

Indførelsen af den indbyrdes undervisningsmetode i Danmark, dens konkrete udformning som disciplinær teknik i klasselokalet og dens internationale variationer

Af Claus Munch Drejer, Jesper Eckhardt Larsen og Niels Reeh

Den indbyrdes undervisningsmetode er et klart eksempel på den internationale indflydelse på den danske skole i den afgørende periode efter indførelsen af 1814-anordningerne. Denne undervisningsmetode, som skal blive genstand for analyse, undersøgelse, hvad man kan kalde en tidlig globalisering efter dens opfindelse blandt britiske pædagoger omkring år 1800. Skolehverdagen i langt de fleste danske skoler blev således direkte påvirket af de samme pædagogiske strømninger, som fra England bredte sig til både Europa, Syd- og Nordamerika, Afrika og Asien.

Den indbyrdes undervisning bryder med vores tilvante forestillinger om en aktiv frontal lærerrolle og en samlet skare af elever, der ser op på denne lærer. Det afgørende nye ved metoden var, at læreren oplærte og udnævnte et antal elever til hjælpere og bihjælpere, der ved hjælp af systematisk brug af et stort antal specielt fremstillede tavler kunne lære de andre elever at læse, skrive, regne m.m. Undervisningen var systematiseret og disciplinær. Læreren anvendte eksempelvis en fløjte til at markere undervisningens begyndelse, hvorefter eleverne i grupper marcherede hen til deres plads, hvor de ved hjælp af tavlerne skulle stå og læse eller regne i kor. Når eleverne skulle skifte tavle, blæste læreren igen i fløjten. Børnene blev endvidere udstyret med et nummer, og elevens fremskridt blev omhyggeligt registreret. Den indbyrdes undervisning blev i Danmark kun indført i første eller underste klasse.¹

Inden for den senere tid har der været en stigende interesse for igen at se nærmere på den indbyrdes undervisning i både den danske og den internationale forskningslitteratur.² Forfatterne til denne artikel har alle fundet metoden interessant at genanalysere ud fra et Foucault-inspireret magtanalytisk perspektiv,

¹ Reeh 2006; Larsen 1899.

² Den seneste danske fremstilling er Larsen m.fl. 2013.

et statscenteret perspektiv inspireret af den tyske sociolog Norbert Elias og den danske etnolog Thomas Højrup og et kolonialhistorisk perspektiv.³ Den internationale forskning har på området særligt undersøgt den globale diffusion af denne metode og studeret lokale variationer, semantikker og politiske betydninger i et komparativt blik.⁴

Denne artikel vil give et indblik i disse tilgange til studiet af den indbyrdes undervisning og forhåbentlig inspirere til videre læsning. På det teoretiske plan vil artiklen supplere et statsbegreb hentet fra Norbert Elias og Thomas Højrup med Foucaults magtanalyse og en komparativ tilgang hentet fra den tyske komparative uddannelseshistoriker Marcelo Caruso. På det empiriske plan bygger artiklen på arkivalier om indførelsen af den indbyrdes undervisning ud over en kritisk brug af den eksisterende litteratur.⁵ Artiklen undersøger først, hvorfor og hvordan den indbyrdes undervisningsmetode blev indført. Dernæst følger en Foucault-inspireret analyse, hvor den indbyrdes undervisning analyseres som konkret disciplinerende magtteknik.⁶ Endelig forsøges en perspektivering af metodens varierende kulturelle og politiske betydning i et transnationalt perspektiv. Det nye ved tilgangen skal ses i kombinationen af de sociologiske og komparativt historiske læsninger af den danske udvikling. Vi ønsker således at bidrage til at bryde med en rent national rammesætning for dansk skolehistorie.

Hvorfor blev den engelske indbyrdes undervisning indført i Danmark?

Den danske stat spillede en afgørende rolle ved indførelsen af den indbyrdes undervisning. Den indbyrdes undervisning blev ikke indført efter forslag nedefra, men derimod fordi Frederik 6. ville det. Den danske stat vil derfor i det følgende være analysens fokus, og staten vil blive anskuet som en overlevelsesenhed eller et statssubjekt, der er placeret i et miljø af andre potentielt fjendtlige overlevelsesenheder.⁷ Staten er altså i denne optik og den deraf følgende spørgehorisont (Bernard Erik Jensen) nødsaget til at sikre sin overlevelse i verden. Hvordan staten så gør det, afhænger naturligvis af statens historisk specifikke situation. Dette betyder ikke, at det er en given sag, hvordan staten skal reagere. Tværtimod viser det sig, som vi skal se, at der kan være betydelig uenighed om, hvordan en stat skal organisere sig selv med henblik på at overleve.

Kigger vi på den danske stats historiske situation, havde den danske stat bevæget sig på katastrofens rand under og efter Napoleonskrigene. Danmark mistede som bekendt Norge, men overlevede dog med det yderste af neglene Wiener-

^{3.} Drejer 2012; Reeh 2006; Larsen 2009; Larsen & Reeh (2014); for det statscenterede perspektiv se Højrup 2002; Elias 1978, Elias 1980.

^{4.} Caruso & Roldán Vera 2006; Caruso 2010.

^{5.} Disse akter, herunder Betænkningen fra Kommissionen ang. den indbyrdes undervisning 1819, findes under Besvarelse af cirkulærer ang. den indbyrdes undervisning 1828-33 i Rigsarkivet. Se også Reeh 2006.

^{6.} Drejer 2012.

^{7.} Elias 1978; Højrup 2002; Kaspersen og Normann 2008; Reeh 2015.

kongressen, hvor krigens sejherrer trak de nye landegrænser i Europa. Danmark var i 1814 endegyldigt reduceret til en småstat uden flåde og yderst udsat for angreb udefra.⁸ Efter Wienerkongressen var økonomien yderst anstrengt. Skole-reformerne af 1814 blev dog gennemført. I 1816 synes Frederik 6. at have været på nippet til at tilbagekalde skoleanordningerne af 1814, men Danske Kancelli gik imod, og resultatet var, at reformerne blev gennemført i et reduceret tempo, der blandt andet betød lukning af en række seminarier og en reduceret løn til lærerne.⁹ Samlet set var den danske stat under et voldsomt militært og økonomisk pres. Det er i denne historiske kontekst, at indførelsen af den indbyrdes undervisning skal ses.

Omkring 1800 opstod flere bevægelser i Storbritannien med det primære mål at oprette skoler for underklassens børn. Det, der begyndte som et privat nationalt initiativ, fik dog snart en gennemslagskraft af globalt omfang. I 1798 oprettede en ung kvæker, Joseph Lancaster, en skole for nogle fattige børn i et af Londons arbejderkvarterer. Han var delvist inspireret af ideer fra en anden brite, Andrew Bell. Bell havde som præst i en britisk militærforlægning i Nagore, nær Madras i Indien, fundet på et skolesystem, der på en gang sparede lærerkrafter og sørgede for store grupper af børns undervisning. Bells udfordring havde været at sørge for den moralske og skolemæssige oplæring af uægte børn af britiske soldater og indiske mødre, der ellers oftest blev prostituerede eller gadebørn. Og til dette formål var han blevet inspireret af de lokale skoler, hvor børn blev sat til at undervise andre børn. Bells skolesystem, som han beskrev i bogen *An experiment in education made in the asylum of Madras* (1797), var i det store hele identisk med det system, Lancaster senere udviklede i London.¹⁰ Den afgørende forskel var, at Lancaster var kvæker og Bell anglikaner. Striden imellem "British and Foreign School Society" (BFSS) oprettet i 1810 (som fulgte Lancasters metode) og "National Society" oprettet i 1811 (som fulgte Bells metode), var derfor fortrinsvist en religionsstrid. Det officielle Storbritannien kunne ikke støtte en konfessionsneutral skole, som Lancaster havde foreslået, hvorfor oprettelsen af National Society på anglikansk grundlag var et nødvendigt modtræk.¹¹

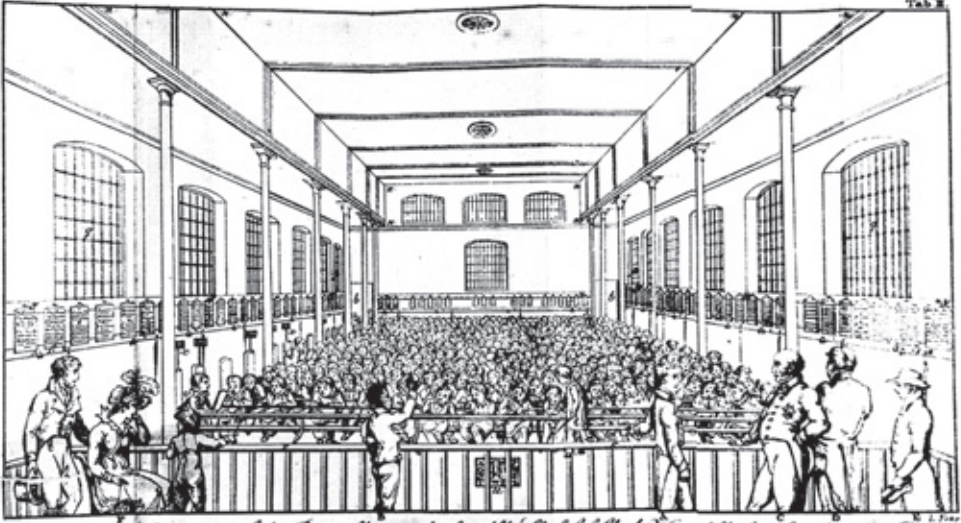
Andrew Bells opfindelse af metoden i Indien var bl.a. inspireret af den militære organisation med underofficerer etc. Men dertil kom, at han i Indien havde været vidne til en form for indbyrdes undervisning blandt inderne selv med skrivning i sand, elever der underviste hinanden osv. Denne undervisningsform havde en så fast form og en så lang tradition i Indien, at europæerne ikke tøvede med at kalde Indien den indbyrdes undervisningsforms egentlige vugge. Denne 'eksotiske' oprindelse til det, der senere blev anset for at være den højeste tekniske frembringelse Vesten havde at tilbyde på det pædagogiske område, gav anledning

⁸ Bjørn & Due-Nielsen 2003; Bjerg 1991.

