

“MENS DE VILDE STAMMER BLIVER STAAENDE PAA OMTRENT SAMME UDVIKLINGSTRIN, SAA VENTER VI DOG, AT VORE BØRN SKAL FORTSÆTTE DERES UDVIKLING”¹

– progressivismens centrale pædagogiske begreber og racismens funktionsmåde

AF TRINE ØLAND

Gennem et nærstudie af pædagogisk idéudvikling i perioden 1928-1952 er det artiklens hensigt at gennemføre en analyse af progressivismens begreb om barn og udvikling, herunder hvilke ideer om udvikling i kultur og samfund de knyttes til. Formålet med artiklen er således at studere den intellektuelle arv, som progressivismen efterlader pædagogikken med. Artiklen konkluderer, at progressivismens begreber om barn og udvikling er restriktive og raciale kodede, og at en racial struktur derfor er til stede i progressivismen. Følgelig foreslår forfatteren, at progressivismen indeholder nogle erkendelsesmæssige mekanismer, der er centrale for racismens funktionsmåde.

PROBLEMATIK OG FORSKNINGSKONTEKST

Pædagogisk progressivisme og reformpædagogik har med sin barncentrering og udviklingstænkning præget dansk pædagogik, bl.a. gennem lærer- og pædagoguddannelsen.² Den har dermed spillet en rolle for hvilken udvikling, der implicit tiltænkes hvilke børn i dansk pædagogik. Derfor er det fortsat vigtigt at granske i hvilken form for intellektuel arv, som progressivismen efterlader pædagogikken

1 Citatet er en forkortning af et citat af Mortensen 1941: 53, hvor en bisætning er taget ud. Hele citatet bringes senere i artiklen i sin fulde længde. Det forkortes her af formidlingsmæssige hensyn.

2 Green m.fl. 2007; Webb 1997.

med. Det har betydning for børn og hvilke udviklingsmuligheder, forskellige børn tilskrives.

Progressivisme og reformpædagogik er et svært afgrænseligt fænomen. Forskningsmæssigt er der dog bred enighed om, at der er tale om et sammensat fænomen, der blev formet af forskellige bevægelser og aktører fra omkring år 1900, ligesom der også er enighed om at fænomenet er et internationalt fænomen med samtidige nationale træk, benævnelser og organiseringer, senest i Vikströms afhandling om pædagogik og eugenik.³ Det beskrives her såvel som i andre forskningsarbejder, hvordan en skolekritik voksede frem. Såvel danske som udenlandske pædagogiske professionelle begyndte at være kritiske over for skolen, som den var, idet de pegede på, at frigørende interesser kunne spille en rolle.⁴ I takt med, at barne- og udviklingspsykologien voksede frem, blev barnesynet et nyt indslag i skolekritikken. Barnesynet blev omdrejningspunkt for udviklingen af nye relationer mellem barn og voksen og for nye pædagogiske metoder og tilgange, som var baseret på videnskabelig viden. På grund af det sammensatte fænomens karakter var nogle af metoderne og skoledannelserne også baseret på andre typer af viden, der ligeledes havde med barnets indre at gøre, f.eks. religiøse og spirituelle vidensformer.⁵

Ud fra en pædagogikvidenskabelig interesse er det rimeligt at antage, at pædagogisk progressivisme (som fænomenet primært kaldes i britiske og amerikanske kontekster) og reformpædagogik (som fænomenet kaldes i tysksprogede europæiske lande) er en pædagogisk tænkning, der tager udgangspunkt i barnet og i den natur og de drivkræfter, som barnet tilskrives.⁶ Herfra tilrettelægges den praktiske pædagogiks rammer, betingelser og stof, således at barnet og dets natur, hvad end den måtte være, kan komme til udfoldelse i sociale og kulturelle sammenhænge. Det er således denne snævre pædagogiske tænkning, der er denne artikels genstand.

Når pædagogisk progressivisme med fokus på barnet som havende en natur, hvorfra det kan udvikles, er et interessant studieobjekt, skyldes det, at naturen er et tvivlsomt udgangspunkt. Som Thing har formuleret det i relation til en bred kulturradikal frigørelsestænkning, tilskrev denne frigørelsestænkning "negeren" og den sorte jazzmusiker både naturlighed, originalitet og primitivitet, og et paradoks opstod, eftersom "naturen er en problematisk allieret".⁷ Thing afviser forestillingen om en oprindelig natur med henvisning til, at det er "uholdbart at tro",

3 Vikström 2021: 25–28.

4 Brehony 2001; Cunningham 2001; Jenkins 2000; Nørgaard 1977; Øland 2010; 2013.

5 Middleton 2013; Jenkins 2000.

6 Darling and Nordenbo 2003; Øland 2017a.

7 Thing 1994: 9.

at henholdsvis “amerikanske negre skulle være mindre samfundsmæssigt prægede, mere natur”, eller at “børn er natur”.⁸ Han insisterer på menneskets historiske strukturering. Som den sociologisk og historisk orienterede pædagogikforsker jeg er, interesserer det mig snarere, hvilken betydning det har, at en tro på barnets natur og udvikling i relation til kulturel og samfundsmæssig udvikling vinder frem og bidrager til at hierarkisere mennesker i typer af mennesker (racer). Det interesserer mig, hvordan denne tro – der foregiver at kunne realiseres universelt og gælde barnet universelt – er opstået og virker socialt og kulturelt inden for pædagogikken, uanset at det kan anses for at være en uholdbar tro.

Ligesom progressivismen og reformpædagogikken er svær at afgrænse, er forskningen om fænomenet også svær at indhegne. Den snævre forskningskontekst for denne artikel er den forskning, der har problematiseret progressivismen og reformpædagogikken ved at fremdrage dens paradokser og undersøge effekterne af progressivismens godgørende oplysningsprojekt. Baker har i filosofisk og historisk forstand undersøgt den både produktive og undertrykkende arv, som ligger i den omfattende udviklingstænkning, der gennem 1900-tallet blev knyttet til progressivismen, og som mest af alt har fungeret som en normaliserende kraft i skolesystemet.⁹ Jenkins har undersøgt den sociale baggrund for de aktører, der skabte den pædagogisk progressive diskurs omkring *New Education Fellowship* 1920-1950.¹⁰ Hun fandt, at diskursen blev skabt af middelklassen, nemlig skolelærere, universitetsforskere og psykologer, hvilket bidrog til at problematisere progressivismens påståede universelle karakter.

Flere forskere har undersøgt forholdet mellem eugenikken og pædagogikken i bl.a. USA, Tyskland og Sverige.¹¹ Thomas Fallaces studier af den tidlige amerikanske progressivisme er særlig interessant i forhold til denne artikel.¹² Fallace viser, hvordan ideen om barncentrering fremstår etnocentrisk og vedbliver med at have det hvide menneskes særlige udviklingskraft og sociale overlegenhed som omdrejningspunkt. Han viser også, hvordan ideerne blev særligt operative i forhold til skolegang for “American Indians, African Americans, and non-White students in territories acquired by the United States (Hawaii, Cuba, Puerto Rico, and the Philippines).”¹³ Den samtidige promovning af hvid overlegenhed på den ene side og udbredelsen af en barncentreret pædagogik og nye former for medborgerskab på den anden side kommer også til udtryk i andre undersøgelser. Det

8 Thing 1994: 10.

9 Baker 1999.

10 Jenkins 1989.

11 Se Vikström 2021: 32–42 for en forskningsoversigt.

12 T.D. Fallace 2015; T. Fallace 2015; 2017.

13 T.D. Fallace 2015: 34.

er bl.a. tilfældet med et studie af, hvordan kolonialismen blev moderniseret gennem diskussioner af hvordan "native people" kunne undervises.¹⁴ Noget lignende udtrykkes også i studier af, hvordan grønlandske børn blev genstand for modernisering og fordanskning efter omdannelsen af Grønland til et amt 1953,¹⁵ eller i studier af hvordan indvandrerbørn i 2000'erne forstås med progressivismens kulturelle konstruktioner af barnets potentiale skabt gennem 1900-tallet og lagret i dansk pædagogik.¹⁶

Der er således en del forskning, der peger på, at progressivismen er sammenhængende med racismen (og omvendt). I racismeforskningen kommer dette også til udtryk i studier af det, man samlet set kan kalde hverdagsracisme, i en skolekontekst. Jaffe-Walter (2016) har eksempelvis vist, hvordan dominerende tilpasningsstrategier indhyles og skjules i læreres liberale og godgørende indstilling til elever med ikke-vestlig og/eller muslimsk baggrund.¹⁷ Skadegård har demonstreret, hvordan mikrodiskrimination og det, hun kalder godgørende diskrimination, bliver viklet ind i hverdagens normative praksis, som er præget af venlighed og gode intentioner om at ville hjælpe elever, der på den ene eller den anden måde anses for at være bagud og have behov for hjælp, hvorved læreren fremstår som moralsk overlegen.¹⁸ På et mere overordnet plan har McEachrane vist, hvordan der i de nordiske lande er en selvforståelse af at være "progressive humanitarians", som er så stærk, at racisme ofte ikke anerkendes som en social dynamik.¹⁹ Hos McEachrane knyttes dette til et universelt menneskerettighedsregime, som de nordiske lande har promoveret, og som indeholder en idé om, at vestlige liberale demokratier er og må være den universelle og uundgåelige skæbne for enhver samfundsmæssig udvikling.

