorica eller retorikens grunder*. Meddelanden från Litteraturvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet 5. Göteborg: Litteraturvetenskapliga inst., Göteborgs Univ., 2006. <http://gupea.ub.gu.se/dspace/handle/2077/19624>.
- . *Gerh. Job. Vossii Elementa rhetorica, oratoriis ejusdem partitionibus accommodata; in usum scholarum emendatius edita*. Västerås: Horrn, 1796.
- . *Gerhard. Job. Wossii Elementa rhetorica, i Svenska Språket uttolkade, och Den Studerande Ungdomen til tjenst i lhuset framgifne*. Västerås: Horrn, 1790.
- . *Gerhard. Job. Wossii Elementa rhetorica, i Svenska Språket uttolkade, och then Studerande Ungdomen til tjenst i liuset framgifne*. Västerås: Horrn, 1770.
- . *Gerhard. Job. Wossii Elementa rhetorica, i Svenska Språket vttolkade, och Then Studerande Ungdomen til tjenst i liuset framgifne*. Stockholm, tryckt hos Peter Jör. Nyström, 1732. Stockholm, 1732.
- Zillén, Erik. "Vargen och den långhalsade fågeln. Fyra fabelvarianter från svenskt 1600- och 1700-tal". I *Filologiskt smörgåsbord. En jubileumsskrift från skandinavistiken i Kraków*, 123–137. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellonskiego, 2004.
- Åslund, Leif. *Magnus Gabriel De la Gardie och vältaligheten*. Studia rhetorica Upsaliensia 1. diss. Uppsala: Avdelningen för retorik, Litteraturvetenskapliga institutionen, Uppsala universitet, 1992.
- Äldre svenskskrift. <http://libris.kb.se/hitlist?q=db:svetryck>.
- Ödman, Per-Johan. *Kontrasternas spel. En svensk mentalitets- och pedagogikhistoria. D. 1*. Stockholm: Norstedt, 1995.
- . "Progymnasmat på lärdomsskolor i Sverige, Finland och Estland 1610–1814". I *Progymnasmat. Retorikens bortglömda text- och tankeform. Uppsatsantologi från Riksbanksprojektet "Från antikens progymnasmat till den moderna 'skrivprocessen'". Grundläggande retorik som text- och tankeform*, red. Stina Hansson, 196–220. Åstorp: Rhetor, 2003.
- . *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: AWE/Geber, 1979.
- Ödmann, Samuel. *Hågkomster från hembygden och skolan*. Upsala: Palmblad, 1830. <http://runeberg.org/hagkomst>.
- Öhrberg, Ann. "En hjärtats pedagogik. Synen på barnet, lära och lärande inom svensk herrnhutism". I *Sjuttonhundratal*, 2006/2007:128–150. Uppsala: Sällskapet för 1700-talsstudier, 2007.
- . "'Fasa för all flärd, konstan och förställning'. Den ideala retorn inom 1700-talets nya offentlighet". *Sammlaren* 131 (2010), s. 38–85.
- . *Vittra fruntimmer. Författarroll och retorik hos frihetstidens kvinnliga författare*. Skrifter utgivna av Avdelningen för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen i Uppsala 45. diss. Uppsala; Hedemora: Gidlund, 2001.

Personregister

A

Acilius 215
Adolf Fredrik 272
Africanus 208
Afthonios 170
Afzelius, Erik 270
Agricola, Rudolf 71
Aisopos 145, 169, 186, 320
Alexander den store 161, 238, 251
Arcadius, Carl Olof 121
Asp, Zacharias 118
Aurivillius, Petrus 106
Alkibiades 214, 217, 218, 221
Almquist, Johannes 261, 262
Appel, Charlotte 112
Archer, Margaret S. 30
Archias, Aulus Licinius 153
Aristides 217, 218
Aristoteles 37, 38, 42, 43, 65, 75, 128,
158, 208, 218, 238
Augustinus 67

B

Badersten, Björn 44, 57
Baldzuhn, Michael 155
Beckman, Natanael 49, 106, 248, 254,
270, 276, 283
Bennich-Björkman, Bo 247
Benzelius, Eric 105, 273
Benzelstierna, Lars 105, 143
Berg, Anne 59, 286
Bergh, Birger 92, 208, 209
Berglund, Mats 278
Bergsten, Carl 179, 180
Bernhardsson, Peter 58
Björkbom, Ture Reinhold 118
Björkman, Margareta 240
Borgström, Ludvig 266