⁹ Larsen m.fl. 2013, jf. Larsen 1899, Larsen 1914.

¹⁰ Bell 1797; Lancaster (1803)1805.

¹¹ Caruso 2010: 38.



*Lancasters Indretning af det Britiske og udenlandske Skoleforholds Lovskole i London for Drengene.
(730 Drengene ere beskæftigede ved Borden, med Skrivning og Besvning paa Tæller.)*

British and Foreign School School Societys (BFSS) centralskole i Borough Road i London, som også N.E.S. Grundtvig besøgte, blev et yndet besøgsmaal for tilhængere af lancastermetoden. Lærere fra hele verden blev oplært her, inden de blev sendt ud for at udbrede metoden. Illustrationen er hentet fra I.W. Bruun: *Den Lancasterske Skoleindretnings Historie* fra 1820.

til følgende overvejelse i Danmark: “Men ligesom de Spor, vi fandt af den i Europa baade i senere Aarhundreder og i ældre Tid, vare høist ufuldkomne, saa var indbyrdes Underviisning det ogsaa i hine Egne. Taknemmeligen modtoges derfor disse deres egen Frembringelse, da den uddannet, forbedret og systematisk ordnet kom tilbage igjen fra Europa”.¹² Ligesom den bomuld og silke, der blev produceret i Indien i kolonitiden, blev fragtet til de nye, britiske industrielle spinde-rier, som fik monopol på forarbejdningen af stofferne, blev også pædagogiske ideer høstet ude i den uciviliserede verden, hjembragt, forbedret, udviklet og systematiseret og derpå tilbageeksporteret til de uudviklede lande, som taknemmeligt tog imod denne gave fra civilisationens centrum.

Den indbyrdes undervisnings globale udbredelse, som særligt fulgte i årene efter Napoleonskrigene, har givet anledning til nyere forskning i de kulturelt specifikke receptioner, der opstod på trods af den strengt betonedede skematiske fremgangsmåde.¹³ Metoden spredtes fra Storbritannien til andre lande i Europa. Senest i 1816 havde Frederik 6. personligt hørt om metoden via sine udsendinge i Frankrig, og han beordrede Danske Kancelli til at afprøve metoden i de overfyldte københavnske skoler. Kancelliet tøvede dog længe med at reagere. Og først efter en ny henvendelse via det svenske hof kom en egentlig reaktion fra kan-

¹² Mønster og Abrahamson 1828: 427.

¹³ Caruso 2010: 43.

celliet. Biskop Friederich Münter gik imod indførelsen af metoden, særligt hvis den skulle anvendes på emner som religion, geografi og historie. Danske Kancelli støttede Münter, men ville afvente en egentlig afprøvning i København.

Frederik 6. tabte tålmodigheden med sin administration og besluttede ikke at følge den normale beslutningsgang i sin administration.¹⁴ Den danske version af Lancasterskolerne tog således form i begyndelsen af 1819, da Frederik 6. lod oprette en forsøgsskole for metoden på Sølvgades Kasernes skole i København. Denne blev forestået af divisionsadjutant Joseph Nicolai Benjamin Abrahamson, som havde lært metoden at kende ved et treårig ophold i Frankrig, Storbritannien og Schweiz, da han var en del af den allierede okkupationshær efter Napoleonskrigene.

Kongen besøgte skolen allerede 9. marts 1819 og var tilsyneladende tilfreds med Abrahamsons arbejde. Skolen blev undtaget det normale tilsyn, og Abrahamson skulle herefter referere direkte til Kongen uden om de normale skolemyndigheder under Danske Kancelli. Ved et reskript af 28. april 1819 nedsatte kongen en kommission ang. den indbyrdes undervisning. Denne bestod af to gejstlige (som repræsentanter for Danske Kancelli), nemlig biskopperne Friederich Münter og Peter Outzen Boisen, samt tre energiske tilhængere af metoden: J. Abrahamson, P.H. Mønster og C.L. Lassen. Abrahamson, Mønster og Lassen havde dermed flertal i kommissionen. Kommissionen afgav sin betænkning allerede 18. august 1819. I sin indstilling til kongen anbefalede den, at den indbyrdes undervisning skulle benyttes i den første af de to klasser i almueskolen.¹⁵ Indførelsen af metoden var efter kommissionens opfattelse ikke en absolut nødvendighed, men metoden var billigere, da man efter kommissionens opfattelse kunne undgå at opføre en række nye skoler, og metoden gav derudover bedre resultater.¹⁶ De bedre resultater synes først og fremmest at have ligget i en bedre indlæring og en bedre disciplin: "Underviisningen har nemlig i Almindelighed et tredobbelt Øiemed: den skal strax veilede til visse Kundskaber og Færdigheders Erfarelse; den skal forberede til andres og fleres Modtagelse; den skal virke paa Sindet ved at vænne det til villig og ædel Lydighed".¹⁷

Kommission forholdt sig endvidere kritisk til den gældende undervisningsform, som vi antager er den filantropiske: "Erfaringen har lært os at kjende Virkningerne af den nyere; til en Tid herskende, Pædagogik, der ansaae Frihed for skjønnere i Opdragelsen end Lydighed. Selvraadighed, Indbilskhed og Uforskammethed vare ofte dens sædvanlige Frugter".¹⁸ Her skal man huske, at ordet frihed på dette tidspunkt, hvor Den Franske Revolution med dens slagord *Liberté, égalité, fraternité, ou la mort!* stadig stod i frisk erindring, havde en mindre

¹⁴. Reeh 2006; Larsen 1899.

¹⁵. Reeh 2006; Larsen 1899.

¹⁶. Larsen 1899.

¹⁷. Betænkning fra Kommissionen ang. den indbyrdes Underviisning, 18de august 1819: 29-30.

¹⁸. Betænkning fra Kommissionen ang. den indbyrdes Underviisning, 18de august 1819: 27.

pæn klang. Uden at sige det direkte antydede kommissionen med andre ord, at den gældende undervisning, der var et barn af oplysningstiden og brødrene Reventlow, var politisk farlig. Efter kommissionens opfattelse var det afgørende, at børnene lærte noget og ikke mindst, at "Barnet vorder derfor i de tidligste Aar, i den bøieligste Alder, vænnet til Lydighed".¹⁹

Efter kommissionens anbefaling opstod der uenighed i Danske Kancelli, om hvorvidt den indbyrdes undervisning skulle beordres indført, eller om man skulle nøjes med at opfordre til, at man benyttede metoden.²⁰ Dette skyldes formodentlig, at Danske Kancelli på dette tidspunkt var splittet med hensyn til, om man skulle insistere på at diktere sin vilje, eller om man skulle anslå en mindre diktatorisk tone. Resultatet blev, at man skulle tillade indbyrdes undervisning og opfordre til, at man anvendte den. Det endte dog med, at metoden blev anvendt i langt den overvejende del af skolerne. En vigtig faktor bag udbredelsen af metoden var et reskript af 22. december 1826. Ifølge dette reskript skulle alle skoledistrikter betale for trykning af de særlige tavler, der blev anvendt i den indbyrdes undervisning. Det betød, at de skoledistrikter, der ikke anvendte metoden, alligevel skulle betale til trykningen. En anden måde, som man anvendte til at presse skolerne til at anvende den indbyrdes undervisning, var, at man krævede, at skolemyndighederne skulle oplyse, om de gjorde brug af den indbyrdes undervisning, og hvis de ikke gjorde det, skulle de begrunde det. Abrahamson brugte disse informationer i sine rapporter til kongen. Ydermere viderebragte Abrahamson oplysninger om de enkelte præsters og provsters indsats for den indbyrdes undervisning. Disse oplysninger indgik i bedømmelsen ved forfremmelse af præster og provster. Endelig fik præster og provster indskærpet, at de skulle sørge for, at den indbyrdes undervisning skulle gennemføres som foreskrevet, og at læreren skulle følge den tilsynsførende præsts anvisninger, og at han i modsat fald ville blive indstillet til afsked.

Overvejelser om lydighed ved indførelsen af indbyrdes undervisning

Det forhold, at disciplin og lydighed blev vægtet så højt i den indbyrdes undervisning, betød ikke, at der skulle benyttes fysisk afstraffelse:

“At Straffene, naar den Orden, Methoden foreskriver, ikke iagtages, maatte være saadanne, at de foranledige den mindst mulige Opsigt, og derfor ikke forstyrre dem, der arbeide vedbørligen. Skal ved den almindelige Læremaade Læreren tilveiebringe Orden og Opmærksomhed, naar eet eller flere enkelte Børn forstyrre den, ved at paabyde Stilhed, ved at tale i den truende Tone o.s.v., saa afbrydes det hele Arbeid; tvinges han til at bruge den følelige Rævselse, saa er dette endnu i højere Grad Tilfældet; og Læ-

¹⁹ Betænkning fra Commissionen ang. den indbyrdes Underviisning, 18de august 1819: 28.

