



AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Aalborg Universitet

Undervisning og læring

Ejsing, Anne

DOI (link to publication from Publisher):
[10.5278/vbn.phd.hum.00032](https://doi.org/10.5278/vbn.phd.hum.00032)

Publication date:
2014

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):
Ejsing, A. (2014). Undervisning og læring: forestillinger, forståelser, forandringer. Aalborg Universitetsforlag. (Ph.d.-serien for Det Humanistiske Fakultet, Aalborg Universitet). DOI: 10.5278/vbn.phd.hum.00032

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- ? Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- ? You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- ? You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

UNDERVISNING OG LÆRING

FORESTILLINGER • FORSTÅELSER • FORANDRINGER

AF
ANNE EJSING

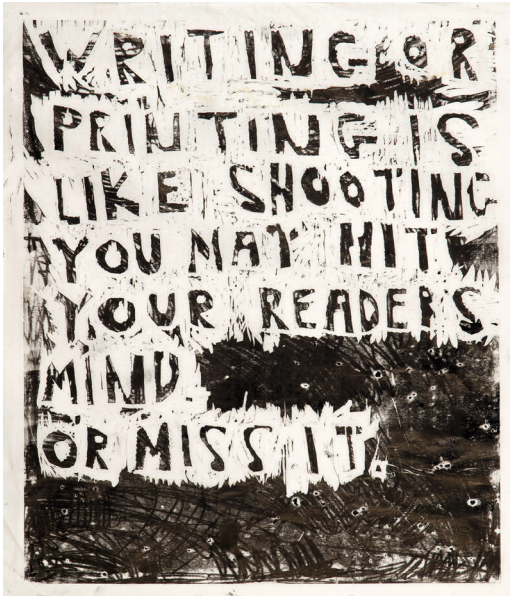
PH.D. AFHANDLING 2014



AALBORG UNIVERSITET

Anne Ejsing

Undervisning og læring



- forestillinger
- forståelser
- forandringer

Litografi af
Svend-Allan Sørensen 2012

Ph.d.-afhandling ved
Institut for læring og filosofi
Aalborg Universitet

Ph.d. afleveret: Maj, 2014

Ph.d. vejleder: Lektor Birthe Lund, Institut for Læring og Filosofi

Ph.d. bedømmelsesudvalg: Lektor Mette Buchard, Institut for Læring og Filosofi,
Aalborg Universitet (formand)

Førsteamanuensis Jorunn H. Midtsundstad,
Fakultet for Humaniora og pedagogikk Institutt for
pedagogikk, University of Agdar

Lektor Martin Bayer, Institut for Kultur og Identitet,
Roskilde universitet

Ph.d. serie: Ph.d.-serien for Det Humanistiske Fakultet,
Aalborg Universitet

ISSN: 2246-123X
ISBN: 978-87-7112-168-1

Udgivet af:
Aalborg Universitetsforlag
Skjernvej 4A, 2. sal
9220 Aalborg Ø
Tlf. 9940 7140
aauf@forlag.aau.dk
forlag.aau.dk

© Copyright: Anne Ejsing

Trykt i Danmark af Rosendahls, 2014



FORFATTER CV

Anne Ejsing er født i 1950, voksede op i en lærerfamilie i Silkeborg, og er således alvorligt miljøskadet fra starten. Hun blev uddannet som cand. mag. på Aarhus Universitet, og har fra 1978 undervist gymnasieelever i fagene musik og historie, i de senere år dog mest historie. Anne har siden 1980 været ansat på Bjerringbro Gymnasium, og har i hele sit arbejdsliv været optaget af pædagogisk udvikling. Hun har derfor også været både formand for pædagogisk råd og pædagogisk inspektør, ligesom hun har deltaget i pædagogiske udviklingsprojekter om bl.a. differentieret undervisning. Mellem 2000 og 2002 gennemførte hun en masteruddannelse i læreprocesser på det daværende Videncenter for Læring (VCL) ved Aalborg Universitet, med speciale i kollaborative og refleksive læreprocesser i it-medierede omgivelser, og kom efterfølgende til i en årrække at undervise i IKT og læring ved flere af uddannelserne ved VCL, eller Institut for Læring og Filosofi som det kom til at hedde. Fra 2003 har hun så også gennemført et ph.d.-studium på deltid ved samme institut, som dog er blevet besværliggjort af sygdom og af en gymnasireform og en kommunalreform der nødvendiggjorde en grundlæggende ændring af projektet. Det har således taget godt 11 år at nå til at skulle forsvare den foreliggende afhandling, men med en ansættelsesprocent på 25 er studietiden faktisk kun overskredet med hvad der svarer til 3 måneder på fuld tid. Det har udelukkende kunnet lade sig gøre fordi Anne undervejs er støttet af en tålmodig familie, der også har kunnet levere modspil, kritiske blikke og konstruktive indspark.

