



Ett nationellt metasystem för utbildning och fostran i Tornedalen

Lars Elenius

Abstract

A national metasystem for education and fostering in Tornedalen

A national interacting metasystem of national education and fostering developed in the Finnish speaking region Tornedalen in northern Sweden from the late 19th century to the 1950s. It was not formally agreed as a deliberate education system, but was more of a tacit understanding of a common nationalistic goal within different educational institutions such as primary schools, the residential industrial schools [arbetsstugor], the folk high-schools and the different forms of explicit military education. The aim was to help the poor region economically, to spread the Swedish language and culture in the area, to break the isolation of the region through education and to integrate this geopolitically sensitive border region into the nation. The integrative phase of Swedish nationalism was a common denominator. Leading persons in the educational and fostering activities were many times the same persons. There was a consensus over party lines about the need of acculturation and assimilation of the Tornedalians. The school, the nation and the family was regarded as central concepts in the fostering of the minority into Swedish citizens. By regarding the educations in Tornealen as a metasystem of ideological influences you get an imagination of the ideological power single educations gets when interconnected as a system.

Keywords

metasystem, education (utbildning), Tornedalen, nationalism

Inledning

Ett nationellt samverkande utbildnings- och uppfostringssystem för Tornedalen växte fram från 1880-talet och nådde sin mest intensiva fas i mitten av 1930-talet även om det kom att fungera som system fram till slutet av 1950-talet. Detta system av samverkande institutioner och aktörer kan beskrivas som ett *nationellt metasystem för utbildning och fostran* riktad mot tornedalingarna som minoritet. Det bestod av institutioner som folkskolan, arbetsstugorna, folkhögskolorna, militärutbildningen och föredrags- och bildningsprojekt av olika slag. Syftet med artikeln är att teoretiskt utveckla idén om hur komplexa utbildningssystem kan betraktas som metasystem och att genom empiriska exempel belysa hur olika utbildningsinsatser i Tornedalen kan sättas in i en sådan diskurs. I detta ingår att diskutera hur tankar om social fostran, etnisk dominans och nationalism samverkade i utbildningspolitiken

Lars Elenius is Professor of History and Education at the Department of Historical, Philosophical, and Religious Studies, Umeå University, Sweden.

Email: lars.elenius@umu.se

mot tornedalingarna.¹ Empiriskt ligger fokus på det tornedalska utbildningssystemets framväxt även om metasytemet rent teoretiskt och metodiskt kan appliceras på andra samverkande utbildningssystem med fostrande ambitioner.²

De olika utbildningssystemen i Tornedalen växte fram som en del av samhällets modernisering med nationalismen som övergripande ideologi för moderniseringen. Det var nationalismen som gav moderniseringen sin specifika nationella identitet.³ Det nationella metasytemet för utbildning av tornedalingar bildade en samverkande sfär där det civila samhället och olika typer av offentligt utbildning möttes. Inom denna samverkande sfär fanns några övergripande mål;

- att ekonomiskt bistå och socialt disciplinera fattiga tornedalingar
- att ackulturera och assimilerade de, från den nationella svenska normen, kulturellt avvikande tornedalingarna in i en svensk monokultur
- att genom ökad utbildning bryta tornedalingarnas språkliga och kulturella isoleering i förhållande till övriga landet, samt bidra till moderniseringen av Tornedalen
- att integrera Tornedalen som geopolitiskt gränsområde i nationen och främja tornedalingarnas nationella medborgarskap

Gemensamt för dessa sociala, kulturella och politiska målsättningar var den övergripande nationalistiska ideologin. De olika utbildnings- och uppfostringsinstitutionerna var organiserade var för sig, men det ideologiska nationalistiska innehållet sammanförde dem till en samverkande sfär. Jag vill därför argumentera för att utbildningen i Tornedalen utvecklades till ett särskilt politikområde där sociala, politiska och ideologiska diskurser samverkade i ett nationellt metasytem av olika under- och sidonivåer. Det fanns hierarkiska nivåer av styrning och beslutande, exempelvis från regering, riksdag och departement ner till regionala och lokala nivåer inom folkskolan, eller från centralstyrelse ner till regionala och lokala styrelser inom arbetsstugorna. Det fanns också sidonivåer där kyrkan, folkskolorna, arbetsstugorna och folkhögskolor samverkade antingen organisatoriskt eller genom nätverk av personer som arbetade parallellt inom olika utbildningsrelaterade områden.

Metasytemet ska i detta sammanhang ses som ett system av autonoma utbildningar, som vart och ett genomsyrades av nationalistiska ideologier och praktiker utanför själva utbildningen, vilka därigenom kraftfullt påverkade pedagogiken och elevernas kulturella identifikationer inom utbildningarna. Man kan omvänt säga att utbildningen blev del i och förstärkte den nationalistiska ideologin i samhället. Ett

1 Idén om ett metasytem för utbildning, med utgångspunkt i tornedalsk utbildning, utvecklades första gången vid konferensen "Citizens in Arms: Conscript Armies as Cultural and Political Phenomena" vid Södertörns högskola i februari 2010. Där sattes metasytemet framförallt in i sin militära kontext, inte minst vilken betydelse den allmänna värnplikten fick för utvecklingen mot en monokulturell nationell kultur och hur den militära utbildningen påverkade den finskspråkiga tornedalskulturen i norra Sverige, se Lars Elenius, "Cultural Consequences of the Conscript Army for the National Minority in the Torne Valley," i *Militärhistorisk tidskrift 2013* (Stockholm: Militärhistoriska avdelningen, Försvarshögskolan, 2014a), 65–87. Idéerna har utvecklats ytterligare inom ramen för den utbildningshistoriska konferensen "Norrlandsfrågan: Erfarenheter av bildning, utbildning och undervisning i nationalstatens periferi" vid Umeå universitet 2010, se Lars Elenius, "Ett metasytem för utbildning i Tornedalen: Tvåspråkighet för emancipation eller förtyck?" i *Norrlandsfrågan: Erfarenheter av utbildning, bildning och fostran i nationalstatens periferi*, red. Johannes Westberg och David Sjögren (Umeå: Under utgivning, 2014b). Här är ambitionen att teoretiskt vidareutveckla dessa idéer.

2 Elenius (2014b).

3 Lars Elenius, *Nationalstat och minoritetspolitik* (Lund: Studentlitteratur, 2006), s. 22 ff., 100 ff., 149 ff.

nationellt metasystem för utbildning fick på så vis en totalistisk dimension i sin ambition att genom olika former av utbildning påverka den enskilde individens och etniska gruppens identifikation i riktning mot en nationell monokultur. De olika tornedalska utbildningarna blev föremål för penetreringar av en metodologisk nationalism som sökte marginalisera den finskspråkiga kulturen i Tornedalen, i synnerhet inom utbildningen men också inom andra områden av samhället som militärväsendet eller den framväxande offentliga sektorn. Genom att monokulturen knöts till den dominerande etniska majoritetsgruppen så exkluderades alternativa minoritetsidentifikationer inom nationalstaten.

Det fanns även en vertikal maktstruktur av över- och underordning där politiskt och ekonomiskt tongivande personer fick ett stort inflytande över det ideologiska innehållet i utbildningarna. Det kunde gälla biskopens och domkapitlets inflytande över folkskolan, ekonomiska mecenater i huvudstaden som påverkade utformningen av arbetsstugorna eller landshövdingens inflytande över folkhögskolans utveckling. Därunder fördelade sig makten över rektorer, lärare och föreståndare som i sin tur stod under inflytande av lokalsamhällets sociala hierarkier.

Forskning om riktad utbildning mot minoriteter har ofta betraktat olika slags utbildningar som riktas mot samma minoritet som enskilda utbildningssystem, inte som ett system av utbildningar som står i förbindelser med varandra. Därför har inte heller fullt ut beaktats den samverkande ideologiska kraft som olika typer av utbildningar riktade mot en minoritet får när de sammanlänkas som system. Det gäller inte minst forskning om nationella utbildnings-, socialiserings- och assimileringssamband som berör samerna och tornedalingarna.⁴ En komparativ ansats har emellertid synts tidigare i Sverige vad gäller jämförelsen mellan olika slags minoriteter, en riktning som förnyats teoretiskt under senare år.⁵ I en svensk kontext bör

4 För en översiktlig genomgång av separata studier av den samiska och tornedalska utbildningspolitiken i Sverige, se Nils Slunga, *Staten och den finskspråkiga befolkningen i Norrbotten* (Luleå: Fören. för svensk undervisningshistoria, 1965); Mattias Kenttä och Erik Weinz, *Lärarytelse och den finsktalande befolkningen i Tornedalen* (Luleå: Skolöverstyrelsen, 1968); Brit Uppman, *Samhället och samerna 1870–1925* (Umeå: Umeå universitet, 1978); Erik Lundemark, *Arbetsstugorna* (Luleå: Tornedalica, 1980); Sten Henrysson och Johnny Flodin, *Samernas skolgång till 1956* (Umeå: Umeå universitet, 1992); Nils Slunga, *Arbetsstugorna i norra Sverige: Ett filantropiskt företag i skolans tjänst* (Uppsala: Fören. för svensk undervisningshistoria, 2000); Lars Elenius, *Både finsk och svensk: Modernisering, nationalism och språkförändring i Tornedalen 1850–1939* (Umeå: Umeå universitet, 2001); Gerda Helena Lindskog, "Snölandets fattiga ungdom till hjälp": *Om kvinnor och män kring Norrbottens arbetsstugor för barn 1903–1933* (Umeå: H:ström, 2010); Gerda Helena Lindskog, "Först och främst misshagade namnet": *Arbetsstugor för barn i Tornedalen och Lappland 1930–1954. Tjugosex intervjuer* (Umeå: H:ström, 2014); Se också kommande artikeln Elenius (2014b).

