



Pedagogiska institutionen

ATT BRYTA NY MARK

KVINNORS BRUK AV LÄROVERKSLÄRARUTBILDNING
OMKRING 1900

Kerstin Skog-Östlin

RAPPORTER FRÅN PEDAGOGISKA INSTITUTIONEN,
ÖREBRO UNIVERSITET, 11

Distribution: Örebro universitet
Pedagogiska institutionen
701 82 Örebro
Telefon: 019-30 30 00
Fax: 019-30 32 59
E-post: forsknsekr@pi.oru.se

© Pedagogiska institutionen, Kerstin Skog-Östlin 2005
Titel: Att bryta ny mark
Kvinnors bruk av läroverkslärarutbildning
omkring 1900

Utgivare: Örebro universitet,
Pedagogiska institutionen

Tryck: Intellecta DocuSys AB, Västra Frölunda 2005

ISSN: 1650-0652
ISBN: 91-7668-445-8

Kerstin Skog-Östlin

ATT BRYTA NY MARK

KVINNORS BRUK AV LÄROVERKSLÄRARUTBILDNING
OMKRING 1900

- ABSTRACT -

To break new ground. How women made use of secondary teacher education around 1900.

Here a group of Stockholm women at the turn of the 20th century are in focus. Inspired by the French sociologist Pierre Bourdieu their lives and careers are analysed. The four women were pioneers. They studied at university and after the university degree they continued another year and got a formal education as secondary teachers at a time when it was almost impossible for a woman to work as one.

Three of them tried to get into the secondary school as teachers – one succeeded, the first one who tried around 1880. One did not even try; she was a teacher at a girl school, like those who failed a couple of years after 1900 and 1915.

Irrespective of how these women acted they used the educational opportunities of the time. But they went different paths after their exam. This can be understood by their capital and their social and historical room, when they came to decision.

Two of the women, Ellen Fries and Astrid Cleve von Euler, are specially focused. Their views of educational issues are discussed as a part of the understanding the strategies of the women.

The strategies these women used were imitations of the male ones. They choose the same education as the men. They did not want to create a public sphere of female education. They wanted to work at secondary schools just like the men and under the same conditions. They wanted to be part of the established structure without question-

ning it, even if their behaviour in itself was a challenge. On order to reach that goal they pointed out competence in front of sex. They did not manage themselves, but their way of imitating the men led to success for generations to come.

Keywords: educational history, secondary schools, female pioneers, female teachers, Astrid Cleve von Euler, Ellen Fries, Betty Pettersson, Anna Ahlström.

INNEHÅLL

FÖRORD	7
INTRODUKTION	9
KAPITEL 1: ATT INTE NÅ ÄNDA FRAM – KVINNORS VÄG	
TILL LÄROVERKSLÄRARTJÄNST	11
Provårsummet	11
Fyra kvinnor	13
Vägen till lärartjänst	14
... omkring 1880	14
... omkring 1890	16
... omkring sekelskiftet 1900	17
... under 1910-talet	19
Olika, men ändå lika	20
KAPITEL 2: ATT ”FÖR HENNE UNDERLÄTTA DE FÖRSTA STEGEN”	
– ELLEN FRIES SOM PEDAGOG	23
Att vilja bli lärarinna	23
Ellen Fries pedagogiska tankar	25
Att organisera utbildning	25
Samma utbildning för pojkar och flickor	25
Statens ansvar för utbildningen	28
En kompletterande utbildning för flickor	29
Lärarinnor och deras utbildning	30
Utbildningens innehåll	33
Arbetsmetoder och inlärningsmiljö	36
Den pedagogiska praktiken	38
Ellen Fries inom flickskolan – några jämförelser	40
Grundläggande utgångspunkter för det pedagogiska tänkandet	42
Avslutande reflektioner	44
KAPITEL 3: KOMPETENS ELLER KÖN?	49
Astrid Cleve von Euler som kemilärare	49
Tiden som lärare	49
Att bli lärare	49

Något om tjänstgöringen	50
Tankar kring utbildning och pedagogik	52
Vetenskap och skolämne	52
Att formulera skolämnet kemi	
– en jämförelse med samtida läroböcker	54
Undervisningsmetoder och synen på elever	57
Synen på lärare	58
Relationen till utbildningsområdet	60
Ett tentativt svar	63
 KAPITEL 4: IMITATION OCH ANPASSNING	 67
Pedagogiska ställningstaganden	67
Strider	69
Slutsatser	73
 KÄLLOR OCH LITTERATUR	 77
 BILAGA	 85
Kvinnor som har gått provår 1875/76–1921/22	85

FÖRORD

Under de senaste åren har jag varit del av en forskningsmiljö – FFO-projektet (Formering för offentlighet: en kollektivbiografi över stockholmskvinnor 1880–1920) – som till största delen består av kvinnor – en för mig ny erfarenhet. Vi har fokuserat kvinnor som på olika sätt tagit sig ut i eller skapat nya offentligheter under åren runt sekelskiftet 1900. Min del i det arbetet har varit att studera kvinnor som valde att utbilda sig till läroverkslärare.

Under arbetets gång har vi regelbundet träffats för att diskutera gemensamma problem, idéer och varandras texter. När man arbetar så blir det egna arbetet inte bara eget, utan också en del i det gemensamma och det gemensamma finns i det egna.

I samband med den här rapporten vill jag dock lyfta fram två av medlemmarna i gruppen som på ett särskilt sätt bidragit med konstruktiva och nyttiga kommentarer.

Agneta Linné läste ett första utkast, som egentligen bestod av tre artiklar jag så fort som möjligt ville bli av med. Hennes läsning gjorde att jag delvis fick tänka om och tack vare den blev det något annat och bättre.

Boel Englund läste och kommenterade en senare version. Hennes synpunkter har jag försökt använda mig av efter bästa förstånd.

Tack Agneta och Boel för att ni trots er stora arbetsbörda tog er tid att läsa!

Bromma i februari 2005

Kerstin Skog-Östlin

Rapporten *Att bryta ny mark – Kvinnors bruk av läroverkslärarutbildning omkring 1900* ingår som en del i det av Riksbankens jubileumsfond finansierade projektet ”Formering för offentlighet”.

INTRODUKTION

Inom ramen för projektet *Formering för offentlighet* (Broady m.fl. 1999) studeras ett antal kvinnor i Stockholm kring sekelskiftet 1900 och deras väg ut i offentligheten, men också hur de bidrog till att formera nya offentligheter.

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. Med utgångspunkt i studier av enskilda kvinnor och deras levnadsbanor kan man belysa vilka strategier som 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 segregerad socialt, men också könsmässigt. Det betyder att relationen till mansdominerade sociala sammanhang måste belysas. I vilken utsträckning var kvinnornas agerande ett svar på eller en utmaning av dominerande könsstrukturer?

Med inspiration från Pierre 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 "rummet av möjligheter" (se t. ex. Bourdieu 2000, Broady 1990 och 1998). Med det avses i det här sammanhanget vilka utbildnings- och karriärvägar som var möjliga för kvinnor i den historiska och sociala situation de befann sig. Det kan också vara fruktbart att skilja på "teoretiska" och "reella" möjligheter dvs. det som är möjligt om man tar i beaktande en optimal kombination av regelverk, ekonomiska, sociala och personliga tillgångar och de möjligheter som reellt finns för den enskilda individen i en bestämd situation.

I den här rapporten är kvinnor som valde att utbilda sig till läroverkslärare föremål för analys. För att bli den typen av lärare måste man ha en grundexamen från universitet och dessutom efter den ha

genomgått ett provår. Det senare innebär att man under ett år studerade och undervisade på ett provårsläroverk. Studierna, i form av kurser, innehöll både pedagogik och undervisningsmetodik. Den här teoretiska delen av provåret avslutades med ett examensarbete, en provårsuppsats. Den praktiska delen av provåret innehöll auskultationer, handledd undervisning och yrkesbedömd undervisning (se t.ex. Skog-Östlin 1984).

Flertalet av dessa cirka 70 kvinnor (se bilaga) som genomförde den här utbildningen från 1875 till 1920 har inte lämnat några spår efter sig i form av egna texter eller omnämnande i andras texter. Det betyder att de kvinnor som är synliga i efterlämnade dokument förmodligen är unika på olika sätt. Deras väg för att nå behörighet till läroverkslärtjänster kan dock bidra till att belysa kvinnors strategier för att få en plats i den av männen konstruerade offentligheten, men också hur de var med om att formade nya offentligheter.

Den här rapporten består av fyra mindre delar som till en del är fristående, till en del hänger samman. Det första avsnittet – Att inte nå ända fram Kvinnors väg till läroverkslärtjänst – belyser med fokus på fyra kvinnor deras agerande för att bli behöriga till och nå läroverkslärtjänst. De två följande delarna – Att ”för henne underlätta de första stegen” och Kompetens eller kön? – lyfter fram två av dessa kvinnor, som är kända från sammanhang utanför skolans värld, men som också var pedagogiskt verksamma på olika sätt. Närläsning av deras pedagogiska texter i vid mening och den pedagogiska praktiken får tjäna som exempel och fördjupning. En av dem väljer att aktivt söka en tjänst som läroverkslärare; den andra gör det inte, trots att hon uttryckte en önskan om att få arbeta på läroverk. Att just de två av de fyra från första avsnittet lyfts fram beror på att de efterlämnat texter möjliga att analysera. I den avslutande delen – Imitation och anpassning – knyts trådarna ihop.

* * *

Det utbildningsväsende, som utgjorde ramen för de kvinnor som framträder här, var annorlunda organiserat än dagens, även om traditionen från den tiden till viss del fortfarande finns kvar i talet om skolan. Det skulle leda för långt att i det här sammanhanget göra en genomgång av den tidens skolorganisation. För den som är intresserad och vill veta mer än det som tydliggörs i den här rapporten hänvisas till utbildningshistoriska texter som till exempel Richardson (1999) och Sjöstrand (1965).

ATT INTE NÅ ÄNDA FRAM

KVINNORS VÄG TILL LÄROVERKSLÄRARTJÄNST

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 1919¹ innan det var möjligt för dem att få sådana tjänster. Under de nästan femtio år den här situationen rådde var det ett antal kvinnor som ändå 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 en tjänst, som kvinnor formellt inte hade tillträde till? Varför valde andra en annan väg?

PROVÅRSRUMMET

Under större delen av den här aktuella perioden fanns det fem provårsläroverk i Sverige – tre i Stockholm och två landsorten.² Vid dessa läroverk genomfördes provåret, som var den praktisk-pedagogiska delen av läroverkslärarutbildningen. Provåret förutsatte en akademisk examen. Omkring 50 genomförde provår varje läsår.³ Från 1875 fram till 1916 tog sig 59 kvinnor in i den här manliga världen för att gå provår.⁴

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 en äldre tradition. Det här kunde ha påverkat de kvinnor som sökte provårsp plats, 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.

Tabell 1. Fördelningen mellan könen på respektive provårsläroverk 1887/88–1915/16.*

Läroverk	Män	Kvinnor	Andel kvinnor
Norra Latin	265	13	4.9 %
Södra Latin	257	13	5.1 %
Norra Real	255	18	7.1 %
Uppsala	262	1	0.0 %
Lund	272	3	1.1 %
Göteborg, Latin	31	3	9.7 %**
Göteborg, Real	41	6	14.6 %***

* bearbetning av Sveriges officiella statistik 1887/88–1915/16⁵

** läsåren 1913/14–15/16 *** läsåren 1911/12–15/16

Fyra procent av alla som utbildade sig till läroverkslärare var kvinnor; bara två av dem fick tjänst på ett statligt läroverk (1876 respektive 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 som 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.

Tabell 2. Kvinnor i läroverkslärarkåren* 1911/12–1919/20.

Läsår	Män	Kvinnor	Andel kvinnor
11/12	1226	3	0.3 %
12/13	1251	3	0.2 %
13/14	1270	7	0.6 %
14/15	1294	5	0.4 %
15/16	1310	3	0.2 %
16/17	1327	3	0.2 %
17/18	1343	3	0.2 %
18/19	1360	3	0.2 %
19/20	1369	1	0.1 %

*Totala läroverkslärarkåren (exkl. ämneslärarinnor och praktiskt/estiska lärare) = rektorer, lektorer, adjunkter och extralärare vid högre läroverk, realskolor och samskolor. Bearbetning av Sveriges officiella statistik.

De högre allmänna läroverken var en manlig värld. Bara pojkar hade tillträde och syftet var att fostra och utbilda landets blivande elit (se Florin och Johansson 1993). 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 utbildade sig till 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 lärar-

karriär 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 perioden (jfr Linné och Skog-Östlin 2003). Men det är också så att de olika tidpunkter de trädde ut på utbildningsarenan hade betydelse för vilka möjligheter de hade och därmed hur de kunde agera. Att som första kvinna utbilda sig till läroverkslärare under 1870-talet var något annat än att göra det på 1910-talet, när över 30 kvinnor genomfört utbildningen.

De akademiskt utbildade kvinnorna, med stöd av vissa män, arbetade intensivt med start efter sekelskiftet med att förändra den könsmässiga 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.

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 (SBL och Lingegård 1985). 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 under många år varit guvernant och kanske också lärarinna på flickskola, innan hon bestämde sig för att ta studenten, söka sig till universitetet för att sedan ta sig in på ett pojkläroverk (Lingegård 1985). Det gällande regelverket gav inte utrymme för en kvinna att göra en sådan karriär. Rummet av möjligheter föreföll vara obefintligt. Hur kan man då förstå hennes agerande? Vilket kapital hade hon och hur hanterade hon detta?

Hennes far var sadelmakare i Visby. Han hade själv velat studera, men tvingats avstå av ekonomiska skäl, och hade ambitioner att höja sin sociala ställning. Modern hade växt upp på ett gods i södra Sverige, där hennes far var inspektor (se Lingegård 1985 och Wieselgren 1969).⁶ Betty Petterssons uppfostran och tidiga skolgång kan ses som en vilja att höja den sociala statusen och ge dottern möjlighet att bli något annat än vad en sadelmakardotter förväntades bli.⁷ I familjen fanns

alltså ambitioner och också förmodligen kontakter i högre sociala skikt. Betty Petterssons personliga drag – livlig, intelligent, oblyg, framåt och med ett stort intresse för studier – bidrog förmodligen till att familjens sociala kapital kunde sättas i rörelse (Wieselgren 1969).⁹ Ett socialt kapital kombinerat med ett personligt sådant. Det är troligt att hon var annorlunda än sina syskon¹⁰ och därför fick extra stöd hemifrån. Ett stöd som förmodligen inte innebar några pengar, åtminstone inte i vuxen ålder.¹¹ Bristen på ekonomiskt kapital förefaller Betty Pettersson under åren fram till studentexamen ha kompenserat genom att använda sig av föräldrarnas kontaktnät för att både försörja sig och förmodligen också, som guvernant och därmed nästan familjemedlem, bygga på sin uppfostran och utbildning.¹² Vad som fick henne att ta steget att ta studentexamen och sedan söka sig vidare fram till en lärartjänst på ett pojkläroverk går inte att belägga. Ett antagande kan vara att hon uppmuntrades att fortsätta sina studier av de familjer hon arbetade hos.

Redan vid riksdagen 1865/66 motionerades om att kvinnor skulle få möjlighet att avlägga studentexamen. 1870 fattades det formella beslutet. Betty Pettersson borde ha varit medveten om den här diskussionen.¹³ Att en studentexamen skulle vara ett steg på vägen till läroverkslärartjänst var förmodligen inte givet. Studentexamen för kvinnor var i första hand tänkt att bereda vägen för de som ville studera till läkare. Läroverkslärarbanan var inte aktuell, eftersom den skolformen utbildade den blivande manliga eliten. Att kvinnor skulle vara lärare där, var en i det närmaste otänkbar tanke (se t.ex. Florin och Johansson 1993). Men det kunde ändå ha varit det som föresvävade Betty Pettersson, när hon sökte sig till universitetet. Om hon hade tänkt bli flickskolelärarinna var den naturliga vägen att söka sig till Högre lärarinneseminariet. En investering i studentexamen och universitetsstudier var inte rimlig med en sådan utgångspunkt. Att hon vid 33 års ålder skulle påbörja studier till en helt ny yrkeskarriär som läkare förefaller inte heller troligt och dessutom valde hon att läsa för en fil. kand.. Hon sökte och fick dispens för universitetsstudier. Argumenten var att kvinnor fick läsa medicin och att det inte uttryckligen var förbjudet för kvinnor att läsa vid universitet (Lingegård 1985). Samtidigt som Betty Pettersson var färdig med sin examen öppnades provåret för kvinnor. De fick rätt att gå den utbildning som gav behörighet att inneha läroverkslärartjänst. Men en kvinna förväntades inte söka en sådan tjänst. Återigen sökte Betty Pettersson och fick dispens och därmed rätt att söka och inneha adjunkts- och kollegabefattning (SBL). Fram till terminen före sin bort-

gång var hon lärare vid ett pojkläroverk i Stockholm; det läroverk där hon genomfört sitt provår.

Genom att tänja reglerna fick Betty Pettersson tillgång till ett nytt rum av möjligheter. De obefintliga teoretiska möjligheterna förändrades av hennes agerande och blev ett med de reella möjligheter hon lyckades skapa. Men det skulle visa sig att en svala gör ingen sommar. Det skulle dröja många år innan detta rum av möjligheter självklart var tillgängligt för kvinnor.

... OMKRING 1890

Ellen Fries var också en av pionjärerna. Hon var den första kvinnan i Sverige som disputerade, 1883 i historia. Redan som tonåring ville hon bli lärarinna, för att slippa gå in i den traditionella kvinnorollen.¹⁴ Hennes egen plan var att söka till Högre lärarinneseminariet. Men det satte hennes föräldrar stopp för.¹⁵ Istället gick hennes väg till läraryrket via 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 och sociala 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.

Ellen Fries växte upp i Stockholm som enda barnet i en högborgerlig familj med anor, men med ett begränsat ekonomiskt kapital. Hennes far var hög militär med ett stort intresse för historia. Hon undervisades i hemmet av sin mor och tillsammans tillbringade de ett läsår i Schweiz. Den här utbildningsgången var främst betingad av att Ellen Fries ofta var sjuk. När hon var 14 år började hon i reguljär undervisning på en flickskola. Att läsa till studentexamen var inte givet. Stödet hemifrån – båda föräldrarna gav på olika sätt uttryck för att hon skulle studera – och inspiration från en väninna, som bestämt sig för att ta studenten, ledde till att hon anmälde sig till studentkursen. Efter studentexamen fortsatte studierna i Uppsala, där familjens kontaktnät utnyttjades för att hitta ett acceptabelt boende och försäkra henne om ett passande umgänge; förutsättningar för att Ellen Fries skulle kunna läsa vid universitetet. Vid denna tidpunkt fanns bara några få kvinnor i högre studier och de sociala villkoren för dem var stränga, särskilt med den borgerliga bakgrund Ellen Fries hade.

Det är uppenbart att Ellen Fries ville fortsätta att forska i historia. Men akademien var inte öppen för en kvinnlig forskare; i alla fall inte reellt, i den meningen att man skulle kunna få en tjänst och därmed försörja sig. Eftersom hon måste hitta försörjningsmöjligheter var forskning bara något att ägna sin fritid åt. Arbetstiden måste fyllas med annat. För henne blev det en tjänst på flickskola. Att söka sig till ett läroverk förefaller inte ha varit ett alternativ, trots att det fanns åtminstone en kvinna som på dispens fått en sådan tjänst. Valet att bli flickskolelärarinna kan förstås i relation till de reella möjligheter hon hade. Förutom akademins krav och de ekonomiska skälen kan ytterligare en tolkning vara relevant. Som tonåring ville Ellen Fries bli något som kunde innebära att hon kunde vara nyttig och påverka sin omgivning. För en kvinna i hennes situation var valet att bli lärarinna lämpligt ur detta perspektiv. Eftersom hon också var mycket aktiv i kvinnorörelsen uppfyllde hon i hög grad sina egna förväntningar. Hennes yrkesval kan ses som att hon fullföljde sin kallelse (jfr Hammar 1996 och 1999) som kvinna och därmed också en anpassning till tidens krav på vad en kvinna kunde och borde göra av sitt liv. Att bli lärare, men inte försöka få tjänst på ett läroverk utan i stället välja flickskola kan ses ett uttryck för anpassning till rummet av reella möjligheter. Ett möjlighetsrum 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.¹⁶ 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 från 7 års ålder och flickskola som avslutades med studentexamen när Anna Ahlström var 21 år. De följande fem åren tillbringade hon i stort sett med studier utomlands. Tillbaka i Sverige skrev hon in sig i Uppsala och tio år senare lämnade hon universitetet med en doktorsgrad; den femte kvinnan som disputerade – 16 år efter den första. Direkt efter universitetet gick hon provår och två år senare startade hon sin skola.