²⁰ RA. Danske Kancelli: Forestilling 1.4.1820 i Besvarelse af cirkulærer angaaende den indbyrdes undervisning 1828-33. Se også Reeh 2006; Larsen 1899.

rerer taber ei sjældent den Lyst, han arbeidede med. Her derimod gives et enkelt Signal; Læreren giver den Advarsel, han finder nødvendig; han gjentager Signalet, og Arbeidet vedblives i samme Nu med fornyet Opmærksomhed. Var Advarslen forgjeves, da anvendes den bestemte Straf paa den Skyldige, uden at de øvrige standses, og Arbeidet gaaer videre i den bestemte Orden.”²¹

Man skulle da anvende den såkaldte knæling som afstraffelsesmetode: “Knælingen, som er bestemt, som Rævselse for Uopmærksomhed, Snakken med Sidermændene, Syslen med uvedkommende Ting o. d. s. Og selv medens denne Straf udstaaes, kan Barnet vedblive i Læseskolen og i den staaende Regneskole at arbejde.”²² Barnet skulle altså knæle, samtidig med at det arbejdede videre, og dette kunne gøres i så lang tid, som det var nødvendigt, da dette kunne gøres, uden at det forstyrrede undervisningen. Et nyt træk ved den indbyrdes undervisning var således, at der slet ikke skulle anvendes fysisk afstraffelse.²³ Her gik man således videre end 1814-anordningerne, der havde søgt at begrænse brugen af fysisk afstraffelse mest muligt. Knælingen var imidlertid et aspekt af den indbyrdes undervisning, der i datiden blev anset som kontroversiel. Biskop Boisen, der som nævnt var medlem af kommissionen, forsøgte at modsætte sig anvendelsen af knæling: “At knæle er Andagtsens høieste Udbrud. Moderen knæler, naar hun beder med sit Barn; Ynglingen knæler, naar han vies til sin Udkaarne, og Forældrene knæler ved Herrens Alter. Dersom Knælingen gøres til en Straf i vore Skoler, saa frygter jeg, at Erindringen fra Barndommens Aar vil ofte i den fjernere Alder svække Andagten, og at formedelst Idee-Associationen ... vil i Fremtiden ... vække blandede Følelser til skade for Opbyggelsen.”²⁴ Abrahamson afviste ikke direkte Boisen, men opfordrede ham til at komme med en metode, der ikke forstyrrede undervisningen. Det kunne han imidlertid ikke, og han nøjedes med at foreslå fysisk afstraffelse. Flertallet i kommissionen holdt derefter fast ved knæling som straffemetode.²⁵

Kritikken af den indbyrdes undervisning og dens langsomme afvikling

Et andet forhold, der var uenighed om, var religionsundervisningen. Den 15. november 1823 udsendte biskop Frederik Plum et cirkulære til præsterne i Fyns Stift: “Da denne Methode alene befatter sig med Læsning, Skrivning og Regning, saa kunde den ogsaa kun give Foreskriver for disse mekaniske Færdigheder, og skulde det synes, at dens Timeinddeling udelukker Klassens ordentlige Religionsundervisning, mener jeg, at denne Inddeling kan og bør af enhver Skoles

²¹. Mønster og Abrahamson bd. III 1828:143.

²². Ibid. s. 143.

²³. Mønster og Abrahamson bd. III 1828: 132.

²⁴. Betænkning fra Kommissionen ang. den indbyrdes Underviisning 1819: 42.

²⁵. Betænkning fra Kommissionen ang. den indbyrdes Underviisning 1819: 42ff.

Vedkommende modificeres med fuld Frihed”.²⁶Argumentet var, at den indbyrdes undervisning kun gav en ydre lydighed men ikke en indre og følelsesmæssig lydighed.

Abrahamsons reaktion var, at han bad Danske Kancelli om at undersøge sagen. Biskop Plum svarede kancelliet, at den indbyrdes undervisning “ikke [er] tilstrækkelige til den første religiøse dannelse, der er genstand for den tidligste opdragelse, og især det første skoleårs sag, og består ikke blot i begrebers meddelelse, men tillige bearbejder følelsen, da religionen og dens indflydelse på livet er lige så vel hjærtets som forstandens sag, og tabet af det dybe, virksomme indtryk, der har en så afgjort praktisk betydning, formentlig aldrig kan oprettes, hvis man går udviklingens første tidspunkt forbi”.²⁷ Plum fik en reprimande, da han burde have spurgt Danske Kancelli om lov til at udstede cirkulæret. Trods dette fik han medhold i selve sagen, idet det herefter i hele kongeriget blev tilladt at have en halv times forstandsøvelser hver dag.²⁸ Forstandsøvelserne var ikke baseret på den indbyrdes undervisnings metode, men på den traditionelle pædagogik, hvor læreren gennemgik et stof, der skulle udvikle elevernes forstand.

I 1831 begyndte en langstrakt proces, hvor den indbyrdes undervisning gradvist blev afskaffet i almue- og borgerskolernes første klasse. I *Maanedsskrift for Litteratur* gik professor H.N. Clausen til angreb på den indbyrdes undervisning, på Abrahamsons pålidelighed i hans rapporter og på hans personlige økonomiske engagement i trykningen af tabellerne. Resultatet blev, at Abrahamson samme år sagde sin stilling op. Hermed begyndte en langsom afvikling af anvendelsen af den indbyrdes undervisning i Danmark. Abrahamsons fald førte til, at kritikken af metoden begyndte at komme frem. Således samlede Danske Kancelli kritikken af systemet i en indstilling til kongen af 28. august 1833. Hovedpunkterne i kritikken var, at religionsundervisningen blev negligeret, samarbejdet med forældrene blev forværret, da børnene ikke fik en bog, de kunne læse hjemme med forældrene, og at metoden blev påtvunget lærere, der ikke var overbevist om dens værdi. Dette førte til en forenkling af metoden 10. oktober 1837, og en times daglig religionsundervisning blev tilladt. I 1839 døde Frederik 6., og hans søn Christian 8. delte ikke sin fars entusiasme for den indbyrdes undervisning, og presset for at anvende metoden ophørte. Afskaffelsen af metoden var for så vidt en personafhængig proces, idet presset for at anvende metoden ophørte dels med Abrahamsons fald, dels med Christian 8.s tronbestigelse. I et lidt bredere perspektiv må afskaffelsen af den indbyrdes undervisning også ses i lyset af transformationen af den danske stat, der med indførelse af stænderforsamlinger var inde i en udvikling, hvor en disciplinær teknik, der søgte at fremme en nærmest refleksbetinget lydighed, passede mindre godt ind i statens kontrakt med borgerne.

²⁶ Cirkulære af 15. november 1823 findes i Høybye-Nielsen 1969: 57-58; se også Koch 1882: 90.

²⁷ Biskop Frederik Plum 4.3.1824, citeret fra Koch 1882: 91.

²⁸ RA, Danske Kancelli, forestilling af 14.4.1824, citeret fra Høybye-Nielsen 1968: 62-63.

Alligevel må det erindres, at den indbyrdes undervisning levede videre. Metoden skønnes således brugt i 77 % af skolerne i Sjællands Stift i årene 1845-53.²⁹ Ydermere blev de sidste tavler til indbyrdes undervisning trykt og solgt så sent som i 1890'erne. At metoden levede videre, skyldes formodentlig flere forhold, men man kan i hvert fald pege på, at lærerne havde vænnet sig til at anvende metoden, og at det var billigere at bruge tavlerne, når man nu havde dem, da man så kunne spare indkøb af nye bøger.

Efter denne korte beskrivelse af den danske reception, effektive implementering og langstrakte afvikling af den indbyrdes undervisningsmetode skal selve klasselokalets organisering gøres til genstand for en nærmere analyse ud fra brug af Michel Foucaults magtanalytiske tilgang.

Indbyrdes undervisning som konkret disciplinær teknik i klasselokalet

Den indbyrdes undervisningsmetode har af Michel Foucault været anskuet som en del af den tiltagende rationalisering og effektivisering af de teknikker, som anvendtes til disciplinering af befolkningen i overgangen fra den klassiske periodes mere fysisk brutale tekniker til mere moderne og liberale magtteknikker. Dette bygger bl.a. på den fuldstændige afvisning af korporlig afstraffelse som nævnt ovenfor til fordel for mere subtile, men ikke mindre effektive teknikker til disciplinering. Analysen bygger således på Foucaults senere arbejder. Foucault udvikle aldrig nogen egentlig magt teori, og hans begreber er udviklet på baggrund



²⁹ Høybye-Nielsen 1968: 124 ff.

af analyser af galskab, fængselspraksis, medicinens opkomst og seksualitetens historie.³⁰ Begreberne er således udformet i en anderledes empirisk kontekst end den indbyrdes undervisning, men de er dog udviklet til at forstå overgangen fra det klassiske samfund til det moderne. I det følgende vil både de økonomiske aspekter såvel som de disciplinerende aspekter af den indbyrdes undervisningsmetode blive analyseret. I denne analyse knyttes der an til datidens sprogbrug, hvor eleverne blev opdelt i en række forskellige roller som henholdsvis “lærlinge,” “bihjælper” og “hjælper.”

