

Klasser i sig och för sig

Skilnader i växelundervisningens implementering för olika samhällsklasser i Sverige, ca: 1820–1870

Bidrag till den tredje nordiska pedagogikhistoriska konferensen
Kultur, makt och utbildning
den 28–29 september 2006, Lärarhögskolan i Stockholm

Esbjörn Larsson

FD

Nationella forskarskolan i utbildningshistoria, Institutionen för lärarutbildning,

Uppsala universitet

E-post: <esbjorn.larsson@ilu.uu.se>

Tel: 018 – 471 7628

När det svenska utbildningssystemet tog form under 1800-talet var det inte *en* skola för alla som såg dagens ljus. I stället skapades parallella skolformer för män och kvinnor från olika samhällsklasser.¹ Genom denna text vill jag problematisera de pedagogiska implikationerna av denna utveckling genom att uppmärksamma den så kallade växelundervisningens implementering i Sverige. Syftet med detta är främst att visa på hur klass, men även kön, kunde ha en avgörande betydelse för skolans praktiska arbete och hur dessa maktförhållanden återspeglade sig i hur olika skolformer tog sig an frågor som rörde uppfostran och bildning. I ett vidare perspektiv skulle en mer genomgripande studie av växelundervisningens tillämpning i Sverige även kunna ge ökad kunskap om mötet mellan pedagogiska idéer och den sociala miljö som skolans värld utgör.²

En ”segmenterad” skola

För att beskriva den hierarkiska strukturen inom de utbildningssystem som växte fram under 1800-talet använder sig Fritz Ringer av begreppet ”segmentering”. Med segmentering avses här parallella skolformer som skiljer sig i både utformning och social rekrytering.³ En sådan uppdelning får enligt Ringer långtgående effekter för hur ett samhälle fungerar. Ut-

¹ Se exempelvis Lars Petterson (1992), *Frihet, jämlikhet, egendom och Bentham. Utvecklingslinjer i svensk folkundervisning mellan feodalism och kapitalism, 1809–1860*, Uppsala; Christina Florin & Ulla Johansson (1993), *”Där de härliga lagrarna gro...” Kultur, klass och kön i det svenska läroverket 1850–1914*. Stockholm; Lars Petterson (2003), ”Pedagogik och historia. En komplicerad förbindelse” i Staffan Selanders *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*, Stockholm; Esbjörn Larsson (2003), ”Det svenska utbildningssystemets födelse. Olika perspektiv på den svenska läroverksutbildningens utveckling under 1800-talet” i Hans Albin Larssons *Forskningsfronten flyttas fram. Utbildningskultur och maktkultur*, Bromma.

² Liknande ambitioner finner man även i Johannes Fredriksson (2005), ”Från undervisning till lek. Barnet, folkskolan och förskolepedagogikens förändring, ca 1860–1900” i *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy – E-tidskriften* (2005:3), s. 12 f.

³ Fritz K. Ringer (1987), ”On segmentation in modern educational systems. The case of French secondary education, 1865–1920” i Detlef K. Müllers, Fritz K. Ringers & Brian Simons *The rise of the modern educational system. Structural change and social reproduction 1870–1920*, Cambridge, s. 53.

bildning kan genom segmentering vara ett stöd för definitionen av sociala roller och därigenom en måttstock på avståndet mellan olika sociala grupper. I ett segmenterat skolsystem är utbildning inte i första hand ett redskap för social mobilitet, utan ett sätt att legitimera den rådande klasstrukturen.⁴

Även Brian Simon använder sig av segmentering när han tar sig an utbildningssystemets framväxt i England. I sin beskrivning av utvecklingen – från ett tämligen splittrat utbildningsväsende till ett mer differentierat system med över- och underkategorier – framhåller Simon att detta skeende måste ses inom ramen för den ekonomiska utveckling som präglade perioden. Förändringarna på utbildningsområdet var likväl inte något direkt svar på ekonomiska krav, utan dessa skall enligt Simon snarare ses som en viktig indirekt verkande faktor. De sociala och politiska krafter som var direkt verksamma hade nämligen sin grund i den förändrade ekonomin och de nya sociala klasser denna utveckling medförde. I detta sammanhang framstår situationen i England under första hälften av 1800-talet som en period som präglades av instabilitet och social konflikt. Nya yrkeskategorier gav upphov till krav på ett utbildningssystem som låg i linje med det nya framväxande samhället. I diskussioner kring utbildningens natur framkom vid denna tid krav på en utbildning som speglade samhället; ett system med olika utbildning för olika strata. Mot bakgrund av den utvecklingen menar Simon att skolan inte bara fungerade som ett system för att reproducera en social struktur, utan även som en förstärkning och en differentiering av den nya hierarkiska samhällsstruktur som uppstod.⁵

Även för svenskt vidkommande har den sociala och ekonomiska utvecklingens betydelse setts som avgörande för tillkomsten av ett segmenterat skolsystem. När Lars Petterson förklarar folkundervisningens utveckling i Sverige gör han det genom att placera in detta skeende som en del i kampen mellan framväxande klasser under en tid som präglades av lönearbetets etablering och de kapitalistiska marknadsrelationernas ökande betydelse. Folkskolans tillkomst blev därigenom en viktig del i kampen om det ideologiska herraväldet.⁶ Petterson menar vidare att folkskolan inte bara fungerade som ett effektivt redskap för social segregering, utan därtill var att betrakta som en av grundstenarna i det klassamhälle som uppstod under 1800-talet.