Anna Ahlström växte upp i Stockholm i en miljö präglad av högkonjunktur och nyförvärvat välstånd. Hennes far var en framgångsrik arkitekt och byggmästare. Hon var nummer två i en syskonskara

på fyra och hade en äldre bror. Fadern kom från enkla förhållanden, men hade via utbildning fått en position som byggmästare och arkitekt. Han ägde den större fastighet som familjen bodde i på Östermalm, förvärvat med pengar han tjänat på andra byggnadsprojekt. Även inom Stockholms kulturliv var han framträdande genom att vara en centralgestalt inom ordensväsendet, vilket innebar tillgång till viktiga nätverk. Familjen hade både ekonomiskt och socialt kapital skapat i den framväxande, moderna staden.

Hur kan man förstå att Anna Ahlström med den här bakgrunden valde att utbilda sig till läroverkslärare och sedan starta en egen skola? Som Ullman (2004) i sin studie lyfter fram är det troligt att Anna Ahlström, åtminstone som ung, hade andra ambitioner än att bli läroverkslärare. Redan hennes tidiga utbildning hade en inriktning mot romanistbanan. Men för en kvinna med akademisk utbildning fanns inte så många alternativ. Valde man inte att bli läkare återstod ännu vid sekelskiftet 1900 i stort sett bara att bli lärarinna. En karriär inom akademien var uteslutet för Anna Ahlström; betyget på avhandlingen räckte inte till. Att hon var kvinna underlättade inte heller. Det är troligt att en utbildningsgång via Högre lärarinneseminariet aldrig föresvävade Anna Ahlström. Hon hade tillgång till andra utbildningsvägar. Men rummet av möjligheter rymde inte så mycket mer än en bana som lärarinna. Nästan direkt efter avslutade studier började Anna Ahlström agera i offentligheten för att få till stånd en förändring av det rådande regelverket för tjänster i skolväsendet, som bland annat innebar att en läroverkslärarutbildad kvinna meritmässigt var mindre kvalificerad än den som hade en seminarieutbildning från Högre lärarinneseminariet, vars examen inte berättigade till universitetsstudier. Förutom att hon stod bakom skrivelser sökte hon också en lärartjänst vid Högre lärarinneseminariet. Hon fick inte tjänsten, som istället gick till en kvinna med seminarieutbildning. Det är inte troligt att Anna Ahlström ville ha tjänsten, eftersom hon vid det laget hade en egen skola. Ansökan var ett sätt att få uppmärksamhet kring att en kvinna inte kunde få tjänst på ett statligt läroverk, trots att det gått nästan 30 år sedan det formellt blivit möjligt för kvinnor att utbilda sig till läroverkslärare.

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 (jfr Ullman 2004). Det är troligt att faderns kontaktnät kan ha haft bety-

delse i det sammanhanget, även om varken han eller hennes äldre bror ville låna henne pengar (Stark 2000). Hennes reella möjligheter var annorlunda än de två tidigare kvinnornas, men räckte inte till för att förändra de regler, som i början av 1900-talet minskat kvinnornas rum av möjligheter inom utbildningsväsendet. En förändring som skulle ha inneburit att kvinnorna återtagit det rum av möjligheter som fanns tidigare i form av regler som åtminstone gav teoretiska möjligheter till en väg ut i offentligheten för kvinnor med läroverkslärarutbildning.

... UNDER 1910-TALET

Den tredje kvinnan i Sverige som disputerade var Astrid Cleve von Euler. Bara 23 år gammal blev hon doktor i botanik vid Uppsala universitet. Redan tidigt var hon inställd på en forskarbana.¹⁷ Men under 1910-talet och även under en period under 1920-talet var hon lärarinna i första hand på flickskolor, men också på ett statligt läroverk.

Astrid Cleve von Euler tog studenten som privatist när hon var 16 år. Fram till dess hade hon läst för sin mor och också tillbringat viss tid utomlands för studier. Tre år senare blev hon fil. kand. och fortsatte till doktorsgraden. Parallellt med arbete på Stockholms högskola 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 forskningen, 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 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.

Astrid Cleve von Euler växte upp i Uppsala som den äldsta av tre systrar. Hennes far var en framgångsrik professor inom det naturvetenskapliga området. Modern var författarinna. Bägge två var radikala och ifrågasatte rådande strukturer, framför allt den traditionella kvinnorollen. Det förefaller inte ha funnits något större ekonomiskt kapital i familjen. Astrid Cleve von Euler gifte sig med en framgångsrik forskare. Både i den familj hon växte upp i och i hennes egen fanns alltså ett stort akademiskt kapital. Redan tidigt fick Astrid Cleve von

Euler delta i sin fars forskning och det var det arbetet som låg till grund för avhandlingen.

Hur kan man förstå Astrid Cleve von Eulers väg till lärartjänst? Till skillnad från flertalet, kanske alla, kvinnor som vid den här tiden försökte ta sig in i akademien fanns Astrid Cleve von Euler där redan under sin uppväxt. Hon hade efter sin disputation åtminstone två mentorer – sin far och sin man. Fadern dog 1906 och mannen lämnade henne fem år senare. På egen hand var det inte möjligt för henne att nå en ledande position, som skulle ha gett henne möjlighet att klara sig ekonomiskt på den nivå hon ville leva. Den reella möjligheten som fanns var att bli lärarinna. Men även här vägde hon in ekonomiska motiv. För att få en vävlönad lärartjänst måste hon bli lektor och därför också genomgå provår. Det var helt rimligt att resonera så, eftersom det pågick diskussioner kring förändring av regelverket – förändringar som uppfattades ligga i en nära framtid. Men den möjligheten öppnade sig inte. Det närmaste ett statligt läroverk Astrid Cleve von Euler kom var ett vikariat som lektor på sitt provårsläroverk. På samma sätt som för Anna Ahlström kunde de teoretiska möjligheterna inte utnyttjas och rummet av möjligheter visade sig vara mindre än planerat. 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.¹⁸ De reella möjligheterna öppnade vägen för en lärarkarriär inom flickskolan.

OLIKA, MEN ÄNDÅ LIKA

Om man jämför de strategier de här kvinnorna använde för att ta sig fram till lärartjänst, finns både likheter och olikheter. 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. Men trots det släpptes inte kvinnorna in.

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 olika klasserna, där eleverna var 10–12 år gamla och hon hade den kortaste utbildningen av de fyra.

Oavsett hur dessa kvinnor agerade utnyttjades de utbildningsmöjligheter som stod till buds. Däremot tog de olika vägar efter examen. Det kan förstås i relation till deras kapital och det historiska och sociala rum de befann sig i, när de fattade sina beslut. Vid de olika tidpunkterna under 40-årsperioden såg de teoretiska möjligheterna olika ut vilket också påverkade deras reella möjligheter.

* * *

Två av de fyra kvinnorna har lämnat efter sig texter av olika slag som gör det möjligt att belysa deras pedagogiska tankar och därmed ge en fördjupad förståelse för deras agerande och bidra till att illustrera de strategier kvinnor på väg ut i offentligheten kring förra sekelskiftet använde sig av för att lämna den traditionella kvinnorollen och dess krav och förväntningar. De två är Ellen Fries och Astrid Cleve von Euler.

NOTER

1. 1918 fattade riksdagen beslut om att kvinnor hade rätt att inneha läroverkslärar-tjänst. Beslutet trädde i kraft i januari 1919. 1923 kom Behörighetslagen, som gav kvinnor rätt att inneha statstjänst med vissa undantag.
2. I Stockholm var det Norra Latin, Södra Latin och Norra Real. Det två övriga låg i Uppsala och Lund. Från och med 1911 respektive 1913 blev Realläroverket respektive Latinläroverket i Göteborg provårsläroverk. Det var även möjligt att gå provår vid Folkskoleseminariet i Stockholm.
3. Läsåren 1880/81-1915/16. De tre sista läsåren var det 60–90 som genomgick provår (Sveriges officiella statistik).

4. Åtminstone ytterligare en kvinna, Anna Sörensen, genomförde provår, men inte vid ett provårsläroverk utan vid Folkskoleseminariet i Stockholm (Linné och Skog-Östlin 2001, Lundström 1924).
5. Det var också möjligt att genomgå provår vid Folkskoleseminariet i Stockholm. Hur många som utnyttjade den möjligheten framgår inte av Sveriges officiella statistik.
6. Inspektör var den högsta ansvariga "tjänstemannen" under ägaren på godset eller gården.
7. Betty Pettersson sattes i Visbys finaste privatskola, där eleverna kom från välbärgade hem. Hon tog dessutom lektioner i engelska för en friherrinna och danslektioner tillsammans med bland annat Elfrida Andrée (Lingegård 1985 och Wieselgren 1969).
8. Betty Pettersson var guvernant i flera adliga familjer (Svenskt biografiskt lexikon och Lingegård 1985).
9. Av anteckningar från Betty Petterssons provår framgår att hon var orädd och vågade ifrågasätta sina manliga kollegor (SSA, Östra Reals arkiv).
10. Hennes äldre bror var sjöman och hennes yngre syster var ogift och myndig. (SSA, bouppteckningen 1885).
11. Fadern dog tidigt, bara 43 år gammal. Under sina universitetsstudier hade hon mycket små ekonomiska resurser. När modern blev änka försörjde Betty Pettersson henne och sin syster. Vid sin död lämnade hon efter sig ett fickur värt 10 kr, kläder värderade till 75 kr och en begravningskuld på 250 kr (Lingegård 1985 och SSA, bouppteckningen 1885).
12. Anteckningar från hennes provår visar att hon hade gedigna kunskaper i franska (SSA, Östra Reals arkiv).
13. Betty Pettersson studerade vid Nya Elementarskolan i Stockholm läsåret 1870/71. Redan 1870 var hon anmäld till studentexamen, men fullföljde inte (Svenskt biografiskt lexikon). Det här kan tolkas så att hon på egen hand tidigare studerat så att det skulle ha räckt till en studentexamen.
14. GUB, Ellen Fries arkiv, dagbok 1872, 19 juni och 29 juli.
15. Om inte annat anges bygger avsnittet om Ellen Fries på Skog-Östlin 2001 och kapitlet "Att 'för henne underlätta de första stegen' – Ellen Fries som pedagog".
16. Anna Ahlström har inom FFO-projektet särskilt studerats av Annika Ullman. Detta avsnitt om Anna Ahlström bygger på Ullman 2004, om inte annat anges.
17. Se Skog-Östlin 2002 och kapitlet "Kompetens eller kön? Astrid Cleve von Euler som kemilärare". Avsnittet bygger på dessa texter, om inte annat anges.
18. Anna Ahlström tillhörde föreningen samtidigt under 1890-talet och Astrid Cleve von Euler hade huvuddelen av sin tjänstgöring under 1910-talet på Nya elementarskolan för flickor.

ATT ”FÖR HENNE UNDERLÄTTA DE FÖRSTA STEGEN”

ELLEN FRIES SOM PEDAGOG

Ellen Fries var, som tidigare nämnts, den första kvinnan som doktore-rade i Sverige. Hon är också uppmärksammas som en av de ledande i kvinnorörelsen kring förra sekelskiftet och som historiker. I den framväxande kvinnorörelsen fanns hon i olika styrelser och som författare till artiklar. Även om hon lämnade den akademiska världen efter sin disputation fortsatte hon att forska inom sitt ämne och publicerade sig flitigt. Direkt efter att hon lämnat universitetet började hon arbeta som flickskolelärarinna och började då på allvar sin bana som pedagog. Den här delen av hennes livsgärning är inte särskilt uppmärksammas. I stort sett konstateras att hon var studierektor på en ansedd flickskola. Någon närmare beskrivning eller analys av vad det innebar finns inte (se t.ex. SBL, Cederschiöld 1913, Leijonhufvud 1900 och 1922–23, Ohlander 1983, 1987 och 1994, Manns 1997, Roos 1884 och 1900, Skog-Östlin 2001 a och b samt Wahlström 1949).

Här ska Ellen Fries som pedagog fokuseras. Varför valde hon att bli lärarinna? Vilka pedagogiska tankar formulerade hon? Hur såg hennes pedagogiska praktik ut? Vilken position hade hon inom flickskoleområdet? Detta är frågor vars svar kan bidra till att belysa hennes yrkesverksamhet och sätta den i relation till det livssammanhang hon befann sig i.

ATT VILJA BLI LÄRARINNA

Om jag blott kunde förstå om kvinnans mission består i annat än att vara barnaföderska och mannens tjänarinna, så vore det bra. Det är nog till en del hennes mission, men jag föraktar, avskyr denna kallelse. Jag är så stolt, så härsklysten att det känns så svårt att ej kunna komma någon vart här i världen. Min plan är dock att bli lärarinna.¹

Redan under sin tonårsperiod formulerade Ellen Fries i sina dagboksanteckningar tveksamhet inför att gå in i den traditionella kvinnorollen. Men det är tydligt att hon också var medveten om att om hon inte gjorde det, måste hon hitta ett annat sätt att försörja sig. Alternativet som formulerades var att bli lärarinna, eftersom hon inte var pojke och kunde bli något "framstående".

Jag blir dagligen mer och mer öfvertygad om att min kallelse är att blifva lärarinna och att detta kall kan i någon mån förena mig med mitt öde att vara qvinna.²

Att bli lärarinna betydde för Ellen Fries att bli lärarinna vid flickskola. Vägen dit gick normalt via Högre lärarinneseminariet. Hennes föräldrar ville dock inte att hon sökte till seminariet.³ Efter viss tvekan valde hon att läsa till studentexamen. Under drygt tre år efter den examen studerade hon på egen hand först under en studieresa till Leipzig och Paris och sedan i Stockholm, där hon också började undervisa bland annat i Wallinska skolan. Hösten 1877 skrev hon in sig vid Uppsala universitet. Sex år senare disputerade hon i historia som första kvinna i Sverige. Även om den studiebanan formellt gav utrymme för en annan levnadsbana än den hon såg som sin, var hon medveten om att studier var en sämre investering för en flicka än för en pojke. I sin ensamhet formulerade tonåringen

... men när jag läser syns det mig tjena till så litet, det längsta jag i den *vägen* kan komma är att blifva lärarinna i *flickskola*, den som åtminstone kunde få läsa med pojkar, ty det är i de flesta fall otacksamt att läsa med flickor.⁴

Ellen Fries tankar om att bli lärarinna skulle kunna tolkas som uttryck för ett dubbelt negativt val. Att bli lärarinna uppfattade hon vara den enda möjligheten för henne att slippa gå in i en kvinnoroll hon inte var beredd att acceptera, men ändå kunna försörja sig på ett i hennes kretsar acceptabelt sätt. Samtidigt innebar detta val att hon inom det måste vara villig att läsa med flickor, något som hon fann föga attraktivt. Den grundinställningen kan man hitta även senare under hennes liv, när hon varit lärare i några år.

Nog ser man emellertid en viss skillnad i deras väsen, det kan ej bestri-das, och nog är denna skillnad, för så vidt man ytligt ser den, till gossar-nes fördel. ... I allmänhet både beundrade jag och förundrade mig öfver, huru lätt disciplinerade gossarne voro och hur väl de skötte sig själfva.⁵

Ellen Fries tillhörde de första kvinnor som hade möjlighet att ta studenten och studera på universitet. Hon hade ett starkt stöd hemifrån i dessa studier (se Skog-Östlin 2001 a och b).⁶ Ändå valde hon att satsa på en yrkeskarriär inom flickskolan. Ett sätt att förstå detta val kan vara i termer av vilka möjligheter som stod till buds; vilket rum av möjligheter som fanns.⁷ När hon som tonåring planerade sitt liv fanns det inte några kvinnliga förebilder med universitetsexamen. Som framgått av tidigare avsnitt var det enligt svensk lag och praxis inte heller möjligt utan dispens att som kvinna undervisa på ett pojkläroverk (se t.ex. Wieselgren 1969).⁸ En kvinna från ett högborgerligt hem kunde däremot, utan att någon ifrågasatte det, arbeta och försörja sig som flickskolelärarinna. Ellen Fries yrkesval kan också ses som att hon fullföljde sin kallelse som kvinna.⁹ I och med det var det också socialt accepterat, vilket var viktigt i familjen Fries (se t.ex. Cederschiöld 1913).¹⁰

ELLEN FRIES PEDAGOGISKA TANKAR

Ellen Fries formulerade sina pedagogiska tankar och idéer i olika sammanhang (Fries 1881, 1882, 1885, 1886–1888, 1892, 1893, 1894, 1895a och 1895b).¹¹ Det var framför allt flickornas utbildning hon diskuterade. Det var deras utbildning som stod i fokus, när hon skrev om flickskolor, universitetsutbildning, samskolor och "hemstudier". Men detta fokus relaterades till pojarnas utbildning på läroverk och universitet. Hennes diskussioner om utbildning baserades på den grundläggande principen att flickor och pojkar skulle ha samma utbildning, samtidigt och på samma ställe.

ATT ORGANISERA UTBILDNING

Samma utbildning för pojkar och flickor

Samhället och sederna hafva rest mellan man och kvinna onaturliga skrankor, hvilka måste nedrivas. De, som äro skapade för hvarandra och skola lefva lifvet tillsammans, må från barndomen lära sig förstå hvarandra och lära sig arbeta tillsammans, deras intressen må blifva gemensamma, och deras karakterer må tillsammans utvecklas (Fries 1892, s 42).

Bakom dessa rader, som utgör ett bärande argument för Ellen Fries i hennes diskussioner om samskolor, finns en tankegång som återkommer

i hennes texter; inte bara i dem som rör utbildning. Hon menade att de egenskaper som betecknades som kvinnliga var att betrakta som mänskliga och att det som skiljde könen bara var fysiska olikheter (Skog-Östlin 2001b). "Kvinnan är människa".¹² Det betydde att hon menade att det viktiga inte var man och kvinna, utan att alla skulle betraktas som människor. Det här sättet att tänka fick klara implikationer för hur hon resonerade kring utbildning och uppfostran.

I den diskussion som pågick under slutet av 1800-talet om samskolor i Sverige var det framför allt tre aspekter som lyftes fram. Motståndarna till samskolor menade att sedligheten skulle bli ett problem i dessa skolor. Ellen Fries argumenterade emot detta med att erfarenheter från andra länder och de få miljöer som fanns i Sverige visade på motsatsen (Fries 1892). Om det skulle bli problem berodde det inte på miljön som sådan, utan på att vissa individer hade dåliga anlag. Dessa fick i så fall avstängas från undervisningen.

Argumentet att pojkar och flickor behövde olika utbildning, eftersom de hade olika livsuppgifter bemötte Ellen Fries med att även pojkar som grupp inte skulle ägna sig åt samma saker när de blev vuxna. Ändå förväntades de få samma utbildning, en utbildning som tränade intellektet, även om de skulle ägna sig åt praktiska arbetsuppgifter. Hon menade att bakom resonemangen att flickor behövde något annat än pojkar låg ett antagande att deras intelligens inte behövde tränas. Ellen Fries vände sig mot att flickorna på denna punkt skulle behandlas annorlunda. Dessutom skulle skolan ge kunskaper för livet och de såg lika ut för de bägge könen. Uppfattningen att flickorna inte skulle klara den undervisning som pojkarna fick på grund av svagare eller olikartad intelligens avfärdades med erfarenheter från andra länders samskolor. Ellen Fries menade att om det fanns olikheter mellan könen när det gällde intelligens, så var det ett skäl för samskolor, eftersom det kunde berika undervisningen att olika begåvningar fick mötas (Fries 1892).

På en punkt var Ellen Fries beredd att hålla med kritikerna av samskolor. Hon ansåg att flickorna var fysiskt svagare, något som förstärktes av oförnuftiga kläder (Skog-Östlin 2001b).¹³ Att så var fallet skulle kunna innebära att de hade lättare än pojkar att bli överansträngda. Men det kunde man hantera genom att ha fullständig valfrihet i fråga om ämnen, förutom att också se till att flickorna fick klä sig förnuftigt. De som ville kunde följa pojkarnas undervisning och få samma utbildning, de andra kunde välja bort delar. Skulle denna valfrihet också gälla pojkarna? Ellen Fries var något oklar på den här punkten. Det borde ha varit så, om hennes resonemang om att

alla är människor var den grundläggande principen. I andra sammanhang argumenterade hon för att de skillnader som fanns var individskillnader – inte könsbundna. I resonemangen kring utbildning poängterade Ellen Fries att det bara var de flickor som "älskar studier och för dem äga anlag" som skulle studera (Fries 1892). Hon vände sig mot att praktiska begåvningar inte togs tillvara och att teoretiska studier både för flickor och pojkar hade högre status än de som ledde till praktiska yrken. Samskolan kunde vara ett sätt att motverka dessa, som hon menade, fördomar.

