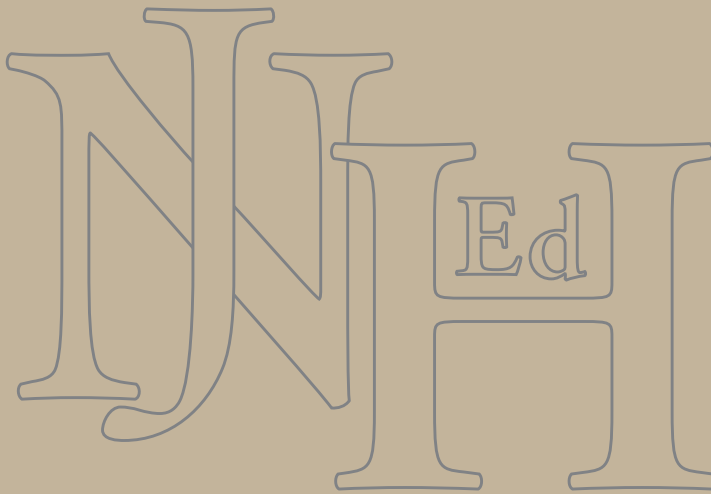


Volume 1

Number 2

Autumn 2014

Nordic Journal of Educational History



eISSN: 2001-9076

<http://ojs.ub.umu.se/index.php/njedh>





Nordic Journal of Educational History

Vol. 1, no. 2 (2014)

The Nordic Journal of Educational History (NJEDH) is an interdisciplinary journal dedicated to scholarly excellence in the field of educational history. Its aim is to provide historians of education conducting research of particular relevance to the Nordic region (Denmark, Finland, Iceland, Norway, Sweden and political and geographic entities including the Faroe Islands, Greenland, Sápmi and Åland) and its educational contexts with a portal for communicating and disseminating their research. The journal particularly welcomes submissions comprising comparative studies of the educational history of these disparate precincts. The publishing language is English and the Nordic/Scandinavian languages. The journal applies a double blind peer review procedure and is accessible to all interested readers (no fees are charged for publication or subscription). The NJEDH publishes two issues per year (spring and autumn).

For guidelines on submitting manuscripts, please visit:
<http://ojs.ub.umu.se/index.php/njedh/about/submissions>

Editors

Assoc. Professor **Anna Larsson**, Umeå University, Sweden
Dr **David Sjögren**, Uppsala University, Sweden

Associate Editors

Dr **Henrik Åström Elmersjö**, Umeå University, Sweden
Dr **Björn Norlin**, Umeå University, Sweden

Editorial Board

Professor Emerita **Sirkka Ahonen**, University of Helsinki, Finland
Professor **Astri Andresen**, University of Bergen, Norway
Professor Emeritus **Donald Broady**, Uppsala University, Sweden
Assoc. Professor **Catherine Burke**, University of Cambridge, United Kingdom
Assoc. Professor **Craig Campbell**, University of Sydney, Australia
Professor **Marcelo Caruso**, Humboldt University, Germany
Professor **Ning de Coninck-Smith**, Aarhus University, Denmark
Professor Emerita **Christina Florin**, Stockholm University, Sweden
Professor **Eckhardt Fuchs**, Georg Eckert Institute, Germany
Professor **Ian Grosvenor**, University of Birmingham, United Kingdom
Professor Emeritus **Harry Haue**, University of Southern Denmark, Denmark
Professor **Veli-Pekka Lehtola**, University of Oulu, Finland
Professor **Daniel Lindmark**, Umeå University, Sweden
Professor **Lars Petterson**, Dalarna University, Sweden
Professor **Jukka Rantala**, University of Helsinki, Finland
Professor **Harald Thuen**, Lillehammer University College, Norway

Mailing Address

Nordic Journal of Educational History
Department of Historical, Philosophical,
and Religious Studies
Umeå University
SE-901 87 Umeå
Sweden

E-Mail and phone

Henrik Åström Elmersjö (Associate Editor)
henrik.astrom.elmersjo@umu.se
+4690 7866816

Webpage

<http://ojs.ub.umu.se/index.php/njedh>

ISSN (online): 2001-9076

ISSN (print): 2001-7766

Table of Contents

Editorial

Notes from the Editors <i>Anna Larsson & David Sjögren</i>	1–2
---	-----

Articles

The Social Making of Educational Theory: Unraveling How to Understand the Content, Emergence, and Transformation of Educational Theory <i>Christian Sandbjerg Hansen & Trine Øland</i>	3–26
Vaisenhuset og Blaagaard Skolelærerseminarium: Forbindelsen mellem to lærdomsmiljø i København omkring 1795 <i>Randi Skjelmo</i>	27–42
Rektor C.J.L. Almqvist och personlighetsprincipen <i>Annika Ullman</i>	43–61
Ett nationellt metasystem för utbildning och fostran i Tornedalen <i>Lars Elenius</i>	63–85
The Ascent of Educational Psychology in Denmark in the Interwar Years <i>Bjørn Hamre & Christian Ydesen</i>	87–111



EDITORIAL

Notes from the Editors

Anna Larsson
David Sjögren

The first issue of the *Nordic Journal of Educational History* was e-published in May 2014, and we were very pleased with the positive response from our colleagues in the Nordic countries. The reactions indicate that a journal with a specific orientation in Nordic educational history fills an unmet need. Now the second issue of the journal is at hand with a mix of articles written by scholars from Denmark, Norway, and Sweden.

Manuscripts are coming in, and we are thankful to those of you who have sent us your works thereby showing your willingness to support and contribute to this journal. We welcome new manuscripts at any time! Please do not hesitate to contact us for information and advice on any possible contributions.

Starting with the first issue of 2015, the journal will include a review section of recently published books in the area of Nordic educational history. Thus we welcome scholars to submit book reviews. If you have recently published a book (a monograph or an anthology) that might be of interest for scholars in the field, please send us a copy. Books that we receive are given priority in the review section. Guidelines for book reviews are available on the journal's home page.

In 2015, the 6th session of the standing Nordic Conference in the History of Education will be held at Uppsala University on August 20–21. The theme of this conference is “interdisciplinary perspectives”. The organizers welcome session proposals and paper abstracts up until December 15, 2014, and some paper contributions at the conference will be considered for publication in the following issue of *NJEH*.

This current issue of *NJEH* includes five articles that are indicative of the inter-Nordic dissemination and the disciplinary spread of the journal. In the opening article, Assistant Professor Christian Sandbjerg Hansen of Aarhus University and Associate Professor Trine Øland of the University of Copenhagen discuss educational theories and ideas based on the identification and investigation of three ideal-typical approaches to educational theory: a philosophical approach, a historical approach, and a Foucauldian approach. The investigation focuses on the scientific and analytical characteristics of the main ontological and epistemological assumptions operating within these approaches. The article concludes that these approaches

Anna Larsson is Associate Professor of History of Science and Ideas at the Department of Historical, Philosophical, and Religious Studies, Umeå University, Sweden.

Email: anna.larsson@umu.se

David Sjögren is a PhD in history at the Department of History, Uppsala University, Sweden.

Email: david.sjogren@hist.uu.se

lack a consideration of the social context in which theories are conceived, and it presents an argument for a sociological approach to educational theory.

In the second article, Associate Professor Randi Skjelmo of the University of Tromsø examines the connections between a teacher seminar (Blaagaard) and an orphanage (Vaisenhuset) in late 18th century Copenhagen. When the orphanage was destroyed in a fire, the two institutions were merged and the orphanage basically became a training school. As a consequence of the merger, questions arose as to whether girls should be allowed to continue at the new institution.

In the third article, Associate Professor Annika Ullman of Stockholm University presents a study of the Swedish author and visionary Carl Jonas Love Almqvist (1793–1866). In his position as the principal of the government-initiated elementary school in Stockholm, Almqvist argued that both the school and the state as a whole should be built on the basic idea of the right to individual freedom. The article explores a key concept in Almqvist's thoughts—the principle of personality—and the various political, pedagogical, and existential dimensions of the concept.

In the fourth article, Professor Lars Elenius of Umeå University theorizes on national education and fostering in the Finnish-speaking region of Tornedalen in the north of Sweden from the late 19th century to the 1950s. Elenius discusses educational institutions such as primary schools, residential industrial schools [arbetsstugor], the folk high schools, and different forms of explicit military education in terms of an interacting metasystem based on a common ideology of nationalism, acculturation and assimilation.

Assistant Professor Bjørn Hamre of Aarhus University and Assistant Professor Christian Ydesen of Aalborg University contribute in the final article with a study of the emergence of educational psychology during the interwar years in Denmark. They argue that this emergence must be analyzed in connection with a broader psychologization of schools and society, including both the need to account for deviance within a heterogeneous group of students and the need to develop modern individuals for a modern society. The introduction of IQ testing and the related psychological profiling of students were interventions that sought to create a regulated and differentiated population for the sake of future generations.

We hope that this issue of the NJEdH will be informative and rewarding, and we look forward to more submissions of timely and provocative articles in future editions.



The Social Making of Educational Theory: Unraveling How to Understand the Content, Emergence, and Transformation of Educational Theory

*Christian Sandbjerg Hansen
Trine Øland*

Abstract

This article discusses the study of educational theories and ideas. Based on analyses of primarily the Danish scene, positing similarities with the other Nordic countries, we identify and investigate three main and today dominating approaches: a philosophical approach focusing on the content of the ‘great’ thinkers’ ideas, their logical-coherence and/or moral-ethical value; a historical approach centering on individuals and their educational ideas expressed as views in a realistic and contextual story; and a Foucauldian approach which analyzes educational ideas and theories through their place in power-knowledge constellations. On the backcloth of analyses of the ontology and epistemology operating in these approaches we conclude that they all ignore the systematic study of the social context in which ideas and theories are conceived and we argue for a social space and social history approach as a way to fill out this epistemological vacuum.

Keywords

educational theory, epistemology, philosophy, history, new sociology of ideas

Prologue

In 1939 the Danish schoolteacher and –manager Thora Constantin Hansen (1867–1954) translated Maria Montessori’s “Il segreto dell’infanzia” or “The Secret of Childhood” thus making the Montessorian ideas and theories of child rearing accessible for a larger audience in Denmark and especially for the pedagogical reform movement that formed in those days. The writings of Montessori had been translated earlier, a minor article appeared in 1915 and “Il metodo della pedagogia scientifica applicato all’educazione infantile nelle case dei bambini” or “The Montessori Method” was translated into Danish in 1917 – the same year that “The Montessori Society” [Dansk Montessori Selskab] in Denmark was founded in Thora Constantin Hansen’s apartment. In the following decades Montessori as a distinct educational idea, theory and/or method, alongside Friedrich Fröbel, was discussed, put into circulation and canonized as, respectively, a mother and a father figure of preschool-kindergarten

Christian Sandbjerg Hansen is Assistant Professor of Educational Science at the Department of Education, Aarhus University, Denmark.

Email: csh@edu.au.dk

Trine Øland is Associate Professor of Educational Science at the Department of Media, Cognition and Communication, University of Copenhagen, Denmark.

Email: troeland@hum.ku.dk

thought. This is hardly surprising: ever since the historical emergence of childhood a public and professional production and circulation of ideas concerning the child and its upbringing has increased and gained a wide-ranged territory.¹ This points to the fact that educators do not restrict their practice to mere caring or educating; they talk about what they do as well; they give it a name; they call it a theory, a method or even a school of thought.

However, the less obvious question is how we can study and understand – theoretically and empirically – such manifestations of educational ideas or theories? The study of educational ideas and theories seems quite underdeveloped and undertheorized. Therefore, our aim is to discuss how one can theorize educational theories as an object for empirically based scientific scrutiny.² The driving question for this article, then, becomes the following: how do different approaches study the content, emergence and transformation of certain educational ideas or theories, and what does it become possible to “see” and understand about educational ideas and theories using these theoretical approaches?

In order to answer this question we present and discuss concrete studies of educational ideas. Based on a wide reading of Nordic studies, it is possible to identify three main approaches: 1) a philosophical line of study of educational ideas especially represented by Danish philosophers Knud Grue-Sørensen and Sven Erik Nordenbo; 2) a historical line of study especially represented by Danish historian Ning de Coninck-Smith; and 3) an approach that takes the French historian of ideas, Michel Foucault, as main point of reference represented primarily by the Swede, Kenneth Hultqvist. To simplify and organize the article and its arguments, we treat these studies as representatives of general – or ideal-typical – approaches, and so we aim to highlight the distinct characteristics of each stance.

Our aim, then, is not to show how these studies came about in specific historical contexts and social and institutional settings, but to characterize and discuss them theoretically, i.e. focusing on their scientific and analytical characteristics. Even though the approaches declare that they, for example, do not use explicit theory, and do not construct their objects theoretically, we nevertheless investigate the assumptions that seem to be involved in the approach. Though these three approaches are the main and dominating approaches in the study of educational theory and ideas today, they rarely engage in discussions with one another.³ Therefore, an analysis of their relations will qualify discussions across approaches. Further, we want to make way for another – fourth – yet marginalized approach: the socio-historical approach.

1 See e.g. Hugh Cunningham, *Children and Childhood in Western Society since 1500* (Harlow & New York: Pearson Longman, 2005).

2 This implies that “theory” is both part of the article’s way of investigating (“theorizing”) and part of what the article is investigating (“educational theory and idea” and the ways in which this has been studied). Further, the definition of “theory” thus becomes an empirical question: what is at a given moment in time put forth, accepted and recognized as an educational idea or theory? Hence we will refer to “ideas and theories” continuously in order to mark that the difference between the two is an empirical matter.

3 Johan Prytz, *Speaking of Geometry: A Study of Geometry Textbooks and Literature on Geometry Instruction for Elementary and Lower Secondary Levels in Sweden, 1905–1962, With a Special Focus on Professional Debates* (Uppsala: Uppsala University, 2007) would be an exception on the Nordic scene; Rita Hofstetter and Bernhard Schneuwly, “Institutionalisation of Educational Sciences and the Dynamics of their Development,” *European Educational Research Journal* 1 (2002), 3–26, on the continental.

Thus, on the backcloth of an analysis of the three main positions on the study of educational ideas, we seek to demonstrate the specific characteristics and epistemological advantages of a socio-historical stance inspired by *the new sociology of knowledge* in general and *the sociology of Pierre Bourdieu* specifically.⁴ Consequently, we identify that all of the three former theories ignore the systematic study (empirical as well as theoretical) of the social context, the institutional perimeters and the structured trajectories of the agents that produce and consume ideas and theories. In closing the article we suggest a Bourdieu-inspired *social space and social history approach* oriented towards analysis of the mechanisms, channels, conditions and processes through which educational theories gain legitimacy and territory, becoming if not dominant, then significant.

Three customary approaches

Based on a wide reading across the Danish research scene, the following three approaches have been constructed analytically as ideal-typical approaches. They are portrayed using examples in order to illustrate the general properties of the approaches. As the approaches are different, the examples will be different and thus the three sub-sections are different in form and argument. However, in each sub-section we first describe the approach in general terms. Second, we show the properties of the approach in detail using examples. In order to avoid the creation of easily shot-down straw-men we make a relatively close reading of dominant and influential works representative of the diversity of the (Danish) educational research field.⁵

The development of categories of thought – educational theory understood by philosophy

Historically, philosophy has had a great impact on the systematization of educational thinking and has heavily influenced the study of education and educational ideas and theories on the Danish scene. The philosophical approach focuses on the history of educational ideas in questions of content, consistency and logic.⁶ The first

4 To a sociologist this could seem as a predictable and maybe even unnecessary theoretical argument that should have been demonstrated by way of empirical comparison. However, presenting such efforts among historians and philosophers make it clear that these arguments are far from self-evident outside the sociological mind. In other words, in order to engage in both empirical and theoretical discussions across the educational science field, we have found it necessary to do a theoretical cleaning, that is, to do a conceptual ground work before we enter the empirical world. Reversely, one could argue that the digging into the archives is far from self-evident and straightforward to the sociologist who rarely uses such materials. Our objective is not to discard the legitimacy of the three main positions and establish some kind of all-embracing and superior sociology, but to stimulate discussion across positions and better the argument of all.

5 One might object that the three positions qua their differences make comparison impossible. However, this seems to be a premise for all comparisons that strive to highlight variations and differences.

6 Other versions, although very different versions, of this approach are Gerd Christensen, *Individ og disciplinering: Det pædagogiske subjekts historie* (Frederiksberg: Samfundslitteratur, 2008); Thomas Aastrup Rømer, *At lære noget i en verden uden gelænder: En kritisk diskussion af nyere læringsteori* (København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, 2005); *Uddannelse i spænding: Åbenhjertighedens, påmindelsens og tilsynkomstens pædagogik* (Århus: Klim, 2010), Jesper Eckhardt Larsen, *J.N. Madvigs dannelsestanker: En kritisk humanist i den danske romantik* (København: Museum Tusulanum, 2002); Thyge Winther-Jensen, *Undervisning og menneskesyn hos Platon, Comenius, Rousseau og Dewey* (København: Akademisk Forlag, 2004); Alexander von Oettingen, *Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier: Perspektivering af K. Grue-Sørensens*

professor in educational science in Denmark, the philosopher Knud Grue-Sørensen, distinguished the history of manners (upbringing) from the history of ideas, paralleling the distinction between educational history of reality versus educational history of ideas.⁷ Although Grue-Sørensen argues for interplay between the two forms of history, he primarily writes *educational history of ideas* in terms of describing what he thinks of as guiding ideas behind educational practice and educational thinking and theory in different time periods, chronologically portrayed as a history of the development of ideas. The text in his work on educational history is organized as “sequences of kings” replacing one another, driven by a main interest in the character and development of ideas, often presented as related to the personality of the thinker. For example, on the sudden emergence and diffusion of Pestalozzi’s “theory and method”, Grue-Sørensen writes the following:⁸

Seen through the eyes of the present, this sudden and great fame can be somewhat mysterious. It almost seems explainable only by the fact that a sort of magical and suggestive influence emanated his personality. He could not make impressions by superior intelligence, but rather by a prophetic intuition and a touching belief in the importance of his presence for human kind.⁹

Sven Erik Nordenbo, another Danish educational philosopher, further describes the emergence, specialization and institutionalization of educational science as an internal philosophical accomplishment.¹⁰ His point of departure is to clarify the theory of science used to study historical development, presenting two alternatives: a historical “realism” and a historical “constructivism”.¹¹

For Nordenbo, “realism” defines historical accounts about the past and is characterized as both common sense realism and traditional historiography using compilation of remains, narratives and reports – and source criticism as a technique to evaluate the strength of the sources. Nordenbo rejects this stance using an argument drawn from historical skepticism that it is epistemologically impossible to determine a correlation between the sources and the past, and therefore socio-historical studies of the past are impossible.¹² As we will show later in this article, this argument does not rule out the possibility that the past existed and works its ways in the present, neither that the past can be (re-)constructed on the basis of specific sources and sci-

filosofiske pædagogik (Århus: Klim, 2006); Peter Ø. Andersen, “Pædagogik og pædagogiske teorier i Danmark fra 1960,” in *Klassisk og moderne pædagogisk teori*, eds. Peter Ø. Andersen, Tomas Ellegaard and Lars Jakob Muschinsky, 54–96 (København: Hans Reitzels forlag, 2007). For example, Andersen (2007) can be read as a combination of the history of ideas/philosophy approach and the Foucauldian approach; the same goes for Christensen (2008); while Larsen (2002) can be read as a combination of elements from the philosophy approach and the historian line of thought.

7 Knud Grue-Sørensen, *Opdragelsens historie I–III* (København: Gyldendels pædagogiske bibliotek, 1959), i, 9–11.

8 All translations from Danish to English are ours.

9 Grue-Sørensen (1959) II, 197.

10 Sven Erik Nordenbo, *Bidrag til den danske pædagogiks historie* (København: Museum Tusulanum, 1984), 135–7.

11 *Ibid.*, 137–153.

12 *Ibid.*, 143.

entific work.¹³ It only rules out that the relation between the past and the present is simply a matter of logic and consistency.

“Constructivism”, on the other hand, Nordenbo states, defines historical accounts which construct a historical past using historical data, accomplished by the historians’ interpretive activity in the present which is considered constitutive of the research process and the historical account.¹⁴ Nordenbo states that the correlation problem thus is dissolved, and therefore he argues for historical constructivism. Historical accounts are understood exclusively as constituted by their own logic and based on the researchers’ ability to understand and interpret the sources so that a construction can be made. *Such an approach rules out the idea of a scientific and historical object with its own logic to be understood, regardless of the researchers’ immediate frame of mind and interpretation.*¹⁵

To sum up, according to the philosophical approach educational ideas or theories are exclusively about the development of categories of thought performed by educational philosophers and thinkers. The study of educational ideas and theories are defined as a narrow humanistic discipline, using history, philosophy and psychology, which matches a historical account about the goal-means scheme: educational goals are elucidated by educational philosophy; educational means are reflected using both history and psychology. To Nordenbo only such a definition makes it possible to deal with what he terms educational reflection [pædagogisk refleksion], i.e. problems of educational arguments, justifications and values connected to educational activity and human action.¹⁶ According to Nordenbo, social science and social history approaches in educational science is a threatening “dehumanizing” project that lowers educational ideas to ideas about investment: economy thinking and technology. Nordenbo seems to read the social science and social history tendency as normative accounts connected to Marxism. As we will elucidate later, a social science and social history approach does not necessarily involve normative economism, etc. Thus, we consider this sort of humanistic and moral panic characterization of social science and social history a straw-man which seems to make it acceptable – or even heroic – not to be bothered by social science and social history approaches.

Individuals and their ideas in historical context – educational theory understood by the science of history

The second approach we will examine is historical. The historical line of thought studies ideas as well, often in terms of *views*, i.e. changing views on the child, childhood, the school or the school building. Representatives of this approach study the views of different individuals, establishments of networks and relations between individuals, and developments around specific events and “ruptures”. Furthermore, a broader historical context is included in the writing of this type of educational history. Com-

13 Staf Callewaert, “Hvordan skal man skrive den danske pædagogiks historie?” *Tidsskrift for Nordisk forening for pædagogisk forskning* 3–4, (1984), 76–7.

14 Nordenbo (1984), 146.

15 Parallel to the discussion of realism versus constructivism, writing his specific version of a historiography of educational science in Denmark, Nordenbo establishes a distinction between an externalistic social history approach and an internalistic history of categories (ideas) approach.

16 Sven Erik Nordenbo, “Uddannelsesforskning – pædagogik, en humanistisk disciplin”, *Nyt om uddannelsesforskning* 1, no. 3 (1981), 3–6.

pared to the former and the following approach, the contextualization seems to take place at the expense of detailed descriptions of the educational ideas that are studied. Instead, the views often appear as examples of political-ideological stances which circulate in the broader historical context.

To demonstrate the characteristics of this stance, we investigate some of Danish historian Ning de Coninck-Smith's works.¹⁷ She refers to anthropological history when describing how she writes the history of childhood or school history, breaking with both the philosophical line of study and Marxist views of history as a totality. Instead, the agent is put in front of the writing of history. Anthropological history is a term used to cover different upcoming disciplines in the science of history which adheres to: new cultural history, micro history and history of everyday life.¹⁸ In particular, the focus is on micro practices and cultural significance, which is extracted from experiences written down by individuals – often represented in sources such as travel reports and letters. For example de Coninck-Smith has studied the progressive school pedagogues, Anne Marie Nørvig and Sofie Ribbjerg's trips to USA before and after WWII, and investigated how these progressive school pedagogues were inspired in the American context which changed their views etc.¹⁹ For example de Coninck-Smith writes:

In 1946 the Danish educational reformer and child psychologist, Sofie Ribbjerg (1886–1991) travelled for six months to the USA. The aim of her trip was to study American developmental and child psychology. Her interest in the USA had presumably been aroused by the international educational reform movement that arose between the wars.²⁰

Then it is described that Ribbjerg visited different experimental schools and who she met. It is even assumed whom she met. After introducing an Australian-born psychologist (Landreth) who appeared in the American context, it is stated:

We do not know if these two women ever met, but in the interest of the remainder of the story we assume they did. Presumably they soon found themselves on the same wavelength, for Sofie Ribbjerg had to some extent the same educational models as Professor Landreth. Children were to have good conditions for growing up and freedom to develop at their own pace.²¹

17 Other variations of this approach are Christian Ydesen, *The Rise of High-Stakes Educational Testing in Denmark (1920–1970)* (Frankfurt: Peter Lang, 2011); Anne Løkke, *Døden i barndommen: Spædbørnsdødelighed og moderniseringsprocesser i Danmark 1880 til 1920* (København: Gyldendal, 1998); Karin Lützen, *Byen tæmmes: Kernefamilie, sociale reformer og velgørende i 1800tallets København* (København: Hans Reitzels forlag, 1998), who, although they are different, analytically can be categorized as affiliated with this approach as historians. Ydesen, for example, unlike many historians, explicitly use theory in his writings.

18 Ning de Coninck-Smith, *For barnets skyld: Byen, skolen og barndommen 1880–1914* (København: Gyldendal, 2000), 27, n17.

19 Ning de Coninck-Smith, "Det demokratiske børneopdragelsesprogram. Anne Marie Nørvig om børn, forældre og familie i USA og Danmark i 1930–1955," in *Samfundets børn*, eds. Mads Hermansen and Arne Poulsen (Århus: Klim, 2002); Ning de Coninck-Smith, "The Panopticon of Childhood: Harold E. Jones Child Study Center, Berkeley, California, 1946–1960," *Paedagogica Historica* 41, no. 4–5 (2005), 495–506.

20 de Coninck-Smith (2005), 497.

21 *Ibid.*, 498.

The ideas studied here are not distinct, but ideas as “movements” in a wide sense. A story is told about the two and their similar views in quite rounded and straightforward categories. Thus, here the historian is a competent and clever storyteller too, caring about “the interest of the story”, knowing how to tell a story, which is generally understood in cultural ideological terms, based on interpretations of “presumable” motives and relations.

Anne Marie Nørvig’s trip to the USA is interpreted in both a biographical and cultural context as an element of the dissemination of “new ideals” about “family, parenting and childhood”.²² Nørvig’s thinking is also described as inspired by other individuals’ thinking, e.g. the Swedish social psychologist, Alva Myrdal and her views on parenting. de Coninck-Smith interprets “the project” in general as a project of reason to combat habit and tradition.²³ These are very broad oppositions not specific to educational debate, but belonging to a more general debate of cultural politics.

In another study, de Coninck-Smith has investigated the way in which “biographies” of individual innovators (architects) intersect and makes up a network referring to the so-called spatial turn and methodology in historiography.²⁴ The focus is on the *motives and intentions* of individuals, and the relations and interactions between individual British and Danish architects and associations, the exposure of courses of events, and relations between local geography and “developments and discussions on the national and international scene” are revealed.²⁵ In this piece it is explicitly stated that the intention is to “inscribe the architecture in a broader social and cultural historical narrative and, more specifically for educational architecture in a broader social and cultural historical narrative of childhood and education”.²⁶ Thus, the historical context becomes “a narrative” which is added in order to interpret the ideas and intentions in a “greater” context. In other texts it is named a period. For example “a century”: “The right to play was a product of the 19th century’s bourgeois, masculine individualism with demands of respect of the single individual and with the independent, rationally thinking and acting male as ideal”²⁷.

One way or the other, the historical stance can be characterized as a historical-hermeneutical approach focusing on the agents of history and adding interpretive power from a broader historical context and well known narratives and oppositions of cultural politics. In different ways the historian immerses herself like a phenomenologist in the historical sources, the courses of events and the broad historical contexts in order to compose educational stories about changing ideas and views and how they came about, interpreted and related to stories that circulate already in the broad cultural context.

22 de Coninck-Smith (2002), 15.

23 Ibid., 21.

24 Ning de Coninck-Smith, “Danish and British Architects at Work: A Micro-Study of Architectural Encounters After the Second World War,” *History of Education* 39, no. 6 (2010), 713–730, cf. Ydesen (2011) as well.

25 de Coninck-Smith (2010), 713.

26 Ibid., 714.

27 Ning de Coninck-Smith, “Legeteorier, leg og legepladser,” *Tidsskrift for børne- og ungdomskultur* 30, (1993), 22.

*Categories and ideas as productive systems of reason and power – educational theory understood by Foucauldian studies*²⁸

The third approach we will examine is an approach inspired by Foucault and often displayed as governmentality-studies, but also for example as genealogies. Generally speaking, this approach focuses on how different forms of knowledge relate to forms of power and subjectivity in specific historical contexts and periods. Here educational ideas are studied not through questions of true or false or through concrete agents' motives and deeper meanings, but through their place and mode of functioning within a power-knowledge constellation. Broadly speaking, these studies analyze how pedagogical ideas are made possible and recognizable and how they produce different ways of being object and subject in pedagogical matters. Referring to Foucault's understanding of genealogy and archaeology,²⁹ the historical ambitions of these studies are formulated through a so-called history of the present, that is, a history oriented towards a destabilization of the present power-knowledge constellations.³⁰

Kenneth Hultqvist's genealogy of the discourse on modern childhood is a prominent example of such a "history of the present" and can serve as a starting point for a discussion of the principle characteristics of Foucauldian studies of educational ideas.³¹ Through a reading of canonical educational texts on the one hand, and different "state" or "governmental" papers and programs on the other, Hultqvist reconstructs "what has actually been said" about the child, how it has been said, and which discourses have been used. Thus analyzing the lines of demarcation by which some things can be said about children with the aid of certain discourses, while other things become unmentionable, even unthinkable, Hultqvist shows how a Fröbelarian discourse on the child gradually became not replaced by, but rearranged within the discourse of, developmental psychology and thereby part of a new construction of the child and a new form of governing:

28 The reception of Foucault's work is complex and diverse and could easily fill up an article in itself. For the purpose of clarity, the nuances and differences of these interpretations are left out of this article.

29 Michel Foucault, "Nietzsche, Genealogy, History," in *The Foucault Reader*, ed. Paul Rabinow (New York: Pantheon Books, 1984), and Michel Foucault, *The Archaeology of Knowledge* (London: Routledge, 2002 [orig. 1969]).

30 Kenneth Hultqvist and Kenneth Petersson, "Nutidshistoria: Några inledande utgångspunkter," in *Foucault: Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik*, eds. Kenneth Hultqvist and Kenneth Petersson (Stockholm: HLS Förlag, 1995).

31 See Kenneth Hultqvist, *Förskolebarnet: En konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen* (Stockholm: Symposion Bokförlag, 1990). Other representatives are Maja Plum, "The Emergence of the Analytical Method in Early Childhood Education," *The International Journal of Qualitative Studies in Education* 25, no. 5 (2012), 645–663; John B. Krejsler, "Quality Reform and 'the Learning Pre-School Child' in the Making: Potential Implications for Danish Pre-School Teachers," *Nordic Studies in Education* 32, no. 2 (2012), 98–113; Kaspar Villadsen, *Det sociale arbejdes genealogi: Om kampen for at gøre fattige og udstødte til frie mennesker* (København: Hans Reitzels forlag, 2004); Carsten Bendixen, *Psykologiske teorier om intelligens og folkeskolens elevdifferentiering: En analyse af transformation af psykologiske teorier om intelligens som baggrund for skolepsykologiske og pædagogiske afgørelser vedrørende elevdifferentiering i det 20. Århundredes folkeskole* (Roskilde: Roskilde Universitetscenter, 2006); Bjørn Hamre, *Potentialitet og optimering: Problemforståelser og optimering i skolen* (Aarhus: Aarhus Universitet, 2012), and Graham Burchell, Colin Gordon and Peter Miller, eds., *The Foucault Effect: Studies in Governmentality* (Chicago: University of Chicago Press, 1991) as the key reference in *globo*.

With the aid of F.W. Fröbel's philosophy and pedagogical thinking, a 'child' is produced that, similar to constructions within modern psychological theory, is based on a shift of norm-establishment from the fully developed adult to the child. The child appears as the incarnation of the new era, of the new human being, and of a more civilized community.³²

Thus, Foucauldian studies of the history of the present involve "[...] a historicizing that is not concerned with causal or origin narratives but with the productive qualities of power and with a notion of history in which multiple trajectories overlap to form a single plane rather than a history of origins."³³ These studies of the historical and social traveling of educational ideas and theories attempt to write a history that is "not straightforward, involves multiple transactions and trajectories, and entails intense struggles."³⁴ Thus, following Foucault, these studies read ideas as monuments, that is, as rules of reason and reasoning and not as descriptions of a certain phenomenon or affair or as interpretations of reality made by concrete individuals. The main interest for these studies seems to be not the reasons for or causes to the historical changing of ideas, but rather how ideas merge or transform and thus constitute new regimes of truth, new power-knowledge relationships and new forms of subjectivity. The American scholar Thomas Popkewitz, who has greatly influenced the Nordic readings of Foucault, shows how, in contemporary educational reform discourses, Dewey and Vygotsky are reread as part of changes in "governing systems of the self" in a manner that differs "from those current at the turn of the century."³⁵ The two different rules of reason are both a form of "governing the soul", that is, the disciplinary processes by which individual desires, affects, and bodily practices are made the focus of scrutiny and administration, and the object of change, but contemporary constructivism "remakes the problem of inclusion/exclusion through its focus on seemingly universal dispositions and the problem-solving capabilities of the child."³⁶ Thus, there is no idea "outside" the system of relations that constitutes it as such, as this approach does not operate with "inside" versus "outside"; ideas are not just logical principles, they are also governing principles, forms of power that "produce systems of exclusions as well as inclusions."³⁷ Note that systems of inclusion and exclusion in governmentality studies such as Popkewitz's are *systems or reason* which carries principles of observation and normalization. Although Popkewitz somehow relates these systems to what he terms questions of inequality, it is important to note that the systems of reasons are epistemological matters and not sociological matters.³⁸

32 Hultqvist (1990), 286.

33 Thomas Popkewitz and Marianne Bloch, "Administering Freedom: A History of the Present – Rescuing the Parent to Rescue the Child for Society," in *Governing the Child in the New Millennium*, eds. Kenneth Hultqvist and Gunilla Dahlberg (London & New York: Routledge, 2001), 111–4.