Parallellskolesystemet – som förverkligades i hela Europa – kan betraktas i synkront sammanhang med det system som liberalerna kämpade för inom politiken – att medborgarrätten utslutande skulle graderas efter förmögenhet och inkomst – och kanske kunde Europas alla censussystem införas först sedan uppdelningen förverkligats inom det offentliga skolväsendet.⁷

Växelundervisningen – folkskolans metod?

Som framgått beskriver begreppet segmentering inte bara skilda skolor för olika samhällsklasser, utan därtill även kvalitativa skillnader i undervisningens utformning. Detta är även Pettersons poäng när han hävdar att skillnaderna mellan olika skolformer främst låg på det metodiska planet.⁸ Den metod som Petterson talar om är den så kallade växelundervisningen, såsom Andrew Bells och Joseph Lancasters respektive monitörsystem benämndes i

⁴ Ibid., s. 69.

⁵ Brian Simon (1987), "Systematisation and segmentation in education. The case of England" i Detlef K. Müllers, Fritz K. Ringers & Brian Simons *The rise of the modern educational system. Structural change and social reproduction 1870–1920*, Cambridge, s. 91 f.

⁶ Petterson (1992), op. cit., s. 129 f.

⁷ Ibid., s. 165.

⁸ Ibid., s. 161 ff., 165 ff.

Sverige. Dessa metoder byggde på användandet av mer erfarna elever som biträden i undervisningen; ofta i kombination med exercisliknande undervisningsformer.⁹ Till Sverige kom monitörsystemet under slutet av 1810-talet.¹⁰ I takt med den ökade utbredningen av metoden bildades även "Sällskapet för Væxelundervisningens befrämjande" år 1822 och vid 1823 års riksdag utgjorde "moniteringen" en av de viktigaste folkundervisningsfrågorna.¹¹

När Thor Nordin tar sig an växelundervisningens utveckling och utformning i Sverige under början av 1800-talet framhåller han metoden såsom påkallad av ett ökat intresse för folkundervisning i kombination med bristen på utbildade lärare.¹² Denna bild står emellertid i bjärt kontrast till Peterssons karaktärisering av växelundervisningsmetoden genom framhållandet "att *cellfängelset, korrektionsanstalten, arbetsinrättningen och växelundervisnings-skolan var pjäser i samma sociala strategi*, och att denna var oupplösligt knuten till det nya produktionssätt som baserades på lönearbete."¹³ Petterson är långtifrån ensam om denna tolkning. Även i internationella studier poängteras kopplingen mellan framförallt Lancasters undervisningsplaner och samhällsförändringen. Ibland med direkt hänvisning till Michel Foucaults analyser av disciplinering.¹⁴

Metoden ses i Pettersons analys som en teoretisk legitimering av parallellskolesystemet genom införandet av egna pedagogiska metoder för varje samhällsklass. För även om det svenska intresset för folkundervisning inte var sprunget ur några industriella krav, var det ett svar på den gryende kapitalismens behov av "nya människor" som kunde tjäna den "nya samhällsordningen". Detta krav visade sig i de vitt skilda pedagogiska metoderna för underklassens och medelklassens barn. Petterson hävdar att växelundervisningen var den pedagogiska modellen för folkskolan, medan den undervisning som bereddes medelklassens barn i stället tog sin utgångspunkt i fostringen av viljan och lärarens centrala roll.¹⁵

Mot bakgrund av vad som framkommit i andra studier kan man emellertid ifrågasätta Pettersons bild av växelundervisningen som en metod vilken exklusivt användes för att uppfostra folket.¹⁶ Enligt Nordin var "monitering" i och för sig en undervisningsmetod som främst användes inom folkundervisningen, men det saknas inte exempel på högre skolor som också använde sig av metoden. Vid 1824 års skolrevision var det inte mindre

⁹ Thor Nordin (1974), *Væxelundervisningens allmänna utveckling och dess utformning i Sverige till omkring 1830*, Stockholm, s. 12 f. För en mer utförlig beskrivning, se Carl F. Kaestle, (1973), *Joseph Lancaster and the monitorial school movement. A documentary history*, New York.

¹⁰ Nordin framhåller dock att det finns gott om exempel på snarlika tankegångar i landet även dessförinnan. Bl. a. hänvisar han ända tillbaka till 1571 års kyrkoordning, vilken vittnar om "ömsesidig undervisning" vid svenska läroverk under senmedeltiden. Nordin (1974), op. cit., s. 34.