I sin argumentering för samskolor lyfte Ellen Fries också fram att de skulle innebära ekonomiska fördelar. Hon pekade på att de dåvarande läroverken kostade mycket per elev och här resonerade hon på liknande sätt som folkskollärarna i den kritik de framförde av läroverken (se t.ex. Skog-Östlin 1999c). Läroverken hade fina lokaler, få elever och bättre avlönade lärare än flickskolorna. Införande av samskolor skulle för staten kunna innebära mindre kostnader per elev. Flickorna skulle dessutom kunna få lämna armodet i de dåvarande flickskolorna. Ellen Fries ansåg också att det skulle vara en rättighet för flickor att gå i läroverk omvandlade till samskolor; inte att de bara skulle tillåtas få samma utbildning som pojkarna (Fries 1892).

Även i Ellen Fries resonemang om universitetsutbildningen fanns de grundläggande tankarna om att kvinnor skulle få samma utbildning som män, för att bildningsnivå skulle vara densamma oavsett kön. Det menade Ellen Fries vara den viktigaste fördelen med att kvinnor studerade vid universitet (Fries 1881). I sin karakteristik av vad universitetsstudier, som vid den här tidpunkten i stort sett bara vände sig till män, kunde innebära för kvinnor menade hon att organisationen med självstudier, föreläsningar och examina innebar att kvinnan fick ett tillfälle att "pröfva sina krafter, då hon här opartiskt ställes upp sida vid sida med den manlige studenten" (Fries 1881, s 26). Det här uttalandet innebär att hon menade att den organisation som universitetsutbildningen hade var i någon mening objektiv, såtillvida att den var könsneutral. Den behandlade alla sina studenter lika.

Oavsett var i utbildningsväsendet man befann sig skulle pojkar och flickor ha tillgång till samma utbildning; den utbildning som utformats och organiserats för pojkarna. Det är tydligt att Ellen Fries inte egentligen ifrågasatte den, utan uppfattade den som Utbildningen. Inte någonstans i sina texter problematiserade hon den tankefiguren. För henne förefaller det vara självklart att det skulle vara sättet att organisera studier, i alla fall för de ledande skiktens flickor och pojkar.

Statens ansvar för utbildningen

Historiskt hade utbildning av pojkar varit statens ansvar. Det innebar bland annat att den fick bättre resurser än flickornas utbildning, som drevs på privata initiativ. När Frankrike reformerade sin flickskoleutbildning på 1880-talet blev denna till vissa delar statlig. Det menade Ellen Fries var den väg som Sverige borde ta (Fries 1885). Flickskolan skulle då komma in i ett system och få bättre resurser, både ekonomiskt och på annat sätt.

Detta system må hafva sina brister, såväl sedt in abstracto, som i förenig med de franska förhållandena, det är dock ett *system*. Den franska flickskolan är befriad från det godtycke, det själfsvåld, det ekonomiska tryck och det beroende, hvaraf de enskilda läroverken lida. Staten har skridit in i flickskoleundervisningen, såsom det af förordningarna synes, hjälpande och stödjande, ej tryckande och förlamande. Man har inom skolan i det närmaste likställt flickan med gossen, och de helsobirngande följer detta, enligt vår uppfattning, bör hafva på bägge äro oberäkneliga. det nya må i detta fall ha sina brister, dem kunna vi ej bedöma, med det innebär dock fröet till en märklig social utveckling.¹⁴

Både i sina intryck av Frankrike och det läroverk där hon gjorde sitt provår lyfte hon fram de lokaler där undervisningen bedrevs. I Frankrike var de ”präktiga” och i Stockholm: ”Det lifligaste intrycket äfven tillika det bittraste intrycket, har varit *den storartade lokalen*.”¹⁵ Mot detta ställde hon de ”små usla lokaler utan luftvexling, utan lekplats, där våra flickor uppfostras”. Hon konstaterade att det tyvärr nog inte fanns stora utsikter till förändring på den punkten.

Ett statligt ansvar för flickskolan skulle också innebära att det skulle kunna vara möjligt att i större utsträckning ge högre utbildning för flickor, vilket de privata flickskolorna av ekonomiska skäl hade svårt att genomföra. Det betydde också att familjers privatekonomi inte skulle vara avgörande för om flickor kunde få en utbildning, som ledde till att de kunde försörja sig.¹⁶

Men det var inte bara de förstärkta resurserna som gjorde att Ellen Fries ville att flickornas utbildning skulle bli statlig. En sådan förändring kunde också bidra till att bryta traditionen och synen på innehållet i och utformningen av flickskolorna (Fries 1885).¹⁷ Traditionellt var den organiserade utbildningen inriktad på att uppfostra flickorna för hushållet och/eller salongen (Fries 1895a). En sådan utbildning bidrog inte till att skapa gemenskap mellan könen och behövde, enligt Ellen Fries, därför förändras så att den blev gemensam

för både pojkar och flickor (Fries 1886–1888). Det skulle underlättas om staten tog ansvaret också för flickornas utbildning.

Ellen Fries lyfte fram ytterligare en aspekt. I sin jämförelse med den franska flickskolan påpekade hon att den byggde på folkskolan som bottenskola.

Det är en i alla afseenden lycklig anordning ... Det är i ögonen fallande, att i Frankrike en dylik anordning ej möter samma svårigheter, som hos oss.¹⁸

Ellen Fries ställningstagande på den här punkten var radikalt. Hon utvecklade dock inte den tanken vidare.

Det är intressant att konstatera att Ellen Fries ansåg att ett statligt ansvar var förutsättningen för en förändring av flickornas utbildning. Det var en helt annan ståndpunkt än den gängse inom flickskolevärlden. Där sågs friheten från statligt inflytande som möjligheten att få göra något pedagogiskt nytt. Ellen Fries ståndpunkt kan förstås i relation till att hon ville förändra flickornas utbildning till att bli densamma som pojkarnas och deras utbildning hade ju av hävd varit statens ansvar.

En kompletterande utbildning för flickor

Inom ramen för Fredrika Bremerförbundets verksamhet hade Ellen Fries ansvaret för "råd och ledning för hemstudier" (Fries 1886). "Hemstudierna" var ett led i att förbättra kvinnans ställning genom att hitta nya vägar så att "hon kan lära sig att bättre uppfylla sina uppgifter såsom qvinna" (Fries 1886, s 217). Den här verksamheten var ett komplement till att "föra in qvinnan på av mannen förut trampade vägar och då för henne underlätta de första stegen" (Fries 1886, s 217). Ellen Fries menade dock att man måste vara försiktig, när det gällde att hitta alternativ till den utbildning som pojkarna och männen hade tillgång till. Det fanns en risk att det kunde bli nya och andra skiljemurar mellan könen än de som redan fanns och som borde rivas. Dessa nya vägar måste bidra till lika intellektuell utveckling för både könen, vilket skulle leda till bättre kommunikation mellan dem och därmed också lyckligare äktenskap.

Med den här utgångspunkten argumenterade Ellen Fries för att "hemstudier" var ett alternativ för kvinnor. Skälen till det menade hon var att flickor

- hade kortare utbildning än pojkar,
- lämnades ensamma i sina intellektuella intressen,
- inte hade tillgång till lärorikt umgänge,
- inte behövde utbilda sig till ett yrke och därför hade tid över till bildande läsning, men inte utnyttjade detta.

Ellen Fries var medveten om att det fanns flickor som läste på egen hand. Men eftersom hon ansåg att flickskolan inte gav sina elever förmågan att studera, dvs. att på egen hand läsa systematiskt, ledde det till att flickorna blev "suddiga" läsare. De läste det de kom över och med tiden glömde de det de tidigare lärt sig i skolan. Det var därför viktigt att undervisningen inom ramen för "hemstudier" hade en ledning med auktoritet och att den anpassades till både ämne och individ.

Idén till "hemstudier" var inte Ellen Fries, utan den kom från en svensk man, Ernst Beckman, som slutet av 1870-talet introducerade den i Sverige. På samma sätt som när det gällde flickskolorna var Ellen Fries noga inläst på hur liknande verksamheter såg ut i andra länder (Fries 1888). I den svenska utformningen fick varje studerande en lärarinna till sin hjälp och uppläggningsen av studierna anpassades helt till den studerandes egen situation och önskemål. Bara kvinnor fick delta, även om det fanns intresse från män.

Det visade sig dock att intresset för "hemstudier" inte var så stort (Fries 1888). Ellen Fries menade att det berodde på att flickskolan inte hade tränat eleverna att skriva och att arbeta självständigt. Dessutom förstod inte presumtiva elever hur "hemstudier" gick till och vågade därför inte börja. Ytterligare ett skäl var att det kostade pengar att få delta. Efter några år lades verksamheten ner.

Helt i enlighet med Ellen Fries grundläggande tankar om vad utbildningen borde innehålla och syftet med den skapade hon den kompletterande utbildningen för flickor. Läroverkens läroplan i vid mening var modellen. Organisationen bidrog till att uppfylla den.

LÄRARINNOR OCH DERAS UTBILDNING

Ellen Fries var mycket skeptisk till att utbilda lärarinnor vid seminarier (Fries 1885).¹⁹ De nackdelar hon lyfte fram var att

Lärarekorpsen stelnar i former, en viss egenrättfärdig anda blir gällande och skolan blir af detta förhållande lidande. Särskildt när det som här hos oss, endast finnes *ett* seminarium, så framträder felet ganska skarpt

– Äfven ett annat af den ensidiga seminarieutbildningen lätt åtföljande fel, nämligen mångläseriet och mångvetandet, binder och hämmar utvecklingen af en god lärarinnekorps hos oss.²⁰

Även i sin jämförelse mellan de två seminarier hon besökte i Frankrike är det tydligt att hon var kritisk mot det seminarium som var inriktat på att förmedla undervisningsmetoder (Fries 1885).

Den utbildning hon förordade var den som de blivande läroverkslärarna i Sverige fick. Den hade enligt Ellen Fries tre fördelar. Lärarna fick genom den en mer gedigen och mer vetenskaplig bildning.

Den fasthet och den stadga, som denna vetenskaplighet gifva, bör, såvida pedagogiska anlag därjämte åtminstone i någon mon förefinnas, gifva åt undervisningen ett lif och en personlig kraft, som ej ett vidlyftigt, systematiskt inlärdt pensum kan gifva. Lärarens personlighet bör med andra ord genom denna metod blifva mer utvecklad och detta måste fördelaktigt inverka på undervisningen. Även bör nationernas vetenskapliga lif derigenom befordras, hvarföre, särskildt för en liten nation, denna anordning måste vara förmonlig.²¹

Även utan provåret, menade Ellen Fries, att en akademisk examen kombinerad med naturliga anlag för att vara lärare borde vara en bra grund för att vara lärarinna i flickskolans högre klasser; förmodligen skulle hon med större framgång än någon manlig lärare kunna sköta dessa lektioner (Fries 1881). Provåret erbjöd övning som var till stor nytta för den blivande läraren och gav möjligheter att pröva sina krafter och bli bedömd av dem som man senare kanske skulle samarbeta med. Dessutom innehöll provåret en teoretisk pedagogisk utbildning.

Den franska utbildningen, menade Ellen Fries, förutsatte en bredare kunskapsbas och bidrog till att läraren inte bara kunde vara en vetenskaplig specialist. Om detta resonemang ska stämma med hennes synpunkter på den svenska seminarieutbildningen, måste hon utgå ifrån att grundutbildningen innan man började sin lärarutbildning vid seminarium var mer gedigen än den som fordrades för den svenska. Lärarutbildningen i Frankrike avslutades med en examen som man måste gå upp i vare sig man kom från de seminarier som fanns eller om man bedrivit fria universitetsstudier. Detta innebar att det fanns en konkurrens mellan de två kategorierna, vilket Ellen Fries menade var bra:

Man måste å ena sidan anse det vara en fördel att hafva ett seminarium, en "école normale", som fastställer och utbildar de fordringar hvilka

staten ställer på sina lärare, men å andra sidan är faran stor, att dessa seminarister tro sin form och sina kunskaper vara de allena saliggörande. Detta undvikes genom att seminaristerna måste täfla med dem, som egnat sig företrädesvis åt fria vetenskapliga studier.²²

Att det i Frankrike fanns en nationell examen, menade Ellen Fries, var bra också av det skälet att det ledde till att de som var bäst kunde få de mest attraktiva tjänsterna. I jämförelse med att gå provår var det också ekonomiskt mer fördelaktigt med en examen.

Förutom den bild av idealläraren som man kan utläsa av Ellen Fries kommentarer till lärarutbildningen – ämneskunnig och vetenskapligt skolad samt pedagogisk begåvad och tränad – lyfte hon fram att det inte finns någon patentmodell för att klara disciplinen. Olika lärare hanterar detta olika beroende på vilken personlighet de har.²³ Eftersom denna del av lärararbetet är viktig, kan man tolka att Ellen Fries förmodligen tyckte att lärarens personlighet hade stor betydelse för hur man lyckades som lärare. Liknande tankegångar kan man utläsa av hennes resonemang kring historieämnet (Fries 1894 och 1895a). Lärarens uppgift var inte bara att förmedla kunskap. Förmågan att entusiasmera eleverna och att bidra till att deras känsla och fantasi utvecklades var grundläggande om man skulle nå målet med historieämnet. Läraren skulle också tydligt ta ställning för vad som var rätt och fel som ett led i elevernas fostran.

I en jämförelse mellan hur arbetet bedrevs på ett pojkläroverk och i flickskolor²⁴ tog hon fram arbetssituationen:

Den lätthet, hvarmed hela detta stora läroverk sköttes var beundransvärdt. När jag tänker på klasslärarinnorna i våra flickskolor huru de tråla, så måste det vara något fel på bägge sidor, för att en sådan skillnad skulle kunna uppstå mel. klasslärarnes och klasslärarinnornas verksamhet.²⁵

Orsakerna till skillnaderna menade Ellen Fries var att lärarna på läroverket inte hade så sträng kontroll av sina elever, att det var lätt att hålla disciplinen bland pojkarna och att de delegerade ett stort ansvar till klassens kustos – ordningsmannen. Framför allt fick han ta ansvaret för disciplinen i klassen. Det var något som man borde ta till sig i flickskolan.

I samband med diskussionen om samskolor poängterade Ellen Fries kravet på att det vid dessa skolor måste finnas fasta kvinnliga lärare. Dessa skulle ha samma lön som de manliga och samma utbildning. Skälen till det senare var desamma som hon hade fört fram som

nackdelar med seminarieutbildningen. Dessutom menade hon att en eventuell samskolereform inte fick ske på lärarinnornas bekostnad. Med det avsåg hon lönesättningen för kvinnor. Kvinnliga lärare med seminarieutbildning fick lägre lön än manliga lärare. Risken fanns alltså att statsmakterna skulle anställa seminarieutbildade kvinnor av ekonomiska skäl. Det kunde leda till att utbildningen vid samskolorna blev sämre. Det här skrev Ellen Fries inte i klartext, men det går att tolka hennes argumentering på det sättet (Fries 1892).

Även i sin analys av lärarinnorna och deras utbildning utgår Ellen Fries argumentering från tankefiguren att det är pojknas högre utbildning som är modellen.

UTBILDNINGENS INNEHÅLL

Det var framför allt i sina jämförelser med Frankrike som Ellen Fries diskuterade innehållet i utbildningen. Av naturliga skäl ägnade hon stort intresse åt historieämnet. Men i de diskussionerna framträdde också mer principiella ståndpunkter. En sådan var att när man diskuterade innehållet i ett ämne måste man ta hänsyn till målet med skolgången.

Då det gäller ordnandet af kurser till studentexamen måste man först hafva klart för sig, om studentexamen böra anses blott såsom *inträdes-examen* till universitet eller såsom *utträdesexamen* ur skolan till lifvet. Har man detta mål klart för sig, då är det naturligtvis lätt att besvara frågan om historiestudiernas ordnande.²⁶

Principen att målet med utbildningen ska styra innehållet framträdde också i resonemang om "vad skolan kan göra för att höja nationalkänslan" (Fries 1894 och 1895a).²⁷ Enligt Ellen Fries fanns det två rörelser i tiden inom det här området – en nationell och en kosmopolitisk. Den senare dominerade, något som hon var kritisk till och ville förändra. Skolans roll i det här sammanhanget skulle inte vara att bedriva "propaganda" genom att ordna särskilda försvarsdagar och liknande. I stället skulle den fostra och utveckla mer långsiktigt genom att göra "en insats för vår kultur genom att stärka vårt sinne för det nationella."²⁸ Det betydde att man måste välja innehållet i skolans ämnen och organisera det så att det var möjligt att nå detta mål. Med den utgångspunkten gav hon tre konkreta förslag när det gällde flickskolorna:

- minska undervisningen i främmande språk,
- öka undervisningen i svenska språket och litteraturen,
- se över innehållet i geografi och historia.

Ett övergripande mål för utbildningen vid flickskolorna, menade Ellen Fries, var att påverka eleverna under deras mest formbara år. För att belysa hur detta konkret skulle kunna se ut resonerade hon kring innehållet i geografiämnet:

- Undervisningen borde börja med Sverige för att sedan ta upp länder utanför Sverige. I avslutningsklassen återvände man till Sverige, men inte då bara som en kort repetitionskurs.
- Kunskapen om andra kulturer gav redskap för att bättre kunna analysera den egna kulturen.
- Målet med undervisningen skulle vara att eleverna skulle vilja veta mer om det egna landet.
- Geografiundervisningen skulle också innehålla historia. Exempelvis kunde man ta upp minnen av svensk historia när man läste om andra länder, som t ex Tyskland, Baltikum och USA.
- Kulturhistoria var också viktigt att lyfta fram.

Att Ellen Fries såg just historia och geografi vara ämnen som kunde användas för att ideologiskt påverka framgår också av ett referat från ett flickskolemöte. Samma tankegångar lyftes fram där och fick ett stort utrymme i den text hon skrev (Fries 1893).

En annan aspekt på skolans innehåll var relationen mellan praktisk och teoretisk inriktning. Denna problematik lyfte Ellen Fries fram i resonemangen kring samskolor. När hon ifrågasatte språkundervisningen i flickskolan, som lärde flickorna att skriva tre främmande språk, förde hon liknande resonemang. Den kunskapen hade hög status, fast flickorna sällan hade praktiskt användning av den, menade hon. Däremot kunde de inte de enklaste fakta om samhället eller litteraturen, fakta som skulle kunna göra att de praktiskt kunde hantera sin situation som medborgare. I samband med en diskussion om ett nytt ämne i flickskolan, huslig ekonomi, förde hon liknande resonemang. Hon menade att det fanns en klar risk att utrymmet man eventuellt kunde skapa för detta ämne skulle bli så litet att ämnet bara skulle bidra till

ytterligare teoretisk kunskap utan praktisk nytta. Det enda man åstadkom var "en dekoration på skolschemat" (Fries 1893). Ellen Fries grundläggande resonemang utgick ifrån att svenskarna av tradition gav teoretisk kunskap hög status. Det menade hon var negativt och något man måste motarbeta (Fries 1892). Ett sätt att göra det var att se över innehållet i flickskolan. Av de exempel hon gav i sina texter kan man tolka att när hon talade negativt om teoretisk kunskap menade hon sådan kunskap som man inte kunde använda sig av. Sådan man lärde sig för att det gav ett sken av att man var bildad.

Hur man kunde organisera innehållet hade Ellen Fries också synpunkter på. Hon menade att det som utmärkte flickskolan var splittning av krafter, mångläseri och forcerade kurser. Därför var hon också tveksam till kraven på att föra in nya ämnen på schemat, om de inte kunde få ett utrymme som de facto gav förutsättningar för att flickorna skulle få användbara kunskaper (Fries 1893). Samtidigt pekade hon på goda erfarenheter av en kort kurs (10 tim) i svensk statsförfattning och juridiska frågor som berörde kvinnor och som hon hade goda erfarenheter av.²⁹ När det gällde ett enskilt ämne som historia menade hon att det borde organiseras i teman för att slippa den splittning som utmärkte ämnet.³⁰ Ämnet matematik uppfattade hon var styvmoderligt behandlat i flickskolan.

Anledningen kan ej gerna vara den att matematiken är mindre nödvändig för flickor än för gossar? Skulle flickorna verkligen vara mindre rediga och mindre logiska vore det väl ett större skäl för att de läste *mera* och ej *mindre* matematik än gossarna?³¹

Det här tänkandet kan ses som ett uttryck för att innehållet i flickskolan borde bestämmas av att man minskade de eventuella skillnader som fanns mellan könen istället för att förstärka dem. Det kunde man göra genom att ge mer undervisning åt dem man uppfattade hade mindre förkunskaper eller förutsättningar.

De resonemang Ellen Fries förde om innehållet bär tydliga spår av att den utbildning hon resonerade omkring skulle förändras i riktning mot pojknarnas elitutbildning. Det är en sådan tankeram som gör hennes tankar, som var tydligt kritiska mot den samtida flickskolan, begripliga. Det är ett innehåll som passade i ett samtida läroverk hon beskriver och resonerar omkring.