5 För en grundlig jämförelse av skolpolitiken mot samer och tornedalingar från tidigmodern tid till mitten av 1900-talet, se Hugo Tenerz, *Folkupplysningsarbetet i Norrbottens finnbygd från äldsta tid till sekelskiftet 1900* (Stockholm: Fören. för svensk undervisningshistoria, 1960), samt Hugo Tenerz, *Folkupplysningsarbetet i Norrbottens finnbygd under förra hälften av 1900-talet jämte språkdebatten* (Stockholm: Seelig, 1963). För en beskrivning av den generella minoritetspolitiken, se exempelvis Ingegerd Muncio, "The Return of the Repressed Others: Linguistic Minorities and the Swedish Nation-state from the 1840s to the 1990s," i *Racism, Xenophobia and the Academic Response: European perspectives: Proceedings from the Unica Conference on Racism and Xenophobia, Stockholm 29–31 August 1999*, red. Charles Westin (Stockholm: CEIFO, 2001), 227–305; Maria Wingstedt, *Language Ideologies and Minority Language Policies in Sweden* (Stockholm: Stockholms universitet, 1998). För en jämförelse mellan skolpolitik mot urfolk i Sverige och Kanada, se Patrik Lantto, "The Promise and Threat of Civilisation: Native School Policies in Canada and Sweden in the 20th Century," i *Canadian Environments: Essays in Culture, Politics, and History*, red. Robert C. Thomsen and Nannette Hale (Brussels: P.I.E.-Peter Lang, 2006). För en jämförelse av politiken mot de finskspråkiga minoriteterna i Sverige och Norge samt samerna i Sverige, se Elenius (2006).

framhållas David Sjögrens analys av samisk och romsk utbildningspolitik där det teoretiska begreppet ”den säkra zonen” på ett innovativt sätt utvecklats för att beskriva och analysera social- och utbildningspolitiska tankemönster som legitimerade en särundervisning för minoriteter. Den fokuserar på motiven till särutbildningens organisering och jämför två minoriteters utbildning med varandra.⁶ På så vis skiljer den sig från teorin om ett metasystem som koncentrerar på det samverkande systemet av enskilda utbildningsformer för den enskilda minoritetsgruppen.

Det finns en teoretisk likhet mellan ”metasystemet” och ”den säkra zonen” i synen på det gemensamma tankemönster som förband aktörer inom olika utbildningsrelaterade verksamheter. Det förstnämnda begreppet relateras emellertid teoretiskt till den integrativa fasen i svensk nationalism medan det sistnämnda tar sin utgångspunkt i idéer om intern kolonialism inom utbildning riktad mot urfolk och minoriteter.⁷ Ett annat exempel på innovativ komparativ forskning är Julia Nordblads avhandling som jämför hur direktmetoden för språkinlärning applicerades på språkundervisningen för samer, tornedalingar, bretagnare och infödda tunisier. Avhandlingen pekar på hur pedagogiken blev en arena för förhandlingar om demokratiskt inflytande och makt. Hon visar hur receptionen av direktmetoden inte är diametralt motsatt mellan de etniska gruppernas områden inom eller mellan länderna, utan snarare

6 David Sjögren, *Den säkra zonen: Motiv, åtgärdsförslag och verksamhet i den särskiljande utbildningspolitiken för inhemska minoriteter 1913–1962* (Umeå: Umeå universitet, 2010), 13 ff., 212 ff.

7 Sjögren tar sin utgångspunkt i teorier om intern kolonialism även om han ställer kritiska frågor om tillämpningen av begreppet i forskning om utbildning. Hans huvudsakliga sätt att analysera utgår istället från hur den socialpolitiska reformismen i Västeuropa inom utbildningen sökte skydda medborgarsamhället genom att definiera och upprätta olika former av undervisning mot de minoriteter som betraktades som avvikande från normen, det han kallar ”den säkra zonen”, se Sjögren (2010), 16–21. Sjögren balanserar i sina slutsatser mellan det koloniala konceptet, som har svårt att generera annat än allmänna slutsatser, och det reformpedagogiska konceptet som framstår som mycket mer effektivt, nyanserat och givande i analysen, se Sjögren (2010), 212–26. En kolonial tillämpning på minoritetsutbildning i Sverige reser den grundläggande frågan om vad kolonialism innebär i en skandinavisk kontext, se exempelvis Gunlög Fur, *Colonialism in the Margins: Cultural Encounters in New Sweden and Lapland* (Leiden: Brill, 2006); Christina Westergren och Eva Silvé, red. *För Sápmi i tiden*, Nordiska museets och Skansens årsbok 2008 (Stockholm: Nordiska museet, 2008); Jukka Nyssönen, ”Finnish National Policies towards the Sámi,” i *First World, First Nations: Internal Colonialism and Self-Determination in Northern Europe and Australia*, red. Günter Minnerup och Pia Solberg (Eastbourne: Sussex Academic Press, 2010), 80–96; Anna-Lill Ledman, *Att representera & representeras: Samiska kvinnor i svensk och samisk press 1966–2006* (Umeå: Umeå universitet, 2012); Magdalena Naum och Jonas M. Nordin, red., *Scandinavian Colonialism and the Rise of Modernity. Small Time Agents in a Global Arena* (New York: Springer, 2013); Lars Elenius, ”Det vilda som gränsmarkör mellan nomader och bofasta i kolonisationsprocessen i Finland, Sverige och Norge,” i *Nordiska gränser i historien: Linjer och rum, konstruktion och dekonstruktion*, red. Lars Elenius (Joensuu: University Press of Eastern Finland, 2014c), 32–69. Det ställer många följdfrågor. Kan teorin om kolonialism eller inre kolonialism tillämpas på alla minoriteter? Finns en skillnad mellan nationella minoriteter och invandrade minoriteter? Vad skiljer urfolk från övriga minoriteter? Julia Nordblad har ytterligare problematiserat begreppet ”inre kolonialism” och visat på svårigheten att använda begreppet genom dess inneboende analytiska mångtydighet och har istället använt ”imperieell differentiering” för att kunna betrakta särskiljandet och differentieringen i minoritetspolitiken som delar av samma process, se Julia Nordblad, *Jämlikhetens villkor: Demos, imperium och pedagogik i Bretagne, Tunisien, Tornedalen och Lappmarken, 1880–1925* (Göteborg: Göteborgs universitet, 2013), 6–14. Michael Hechters teori om intern kolonialism från 1975, som Sjögren redovisar i sin avhandling, se Sjögren (2010), 13, har för övrigt fått kritik för att vara territoriellt reduktionistisk och att inte ta hänsyn till etnohistoriens andra variabler och kulturella attribut, och att teorin därför inte heller kan ligga till grund för att förklara etnopolitisk mobilisering, se exempelvis Anthony D. Smith, *The Ethnic Revival* (Cambridge: Cambridge University Press, 1981), 32 ff; Sven Tägil, red. *Europa – historiens återkomst* (Hedemora: Gidlunds, 1992), 27.

kan beskriva som en sammanflätad historisk process.⁸ Ingen tidigare forskning har emellertid analyserat de olika utbildningsinsatserna mot en minoritet som ett enhetligt och sammanhållet system som förenade de olika utbildningarna i en gemensam nationalistisk diskurs. Det kan vara svårt att till fullo förstå vilken inverkan nationalistiskt påverkade ideologier kan ha på minoritetsutbildningen i sig och på etnisk identifikation för de människor som befinner sig inom utbildningen. Genom att se utbildningarna som ett metasystem av ideologisk påverkan kan man också förstå den massiva inverkan som systemet, inte bara den enskilda utbildningen, har på utbildningen och på individen. Det går också att bättre synliggöra den påverkan på det civila samhället som finns inneboende i alla utbildningar genom att sammanföra olika sidonivåer av utbildning och betrakta dem som en helhet. Andra fördelar kan vara att sammanfoga ett strukturellt perspektiv med ett aktörsperspektiv genom att betrakta olika sociala samt kultur- och utbildningspolitiska insatser som en totalitet där en del av aktörerna rör sig inom systemet och påverkar det från olika håll.

Idén om ett metasystem för utbildning i Tornedalen

Den analytiska idén om metasystem är från början en systemteoretisk metod för att undersöka hur olika typer av system kan utveckla nya uppsättningar av subsystem under den ursprungliga nivån. Därigenom uppstår också nya kontrollformer på de nya nivåerna. Teorin har använts för att förklara evolutionära förändringar inom organisatoriska system, vilket leder till att kontrollstrukturer både kan utökas och samtidigt samverka med varandra.⁹

Översatt till utbildningens organisatoriska system används här idén om metasystem för att analysera hur föreställningar om den rationella moderniteten samverkat med etniskt exkluderande nationalistiska föreställningar inom det system av utbildningar som växte fram i Tornedalen under 1900-talets första hälft. Mångfalden av utbildningsformer skiljde sig inte i Tornedalen jämfört med andra områden i Sverige. Både den militära utbildningen, folkskolan och folkhögskolan utvecklades parallellt på andra håll. Även arbetsstugor byggdes ut på landsbygden på andra håll, exempelvis i Västerbotten, för att lösa problemet med från skolan avlägset boende barn. När man betraktar de olika skolrelaterade verksamheterna i Tornedalen framträder emellertid den starka nationalismen som en särskilt framträdande sammanhållande länk. Frågan uppstår om inte de olika verksamheterna också kan betraktas som ett enda samverkande system, underordnade en starkt framträdande nationalistisk ideologi och politik men också påverkade av altruistiska föreställningar och socialpolitiska målsättningar. Helheten av utbildningsinsatserna framträder tydligare när man betraktar dem som sub-system inom ett sammanhängande metasystem.

Det finns också en sociologisk maktdimension i förståelsen av ett metasystem. Ett metasystem av institutioner inom ett specifikt verksamhetsområde, som utbildning, kan beskrivas som ett sammanbindande av olika typer av maktutövning i förhållande till en gemensam diskurs, eller som den organisatoriska aspekten av den gemensamma diskursen. Michel Foucault har beskrivit hur disciplineringen inom skolväsendet fick en metafunktion genom att olika nivåer av övervakning utveck-

8 Nordblad (2013).

9 Valentin Turchin, *The Phenomenon of Science* (New York: Columbia University Press, 1977); Elenius (2014 b).

lades inom skolväsendet där övervakarna hade egna övervakare inom ett allomfattande disciplinärt system.¹⁰ På liknande sätt byggdes en övervakande funktion in i metasystemet för utbildning med olika nivåer av kontroller. Regelstyrningen för arbetsstugorna i Tornedalen utarbetades exempelvis på central nivå i Stockholm för att sedan fortplantas över den regionala nivån till den lokala arbetsstugan där reglerna utvecklades till självkontrollerande normer hos föreståndarinnorna. Föreståndarinnorna hamnade där i ett mellanläge mellan barnens och lokalsamhällets behov å den ena sidan och den centrala ledningens krav å den andra sidan. Av brevväxlingar och annan kommunikation verkar de sociala och disciplinära frågorna ha hamnat i förgrunden medan den nationalistiska diskursen för försvenskning togs för given.¹¹

Essensen i Foucaults analyser av maktutövning har beskrivits som bestående av *styrning, kontroll* och *sanktioner* av individers handlande.¹² Erving Goffman beskriver på ett likartat sätt maktutövningen inom mentalsjukhus, fängelser och andra ”totala institutioner” som bestående av att *förvara, övervaka* och *korrigera* besvärliga människor. Han beskriver också hur sådana totala institutioner har uppstått ur nätverk med liknande institutioner.¹³

I sättet att använda begreppet *metasystem* i analysen av utbildningssystemet i Tornedalen ligger fokus på den organisatoriska aspekten av maktordningen. Makt kan beskrivas som det praktiska genomförandet av specifika mål inom en diskurs av sociala beroendeförhållanden.¹⁴ Det var ingen centralmakt som bestämde att ett metasystem skulle upprättas i Tornedalen för att utöva makt. Ett antal utbildningsinstitutioner uppkom i samhället, var och en med sin egen historiska logik bakom tillkomsten, men på olika sätt relaterade till varandra genom värderingar, ideologier, mål och personliga relationer. De organisationer som upprättades för att genomföra specifika utbildningspolitiska och nationalistiska målsättningar blev del av själva maktdiskursen. Det är av betydelse för analysen av disciplinära tekniker inom ett maktsystem att beskriva på vilket sätt det organiserades och att beskriva detta maktsystem som ett sammanbundet organisatoriskt system. Det visar hur samverkande praktiker, genom ett kluster av gemensamma värderingar, influerar varandra inom ett specifikt område för maktutövning.