Forord

Normalt er et ph.d.-forløb på 3 år fra man starter og til man afleverer afhandlingen. Sådan har det ikke været her. Der var som udgangspunkt tale om et halvtidsstudium som indebar at jeg bevarede en gymnasieansættelse på halv tid. Derudover blev forløbet afbrudt af et syvmåneders sygdomsforløb i 2004, som efter et forgæves forsøg på at arbejde på fuld tid resulterede i pension på halv tid, og en reduktion af både ph.d.-studium og gymnasieansættelse til kvart tid. Forløbet fra start til slut er således alt i alt blevet 11 år fra januar 2003 og til afleveringen i 2014. Det har konsekvenser for det anvendte materiale, og empiri, bøger og artikler er ikke altid helt aktuelle.

Det langstrakte forløb har ændret projektets karakter. Udgangspunktet i 2003 var et projekt der lå i forlængelse af et masterspeciale om *Kollaborative og reflekive læreprocesser i CSCL-omgivers asynkrone skriftlige kommunikation*. (Ejsing, 2002) Hensigten var at undersøge kollaborative og reflekive læreprocesser i gymnasiet i forlængelse af den vision om computermediering som lå i *Det virtuelle Gymnasium*, 2001. Undersøgelsen skulle fokusere på sociale undervisningsformer og læreprocesser, og der blev lavet en aftale med det daværende Viborg Amt om hvordan indsamling af empiri m.v. kunne håndteres i forhold til amtets gymnasier.

Efter sygdomsperioden blev projektets forudsætninger ændret afgørende. Gymnasireformen 2004 fjernede visionen om et kollaborativt og computermedieret gymnasium, og regeringen fjernede den mulighed for gruppeeksamen, som gav interesse for udviklingen af sociale læreprocesser. Samtidig nedlagde kommunalreformen amterne og gymnasierne blev selvejende, statsstyrede institutioner. Gymnasireform og selvstyre har krævet mange kræfter og mindsket muligheden for forsøgsarbejde i gymnasiet. Projektet måtte omtænkes, men det oprindelige projekt kan spores i litteraturlisten. Hovedsagen i det nuværende projekt er blevet en gennemgang af undervisningens historie i Danmark, fremprovokeret af det diskursive skift fra indlæring til læring og fra undervisning til læring.

Projektets tidsramme har betydet at det nye værk om dansk skolehistorie, redigeret af professor MSO, dr. phil. Ning de Coninck-Smith samt lektor og dr. phil. Charlotte Appel, begyndte at udkomme da jeg næsten var færdig. Selv om det har været en svær beslutning har jeg valgt ikke at læse i det før afhandlingen var afleveret, men trods eventuelle overlap håber jeg alligevel at kunne bidrage selvstændigt til et samlet billede af undervisningens historie i Danmark. Værdien af den eksplorative tilgang i min afhandling ligger ikke i fremdragelse af nyt kildemateriale, men snarere i det opnåede overblik hvor jeg som underviser måske har et særligt blik på nogle af de fænomener og forståelser, jeg har inddraget. Mit fokus er også primært undervisningen i latinskole og gymnasium.

Jeg er min familie dybt taknemmelig for deres overbærenhed, forståelse og interesse for projektet. Jane Mondrup har gennemlæst det hele og er kommet med sproglige og faglige input og udfordringer, og Christian Mondrup har under utallige aftensmåltider tålmodigt hørt på og diskuteret det jeg var optaget af. Jeg takker også Ulla Kellermann for gennemlæsning af og gode forslag til ændringer i det teoretisk-metodiske afsnit, Marianne Søby for kommentarer til 1800talsafsnittet og til behandlingen af naturvidenskabelige forhold, Dorte Wolff for opmuntrende kommentarer, professor Palle Rasmussen for gode råd til stramninger og post doc. Christian Ydesen for hans påpejning af svagheder i indledning og afslutning. Jeg takker desuden lektor Birthe Lund, ph.d. for støtte og for en skarptseende og nødvendig vejledning i afgørende situationer.