Bourdieu, Pierre 30, 32
Brahe, Per 149
Broady, Donald 30, 32
Brockenius, Zacharias 118
Broman, Olaus 101, 103, 104, 105, 126,
180
Brunnmark, Jacob 191, 192, 234, 235
Brunnmark, Petrus 143
Bröms, Ingemund 182, 183
Buchanan, George 154
Burman, Carina 55
Burman, Lars 56
Burman, Olof Abrahamsson 106, 112

C

Caesar, Gaius Julius 209, 210, 238, 251
Camerarius, Joachim 139
Carlmark, Johan Peter 167, 168, 223,
224, 225, 228, 230, 232, 307
Carlmark, Peter 223
Carlsson, Arne 50, 106
Cassirer, Peter 38
Castellio, Sebastian 121
Catilina, Lucius Sergius 150
Cato, Marcus Porcius, d.ä. 208, 210, 215
Cellarius, Christoph 141
Celsius, Olof, d.y. 93, 247
Christensson, Jakob 43
Cicero 320
Cicero, Marcus Tullius 18, 42, 53, 54, 66,
68, 70, 72, 78, 115, 116, 128, 145, 147,
148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155,
158, 163, 186, 187, 188, 189, 192, 195,
200, 209, 211, 212, 213, 215, 216, 220,
221, 238, 248, 251, 282, 300, 301, 306,
314, 315, 316, 317
Cohen, Michèle 41
Collijn, Isak 118
Collin, Sven 273

Comenius, Johan Amos 77
 Comte, Auguste 30
 Conley, Thomas C. 78
 Conley, Thomas M. 61, 78
 Connell, Raewyn 41
 Corderius (Cordier, Mathurin) 139, 154
 Cornificus, Quintus 208
 Cullhed, Anders 190
 Curio, Henrik 118
 Curtius Rufus, Quintus 106, 115, 116,
 147, 148, 149, 161, 211

D

Dareios 219
 Delblanc, Sven 57
 Demetrios 219
 Demophon 209
 Demosthenes 72, 158
 Dewey, John 19
 Dido 207
 Dilthey, Wilhelm 45
 Donatus, Ælius 77
 Durkheim, Émile 30

E

Edgren, Henrik 60
 Ekblom, Birgitta 57
 Ekedahl, Nils 56, 57, 289
 Ekholm, Ragnar 183, 251, 270
 Eklin, Salomon 186
 Ekman, Andreas 119
 Ekman, Kerstin 56
 Elg, Arvid G:son 156
 Ellenberger, Bengt 93
 Elmgren, Henrik 81
 Enaeus, Olof 118
 Engdahl, Horace 47, 56
 Englund, Tomas 21, 24, 29
 Erasmus av Rotterdam 70, 71, 154, 155,
 190

Eriksson, Anders 102, 170
 Ernesti, Johann August 120, 123, 124,
 127, 128, 299, 314
 Evers, Artur 121

F

Fafner, Jørgen 61, 64
 Falk, Anders 106
 Fischer, Otto 56
 Flodrin, Petrus 175
 Florin, Christina 59, 266
 Florus 89
 Forsberg, Eva 23
 Fredén, Gustaf 101, 157, 274
 Freedman, Joseph S. 152, 161, 172

G

Gadamer, Hans-Georg 46, 47
 Geijer, Erik Gustaf 287
 Gjörwell, Carl Christoffer 99
 Goodman, Dena 242
 Goodson, Ivor 28
 Götselius, Thomas 56, 71
 Greffwe, Amund 101
 Grinde, Janne Lindqvist 57
 Gustav III 57, 212, 272
 Gustav IV Adolf 272
 Gustav Vasa 72

H

Hafenreffer, Matthias 89, 106
 Hagemann, Johan 118
 Hall, Bror Rudolf 51, 126, 168, 187, 188,
 281
 Hannibal 220, 238
 Hanning, Olaus 175
 Hansson, Stina 39, 52, 53, 56, 60, 110,
 118, 129, 151, 167, 169, 206, 208
 Hastig, Johannes 132, 133