Det økonomisk fordelagtige i den indbyrdes undervisning bestod i, at mange lærlinge kunne undervises af én lærer. Det betød, at børnetallet kunne stige, uden at udgifterne til undervisning steg, og derved kunne målsætningen om undervisningspligt til alle børn opfyldes selv i økonomisk hårde tider. Det skal retfærdigvis nævnes, at antallet af lærlinge i klasselokalet varierede i Danmark. I Horsens var der 170 lærlinge, hvilket fik H.J. Wille til at forlange en adskillelse af piger og drenge. I Rindom Skole på Ringkøbingegnen var der 50 lærlinge, mens antallet var lavere i andre egne.³¹

For at én lærer skulle kunne undervise et meget stort antal lærlinge, blev de aktivt involverede i undervisningen. Lærlingene skulle inddrages i arbejdet med at undervise hinanden, og det skabte et hierarki blandt lærlingene. Hierarkiet var funderet i benævnelser som hjælper og bihjælper og lærling. Både bihjælper og hjælper kan betegnes som stedfortrædere for læreren, og de er hierarkisk differentieret fra lærlingen. Billedet på s. 151 viser afstanden mellem lærer og lærling. Hjælperen var en ældre lærling, der stod oppe ved katederet sammen med læreren og førte tilsyn med, at der blev undervist efter forskrifterne.³² I Sølvgaards Kasernes skole blev lærlingene tilset af hjælperen, som blev udpeget for to uger ad gangen. Reglen om, at hjælperen skulle udskiftes efter to uger, var indført af “moralske Hensyn”. Det var for at undgå indbildskhed og herskersyge hos hjælperen.³³ Bihjælperen var en lærling, som underviste andre lærlinge ved tavlerne og rettede deres arbejde.³⁴ Selvom benævnelserne “hjælper” og “bihjælper” gik på tur, så vidner inddelingen af lærlingene om en hierarkisk overvågning af undervisningen.

Derudover vidner den hierarkiske overvågning om en skarp rolleadskillelse. H.J. Wille skriver, at bihjælperne fik et blikskilt, som de skulle bære, mens hjælperen fik et finere messingskilt.³⁵ Derudover blev bihjælperen udstyret med en pegestok, som blev brugt til at pege på tavlerne. På den måde blev det tydeliggjort for alle, at det kunne betale sig at yde en god indsats, og bihjælperen fremstod

³⁰ Foucault 1991, 1998, 2002, 2003 og 2005.

³¹ Larsen m.fl. 2013: 227-29.

³² Lancaster 1819: 49.

³³ Wille 1819: 60.

³⁴ Wille 1838: 10; Wille 1819: 29-30.

³⁵ Ibid: 37.

samtidig som en mønsterlærling for andre. Derudover fik hver lærling et såkaldt løbenummer, som blev anvendt, når læreren råbte lærlingene op. Lærlingen blev altså ikke tiltalt ved navn, men ved nummer, som aldrig blev ændret uanset lærlingens præstation.³⁶

De samme disciplinerings teknikker genfindes i militæret, som også anvender roller til soldaterne, og som tituleres enten som menig, sergent, officer osv. I militæret tiltales de menige enten ved nummer eller efternavn og ikke ved deres fornavn. Den nære tilknytning til militæret kom til udtryk ved indførelsen af den indbyrdes undervisning i Danmark. Forsøgsskolen blev placeret i Sølvgades Kaserne, og divisionsadjutant Abrahamson og hans discipel løjtnant W. Bruun forestod indførelsen og afrapporteringen til kongen. De tidligste lærerstuderende ved normalskolen for indbyrdes undervisning i København var udkommanderet fra hærens underofficerskoler.³⁷

Den hierarkiske overvågning skabte en effektiv konkurrence, hvor belønningen faldt prompte. Effektiv konkurrence var indlejret i den indbyrdes undervisning, og ambitionen var, at konkurrence tilskyndede lærlingene til at lære, samtidig med at de mindre flittige lærlinge blev tvunget til at præstere. Denne effektivitets- og gevinst tankegang genfindes i den skotske økonom Adam Smiths arbejder. Adam Smith var opmærksom på, at ønsket om at få status er en drift hos mennesket, og at den selviske motivation kan fremkalde en u hensigtsmæssig adfærd i en konkurrencesituation.³⁸ Men for at tæmme denne iboende drift og de deraf utilsigtede konsekvenser, som for eksempel at undervisningen ender i rent kaos, må konkurrencen i indbyrdes undervisning sættes ind i en ramme af militærlignende disciplinerende teknikker. Der blev indført rangtrin, som det kendes fra militæret, hvilket betød, at lærlingen kunne stige i graderne ved at udvise bestemte egenskaber. Og ligesom i militæret så synliggøres en status i hierarkiet over for andre.

Hierarkisk overvågning

Tildelingen af roller betød, at der kunne foregå hierarkisk overvågning af lærlingene. Overvågningen var integreret i den indbyrdes undervisning, og det mindskede problemer med dovne lærlinge. Overvågningen foregik på to niveauer: dels overvågede bihjælperen sin gruppe ved tavlen, og dels overvågede læreren og hjælperen hele klassen. Det var kun læreren, som fik løn for sit arbejde, og derved kobles overvågningens disciplinære funktion sammen med økonomi. Den indbyrdes undervisning var en økonomisk fordelagtig undervisningsteknik, hvor lærlingene blev inddraget i overvågningen af klassekammeraterne. De to overvågningsniveauer fordrede høj effektivitet hos lærlingene. Den hierarkiske overvågning, hverken hindrede eller bremsede undervisning, men sørgede for, at den

³⁶. Lancaster 1819: 108; Wille 1838: 4-5.

³⁷. Larsen 1899: 16.

³⁸. Smith 1808 bd. 1: 10-11.

forløb efter reglerne. Den hierarkiske overvågning var en form for garanti for, at tiden blev anvendt optimalt.

Den hierarkiske overvågning af lærlingenes adfærd kom også til udtryk gennem omhyggelig dokumentation. Registreringen var mangfoldig, og bestod af en konceptbog, navnebog, dagbog og karakterliste, hvor alt omhyggeligt blevet skrevet ned. Konceptbogen var en dokumenteringsteknik til den indbyrdes undervisnings korrekte udførelse. Her blev bogført, hvilke tabeller samt hvor mange der hørte til hver klasse, hvilke tabeller der var i brug, ved hvilken tabel den enkelte lærling arbejdede, og hvem der var bihjælper og lærlinge. I konceptbogen blev lærlingens nummer og tabel anført. Det kunne for eksempel tage sig således ud: nr. 5 – 14, og hvis en lærling havde arbejdet ved flere tabeller i samme time, kunne det have set sådan ud: nr. 5 – 15, 16, 17. På den vis havde læreren overblik over de mange lærlinge, samt havde kendskab til, ved hvilken tabel den enkelte lærling havde modtaget undervisning samt de fremskridt, der var gjort. En anden dokumenteringsteknik var navnebogen, som var indrettet som et skema. Her blev løbenumrene, årsag og tidspunkt for afgang og tilgang noteret. I dagbogen, som også var indrettet som et skema, blev hjælperen samt opflytning af lærlinge i forskellige fag anført. I anmærkningsrubrikken blev der endvidere anført, hvem der var syg, fraværende, straffet, på ferie, samt afgang og tilgang. I karakterlisten blev udover alder også lærlingens fremgang nedskrevet, og der blev også noteret karakterer for sædelighed. Derudover blev noteret det tabelnummer, som den enkelte lærling var i gang med. På den måde var der styr på 'lærlingens vej gennem tabellerne'. Det blev bogført, ved at der i tælleren blev anført nummeret på den tabel, lærlingen havde ved den foregående eksamen. Det nye nummer, som lærlingen var forfremmet til, blev skrevet i nævneren, så det vil tage sig således ud: $\frac{10}{25}$ eller $\frac{0}{10}$ (0 = lærlingen var ikke begyndt i skole ved forrige eksamen).³⁹ Produktionen af dokumentation om lærlingens adfærd i undervisningen vidner om en intensiv og effektiv hierarkisk overvågning. Synliggørelsen og registreringen af lærlingene inddrog ikke kun deres færdigheder og kundskaber, men også deres adfærd og opførsel. Overvågningen, der var integreret i selve pædagogikken i den indbyrdes undervisning, blev samtidig en del af undervisningen og fremstod som en specifik del af den disciplinære magt.⁴⁰ De forskellige teknikker til at dokumentere lærlingenes færdigheder og adfærd er udtryk for en effektiv form for disciplinering.

Strukturen i den indbyrdes undervisning betød, at læreren havde minimal kontakt med lærlingene. I den indbyrdes undervisning blev kvalitet lig med høj produktivitet, dvs. des flere lærlinge, der blev undervist af én lærer, des bedre. Forudsigelighed var en konsekvens af den stramme strukturelle opbygning af den indbyrdes undervisning. Mangfoldigheden af regler gjorde, at undervisnin-

³⁹ Wille 1838: 13-14; se også Drejer 2012: 116-17.

⁴⁰ Foucault 2002: 191.

gen var lagt i stramme tøjler, og improvisation havde vanskelige vilkår. Derudover skabte dokumentationen viden om eleven, som ligeledes bidrog til en forudsigelig undervisning.