Inom svensk utbildningshistorisk forskning om skolväsendets framväxt har etnicitet spelat en underordnad roll. I stället har kategorier som *klass* eller värderingar som *universalism* framhållits. I städerna utvecklades under 1800-talet separata

10 Michel Foucault, *Övervakning och straff: Fängelsets födelse* (Lund: Arkiv, 1987 [1975]), 205 ff.

11 Daniel Nilsson Ranta, *Nöd hjälp på villovägar: Implementering av en filantropisk välfärdsidé, Norrbottens arbetsstugor 1903–1954* (Umeå: Umeå universitet, 2008), 162 ff.; Ulf Drugge, ”Kulturell hegemoni, etnicitet och underordning: Om arbetsstugor i Norrbottens län i början av 1900-talet”, *RIG Kulturhistorisk tidskrift* 2009:1, 129–44; Lindskog (2010).

12 Mats Beronius, *Den disciplinära maktens organisering: Om makt och arbetsorganisation* (Lund: Lunds universitet, 1986); Johannes Fredriksson [Westberg], ”Maktbegreppets bruk: Analysen av fängelsestraffet i *Övervakning och straff*,” i *Att rätt förfoga över tingen: Historiska studier av styrning och maktutövning*, red. Johannes Fredriksson [Westberg] och Esbjörn Larsson (Uppsala: Uppsala universitet, 2007), 52.

13 Erving Goffman, *Totala institutioner: Fyra essäer om anstaltslivets sociala villkor* (Stockholm: Rabén & Sjögren, 1983 [1973]); Ann-Sofie Bakshi, ”Det åtskilda: En jämförande studie mellan Foucaults och Goffmans uppfattningar om institutioner och interaktion,” i *Begriplighet och förståelse: Texter om det kommunikativa samspelet*, red. Mohamed Chaib (Lund: Studentlitteratur, 1996).

14 Foucault (1987) [1975].

skolor för underklassens barn och för de mer välsituerades barn, samtidigt som skolan fick en allt större fostrande betydelse genom att avskilja underklassens barn från hemmet, gatan och fabriksmiljön. Folkskolan blev en fattigskola för den stora massan av mindre bemedlade och den enda skolan för folkflertalet på landsbygden medan läroverken blev en ämbetsmannaskola.¹⁵

Under slutet av 1800-talet lanserades förslaget om en gemensam bottenskola av bland andra sedermera ecklesiastikminister Fridtjuv Berg (1851–1916) där demokratiseringskrav och harmonisering av klasskonflikter var viktiga argument.¹⁶ Mot beskrivningen av folkskolan som socialt kontrollerande och klassmässigt harmoniserande står andra forskares beskrivning av folkskolans universella och egalitära innehåll. John Boli har beskrivit utbildningssystemet under folkskoleepoken som syftande till att socialisera barn in i ett liberalt samhälle präglat av standardisering, individualism, universalism och egalitarism.¹⁷ Som del i den nationella utvecklingen har utbildningssystemet också beskrivits som en direkt funktion av framväxten av en industrialiserad moderniserad stat i ständig tillväxt och utveckling, vilket krävde ett utbildningssystem som byggde på standardiserad och jämförbar kunskap för de nya nationella medborgarna.¹⁸

Tim Knudsen menar att det moderna välfärdssystemet har sina rötter i den lutherska statskyrkan och den lutherska ideologin. Han menar att införande av en allmän grundläggande skolutbildning 1814 i Danmark, och senare i de övriga nordiska länderna, var utgångspunkten för utbildningsväsendets del i utvecklingen av den universalistiska välfärdsstaten. Att detta kunde ske så tidigt i Danmark berodde på kyrkans starka ställning och kungamaktens starka kontroll.¹⁹ Överfört till en minoritetskontext kan man beskriva det som att den lutherska kyrkans ideologiska innehåll och organisation transformerades till ett framväxande sekulariserat samhälle, vilket medförde att en konflikt mellan kristet innehåll och sekulariserad pedagogik uppstod inom utbildningarna för de nationella minoriteterna. Folkskolans innehåll försköts, från en internalisering av den kristna läran i en konfessionell kontext till en internalisering i en medborgerlig och nationalistisk kontext. Detta påverkade språk- och kristendomsundervisningen för de nationella minoriteterna.

Den ovan nämnda forskningslitteraturen om utbildningsväsendets utveckling har i ringa grad uppmärksammat etnicitet och etnisk variation som relevant för förändringsprocessen. Både klassamhällets proponenter och de som, i Webers efterföljd, utgår från det kapitalistiska samhällets behov av standardisering och harmonisering har en modernistisk syn på nationen och staten. Slutmålet för den teleologiska analysen är den nya moderna ”standardiserade” människan. Nationen betraktas som etniskt neutral, bestående av samhällsklasser som visserligen har olika utgångspunkter

15 Bengt Sandin, *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan: Folkundervisning och barnuppfostran i svenska städer 1600–1850* (Lund: Lunds universitet, 1986); Åke Isling, *Kampen för och mot en demokratisk skola. 1. Samhällsstruktur och skolorganisation* (Stockholm: Stockholms universitet, 1980), 95 f.

16 Isling (1980), 148 ff.; Gunnar Richardson, *Svensk utbildningshistoria: Skola och samhälle förr och nu*. 8. rev. uppl. (Lund: Studentlitteratur, 2010), 99 ff.

17 John Boli, *New Citizens For a New Society: The Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden* (Oxford: Pergamon, 1989).

18 Ernest Gellner, *Nations and Nationalism* (Oxford: Blackwell, 1983), 18 ff.

19 Tim Knudsen, red. *Den nordiske protestantisme og velfærdsstaten* (Århus: Aarhus Universitetsforlag, 2000), 50.

i förhållande till nationens framväxt men som ändå betraktas som etniskt homogen. På liknande sätt hävdar modernister i forskning om nation och nationalism att nationen skapas av elitgrupper, men elitgrupperna har i den modernistiska analysen aldrig tilldelats någon etnicitet.²⁰

Många fall av nationalism i Frankrike, England, Kanada och andra länder har beskrivits som en form av civil nationalism utifrån lika medborgerliga rättigheter, men de har emellertid alltid i slutändan visat sig vara bärare av en etnisk nationalism i botten.²¹ Nationalismen och de elitgrupper som aktivt skapat politiska och kulturella föreställningar om nationen har aldrig någonsin varit etniskt neutrala. Det gäller även för de utbildningssystem som växte fram i slutet av 1800-talet och främre delen av 1900-talet. I Ernest Gellners berömda teori om nationen har det framväxande allmänna utbildningssystemet under industrialiseringen en grundläggande roll för transformeringen av lokalt isolerade lågkulturer till en central nationell högkultur. Nationell identitet blir likvärdigt med medborgarnas identifiering med en urban nationell högkultur där var och en, i ett kapitalistiskt samhälle av ständig tillväxt, förvandlas till ersättningsbara atomiserade individer. Anthony D. Smith har mot detta anfört att uppkomsten av ett allmänt, obligatoriskt skolväsende inte är orsaken till uppkomsten av nationalistiska rörelser, utan ett resultat av deras uppkomst.²²

Mot den instrumentella, modernistiska teorin om nationen ställs föreställningen om en etniskt framvuxen nation med dominerande etniska grupper, ”ethnies”, som gjort en uttolkning av nationens historia, mytologi och genealogi utifrån etniska preferenser och påverkat utbildningens innehåll och organisation utifrån detta.²³ Den modernitet som utvecklas med industrialiseringen är en förutsättning för det nationalistiska innehållet i de olika utbildningsformerna, men det är föreställningarna hos majoritetsbefolkningen om ett gemensamt förflutet, en gemensam kultur och mytologi och ett nedärvt språk som ger skolväsendet sitt nationalistiska innehåll.

Här sätts de in i en samverkande organisatorisk ram som beskrivs som ett nationellt metasystem för utbildning. Det är lika mycket en beskrivning av hur nationalistiska diskurser samverkar inom utbildningssystemet för minoriteter som det är en beskrivning av hur minoritetspolitiken får totalistiska ambitioner när den samverkar inom olika sociala, kulturella och politiska fält. De enskilda utbildningsformerna kunde återspegla totalistiska ambitioner just genom att de ingick i ett metasystem av olika slags utbildningsinsatser med en gemensam nationalistisk ideologi och det underlättar därigenom också förståelsen för den psykiska press som sattes på minoriteterna. Oavsett vilken utbildningsmiljö tornedalingarna hamnade i så var budskapet att deras modersmål och finska kultur inte dög och att de skulle anpassa sig till majoritetskulturen. Genom Tornedalens ställning som gränsområde mot Finland, och

20 Gellner (1983); Benedict Anderson, *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism* (London: Verso, 1991 [1983]).

21 John Edwards, *Language and Identity: An Introduction* (Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2009), 175 ff.

22 Gellner (1983); Anthony D. Smith, *Nationalism and Modernism: A Critical Survey of Recent Theories of Nations and Nationalism* (London: Routledge, 1998), 27 ff.