34 Thomas Popkewitz, "Dewey, Vygotsky, and the Social Administration of the Individual: Constructivist Pedagogy as Systems of Ideas in Historical Spaces," *American Educational Research Journal* 35, no. 4 (1998a), 536.

35 *Ibid.*, 547.

36 *Ibid.*, 560.

37 *Ibid.*, 560.

38 Thomas Popkewitz, *Struggling for the Soul: The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher* (New York: Teachers College Press, Columbia University, 1998), 2.

Summa: what are the differences and similarities between the three approaches?

The relations between the three different approaches revolve around two basic questions according to this article's way of investigating theoretically: what is the implicit or explicit ontology and epistemology operating, and how are "ideas/theories" conceived (defined and studied) within the different approaches?

Realism vs. constructivism; empiricism vs. rationalism

The main difference between the philosophy approach and the Foucauldian approach on the one side and the historical-hermeneutical approach on the other is characterized by the ontological and epistemological differences between constructivism and realism, and between empiricism and rationalism. Traditional history's injunction of realism, causality and context is rejected by Foucauldian studies for a constructivist priority to the discursive. While the historical approach seeks out a non-discursive context in which educational ideas and theories are articulated, the Foucauldian approach, according to the radicalism of their constructivism, treat everything as discourse, and the philosophical approach more or less pragmatically argues for the autonomy of the ideas, i.e. versus "the real". This is not to say that "real" events and incidents do not appear in these writings; they certainly do, but they merely play the role as descriptive elements or dramatical figures rather than analytical objects. Thus, contrary to "traditional historiography", the Foucauldian studies (and Nordenbo, but not Grue-Sørensen) hold the epistemological stance that history does not exist outside the research practice. Instead, they view history as an effect of the historian's research practice. This stance does not imply that they think that "things" did not happen in the past, but rather that they highlight that the past cannot by automatism bear witness of the truth of its own meaning or significance.³⁹ On the other hand, from the perspective of the historical approach, constructivism and Foucauldian inspiration has been invoked under banners such as "new cultural history", "social history" or "micro-history".⁴⁰ In concrete studies this influence has first and foremost to do with content in that the historians take up themes similar to Foucault – the prison, the mad, discipline, power, etc. When it comes down to the practice of historical analyzes, though, often the Rankean dictum of "wie es eigentlich gewesen ist" still operates as an epistemological *doxa*.⁴¹ E.g. cultural historian Karin Lützen writes the following in a review of Foucauldian sociologist Kaspar Villadsen's book on the genealogy of social work:

³⁹ Hultqvist and Petersson (1995), 24.

⁴⁰ Dorthe Gert Simonsen, *Tegnets tid* (København: Museum Tusulanum, 2003); Lynn Hunt, *The New Cultural History* (Berkeley, Los Angeles & London: University of California Press, 1989); Paula S. Fass, "Cultural History/ Social History: Some Reflections on a Continuing Dialogue," *Journal of Social History* 37, no. 1 (2003), 39–46; Christophe Charle, "Contemporary French Social History: Crisis or Hidden Renewal?" *Journal of Social History* 37, no. 1 (2003), 57–68.

⁴¹ Gerard Noiriel, "Foucault and History: The Lessons of a Disillusion," *The Journal of Modern History* 66, no. 3 (1994), 547–568; Reinhart Koselleck, *The Practice of Conceptual History* (Stanford: Stanford University Press, 2002), 1–19; Georg Iggers, *Historiography in the Twentieth Century: From Scientific Objectivity to the Postmodern Challenge* (Middletown: Wesleyan University Press, 2005). Some historians might object to such a view, arguing that historical accounts are more or less coherent and substantiated constructions.

As good as all of the source materials that Kaspar Villadsen use are debates, suggestions, in short wishes of how things should be or criticism of how it is. On the background of this material, then, Kaspar Villadsen makes claims of how things 'actually' were, but for that he has no evidence. He does not go through, e.g., the different laws, that is, those initiatives that actually were put in motion, but he concludes solely from the discussions.⁴²

Off course, Villadsen has no interest in the actual behavior or lived life and he does not intend to "reach the real". Instead he reads the sources in their positive posture as parts of a truth regime, not in the search of their "hidden" or "deeper" meaning. For example, Foucault stresses this in the following way:

If I had wanted to describe 'real life' in the prisons, I indeed wouldn't have gone to Bentham. But the fact that this real life isn't the same thing as the theoreticians' schemes doesn't entail that these schemes are therefore utopian, imaginary, and so on. One could only think this if one had a very impoverished notion of the real.⁴³

Instead, to Foucault, the interest is to analyze how "programs induce a whole series of effects in the real [...] as the distinction between true and false implicit in the ways men 'direct', 'govern' and 'conduct' themselves and others"⁴⁴.

To sum up, it is fair to say that it seems as if constructivism liberates both the philosophical and the Foucauldian approach from the meticulous tracing of archives and clues and provides a dexterity and sensibility towards the internalistic structures of the ideas and theories in themselves. So, philosophical and Foucauldian studies have drawn attention to the internal structure of ideas and theories, whereas historical studies have uncovered the socio-political context in which educational ideas and theories are articulated by concrete historical individuals. In this respect, however, the difference between Foucauldian studies and the philosophical approaches lie in the former's attempt to link educational ideas not to questions of inner coherency, truth, or moral value, but to rationalities of government, that is, to the interplay of knowledge, power and subjectivity.⁴⁵

Thus, the relation between Foucauldian researchers and historians are ambiguous. In other words, the science of history seems to somewhat resist the empirical and theoretical consequences of a radical constructivist approach.⁴⁶ While the philosophical approach that has Nordenbo as key example is seeking the inner logic and coherence of the ideas within a constructivist perspective that is rarely *rationalistic* in the sense that it explicitly theoretically constructs an object to be studied. For the philosopher, a theoretical discussion is a matter of analyzing the different arguments

42 Karin Lützen, "Kaspar Villadsen: Det sociale arbejdes genealogi: Om kampen for at gøre fattige og udstødte til frie mennesker," *Dansk Sociologi* 3 (2005), 107–9, citation p. 109.

43 Michel Foucault, "Questions of Method," in *Power: Essential Works of Foucault 1954–1984, Vol. 3*, ed. James D. Faubion (New York: The New Press, 2000 [org. 1980]), 232.

44 *Ibid.*, 233.

45 Kenneth Hultqvist, "Changing Rationale for Governing the Child: A Historical Perspective on the Emergence of the Psychological Child in the Context of Preschool – Notes on a Study in Progress," *Childhood* 4, no. 4 (1997), 406.

46 Edward H. Carr, *What is History?* (London: Penguin Books, 1990 [org. 1961]), 12; Iggers (2005), 150.

for or against a certain educational theory in terms of its moral-ethical value or logical-conceptual coherence – not a discussion of *how* a given theory is to be grasped theoretically. While the Foucauldian approach sets an explicitly formulated and discussed arsenal of notions/concepts in motion – power-knowledge-subject, past-present, document-monument, etc. – the philosophical remains somewhat blind for that aspect of their own perspective. The same goes for the historical approach in that it remains somewhat unaware of (or uninterested in discussing) how theoretical concepts not just inform the frame of reference of a research program, but actively guide the practical-empirical workings through the archives as well as the analytical outcome. Using theory analytically throughout the study is thus different from using theory and concepts to inform the overall frame of reference in the beginning of the study or to interpret the results in the end. Contrary to this empiricist philosophy, the Foucauldian approach, conceived within a rationalistic philosophy (going back from Foucault to Canguilhem and Bachelard to Descartes), holds the stance that the past not only exists to be uncovered in its objective reality, but that as a scientific object, it must be constructed as such.

Ideas conceived

The second, main difference that defines the relations between the three approaches addresses how the educational ideas as object of scientific scrutiny is defined and investigated, including the sources used in the analysis. On the one hand we find the philosophical approach that studies ideas in history alongside the historical-hermeneutical approach that studies men and women of history and their ideas in a historical context. These two approaches unite in that their object is historical, which set them apart from the Foucauldian approach that does not take history as an object *sui generis*, but, rather, use historical materials to throw light on or even to destabilize truth regimes of the present, i.e., the object for the Foucauldian approach is not people and ideas of the past, but the forms of rationality and power that all together constitutes a problematic of the present.⁴⁷

On the one hand, in both the philosophical and the historical-hermeneutical approach the following way of explaining the relation between ideas and individuals is present: “inspired by X...”, “influenced by the ideas of Y...”, “drawing on Z’s theory of child development” etc. then he or she did this and that. This model of explanation establishes a relation between pedagogical theories or ideas and the actions of certain individuals. This way the ideas become attachments to the story of the individual (his or her pedagogical view) – or the reverse, the story of the individual become an attachment to the analysis of the idea – and “the taking” of this or that theory is described within an interactionistic frame as either a deliberate choice (“he found them inspiring”) or a more subtle influence (“he was inspired by”). These choices or influences are further related to the historical context often described as *the time*.

On the other hand, whereas the philosophical and historical approaches tell stories that ascribes the motor of history to the dialectic between individuals, ideas and context, the empty ontology of the Foucauldian approach leads to an abandonment of the study of both individuals, their motives and drives and the historical context as an overarching and all-embracing period of time in which these unfold. The Fou-

⁴⁷ Hultqvist and Petersson (1995), 23.

cauldian studies directly refuse the search for causes and so they never ask “why” – certain ideas arise, disappear or change, are imported/exported, etc. – but restrain their research questions to “how” – certain ideas emerge, combine and connect in old and/or new ways thus (de)forming definite power relations. As a consequence, in these studies, history has no motor and transformations “just” happen. On the other hand, through their epistemological attentiveness, Foucauldian studies have sharpened the discussions of the historical nature of historical concepts and educational ideas. However, when stating an empty ontology where everything is discourse, the systematic study of societal structures constituted by agents and institutions is left unnoticed. Thus, what is gained in descriptive value is lost in explanatory power: history has no motor of change, at least not “external” ones, transformations “just” happen.

The main difference between the philosophical approach and the historical in relation to the driving forces of history seem to be the degree of detail of the context and with whom the ideas are sought: where the philosophers search among the great thinkers (the “classics” such as Plato and Aristotle, the “moderns” such as Kant and Rousseau, and the “contemporaries” such as Dewey and Piaget) and their canonized theories, the historians most of all search among the professionals (architects, doctors, bureaucrats, (preschool) teachers, psychologists, etc.) and their concrete manifestations of ideas in everyday life. This has the consequence of directing the explanations of the emergence of ideas either in the personality of the thinker or in the *zeitgeist* or the period of the professional. This difference also sets the philosophical apart from the historical and the Foucauldian approach in relation to the sources used as empirical materials. Studies within the philosophical approach tend to use the easily accessible theories mainly published in books; studies within the Foucauldian approach tend to supplement these theories with state papers (laws, guides/manuals, commission reports, etc.); and studies within the historical approach tend to supplement all of this with institutional and personal archives, professional journals, memorials, etc.

All in all, it seems that while the philosophical and the Foucauldian approach deploy a keen eye for internal dimensions (logic and power respectively), and while the historical-hermeneutical approach meticulously travel through detailed archives to “uncover” stories of the interweaving of external contexts, biographical characters and courses of events, they all seem to discard *the systematic study of social structures* in which ideas and theories are conceived.

Categories, ideas and knowledge as social forms – educational theory explained by sociological terms of social space and symbolic power

The discussion above suggests that the three approaches share a common – by lack of interest or by direct refusal – “blind spot”, i.e., a consistent theoretical conception of the agent as a social being and the relation between structure and agent, breaking away from structuralism and other holistic approaches by “shifting [his] analytic focus ‘from structure to strategy’, from mechanical mental algebra of cultural rules to the fluid symbolic gymnastics of socialised bodies.”⁴⁸ These “fluids” can be empirically engaged within a social space and social history approach in order to understand

48 Loïc Wacquant, “Following Pierre Bourdieu into the Field,” *Ethnography* 5, no. 4 (2004), 389.

the social structures and processes that produce and reproduce educational theory.

Within the Danish milieu of educational science, the sociology of Pierre Bourdieu has had a significant influence. However, in the study of educational ideas it has not had a great impact as the Bourdieusian dogma that practice has its own logic seems to have pushed the study of educational theories aside. However, it seems perfectly in line with a Bourdieusian perspective to study how educational theories of all sorts manifests themselves in a pedagogical field; how they produce the symbols and categories that educators use when they talk and impose meaning on their practice and how they function as a text corpus legitimizing professional autonomy and monopoly as well as *esprit de corps*.⁴⁹

To further investigate this line of thought, the strand of what has become labeled as *the new sociology of knowledge*⁵⁰ is helpful. These broadly collected diverse studies unite in taking as a point of departure the traditions originating in works of Emile Durkheim and Karl Mannheim respectively.⁵¹ Drawing on the traditions and inspirations from the wide-ranging perimeter of *sociology of knowledge* at one end, and *sociology of science* and intellectuals at the other, and outlining a new direction apart from “humanist”, “contextualist”, and “poststructuralist” approaches, this *new sociology of ideas* “seek to uncover the relatively autonomous social logics and dynamics, the underlying mechanisms and processes that shape and structure life in the various social settings intellectual inhabit”.⁵²

Holding Randall Collins’ great work on the *sociology of philosophies* as a key-reference, Gross, e.g., in his study of the philosophy of Richard Rorty, maps out the networks and microcosms within the colleges (Hutchins and Wellesley) and universities (Princeton and Yale) that constituted the social settings in which Rorty’s biographical properties (such as influence of the cultural-intellectual milieu of his New York-bohemian parents) unfolded and in which his ideas and theories were conceived and received, thus producing “pragmatism” as a distinct philosophy. In a similar vein Michèle Lamont followed the different legitimation processes that made Derrida a “dominant French philosopher” in France and the US, highlighting the difference between the fit between the work and the respective intellectual markets (with professional institutions and journals playing a central role in the US while the cultural media and larger intellectual public were more important in France).⁵³ Both Lamont and Gross draw on the sociology of Pierre Bourdieu but stress the need for descriptions and explanations closer to the individual, which in some ways resemble

49 Peter Ø. Andersen, *Pædagogens praksis* (København: Munksgaard/Rosinante, 1995); Ulf Brinkkjær and Morten Nørholm, “Praktisk teori på ethjulet cykel,” *Dansk pædagogisk Tidsskrift* 2 (2002), 82–91 also outline this thought.

50 Charles Camic and Neil Gross, “The New Sociology of Ideas,” in *The Blackwell Companion to Sociology*, ed. Judith Blau (Malden: Blackwell, 2001).

51 Charles Camic, “Sociology of Knowledge,” in *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (Amsterdam: Elsevier, 2001), 8 144; Camic and Gross (2001), 238; Charles Camic, Neil Gross and Michèle Lamont, “The Study of Social Knowledge Making,” in *Social Knowledge in the Making*, eds. Charles Camic, Neil Gross and Michèle Lamont (Chicago & London: University of Chicago Press, 2011), 1–40.

52 Neil Gross, *Richard Rorty: The Making of an American Philosopher* (Chicago: University of Chicago Press, 2008), 11.

53 Michèle Lamont, “How To Become a Dominant French Philosopher: The Case of Jacques Derrida,” *American Journal of Sociology* 93 (1987), 584–622.

the work of the historian as we have depicted it, more than the work of a sociologist.⁵⁴ Gross, etcetera, write that in a Bourdieusian analysis “the human being as a whole becomes a vanishing point” and that instead of representing “an independent level of reality governed by its own laws” the body, like the human being more generally, “ends up figuring as a tabula rasa . . . a blank slate on which the dispositions of the habitus are written”⁵⁵. To remedy this Gross coins the theory of the intellectual self-concept that holds that “intellectuals are bearers of identities whose contents often have little to do with their field positions but which may nevertheless influence the views they come to hold”⁵⁶.

In another kind of continuation of Bourdieu, encouragement can be found in Loïc Wacquant’s works. He has followed the links in a long chain of institutions, agents and ground works (such as counseling notes, committee reports, white papers, delegations, debates, expert symposiums, scientific and popular scientific works, etc.) in order to understand the import-export mechanisms of the international spread of American crime policies and their manifestation in Europe especially.⁵⁷ This perspective have been widened in “On the Cunning of Imperialist Reason”, where Bourdieu and Wacquant traces the social conditions and the cultural channels of international ideas and conceptualization of the social world through a focus on the circulation of intellectual texts and their powerful support in international organizations and public policy think tanks.⁵⁸

The above-mentioned examples of a social space and history approach are different which suggests that the study of ideas and theories in relation to the social structures (or “society” or “social space”) is a complex matter. Consequently, we want to show and discuss which elements and kinds of complexity are at play, in which way, when incorporating social structure, society or social space in the study of educational ideas or theories. Doing this, we draw on the new sociology of knowledge and ideas and we sharpen up the Bourdieusian grounding which stimulated this strand of sociology.

Firstly, the status of an idea or a theory changes systematically compared to the first three approaches. The Bourdieusian notion of field (and space), which is a *thorough relational mode of thinking*, clarifies this change. A field can be defined as a system of relations between positions occupied by agents and institutions that struggle over something that is common for them all. To be able to construct systems of relations between positions, one must first obtain basic knowledge of the field – like an anthropologist getting to know the (“foreign” or “strange”) context, and like the historian who immerses herself in historical sources. So, basic anthropological or anthropological-historical work is a prerequisite to do social space and social history work too. A field is a relatively autonomous world with its own logic, demands

54 This stance juxtaposes Bourdieu’s basic epistemological suggestion that the object must be constructed relationally. For Bourdieu, then, the field is the object of scientific investigation whereas Gross takes the author and his idea in itself though within a historical and social context as object of investigation.

55 Gross (2008), 247.

56 *Ibid.*, 255.

57 Loïc Wacquant, *Prisons of Poverty* (Minnesota: University of Minnesota Press, 2009 [orig. 1999]).

58 Pierre Bourdieu and Loïc Wacquant, “On the Cunning of Imperialist Reason,” *Theory, Culture and Society* 16, no. 1 (1999), 41–58.

of entry, standards of success or failure, rewards and benefits, etc. Thus, Bourdieu invites us to understand ideas and pedagogical theories not in terms of their intrinsic logic, coherency or deeper meaning, but in terms of their relation to other ideas and theories that all together form a more or less autonomous space of stances or position-takings. In this way, the approach echoes Foucault, although a Foucauldian approach would not include a focus on a relational positioning of ideas related to agents and institutions, because the approach lacks a sociological group-making perspective.

In a Foucauldian approach there is no sociohistorical concept of the social, society or a social space adding power, forming or structuring knowledge or ideas.⁵⁹ When using the science of sociology, there is. Thus, *secondly* the question is how the sociohistorical and structural powers are present – as *external* factors to ideas and knowledge and/or as embedded in them, i.e. as *internal* to ideas and knowledge. Incorporating a *concept of “society/the social”*, it is acknowledged that “society/the social” cannot be reduced to aggregates of social relations or interactions between individuals. There is more to “society” than the gathering of individuals. “Society” is a complex collective phenomenon, and social relations between individuals cannot generate this kind of complexity.⁶⁰ Therefore, if we want to know about the history of ideas relating to societal complexity, “society” has to be included in the approach. Now, the question is whether to define “society” as external sociocultural factors to ideas, consequently defining ideas as separate internal content – or to say that sociocultural factors are both internal and external to the content of ideas.⁶¹ Following Bourdieu, and the Norwegian social anthropologist Fredrik Barth as well, “society” as objectified external factors should not be separated absolutely from the social processes in a field, i.e. the production of an idea in relation to other ideas. “Society” is not only a phenomenon of abstraction separated from social processes and specific production in a field. “Society” is also graspable as and part of social processes understood as societal practice.⁶² Thus, the challenge would be constructing educational theory (ideas or knowledge) theoretically, using Bourdieu’s concepts of field, categorisation and capital as prerequisites for analysis. This *strategy of theoretical construction* is able to meet a double track of “society” as both objectified and “external”, and as fused into a field’s special issues or “internal” affairs through agents and their compatible and/or opposing stances on the issue in question. These theoretical constructions thus exclude reading social science and social history as “dehumanising” normative economism connected to Marxism, the philosophical tradition Nordenbo among others read as the intellectual force behind the emergence of social theory in educational science in the 1950s.

The distinction between knowledge and social knowledge on the one hand, and

59 The foucauldian notion of *episteme*, although embracing discursive relations and formations in a broad sense, does not entail a sociological concept of society; it does not perceive of statements, symbols or epistemological practices as anchored in and energized by agents or institutions and their social positioning, cf. Foucault (2002), 211–2.

60 Emile Durkheim, *Den sociologiske metodes regler* (København: Hans Reitzels forlag, 2000 [org. 1895]); Fredrik Barth, *Manifestasjon of prosess* (Oslo: Universitetsforlaget, 1992).

61 Camic (2001), 8 146.

62 Barth (1992); Pierre Bourdieu, “Kapitalens former,” *Agora: Journal for Metafysisk Spekulation* 1–2 (2006 [org. 1983]): 5–26.

discussions on whether scientific knowledge areas could be studied as sociological phenomena in line with non-scientific knowledge areas on the other hand, is comparable with the internal-external discussion. When Camic and Gross write about rational, scientific areas of thought as related to sociohistorical conditions, this is an example of an internalistic view of a special form of production of ideas, i.e. scientific ideas.⁶³ When Bourdieu wants to study the ignored historical conditions of knowledge production processes and emergences of the French intellectual field, it is another matter. For Bourdieu, “it is not possible, even in the case of the scientific field, to treat the cultural order (the *episteme*) as totally independent of the agents and institutions which actualize it and bring it into existence, and to ignore the socio-logical connections which accompany or underwrite logical sequences”⁶⁴. For Bourdieu it is crucial to relate the space of position-takings to the space of positions, and further to relate these spaces to the dispositions of the agents that occupy the positions and take the stances, and to the overall social world in which the field is situated. This does not mean, however, that Bourdieu reduces the cultural works to simple reflections of an external social world. External factors – economic crises, technical transformations, political revolutions, etc. – exercise efficacy in the field only through the intermediation of the specific logic of the field.

Distinguishing between knowledge and *social knowledge* might point to stances regarding the internal-external issue too. Using the concept of knowledge seems to suggest internal, rational, separate and individualistic (scientific) knowledge and ideas, not stressing the practice of knowledge and *the social making of knowledge*. However, the concept “social knowledge” does. This concept stresses social knowledge practices as patterned activities, focussing on the participation in producing, evaluating and using what empirically counts as social knowledge inside and outside the academy.⁶⁵

Thirdly, using the science of sociology to study the emergence and transformation of educational ideas and theory, the *understanding of history* and its driving forces is different from the first three approaches. The theoretical construction of ideas as social forms and structures should be combined with the in-principle inexhaustible amounts of sources about the emergence and transformation of ideas and moreover history at large.⁶⁶ This means that in order to grasp emergences and transformations one needs to be able to compare sets of historical relations of educational ideas as categories and capital (position takings) – related to social space (positions) and the field of power at the given point in time. Doing this, one would be able to write a *relational structural history* based on ideas and knowledge as practices; as ideas and knowledge in the making. This means that the ideas to be studied must be placed in a structure of categorised and classified agents and institutions in order to make sociological sense – even when it comes to the history of ideas. The object of study

63 Camic and Gross (2001).

64 Pierre Bourdieu, *The Rules of Art: Genesis and Structure of the Literary Field* (Stanford: Stanford University Press, 1996), 198.

65 Camic, Gross and Lamont (2011), 4, 7.

66 Pierre Bourdieu, *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power* (Cambridge: Polity Press, 1996), 325.

still needs to be constructed.⁶⁷ In this is embedded a specification of history's driving forces. For example, Bourdieu states, "there is action, history, and preservation or transformation of structures only because there are agents. But these agents are only effective and efficient because they are [...] endowed with a set of dispositions that imply both their propensity and their ability to enter into and play the game".⁶⁸ The objectified history only becomes active historical action if it is taken in charge by agents, that have a history that predisposes them to do so, "who, by virtue of their previous investments are inclined to take an interest in its functioning, and endowed with the appropriate attributes to make it function".⁶⁹ Ideas are thus studied through the social agents and institutions that produce them and through whom and which they circulate. This implies that – contrary to the Foucauldian studies that refuses to explain ideas with anything other than ideas (since everything is ideas) and therefore remains satisfied with the mere description of historical breaks between ideas – the sociological approach gains explanatory power from the social, that is, from the concrete empirical study of the historical confrontations between positions and dispositions, between the structure of the market or the space of possibles and the strategies of agents.⁷⁰ Again, the concept of field sums up the sort of complexity that needs to be illuminated: "The notion of field allows us to bypass the opposition between internal reading and external analysis without losing any of the benefits and exigencies of these two approaches [...]."⁷¹

Educational theory as social forms – concluding remarks on the social making of educational theory

Concluding the article, we reshape what has been displayed in the previous section compared to the first three approaches. In order to understand a pedagogical stance in the form of an idea or a theory one must know the universe of stances offered by the field at a given moment, and the external powers and demands that force themselves upon the field. As Bourdieu unmistakably puts it: "[A]dopting a stance, a *prise de position*, is as the phrase clearly suggests, an act which has meaning only relationally, in and through difference, the *distinctive deviation*."⁷² This invites us to focus not on the intrinsic but on the *distinctive* value of the pedagogical idea or theory, i.e. in relation to other ideas or theories, which implies the construction of "the complete system of relations which informs it"⁷³.

67 Noiriel (1994), 554.

68 Bourdieu (1996a), 38.

69 Pierre Bourdieu, "Men and Machines," in *Advances in Social Theory and Methodology: Toward an Integration of Micro- and Macro-Sociologies*, eds. Karin Knorr-Cetina and Aaron V. Cicourel (Boston: Routledge & Kegan Paul, 1981), 306.

70 Contrary to Gross' reading of Bourdieu, we would highlight that the struggle capital is not the only motor of change in Bourdieu's work. Since social agents are emotionally invested in the world, the search for recognition and dignity is one of the driving motors of social conduct. Pierre Bourdieu, *Pascalian Meditations* (Stanford: Stanford University Press, 2000).

71 Bourdieu (1996a), 205. Some historians might say that the writing of history is a matter of what it is possible to gain knowledge about due to the scarce and scattered nature of sources and for that reason theoretical concepts such as field may pose unachievable demands. However, this goes for all research processes and is not particularly a challenge to the historian.

72 Pierre Bourdieu, *Language and Symbolic Power* (Cambridge: Harvard University Press, 1991), 177.

73 Pierre Bourdieu, *The Political Ontology of Martin Heidegger* (Cambridge: Polity Press, 1991), 6.

Furthermore, it invites us to study not the ideas of (“great” or “prominent”) individuals, but ideas as social forms, and agents as social beings, in terms of their classified social and symbolic resources and activities (capital). The practice and structure of the social making of educational theory needs to be classified on the basis of a whole lot of sources and according to a *multidimensional theory of social space* and group-making that occurs through symbolic classification struggles. The individuals participating in this spectacle of making theory are individuals with a specific taste for pedagogy, who are using particular categories, and involving themselves in significant activities through which they and their theory gain legitimacy.

Such a sociological approach means that the emergence and transformation of educational theory is not to be reduced to formal levels of law, economy, political or educational philosophy. Instead, the practice of theory is considered to be complex in ways that the logic of formality and normative theory cannot explain. Thus, this article has confronted a dominant line in Western political philosophy. Others have pointed out that the lack of ambiguity in the ease of formality stems from a dominant line of thought in Western political philosophy, i.e. the juridical-philosophical model of the state or the sovereign.⁷⁴ The basic assumption in this model is that law, contracts, or other kinds of formal normativity are governing practice downwards in one dimension. Using a multidimensional theory of the social space prevents us from moving down that line of thought.

We have argued that the three first-mentioned approaches in different ways ignore or do not use a theoretically reflected and empirically based notion of the social conditions that play a part in the production and unfolding of educational ideas and theories that can be remedied by looking in the direction of the so-called new sociology of knowledge. Against the empiricism of the philosophical and historical approaches, this position offers an applied rationalism that invokes clearly defined and elaborated concepts in order to guide and structure the empirical study in a systematic way. More so, against the mere descriptive and destabilizing ambitions of the Foucauldian approach, the sociological approach draws on explanatory models that avoid reference to both “the greatness of the consecrated philosopher-thinker” and “the *Zeitgeist*”, “the spirit of the time” and the vague notion of “context”. We have argued that the sociology of Bourdieu provides a useful toolbox for the study of the social production of educational ideas and theories, with the caveat that this is yet to be put to work empirically.

Acknowledgements

This article has benefitted from stimulating comments and suggestions from a number of people. We would like to thank the participants in the seminar The social making of educational theory held at University of Copenhagen, Department of Education in November 2013: Tone Saugstad, Bolette Moldenhawer, Marta Padovan-Özdemir, Eva Bertelsen, Rasmus Præstmann Hansen, and Gerd Christensen. We also benefitted from encouraging discussions with the participants in the session Writing contemporary history of education – challenges and methods in Europe-

74 Mekonnen Tesfahuney and Magnus Dahlstedt, “Lägrets politik: Undantagstillstånd, övervakningsansamlingar och migration,” in *Viljan att styra: Individ, samhälle och välfärdens styringspraktiker*, eds. Sofia Lövgren and Kerstin Johansson (Lund: Studentlitteratur, 2007), 145; Foucault (2002), 266.

an Social Science History Conference in Vienna April 2014, especially Iben Vyff, Lisa Rosén Rasmussen, Johan Prytz, Karin Zetterqvist, and Bengt Sandin. Finally we would like to thank Christian Ydesen for useful comments on an earlier draft.

References

- Andersen, Peter Ø. *Pædagogens praksis*. København: Munksgaard/Rosinante, 1995.
- Andersen, Peter Ø. "Pædagogik og pædagogiske teorier i Danmark fra 1960." In *Klassisk og moderne pædagogisk teori*, edited by Peter Ø. Andersen, Tomas Ellegaard and Lars Jakob Muschinsky, 54–96. København: Hans Reitzels Forlag, 2007.
- Barth, Fredrik. *Manifestasjon og prosess*. Oslo: Universitetsforlaget, 1992.
- Bendixen, Carsten. *Psykologiske teorier om intelligens og folkeskolens elevdifferentiering: En analyse af transformationen af psykologiske teorier om intelligens som baggrund for skole-psykologiske og pædagogiske afgørelser vedrørende elevdifferentiering i det 20. århundredes folkeskole*. Roskilde: Roskilde Universitetscenter, 2006.
- Bourdieu, Pierre. "Men and Machines." In *Advances in Social Theory and Methodology: Toward an Integration of Micro- and Macro-Sociologies*, edited by Karin Knorr-Cetina and Aaron V. Cicourel. Boston: Routledge & Kegan Paul, 1981.
- Bourdieu, Pierre. *Language and Symbolic Power*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1991.
- Bourdieu, Pierre. *The Political Ontology of Martin Heidegger*. Cambridge: Polity Press, 1991.
- Bourdieu, Pierre. *The Rules of Art: Genesis and Structure of the Literary Field*. Stanford: Stanford University Press, 1996a.
- Bourdieu, Pierre. *State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*. Cambridge: Polity Press, 1996b.
- Bourdieu, Pierre. *Pascalian Meditations*. Stanford: Stanford University Press, 2000.
- Bourdieu, Pierre. "Kapitalens former." *Agora: Journal for Metafysisk Spekulasjon* 1–2 (2006 [1983]), 5–26.
- Bourdieu, Pierre and Loïc Wacquant. "On the Cunning of Imperialist Reason." *Theory, Culture and Society* 16, no. 1 (1999), 41–58.
- Brinkkjær, Ulf and Morten Nørholm. "Praktisk teori på ethjulet cykel." *Dansk pædagogisk Tidsskrift* 2 (2002), 82–91.
- Burchell, Graham, Colin Gordon and Peter Miller. *The Foucault Effect: Studies in governmentality*. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.
- Callewaert, Staf. "Hvordan skal man skrive den danske pædagogiks historie?" *Tidsskrift for Nordisk forening for pædagogisk forskning* 3–4 (1984), 67–79.
- Camic, Charles. "Sociology of Knowledge." In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 8 143–48. Amsterdam: Elsevier, 2001.
- Camic, Charles and Neil Gross. "The New Sociology of Ideas." In *The Blackwell Companion to Sociology*, edited by Judith Blau, 236–49. Malden, MA: Blackwell, 2001.
- Camic, Charles, Neil Gross and Michèle Lamont. "The Study of Social Knowledge Making." In *Social Knowledge in the Making*, edited by Charles Camic, Neil Gross, and Michèle Lamont, 1–40. Chicago and London: The University of Chicago Press, 2011.
- Carr, Edward H. *What is History?* London: Penguin Books, 1990 [org. 1961].
- Charle, Christophe. "Contemporary French Social History: Crisis or Hidden Renewal?" *Journal of Social History* 37, no. 1 (2003), 57–68.
- Christensen, Gerd. *Individ og disciplinering: Det pædagogiske subjekts historie*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, 2008.