Eksamen – subjektivering og objektivering

Undervisningen i den indbyrdes undervisning var en kontinuerlig eksamen af den enkelte lærlings færdigheder og kundskaber. Hierarkiets overvågende blik og sanktionens normaliserende teknik var bundet sammen i regelfastsatte ritualer som test og rang. Den daglige eksamen var en central teknik i den indbyrdes undervisning. Testene producerede her-og-nu-viden om hver enkelt lærlings faglige niveau, som omhyggeligt blev ført til protokols, og det blev anvendt til at klassificere lærlingene i bihjælper og lærling. Samtidig var lærlingen objekt for den indbyrdes undervisnings ritualer. Disse eksamener er et eksempel på, at magt og viden i den indbyrdes undervisning var tæt forbundet. Lærlingen disciplineredes samtidig med, at han producerede viden om sin egne færdigheder.



Læsecirklen og skriveskolen, hvor "lærlingene" står i en kreds omkring "bihjælperen" med hænderne på ryggen. Den stående stilling med hænderne på ryggen var god af bl.a. anatomiske årsager, for den medvirkede til "Blodets Cirkulation og dets Forfriskning i Lungerne" og gav "Børnenes hele Udvortes noget raskt og frit, Ansigtet forandrer endog sine Træk derved til det bedre" Tegningen findes i I.W. Bruun: *Den Lancasterske Skoleindretnings Historie* fra 1820.

Som illustrationen med læsecirkel og skriveskole viser, så blev lærlingene undervist ved tavlerne, der hang på væggene rundt om i klasselokalet. Lærlingene stod i en halvcirkel omkring bihjælperen, der med en pegepind gennemgik tavlen. Halvcirklen markerer et konkret sammenligningsfelt, hvor lærlingene måles op mod hinanden. Undervisningen ved tavlen og hierarkiseringen af lærlingene gjorde det muligt for lærlingen at måle sig selv og hinanden, og det gav mulighed for bihjælperen at differentiere de 'gode' og 'dårlige' lærlinge fra hinanden. På den vis fordrer den indbyrdes undervisning konkurrence, som yderligere blev forstærket af synliggørelse af rang og status. Rang og status fungerede samtidig som belønning eller straf alt efter placeringen i hierarkiet, og det lagde et pres på lærlingene til at korrigere deres adfærd hen mod konkurrence.

Den normaliserende funktion var en del af den indbyrdes undervisning og trådte i kraft ved fejl. Hvis en lærling ikke kunne svare korrekt på et spørgsmål, som nabolærlingene under ham kunne svare korrekt på, skulle de bytte plads. Fejl var i denne forbindelse lig med manglende færdigheder og kundskaber, og pladsbytningen havde til formål at fungere som afretningsmekanisme gennem gentagelser af tavlen. Den normaliserende funktion tog udgangspunkt i det faglige, og det var ud fra denne funktion, lærlingene var hierarkisk placeret omkring tavlen. Der foregik med andre ord en hierarkisering af evner og kompetencer, samtidig med at straf og belønning faldt prompte.

Disciplinering af tiden og talen

Segregering af lærlingen, hierarkisk overvågning og eksamen var indlejrede disciplinerende teknikker i den indbyrdes undervisning, men tid og tale var også anvendte disciplineringsteknikker, som virkede som en skjult mikromagt over for lærlingen.⁴¹ Lancaster selv mente, at tid var vigtig i bestræbelserne på at undgå, at et talent gik tabt for staten.⁴²

Der er flere forskellige måder at inddele tid på i skolen. En traditionel måde er skoleskemaet, som angiver, hvilket fag lærlingene skulle have, og hvornår de skulle have det. I den indbyrdes undervisning blev en anderledes tidsopfattelse præsenteret for lærlingene. Tid var i den indbyrdes undervisning en teknik, som man var opmærksom på, havde indflydelse på undervisningen og lærlingen. Nedenstående citat viser, at tid i indbyrdes undervisning var stramt styret. Kommissionen, der indførte den indbyrdes undervisning, havde nøje afmålt aktiviteterne, så intet var overladt til tilfældighederne. Tiden var afmålt på en sådan måde, at lærlingene altid var beskæftigede:

⁴¹ Foucault 1983: 154.

⁴² Lancaster 1819: 16.

“Alle opstilles kl. 4,15; efterses, formeres Læseskole 4,20; der læses indtil 5; Læseskolen opløses indtil 5,02; der formeres Skriveskole og begyndes med Skrivn. 5,10; der skrives indtil 5,50; Skriveskolen opløses indtil 5,52; der gaas ned i 10 Min. indtil 6.2; alle staa opstillede igen 6,2; der formeres Regneskole, og Regningen begynder 6,10; der regnes indtil 6,50; der udtaages til Geografi og Forstandøvelse 6,50; de øvrige vedbliver at regne; Geografi, Forstandsøvelse og Regning indtil 7,5; Opløsning i 2 Min. indtil 7,7; Bebrejdelse, Ros og Bøn i 8 Min. indtil 7,15; alle gaa hjem 7,15.”⁴³

Citatet understøttes af H. J. Wille, som skriver, at lærlingen skal holdes til “uafbrudt Arbeidsomhed”.⁴⁴ Ved at bryde tiden ned i små intervaller blev almueungdommen introduceret for en anderledes tidsopfattelse end bondesamfundets, som var inddelt i døgn og årstider. De enkelte aktiviteter var nøje afmålt i minutter, og tiden brudt ned i små intervaller, som gav lærlingene en fornemmelse af travlhed. Ved at tidsfastsætte aktiviteterne blev hele processen med de mange lærlinge mere overskuelig. Derudover blev unødigt tidsspilde minimeret, så tiden, hvor der ingen undervisning foregik, blev holdt på et absolut minimum. For at få den indbyrdes undervisning til at fungere var det vigtigt, at der var styr på, hvem der gjorde hvad og hvornår. Hertil var inddelingen og specialisering af tid en vigtig teknik. Denne mikromagt disciplinerede lærlingen til at udnytte tiden mest optimalt, ved at den opererede på kroppen, så lærlingene blev føjelige. De lærte efterhånden skemaet at kende, og de lærte også hvor meget tid, der var afsat til de enkelte aktiviteter; på den vis fik de en fornemmelse for, at tid var en vigtig faktor, og den skulle udnyttes bedst muligt.⁴⁵

Klassestørrelsen kunne være betragtelig, og for at undervise så mange på én gang krævedes regler for kommunikationen mellem læreren og lærlingen. De mange lærlinge i klasselokalet samt vandringen fra tavle til tavle betød, at direkte kommunikation mellem lærer og en lærling sjældent forekom. Kommunikation forgik ved korte kommandoer eller stød i fløjten (signalpibe). Den indbyrdes undervisning var i forvejen præget af en militaristisk tankegang, og for at undgå for mange associationer til militæret blev der givet signal i stedet for militaristiske kommandoer som “Højre, Venstre, March, Holdt?”⁴⁶ De kommandoer, hjælperen oftest gav, var “Herind, Herud”. Når lærlingen kom ind i skolen, blev der sagt “Hatten op”, og når de gik, blev der sagt “Hatten ned”.⁴⁷ De små korte kommandoer skulle forebygge forvirring samt imødekomme støj fra mange mennesker.

⁴³. Mønster & Abrahamson 1821-29: bilag til bind 2; Larsen 1899: 24-25.

⁴⁴. Wille 1838: 33.

⁴⁵. Drejer 2012: 118-19.

⁴⁶. Lancaster 1819: 101.

⁴⁷. Ibid: 102-03.

Tid blev anvendt effektivt, så der skulle ikke anvendes tid på at lære nye lærlinge om signaler og deres betydning. "I Begyndelsen feiler saadant Barn maaske flere Gange, men dertil lægges ikke videre Mærke; Barnet lærer siden Signalets betydning og anseer Saadant nødvendigt for Ordens Vedligeholdelse, uden at betragte det som Tvang".⁴⁸

Lærerens arbejde var groft sagt begrænset til nogle få instrukser i begyndelsen af undervisningen og til at holde øje med, at alt gik efter planen. Læreren stod lidt uden for undervisningsrelationen i kraft af det store antal lærlinge og i kraft af den indbyrdes undervisningsstruktur. Læreren i den indbyrdes undervisning kan sammenlignes med staten hos Adam Smith. Begge skulle have en tilbagetrukket rolle.

Det overvågede klasselokale

Indretningen af klasselokalet understøttede subjektiverende og objektiverende teknikker i den indbyrdes undervisning. Klasselokalet var indrettet, så læreren og hjælperen fra katederet havde frit udsyn til alle aktiviteter i lokalet. Klasselokalet var indrettet på en måde, så det var muligt at overvåge og kontrollere lærlingenes adfærd. Selvom H.J. Wille mente, at indretningen skulle være simpel, da den indbyrdes undervisning kun behøvede "et rummeligt Værelse behørigen indrettede med Pulte og Bænke, Læse-, Skrive- og Regnetabeller, og nogle andre Smaating"⁴⁹, så havde indretningen af klasselokalet i den indbyrdes undervisning en vigtig funktion.⁵⁰ Fra et foucaultiansk magtanalytisk perspektiv er klasselokalet i den indbyrdes undervisning interessant, fordi det fremstår adfærdsregulerende.