23 Joshua Fishman, *The Sociology of Language: An Interdisciplinary Social Science Approach to Language in Society* (Rowley: Newbury House Publishers, 1972); Leo Driedger, *Multi-Ethnic Canada: Identities & Inequalities* (Toronto: Oxford University Press, 1996); Anthony D. Smith, *The Nation in History: Historiographical Debates about Ethnicity and Nationalism* (Hanover N.H.: University Press of New England, 2000); Edwards (2009).

de starka konflikter som uppstod mellan finska och svenska nationalister, så fanns också immanent i metasystemet ett misstänkliggörande av tornedalingarnas lojalitet med Sverige. Det var en central del i den nationalistiska diskursen.

Det tornedalska metasystemet skapades i små separata steg i form av utbildningsinsatser inom olika utbildningsområden, som hade det gemensamt att insatserna riktades mot tornedalingarna som nationell minoritet. Efterhand utvecklades ett specifikt övergripande system av utbildnings- och fostringsinsatser, som i sin nationalistiskt bestämda ideologi och praktik förenade de enskilda utbildningssystemen. Genom att betrakta mångfalden av utbildningsinsatser riktade mot tornedalingarna som delar i ett övergripande metasystem blir den samverkande påverkan på individen och tornedalingarna som etnisk grupp tydligare. Nationalsången sjöngs, så att säga, i kör. Helheten blev större och mer dominerande än de enskilda delarna.

Tornedalen som specifikt objekt för utbildning

För att förstå utbildningsinsatserna i Tornedalen som ett metasystem av samverkande ambitioner måste man sätta in dem i sitt historiska och socioekonomiska sammanhang. Det sena 1800-talet och tiden fram till första världskriget var en formativ period för olika utbildnings- och fostringsåtgärder riktade mot barn. Industrialiseringen och urbaniseringen samt övergången från ett ståndssamhälle till ett klassamhälle gjorde att normer och ideologier omprövades och förändrades. Barnet och barndomen framträdde som en social kategori som olika institutioner och organisationer sökte påverka i fostrande syfte.²⁴ Ett socialt kontrollbehov växte fram med en snabbt ökande egendomslös befolkning på landsbygden och i städerna. Lösdrivande ungdomar i städerna upplevdes som ett hot mot allmän ordning, vilket krävde disciplinerande och fostrande insatser.

Vid sidan av skolväsendet, som var den dominerande institutionen för påverkan av barns socialisering, växte en rad ideella, föreningsanknutna organisationer och utbildningar fram inom frikyrko- och nykterhetsrörelsen, scoutrörelsen, arbetarrörelsen och frivilliga landsbygdsorganisationer.²⁵ De växte fram i ett klimat av demokratisk strävan, liberalisering av näringsliv, sekularisering och främjande av kvinnors emancipation och de strävade i altruistisk anda efter att hjälpa och fostra den breda allmänheten. Som ett resultat växte institutioner som folkhögskolor, barnstugor och arbetsstugor fram. Med vetenskapens ökade normerande roll utvecklades dessutom institutioner som mentalsjukhusen och arbetsstugorna till totalistiska institutioner.

Metasystemet för utbildning i Tornedalen var ett etniskt definierat system som riktades mot en etnisk minoritet inom nationen och definierades utifrån majoritetens monokulturella norm. Att man kan beskriva de samlade utbildningsinstitutionerna i Tornedalen vid övergången till 1900-talet som ett metasystem, och inte tidigare, beror på den roll staten då började spela inom minoriteternas utbildning,

24 Göran Sidebäck, *Kampen om barnets själ: Barn- och ungdomsorganisationer för fostran och normbildning 1850–1980* (Stockholm: Stockholms universitet, 1992), 15; Svenbjörn Kilander, "En nationalrikiedom av hälsoskatter": *Om Jämtland och industrisamhället 1882–1910* (Hedemora: Gidlunds, 2008), 137 ff.

25 Sidebäck (1992), 14 ff.; Ann Emilsson, "Hembygd och fosterlandskärlek: En studie av den svenska hembygdsrörelsen 1920–1950," i *Lokala identiteter: Historia, nutid, framtid*, red. Sven Lilja och Ann Emilsson (Gävle: Högskolan i Gävle-Sandviken, 1998); Samuel Edquist, *En folklig historia: Historie-skrivningen i studieförbund och hembygdsrörelse* (Umeå: Boréa, 2009).

men också på grund av att moderniseringen och den svenska nationalismen tog sig nya integrativa former.

Det privata och statliga, det enskilda och allmänna, förenades i en föreställning om samhället som en organism där statens roll var att samordna de olika delarna. Skolväsendet och socialpolitiken var områden där det statliga engagemanget expanderade kraftigt. För Tornedalens del visade det sig i att statsstödet andel till folkskoleväsendet ökade och att de första statsskolorna byggdes 1888 för att sedan snabbt öka i antal. Flera skolutredningar tillsattes i början av 1900-talet som fokuserade på samernas och tornedalingarnas etnicitet.²⁶

Det tornedalska metasystemets framväxt ska ses mot bakgrund av tre specifika politikområden som ideologiskt vävdades samman: *familjen*, *nationen* och *skolan*. De uttrycker olika utbildnings- och fostringsambitioner som kom till uttryck från slutet av 1800-talet och ska förstås mot bakgrund av olika former av offentliga kontrollbehov som framträdde vid den tiden. På landsbygden så väl som i staden var uppfosturan av barnen koncentrerad på socialisering till arbetsduglighet och att disciplinera dem till ödmjukhet, gudfruktighet och lydnad inför överordnade. Det gällde i hemmet såväl som i skolan.²⁷ Familjens kris i samband med den snabba industrialiseringen beskrevs i det tidiga 1900-talet debatt också som ”arbetarfrågan” eller ”den sociala frågan”.

Utvecklingen av det civila samhällets utbildnings- och fostringsprojekt sammanföll under de två första decennierna på 1900-talet med en reformering av fattigvården som mynnade ut i 1918 års fattigvårdslag där fostran till självhjälp var en central tanke hos de liberala reformatorerna.²⁸ Med det ökande antalet fattiga krävdes en reformering av fattigvården med inriktning mot en ökad disciplinering av de fattiga. Likaså utvecklades vid samma tid förslag om yrkesskolor med syfte att fostra och utbilda ungdomar till yrkeslivet.²⁹ Ett utmärkande drag för utbildning och fostran vid den tiden är den organisatoriska samverkan mellan ideella organisationer, staten och näringslivet. Det gällde barnträdgårdarnas och arbetsstugornas koppling till näringslivet, som i fallet med Anna Retzius³⁰ eller hur arbetsstugorna i Norrbotten kopplades organisatoriskt samman med folkskolan och som del i ett utbildningsnätverk där folkhögskolan i Tornedalen ingick.³¹ För Tornedalens del fanns en tydlig samverkan mellan den militära grundutbildningen och folkhögskolorna.³² Också

²⁶ Elenius (2006).

²⁷ Ronny Ambjörnsson, *Den skötsamme arbetaren: Idéer och ideal i ett norrländskt sågverkssamhälle 1880–1930* (Stockholm: Carlsson, 1988), 49 ff.; Marianne Liliequist, *Nybygggarbarn: Barnuppfostran bland nybyggare i Frostvikens, Vilhelmina och Tärna socknar 1850–1920* (Umeå: Umeå universitet, 1991).

²⁸ Mikael Sjögren, *Fattigvård och folkuppfostran: Liberal fattigvårdspolitik 1903–1918* (Umeå: Umeå universitet, 1997), 158 ff.

²⁹ Ingrid Lindell, *Disciplinering och yrkesutbildning: Reformarbetet bakom 1918 års praktiska ungdomsskolereform* (Stockholm: Stockholms universitet, 1992).

³⁰ Birgitta Jordansson och Tinne Vammen, red., *Charitable Women: Philanthropic Welfare 1780–1930: A Nordic and Interdisciplinary Anthology* (Odense: Odense University Press, cop., 1998); Ann-Katrin Hatje, *Från treklang till triangeldrama: Barnträdgården som ett kvinnligt samhällsprojekt under 1880–1940-talen* (Lund: Historiska Media, 1999).

³¹ Slunga (2000); Lindskog (2010).

³² Elenius (2001).

vid utvecklingen av yrkesskolorna fanns en tydlig samverkan mellan staten och näringslivet.

Det är också avgörande för metasystemets framväxt att den nationalistiska ideologin från 1890-talet blev mer protektionistisk och betonade nationen som en integrativ organism i vilket andra kulturer är den svenska betraktades som främmande.³³ Framväxten av en integrativ nationalism sökte kontrollera och integrera det som upplevdes som främmande kulturella element i nationen, vilken betraktades som en organisk kropp.³⁴ Emigrationsutredningen var ett tydligt uttryck för hur nationalismen slöt sig kring svensk etnicitet som norm, vilket kombinerades med rasbiologiska idéer. Det nationella främlingskap som konstruerades i förhållande till de finsk-ugriska minoriteterna hörde samman med den förstärkning av svensk och skandinavisk kultur, som skedde efter förlusten av Finland 1809 och unionen mellan Sverige och Norge 1814. Det innebar att både samer och tornedalingar, trots att de näringsmässigt och kulturellt skiljde sig från varandra, utifrån en öst-västligt dikotomisering kom att betraktas som avvikande från den kulturella svenska normen, vilket starkt påverkade utbildningspolitiken.³⁵ Det är inte oviktigt att stambanan knöt samman övre Norrland med de södra delarna av landet år 1888 eller att staten från samma år tog ett nytt slags heltäckande ansvar för folkskoleväsendets utbyggnad i Tornedalen liksom för skolväsendet i hela landet.

Folkskolan i Tornedalen växte fram som en integrerad del av det allmänna skolväsendet. Nya typer av utbildningar skapades samtidigt som äldre system stöptes i nya former. De ledande aktörerna kom oftast söderifrån, men samarbetade med personer på det lokala planet i en växelverkan mellan centrum och periferi. På så vis bildades ett nationellt nätverk av sociala och politiska aktörer med målsättningen att integrera minoriteterna i det nationella moderniseringsprojektet och att samtidigt assimilera det mångkulturella Norrbotten in i den monokulturella svenska normen. Integrationssträvandena kom att präglas av balansgången mellan etniska hänsyn och strävan efter nationell homogenisering. Det finns också en perifer nordlig dimension i skolpolitiken mot tornedalingar och samer som hör samman med synen på Norrland som ”den anonyma Andre” i den nationella självbild som utformades av centralt agerande elitgrupper.³⁶ Det som skiljde Tornedalen från andra delar av Sverige var att den övervägande majoriteten av barnen var finskspråkiga, ett språk som till stora delar var ett muntligt kommunicerat språk förutom i kyrkliga sammanhang där Bibel och psalmbok var översatta till standardfinska. Det fanns inget högre utbildningsväsende som byggde på tornedalingarnas lokala finska varietet och inga

33 Ulla Johansson, *Att skolas för hemmet: Trädgårdsskötsel, slöjd, huslig ekonomi och nykterhetsundervisning i den svenska folkskolan 1842–1919 med exempel från Sköns församling* (Umeå: Umeå universitet, 1987), 253; Mats Sjöberg, *Att säkra framtidens skördar: Barndom, skola och arbete i agrar miljö: Bolsta pastorat 1860–1930* (Linköping: Linköpings universitet, 1996); Sjögren (1997); Hatje (1999); Richardson (2010); Esbjörn Larsson, red., *Ny utbildningshistorisk forskning: Tio bidrag från Nationella forskarskolan i utbildningshistoria* (Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 2008); Esbjörn Larsson och Johannes Westberg, red., *Utbildningshistoria: En introduktion*, (Lund: Studentlitteratur, 2011).