UNDERSØGELSESPØRGSMÅL OG INTELLEKTUEL HISTORIE

Denne artikel bidrager til den her skitserede forskningskontekst. Jeg ønsker at udforske dansk progressivismes barncentrering og udviklingstænkning med udgangspunkt i undersøgelser af kildemateriale, der vedrører progressivismens ideudvikling i Danmark i perioden 1928-1952. Undersøgelsesspørgsmålet er derfor: Hvordan knyttes progressivismens pædagogiske begreber om barn og udvikling til ideer om menneskeslægtens, kulturkredsens og samfundenes udvikling? Dette spørgsmål er teoretisk-analytisk underbygget af Ahmeds begrebsliggørelse

14 McLeod and Paisley 2016.

15 Jensen, Nexø, & Thorleifsen 2020; Hermann 2021.

16 Øland 2012.

17 Jaffe-Walter 2016.

18 Skadegård 2017: 220.

19 McEachrane 2014: 101.

af, hvordan racisme skjules med institutionaliseringen af inklusions- og mangfoldighedsarbejde, samtidig med at de grundlæggende begreber, der organiserer menneskeligt liv, er racialiserede.²⁰ Det er også teoretisk-analytisk underbygget af Wynters historisk-orienterede kulturteoretiske værker, der viser, hvordan det gik til, at: “the present ethnoclass (i.e. Western bourgeois) conception of the human, Man, [which] overrepresents itself as if it were the human itself”.²¹ På denne baggrund gentænker Wynter humanismen og det menneskelige grundlag med reference til en dybere forståelse af menneskelig erkendelse og praksis.

Som Hvenegård-Lassen og Staunæs siger det i deres fortolkning af Wynter,²² argumenterer Wynter for, at “‘det menneskelige’ er en genre, hvis historiske tilblivelse knytter sig til racialisering”, hvilket er sket gennem en “enormous act of expression/narration”.²³ Wynter indkredser således, hvordan europæisk humanisme og kolonialisme spillede sammen. Det betød, at selve begrebet om, hvad det vil sige at være menneske, blev baseret på stereotyper om negationen af dette menneske, dvs. systematisk og omfattende degradering af det ikke-europæiske menneske. Det blev muligt af, at Europas opdagelse af sit selv skete samtidig med opdagelsen af den Anden. Wynters pointe er, at et menneske, der opgøres som negationen (den Anden) i denne kulturhistoriske situation, bliver tvunget til at afskære sig fra sig selv for at være et fuldgældigt menneske. Det er denne indsigt, som artiklen trækker på.

Det er også på denne baggrund, at artiklens forståelse af racialisering og racisme skal forstås. Race reduceres altså ikke til et spørgsmål om kropslige markører eller biologi, men forstås som resultat af racialiseringsprocesser, der i samfund og historie har skabt raciale forskelle og dermed kategorien race.²⁴ Det betyder, at racialiseringsprocesser – selvom de forandrer sig og kan være iklædt inkluderende og godgørende masker – (re)producerer en racial struktur. Det vil sige en struktur, der installerer under- og overordningsrelationer, som tildeler privilegier til “Europeans (the peoples who became “white”) over non-Europeans (the people who became “non-white”)”.²⁵ Dette beskrives også som en racisme uden racister. Artiklen betjener sig således ikke af det, der i forskningslitteraturen benævnes det eurocentriske begreb om racisme, hvor racisme afgrænses til at være forbundet med bekæmpelse af racistisk og nazistisk ideologi i 1930’erne og 1940’erne.²⁶

20 Ahmed 2012; 2016.

21 Wynter 2003: 260.

22 Hvenegård-Lassen og Staunæs 2019: 45.

23 Wynter 2003: 263–64.

24 Lentin 2020: 33.

25 Bonilla-Silva 2018: 8.

26 Lentin 2014; Stage & Øland 2021.

Racisme opfattes i stedet for som udtryk for en strukturel ulighed, der, som både Ahmed og Wynter beskriver det, er blevet vævet ind i grundlæggende praksisser og tænkning, og som understøtter, nedsænker, inddeler eller hierarkiserer forskellige former for liv og eksistens.

Måden at spørge til race på er således historisk. Historieforståelsen bryder dog med tidligere tiders historieskrivnings optagethed af lineære udviklingshistorier og idealisering af fremskridt og frigørelse for at kunne fokusere på de fænomener, som ideen om fremskridt og udvikling skjuler. Flere har beskrevet, at dette er særligt vigtigt i studiet af racialiserings- og andre sociale dominans- og differentieringsprocesser. Disse forfattere har bl.a. udviklet socialhistoriske begreber om spørgsmål, hjemsøgninger og vragrester for at kunne beskrive undertrykte realiteter og for at kunne iagttage, hvordan det, der henvises til en plads i fortiden, dukker op senere.²⁷ Min tilgang er desuden præget af den variant af idéhistorien, der beskrives som intellektuel historie,²⁸ hvis formål er at fremdrage de implicite antagelser, der opererer i tænkning på tværs af aktører i en periode, hvilket også gjorde sig gældende i Fallaces studie.²⁹ Det betyder, at jeg er mindre interesseret i aktørerne som sådan og i forskelle på aktører – og mere interesseret i den tro, der binder dem sammen, og som kan rekonstrueres som et væv af mening. Intellektuel historie bevæger sig i retning af ideernes socialhistorie i sin optagethed af ideernes effekter og den arv, de efterlader. Samtidig er intellektuel historie ikke optaget af udvikling og afgrænsning af perioder.³⁰ Oversat til denne artikel betyder det, at jeg studerer en historisk periode, men ikke går op i udviklingslinjer i perioden. Ikke fordi, det ikke kunne være interessant, men fordi formålet snarere er at afmytologisere den idéudvikling, progressivismen udvirkede, og for studere den intellektuelle arv, den efterlader pædagogikken med.³¹

KILDEMATERIALE OG ANALYSE

Kildematerialet er pædagogiske tidsskrifter, hvor synspunkter med reference til barnets indre og barnets udvikling blev fremført og udvekslet. Det er således i de pædagogiske tidsskrifter, snarere end i 'store tænkeres' bogudgivelser eller i politiske markeringer og bekendtgørelser, at jeg kan finde materiale i forhold til artiklens undersøgelsesspørgsmål om begreberne barn og udvikling og de ideer, som de blev forbundet med. Pædagogiske tidsskrifter er da også blevet kaldt "alle

27 Gordon 2008; Stoler 2016; Thygesen & Øland 2021; Øland 2017b.

28 Cuttica 2015.

29 T.D. Fallace 2015: 7.

30 Cuttica 2015: 259.

31 Depaepe 2013: 467.

kilders moder” i pædagogikkens historie, idet de netop giver indblik i teori- og idéudviklingen, som ledsagede den praktiske pædagogik og tilrettelæggelse:

“Indeed, pedagogical periodicals constituted not only a mirror of the times, but they were also in most cases educational journals by educators (schoolmen rather than schoolwomen) and for educators (schoolwomen rather than schoolmen at least for what concerns primary education in the 20th century) true guides to the theory as well as the practice of education. Thus, we feel we may indeed describe this ‘pedagogical press’ as the ‘mother’ of all sources for the history of education.”³²

Depape og Simon siger, at tidsskrifterne er “a true goldmine for educational historiography” for at understrege deres værdi for historisk forskning.³³ Jeg studerer på denne baggrund teori- og ideudviklingen sådan som den kan iagttages på tværs af toneangivende pædagogiske tidsskrifter i perioden 1928-1952.