Fordelingen af lærlingene i rummet afhang af deres færdigheder, og det samme gjorde deres bevægelse. Lærlingene var ikke 'låst fast' til bænken, men skulle bevæge sig rundt i lokalet under opsyn fra læreren, hjælperen og bihjælperen. Lærlingene bevægede sig fra tavle til tavle. Billedet af en dansk Lancasterskole er et eksempel på, hvordan klasselokalet kunne have set ud. Illustrationen viser, at klasselokalet var indrettet på en måde, så hierarkisk observation af lærlingene var mulig. Bihjælperen, som står sammen med lærlinge ved tavlerne (ude i højre side), observerer kun de lærlinge, som var i gruppen, mens læreren og hjælperen observerer hele rummet og dermed alle lærlingene og bihjælpere. Den hierarkiske observation var integreret i den indbyrdes undervisnings regler og rutiner og i indretningen af klasselokalet. I Danmark kunne størrelsen på klasselokalet variere, det samme gjaldt antallet af lærlinge i klassen. I Varnæs i Aabenraa Provsti måtte klasselokalet gøres større, så det kunne rumme over 70 lærlinge. Men der var som nævnt også mange små skoler, hvor antallet af lærlinge var langt mindre.⁵¹

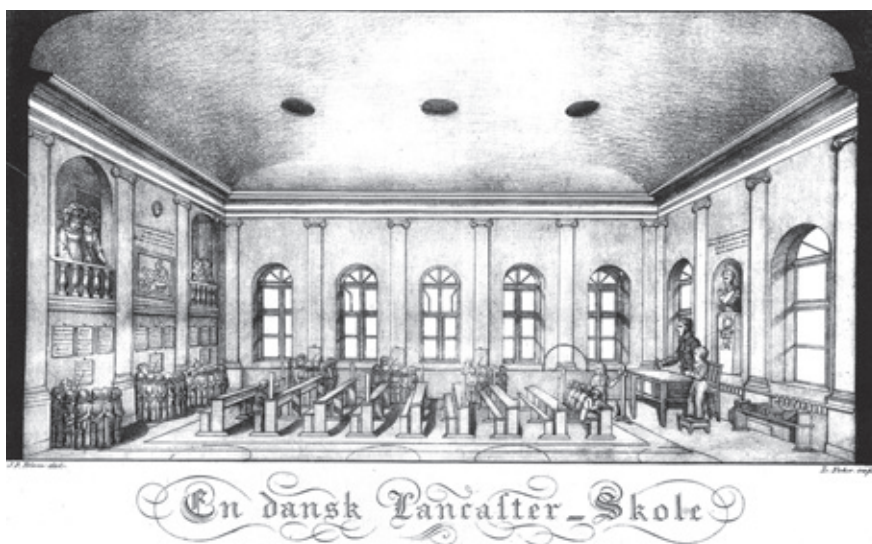
⁴⁸. Kancellicirkulære 1822: 2.

⁴⁹. Wille 1819: 27.

⁵⁰. Lancaster 1819: 5.

⁵¹. Larsen m.fl. 2013: 225

Forhøjningen af lærerens stol og bord var ligeledes en del af indretningen i den indbyrdes undervisning.⁵² Dette panoptiske træk manifesterede, hvem der var autoriteten i klasselokalet. Princippet om observation kan ikke kun tilskrives den indbyrdes undervisning. Det lå også i tiden, at lærlingene skulle overvåges, således står der indskrevet i almueskoleloven af 1814, at lærerens bord og stol skulle stå på en forhøjning, så han havde udsyn til hele klassen.⁵³ Læreren var bogstaveligt talt hævet over lærlingene. Forhøjningen gav læreren et bedre udsyn ud over klassen, han kunne se alle lærlingene, og uro blandt lærlingene blev synliggjort for læreren. Forhøjningen var et vigtigt element i adfærdsreguleringen af lærlingene. Når lærlingen ved, at læreren og hjælperen står på en forhøjning og kan se alt, hvad der foregår, installeres en form for selvkontrol i lærlingen om at opføre sig korrekt i henhold til reglerne og rutinerne i den indbyrdes undervisning. På den måde var lærlingene genstand for lærerens og hjælperens blik, men da lærlingene stod med front mod tavlen og delvist med ryggen mod læreren og hjælperen, vidste de aldrig, hvem der var genstand for observation. Denne hierarkiske overvågning tjente som en fin teknik på et tidspunkt, hvor økonomien ikke var til, at alle kunne få undervisning. Teknikken gjorde det muligt at undervise mange lærlinge på én gang.



Tegningen viser "En dansk Lancaster-Skole for 100 Lærlinge" – en fiktiv normalskole, men med mere beskedne dimensioner end i det londonske billede. Dog var "høje luftige Sale" også her påkrævet for at sikre luft og lys, ligesom de understregede det moderne præg, som metoden skulle udstråle. Illustrationen findes i I.W. Bruun: *Den Lancasterske Skoleindretnings Historie* fra 1820.

⁵². Wille 1819: 28 & 41.

⁵³. Almueskoleanordningen af 1814, § 53.

Den hierarkiske overvågning er en magtteknik, der kræver en rumlig indretning eller arkitektur, som muliggør overvågning og observering af lærlingenes adfærd. Klasselokalets indretning i den indbyrdes undervisning fremmede hierarkisk overvågning, og sammenholdt med den hierarkiske inddeling af lærlingene og den mangfoldige registrering fungerede den indbyrdes undervisning som disciplinering af adfærden, jf. Foucaults udsagn: "Der udviklede sig da et helt problemfelt omkring en arkitektur, som ikke længere blot er perfekt at kigge på (paladsets pragt), eller til at overvåge et ydre rum (fæstningens geometri), men til at synliggøre dem, der befinder sig i den."⁵⁴ Overvågningen var integreret i måden, hvorpå tavlerne hang på væggen, og lærlingene skulle følge en bestemt rute rundt i klasselokalet. Overvågning var en del af indretningen af klasselokalet i den indbyrdes undervisning, hvor indretningen af lokalet gjorde overvågningen permanent, mere anonym og mere omfattende.

Den Bell-Lancasterske metode – en global perspektivering

Den tyske uddannelsesforsker Marcelo Caruso har i sine analyser af bl.a. den sydamerikanske, preussiske, danske (slesvig-holstenske) og spanske reception af metoden påpeget den yderst forskelligartede kulturelle og politiske betydning af metodens import i disse kontekster.⁵⁵ Dette viser, at de kulturelt varierende former for skoleorganisering ikke følger på nogen direkte måde fra skolens funktion som disciplinerende eller selekterende. Det komparative blik afslører i stedet en pluralitet af betydninger oftest med tydelige referencer til andre sociale sfærer som markedet, industrien, kirken, familien, den offentlige sfære eller militæret. De meget forskellige roller, det "samme" skoleorganisatoriske system spillede, viser den vedholdende betydning af historiske og kulturelle variationer. Synspunktet skal uddybende eksemplificeres nedenfor, men som første korrektiv til den såkaldte neo-institutionalistiske Stanfordskole skal det blot observeres, at der ikke er tale om en semantisk eller organisatorisk ensighed i den globale udbredelse af skoler for masserne.⁵⁶ Dette giver i stedet anledning til en komparativ læsning af den globale udbredelse af Bell-Lancastermetoden, der lægger vægten på det lokale, det særlige og det kulturelt specifikke i både semantikker, politiske indlejringer og betydninger og ikke mindst i selve organiseringen af klasselokalet.

Den danske situation tager sig således ud som et – ret unikt – eksempel på, at den primære betydning af den importerede Bell-Lancasterske metode blev knyttet til militæret. Caruso konstaterer i en artikel om udbredelsen helt kort, at metoden i dansk sammenhæng blev benyttet politisk til en "konsolidering af den sene enevælde":

⁵⁴ Foucault 2002: 187-88.

⁵⁵ Caruso 2010.

⁵⁶ For en forklaring af disse positioner se Larsen 2013.

”The history of the expansion of the Lancasterian school movement could be read, at first sight, as part of the processes of standardization of the everyday teaching practices at the beginning of the modern era. This interpretation would support the neo-institutionalist [dvs. Stanfordskolen] hypothesis if we say that the expansion of the Western school, even in its “transitional” forms (leading to the frontal school arrangement), was shaped by the image of progress related to the promise of mass education through the mutual method and by the image of an individual of utilitarian character. However, a more careful look at the expansion of this method belies that interpretation. Indeed, we can see monitorial schooling functioning both as a strategy of modernization of certain pedagogical structures in highly traditional societies – as in Russia – and as a strategy oriented to the consolidation of late absolutisms – as in Denmark – or of early republicanism – as in the United States.”⁵⁷

Ikke alene var den politiske situation afgørende for den betydning, Bell-Lancastermetoden fik, men dens centrale pædagogiske rationale blev også omtolket ud fra lokale forhold. Referencer til andre sociale sfærer blev afgørende. I den unge amerikanske republik blev systemet nøglen til en politisk opdragelse af masserne meget lig den betydning, som metoden fik i hele den spanske og sydamerikanske verden. I Spanien var reformtilhængere optagede af Bell-Lancastermetodens evne til at skabe borgere til den offentlige sfæres og det politiske liv. I hjemlandet Storbritannien var det mere referencer til markedet og til industrien, der gjorde sig gældende.⁵⁸ Denne britiske semantik viste sig også i forbindelse med indførelsen af den indbyrdes undervisningsmetode i Dansk Vestindien. Her var det tydeligt, at metodens praktiske fokus på de tre “R”-er (Reading, Writing, Arithmetic) appellerede til en ny handelsmæssigt aktiv gruppe af frie farvede indbyggere i de større byer på de vestindiske øer.⁵⁹

Den centrale reference for dansk pædagogik var historisk set tysk. Man kunne stille det komparative spørgsmål: Hvorfor fulgte Danmark ikke den tyske linje og afviste den Bell-Lancasterske metode? Caruso beskriver den relativt spredte og yderst kritiske modtagelse, som metoden fik i de tyske stater. Hans væsentligste argument for den negative modtagelse i de tyske områder var en vedholdenhed med en central pædagogisk reference til familiære forhold. Den opdragende funktion, som også skolen skulle varetage, skulle ifølge de fleste tyske debattører være båret af en direkte “åndelig” kontakt, som ikke kunne opnås gennem en nok så sindrig “mekanisme”.⁶⁰

⁵⁷. Caruso & Roldán Vera 2006: 652.

