

Örebro Universitet
Pedagogiska institutionen
Kerstin Skog-Östlin
Kerstin.skog-ostlin@pi.oru.se

**Att inte nå ända fram
- en studie av kvinnors väg till läroverkslärartjänster
kring 1900**

Paper presenterat vid den 2:a nordiska pedagogikhistoriska konferensen, Stockholm, 25-27 september 2003.

Att inte nå ända fram

- en studie av kvinnors väg till läroverkslärartjänster kring 1900

Inledning

Nästan sextio år efter det att flickor fick rätt att avlägga studentexamen öppnades också de statliga högre läroverken för dem. Fram till 1927 såg deras utbildningsväg annorlunda ut än pojkarnas, även om examen och kraven på den var desamma. 1870-talet innebar att kvinnor, förutom att ta studenten, också fick studera vid universitet och genomgå provår för att bli läroverkslärare. Men det dröjde ända till 1919 innan det var möjligt för dem att få sådana tjänster.¹ Under de nästan femtio år den här situationen rådde var det ett antal kvinnor som valde att bli läroverkslärare. Några av dem försökte trots regelverket att få tjänster de i kraft av sin utbildning var behöriga till. Andra avstod och sökte sig till skolformer vid sidan om de högre allmänna läroverken. Kvinnornas lika och samtidigt olika sätt att agera väcker frågor. Varför valde de att utbilda sig till läroverkslärare? Varför försökte några av dem att få tjänst, som kvinnor formellt inte hade tillträde till? Varför valde andra en annan väg?

Vid sidan om de högre allmänna läroverken fanns flickskolor som också hade rätt att ge en utbildning som avslutades med studentexamen. Den traditionella vägen att bli lärarinna vid en flickskola gick via Högre lärarinneseminariet, som grundades 1861 och som kan ses som den första högre utbildningsanstalten för flickor. Examen från seminariet gav också behörighet att undervisa inom skolformer med anknytning till läroverken. Under den här aktuella perioden runt sekelskiftet 1900 fanns alltså två utbildningsvägar för de kvinnor som ville undervisa inom utbildning som förberedde för universitetsstudier. Hur förhöll sig kvinnor med olika utbildningsbakgrund till varandra? Hur såg de på grundläggande pedagogiska frågor?

En tolkningsram

Det sociala fält eller den sociala praktik som utbildningsområdet utgjorde vid den här aktuella tidpunkten är ett av flera områden som ger möjlighet att studera hur kvinnor gjorde bruk av de möjligheter som Stockholm och tiden kring förra sekelskiftet erbjöd.² Med utgångspunkt i svaren på ovanstående frågor kan man belysa vilka strategier som dessa kvinnor utvecklade för att lämna det privata och vinna inträde i existerande offentligheter och sociala fält eller vid skapandet av nya. I det här sammanhanget fokuseras relationen mellan kvinnor. Var insatserna på utbildningsområdet ett gemensamt kvinnligt projekt? Utbildningen av barn och ungdomar var socialt segregerad, men också könsmässigt. Det betyder att relationen till mansdominerade sociala sammanhang måste fokuseras. I vilken utsträckning var kvinnornas agerande ett svar på eller en utmaning av dominerande könsstrukturer?

Med inspiration från Bourdieu kommer begreppen kapital, strategi och rum av möjligheter att användas som analysredskap. Kapital ses här som symboliska och materiella tillgångar. Alla tillgångar kan fungera som symboliskt kapital, om de tillmäts värde i ett visst sammanhang. Det betyder att en tillgång eller ett kapital bara har ett värde i relation till hur det uppfattas i en given situation. Strategier kan sägas vara individers sätt att skydda värdet på sitt kapital och deras försök att bevara eller förbättra sin situation. Även om termen strategi kan ge intryck av att man handlar medvetet, är det oftast så att det man gör är mer eller mindre omedvetet. Strategi kan förstås i relation till de möjligheter som står till buds. De val man gör är beroende av det rum av möjligheter som finns.³

¹ 1919 fick kvinnor rätt att inneha läroverkslärartjänster. 1923 kom behörighetslagarna.

² Den här studien är en del av projektet *Formering för offentlighet*. Broady m. fl. 1999.

³ Se t.ex. Bourdieu 2000, Broady 1990 och 1998.

Provårsrummet

Under större delen av den här aktuella perioden fanns det fem provårsläroverk i Sverige - tre i Stockholm och två landsorten.⁴ Vid dessa läroverk genomfördes provåret, som var den praktiskt-pedagogiska delen av läroverkslärarutbildningen. Det förutsatte en akademisk examen. Omkring 50 blivande lärare genomförde provår varje läsår.⁵ Från 1875 fram till 1916 tog sig 59 kvinnor in den här manliga världen för att gå provår.⁶ Knappt 80 procent av alla kvinnor som genomgick provår gjorde det i Stockholm och där gick de flesta på Norra Real. En liknande tendens kan anas i Göteborg, nämligen att det är ett realläroverk som tar emot flest kvinnor. Även om dessa kvinnor inte alltid var naturvetare, utan lika gärna kunde vara humanister, skulle det kunna tolkas som att realläroverken var mer förändringsbenägna och därför i större utsträckning var villiga att ta emot kvinnor. Det är också värt att notera att läroverken i Lund och Uppsala hade en påfallande liten del kvinnliga provårskandidater. Det kan möjligen förstås i relation till att Stockholm, och senare också Göteborg, utgjorde en arena där det moderna samhället påtagligt växte fram. Det är troligt att Uppsala och Lund var mer präglade av traditionen. Det här kunde ha påverkat de kvinnor som sökte provårsplats, så att de sökte sig till Stockholm och realläroverk för att få en bättre utbildningssituation, även om de från sina akademiska studier var vana vid att vara pionjärer och i minoritet.