ARBETSMETODER OCH INLÄRNINGSMILJÖ

Det fordras ock för åstadkommande af goda resultat inom skolan, att den metod som af lärarne användes, är ändamålsenlig. En torr slentrianmässig metod kan förstöra de bäst utarbetade program ... Men till och med goda metoder skapar ej goda skolor. Det viktigaste är, att såväl lärare som lärjungar äro genomträngda af allvar och arbetslust, att de alla inse, att de lära för lifvet och att livet själf blott är en skola för evigheten.³²

När det gällde flickskolan menade Ellen Fries att den inte bidrog till att ge eleverna förmågan att studera dvs. att på egen hand läsa systematiskt, för att kunna tillgodogöra sig ”vetandets skatter.” Det här var en av utgångspunkterna för att starta hemstudieverksamheten. Eftersom detta var en kritik betydde det att en viktig princip för de arbetsmetoder hon förespråkade var att i arbetet i skolan skulle man använda metoder som gynnade ett systematiskt läsande. En annan princip hon lyfte fram var att undervisningen skulle anpassas till ämnet och den enskilda individens behov och förutsättningar (Fries 1886–1888).

Redan tidigt reflekterade Ellen Fries över fördelarna med att formulera sig i skrift.

... reda i mina begrepp i ett och annat som kommer i min väg vid studierna eller i det dagliga livet ... för att öva mig i att reflektera och tänka ... Att skriva är alltid nyttigt och ingen behöver mer än jag öva mig däri, ty jag är så långgrandig i mitt sätt att uttrycka det lilla jag tänker, när jag någon gång befattar mig med denna svåra process.³³

Samma grundläggande tankar återkom i hennes resonemang kring ”hemstudier”.

Den muntliga undervisningen går oftast ut på att liksom öfverflytta den enes, lärares kunskap i den andres, lärjungens medvetande. Vid den skriftliga undervisningen gäller det deremot att utveckla lärjungen, så att han *sjelf* kan emottaga och tillgodogöra sig kunskapen. Lärjungen måste *reflektera* och taga *initiativ* (Fries 1886, s 218).

Ellen Fries menade att skriftlig undervisning bidrog till att eleverna lärde sig att reflektera och ta egna initiativ. Vanlig klassundervisning hade däremot motsatt effekt – eleverna blev passiva och tog över lärarens kunskap utan att reflektera. Det här problemet fanns inte bara i flickskolorna. Även pojkläroverken använde samma undervisningsmetod, vilken ledde till att de nya studenterna på universitetet

fick svårt att klara sina studier, som krävde förmåga att arbeta självständigt och att reflektera kring de texter man studerade. De här tankegångarna kan man relatera till de pedagogiska tankar som präglade reformpedagogerna kring förra sekelskiftet och några årtionden in på 1900-talet. Hon kan inte ha läst de ledande tänkarnas texter, eftersom de inte var publicerade vid den här tidpunkten (jfr t.ex. Arfwedson 2000).³⁴ Däremot kände hon till flera tidigare tongivande pedagoger, med liknande tankar.³⁵ Inte någonstans i sina texter hänvisade hon dock till dessa.

En annan aspekt på organisationen av inlärningsmiljön är hur man delar in skoldagen. Det normala i flickskolan var att man hade 45-minuterspass – lika för alla ämnen. Ellen Fries menade dock att i vissa ämnen skulle lektioner på en hel timme vara mycket bättre. Det kunde vara i kemi, fysik, främmande språks talträning, innanläsning, teckning och handarbete. Däremot borde man behålla de kortare lektionerna i grammatik, matematik, geografi och historia. Alla lektioner behövde inte vara lika långa, utan längden skulle anpassas till ämnet. Förutom att tidsindelningen kunde ifrågasättas, var det också för många ämnen under samma dag, enligt Ellen Fries. Det ledde till att eleverna fick många läxor.

Långa lexor och svåra lexor äro ej så tröttande för barnens intelligens som många lexor i olika ämnen. Skolan bör lära barnen att arbeta och att kunna anstränga sig, därför kan en eller annan gång lexan vara svår, men skolan skall ej lära barnen att hoppa från det ena till det andra och titta i en massa böcker varje dag.³⁶

Med exempel från provårsläroverket menade hon att det här också ledde till att eleverna läste sina läxor i sista minuten före den aktuella lektionen, vilket var förkastligt ur inläringssynpunkt.³⁷

I resonemangen kring universitetsstudierna finns det ytterligare en aspekt som har med inlärningsmiljön att göra. Förutom den formella undervisningen i form av föreläsningar och seminarier menade Ellen Fries att informella samtal studenter emellan var mycket viktiga. De gav utrymme för att bryta tankar och idéer. Den vikt hon lade vid den typen av samtal framgår av att hon menade att "ingen flit kan ersätta hvad som på detta sätt går förlorat" (Fries 1881, s 30) för de få kvinnor som studerade vid universitetet på 1880-talet och på grund av sociala konventioner inte kunde umgås med sina manliga studentkamrater på ett informellt sätt.

Även när det gällde resonemangen kring arbetsmetoder och inlärningsmiljö kan man tydligt se att Ellen Fries hade läroverken och

universiteten som mall, även om hon i detaljer inte helt följer förebilden. Men det principiella uttrycker klart ett tänkande med rötter i erfarenheter av pojkarnas högre utbildning.

DEN PEDAGOGISKA PRAKTIKEN

Läsåret 1890/91 fick Ellen Fries tjänsten som studierektor för Fortsättningsskolan vid Åhlinska skolan i Stockholm. Följande läsår började hon bygga upp gymnasieavdelningen, som hon var ansvarig för till sin bortgång i mars 1900. Redan i mitten av 1880-talet hade hon undervisning vid Åhlinska skolan, delvis parallellt med tjänstgöring i två andra flickskolor – Wallinska skolan och Lyceum för flickor (SBL och Dahl 1900).³⁸ Inte något läsår hade hon dock mer än 10 timmars undervisning per vecka, oftast mindre. En mer omfattande tjänstgöring blev det dock inte förrän i och med 1890-talet. Vid sidan om studierektorsarbetet undervisade Ellen Fries upp till 15 timmar per vecka under vissa läsår och aldrig mindre än 8 timmar. Det här betyder att under den sista 10-årsperioden av hennes liv utgjorde det pedagogiska arbetet en viktig del av tillvaron både arbetsmässigt och ekonomiskt.³⁹

Inte oväntat var historia hennes undervisningsämne framför andra. Hon började sin karriär som lärare med att undervisa i det ämnet redan vid mitten av 1870-talet. Vid sidan om historia var hon också lärare i geografi och svenska. Hur hennes undervisning faktiskt såg ut är inte möjligt att uttala sig om, eftersom det inte finns något sådant material att studera. Däremot kan man delvis rekonstruera hur hon tänkte kring gymnasieavdelningens utformning och innehåll, under förutsättning att det var hon som hade bestämde detta. Ett antagande som förefaller rimligt.

Under de första fyra åren som Ellen Fries hade ansvaret för den högre utbildningen vid Åhlinska skolan var det inte bara den verksamheten som direkt var inriktad mot mogenhetsexamen som föll inom hennes ansvarsområde.⁴⁰ Det fanns också mer praktiskt inriktade kurser och en förberedande seminariekurs, som hon var studierektor för. Det var ingen stor verksamhet om man ser till antalet elever som gick inom gymnasieavdelningen:

91/92	92/93	93/94	94/95	95/96	96/97	97/98	98/99	99/00
29 st	38 st	14 st	15 st	20 st	25 st	27 st	27 st	31 st

Av den beskrivning av verksamheten som finns i skolans årsredogörelser framgår att alla ämnen inom fortsättningsskolan var valfria.

Det här kan kopplas till Ellen Fries resonemang kring lika utbildning för pojkar och flickor. De flickor som ville skaffa sig samma gymnasieutbildning som pojkarna skulle ha den möjligheten. De som av olika skäl inte ville eller orkade läsa lika mycket kunde välja bort ämnen. Det här gällde till och med läsåret 94/95. I december 1894 fick Åhlinska skolan rätt att "anställa mogenhetsexamen". Det här beslutet förefaller ha haft betydelse för hur Ellen Fries kunde se på valfriheten. Om Åhlinska skolans gymnasieavdelning skulle betraktas som likvärdig med pojkläroverkens gymnasier måste valmöjligheten försvinna. Man gick en gymnasieutbildning eller också gjorde man det inte. De flickor som inte ville avlägga mogenhetsexamen fick välja en annan utbildning, än den som erbjöds vid Åhlinska skolans gymnasieavdelning. Den situation som dittills rått, och som innebar att de flickor som gick vid gymnasieavdelningen måste avlägga sin examen som privatister vid ett annat läroverk eller flickskola med examensrätt, hade haft utrymme för valfrihet. Rummet av möjligheter hade förändrats och Ellen Fries tog konsekvenserna av detta.

Av Åhlinska skolans årsredogörelser framgår att skriftlig undervisning lyftes fram. Från och med läsåret 95/96 finns en rad om att "uppsats- och temaskrifning har inom skolans alla afdelningar hvarje vecka ägt rum på lärorummet."⁴¹ I beskrivningarna av de olika ämnenas lärokurser finns i flera fall angivet att man har en skriftlig uppsats varannan vecka (algebra, geometri, naturkunskap, fysik) eller ett visst antal per år som i svenska. Studier i form av kursivläsning i svenska och de främmande språken samt referat av svensk litteratur kan ses som uttryck för en träning i självständigt arbete. Att dessa arbetssätt tydliggjordes kan hänga samman med Ellen Fries tankar om att flickskolan måste träna sina elever i att arbeta självständigt, ta initiativ och att reflektera.

Ellen Fries uppskattades uppenbarligen både som pedagog och administratör (Leijonhufvud 1900, Roos 1900 och Wahlström 1942).⁴² Läsåret innan hon blev studierektor gick hon provår vid Norra latinläroverket i Stockholm. I betyget från det läsåret fick hon omdömet "mycket god fallenhet för lärarekallet." I ett tidigare tjänstgöringsbetyg från Wallinska skolan står att hon "under sin tjänstgöring ådagalagt utmärkt nit och berömlig skicklighet." Liknande omdöme gavs från Åhlinska skolan. Det som lyftes fram i beskrivningar av henne som lärare var att hon var en god berättare och att hon hade en förmåga att se de enskilda eleverna och deras förutsättningar. Det senare skulle kunna betyda att hennes tankar om att undervisningen måste anpassas till den enskilde eleven också tillämpades i hennes

egen undervisning. Det fanns i alla fall förutsättningar för det, eftersom hon under sin tid som lärare på gymnasieavdelningen vid Åhlin-ska skolan hade relativt få elever i varje undervisningsgrupp.

En annan aspekt på hennes egen pedagogiska praktik är hennes föreläsningsverksamhet. I olika sammanhang höll hon föreläsningar i framför allt historia, men även i andra ämnen. Hon var uppenbarligen en uppskattad föreläsare, som kunde förmedla sitt budskap till publiken på ett enkelt och fängslande sätt (SBL och Roos 1900).

Det förefaller vara så att Ellen Fries även i sin dagliga gärning som pedagog arbetade efter samma principer som hon drev i sina texter. Den verksamhet hon byggde upp på sin flickskola kan betraktas som ett läroverk, även om den rent fysiskt fanns inom ramen för en av Stockholms mest traditionella flickskolor.

ELLEN FRIES INOM FLICKSKOLAN – NÅGRA JÄMFÖRELSE

Vilken roll spelade då Ellen Fries som pedagog inom flickskoleområdet? Hon bör ha haft ett visst inflytande. Men hon tillhörde inte de tydligt drivande ledargestalterna som till exempel Anna Sandström. 1884 reste hon på ett statligt stipendium till Frankrike för att studera flickskolorna. Den resan dokumenterades i en skrift som trycktes och distribuerades via bokhandeln och anmäldes i *Tidskrift för hemmet* (Fries 1885 och *Tidskrift för hemmet* 1885). I samband med att den rörelse som kom att benämnas Pedagogisk skandinavism etablerades fanns Ellen Fries med som en av dem som representerade flickskolorna (Grauers 1961). Vid Stockholmsutställningen 1897 hade hon ansvaret för att forma flickskolornas avdelning inom den pedagogiska sektionen (Roos 1900). Samma år höll hon ett anförande vid flickskolemötet (Kyle 1972). Det här bör betyda att hon ansågs som en auktoritet inom flickskolan och att hennes uppfattningar där tillmättes värde.

Kring förra sekelskiftet fanns det i Stockholm flera drivande kvinnor inom flickskolan (se t.ex. Ullman 2004).⁴³ En av dem, Anna Sandström, var jämnårig med Ellen Fries. För att förstå Ellen Fries agerande på flickskolefältet kan en jämförelse med Anna Sandström vara en utgångspunkt för reflektioner.

Anna Sandström var ett år äldre än Ellen Fries. Sin lärarutbildning fick hon vid Högre lärarinneseminariet i Stockholm. Hon tjänstgjorde vid Åhlin-ska skolan, men var kritisk till pedagogiken där, som hon tyckte var konservativ. 1883 startade hon en egen skola och grun-

dade en pedagogisk tidskrift – *Verdandi*. Så småningom utökades hennes verksamhet med ett seminarium. Runt henne samlades Uffe-kretsen, som bestod av progressiva pedagoger från olika skolformer (Grauers 1961 och Ullman 2004).

Ellen Fries, som uppenbarligen hade nära kontakter med Anna Sandström (se t.ex. Grauers 1961)⁴⁴, valde en helt annan väg för sin pedagogiska karriär – studentexamen, universitet och provår. Den utbildningen hade ett annat innehåll än seminarieutbildningen och borde ha inneburit att Ellen Fries skolades i samma tänkande som de män som gick denna elitutbildning. Det skulle kunna vara en förklaring till att hon, som på olika sätt gav uttryck för att flickskoleutbildningen borde förändras, ändå valde att arbeta på Åhlinska skolan, den skola som Anna Sandström ratade ett par år tidigare. Kanske såg hon en möjlighet att på den skolan utforma en utbildning som liknade pojkläroverkens. Anna Sandström hade helt andra ambitioner för sin pedagogiska verksamhet och det skulle kunna vara en förklaring till att Ellen Fries inte fanns i Uffe-kretsen, även om hon publicerade sig i *Verdandi* (Fries 1888 och 1895a).

Anna Ahlström, som var ett tiotal år yngre, agerade på många punkter likadant som Ellen Fries. Hon var också akademiker, disputerad och hade gått provår. Till skillnad från Ellen Fries grundade hon en egen flickskola, som dock kom att utformas som ett pojkläroverk (se t.ex. Ullman 2004). Det som Ellen Fries till stora delar försökte göra inom ramen för Åhlinska skolans gymnasieavdelning.

En annan intressant jämförelse är den med Betty Pettersson. Hon var den första kvinnan som gick provår och som också fick tjänst på ett pojkläroverk, redan på 1870-talet. Större delen av sin högre utbildning genomförde hon på dispens. Det gällde också hennes lärartjänst (se t.ex. SBL). Ellen Fries gav på olika sätt uttryck för att hon helst ville undervisa pojkar. Vad var det då som gjorde att hon inte gick samma väg som Betty Pettersson? Ellen Fries hade en högre akademisk examen och borde därför ha haft en bättre utgångspunkt för att söka dispens. Var hon kanske efter åren i Uppsala trött på att vara pionjär? Eller såg hon möjligheten att inom ramen för en etablerad flickskola ändå förverkliga en del av sina tankar, även om hon måste undervisa flickor? Hennes handlande skulle kunna ses som ett uttryck för att det rum av möjligheter som stod till buds påverkade hennes val. Hon valde en väg som inte innebar att utmana det etablerade mer än vad hon redan hade gjort och som ändå gav henne möjligheter att genomföra det hon ville.

Ellen Fries hade inte en entydig position på flickskolefältet. Hon fick uppträda som representant för flickskolorna. Samtidigt stod hon för något som var främmande för flickskolorna. Hon tillhörde dem som utifrån en annan utbildningsväg än den gängse för flickskolelärarinnor förde in ett tänkande som den skolformen tog avstånd från. Till skillnad från andra kvinnor med samma bakgrund valde hon att stanna kvar i en traditionell flickskola.

GRUNDLÄGGANDE UTGÅNGSPUNKTER FÖR DET PEDAGOGISKA TÄNKANDET

Det är framför allt tre principer som ligger till grund för Ellen Fries pedagogiska resonemang och hennes pedagogiska praktik

- kvinnor och män är i första hand människor, i andra hand kvinnor och män,
- normen för utformningen av utbildning är pojkarnas elitutbildning,
- den utbildning som fokuseras är den för ett ledande skikt.

I sina resonemang om hur utbildning borde utformas fanns hos Ellen Fries en grundläggande tankefigur. Både pojkar och flickor, män och kvinnor var i första hand människor. De skillnader som fanns var bara fysiska. I sina reflektioner över verksamheten på Norra Latin lyfte hon fram att pojkarna visst brydde sig om sin klädsel och att deras uttryck för vänskap liknade flickornas.⁴⁵ Eftersom hon förde ett resonemang kring detta kan man ana att hon medvetet eller omedvetet letade efter uttryck för principen att alla i första hand är människor och att de egenskaper som kopplades till kön i själva verket var mänskliga och därmed ur hennes perspektiv könsneutrala. Begåvning och skolprestationer var knutna till individer – inte till kön. En del individer var praktiskt begåvade, andra teoretiskt. Att flickor inte klarade av att prestera lika bra som pojkar under samma betingelser berodde på socialt konstruerade krav på flickorna, inte – mer än marginellt – på biologiska skillnader.

Som en följd av den grundläggande principen om att vi alla i första hand är människor, drev Ellen Fries att flickor skulle få samma utbildning som pojkar. Den utbildning som hon då beskrev var den

som fanns på pojkläroverken och vid universiteten.⁴⁶ På olika sätt tog hon avstånd från den utbildning som var specifikt utformad för flickor. Flickskolorna förberedde inte flickorna på rätt sätt för det liv som väntade dem. De bidrog till att behålla de socialt konstruerade skillnader som fanns mellan könen och skapade därför problem i äktenskapen, eftersom kvinnorna inte kunde samtala med sina män på lika villkor (Fries 1892). Utbildningen av flickskolelärarinnor vid Högre lärarinneseminariet var Ellen Fries kritisk till och förordade i stället universitetsstudier och provår. Det som framträdde i hennes resonemang kring förändringar av flickornas utbildning var att den skulle bli likadan som pojkar. Av det material som finns tillgängligt går det inte att utläsa, att det skulle kunna finnas en tredje väg som kunde innebära en radikal förändring av all utbildning både för pojkar och flickor eller att pojkar skulle utbildas på samma sätt som flickorna. Ellen Fries idealbild av utbildning var den som fanns på pojkläroverken och vid universiteten. Det var den utbildningen som flickorna skulle ha rätt att få del av. Detta sätt att tänka var förmodligen den väg som var framkomlig, om man, som Ellen Fries, ville förändra kvinnornas villkor i samhället. Den utbildning som kunde ge kvinnor en annan position fanns vid läroverken och universiteten. Det kan ses som ett uttryck för utnyttjande av det rum av möjligheter som stod till buds vid slutet av 1800-talet. Samtidigt kan man se det här tänkandet och agerandet som ett uttryck för ett accepterande av normen att den manliga utbildningen var den "rätta" (jfr Bourdieu 1999). Elitutbildningen av pojkar var Utbildningen. Mallen som all utbildning skulle anpassas till. Men med de grundläggande resonemangen om att vi alla i första hand är människor, osynliggjordes att mallen var konstruerad för pojkar av män.

Genomgående diskuterade Ellen Fries bara utbildning för ett ledande skikt i samhället och då framför allt den högre utbildningen. Man kan notera att hon i sina funderingar kring att bli lärarinna aldrig ens förefaller ha snuddat vid tanken att bli folkskollärarinna. Med sin akademiska utbildning och provåret kunde hon troligen ha fått tjänst på folkskoleseminarium, men det alternativt verkar inte ha funnits i hennes tankevärld. Det här skulle också kunna ses som ett uttryck för det rum av möjligheter som stod till buds. I det sociala sammanhang hon hörde hemma var det inte möjligt att tjänstgöra inom ramen för folkskolan och därmed kom hennes pedagogiska intresse att ta den väg det gjorde. Det teoretiska rummet av möjligheter såg annorlunda ut än det reella rummet.

AVSLUTANDE REFLEKTIONER

Som framgått hade Ellen Fries uppenbarligen en central men inte entydig position på flickskoleområdet. Samtidigt är det tydligt att hennes grundläggande pedagogiska ställningstaganden kan betraktas som konservativa i den meningen att de fanns inom ramen för den traditionella utbildningen av pojkar. Hon fanns inte heller i den gruppering – Uffe-kretsen – som utgjorde kärnan av dem som ville åstadkomma nyskapande inom den svenska utbildningen. Hur kom det sig då att hon fick en framträdande position? Ett tänkbart svar på den frågan är att hon i och med sin doktorsgrad kunde bidra med prestige på området. Det utbildningskapital hon hade – och som inte bara innebar en formell examen, utan också kontakter och ett visst sätt att tänka kring utbildning – kunde omsättas och ge utdelning inom flickskolevärlden och bidra till att höja dess status. I och med sin utbildningsbakgrund kunde hon uttala sig om utbildningsfrågor på liknande villkor som männen inom läroverksvärlden. Att detta med hennes doktorsgrad kan vara något av en nyckel, stöds av att även hennes position inom kvinnorörelsen också förknippades med den (se t.ex. Leijonhufvud 1923). Mer eller mindre uttalat var det den unga, kvinnliga filosofie doktorn man ville ha med. Att hon också stod för uppfattningar som passade det sammanhanget var naturligtvis inte något minus.