Helander, Hans 59, 159, 244
 Hernlund, Hugo 57
 Hesiodos 89
 Hesselius, Petrus 141
 Hesus, Eobanus 154
 Hillman, Rolf 56
 Histiaios 219
 Hock, Ronald F. 66, 170
 Hof, Sven 49, 93, 112, 173, 247, 248, 268
 Horatius 320
 Horatius Flaccus, Quintus 153, 187, 195
 Horrn, Johan Laurentius, d.y. 118, 210
 Horrn, Johan Laurentius, d.ä. 118, 210
 Högman, Olof 281
 Höjer, Johan Carl 116
 Homeros 72, 89, 238
 Höök, Bengt 118
 Horrn, Johan Laurentius, d.y. 117

I

Isokrates 64, 65

J

Jacobsson, Benny 60, 263
 Janson, Tore 42
 Jarrick, Arne 281, 282
 Jesus från Nasaret 206, 289, 317
 Johannesson, Kurt 61, 291
 Johansson, Egil 58, 266
 Johansson, Ulla 59
 Justinus 320
 Justinus, Marcus Junianus 106, 145, 148, 153, 195, 211

K

Knös, Anders 160
 Kämpe, Daniel 118
 Karl den store 68
 Karl X Gustav 272

Kennedy, George A. 61, 65
 Kihlmark, Matthias 124
 Kimon 218, 220
 Knös, Anders 160, 161
 Kraftman, Johannes 265

L

Lallerstedt, Anders 102, 134
 Langius, Joachim 105, 142
 Larsson, Esbjörn 58
 Lewan, Bengt 57
 Liljenroth, Sven Peter 261, 262, 263
 Lindberg, Bo 58, 244, 245
 Lindhardt, Jan 163
 Lindh, Nils Magnus 118
 Lindmark, Daniel 58, 165, 243
 Lind, Peter 56
 Lindroth, Sten 245
 Linné, Agneta 29, 59
 Lipsius, Justus 188
 Livius, Titus 187, 188, 251
 Ljungberg, Carl Fredrik 248
 Lundgren, Ulf P. 24, 27, 28, 29, 33
 Lælius, Gaius 212, 213, 215, 216
 Lötmarker, Lena 60, 251
 Lundahl, Christian 22, 57
 Lunsford, Andrea 279
 Lupus, Publius Rutilius 210, 211
 Luther, Martin 71
 Lycurgus 210
 Lysandros 222

M

Medelplan, Daniel 118
 Melanchthon, Philipp 134
 Mæcenat 208
 Marklund, Andreas 58
 Mattsson, Annie 57
 McLuhan, Marshall 61

Melanchthon, Philipp 71, 72, 93, 133,
296, 312
Miltiades 215, 217, 219, 220
Momma, Peter 102
Morgan, Teresa 64
Murphy, James J. 61, 136

N

Neidenmark, Thomas 60
Nepos, Cornelius 18, 115, 123, 141, 142,
145, 147, 148, 151, 153, 154, 195, 200,
211, 212, 213, 214, 215, 217, 218, 219,
220, 221, 222, 306, 316, 317, 320
Nestius, Fredrik Bogislaus 125
Niléhn, Lars H. 59
Nilson, Allan T. 271, 280
Norlin, Björn 59
Normark, Johannes 119
Nyrén, Carl 273
Nyström, Peter Jöransson 102, 117, 118

O

Ovidius Naso, Publius 89, 115, 145, 147,
148, 151, 187, 209, 238
Olsson, Anders 47
O'Neil, Edward N. 66, 170
Ong, Walter J. 75, 162, 163, 190, 246,
269
Otterström, Jakob 254

P

Palm, Lars 255
Parland-von Essen, Jessica 58
Paulsen, Friedrich 61
Pausanias 214, 221, 222
Penelope 210
Perikles 218, 251
Petri, Olaus 72
Pettersson, Lars 60

Phædrus 145, 151, 153, 320
Pihl, Gabriel 105, 147
Pilatus, Pontius 238
von Platen, Magnus 58, 86
Platon 65, 238
Porthan, Henrik Gabriel 124
Prytz, Petrus Andreae 274