Fyra procent av alla som utbildade sig till läroverkslärare var kvinnor. Bara två av dem fick tjänst på ett statligt läroverk (1876 resp. 1901). De övriga som arbetade på läroverken var anställda som extralärare eller vikarier och alla utom två undervisade i real- eller samskola. Det förefaller också vara så att utrymmet för kvinnorna minskade under loppet av 1910-talet; dels blev kvinnorna färre, dels ökade antalet manliga läroverkslärare. Den här situationen ska sättas i relation till lagstiftningen som stängde kvinnorna ute från tjänster i de högre läroverken. I de lägre läroverken fanns kvinnorna på ämneslärarinnetjänster, där utbildningskravet var en examen från Högre lärarinneseminariet och därmed lägre lön än för de akademiskt utbildade männen. Kvinnor med läroverkslärarutbildning kunde söka dessa tjänster, men fick då en lön knuten till tjänsten - inte till utbildningskompetensen.

De högre allmänna läroverken var en manlig värld. Bara pojkar hade tillträde och syftet var att fostra och utbilda landets blivande elit.⁷ I det pedagogiska rum som provåret utgjorde släpptes kvinnorna in. Men sedan var det högre allmänna läroverket stängt för dem, trots att de hade samma och i flera fall högre utbildning än männen.

Fyra kvinnor

Av de få kvinnor som blev läroverkslärare ska fyra fokuseras här: Betty Pettersson (1838-1885), Ellen Fries (1855-1900), Anna Ahlström (1863-1943) och Astrid Cleve von Euler (1875-1968). De var pionjärer på universitetet, men förhöll sig olika till fortsatt karriär i akademien. Alla utbildade sig till läroverkslärare, men bara två tjänstgjorde på läroverk - en som ordinarie lärare, en som vikarierande. Tre undervisade på flickskolor. Två av dem sökte lektorat, men lyckades inte få sådan tjänst trots mer än tillräckliga akademiska meriter. Dessa kvinnor var aktiva i Stockholms skolvärld under en 40-årsperiod, men inte samtidigt. Betty Pettersson hade avslutat sin lärarbana, när Ellen Fries började sin. Anna Ahlströms egentliga lärarkarriär började ett par år efter Ellen Fries bortgång. Astrid Cleve von Eulers bana som lärare startade ytterligare ett tiotal år senare. Trots att de var lärare vid olika tidpunkter kring sekelskiftet 1900 befann de sig på ett utbildningsområde som på många sätt såg likadant ut under hela tiden.⁸ De akademiskt utbildade kvinnorna, med stöd av vissa män, arbetade intensivt med start efter sekelskiftet med att förändra den könsrättvisa strukturen som framför allt utmärkte den universitetsförberedande utbildningen. Men detta arbete började redan med att Betty Pettersson som första kvinna fick tjänst vid ett pojkläroverk i Stockholm.

⁴ I Stockholm var det Norra Latin, Södra Latin och Norra Real. Det två övriga låg i Uppsala och Lund. F.o.m. 1911 resp 1913 blev Realläroverket resp. Latinläroverket i Göteborg provårsläroverk.

⁵ Läsåren 1880/81-1915/16. De tre sista läsåren var det 60-90 som genomgick provår. Källa : Sveriges officiella statistik.

⁶ Ätminstone ytterligare en kvinna, Anna Sörensen, genomförde provår, men inte vid ett provårsläroverk utan vid ett folkskoleseminarium. Källa: Lundström 1924.

⁷ Se Florin och Johansson 1993.

⁸ Jmf. Linné och Skog-Östlin 2003.

Vägen till lärartjänst.....

..... omkring 1880

Den äldsta av kvinnorna, Betty Pettersson, var den första kvinnan i Sverige som tog studenten, 1871. Via universitetet i Uppsala och provår vid ett pojkläroverk i Stockholm fick hon tjänst som läroverkslärare.⁹ Vid den här tidpunkten var den normala lärarbanan för en kvinna, som inte ville arbeta i folkskolan, att gå Högre lärarinneseminariet och sedan tjänstgöra på en flickskola. Betty Pettersson utmanade den strukturen. Uppenbarligen hade hon, efter skolgång i privatskola i Visby, där hon växte upp, under många år varit guvernant och kanske också lärarinna på flickskola, innan hon bestämde sig för att ta studenten, söka sig till universitetet i Uppsala för att sedan ta sig in på ett pojkläroverk, det där hon hade gjort sitt provår.¹⁰ Det gällande regelverket gav inte utrymme för en kvinna att göra en sådan karriär. Rummet av möjligheter föreföll vara obefintligt. Men genom att tänja reglerna med hjälp av dispenser fick hon tillgång till ett nytt rum av möjligheter.¹¹