¹¹ Ibid., s. 289–298, 311–317. För en närmare studie av denna idéimport, se Hanna Hodacs, (2003), *Converging World Views. The European Expansion and Early-Nineteenth-Century Anglo-Swedish Contacts*. Uppsala, kap. 4; för dess politiska betydelse, se Henrik Edgren (2005), *Publicitet för medborgmannavett. Det nationellt svenska i Stockholmsstidningar 1810-1831*, Uppsala, s. 126 f.

¹² Nordin (1974), op. cit., s. 71–78.

¹³ Petterson (1992), op. cit., s. 263. Det faktum att metoden användes som ett redskap för att skapa arbetare framhålls även i Michael B. Katz (1975), *Class, Bureaucracy, and Schools. The Illusion of Educational Change in America*, New York, s. 10 ff., 159; Ronald, Rayman, 1981, "Joseph Lancaster's Monitorial System of Instruction and American Indian Education", *History of Education Quarterly*, vol. 21, nr. 4, s. 400 f.

¹⁴ Se exempelvis John Hassard & Michael Rowlinson (2002), "Researching Foucault's Research. Organization and Control in Joseph Lancaster's Monitorial Schools", *Organization*, vol. 9, nr. 4; Marcelo Caruso (2005), *Inclusion Through the Gaze. A Comparative Perspective on the Construction of Visibility in Monitorial Schooling (Germany – Spain, 1815-1848)*. International Congress of Historical Sciences, 20th meeting, Sydney (Australia), 3rd-9th July 2005.

¹⁵ Petterson (1992), op. cit., s. 276, 309 f., 313.

¹⁶ Följande har tidigare uppmärksamats i samband med studier av kadettutbildningen på Karlbergs slott fram till slutet av 1860-talet. Esbjörn Larsson (2005), *Från adlig uppfostran till borgerlig utbildning. Kungl. Krigsakademien mellan åren 1792 och 1866*, Uppsala, s. 226–238.

än fem högre trivialskolor och fyra lägre lärdoms- och apologetiskolor som på prov infört växelundervisning. I sammanhanget framhålls Kungliga Krigsakademien på Karlbergs slott som den läroanstalt som gick längst i sina försök.¹⁷ Denna bild bekräftas även genom Henrik Edgrens studie av 1820-talets pressdebatt, vilken visat att växelundervisningen i sin samtid ansågs som lika användbar för alla samhällsklasser. Som exempel på detta framhölls just Krigsakademien.¹⁸

Även om växelundervisningen prövades vid Krigsakademien redan under slutet av 1810-talet, var det först genom Johan Peter Lefréns tillträde som akademiens guvernör år 1821 som ”moniteringen” på allvar kom att prägla akademiens undervisning. Under perioden 1821–1824 grundlades ”det carlbergska pedagogiska systemet”, vilket omvandlade Krigsakademiens nedre avdelning till en växelundervisningsskola.¹⁹ Enligt Lefrén skulle emellertid den växelundervisning som bedrevs vid läroverken inte utgå från formella handgrepp och i takt med elevernas självutveckling skulle dess tillämpning även mjukas upp. Växelundervisningen vid Krigsakademien syftade därigenom snarast till självverksamhet och inbördes tävlan.²⁰ Eller som Lefrén själv uttryckte det, ”att dess taktiska element småningom bör gifva vika för sjelfverksamhets-elementet.”²¹

Som ett resultat av växelundervisningens införande på Karlberg delades varje klass in i ett antal ringar eller läxlag. Mellan dessa fördelades sedan kadetterna med avseende på deras olika kunskapsnivå. I varje ring gavs olika läxor, vilka övades under överinseende av en monitör. Monitörerna examinerade sedan sina kamrater och rapporterade till läraren. Det är intressant att se hur denna undervisningsform – trots att den anpassats till undervisning av ynglingar tillhörande samhällets övre skikt – innehöll övervakande inslag av samma typ som Petterson uppmärksammar i sin studie av folkundervisningen.²² Detta märks bland annat i Lefréns reflektioner rörande övergången till en undervisning med hjälp av monitörer. Enligt hans erfarenhet var det svårt att få monitörerna att ge ofördelaktiga omdömen om sina kamrater, då de var vana vid att okunnighet kunde döljas i den traditionella undervisningen. Lefrén var ändå optimistisk vad gällde metodens framtid och menade att med tiden skulle ynglingarna lära sig att det inte gick att skydda lata kamrater genom att inte påpeka deras brister. Läraren skulle ju i vilket fall som helst upptäcka hur det stod till med kunskaperna. Därtill menade Lefrén att systemet hade karaktärsdanande effekter, då det lärde eleverna opartiskhet. Växelundervisningen ansågs därmed vara ”icke allenast ett undervisnings-, utan äfven ett uppfostnings-medel”.²³

Utöver förändringar av själva undervisningssituationen innebar Lefréns system också en rad organisatoriska förändringar av utbildningen på Karlberg. Först och främst fick den traditionella klassläsningen lämna plats för så kallad ämnesläsning. Därmed grupperades eleverna inte efter ålder, utan efter hur långt de hade nått i sina studier. Uppflyttning till nästa klass blev därigenom helt och hållet beroende av om man klarat ämnesstudierna eller inte. För att detta system skulle fungera hade man även infört ”fri flyttning”, vilket innebar att en kadett flyttades till nästa klass så fort han var klar med alla ämnen inom en

¹⁷ Nordin (1974), op. cit., s. 338 f.