- Cunningham, Hugh. *Children and Childhood in Western Society since 1500*. Harlow & New York: Pearson Longman, 2005.
- de Coninck-Smith, Ning. "Legeteorier, leg og legepladser." *Tidsskrift for børne- og ungdomskultur* 30 (1993), 19–32.
- de Coninck-Smith, Ning. *For barnets skyld: Byen, skolen og barndommen, 1880–1914*. København: Gyldendal, 2000.
- de Coninck-Smith, Ning. "Det demokratiske børneopdragelsesprogram: Anne Marie Nørvig om børn, forældre og familie i USA og Danmark i 1930–1955." In *Samfundets børn*, edited by Mads Hermansen and Arne Poulsen, 13–34. Aarhus: Klim, 2002.
- de Coninck-Smith, Ning. "The Panopticon of Childhood: Harold E. Jones Child Study Center, Berkeley, California, 1946–1960." *Paedagogica Historica* 41, no. 4–5 (2005), 495–506.
- de Coninck-Smith, Ning. "Danish and British Architects at Work: A Micro-Study of Architectural Encounters After the Second World War." *History of Education* 39, no. 6 (2010), 713–30.
- Durkheim, Emile. *Den sociologiske metodes regler*. København: Hans Reitzels Forlag, 2000 [org. 1895].
- Fass, Paula S. "Cultural History/Social History: Some Reflections on a Continuing Dialogue." *Journal of Social History* 37, no. 1 [Special issue], (2003), 39–46.
- Foucault, Michel. "Questions of Method." In *Power: Essential Works of Foucault 1954–1984, Vol. 3*, edited by James D. Faubion. New York: The New Press, 2000 [org. 1980].
- Foucault, Michel. *The Archaeology of Knowledge*. London: Routledge, 2002 [org. 1969].
- Foucault, Michel. "Nietzsche, Genealogy, History." In *The Foucault Reader*, edited by Paul Rabinow. New York: Pantheon Books, 1984.
- Gross, Neil. *Richard Rorty: The Making of an American Philosopher*. Chicago: The University of Chicago Press, 2008.
- Grue-Sørensen, Knud. *Opdragelsens historie I–III*. København: Gyldendals Pædagogiske Bibliotek, 1959.
- Hamre, Bjørn. *Potentialitet og optimering: Problemforståelser og optimering i skolen*. Aarhus: DPU, Aarhus Universitet, 2012.
- Hofstetter, Rita and Bernhard Schneuwly. "Institutionalisation of Educational Sciences and the Dynamics of Their Development." *European Educational Research Journal* 1, no. 1 (2002), 3–26.
- Hultqvist, Kenneth. *Förskolebarnet: En konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen*. Stockholm: Symposion Bokförlag, 1990.
- Hultqvist, Kenneth. "Changing Rationale for Governing the Child: A Historical Perspective on the Emergence of the Psychological Child in the Context of Preschool – Notes on a Study in Progress." *Childhood* 4, no. 4 (1997), 405–24.
- Hultqvist, Kenneth and Kenneth Petersson. "Nutidshistoria: Några inledande utgångspunkter." In *Foucault: Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik*, edited by Kenneth Hultqvist and Kenneth Petersson, 16–37. Stockholm: HLS Förlag, 1995.
- Hunt, Lynn. *The New Cultural History*. Berkeley, Los Angeles & London: University of California Press, 1989.

- Iggers, Georg G. *Historiography in the Twentieth Century: From Scientific Objectivity to the Postmodern Challenge*. Middletown: Wesleyan University Press, 2005 [org. 1997].
- Koselleck, Reinhart. *The Practice of Conceptual History*. Stanford: Stanford University Press, 2002.
- Krejsler, John B. "Quality Reform and 'the Learning Pre-School Child' in the Making: Potential Implications for Danish Pre-School Teachers." *Nordic Studies in Education* 32, no. 2 (2012), 98–113.
- Lamont, Michèle. "How to Become a Dominant French Philosopher: The Case of Jacques Derrida." *American Journal of Sociology* 93 (1987), 584–622.
- Larsen, Jesper Eckhardt. *J.N. Madvigs dannelsestanker: En kritisk humanist i den danske romantik*. København: Museum Tusulanum, 2002.
- Lützen, Karin. *Byen tæmmes: Kernefamilie, sociale reformer og velgørenhed i 1800tal-lets København*. København: Hans Reitzels Forlag, 1998.
- Lützen, Karin. "Kaspar Villadsen: Det sociale arbejdes genealogi. Om kampen for at gøre fattige og udstødte til frie mennesker," *Dansk Sociologi* 3 (2005), 107–9.
- Løkke, Anne. *Døden i barndommen: Spædbørnsdødelighed og moderniseringsprocesser i Danmark 1880 til 1920*. København: Gyldendal, 1998.
- Nordenbo, Sven Erik. "Uddannelsesforskning – pædagogik, en humanistisk disciplin," *Nyt om uddannelsesforskning* 1, no. 3 (1981), 3–6.
- Nordenbo, Sven Erik. *Bidrag til den danske pædagogiks historie*. København: Museum Tusulanums Forlag, 1984.
- Plum, Maja. "The Emergence of the Analytical Method in Early Childhood Education." *The International Journal of Qualitative Studies in Education* 25, no. 5 (2012), 645–63.
- Popkewitz, Thomas. "Dewey, Vygotsky, and the Social Administration of the Individual: Constructivist Pedagogy as Systems of Ideas in Historical Spaces." *American Educational Research Journal* 35, no. 4 (1998a), 535–70.
- Popkewitz, Thomas. *Struggling for the Soul. The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher*. New York: Teachers College Press, Columbia University, 1998b.
- Popkewitz, Thomas and Marianne Bloch. "Administering Freedom: A History of the Present – Rescuing the Parent to Rescue the Child for Society." In *Governing the Child in the New Millenium*, edited by Kenneth Hultqvist and Gunilla Dahlberg, 85–118. London/New York: Routledge Falmer, 2001.
- Prytz, Johan. *Speaking of Geometry: A Study of Geometry Textbooks and Literature on Geometry Instruction for Elementary and Lower Secondary Levels in Sweden, 1905–1962, With a Special Focus on Professional Debates*. Uppsala: Uppsala University, 2007.
- Rømer, Thomas Aastrup. *At lære noget i en verden uden gelænder: En kritisk diskussion af nyere læringsteori*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, 2005.
- Rømer, Thomas Aastrup. *Uddannelse i spænding: Åbenhjertighedens, påmindelsens og tilsynekomstens pædagogik*. Århus: Klim, 2010.
- Simonsen, Dorte Gert. *Tegnets tid*. København: Museum Tusulanums Forlag, 2003.

- Tesfahuney, Mekonnen and Magnus Dahlstedt. "Lägrets politik: Undantagstillstånd, övervakningsansamlingar och migration." In *Viljan att styra: Individ, samhälle och välfärdens styrningspraktiker*, edited by Sophia Lövgren and Kerstin Johansson. Lund: Studentlitteratur, 2007.
- Villadsen, Kaspar. *Det sociale arbejdes genealogi: Om kampen for at gøre fattige og udstødte til frie mennesker*. København: Hans Reitzels Forlag, 2004.
- von Oettingen, Alexander. *Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier: Perspektivering af K. Grue-Sørensens filosofiske pædagogik*. Århus: Klim, 2006.
- Wacquant, Loïc. "Following Pierre Bourdieu into the field." *Ethnography* 5, no. 4 (2004), 387–414.
- Wacquant, Loïc. *Prisons of Poverty*. Minnesota: University of Minnesota Press, 2009 [orig. 1999].
- Winther-Jensen, Thyge. *Undervisning og menneskesyn hos Platon, Comenius, Rousseau og Dewey*. København: Akademisk Forlag, 2004.
- Ydesen, Christian. *The Rise of High-Stakes Educational Testing in Denmark (1920–1970)*. Frankfurt: Peter Lang, 2011.



Vaisenhuset og Blaagaard Skolelærerseminarium: Forbindelsen mellom to lærdomsmiljø i København omkring 1795

Randi Skjelmo

Abstract

Vaisenhuset and Blaagaard teacher education institute: The connection between two learning institutions in Copenhagen about 1795

Vaisenhuset (The Orphan House) in Copenhagen was established after the Nordic War (1700–1720) to take care of and educate orphans. The institution soon became a centre for the Pietists in Denmark. Blaagaard Institute was initiated by The Great School Commission and became the first government-financed teacher education in Denmark. It was established 1791 inspired by Enlightenment ideas. When The Orphan House was totally destroyed during a fire 1795, the initiative was taken to amalgamate with Blaagaard. This article answers the following questions: What kind of institution was The Orphan House in 1795? What kind of institution was Blaagaard? How was care and education for poor and orphan girls and boys planned to be realised in a new institution? Which future role was intended for The Orphan House in relation to Blaagaard?

Keywords

eighteenth century, orphans, social and educational ideas, teacher education, Copenhagen
1700-tallet, foreldreløse jenter og gutter, sosial og pedagogisk tenkning, lærerutdanning, København

Innledning

Natten mellom d. 5te og 6te Juni sov Børnene i deres bedste Klæder med en Byldt Linned under Hovedet i Gangene. De vigtigste Documenter og samtlige Regnskaber bleve lagte i Sække og bragte til Gudes Moders Huus i Vigants Gade. Den 6te Juni efter Kl. 12 forlod Børnene Vaisenhuset og gik til Blaagaard, ledsagede av Læremødrene og Lærerne, hvilke bar Alterstagerne og de hellige Kar. [...] Næste Dag besøgte Gude Blaagaard og fandt Børnene fornøiende paa det nye Sted.¹

Hendelsen som her refereres, fant sted under den store bybrannen i København på forsommeren 1795. Den oppsto om ettermiddagen 5. juni; en fjerdedel av hovedstadens bygninger ble lagt i aske og 6 000 mennesker ble gjort husløse i løpet av to

1 A. Exner, *Efterretninger om Det Kongelige Vaisenhus* (København: J.H. Schultz, 1881), 80–1.

Randi Skjelmo is Associate Professor of Pedagogy at the Department of Education, University of Tromsø, The Arctic University of Norway.
Email: randi.skjelmo@uit.no

døgn.² Barna talte mellom 100 og 120 og var tilhørende på Vaisenhuset, en institusjon for foreldreløse og fattige jenter og gutter, beliggende i sentrum av København. Med flammer som truet i nærheten, hadde barna ikke gått til sengs på sovesalene som vanlig, men lagt seg fullt påkledd i gangene. Om brannen tiltok, kunne de dermed raskt evakueres. Da barna ble bragt i sikkerhet neste dag, skjedde det ved at de sammen med sine foresatte gikk til fots til Blaagaard. Stedet lå utenfor byen og huset det nyopprettede skolelærerseminariet for helstaten Danmark-Norge. Vaisenhuset ble totalskadd i brannen og i arbeidet med å finne ordninger for den videre driften framkom forslaget om en sammenslåing med Blaagaard. Den midlertidige samlokaliseringen av de to lærdomsmiljøene kom til å bli den alminnelige ordning i tiden mellom 1795 og 1799.

Fokuset i denne artikkelen ligger på den forening av de to institusjoner, Vaisenhuset og Blaagaard, som fant sted i etterkant av brannen i 1795. De spørsmål artikkelen søker å gi svar på er:

1. Hva slags institusjon var Vaisenhuset omkring 1795?
2. Hva slags institusjon var det nyopprettede Blaagaard Skolelærerseminarium?
3. Hvordan var omsorg og utdanning for fattige og foreldreløse jenter og gutter tenkt realisert gjennom en forening av de to institusjoner?
4. Hvilken rolle var Vaisenhuset tiltenkt i forhold til det nyetablerte Blaagaard skolelærerseminarium?

Teoretisk og metodologisk tilnærming

For å klargjøre hvilke muligheter som lå i en forbindelse utover det rent organisatoriske, er også perioden som gikk forut for 1795 betonet. Teoretisk knytter artikkelen an til Ingrid Markussens arbeid *Til Skaberens Ære, Statens Tjeneste og Vor egen Nytt* og Ida Bulls nyskrevne arbeid *Kunnskap – hver etter sin stand og sitt kjønn*. Bull gir en framstilling av den utdanning som fantes i byene på 1700-tallet og tidlig 1800-tall i Norge. Et av spørsmålene hun stiller er om alle skulle lære det samme. Hun konkluderer med, at den utdanning som ble gitt, var tilpasset den enkeltes stand og kjønn. Selv om utdanning i løpet av syttenhundredetallet fikk et økt omfang, konkluderer Bull med at den ikke ble et middel for å endre standstilknytning. Også hos Markussen står kjønn og stand sentralt. Med utgangspunkt i leseforskning har hun avdekket forbindelser mellom reformer innenfor landbruk og skole. Hun trekker inn pietismen og kameralismen som idegrunnlag. Blant kameralistene var siktemålet å oppnå økonomisk utvikling gjennom landbruk og manufakturindustri.

Primærkildene som ligger til grunn for denne artikkelen er framkommet gjennom studier i Misjonskollegiets arkiv ved Rigsarkivet i København. Det er å anta at det også i arkivene til Danske Kanselli og Den Store Skolekommisjonen finnes materiale som ytterligere kan belyse forskningsspørsmålene. Studier i Misjonskollegiets arkiv har vært motivert av kunnskapssøken om tidlig lærerutdanning i nordområdene, deriblant de tidlige seminarier i Trondheim i Norge for perioden 1717–1732. Det ble av den danskfødte biskop Schønheyder tatt initiativ til et seminarium sist på 1700-tallet i Trondheim som skulle samlokaliseres med byens Vaisenhus.³ Den dans-

2 *Den Store Danske*, "Københavns brande," http://www.denstoredanske.dk/Danmarks_geografi_og_historie/Danmarks_historie/Danmark_1536-1849/K%C3%B8benhavns_brande.

3 Elizabeth B. Jacobsen, "Schønheyders Skolemester-Seminarium i Trondheim: Et forsøk på organisert skoleholderutdannelse ved århundreskiftet 1800" (Hovedoppgave i historie, Universitetet i Trondheim, 1992).

ke helstatspolitikken satte imidlertid en stopper for en slik utvikling. Misjonskollegiets arkiv ble oppbevart i Vaisenhuset og store deler anses å ha gått tapt ved brannen i 1795. Av sitatet innledningsvis ser vi hvordan deler av arkivet ble reddet. Blant dette var stillingsinstruksjoner. Anvendt i artikkelen er to trykte instruksjoner fra Vaisenhuset, den ene for informatorer, som var de mannlige lærere, den andre for læremødre, som var kvinnelige ansatte.⁴ Informatorer og læremødre var stillingskategorier, og det var disse ansatte som hadde den meste og tetteste kontakten med barna. Helt fra oppstarten hadde det vært vanlig med trykte utgivelser av dokumenter som gjaldt den daglige driften. Det framgår ikke av instruksene når disse var blitt vedtatt eller trykket, men begge er underskrevet året 1791. Gjennom underskriftene får vi vite hvem som var tilsetningsmyndighet og vi får vite navnet på de ansatte. Instruksene er normative kilder, som belyser hvordan virksomheten var tenkt å fungere. De er omfattende og detaljerte; instruksjonen for informatorer inneholdt 36 paragrafer, instruksjonen for læremødre 29 paragrafer. De viser at det var et tydelig stillingshierarki, informatorene og læremødrene var overordnet tjenestefolkene og underlagt husets prest. Informatorer og læremødre var ment å ha oppsyn med barna størsteparten av dagen, delta aktivt i oppdragelsen og ha ansvar for at daglig rutiner ble fulgt. Instruksene gir innblikk i arbeidsområdene til de ansatte som var tettest på barna og blir dermed betydningsfulle som kilde til kunnskap.

I materialet inngår videre to brev fra førstelærer ved Blaagaard seminar, J. Chr. G. Clausen.⁵ Begge brevene er et forsvar for å bevare Vaisenhuset gjennom en sammenslåing med Blaagaard etter brannen i 1795. Det var nemlig framkommet forslag om å avvikle Vaisenhuset, fra aktører som mente at det ikke svarte til sin hensikt.⁶ Vi har innledningsvis sett at barna ble innlosjert i bygningen til lærerseminariet allerede mens brannen pågikk. Det som i utgangspunktet var en nødløsning har etter hvert blitt å betrakte som en midlertidig ordning. Det ble nedsatt en kommisjon for å utrede den videre driften av Vaisenhuset, og et av forslagene som framkom var en permanent sammenslåing med Blaagaard. Begge brevene fra førstelærer Clausen er håndskrevne.⁷ Det første er datert 18. september 1795 og er et begrunnet forslag fra Clausen om å forene Vaisenhuset med Blaagaard. Transkribert utgjør brevet sju sider.⁸ Det andre brevet er skrevet 2. november samme år og stilet til de ”Høystærrede

4 Instrux for samtlige Informatorer ved det Kongelige Waysenhuus, underskrevet 19de Januarii 1791, Missionskollegiet og Directionen for Vajsenhuset 1721–1868, Diverse dokumenter, 234 Missionskollegiets arkiv (MK), Rigsarkivet i Danmark (RAD); Instrux for Lære-Mødrene ved det Kongelige Waysenhuus, underskrevet 31te Martii 1791, Missionskollegiet og Directionen for Vajsenhuset 1721–1868, Diverse dokumenter 7, 234, MK, RAD .

5 Forslag fra J. Chr. G. Clausen, 18de Sept, 1795, Missionskollegiet og Directionen for Vajsenhuset 1721–1868, Diverse dokumenter 7, 234 MK, RAD.

6 Statsfysikus Dr. Mangor innga 2. juli 1795 et forslag til Danske Kanselli om ikke å gjenoppføre Vaisenhuset. Han anklaget barna for atskillige laster, de var bleke og forknyttede til tross for god og tilstrekkelig føde, de kledtes for godt, spiste for godt, gikk for tidlig til sengs, hadde lov til å vrake maten og de kostet for mye. Ved å sette barna i privat pleie hos bønder og håndverkere mente Magnor at Vaisenhusets Fond kunne bekoste oppdragelsen av 720 barn, i motsetning til de 120 som hadde plass i Vaisenhuset. Halvparten av barna fra København kunne få sin oppdragelse på Blaagaard, dels for å utgjøre en skole til øvelse for seminaristene, dels for “endnu at gøre nogle Eksperimenter med den sammendyngede Opdragelse”; Chr. Ottesen, *Det Kgl. Vajsenhus gennem to hundrede aar* (København: Haase & Søn, 1927), 84.

7 Forslag fra Clausen, 18de Sept: 1795, 234 MK, RAD; Forslag fra Clausen, 2 Nov, 1795, Missionskollegiet og Directionen for Vajsenhuset 1721–1868, Diverse dokumenter 7, 234, MK, RAD.

8 Forslag fra Clausen, 18de Sept, 1795, 234 MK, RAD.

Herrer Medlemmer i Commissionen”.⁹ Den kommisjonen som her er adressat, er sannsynligvis den som var blitt nedsatt for å utrede den videre driften av Vaisenhuset etter brannen. Her var Clausen selv medlem. Brevet innledes med en sides meddelelse og er vedlagt kopi av Clausens forslag av 18. september om en sammenslåing av de to institusjonene. Han ber i dette andre brevet kommisjonen ta stilling til forslaget om å forene Vaisenhuset og Blaagaard. Forslaget og argumentasjonen i brevet var ikke bare et pragmatisk løsningsforslag i en vanskelig situasjon, men viser hvilken sosial og pedagogisk tenkning som lå til grunn for den foreslåtte organiseringen. Dette gjaldt både allmennutdanning og yrkesforberedelse for jenter og gutter, samt utdanning for seminarister. Dokumentene viser også hvordan sosial og pedagogisk tenkning faller sammen. De gir tilgang til skolepolitiske ideer sist på syttenhundretallet som inkorporerte det sosiale perspektivet med tilgang til utdanning for fattige barn og barn uten forsørgere. De gir også innblikk i tidlig lærerutdanning. Vi får innblikk i hvilke tanker om undervisning og om organisering som var felles for de to institusjonene og hva slags endringer som var ønskelige. Gjennom Clausens brev blir det mulig å knytte forbindelse mellom undervisningen av jentene og guttene ved Vaisenhusets skole og undervisningen av seminaristene og til rekruttering av kandidater til seminaret. Blant kildene er også en kongelig advarsel mot å innføre eller trykke bøker som Vaisenhuset hadde monopol på.¹⁰ Vaisenhuset baserte sine inntekter på blant annet apotekdrift og trykkeprivilegier. Av skrevet framgår det hvordan disse privilegiene var viktige som økonomiske vilkår for undervisningen ved Vaisenhusets skole.

Også det nyskrevne verket *Dansk skolehistorie* er en kilde til kunnskap. Det gjelder både første bind *Da læreren holdt skole: Tiden før 1780* og andre bind *Da skolen tog form: Tiden 1780–1850*. For utfyllende opplysninger om Blaagaard er anvendt Ingrid Markussens framstilling i *Dansk læreruddannelse* bind 1. Denne inngår i et trebindsverk om dansk lærerutdanning som omhandler perioden fra opprettelsen av Blaagaard og fram til nyere tid. I tillegg er anvendt A. Exners bok *Efterretninger om Det Kongelige Vaisenhus* og Chr. Ottesens *Det Kgl. Vajsenhus gennem to hundrede aar*. Exner var teologisk kandidat og lærer ved Vaisenhuset fra 1854, boken omhandler perioden fra Vaisenhuset ble igangsatt i 1727 og fram til 1881. Ottesens bok utkom etter at han i mer enn 30 år hadde arbeidet i Vaisenhusets arkiv og går fram til 1927. Begge framstillingene er godt belagt med kilder og er viktig bidrag til kunnskap om virksomheten både i tidsrommet omkring 1795 og i tiden forut for de hendelser som aktualiserte sammenslåingen.

Opprettelse av et Vaisenhus i København

Danmark hadde i årene fram mot 1720 vært preget av spørsmålet om hva som kunne gjøres for de fattige barna. Problematikken hadde fått økt aktualitet som følge av den store nordiske krig (1709–1720). Mange familier hadde mistet sine forsørgere som direkte følge av krigshandlinger, og en rekke barn var blitt foreldreløse som følge av sykdomsepidemier. Det eksisterte på denne tiden et fattigvesen i København som blant annet hadde innredet en bygning til forpleining av foreldreløse barn. Samtidig

⁹ Forslag fra Clausen, 2 Nov, 1795, 234 MK, RAD.

¹⁰ Skriv fra Kong Christian 6. vedrørende trykkeprivilegier, 6te Maj 1740, Fundas med senere ændringer, 235 Det Kgl. Vajsenhus 1720–1826, RAD.

økte antall hittebarn og nyfødte barn som var blitt forlatt.¹¹ Forslaget om et Vaisenhus hadde vært lansert flere ganger i løpet av krigen, men det var først i etterkant av denne at institusjonen kom nærmere en realisering. Det skjedde gjennom en meddelelse fra kongen til Misjonskollegiet, om at han ville bevilge et årlig beløp til et Vaisenhus. Misjonskollegiet skulle stå for etableringen og overtilsynet med virksomheten.¹²

I forkant fungerte Misjonskollegiet som et departement med ansvar for misjonsvirksomheten i Trankebar i India, blant samene i det nordlige Norge og blant inuittene på Grønland. Misjonskollegiet var blitt etablert i 1714 for å få den danske trankebarmisjonen i ordnede former, etter at det hadde oppstått konflikter mellom misjonærene fra Halle og ledelsen for det Ostindiske handelskompaniet.¹³ Exner anvender ikke betegnelsene indre og yte misjon, men skiller mellom “Hedningene i Ostindien” og “Finmarken, der dog kaldtes et christent Land”.¹⁴ I forlengelsen av dette viser han at også oppdragelsen av forlatte barn i et vaisenhus kunne oppfattes som en slags misjonsvirksomhet mellom hedninger i et kristent land; “Det er ved denne Forbindelse til Missionen, at Vaisenhuset fra først af erholdt sin religiøse Besegling og Indvielse, og fik sin Opdragelse grundlagt paa religiøse Motiver”.¹⁵

Igangsettelsen og driften av Vaisenhuset skulle nå komme i tillegg til oppgavene i India, Norge og Grønland. Til formålet ga kongen en bygning på Nytorv i København som hadde huset det tidligere ridderlige akademi.¹⁶ På Vaisenhuset skulle barna få et hjem, hvor de utover forpleining også skulle få oppdragelse og undervisning. I tråd med pietistisk tankegang skulle barna opplæres i den evangeliske kristendomsoppfattelse etter den augsburgske konfesjon, til å tro på Gud og leve etter hans vilje. Jentene skulle få øving i kjøkkenarbeid, spinning, søm og knipling. Med slike kunnskaper og ferdigheter ville de bli i stand til å skaffe seg et utkomme. Guttene skulle få undervisning i historie og geografi, de som hadde anlegg for det fikk også lære matematikk, mekanikk eller lovkunnskap. Guttene ble også gitt anledning til å studere. For guttene var det altså evnene som bestemte hvilken utdanning de fikk, ikke økonomi eller stand. Læremødrene deltok til en viss grad også i undervisningen ved at de lærte jentene opp til ulike former for husstell og håndarbeid og de lærte guttene å strikke strømper.¹⁷ I tillegg til opplæring og disiplinering, bidro barnas arbeid også til økonomisk utbytte gjennom det arbeid de utførte. Vaisenhuset skulle også ha sin egen kirke med offentlig gudstjeneste og katekisasjon på dansk eller tysk. Siktemålet med virksomheten ved Vaisenhuset var med andre ord todelt, den skulle både frelse den fattige ungdom og skaffe etterslekten bedre livsvilkår. Den endelige åpningen fant sted i 1727.¹⁸ Ved igangsettelsen ble det tatt inn 30 barn, 13 jenter og 17 gutter. I løpet av det første året var antallet barn utvidet til 100. Fra oppstarten

11 Ottesen (1927), 15–20

12 Ottesen (1927), 13

13 Randi Skjelmø, “Utdanning av lærere for det nordlige Norge: De tidlige institusjoner i Trondheim 1717–1732,” *Sjuttonhundratallet. Nordic Yearbook for Eighteenth-Century Studies* (2013), 44.

14 Exner (1881), 3–4.

15 Ibid., 4.

16 Charlotte Appel og Morten Fink-Jensen, *Da læreren holdt skole: Tiden før 1780*, bind 1 av *Dansk skolehistorie: Hverdag, vilkår og visioner gjennom 500 år*, red. Charlotte Appel og Ning de Coinck-Smith (Århus: Århus universitetsforlag, 2013), 246.

17 Instrux for Lære-Mødrene 1791, § 13, 234 MK, RAD.

18 Appel og Fink-Jensen (2013), 244.

bodde der 13 voksne som var tilsatt i ulike stillinger. Fire av disse var informatorer og to var lærermødre. På det meste var det omkring 120 barn som bodde i Vaisenhuset.

Vaisenhuset i København var etablert etter modell av Vaisenhuset i byen Halle i Tyskland. Dette hadde teologen og pedagogen August Hermann Francke (1663–1727) fått bygd i 1698.¹⁹ Vaisenhuset representerte da noe helt nytt, tidligere hadde foreldreløse barn blitt anbrakt i de barnehjem som tilhørte tukthusene. Halle ble regnet som pietismens arnested i Tyskland, mens Vaisenhuset i København var sentrum for pietismen i Danmark.²⁰ Sammen med den tyske teologen Philipp Jakob Spener (1635–1705) regnes Francke som pietismens grunnlegger.²¹ 1692 ble Francke prest og professor i Halle. Som universitetslærer la han særlig vekt på et vitenskapelig-oppbyggelig bibelstudium, og som prest drev han menighetsarbeid og tok seg av fattigpleien. Han grunnla de berømte Franckes stiftelser, og bygningene står ennå som et minnesmerke over virksomheten. Fra å begynne i det små vokste stiftelsene til å omfatte bl.a. fattigskole (1695), to borgerskoler, læreanstalt for fornemme folks barn (1696), latinskole (1697), vaisenhus (1698), bokhandel (1698), boktrykkeri (1701), den ostindiske misjonsanstalt med et stort bibliotek (1705), apotek og bibelanstalt (1710).²² Foruten organisatorisk talent la han for dagen pedagogiske evner. Francke tok også initiativ til misjon, og det reiste ut flere misjonærer fra Halle. Også de misjonærene som ble sendt ut av den danske trankebarmisjonen for å virke i India var tyskere fra Franckestiftelsen. For Francke og Halle-pietismen var det viktig at omvendelsen til et sant kristent liv skulle kunne identifiseres som en bestemt og epokegjørende hendelse i den troendes liv.

Vaisenhuset omkring 1795

Formålet med virksomheten ved Vaisenhuset var ”Opbyggelse og Saligheds Befordring, samt danne de unge Børn til nyttige Borgere i Staten.”²³ Informatorene og lærermødrene skulle være gode eksempler i ustraffelig vandel, de skulle ha kjærlighet og opptre med en vennlig alvorlighet. De måtte også vokte seg for at de verken i ord eller gjerning ga de små noen forargelse, og oppdragerne ble anbefalt å være innbyrdes enige.²⁴ Ved Vaisenhusets skole ble alle, både jenter og gutter undervist i fagene kristendom, regning og skriving. Barna ble inndelt i klasser ut fra alder og evner, slik at en informator tok seg av de som skulle lære å stave, en annen av de som skulle undervises i katekisme, en tredje av dem som skulle lese i Bibelen og lære skriftsteder og en fjerde av de som skulle lære å skrive og regne. En egen paragraf omhandlet straff, og det ble framholdt at korporlig straff burde unngås.²⁵ I stedet burde man ty til tiltak som igjensitting, flytte elevene en klasse ned eller skille dem fra de andre. Instruksene viser videre at det var en klar kjønnsdeling på noen områder når det gjaldt undervisning; guttene ble oppfordret til å søke kunnskap utenfor stiftelsen ”til det de

19 Ottesen (1927), 15.

20 Appel og Fink-Jensen (2013), 244–5.

21 *Store norske leksikon*, “August Hermann Francke,” http://snl.no/August_Hermann_Francke.

22 Ibid.

23 Instrux for samtlige Informatorer 1791, § 1, 234 MK, RAD.

24 Instrux for samtlige Informatorer 1791, § 2, 234 MK, RAD; Instrux for Lære-Mødrene 1791, § 2, 234 MK, RAD.

25 Instrux for samtlige Informatorer 1791, § 10, 234 MK, RAD.

have Lyst og Duelighed til”, jentene til å lære hånd- og husgjerning innenfor stiftelsen.²⁶ Vi ser altså helt klart at jenter og gutter ikke hadde de samme mulighetene når det gjaldt hvilken kunnskap det var mulig å søke. Guttene kunne følge sine interesser og anlegg gjennom å søke ut fra institusjonen. Jentene ble opplært til å forsørge seg selv gjennom håndarbeid som strikking, spinning og knipling. De fikk dermed en opplæring som gjorde at de kunne gå inn i manufakturindustrien. Jentene fikk også opplæring i generelt husarbeid som skulle komme til nytte i et fremtidig ekteskap eller i tjeneste for andre.

Man var også opptatt av barnas helse. Det var lege tilknyttet Vaisenhuset, et eget sykeværelse og en kjemmekone skulle holde barna rene for utøy. Barna ble vekket av læremoderen klokken seks om morgenen.²⁷ Etter vask og påkledning fulgte reining av senger, rengjøring og lufting av sovesaler. Læremoderen skulle så, ved hjelp fra et par av de mest voksne og forsiktige av barna ”som dertil kan betros, lader røge med Enebær overalt paa Sovesalene, Gangene og Skolerne”.²⁸ Klokken kvart på sju skulle alt være ferdig og samtlige barn samles for å følges til morgenbønn klokken sju. Flere av paragrafene omhandlet barnas tøy og sko. Nypussede sko skulle både forlenge brukstiden og inngi et godt førsteinntrykk:

Med de Børn, som gaae ud af Stiftelsen, enten til Læremestere eller paa Tegne-Academiet, maa Informatorene have nøye Opsigt, at de ere skikkelig iførte, samt deres Haar og Skoe ordentlig opsadt og pudset.²⁹

Undervisning i den kristne lære spilte en sentral rolle. Informator og læremoder fulgte barna til kirken, og i etterkant ble de prøvd i hva de hadde forstått av prekenen.³⁰ Informatorene skulle også holde oppsyn med at alle deltok i gudstjeneste og bønn. Forberedelsene på skolen spilte en viktig rolle for det som skulle skje i kirken. Videre gikk høytlesing ved måltidene på omgang blant barna. I forkant hadde de øvd på denne lesingen på skolen. I tillegg til morgenbønnen før frokost deltok barna i bønn etter kveldsmaten. Det ble bedt for kongen, direksjonen, stiftelsen og dens støttespillere.³¹ Vi ser altså at religionen spilte en viktig rolle når det gjaldt å disiplinere og kontrollere den fattige del av befolkningen.

Blaagaard Skolelærerseminarium

I siste halvdel av syttenhundretallet foregikk det et omfattende arbeid i Danmark for å bedre skolevesenet. Som del av dette fikk Den store skolekommisjonen i 1789 til oppgave å opprette lærerutdanning og å utarbeide en ny skolelovgivning.³² Opprettelsen av det statlig finansierte Blaagaard Skolelærerseminarium i 1791, med det formål å utdanne lærere, var et av de snarlige resultatene av arbeidet i kommisjonen.