⁵⁸. Caruso 2010: 427.

⁵⁹. Larsen 2009.

⁶⁰. Caruso 2010: 165-259.

Denne diskussion kan genfindes på dansk jord, hvor også de militære konnotationer blev udsat for kritik. Johan Harder advarede mod metodens "afrettede Mechanismus." I stedet skulle man opdrage børnene med en veksel mellem kærlighed og strenghed, som svarede bedre til "den moralske Orden i Guds Rige". Militær dressur og børneundervisning var efter hans opfattelse "heterogene Ting," der ikke burde sammenblandes.⁶¹ En mere prominent kritiker var N.F.S. Grundtvig. Han var generelt skeptisk over for enhver "maskinmæssig" pædagogisk metode, der opfattede mennesket som et "mekanisk Konstværk," hvilket for ham omfattede både den filantropiske pædagogik, pestalozzianismen og Lancastermetoden. Det, som gjorde os til mennesker, var noget indvortes, som hverken kunne skabes af eller påvirkes af nogen metode, men "kun ved Noget der levende udgaar fra noget Lignende."⁶² Men efter en virksomhedsfuld respons på kritikken fra Mønster og Abrahamson reviderede Grundtvig sit syn på den indbyrdes undervisningsmetode. Alene det, at Grundtvig indlagde et besøg på centralskolen i London i den første af sine Englandsrejser (1829), vidner om, at hans nysgerrighed over for metoden var vakt. Og her mødte han efter eget udsagn en ganske anderledes "liberal Aand" end i den danske version af metoden. Grundtvig var imponeret over sit møde med, hvad der forekom ham at være en levende indbyrdes undervisning.

Hos en bekendt, skolemanden Carl Mariboe, som også tog til Storbritannien i flere omgange, kunne Grundtvig desuden møde et dansk forsøg på at skabe en mere levende udgave af den indbyrdes undervisning. Mariboe oprettede en højere realskole i København i 1833. En besøgende fortæller: "Methoden har laant meget af den lancasterske, men der hersker langt mere Liv og fri Selvvirksomhed i denne end i den indbyrdes Underviisningsmethode ... Mariboe har reist i Engeland og Frankrig for at lære Lancastermetoden at kjende. Den er reent udartet i Danmark, sagde han. I Engeland hersker der lutter Liv og Forstand i den, og her er det modsatte Tilfældet."⁶³

Knud E. Bugge påviser en klar forbindelse imellem metoden og Grundtvigs senere pædagogiske princip, den "levende vekselvirkning." Efter det positive møde med Lancastermetoden kunne Grundtvig bekende, at hans ambition var at skabe "et Stor-Værk til indbyrdes Underviisning efter en større Maalestok end den Lancasterske".⁶⁴ I Grundtvigs tanker flød Lancasters principper om en dynamisk indbyrdes undervisning sammen med ideen om et fællesskab af akademikere og elever, der i en passende national institution skulle indgå i en levende vekselvirkning med hinanden og ikke mindst vekselvirke med unge af almuen, som kunne

⁶¹ Johan Harder: "Spørgsmaale angaaende den indbyrdes Underviisnings Indførelse i Danmark" (1819), citeret fra Bugge 1965: 17.

⁶² N.F.S. Grundtvig "Om den Lancasterske Methode" i Nyeste Skilderie af Kjøbenhavn 27/11-1819, citeret fra Bugge 1965: 98 & 224f.

⁶³ Bugge 1965: 287f.

⁶⁴ Bugge 1965: 284ff.

bidrage med deres mere praktiske livssyn. Igennem en sådan centrumløs og kulturliberalistisk pædagogik skulle der pustes nyt liv i den nationale ånd.

Konklusion

Overordnet set blev alle danske skolebørn i henvend 20 år (1820-40) udsat for at skulle undervise hinanden, før den frontale undervisning efterhånden vandt frem i en grad, hvor den i dag er naturaliseret. Dette fænomen kan analyseres på både makro-, meso- og mikroplan. Denne artikel bygger på sådanne analyser af den indbyrdes undervisningsmetode i et forsøg på at forstå årsagerne og virkningerne af denne britiske metodes anvendelse i dansk regi.

Som nævnt ovenfor var der både før og efter indførelsen af den indbyrdes undervisning en stærk inspiration i Danmark fra de tyske områder også på det uddannelsesmæssige område. Det kan derfor undre, at Danmark i så høj grad skiller sig ud fra de tyske områder med hensyn til den indbyrdes undervisning, som den beskrives af Caruso. Der er dog også en række lighedspunkter, som ikke må overses mellem Danmark og de tyske områder. Ligesom syd for grænsen var der i Danmark en betydelig modstand mod metoden både i Danske Kancelli og blandt landets gejstlige. På dette punkt lignede Danmark for så vidt de tyske områder, der endte med *ikke* at anvende metoden i noget synderligt omfang.

Forskellen mellem Danmark og de områder synes derfor at bestå i, at Frederik 6. personligt greb ind og udnævnte en mand fra et helt andet samfundsmæssigt område end den traditionelle danske uddannelsesverden, nemlig militærmanden Joseph Abrahamson. Dette indgreb fra Frederik 6. kan undre, da han som kronprinsregent tidligere havde støttet brødrene Reventlow og deres bestræbelser på at indføre en filantropisk undervisning præget af oplysningstidens ideer. Tilblivelsen af skoleanordningerne af 1814 i perioden fra 1789 til 1814 viser imidlertid, at oplysningstidens liberale ideer blev trængt tilbage under Den Store Skolekommissions arbejde.⁶⁵ Årsagen til dette skal først og fremmest findes i det forhold, at rigets ledende mænd blev mere og mere bekymrede, efterhånden som forløbet af Den Franske Revolution viste, hvor galt det kunne gå.⁶⁶ Hertug Frederik Christian af Augustenborg leverede således i 1799 en sønderlemmende kritik af Skolekommissionens arbejde og foranledigede, at en stor del af de tilbageværende oplysningstanker blev taget ud af skoleanordningerne af 1814.⁶⁷ Hans bekymring gik på, at oplysningens ideer var politisk farlige, og der fulgte herfra et omsving i Skolekommissionens arbejde i en langt mere politisk forsigtig retning. Efter tabet af flåden og afståelsen af Norge til Sverige synes denne tendens at være fortsat, idet lydighed blev et styrende begreb i den danske undervisningspolitik. Lydighed blev således langt vigtigere i forbindelse med den indbyrdes undervisning i Danmark, end det var i f.eks. Storbritannien. Den særlige danske recep-

⁶⁵. Reeh 2006; Larsen m.fl. 2013.

⁶⁶. Reeh 2015.

⁶⁷. Reeh 2006.

tion af den indbyrdes undervisning må ses i lyset af, at den danske enevælde efter 1814 var under et voldsomt pres – både økonomisk og militært. Anskuer man den danske stat som en overlevelsesenhed,⁶⁸ er dette imidlertid ikke underligt. Rigets ledende mænd forsøgte simpelthen at tage vare på den danske stats interesser, og man søgte derfor at konsolidere sig i denne stærkt pressede situation. Derfor blev Danske Kancelli og det sædvanlige undervisningssystem underkendt, og i stedet for gejstligheden kom militæret til at spille en vigtig rolle, da lydighed jo netop var et centralt militært begreb, som nu også blev et styrende begreb i undervisningen.

Det militære islæt genfindes særligt i den danske version af den indbyrdes undervisning bl.a. via den skarpe rolleadskillelse mellem hjælpere, bihjælpere og lærlinge. Teknikker som hierarkisk overvågning og den regelmæssige eksamen bidrog til forudsigelighed i udførelsen af den indbyrdes undervisning, og samtidig normaliseredes lærlingene. Tale og tid blev ligeledes sat i rammer. Samlet set bidrog teknikkerne i den indbyrdes undervisning til at skabe gode trofaste undersætter og lydige borgere. På denne måde bidrog denne globale metode til at nå målet med de danske skoleanordninger af 1814.

English abstract

The reception and implementation of the monitorial system of education in Denmark, its concrete implementation as a disciplinary classroom technique and its international variations

This article takes a new look at the reception and implementation of the monitorial system of education in Denmark from around 1816 till around 1840. In the crucial years of the establishment of inclusive schooling in Denmark after the school bills of 1814 the Bell-Lancaster system or the monitorial system of education was imported from England. The import, reception and implementation were, however, specific to the Danish case. In Denmark the absolutist state and the military played a central role in this process. With royal support and power, the whole Danish school world was strong armed into using this new system. This state perspective is elaborated with reference to the sociologists Norbert Elias and Thomas Højrup. Secondly a closer Foucaultian look at the hierarchical power-relations within the monitorial system brings us to the concrete implementation in Denmark, which was known to be more militaristic than its original counterpart in London. Finally a brief international comparative view will highlight the multiple variations in the global reception process of this Anglo-Saxon model. Denmark was hitherto in educational matters in many ways a continuation of North-

⁶⁸ Reeh 2012; Elias 1978.

ern Germany, but with regard to the monitorial import, Denmark was highly “global” in the wake of establishing its inclusive educational system.