¹⁸ Edgren (2005), op. cit., s. 210.

¹⁹ Nordin (1974), op. cit., s. 264 ff., 303–308, 311.

²⁰ Ibid., s. 268 och 309.

²¹ Johan Peter Lefrén (1824), *Berättelse öfver kongl. krigs-akademien, afgifven till dess kansler, af guvernören, år 1824*, Stockholm, s. 119.

²² Se Petterson (1992), op. cit., 291–294.

²³ Lefrén (1824), op. cit., s. 108 f.

klass. Därmed fick man ett system med en löpande intagning och möjlighet att ta officersexamen vid ett antal olika tillfällen under året.²⁴

Enligt Sigvard Ekstrand medförde den fria flyttningen att kadetterna med tiden gavs en allt större frihet att själva planera sina studier. Under slutet av 1830-talet infördes även möjligheten att själv välja vilka ämnen man skulle läsa under olika lektioner. I ett föredrag i samband med skolläremötet i Stockholm den 19 januari 1848 poängterade Krigsakademins tjänstgörande major, Carl Stål, rent organisatoriska orsaker bakom denna utveckling. Det var helt enkelt inte möjligt att hålla ihop undervisningen när eleverna kunde skynda vidare i egen takt. Vidare innebar detta – i kombination med det ökade antalet kadetter – att lärarna inte hade möjlighet att undervisa alla.²⁵

Denna bild av förändringarna inom Krigsakademiens undervisning bekräftas även av Ståls självbiografiska anteckningar. Enligt dessa hade den hyllade friläsningen lett till självsvåld vid tiden för hans tillträde som tjänstgörande major år 1840. Enligt Stål hade det gått så långt att det närmast var upp till kadetterna själva att avgöra om de skulle studera eller inte. Den rent praktiska lösningen på detta problem blev månatliga lärarsammanträden, genom vilka varje enskild kadetts framsteg och flit kontrollerades.²⁶ Vidare infördes ytterligare förändringar från och med 1846, då man bland annat poängterade vikten av att inte läsa ett ämne i taget eller skynda alltför hastigt fram. Detta betraktades som en anpassning av undervisningen efter de ”medelmåttige”.²⁷

Självklart kan man i sammanhanget fråga sig hur stort utrymme växelundervisningen i praktiken fick på Karlberg. Frågan är inte lätt att svara på. I Lefréns skrift från 1824 framgår att systemet ännu inte hade införts i den övre avdelningen och enligt tidigare studier av Krigsakademien användes systemet främst i de lägre klasserna.²⁸ Nordin menar emellertid att växelundervisningens införande i Sverige fick stort genomslag på Karlberg och hänvisar bland annat till att man gjorde rent arkitektoniska förändringar – då fem lektionssalar förvandlades till två klassrum – för att underlätta den fria flyttningen inom utbildningens bägge avdelningar.²⁹ Att dessa förändringar hade direkta kopplingar till växelundervisningen bekräftas även av Wilhelm von Brauns skönlitterära beskrivning av nedre avdelningen runt 1830. Där får läsaren veta att den stora lektionssalen kallades för *Lancasteriet*.³⁰ Växelundervisningens fortsatta användning visar sig också i 1840 års ordningsstadga, där systemet framhålls som en viktig del i Krigsakademiens undervisning.³¹

²⁴ Ibid., s. 106–118; Sigvard Ekstrand (1937), *Karlberg. Kungl. Krigsakademiens och Kungl. Krigsskolans historia 1792-1936*, Stockholm, s. 83 och 86; Ann Hörsell (1992), ”Krigsakademien 1818–1869. Reform och tradition” i Erik Norbergs *Karlberg. Slott och skola. Utbildning till officer 1792-1992*, Vol. 1., Stockholm, s. 71.

²⁵ Ekstrand (1937), op. cit., s. 86 och 91; Carl Stål (1848), *Om undervisningsverket vid kongl. krigs-akademien samt om den allmänna skolundervisningen. Föredrag vid skolläremötet i Sthlm den 19 jan. 1848*, Stockholm, s. 8. Friheten att själv välja ämne hade emellertid begränsats vid införandet av 1840 års ordningsstadga. Denna regelsamling befäste i och för sig kadetternas rättighet att själva lägga upp sina studier, men gav samtidigt läraren möjlighet att begränsa denna frihet för dem som inte uppnådde tillräckliga resultat. Detta innebar att försumliga kadetter förlorade rätten att själv planera sina studier. Möjligheten att återfå denna rätt blev sedan avhängig hur väl kadetten klarade sina examina samt om han visade sig arbetsam. *Ordnings-stadga för kadetterne vid Kongl. Krigs-academien* (1840), Stockholm, s. 13 f.

²⁶ Carl Ståls minnen [opublicerad levnadsteckning från 1869–71], Enskilda arkiv (35), Stålska arkivet, vol 5, Krigsarkivet.