26 Instrux for samtlige Informatorer 1791, § 19, 234 MK, RAD.

27 Instrux for Lære-Mødrene 1791, § 4, 234 MK, RAD.

28 Ibid.

29 Instrux for samtlige Informatorer 1791, § 32, 234 MK, RAD.

30 Instrux for samtlige Informatorer 1791, § 8, 234 MK, RAD.

31 Instrux for samtlige Informatorer 1791, § 16, 234 MK, RAD.

32 Ingrid Markussen, “Læreruddannelsens første tid – 1791 til ca. 1830”, i Karen B. Braad et al., – *for at blive en god lærer: Seminarier i to århundreder*, bind 1 av *Dansk Læreruddannelse* (Odense: Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie/Syddansk Universitetsforlag, 2005), 33.

Det mer langsiktige resultatet var skolelovgivningen som kom i 1814.³³

Blaagaard var blitt etablert etter tysk mønster med internat for seminaristene. Seminariet ble igangsatt med 14 elever, og antallet økte til opp mot 40. Fra begynnelsen var undervisningsfagene religion (6 timer pr. uke), dansk (2t), historie og geografi (2t), naturhistorie og naturlære (2t), regning og matematikk (6t), katekisasjon (6t), musikk (8t) og skriving (2t). Seminariet så det som sin oppgave å gi seminaristene opplæring som skulle sette dem i stand til å spe på inntekten i de periodene det ikke var skole. Slikt arbeid kunne være landbruk, biavl eller hagedyrking. Her finner vi nedfelt ideene fra kameralismen, som Markussen påpeker, med forbindelser mellom landbruk og skole. Det fantes også andre måter å skaffe seg inntekter på som var mindre ansett, for eksempel som omvandrende musikanter.³⁴

Undervisningen for elevene i seminariets øvingsskole, Blaagaard Børneskole, åpnet i 1792 med 12 elever i en klasse. Disse hadde, etter ide fra Reventlow, 20 timer i uken. I disse inngikk religion (6t), bibelhistorie (2t), skriving (2t), regning (2t), syllaberen (staving) og allmenntilgjengelige kunnskaper (4t), og lesing (4t), senere ble en time brukt til sang. Øvingsskolen ble i 1795 utvidet fra en til to klasser. Om det var elever fra Vaisenhuset som utgjorde denne andre klassen vet vi ikke. Med det antall barn som bodde på Vaisenhuset skulle det i så måte ha vært grunnlag for en langt mer omfattende øvingsskolevirksomhet.

Hvordan var omsorg og utdanning for fattige og foreldreløse barn tenkt realisert gjennom en forening av de to institusjonene?

På tidspunktet for sammenslåing hadde Blaagaard Skolelærerseminarium vært i drift i kun få år. Det var inspirert av seminariet i Kiel som var blitt etablert i 1781. I Kiel var seminariet samlokalisert med Vaisenhuset og guttene der ble undervist av seminaristene. Når det kun er guttene som nevnes, kan det bety at det ikke ble tatt inn jenter. I seminarienes første tid var det et ønske om å legge dem i nærheten av en høyere undervisningsinstitusjon for å få lærerkrefter og tilsynsmenn derfra. Det var også et ønske om å forene det med en oppdragelsesanstalt for å gi elevene øvelse i deres tilkommende yrke. Når Kiel ble valgt som sted, var det fordi en her kunne få forstander og lærere fra universitetet og at seminaristene kunne få øving i undervisning.³⁵ Planen for seminariet i Kiel var blitt skaffet til veie av Reventlow og lagt til

33 Året 1814 ble det til sammen vedtatt 5 skoleforordninger. En av disse gjaldt for länddistriktene i Danmark, en annen for kjøpstedene og en tredje for København. De to øvrige gjaldt for Slesvig og Holstein og for jøder i kongeriket; Christian Larsen, Erik Nørr og Pernille Sonne, *Da skolen tok form: 1780–1850*, bind 2 av *Dansk skolehistorie: Hverdag, vilkår og visioner gjennom 500 år*, red. Charlotte Appel og Ning de Coninck-Smith (Århus: Århus universitetsforlag, 2013), kapittel 7. Dette var samme år som Danmark tapte Norge til Sverige. En egen skolekommisjon var blitt opprettet for Norge 1811. I Norge kom den første skoleloven etter unionsoppløsningen i 1816; jfr. Torstein Høverstad, *Norsk Skulesoga: Det store interregnum 1739–1827* (Kristiania: Steenske forlag, 1918), kapittel XI og XII. For situasjonen i Norge for øvrig, se Tone Skinningsrud, *Fra reformasjonen til mellomkrigstiden: Framveksten av det norske utdanningssystemet* (Tromsø: Universitetet i Tromsø, 2013). <http://hdl.handle.net/10037/5208> (lastet ned 1. oktober 2014) og Liv Helene Willumsen, "Trondenes Seminarium: Et lærdomsmiljø grunnlegges," *Nordic Journal of Educational History* 1, no. 1 (2014), 45–58. Skinningsruds arbeid omfatter framveksten av det norske utdanningssystemet fra reformasjonen, og utgjør et interessant supplement til den nyskrevne danske utdanningshistorien innenfor det tidsrommet helstaten Danmark-Norge eksisterte. Willumsens arbeid viser grunnleggelsen av det første offentlige lærerseminaret i Norge, etablert på Trondenes i 1827.

34 Markussen (2005), 46–7.

35 Joakim Larsen, *Bidrag til den danske skoles historie 1784–1818* (København: Unge Pædagoger, 1984 [org. 1893]), 35, 37.

grunn for organiseringen ved Blaagaard. Ønsket om å forene en oppdragelsesanstalt med seminariet i København hadde ikke fått tilslutning. Den første tiden etter etableringen av Blaagaard kom det elever fra den nærmeste barneskolen for å bli undervist av seminaristene. I 1792 ble det satt i gang en egen øvingsskole ved seminariet.³⁶

Clausen som var førstelærer ved seminariet, fungerte i praksis også som forstander og regnskapsfører.³⁷ Han var i tillegg en av de to lærerne som hadde oppsyn med øvingsskolen ved seminariet.³⁸ Det betød at han satt inne med en omfattende oversikt over de ulike sider ved driften av Blaagaard. Utdannelsen hadde Clausen fra seminariet i Kiel. Her hadde han også virket som lærer. Clausen hadde derfor første-håndskjennskap til en organisering der seminariet og vaisenhuset var samlokalisert.

Organiseringen ved Vaisenhuset i København og Blaagaard hadde det til felles at det var internatdrift begge steder. Å samlokalisere de to institusjonene kunne bety økonomisk gevinst i form av driftsfordeler. Imidlertid var det også forskjeller som ikke var uproblematiske. Aldersgrupperingen var ulik. Mens Vaisenhuset var en institusjon for barn og unge, var Blaagaard en institusjon for unge voksne. Både jenter og gutter bodde på Vaisenhuset, mens seminaristene utelukkende var unge menn. Innholdet i undervisningen og metodene var i følge forslaget det samme ved begge institusjonene. Det ble allerede i 1690-årene satt i gang pedagogisk utdanning og praktisk opplæring av guttene i vaisenhuskolene. Det ble oppfattet som viktig at det enkelte menneskets trosforståelse skulle sette spor i sosiale handlinger og at sosial aktivitet bygde på en bærekraftig privatøkonomi. Derfor fikk de pietistiske skolene i Tyskland til oppgave også å gi undervisning i fag som forberedte for et virksomt voksenliv. Dette innbefattet fag som lesing, religion, elementær skriving, regning med innsikt i geometri, historie, geografi, naturfag og praktiske håndverksfag. Dermed ble det også stilt betydelige krav til lærerne.³⁹ Gjennom arbeidet til Francke, var ifølge Markussen, prinsippet om en lærerutdanning skapt. Hun framholder videre at det er tenkningen i det tyske pietistiske skoleprogrammet som ”mange årtier senere slår igennem i Danmark – som et udslag af en oplysningspræget pædagogik, der af få ville blive betegnet som pietistisk.”⁴⁰ Her i kan noe av forklaringen ligge når Clausen argumenterte med at undervisningsinnholdet og metoden ved Blaagaard og Vaisenhuset hadde så mye til felles.

Markussen betoner også forholdet mellom skolereformene og de store endringene i landbruket.⁴¹ Sist på syttenhundretallet ble landbruket vurdert som den viktigste naturressursen i Danmark, og et av spørsmålene var hvordan man kunne sette bøndene i stand til å dyrke jorden i tråd med de nye landbruksfaglige teoriene. Forslaget om å kvalifisere lærerne var blitt tatt opp i Den lille Landbokkommissjonen, og i 1786 hadde denne framsatt forslag for regjeringen om å opprette seminarieutdanning. Forslagsstiller var greve Ludvig Reventlow (1751–1801), og det ble sendt på høring til stiftsøvrigheten på Sjælland, det vil si hos biskop Nicolai Edinger Balle (1744–1816). Reventlow og Balle hadde begge plass i Den store skolekommissjonen,

36 Markussen (2005), 81–2.

37 Ibid., 35.

38 Ibid., 81.

39 Ibid., 23.

40 Ibid.

41 Markussen (1995); Markussen (2005), 25–7.

og de representerte datidens to pedagogiske leire. Biskop Balle ble regnet som en moderat-konservativ talsmann for reformer på strengt kirkelig grunnlag, Reventlow som tilhenger av tidens fremskrittsideer og filantropist. De sistnevnte var i hovedsak tyskere eller folk som sto den tyske kolonien nær. Reventlow ville ikke bare at skolen skulle gi en bestemt kunnskapsmessig kvalifisering, men også et bestemt holdningsmessig innhold. Han ønsket en klasseundervisning som involverte alle, ikke som i den gamle katekisasjonen der læreren hadde oppmerksomheten rettet mot en og en elev.⁴² Reventlow ville også innskrenke det geistlige tilsynet med skolen, og delvis la det erstatte av skoleinspektører og skolekommisjoner.⁴³ Inspirasjonen kom fra tysk reformpedagogikk og var i tråd med naturrettens likhetstenkning. Biskop Balle blir gjerne regnet som Reventlows meningsmotstander. Balle hadde studert i Leipzig og i Göttingen, og han hadde vært professor ved København universitet. Han ville i utgangspunktet forbedre skolen på det bestående grunnlaget, og ønsket ikke skolelærerseminarier etter modell fra Kiel. Balle ville heller at lærere skulle utdannes hos de lokale prestene og var derfor tilhenger av mindre prestegårdsseminarier.

Vi har tidligere sett at Vaisenhuset hadde privilegier når det gjaldt utgivelser av bibler og salmebøker. Trykkeprivilegiene innebar at de skulle være alene om å trykke Danske Bibler og Nye Testamenter med alle slags skrifter og i alle slags formater. Trykkeriet må ha hatt en sentral plass og vært god inntektskilde. Dette underbygges av et kongelig skriv fra 1740. Det inneholder en direkte advarsel til de som trykte bøker Vaisenhuset hadde monopol på. Det framgikk videre at Vaisenhuset, i tillegg til barna der, også forsynte mellom 50 og 60 barn utenfor huset med bøker. Dette, ble det framholdt, var utgifter som byens boktrykkere ikke hadde. Om noen skulle falle for fristelsen å trykke eller innføre slike bøker, måtte de påregne en bot på to tusen Riksdaler, enten til Vaisenhuset eller til annen gudelig virksomhet. I tillegg ville bøkene bli konfiskert. Med trykkeri, bokhandel og apotek har Vaisenhuset sannsynligvis stått seg godt økonomisk.⁴⁴

Vi skal her se nærmere på argumentasjonen til førstelærer Clausen for å samlokalisere de to institusjonene.⁴⁵ Det første han søkte å avklare var hva Vaisenhusets beste besto i, og om dette var knyttet til et bestemt sted. Han ville altså undersøke om virksomheten var så sterkt knyttet til huset den var lokalisert til at den ikke lot seg gjennomføre på alternative steder. Clausen ga en grundig utlegning av dette, med referanser til den opprinnelige fundasen for Vaisenhuset. Han konkluderte med at Vaisenhusets beste ikke var uadskillelig forbundet med en bestemt bygning, men innebar at barna fikk god undervisning og oppdragelse på det sted hvor det etter omstendighetene best kunne skje.⁴⁶

Clausen argumenterte altså for at virksomheten ikke var bundet til de opprinnelige bygningene. I utbroderingen av Vaisenhusets hensikt gikk han inn på den undervisningen og oppdragelsen som var nedfelt i Forordningene av 1727:

42 Markussen (2005), 29.

43 Larsen, Nørr og Sonne (2013).

44 Skriv fra Kong Christian 6. vedrørende trykkeprivilegier, 1740, RAD.

45 Forslag fra Clausen, 18de Sept, 1795, 234 MK, RAD.

46 Ibid.

At [...] Ungdom bliver opfostret i Gudsfrøgt, og tillige opdraget i de Videnskaber, hvoraf beqvem(m)e Personer kan tages til Konster, Haandværker og andre Forretninger [...] Ungdom som heraf skal have frie Underholdning, sømmelig og vel maae blive opdragen; saa have I Eder dette som Hoved-Værket i Særdeleshed at lade være angelegen, og med største Omhue og Flid derhen at see, at disse Börn i Guds sande Frøgt og saliggørende Lærdom, samt udi Læsen, Skriven og Regnen, grundig og vel vorder underviist.⁴⁷

Clausen framholdt at de økonomiske midlene verken måtte brukes til nødvendige lønninger eller bygninger. Han viste til bestemmelsen om inntak, at det heller ikke skulle være overflødige penger i kassen så lenge det fantes forlatte barn. En samlokalisering ville derfor kunne gi flere fattige og foreldreløse barn og unge et godt oppvekst- og utdanningstilbud.

Etter å ha klarlagt at hensikten var det overordnede, gjorde Clausen så rede for midlene.⁴⁸ I disse inngikk Vaisenhusets foresatte, lærere og andre nødvendige personer, bygninger, føde, klær, bøker etc. Videre poengterte han at det aldri hadde vært meningen at midlene skulle være uforanderlige. Neste punkt var spørsmålet om Vaisenhuset kunne lokaliseres utenfor byen og forenes med Blaagaard. Her foreslo han hvordan kommisjonen kunne ta hånd om det økonomiske. Trykkeriet kunne flyttes ut av byen, bokhandelen burde ha lokaler i byen, mens apoketerprivilegiene kunne bortforpaktet. I tillegg kunne tomtgrunnen selges, med en så attraktiv beliggenhet ville den gi en god pris.⁴⁹

Dernest framholdt Clausen at barna var det desidert viktigste.⁵⁰ Han argumenterte med at de utenfor byen ville få renere luft, bedre plass og et miljø som ville være helsemessig å foretrekke. På Blaagaard kunne de også få et jordstykke til å dyrke. Mens informatorene hadde hatt en sentral rolle når det gjaldt å være til stede sammen med og holde oppsyn med barna, brakte Clausen inn den positive betydning yrkesgruppen lærere ville kunne ha. Om informatorene ble byttet ut med utdannede seminarister, ville dette medføre økte utgifter. Hva som skulle føre til disse økte utgiftene sa han ingenting om, men han framholdt at de kunne tjenes inn på andre områder. Clausen slo altså fast at Blaagaard var egnet som Vaisenhus.⁵¹ Blaagaard var innrettet med tilstrekkelig plass både for vaisenbarna og for seminaristene. I tillegg anførte han en rekke fordeler ved en samlokalisering. Det første gjaldt økonomi. Ved å forene de to stiftelser ville en kunne spare inn stillinger. Det ville bare være behov for en portner, vekter, gårdskar, spiseimester, syngemester, tegnemester og en som underviste i hagedyrkning. Dugelige skolelærere fantes på stedet. Deretter kom han inn på de forhold som omfattet selve undervisningen. Seminaristene skulle undervises og undervise i det samme som Vaisenbarna skulle lære.

Mye var også felles når det gjaldt hvordan det skulle undervises, og det viktigste var at undervisningen måtte appellere til forstanden. Han siterte fra fundasen som karakteriserte den undervisning der de unge ble tvunget til å resitere utenat fra bøker

47 Forordninger 1727 d(en) 21 Juli § 3 og § 13, her sitert fra Clausens forslag, 18de Sept: 1795, 234 MK, RAD.

48 Forslag fra Clausen, 18de Sept, 1795, 234 MK, RAD.

49 Ibid.

50 Ibid.

51 Ibid.

for misbruk, og som slo fast at mange gikk ut av skolen uten å ha lært det som har vært undervist:

En stor Deel af dem *aldrig faar nogen ret Kundskab og Forstand* om det, som de med Möisommelighed have lært, mange endog i aldrende Aar, med deres Uvidenhed give tilkjende, at de udi Skolen ingen fast Grundvold har lagt i den Lærdom som de ere underviste udi; andre blive kjedsommelig ved Skolegang, og forlade Skolen, saa at der er faae som oppnaae det Maal, at de formedelst deres gode Venner og ved den tilvoxende Alder erlange den rette Nytte af det, som de i Skolen udi deres Ungdom haver lært.⁵²

I stedet poengterte Clausen at den alternative undervisningsmetoden som skulle anvendes ved Vaisenhuset var den samme som nå ble anvendt ved seminariet.⁵³ Denne gikk ut på at læreren forklarte barna på den korteste og beste måten hva de skulle lære, og så gjentok lærestoffet som spørsmål og svar så lenge at barna kunne begripe det som var blitt undervist. Denne framgangsmåten var i tråd med den som framkom i biskop Balles lærebok.⁵⁴ Og om dette ikke var tilstrekkelig, ville innlæringen kunne hjelpes ved bruk av etterlesing. I instruksen for læremødrene omhandlet en av paragrafene ”overlæsning” til dagen etter. Denne skulle skje etter at barna kom fra aftenbønnen som begynte klokken sju, og finne sted under tilsyn av læremoderen.⁵⁵

Clausen framholdt at det ved Vaisenhuset hadde vært mangel på lærere helt siden opprettelsen.⁵⁶ De som hadde sitt virke som informatorer var ofte unge menn, teologiske kandidater, som i påvente av prestekall arbeidet midlertidig som lærere. Clausen viste til at stifteren hadde klaget over at det fantes så få blant studentene som var tilstrekkelig dyktige i å undervise.⁵⁷ Vaisenhusets lærere skulle utdannes gjennom undervisning av biskopen og hoffpredikanten, og om dette ikke var tilstrekkelig, skulle en søke etter andre egnede personer som selv hadde den nødvendige praksis. Ved å vise til dette, fikk Clausen fram at ordningen som var nedfelt i 1727, skyldtes mangelen av et skolelærerseminarium.⁵⁸ Det var i Halle blitt opprettet lærerutdanning i tilknytning til virksomheten ved Vaisenhuset. Når et slikt seminarium nå var blitt opprettet i København, var det i følge Clausen naturlig at man tok lærere herfra, slik vi også har sett at det ble gjort i Kiel. Argumentet for å bruke utdannede seminarister, var at de var i stand til å motvirke ensformighet gjennom å være menn med utmerkede kunnskaper, erfaring, lyst og gaver i pedagogisk henseende. Han viste altså til seminaristenes egnethet. Han framholdt videre at det for Vaisenhusets lærere kunne være gunnlig å ha en anstalt til lærerens danning i nærheten, hvor de etter tid og leilighet kunne overvære undervisningen. Her så han altså at Blaagaard hadde potensiale for det som senere er blitt omtalt som etter- og videreutdanning. Clausen argumenterte også med at det kunne skaffes vikarer fra seminariet. Når en av lærerne forlot Vaisenhuset, ble syk eller hadde fravær av andre grunner, kunne en

52 Ibid.

53 Ibid.

54 N. E. Balle, *Lærebog i den Evangelisk-christelige Religion indrettet til Brug i de norske Skoler*, (Christiansand: O.P. Moe, 1834 [org. 1791]).

55 Instrux for Lære-Mødrene 1791, § 9, 234 MK, RAD.

56 Forslag fra Clausen, 18de Sept, 1795, 234 MK, RAD.

57 Ibid.

58 Ibid.

av de eldre og dugelige seminaristene påta seg undervisningen og tilsynet. Clausen så også for seg at man blant Vaisenbarna kunne rekruttere unge gutter til seminarieutdanningen.⁵⁹ Argumentasjonen hans kan tyde på at det hadde vært rekruttert seminarister som ikke ble ansett å være skikket for utdanningen. Det ville man unngå, om man i stedet kunne ta inn unge menn som allerede var kjent ved seminariet. Man ville da kunne innestå for at disse hadde de forkunnskaper og den egnethet som var ønskelig. I den danske lærerutdanningshistorien omtaler Markussen selve utvelgelsen til seminaret som kanskje det svakeste ledd.⁶⁰ I et eget kapittel om de første seminarister gir hun bilde av en sammensatt gruppe. Den rommer både menn i alderen 25–30 år med bred yrkeserfaring og 18–20-åringene uten annen erfaring enn den de hadde fra arbeidet hjemme på gården. Hun kommenterer at noen av seminaristene var for gamle til å la seg påvirke og at andre var for skolefremmede. De fleste hadde umiddelbart før opptagelsen fungert som lærere i private eller offentlige skoler. Hun skriver også at lærerne etter endt utdanning, fikk muligheter for biinntekter gjennom å gi ekstraundervisning til halv voksne sønner av bondestanden som ville inn på seminariet. Dette kan tyde på at det etter hvert ble innført opptaksprøver.

Clausen tok også opp undervisningen og oppdragelsen av jentene ved Vaisenhuset.⁶¹ Helt fra begynnelsen hadde Vaisenhuset i København vært en institusjon også for jenter. De hadde fått den samme skoleundervisning som guttene i fagene lesing, skriving og regning. I tillegg var de blitt opplært av læremødrene slik at de skulle bli i stand til å forsørge seg selv. Clausen tok til orde for å endre på dette.⁶² Han forslo at jentene kunne komme til pleieforeldre på landet, gjerne i grupper på tre eller fire. Han framholdt videre betydningen av å være nøye med valg av disse. Som pleieforeldre så han helst gode gifte skolelærere som selv kunne innestå for at ikke noe ble forsømt ved undervisningen og oppdragelsen. Mens skolelæreren skulle stå for den boklige undervisningen, skulle lærerens kone sørge for at jentene ble opplært til husholdningsdrift og håndarbeid. Dette forslaget til endring har sannsynligvis vært foranlediget av et av de argumentene som hadde vært fremmet mot en sammenslåing. Juristen Jacob Gude (1754–1810), som både var inspektør ved Vaisenhuset og sekretær i Misjonskollegiet, hadde begrunnet sitt syn mot en sammenslåing ”Efterdi Vaisenhusets Pigebørn vare i den kritiske Alder og Seminaristene i den fyrige Alder”.⁶³ Få år senere ble det å bo hos pleieforeldre den alminnelige ordning for alle Vaisenbarna, både jenter og gutter.⁶⁴

Konklusjon

Gjennom å undersøke forbindelsen mellom Vaisenhuset i København og Blaagaard Skolelærerseminarium har det vært mulig å utsi på hvilken måte kjønn og tilhørighet til stand var avgjørende for hva slags lærdom som var tilgjengelig for jentene og guttene ved Vaisenhuset. De ideologiske og pedagogiske forhold ved institusjonen hadde vært i endring i årene forut for sammenslåingen. I 1789 var det blitt tatt initi-

59 Ibid.

60 Markussen (2005), 71–6.

61 Forslag fra Clausen, 18de Sept, 1795, 234 MK, RAD.

62 Ibid.

63 Larsen (1893/1984), 78.

64 Markussen (2005), 33; Exner (1881), 92–102; Ottesen (1927), 89–91.

ativ til å gjøre endringer i undervisningsplanene ved Vaisenhuset.⁶⁵ De nye planene skulle stemme overens med “den herskende Forestilling om, at med større Kunds-kabsmeddelelse vilde ogsaa Menneskeanden forædles”.⁶⁶ Fagkretsen skulle utvides og guttene skulle nå også lære om fedrelandets forfatning og filosofi. Siktemålet med undervisningen i filosofi og religion skulle være å bibringe barna sunne fornuftige og bibelske religionsinnsikter forbundet med sann opplysning og praktisk kunnskap. Undervisningen skulle også forbindes til menneskelige og borgerlige plikter.⁶⁷ For å styrke yrkesutdannelsen skulle det komme håndverksmestere og lære guttene snekkerarbeid, dreining, billedhuggerarbeid og båndveving. I forhold til Bulls og Markusens teori, kan det se ut til at guttene skulle få sin opplæring mer i tråd med evner og interesser enn utelukkende ut fra stand. Guttene fra Vaisenhuset kom i så måte til å skille seg fra gutter flest, ved at det ikke var standstilknytningen som ble avgjørende for hva slags lærdom de ble til del. Vaisenhuset disponerte over store ressurser, både økonomisk og menneskelig, og det ser ut til at disse var blitt satt inn når det gjaldt å forberede guttene til voksenlivet. Også for jentene i Vaisenhuset var kunnskapstilgengivelse ansett som sentralt og viktig. Det ble derfor satset på gode lærekrefter i form av læremødre til å undervise jentene. Heller ikke for disse var det standstilhørelse som ble avgjørende, men anlegg, interesser og ferdigheter innenfor et forholdsvis bredt felt. Omkring 1790 var det blitt tilsatt en ny lærermoder for å styrke jentenes utdanning, blant annet i skreddersøm samt gi spesifikk kunnskap i vasking, stryking, matlaging, gulvvaske og rengjøring.

Hva var så Vaisenhusets tiltenkte rolle i det nye seminaret? Den lærerutdanning som var blitt igangsatt ved Blaagaard var en ny type institusjon i den dansk-norske unionen. Vaisenhuset, som var en veletablert institusjon kunne både gå inn med økonomiske midler i forhold til seminaret og det kunne bidra med elever som seminaristene kunne øve seg på å undervise. Blant vaisenhusets unge gutter kunne det også rekrutteres kandidater til seminaret. Det vil si at det for disse guttene åpnet seg ytterligere en yrkesvei. Det framkom imidlertid innvendinger, framsatt av biskop Balle og Vaisenhusets inspektør Gude. Biskop Balles innvending gikk på forslaget om å bruke Vaisenhuset som øvingsskole for seminaristene. Han mente at en slik ordning ville være i strid med fundasen og at det ville gjøre barna til ”Læreklude for Seminaristene”.⁶⁸ Inspektørens innvendinger gikk på at det kunne bli for tette forbindelser mellom jentene ved Vaisenhuset og de mannlige seminaristene. Denne bekymringen ble besvart av Clausen med å foreslå at jentene kunne flytte til pleieførelde for å få undervisning og opplæring. Når det gjelder kjønnsaspektet, ser vi at en forening av de to institusjonene kom til å ekskludere jentene fra Vaisenhusets undervisning. I stedet for å ha bolig og undervisning på Vaisenhuset hvor de skulle få opplæring, skulle disse nå settes bort i forpleining. Virksomheten både ved Vaisenhuset og ved Blaagaard var under kritikk. Motstanderne av Vaisenhuset anså institusjonen som unødvendig, og mente at det var bedre å sette barna ut i pleie til private. Motstanderne av Blaagaard ønsket mindre prestegårdseminarier til utdanning av skolelærere. Fra 1799 opphørte ordningen med Blaagaard som en felles institusjon for seminaret og Vaisenhuset ved at alle barna fra Vaisenhuset ble

65 Exner (1881), 66–72.

66 Ibid., 68.

67 Ibid., 69.

68 Larsen (1893/1984), 78.

satt ut i pleie.⁶⁹ Hvordan kunnskapstilegnelsen for jentene og guttene ble, etter at de ble satt ut i pleie, blir i så måte et nytt forhold å etterspørre.

Takk

Takk til Fondet for Dansk-Norsk Samarbeid for stipendopphold ved Schæffergården i forbindelse med kildestudier i Rigsarkivet København.

⁶⁹ Ottesen (1927), 88–91.

Referanser

- Appel, Charlotte og Morten Fink-Jensen. *Da læreren holdt skole: Tiden før 1780*. Bind 1 av *Dansk skolehistorie: Hverdag, vilkår og visioner gjennom 500 år*, red. Charlotte Appel og Ning de Coninck-Smith. Århus: Århus universitetsforlag, 2013.
- Balle, N.E. *Lærebog i den Evangelisk-christelige Religion indrettet til Brug i de norske Skoler*. Christiansand: O.P. Moe, 1834 [org. 1791].
- Bull, Ida. *Kunnskap – hver etter sin stand og sitt kjønn. Utdanning i norske byer på 1700-tallet*. Trondheim: Akademika, 2013.
- Exner, A. *Efterretninger om Det Kongelige Vaisenhus*. København: J.H. Schultz, 1881. *Den Store Danske*. Københavns brande.” http://www.denstoredanske.dk/Danmarks_geografi_og_historie/Danmarks_historie/Danmark_1536-1849/K%C3%B8benhavns_brande (lastet ned 1. oktober 2014).
- Det Kgl. Vajsenhus 1720–1826. Rigsarkivet i Danmark (RAD).
- Høverstad, Torstein. *Norsk Skulesoga: Det store interregnum 1739–1827*. Kristiania: Steenske forlag, 1918.
- Jacobsen, Elizabeth B. “Schönheyders Skolemester-Seminarium i Trondheim: Et forsøk på organisert skoleholderutdannelse ved århundreskiftet 1800.” Hovedoppgave i historie, Universitetet i Trondheim, 1992.
- Larsen, Christian; Erik Nørr og Pernille Sonne. *Da skolen tok form: 1780–1850*, bind 2 av *Dansk skolehistorie: Hverdag, vilkår og visioner gjennom 500 år*, red. Charlotte Appel og Ning de Coninck-Smith. Århus: Århus universitetsforlag, 2013.
- Larsen, Joakim. *Bidrag til den danske skoles historie 1784–1818*, København: Unge Pædagoger, 1984 [org. 1893].
- Markussen, Ingrid. *Til Skaberens Ære, Statens Tjeneste og Vor Egen Nytt: Pietistiske og kameralistiske idèer bag fremvæksten af en offentlig skole i landdistrikterne i 1700-tallet*. Odense: Odense Universitetsforlag, 1995.
- Markussen, Ingrid. “Læreruddannelsens første tid – 1791 til ca. 1830.” I – *for at bli-ve en god lærer: Seminarier i to århundreder*. Bind 1 av *Dansk Læreruddannelse*, red. Karen B. Braad, Christian Larsen, Ingrid Markussen, Erik Nørr og Vagn Skovgaard-Petersen. Odense: Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie/Syddansk Universitetsforlag, 2005, 15–130.
- Ottesen, Chr. *Det Kgl. Vajsenhus gennem to hundrede aar*. København: Haase & Søn, 1927.
- Missionskollegiets arkiv (MK). Rigsarkivet i Danmark (RAD).
- Skinningrud, Tone. *Fra reformasjonen til mellomkrigstiden: Framveksten av det norske utdanningssystemet*. Tromsø: Universitetet i Tromsø, 2013. <http://hdl.handle.net/10037/5208> (lastet ned 1. oktober 2014).
- Skjelmo, Randi. “Utdanning av lærere for det nordlige Norge: De tidlige institusjoner i Trondheim 1717–1732.” *Sjuttonhundratal. Nordic Yearbook for Eighteenth-Century Studies* 2013, 39–62.
- Store norske leksikon*. “August Hermann Francke”, http://snl.no/August_Hermann_Francke. (lastet ned 1. oktober 2014).
- Willumsen, Liv Helene. “Trondenes Seminarium: Et lærdomsmiljø grunnlegges.” *Nordic Journal of Educational History* 1, no. 1 (2014), 45–58.



Rektor C.J.L. Almqvist och personlighetsprincipen

Annika Ullman

Abstract

Principal C.J.L. Almqvist and the principle of personality

The Swedish author and visionary Carl Jonas Love Almqvist (1793–1866) was the principal for twelve years (1829–1841) of the government-initiated pilot school "Nya Elementarskolan" (New Elementary School) in Stockholm. In this position, he argued that both the school and the state should be built on the same basic idea: the right of individual freedom. This argument is often referred to as "personlighetsprincipen" (the principle of personality), a concept launched by another prominent figure of the liberal culture of the time, Erik Gustaf Geijer (1783–1847). This article explores how the principle of personality is expressed in the texts of Almqvist and is mainly built upon the concept's allegorical resources. It examines the thesis that Almqvist's use of the term is best understood if one distinguishes between the political, pedagogical, and existential dimension of the concept. The article ends with some thoughts about the context of the concept and a discussion on whether Almqvist had a greater interest in personalities than in principles.

Keywords

C.J.L. Almqvist, the principle of personality (personlighetsprincipen), E.G. Geijer

Inledning

Ty N.E.S.s [Nya Elementarskolans] grundidé är just Personlighetsprincipens (den indiv. Rätta frihetens) uppväckande till lif. Hvad man kallar Sjelfverksamhet i undervisning (Monit. systemets utgångspunkt och stöd) är intet annat, inom Skolans område, än Personlighetsprincipen inom Statens.

(C.J.L. Almqvist i brev till vännen J.A. Hazelius, 1843)¹

Det finns många vägar att närma sig författaren, rektorn och visionären Carl Jonas Love Almqvist (1793–1866) vilket framgår av forskningsintresset kring denne mångsidige aktör och skribent.² Ett hittills oprövat sätt är att börja i *personlighetsprinci-*

- 1 C.J.L. Almqvist till J.A. Hazelius [hösten 1843?] i *Almqvist, C.J.L., Brev 1803–1866*. Ett urval med inledning och kommentarer av Bertil Romberg (Stockholm: Gidlunds förlag, 1968), 182–3.
- 2 Det finns en omfattande forskning kring Almqvist liv och verk och intresset är alltjämt stort inom flera discipliner. Bara under 2000-talet har det utkommit ett flertal viktiga verk av litteraturvetare, språkvetare, idéhistoriker, retoriker: Jakob Staberg, *Att skapa en ny man: C.J.L. Almqvist och Mannasamfund 1816–1824* (Stehag: Symposion, 2002); Jon Viklund, *Ett vidunder i sitt sekel: Retoriska studier i C.J.L. Almqvist kritiska prosa 1815–1851* (Hedemora: Gidlunds förlag, 2004); Anders Burman,

Annika Ullman is Associate Professor of Educational Science at the Department of Education, Stockholm University, Sweden.