..... omkring 1890

Ellen Fries var också en av pionjärerna. Den första kvinnan i Sverige som disputerade, 1883 i historia vid Uppsala universitet. Redan som tonåring ville hon bli lärarinna, för att slippa gå in i den traditionella kvinnorollen.¹² Hennes egen plan var att söka till Högre lärarinneseminariet. Men det satte hennes föräldrar stopp för. Istället gick hennes väg till läraryrket via studier i hemmet, flickskola och studentexamen, universitetsexamina och provår. Helt enligt regelboken. Men till skillnad från Betty Pettersson försökte Ellen Fries aldrig att ta sig in på läroverket. Detta trots att hon uppenbarligen både föredrog att undervisa pojkar och tydligt formulerade skillnaderna i de två skolformernas materiella förutsättningar till läroverkens fördel. Hela sin lärarkarriär befann sig Ellen Fries på flickskola. Under 1890-talet var hon studierektor med uppgiften att bygga upp och driva en gymnasieavdelning. Att bli lärare, men inte försöka få tjänst på ett läroverk och i stället välja flickskola kan ses ett uttryck för anpassning till rummet av möjligheter - designat av akademins krav, ekonomiska realiteter och omgivningens sociala förväntningar.

..... omkring sekelskiftet 1900

Anna Ahlström var den enda av de akademiskt utbildade kvinnorna som startade en egen skola.¹³ Bara tre år efter sin disputation annonserade hon efter elever till Nya Elementarskolan för flickor. Då hade hon samma meriter som krävdes för att bli rektor på ett högre allmänt läroverk - doktorsgraden och provår. Hon hade också viss tjänstgöring som lärarinna på flickskolor i Stockholm. Utbildningsvägen dit hade gått via privatskola och flickskola i Stockholm som avslutades med studentexamen. Efter studier utomlands skrev hon in sig vid Uppsala universitet som hon lämnade med en doktorsgrad; den femte kvinnan som disputerade. Direkt efter universitetet gick hon provår och två år senare startade hon sin skola. Anna Ahlström sökte en tjänst vid Högre lärarinneseminariet. Hon fick inte tjänsten, som i stället gick till en kvinna med seminarieutbildning. Att Anna Ahlström, till skillnad från de andra akademiskt utbildade lärarinnorna, startade en egen skola och inte nöjde sig med att ta en tjänst på en etablerad flickskola under ledning av en seminarieutbildad föreståndarinna, hänger förmodligen samman med att hon kunde omvandla sitt akademiska och sociala kapital till ett ekonomiskt.

..... under 1910-talet

Astrid Cleve von Euler var den tredje kvinnan i Sverige som disputerade. Bara 23 år gammal blev hon doktor i botanik vid Uppsala universitet. Redan tidigt var hon inställd på en forskarbana.¹⁴ Men under 1910-talet och även under en period under 1920-talet var hon lärarinna i första hand på flickskolor,

⁹ SBL och Lingegård 1985.

¹⁰ Lingegård 1985.

¹¹ Se Skog-Östlin 2003 a.

¹² Avsnittet om Ellen Fries bygger på Skog-Östlin 2001 och 2003 b.

¹³ Detta avsnitt om Anna Ahlström bygger på Ullman 2003.

¹⁴ Se Skog-Östlin i manus 2003 c och d. Avsnittet bygger på dessa texter.

men också på ett statligt högre läroverk. Astrid Cleve von Euler tog studenten som privatist när hon var 16 år, efter att ha läst för sin mor och vissa studier utomlands. Parallellt med forskning på högskolan undervisade Astrid Cleve von Euler i mindre utsträckning i flickskola; förmodligen för att dryga ut kassan. När hon i början av 1910-talet blev ensam med fem minderåriga barn efter en skilsmässa kompletterade hon sin utbildning med ett provår. Därmed inleddes en period som lärarinna i Stockholm, som varade i drygt fem år, innan hon återvände till forskning, men då inom näringslivet. Några år under 1920-talet var hon också lärarinna, för att sedan lämna den karriären för gott för forskning, men fortfarande utanför akademien. Under sin första period som utbildad lärarinna sökte Astrid Cleve von Euler en lektorstjänst på Högre lärarinneseminariet. Hon fick förord av Läroverksöverstyrelsen, men eftersom statsmakterna inte fattade några beslut om förändring av gällande regler för tillsättning, rann det hela ut i sanden. Det närmaste ett statligt läroverk Astrid Cleve von Euler kom var ett vikariat som lektor på sitt provårsläroverk. Rummet av möjligheter visade sig vara mindre än planerat och det akademiska kapital hon hade gick inte att växla in till ett ekonomisk enligt planerna. Däremot är det troligt att hon kunde använda sitt sociala kapital skapat i Uppsala kvinnliga studentförening för att få tjänst på flickskola.¹⁵

..... olika, men ändå lika

Om man jämför den strategi de här kvinnorna använde för att ta sig fram till lärartjänst, finns både likheter och olikheter. Alla studerade vid Uppsala universitet och genomförde provår i Stockholm. Två av dem växte upp i Stockholm och en i Uppsala, men med nära anknytning till Stockholm. Den enda som fick en tjänst på ett statligt pojkläroverk tänjde på regelverket. Att det var möjligt att göra det kan förmodligen bero på att männen inte förväntade sig att fler eller i alla fall särskilt många kvinnor skulle söka sig till läroverken. Att släppa in en kvinna betydde ingenting för styrkeförhållandena - läroverket var fortfarande en manlig värld. De två kvinnor som sökte tjänster, men inte fick några sökte inte till pojkläroverk. De ville visserligen ha tjänster som krävde läroverkslärarutbildning för en manlig sökande, men tjänsterna fanns på Högre lärarinneseminariet, med bara kvinnliga elever, som utbildades för en karriär inom flickskolan. De här försöken kan inte heller egentligen ses som en reell utmaning av den manliga strukturen.