²⁷ Stål (1848), op. cit., s. 9.

²⁸ Ekstrand (1937), op. cit., s. 86 och 100; Hörsell (1992), op. cit., s. 111.

²⁹ Nordin (1974), op. cit., s. 303–308 samt 311.

³⁰ Wilhelm von Braun (1900), ”Napoleon. En kadetts äventyr” i *Samlade berättelser*, Stockholm, s. 50.

³¹ *Ordnings-stadga för kadetterne vid Kongl. Krigs-academien* (1840), op. cit., s. 11–16.

Självverksamhet eller disciplinering

När det kom till tillämpningen av växelundervisningsmetoden var det som synes stora skillnader mellan det barnpanoptikon som Petterson beskriver och det sätt på vilket monitoringen tillämpades vid exempelvis Krigsakademien. Denna bild blir än tydligare om man tar hänsyn till de tankar som präglade kadettutbildningen. Redan i de källor som beskriver Krigsakademiens verksamhet under slutet av 1700-talet framgår det att man odlade tanken om en undervisning som byggde på självverksamhet. Denna tanke presenteras på följande sätt i 1799 års reglemente:

Hvar och en Lärare bör för öfrigt påminna sig, at det ej är nog at fylla Ungdomens minne med en myckenhet satsar och föreskrifter, utan förening och sammanhang, som mera förvirra och förslöa, än städa och skärpa eftertanken; utan at det bästa undervisningssätt består uti Ungdomens tilwänjande, at tänka och arbeta på egen hand, och at häldre hemta sina underrättelser genom läsning och egen möda, än af Lärarens förestafwande och ofta uprepade förklaringar. Det blifwer mera Lärarens sak, at underrätta sig om deras gjorde framsteg, at wisa den rätta och genaste *METHODEN*, at gifwa deras flit en rätt och afpaßad rigtning, och at wänja dem wid en större upmärksamhet för det hufwudsakligare och deras egit yrke.³³

Att döma av de citerade raderna var kadetternas eget ansvar för sitt lärande en grundsten redan under slutet av 1700-talet. Denna inställning fortlevde och förstärktes sedan genom de förändringar som Krigsakademien genomgick under 1820-talet. I Lefréns presentation av det "carlbergiska pedagogiska systemet" lyfts just självverksamheten fram som en bärande tanke bakom reformen.

*Sjelfverksamheten bör anses som hufvudgrunden för all undervisning, men handledning städe vara att tillgå då förmågan att fortgå på egen hand tillfälligtvis tryter. Oupphörlig handledning förslöar, bristande handledning nedslår. Sjelfverksamheten är icke allenast medel till undervisning, den är derjemte ändamål för uppfostran. En yngling, hvars sjelfverksamhetskänsla aldrig blifvit väckt, blir aldrig en rådig och driftig man; gångstolar äro lika skadliga för själen som för kroppen.*³⁴

I likhet med 1799 års reglemente varnades här för det förslöande som en alltför lärarstyrd undervisning ansågs ge upphov till. Vidare finns en tydlig koppling till manlighetsfostran genom att Lefrén framhöll att självverksamheten var en förutsättning för att ynglingen skulle kunna utvecklas till en riktig man.³⁵

En noggrannare granskning av Lefréns pedagogiska tankar visar att självverksamheten för honom snarare var ett medel än ett mål i sig. I stället var det problemet med människors olika begåvning som gäckade Lefrén. I en ungdomsskrift från 1802 tog Lefrén upp denna fråga och menade då att det var omöjligt att bibringa alla lika stor skicklighet. Därvidlag ansåg han att samma undervisning för alla innebar att man försummade dem som "tilkännagifvas en utmärkt fallenhet och genie".³⁶ Även i sin beskrivning av Krigsakademiens verksamhet år 1824 varnade Lefrén för faror som låg i en sammanhållen undervisning; "[d]en tröge, den med mindre fallenhet begåfvade, den mindre för sig komne, bör ej hindra den flitige,

³³ *Kongl. maj:ts nådiga Reglemente För Des Krigs-Academie. Gifwit Stockholms Slott den 8 april 1799* (1799), Stockholm, § 106.

³⁴ Lefrén (1824), op. cit., s. 97.

³⁵ För en vidare diskussion rörande självverksamhetens koppling till manlighetsfostran, se Larsson (2005), op. cit., s. 226–235, 237 f., 267–293.

³⁶ Om Krigs Skolor [opublicerat manus], Lefrénska samlingen, E 4568, V, Svenska Arméens organisation, Riksarkivet, s. 2.