I sin studie om kvinnor som grundade skolor kring förra sekelskiftet hävdar Annika Ullman att man skulle kunna säga att de agerade på ett skuggfält vid sidan om det prestigefulla sociala fält som utvecklats kring de statliga läroverken för pojkar (se Broady och Ullman 2001 och Ullman 2004).

Först något om begreppet skuggfält (se Roos och Rotkirch 1998). Skuggfält kan sägas vara motfält som uppstår som oberoende fält genom att de skapar egna lagar som förvrider eller vänder värdeskalan på det egentliga fältets lagar. De uppstår när grupper inte får fullvärdigt medlemskap på det egentliga fältet. Det bidrar till att moderfältet kan fungera och förnya sig, men lever samtidigt enligt egna villkor. Fältet och skuggfältet är beroende av varandra och det finns delar där de överlappar. Utbildning och intressesfär kan vara gemensamma. Det innebär bland annat att en agent kan röra sig på bägge fälten samtidigt, men har olika positioner i de olika sammanhangen. Skuggfältets kapital har inget värde på moderfältet, men det motsatta gäller. Man måste skilja mellan marginella grupper inom fältet och skuggfältets agenter. De förstnämnda saknar legitimitet på fältet, men har ändå en existens där och de kan samtidigt fungera både på skuggfältet och det egentliga fältet.

Om man utgår ifrån att flickskolorna kan betraktas som skuggfält till läroverken kan Ellen Fries pedagogbana tolkas som uttryck för att hon befann sig inom ett sådant och agerade utifrån förutsättningar definierade av det. Sitt utbildningskapital hade hon fått inom ett moderfält – elitutbildningen av pojkar och män. Där hade det dock inte samma värde för henne som för en man. Hon kunde inte arbeta som lärare på ett statligt pojkläroverk, eftersom hon var kvinna och därmed diskvalificerad för en sådan tjänst. Däremot hade hennes utbildning stort värde på flickskolefältet för att den gav status och formellt rätten att tala på moderfältet. Samtidigt fanns inom flickskolan pedagogiska tankar och idéer som var helt eller delvis motsatta dem som värderades inom läroverken. I det sammanhanget förefaller Ellen Fries ha intagit en mer perifer position i och med att hon kom att driva en pedagogik färgad av de ideal som präglade läroverken. Men det agerandet bidrog till att ge flickorna möjlighet att skapa ett utbildningskapital som också var gångbart på moderfältet – pojkarnas högre utbildning.

Ett annat sätt att försöka förstå Ellen Fries och hennes agerande som pedagog skulle kunna vara att betrakta flickskolorna som marginala på utbildningsfältet, som i det här sammanhanget kan sägas bestå av läroverken, folkskolorna och flickskolorna. Vid den här aktuella tidpunkten – åren kring sekelskiftet 1900 – hade staten direkt eller indirekt ansvaret för läroverken och folkskolorna. Flickskolorna var i stort sett privata. Det här betydde bland annat att flickskolorna hade större utrymme att agera pedagogiskt, samtidigt som de inte riktigt räknades. De pedagogiska tankar som omsattes i dessa skolor var på många sätt i opposition mot läroverken och avvikande i relation till folkskolan. Det här kan ses som att flickskolorna inte hade legitimitet på utbildningsfältet, även om de fanns där – ett kriterium på en marginal grupp. Ellen Fries strävan att anpassa flickskolans högre utbildning till att bli likadan som den på pojkläroverken, skulle med det här sättet att betrakta flickskolan betyda att hennes strategi var att förändra dessa skolor så att de fick legitimitet och närmade sig de som hade status och tolkningsföreträde. Samtidigt fanns det andra inom flickskolan, som till exempel Anna Sandström, som försökte konsolidera sina positioner, men ändå definierade sig som avvikare och med hjälp av det kapitalet försökte förbättra sin ställning på fältet.

Det finns det som talar för att flickskolan kan betraktas som ett skuggfält till läroverken. Samtidigt skulle den kunna ses som en marginal grupp inom utbildningsfältet. Med den empiri som varit utgångspunkt här är det inte möjligt att entydigt ta ställning i den frågan.

NOTER

1. GUB, Ellen Fries arkiv, dagbok 1872, 29 juli.
2. GUB, Ellen Fries arkiv, dagbok 1872, 19 juni.
3. GUB, Ellen Fries arkiv, dagbok 1872, 19 juni. Det framgår inte av dagboken vad skälet var till föräldrarnas ställningstagande. Ellen Fries konstaterade bara att så var fallet.
4. GUB, Ellen Fries arkiv, dagbok, 1872, 29 juli.
5. GUB, Ellen Fries arkiv, Anteckningar från provåret på Norra Latinläroverket i Stockholm 1889/90.
6. Hennes far var mentor och samtalspartner under hela studietiden.
7. Jfr Bourdieu 2000 och resonemangen kring rum av möjligheter.
8. Inte förrän 1919 öppnades den möjligheten för kvinnor på samma villkor som för män.
9. Jfr Hammars studie 1996 och 1999 av den lutherska synen på vilka uppgifter kvinnor respektive män hade.
10. Av breven hem till föräldrarna under tiden i Uppsala framgår att det för föräldrarna var viktigt att Ellen Fries inte på något sätt bröt mot de sociala konventionerna.
11. SSA, Norra latinläroverkets arkiv, Ellen Fries provårsuppsats 1890; GUB, Ellen Fries arkiv, Anteckningar från provåret ... 1890 och Anteckningar rör. nationalkänslan ... odaterat.
12. GUB, Ellen Fries arkiv, dagbok 1884.
13. Kritiken mot kvinnornas klädsel finns i hennes dagböcker och i anteckningar från hennes provår. Både i sina dagböcker som tonåring och i hennes vänners beskrivningar av henne visade det sig att hon själv hade en kluven inställning till kvinnornas klädsel som hon å ena sidan tyckte illa om och å andra sidan lade ner både pengar och tid på.
14. SSA, Norra latinläroverkets arkiv, Ellen Fries provårsuppsats 1890.
15. GUB, Ellen Fries arkiv, Anteckningar från provåret på Norra latinläroverket i Stockholm 1889/90.
16. SSA, Norra latinläroverkets arkiv, Ellen Fries provårsuppsats 1890.
17. Även i Ellen Fries provårsuppsats 1890 tas detta upp.
18. SSA, Norra latinläroverkets arkiv, Ellen Fries provårsuppsats 1890. Det skulle dröja ytterligare nästan 40 år innan detta var genomfört i Sverige.
19. Se även provårsuppsatsen 1890 och brev till Anna Sandström. SPPB, Anna Sandströms brevarkiv, brev från Ellen Fries den 28 april 1895.
20. SSA, Norra latinläroverkets arkiv, Ellen Fries provårsuppsats 1890.
21. SSA, Norra latinläroverkets arkiv, Ellen Fries provårsuppsats 1890.
22. SSA, Norra latinläroverkets arkiv, Ellen Fries provårsuppsats 1890.
23. GUB, Ellen Fries arkiv, Anteckningar från provåret på Norra Latinläroverket i Stockholm 1889/90.
24. Ellen Fries hade vid den aktuella tidpunkten egen erfarenhet av flera flickskolor.
25. GUB, Ellen Fries arkiv, Anteckningar från provåret på Norra Latinläroverket i Stockholm 1889/90.
26. SSA, Norra latinläroverkets arkiv, Ellen Fries provårsuppsats 1890.
27. Förutom angivna källor också GUB, Ellen Fries arkiv, Anteckningar rör. nationalkänslan och skolans åtgärder för att höja den, odaterad.
28. GUB, Ellen Fries arkiv, Anteckningar rör. nationalkänslan och skolans åtgärder för att höja den, odaterad.
29. SSA, Norra latinläroverkets arkiv, Ellen Fries provårsuppsats 1890.

30. SSA, Norra latinläroverkets arkiv, Ellen Fries provårsuppsats 1890.
31. SSA, Norra latinläroverkets arkiv, Ellen Fries provårsuppsats 1890.
32. SSA, Norra latinläroverkets arkiv, Ellen Fries provårsuppsats 1890.
33. GUB, Ellen Fries arkiv, dagbok, 14 juli, 1875.
34. Däremot var hon förmodligen förtrogen med den svenska debatten genom sina kontakter med t.ex. Anna Sandström (jfr Ullman 2004).
35. GUB, Ellen Fries arkiv, Anteckningar i Pedagogik II. Odaterat. Av förteckningen över hennes efterlämnade böcker (Fries 1900) framgår att hon ägde förhållandevis få pedagogiska böcker. Av 2253 titlar var 16 pedagogiska i vid mening och det fanns bara 2 som kan betecknas som originaltexter av pedagoger, vars tankar haft ett inflytande: Locke och Rein.
36. SSA, Norra latinläroverkets arkiv, Ellen Fries provårsuppsats 1890.
37. GUB, Ellen Fries arkiv, Anteckningar från provåret på Norra Latinläroverket i Stockholm 1889/90.
38. Se även årsredogörelser för Lyceum för flickor, Wallinska skolan och Åhlinska skolan, SSA. Hon undervisade också under ett läsår vid mitten av 1870-talet på Wallinska skolan i geografi och historia c 4 tim/vecka.
39. Enligt Wahlström 1949, som efterträdde Ellen Fries som studierektor, innebar den här tjänstgöringen inte riktigt full tjänst. Den gav utrymme för annan verksamhet ett par dagar i veckan. Se också GUB, Ellen Fries arkiv, kassabok 1896–1900.
40. SSA, Åhlinska skolans arkiv, Årsredogörelser 1891/92–1899/1900.
41. SSA, Åhlinska skolans arkiv, Årsredogörelser 1895/96–1899/1900.
42. Se också provårsbetyg och tjänstgöringsbetyg från Wallinska skolan, Ellen Fries arkiv, GUB samt Årsredogörelse 1900, Åhlinska skolans arkiv, SSA.
43. Anna Sandström har i FFO-projektet särskilt studerats av Annika Ullman.
44. Av brev till Anna Sandström från Ellen Fries förefaller dock vänskapen förbytts i något annat, som ledde till att de inte träffades (brev 21/2 1899). Ellen Fries upplevde att Anna Sandström konkurrerade med henne på hennes eget område – historia (brev 29/8 1899). SPPB, Anna Sandströms brevarkiv.
45. GUB, Ellen Fries arkiv, Anteckningar från provåret på Norra latinläroverket 1889/90.
46. Florin och Johannsson 1993 har studerat hur utbildningen vid läroverken bidrog till att forma landets manliga elit.

KOMPETENS ELLER KÖN?

ASTRID CLEVE VON EULER SOM KEMILÄRARE

Astrid Cleve von Euler var den första kvinnan i Sverige som doktoretrade i naturvetenskap. Redan tidigt var hon medveten om att hon ville bli forskare (Palmaer 1937 och Skog-Östlin 2003). Hela hennes uppfostran och utbildning var inriktad på den levnadsbanan (Skog-Östlin 2003).¹ Av olika skäl kom dock hennes liv att under en period ta en annan inriktning. Hon blev en av dessa välutbildade kvinnor som investerade i en framtid som lektor på ett läroverk och som kan ses som ett exempel på hur kvinnor med läroverkslärarutbildning agerade för att få möjlighet att använda den utbildning de skaffat sig. Den utbildning som staten tillstyrkte, men inte skapade förutsättningar för kvinnor att använda på det tänkta sättet.

Här ska Astrid Cleve von Euler som lärare och pedagog fokuseras. Vad fick henne att för en tid lämna forskarbanan för en lärarkarriär? Hur såg hennes pedagogiska praktik ut? Vilka pedagogiska tankar låg till grund för hennes agerande? Vilken position hade hon inom utbildningsfältet? Svaren på dessa frågor kan bidra till att belysa vilken strategi kvinnor kring förra sekelskiftet använde för att lämna den traditionella kvinnorollen och bana sig en väg ut i offentligheten.

TIDEN SOM LÄRARE

ATT BLI LÄRARE

Under sin första tid som forskare vid Stockholms högskola undervisade Astrid Cleve von Euler några få timmar i kemi vid ett par flickskolor i Stockholm,² förmodligen för att få extrainkomster. Tiden vid Åhlinska skolan sammanfaller med att vänninnan Lydia Wahlström tillträdde som studierektor för gymnasieavdelningen och det kan ha haft betydelse för hon arbetade på just den skolan. Sin egentliga tid som lärare inledde Astrid Cleve von Euler 1911. Under åren fram till 1917 var undervisning hennes huvudsakliga sysselsättning.³

Skälet till att hon valde att under några år helt vara lärarinna kan sökas i hennes privata situation. Efter tio års äktenskap lämnade hennes man och forskarkollega henne med fem minderåriga barn att försörja. Eftersom hon inte skulle kunna nå någon chefsposition inom akademien, vilket krävdes för att kunna få en lön möjlig att leva på under de rådande omständigheterna, måste hon hitta någon annan väg. Hennes ambition var att försöka få en ordinarie tjänst som läroverkslärare (Palmaer 1937). För att nå den positionen måste hon genomgå provårsutbildning. Eftersom regelverket och praxis inte tillät kvinnor att vara läroverkslärare på högre allmänna läroverk var detta ett vågspel. Astrid Cleve von Euler visste att tiden arbetade för henne, men det fanns inte några beslut fattade som kunde garantera en tjänst. När hon senare sökte en tjänst som lektor i kemi vid Högre lärarinneseminariet i Stockholm tillstyrktes ansökan av Läroverksöverstyrelsen, trots att hon var kvinna. Men eftersom det inte kom några formella beslut från statsmakterna i frågan kunde tjänsten inte tillsättas. Bristen på hantering ledde till att den utlysta tjänsten drogs in och ersattes med en i geografi (Wieselgren 1969). Astrid Cleve von Euler blev aldrig ordinarie lektor i kemi.

Astrid Cleve von Eulers agerande kan ses som ett uttryck för anpassning till det rum av möjligheter som stod till buds för henne. Även om hon var mycket välutbildad inom akademien fällde det faktum att hon var kvinna utslaget och blev det som avgjorde hur hon kunde hantera sin livssituation.

NÅGOT OM TJÄNSTGÖRINGEN

För att kunna försörja sig måste Astrid Cleve von Euler arbeta som lärarinna redan under provåret. Även i fortsättningen krävdes tjänstgöring på flera skolor samtidigt för att få ekonomin att gå ihop.

Under ett par läsår hade Astrid Cleve von Euler nästan 40 undervisningstimmar per vecka. Det ska jämföras med att lärarinnorna vid flickskolorna oftast hade cirka 25 undervisningstimmar, när de hade full tjänstgöring. Till detta kom att hon arbetade på tre olika skolor parallellt. Visserligen låg skolorna på gångavstånd från varandra och hennes bostad, men arbetsbördan bör ändå ha varit avsevärd, eftersom hon också hade huvudansvaret för fem minderåriga barn.⁵

Astrid Cleve von Euler var framför allt kemilärare, men undervisade också i matematik, biologi och fysik. Hennes tjänstgöring genomfördes främst på högre stadier motsvarande gymnasiet. Under några år var hon vikarierande lektor i kemi vid Norra Real, ett av de högre

allmänna läroverken för pojkar i Stockholm. Där lyckades hon uppenbarligen bra som lärare både ur elevernas och arbetsgivarens synpunkt.⁶ Hon var också provårshandledare. Det borde betyda att hon ansågs vara ett föredöme som lärare. Trots en tung undervisningsbörda deltog hon i alla planeringsmöten under sin tid på läroverket.⁷ Det är rimligt att anta att hon även deltog i arbetet på de andra skolorna på samma sätt. Det kan inte bara ha varit kontakterna med Anna Ahlström sedan studietiden i Uppsala och senare i arbetet inom kvinnorörelsen som gjorde att hon fick en sådan omfattande tjänstgöring vid Nya elementarskolan för flickor (Ahlströmska skolan).

Sammanställning av tjänstgöringstiden vid olika skolor⁴

År	Skola	Antal tim/vecka
1911/12	Anna Sandströms seminarium	2
vt 1912	Norra Real (provår)	
1912/13	Anna Sandströms seminarium	2
	Nya Elementarskolan för flickor	22
ht 1912	Norra Real (provår, vik lär)	4
vt 1913	Norra Real (vik lektor)	4
1913/14	Anna Sandströms seminarium	3
	Nya Elementarskolan för flickor	24
	Norra Real (vik lektor)	10
1914/15	Anna Sandströms seminarium	3
	Nya Elementarskolan för flickor	24
	Norra Real (vik lektor)	10
1915/16	Anna Sandströms seminarium	5
	Nya Elementarskolan för flickor	6
	Norra Real (vik lektor)	8
1916/17	Anna Sandströms seminarium	5

Inom ytterligare en del av utbildningsväsendet fungerade Astrid Cleve von Euler som lärare. Hon hade under en period under slutet av 1890-talet förordnande att föreläsa i kemi på Stockholms högskola (SBL).

Även om Astrid Cleve von Euler valde att vara lärare under några år av främst ekonomiska skäl, hade hon uppenbarligen förutsättningar för att genomföra dessa arbetsuppgifter på ett mer än godtagbart sätt. Redan mycket tidigare hade hon visat ett intresse för utbildningsfrågor. Bara 21 år gammal inledde hon en diskussion i Stock-

holms nations diskussionsförening under rubriken ”Medborgarskolor och fortbildningsskolor” (Strömholm 1992). Undervisningserfarenheten från de första åren i Stockholm bör ha betytt att hon inte var helt okunnig om vad hon gav sig in på. Under hela sin tidiga forskarkarriär var det möjligt att hon hade i bakhuvudet att lärarinnearbetet var en utväg för att försörja sig. Flertalet av hennes kvinnliga studentkamrater från tiden i Uppsala arbetade som lärarinnor, även de som hade doktorerat. Akademin hade inte öppnats för kvinnor, mer än mycket marginellt. Det betydde att det normala var att kvinnor med akademisk examen måste försörja sig utanför universitetet.

TANKAR KRING UTBILDNING OCH PEDAGOGIK

Astrid Cleve von Euler var lärare framför allt i ämnet kemi och det är det ämnet som är utgångspunkten för analysen av hennes pedagogiska syn och hennes agerande på utbildningsområdet. Hon har skrivit två texter som behandlar kemi: provårsuppsatsen och en lärobok. Dessa två texter producerades i delvis olika kontext och med olika syften. Den första kom till inom ramen för den skolform som förberedde för universitetsstudier och var ett examensarbete. Den andra var en lärobok för skolformer som förberedde för arbets- och vardagslivet, men som även skulle lägga grunden för fortsatta studier i kemi.

VETENSKAP OCH SKOLÄMNE

För Astrid Cleve von Euler var syftet med kemistudier på det högre läroverket (gymnasiet) att de skulle förbereda för högskolans studier. En följd av detta skulle då bli att

... de allmänna läroverken övertaga en icke oväsentlig del av den naturvetenskapliga undervisning, som tidigare ålegat akademierna och högre fackskolor.⁸

Det här betydde att det måste bli ett närmare samarbete mellan skolan och den högre utbildningen, så att inte samma innehåll togs upp på bägge ställena. En lösning som hon föreslog var att någon av högskolans grundläggande kurser helt fördes över till läroverken.

Med en dylik anordning skulle högskolorna kunna befrias från motsvarande kurs och bättre koncentrera sig på sina speciella uppgifter.⁹

Eftersom läroverken i och med 1904 års läroverksreform fått ett ökat utrymme för naturvetenskaperna och då även kemi, fick de också ett större ansvar än tidigare för att på rätt sätt introducera eleverna i vetenskapen kemi, menade Astrid Cleve von Euler.

Den här grundläggande inställningen fick naturligtvis konsekvenser för vilket innehåll eleverna skulle möta. Förutom att samordna med universitetsundervisningen på kursnivå, var det den dåvarande vetenskapens innehåll som skulle vara avgörande för urvalet av innehåll. Nya forskningsområden prioriterades och även deras praktiska användningsområden poängterades. En konsekvens av detta synsätt var att etablerade och traditionella delar av skolämnet måste tas bort.

Ty illa vore det om skolan, med den framskjutna plats den numera beredt naturvetenskaperna, nöjde sig med att bibringa sina elever steril kunskap blott från vetenskapernas klassiska områden och fullbordade landvinningar eller företrädesvis belasta de unga minnena med en mängd strängt taget överflödiga detaljkunskaper.¹⁰

Även om både lärare och elever uppskattade det traditionella innehållet kunde man inte ta hänsyn till det. Innehållet i vetenskaperna var överordnat de inblandades – lärare och elever – privata intressen.