Den enda kvinnan som inte gjorde några försök att ta sig in i läroverket fick i stället en hög position på sin flickskola. Visserligen var hon formellt underställd en föreståndarinna med betydligt lägre utbildning, men hon var ansvarig för gymnasieavdelningen - motsvarigheten till det högre allmänna läroverket och hon hade utbildningsmeriter som motsvarade en läroverksrektors. Även de två andra kvinnorna som arbetade inom flickskolan hade höga positioner. En var rektor, även om hon inte kallades för det och en arbetade under samma premisser som en lektor. Den kvinnan som tog sig in på läroverket fick en låg position där. Hon undervisade i de lägre klasserna, där eleverna var 10-12 år gamla och hon hade den kortaste utbildningen av de fyra.

Oavsett hur dessa kvinnor agerade utnyttjade de utbildningsmöjligheterna som stod till buds. Däremot tog de olika vägar efter examen. Det kan förstås i relation till deras olika kapital och det historiska rum de befann sig i, när de fattade sina beslut.

Pedagogiska ställningstagaden

Flickskolorna har betraktats som förnyare av pedagogiken i den svenska skolan.¹⁶ De som arbetade på dessa skolor var inte bundna av statliga styrdokument, utan kunde forma en pedagogisk arena med både utformning och innehåll som avvek från de statliga läroverken. Ellen Fries, Anna Ahlström och Astrid Cleve von Euler, som alla på olika sätt hade möjligheter att formulera sina pedagogiska

¹⁵ Anna Ahlström tillhörde föreningen samtidigt under 1890-talet och Astrid Cleve von Euler hade huvuddelen av sin tjänstgöring under 1910-talet på Nya Elementar för flickor, den skola som Anna Ahlström startade.

¹⁶ Jmf. t.ex. Grauers 1961 och Ullman 2003.

ställningstaganden, valde att göra detta inom ramen för den pedagogik som gällde inom läroverken.¹⁷ Varför drev de inte ett alternativ? Men först något om vilka ställningstaganden dessa kvinnor gjorde.

Ellen Fries fick i uppdrag att bygga upp gymnasieavdelningen på sin flickskola. Det uppdraget hade vissa givna ramar. För att få dimissionsrätt¹⁸ måste utbildningen uppfylla samma krav som de som gällde på läroverken. För Ellen Fries förefaller detta inte ha varit något problem. De pedagogiska tankar och principer hon på olika sätt formulerade sammanföll på viktiga punkter med det som gällde inom läroverken.¹⁹ Hon tog avstånd från den traditionella utbildningen inom flickskolorna och ville i stället ha samskolor där flickor och pojkar fick samma utbildning samtidigt på samma ställe. Normen för den utbildningen var pojkarnas elitutbildning. Hennes pedagogiska projekt - både inom ramen för Fredrika Bremerförbundet och flickskolan - innebar att anpassa flickornas utbildning så att den blev likadan som pojkarnas. En utgångspunkt för detta tänkande var att kvinnor och män i första hand är människor, i andra hand kvinnor och män. Det var därför viktigt att de fick samma utbildning. Flickskolan i dess dåvarande utformning bidrog till att bevara skillnaderna mellan könen, menade hon och måste därför förändras. Eftersom samskolor tillhörde undantagen och fortfarande ansågs kontroversiella, var den mest framkomliga vägen att reformera inom flickskolorna. Det här betydde också att Ellen Fries tog avstånd från den utbildning som gavs vid Högre lärarinneseminariet och förordade den lärarutbildning som gick via universitetsstudier och provår. Det var också självklart för henne att all högre utbildning skulle vara statlig.

Redan i den första annonsen för Anna Ahlströms flickskola markerades att den nya skolan var en läroanstalt som skulle drivas enligt samma principer som de statliga läroverken för pojkar.²⁰ När sedan skolan fick en egen byggnad, var den utformad som de högre allmänna läroverken - inte som flickskolorna.²¹ Även på den punkten fanns ett tydligt ställningstagande. Flickskolans hemlika miljö var inte aktuell, utan det var läroverkens formspråk med bäring på det offentliga som präglade den fysiska miljön. Det är också påtagligt att skolans kollegium i betydligt större utsträckning än flickskolornas i allmänhet bestod av kvinnliga akademiker, inte seminarieutbildade lärarinnor. Anna Ahlström var också kritisk till utbildningen vid Högre lärarinneseminariet och den kvinnobildningstradition det stod för.²²

Även Astrid Cleve von Euler gav uttryck för en pedagogik som hörde hemma inom läroverket.²³ Hennes lärobok i kemi, som vände sig till flickskolorna i första hand, avvek endast marginellt från de som hennes manliga kollegor producerade för läroverket. Skolämnet kemi skulle spegla det som fanns inom vetenskapen, vara underordnat den och förbereda för högre studier. Även om hon i sin bok till viss del hämtade exempel från hemmet, var det ändå den etablerade, av de manliga läroverkslärarna formulerade synen på ämnet kemi hon anslöt sig till. Hon menade också att pojkar och flickor hade olika typer av begåvningar och inställning till studier. Däremot tog hon inte tydligt ställning till hur skolorna skulle organiseras; inte mer än att de flickor som var forskarbegåvningar måste tas om hand och ges möjligheter inom den etablerade högre utbildningen.