Email: annika.ullman@edu.su.se

pen och via den pröva hans bidrag till den svenska utbildningshistorien. Brevcitaten ovan ger då en tydlig startpunkt. Där använder Almqvist begreppet för att skapa samband mellan en pedagogisk modell och ett förändrat statsskick. Han hävdar att både skolan och staten borde byggas på samma grundidé: *den rätta individuella friheten*. Han påstår också att den omdebatterade växelundervisningsmetoden (ovan refererad till som monitörsystemet) var ett utmärkt sätt att förbereda eleverna för att axla ansvaret som medborgare i en framtida svensk rättsstat. Detta är ett sambandsresonemang som kan tyckas vara lite väl luftigt. Men Almqvist var inte vem som helst att formulera sig i denna fråga. När brevet skrevs hade han själv både gedigna erfarenheter som praktiserande rektor för Nya Elementarskolan och som samhällsdebattör inom utbildningsområdet.³ Almqvists insats hade inte bara varit att förverkliga Snillekommitténs idé om ett försöksläroverk med dubbla bildningslinjer (latin- och reallinje), med växelundervisning, ämneslärare och individuell studie-takt.⁴ Under sina tolv exekutiva år som rektor (1829–1841) hann han också sätta sin personliga prägel på det av kommittéen fastställda utbildningsprogrammet.⁵ Genom

Politik i sak: C.J.L. Almqvists samhällstänkande 1839–1851 (Stehag: Symposion, 2005); Per Mårten-son, *Stilstudier i Carl Jonas Love Almqvists exilförfattarskap* (Stockholm: Almqvist & Wiksell 2005); Klaus Müller-Wille, *Schrift, Schreiben und Wissen: Zu einer Theorie des Archivs in Texten von C.J.L. Almqvist* (Tübingen & Basel: A. Francke Verlag, 2005); Gunilla Hermansson, *Att fortælle verden: En studie i C.J.L. Almqvists Törnrosens bok* (Hellerup: Förlaget Spring, 2006); Johan Svedjedals tre volymer: *Kärlek är: C.J.L. Almqvists författarliv 1793–1833* (Stockholm: Wahlström & Widstrand, 2007); *Rosor, törnen: C.J.L. Almqvists författarliv 1833–1840* (Stockholm: Wahlström & Widstrand, 2008) och *Frihetens sak: Carl Jonas Love Almqvists författarliv 1841–1866* (Stockholm: Wahlström & Widstrand, 2009). Även om samtliga dessa verk på lite olika sätt tangerat Almqvist pedagogiska författarskap vill jag hävda att mycket återstår när det gäller att placera in hans betydelse i ett utbildningshistoriskt sammanhang. Almqvists pedagogiska skrifter har egentligen endast stått i ett eget fokus i Hedwig Petri-Liljekrantz, *Carl Jonas Almqvists pedagogiska verksamhet* (Stockholm: Pedagogiska skrifter utgivna av Sveriges allmänna folkskolläraförningens litteratursällskap, häfte 105, 1923) och i Louise Vinges artikel "Almqvist – läraren" i antologin *Carl Jonas Love Almqvist: Konstnären, journalisten, pedagogen*, red. Roland Lysell och Britt Wilson Lohse (Hedemora: Gidlunds förlag, 1996). Bland de få utbildningshistoriker som bidragit till att placera in Almqvist i sitt reformpedagogiska sammanhang finns Per-Johan Ödman, *Kontrasternas spel: En svensk mentalitets- och pedagogikhistoria* (Stockholm: Norstedts, 1995) samt i viss mån jag själv genom *Rektorn: En studie av en titel och dess bärare* (Stockholm: LHS förlag, 1997). Härtill vill jag särskilt lyfta fram Lars Burmans 33-sidiga inledning till nyttgivningen av "Om Svenska Uppfostringsväsendet" i C.J.L. Almqvist, *Samlade Verk 16* (Stockholm: Svenska Vitterhetsamfundet, 2007) som erbjuder den mest koncentrerade och läsvärda inplaceringen av Almqvists utbildningsmanifest från 1839-års artikelserie och 1840-års bok.

- 3 Denna artikel är skriven inom ramen för mitt pågående forskningsprojekt: "C.J.L. Almqvist som rektor och pedagogiska utopist" som ingående behandlar Almqvists olika insatser på det pedagogiska området. Planerad bokutgivning 2015.
- 4 Snillekommittén eller Stora uppfostringskommittén som den egentligen hette arbetade 1825–1828 och brukar betraktas som en av de viktigaste milstolparna i den svenska utbildningshistorien. Bland de verk som ingående behandlar idéer och aktörer kring utbildningsfrågan under den första halvan av 1800-talet kan nämnas Lars H. Nilén, *Nyhumanism och medborgarfostran: Åsikter om läroverkets målsättning 1820–1880* (Lund: Gleerup, 1975); Esbjörn Larsson, *Från adlig uppfostran till borgerlig utbildning: Kungl. Krigsakademien mellan åren 1792 och 1866* (Uppsala, Acta Universitatis Upsaliensis, 2005); Thomas Neidenmark, *Pedagogiska imperativ och sociala nätverk i svensk medborgar-bildning 1812–1828* (Stockholm: Stockholms universitet, 2011).
- 5 Om skolan och Almqvists tolv år långa rektorsperiod kan man läsa i jubileumskrifterna: Gustaf Sjöberg, *Bidrag till Nya Elementarskolans historia under de första femtio åren av hennes tillvaro* (Stockholm: Samson & Wallin, 1878); Henning Wijkmark, *Från Nya Elementarskolans ungdomstid: Festskrift vid skolans 100-årsjubileum* (Stockholm: P.A. Norstedt & söners förlag, 1928); Sigurd Åstrand, *Försöksverksamheten vid Nya Elementarskolan* (Stockholm: Nya Elementarskolans kamratförening, 1978); Thor Nordin, *Nya Elementarskolan i Stockholm: Ett försök att förverkliga frihetens och jämlikhetens idéer. 1 Skolans tillkomst och det första organisationskedet* (Uppsala: Institutionen för pedagogik, 1978).

att skriva en stor del av skolans läroböcker fick han ett unikt inflytande över den pedagogik och det ämnesinnehåll som gavs i kurserna.⁶ Under samma 1830-tal som Nya Elementarskolan var hans borgerliga näring – och han mest produktiva litterära period (!) – lät han dessutom publicera flera stridbara programskrifter där han diskuterade utbildningsväsendets betydelse för samhällsutvecklingen.⁷ C.J.L. Almqvist var vid denna tid en av Sveriges mer kända samhällsprofiler som kopplade samman förändringar i det lilla med förändringar i det stora. Att han, som i brevcitatet ovan, lyfter fram ”*Personlighetsprincipen*” när han skall förklara sambandet mellan Nya Elementarskolans pedagogiska program och medborgarstatens positiva utveckling, kan möjligen synas lite märkligt. Hösten 1843 när brevet skrevs, var han inte längre rektor och ingenstans tidigare hade han använt just detta *ord* i samband med skolans grundläggande ideal och pedagogiska program. Trots detta finns det mycket som pekar på att begreppet – med dess olika skikt av betydelser – kanske är ett av de allra viktigaste för att förstå Almqvists utbildningspraktik och bildningsvisioner.⁸

I föreliggande artikel undersöks C.J.L. Almqvists personlighetsprincip delvis med hjälp av jämförelser med E.G. Geijers personlighetsprincip. Det är högst rimligt. Inte bara på grund av att det var just Geijer (1783–1847) som i myntade själva glosan utan också för det finns en del forskning kring nyordets betydelse i hans tankevärld.⁹ När jag här intresserar mig för hur personlighetsprincipen kommer till uttryck i Almqvists texter har jag framförallt tagit fasta på begreppets allegoriska resurser. I inledningscitaten såg vi hur han arrangerade liknelsen mellan skolan och staten. Men begreppet används också till mer sublimes överföringar inom ramen för bildningsfrågan. Jag kommer här att pröva tesen att Almqvists användning av begreppet bäst förstås om man särskiljer tre olika dimensioner – en politisk, en pedagogisk och en existentiell. Artikeln landar i några funderingar kring personlighetsprincipens sambandsresonemang och en stilla undran om Almqvist inte är mer intresserad av personligheter än av principer.

6 Almqvist skrev sammanlagt åtta läroböcker under sin rektorsperiod: *Allmän språklära* (Stockholm: Tryckt hos Johan Hörberg, 1829); *Svensk rättstafningslära* (Stockholm: 1829); *Linear-teckning* (Stockholm: Tryckt hos Johan Hörberg, 1830); *Svensk språklära* (Stockholm: M. Wirsells förlag, 1832); *Räknekonst för begynnare* (Stockholm: Tryckt hos Johan Hörberg, 1832); *Lärobok i geometrien* (Stockholm: M. Wirsells förlag, 1833); *Grekisk språklära* (Stockholm: W. Isbergs förlag, 1837); *Praktisk lärobok i franska språket* (Stockholm: W. Isbergs förlag, 1838).

7 Bland Almqvists pedagogiska programskrifter kan särskilt nämnas: C.J.L. Almqvist, ”Några drag. Kapitel IX, Rörande elementarundervisningen” [i *Skandia: Tidskrift för vetenskap och konst*, 1834], i C.J.L. Almqvist: *Estetiska, filosofiska och akademiska avhandlingar 1831–1838* i *Samlade Verk 3* (Stockholm: Svenska Vitterhetssamfundet, 2010), 88–110; C.J.L. Almqvist, *Om svenska uppfostningsväsendet [1839/1840]* i *Samlade Verk 16* (Stockholm: Svenska Vitterhetssamfundet, 2007); C.J.L. Almqvist: *Monografi [1844–45]* i *Samlade Verk 26* (Stockholm: Svenska Vitterhetssamfundet, 1995).

8 Jag vill hävda att själva tankefiguren fanns tydligt etablerad redan i tidigare textsammanhang. En tydlig pendang till brevcitatets påstående – fastän utan omnämnande av ”personlighetsprincipen” – finns t.ex. formulerat i Almqvists tidigare nämnda *Skandia*-artikel från 1834, i *Samlade Verk 3* (2010), 108.

9 Erik Gustav Geijer var professor i historia och författare. Han hade tillhört det konservativa lägret inom Snillekommittén men intog under slutet av 1830-talet istället en politiskt liberal position. Geijer var tillika under fyra omgångar (1822, 1830, 1836 och 1843–1844) rektor för Uppsala universitet.

1) Den politiska dimensionen

Den politiska dimensionen av ”personlighetsprincipen” kan ses som en direkt artikulering av den franska revolutionens rättighetsförklaring: Frihet *genom* jämlikhet, men också frihet *genom* rätten att vara olik. Detta är vad E.G. Geijer lade in i begreppet när han myntade det under slutet av 1830-talet,¹⁰ och det var också vad C.J.L. Almqvists tog fasta på när han plockade upp det strax därpå.¹¹

I agitation mot ståndsriksdagen

Med den personliga rätten som alltings början och mål, var både Almqvist och Geijer under 1830- och 40-talen framträdande förespråkare för en ny stat som skulle vara både emanciperande och skyddande. De menade att det fanns en stark politisk potential hos den fria och självständiga medborgaren och de ansåg att tiden var inne för konstitutionell förändring. Idéhistorikern Anders Burman ger i *Politik i sak: C.J.L. Almqvists samhällstänkande 1839–1851*, en viktig bakgrundsteckning till hur just ”personlighetsprincipen” kom att spela en särskild roll i den svenska demokrati- och representationsdebatten under den här tiden.¹² Den direkta inspirationskällan torde varit Alexis de Tocqueville och hans *De la démocratie en Amérique* (utgiven på svenska som *Om folkväldet i Amerika*) som när den kom ut vid mitten av 1830-talet medverkade till att vidga demokratibegreppet så att det inte bara pekade på en specifik styrelseform, utan också kom att omfatta sådant som har med ”sederna och de mellanmänniska relationerna att göra”.¹³ Det var alltså i denna utvidgningsprocess som personlighetsprincipen kom att passa så bra eftersom den sträckte sig både mot rättighetsaspekterna (en man – en röst) och mot kvalifikationsaspekterna (utbildning åt alla). Härtill öppnade personlighetsprincipen också upp för att det kanske inte var likheten utan olikheten som var själva urkraften i ett demokratiskt system. Ty om så var fallet, så måste ju förändringar i representationsformen också motsvaras av reformer som kunde understödja ett samhällsklimat som hyste respekt för människors olikheter. Häri var Almqvist och Geijer av precis samma uppfattning. Det är, som Anders Ehnmark formulerar det i sin Geijerbok, helt enkelt ”det konfliktfyllda mötet som är kärnan i personlighetsprincipen. Om en är underordnad en annan kan mötet inte äga rum. Förutsättningen är jämlikhet.”¹⁴ Ett viktigt bidrag till förståelsen av denna idépolitik är Henrik Berggrens och Lars Trägårdhs *År svensken människa? Gemenskap och oberoende i det moderna Sverige* där de till och med utnämner personlighetsprincipen till ett av de mest intressanta begreppen för att förstå svensk 1800-talsliberalism.¹⁵ Men Geijer och Almqvist bidrog, som vi snart skall se,

10 Se t.ex. Elsa Norberg, *Geijers väg från romantik till realism* (Stockholm: Svenska kyrkans diakonistyrelses bokförlag, 1944); Carl-David Hessler, *Geijer som politiker II, hans senare utveckling* (Stockholm: Hugo Gebers förlag, 1947); Anders Ehnmark, *Minnets hemlighet* (Stockholm: Norstedts, 1999); Anders Jeffner, ”Geijers personlighetsfilosofi” i *Geijer-jubileet i Uppsala 1883. Föreläsningar vid symposium 12 och 13 januari 1983* (Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 1983), 111–25.

11 Det första belegget på att Almqvist använde begreppet i skrift är i samband med den s.k. *Det går an*-striden: ”Bidrag till *Det-går-an*-litteraturen” [*Aftonbladet* 31/1 1842] i *C.J.L. Almqvists Journalistik*, del 1 (1988), 189–193. (*Det går an*-striden syftar på den uppståndelse som Almqvists roman *Det går an* väckte när den kom ut 1839 och flera år framåt. Se vidare not 43.

12 A. Burman (2005), se särskilt avsnittet ”Personlighetsprincipen och demokratibegreppet”, 259–64.

13 *Ibid.*, 260.

14 Ehnmark (1999), 118.

15 Henrik Berggren och Lars Trägårdh, *År svensken människa? Gemenskap och oberoende i det moderna Sverige* (Stockholm: Norstedts, 2006).

på lite olika sätt till att peka ut innebörden av ett framtida demokratiskt statskick samt dess yttersta förutsättning – välutbildade och ansvariga medborgare.¹⁶

Samhällsläran som gav argument för ett nytt styrelseskick

Den tydligaste överblicken över hur Almqvist utnyttjar den politiska sprängkraften i personlighetsprincipen får vi av hans *Monografi* där han på drygt 400 boksidor försökt samla sina omstridda ställningstaganden i tidens frågor.¹⁷ Mest explicit blir han i det kapitel där han steg för steg redogör för sin samhällssyn och förklarar nödvändigheten av ett förändrat politiskt styrelseskick.¹⁸ Under rubriken ”Om de nya samhällslärorens grund. Jämlikhets- och Personlighetsprinciperna” återoppar han tankelinjerna i tidens demokratiska nytänkande.

En af dessa hufvudläror är *Personlighetsprincipen*, använd på samhället. Grundsatsen omfattar *Individernas förhållande till det Hela i staten*, ordnad på rättsgrund och med en åt alla gifven *jemlikhet inför lagen*, i stället för den *olikhet i rättigheter såsom människor*, hvilken genom våld och godtycke blifvit upprättad till vissa kasters och folkklassers förmån, men till andras förtryck eller åtminstone förfång.¹⁹

Almqvist framhåller att personlighetsprincipen, även om dess grundsats är jämlikhet, inte på något sätt förnekar den personliga olikheten, varken i andlig eller kroppslig bemärkelse. Det är just i att säkerställa att skillnader i ”karaktär, skicklighet, förmögenhet och dylikt” inte skall medföra olikheter inför lagen, som principen har sin främsta mission. Ty det personlighetsprincipen påstår, skriver Almqvist, är att ”det inom varje *Individ*, den lägsta som den högsta, *finnes* någonting, som konstituerar den till *Menniska*, och varuti följaktligen en *likhet* finnes mellan *alla*.” Och det är just denna, ”stora och universella likhet” som ”uppställer en *oafytterlig rättighet för hvarje människa*”, att bli en del av samhällets styre och rättigheter.²⁰ Och det är därför, fortsätter Almqvist, som det borde kunna sägas:

’att samhället är till för människornas skull, men icke människorna för samhällets’ – och se där revolutionens grundtanke! Det är människornas rätt, att i Samhället icke se en sin fiende, icke möta en vexationsanstalt till den fattiges roffande och den svages eller okunniges plågende: utan däruti träffa en sin vän, sin hjälp, sitt sanna stöd, icke uteslutande någon *enda* (af hvad klass och börd som helst) från alla på jorden befintliga medel till andlig och därjemte äfven kroppslig förkofvran, som denna grundtanke påstår. Hvad kan andra sidan säga häremot?²¹

16 Se också A. Burman (2005), Bertil Romberg i *C.J.L. Almqvist: Liv och verk* (Stockholm: Ordfronts förlag, 1993) samt i inledningen till *Samlade Verk 26* (Stockholm: Svenska Vitterhetssamfundet, 1995), 20–21, och i Bertil Rombergs inledning till *C.J.L. Almqvists Journalistik*, del 1, (Stockholm: Gidlunds förlag, 1988), 49–50.

17 *C.J.L. Almqvist: Monografi – Samlad och utgifven för att lätta översigten och bedömandet af viss bland tiden frågor* [1844–45] i *Samlade Verk 26* (Stockholm: Svenska Vitterhetssamfundet, 1995).

18 *Samlade Verk 26* (1995), 382–6, ”§. 4. Om de nya samhällslärorens grund. Jemlikhets- och Personlighetsprinciperna”.

19 *Ibid.*, 385.

20 *Ibid.*

21 *Ibid.*, 386.

Efter att på detta sätt sjungit personlighetsprincipens lov och medborgarrättens absoluta förtjänster går han över till att i nästa stycke varna för att låta ”*Individualismen slå öfver till egoism*” [kursivering i original].²² Ty egoism är precis vad personlighetsprincipen inte handlar om, markerar han. Vare sig historiskt betingade privilegier eller nya förmåner tillskansade genom ”falsk rationalism” har något att göra med det rättighetstänkande som här förespråkas. Personlighetsprincipens grundtanke är att ingen – varken som enskild eller som grupp – skall ha rätt att förhäva sig på någon annans bekostnad. Han fixerar sitt resonemang genom att slå fast dess politiska implikationer. ”Att hela denna åsikt, till exempel i frågan om representationsförändringen, leder till ’allmänna val’, bestrides icke; och skadar ej.”²³ I det tredje och avslutande argumentationsledet fäster Almqvist jämlikhets- och personlighetsprinciperna i tidens brännheta bildningsdebatt.²⁴ Och det är också här han sätter in sin verkliga stöt. Hur kan någon på allvar mena att den ytliga salongsbildning som flertalet riksdagsmän besatt skulle vara en verklig grund för ett medborgerligt samhällsansvar?

Salongernas män skilja sig från Bonden mest deruti, att de kunna säga hvad mycket heter på franska, tyska, engelska och latin, som han endast vet att benämna på svenska: de förmå härigenom bilda en mängd talesätt, som låta mer än de innehålla; men för ämnenas bedömande är detta af ingen vikt. Ej sällan skilja de sig ock från bonden och borgaren däruti, att de hafva ett mera bortkrångladt förnuft, och ogera draga rena följder eller se slutet af en börjad tanke.²⁵

Almqvist är inte nådig när han går till attack mot adelns och prästerskapets anspråk på att i alla avseenden överträffa det folkliga förnuftet. Det är knappast detta slag av salongsbildning som bör kvalificera till rösträtt och valbarhet, agiterar han. Nej, det odlade förstånd som man bör kunna kräva av den som tar sitt medborgerliga ansvar i Sveriges riksdag kan man likväl finna inom ”kretsen af våra medelklasser och bondiska hus”²⁶ och alla bör de ha rätt i att välja sina egna ombud. Almqvist använder alltså ”Jemlikhets- och Personlighets-principerna” som grund för att etablera sin argumentation för allmän och lika rösträtt samt möjlighet att kandidera till riksdagen. Den omdömesgilla rättsstat som han förfäktar bygger på de mångas medverkan. Här måste samtliga medborgare få förutsättningar att bära sin del av ansvaret. ”En stigande, till alla utsträckt och förbättrad folkuppfostran är ämnad att föra verket till sin egentliga och högre fullkomlighet”²⁷

Med utbildningssystemet som hävstång

Både Almqvist och Geijer såg ett utbyggt utbildningssystem som ett av de viktigaste reformkraven. Det var helt logiskt. Det var genom utbildning man skulle 1) lyfta hela folket upp till den ansvarsnivå som ett demokratiskt styrelseskick krävde, 2) säkra framväxten av en samhällsgemenskap bortom förlegade maktordningar och sönder-

22 Ibid., 387–91 ”§. 5. Personlighetsprincipens försvar emot de s.k. Historiskes anfall,” citatet från 388.

23 Ibid., 391.

24 Ibid., 391–8, ”§ 6. Frågan om Bildningens anspråk på rösträtt bland folkombuden”.

25 Ibid., 395.

26 Ibid.

27 Ibid., 397.

slitande särintressen och 3) bygga ett samhälle på en rättvis och meritokratisk grund. Några år innan riksdagen fattade beslutet om en allmän folkskola sammanfattade Almqvist sina argumentationslinjer 1839 i en artikelserie om det svenska uppfostringsväsendet.²⁸ Här kan vi se hur han pläderar för en allmän medborgarutbildning och ett överbyggande utbildningssystem som skall garantera att den framtida yrkesbanan kan anläggas med utgångspunkt från den egna unika begåvningen och viljan. Med en folkskola som bas och ett utbyggt läroverkssystem skulle åtminstone de yttre förutsättningarna finnas för en medborgarstat på frihetlig grund. Det är också här vi måste placera in det förebyggande samband som rektor Almqvist menade fanns mellan Nya Elementarskolans pedagogiska ordning och ett framtida styrelseskick på demokratisk grund:

Och den känsla för rättvisa, hvartill gossen uppfostras i N.E. Skolan [Nya Elementarskolan] (att nemligen *aldrig* befordras till högre Klass förr än vid en viss betygad kunskapsgrad dertill gifver rätt, men deremot *alltid* då), den skall ute i lifvet och i Samhället nödvändigt en gång göra, att han fordrar samma slags rättvisa der, vid befordringar i statens tjänst liksom i allt annat, hvarefter den gängse *Godtycklighetsideen* eller *Nåden* i styrelsesystemet måste komma att anses med fullkomligt ogillande af hela det uppväxande slägte, som uppfostras efter N.E.S.s [Nya Elementarskolan] grundsatsar.²⁹

Det var inte bara växelundervisningsmetoden som, enligt Almqvist, kunde motiveras med personlighetsprincipen. Minst lika viktig för att bereda marken för ett rättvist samhälle var den *fria flyttningen* som möjliggjorde att varje elev kunde genomföra utbildningen i egen takt. Att var och en vände sig vid att bli bedömd på sina egna meriter – det var enligt Almqvist en av de viktigaste erfarenheter som skolan kunde bidra med.

Från det stora till det lilla

I detta socialt oroliga 1800-tal då samhällsupplösning uppfattades som överhängande hot, visade sig ”personlighetsprincipen” vara ett utmärkt retorisk redskap. Begreppet passade bra för att skapa tankemässiga paralleller. Ett tydligt exempel är hur Almqvist – här från en artikel i *Aftonbladet* 1842 – arbetade med att skapa nya samband mellan helheten och delarna:

[...] i den större enhet, som kallas samhälle (vilket själv är ett slags person eller indi-vid, i vidsträcktare begrepp), måste likasåväl *de enskilda små personerna*, som den *allmänna, stora personen* (samhället) leva oinskränkt med det liv, som tillkommer varje av dem, enligt det sanna upphovet.³⁰

För Almqvists var det viktigt att övertyga i denna sak. För att den ”stora personen” (samhället) skulle kunna utvecklas optimalt så var det också tvunget att *alla* de små

28 C.J.L. Almqvist publicerade de 19 artiklarna i *Aftonbladet* [1839] och gav därefter ut dem som boken *Om svenska uppfostringsväsendet* [1840] i *Samlade Verk* 16 (2007).

29 C.J.L. Almqvist till J.A. Hazelius [hösten 1843?] i *C.J.L. Almqvist: Brev 1803–1866* (1968), 182–3. De två hakparenteserna i citatet tillagda här.

30 C.J.L. Almqvist i *Aftonbladet* 31 jan 1842. Från Bertil Rombergs inledning till *C.J.L. Almqvists Journalistik*, band I (Hedemora: Gidlunds, 1989), 49. Se även A. Burman (2005), 261.

delarna (individerna) fick möjlighet att växa ut för att kunna ta sitt medborgerliga ansvar. Det var detta som visionären Almqvist såg som själva anslaget för ett nytt och modernt utbildningssystem. Just den här typen av analogier mellan den lilla världen och den stora världen gör också tydligt hur personlighetsprincipen kunde fungera som en slags transformator mellan delvis olika verklighets- och individualitetsuppfattningar. Begreppet tycks hämta sin grundläggande metaforik från romantikens mysticism och abstrakta idealism men samtidigt göra anspråk på att vara ett av de nya *verklighetsorden* – de som behövdes för att med förnuftets hjälp förändra samhället.

När Almqvist valde att laborera med personlighets-begreppet så att det både omfattade ”*de enskilda små personerna*” och ”*den allmänna stora personen* (samhället)” överförde han medvetet konnotationer från ett användningsområde till ett annat. Man kan säga att han på en och samma gång humaniserade samhället och politiserade medborgarna. Elsa Norberg påpekar tydliga samband mellan personlighetsprincipen och den hegelianism med ”aristotelisk accent” som kom på modet i intellektuella kretsar under slutet av 1830-talet.³¹ Efter att den romantiska eran ebbat ut kunde man i både Uppsala och i Stockholm se ett ökande intresse för tanke-system som i stället underbyggde ”tidens realistiska strävan att komma bort från de tomma abstraktionerna.”³² Till den aristoteliska influensen räknar hon också den underliggande närvaron av begrepps-paret *möjlighet* (potentia) – *verklighet* (entelekti), det vill säga att något som fanns som potentialitet också kunde tas fram som aktualitet.³³ Det är lätt att hålla med. Så gott som alltid när personlighetsprincipen förs på tal frammanas bilden av att det är något som måste befrias. Att det är något som ligger i vardande som måste få komma till uttryck i enlighet med sin egen bestämning. Eller som Almqvist uttryckte det i citatet ovan: att både den lilla personen och den stora personen måste få rätt att ”leva oinskränkt med det liv, som tillkommer varje av dem, *enligt det sanna upphovet*.” [kursivering här]³⁴ Med hjälp av personlighetsprincipen byggde Almqvist upp sina argument för demokrati och samhällsreformer med ingredienser av såväl universalitet och unicitet.

2) Den pedagogiska dimensionen

Tar vi istället utgångspunkt i personlighetsprincipens frammaning av ”den lilla personen”, av individen, uppenbarar sig ett antal frågor om den mänskliga potentialen. Vilka möjligheter var det Almqvist och Geijer tyckte sig se ligga inbäddade i den mänskliga naturen och hur tänkte de sig att utbildningsväsendet kunde bistå i förverkligandet av denna potential?

Att formas i möten och konflikter

För både Almqvist och Geijer var det självklart att människan till sin natur är en samhällsvarelse och att denna egenskap är absolut avgörande för hur hon kan full-

31 Norberg (1944).

32 Norberg (1944), 67 samt 42–3 där det också påpekas att ”det peripatetiska namnet” ibland också rent av användes som en ”symbol för den åskådning, som strävar att frigöra sig från de abstrakta skrivbordskonstruktionerna för att i stället orientera sig efter den levande verkligheten.”

33 Norberg (1944), 4; Ehnmark (1999), 106–8.

34 Se även hur C.J.L. Almqvist i artikeln ”Läroverksfrågan, betraktad af doktor Reuter-dahl” [*Aftonbladet* 28/2 1845] i C.J.L. *Almqvists Journalistik*, band I (1989) talar om rätten att ”leva och utvecklas efter sin natursanna beskaffenhet, på ett sådant sätt, att det icke sker till någon annans förfång.”

följa sin egen bestämning. Det är först genom möten med andra människor som den enskilda kan upptäcka sig själv och utveckla sin naturgivna möjlighet till medkänsla och samhörighet. Potentialen till självmedvetande kunde endast förverkligas genom mötet med en annan. För Geijer var formuleringen ”intet du – intet jag”, rent av den innersta kärnan i personlighetsprincipen.³⁵ Almqvist skulle inte ha uttryckt det riktigt likadant. Visserligen betraktade också han det mellanmänniska *mötet* som avgörande för förändring och utveckling. Men det almqvistiska sättet att bygga upp och iscensätta utvecklingsförlopp tyder snarare på ett specialintresse för själva *skillnaden* mellan kontrahenterna. Så även om de båda i princip var överens om att ”det konfliktfyllda mötet” var en viktig aspekt av personlighetsprincipens politiska dimension så fanns det en uppenbar skillnad när motsvarande resonemang används för karaktärsdanande resonemang. När konflikttemat applicerades på de identitetsskapande mötena var det bara den Almqvist som var riktigt entusiastisk. Det är som om han hellre ser till det som repellerar än det som appellerar. Hans idévärld är mycket tydligt uppbyggd av polariteter och det är också så han går tillväga när han i skönlitterär form spelar upp antitetiska karaktärer som handlingens viktigaste drivkrafter. Det är i kontrasten och i spänningen som Almqvist ser möjligheterna till utveckling. Men målet för individualiseringsprocessen skall inte förstås som ett växande avstånd mellan individerna utan som en större potential till samhörighet på en samhällelig nivå. Ofta upplöser Almqvist så småningom de synbara motsättningarna i en synes, på ett högre plan.³⁶ Det här är – som litteraturvetaren Jon Viklund påpekar i sin *Ett vidunder i sin tid. Retoriska studier i C.J.L. Almqvists kritiska prosa 1815–1851* – ett av Almqvist effektiva stilgrepp. De antitetiska uppställningarna ”där ett begrepp får sin positiva eller negativa laddning i motsättning till sin motsats”³⁷ återfinns på många olika sätt i många av Almqvist skrifter. Bland de exempel som Viklund lyfter fram återfinns intressant nog just ”personlighets- och karaktärsaristokrati” och dess kontrast ”börds- och penningaristokrati”.³⁸

Att få lov att bli en egen individ

Almqvists bildningsbegrepp tar sin utgångspunkt i det klassiska bildningsidealet där detta med att vara och att bli människa är centralt.³⁹ Redan i inledningen till *Om svenska uppfostringsväsendet* slog han fast att det största felet med de statsbärande institutionerna var att de dittills inte vågat se människan sådan hon verkligen är.⁴⁰ Kyrkan och staten hade, som han uttrycker det, endast velat räkna med ”*varelser in abstracto*” det vill säga varelser, som ”*efter föreskrift*” böra kunna blifva hvadsom helst, men förut, eller utan föreskrift, snarast äro ingenting.”⁴¹ Almqvists ideal för en god bildningsgång var precis det motsatta. Var och en måste få möjlighet att utvecklas till en egen individ. Först när utbildningsväsendet vågar erkänna det karakteristiska,

35 Jeffner (1983), 119.

36 Jfr A. Burman (2005), 278.

37 Viklund (2004), 285.

38 Ibid.

39 Se flera av bidragen i Anders Burman och Per Sundgren, red., *Bildning: Texter från Esaias Tegner till Sven-Erik Liedman* (Göteborg: Daidalos, 2010).