Astrid Cleve von Euler formulerade sig något annorlunda när det gällde kemiämnet i flick- och realskolor. Där handlade det om att ge kunskaper som var en

... översikt av alla kemiska förlopp som pågå runt omkring oss och inom oss, tillika med härvid verksamma ämnesklasser (Cleve-Euler och Bergh, 1917/18, förordet).

Fokus för ämnet var förskjutet mot ”tillämpad” kemi. Det innebar att bidra till att förändra den traditionella bilden av ämnet kemi som teoretiskt och ointressant till att lyfta fram dess grundläggande betydelse för vardagslivet och den framväxande industrin. Av det följde att kemiska formler inte skulle användas i real- och flickskolor. Som ett konkret exempel på vad det kunde betyda kan nämnas att i hennes lärobok återgavs alla kemiska formler med ord i löpande text. Samtidigt ansåg hon att formler underlättade förståelsen både för lärarinnorna och eleverna och därför fanns de också med i lärobokstexten. Å ena sidan behövde inte eleverna i real- och flickskolor kunna det kemiska språket – å andra sidan, menade Astrid Cleve von Euler, underlättade det förståelsen.

En liknande ambivalent inställning till den vetenskapliga delen av kemin och dess genomslag i real- och flickskolorna framträder vid en

närmare granskning av innehållet i hennes lärobokstext. Flertalet av de experiment som beskrivs saknade praktisk och vardaglig anknytning. Av de 207 experimenten beskrivs och presenteras 131 helt utan anknytning till kontext utanför laborationssalen. Även om språket är enkelt innehåller texten många fackuttryck, som inte alltid förklaras.

Vetenskapen finns också närvarande på ett annat sätt. I samband med vissa grundläggande experiment görs tydliga anknytningar till klassiska experiment och de vetenskapsmän som genomfört dem namnges.

Texten som helhet bär ett påbjudande budskap: det vetenskapen har kommit fram till ifrågasätts inte och förklaras inte alltid heller. Lärobokstexten ger de färdiga svaren som eleverna ska lära in. Även om många av de beskrivna experimenten knyts till vardagen och i påfallande hög grad till hemmets värld, finns inte något ifrågasättande. Snarare poängterades vetenskapens positiva betydelse för samhället och individerna.

Ovanstående kan tolkas så att för Astrid Cleve von Euler var vetenskapen grunden och utgångspunkten för innehållet i skolämnet. Däremot kunde innehållet presenteras på litet olika sätt beroende på i vilken skolform ämnet fanns.

Den här grundläggande inställningen fanns mer eller mindre i de läroböcker i kemi som vände sig till realskolor vid den här tidpunkten.¹¹ Inte heller Cleve-Euler och Berghs bok, som var den enda av böckerna som uttryckligen också vände sig till flickskolor, avvek på denna punkt.

I sina resonemang om skolämnets relation till vetenskapen anslöt sig Astrid Cleve von Euler helt till det rådande synsättet inom utbildningsvärlden. Som kvinnlig lärare bidrog hon bara med ett nytänkande på en punkt. Illustrerande exempel hämtades i vissa fall från en kvinnlig sfär – hemmet. Men detta förändrade ingenting i sak; kemiämnet som universitetsdisciplin utgjorde mallen för skolämnet kemi.

ATT FORMULERA SKOLÄMNET KEMI

– EN JÄMFÖRELSE MED SAMTIDA LÄROBÖCKER

Innehållet i kemikursen var naturligtvis beroende på skolform. Men det är tydligt att de läroböcker som vände sig till realskolan¹² fokuserade universitetsdisciplinen kemi. Knytningen till vardagen och praktiska tillämpningar var liten och i vissa fall helt obefintlig. Förutom Cleve-Eulers och Berghs bok fanns ytterligare en lärobok (Lokmander och von Scheele 1912) som uttalat satte in kemistudierna i ett samman-

hang utanför utbildningsväsendet och vände sig till andra skolformer förutom realskolan, dock inte flickskolan. De två böckerna har likheter såtillvida att de tydligt lyfte fram kemins praktiska användning. Men det finns också grundläggande skillnader. För att illustrera dessa ska ett exempel tas från hur olika böcker presenterar baser och syror.

Cleve-Euler och Bergh har ett kapitel som tar upp syror, baser och salter. Syror och baser behandlas på fem sidor. Kapitlet är indelat i olika avsnitt, som är numrerade och har en rubrik: Syror och baser, Saltsyrans sammansättning, Svavelsyrans sammansättning, Salpetersyrans sammansättning, Syresyror och vätesyror, Natriumhydroxidens sammansättning, Kalciumhydroxidens sammansättning, Sura och basiska oxider. Genom tio experiment belyses vad syror och baser är, vilka egenskaper de har och hur de är sammansatta. Under rubriken Kalciumhydroxidens sammansättning finns följande experiment:

Ett litet stycke av metallen kalcium upphettas starkt på en krukskärva. Metallen fattar snart eld och förbrinner till ett vitt pulver, kalciumoxid. Efter avsvälningen tillsättes vatten droppvis. Vattnet uppsuges begärligt av kalciumhydroxiden under stark värmeutveckling. Massan prövas med rött lackmuspapper. Detta färgas blått. Det ämne vi fått är alltså en bas. Det kallas *kalciumhydroxid* eller *släckt kalk*. Kalciumoxid + vatten = kalciumhydroxid $\text{CaO} + \text{H}_2\text{O} = \text{Ca}(\text{OH})_2$ (Cleve-Euler och Bergh 1917/18, s 40).

Motsvarande delar i Lohmander och von Schéele tas upp i två olika avsnitt, Baser respektive Syror. De omfattar vardera drygt två sidor och bygger på tillsammans åtta försök. Det försök som närmast motsvarar ovanstående från von Euler och Bergh är följande:

Lägg en bit osläckt kalk i en glasbägare och tillsätt vatten droppvis, ända tills kalkbiten helt och hållet fallit sönder till ett torrt, vitt pulver. Pulvret är *släckt kalk*. Fyll bägaren till hälften med vatten och rör om. En obetydlig del av pulvret löses, det mesta bildar med vattnet en *uppslamning*. Doppa ner ett par fingrar i vätskan och gnid dem mot varandra. Man säger, att vätskan *kännes hal*. Smaka på en droppe av vätskan. Man säger, att vätskan *smakar lutaktig eller brännande*. Låt vätskan stå, tills det olösta sjunkit till botten och lösningen blivit klar. Doppa ner i lösningen ett stycke rött lackmuspapper och se efter, vilken inverkan lösningen har på *lackmuspapperets färg*. Lösningen av släckt kalk i vatten kallas *kalkvatten*. På grund av sina egenskaper räknas släckt kalk till den grupp av ämnen, som man kallar baser. ... **Baserna i lösning hava brännande eller lutaktig smak och färga rött lackmuspapper blått.** (Lohmander och von Scheele 1912, s 5 [fetstil i original]).

Den lärobok i kemi, som skrevs av den etablerade läraren i kemi vid provårsläroverket Norra Real, behandlade syror och baser i ett kapitel som omfattade cirka sex sidor. Det delades in i numrerade avsnitt med följande rubriker: Saltsyra, Försök med saltsyra. Klor, Svavelsyra, Svavelsyrans sammansättning, Salpetersyra, Natron, natriumhydroxid, Kalium. Kali, kaliumhydroxid, Baser, Osläckt och släckt kalk. Ett antal försök finns invävda i texten, utan att det tydligt markeras att det är ett försök. Den textdel som närmast motsvarar de två ovan givna exemplen är:

S.k. **osläckt kalk** finnes i handeln i form av jordartade stycken, som i rent tillstånd äro vita. Om ett stycke osläckt kalk övergutes med vatten, upptages vattnet. Stycket sväller härvid ut och sönderfaller under stark värmeutveckling till ett vitt pulver. Under förutsättning att icke allt för mycket vatten använts, är detta pulver alldeles torrt. Man kallar det sålunda uppkomna ämnet **släckt kalk**. Processen kallas **kalksläckning**. Den släckta kalken löser sig i vatten, dock icke till stor myckenhet. Lösningen kallas **kalkvatten**. Den kännes hal mellan fingrarna, smakar lutaktigt och färgar rött lackmuspapper blått. Den släckta kalken är alltså en bas, **kalciumhydroxid** (Moll 1914, s 19 och Moll & Starck 1924, s 25 [fetstil i original]).

I stort sett samma fakta ges i alla tre exemplen. Men uppläggningsen och ordvalet skiljer sig åt. Cleve-Euler och Bergh samt Moll har bägge texter som tydligt anknyter till ett vetenskapligt sätt att formulera sig: abstrakt, opersonligt, relativt kortfattat och med en självklar användning av kemiska termer. Det här förutsätter en läsare som endera har stora kunskaper eller också accepterar påståendena, eftersom en auktoritet står bakom dem. I Cleve-Eulers och Berghs text är den vetenskapliga textarten tydligare än hos Moll genom en mer frekvent användning av kemiska termer och reaktionsformler både med och utan kemiska beteckningar. Även användningen av termen experiment i stället för försök (som finns i bägge de övriga texterna) förstärker textarten.

Lohmanders och von Schéeles text är annorlunda. Den är längre och möter läsaren med ett aktivt tilltal, som uppmanar till eget agerande och tänkande. Den kemiskt vetenskapliga terminologin lyser nästan helt med sin frånvaro.

Så här långt kan man säga att Astrid Cleve von Eulers syn på kemiämnet i skolan var starkt präglad av vetenskapen och dess sätt att formulera och presentera sig. Vetenskapen som auktoritet även i de sammanhang som inte i första hand skulle förbereda för högre,

vetenskapliga studier. På det sättet ställde hon in sig i den tradition som präglade läroböckerna i kemi för realskolan och gymnasiet.

Men bilden ska kompletteras. Inledningen i von Eulers och Berghs bok avviker helt från övriga läroböcker i kemi. Hela första kapitlet för ett resonemang kring vad som händer när ett ljus brinner. Utan att använda den traditionella kemiska terminologin förs läsaren fram till en kemisk slutsats. Med utgångspunkt i en situation som alla elever känner till identifieras vad kemi är. Men det anslaget försvinner till stora delar under resans gång. Det förefaller vara så att ambitionen att skriva en lärobok, som kunde användas med ett annat syfte än att förbereda för högre studier, inte kunde genomföras fullt ut. Resultatet blev en blandning av den traditionella läroboken och en ansats att knyta de vetenskapliga resonemangen och resultaten till läsarens egen vardag. Förmodligen var avsikten med boken inte att förändra innehållet i och uppläggningsen av kemiämnet, utan att hitta en nisch som kunde bidra till försörjningen (jfr Stolpe 1959).

UNDERVISNINGSMETODER OCH SYNEN PÅ ELEVER

Både av provårsuppsatsen och i utformningen av läroboken framgår att Astrid Cleve von Euler menade att laborationer genomförda av eleverna var viktiga i kemiundervisningen och att de skulle ges ett stort utrymme. Tid till det skulle tas från de teoretiska delarna, där för mycket tid användes till demonstrationer och experiment genomförda av läraren, "... vilka icke alla kunna anses vara outhärliga".¹³ Kemiundervisningen borde alltså delas upp i två kurser – en teoretisk som var mindre än den dåvarande och en utvidgad laborationskurs. Det är också värt att notera att hon menade att kemi borde vara ett frivilligt ämne på högre stadier. Bara de som skulle fortsätta att studera ämnet på högskolan behövde läsa kemi på gymnasiet. Det finns inte några uttalade motiveringar till dessa ståndpunkter. Ett skäl kan vara att Astrid Cleve von Eulers egen utbildningsbana hade innehållit mycket av egna experiment i forskarmiljön, där hon arbetade tillsammans med sin far, som var professor vid Uppsala universitet.

Hon hade också synpunkter på när det var lämpligt att börja med kemiundervisning. Man kunde inte börja förrän i femte klassen i realskolan, eftersom det var först då som elevernas utvecklingsnivå nått så långt

... att en klar uppfattning av kemiska företeelser är möjlig och att experiment i någon mån kan visa vägen till de allmänna lagarna.¹⁴

Astrid Cleve von Euler menade att det fanns klara skillnader mellan pojkars och flickors inställning till studier (Palmaer 1937). Pojkarna var intresserade av ämnet och läste för att de var intresserade av kunskapsstoffet. Flickorna däremot var flitiga och samvetsgranna och målet för dem var att klara kursen så bra som möjligt. En annan skillnad, som hon menade fanns mellan könen, var att pojkarna hade en tydligare begåvning för naturvetenskap. Flickornas begåvning var mer humanistiskt inriktad. Grunden för denna slutsats var att det fanns fler pojkar som läste naturvetenskap och att flickorna i allmänhet valde humaniora. När det gällde vetenskaplig begåvning, det vill säga förmågan att vara forskare, menade Astrid Cleve von Euler att flickor i allmänhet saknade denna. Det fanns vissa undantag, som man skulle ta väl hand om.

Både när det gällde uppläggning av undervisningen i kemi och uppfattningen av flickors och pojkars begåvning avvek Astrid Cleve von Euler inte från huvudfåran inom läroverksvärlden. I förorden till kemiböckerna avsedda för realskolan poängteras vikten av laborationer som eleverna själva genomförde. Det hårdnackade motståndet mot flickors inträde i de högre allmänna läroverken hade inslag av att flickors begåvning skiljde sig från pojkars, även om det inte var skillnaden mellan naturvetenskaplig och humanistisk som lyftes fram explicit. I diskussionen lyftes fram att flickor var annorlunda än pojkar och hade andra uppgifter i livet (jfr kapitlet om Ellen Fries som pedagog). De skulle därför inte undervisas på samma sätt och inom samma skolform.

SYNEN PÅ LÄRARE

Astrid Cleve von Euler utgick ifrån att läraren och lärarens agerande var helt avgörande för hur eleverna lyckades både i skolan, i fortsatta studier och framtida verksamhet. Läraren var nyckeln till elevens framtid eftersom

... den blick på ämnet, dess ståndpunkt, arbetsmetoder och närmaste forskningsmål, som förvärvas i gymnasiet blir grundläggande för hela livet ...¹⁵

Det var inte bara de enskilda elevernas framtid läraren hade ansvar för. För att Sverige skulle ha möjlighet att behålla sin plats inom vetenskap och teknik måste skolan (läraren) ge rätt kunskaper.

Ofantligt mycket beror härvidlag av lärarens kunskaper och omdömesförmåga. Det är han som skall underhålla och sovra den arsenal, ur vilken de unga hämta sina andliga vapen.¹⁶

Eftersom läraren var ansvarig för vilket innehåll i ämnet som eleverna mötte, ställdes stora krav på kunskaper om vad som hände inom vetenskapen. Men inte bara kunskaper. Läraren måste vara flexibel och ha vilja och förmåga att förändra sin undervisning. För det fordrades det

... ett intellektets spänstighet, en fördomsfrihet som endast äro ett fåtal förunnade, för att vid mer framskriden ålder kunna, om så kräves, lägga om sin uppfattning.¹⁷

Det här bör betyda att Astrid Cleve von Euler menade att inte vem som helst kunde bli lärare. För att bli en bra sådan måste man tillhöra en elit, både vad gällde kunskaper och personlighet. Det är också påtagligt att, åtminstone när det gällde gymnasielärare, krävdes en nära kontakt med det som hände inom vetenskapen. Det var i och för sig inte ett orimligt krav som lärartjänsterna var organiserade i de högre läroverken vid den här aktuella tidpunkten (1910-talet). Lektorer hade ofta tjänstgöring som också innebar forskning vid universitet och högskolor samtidigt som de undervisade på gymnasiet. Däremot saknade adjunkterna naturliga kontakter med den pågående forskningen.

De som var lärare vid flickskolor hade Astrid Cleve von Euler inte samma förväntningar på. När hon utformade sin lärobok i kemi valde hon att ta med kemiska formler – inte första hand för eleverna, utan för att ”underlätta uppfattningen och hjälpa lärarinnorna” (Cleve-Euler och Bergh 1917/18, förordet). Det här tyder på att hon menade att man inte behövde ställa samma krav på lärarinnorna på flickskolorna, eftersom de inte undervisade den blivande eliten. Eller också kunde man inte göra det, eftersom kvinnor inte hade samma möjligheter som män att skaffa sig utbildning. Den första tolkningen ligger närmare till hands, om man tar med i beräkningen hur hon såg på pojkars och flickors olika begåvningar.

Lärarens formella kompetens resonerade Astrid Cleve von Euler också om. Eftersom lärarna förväntades behandla kemiämnet i skolan som en rationell vetenskap, måste de kunna både matematik och fysik. För tjänstekonstruktioner i skolan betydde det att ämneskombinationen matematik-fysik-kemi var den mest lämpliga. Ämneskom-

binationen biologi-kemi kunde förekomma bara om läraren också hade akademiska betyg i matematik. Hon menade att det var bra för en kemilärare att kunna biologi, men det var viktigare att kunna matematik och fysik.

De teoretiska uttalandena om lärare hade också bäring på Astrid Cleve von Eulers egen undervisningserfarenhet. I stort sett trivdes hon med att undervisa. Hon betraktade undervisningen på de högre stadierna i skolan som ett samarbete mellan lärare och elever. Ett samarbete som var krävande, om man som lärare skulle känna sig nöjd. En förutsättning för att det skulle fungera var att man behärskade sitt ämne. Det ledde till man hade kontroll på sin klass vilken i sin tur ledde till att eleverna blev lojala och intresserade (Palmaer 1937).

Astrid Cleve von Eulers syn på lärare avvek inte från den gängse vid den här tidpunkten. Läroverkslärarna såg sig själva som en elit och menade att skolan stod och föll med lärarnas ämneskompetens och deras agerande (se t.ex. Skog-Östlin 1999a).

De tankar Astrid Cleve von Euler formulerade kring utbildning, undervisning och pedagogik sammanföll till stora delar med dem som redan fanns inom den etablerade kemiundervisningen. En undervisning som var präglad av de manliga kemilärarna. Det bör betyda att köns-tillhörigheten i det här fallet inte spelade någon roll. En kvinnlig lärare i kemi var inte annorlunda än en manlig. Bägge två var lärare i kemi och som sådana definierade utifrån en mall utformad av männen. Det fanns förmodligen inte utrymme för alternativ. Rummet av möjligheter satte gränser en enskild individ inte kunde överskrida, även om hon var etablerad forskare och hade den högsta examen som var möjlig att få. Visserligen fanns det antydningar till alternativ, när det gällde att formulera skolämnet kemi. Men det alternativet utgjorde ett undantag. För en nykomling, som dessutom var kvinna var inte den vägen framkomlig, om syftet var att få avsättning för sin lärobok.

RELATIONEN TILL UTBILDNINGSSOMRÅDET

Det förefaller vara så att Astrid Cleve von Euler i långa stycken relativt medvetet agerade för att ta sig in på läroverksområdet, åtminstone när det gällde att utbilda sig. Den forskarutbildning och forskarerfarenhet hon hade kompletterades med formell lärarutbildning. Inte för att det var nödvändigt för att få arbeta som lärare, utan för att det skulle kunna ge en etablerad position.

En analys av förordet till hennes lärobok i kemi visar på några intressanta aspekter, som kan kopplas till hur hon agerade och vilken

strategi hon hade. Redan på försättsbladet presenterade sig författarna med titlar. Astrid Cleve von Euler uppgavs vara fil. d:r och före detta lärarinna vid Anna Sandströms seminarium, Ingegerd Bergh fil. kand. och lärarinna vid Uppsala Högre Elementarläroverk för flickor. Astrid Cleve von Euler placerades först och var därmed huvudförfattare. Hennes akademiska titel blev då också tung i sammanhanget och kan ses som ett sätt att markera en status som inte normalt fanns i skolvärlden. Bägges skoltjänster uppgavs vara vid högre flickskolor. Det gav en position inte bara i flickskolan, utan också mot läroverken. Det handlade inte om vilka flickskolelärarinnor som helst.

Läroboken vände sig till flickskolorna och en intresserad allmänhet. Det senare kan också betyda realskolan.¹⁸ I den senare delen av förordet förändrades målgruppen till ”såväl real- som flickskolor.” Målet med boken angavs vara att

skaffa realskolans adepter och den kvinnliga ungdomen en mot deras behov svarande, nyttig och trevlig lärobok i kemi (Cleve-Euler och Bergh 1917/18, förordet).