Hur kan man förstå kvinnornas ställningstaganden? Om man ville ge flickor tillträde till högre utbildning, var det förmodligen den väg som stod till buds. Rummet av möjligheter var i det fallet tydligt definierat och någon alternativ väg fanns inte. Det var inte möjligt, åtminstone på kort sikt, att bidra till ett pedagogiskt nytänkande, om målet var att flickor skulle få del av högre utbildning. Det var inte tal om att anpassa pojkarnas utbildning till flickornas. Lika litet fanns det utrymme för en tredje väg. En annan aspekt som också kan ha betydelse är de här kvinnornas egen utbildningsväg. Den bidrog till formandet av en habitus som till stora delar liknade den som elitens pojkar och män hade. Dessa kvinnor tillhörde själva en dubbel elit både med sin, även i jämförelse med män, mycket höga utbildning och genom att de var pionjärv kvinnor.

¹⁷ Betty Pettersson lämnade inte några texter efter sig. Det enda som finns är rektors anteckningar från hennes provår. Av dessa framgår att hon var självständig gentemot de andra provårskandidaterna. Men ingenting tyder på att hon ville ha ett annat pedagogiskt innehåll, än det som gällde på läroverket. Källa: Östra Reals arkiv. SSA.

¹⁸ Rätt att vid skolan utfärda studentexamen.

¹⁹ För en mer detaljerad genomgång se Skog-Östlin 2003 b.

²⁰ Se Ullman 2003.

²¹ Jmf. Ullman 2003 samt Linné och Skog-Östlin 2003.

²² Se Ullman 2003.

²³ Jmf. Skog-Östlin 2003 b.

Strider

Under de två första årtiondena på 1900-talet drev de akademiskt utbildade kvinnorna en intensiv kamp för att få rätt att inneha tjänster på högre statliga läroverk.²⁴ En av de ledande i det sammanhanget var Anna Ahlström. Hon tog initiativ till att bilda Akademiskt bildade kvinnors förening (ABKF). Inom ramen för den fördes kampen för att få tillträde till männens skolform. Fram till 1901 hade bara två kvinnor fått rätt att inneha tjänst som läroverkslärare på statligt läroverk, eftersom lagen inte uttryckligen förbjöd kvinnor på läroverken.²⁵ Men när tjänsterna tillsattes med fullmakt 1905 utestängdes de akademiskt utbildade kvinnorna helt och hållet från de högre allmänna läroverken. Inte förrän 1923 öppnades vägen utan inskränkning.

Kraven från de akademiskt utbildade kvinnorna möttes av ett kraftigt motstånd från de manliga lärarna på läroverken.²⁶ De som tydligast motsatte sig att kvinnor skulle få tjänster var de som direkt berördes. De skäl som framfördes handlade om de etablerade könsrollerna, men också om ekonomi och möjligheterna att försörja sig. Oavsett vilka argumenten var uppfattades kvinnorna som stora hot. Däremot ifrågasattes egentligen inte deras kompetens, varken ämnesmässigt eller pedagogiskt. Ett bärande argument från ABKF i den här striden var att det inte handlade om kvinnornas rätt i första hand, utan om individens kompetens och att den skulle vara avgörande vid tillsättning av tjänster. Med det kapital och den habitus ABKF:s kvinnor var i besittning av var detta ett trovärdigt argument och förmodligen det enda som var möjligt att driva. Dessutom använde sig kvinnorna av sin akademiska skolning för att argumentera, framför allt i skrift. De författade ett antal genomarbetade skrivelser till olika beslutsfattare. Flera ledande dagstidningar öppnade också sina spalter för dem.²⁷

Samtidigt som läroverkslärarkåren - även i riksdagen - så tydligt avvisade tanken på kvinnor som adjunkter eller lektorer på läroverken, drev andra män frågan i riksdagen. Eftersom kvinnorna inte hade tillträde till den arenan, var det nödvändigt att alliera sig med män för att få till stånd en förändring. Flera av dessa män hade någon form av personliga relationer till de ledande akademiska kvinnorna och de fanns i olika politiska läger.

I striden om rätten till tjänster på läroverken kan man säga att de som såg sina privilegier hotade tog staten, som de var en del av till sin hjälp för att utestänga de nya som ville in. Samtidigt allierade sig de kvinnor som ville in med män i samma stat, män som visade sig ha större inflytande än läroverkslärarna, även om det tog längre tid att åstadkomma en förändring än de kvinnor som drev frågan förväntade sig. utbildningsområdet.