Kildematerialet dækker en periode, hvor et dansk progressivt pædagogisk miljø etablerede sig med konferencer og tidsskrifter. Perioden er nærmere bestemt defineret ved etablering og opløsning af de tidsskrifter, der var knyttet til den danske sektion af *New Education Fellowship* (NEF). NEF var hjemsted for nye pædagogiske ideer med barnet i centrum, men med så forskellige indspil som oplysningsfilosofi, børnepsykologi, psykoanalyse, spirituelle vidensformer, kulturpolitik, kunst, musik og anvendt videnskab. Her samledes skolefolk og pædagoger, og de mødtes med politikere, kunstnere og videnskabsfolk til internationale og nationale konferencer. NEF i Danmark var relateret til tidsskriftet *Den Frie Skole* 1928-1939, som blev til *Pædagogisk-psykologisk tidsskrift* 1940-1952. Fra 1953 blev dette tidsskrift slået sammen med et andet tidsskrift, som var det største tidsskrift i Danmark, nemlig *Vor Ungdom*, som havde eksisteret siden 1879, udgivet af Det Pædagogiske Selskab. I begyndelsen af 1900-tallet var det det eneste større pædagogiske tidsskrift i Danmark. Det var orienteret mod skolefagenes og lærerstandens samfundsværdi, skolens forankring i religionen og fædrelandets historie. Det blev imidlertid også præget af de nye progressive tanker om barnets natur og udviklingskræfter. Derfor er dette tidsskrift også inkluderet som kildegrundlag. Endelig har jeg inddraget *Dansk Børnehaveråd*, som blev udgivet af en forening af samme navn, og som organiserede danske børnehavelærerinder

32 Depape & Simon 2009: 25.

33 Ibid.

fra 1932. I dette tidsskrift blev især barnet og uddannelsesforhold diskuteret.³⁴ Kildegrundlaget er altså *Den frie skole* (DFS) (1928-1939) og *Pædagogisk-psykologisk tidsskrift* (PPT) (1940-1952), *Vor Ungdom* (VU) (1928-1952) og *Dansk Børnehaveråd* (DB) (1932-1952). For at begrænse mængden af kildemateriale gennemlæste jeg systematisk et udvalg af årgange: 1928-29, 1932-33, 1936-37, 1940-41, 1944-45, 1948-49, og 1952.³⁵

Årgangene blev læst igennem, og tekster med reference til teorier eller ideer om barnets indre, barnets udvikling og relation til kultur og samfund, blev noteret. Teksterne består af fagartikler, rejseberetninger, bogomtaler o.a., herunder artikelsier, hvor teksterne refererer til hinanden. De kan f.eks. være udformet som svar på eller kommentarer til tidligere tekster eller tekster i samme tidsskriftsnummer. Alle tekster blev læst igennem, og centrale kategorier, sondringer og argumenter for hver tekst blev noteret. På baggrund heraf identificerede jeg fire overlappende emner med tilhørende tekstsamlinger, hvoraf de to er denne artikels kildegrundlag, nemlig tekstsamlinger vedr. emnet 'rytme, slægtens og barnets udvikling' (24 artikler) henholdsvis emnet 'barnenaturens, kulturkredsens og samfundenes udvikling' (143 artikler).³⁶

I det følgende analyserer jeg først de specifikke diskussioner om rytme- og musikopdragelse, for dernæst at analysere de bredere diskussioner af barnets natur og udvikling i relation til kultur og samfund. Enkelte steder underbygges analysen med eller relateres til fund fra den eksisterende forskning.

RYTME, SLÆGTENS OG BARNETS UDVIKLING

Et af omdrejningspunkterne for de nye tanker om barnets indre var emnet rytme- og musikopdragelse, herunder sang og bevægelse og de følelser og åndelige sindsstemninger og udviklingsmuligheder, der relaterer sig hertil. Her synes der

34 Der er andre tidsskrifter i perioden, som også kunne have været studeret, f.eks. *Unge Pædagoger* og *Børnesagens Tidende*, hvilket formodentlig ville bidrage med andre nuancer af diskussionerne, som jeg af gode grunde ikke kan uddybe nærmere.

35 Materialet er oprindeligt indsamlet i 2015-2016 i forbindelse med et større arbejde med at afdække teorier og ideer om barnets indre i perioden 1928-1952, udført i samarbejde med Christian Sandbjerg Hansen. Vi indsamlede materialer fra hver vores gruppe af tidsskrifter i henhold til de forskningsinteresser, vi i øvrigt havde. Ideen var at lave en fælles sociologisk og socialhistorisk analyse af de symbolske og sociale strukturer i 'rummet af ideer og teorier om børn og pædagogik i Danmark 1928-1952'. Samlæsningen af hver vores gruppe af tidsskrifter blev ikke foretaget, og den fælles analyse blev ikke realiseret. Det er alene materialet fra den gruppe af tidsskrifter, jeg indsamlede, som jeg anvender i denne artikel, men nu med et andet og mere fokuseret undersøgelsesspørgsmål i henhold til 'intellektuel historie' og ideernes socialhistorie.

36 De to andre emner, som ikke anvendes i denne artikel, er: 'psykologi og psykologiens videnskabelige prægninger' og 'problembørn, social orden og disciplin'. Alle fire emner er overlappende, så nogle artikler er placeret i flere emner.

at være to forskellige om end forbundne synspunkter på rytmisk opdragelse. Dels et synspunkt, der plæderer for *en forbindelse* mellem barnets før-rytmiske indre biologiske struktur og en højere rytmisk forståelse i kulturens struktur. Dels et synspunkt, der argumenterer for barnets åndelige-legemlige-sjælelige *enhed*, hvor barnets hele og naturligt tiltagende livskraft skal fremmes. Det er det første synspunkt, der i materialet knyttes til forskellige racer, og som også relaterer sig tydeligt til diskussionerne i det mere generelle tema om barnets natur. Astrid Gøssel, som også nævnes af Thing,³⁷ var den mest markante fortaler for dette synspunkt,³⁸ men også børnehavepædagog Kirsten Sigsgård fremfører synspunktet.³⁹ Astrid Gøssel var pianist og gymnastik- og musikpædagog, og hun underviste bl.a. på Kursus for Småbørnspædagoger, som var forløber til Seminarium for Småbørnspædagoger. Gøssel argumenterede for, at skolens musik- og sangarbejde skulle indrette sig på barnets "vekslende Tilstande", som skulle opfattes som skolens nye materiale. I modsætning til at være interesseret i "det der skulde læres i Lærestoffet"⁴⁰ skulle skolen nu indrette sig efter de impulser og den skabertrang, barnet udtrykte, så barnet kunne vokse fra de tilstande, det udtrykte. Den frie musikopdragelse skulle bringes "i Samklang med de indre Kilder hos Barnet, hvorfra alt skabende Arbejde har sit Udspring".⁴¹ Ideen var at "Barnet selv skal kræve Stoffet".⁴²

Gøssel argumenterede for en forbindelse og konsistens mellem "den barnlige musikalske struktur" og det, der med reference til Kerschensteiners pædagogiske grundprincipper, kaldtes "strukturen i dannelsesgodset".⁴³ Udgangspunktet var barnets "egen-udvikling", "egen-struktur" og "egen-sang og musik", og hvad der karakteriserede "egen-strukturens udvikling".⁴⁴ Hun argumenterede eksplicit i modsætning til et åndeligt orienteret synspunkt:

"Når nyere pædagogik tager mere forstående på barnet end ældre – hvad der vist er almindelig enighed om – skyldes det ikke *overnaturlige* love, men moderne forsknings indtrængen i *naturlige* love. Den frie forskning mener, at "det åndelige" vinder i værdi, når det opfattes funktionelt, dvs. i forbindelse til mennesker, naturen og

37 Thing 1994: 3-4.

38 Gøssel 1929a; 1929b; 1949a; 1949b; 1949c.

39 Sigsgård 1949.

40 Gøssel 1929b: 204.

41 Gøssel 1929a: 141.

42 Gøssel 1929a: 204.

43 Gøssel 1949a: 5-6.

44 Gøssel 1949c: 105.

samfundet i stedet for substantielt, som evige og uforanderlige love uden for mennesker.”⁴⁵

Den moderne forskning blev uddybet med gestaltpsykologi og musikvidenskab, og børnepsykologiske og musikhistoriske undersøgelser over “børns og primitive forhold til takt og rytme”.⁴⁶ Af denne forskning udledtes det:

“[A]t børn i børnehvealderen ikke kender til rytme i voksen forstand, men vel til en før-rytmisk form, der kan beskrives som en “leddelt helhed”, der både “holder-sammen-på” og giver de enkelte led en “fremadbevægende” karakter.”⁴⁷

Der blev således optegnet en forskel mellem på den ene side en voksen form for rytme, som børn og primitive ikke forstår, fordi de endnu ikke har nået det stadie, hvor denne forståelse er mulig, og på den anden side en barnlig og primitiv før-rytmisk form for rytme, der også tilhører primitive folk. Vigtigheden af at fastholde børn (og primitive) på tærsklen til det stadie, som de endnu ikke er nået til udviklingsmæssigt, blev betonet:

“Taktbegrebet – som ikke må forveksles med rytmebegrebet – er slet ikke udviklet hverken hos primitive eller børnehalebørn, og tilhører både i slægtens og den enkeltes udvikling en langt senere periode.”⁴⁸

Takt og “den klassisk-harmoniske melodi” var ikke passende for hverken børnehalebarnets udviklingsstadie eller den del af (menneske)slægten, der blev antaget for at være på et lavere udviklingsstadie, her benævnt primitive.⁴⁹ Hermed racialiseres de for pædagogikken helt grundlæggende begreber: barn og udvikling. Barnet synes underforstået at være et hvidt barn (det hører ikke til kategorien ‘primitive’), som forestilles senere i sin udvikling at kunne forstå takt og harmonier, mens primitive, som befolkningsgruppe per se, befinder sig på et lavere stadie, der gør at de ikke har umiddelbar udsigt til det samme.