*den med bättre fallenhet begåfvade, den mer för sig komne, att fortgå i studierne.*³⁷ För att möta denna pedagogiska utmaning förespråkade han en undervisning som dels synliggjorde skillnaderna mellan eleverna, dels inbjöd till tävlan. Den sistnämnda aspekten av undervisningen skulle väcka självverksamheten och kadetternas ihärdighet. Även i detta sammanhang finns tydliga kopplingar till manlighet genom att självverksamheten sågs som en förutsättning för utvecklingen av ”det rätta mannalynnet”.³⁸

En jämförelse med de växelundervisningsmetoder som var avsedda för underklassen visar med full tydlighet att monitoreringen var en pedagogisk reform som anpassades efter elevernas samhällsklass. För de bredare befolkningslagren kopplades metoden nämligen till mekanisering och fabriksarbete genom användningen av såväl exercisliktande handgrepp som noggrant utvecklade övervaknings- och signalsystem. Vidare betonar Petterson likheten mellan växelundervisningens implementering inom folkundervisning och dess tillämpning vid korrektionsanstalter och i cellfångelser.³⁹

Av särskilt intresse i detta sammanhang är den hierarkiska struktur som växelundervisningsmetoden skapade. Genom användandet av monitörer var det möjligt att klättra i skolhierarkin. Vid studiet av undervisningen på Karlberg har denna möjlighet setts som en viktig pedagogisk poäng, vilken även skapade en grogrund för den pennialism som rådde vid skolan. Denna ordning skapade ett slags progression i utbildningen. När kadetterna kom till Karlberg tvingades de underordna sig de äldres överhöghet, för att sedan med åren ges möjlighet att själva underordna kommande kullar.⁴⁰

Någon liknande progression verkar inte ha förekommit vid de skolor som var ämnade för underklassen. Nordin försöker i och för sig göra en poäng av att självverksamhet och inbördes tävlan var viktiga delar av växelundervisningsmetoden, men Petterson hävdar i det sammanhanget att folkskolans belöningsystem skapade ett slags falsk meritokrati. För den som lyckades i folkskolan fanns det under början av 1800-talet ingen reell möjlighet att få avkastning på sina utbildningsframgångar. Utanför skolans värld saknade utdelade merit- och förtjänsttecken allt värde.⁴¹ För samhällets övre skikt var utbildning emellertid en annan sak. I den självbiografiska produktion som berör livet som kadett under 1800-talet framhålls ständigt de äldre kamraternas fostran som det verkligt värdefulla i den utbildning som Krigsakademien erbjöd.⁴²

Monitoreringens skiftande natur

Som framgått går det inte att på något enkelt sätt placera in växelundervisningen i den gängse bilden av det svenska utbildningssystemets tillkomst. Oavsett om man som Nordin beskriver metodens lansering och introduktion på ett tämligen oproblematiserat sätt eller om man likt Petterson koncentrerar sig på metodens användning för underklassens disciplinering och underordning. Vid närmare eftertanke synes växelundervisningens introduktion

³⁷ Lefrén (1824), op. cit., s. 97 f.

³⁸ Ibid.

³⁹ Petterson (1992), op. cit., s. 281–294.

⁴⁰ Larsson (2005), op. cit., s. 226–235, 237 f., 267–293. Denna beskrivning av kadettkårens inre struktur har i sin tur inspirerats av Christine Hewards studier av engelska *public schools* och John Tosh studier av den brittiska medelklassens manlighet under 1800-talet. Christine Heward (2000), ”Public School Masculinities. An Essay in Gender and Power” i Roy Lowes *History of Education. Major Themes. Education in its Social Context*, Vol. 2, London & New York; John Tosh (1999), *A Man's Place. Masculinity and the Middle-Class Home in Victorian England*. New Haven & London.

⁴¹ Nordin (1974), op. cit., s. 12 ff., 108 f.; Petterson (1992), op. cit., s. 300 f.

⁴² Larsson (2005), op. cit., s. 293, 302–306, 323 f.

i Sverige ha varit en långt mer komplicerad historia. I detta avseende var Sverige inte heller något undantag, utan det finns flera exempel på hur den ursprungliga metoden förändrades när den mötte skolpraktiken i olika länder.⁴³

Ett ytterligare exempel på dessa skillnader är växelundervisningens introduktion vid Nya elementarskolan, den statliga försöksskola för pojkar som grundades i Stockholm år 1828.⁴⁴ Denna skolas tillkomst har i andra sammanhang uppmärksammats mot bakgrund av den debatt som rasade i landet rörande latinets hegemoniska ställning vid läroverken.⁴⁵ Sigurd Åstrand ser i den kontexten Nya elementarskolans tillkomst som en milstolpe för realundervisningens utveckling. Särskilt poängteras försöket att bryta uppdelningen av skolväsendet genom skapandet av en utbildningsanstalt där lärd bildning och medborgerlig fostran kunde mötas. Den stora skillnaden mellan Nya elementarskolan och de gängse läroverken var att eleverna vid den förstnämnda skolan kunde få dispens från de döda språken.⁴⁶