34 Patrik Hall, *Den svenskaste historien: Nationalism i Sverige under sex sekler* (Stockholm: Carlsson, 2000); Sjögren (2010), 13, 16–21.

35 Lennart Lundmark, *”Lappen är ombytlig, ostadig och obekvämt”*: Svenska statens samepolitik i rasisemans tidevarv (Bjurholm: Norrlands universitetsförlag, 2002); Elenius (2006).

36 Elenius (2014b).

språkvårdande institutioner. Språket var inte heller erkänt som officiellt administrativt språk i Tornedalen även om det användes muntligt i olika offentliga sammanhang. Tornedalingarna hade också under senare delen av 1800-talet en högre andel backstugusittare och en eftersläpande jordbruksteknik jämfört med den svenskspråkiga delen av Norrbotten och betraktades därför allmänt som en kulturellt isolerad och efterbliven provins.³⁷ Sammantaget definierades därför den finskspråkiga kulturen som en lågstatuskultur i sitt nationella sammanhang.

Det speciella var också att utbildningen i många fall initierades av privatpersoner inom det civila samhället, eller i samverkan mellan den civila och offentliga sfären, för att så småningom mer eller mindre integreras i det statliga skolsystemet. Så var det med två av de första fyra statliga skolorna i Tornedalen som initierades av sågverksägare,³⁸ eller med arbetsstugorna som växte fram i växelverkan mellan privata mecenater, länsstyrelse, domkapitel, lärare och präster.³⁹ Som exempel på hur olika delar av metasystemet tangerade och samverkade med varandra ska här kort beskrivas hur det militära utbildningssystemet och folkhögskolorna utvecklades i relation till varandra samt hur folkskolan och arbetsstugorna som speciella skolinternat samverkade i Tornedalen. En beskrivning görs också av hur tornedalingarna skrevs in i en altruistisk ekonomisk berättelse av underordning.

Det militära utbildningssystemet och folkhögskolorna

Den strategiska omorienteringen till ett gränsförsvaret, med upprustning och genomgång av gränsmarkeringar på 1880-talet, och övre Norrlands ökade ekonomiska betydelse liksom russifieringspolitiken i Finland ökade Tornedalens strategiska betydelse.⁴⁰ Den finska kulturen i området medförde samtidigt att tornedalingarnas nationella lojalitet kom att ifrågasättas, inte minst mot bakgrund av den allt mer intensifierade fennomanska kritiken av den svenska minoritetspolitiken i Tornedalen. Biskop Martin Johansson (1937–1908) beskrev under 1890-talet hur Tornedalen måste försvenskas med hjälp av skolan, kyrkan och järnvägen. I det sammanhanget betonade han kapten Emil Melanders arbete vid Norrbottens regemente för att lära tornedalska rekryter att prata svenska vid volontärskolan i Notviken utanför Luleå. Melander grundade också 1895 Bodens folkhögskola, som riktade sig särskilt till tornedalingar i syfte att lära dem moderna jordbruksmetoder och svenska. Han var en välkänd skribent för sin tid och publicerade flera artiklar i *Vårt Land* om hur tornedalingarna fungerade i volontärutbildningen och om språkfrågan. I den sistnämnda tog han en moderat ståndpunkt och menade att språkpolitiken i Tornedalen borde sikta på tvåspråkighet, inte på att finskan borde avskaffas. Det nationalistiska målet med folkhögskoleutbildningen fanns däremot inget tvivel på. Melander var åren 1887 till 1891 engagerad i generalstabens övningar i Tornedalen och inblandad i gränsöversynen till Finland samt utförde en topografisk-ekonomisk undersökning av området mellan Torne och Luleå älvar. När han engagerade sin bror Yngve Melander (1862–1939) som lärare, som då arbetade vid Hvilans folkhögskola, angav han

37 Elenius (2001).

38 Elenius (2001).

39 Nilsson Ranta (2008); Lindskog (2010).

40 Elenius (2014a).

två mål; att intressera ungdomen för bondens yrke och att med ”väckande undervisning och svensk kultur nå den finsktalande befolkningen”.⁴¹

En annan av lärarna vid Bodens folkhögskola, Ludvig de Vylder (1871–1944), grundade fyra år senare Tornedalens folkhögskola med ännu tydligare fokus på det finskspråkiga Tornedalen. Folkhögskolan tillkom som ett resultat av en nationell insamling initierad av häradshövding Georg Kronlund (1860–1947) som hade goda kontakter i Stockholm. De nationella insamlingarna fortsatte långt därefter med den ömtåliga gränsfrågan som viktigt argument.⁴² Efterhand tillkom statsstöd till Tornedalens folkhögskola och där fanns starka förbindelser mellan domkapitlet, länsstyrelsen och norrbottniskt näringsliv samt till initiativtagarna till Norrbottens arbetsstugor, som grundades 1902.

Det är ingen slump att statliga folkskolor i Tornedalen med enbart svenska som undervisningsspråk inrättades sex–sju år innan Bodens folkhögskola. Det visar hur den integrativa nationalismens värderingar påverkade och bidrog till framväxten av ett tornedalskt metasystem inom utbildningen.

Folkskolan med arbetsstugorna

Med tillkomsten av de fyra första statsstödda folkskolorna i Tornedalen 1888 togs första steget mot en kulturell assimileringspolitik inom skolväsendet. Villkoret för att kommunerna skulle få statsbyggda folkskolor var att undervisningsspråket blev enbart svenska. Genom att de blev statliga så försköts den politiska makten i folkskolefrågor från församlingarnas skolråd till domkapitlet. I statsskolorna hade kommunen ingen bestämmanderätt som man hade i sina egna skolor. Det innebar exempelvis att det konservativt styrda domkapitlet kom att bestämma över vilka lärare som skulle rekryteras dit. Fram till 1920-talet fanns en stark konservativ dominans i den tornedalska skolpolitiken, inte minst genom inflytandet från biskop Olof Bergqvist som var aktiv högerriksdagsman. Det yttrade sig i en motvilja till att använda finska språket i undervisningen i folkskolan.

Genom initiativ från Skolöverstyrelsen att anpassa skolformen i Tornedalen till områdets särskilda behov, genom initiativ från enskilda tornedalslärare för införande av finska i undervisningen samt en omsvängning i språkpolitiken bland liberaler och socialdemokrater i riksdagen blev, från 1935, finska tillåtet att användas i fortsättningskolan. En bidragande orsak till omsvängningen var det försvarspolitiska närmande mellan Sverige och Finland under 1930-talet. Fram till dess hade merparten av folkskolan i Tornedalen förstatligats genom den särskilda gränspolitik som fördes mot området.⁴³ Skolan blev i högre grad än på andra håll en nationell angelägenhet.

I samband med hungersnöden i norra Sverige 1902 grundades de första arbetsstugorna i Tornedalen. Det var en ny institutionell skapelse, som hämtade sin inspiration från arbetsstugorna i Stockholm, men här implementerad i landsbygdsmiljö. Initiativtagare till arbetsstugorna i Stockholm var Anna Hierta-Retzius (1841–1924), som var delägare i Liljeholmens stearinfabrik. Hon bedrev en omfattande altruistisk social verksamhet inom många områden och arbetade för kvinnlig emancipation

41 Elenius (2001), 203 ff.

42 Elenius (2001).

43 Elenius (2001).

och rösträtt. Hennes betydelse som mecenat för arbetsstugorna i Tornedalen gjorde att hennes pedagogiska idéer fick stort genomslag i samarbetet med den lokala nödhjälpskommittén i Norrbotten.⁴⁴ Arbetsstugorna i Tornedalen blev skolinternat avsedda för fattiga eller från skolan avlägsat boende barn, som fick mat och husrum i arbetsstugan samtidigt som de gick i byns folkskola. Som i fallet med statsskolorna var svenska det enda tillåtna språket i arbetsstugorna, och precis som i skolan så bestraffades de tornedalska barnen om de använde sitt finska modersmål.⁴⁵

Det faktum att barnen under skolverminen var helt avskilda från hemmet och levde under ett regelsystem som förbjöd dem att uttrycka sin etnicitet och sitt språk gör att man kan karaktärisera arbetsstugorna som totala institutioner i den betydelse Erving Goffman lägger in i begreppet.⁴⁶

Kombinationen av utbildning och internat var inte unikt för de tornedalska barnen. Liknande system fanns inom det samiska utbildningsväsendet men också i renodlade internatskolor som Lundsberg. Det som var specifikt för Tornedalen var kombinationen av folkskolan som öppen institution och arbetsstugan som sluten institution samt den nationalistiska ideologi som genomsyrade verksamheten.

Det finns i metasytemet en kombination av vertikala maktstrukturer och horisontella organisationsnivåer där skolan blev en gränsöverskridande del i det sociala livet. De arbetsstugor som inrättades som internat för skoleleverna var inte del av själva skolsystemet, men den nationalistiska ideologi som genomsyrade dem var del av samma ideologi som påverkade innehållet och pedagogiken i skolan. De inrättades också explicit som stöd för skolväsendet. Arbetsstugorna fick som byggnader ett särskilt nationalistiskt symbolvärde i byarna, på samma sätt som skolbyggnaderna till de statsfinansierade folkskolorna med enbart svenska som undervisningsspråk fick en särskild status.