Dette væv af meningssammenhænge trækker spor til den biogenetiske rekapitulationsteori, der – med spor af etnocentrisme og monokulturalisme – prægede

45 Gøssel 1949c: 105.

46 Gøssel 1949a: 6.

47 Gøssel 1949a: 6.

48 Gøssel 1949a: 6.

49 Gøssel 1949a: 6.

amerikansk progressiv tænkning i slutningen af 1800-tallet og begyndelsen af 1900-tallet.⁵⁰ Disse spor kan således også ses i dansk progressiv tænkning. Teorien antog, at det enkelte menneskes udvikling gengiver slægtens eller artens udvikling. Dette gav understøttelse til et idékompleks, der antog, at alle samfund og alle mennesker gennemgår samme sociologiske henholdsvis psykologiske stadier i lineær forstand, dog med den væsentlige afvigelse, at ikke-hvide befolkningsgrupper per se antages at sidde fast i tidligere udviklingsstadier, hvorfor de hierarkisk underordnes hvide grupper.⁵¹ Herved fremstår udviklingsbegrebet racialiseret. Det sidste findes der også eksplicitte udtryk for i den danske sammenhæng, jf. nedenfor.

Som del af argumentet om børns manglende forståelse af takt og harmonier blev der ført en særlig diskussion under overskriften 'musikdiskussionen'.⁵² Sigsgård opponerede f.eks. imod børneorkestre og børnedirigenter, da hun så et billede af en lille pige som "dirigerer sit orkester":

"Det er ikke naturligt for så små børn at musicere efter en dirigent. Endnu mindre naturligt er det at dirigere. Det hele er plagiat af musiklivet, som det udfolder sig i den voksnes koncertverden. På nogle virker det "sødt og morsomt" – på mig virker det stødende og ubehageligt i al sin unaturlighed og ubarnlighed."⁵³

Børn skulle altså ikke efterligne voksne, men følge deres egen-udvikling og blive på de stadier, denne udvikling indebærer. Det betød omvendt ikke, at børnene skulle "blive stående ved glæden ved det spektakel, som triangler, trommer og andre instrumenter i skøn forening frembringer".⁵⁴ Gøssel deltog i den samme musikdiskussion og udtalte, at børn ikke skal være "ubetydelige statister, der "lærer" at falde ind med enkelttoner fra de eensteminge instrumenter".⁵⁵ Barnet skal blive på sit stadie, fordi det ikke – i utide – kan opfatte den helhed eller den kultur, som et højere stadie vil repræsentere. Problemet opsummeres således:

"[O]pfatter børnene den helhed, de falder ind i og er led i? Det gør de naturligvis ikke, fordi strukturen i dannelsesgodset, d.v.s. orkester-

50 T.D. Fallace 2015: 14; Øland 2021.

51 T.D. Fallace 2015: 8, 14.

52 Se titler på artikler af Gøssel, Skovgaard og Sigsgård.

53 Sigsgård 1949: 54.

54 Sigsgård 1949: 55.

55 Gøssel 1949a: 7.

sammenspillet, ligger mindst en halv snes år forud for strukturen i børnenes udviklingspsykologiske standpunkt.”⁵⁶

Det er muligt – gennem et såkaldt objektivt syn på barnesangen og dens struktur og udvikling⁵⁷ – at lave aktiviteter, der stemmer overens med barnets udviklingspsykologiske struktur, hvor den frivillige efterligning, når børnene omformer det, de hører, til deres egen struktur, forsøges udsondret fra den tvungne, hvor børnene skal gengive “voksningene nøjagtigt”.⁵⁸ Der henvises til, “at vi i “modningsbegrebet” har fået et mere biologisk funderet begreb end det filosofiske “vom kinde aus” og det stiller opdragelsen op på et mere reelt grundlag”.⁵⁹

En anden debattør, Sonja Skovgaard, som lavede rytmik- og musikpædagogiske aktiviteter, argumenterede imidlertid for børneorkestre og Guds skaberånd i direkte opposition til Gøssels (og Sigsgårds) synspunkter:

“Ja, fru Gøssel, vi er nogle endnu, der tror på en skaber bag det skabte, nogle, der har set, at der er noget, der er grænseløst større end et menneske selv, og som derfor ikke kan bøjse os for den viden-skab, der gør mennesket selv til centrum og udelukker den faktor, der hedder ånd. Den rent biologiske pædagogik er hedensk, hvor meget rigtigt der så end er i den moderne psykologi. At mennesket ikke blot trænger til selvudvikling og produktivitet, men også til at lære at kunne styre sig selv og de opdagede kræfter burde tiden være et ønskeligt – eller uønskeligt – bevis på. Menneskeheden er undergivet en ensidig udvikling, hvor den glemmer, at mennesket også har en åndelig side.”⁶⁰

Som ovenfor nævnt findes der således et mere udfoldet åndsvidenskabeligt synspunkt på rytmisk opdragelse. Her var det centrale barnets åndelige-legemlige-sjælelige *enhed*, hvor barnets hele og tiltagende livskraft skulle fremmes.⁶¹

56 Gøssel 1949a: 8.

57 Gøssel 1949b: 55.

58 Gøssel 1949a: 8.

59 Gøssel 1949a: 8.

60 Skovgaard 1949, 79.

61 Det åndelige i mennesket tænkes f.eks. i Rudolf Steiners åndsvidenskab forbundet med det åndelige i verdensaltet, som hos Steiner er en slags gudsbegreb, hvorfor sammensætningen af Gud og Steiner giver mening (Steiner 1981; Øland 2017a: 116). Også i den internationale litteratur om vidensformer i progressivismen optræder videnskabelige og spirituelle eller religiøse vidensformer som samtidige elementer af progressivismen. Sue Middleton skriver eksempelvis, at Beatrice Ensor, som i 1921 var med til at grundlægge *New Education Fellowship*, var teosof og i 1915 havde grundlagt “Theosophical Fraternity in Education”

Synspunktet er interessant, fordi det ikke på samme måde som det biologisk orienterede synspunkt knyttede an til sociologiske stadier eller implicit refererer til forskellige racer eller stadier. Synspunktet opererede med typer af modningsprocesser, som man måske kan kalde humanistiske, og med en forståelse af mennesket, som ikke privilegerer et menneskesyn baseret på naturvidenskab, biologi og/eller psykologi. Synspunktet fremførtes især af Gerda Alexander, som bl.a. var uddannet fra en rytmiskole i Tyskland. Hun var optaget af Rudolf Steiners åndsvidenskab og blev afspændingspædagog i Danmark:

“Det som enkelte Pædagoger i Praksis har erkendt, er for første Gang videnskabeligt lagt klar i den dybe Sammenhæng i Rudolf Steiners Pædagogik og i mange Skoler Verden over anvendt efter hans Erfaringer i Waldorfskolen i Stuttgart. Den som kan se, faar af Barnets Krop og Bevægelser et klart Billede af dets aandelige Tilstand. Hæmmer jeg Barnets Trang til frie Bevægelsesudtryk ved at indstudere ubarnlige Bevægelsesformer, hæmmer jeg samtidig Barnets Fantasi.”⁶²

Meningen var, at børnene gennem aktiv efterligning langsomt skulle tilegne sig rytmen og blive mere og mere frie og naturlige, kropslig smidige og robuste. Således kunne man fremme iagttagelsen af “barnets livskraft”, og hvordan legemet og forstanden udviklede sig i en helhed.⁶³ Ideen var, at kroppen kunne blive et redskab for sjælen og ånden, som kunne udvikle sig samlet. Dermed blev der argumenteret for at fremme barnets hele og tiltagende livskraft i modsætning til for tidlig intellektuel belastning, som kunne skabe:

“.. alvorlige organiske Forstyrrelser senere i Livet: øver jeg ikke min Fingerbevægelighed, bliver stemmen hæs, er Gangen urytmisk, kan jeg se tilsvarende Fænomener i Sætningsopbygningen.”⁶⁴

I modsætning til den klart biologiske orienterede tilgang med tydelige stadier, hvor barnet momentant skal opholde sig, er der her tale om en glidende udvikling

(Middleton 2013: 97), som var en forening med afdelinger i flere lande i Europa, i Indien og i Australien. Ensor bragte således internationale, spirituelle og guddommelige vidensformer ind i den progressive bevægelse. Interessant i den sammenhæng er det også, at Steiner, før han blev engageret i antroposofien, var medlem af en teosofisk forening.