Av särskilt intresse här är emellertid det faktum att undervisningen vid Nya Elementarskolan skulle bygga på växelundervisningens grunder. En viktig inspirationskälla vid skolans tillkomst var det ”carlbergiska pedagogiska systemet” och i skolans direktion finner man två av periodens mest namnkunniga militära samhällsdebattörer, Johan August Hazelius och Johan Peter Lefrén.⁴⁷ I sin beskrivning av skolans tillkomst går Nordin till och med så långt att han beskriver Lefrén som försöksskolans främste idégivare.⁴⁸ Att Krigsakademien också i samtiden sågs som en förebild för Nya elementarskolan framgår av debatten vid 1828/30 års riksdag. Den kände samhällsdebattören och forne kadetten Carl Henrik Anckarsvärd ifrågasatte då behovet av en statlig provskola, eftersom den undervisning som skulle testas vid Nya elementarskolan redan hade prövats på Karlberg.⁴⁹

Trots att det skrivits mycket om Nya Elementarskolans tillkomst är dess praktiska verksamhet fortfarande ett tämligen outforskat område. Den mest ingående beskrivningen av skolans verksamhet är Gustaf Sjöbergs *Bidrag till Nya Elementarskolans historia*.⁵⁰ I verkets första del ges en kortare beskrivning av monitörsystemets skiftande karaktär. Enligt Sjöberg fanns det en viss frihet när det gällde tillämpningen av växelundervisningsmetoden. Antingen kunde läraren själv undervisa och sedan styra de olika läslagen eller också så lät läraren läslagen arbeta på egen hand medan han rörde sig runt för att ge förklaringar till de stycken som lästes. Därutöver fanns det även exempel på lärare som helt lämnade över ansvaret till monitörerna och övervakade undervisningen på avstånd. Till de

⁴³ Studier av metodens utbredning i Latinamerika visar på tydliga skillnader vad gäller såväl undervisningens organisatoriska sammanhang som dess innehåll och utformning. I flera latinamerikanska länder användes metoden även för att undervisa elever som tillhörde samhällets övre skikt. I det sammanhanget kopplades metoden bland annat till Etienne de Condillacs analytiska metod och sågs som ett led i barns ”naturliga” inlärnin. Eugenia Roldán Vera (2005), ”Order in the Classroom. The Spanish American Appropriation of the Monitorial System of Education”, *Paedagogica Historica*, vol. 41, nr. 6, s. 664 f., 672 ff. Se även Marcelo Caruso & Eugenia Roldán Vera (2005), ”Pluralizing Meanings. The Monitorial System of Education in Latin America in the Early Nineteenth Century” och Marcelo Caruso (2005), ”The Persistence of Educational Semantics. Patterns of Variation in Monitorial Schooling in Colombia (1821–1844)”, *Paedagogica Historica*, vol. 41, nr. 6.

⁴⁴ Nordin (1974), op. cit., s. 458–464.

⁴⁵ Se exempelvis Olof Wennås (1966), *Striden om latinväldet. Idéer och intressen i svensk skolpolitik under 1800-talet*, Stockholm, s. 30; Larsson (2003), op. cit., 60–73; Edgren (2005), op. cit., s. 292.

⁴⁶ Sigurd Åstrand (1976), *Reallinjens uppkomst och utveckling fram till 1878*, Stockholm, s. 32 f.

⁴⁷ Hörsell (1992), op. cit., s. 60 f., 87 ff.; Wennås (1966), op. cit., s 158 ff.

⁴⁸ Nordin (1974), op. cit., s. 458–464.

⁴⁹ Wennås (1966), op. cit., s. 30.

⁵⁰ Gustaf Sjöberg (1878), *Bidrag till Nya Elementarskolans historia*, D. 1, 1828–1848, Stockholm; Gustaf Sjöberg (1885), *Bidrag till Nya Elementarskolans historia*, D. 2, 1849–1878, Stockholm.

sistnämnda hörde bland annat skolans rektor, Carl Jonas Love Almquist, som ”under sista tiden af sin lärareverksamhet, sysselsatte sig med eget författarskap.”⁵¹

I verkets andra del behandlas även de svårigheter som monitörundervisningen förde med sig. Genom det ökade antalet elever på skolan fick man problem att hitta tillräckligt många monitörer. Vidare poängteras i likhet med verksamheten på Karlberg också svårigheterna med att organisera undervisningen. Detta ledde till en inskränkning av den fria flyttningen under 1860-talet och år 1870 försvann den helt. Därmed hade man också tagit bort en av förutsättningarna för växelundervisningsmetoden och två år senare avskaffade man även monitörssystemet.⁵² Denna bild av systemets utveckling kan med fördel ställas mot internationell forskning, som visar att liknande problem även låg bakom metodens avveckling i andra länder.⁵³

Utöver Nya Elementarskolan utgör även den Hillska skolan i Barnängen och Prins Oscars elementarskola i Askersund intressanta exempel på det tidiga 1800-talets pedagogiska utveckling. Undervisningen vid dessa skolor ordnades efter ”Hillska” eller ”Hazelwoodska” uppfostringssystemet; en undervisningsmetod som utvecklats av Matthew Davenport Hill och hans yngre bröder vid deras skola i Hazelwood. Bröderna Hills system hade stora likheter med växelundervisningen genom användningen av såväl monitering som en långtgående styrning av eleverna meddels ett minst sagt invecklat poängsystem.⁵⁴ I likhet med undervisningen på Karlberg framhölls självverksamheten och kamrattuppfostran även vid dessa skolor.⁵⁵ En analys av M. D. Hills idéer visar också hur han faktiskt poängterade skillnaderna mellan den undervisning som bedrevs i Hazelwood och den som var ämnad för lägre samhällsklasser.⁵⁶