När de akademiskt utbildade kvinnorna definitivt stängdes ute från läroverken genom fullmaktstjänsterna, öppnades samskolorna och realskolorna för en annan kategori kvinnor, nämligen de som fått sin utbildning vid Högre lärarinneseminariet i Stockholm (HLS). Inrättandet av ämneslärarinnetjänsterna tydliggjorde motsättningen, som fanns redan tidigare mellan de två olika vägarna till läraryrket som kvinnorna kunde välja. Från kvinnligt akademikerhåll lyfte man fram att seminarieutbildningen var bristfällig både ämnesmässigt och pedagogiskt.²⁸ Examen från HLS var inte likvärdig med studentexamen, eftersom den inte berättigade till universitetsstudier. Provåret gav betydligt mer praktisk pedagogisk utbildning än seminarietiden.²⁹ Seminariet kritiserades även för att man där bara anställde kvinnliga lärare som själva gått där. Manliga akademiker var välkomna, men inte kvinnliga. Det var också så att flickskolorna i första hand valde lärarinnor som gått HLS. Det här betydde att flickskolevärlden inte

²⁴ Se Wieselgren 1969.

²⁵ De två var Betty Pettersson och Helga Carlgren född Linder, som dessutom var gift.

²⁶ Florin och Johansson 1993 har gjort en analys av kampen mellan könen i början av 1900-talet och kvinnornas tillträde till läroverken. Jmf. också Skog-Östlin 1999 a.

²⁷ Se Wieselgren 1969.

²⁸ Se Ullman 2003. Även Lydia Wahlström (1943), som var en av de ledande i kvinnorörelsen hade den uppfattningen.

²⁹ Ett mått på det var att vid HLS hade man 35 provlektioner under hela utbildningen jämfört med provårets 80. Källa: Wahlström 1943.

automatiskt släppte in kvinnorna som valt en akademisk utbildning. När en kvinna med den bakgrunden skrev en lärobok användes den inte av flickskolan.³⁰

Ett uttryck för motsättningen mellan de två grupperna var hur man valde att formulera sin yrkestitel. De seminarieutbildade kallades lärarinnor. Kvinnor med akademisk utbildning var kvinnliga lärare.³¹ Samtidigt förefaller också titeln lärarinna ha varit knuten till att innehavaren arbetade på flickskola, oavsett utbildningsbakgrund.³²

Den här striden mellan kvinnor med olika utbildningsbakgrund hade naturligtvis flera bottnar. Det fanns ekonomiska skäl från bägge håll. Det handlade om möjligheter till försörjning, men också möjligheterna att skaffa sig en utbildning. Det var kostsamt att studera på universitet. Flertalet kvinnor inom borgerligheten hade inte tillräckligt med ekonomiskt kapital. För de som hade akademisk utbildning gällde det att kunna växla sitt akademiska kapital till tjänster med tillräcklig utdelning.

En annan aspekt handlar om synen på kvinnas roll i samhället. Flickskolorna och den lärarutbildning som var knuten till den stod för det traditionella, även om det fanns ökande inslag i skolorna av progressivt tänkande, när det gällde pedagogiken. Kvinnor med en annan utbildningsbakgrund passade inte in i formatet av en kvinnlig habitus. En akademiskt utbildad flickskolelärarinna formulerade följande:

” Detta hindrade dock inte, att det manliga elementet även i Pedagogiska sällskapet på grund av kvinnlig blygsamhet gjorde sig onödigt brett. Så gott som hela lärarinnestaben var ju utexaminerad från Kungl. Högre lärarinneseminariet. Och eftersom den under sin utbildning haft män endast till lärare, aldrig till kamrater, uppstod på det hållet en subordination, som påminde om sjuksköterskornas gentemot läkarna. De ännu ytterst fåtaliga lärarinnorna med akademisk bildning var ju inte så lättduperade, [...]”³³

De akademiska kvinnorna menade att genom att ha en särskild högre utbildning för flickorna bidrog man till att behålla de traditionella könsrollerna och därmed till att undervärdera kvinnor. Det betydde inte att den manliga högre utbildningen ansågs vara bra. Men för att kvinnorna skulle kunna kräva lika rättigheter som männen, måste de också ha samma kompetens och därmed samma utbildning.³⁴

Det är tydligt att valet mellan kön och kompetens även hade betydelse för de kvinnliga akademikernas agerande mot de seminarieutbildade flickskolelärarinnorna. Det rum av möjligheter som stod till buds formade även detta val. Eftersom målet var att uppnå samma rättigheter som männen, måste man få samma - inte en likvärdig - kompetens som dessa. Det var då inte möjligt för kvinnorna att ha ett eget pedagogiskt rum. Men det är värt att notera att de akademiskt utbildade kvinnorna inte lyfte fram möjligheten att förändra både mäns och kvinnors utbildning. Den vägen var inte framkomlig i relation till det mål de hade.

De strider som de akademiska kvinnorna var inblandade i fördes på flera fronter. Detsamma gällde också allianserna. De hade både kvinnor och män som allierade och motståndare. Det var inte i första hand kön som avgjorde strategin, utan hur möjlighetsrummet såg ut. Men i botten handlade det om kvinnans rätt att få tillträde till ett av männens områden och kan därför ses som en utmaning av den manliga strukturen.