62 Alexander 1940: 90.

63 Blensdorff 1933a; 1933b.

64 Alexander 1940: 89.

af hele mennesket, ikke kun menneskets biologi og psykologi. Her er og bliver barnet til gennem løbende aktiv efterligning. Det gør det alt andet lige sværere at programmere i relation til grupper og samfund, hvilket måske kan forklare, at dette ikke nævnes i denne forbindelse. Det betyder, at selvom progressivismens begreb om barn (og barnets udvikling) i altovervejende grad racialiseres, er der også elementer i progressivismen, der ikke gøder jorden for racialiseringen. Disse elementer repræsenterer – måske – en tænkning om menneskelig erkendelse og praksis, som ikke er bundet til en overrepræsentation af det vesteuropæiske menneske og dets skabelse i relation til negationen af dette menneske, dvs. i relation til en degradering af det ikke-europæiske menneske.

BARNENATURENS, KULTURKREDSNES OG SAMFUNDENES UDVIKLING

Et andet og fyldigere omdrejningspunkt for de nye tanker om barnets indre angår mere generelt barnets natur, hvordan denne natur udvikles, stimuleres og bliver til menneskelighed og relaterer sig til kulturel og samfundsmæssig udvikling. Også dette emne er primært præget af biologiske, psykologiske og psykoanalytiske tråde med reference til nye skoler og pædagogiske tilgange i et internationalt miljø; synspunkterne udvikles også i relation til historiske, komparative og antropologiske træk. Disse synspunkter brydes mere konkret ofte i forhold til, om barnet eller læreren skal forme skolen og den pædagogiske udvikling.

Parallelt med den tidligere tekstsamling om rytmeopdragelse, hvor barnets indre kilder blev omtalt, markerede Sigurd Næsgaard sig. Han var lærer, filosof og psykolog, herunder privatpraktiserende psykoanalytiker. Han udtalte i denne tekstsamling om barnets "ledere":

"Vore Børn kan gro selv, og vi maa lade dem gro. De ejer en Verden af Ledere i deres eget Indre, der styrer Væksten, ikke blot den legemlige Vækst, men ogsaa de forskellige Lag af Sjælen, Sanserne, Følelserne, Instinkterne, Iagttagen, Tænkeformerne, Viljesformerne, Fantaseringen og de Bygninger, der rejses af dette Materiale i Sjælen."⁶⁵

De indre ledere foldes ud i løbet af de første to-tre år, så barnet "staar færdigt som Artsvæsen", hvorefter alle disse anlæg kan gro "naar vi giver dem Næring".⁶⁶

65 Næsgaard 1928: 13.

66 Næsgaard 1928: 13.

Når denne nye viden om barnets indre skal udvikles i skolen og ved hjælp af pædagogik, hentes der inspiration udefra, hvilket bl.a. formidles af lærer og senere psykolog Anna Marie Nørvig. I en nekrolog over den belgiske læge, pædagog og psykolog Ovide Decroly beskrev Nørvig eksempelvis Decrolys skole, som refererede til et program eller en plan for kulturtilegnelsen i skolen. Her blev der gjort rede for forskellen til den italienske læge Maria Montessoris tilgang: "Montessori [vil] ikke have en fælles Plan for Børnene paa dette Punkt".⁶⁷ Nørvig fortalte, at hun i en samtale med Decroly spurgte, om det var muligt, at alle børn kunne komme til at interessere sig for det samme emne på den samme tid, hvortil Decroly skulle have svaret: "Ja, for det *er* Barnets primitive Interesser. Og de *er* til Stede latent hos alle Børn, og de *vil* dukke op, naar Læreren kommer med Stoffet".⁶⁸ Her får man indtryk af den stærke biologiske og psykologiske tænknings betydning for den pædagogiske tilrettelæggelse. Et slægtsskab mellem amerikanske John Deweys psykologi og Decrolys praksis betones, fordi de begge lægger vægt på barnets primitive interesser.⁶⁹ Anden inspiration fra den amerikanske progressivisme formidledes også, nemlig Winnetkaplanen, som blev beskrevet som værende nært beslægtet med både Montesorris børnehaver, Decrolys skole og Deweys filosofi. Winnetkaplanen havde pædagogiske retningslinjer der:

".. paa en smuk Maade finder en Balance mellem de Krav, som det nuværende Samfund stiller til sine Skoler, og de Krav, som psykologisk orienterede Opdragere i vore Dage maa stille til sig selv i Retning af at give Plads for Barnets Interesser, Barnets Selvstændighed og skabende Evne."⁷⁰

Winnetkaplanen udviklede desuden individuelt orienterede materialer, der dog var indrettet i trin, f.eks. i matematik. Her var pointen, at barnet skulle blive på sit trin og ikke gå videre til næste trin før det mestrede det foregående trin. Geografi og historie var slået sammen til samfundslære, og "saa [kommer] den Arbejdsform, som vi aldeles intet tilsvarende har til",⁷¹ nemlig "Gruppearbejde og selvstændigt skabende Arbejde",⁷² som fyldte halvdelen af skoletiden. Som eksempel nævntes, at "Børnene studerede Grottemenneskets Liv", hvorved de fik forståelse for andre folks livsbetingelser.

67 Nørvig 1932: 278.

68 Nørvig 1932: 278.

69 Nørvig 1932: 279.

70 Nørvig 1933: 123.

71 Nørvig 1933: 129.

72 Nørvig 1933: 130.

Selvom gruppearbejde og skabende arbejde ikke var meget udbredt i Danmark på denne tid, var der i tekstsamlingen fokus på fantasi og spontan aktivitet. Inger Kristine Mortensen, som var småbørnspædagog og underviser ved Kursus for Småbørnspædagoger, omtalte et kapitel om fantasi i Montessoris bog *Spontaneous Activity in Education*: "Skabende Værdi har Fantasien kun, naar den arbejder ud fra et Virkelighedsgrundlag".⁷³ Hun udfoldede videre, hvordan fantasiens udvikling hang sammen med menneskeslægtens udvikling, og hun hierarkiserede eksplicit med reference til forskellige befolkningsgruppers udvikling:

"Man sammenligner ofte den Udvikling Børn gennemløber, med Menneskets Udvikling gennem Tiderne i grove Træk, man sammenligner saaledes Børns Udslag af Fantasi med primitive Folkeslags; men mens de vilde Stammer bliver staaende paa omtrent samme Udviklingstrin, hildede i Overtro og Rædsel for Ting, de ikke forstaar, saa venter vi dog, at vore Børn skal fortsætte deres Udvikling og billedlig talt staa på vore Skuldre, føre vor Kultur et lille Trin videre."⁷⁴

Her udtrykkes aspekter af den biogenetiske rekapitulationsteori, hvorved udviklingsbegrebet og begrebet om barnet fremstår racialiserede. Den principielle over- og underordning mellem befolkningsgrupper er klar med betoningen af, at ikke-hvide befolkningsgrupper, her de primitive folkeslag og vilde stammer, i deres uvidenhed bliver stående og sidder fast i tidlige primitive udviklingstrin, mens 'vore Børn' kan og skal fortsætte udviklingen og bringe kulturen et trin videre.⁷⁵ Barnet, dvs. det hvide europæiske barn/'vore' børn, fremstår som et sammenpresset billede på menneskehedens uendelige evolution, mens ikke-hvide grupper sidder fast i lavere stadier i selvsamme evolution. Progressivismens udviklingstænkning blev altså koblet til en etnocentrisme, der tildelte hvide og sorte fundamental og principiel forskellig udviklingskraft. Mens de ikke-hvide vilde som gruppe kun havde en begrænset udviklingskraft i sig, havde det hvide barn som individ og gruppe så meget mere udviklingskraft, at det kunne udvikle kultur og vedholdende vinde terræn.

I andre tekster blev denne omfattende udviklingstænkning, som blev tilskrevet det hvide barn, det, der gjorde, at den nye diskussion om personlighedens udvikling ikke udartede i individualisme og egoisme, men i stedet viste mod menneske-

73 Mortensen 1941: 51.

74 Mortensen 1941: 53.

75 T.D. Fallace 2015; T. Fallace 2015.

hedens udvikling "som vi er skabte til at erobre".⁷⁶ Kyrre, som var skoleinspektør og formand for Det Pædagogiske Selskab, citerer en britisk forfatter for at sige:

"Fri ethvert Barn paa Jorden fra dets individuelle Selvs Begrænsning, løfte det op i Samfund med Menneskeaaanden i Fortid, Nutid og Fremtid, give det Del i det store Eventyr, som ligger foran Menneskeheden netop nu, hjælpe hvert enkelt Individ til at se sig selv som en Del af et levende Hele."⁷⁷

Her må man forstå, at der i 'vore børn' er en civilisatorisk kraft, som kan udvikle kultur og samfund. Dette fremgik også i en tekst om skolens forhold til kunst, hvor den første spire til kunst henførtes til, da mennesket i slægtens historie fik kraft og energi til at udsmykke og "omsætte et Overskud af Tid og Kraft i en Skønhedsværdi [som] manifesterer sig paa forskellig Vis i Slægtens Historie".⁷⁸ Endelig fremgår det f.eks. også i lærer og psykolog Sofie Ribbjergs referat af åbningen af den første internationale Montessorikongres i 1929, at selvom man ikke kan forcere barnets udvikling, er det netop en udvikling mod fortsat højere niveauer uden markering af grænser (som det gælder for primitive). Om barnet siges det:

"Man kan ikke selv bringe det til at vokse, det vokser selv. Man kan ikke faa det til at tilhøre et bestemt Niveau, det er født i et bestemt Niveau, men kan maaske ved Hjælp af Omgivelserne vokse op i et højere Niveau."⁷⁹

I flere tekster relateres eksplicit til sjælelige instinkter og kvaliteter hos forskellige racer, men der udtrykkes ofte en vis skepsis over for den principielle forskelstænkning, selvom nogle af de mekanismer, der holder racismen ved lige, fastholdes. Et eksempel er en tekst af filosofiprofessor, dr.phil. Kort K. Kortsen, som var optaget af både psykopatologi og almene psykiske fænomener, hvor den interesse, som primitive folk havde påkaldt sig, blev diskuteret:

"De vilde Folk har altid paa Grund af den Mystik, der indtil den nyere Tid har hvilet over deres Tilværelse, stærkt interesseret Lægmanden. Flere forskere har besøgt dem for at studere deres Kultur, men mange Fejlvurderinger har fundet Sted, fordi man ikke har

76 Kyrre 1929: 55.

77 Kyrre 1929: 55.

78 Nørvig 1928: 76.

79 Ribbjerg 1929: 243.

forstaaet at tyde rigtigt de forskellige Udtryk, som disse primitive Folk har givet for deres indre Liv, der sikkert paa mange Punkter er meget forskelligt fra vort .. [...] .. Saaledes har f.Eks. en Franskmand tildelt de vilde en helt anden Logik end den, vi bruger. Jeg stiller mig meget skeptisk over for en saadan Paastand da jeg mener, de sindssyge har lært os, at de under Hallucinationer og midt i Tankeforvildelser arbejder med en Logik, der nøjere analyseret ikke er forskellig fra vor.”⁸⁰

Kortsen formodede, at fordi sindssyges logik lignede 'vores' logik, lignede de vilde logik også 'vores'. Samtidig antog han dog, at psykologiske drivkræfter var "blandede i forskellige Forhold og dermed givende hver Race sit Præg".⁸¹ Snarere end en hierarkisk og etnocentrisk orienteret udviklingstænkning med den hvide race på toppen giver dette indtryk af en ligestillet flerhed af racer. Straks herefter siges det dog, at "forskellige Racer" har været i besiddelse af forskellige instinkter, hvilket har givet dem forskellige "Karriere i Verdensløbet", hvor særligt "Den langskallede hvide Race" siges at have udmærket sig ved "Mod og Udholdenhed".⁸² I denne sammenhæng nævnes den amerikansk psykolog William McDougall, som har studeret vilde mennesker i deres eget miljø og skrevet om menneskets instinkter.

McDaugall nævnes også i en tekst af Sofie Rifbjerg, her også for hans bemærkelsesværdige studier af vilde stammer på Borneo, som han bl.a. skildrede i bogen *Social Psychology*, hvor han beskrev betydningen af kampinstinkt og vrede i opbygningen af civiliserede samfund. Han hævdede ifølge Rifbjerg, "at den germanske og angelsaksiske Race har naaet videst i kulturel Udvikling, netop fordi de er de mest krigeriske".⁸³ Rifbjerg stillede sig dog skeptisk an over for det, hun kaldte hans "Sammenblanding af Kampinstinkt og det kulturfremmede".⁸⁴ Det er uklart, om det var den specifikke sammenblanding eller den principielle sammenblanding af et psykologisk karaktertræk og en befolkningsgruppes kulturelle træk, som Rifbjerg var tvivlende over for. Både Kortsen og Rifbjerg udtrykte tvivl om disse sammenhænge, der havde med både en biologisk og en sociologisk orienteret mangelfuldhed at gøre, dvs. en systematisk under- og overordning af befolkningsgrupper, hvor hvide europæere tildeltes den naturlige overordning i universel udviklingsmæssig forstand.

80 Kortsen 1932: 390.

81 Kortsen 1932: 391.

82 Kortsen 1932: 391.

83 Rifbjerg 1933: 16

84 Rifbjerg 1933: 16.

Tilsvarende diskussion og tvivl fremførtes i rejseskildringer fra skolebesøg i Afrika, eksempelvis på missionærskoler, der også drev handelsvirksomhed i "engelsk Vest- og Østafrika", inkl. "Guldkysten", der som "gammel dansk Koloni", antages at have særlig interesse ifølge cand.mag. Karl Bøgholm⁸⁵, der arbejdede for forskellige aviser, og som var stifter af Danske Akademikeres Vestindiske Samfund. Han beskrev, hvordan skolemestre i Afrika så det som sin opgave at "hæve" Eleverne op til sig, danne dem i sit eget Billede", og hvordan det ventedes "af sorte Dreng og Piger, at de efter at have gaaet i hvide Skoler bliver halvhvide".⁸⁶ Bøgholm overvejer, om det "gaar an at stille Oplæring i hvid Kultur som den afrikanske Skoles fornemmeste Opgave", eller om det er "urigtigt at sprænge den gamle Traditions Kulturkreds".⁸⁷ Det blev desuden beskrevet, hvordan "Europas Elever", altså de "der har siddet paa hvid Skolebænk", også var dem, kolonistaterne fik problemer med: "Fremmedhadet, den farvede Nationalisme, træffer vi hos de unge, der er Europas Elever", og derfor var der nu – i 1933 – "opkommet en Tendens til at holde de sorte Skolers Ungdom – og dermed naturligvis Morgendagens Afrika – udenfor hvid Kultur".⁸⁸ Muligheden for at fastholde adskillelsen af sort og hvid, og at undgå at kolonistaterne fik problemer med den sorte befolkning, begrundedes med, at sorte og hvide tilhørte forskellige kulturkredse, hvorved den koloniale orden kunne bevares, ligesom dette systems underordning af sorte og overordning af hvide bevares.

Opsamlende kan det fastslås, at i diskussionerne i de pædagogiske tidsskrifter overvejer, at racer nok er kulturelt forskellige, men ikke fundamentalt forskellige, idet de f.eks. kan besidde grundlæggende samme logik og instinkter. Samtidig er der imidlertid en tro på universelle psykologiske og sociologiske stadier, som fastholder den vilde og den sorte som laverestående og med mindre udviklingskraft. Menneskeheden opdeles i to: En, der er universel, og en anden, der er partikulær. Det virker således som om, at det kun er muligt at komme til at vide, hvad det universelle menneske eller barn er gennem at blive fortalt, hvad det ikke er. Barnets og menneskets universelle natur konfigureres gennem billeder på, hvad det ikke er. På den måde bliver det klart, at det er det vesteuropæiske barn og menneske i naturvidenskabens billede, der ophøjes til at være det universelle barn og menneske. Dette menneske overrepræsenterer sig selv som om det var mennesket selv, som Wynter formulerer det i sin sondring mellem 'det vestlige menneske' og 'mennesket'.⁸⁹

85 Bøgholm 1933: 114

86 Bøgholm 1933: 111.

87 Bøgholm 1933: 111.

88 Bøgholm 1933: 112.

89 Wynter 2003: 260–63.

KONKLUSION: RACIALISERING AF GRUNDKATEGORIER SOM MEKANISME I RACISMEN

Det kan med baggrund i analyserne konkluderes, at progressivismen folder sig ud som en invitation til at blive menneskelig og moderne og dermed modtage civilisationen som gave. Analyserne har vist, at denne invitation i første halvdel af det 20. århundrede i Danmark udfolder sig ved hjælp af racialiserede begreber om barn og udvikling, hvilket kom til syne gennem rytme- og musikopdragelses-tænkning, men også, og ikke mindst, gennem mere generel tænkning om barnets natur og udvikling i relation til kultur og samfund. Progressivismens invitation til at blive menneskelig viser sig gennem progressivismens udviklingstænkning at være koblet til en etnocentrisme, der udstyrer hvide og sorte: det universelle europæiske barn og den særlige ikke-europæiske vilde eller primitive med fundamental og principiel forskellig udviklingskraft og status som menneske.

Der er med andre ord en racial struktur til stede i progressivismen derved, at progressivismens begreber om barn og udvikling er racialt kodede begreber. Begreberne står selvfølgelig for meget andet, men pointen i denne analyse er, at alt dette andet kan opfattes som knyttet til en racial kodning. Den intellektuelle arv efter progressivismen muliggør således fortsat racialisering og normalisering af pædagogikkens målgrupper. Dermed fortsætter reproduktionen af en racial struktur, dvs. et socialt system af over- og underordning, der tildeler europæere (mennesker, der med historien blev hvide) privilegier, herunder universel status, over ikke-europæere (mennesker, der med historien blev ikke-hvide). Et hierarki, en dominansform, en global menneskelig under- og overordning, sættes på plads ved, at der udspiller sig en idé om, at 'de' mangler, hvad 'vi' civiliserede og uddannede europæere har. Det er derfor rimeligt at antage, at den barncentrede progressivisme kan siges at indeholde nogle erkendelsesmæssige mekanismer, der er centrale for racismens funktionsmåde.