40 C.J.L. Almqvist, *Om svenska uppfostringsväsendet* [1839/1840] i *Samlade Verk* 16 (2007).

41 *Samlade Verk* 16 (2007), 11.

personliga och det speciella som varje människa både är och måste få vara kan det bli en riktigt positiv kraft i samhällsutvecklingen. Visserligen, fortsätter Almqvist, har både kyrkan och staten legitim rätt att söka binda människorna samman i ”stora allmänna föreningsband”. Men de måste också besinna att ”den man skall taga, måste man först finna”. Almqvists tes är alltså att de samhälleliga institutionerna, istället för att förneka det individuella, måste finna vägar för att stödja och uppmuntra medborgarnas personlighetsutveckling. Kyrkan och staten måste inse ”att det individuella icke skall *utrotas*, utan i det allmänna *upptagas*;

ty meniskan skall förbättras, men inte förintas. De skola lära sig att förstå, att *allt* det egna hos individen är icke förderligt eller egoistiskt, men att *åtskilligt* deraf är eller kan blifva så; hvarföre den högsta religiösa visdom, liksom största statskonst består i att urskilja, hvilka egenheter hos menniskan böra återhållas eller understrykas, men hvilka andra, åter, böra framhållas och få fri luft. Denna konst är visserligen svårare än att skära allt över en kam, och sedan, när man misslyckats, icke skylla på sitt eget oförstånd, utan på de enskilda människorna, som hafva den elakheten att icke vara tomma abstraktioner, utan lefvande personer.⁴²

Själva idén att *alla* – rika och fattiga, män och kvinnor, barn och vuxna – skulle få möjlighet att växa ut till fullbordade personligheter, var naturligtvis ett djärvt upprop i sig.⁴³ Men det som sticker ut mest i Almqvists sätt att resonera är kanske ändå hans hyllning till det mänskliga så som det tar sig uttryck i *verkligheten*. Till skillnad mot många andra i tidens bildningsdebatt ville Almqvist befria människorna från idealbilderna. Det eftersträfvansvärda var inte att bli lika bildad som någon annan utan att bilda sig i enlighet med sin egen potential – och därmed bli alltmer autentisk. Visionären Almqvist tänkte sig alltså ett utbildningsväsende som både förmådde bejaka och befrämja individualitet. Men det är inte några enkla självhjälpsmanualer för ett lyckligare liv som han laborerar med. Tvärt om. För att bära sin egen mänsklighet och ta ansvar för riktningen i sitt eget liv krävs att man konfronterar de existentiella grundvalarna. Den karaktärsdanande aspekterna av personlighetsprincipen ställer, enligt Almqvist, höga krav på en slags etisk (och estetisk!) fostran. Och det är också därför som han förde fram litteraturen, romanen och poesin som helt nödvändiga delar av ett gott uppfostringsprogram. Det är också just i dessa avseenden som vi kan se att rektorn på Nya Elementarskolan överskrider – och utvecklar – det utgångsprogram som en gång gavs Snillekommitténs skolexperimentet. När Almqvist skriver sina läroböcker passar han på att ge ett starkt genomslag för skönlitteratur och lekfullt ordskapande. Här finns också hans starka argument för att lärarna – och monitorerna – så ofta som möjligt bör använda sig av ”sokratisk metod” som pedagogisk modell. ”Lärjungen bör sättas i den ställning att i sin egen själ liksom uppfinna det,

42 Ibid., 11–2.

43 Att Almqvists låter sin artikelserie om det svenska uppfostringsväsendet ta avstamp i det mänskliga visar hur han beredde marken för att diskutera utbildning utan att fastna i (köns-, klass-, börs-) stereotyper. Almqvist introducerar gärna sina ämnen på sätt som gör det möjligt att komma fram till andra svar än de vanliga. Därigenom kan man också ana vissa förbindelser med den erkänt okonventionella berättelsen som han lät publicera samma år, nämligen *Det går an* [1839] i *Samlade Verk 22*. Redigerad och kommenterad av Johan Svedjedal (Stockholm: Svenska Vitterhetssamfundet, 2011). För en mer genomarbetad analys av hur Almqvist gestaltade kvinnor och män hänvisas till standardverket: Karin Westman Berg, *Studier i C.J.L. Almqvists kvinnouppfattning* (Uppsala: Akademiförlaget Gumperts, 1962).

hvarom frågan är” som han uttrycker det i en av lärarhandledningarna.⁴⁴ För att lära känna människan – sig själv och andra – är vetenskapen och de generella sanningarna inte nog, hävdade han. Den enda bildning som var mödan värd var den som samtidigt ökade livskänslan. Att bara utsätta ungdomen för tankens förädling var inte tillräckligt. Först när man låter sig beröras av sig själv och andra kan man också ta ansvar för sin egen mänsklighet. Först när man hittat hem i den individuella friheten kan man också vara en medmänniska. I dessa frågor var Almqvist en riktig agitator.

Att söka den egna originaliteten

Den ”rätta” individuella friheten är hos Almqvist alltid en fråga om självständighet och originalitet. I en av de pedagogiska programskrifterna – i *Skandia*-artikeln från 1834⁴⁵ – ger han sig till känna i en av tidens utbildningspolitiska stridsfrågor; latinämnets hegemoniska ställning i den lärda skolan.⁴⁶ Almqvist utmanar idén om latinet som formalbildningsämne. Han ifrågasätter föreställningen om att latinstudier är själva kungsvägen till bildning och ironiserar över att skolgossarna genom de antika texternas hjältedåd själva förmodas bli deras kopior. Men, fortsätter han: vad hade en gång varit själva grunddraget i de gamla grekernas och romarnas handlingar och litteratur? Jo, självständighet! Varje statsman, fältherre och skald som lyftes fram i den klassiska litteraturen framhävdes för att han var ”*sin egen Individ i sin krets*; originell utan att vara sökt”.⁴⁷ Just därför var det paradoxalt, menade Almqvist, att den svenska latinundervisningen i början av 1800-talet, hade reducerats till en härmande praktik. Men varför detta fasthållande vid ett dött språk och vid repetitiva exempelläsningar, när det faktiskt var precis motsatsen som kännetecknade själva idealen? Härmed är Almqvist mitt inne i sitt pedagogiska credo: att konsten och de stora texterna är gåvor endast för dem som förmår ta emot dem i sig själva och att bildning därför alltid måste handla om att göra något till sitt eget. Almqvists råd till de svenska läroanstalterna är entydigt. Det bästa sättet att inspireras av antikens fantastiska män och öden, var att söka efterlikna dem i grunden och inte till ytan. ”Hvad är, med ett ord, *första villkoret* för att *härma rätt*?”

Utan tvivel det, – att *icke härma*: men att i sitt slag, sin individ, sitt land, vara en kraftig helgjuten, skön natur, likasom det mönster var, hvilket är frågan om att likna. Denna härmnings-konst (om den så får kallas) består då uti att likna *djupet* och det *verkliga*, af det stora mönstret, men ej ytan och de ombytliga formerna.⁴⁸

När Almqvist här hyllar ett autenticitetsideal och förfasar sig över kopians lättviktighet, är det kontextualiserat till latinundervisningen i elementarundervisningen. Men samma grundhållning kommer till uttryck i åtskilliga sammanhang. I nedanstående

44 C.J.L. Almqvist, *Allmänna Språkläran* (1829), 4.

45 C.J.L. Almqvist, ”Några drag”, Kapitel IX Rörande elementarundervisningen [i *Skandia: Tidskrift för vetenskap och konst*, 1834], i *Eстетiska, filosofiska och akademiska avhandlingar 1831–1838. Samlade Verk* 3 (2010).

46 Frågan om latinämnets tyngd i läroplanen var ett av de största utbildningspolitiska trätoämnena under 1800-talet. Standardverket på området är Olof Wennäs, *Striden om latinherraväldet: Idéer och intressen i svensk skolpolitik under 1800-talet* (Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1966).

47 *Samlade Verk* 3 (2010).

48 *Ibid.*, 94.

exempel är det konsten och det äkta skapandet som får del i personlighetsprincipens axiom:

Att varje särskilt konstslag, likasom varje enkelt konststycke (vare sig poem, tavla eller tonverk), måste, för att vara äkta, hava sin egen individuellt-karakteristika form. Satsen om allmänna typer eller om allmänna former för konstverk, varuti, oberoende av innehållet, väsendet kan stöpas, innebär då samma orimlighet, som att flera mänskliga personer skulle kunna gå med enahanda gestalt.⁴⁹

De människor – och de konstverk – som Almqvist ville se i framtiden var alltså de som hittat ”sin egen individuellt-karakteristika form”. Så långt kommen i Almqvist användande av personlighetsprincipen måste man påminna sig Donald Broadys, numera klassiska text ”Om bildning och konsten att ärvä”⁵⁰ där hans viktigaste tes är just att det klassiska bildningsidealet inte kan ärvas genom att efterapas – men att man kan bli en bildad människa genom att rådbråka tidigare generationers erfarenheter och idéer.

3) Den existentiella dimensionen

Geijer och Almqvist använde inte bara personlighetsprincipen för att länka samman ”den stora personen” och ”den lilla personen”. Här finns också, på olika sätt uttryckt, en överordnad dimension. Både Geijer och Almqvist talar om Gud som den ”högsta personen” och det eftersträvansvärda att också bli till i mötet med detta gudomliga Du. Men det finns också intressanta skillnader mellan Geijers och Almqvists existentiella strövtåg.

Med Geijers säkra kompass

För Geijer var personlighetsprincipen, som teologen Anders Jeffner uttrycker det, en totalläskådning.⁵¹ Det var här han till slut hittade hem när han efter sitt ”avfall” från konservatismen 1839 sökte ett nytt sammanhang för sina erfarenheter, tankar och samvetsreaktioner.⁵² Jeffner lyfter fram hur Geijer vred och vände på tre grundfrågor – den ontologiska frågan (hur komma runt den kantska dualismen och hitta ett sätt att koppla samman den yttre världen med den inre, upplevda?); den normativt-etiska frågan (hur hitta en systematisk ordning för vad som är gott och rätt?); och den kosmologiska frågan (finns det någon övergripande riktning eller rörelse i den historiska utvecklingen?)⁵³ – för att till slut finna svaren i sin integrerande personlighetsprincip. Med personlighetsprincipen som nyckelbegrepp formulerade han sina tre grundpelare: 1) en erfarenhetens grammatik, som slår fast att vi människor *behöver varandra både för att veta vem som är vem*, och vad som är vad, 2) En etisk-normativ position, som påminner om den kristna gyllene regeln och om Kants människo-

49 C.J.L. Almqvist, C.J.L. Almqvist: *Monografi* [1844–1845] i *Samlade Verk* 26 (1995), 104 (”I afseende på Konsterna”).

50 Donald Broady, ”Om bildning och konsten att ärvä”, [*Kritisk utbildningstidskrift*, nr 35–36, 1984] i *Bildning: Texter från Esaias Tegnér till Sven-Eric Liedman*, red. Anders Burman och Per Sundgren (Göteborg: Daidalos, 2010).

51 Se Jeffner (1983), 111–25.

52 Ibid., 124.

53 Ibid., 113. Jeffner bygger sina tre problemformuleringar på hur Geijer tidigare intresserat sig för olika frågor men också på ur diskussionerna gick i Geijers intellektuella miljö.

värdesprincip; att *det goda bottnar i ömsesidighet*, i den autonoma viljan att möta varandra med samma respekt som man själv vill bli bemött och 3) en tillförsikt till att mänskligheten under historiens lopp gradvis utvecklas till personligheter präglade av de önskvärda etiska ömsesidighetsrelationerna; att samhällsutvecklingen är ”analog till personlighetens utveckling i den enskilda människan”.⁵⁴ Men utöver detta har Jeffner ytterligare en bestämning av Geijers personlighetsprincip som en totalåskådning. I alla de tre lösningar som personlighetsprincipen erbjuder finns också Gud – den högsta personligheten – närvarande. I den ontologiska dimensionen finns Gud som ett prioriterat Du, alltså som en person som inte kan tänkas isolerad och som just genom att *vara i ömsesidighet* skapar alla oss övriga ”ändliga personer”. I den normativt-etiska dimensionen representerar kärleken mellan människor och en personlig gud ”det högsta goda i den etik som utgår från personlighetsprincipen.” I den kosmologiska dimensionen förlägger han den högsta utvecklingspunkten till en kommande form av kristendom med Johannesevangeliet som föredöme.⁵⁵ I personlighetsprincipen tyckte sig Geijer – som han själv uttryckte det – ha fångat ”filosofins högsta och enda sanna princip”.⁵⁶

Med Almqvist i labyrnterna

Almqvists filosoferande kring människans mening och samhällets riktning är knappast ett försök till ett konsekvent tanke-system på samma sätt som Geijer. Almqvist bjuder snarare motstånd mot alla slags försök att komma ända fram. Entydighet och konsistens är inte hans ledstjärnor. Almqvist söker – eller snarare *skapar* – i stället sin sanningar bland komplikationerna, motsättningarna, inkonsistenserna. Man kan, som Henrik Berggren och Lars Trägårdh uttrycker det, se att Almqvist har en osviklig ”känsla för existensens grundläggande tragik”.⁵⁷ Med sin språkliga gestaltsförmåga ser han till så att han samtidigt kan prata med flera olika röster – vilket möjliggör att han parallellt kan framföra lite lagom olika uppfattningar.⁵⁸ I de pedagogiska programskrifterna byggs själva berättarrummet upp av att han både iklar sig rollen som allseende visionär och som strävsam reformrektor. På så sätt kan utbildningsvisionerna skapa tankerymd och förankras i den historiska processen samtidigt som de återkommande hänvisningarna till Nya Elementarskolan får intyga rimligheten och utförbarheten i det lilla. Det är ofta både övertygande och underhållande utfört. Utopisten och rektorn arbetar bra ihop – och det gör förvisso också romanförfattaren. Att Almqvists bildningsvisioner gärna flätas samman med hans poetiska och skönlitterära projekt, är väl uppmärksammat.⁵⁹ Tätt invid artiklarna och pamfletterna kan man höra ekon från Törnrosseriens bildningssalong, från guvernanten Amalia Hillner (i romanen med samma namn från 1840) och från Alexander

54 Fritt efter Jeffner (1983), 24.

55 Ibid., 123–5.

56 Här efter Jeffner (1983), 120.

57 Berggren och Trägårdh (2006), 112–3.

58 Den stilistiska heterogeniteten och stilens metafunktion hos Almqvist diskuteras av Mårtenson (2005), 133ff.

59 Se särskilt Petri-Liljekrantz (1923) och Vinge (1996).

Medenberg, informatorn i berättelsen om de tre fruarna i Småland.⁶⁰ Man skulle helt enkelt kunna säga att reformrektorn också placerade ut ett antal ”hjälpplärare” i litteraturen för att där lite friare kunna leka med sina pedagogiska visioner. Johan Svedjedal menar att de här romanhjältarna får fungera som ”förmedlande gestalter”; på en och samma gång representanter ”för den nya medelklassen” och ”föreningslänk mellan himmel och jord”.⁶¹ I de skönlitterära verken får Almqvist framförallt större utrymme att experimentera med de sublimes aspekterna av personlighetsprincipen. Hur kan man alls bli en hel och levande människa? Hur kan man alls härbärgera det motsägelsefulla? I Törnrosseriens första bok (av sammanlagt 17 delar)⁶² presenteras ramberättelsen just som ett bildningsprojekt av det storslagna formatet. Varje kväll kommer slottsherren Hugo Lövenstjerna samla sina ungdomar till en berättarsalong där, som det heter, *sagan* skall elda och glädja, och *historien* leda och upplysa.⁶³ Det är den såväl bokbildade som vittbereste Richard Furumo skall vara deras ciceron. ”Kom med dina stycken så, att de alla tillsammans bilda ett enda stort, ordentligt och förståndigt helt” manar Herr Hugo – och Richard Furumo bekräftar att han är helt med på noterna: ”Ett levande och sammanhängande helt kan det icke undvika att bli, herr Hugo, då det flyter utur en enda människas väsende.”⁶⁴

När Almqvist är i sin skönlitteratur är han nyfiken på allt. Här kan han experimentera med hur olika delar och helheter kan förstås och gestaltas. Här kan han ägna sig åt zooma in särskilda frågor men också åt att komplicera enkla orsakssamband. Det är också därför han så envetet propagerar för skönlitteraturen i skolan och som bildningsform. Almqvist finner sig inte tillrätta i det tvärsäkra och han tror inte att det högsta bör vara enkelt. ”Slösa inte tid och papper på att tala om hurvida folk är brustna eller hela”, morrar han en gång i ett brev till en författarkollega. Det är epitet som ”passar på ingen”: ”Hvar och en är nemligen en Person, och personlighetens hemlighet är att vara på en gång både brustenhets, och derjemte aldeles hel ändå.”⁶⁵

Almqvists existentiella övertygelse är att människans helighet ytterst står att finna i hennes mänsklighet. En viktig aspekt av Almqvists personlighetsprincip pekar följaktligen på vikten av att inte reducera människan till sig själv utan att göra henne mänskligare genom att låta henne bli en del av många mänskliga erfarenheter. Om ungdomarna redan i skolan fick chansen att möta sig själva – och andra människor – genom sann konst och äkta litteratur skulle deras anspråk på sig själva och samhället också präglas av djup autenticitet.

60 C.J.L. Almqvist, *Amalia Hillner* [1840] i *Samlade Verk* 23. Redigerad och kommenterad av Lars Burman (Stockholm: Svenska Vitterhetssamfundet, 1995); *Tre fruor i Småland*, [1844] i *Samlade Verk* 25. Redigerad och kommenterad av Lars Burman (Stockholm: Svenska Vitterhetssamfundet, 1998).

61 Svedjedal (2009), 42.

62 *Törnrosens bok* kom under åren 1833–1850 ut i 14 delar inom ramen för den s.k. Duodesupplagan samt 3 delar inom ramen för imperialoktavutgåvan. I och med del 12 förändras ramkonceptet något, berättarsalongen övergår till att bli ”Herr Hugs akademi”.

63 C.J.L. Almqvist, ”Jagtslottet: Romantisk berättelse från närvarande tid,” *Törnrosens bok. Duodesupplagan. Band III* [1833] i *Samlade Verk* 5 (2003).

64 *Samlade Verk* 5 (2003), 65–6. Liknande tankar uttrycker C.J.L. Almqvist i sin *Scandia*-artikel om elementarundervisningen från 1834: ”Det första vore således, att hos barnet väcka – vett och lif.” Om de bara har detta som grund så har de alla förutsättningar att ”inhämta de studier och andra ämnen” som de senare behöver, menar han. Här citerad ur *Samlade Verk* 3 (2010), 89.

65 C.J.L. Almqvist till C. J. Lénström [18 jan 1838], i *C.J.L. Almqvist: Brev 1803–1866* (1968), 131.

Principen och meningssammanhangen

Efter att ha prövat Almqvist personlighetsprincip i dess politiska, pedagogiska och existentiella dimensioner står det klart att vi inte har att göra med en ”princip” i sträng bemärkelse. Däremot är det tydligt att samtliga tre dimensioner behövs för att förstå och fånga upp alla betydelseskikt i Almqvists användning av begreppet. Det blir tydligt att personlighetsprincipen passade utmärkt väl för att föra samman – och korsbefrukta – 1800-talets brännande debattfrågor kring medborgarrollen och utbildningsväsendet. Genom att framkalla bilden av samhället som den ”stora personligheten” och individen som den ”lilla personligheten” blev bildningsfrågan tillgänglig som sambandsnyckel. Almqvist kunde, liksom Geijer, ta spjörn i ”personlighetsprincipen” när han argumenterade för lika rösträtt och ett utbyggt utbildningssystem. Vidare kunde begreppet också, som i det inledande brevcitatet, användas för att legitimera den samhällseliga nyttan av Nya Elementarskolans reformpedagogik. Men trots dessa användbara sambandsresonemang är det uppenbart att Almqvist var mera intresserad av ”personlighets”-sidan, eller den existentiella aspekten, av begreppet än av ”princip”-sidan. Som i så många andra sammanhang är Almqvist grundmurat skeptisk till just principer och fasta system – eftersom han menar att de har en tendens att bli sig själva nog.

Nota bene. Efter Geijer och Almqvist var det inte många som återopade just personlighetsprincipen som utgångspunkt i utbildningsdebatten. Bland de få som plockade upp begreppet bör dock nämnas folkskolläraren och ecklesiastikministern Fridtjuf Berg (1851–1916) samt skolstiftarinnan och skriftställaren Anna Sandström, ”Uffe” (1854–1831). För Berg, som explicit hänvisade till begreppet som Geijerskt, blev ”personlighetsprincipen” ett viktigt retoriskt redskap när han argumenterade för att göra ”folkskolan till bottenskola” i det svenska utbildningssystemet.⁶⁶ En mer öppen och associativ begreppsanvändning finner vi hos Sandström som – liksom Almqvist – ofta uppehåller sig vid hur utbildningsväsendet skall förmås att understödja personlig utveckling i stället för att ägna sig åt död formalism.⁶⁷

Det som dröjer sig kvar när man följt Almqvists olika sätt att formulera sig och skapa nya meningssammanhang är en personlighetsprincip som också öppnar för en relation till det obegripliga, en vision om hur livet skulle kunna vara annorlunda. Almqvist väjer inte för det oförutsedda eller för att verkliga människor är mer komplexa än modellerna. Han bjuder helt enkelt in till fortsatta funderingar om det möjliga.

66 Fridtjuf Berg, ”Geijer som uppfostringstänkare” i *Svensk Läraretidning*, 14/4 1897 där han också lyfter fram Geijer som sitt pedagogiska föredöme. Se även Klas Bröms och Wilhelm Sjöstrand, *Frihet och jämlikhet enligt personlighetsprincipen hos Fridtjuf Berg* (Uppsala: Institutionen för pedagogik, 1972), där författarna visar hur konsekvent Berg i sina pedagogiska skrifter hyllar personlighetsprincipen som handlingsgrund för både skola och samhällsliv. Det var också i denna han förankrade sin outtröttliga kamp för att skapa en samlad enhetsskola (folkskolan som bottenskola) istället för det rådande parallellskolesystemet

67 Annika Ullman, *Stiftarinnegenerationen: Sofi Almqvist, Anna Sandström, Anna Ahlström* (Stockholm: Stockholmia förlag, 2003).

Referenser

- Almqvist, Carl Jonas Love. *Allmän språklära ämnad att grundlägga och förbereda undervisningen i de särskilda språken uti den Nya Elementar-skolan: Reglor för undervisaren*. Stockholm: Tryckt hos Johan Hörberg, 1829.
- Almqvist, Carl Jonas Love. *Svensk rättstafnings-lära innefattande regler för alla i språket förkommande fall upplysta genom exempel: Undantags-förteckningar och Skrif-öfningar*. Stockholm: Tryckt hos Johan Hörberg, 1829.
- Almqvist, Carl Jonas Love. *Linear-teckning ämnad att grundlägga och förbereda undervisningen uti Matematik*. Stockholm: Tryckt hos Johan Hörberg, 1830.
- Almqvist, Carl Jonas Love. *Räknekonst för begynnare eller Praktisk aritmetik ämnad att genom korta bestämda Reglor samt dertill hörande Exempel bibringa grunderna af Quattuor Species eller de fyra Räknesätten (i hela tal, bråk, decimaler och sorter), Regula de tri (enkelt och sammansatt): Intresse-räkning samt Quadrat- och Kubik-rötters utdragande*. Stockholm: Tryckt hos Johan Hörberg, 1832.
- Almqvist, Carl Jonas Love. *Svensk språklära*. Stockholm: M. Wirsells förlag, 1832.
- Almqvist, Carl Jonas Love. *Lärobok i geometrien innefattande grunderna för läran om linier, ytor (planimetri) samt solida figurer (stereometri) [1833]*. Tredje upplagan. Stockholm: M Wirsells förlag, 1842.
- Almqvist, Carl Jonas Love. *Grekisk språklära till ungdomens tjänst vid högre och lägre undervisningsverk*. Stockholm: W. Isbergs förlag, 1837.
- Almqvist, Carl Jonas Love. *Praktisk lärobok i franska språket*. Stockholm: W. Isbergs förlag, 1838.
- Almqvist, Carl Jonas Love. *C.J.L. Almqvist: Brev 1803–1866*. Urval med inledning och kommentarer av Bertil Romberg. Stockholm: Gidlunds förlag, 1968.
- Almqvist, Carl Jonas Love. *C.J.L. Almqvists Journalistik I–II*. Urval, inledning och kommentarer av Bertil Romberg. Hedemora: Gidlunds förlag, 1989.
- Almqvist, Carl Jonas Love. *Samlade Verk*. Huvudredaktör: Bertil Romberg 1993–2006, Johan Svedjedal 2007 och fortfarande. Stockholm: Vitterhetsakademien, pågående utgivning sedan 1993.
- Almqvist, Carl Jonas Love. *Om Manhemsförbundets föreslagna organisation [1821] i C.J. L. Almqvist: Monografi [1845–1846]*. I *Samlade Verk* 26. Redigerad och kommenterad av Bertil Romberg. Stockholm: Svenska Vitterhetssamfundet, 1995.
- Almqvist, Carl Jonas Love. ”Jagtslottet: Romantiskt Berättelse ur Närvarande tid” i *Törnrosens bok. Duodesupplagen. Band I–III [1833]*. I *Samlade Verk* 5. Redigerad och kommenterad av Olof Holm och Petra Söderlund. Stockholm: Svenska Vitterhetsakademien, 2003.
- Almqvist, Carl Jonas Love. ”Några drag.” Kapitel IX Rörande elementarundervisningen [i *Skandia: Tidskrift för vetenskap och konst*, 1834]. I *Samlade Verk* 3. *Estetiska, filosofiska och akademiska avhandlingar 1831–1838*. Redigerad och kommenterad av Jon Viklund. Stockholm: Svenska Vitterhetssamfundet, 2010.
- Almqvist, Carl Jonas Love. *Om svenska uppfostringsväsendet [1839/40]*. I *Samlade Verk* 16. Redigerad och kommenterad av Lars Burman. Stockholm: Svenska Vitterhetssamfundet, 2007.
- Almqvist, Carl Jonas Love. *C.J. L. Almqvist: Monografi [1845–1846]*. I *Samlade Verk* 26. Redigerad och kommenterad av Bertil Romberg. Stockholm: Svenska Vitterhetssamfundet, 1995.

- Almqvist, Carl Jonas Love. *Amalia Hillner* [1840]. I *Samlade Verk* 23. Redigerad och kommenterad av Lars Burman. Stockholm: Svenska Vitterhetssamfundet, 1995.
- Almqvist, Carl Jonas Love. *Tre fruvar i Småland* [1844] i *Samlade Verk* 25. Redigerad och kommenterad av Lars Burman. Stockholm: Svenska Vitterhetssamfundet, 1998.
- Almqvist, Carl Jonas Love. "Bidrag till *Det-går-an-litteraturen*" [*Aftonbladet* 31/1 1842]. I *C.J.L. Almqvists Journalistik I-II*. Urval, inledning och kommentarer av Bertil Romberg. Hedemora: Gidlunds förlag, 1989.
- Almqvist, Carl Jonas Love. "Läroverksfrågan, betraktad af doktor Reuterdahl" [*Aftonbladet* 28/2 1845]. I *C.J.L. Almqvists Journalistik I-II*. Urval, inledning och kommentarer av Bertil Romberg. Hedemora: Gidlunds förlag, 1989.
- Berg, Fridtjuv. "Geijer såsom uppfostringstänkare." *Svensk Läraretidning*, nr 15, 1897.
- Berggren, Henrik och Lars Trägårdh. *Är svensken människa? Gemenskap och oberoende i det moderna Sverige*. Stockholm: Norstedts, 2006.
- Bröms, Klas och Wilhelm Sjöstrand. *Frihet och jämlikhet enligt personlighetsprincipen hos Fridtjuv Berg*. Uppsala: Institutionen för pedagogik. Volym 12 av Forskningsprojektet Frihet och jämlikhet som pedagogiska grundbegrepp inom västerländskt demokrati, 1972.
- Broady, Donald. "Om bildning och konsten att ärvä." I *Bildning: Texter från Esaias Tegner till Sven-Erik Liedman*, red. Anders Burman och Per Sundgren. Göteborg: Bokförlaget Daidalos, 2010.
- Broady, Donald. "Bildningstanken krumbukter. Några blad ur historien från 1970-tal till 2010-tal." I *Svenska bildningstraditioner*, red. Anders Burman och Per Sundgren. Göteborg: Daidalos, 2012.
- Burman, Anders. *Politik i sak: C.J.L. Almqvist samhällstänkande 1839–1851*. Stehag: Symposium, 2005.
- Burman, Anders och Per Sundgren, red. *Bildning: Texter från Esaias Tegner till Sven-Erik Liedman*. Göteborg: Daidalos, 2010.
- Burman, Lars, "Inledning och kommentarer till Om Svenska Uppfostringsväsendet." I *Samlade Verk* 16. Stockholm: Svenska Vitterhetssamfundet, 2007.
- Burman, Lars, red. *Carl Jonas Almqvist: Diktaren, debattören, drömmaren*. Almqviststudier 3, Föreläsningar och essäer utgivna av Almqvistsällskapet, Hedemora: Gidlunds förlag, 2001.
- Ehnmark, Anders. *Minnets hemlighet: En bok om Erik Gustaf Geijer*. Stockholm: Norstedts, 1999.
- Forsskål, Peter. *Tankar om den borgerliga friheten* [1759]. Stockholm: Atlantis, 2009.
- Hermansson, Gunilla. *Att fortælle verden: En studie i C.J.L. Almqvists Törnrosens bok*. Hellerup: Förlaget Spring, 2006.
- Hessler, Carl David. *Geijer som politiker II: Hans senare utveckling*. Stockholm: Hugo Gebers förlag, 1947.
- Jeffner, Anders. "Geijers personlighetsfilosofi." I *Geijer-jubileet i Uppsala 1983: Föreläsningar vid symposium 12 och 13 januari 1983*. Skrifter rörande Uppsala universitet, C. Organisation och historia 45. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 1983.

- Larsson, Esbjörn. *Från adlig uppfostran till borgerlig utbildning: Kungl. Krigsakademien mellan åren 1792 och 1866*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Studia Historica Upsaliensia 220, 2005.
- Lysell, Roland och Britt Wilson Lohse, red. *Carl Jonas Almqvist: Konstnären, journalisten, pedagogen*. Almqviststudier I: Föreläsningar och essäer utgivna av Almqvistsällskapet, Hedemora: Gidlunds förlag, 1996.
- Müller-Wille, Klaus. *Schrift, Schreiben und Wissen: Zu einer Theorie des Archivs in Texten von C.J.L. Almqvist*. Tübingen & Basel: A. Francke Verlag, 2005.
- Mårtenson, Per. *Stilstudier i Carl Jonas Love Almqvists exilförfattarskap*. Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm Studies in Scandinavian Philology, 39. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 2005.
- Neidenmark, Thomas. *Pedagogiska imperativ och sociala nätverk i svensk medborgarbildning 1812–1828*. Stockholm: Stockholms universitet, 2011.
- Nilén, Lars H. *Nyhumanism och medborgarfostran: Åsikter om läroverkets målsättning 1820–1880*. Lund: Gleerup, 1975.
- Norberg, Elsa. *Geijers väg från romantik till realism*. Stockholm: Svenska kyrkans diakonistyrelses bokförlag, 1944.
- Petri-Liljekrantz, Hedvig. *Carl Jonas Love Almqvists pedagogiska verksamhet*. Stockholm: Sveriges allmänna folkskolläraförningens litteratursällskap, 1923.
- Romberg, Bertil. ”Med kompassen i hjärtat’ eller Den framsynte Almqvist.” I *Carl Jonas Almqvist: Diktaren, debattören, drömmaren*, red. Lars Burman. Almqviststudier 3, Föreläsningar och essäer utgivna av Almqvistsällskapet. Hedemora: Gidlunds förlag, 2001.
- Sanner, Inga. *Att älska sin nästa såsom sig själv: Om moraliska utopier på 1800-talet*. Stockholm: Carlsson förlag, 1995.
- Staberg, Jakob. *Att skapa en ny man: C.J.L. Almqvist och Mannasamfund 1816–1824*. Stehag: Symposion, 2002.
- Svedjedal, Johan. *Kärlek är: C.J.L. Almqvist författarliv 1793–1833*. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 2007.
- Svedjedal, Johan. *Rosor, törnen: C.J.L. Almqvists författarliv 1833–1840*. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 2008.
- Svedjedal, Johan. *Frihetens rena sak: Carl Jonas Love Almqvists författarliv 1841–1866*. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 2009.
- Tema Carl Jonas Love Almqvist, *Res Publica*, nr 22. Stehag: Symposion, 1992.
- de Tocqueville, Alexis. *Om folkväldet i Amerika* [De la démocratie en Amérique, 1835]. Stockholm: Norstedt, 1839.
- Ullman, Annika. *Rektorn: En studie av en titel och dess bärare*. Stockholm: HLS förlag, 1997.
- Ullman, Annika. *Stiftarinnegenerationen: Sofi Almqvist, Anna Sandström, Anna Ahlström*. Stockholm: Stockholmia förlag, 2003.
- Wennäs Olof. *Striden om latinherraväldet: Idéer och intressen i svensk skolpolitik under 1800-talet*. Skrifter utgivna av Statsvetenskapliga Föreningen i Uppsala XLV. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1966.
- Westman Berg, Karin. *Studier i C.J.L. Almqvist kvinnouppfattning*. Uppsala: Akademiförlaget Gumperts, 1962.

- Wijkmark, Henning. *Från Nya Elementarskolans ungdomstid: Festskrift vid skolans 100-årsjubileum*. Stockholm: P.A. Norstedt & söners förlag, 1929.
- Viklund, Jon. *Ett vidunder i sitt sekel: Retoriska studier i C.J.L. Almqvists kritiska prosa 1815–1851*. Hedemora: Gidlunds förlag, 2004.
- Vinge, Louise. "Almqvist – läraren." I *Carl Jonas Love Almqvist: Konstnären, journalisten, pedagogen*, red. Roland Lysell och Britt Wilson Lohse. Almqviststudier I, Föreläsningar och essäer utgivna av Almqvistsällskapet, Hedemora: Gidlunds förlag, 1996.
- Ödman, Per-Johan. *Kontrasternas spel: En svensk mentalitets- och pedagogikhistoria*. Stockholm: Norstedts, 1995.



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 offentlig 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 isole-ring 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, *Läroarbetsutbildningen 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 språkebatten* (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, *Nödhelp 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 präglad 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 barnuppföstran 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 folkskolväsendet 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 metasytemet 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 gränsförsvar, 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 gränsområde, 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 *Norrbottnens 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 kultursfärer 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.