Slutsatser

De kvinnor som valde att utbilda sig till läroverkslärare hade ett kapital som räckte till examen. Det var förvärvat på olika sätt, men det var tillräckligt för att nå dit - men inte längre. Eftersom de var kvinnor var kapitalet inte möjligt att förvalta och göras användbart bortom examen. I och med den förändrades värdet. Kapitalet hade inte ett objektivt värde, utan bara ett relationellt. Det var bara användbart, om det ägdes av en man. Knutet till en kvinna blev det i stort sett oanvändbart och för att

³⁰ Skog-Östlin 2003 d.

³¹ Ullman 2003.

³² Se t.ex. ABKF:s skrivelse 1903. Kvinnohistoriska samlingarna. Göteborgs universitetsbibliotek.

³³ Wahlström 1949, s 173.

³⁴ Wahlström 1943.

inte helt förlora det tvingades kvinnorna att söka sig till andra delar av utbildningsväsendet. Fram till examen var kvinnorna likställda med männen. Efter examen blev de underordnade.

I samband med uppbyggandet av kapitalet utvecklade kvinnorna en habitus som var annorlunda än den traditionellt kvinnliga. Eftersom de i stort sett bara hade ett kapital knutet till utbildning i vid mening blev innehållet i studierna avgörande. Det innehållet hörde hemma i den av männen formulerade utbildningen, även om den genomfördes vid en flickskolas gymnasieavdelning. Eftersom det i praktiken var så att dessa kvinnor genomgick männens elitutbildning var det en sådan habitus de utvecklade. De blev kvinnor med en manligt konnoterad habitus. Ellen Fries formulerade detta i termer av att betrakta sig i första hand som människa. Men att vara människa var att vara man och i alla fall innebar det att *inte* vara en traditionell, borgerlig kvinna.

De strategier kvinnorna använde var imitationer av männens. De valde samma utbildningsväg och valde bort den som var traditionellt kvinnlig. De ville inte skapa en egen pedagogisk offentlighet. De ville in i läroverken på samma villkor som männen för att kunna göra samma arbete som männen och med samma pedagogiska innehåll. De ville in i en etablerad struktur utan att ifrågasätta den.³⁵ För att nå detta mål poängterade de kompetens före kön. Deras utbildningskapital skulle ha samma värde som männens. Men det hade det inte, eftersom de var kvinnor. Så även om de agerade som män nådde de inte ända fram. Däremot lyckades de tydliggöra vilka strategier som var framkomliga. På 1920-talet fick flickor tillträde till de statliga läroverken på samma villkor som pojkar. Andelen kvinnor ökade i högre utbildning och universiteten öppnades även på tjänstesidan för kvinnor. Det var inte den tredje vägen som reformpedagogerna inom flickskolan ville genomföra för att förändra skolväsendet som ledde dit. Det var dessa pionjärkvinnors strategi att imitera männen som gav utdelning.

Det förefaller också ha varit så att dessa kvinnor inte såg läroverkslärarbanan som ett förstahandsval och ett mål i sig. Det var ett sätt att försörja sig och att kunna lämna det traditionellt kvinnliga för att ta sig in i offentligheten.

*

Till slut en fundering kring vad dessa kvinnors agerande kan ha betytt för läroverken och den utbildning som bedrevs där. Så här långt förefaller det vara så att kvinnorna - både som elever och lärare - i den skolformen fullt ut accepterade den struktur och det innehåll som männen hade formulerat. Elitutbildningen för män blev elitutbildningen för kvinnor. Kvinnornas inträde på den arenan betydde förmodligen inte något för att förändra det grundläggande tänkandet om vad högre utbildning skulle vara.³⁶ En slutsats som skulle kunna dras är att utbildningen, åtminstone den högre, var utformad för män av män, även om kvinnor fick tillträde till den.

Bourdieu menar att skolan är en av de institutioner, vid sidan av familjen och staten, som bidrar till reproduktionen av den manliga dominansen i samhället.³⁷ Samtidigt lyfter han också fram att den är en av "de avgörande principerna bakom förändringar i förhållanden mellan könen."³⁸ Exempel på det är att kvinnor fått tillgång till intellektuella yrken, samtidigt som de inte når toppositionerna. Fortfarande finns skillnaderna, som "i ett slags kapplöpning där kvinnorna aldrig hämtar in sitt handikapp."³⁹

Strategin att med hjälp av högre utbildning ta sig ut i offentlighet skulle kunna betyda att kvinnor fick tillgång till nya områden, men på männens villkor. Det skulle innebära att den grundläggande strukturen i läroverken förblev manlig, även om skolformen fick kvinnliga lärare och elever. Samtidigt

³⁵ Anna Sandström och Uffekretsen hade helt andra ambitioner. De ville förändra den pedagogiska offentligheten. Det är värt att notera att i den gruppen ingick inte någon kvinnlig akademiker, trots att åtminstone Ellen Fries kunde ha varit lämplig - nära vän till Anna Sandström, studierektor för gymnasieavdelningen på en av de ledande flickskolorna i Stockholm och fil doktor. De två sistnämnda meriterna gjorde henne till en efterfrågad person inom kvinnorörelsen. Se också Ullman 2003.