Det kunne tyde på, at den racisme, der cirkulerer med progressivismen, kan beskrives som det, Ahmed kalder "educated racism", dvs. en racisme der er knyttet til samfundsmæssig forpligtelse på at forbedre sociale forhold, eksempelvis gennem pædagogik og uddannelse.⁹⁰ Det er en racisme, hvis fremtrædelsesform er høflig og tænksom, og f.eks. eksisterer i uddannelsesinstitutioners inklusions- og mangfoldighedsarbejde, men som også tager form som det, Ahmed kalder en uoverstigelig mur.⁹¹ Muren refererer til, at institutioner er træge, fordi de kategorier, de baserer sig på, på forhånd er restriktive og ekskluderende. Denne artikels analyse af begreberne barn og udvikling, og visningen af dem som racialt kodede,

90 Ahmed 2012.

91 Ahmed 2012: 25–26, 173–87.

er eksempler på kategorier, der kan fungere som en uoverstigelig mur, fordi begreberne på forhånd udelukker racialet minoriserede mennesker fra at have højt udviklingspotentiale. Muren kan per definition ikke overstiges for den gruppe af mennesker. Det kan man få øje på, når den detaljerede pædagogiske diskussion om rytmeopdragelse og barnets natur og udvikling undersøges, som det er gjort i denne artikel.

For at forstå, hvordan historien – med sine begreber om barn og udvikling – folder sig ind og ud i nutiden, har jeg vist, at en historisk tilgang, der betjener sig af intellektuel historie som en slags ideernes socialhistorie, kan tjene til at forstå dybden og varigheden af de racialiseringer, der cirkulerer med og reproduceres som erkendelsesmæssige forudsætninger gennem progressivismen.

SUMMARY

This article explores the key concepts of 'child' and 'development' within Danish educational progressivism. Progressivism is understood as an educational way of thinking taking as its starting point the child, its nature and driving forces, and organising educational frames and guidelines so that the child can expand and develop its potential further. The research question, which is related to Sara Ahmed's and Sylvia Wynter's feminist and cultural inquiries, is: how are concepts of 'child' and 'development' within educational progressivism connected to ideas about the development of the human race, cultural spheres and societies? The purpose of posing this question is to be able to think about the intellectual legacy that progressivism has passed on. The source material is three educational periodicals from a period (1928-1952), where a Danish network of progressives established itself with conferences and periodicals. The periodicals are *Den frie skole* (1928-1939), *Pædagogisk-psykologisk tidsskrift* (1940-1952), *Vor Ungdom* (1928-1952) and *Dansk Børnehaveraad* (1932-1952). Texts referencing ideas and theories about the child and its development in relation to culture and society were photographed and stored electronically. Two themes were identified and analysed: one about 'rhythm, development of the child and the human race', and one about 'the child's nature and the development of cultural spheres and societies' substantiated by 24 and 143 texts respectively. In the first analysis, I show how the structure of the child's inner rhythmic impulse is considered a matter that develops gradually and merges into a higher rhythmic understanding, which exists in the cultural sphere. In this argument, the child is believed to correspond to 'primitive people' and their rhythmic expressions, but while primitive people per se is considered to belong to a lower developmental stage of the human race, the child with its biologically determined powers is able to develop further into a cultural sphere. It is concluded that the child and development thus are racial-

ized concepts within progressivism. In the second analysis, the same correspondence is replayed in a general sense. The child is conceptualised with reference to biology and psychology, and contextualised historically, i.e. to how the human race has developed through time, and comparatively, i.e. in relation to different societal stages of, e.g., 'primitive people' versus 'our children' and 'our culture'. It is concluded that the developmental thinking within progressivism is racialized and connected to an ethnocentrism that assigns white and black people fundamentally different developmental power. Closing the article, and although some dissent and doubt are traced, it is suggested that a racial structure exists within progressivism and its drivers are 'child' and 'development' as racially coded and thus restrictive and excluding concepts. Hence, the article has made it possible to think that progressivism entails epistemological mechanisms crucial to how racism functions.



Trine Øland, f. 1968, cand.mag. i pædagogik og samfundsvidenskab fra hhv. Københavns og Aarhus Universitet 1998, ph.d. i pædagogik fra Københavns Universitet 2007, lektor i pædagogik ved Sektion for Pædagogik, Institut for Kommunikation, Københavns Universitet siden 2012. Hun er leder af Sektion for Pædagogik siden 2013 og leder af forskningsgruppen Velfærdsarbejdets sociologi og historie ved Københavns Universitet siden 2014. Hun har specialiseret sig i sociologiske og socialhistoriske studier af velfærdstatslig og pædagogisk

progressivisme og integrationisme, samt studier af strukturel ulighed, som f.eks. racisme, og de forskellige betingelser, ulighed skaber for at være menneske. Blandt hendes seneste publikationer er artiklen "Montage and the illumination of developmental thinking in welfare work" (2021) i *Qualitative Social Work* (med Stine Thygesen); antologien *State-crafting on the fringes: Studies of welfare work addressing the other* (2019) (forfattet og redigeret sammen med Christian Ydesen, Marta Padovan-Özdemir og Bolette Moldenhawer, udgivet af Museum Tusulanum Press), og monografien *Welfare work with immigrants and refugees in a social democratic welfare state* (2019) (udgivet af Routledge).

LITTERATUR

- Ahmed, Sara. (2012), *On Being Included: Racism and Diversity in Institutional Life*. Durham; London: Duke University Press.
- Ahmed, Sara (2016), Progressive Racism. På: *Feministkilljoys: Killing Joy as a World Making Project* (blog). May 30, 2016. <https://feministkilljoys.com/2016/05/30/progressive-racism/>.
- Alexander, Gerda (1940), Rytmsk Opdragelse i Børnehaven. I: *Dansk Børnehaveraad: Tidsskrift for Børnehavearbejdere* 9 (8), s. 89-93.
- Baker, Bernadette (1999), The Dangerous and the Good? Developmentalism, Progress, and Public Schooling. I: *American Educational Research Journal* 36 (4), s. 797-834.
- Blensdorff, Charlotte (1933a), Rythme. I: *Dansk Børnehaveraad: Tidsskrift for Børnehavearbejdere* 2 (6), s. 12.
- Blensdorff, Charlotte (1933b), Rythme. I: *Dansk Børnehaveraad: Tidsskrift for Børnehavearbejdere* 2 (7-8), s. 1-3.
- Bøgholm, K. (1933), Sorte Skoler: Nogle Indtryk fra Skolebesøg i Afrika; Sektionen Nord og Syd. I: *Vor Ungdom: Tidsskrift for Opdragelse Og Undervisning*, s. 111-22.
- Bonilla-Silva, Eduardo (2018), *Racism without Racists: Color-Blind Racism and the Persistence of Racial Inequality in America*. Fifth edition. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Brehony, Kevin J. (2001), From the Particular to the General, the Continuous to the Discontinuous: Progressive Education Revisited. I: *History of Education (Tavistock)* 30 (5), s. 413-32.
- Cunningham, Peter (2001), Innovators, Networks and Structures: Towards a Prosopography of Progressivism. I: *History of Education (Tavistock)* 30 (5), s. 433-51. <https://doi.org/10.1080/00467600110064726>.
- Cuttica, Cesare (2015), Intellectual History. I: James D. Wright (red.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (s. 255-61). London: Elsevier.
- Darling, John & Sven Erik Nordenbo (2003), Progressivism. I: *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education* (s. 288-308). John Wiley & Sons, Ltd.
- Depaepe, Marc (2013), The Ten Commandments of Good Practices in History of Education Research. I: *Between Educationalization and Appropriation: Selected Writings on the History of Modern Educational Systems* (s. 463-75). Leuven: Leuven University Press.
- Depaepe, Marc and Frank Simon (2009), Sources in the Making of Histories of Education: Proofs, Arguments, and Other Forms of Reasoning from the Historian's Workplace. I: James D. Wright (red.), *Educational Research: Proofs, Arguments, and Other Reasonings* (s. 23-39). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Fallace, Thomas (2015), The Savage Origins of Child-Centered Pedagogy, 1871-1913. I: *American Educational Research Journal* 52 (1), s. 73-103.
- Fallace, Thomas (2017), THE PARADOX OF RACE AND CULTURE IN DEWEY'S *DEMOCRACY AND EDUCATION*. I: *The Journal of the Gilded Age and Progressive Era* 16 (4), s. 473-87.
- Fallace, Thomas D. (2015), *Race and the Origins of Progressive Education, 1880-1929*. New York: Teachers College Press.
- Gordon, Avery F. (2008), *Ghostly Matters: Haunting and the Sociological Imagination*. New University of Minnesota Press ed. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Green, Gunnar, Svend Brinkmann, Bente Elkjær & Thomas Aastrup Rømer (2007), *Dewey i dag: en håndsrækning til læreruddannelsen*. Unge Pædagogers serie, B 90. Kbh.: Unge Pædagoger.
- Gøssel, Astrid (1929a), Den frie Musikopdragelse. I: *Den Frie Skole* 1 (12), s. 141-44.
- Gøssel, Astrid (1929b), Det skabende Musik- og Sangarbejde. I: *Den Frie Skole*, s. 202-4.
- Gøssel, Astrid (1949a), Et indlæg i Musikdiskussionen. I: *Dansk Børnehaveraad: Tidsskrift for Børnehavearbejdere*, s. 5-8.
- Gøssel, Astrid (1949b), Musikdiskussionens Emne. I: *Dansk Børnehaveraad: Tidsskrift for Børnehavearbejdere*, s. 55.
- Gøssel, Astrid (1949c), Musikdiskussionens Stranding. I: *Dansk Børnehaveraad: Tidsskrift for Børnehavearbejdere*, s. 105.