The Ascent of Educational Psychology in Denmark in the Interwar Years

*Bjørn Hamre
Christian Ydesen*

Abstract

In this article, we argue that an understanding of the interwar years and the ascent of educational psychology contribute valuable knowledge about the inner workings of modern-day education with regard to the links between society and education in general and the boundary between normality and deviation in particular. The establishment of the educational psychologist's office at Frederiksberg in Denmark, the introduction of IQ testing, and the related psychological files of students provide an image of a period of measurement in schools during which IQ testing was decisive in decisions to transfer students to the remedial school. The testing and filing were the foremost important technologies of the period. We draw on sources that allow us to view educational psychology and testing in their local, national, and political context. The sources applied are primarily obtained from Frederiksberg City Archive that contains archives from the Educational Psychology Office.

Keywords

educational psychology, Danish history of education, educational testing, filing of students, psycholisation

Introduction

In the spring of 1930, public school teacher and psychologist Henning Meyer (1885–1967) performed intelligence tests on 15 children, who were then recommended for transfer to a remedial school in the municipality of Frederiksberg, neighbouring Copenhagen.¹ This event marked a new and epoch-making practice that would spread to the entire Danish public school system in the years to come. By 1949, educational psychology offices had been established in the major provincial towns of Aalborg, Aarhus Esbjerg, Frederikshavn, Horsens, and Odense with all the elements of the Frederiksberg service.²

- 1 Christian Ydesen, *The Rise of High-Stakes Educational Testing in Denmark (1920–1970)* (Frankfurt: Peter Lang, 2011), 47.
- 2 Harald Torpe, "Skolepsykologien i Danmark," *Nordisk Psykologi* 1, no. 3–4 (1949), 86–99.

Bjørn Hamre is Assistant Professor of Educational Science at the Department of Education, Aarhus University, Denmark.

Email: bjha@edu.au.dk

Christian Ydesen is Assistant Professor and PostDoc of Educational Science at the Department of Learning and Philosophy, Aalborg University, Denmark.

Email: cy@learning.aau.dk

In this article, we argue that the development of educational psychology should be seen not only as an internal school matter, but as a broader psychologisation of school that involves a particular way of organising the relations between normality and deviance within a heterogeneous group of students and where the function of psychology is to construct modern individuals according to the needs of society. In our approach, we are thus inspired by Michel Foucault's analysis of the relation between normality and deviance practised through dividing practices in modern institutions.³ According to Nikolas Rose, the construction of modern individualities and the organisation of human differences in schools and in society as a whole were carried out by a process in which psychology played a crucial role as a regime of truth.⁴

Although this function of constructing individuals to meet the needs of society could in fact be said to hold true of school as such, educational psychology, carrying its scientific emblem, presents the very "engine room" of the links between the societal sphere and schooling, because it constitutes the legitimising knowledge base for professional intervention into deviating children's and families' lives. At the heart of this legitimising knowledge base lies the intelligence test – to be conducted exclusively by educational psychologists and doctors affiliated with mental care institutions – which was claimed to be scientific, generating comparable results, and empirical. In other words, the consequence of this analytical perspective is that educational psychology served as a regime of knowledge categorising human differences and justifying interventions which makes it relevant as an object of historical research.

A central element of the new practice at Frederiksberg was precisely the introduction of tests that claimed to be of scientific value into the Danish field of education, which at the very least impacted pedagogical thinking in Denmark, including the relation between pedagogy and psychology and views on normality and deviance.⁵ These tests differed in numerous ways from exams because they claimed to be scientific and objective. With intelligence testing, a school's streaming practices acquired scientific legitimacy and psychology achieved precedence as the scientific foundation of schooling and pedagogy.

These observations on the role of educational psychology in general and the importance of intelligence tests in particular find support in a 1953 definition of educational psychologist, as

a professional with psychological knowledge working within the school with the task of examining children, who in various ways constitute greater difficulties than the teachers see themselves able to handle with the time, psychological insight and means at their disposal.⁶

The quote testifies to the privileged position of educational psychology as an arbiter of knowledge used to conduct schooling in the Danish public school system.

Focusing on the links between society and educational psychology, Professor of

3 Michel Foucault, *Overvågning og straf*, trans. Mogens Chrom Jacobsen (Helsingør: Det Lille Forlag 2002), 192.

4 Nikolas Rose, *Inventing Our Selves: Psychology, Power and Personhood* (Cambridge: Cambridge University Press, 1998), 104.

5 Carsten Bendixen, *Psykologiske teorier om intelligens og folkeskolens elevdifferentiering* (Roskilde: Roskilde Universitetscenter, 2006).

6 *Leksikon for opdragere* (Copenhagen: Schultz, 1953). Our translation.

Psychology Simo Køppe, using a Marxist approach, emphasises that educational psychology historically had three main functions derived from the societal sphere of production: to create formal principles for controlling the desired achievement level in each class, to construct useful procedures for identifying mentally disabled children, and to subsequently treat them.⁷ Although Marxist approaches are no longer commonplace, international research has shown a close link between educational testing and external societal demands.⁸

In a more general perspective, however, the policies and practices of education have always had to deal with heterogeneous pupils and, diachronically, the pendulum has swung in a continuum between exclusion, streaming, and various forms of inclusion, ranging from merely keeping different pupils in the same classroom to specific and targeted pedagogical and professional measures. Historically, these pendulum swings have all been justified by different knowledge regimes concerning the social, the human being, and the role and purpose of education. For this reason the historical analysis of education must – as one of its prime objectives – identify the foundation of the dominant knowledge regime in order to understand how and why certain educational policies and practices emerge. In this article, we focus on the interwar years because it was then that a new knowledge regime closely associated with perceived scientific testing was introduced into the Danish public school system. This new knowledge regime is part and parcel of an emerging professionalisation of school, a professionalisation that gained hegemonic momentum with the rise of the welfare state and later in the era of neoliberalism and globalisation.⁹ Thus, an understanding of the interwar years and the ascent of educational psychology contribute valuable knowledge about the inner workings of modern-day education with regard to the links between society and education in general and the boundary between normality and deviation in particular. In this way, the article provides background knowledge for many contemporary debates and issues surrounding education, such as the use of tests and the placement of children within the educational system.

Historiography, sources, and methodology

As with any aspect of the history of education, research on the ascent of Danish educational psychology in general and intelligence testing in the interwar years calls

7 Simo Køppe, *Psykologiens udvikling og formidling i Danmark i perioden 1850–1980* (Copenhagen: Gads forlag, 1983).

8 Thom Axelsson, *Rätt elev i rätt klass: Skola, begåvning och styrning 1910–1950* (Linköping: Linköpings universitet, 2007); Joanne Brown, *The Definition of a Profession* (Princeton: Princeton University Press, 1992); Paul Davis Chapman, *Schools as Sorters: Lewis M. Terman, Applied Psychology, and the Intelligence Testing Movement, 1890–1930* (New York: New York University Press, 1988); Bjørn Hamre, *Potentialitet og Optimering: Problemforståelser og forskelsætninger af elever – en nutidshistorisk analyse* (Aarhus: Aarhus University, 2012); Erwin Johanningmeier and Theresa Richardson, “Intelligence Testing: The Legitimation of a Meritocratic Educational Science,” *International Journal of Educational Research* 27, no. 8 (1998), 699–714; Christian Lundahl, *Viljan att veta vad andra vet* (Stockholm: Arbetslivsinstitutet, 2006); Nikolas Rose, “Psykologens blick,” in *Foucault: Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik*, eds. Kenneth Hultqvist and Kenneth Petersson (Stockholm: HLS, 1995), 175–95; Ydesen (2011).

9 Kari Ludvigsen, Christian Lundahl, and Christian Ydesen, “Creating an Educational Testing Profession: The Emergence and Impact of the Scandinavian Testing Community, 1920–1960,” *European Educational Research Journal* 13, Special Issue, no. 1 (2013), 120–38.

for careful reflection on constructive theoretical concepts, which sources to use, and how the research subject is constructed using such an approach. A viable path for such an undertaking is to enter into a dialogue with the existing research because it creates an awareness of research gaps, demarcations, trends, and traditions.

In Denmark, research on the history of educational psychology in general and intelligence testing in particular reveals a very strong current of psychologists writing the history of their own profession.¹⁰ However, none of these works treat the existence of educational psychology in Danish educational history as a phenomenon needing explanation. Most of the research is engaged in prosaic descriptions of different currents and themes in the history of Danish educational psychology or different educational psychological developments in local institutions. The major exceptions are Carsten Bendixen's dissertation from 2006 and our own dissertations from 2011 and 2012, which draw on the spatial turn in the history of education research and a Foucauldian approach, respectively.

Bendixen raises the question of how psychological theories, concepts, and methods concerning intelligence and cognition were transformed into pedagogical-psychological discourses in the Danish public school system between 1920 and 2006. Bendixen argues for a divergence between the discourses of educational psychologists and the concurrent knowledge production of psychometric and cognitive psychology, due to a disengagement of practice from research.¹¹ This divergence runs counter to our theoretical understanding, which, as indicated above, sees strong links between societal needs and the emergence of educational psychology and intelligence testing, that is, the psychologisation of the school – meaning that we understand educational psychology not as an independent science but as a knowledge base that could organise society's need to discipline and control human differences in accordance with the objectives of the state.

To work with this theoretically founded hypothesis through an empirical historical analysis, we draw on sources that allow us to view educational psychology and testing in their local, national, and political context. These sources, which we also used in our respective dissertations, comprise the records of children born in 1920, 1929, and 1930, obtained from the Frederiksberg City Archive, the Frederiksberg Educational System records from 1920 to 1943,¹² the Frederiksberg City Council proceedings from 1920 to 1943, the School Commission records, and the Educatio-

10 The following is a select group, to name but a few examples: Svend Ellehammer Andersen and Finn Lambert, *Specialpædagogik – Almene synspunkter*, vol. I (Copenhagen: Gyldendal, 1977); Niels Egelund, "Specialklasser – noget nyt – noget der bør forsvinde – noget der kommer igen?" *Handicaphistorisk tidsskrift* 17, no. 2 (2000), 40–51; Elisabeth Jacobsen, "Træk af skolepsykologiens historie," *Skolepsykologi* 26, no. 5–6 (1989), 325–406; Franz From, Rolf Willanger, Arne Friemuth Petersen, and Ib Kristian Moustgaard, "Det filosofiske fakultet," in *Københavns Universitet 1479–1979*, vol. 10, eds. P. J. Jensen et al. (Copenhagen: Gads Forlag, 1980); Køppe (1983); Kaj Spelling, "Skolepsykologerne og deres prøver," in *Børn, Lærere, Psykologer: En bog til Thomas Sigsgaard*, eds. Jesper Florander and Hans Vejleskov (Vojens: Munksgaard, 1979), 102–11; Harald Torpe, "Pædagogisk psykologi i hundrede år," in *Udviklingslinier i dansk psykologi fra Alfred Lehmann til i dag*, eds. Ib Kristian Moustgaard and Arne Friemuth Petersen (Copenhagen: Gyldendal, 1986b), 88–117; Bjørn Glæsel and Palle Johansen, eds., "Mellem fortid og nutid – 50 års jubilæum," *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* 51, no. 3 (2014).

11 Bendixen (2006), 56, 91, 238.

12 In 1943, the leading agent Henning Meyer, a Jew, fled to Gothenburg, Sweden, in response to Nazi pogroms in Denmark.

nal Psychology Office files, in combination with relevant interwar publications of the leading agents and groups¹³ advocating the introduction of educational psychology and intelligence testing.

Our first analytical step is then to focus on four historical lines of development that are important parts of the historical context and background from which the ascent of educational psychology at Frederiksberg in the 1930s began. The first is the development of special education. The second is the political and economic situation at Frederiksberg. The third is the organisational background that existed then, and, finally, the fourth line of development consists of international trends and issues. Having established the contextual knowledge, the next step is to focus on the actual practice at Frederiksberg with a keen eye on intelligence testing and the school records of children. The conclusion of the article sums up the findings through a discussion of the role of the psychologisation of modern schools.

Abnormal, remedial, and auxiliary classes

In 1814 the Danish public school system (*Folkeskolen*) was established. In 1855, the first Danish institution, a private school for the care of so-called idiotic, imbecile, and epileptic children – was founded at Frederiksberg. In 1865, a second school was founded in Copenhagen. Thus, the practice of sorting children according to their abilities extends back to at least the mid-19th century in Danish society, although within the realm of private schools.

In 1891, the municipality of Frederiksberg established a special remedial class for mentally disabled children. Two additional classes followed the initiative in 1899. In the 1900/01 school year, three extra classes were established at Frederiksberg and the municipality of Copenhagen followed suit and established three remedial classes for different types of mentally disabled children, following German practice.

In 1899, the Keller mental care institutions, named after their founder Johan Keller (1830–1884), were relocated to Bregninge in Jutland. This made it harder to find suitable places for mentally disabled children outside the public school system. With the passing of the 1899 Education Act that reduced the number of children in each class, teachers became increasingly aware of mentally disabled children in their classes. These two factors also seem to have played a role in the establishment of ability grouping in the Danish public school system.¹⁴

In urban schools, there was the increasingly pressing problem of children lagging behind in classes. Since 1814, annual achievement tests had been conducted in Danish schools to determine the promotion of children to the next class level, a practice resulting in a great number of detained pupils in urban schools.¹⁵ At the beginning of the 20th century, as many as 16–17 % of pupils in Copenhagen left the educational system from the auxiliary classes (*hjælpeklasser*) for children with minor difficulties and an additional 1–2 % of the pupil population left the educational system from

13 For a thorough presentation of these agents and groups, see Christian Ydesen, “The International Space of the Danish Testing Community in the Interwar Years,” *Paedagogica Historica* 48, no. 4 (2012), 589–99.

14 Ydesen (2011), Ch. 3.

15 In the rural schools, the phenomenon was not as propagated, since the pupils were mixed, regardless of class.

remedial classes for children with severe problems.¹⁶ Furthermore, a great number of children were detained for at least one year in normal school. The relatively high number of children detained was fertile ground for a practice claiming to be able to identify those children unable to follow general classroom teaching and who often disturbed the classroom.

Intelligence testing seemed to be the technology able to meet these educational challenges and at the same time improve efficiency and order in Frederiksberg schools. Thus, it is in the tension between normal school and remedial school in Frederiksberg that educational psychology entered Denmark. The remedial school system was both the entry point and subsequent *raison d'être* of educational psychology.¹⁷ In the 1920s, remedial school functioned to inherit problem children from normal school. The social imbalance in many remedial classes is reflected in the presence of markedly more cases of poor physical development and hygiene problems compared with normal classes.¹⁸ The remedial classes of the 1920s thus functioned as a sorting mechanism for all kinds of children who did not fit into normal school. The common denominator was some kind of problem with the child in question.

Up until Meyer's employment, Frederiksberg teachers and their headmasters – in consultation with the school doctor – recommended children directly to remedial school, whereupon their intelligence would be tested and examined by doctors.¹⁹ The introduction of the Educational Psychology Office in Frederiksberg meant a challenge to the doctors' previous monopoly in performing intelligence tests. Thus, the public school system expanded its area of expertise and gained a new voice of scientific authority in relation to mental care institutions. Educational psychology constituted a growth in public school competencies. The Educational Psychology Office began to function as the mediating authority between the normal school and remedial schools.

In conjunction with this change of practice, educational psychologists assigned specific IQ intervals to the different school levels, as a rule of thumb. Normal school should consist of children with an IQ from 90 to 110. Remedial school was for children with an IQ from 70 to 90. Mental care institutions were for children with an IQ below 70.²⁰ The IQ limit of 70 for children transferred to the mental care institution was even canonised by a 1943 circular following the 1937 Education Act.

This new practice was, to all appearances, far more systematic and efficient than practices prior to educational psychology's establishment in Frederiksberg. In line

16 Ning de Coninck-Smith, *For barnets skyld: Byen, skolen og barndommen 1880–1914* (Copenhagen: Gyldendal, 2000), 167.

17 Ydesen (2011), Ch. 4.1.2.

18 *Betænkning afgivet af det af UVM nedsatte udvalg vedrørende oprettelse af særklasser i folkeskolen for børn, der ikke kan følge den almindelige undervisning* [Report from the Ministerial Committee Pertaining to the Establishment of Remedial Classes for Children Unable to Follow Normal Teaching] (Copenhagen: Ministry of Education, 1943), 14.

19 Janus W. Christiansen, Mikkel S. Thomsen, and Jacob Walter, "Hans Christian Johannesen og hjælpeklasserne" [Hans Christian Johannesen and Remedial Classes], *Handicaphistorisk tidsskrift* 17, no. 2 (2000), 9–26.

20 Henning Meyer, "Hjælpekolen for svagt begavede børn" [Remedial School for Mentally Disabled Children], *Børn* (1939), 23; F. C. Kaalund-Jørgensen, "Hvad gør vi for de Børn, der ikke kan følge Folkeskolens almindelige Undervisning?" [What Do We Do for Children Who Cannot Follow Normal Teaching?], *Hjælpskolan* 20 (1942), 87–95; William Douglas Wall, ed., *Psychological Services for Schools* (New York: UNESCO Institute for Education, 1956), 50.

with the article's theoretical perspective, this might be viewed as an example of how educational psychology, with testing as a technology, contributed to discipline and organised the configurations of normality and deviance through the detachment of the remedial school from normal school.

The political and economic situation in Frederiksberg

There was a political desire in Frederiksberg to respond to the problems of children lagging behind in the classes, to identify the "right" children for remedial education, and to maintain the structure of the educational system. There was a pedagogical desire to overcome dissatisfaction with the existing selection procedures, whereby intelligence testing would not be used before the child came into contact with the mental care institutions, where doctors had a monopoly on such testing. Finally, there was a political and pedagogical goal to avert systemic collapse due to the pressure of having children of highly different abilities in the same classes. Educational psychology and testing helped defend the framework of the existing educational system by offering a solution to the problem, navigating between normal and remedial classes. Testing protected the educational organisation of dividing children into normal and remedial education and confirmed the overall streaming system, which was based on a concept of children's innate abilities and giftedness.

The municipality of Frederiksberg's economic situation was such that it could afford to offer solutions for these challenges. Between 1924 and 1940, the Frederiksberg educational system was able to increase the amount spent on each schoolchild. Part of this increased expenditure per schoolchild occurred because of the expansion of remedial education and the establishment of educational psychology.

However, educational psychology's use of intelligence testing was not an independent scientific system but was completely dependent on the actual economic and political situation. Thus, it is remarkable that finances seem to have played an important role in the establishment of the IQ intervals. In 1929, the leading reform pedagogue Sofie Ribbjerg wrote that when a child was transferred to remedial education, the reasons were of an "economic rather than psychological or pedagogical nature".²¹ As late as 1964, Harald Torpe (1910–1994) wrote about the same issue: "Nor can there be any doubt that the social and economic standard of a municipality influences the number of children [in remedial education]."²² This means that the widely recognised IQ interval of 70–90 probably depended upon Frederiksberg's financial situation and what the education system could afford. The point is further substantiated by the fact that while the Frederiksberg Educational Psychology Office worked with an IQ interval of 70–90 for children in remedial education, the provincial city of Aalborg, at the beginning of its educational psychology work in 1941, set an interval of 75–90. Apparently, there are no scientific reasons for this difference, which naturally carried significant consequences for each individual child. The comparison between the Frederiksberg and Aalborg practices illustrates how the implementation of scientific disciplines and the concomitant psychological and pedagogical practice

21 Sofie Ribbjerg, "Bør værneskolen være en normalskole i det smaa eller bør den have sin egen form?" [Should Remedial School Be a Lighter Version of Normal School or Should It Have Its Own Form?], *Hjælpskolan* 7 (1929), 69–78.

22 Harald Torpe, *Intelligensforskning og intelligensprøver* [Intelligence Research and Intelligence Tests] (Copenhagen: Schultz, 1964), 179.

was not developed on the basis of inherent scientific logic but, rather, was shaped as a result of economic and political realities.

The goal, which was supported by politicians at both the local and national levels, was to optimise the use of a child's abilities so the child could become a useful member of society.²³ Educational psychology thus functioned as an effective way able to format and discipline citizens and, by employing intelligence testing, it could ensure that no resources would apparently be wasted on those deemed unfit.

Organisational background

In January 1914, the Society for Experimental Pedagogy [*Foreningen for Eksperimentalpædagogik*] was founded and public school teacher Christian Hansen Tybjerg (1873–1956) served as its chair. The declared goal of the society was to promote psychological and pedagogical knowledge based on pedagogical experiments in the Danish public school system. Based on this agenda, the society organised talks, wrote articles, and appealed through the media to exert influence on decision makers shaping the Danish public school system. However, in spite of the significant scientific weight offered by the society, its many international contacts, and its strategy of propagating the modern ideas of applied psychology and experimental pedagogy in the Danish educational field, teachers at the time were generally reluctant about “experimenting with children”. Thus, the studies of the society were often met with a high degree of scepticism by schools. Thus, the Society for Experimental Pedagogy never managed to realise its ambitions of introducing applied psychology and experimental pedagogy into the Danish educational system. However, it did manage to clear the way for applied psychology and experimental pedagogy to become respectable fields of expertise. Moreover, it generated a sense of community among people who sought change in the Danish educational field, people such as Meyer, Rifbjerg, and Pedersen, offering them a sheltering harbour. The society became a space where international contacts were nurtured, international research was available, and the transfer and translation of this research could be discussed among like-minded people.

In 1924, a new organisation emerged onto the Danish pedagogical scene, called the Educational Psychology Study Commission, and it consisted of the leading members of all the important educational institutions in the country, including the teachers' unions.²⁴ The task of the commission was to devise various types of tests and, in 1930, the commission published one of its most important publications: a Danish standardisation of the Binet–Simon intelligence test developed by Rifbjerg, Marie Kirkelund (1877–1954), and Pedersen.

The commission was a quasi-public organisation funded by a mixture of public and quasi-public money, including government, municipal, and teachers' union funds.²⁵ From its very beginning, the commission maintained close ties with the Ministry of Education, which, in 1925, requested that the commission provide a number of tests to be employed as a supplement to the existing entrance examination for

23 Henning Bro and Helga Mohr, *Frederiksberg kommune 1858–2008* [The Municipality of Frederiksberg, 1858–2008] (Frederiksberg: Historisk-topografisk Selskab for Frederiksberg, 2008), 373.

24 *Folkeskolen* 64 (1947), April 24, 240.

25 Henning Meyer, “Skolepsykologisk arbejde i Danmark” [Educational Psychology Work in Denmark], *Skola och Samhälle* (1944), 33–44.

middle school.²⁶ This request resulted in a large-scale scientific report published in 1929 that incorporated a number of German and British test items.

The Society for Experimental Pedagogy and the Educational Psychology Study Commission differed significantly in how they disseminated their respective data. While the society published mainly in its own periodical, the commission published in mainstream pedagogical periodicals with relatively large circulations. Thus, the dissemination strategy of the commission was far more successful. Meyer, in particular, was especially brilliant at communicating the results and possibilities of educational psychology to a broader public, including parents and teachers.²⁷

This dissemination success of the commission was also rooted in its close connections with the teachers' unions. The commission continued to enjoy their support and made a great effort to cultivate a partnership with them. In fact, it was even popularly known as the "teachers' union's commission."²⁸ The teachers' unions became the clientele of the commission, with its ministerial backing and *de facto* monopoly on educational tests in Denmark. The commission was able to continue the fellowship of like-mindedness established in the days of the Society for Experimental Pedagogy. This fellowship was supported by being an outsider to the established system and having to strive to overcome opposition.

This sense of opposition and the fellowship of like-mindedness undoubtedly played an important role in the development and creation of the profession of educational psychologist. Moreover, there was a sense of optimism and confidence in the value of testing and that testing would eventually prevail. In fact, many members of the commission were not outsiders but, rather, people who held significant positions in society. Thus, it is fair to say that the commission, apart from an improved dissemination strategy, had a much better base for promulgating this strategy than the Society for Experimental Pedagogy ever had, especially considering some of the members of the commission and their arguments.

Headmaster Georg Julius Arvin had argued in the popular periodical *Vor Ungdom* that the work of the Educational Psychology Study Commission should be promoted since it would be able to meet society's demands for accountability.²⁹ Arvin continued the argument in an article in the 1929 Kronborg paper: "Through such [intelligence] tests it would be possible [...] to secure what our present-day community demands in regard to the school, i.e. subject knowledge in the elementary school subjects."³⁰

26 Rasmus Hans Pedersen and Henning Meyer, *Anvendelse af intelligensprøver ved optagelsesprøven til mellemeskolen* [Using Intelligence Testing in the Entrance Exam for middle School] (Copenhagen, 1929), 1.

27 In a 1931 letter, the Frederiksberg School Director strongly urged the educational system staff to participate in a series of talks given by Meyer on intelligence testing. Letter from the school director to Frederiksberg's headmasters, dated January 15, 1931, Skolevæsenet [Education Archive] (EA), 1930–1931, Frederiksberg City Archives (FCA).

28 This name was used in a letter from the Frederiksberg School Director to the headmasters, dated December 18, 1930, EA 1930–1931, FCA.

29 Georg J. Arvin, "Samfundets krav til skolen" [Society's Demands for School], *Vor Ungdom* 51 (1929), 101–7.

30 Georg J. Arvin, "Lines of Development in the Danish School," in *Kronborg Magazine: The Fifth International Conference on New Education, Elsinore, August 1929*, London Institute of Education Archive, WEF III/186, 30.

Pedersen argued along much the same lines: that only standardised achievement tests could generate exact knowledge about the achievement levels of children.³¹ Thus, Pedersen sought to address the issues of accountability, the business world's critiques of the public school system, and resource allocation. In a study with Meyer, the author concluded: "The school is unable to distinguish adequately between abilities and energy in the pupils. It needs a tool to support the immediate observation and in this regard, a system of intelligence tests will undoubtedly be very valuable."³² This argument presents intelligence testing as a technology able to transcend traditional teacher evaluations and even standardised achievement tests. Simply put, intelligence tests were in another league.

Meyer argued that intelligence testing worked in all "cultured countries."³³ In specific relation to the professionalisation process, Meyer argued that "intelligence tests are not as easily handled a measuring instrument as many people think, and it should therefore be in the hands of professional psychologists."³⁴ This argument is a clear example of an attempt to distinguish and justify the profession of educational psychologist as a separate entity among educational professions.

The educational climate was much more receptive to these arguments in the 1920s than in the 1910s. Another important factor was the greatly improved national connections enjoyed by the commission compared with those of the society, as exemplified by the connection to the teachers' unions and the Ministry of Education. A third factor was the formal educational titles and formal positions held by many members of the Educational Psychology Study Commission. Together with the improved financial situation and comprehensive studies, the tests developed, and the successful dissemination and propagation strategy, it is beyond doubt that the Educational Psychology Study Commission contributed significantly to establish educational psychology as an independent professional field in Denmark.

International trends and issues

On 17 March 1929, Meyer visited London and remained there for four months, studying the recently established child guidance clinics. The leading force in this work was the British educational psychologist Sir Cyril Burt (1883–1971), the world's first educational psychologist and known for his theory on hereditary intelligence (eugenics). In the autumn of that year, Burt published a series of articles with the title "Child Psychology and Its Application in Denmark and England". In these articles, Meyer explains the development of educational psychology in England and the United States, along with the results achieved using modern psychological methods and scientific intelligence tests. In light of these results, the author argued that Denmark should follow in the footsteps of England and the United States and promote the development and implementation of educational psychology and intelligence testing in the Danish public schools. It is noteworthy that the emergence of educational

31 Rasmus Hans Pedersen, "Standpunktsprøver og ministerielle prøver" [Proficiency tests and ministerial tests], *Folkeskolen* 48, no. 29 (1931), 501–2.

32 Pedersen and Meyer (1929), 75.

33 Henning Meyer, "Om standpunktsprøver" [About Proficiency Tests], *Vor Ungdom* 48 (1926), 37–50.

34 Henning Meyer, "Af studiesamlingens nyanskaffelser" [New Purchases of the Study Collection], *Vor Ungdom* 62 (1940), 90–5, 184–91.

psychology was associated with the hereditary theories of Burt. Apart from creating scientific legitimacy for intelligence testing, it also provided fertile ground for discussions about eugenics and social hygiene. The entry of educational psychology and intelligence testing – and thus also psychologisation – was promoted by international research, international organisations, and research trips such as Meyer's 1929 visit. However, where German psychologists had functioned as the main source of inspiration before 1914, British and American psychologists increasingly took their place after World War I. Thus, Meyer made copious references to Burt's work in his writings,³⁵ even commending Burt's work *The Young Delinquent*:

The book is a magnificent expression of what modern psychological measurements and other investigation methods are able to achieve. It is undoubtedly one of the most outstanding works in modern psychology, it can easily be read and arouse interest far beyond the circle of professional psychologists, and through the method and humane set of thinking animating the book, it will inspire the psychology of the future.³⁶

Meyer's flattering remarks, his research trip to London, and his many references to the British psychologist testify to Burt's importance as a source of inspiration for the testing practice emerging in Frederiksberg in the 1930s. However, apart from the trips, many of the leading protagonists of Danish educational psychology organised the reform pedagogy environment, which also had clear international connections. In May 1926, the Danish section of the worldwide reform pedagogy organisation the New Education Fellowship was formed under the name *Den Frie Skole* [The Free School]. Educational psychological testing was included on the New Education Fellowship agenda because it was seen as a scientific way of overcoming the problem of examinations using objective educational measurement; testing had the potential to supplement or even replace examinations.³⁷ It was optimistically viewed as a solution for the future and was perceived as a far more just and efficient differentiation tool than examinations based on subjective teacher evaluations (Brehony, 2004, 749).³⁸ Educational psychology played into the norms and values of the child-centred reform pedagogy movement. Intelligence testing served several purposes: It was the ultimate individualisation of the educational system, it placed the child at the forefront, and it was seen as the only way of identifying the hidden potentials of the mentally disabled child.

Putting the child at the centre and revealing the child's hidden potential contributed to the creation of psychologisation. Inspired by Rose, psychologisation was therefore always a technology of power, because it instituted new expectations for how a child should act in school. Being a pupil now meant that blending into the background was no longer an option. Through individualised teaching, pupils were expected to utilise their skills and make their potential visible with a goal towards entering the labour market in the future.

35 Ydesen (2011), 83.

36 Henning Meyer, "Børnepsykologien og dens Anvendelse i Danmark og England" [Child Psychology and Its Use in Denmark and England], *Folkeskolen* 46, no. 41 (1929), 713–6.

37 William Boyd, ed., *Towards a New Education* (London: A.A. Knopf, 1930), 270.

38 Kevin J. Brehony, "A New Education for a New Era: The Contribution of the Conferences of the New Education Fellowship to the Disciplinary Field of Education, 1921–1938," *Paedagogica Historica* 40, no. 5–6 (2004), 749.

International ideas and practices in applied psychology and intelligence testing were translated and adapted to Danish conditions. In his practice in Frederiksberg, beginning in the fall of 1935, Meyer even copied the British model, making arrangements with the psychiatric department of the Danish National Hospital that would enable him to refer children for a full-scale psychiatric examination, contingent on parental consent. However, these efforts often resulted in a comprehensive revision of international ideas and practices. A good example is the official Danish standardisation of the Binet–Simon intelligence test, published by the Educational Psychology Study Commission in 1930.

The 1930 Danish standardisation of the Binet–Simon intelligence test covered children aged 3–15 years and included five questions and a reserve item for each age group. However, the test differed significantly from the original French test battery, since a number of test items and test types from other sources were incorporated into the Danish test battery. In fact, just over half of the 78 test items originated from the French battery.³⁹ Accordingly, the 1930 Danish Binet–Simon intelligence test can be described as a compilation of Binet–Simon’s and Terman’s test items (Stanford–Binet), along with the work of seven other psychologists. This clearly reflects a desire to find and use the best test items available, but this also meant that what the 1930 Danish Binet–Simon intelligence test measured was a hodgepodge of different abilities perceived to be linked with what the eight different test designers arbitrarily believed was intelligence. Thus, the epistemological contribution of the Danish Binet–Simon test was rooted solely in the comparative element of standardisation and not in a coherent theoretical understanding of intelligence.

The dividing practices of educational psychology

Having examined the ascent of Danish educational psychology through an analysis of the four key historical trends, it is now useful to look at the specific school psychological examination in Frederiksberg, including the corresponding records and differentiation of students legitimised by the psychologisation. The establishment of the educational psychologist’s office, the introduction of IQ testing, and the related psychological files of students provide an image of a period of measurement in schools during which IQ testing was decisive in decisions to transfer students to the remedial school.

The distinction between undisciplined and less gifted students

Which students were targeted for educational psychological analysis? In the article “The Educational Psychologist at Work” (August 1943), Meyer distinguished between students who appeared to be difficult or undisciplined and those less gifted,⁴⁰ with the former group called problem children and the latter learning-disabled children. Problem children had a range of “behavioural problems” such as tendencies towards “mendacity”, “disobedience”, and “bad sexual behaviour”. The learning disabled children were characterised by understimulated development of their intelligence or “special defects”, but various social factors also played a role in how these

39 Harald Torpe, “Sofie Ribbjerg og intelligensprøverne” [Sofie Ribbjerg and the Intelligence Tests], *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* (1986), 276–7.