Den här glidningen i målgruppsbeskrivningen skulle kunna ses som ett sätt att försöka nå en position inom läroverket. Det är tydligt i resonemangen kring innehållet i kemikursen inom dessa skolformer, att det inte skulle lägga grunden för ett vetenskapligt studium av ämnet. Mot den bakgrunden är en rimlig tolkning att användningen av akademiska titlar var ett sätt att skapa legitimitet i läroverksvärlden. Det är värt att notera att inte någon av de jämförbara kemi-böckerna anger författarnas akademiska titlar eller tjänstgöring. Ett sätt att förstå detta kan vara att dessa författare var kända av kemilärarna som skulle använda böckerna. Kåren var mycket liten vid den här tidpunkten. Men det betyder också att det var viktigt för Astrid Cleve von Euler att presentera sig och då med rätt information om sin person.

Hur mottogs läroboken av läroverkslärarna? Den recenserades inte av deras gemensamma tidning, Tidning för Sveriges Läroverk. Däremot anmäldes den av en annan läroboksförfattare i genren, G. Starck i Svenska Dagbladet. Den anmälan citerades som baksidestext. I den lyftes författarnas pedagogiska erfarenhet och Astrid Cleve von Eulers omfattande vetenskapliga meriter och erfarenheter fram. Om-dömet om boken var för övrigt neutralt vänligt. Boken trycktes i två upplagor och fanns på listan för godkända läroböcker fram till 1935.¹⁹

Även Astrid Cleve von Eulers tjänstgöring som vikarierande lektor på Norra Real kan ses som en del i strategin att ta sig in på läro-

verket. En del som lyckades. Stödet från Läroverksöverstyrelsen vid den uteblivna tjänstetillsättningen pekar åt samma håll. Men det räckte inte ända fram.

Astrid Cleve von Euler behövde också förhålla sig till flickskolorna och deras lärare. På samma sätt som Ellen Fries ett tjugotal år tidigare togs emot i den världen åtminstone till viss del beroende på sina akademiska titlar (Skog-Östlin 2001b), kan man anta att samma förhållande borde ha gällt även för Astrid Cleve von Euler. För de flickskolor som hade en gymnasieavdelning var det viktigt att de höll måttet gentemot läroverken; att lärarna höll samma standard som dessa. Men det finns det som tyder på flickskolorna föredrog att anställa akademiskt utbildade män framför kvinnor med samma utbildning. Förutom att Astrid Cleve von Eulers utbildningsbakgrund kunde vara attraktiv på flickskoleområde fanns ytterligare en faktor som kan ha bidragit till att hon fick tillträde till flickskolan. Tiden vid universitet i Uppsala var betydelsefull i det här sammanhanget, inte bara rent meritmässigt. I Uppsala kvinnliga studentförening skapades ett nätverk som kom till användning många år senare. Det är troligt att det spelade roll för att hon fick tjänsten på Nya Elementarskolan för flickor.²⁰

Läroboken i kemi vände sig också till flickskolorna. Hur togs den emot där? En genomgång av vilka kemiböcker som användes vid flickskolor i Stockholm tyder på att det bara var Anna Sandströms seminarium som använde den som kurslitteratur.²¹ Hur kan man förstå det? Kan det bero på att Astrid Cleve von Euler hade en så tydlig anknytning till den skolan i och med att hon angett den som referens på bokens titelblad? Varför uppgav hon den skolan som referens och inte några av de andra hon tjänstgjort vid? Ett svar på dessa frågor kan vara att seminarierna för kvinnor var den mest troliga marknaden för boken, även om förordet formulerade en annan målgrupp. Det är ändå anmärkningsvärt att det var just på den skolan som boken användes, eftersom Anna Sandström själv drev en pedagogik, som var ett alternativ till det som fanns på läroverken (jfr Ullman 2004).²²

Det är i alla fall intressant att konstatera att när det kom en lärobok speciellt avsedd för flickskolorna, skriven av två kvinnor, varav den ena var aktiv i kvinnorörelsen användes den inte av ledande flickskolor i huvudstaden. Det här skulle kunna betyda att en kvinna inte hade tillräcklig legitimitet som läroboksförfattare, även om hon var vetenskapligt väl meriterad. Ett annat skäl kan vara att Astrid Cleve von Euler tydligt hade tagit ställning för de akademiskt utbildade kvinnliga lärarna i kampen mot dem som hade examen från Högre lärarinneseminariet, när det gällde rätten till tjänster i samskolor och på realskolor.²³ Ytterligare ett skäl kan vara att för att ge

flickorna en utbildning, som skulle kunna hjälpa dem att konkurrera med pojkarna om platser högre upp i utbildningsväsendet, var det viktigt att i ämnen som kemi inte avvika alltför mycket från den i pojskolor gällande normen. Med en sådan inställning var en lärobok avsedd för flickskolor inte intressant.

Att den manliga strukturen i kombination med motsättningen mellan kvinnliga akademiker och seminarieutbildade kvinnor kan ha spelat roll tyder sammansättningen av lärarkåren i kemi på flickskolorna i relation till val av lärobok på. På den skolan där boken användes, fanns en kvinnlig akademiker som enda kemilärare. Samma kvinna var också kemilärare på Åhlinska skolan, där hon också var den enda akademikern. De övriga kemilärarna var seminarieutbildade kvinnor. Där användes kemiböcker av ledande män inom området. På de tre övriga flickskolorna fanns både manliga och kvinnliga lärare i kemi. Männen var akademiker och kvinnorna till största delen seminarieutbildade. Manlig akademisk status och seminarieutbildade kvinnor ingick en allians som missgynnade en kvinnlig akademiker.

Astrid Cleve von Euler försökte medvetet nå en position inom läroverket. Regelverket gav inte utrymme för detta, eftersom hon var kvinna. Kompetensen, som var mer omfattande än vad de flesta män hade, var i det här fallet underordnad könet. Inom flickskolevärlden var hennes position inte heller given, eftersom hon inte hade den för kvinnor i flickskolor traditionella utbildningen.

ETT TENTATIVT SVAR

Hur kan man förstå Astrid Cleve von Eulers agerande inom det pedagogiska området?

Den strategi som fanns i hennes agerande innehöll både anpassning till och utmaning av den rådande könsstrukturen. Det senare, som till stora delar misslyckades för Astrid Cleve von Euler som enskild individ, bidrog förmodligen ändå till att tänja gränserna och vidga rummet av möjligheter för kvinnorna i det offentliga rummet så att det skulle finnas teoretiska möjligheter att nå läroverkslärartjänster för dem som valde att utbilda sig för sådana. När det gällde det pedagogiska förefaller det vara så att hon inte i grunden problematiserade tänkande det kring kemiämnet, dess innehåll och genomförande. Det kan ses som en anpassning till den rådande strukturen och det rum av möjligheter den gav. En utmaning för att ge försörjningsmöjligheter. En anpassning som innebar att det av männen formulerade innehållet inte ifrågasattes mer än marginellt.

Relationen till kvinnorna på utbildningsområdet var inte heller det entydigt. Å ena sidan bidrog med stor sannolikhet kontakter med ledande kvinnor till att Astrid Cleve von Euler fick möjligheter att arbeta som lärarinna. Nätverket i huvudstaden trädde i funktion. Däremot fungerade det inte i förhållande till läroboken. I det fallet var det annat än solidaritet med en kvinna som fällde avgörandet; även om valet av den boken inte skulle ha inneburit att kemiämnet hade fått ett annat innehåll vid flickskolorna, än det vid de allmänna läroverken etablerade och det som krävdes för högre studier i ämnet.

Att vara kvinnlig akademiker innebar problem inom utbildningsområdet. Å ena sidan var man utbildad för en tjänst på högre allmänt läroverk, vilket innebar en utmaning av den manliga könsstrukturen. Å andra sidan utmanades också de kvinnor som var seminarieutbildade. Astrid Cleve von Euler hanterade den situationen genom att på avgörande punkter anpassa sig till den manliga normen. Kompetensen var för henne det överordnade. Men den var definierad av männen och därmed nådde hon som kvinna inte ända fram. Hennes kapital hade inte samma värde som om det tillhört en man. Könet betydde mer än den formella och reella kompetensen.

NOTER

1. Astrid Cleve von Euler disputerade 1898 som första kvinna i naturvetenskap. Hon arbetade sedan som forskare, först i Uppsala och sedan i Stockholm fram till 1917. 1918 blev hon föreståndare för Skoghallsverkens forskningslaboratorium. 1923 upphörde den tjänsten. Under resten av sitt liv fortsatte hon att forska utan att vara knuten till någon institution. Hon fick professors titel 1955.
2. Åhlinska skolan 1900/01 och 1901/02 1–2 undervisningstimmar/vecka, Lyceum för flickor vt 1902 3 ut/v. Årsredogörelser för respektive skola, Arkiv för respektive skola, SSA.
3. Astrid Cleve von Euler arbetade också som lärare i biologi vid Uppsala högre elementarläroverk för flickor 1926–29. Den perioden behandlas inte alls i denna text.
4. SSA, Anna Sandströms seminarium och skolas arkiv, Årsredogörelse 1911/12–1916/17; Norra Reals arkiv, Årsredogörelser 1911/12–1915/16; Nya Elementarskolans för flickor arkiv, Skolkataloger 1912/13–1915/16.
5. Dessutom var hon biologisk assistent vid Sv. Hydrografisk-biologiska kommissionen 1913–17 (SBL).
6. SSA, Norra Reals arkiv, Tjänstgöringsbetyg 1915 och 1916.
7. SSA, Norra Reals arkiv. Protokoll från arbetsenhetskonferenser 1913–1916. Astrid Cleve von Euler var provårshandledare för Eva Ramstedt 1915.
8. SSA, Norra Reals arkiv, Astrid Cleve von Eulers provårsuppsats 1912, s 1.
9. SSA, Norra Reals arkiv, Astrid Cleve von Eulers provårsuppsats 1912, s 4.
10. SSA, Norra Reals arkiv, Astrid Cleve von Eulers provårsuppsats 1912, s 3.

11. Övriga granskade läroböcker är: Abenius 1918, Bohlin 1911, Hagelin 1919, Inghe och Magnusson 1926, Lokmander och von Schéele 1912, Moll 1914, Moll och Starck 1924.
12. Realskolan var den lägre delen av läroverket och utgjorde grunden för gymnasiet. Den avslutades med en egen examen, realexamen och hade tillkommit som ett alternativ för de elever som inte ville fortsätta till högre studier vid universitet och högskolor.
13. SSA, Norra Reals arkiv, Astrid Cleve von Eulers provårsuppsats 1912, s 5.
14. SSA, Norra Reals arkiv, Astrid Cleve von Eulers provårsuppsats 1912, s 2.
15. SSA, Norra Reals arkiv, Astrid Cleve von Eulers provårsuppsats 1912, s 3.
16. SSA, Norra Reals arkiv, Astrid Cleve von Eulers provårsuppsats 1912, s 3.
17. SSA, Norra Reals arkiv, Astrid Cleve von Eulers provårsuppsats 1912, s 3.
18. I förord till kemiböcker avsedda för den skolformen lyftes ofta allmänbildning fram.
19. Motiveringen till att ta bort boken från listan över rekommenderade läroböcker var: "För litet analys av experiment. Mycket som ej tillhör kursen. Elevlaborationer saknas. Dogmatisk. Detaljer." (Tidning för Sveriges Läroverk 1935, nr 24).
20. Anna Ahlström, som grundade och drev Nya elementarskolan för flickor och Astrid Cleve von Euler var bägge med i Uppsala kvinnliga studentförening. De arbetade också tillsammans inom kvinnorörelsen.
21. De skolor som granskats är Wallinska skolan, Anna Sandströms skola och seminarium, Sofi Almqvists samskola, Nya Elementarskolan för flickor, Åhlinska skolan, Lyceum för flickor och Whitlockska samskolan. Granskningen gäller läsåren 1917/18–1927/28. SSA, Respektive skolas arkiv, Årsredogörelser för läsåren 1917/18–1927/28.
22. Det är också värt att notera att det seminariet var på väg att läggas ner vid den här aktuella tidpunkten.
23. Astrid Cleve von Euler var en av de kvinnor som undertecknade skrivelser från ABKF i frågan om kvinnors rätt att få tjänster vid högre allmänna läroverk. I och med det ingick hon i en gruppering som mer eller mindre tydligt ifrågasatte de seminarieutbildade flickskolelärarinnornas utbildning.

IMITATION OCH ANPASSNING

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 det 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? Svaren kan ge bild av den strategi som kvinnor med läroverkslärarutbildning använde – mer eller mindre medvetet – för att skapa sig en position i det pedagogiska fältet där både läroverken och flickskolorna utgjorde olika delar. Och därmed bidra till att belysa kvinnors väg ut i offentligheten.

PEDAGOGISKA STÄLLNINGSTAGANDEN

Flickskolorna har betraktats som förnyare av pedagogiken i den svenska skolan (jfr t.ex. Grauers 1961 och Ullman 2004). De som arbetade på dessa skolor var inte bundna av statliga styrdokument, utan kunde skapa 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 ställningstaganden, valde dock att göra detta inom ramen för den pedagogik som gällde inom läroverken.¹ Varför drev de inte ett alternativ? Men först något om vilka ställningstaganden dessa kvinnor gjorde i pedagogiskt avseende.

Ellen Fries fick i uppdrag att bygga upp gymnasieavdelningen på sin flickskola. Det uppdraget hade vissa givna ramar. För att få dimissionsrätt² 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 formu-

lerade sammanföll på viktiga punkter med det som gällde inom läroverken.³ 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 (Ullman 2004). När sedan skolan fick en egen byggnad, var den utformad som de högre allmänna läroverken – inte som flickskolorna (jfr Ullman 2004 samt Linné och Skog-Östlin 2003). 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 (se Ullman 2004).

Även Astrid Cleve von Euler gav uttryck för en pedagogik som hörde hemma inom läroverket.⁴ 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 dessa kvinnors pedagogiska ställningstaganden i vid mening – ställningstaganden som rörde utbildningens innehåll och form och som framträdde i bland annat artiklar, en byggnad, ett kollegiums sammansättning, en skolas utbildningsplan och en lärobokstext? Om man ville ge flickor tillträde till högre utbildning, var dessa ställningstaganden 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 och därmed skapa en ny väg in i den högre utbildningen. Lika litet fanns det utrymme för en tredje väg. Det regelverk som gällde satte gränser för vad som accepterades som den grund som gav tillträde till högre utbildning och den grunden var det högre läroverket och studentexamen. Någon annan väg fanns inte. De teoretiska möjligheterna sammanföll med de reella.

En annan aspekt som också kan ha haft betydelse för de pedagogiska ställningstagandena var de här kvinnornas egen utbildningsväg. Den bidrog förmodligen 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 pionjärkvinnor. Genom att de mer eller mindre medvetet valt bort andra utbildningsvägar, kan man anta att deras väg genom utbildningsväsendet inte ifrågasattes, utan den framträdde som den rätta. Den rätta om man ville ta sig ut i offentligheten via utbildning och lämna den traditionella kvinnorollen.

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 statliga högre läroverk (se Wieselgren 1969). 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.⁵ Men när tjänsterna tillsattas med fullmakt 1905 ute-

stängdes de akademiskt utbildade kvinnorna helt och hållet från de högre allmänna läroverken. Inte förrän 1919 öppnades vägen utan inskränkning.

Kraven från de akademiskt utbildade kvinnorna möttes av ett kraftigt motstånd från de manliga lärarna på läroverken.⁶ De som tydligast motsatte sig att kvinnor skulle få tjänster var de som direkt berördes.⁷ 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 individers 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 (se Wieselgren 1969).

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.

Ytterligare en person ska lyftas fram i det här sammanhanget. Anna Sörensen, som kom att efterträda Anna Ahlström, som företrädare för de akademiska kvinnorna i utredningssammanhang inom staten.⁸ Hon företrädde en mer kompromissvänlig inställning än den de akademiska kvinnorna ursprungligen stod för och hade dessutom förankring bland folkskollärarna. Hennes agerade spelade förmodligen stor roll för att föra kvinnornas sak framåt. Hon var inte utsedd av ABKF och det väckte ett visst uppseende att ministern, Fridtjuf

Berg, utsåg henne i stället för Anna Ahlström. Hon lyckades dock få med sig flertalet av de akademiska kvinnorna. Att hon lyckades driva de akademiska kvinnornas sak kan bero på att hon, till skillnad från de mer militanta ledande kvinnorna inom ABKF, inte uppfattades som ett hot mot den manliga strukturen.⁹ Det är troligt att Fridtjuv Berg kände henne personligen, eftersom bägge två hörde hemma inom folkskoleseminariet. Intressant är också att ordförande i den statliga kommitté som utredde frågan om utsträckt behörighet för kvinnor till statlig tjänst var en kvinna, Emilia Broomé.¹⁰ Hon tillhörde inte de kvinnor som aktivt drivit de akademiskt utbildade kvinnornas sak, även om hon hade en akademisk examen. Samtidigt som kvinnorna fick tillträde till nya områden inom staten, tonades de akademiska kvinnornas inflytande i relation till andra kvinnor ner. Därmed är vi inne på den andra striden som de akademiskt utbildade kvinnorna utkämpade på 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 (se t.ex. Ullman 2004).¹¹ Examen från HLS var inte likvärdig med studentexamen, eftersom den inte berättigade till universitetsstudier. Proväret gav betydligt mer praktisk pedagogisk utbildning än seminarietiden.¹² 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 automatiskt släppte in kvinnorna som valt en akademisk utbildning. När en kvinna med den bakgrunden skrev en lärobok användes den inte av flickskolan.¹³

Ett uttryck för motsättningen mellan de två grupperna var hur man valde att formulera sin yrkestitel. De seminarieutbildade kallades lärarinnor oavsett om de var utbildade vid folkskoleseminarium eller seminarier som utbildade för tjänst på flickskola. Kvinnor med akademisk utbildning var kvinnliga lärare (Ullman 2004). Samtidigt förefaller också titeln lärarinna i viss mån ha varit knuten till att innehavaren arbetade på flickskola, oavsett utbildningsbakgrund.¹⁴

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 dem som hade akademisk utbildning gällde det att kunna växla sitt akademiska kapital till tjänster med tillräcklig utdelning för att kunna försörja sig.

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 formandet 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, ... (Wahlström 1949, s 173).

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 (Wahlström 1943).

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 uppfattades inte vara framkomlig eller fanns inte som ett medvetet alternativ i relation till det mål de hade. Vägen mot högre utbildning såg bara ut på ett sätt.

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 rummet av möjligheter 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 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. Det var bara användbart, om det ägdes av en man. Knutet till en kvinna blev det i stort sett oanvändbart och för att 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 dessa akademiska kvinnor 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, även om deras agerande utmanade den.¹⁵ 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 användbara. 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 läroverksläraryrket 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.¹⁶ En slutsats som skulle kunna dras är att utbildningen, åtminstone den högre, var utformad för män av män.

Pierre 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 (Bourdieu 1999). Samtidigt lyfter han också fram att den är en av ”de avgörande principerna bakom förändringar i förhållanden mellan könen” (Bourdieu 1999, s 103) 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” (Bourdieu 1999, s 124).

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

NOTER

1. 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. SSA, Östra Reals arkiv, Handlingar ang. provår ht 1875–vt 1880.
2. Rätt att vid skolan utfärda studentexamen.
3. För en mer detaljerad genomgång se kapitlet ”Att ’för henne underlätta de första stegen’ Ellen Fries som pedagog”.
4. Se kapitlet ”Kompetens eller kön? Astrid Cleve von Euler som kemilärare.”
5. De två var Betty Pettersson och Helga Carlgren född Linder, som dessutom var gift.
6. Florin och Johansson 1993 har gjort en analys av kampen mellan könen i början av 1900-talet och kvinnornas tillträde till läroverken. Jfr också Skog-Östlin 1999a.
7. Den så kallade Emil Häggdebatten 1914 var ett uttryck för detta. Debatten fördes under några veckor i Göteborgs aftonblad 27, 28 och 29 april 1914, Göteborgs handels- och sjöfartstidning 5, 14, 20, 27 och 30 maj, 5 och 22 juni och 21 juli 1914 samt Rösträtt för Kvinnor nr 12, 1914.
8. Anna Sörensen studeras i FFO-projektet av Agneta Linné (se Linné och Skog-Östlin 2001 och även Wieselgren 1969).
9. Anna Sörensen hade genomfört sitt provår vid ett folkskoleseminarium, arbetade vid folkskoleseminarium och hade inte heller undertecknat ABKF:s skrivelse 1903 (se GUB, Kvinnohistoriska samlingarna, ABKF:s arkiv). Hon var däremot ledamot av ABKF:s styrelse under en kortare period.
10. Emilia Broomé var ordförande 1919–23 i utredningen om kvinnans tillträde till statstjänst. Hon var också ledamot 1914–18 av Lagberedningen.
11. Även Lydia Wahlström (1943), som var en av de ledande i kvinnorörelsen, hade den uppfattningen.
12. Ett mått på det var att vid HLS hade man 35 provlektioner under hela utbildningen jämfört med provårets 80 (Wahlström 1943).
13. Se kapitlet ”Kompetens eller kön? Astrid Cleve von Euler som kemilärare”.
14. Se t.ex. GUB, Kvinnohistoriska samlingarna, ABKF:s arkiv, ABKF:s skrivelse 1903.
15. 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 2004).
16. Det här sättet att betrakta högre utbildning fanns också hos folkskollärarna i deras diskussioner kring relationen mellan en bottenkola och den högre utbildningen. Även de accepterade de gällande villkoren (se t.ex. Skog-Östlin 1999b).