Q

Quintilianus, Marcus Fabius 52, 66, 67,
69, 70, 75, 92, 93, 130, 138, 162, 163,
185, 188, 191, 208, 235, 254, 282, 284,
296, 312
Qvist, Lars 85, 140, 141, 142, 145, 164,
165, 174, 175, 179, 241

R

Ramus, Petrus 75, 77, 78
Ranius, Allan 100, 272, 273
Rhyzelius, Andreas Olavi 103, 184, 185,
193
Rietz, Johan Ernst 140
Röding, Rudolf 182
Román, Henrik 21
Rönberg, Johannes 118
Roos, Paavo 218
Rousseau, Jean-Jacques 79
Rudbeckius, Johannes 74
Rydellius, Andreas 120, 121, 149, 299, 313
Rydhénus, Petrus 263

S

Sahlstedt, Abraham 95
Sallustius 116, 147, 153, 154, 320
Sandin, Bengt 60, 61, 82, 83
Sandström, Carl Ivar 60
Schedvin, Johan 147
Schefferus, Johannes 288
Schenberg, Per 105

Schleiermacher, Friedrich 45
 Schönstedt, Jean M. 149
 Schotus, Buchananus 154
 Schunk, Carl Eliezer 175
 Scipio Africanus, Publius Cornelius, d.ä.

221

Selander, Staffan 25, 33, 34
 Sennefelt, Karin 58
 Sjöfors, Oscar 57, 98, 102, 107
 Sjögren, Håkan 121
 Sjöstrand, Wilhelm 60, 77, 80
 Skuncke, Marie-Christine 55
 Söderberg, Johan 281, 282
 Sokrates 65, 217, 251
 Sörlin, Sverker 242, 244
 Spiegel, Haquin 193
 Spiegel, Jacob 193
 Steinert, Christian 126
 Stenfelt, Johan 211
 Stoltz, Matthias 150, 151
 Streling, Johan 105, 140
 Sturm, Johannes 71, 73
 Svedelius, Wilhelm Erik 147
 Svedjedal, Johan 35
 Swedberg, Jesper 139, 154
 Swederus, Magnus 239, 240
 Syrus, Publilius 155

T

Tengström, Emin 59
 Terentius Afer, Publius 187, 208
 Thavenius, Jan 58, 241, 242, 245, 269
 Themistokles 215, 217, 219, 220, 221
 Till, Dietmar 61
 Tobias, son till Tobit 227
 Törner, Johan J. 273
 Tøsh, John 41

U

Ullenius, Harald 282
 Ulrika Eleonora 272

V

Valbeck, Eric 175
 Vergilius 320
 Vergilius Maro, Publius 72, 88, 89, 115,
 143, 145, 147, 148, 149, 151, 153, 154,
 187, 195, 238
 Vickers, Brian 61, 65, 69, 75
 Viklund, Jon 56
 Vinter, mäster 282
 Vives, Juan Luis 71
 von Platen, Magnus 257
 Vossius, Gerardus Johannis 52, 53, 77,
 78, 95, 96, 97, 105, 106, 109, 110, 111,
 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120,
 121, 123, 124, 125, 127, 128, 130, 131,
 132, 133, 134, 135, 136, 137, 146, 147,
 148, 149, 152, 156, 158, 194, 204, 205,
 206, 207, 208, 209, 210, 214, 217, 248,
 298, 299, 305, 306, 313, 314

W

Wallerius, Daniel 157
 Wall, Johan Larsson 118
 Wallmark, Johannes 109
 Wennås, Olof 59, 84, 287
 Wennerdahl, Wilhelm Anders 272, 273
 Wennerstedt, Olov 121
 Willén, Marcus 57