- Hermann, Anne Kirstine (2021), *Imperiets børn: Da Danmark vildledte FN og Grønland for at beholde sin sidste koloni*. Kbh.: Lindhardt og Ringhof.
- Hvenegård-Lassen, Kirsten, & Dorthe Staunæs (2019), Elefanten i (Bede)rummet. Raciale forsvindingsnumre, stemningspolitik og idiomatisk diffraktion. I: *Kvinder, Køn & Forskning*, no. 1-2, s. 44-57.
- Jaffe-Walter, Reva (2016), *Coercive Concern: Nationalism, Liberalism, and the Schooling of Muslim Youth*. Vol. 12. Anthropology of Policy. Palo Alto: Stanford University Press.
- Jenkins, Celia (1989), *The Professional Middle Class and the Social Origins of Progressivism: A Case Study of the New Education Fellowship 1920-1950*. London: Institute of London, University of London.
- Jenkins, Celia (2000), New Education and Its Emancipatory Interests (1920-1950). I: *History of Education* 29 (2), s. 139-51.
- Jensen, Einar Lund, Sniff Andersen Nexø & Daniel Thorleifsen (2020), *Historisk udredning om de 22 grønlandske børn, der blev sendt til Danmark i 1951. Udredning afgivet den 15. november 2020*. København: Statsministeriet.
- Kortsen, Kort K. (1932), Psykologiens Stilling i Undervisning og Opdragelse, I. I: *Vor Ungdom: Tidsskrift for Opdragelse Og Undervisning*, s. 386-400.
- Kyrre, Hans (1929), Personlighedens Ret og Begrænsning i Opdragelsen. I: *Vor Ungdom: Tidsskrift for Opdragelse Og Undervisning*, s. 54-58.
- Lentin, Alana (2014), Postracial Silences: The Othering of Race in Europe. I: *Racism and Sociology*, 5 (s. 69-104). Racism Analysis, B. Zürich: Lit.
- Lentin, Alana (2020), *Why Race Still Matters*. Cambridge, UK: Polity.
- McEachrane, Michael (2014), There's a White Elephant in the Room. Equality and Race in (Northern) Europe. I: Michael McEachrane (red.), *Afro-Nordic Landscapes: Equality and Race in Northern Europe* (s. 87-119). Routledge Studies on African and Black Diaspora 5. New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- McLeod, Julie & Fiona Paisley (2016), The Modernization of Colonialism and the Educability of the 'Native': Transpacific Knowledge Networks and Education in the Interwar Years. I: *History of Education Quarterly* 56 (3), s. 473-502.
- Middleton, Sue (2013), Clare Soper's Hat: New Education Fellowship Correspondence between Bloomsbury and New Zealand, 1938-1946. I: *History of Education (Tavistock)* 42 (1), s. 92-114.
- Mortensen, Inger Kirstine (1941), Fantasien. I: *Dansk Børnehverraad: Tidsskrift for Børnehverarbejdere* 10 (5), s. 51-55.
- Næsgaard, Sigurd (1928), Lad Børnene gro! I: *Den Frie Skole* 1 (2), s. 13-15.
- Nørgaard, Ellen (1977), *Lille Barn, hvis er du? En skolehistorisk undersøgelse over reformbestræbelser inden for den danske folkeskole i mellemkrigstiden*. Kbh.: Gyldendal.
- Nørvig, Anna Marie (1928), Skolens Forhold til Kunst. I: *Den Frie Skole*, s. 76-78.
- Nørvig, Anna Marie (1932), Ovide Decroly: Født 23. Juli 1871 - Død Oktober 1932. I: *Vor Ungdom: Tidsskrift for Opdragelse Og Undervisning*, s. 277-81.
- Nørvig, Anna Marie (1933), Winnetkaplanen. I: *Vor Ungdom: Tidsskrift for Opdragelse Og Undervisning*, s. 123-35.
- Rifbjerg, Sofie (1929), Aabningen af den første internationale Montessori-Kongres Lørdag den 10. August 1929. I: *Den Frie Skole*, s. 243-45.
- Rifbjerg, Sofie (1933), Nogle primitive Instinkter og deres Forhold til Opdragelsen. I: *Vor Ungdom: Tidsskrift for Opdragelse Og Undervisning*, s. 7-21.
- Sigsgård, Kirsten (1949), Musikdiskussionen. I: *Dansk Børnehverraad: Tidsskrift for Børnehverarbejdere*, s. 53-55.
- Skadegård, Mira C. (2017), With Friends Like These, Who Needs Enemies?: Structural Discrimination and Good Intentions in Danish Everyday Contexts. I: *Nordic Journal of Migration Research* 7 (4), s. 214-23.
- Skovgaard, Sonja (1949), Musikdiskussionen. I: *Dansk Børnehverraad: Tidsskrift for Børnehverarbejdere*, s. 77-80.

- Stage, Josefine Lee & Trine Øland (2021), Raciale vragrester i velfærdsprofessionelt arbejde. I: *Tidsskrift for Professionsstudier* 32, s. 6-19.
- Steiner, Rudolf (1981), *Barnets Opdragelse set ud fra et Åndsvidenskabens Synspunkt. Et Foredrag om Pædagogik, Pædagogik og Kunst, Pædagogik og Moral*. Kbh.: Antroposofisk forlag.
- Stoler, Ann Laura (2016), *Duress: Imperial Durabilities in Our Times*. A John Hope Franklin Center Book. North Carolina: Duke University Press.
- Thing, Morten (1994), *Negre, børn og orgasme: Overvejelser omkring den kulturradikale frigørelsestænkning*. Arbejdsrapport 47. Odense: Menneske og Natur: Humanistisk Forskningscenter.
- Thygesen, Stine & Trine Øland (2021), Montage and the Illumination of Developmental Thinking in Welfare Work. I: *Qualitative Social Work* Online first.
- Vikström, Emma (2021), Skapandet av den nya människan: eugenik och pedagogik i Ellen Keys författarskap. I: *Örebro Studies in Education* 63. Örebro: Örebro University.
- Webb, Tom (1997), Transaktionspædagogik og Dewey. I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, no. 1, s. 24-31.
- Wynter, Sylvia (2003), Unsettling the Coloniality of Being/Power/Truth/Freedom: Towards the Human, After Man, Its Overrepresentation--An Argument. I: *CR: The New Centennial Review* 3 (3), s. 257-337.
- Øland, Trine (2010), "A State Ethnography of Progressivism: Danish School Pedagogues and Their Efforts to Emancipate the Powers of the Child, the People and the Culture." *Praktiske Grunde: Nordisk Tidsskrift for Kultur- Og Samfundsvidenskab*, no. 1-2, s. 57-89.
- Øland, Trine (2012), 'Human Potential' and Progressive Pedagogy: A Long Cultural History of the Ambiguity of 'Race' and 'Intelligence.' I: *Race, Ethnicity and Education* 15 (4), s. 561-85.
- Øland, Trine (2013), The Diversity of 'Progressive School Pedagogues' 1929-1960: A Space of Opposites Making Society Making the Child. I: *Praktiske Grunde: Nordisk Tidsskrift for Kultur- Og Samfundsvidenskab*, no. 4, s. 5-23.
- Øland, Trine (2017a), Reformpædagogik – Progressiv Pædagogik. I: Per Fibæk Laursen & Hans Jørgen Kristensen (red.), *Didaktikhåndbogen: Teorier og Temaer* (s. 107-27). Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Øland, Trine (2017b), Symbolske praktikker og socialhistoriske dynamikker i velfærdsarbejdet med flygtninge og indvandrere. I: *Uddannelseshistorie* 51, s. 89-110.
- Øland, Trine (2021), Progressivismens barncentrering: hvide børn og ikke-hvide voksne. I: *TIDSSKRIFT FOR PROFESSIONSSTUDIER*, no. 32, s. 20-27.