Claus Munch Drejer, f. 1971, cand.scient.adm. fra Roskilde Universitet 2006, ph.d. i samfundsvidenskab fra Roskilde Universitet 2012. Ansat som adjunkt ved Institut for Miljø og erhvervsøkonomi, Syddansk Universitet. Han har forsket i magt og styring på uddannelsesområdet samt andre sociologiske emner. De væsentligste publikationer er Elev og magt. En analyse af subjektiveringsstrategien af eleven, 1822-2010 (2012), 'Kampen om eleven. Hvordan skoler skaber elever' i Unge Pædagoger 2014 og 'Histories and Freedom of the Present: Foucault and Skinner' i History of the Human Sciences, vol. 24, nr. 5, 2011.



Jesper Eckhardt Larsen, f. 1967, er ph.d. og førsteamanuensis i pædagogik ved Universitetet i Agder, Kristiansand, Norge. Han har forsket i dannelsesbegrebets historie, universitets-historie, i uddannelseshistoriens rolle i et samfundsperspektiv og i dansk og kolonial skolehistorie. Forfatter til bøger om den danske dannelsesstradition i 1800-tallet og om humanioras situation, bl.a. J.N. Madvigs dannelses tanker (2002) og ph.d.-afhandlingen “Ikke af brød alene –“. Argumenter for humaniora og universitetet i Norge, Danmark, Tyskland og USA 1945-2005 (2006), medredaktør af Skolen i palmernes skygge (2008) og redaktør af Knowledge, politics and the history of education (2012).



Niels Reeh, f. 1968, ph.d. i religionssociologi på afhandlingen Religion and the State of Denmark – state religious politics in the elementary school system from 1721 to 1975: an alternative approach to secularization (Københavns Universitet 2007). Ekstern lektor ved Institut for Tværkulturelle og Regionale Studier, Københavns Universitet. Har blandt andet skrevet monografien Secularization Revisited, teaching of religion and the state of Denmark 1721 – 2006, samt artiklerne 'Ideas and State Subjectivity in History, the introduction of the equestrian schools in 1720 and the confirmation in 1736' i Ideas in History 2009 og 'A Shinning City on Another Hill: Danish Civil Religion as State Mythology' i Social Compass 2011.

Kilder og litteratur

- Rigsarkivet. Danske Kancelli H32. Besvarelse af cirkulærer ang. den indbyrdes undervisning 1828-33 (heri betænkning fra Commissionen ang. den indbyrdes Underviisning 18. august 1819)
- Almueskoleanordningen 1814: *Anordning for Almue-Skolevæsenet paa Landet i Danmark af 29. juli, 1814.*
- Bell, A. (1797), *An experiment in education made in the asylum of Madras.* London.
- Bjerg, H.C. (1991), *Til fædrelandets forsvar værnepligten i Danmark gennem tiderne.* [Tåstrup]: Værnepligtsstyrelsen.
- Bjørn, C. og C. Due-Nielsen (2003), *Dansk udenrigspolitik historie. Bind 3: Fra helstat til nationalstat 1814-1914.* Kbh.: Danmarks Nationalleksikon.
- Bugge, K.E. (1965), *Skolen for Livet.* København: Institut for dansk kirkehistorie.
- Caruso, M. & E. Roldán Vera (2006), Pluralizing Meanings: The Monitorial System of Education in Latin America in the Early Nineteenth Century. I: *Paedagogica Historica*, vol. 41 (6), s. 645-54.
- Caruso, M. (2010), *Geist oder Mechanik: Unterrichtsordnungen als kulturelle Konstruktionen in Preussen, Dänemark (Schleswig-Holstein) und Spanien 1800-1870.* Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Drejer, C. (2012), *Elev og magt. En analyse af subjektiveringsstrategien af eleven, 1822-2010.* Ph.d.-afhandling ved Institut for Samfund og Globalisering, Roskilde Universitet.
- Elias, N. (1978), *What is sociology?* New York: Columbia University Press.
- Elias, N. (1980), *Über den Prozess der Zivilisation soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen.* 7. Aufl. [Frankfurt am Main]: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1991[1975]), *Discipline and Punish. The Birth of The Prison.* London: Penguin Group.
- Foucault, M. (1998[1976]), *Viljen til viden. Seksualitetens historie 1.* København: Det lille Forlag.
- Foucault, M. (2000[1963]), *Klinikkens fødsel.* København: Hans Reitzels Forlag.
- Foucault, M. (2002), *Overvågning og straf – fængslets fødsel.* København: Det lille Forlag.
- Foucault, M. (2003[1961]), *Galskabens historie i den klassiske periode.* København: Det lille Forlag.
- Foucault, M. (2005[1954]), *Sindssygdom og psykologi.* København: Hans Reitzels Forlag.
- Foucault, M. (2008), *The Birth of Biopolitics. Lectures at the Collège De France 1978-1979.* New York. Palgrave Macmillan.
- Højrup, T. (2002), *Dannelsens dialektik etnologiske udfordringer til det glemte folk.* Kbh.: Museum Tusulanum.
- Høybye-Nielsen, Ernst (1969), Den indbyrdes undervisning i den sjællandske almueskole. I: *Udannelsehistorie*, s. 42-75.
- Kancellicirkulære (1822), *Kanc. Cirkl. ang. Bestemmelser til Indførelsen af den indbyrdes Underviisning i Almue- og Borgerskolerne af 3. september 1822.*
- Kaspersen, L.B. & G. Norman (2008), The importance of survival units for Norbert Elias's figurational perspective. I: *Sociological Review*, vol. 56 (3), s. 370-87.
- Koch, L. (1882), *Den danske landsbyskoles historie til 1848.* Kbh.
- Lancaster, J. (1805[1803]), *Improvements in Education as it Respects the Industrious Classes of the Community.* 3. ed. London.
- Lancaster, J. (1810), *The British system of Education: being a complete epitome of the improvements and inventions practised at The Royal Free Schools.* London. Borough-Road, Soutwark.
- Lancaster, J. (1819), *Een eneste Skolemester blandt tusinde Børn i een Skole. Et Bidrag til Undervisningsmethodens og Skoledisciplinens Forbedring i de lavere Almueskoler.* København.
- Larsen, C., E. Nørr og P. Sonne: *Da skolen tog form. 1780-1850.* Bind 2 af Dansk Skolehistorie. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Larsen, J. (1899), *Den danske Folkeskoles Historie 1818-1898.* København (genudgivet 1984 som bind 3 af "Bidrag til den danske skoles historie")
- Larsen, J. (1914), *Hvorledes Skolelovene af 1814 blev til.* København.
- Larsen, J.E. (2009), Lancasterskolerne in Dansk Vestindien. I: J.F. Johansen, J.E. Larsen & V. Skovgaard-Petersen (red.), *Skoler i palmernes skygge* (s. 83-102). Odense: Dansk Skolemuseum & Syd-dansk Universitetsforlag.

- Larsen, J.E. (2013), Verden i skolen, skolen i verden. Globale perspektiver på uddannelseshistorie. I: *Uddannelseshistorie*, vol. 47, s. 9-19.
- Larsen, Jesper Eckhardt & Niels Reeh (2014), From Competing Technologies of Mass Schooling to the Spiritual Enlightenment of the Nation: The reception of the monitorial system of education in Denmark 1814-1849. I: M. Caruso, G. Geissler & S. Reh (eds.), *Changing Mass Teaching in the 19th Century: Global Circulation, National Models, Local Experiments* (working title). Frankfurt am Main: Peter Lang. (kommende)
- Mønster, P.H. & J. Abrahamson (1821-29), *Om den indbyrdes Underviisnings Væsen og Værd*. København. Andreas Seidelin.
- Reeh, N. (2006), *Religion and the state of Denmark – state religious politics in the elementary school system from 1721 to 1975, an alternative approach to secularization*. Ph.d.-afhandling ved Københavns Universitet
- Reeh, N. (2012), Om den danske stats religionsundervisning fra enevælden til new public management. I: Lisbet Christoffersen m.fl. (red.), *Den danske religionsmodel* (s. 121-39). København: Hans Reitzels Forlag.
- Reeh, N. (2015), *Secularization Revisited: Teaching of Religion and the State of Denmark: 1700-2005*. *Regulating Religion*: Springer (kommende).
- Smith, Adam. (1808 [1759]), *The theory of moral sentiments*, bd. 1. Edinburg: Bell & Bradfute.
- Smith, Adam. (1976 [1776]), *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, bd. 1. Oxford: Clarendon Press.
- Wille, H.J. (1819), *Den indbyrdes Underviisnings-Methode, samt dens Indførelse og Anvendelse i danske Skoler*. Kjøbenhavn: Beekens Forlag.
- Wille, H.J. (1838), *Den indbyrdes Underviisnings Methodelære, eller Anviisning for Lærere til Udførelsen af "Bestemmelserne" for denne Methode*. Kjøbenhavn: J. H. Schultz.