Gemensamt för de olika utbildningsinstitutionerna i Tornedalen var den integrativa monokulturella nationalism som genomsyrade utbildningspolitiken, kombinerat med föreställningen om ett socialt hjälpbehövande Tornedalen i behov av ständigt nationellt ekonomiskt och moraliskt stöd. Metasytemet växte fram i en anda av social mission, som kan jämföras med den kristna mission som vid denna tid bedrevs i progressiv anda parallellt i de utomeuropeiska kolonialländerna och i Lappland bland samerna. Till detta hörde också koloniala föreställningar. Vid övergången till sekelskiftet 1900 hade idén om Norrland som en jungfrulig koloni tagit form, inte som koloni i politisk bemärkelse, men som ekonomisk resurs av koloniala dimensioner. Därför var det inte alls osökt att den hungersnöd som 1902 drabbade Norrbotten, och inte minst Tornedalen, kom att associeras med hjälpbehövande i utomeuropeiska kolonier.

När Sverige 1878 sålde sin koloni Saint-Barthélemy till Frankrike gick så småningom avkastningen från skolans fond till Norrbottens arbetsstugor för att användas till begåvade arbetsstugubarns utbildning. Skolledaren och reformpedagogen Anna Whitlock (1852–1930) meddelade i brev till styrelsen för arbetsstugorna sin

44 Anna Hierta-Retzius, *Arbetsstugor för barn* (Stockholm: Norstedt, 1897); Nilsson Ranta (2008); Lindskog (2010).

45 Lundemark (1980), 193; Slunga (2000), 44 f.; Elenius (2001), 244; Nilsson Ranta (2008), 135 f., 274 ff.

46 Goffman (1983[1973]).

glädje över att de medel som nu inte kunde användas till ”tropikernas små svartingar” skulle komma ”snölandets fattiga ungdom till hjälp för en större utveckling och ett rikare liv och även göra nytta som svenskhetens spridare och bevarare”.⁴⁷

I centrum för det utbildnings- och fostransprojekt som metasystemet utgjorde fanns hemmet, skolan och nationen som oskiljaktiga enheter. I arbetsstugorna möttes de tre och förebådade ”folkhemmet” som större samhällelig idé. När stiftsekreteraren vid Luleå stift, Albert Carlgren (1870–1933), kallade sig för ”arbetsstugupappa” liksom den kulturella eldsjelen bakom arbetsstugorna, Julia Svedelius (1870–1955), kallade sig för ”arbetsstugumamma” och när de titulerade varandra ”arbetsbror” och ”arbetsyster” så var det lika mycket nationens hem, som skolans hem, de uttryckte i familjära termer.⁴⁸

Att socialdemokraterna senare upptog tanken om folkhemmet som politisk metafor visar hur nationalismen under det tidiga 1900-talet inte kan beskrivas som kluven i två ideologiska delar; en konservativt tillbakablickande nationalism och en modernt framåtriktande. Socialdemokraterna lanserade med begreppet ”folkhemmet” en föreställd organisk nationalism som hämtade inspiration från konservativt håll. Henrik Berggren har visat att den nationalism som utvecklades i Sverige under mellankrigstiden kan beskrivas som konkurrerande ideologiska berättelser där en ”stornationell” konservativ rojalistisk berättelse konkurrerade med en ”lillnationell” berättelse som tog fasta på mytologiseringen kring folkstyret i nationen.⁴⁹ Inte i någon av berättelserna passade Tornedalen in, dels för att området var en kulturell relik från den storsvenska tid som inte längre existerade, dels för att det i svensk nationell mytologi inte fanns några berättelser som tog fasta på finsk etnicitet. En sådan etniskt bestämd mytologi fick finnarna i Finland skapa själva efter 1809. Metaforen för arbetsstugorna som kollektiva hem associerade den finskspråkiga kulturen med hjälpbehövande som fick gästa det generösa svenska hemmet för att där få kristen och humanistisk hjälp, inte olikt det stöd som ”tropikernas små svartingar” ansågs erhålla i Saint-Barthélemy. Inom metasystemet för utbildning var tornedalingarna ohjälpligt definierade som den Andre.

Civila nationalistiska aktiviteter

Utmärkande för metasystemets påverkan på eleverna i skolan är att det nationalistiska innehållet i skolan samverkade med aktiviteter i det civila samhället, med den övergripande målsättningen att med alla medel införa svenskt språk och kultur i Tornedalen. Den påverkan som riktades mot eleverna för att förmå dem att ackultureras i den svenska kulturen inskränkte sig alltså inte bara till skolans område utan utvidgades till det civila samhället utanför skolan.

Vid ingången till 1910-talet anordnades exempelvis särskilda bygdekurser för Tornedalen på initiativ av landshövdingen i samarbete med Luleå domkapitel. Synpunkter inhämtades från Ludvig de Vylder (1871–1944), tidigare initiativtagaren till, och föreståndaren för, Tornedalens folkhögskola samt från olika lärare. Syftet

47 Whitlock citerad i Lindskog (2010), 10.

48 Lindskog (2010), 118 ff.

49 Henrik Berggren, ”Den framåtvända ängeln: Nationalism och modernitet i Sverige under 1900-talet,” i *Den svenska framgångssagan?*, red. Kurt Almqvist och Kay Glans (Stockholm: Fischer & Co, 2001), 71–85.

med bygdekurserna var att göra föreläsningsturer i tornedalsbyarna för att sprida svensk kultur och upprätthålla kunskapen i svenska hos de elever som gått ut folkskolan. De riktades samtidigt till bygdens invånare i stort. Bygdekurserna är ett typiskt exempel på samverkande insatser inom metasystemet i Tornedalen. Särskilda föreläsare turnerade mellan byarna där ett samarbete skedde med skollärarna men också med folkhögskolan i Övertorneå.⁵⁰ Ett annat exempel är erbjudandet till tornedalska föräldrar att skicka sina barn till svenskspråkiga bygder över sommarloven åren 1914–1927. I denna verksamhet var lärare, präster och skolrådsordförande särskilt engagerade både i urvalet av barn och i utvärderingen av resorna. Resorna ansågs vara viktiga för försvenskningens arbetet även om resultatet inte alltid blev det önskade.⁵¹ Metasystemet ska alltså inte betraktas som strikt avgränsat till skolsystemet, utan som ett system av olika sidoordningar där vissa delar låg närmare det civila samhället, andra var mer strikta delar av skolväsendet.

Den altruistiska underordningen

Slutligen ska kortfattat beskrivas den långvariga kontinuitet i vilken både folkskolan, folkhögskolan och arbetsstugorna kom att definieras som institutioner för de kroniskt hjälpbehövande tornedalingarna. Från 1870-talet fram till åtminstone mitten av 1950-talet skrevs tornedalingarna in i en, år efter år, återupprepad berättelse om ekonomisk och social underordning. År 1873 skrev folkskoleinspektör Zacharias Grape (1826–1874) ett förslag om statligt stöd till småskollärartjänster, stipendier till finsktalande seminarieelever ett småskollärarseminarium m.m. för ”de i rikets nordligaste gräns trakter boende finnarna”. Det gick ograverat igenom riksdagen och fortsatte sedan att utbetalas årligen.⁵² Det kom sedan att kallas för Finnbygdsanslaget. När det ännu år 1953 beviljades till Tornedalen under beteckningen ”... till folkundervisningens befrämjande i rikets nordligaste gränssorter...” så visar själva ordvalet om gränssorterna på en nationalistisk konnotation som satte skolväsendet i Tornedalen i en särskild försvarsstrategisk och nationalistisk diskurs. Det ansågs fortfarande, åttio år efter det första Finnbygdsanslaget, att områdets skolväsende behövde ett särskilt stöd i egenskap av nationellt gränssområde, även om det i detta fall bara handlade om införskaffande av inventarier och undervisningsmaterial.⁵³ Det är inte stödet i sig självt utan den retoriska återupprepningen som visar hur Tornedalen fogades in i den nationalistiska föreställningen.

Ett annat exempel är det långvariga riksomfattande stöd som utvecklades efter bildandet av Tornedalens folkhögskola 1899 och inrättandet av arbetsstugor i Tornedalen i Norrbotten 1902. För upprättandet av Tornedalens folkhögskola genomfördes långvariga nationella insamlingar. Av de matriklar över insamlade medel framgår i hur stor grad upprättandet av Tornedalens folkhögskola ansågs vara en nationell angelägenhet.⁵⁴ En av bidragsgivarna var författarinnan Selma Lagerlöf som

⁵⁰ Elenius (2001), 224 ff.

⁵¹ Ibid., 233 ff.

⁵² Ibid., 95.

⁵³ Avskrift av ämbetskrivelse från ecklesiastikdepartementet till länsstyrelsen i Luleå om försvarsanslag till folkundervisningens befrämjande i rikets nordligaste gränssorter 13 januari 1953, Dnr. 71/53, Kungliga brev 1951–1958, Luleå stift (LS), Härnösands landsarkiv (HL).

⁵⁴ Ludvig De Vylder, *Redogörelse för verksamheten vid Tornedalens lantmanna- och folkhögskola: avgiven på uppdrag av skolans styrelse* (Luleå: Skolstyrelsen, 1911); *Tornedalens lantmanna- och folkhögskola 1899–1949: Minnesskrift* (Haparanda: Haparanda-Tornedalens tr., 1950).

i sin bok om Nils Holgersson inte med ett ord nämnde Tornedalen, men bidrog till folkhögskolan i hjärtat av Tornedalen på gränsen till Finland.⁵⁵

I Finnbygdsutredningen 1921 redovisades behållningen i Stiftelsen Norrbottens läns arbetsstugor så som den givits i form av inrättade fonder och gåvor av olika slag. Redan då fanns ett fyrtiotal fonder alltifrån Konung Oskar II:s minnesfond till överstinnan M. Jochnicks fond och professorskan Therese Kellebergs fond.⁵⁶ När motsvarande redovisning gjordes i minnesskriften för arbetsstugorna 1903–1943 var fondernas antal 121, förutom statsstödet och ett femtiotal olika obligationer. Redovisningen av kontanta gåvor enbart arbetsåret 1942–1943 upptog 93 tättskrivna sidor.⁵⁷ Långt efter att arbetsstugorna spelat ut sin roll fortsatte Svenska kyrkan att samla in kollekt till arbetsstugorna i Västerbotten och Norrbotten, där det absoluta flertalet av dem låg i Tornedalen. År 1953 beslutade exempelvis Kungl. Maj:t om att en dags kollekt fick insamlas till arbetsstugorna i Västerbotten respektive Norrbotten.⁵⁸

Perioden för metasystemets utbredning sammanfaller med den företeelse som beskrivit som *integrativ nationalism* från sent 1800-tal till andra världskrigets slut, en period då folket ansågs vara i behov av fostran till nationell medvetenhet, då staten tillskrevs en ny central roll som nationens primus motor och moraliska samvete, och då en organisk integration av olika nationella element till en folkorganism utifrån rasmässiga värderingar påbjöds.⁵⁹ Motsvarande period har ur ett minoritetspolitiskt perspektiv kallats för *konformistisk nationalism*.⁶⁰ Symptomatiskt för när den integrativa nationalismen gick över i en ny fas är att de särskilda statsskolorna i Tornedalen avskaffades och överfördes från domkapitlets ägo till kommunerna 1940.⁶¹ Ovanstående beskrivning av det breda och långvariga ekonomiska nationella engagemanget i de skolformer som här definierats inom ett metasystem för utbildning i Tornedalen visar hur tornedalingarna genom sitt skolväsende skrevs in i en altruistisk underordning. Underordningen återspeglade tydliga etniska, klassmässiga och nationalistiska mönster.