³⁶ Det här sättet att betrakta högre utbildning fanns också hos folkskollärarna i deras diskussioner kring relationen mellan en bottenskola och den högre utbildningen. Även de accepterade de gällande villkoren. Se t.ex. Skog-Östlin 1999 b.

³⁷ Bourdieu 1999.

³⁸ Bourdieu 1999, s 103.

³⁹ Bourdieu 1999, s 124.

gav tillgången till den utbildningen kvinnor redskap att påverka och förändra sin situation och få tillträde till offentligheten.

Referenser

A. Otryckta

Stockholms stadsarkiv:

Östra Reals arkiv

Göteborgs universitetsbibliotek:

Kvinnohistoriska samlingarna, ABKF:s arkiv

B. Tryckta

Bourdieu, Pierre : *Konstens regler. Det litterära fältets uppkomst och struktur*. Stockholm/Stehag. 2000.

Bourdieu, Pierre: *Den manliga dominansen*. Daidalos. Uddevalla 1999.

Broady, Donald : *Sociologi och epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. Stockholm. 1990.

Broady, Donald (red) : *Kulturens fält..* Uddevalla. 1998.

Broady, Donald, Englund, Boel, Heyman, Ingrid, Linné, Agneta, Skog-Östlin, Kerstin, Trotzig, Eva och Ullman, Annika : *Formering för offentligheten. En kollektivbiografi över stockholmskvinnor 1880-1920*. Institutionen för lärarutbildning. Uppsala universitet. 1999.

Florin, Christina och Johansson, Ulla: *"Där de härliga lagrarna gro..." Kultur, klass och kön i det svenska läroverket 1850-1914*. Kristianstad. 1993.

Grauers, Sven: *Anna Sandström. 1854-1931. En svensk reformpedagog*. Årsböcker i svensk undervisningshistoria 104. Stockholm. 1961.

Lingegård, Ingeborg: *Gotländska föregångskvinnor*. Del I. Taurus förlag. 1985.

Linné, Agneta och Skog-Östlin, Kerstin: Stockholm som pedagogiskt rum vid sekelskiftet 1900. I: Englund, Boel (red): *Kvinnorna och staden. Borgerliga kvinnor och Stockholms modernisering år 1900. Antropos. Rapporter från Kulturvetenskapliga forskningsgruppen nr 5*. Lärarhögskolan i Stockholm. 2003.

Lundström, N.S. (utg): *Svenska kvinnor i offentlig verksamhet*. Porträtt och biografier samlade och utgivna. Uppsala 1924.

Skog-Östlin, Kerstin: *Läroverkslärarna som yrkeskår. En fallstudie av Tidning för Sveriges läroverk 1901 -1940*. Studies in Educational Sciences. Working paper. Institutionen för pedagogik. Lärarhögskolan i Stockholm. 1999(a).

Skog-Östlin, Kerstin: *Folkskollärarna som yrkeskår. En fallstudie av Sveriges Läraretidning 1882 -1940*. Studies in Educational Sciences. Working paper. Institutionen för pedagogik. Lärarhögskolan i Stockholm. 1999(b).

Skog-Östlin, Kerstin: Att vara pionjär. Ellen Fries 1855 - 1900. I:Englund, Boel (red): *Kvinnoliv kring sekelskiftet 1900*.Antropos. Rapporter från Kulturvetenskapliga forskningsgruppen. Nr 2. Lärarhögskolan i Stockholm. 2001.

Skog-Östlin, Kerstin: Imitation och anpassning – en studie av kvinnors väg till läroverkslärartjänster kring 1900. Manus 2003. (a).

Skog-Östlin, Kerstin: Att "för henne underlätta de första stegen". Ellen Fries som pedagog. I : Imitation och anpassning – en studie av kvinnors väg till läroverkslärartjänster kring 1900. Manus 2003. (b).

Skog-Östlin, Kerstin: "... mitt inre lugn och min bärkraft tilltaga ..." "... ständiga motgångar och missräkningar ..." Manus 2003.(c)

Skog-Östlin, Kerstin: Kompetens eller kön? Astrid Cleve von Euler som kemilärare. I : Imitation och anpassning – en studie av kvinnors väg till läroverkslärartjänster kring 1900. Manus 2003.(d)

- Stark, Kerstin: Anna Ahlström - Rektor i närbild. I : Jonasson, Kerstin och Ransbo, Gunilla (red): *Anna Ahlström, vår första kvinnliga doktor i romanska språk år 1899*. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala 2000.
- Svenskt biografiskt lexikon*. Stockholm.
- Sveriges officiella statistik. Statens allmänna läroverk. 1876/77 - 1919/20.
- Ullman, Annika: *Stiftarinnegenerationen. Med fokus på Sofi Almquist, Anna Sandström och Anna Ahlström*. Manus. 2003.
- Wahlström, Lydia: Den högre kvinnobildningen i Sverige. I: *Kvinnor i fosterländsk gärning. Samlingsverk över svenska kvinnor i arbete för land och folk*. Bokförlaget Gothia aktiebolag. Stockholm 1943. s 34-41.
- Wahlström, Lydia: *Trotsig och försagd*. Stockholm. 1949.
- Wieselgren, Greta: *Den höga tröskeln. Kampen för kvinnans rätt till ämbete*. Lund. 1969.