En närmare studie av nämnda skolors verksamhet skulle med fördel kunna ställas emot den undervisning som bedrevs vid någon av Stockholms allmänna barnskolor. Under perioden 1820–1861 användes växelundervisning vid bland andra Södermalms allmänna barnskola, Stadens (Storkyrkoförsamlingens) allmänna barnskola samt Norrmalms allmänna barnskola (1837–1861).⁵⁸ Utöver dessa kan även nämnas växelundervisningssällska-

⁵¹ Sjöberg (1878), op. cit., s. 36.

⁵² Sjöberg (1885), op. cit., s. 15–19.

⁵³ Svårigheten att rekrytera monitörer framhålls i William R. Johnson 1994, ”Chanting Choristers’. Simultaneous Recitation in Baltimore’s Nineteenth-Century Primary Schools”, *History of Education Quarterly*, vol. 34, nr. 1, s. 11 ff.; Dell Upton 1996, ”Lancasterian Schools, Republican Citizenship, and the Spatial Imagination in Early Nineteenth-century America”, *Journal of the Society of Architectural Historians*, vol. 50, nr. 3, s. 251.

⁵⁴ Vid Barnängsskolan poängsattes elevernas uppträdande och studieresultatet. På samma sätt kunde en elev även förlora poäng som ett resultat av dåligt uppförande. Dessa poäng påverkade sedan elevernas position inom skolan. Stadgor för Barnängsskolan 1837, tryckt i Bror Rudolf Hall (1935), *Manliga privatläroverk*. Lund, s. 126–144; För ordningen vid Askersunds skola, se Bror Rudolf Hall (1929), *Prins Oscars goss- och flickläroverk i Askersund, 1817–1859*, Lund, s. 104–112.

⁵⁵ Teol. dr. F. A. Säves reseberättelse till Barnängsskolans skapare, greve David Frölich, tryckt i Hall (1935), op. cit., s. 124 f.; Uppslagsordet ”Hillska skolan” i *Nordisk familjebok. Uggelupplagan. Harrisburg – Hyperæides* (1909), Stockholm; Hall (1929), op. cit., s. 99; Jakob Kihlberg (2000), *Hillska skolan och David Frölich – en skolreform i liberal anda*, (opubl. seminarieuppsats) Institutionen för idé- och lärdomshistoria, Uppsala universitet, s. 12.

⁵⁶ Kihlberg (2000), op. cit., s. 16. Denna grundtanke till trots fanns det tydliga skillnader i rekryteringen till de aktuella skolorna i Sverige. Vid Hillska skolan i Barnängen antogs endast söner till personer ur samhällets övre skikt, medan över hälften (53,7 %) av eleverna vid Prins Oscars elementarskola kom från arbetarklass. Harald Ericsson (1885), *Hillska skolan å Barnängen 1830–1846. Skildringar och minnen*, Stockholm, s. 152–160; Hall (1929), op. cit., s. 71, 86.

⁵⁸ Stockholms stadsarkiv: SSA/0312, Södermalms allmänna barnskola 1820–1859; SSA/2111: Storkyrkoförsamlingens skolråd; SSA/1327, Jakob och Johannes församlings skolråd (D 1:1) – Norrmalms allmänna barnskola 1837–1861.

pets normalskola (1830–1842), vilken föregick folkskoleseminariet i Stockholm. Normal-skolan fungerade både som växelundervisningsskola och som lärarutbildning för blivande folkskollärare.⁵⁹

Förutom de klassaspekter som har lyfts fram i denna text skulle en jämförelse mellan de behandlade skolornas verksamheter även ge en välbehövlig belysning av de genusaspekter som växelundervisningen rymde.⁶⁰ Som nämnts angående undervisningen på Karlberg framhölls fostran till manlighet som en viktig del av undervisningen. Mot bakgrund av detta torde det vara högst intressant att jämföra dess eller Nya Elementarskolans undervisning med den som bedrevs vid exempelvis växelundervisningssällskapets normalskola. Vid den sistnämnda skolan var nämligen mellan 25 och 30 procent av eleverna flickor.⁶¹

⁵⁹ Anna Sörensen (1930), *Växelundervisningssällskapets normalskola och Folkskoleseminariet i Stockholm 1830-1930*, Stockholm, s. 20–29.

⁶⁰ I detta avseende är framförallt de olika skolornas förutsättningar avgörande för att förstå hur klass och kön i samverkan påverkade skolpraktiken. För de teoretiska implikationerna av en sådan undersökning, se ex. Pierre Bourdieu (1984), *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*, Cambridge, Mass, s. 106–109; Leslie McCall (2005), "Intersektionalitetens komplexitet", *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, nr. 2–3, s. 38 f.

⁶¹ Sörensen (1930), op. cit., s. 20 f.