Konklusioner

Från slutet av 1880-talet till slutet av 1950-talet utvecklades ett komplext och sammansatt utbildningssystem med det finskspråkiga Tornedalen i fokus. Systemet av mer eller mindre samverkande institutioner kan i sammanhanget beskrivas som ett metasystem för utbildning. Den integrativa nationalismen vid sekelskiftet skapade en gemensam värdegrund för systemet, som hade som målsättning att integrera Tornedalen i nationen och att införa svenskt språk och kultur i området. Aktörer inom

55 Lars Elenius, "Selma Lagerlöf och Norrland: Nationella idealbilder i Nils Holgerssons underbara resa," i *Sekelskiftets utmaningar: Essäer om utbildning, välfärd och nationell identitet vid förra sekelskiftet 1900*, red. Ann-Katrin Hatje (Stockholm: Carlsson, 2002), 15–41.

56 *Betänkande och förslag rörande folkskolväsendet i de finsktalande delarna av Norrbottens län* (Stockholm: Nordiska bokh. [distributör], 1921), 415–7.

57 *Norrbottens Arbetsstugor 1903 1/7 1943: Förtioårsskrift samt redogörelse för verksamhetsåret 1942–1943* (Luleå: Centralstyrelsen, 1943), 129 samt bilaga 1–95.

58 Avskrift av ämbetskrivelse från Ecklesiastikdepartementet till Svenska kyrkans diakonistyrelse om rätt att uppta rikskollekt 20 april 1953, Dnr. 721/53, Kungliga brev 1951–1958, LS, HL.

59 Hall (2000), 180 f., 197 ff.

60 Elenius (2006), 24 ff.

61 Tenerz (1963), 143–4, 355.

den militära utbildningen, folkhögskolorna, folkskolan och arbetsstugorna samverkade inom denna nationalistiska målsättning. För finansiering av folkhögskolan i Övertorneå och av arbetsstugorna använde sig den regionala eliten av en medveten nationalistisk retorik som riktades till de södra delarna av landet för att få ekonomiskt stöd. I folkhögskolan fostrades tornedalingarna till moderna medborgare som ett led i demokratiseringen, som samtidigt innebar en fostran till en ny slags svensk nationell identitet utifrån svensk kultur och svenskt språk.

Den integrativa nationalismen i början av 1900-talet hade ingen tydlig vänster-höger polarisering och de integrativa målen formulerades på olika sätt av olika politiska aktörer. Gemensamt var emellertid att den svenska kulturen på ett övergripande plan betraktades som eftersträvsvärd norm för minoriteterna. Som tidigare forskning visat fanns emellertid ett betydande utrymme för variationer i balansgången mellan krav på minoriteternas anpassning och krav på bevarad särart inom enskilda utbildningsformer. Vad gäller det kulturella målet fanns till en början inga tydliga ideologiska skillnader mellan de politiska partierna i synen på Tornedalen. Så småningom kom emellertid synen på den praktiska språk- och utbildningspolitiken att skilja sig mellan liberaler och socialdemokrater å ena sidan och konservativa å andra sidan från slutet av 1920-talet, men på ett övergripande plan förenades de olika politiska aktörerna i idéer om social fostran, etnisk dominans och nationalism i utbildningspolitiken mot tornedalingarna.

Det innebar att en etniskt dominerande nationalistisk svenskspråkig ideologi förenades med ett differentierat system av olika slags utbildningar för landets modernisering i metasystemet för utbildning i Tornedalen. Inom systemet bildades ett nätverk av aktörer som var och en hade olika mål för utbildning och fostran av tornedalingarna som etnisk kategori, men som förenades i sin tro på den svenska nationen som monokulturellt bestämd av den svenska kulturen som dominant.

Vid sidan av skolan och nationen som viktiga fostrande element i "omskolningen" av de tornedalska barnen sågs också familjen som en central del. Synen på barnet och familjen som i behov av fostrande stöd genomsyrade verksamheten i barntädgårdar och arbetsstugor i storstadsområdena och överfördes till den tornedalska landsbygden. Där förstärktes det nationalistiska innehållet och gav den disciplinära praktiken en kulturellt förtryckande form. Arbetsstugorna var komplementära institutioner till folkskolorna i Tornedalen. Genom sin karaktär av kollektiva hem kan man säga att de förebådade "folkhemmet" som större samhällelig idé. Precis som för folkskolan skulle folkhemmet komma att styras av svenska monokulturella normer där minoriteternas kulturer hade en undanskymd plats.

Det nationella metasystemet för utbildning kan skrivas in i en diskurs av statlig makt över, och kontroll av, medborgarna i en tidsepok när staten hade totalistiska ambitioner av annat slag än i nutiden. Den starkt mångfaldshämmande integrativa nationalismen, som dominerade under främre delen av 1900-tal, fick fritt utlopp inom olika kulturfärer som påverkade minoriteternas etniska identifikationer. Av dessa tillhörde utbildningsområdet ett av de viktigaste socialiserande områdena, samtidigt som staten stärkte sitt generella grepp över utbildningen. Resultatet blev ett metasystem för utbildning som i betydlig grad hämmade tornedalingars möjligheter att uttrycka sin minoritetskultur inom utbildningen, men som också inskränkte deras möjligheter att uttrycka sin minoritetskultur i det övriga offentliga livet.

Systemet som sådant ska inte betraktas som ett slutet system för förtryck även

om tornedalingarnas underordning var tagen för given. Metasystemet utgjorde ett slags övergripande överenskommelse, med tornedalingarnas tysta medgivande, om de etniska premisserna för nationens modernisering och växande välfärd. I detta ingick den generella tanken att såväl individer som sociala grupper och klasser måste socialiseras och disciplineras, vilket exempelvis manifesterades i folkkrörelsernas och arbetarrörelsens omfattande utbildnings- och fostringsprogram. På motsvarande sätt sågs avvikande minoritetskulturer som anomalier i moderniseringen, som därigenom måste fostras och disciplineras inom ramen för en svensk standardkultur.

Genom att betrakta utbildningarna i Tornedalen som ett metasystem av ideologisk påverkan inom flera samverkande utbildningssystem får man en föreställning om den samverkande ideologiska kraft som olika utbildningar får när de sammanlänkas som system. Hur detta system påverkade individernas etniska identifikationer återstår att undersöka i kommande forskning. Allt för lite vikt har lagts på hur pedagogiska idéer påverkade språkpolitiken och utbildningspolitiken mot olika minoriteter. Det innebär att det saknas praktisknära forskning som belyser de motsägelsefyllda tendenser som ofta karaktäriserar genomförandet av minoritetsutbildning av olika slag. I sådana sammanhang kan globalt anpassade teorier, som den om kolonialism, bli trubbiga instrument. Fördelen med att betrakta samverkande utbildningar inom specifika områden som ett metasystem är att ett strukturellt perspektiv kan kombineras med ett aktörsperspektiv, vilket medför att olika sociala samt kultur- och utbildningspolitiska insatser betraktas som en totalitet där aktörer rör sig och samverkar mellan olika nivåer.

Referenser

- Ambjörnsson, Ronny. *Den skötsamme arbetaren: Idéer och ideal i ett norrländskt sågverksamhälle 1880–1930*. Stockholm: Carlsson, 1988.
- Anderson, Benedict. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso, 1991 [1983].
- Bakshi, Ann-Sofie. ”Det åtskilda: En jämförande studie mellan Foucaults och Goffmans uppfattningar om institutioner och interaktion.” I *Begriplighet och förståelse: Texter om det kommunikativa samspelet*, red. Mohamed Chaib. Lund: Studentlitteratur, 1996.
- Berggren, Henrik. ”Den framåtvända ängeln: Nationalism och modernitet i Sverige under 1900-talet.” I *Den svenska framgångssagan?*, red. Kurt Almqvist och Kay Glans. Stockholm: Fischer & Co, 2001.
- Beronius, Mats. *Den disciplinära maktens organisering: Om makt och arbetsorganisation*. Lund: Lunds universitet, 1986.
- Betänkande och förslag rörande folkskolväsendet i de finsktalande delarna av Norrbottens län. Stockholm: Nordiska bokh. [distributör], 1921.
- Boli, John. *New Citizens For a New Society. The Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden*. Oxford: Pergamon, 1989.
- De Vylder, Ludvig. *Redogörelse för verksamheten vid Tornedalens lantmanna- och folkhögskola: Avgiven på uppdrag av skolans styrelse*. Luleå: Skolstyrelsen, 1911.
- Driedger, Leo. *Multi-Ethnic Canada: Identities & Inequalities*. Toronto: Oxford University Press, 1996.
- Drugge, Ulf. ”Kulturell hegemoni, etnicitet och underordning: Om arbetsstugor i Norrbottens län i början av 1900-talet.” *RIG Kulturhistorisk tidskrift* 2009:1, 2009.
- Edquist, Samuel. *En folklig historia: Historieskrivningen i studieförbund och hembygdsrörelse*. Umeå: Boréa, 2009.
- Edwards, John. *Language and Identity: An Introduction*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2009.
- Elenius, Lars. *Både finsk och svensk: Modernisering, nationalism och språkförändring i Tornedalen 1850–1939*. Umeå: Umeå universitet, 2001.
- Elenius, Lars. ”Selma Lagerlöf och Norrland: Nationella idealbilder i Nils Holgerssons underbara resa.” I *Sekelskiftets utmaningar: Essäer om utbildning, välfärd och nationell identitet vid förra sekelskiftet 1900*, red. Ann-Katrin Hatje. Stockholm: Carlsson, 2002.
- Elenius, Lars. *Nationalstat och minoritetspolitik*. Lund: Studentlitteratur, 2006.
- Elenius, Lars. ”Cultural Consequences of the Conscript Army for the National Minority in the Torne Valley.” I *Militärhistorisk tidskrift 2013*. Stockholm: Militärhistoriska avdelningen, Försvarshögskolan, 2014a.
- Elenius, Lars. ”Ett metasystem för utbildning i Tornedalen: Tvåspråkighet för emancipation eller förtyck?” I *Norrlandsfrågan: Erfarenheter av utbildning, bildning och fostran i nationalstatens periferi*, red. Johannes Westberg och David Sjögren. Umeå, 2014b. (Under utgivning).
- Elenius, Lars. ”Det vilda som gränsmarkör mellan nomader och bofasta i kolonisationsprocessen i Finland, Sverige och Norge.” I *Nordiska gränser i historien: Linjer och rum, konstruktion och dekonstruktion*, red. Lars Elenius, 32–69. Joensuu: University Press of Eastern Finland, 2014c.