40 Henning Meyer, “Skolepsykologen arbejder” [The Educational Psychologist at Work], *Folkeskolen* 60 (1943), 603.

disabilities developed. To distinguish between difficult and problem children and those who were considered to have learning disabilities was complicated in practice. In particular, the problem children represented a challenge: "Such children the psychologist examines and treats in cooperation with a psychiatrist; the two examinations, the psychiatrist's and the psychologist's are equally necessary, and you never know in whose field of expertise the cause is to be found."⁴¹

The distinction between the less gifted and those considered problem children was also reflected in the way in which the two knowledge disciplines – psychology and psychiatry – prescribed different kinds of solutions for the two groups of children.⁴² In an analysis of the emergence of social services and institutions, Kirsten Nøhr describes the 1930s as a period when the problem child became visible to the authorities.⁴³ This child bounced between different linguistic labels, such as difficult, morally degenerate, and perhaps psychopathic. The problem child was, so to speak, difficult to categorise and likewise difficult to place appropriately.

It was these children who often ended up in types of institutions considered a "home" rather than an institution.⁴⁴ The distinction between a gifted and a problem child was manageable from an educational psychologist's point of view. By making this distinction, educational psychology secured its position as a discipline, including various technologies such as intelligence testing and the students' records. Both educational psychology and child psychiatry emerged as disciplines during the period and, with their scientific legitimacy, offered an alternative to previous disciplinary solutions such as punishment, seclusion, and confinement.⁴⁵

The educational psychology examination

The following section takes a close look at educational psychology practice, including how the educational psychologist determines how a child is defined as a psychological individual. Following this, we discuss the construction of normality inherent in the affiliated educational psychology journals. The Frederiksberg City Archive contains 125 pupils' journals from the period 1930–1945.⁴⁶ These files comprise the records of children – boys and girls – born in 1920, 1929, and 1930 and contain the case file of each individual child with a filled-in standard form of transfer and all the notes written by professionals about the child in question. All the files contain three types of documents: the normal school's notification form, an IQ test from an educational psychologist, and the student's file from the remedial school. These are the main documents, but the files also contain other documents like letters and sometimes other writings from professionals or the municipalities.⁴⁷ The normal school's notification form was designed to identify the student's problem behaviours

41 Ibid.

42 Hamre (2012), 108.

43 Kirsten Nøhr, "Fra før verden gik i terapi – om behandlingsområdets opkomst" [From before the world went into therapy – about the rise of treatment], *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 5 (1992), 211.

44 Ibid., 213.

45 Hamre (2012), 135.

46 The files can be found at Elevkartotek, Skolen ved Solbjergvej, Værneskolen, EA, FCA, .

47 Some of the files also contained test results from the Psycho-Technical Institute, an institution designed to assess students' practical skills for future placement in the labour market. As a part of this assessment, the student had to make a proposal for a future occupation.

(academic problems, moral character, hygiene, and domestic conditions) and was a recommendation to the educational psychologist regarding transfer to the remedial school. The IQ test contained the student's measured intelligence quotient and age. In some cases, it was supplemented by brief descriptions of the student's character. The measurement would be the basis for the student's referral to remedial school. The student's file from the remedial school is documentation containing a description and evaluation of the student's problems, but it also advocates taking the student's perspective.

In a letter dated 4 March 1936 to the Frederiksberg schools, the school director promulgated detailed guidelines for educational psychological practice in Frederiksberg.⁴⁸ The parents of the child had to give their consent before the child's educational psychology examination. There was, however, a very important exception. In the event a child was recommended to the remedial school, an intelligence test was mandatory, even without parental consent.

For a child to be examined, the class teacher had to fill out a specific form and send it to the Educational Psychology Office. The form contained comprehensive information about the child: retention in the same class, non-attendance, health situation (medical information), achievement level (based on achievement tests and a teacher evaluation), grades, behaviour, appearance, hygiene, clothing, and family conditions.

After the examination, the school would receive a report of the results and the child's parents would be notified about the outcome, although this would be expressed in ordinary phrases and not as numerical results. In unclear cases, where the appropriate decision for treating the child was not obvious, the school director stated that it was prudent to repeat the examination (e.g. after one year) before a final decision was reached. Such children's reports should be marked NB (*nota bene*).

What emerges from the letter is that the *raison d'être* of educational psychology was its ability to diagnose the individual child. This testifies to a highly individualised practice being introduced into the educational system, but it is important to note that the child is only being individualised to the extent that the child differs from other children as a way of supporting and explaining the initially identified deviation. Moreover, it is striking how the letter reflects an already highly institutionalised practice and it is reasonable to presume that Meyer had a strong hand in the phrasing of the letter. Apart from these initial remarks, several points are also important to extract from the letter. First, the distinction between the different groups examined by the educational psychologist was rarely watertight. Since the starting point for any educational psychologist's examination was with the children from normal school, educational psychologists were very much the arbiters tasked with defining normality and deviance. Second, the term *NB children* was used by Meyer to denote children who would not be recommended for remedial education or another special institution right away. However, these same NB children were expected to possess abilities of self-normalisation and self-discipline, that is, they were expected to have the potential to improve. About 700 children each year fell into this category.⁴⁹ Third, the initiative for conducting a child's educational psychological examination came

48 Anniversary pamphlet: *Skolepsykologisk kontor Frederiksberg 1934–1959* (Frederiksberg, 1959), 8f.

49 *Ibid.*, 13.

from the teacher or, more rarely, the parents. If a teacher wanted a child examined by an educational psychologist, the parents' consent was to be obtained, a practice only in existence at Frederiksberg. The mindset was that educational psychological practice would benefit if parents were partners in the process. The only exception, as also mentioned in the letter, was if a child were about to be transferred to remedial school, in which case an educational psychology examination and intelligence testing of the child could take place without parental consent.⁵⁰

On the day of the examination, the child was accompanied to the Educational Psychology Office by a parent or guardian. The educational psychologist would then interview the parent or guardian to obtain as much information about the child as possible to elucidate the domestic background of the child's difficulties.⁵¹ Then the educational psychologist would conduct the actual examination.

According to Torpe, an educational psychologist serving under Meyer at Frederiksberg from 1942 on, a complete educational psychology examination of a child could consist of the following steps, depending on the situation:⁵²

1. A performance test, for example, Healy's picture completion test, used to create a calm atmosphere;
2. The Binet–Simon intelligence test;
3. If necessary, Meyer's standardised tests from Gothenburg (only after 1945);
4. Performance tests, such as the Goddard–Seguin form board, Porteus' Maze Test, Woodworth–Wells' substitution test, cube imitation, cube construction, and Healy's construction test;
5. Standardised achievement tests from the Educational Psychology Study Commission;
6. In case of behavioural problems, the Rorschach test, the Murray Thematic Apperception Test, and the Duess test;
7. Observation of the child playing in a sandpit;
8. Conversation with the child in between tests; and
9. A diagnosis.

Although this procedure was described in 1949 and item no. 3 and the Duess test (published in 1940) did not exist in practice in the 1930s, the formula still provides an idea about the testing battery involved in an educational psychology examination at Frederiksberg in the 1930s because it shows the procedure and test battery developed by Meyer.⁵³

The role of the Frederiksberg Educational Psychology Office remained a consultative one in relation to the transfer of children into remedial classes throughout 1930–1943.⁵⁴ Thus, a transfer presupposed a recommendation from the teacher, the educational psychologist, the headmasters of the sending and the receiving school, a medical check-up with the school doctor, and, finally, the transfer had to be appro-

⁵⁰ Meyer (1944), 37

⁵¹ *Ibid.*, 38f.

⁵² Torpe (1949), 86–99, 92f.

⁵³ The Murray Thematic Apperception Test was first published in 1935.

⁵⁴ *Skolepsykologisk kontor Frederiksberg 1934–1959* (1959), 12.

ved by the school director. However, based on the records of children transferred to remedial classes, a clear picture emerges that the educational psychologist's recommendations were nearly always followed.⁵⁵

Furthermore, it is clear that the role of intelligence and IQ played a vital part in the evaluation process. In the majority of his endorsements, Meyer mentioned the result of the IQ test as the sole determining factor.⁵⁶ Moreover, the IQ level was always indicated at the very top of the educational psychologist's endorsement. Finally, Section B of the comprehensive form for transferring a child to remedial school asked, "In what ways is the child's lack of intelligence evident?" This shows how the notion of intelligence was a key determining factor permeating the Frederiksberg educational system. It seems as if the role of the educational psychologist was merely to specify the IQ of the child in question.

This observation offers a glimpse into a practice that appears contrary to the descriptions of a comprehensive educational psychology evaluation process that prided itself on a holistic perspective and in which an IQ score would never function as the sole factor determining a child's transfer into remedial classes. Put another way, it appears that thoroughness and a comprehensive view devolved into pragmatism and succumbed to the attraction of quantification. This development might have been accelerated by Meyer's core value that children with the same level of intelligence should be placed together to achieve the best learning results.

In some cases, Meyer would notice that a child's poor reading ability had been a severe obstacle to the child's engagement with a test. Despite that, the IQ was still calculated and recorded in the child's files, although Meyer noted that the child in question had done very well on performance tests. In other cases, the notification form from the normal school did not contain any information other than Meyer's endorsements and those of the remedial school headmaster. This meant that only sporadic comments on the child's ability to spell and do arithmetic combined with an IQ number would have been decisive. In some cases, teachers would simply state under the heading "character traits that make the child unfit for the normal school" that "the educational psychologist regards him as unsuitable for the normal school", which is an example of the influence held by the educational psychologist.

It is remarkable how the role of intelligence testing was given a very prominent place in the annual accounts for the Frederiksberg educational system from 1934.⁵⁷ Since that year, comprehensive statistical information about the distribution of IQ levels in different classes was included in the municipal accounts, with the intelligence test results always indicated anonymously for the children being transferred to remedial classes. No other indicators were mentioned.

It is also clear that criteria other than IQ scores were involved in the overall evaluation process. In at least one case for which the intelligence test results could not support a transfer to remedial school, the results of achievement tests were used as justification instead. This was the kind of argument always used by the remedial school headmaster, who, in almost all cases, would recommend the transfer. In the few cases in which Meyer was inclined to keep the child in question in nor-

⁵⁵ See footnote 46.

⁵⁶ Elevkartotek, Skolen ved Solbjergvej, Værneskolen, EA, FCA.

⁵⁷ Annual accounts about the Frederiksberg Educational System, 1932–1943, Frederiksberg.

mal school, with the addition of auxiliary assistance, the headmaster of the remedial school recommended a transfer to remedial school based mainly on the child's achievement level. On these grounds, the headmaster of the remedial school did not challenge the professional expertise of Meyer, who retained the intelligence test monopoly, but the difference of opinion reveals a strong focus on traditional school skills such as reading, writing, and arithmetic in Frederiksberg.

Children's files

This section focuses on the aforementioned 125 children's files from the Educational Psychologists office at Frederiksberg. Following Michel Foucault, writing documentation represents a historical practice that emerged by the end of the 18th century and spread to modern institutions such as schools, hospitals, and mental institutions.⁵⁸ This documentation offered two different but related possibilities: on the one hand, the production of the individual as an object and, on the other hand, the possibility of systematically comparing individuals in classrooms, schools, and in society as a whole.⁵⁹ The children's records are viewed in this perspective, not as neutral but as a technology producing certain individualities, setting standards for what is regarded as normal and as deviant. According to a constructivist approach, documents generate actions.⁶⁰ As a consequence of the external perspective on educational psychology outlined in the beginning of the article, testing and filing records meets certain needs of society. To sum up, a file is not a neutral document describing the nature of a child but, depending on the time and the context, it generates action. The Foucault-inspired approach is apparent in two ways: The referral of students to remedial school is seen as a documentation process, whereas each document serves as a step in the production of the student as a problem. The other part of the constructivist approach is the quantitative analysis of the categorisations of the pupils. The analysis has been carried out by constructing an archive of sentences and phrases applied in each file. An archive of sentences makes possible the consistence of the sources' different constructions of normality and deviance. As will be demonstrated, a problem child did not have a fixed label during the period, but depended on several different discourses and served various needs of society.

Evidence from the 1920s, when children with all sorts of problems were transferred to remedial school, seems to continue into the 1930s, but this time with a scientific stamp of approval. Drawing on the Foucault-inspired approach introduced above, an analysis of the three main types of documents of the file will be carried out (i.e. the normal school's notification form, an IQ test from an educational psychologist, and the student's file from the remedial school).⁶¹

58 Foucault (2002).

59 Ibid., 207.

60 For further elaboration on the constructivist approach to analysing files, see Eivind Engebretsen, *Barnevernet som tekst: Nærlesning av 15 utvalgte journaler fra 1950- og 1980-tallet* (Oslo: Det humanistiske fakultet, 2006); Nanna Mik-Meyer, "Dokumenter i en interaktionistisk begrepsramme," in *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv – interview, observationer og dokumenter*, eds. Margretha Järvinen and Nanna Mik-Meyer (Copenhagen: Hans Reitzels Forlag, 2005).

61 As a consequence of this approach to language and word we have chosen not to refer to each single document of the file, whenever we cite a word, a phrase or a sentence. Another reason for not citing each document is that we consider this personal and private data of those documented.

The notification form of normal schools

In the section of the normal school notification form titled “Does the child show characteristics that make him/her unfit for normal school and what are these?”, the most frequently mentioned characteristics were laziness, anti-social behaviour, inability to concentrate, antics, and disruptive behaviour. These characteristics meant that the teacher found the student to be a problem in class. The decision to refer a child was based on the child’s inability to function satisfactorily in the class. In this process, the educational psychologist played the role of a useful partner to the teacher in the exclusion of the problematic child. This interpretation is supported by the numerous social problems found among children referred to remedial school, as shown by the files. Some of the most common descriptions include the parents being frequently sick, the family having only one breadwinner, poor economic background, numerous siblings, and unemployment and these are always associated with a negative assessment of the child’s background. Thus, children with social problems – especially boys – are over-represented in the files. As we see, the construction of the student as problematic was heterogeneous and a result of various categorisations, not following a specific pattern.

Phrases such as *very awkward* and *impossible, at least hopeless with the other [students]* give the impression that the important thing was to establish workable and manageable categorisations to justify the referral to educational psychological testing. The determination that a student was problematic was based on an assessment of the student’s skills.

Statements concerning the student’s character and personality followed the assessments in the notification form. Again, these descriptions of the students provide a heterogeneous impression of what was considered problematic. The descriptions stemming from the files can be organised into five basic types:⁶² 1) a quiet/nervous/vulnerable child with problematic family relationships, 2) an the unintelligent/immature child with poor skills, 3) a wild/lying/dangerous child who lacks morals, 4) an unsanitary/undisciplined child lacking body control, with unbridled sexuality, and 5) a child who does not understand what is being said to him/her, exhibiting behaviour interpreted as either incomprehensible, below average, mechanical, or even feeble-minded. Though this is, of course, a construction, these five types of problematic student identities functioned as parameters for regarding a student as normal or deviant. The assessments of student skills in the notification form were thus connected to an assessment of the student’s moral behaviour and character, both stressing the student as the problem.

The IQ test from the educational psychologist’s perspective

The normal school notification form contained speculation about the student’s destiny and the psychological examination, with its measurement of the student’s IQ and intelligence age, supplied the speculation with scientific legitimacy. This examination introduced a language of professional expertise among the professionals in schools, closely drawing on the new insights and terminology surrounding the con-

62 Bjørn Hamre, “Diagnosen som problematiseringsproces – set i en pædagogisk, skolepsykologisk og specialpædagogisk kontekst,” in *Diagnoser i specialpædagogik og socialpædagogik*, ed. Inge Bryderup (Copenhagen: Hans Reitzels Forlag, 2011).

cept of intelligence: "Intelligence retarded but not significantly," "X lacks one year in intelligence development," or, as seen in this more comprehensive description: "He is absolutely reading retarded, but he is also mentally disabled when it comes to general intelligence. I believe that it is appropriate to have him referred to the remedial school." In addition to the professional terminology, there are personal descriptions, such as: "dependent on others and insecure" or "no initiative, very tired, ill, and relaxed" or "perception ability fairly good, quite normal, but the ability to understand, to work for a plan and stick to the plan is lacking." These descriptions reflect the changing demands of being a student but, unlike the terminology of normal school, they do not include moral characteristics such as "lack of discipline". The use of concepts such as skill, ability, and intelligence and the use of technologies such as testing and filing scientised the categorisation and differentiation of students. Following the inspiration of Rose, this was the first sign of psychologisation when it came to labelling the students' problems.

The children's files from the remedial school

At the remedial school, a file was prepared for every student. Besides documenting a student's behaviour, this file's function was to consider the student's future career, especially when this career pointed towards manual labour. In case a student was not assessed as academically gifted, the student's potential practical skills needed to be taken into account, as long as the student was not seen as feeble-minded. Again, the problem described is a heterogeneous mix of students with common characteristics. The remedial school documents indicate at least five different constructions of student individuality: 1) "quiet, obedient, and servile," 2) "very close to being normal," 3) "quite reasonable, with some practical skills," 4) "strikingly preoccupied with sexual matters," or just 5) "clearly degenerate."⁶³ These constructions of problem behaviour represented the period's concept of normality and expressed the need to conduct a timely and appropriate sorting of the students. Those considered normally gifted, which most likely meant academically gifted, should be routed upwards in the educational system and those considered practically skilled should improve these skills, so that no skills are wasted. A skilled trencher could be valuable to society. Students considered to be morons or feeble-minded should be sorted out at remedial school and referred to larger institutions, so that they will not harm society. The teachers' assessments were led by this desire for sorting and exclusion.

The overall impression of the files is that the evaluation and recommendation of the Educational Psychologist Office, including the IQ test, are the key element in the overall student evaluation process.⁶⁴ As such, the norms and values in the evaluation process in Frederiksberg in the 1930s regarding the referral of students to remedial school were tied to notions of intelligence and IQ testing.

However, the prerequisite for the educational psychologist's examination was the label *problem child*, stipulated by the teacher in normal school. The psychological examination designated the student as an individualised psychological subject, including abilities and skills that can be measured and evaluated scientifically. The examination was thus extremely well suited to address the differentiation issues that

⁶³ Hamre (2011).

⁶⁴ Ibid.

schools had to resolve in the period. The psychologisation of the school was initiated and in this first phase the main function was to organise and legitimise differentiation and individualisation.

There are at least three types of discourse in the files: 1) a school discourse expressing the expectations of the normal and remedial schools regarding the student's ability and moral behaviour, 2) psychological and psycho-technical discourse, with their two different kinds of testing, representing a desire for a scientific approach to differentiation in schools, and, finally, 3) a socio-political discourse that influences the other two and has the goal of sorting students and guiding them towards their future working life. All three discourses occurred in the process of referring the student from normal school to remedial school with IQ testing as the mediating legitimisation of the student's behaviour as problematic.

Conclusion: The role of psychologisation in schools

How can the emergence of educational psychology be interpreted? We have argued that this emergence must be analysed in connection with a range of other phenomena: the need to differentiate a heterogeneous pupil group, a growing national and international development involving a desire to form and facilitate pedagogical experiments, the idea of social engineering intending to classify all members of society into their appropriate future track, and the idea of eugenics, which excludes those who could degenerate the population. The emergence of educational psychology should be analysed in light of this fear of population degeneration and a desire to optimise and streamline the school system. The IQ testing and filing of students were interventions with the aim of a population that ought to be regulated and differentiated for the sake of future generations.⁶⁵

Educational psychology emerged as a regime of knowledge that would serve as a deterrent to society's concern for the population. The social rationale behind intelligence was part of a utilitarian and optimisation ideology and a risk calculation intending to reduce the unrestrained propagation of the less gifted in society. Intelligence testing was an effective way to discipline and systematise human deviation. The IQ testing prescribed a particular ideal of giftedness in school. The testing and filing were the foremost important technologies of the period. These technologies produced new individualities and distinctions between the gifted, the moderately gifted, and the less gifted. Intelligence was defined as a field for the educational psychologist, whereas children considered undisciplined were supposed to be subjects in the field of child psychiatry.

What sort of changes can be observed when it comes to the importance of educational psychology at present? At present, educational psychology has expanded with more advanced testing and filing technologies.⁶⁶ Following this perspective, psychology has gained hegemony as a regime of knowledge in the schools' differentiation processes and the construction of what is seen as normal. However, the hegemony is challenged by psychiatry and the technology of diagnosing.⁶⁷ According to the

65 Stephen Ball, *Foucault, Power, and Education* (London: Routledge, 2013), 68.

66 Bendixen (2006).

67 Svend Brinkmann, "Om psykiatiseringen af hverdagslivet og psykologien," *Psykologisk set* 28, no. 82 (2011), 82.

analytical perspective introduced in the beginning of the article, the technologies of differentiation cited were the most important in the early days. Educational psychology introduced scientised norms for students' expected behaviour.

Educational psychology introduced scientised standards of what it meant to be qualified as a student. Students were normalised and disciplined in relation to certain ideals, such as being quiet, obedient, and diligent. This is particularly evident in the files, which clearly show that teachers referred children who behaved noisily or restlessly to psychological examination. Giftedness was assumed to be something that could be measured and according to which a student's future position in society could be determined. Thus, there was something static about the way students' abilities were determined. They were assumed to be either "qualified", "perhaps qualified" or "not suitable". There was no a positive characteristic associated with being perhaps qualified. This simply meant that the endowment could not be determined.

At present, school and educational psychology relate to the concept of learning by expressing a qualitative difference in the concept of giftedness. Following Thomas Popkewitz, the widespread use of learning within education has to do with a cultural tendency to position the citizen as a "lifelong learner".⁶⁸ Unlike endowment learning, which aims to fulfil a student's potential, development is always seen as possible and the decisive role of educational psychology is not to legitimize the differentiation of students, but to let them redeem themselves as lifelong learners.⁶⁹ Educational psychology's current role is to mould the students as psychological individuals who are able to reflect upon themselves and take responsibility for their own development. According to Lynn Fendler's Foucault-inspired analysis, the historical hegemony of psychology in modern schooling can be captured in the notion of developmentality, naming a power that, drawing on the significance of developmental psychology in schooling, constructs the pupil as an object for constant psychological development, meeting present society's need for reflexive, flexible, and self-managing individuals.⁷⁰ Metaphorically, this can be expressed by saying that to be perhaps qualified is to be elevated to an ideal; as a student, one is always expected to be on track in a self-reflexive task with one's potential as a lifelong learner in a global society.

Learning and the potential associated with the term are important for the inclusive agenda that characterises contemporary school debate. When a student previously was excluded for special education, there was a degree of irreversibility to the process. This has changed compared to the present period, when the student, regardless of abilities, is elevated as a learning individual and therefore always a potential community participant. The role of educational psychology has changed to become more consultative and advisory when it comes to taking the student's perspective. The period when educational psychology emerged can be observed as the age of measurement, whereas the function of pedagogy and psychology nowadays is to shape and redeem the student's potential. The current psychologisation of school means that

68 Thomas S. Popkewitz, *Cosmopolitanism and the Age of School Reform: Science, Education, and Making Society by Making the Child* (New York: Routledge, 2008).

69 For further elaboration on this perspective, see Bjørn Hamre, "Optimization as a Dispositive in the Production of Differences in Denmark Schools," *European Education* 45, no. 4 (2014).

70 Lynn Fendler, "Educating Flexible Souls. The Construction of Subjectivity. Through Developmentality and Interaction," in *Governing the Child in the New Millennium*, eds. Kenneth Hultqvist and Gunilla Dahlberg (London: Routledge Falmer, 2001), 8.

students are expected to optimise themselves as learning and flexible individuals.⁷¹

This expectation of an individual's flexibility does not happen primarily as a result of progressive educational respect towards the student as a unique individual, but because the educational and psychological practice is characterised by economic logic's need to produce adaptable and sociable students who are able to manage themselves as flexible and participating individuals in the future. In the earlier period, the primary role of educational psychology was to categorise and differentiate students. Presently, inclusion has become an ideal. The ideal of inclusion is justified as a top-priority educational solution, an effective security measure for society, and the political definition of the nation's competitiveness. It is no longer possible to just drop out of school. Those who previously dropped out or were discarded are now elevated to become participants and will also be required to demonstrate that they are so. The idea of inclusion ensures that everyone is seen as a learning individual and expected to manage their talent. The responsibility ultimately falls on the individual.

Acknowledgements

We want to extend our deepest gratitude and thanks to Professor Dianne L. Ferguson, College of Educational Studies, Chapman University, Orange, CA, for her constructive and critical feedback and suggestions for improvement.

71 Hamre (2012), 224.

References

- Arvin, Georg J. "Samfundets krav til skolen." [Society's Demands for School] *Vor Ungdom* 51 (1929), 101–7.
- Arvin, Georg J. "Lines of Development in the Danish School." In *Kronborg Magazine: The Fifth International Conference on New Education, Elsinore, August 1929*. London Institute of Education Archive, WEF III/186.
- Axelsson, Thom. *Rätt elev i rätt klass: Skola, begåvning och styrning 1910–1950*. Linköpings universitet, 2007.
- Ball, Stephen. *Foucault, Power, and Education*. London: Routledge, 2013.
- Bendixen, Carsten. *Psykologiske teorier om intelligens og folkeskolens elevdifferentiering: En analyse af transformationen af psykologiske teorier om intelligens som baggrund for skole-psykologiske og pædagogiske afgørelser vedrørende elevdifferentiering i det 20. århundredes folkeskole*. Roskilde: Roskilde Universitetscenter, 2006.
- Betænkning afgivet af det af UVM nedsatte udvalg vedrørende oprettelse af særklasser i folke- skolen for børn, der ikke kan følge den almindelige undervisning* [Report from the Ministerial Committee Pertaining to the Establishment of Remedial Classes for Children Unable to Follow Normal Teaching]. Copenhagen: Ministry of Education, 1943.
- Boyd, William, ed. *Towards a New Education*. London: A.A. Knopf, 1930.
- Brehony, Kevin J. "A New Education for a New Era: The Contribution of the Conferences of the New Education Fellowship to the Disciplinary Field of Education, 1921–1938." *Paedagogica Historica* 40, no. 5–6 (2004), 733–755.
- Brinkmann, Svend. "Om psykiatiseringen af hverdagslivet og psykologien." *Psykologisk set* 28, (no. 82) (2011).
- Bro, Henning and Helga Mohr. *Frederiksberg kommune 1858–2008* [The Municipality of Frederiksberg, 1858–2008]. Frederiksberg: Historisk-topografisk Selskab for Frederiksberg, 2008.
- Brown, Joanne. *The Definition of a Profession*. Princeton: Princeton University Press, 1992.
- Chapman, Paul Davis. *Schools as Sorters: Lewis M. Terman, Applied Psychology, and the Intelligence Testing Movement, 1890–1930*. New York: New York University Press, 1988.
- Christiansen, Janus W., Mikkel S. Thomsen, and Jacob Walter. "Hans Christian Johannesen og hjælpeklasserne" [Hans Christian Johannesen and Remedial Classes], *Handicaphistorisk tidsskrift*, 17, no. 2 (2000), 9–26.
- de Coninck-Smith, Ning. *For barnets skyld: Byen, skolen og barndommen 1880–1914*. Copenhagen: Gyldendal, 2000.
- Egelund, Niels. "Specialklasser – noget nyt – noget der bør forsvinde – noget der kommer igen?" *Handicaphistorisk tidsskrift*, 17, no. 2 (2000), 40–51.
- Ellehammer Andersen, Svend and Finn Lambert. *Specialpædagogik: Almene synspunkter, vol. I*. Copenhagen: Gyldendal, 1977.
- Engebreetsen, Eivind. *Barnevernet som tekst: Nærlesning av 15 utvalgte journaler fra 1950- og 1980-tallet*. Oslo: Det humanistiske fakultet, 2006.

- Fendler, Lynn. "Educating Flexible Souls: The Construction of Subjectivity – Through Developmentality and Interaction." In *Governing the Child in the New Millennium*, edited by Kenneth Hultqvist and Gunilla Dahlberg. London: Routledge Falmer, 2001.
- Foucault, Michel. *Overvågning og straf*, translated by Mogens Chrom Jacobsen. Helsingør: Det Lille Forlag, 2002.
- From, Franz, Rolf Willanger, Arne Friemuth Petersen, and Ib Kristian Moustgaard. "Det filosofiske fakultet," in *Københavns Universitet 1479–1979*, vol. 10, edited by P. J. Jensen et al. Copenhagen: Gads Forlag, 1980.
- Glæsel, Bjørn and Palle Johansen. eds., "Mellem fortid og nutid – 50 års jubilæum." *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* 51, no. 3 (2014).
- Hamre, Bjørn. "Diagnosen som problematiseringsproces – set i en pædagogisk, skolepsykologisk og specialpædagogisk kontekst." In *Diagnoser i specialpædagogik og socialpædagogik*, edited by Inge Bryderup. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag, 2011.
- Hamre, Bjørn. *Potentialitet og Optimering: Problemforståelser og forskelssætninger af elever – en nutidshistorisk analyse*. Aarhus: Aarhus University, 2012.
- Hamre, Bjørn. "Optimization as a Dispositive in the Production of Differences in Denmark Schools." *European Education* 45, no. 4 (2014).
- Jacobsen, Elisabeth. "Træk af skolepsykologiens historie." *Skolepsykologi* 26, no. 5–6 (1989), 325–406.
- Johanningmeier, Erwin and Theresa Richardson. "Intelligence Testing: The Legitimation of a Meritocratic Educational Science." *International Journal of Educational Research* 27, no. 8 (1998), 699–714.
- Kaalund-Jørgensen, F. C. "Hvad gør vi for de Børn, der ikke kan følge Folkeskolens almindelige Undervisning?" [What Do We Do for Children Who Cannot Follow Normal Teaching?] *Hjælpskolan* (1942), 87–95.
- Køppe, Simo. *Psykologiens udvikling og formidling i Danmark i perioden 1850–1980*. Copenhagen: Gads forlag, 1983.
- Leksikon for opdragere*. Copenhagen: Schultz, 1953.
- Ludvigsen, Kari, Christian Lundahl, and Christian Ydesen. "Creating an Educational Testing Profession: The Emergence and Impact of the Scandinavian Testing Community, 1920–1960." *European Educational Research Journal* 13, Special Issue, no. 1 (2013), 120–38.
- Lundahl, Christian. *Viljan att veta vad andra vet*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet, 2006.
- Meyer, Henning. "Om standpunktsprøver." [About Proficiency Tests] *Vor Ungdom* 48 (1926), 37–50.
- Meyer, Henning. "Børnepsykologien og dens Anvendelse i Danmark og England." [Child Psychology and Its Use in Denmark and England] *Folkeskolen* 46, no. 41 (1929), 713–6.
- Meyer, Henning. "Hjælpeskolen for svagt begavede børn." [Remedial School for Mentally Disabled Children] *Børn* (1939).
- Meyer, Henning. "Af studiesamlingens nyanskaffelser." [New Purchases of the Study Collection] *Vor Ungdom* 62 (1940).
- Meyer, Henning. "Skolepsykologen arbejder." [The Educational Psychologist at Work] *Folkeskolen* 60 (1943).

- Meyer, Henning. "Skolepsykologisk arbejde i Danmark." [Educational Psychology Work in Denmark] *Skola och Samhälle* (1944), 33–44.
- Mik-Meyer, Nanna. "Dokumenter i en interaktionistisk begrebsramme." In *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv: Interview, observationer og dokumenter*, edited by Margretha Järvinen and Nanna Mik-Meyer. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag, 2005.
- Nøhr, Kirsten. "Fra før verden gik i terapi – om behandlingsområdets opkomst." *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 5 (1992).
- Pedersen, Rasmus Hans. "Standpunktsprøver og ministerielle prøver." *Folkeskolen* 48, no. 29 (1931).
- Popkewitz, Thomas S. *Cosmopolitanism and the Age of School Reform: Science, Education, and Making Society by Making the Child*. New York: Routledge, 2008.
- Rifbjerg, Sofie. "Bør værnesholen være en normalskole i det smaa eller bør den have sin egen form?" [Should Remedial School Be a Lighter Version of Normal School or Should It Have Its Own Form?] *Hjälpskolan* 7 (1929), 69–78.
- Rose, Nikolas. "Psykologens blick." In *Foucault: Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik*, edited by Kenneth Hultqvist and Kenneth Petersson, 175–95. Stockholm: HLS, 1995.
- Rose, Nikolas. *Inventing Our Selves: Psychology, Power and Personhood*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- Skolepsykologisk kontor Frederiksberg 1934–1959*. Frederiksberg, 1959.
- Skolevæsenet [Education Archive] (EA), 1930–1931. Frederiksberg City Archives (FCA).
- Spelling, Kaj. "Skolepsykologerne og deres prøver." In *Børn, Lærere, Psykologer: En bog til Thomas Sigsgaard*, edited by Jesper Florander and Hans Vejleskov, 102–11. Vojens: Munksgaard, 1979.
- Torpe, Harald. "Skolepsykologien i Danmark." *Nordisk Psykologi* 1, no. 3–4 (1949), 86–99.
- Torpe, Harald. *Intelligensforskning og intelligensprøver* [Intelligence Research and Intelligence Tests]. Copenhagen: Schultz, 1964.
- Torpe, Harald. "Sofie Rifbjerg og intelligensprøverne." [Sofie Rifbjerg and the Intelligence Tests] *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* (1986).
- Torpe, Harald. "Pædagogisk psykologi i hundrede år." In *Udviklingslinier i dansk psykologi fra Alfred Lehmann til i dag*, edited by Ib Kristian Moustgaard and Arne Friemuth Petersen, 88–117. Copenhagen: Gyldendal, 1986b.
- Wall, William Douglas, ed. *Psychological Services for Schools*. New York: UNESCO Institute for Education, 1956.
- Ydesen, Christian. *The Rise of High-Stakes Educational Testing in Denmark (1920–1970)*. Frankfurt: Peter Lang, 2011.
- Ydesen, Christian. "The International Space of the Danish Testing Community in the Interwar Years." *Paedagogica Historica* 48, no. 4 (2012), 589–99.