X

Xerxes 221

Z

Ziervogel, Evald 105

Å

Åslund, Leif 56, 160

Ä

Älf, Samuel 272

Ö

Ödman, Samuel 86, 253, 256, 257, 265,
271, 275, 280, 283

Ödman, Per-Johan 25, 46, 60, 170

Öhrberg, Ann 56, 58

PUBLIKATIONER i serien ÖREBRO STUDIES IN EDUCATION

- 1 Domfors, Lars-Åke, *Döfstumlärare – specialpedagog – lärare för döva och hörselskadade. En lärarutbildnings innehåll och rationalitetsförskjutningar.* 2000
- 2 Rapp, Stephan, *Rektor – garant för elevernas rättssäkerhet?* 2001
- 3 Wahlström, Ninni, *Om det förändrade ansvaret för skolan. Vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser.* 2002
- 4 Boman, Ylva, *Utbildningspolitik i det andra moderna. Om skolans normativa villkor.* 2002
- 5 Lindberg, Owe, *Talet om lärarutbildning.* 2002
- 6 Liljestrand, Johan, *Klassrummet som diskussionsarena.* 2002
- 7 Nilsson, Lena, *Hälsoarbetets möte med skolan i teori och praktik.* 2003
- 8 Göhl-Muigai, Ann-Kristin, *Talet om ansvar i förskolans styrdokument 1945–1998. En textanalys.* 2004
- 9 Håkanson, Christer, *Lärares yrkeslandskap – ett institutionellt perspektiv.* 2004
- 10 Erikson, Lars, *Föräldrar och skola.* 2004
- 11 Swartling Widerström, Katarina, *Att ha eller vara kropp? En textanalytisk studie av skolämnet idrott och hälsa.* 2005
- 12 Hagström, Eva, *Meningar om uppsatsskrivande i högskolan.* 2005
- 13 Öhman, Johan, *Den etiska tendensen i utbildning för hållbar utveckling. Meningsskapande i ett genomlevandeperspektiv.* 2006
- 14 Quennerstedt, Ann, *Kommunen – en part i utbildningspolitiken?* 2006
- 15 Quennerstedt, Mikael, *Att lära sig hälsa.* 2006
- 16 Hultin, Eva, *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning. En ämnesdidaktisk studie.* 2006
- 17 Wiklund, Matilda, *Kunskapens fanbärare. Den goda läraren som diskursiv konstruktion på en mediearena.* 2006
- 18 Rebenius, Inga, *Talet om learner autonomy: språkinläring, autonomi och ett demokratiskt medborgarskap – ett gränsland till moralfilosofi.* 2007
- 19 Falkner, Carin, *Datorspelande som bildning och kultur. En hermeneutisk studie av datorspelande.* 2007

- 20 C. Odora Hoppers, B. Gustavsson, E. Motala, J. Pampallis, *Democracy and Human Rights in Education and Society: Explorations from South Africa and Sweden*. 2007
- 21 Larsson, Kent, *Samtal, klassrumsklimat och elevers delaktighet – överväganden kring en deliberativ didaktik*. 2007
- 22 Engström, Karin, *Delaktighet under tvång. Om ungdomars erfarenheter i barn- och ungdomspsykiatrisk slutenvård*. 2008
- 23 Öberg Tuleus, Marianne, *Lärarutbildning mellan det bekanta och det obekanta. En studie av lärares och lärarstudenters beskrivningar av levd erfarenhet i skola och högskola*. 2008
- 24 Tellgren, Britt, *Från samhällsmoder till forskarbehörig lärare. Kontinuitet och förändring i en lokal förskollärarytbildning*. 2008
- 25 Knutas, Agneta, *Mellan styrning och moral. Berättelser om ett lärarlag*. 2008
- 26 Ohlsson, Ulla, *Vägar in i ett yrke – en studie av lärande och kunskapsutveckling hos nyutbildade sjuksköterskor*. 2009
- 27 Unemar Öst, Ingrid, *Kampen om den högre utbildningens syften och mål. En studie av svensk utbildningspolitik*. 2009
- 28 Morawski, Jan, *Mellan frihet och kontroll. Om läroplanskonstruktioner i svensk skola*. 2010
- 29 Bergh, Andreas, *Vad gör kvalitet med utbildning? Om kvalitetsbegreppets skilda innebörder och dess konsekvenser för utbildning*. 2010
- 30 Rosenquist, Joachim, *Pluralism and Unity in Education. On Education for Democratic Citizenship and Personal Autonomy in a Pluralist Society*. 2011
- 31 Tedenljung, Dan, *Anspraak på utbildningsforskning – villkor för externa projektbidrag*. 2011
- 32 Rimm, Stefan, *Vältalighet och mannafostran. Retorikutbildningen i svenska skolor och gymnasier 1724–1807*. 2011