- Emilsson, Ann. ”Hembygd och fosterlandskärlek: En studie av den svenska hembygdsrörelsen 1920–1950.” I *Lokala identiteter: Historia, nutid, framtid*, red. Sven Lilja och Ann Emilsson. Gävle: Högskolan i Gävle-Sandviken, 1982.
- Fishman, Joshua. *The Sociology of Language: An interdisciplinary Social Science Approach to Language in Society*. Rowley: Newbury House Publishers, 1972.
- Fredriksson [Westberg], Johannes. ”Maktbegreppets bruk: Analysen av fängelsestraffet i *Övervakning och straff*.” I *Att rätt förfoga över tingen: historiska studier av styrning och maktutövning*, red. Johannes Fredriksson [Westberg] och Esbjörn Larsson. Uppsala: Historiska institutionen, Uppsala universitet, 2007.
- Foucault, Michel. *Övervakning och straff: Fängelsets födelse*. Lund: Arkiv, 1987 [1975].
- Fur, Gunlög. *Colonialism in the Margins: Cultural Encounters in New Sweden and Lapland*. Leiden: Brill, 2006.
- Gellner, Ernest. *Nations and nationalism*. Oxford: Blackwell, 1983.
- Goffman, Erving. *Totala institutioner: Fyra essäer om anstaltslivets sociala villkor*. Stockholm: Rabén & Sjögren, 1983 [1973].
- Hall, Patrik. *Den svenskaste historien: Nationalism i Sverige under sex sekler*. Stockholm: Carlsson, 2000.
- Hatje, Ann-Katrin. *Från treklang till triangeldrama: Barnträdgården som ett kvinnligt samhällsprojekt under 1880–1940-talen*. Lund: Historiska media, 1999.
- Henrysson, Sten och Johnny Flodin. *Samernas skolgång till 1956*. Umeå, Umeå universitet, 1992.
- Hierta-Retzius, Anna. *Arbetsstugor för barn*. Stockholm: Norstedt, 1897.
- Isling, Åke. *Kampen för och mot en demokratisk skola. 1, Samhällsstruktur och skolorganisation*. Stockholm: Stockholm universitet, 1980.
- Johansson, Ulla. *Att skolas för hemmet: Trädgårdsskötsel, slöjd, huslig ekonomi och nykterhetsundervisning i den svenska folkskolan 1842–1919 med exempel från Sköns församling*. Umeå: Umeå universitet, 1987.
- Jordansson, Birgitta och Tinne Vammen, red. *Charitable Women: Philanthropic Welfare 1780–1930: A Nordic and Interdisciplinary Anthology*. Odense: Odense Univ. Press, cop, 1998.
- Kenttä, Mattias och Erik Weinz. *Lärarutbildningen och den finsktalande befolkningen i Tornedalen*. Luleå: Skolöverstyrelsen, 1968.
- Kilander, Svenbjörn. ”En nationalrikiedom av hälsoskatter”: *Om Jämtland och industrisamhället 1882–1910*. Hedemora: Gidlund, 2008.
- Knudsen, Tim, red. *Den nordiske protestantisme og velfærdsstaten*. Århus: Aarhus Universitetsforlag, 2000.
- Kungliga brev 1951–1958, Arkiv Nord (AN), Luleå stift (LS), Landsarkivet Härnösand (HL).
- Lantto, Patrik. ”The Promise and Threat of Civilisation: Native School Policies in Canada and Sweden in the 20th Century.” I *Canadian Environments: Essays in Culture, Politics, and History*, red. Robert C. Thomsen and Nanette Hale. Brussels: P.I.E.-Peter Lang, 2006.
- Larsson, Esbjörn, red. *Ny utbildningshistorisk forskning: Tio bidrag från Nationella forskarskolan i utbildningshistoria*. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 2008.

- Larsson, Esbjörn och Johannes Westberg, red. *Utbildningshistoria: En introduktion*. Lund: Studentlitteratur, 2011.
- Ledman Anna-Lill. *Att representera & representeras: Samiska kvinnor i svensk och samisk press 1966–2006*. Umeå: Umeå universitet, 2012.
- Liliequist, Marianne. *Nybyggbarbarn: Barnuppfostran bland nybyggare i Frostvikens, Vilhelmina och Tärna socknar 1850–1920*. Umeå: Umeå universitet, 1991.
- Lindell, Ingrid. *Disciplinering och yrkesutbildning: Reformarbetet bakom 1918 års praktiska ungdomsskolereform*. Stockholm: Stockholms universitet, 1992.
- Lindskog, Gerda Helena. ”Snölandets fattiga ungdom till hjälp”: Om kvinnor och män kring Norrbottens arbetsstugor för barn 1903–1933. Umeå: H:ström, 2010.
- Lindskog, Gerda Helena. ”Först och främst misshagade namnet”: Arbetsstugor för barn i Tornedalen och Lappland 1930–1954. *Tjugosex intervjuer*. Umeå: H:ström, 2014.
- Lundemark, Erik. *Arbetsstugorna*. Luleå: Tornedalica, 1980.
- Lundmark, Lennart. ”Lappen är ombytlig, ostadig och obekväm”: Svenska statens samepolitik i rasismens tidevarv. Bjurholm: Norrlands universitetsförlag, 2002.
- Municio, Ingegerd. ”The Return of the Repressed Others: Linguistic Minorities and the Swedish Nation-state from the 1840s to the 1990s.” I *Racism, Xenophobia and the Academic Response: European Perspectives: Proceedings from the Unica Conference on Racism and Xenophobia, Stockholm 29–31 August 1999*, red. Charles Westin, 227–305. Stockholm: CEIFO, 2001.
- Naum, Magdalena och Jonas M. Nordin, red. *Scandinavian Colonialism and the Rise of Modernity: Small Time Agents in a Global Arena*. New York: Springer, 2013.
- Nilsson Ranta, Daniel. *Nödhelp på villovägar: Implementering av en filantropisk välfärdsidé, Norrbottens arbetsstugor 1903–1954*. Umeå: Umeå universitet, 2008.
- Nordblad, Julia. *Jämlikhetens villkor: Demos, imperium och pedagogik i Bretagne, Tunisien, Tornedalen och Lappmarken, 1880–1925*. Göteborg: Göteborgs universitet, 2013.
- Nyyssönen, Jukka. ”Finnish National Policies towards the Sámi,” i *First World, First Nations: Internal Colonialism and Self-Determination in Northern Europe and Australia*, red. Günter Minnerup och Pia Solberg. Eastbourne: Sussex Academic Press, 2010.
- Norrbottens Arbetsstugor 1903 1/7 1943: *Förtioårsskrift samt redogörelse för verksamhetsåret 1942–1943*. Luleå: Centralstyrelsen, 1943.
- Richardson, Gunnar. *Svensk utbildningshistoria: Skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur, 2010.
- Sandin, Bengt. *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan: Folkundervisning och barnuppfostran i svenska städer 1600–1850*. Lund: Lunds universitet, 1986.
- Sidebäck, Göran. *Kampen om barnets själ: Barn- och ungdomsorganisationer för fosteran och normbildning 1850–1980*. Stockholm: Stockholms universitet, 1992.
- Sjöberg, Mats. *Att säkra framtidens skördar: Barndom, skola och arbete i agrar miljö: Bolstad pastorat 1860–1930*. Linköping: Linköpings universitet, 1996.
- Sjögren, David. *Den säkra zonen: Motiv, åtgärdsförslag och verksamhet i den särskiljande utbildningspolitiken för inhemska minoriteter 1913–1962*. Umeå: Umeå universitet, 2010.
- Sjögren, Mikael. *Fattigvård och folkuppfostran: Liberal fattigvårdspolitik 1903–1918*. Umeå: Umeå universitet, 1997.

- Slunga, Nils. *Staten och den finskspråkiga befolkningen i Norrbotten*. Luleå: Tornedalia, 1965.
- Slunga, Nils. *Arbetsstugorna i norra Sverige: Ett filantropiskt företag i skolans tjänst*. Uppsala: Fören. för svensk undervisningshistoria, 2000.
- Smith, Anthony D. *The Ethnic Revival*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- Smith, Anthony D. *Nationalism and Modernism: A Critical Survey of Recent Theories of Nations and Nationalism*. London: Routledge, 1998.
- Smith, Anthony D. *The Nation in History. Historiographical Debates about Ethnicity and Nationalism*. Hanover N.H.: University Press of New England, 2000.
- Tenerz, Hugo. *Folkupplysningsarbetet i Norrbottens finnbygd från äldsta tid till sekelskiftet 1900* (Årsböcker i svensk undervisningshistoria 102), Stockholm: Fören. för svensk undervisningshistoria, 1960.
- Tenerz, Hugo. *Folkupplysningsarbetet i Norrbottens finnbygd under förra hälften av 1900-talet jämte språkdebatten*. Stockholm: Seelig, 1963.
- Tornedalens lantmanna- och folkhögskola 1899–1949: Minnesskrift utg. med anledning av skolornas 50-åriga verksamhet*. Haparanda: Haparanda-Tornedalens tr., 1950.
- Turchin, Valentin. *The Phenomenon of Science*. New York: Columbia University Press, 1977.
- Tägil, Sven, red. *Europa – historiens återkomst*. Hedemora: Gidlunds, 1992.
- Uppman, Brit. *Samhället och samerna 1870–1925*. Umeå: Umeå universitet, 1978.
- Westergren, Christina och Eva Silvé, red. *För Sápmi i tiden*. Nordiska museets och Skansens årsbok 2008. Stockholm: Nordiska museet, 2008.
- Wingstedt, Maria. *Language Ideologies and Minority Language Policies in Sweden*. Stockholm: Stockholms universitet, 1998.