KÄLLOR OCH LITTERATUR

A. OTRYCKTA KÄLLOR

GÖTEBORGS UNIVERSITETSBIBLIOTEK (GUB)

Ellen Fries arkiv

Anteckningar från provåret på Norra Latinläroverket i Stockholm 1889/90.

Anteckningar i Pedagogik II, odaterad.

Anteckningar rör. nationalkänslan och skolans åtgärder för att höja den, odaterad.

Dagbok 1872, 1875, 1884.

Ellen Fries kassabok 1896–1900.

Provårsbetyg.

Tjänstgöringsbetyg från Wallinska skolan.

Utkast till text, odaterad.

Kvinnohistoriska samlingarna, ABKF:s arkiv

Skrivelse till Konungen 1903.

STATENS PSYKOLOGISK-PEDAGOGISKA BIBLIOTEK (SPPB)

Anna Sandströms brevarkiv

Brev till Anna Sandström från Ellen Fries 28 april 1895, 21 febr och 29 aug 1899.

STOCKHOLMS STADSARKIV (SSA)

Betty Pettersson bouppteckning 1885.

Anna Sandströms skola och seminariums arkiv

Årsredogörelser 1911/12–1927/28.

Lyceum för flickors arkiv

Årsredogörelser 1870–1902 och 1917/18–1927/28.

Norra Latins arkiv

Ellen Fries provårsuppsats 1890.

Norra Reals arkiv

Astrid Cleve von Eulers provårsuppsats 1912.

Protokoll från arbetsenhetskonferenser 1913–1916.

Tjänstgöringsbetyg för Astrid Cleve von Euler 1915 och 1916.

Årsredogörelser 1911/12–1915/16.

Nya Elementarskolan för flickors arkiv

Skolkatalogen 1912/13–1927/28.

Sofi Almqvists samskolas arkiv

Årsredogörelser 1917/18–1927/28.

Whitlockska samskolans arkiv

Årsredogörelser 1917/18–1927/28.

Wallinska skolans arkiv

Årsredogörelser 1870–1900 och 1917/18–1927/28.

Åhlinska skolans arkiv

Årsredogörelser 1870–1902 och 1917/18–1927/28.

Östra Reals arkiv

Handlingar ang. provår ht 1875–vt 1880.

B. TRYCKTA KÄLLOR OCH LITTERATUR

- Abenius, Wilhelm (1918): *Elementär lärobok i kemi*. Stockholm: Bonnier.
- Arfwedson, Gerd, B (2000): *Reformpedagogik och samhälle*. Stockholm: HLS Förlag. Studies in Educational Sciences, 25.
- Bohlin, Kurt (1911): *Lärobok i kemi för realskolan och första gymnasieringen*. Stockholm: Fritzes bokförlag.
- Bourdieu, Pierre (1999): *Den manliga dominansen*. Göteborg: Daidalos.
- Bourdieu, Pierre (2000): *Konstens regler. Det litterära fältets uppkomst och struktur*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Broady, Donald (1990): *Sociologi och epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. Stockholm: HLS Förlag. Skeptronserien.
- Broady, Donald (red) (1998): *Kulturens fält*. Göteborg: Daidalos.
- Broady, Donald, Englund, Boel, Heyman, Ingrid, Linné, Agneta, Skog-Östlin, Kerstin, Trotzig, Eva och Ullman, Annika (1999): *Formering för offentligheten. En kollektivbiografi över stockholmskvinnor 1880–1920*. Institutionen för lärarutbildning. Uppsala universitet.
- Broady, Donald och Ullman, Annika (2001): "Ständigt var man i farten med att grunda och stifta", om fält, offentligheter och nätverk vid sekelskiftet 1900. *Kvinnovetenskaplig Tidskrift* 22:2, s 27–46.
- Cederschiöld, Maria (1913): *En banbryterska. Skildringar från Ellen Fries' studentår i Uppsala*. Stockholm: Norstedt.
- Cleve-Euler, Astrid och Bergh, Ingegerd (1917/1918): *Kemien och dess tillämpningar. Kortfattad lärobok för den grundläggande undervisningen och för självstudium*. Stockholm: Hugo Gebers förlag.
- Dahl, S.G. (utg) (1900): *Lärovärks-matrikel för läsåren 1897–1899*. Stockholm.
- Fries, Patrik (1900): *Förteckning över filosofie doktor Ellen Fries boksamling*. Stockholm.
- Fries, Ellen (1881): Om kvinnors studier vid våra universitet. *Tidskrift för hemmet*, s 20–31.
- Fries, Ellen (1882): Om samskolor. *Dagny*, nr 2, s 43–55.
- Fries, Ellen (1885): *Den kvinliga elementarundervisningen i Frankrike. Reseberättelse*. Uppsala: Almqvist & Wiksell.
- Fries, Ellen (1886–1888): Om "Hemstudier". *Dagny*, 1886, aug–sept, s 216–219; *Dagny* (1888:1), s 26–30; *Dagny* 1888:7, s 163–167.

- Fries, Ellen (1892): Om samskolor. *Dagny*, 7:2, s 42–55.
- Fries, Ellen (1893): Flickskolemötet i Lund sommaren 1893. *Dagny*, nr 6, s 199–205.
- Fries, Ellen (1894): Skolan och fosterlandskärleken. Några reflexioner. *Nordisk tidskrift för vetenskap, konst och industri*. Utg. av Letterstedtska föreningen. Stockholm, s 393–405.
- Fries, Ellen (1895a): Kulturhistoria såsom ämne på skolstadiet. *Verdandi. Tidskrift för ungdomens målsmän och vänner i hem och skola*, fjärde häftet, s 153–168.
- Fries, Ellen (1895b): Några blad ur svenska kvinnans historia under sjuttonhundratalet. *Dagny*, nr 10, s 169–188.
- Florin, Christina och Johansson, Ulla (1993): "Där de härliga lagrarna gro ..." *Kultur, klass och kön i det svenska läroverket 1850–1914*. Kristianstad: Tiden.
- Grauers, Sven (1961): *Anna Sandström. 1854–1931. En svensk reformpedagog*. Årsböcker i svensk undervisningshistoria volym 104. Stockholm.
- Göteborgs aftonblad* (1914) 27, 28 och 29 april. Feminismen och läroverken.
- Göteborgs handels- och sjöfartstidning* (1914) 5, 14, 20, 30 maj och 5 juni. Feminismen och läroverken.
- Göteborgs handels- och sjöfartstidning* (1914) 27 maj. Svar till "Optimist" och fröken Philipsson.
- Göteborgs handels- och sjöfartstidning* (1914) 22 juni. Svar till dr Hägg.
- Göteborgs handels- och sjöfartstidning* (1914) 21 juli. "Feminismen i skolan".
- Hammar, Inger (1996): Den problematiska offentligheten. Filantropi, kvinnokall och emancipation. *Scandia* band 62:2.
- Hammar, Inger (1999): *Emancipation och religion. Den svenska kvinnorörelsens pionjärer i debatt om kvinnans kallelse ca 1860–1900*. Stockholm: Carlssons.
- Hagelin, Hjalmar (1919): *Lärobok i oorganisk kemi för allmänna läroverken*. Stockholm: Bonnier.
- Kyle, Gunhild (1972): *Svensk flickskola under 1800-talet*. Årsböcker i svensk undervisningshistoria. Volym 128. Stockholm.
- Inghe, Johan och Magnusson, J.G. (1926): *Lärobok i kemi och geologi för realskolan*. Stockholm: Bonnier.
- Leijonhufvud, Sigrid (1900): *Ellen Fries*. Aftryck ut tidskriften "Dagny", häft.7. Stockholm.

- Leijonhufvud, Sigrid (1923): *Sophie Adlersparre (Esselde). Ett liv och en livsgärning. del II*. Stockholm: Nordstedt.
- Lingegård, Ingeborg (1985): *Gotländska föregångskvinnor*. Del I. Klintehamn: Taurus förlag.
- Linné, Agneta och Skog-Östlin, Kerstin (2000): Flickskola och seminarium som nätverk, bildningsväg och verksamhetsfält. I: Heyman, Ingrid och Trotzig, Eva (red): *Formering för offentlighet. Rapport från konferens i Uppsala den 22 november 2000*. Meddelanden från Forum för pedagogisk historia, nr 4. Uppsala universitet.
- Linné, Agneta och Skog-Östlin, Kerstin (2003): Stockholm som pedagogiskt rum vid sekelskiftet 1900. I: Englund, Boel (red): *Kvinnorna och staden. Borgerliga kvinnor och Stockholms moderinsering år 1900*. Antropos. Rapporter från Kulturvetenskapliga forskningsgruppen nr 5. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Lokmander, Carl Lundvig och von Schéele, Carl (1912): *Lärobok i kemi för realskolan och därmed jämförliga skolstadier*. Stockholm.
- Lundström, N.S. (utg) (1924): *Svenska kvinnor i offentlig verksamhet: porträtt och biografier samlade och utgivna*. Uppsala.
- Manns, Ulla (1997): *Den sanna frigörelsen. Fredrika-Bremerförbundet 1884–1921*. Stehag: Symposion.
- Moll, Tom (1914): *Lärobok i kemi för realskolan*. 1–2. Stockholm: Norstedt.
- Moll, Tom och Starck, G (1924): *Lärobok i kemi för realskolan*. 1–2. Stockholm: Norstedt & Söner.
- Ohlander, Ann-Sofie (1983): Steget in i forskningen. *Tvärsnitt*, 1983:4, s 13–20.
- Ohlander, Ann-Sofie (1987): En utomordentlig balansakt: kvinnliga forskarpionjärer i Norden. *Historisk Tidskrift* 1987:1, s 2–22.
- Ohlander, Ann-Sofie (1994): Kvinnliga äventyrare? De första kvinnorna på universiteten. *Tvärsnitt*, 1994: 3/4, s 43–51.
- Palmaer, Margit (1937): *Nutidskvinnan i närbild*. Stockholm: Kooperativa förb.
- Richardson, Gunnar (1999): *Svensk utbildningshistoria*. Lund: Studentlitteratur.
- Roos, Mathilda (1884): Sveriges första qvinliga filosofie doktor. *Tidskrift för hemmet*, nr 25.
- Roos, Mathilda (1990): *Ellen Fries. En minnesteckning*. Stockholm: Tidskriften Hemåts förlag.

- Roos, J.P. och Rotkirch, Anna (1998): Fält i Skuggan av fält: sensocialismens dubbelliv. I Broady, Donald (red): *Kulturens fält*. Göteborg: Daidalos.
- Rösträtt för kvinnor (1914) nr 12. Feminismen och läroverken.
- Sjöstrand, Wilhelm (1965): *Pedagogikens historia III:2. Utvecklingen i Sverige under tiden 1805–1920*. Lund: CWK Gleerups.
- Skog-Östlin, Kerstin (1984): *Pedagogisk kontroll och auktoritet*. Lund: CWK Gleerup och Stockholm Institute of Education, Studies in Education and Psychology, 14.
- Skog-Östlin, Kerstin (1999a): *Läroverkslärarna som yrkeskår. En fallstudie av Tidning för Sveriges läroverk 1901–1940*. Lärarhögskolan i Stockholm. Institutionen för pedagogik. Studies in Educational Sciences. Working paper.
- Skog-Östlin, Kerstin (1999b): *Folkskollärarna som yrkeskår. En fallstudie av Sveriges Läraretidning 1882–1940*. Studies in Educational Sciences. Working paper. Institutionen för pedagogik. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Skog-Östlin, Kerstin (1999c): Att vara lärare – bilder ur två traditioner. *Utbildning och demokrati*, 8:2, s 31–56.
- Skog-Östlin, Kerstin (2001a): Levnadsbana och bruk av tillgångar – Ett bidrag till en kollektivbiografi om stockholmskvinnor som formerar sig för offentlighet. I: Linné, Agneta och Skog-Östlin, Kerstin: *Biografi och kollektivbiografi som historisk metod*. Meddelanden från Forum för pedagogisk historia, nr 5. Uppsala.
- Skog-Östlin, Kerstin (2001b): Att vara pionjär. Ellen Fries 1855–1900. I: Englund, Boel (red): *Kvinnoliv kring sekelskiftet 1900*. Antropos. Rapporter från Kulturvetenskapliga forskningsgruppen. Institutionen för samhälle, kultur och lärande. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Skog-Östlin, Kerstin (2002): "... Ständiga motgångar och missräkningar..." – "... men mitt inre lugn och min bärkraft tilltaga ...". *Astrid Cleve von Euler 1875–1968*. Opublicerat.
- Stark, Kerstin (2000): 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.
- Stolpe, Sven (1959): Astrid Cleve von Euler. I: Michanek, Germund (red): *Min svärmor. Hågkomster och Livsintryck*. Ny serie – 1. Uppsala: Lindblads.

- Strömholm, Gunilla (1992): 1800-talets kvinnliga Uppsala studenter. I : *Studenten, Staden och Sanningen. Bilder och essayer utgivna med anledning av Uplands Nations 350-årsjubileum*. Red. av Bengt Erik Rydén. Uppsala, Uplands nation.
- Svenskt biografiskt lexikon* (SBL). Stockholm.
- Sveriges officiella statistik*. Statens allmänna läroverk. 1876/77–1919/20.
- Tidning för Sveriges läroverk*, nr 24. 1945.
- Ullman, Annika (2004): *Stiftarinnegenerationen. Med fokus på Sofi Almquist, Anna Sandström och Anna Ahlström*. Stockholm: Stockholmia. Stockholmsmonografier.
- Wahlström, Lydia (1942): Ellen Fries, Sveriges första kvinnliga filosofie doktor. I : Beskow, N: *En bok om människan*. Stockholm: Norstedt.
- Wahlström, Lydia (1943): Den högre kvinnobildningen i Sverige. I: *Kvinnor i fosterländsk gärning. Samlingsverk över svenska kvinnor i arbete för land och folk*, s 34–41. Stockholm: Gothia.
- Wahlström, Lydia (1949): *Trotsig och försagd*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Wieselgren, Greta (1969): *Den höga tröskeln. Kampen för kvinnans rätt till ämbete*. Lund: Gleerup.

BILAGA

KVINNOR SOM HAR GÅTT PROVÅR 1875/76–1921/22

(Källa: Sveriges officiella statistik och respektive läroverks arkiv)

1. Betty Pettersson	Ladugårdsland (Östra Real)	1875/76
2. Helga Linder	Norra Latin	1887/88
3. Ellen Fries	Norra Latin	1889/90
4. ?		1895/96
5. Elin Cederblom	Norra Real	1897/97
6. Alice Thunberg	Norra Latin	1998/99
7. Anna Ahlström	Norra Latin	1899/00
7. Sigrid Björklund	Norra Latin	1899/00
9. Anna Björkman	Norra Real	1903/03
10. Berta Bergman	Norra Real	1903/04
10. Ingeborg Beijer	Norra Real	1903/04
10. Anna Grönfeldt	Norra Real	1903/04
13. Anna Arosén	Norra Latin	1904/05
13. Ingrid Warburg	Norra Real	1904/05
13. Anna Åkerberg	Norra Real	1904/05
16. Maria Ronge	Norra Real	1905/06
17. Elisabet Peterson	Södra Latin	1906/07
17. Vilhelma Amos	Norra Real	vt06/vt07
17. Lina Rydberg	Norra Real	1906
20. Elisabet Skarin	Norra Real	1908/09
21. Signhild Bolin	Södra Latin	1909/10
21. Hilda Maria Rietz	Norra Real	1909/10
21. Signe Öijmark	Norra Latin	1909/10
24. Karin Melander	Södra Latin	1910/10
25. Ester Möllerstedt	Södra Latin	1911/11
25. Ingeborg Olsson	Södra Latin	1911/11
25. Ester Dahlström	Norra Latin	1911/11
25. ?	Realläroverket, Gtg	1911/11
29. Augusta Björling	Södra Latin	1911/12
29. Gunhild Kempff	Norra Latin	1911/12

29. Signe Liljekrantz	Norra Latin	1911/12
29. Linnea Rogers-Long	Norra Real	1911/12
29. ?	Lund	1911/12
34. Aina Hjertberg	Norra Latin	1912/12
34. Astrid Cleve von Euler	Norra Real	1912/12
34. Karin Ringerson	Södra Latin	1912/12
34. Elna Bengtsson (?)	Realläroverket, Gtg	1912/12
34. ?	Realläroverket, Gtg	1912/12
34. ?	Realläroverket, Gtg	1912/12
40. Linnea Wikström	Norra Real	1912/13
40. ?	Lund	1912/13
42. Maria Ölander	Södra Latin	1913/13
42. ?	Latinläroverket, Gtg	1913/13
42. Märta Jung	Södra Latin	1913/13
45. ?	Uppsala	1913/14
46. ?	Latinläroverket, Gtg	1914/14
46. ?	Latinläroverket, Gtg	1914/14
48. Signe Malmqvist	Södra Latin	ht 1914
48. ?	Realläroverket, Gtg	ht 1914
50. Hildur Ljungdahl	Södra Latin	1914/15
50. Maria Pihl	Norra Latin	1914/15
50. Märta Lindqvist	Norra Real	1914/15
50. Ester Sjöqvist	Norra Real	1914/15
50. ?	Realläroverket, Gtg	1914/15
55. Astrid Eriksson	Södra Latin	1915/15
55. Eva Ramstedt	Norra Real	1915/15
55. Hulda Rutberg (?)	Lund	1915/15
58. Emmy Helander	Södra Latin	vt 1916
59. Mai Inez Ljung	Norra Latin	1915/16
60. Dagny Flaum	Norra Latin	vt 1917
60. Märta Oldin	Norra Latin	vt 1917
62. Ingrid Brattström	Norra Latin	ht 1917
63. Birgitta Höjer	Södra Latin	1917/18
64. Marie-Louise Borgqvist	Norra Latin	vt 1918
65. Anna Charlotta Gehrman	Folksem/Södra Latin	1919/20
65. Selma Dahlström	Norra Latin	1919/20
65. Karin Alinder	Norra Real	1919/20
65. Alexandra Lindberg	Norra Real	1919/20
69. Thyra Rydtoft	Norra Latin	1920/21
69. Karin Berlin	Norra Real	1920/21
69. Gudrun Asp-Andersson	Norra Real	1920/21

70. Dagmar Bergman	Södra Latin	1921/22
70. Magda Engholm	Norra Latin	1921/22

Enligt Lundström, N.S. (utg) (1924): *Svenska kvinnor i offentlig verksamhet: porträtt och biografier samlade och utgivna*. Uppsala – fanns det ytterligare några kvinnor som gjorde provår under den här perioden:

Anna Sörensen	Folkskolesem, Sthlm	1904/05
Elna Bengtsson	Göteborg	1912
Hulda Rutberg	?	1915
Ruth Wikander	Göteborg ?	1917
Siri Öhngren-Hallström	?	1918
Sigrid Drake	Folkskolesem, Sthlm	1920

RAPPORTER FRÅN PEDAGOGISKA INSTITUTIONEN, ÖREBRO UNIVERSITET

- 1) Stålhammar, Bert (2000): *Svenska, finska och estniska tioåringars syn på sin tillvaro.*
- 2) Handal, Gunnar (2001): *Lærerutdanningen – kommentarer fra en "kritisk venn".*
- 3) Moreno Herrera, Lázaro & Francia Guadalupe, Eds (2002): *Decentralization and Centralization Policies in Education in Europe. Current Trends and Challenges.*
- 4) Engström, Arne & Magne, Olof (2003): *Medelsta-matematik. Hur väl behärskar grundskolans elever lärostoffet enligt Lgr 69, Lgr 80 och Lpo 94?*
- 5) Falkner, Kajsa (2003): *Lärare på väg mot den tredje moderniteten? En studie av LTG-lärares förhållningssätt i relationen teori–praktik under perioden 1979–2001.*
- 6) Moreno Herrera, Lázaro & Francia Guadalupe, Eds (2004): *Educational Policies. Implications for equity, equality and equivalence.*
- 7) Engström, Arne, Ed (2004): *Democracy and Participation. A Challenge for Special Needs Education in Mathematics.*
- 8) Englund, Tomas, Ed (2004): *Five Professors on Education and Democracy. Inaugural lectures 1999–2003.*
- 9) Gustavsson, Kjell (2005): *Föreställningar om folkbildning. En organisationsdidaktisk och filosofisk belysning av olika bildningsideal.*
- 10) Englund, Anna-Lena (2005): *Jämnårigsocialisation i svensk skola.*
- 11) Skog-Östlin, Kerstin (2005): *Att bryta ny mark. Kvinnors bruk av läroverkslärarutbildning omkring 1900.*