Anne Ejsing, april 2014

Indhold

1. Indledning	9
1.1. Problemstillingen	9
1.1.2. Udgangspunktet	10
1.2. Afhandlingens forskningsspørgsmål	12
1.3. Afhandlingens teori-, empiri- og praksisforståelse	15
1.4. Afhandlingens struktur og form	18
1.4.1. Afgrænsning og præcisering	19
1.4.2. Terminologi	20
1.4.3. Henvisninger, forkortelser, noter mv.	21
2. Afhandlingens teoretiske og metodiske grundlag	23
2.1. Afhandlingens teoretiske grundlag	23
2.1.1. Teoribegrebet i historievitenskaber	23
2.1.2. Lærings- og uddannelsesforskning - beskrivende og foreskrivende teori	25
2.1.3. Det erkendelsesteoretiske grundlag: Luhmann	27
2.2. Metodiske overvejelser og valg	42
2.2.1. Ontologi eller epistemologi?	42
2.2.2. Tolkningsdimensionen - Gadamer	44
2.2.3. Genstandsfeltet	46
2.3. Metodiske præciseringer	49
2.3.1. Det eksplorative	49
2.3.2. Afhandlingens store linier: den begrebshistoriske dimension	51
2.3.3. Håndtering af det historiske kildemateriale	53
2.3.4. Diskursive analyseelementer	58
2.3.5. Elev- og lærerundersøgelser	61
2.3.6. Internettet	63
3. Indlæring og læring - forsøg på en dekonstruktion	64
3.1. Indlæring og læring i opslagsværker og litteratur	65
3.1.1. Indlæring og læring i ordbøger	66
3.1.2. Historisk belæg for indlæring og læring?	70
3.2. Indlæring og læring i aviser 1990-2007	71
3.2.1. Indlæring og læring i InfoMedias avisdatabase til og med 3/3 2007	71
3.2.2. Opsamling: indlæring og læring i aviserne	78
3.3. Gymnasielæreres opfattelse af indlæring og læring	79
3.3.1. Læreres opfattelser af indlæring og læring	80
3.3.2. Læreres læringsteoretiske og pædagogiske opfattelser	81
3.3.3. Opsamling af lærerundersøgelsen	83
3.4. Gymnasieelevers opfattelse af undervisning og læring	83
3.4.1. Opfattelsen af undervisning	84
3.4.2. Ord og udtryk om undervisning og læring	86
3.4.3. Relationen mellem undervisning og læring	87
3.4.4. Elevopfattelser af undervisning og læring	88
3.5. Afsluttende og perspektiverende overvejelser	88
4. De historiske afsnit - indledende overvejelser	91
4.1. Fremstillingens form	91
4.2. Undervisning i antikken (meget) kort	92
4.2.1. Arven til eftertiden?	95
5. Undervisning i middelalderen	97

5.1. Skriftlighed i middelalderen.....	97
5.1.1. Skriftlighedens indførelse - runerne.....	97
5.1.2. Skriftlighedens indførelse - den latinske skrift.....	99
5.1.3. Latinsk og gotisk skrift.....	101
5.1.4. Skriftlighedens omfang, funktion og betydning.....	102
5.2. Uddannelse i middelalderen.....	104
5.2.1. Klosterskoler og katedralskoler før 1400.....	104
5.2.2. 1400tallets ændrede uddannelsesomfang og -struktur.....	106
5.2.3. Opsamling uddannelse i middelalderen.....	109
5.3. Undervisningsteori og -praksis i middelalderen.....	109
5.3.1. Pædagogisk-didaktiske hensigter.....	110
5.3.2. Undervisningens praksis - antydninger og formodninger.....	112
5.3.3. Opsamling undervisning.....	116
5.4. Forestillinger om læring og sammenhængen mellem undervisning og læring.....	116
5.5. Undervisning i middelalderen - overordnet opsamling.....	119
5.6. Diskussionen om undervisningsbegrebets geologiske lag.....	121
6. Undervisning i 15-1600tallet.....	123
6.1. Skriftlighed i 15-1600tallet.....	123
6.1.1. Skriftlighedens udbredelse i befolkningen.....	124
6.1.2. Skriftlig elitekultur og mundtlig folkekultur?.....	127
6.1.3. Skriftlighedens omfang, funktion og betydning.....	129
6.2. Uddannelse i 15-1600tallet.....	130
6.2.1. Latinskolerne.....	131
6.2.2. Danske (og tyske) skoler i byerne og på landet.....	136
6.2.3. Opsamling uddannelse i 15-1600tallet.....	139
6.3. Undervisningsteori og -praksis i 15-1600-tallet.....	140
6.3.1. Undervisningsform og pædagogisk-didaktiske hensigter.....	140
6.3.2. Undervisningens praksis.....	151
6.3.3. Opsamling undervisning.....	157
6.4. Forestillinger om læring og sammenhængen mellem undervisning og læring.....	158
6.5. Undervisning i 15-1600-tallet - overordnet opsamling.....	162
6.6. Diskussionen om undervisningsbegrebets geologiske lag.....	163
7. Undervisning i 1700tallet.....	166
7.1. Skriftlighed i 1700tallet.....	166
7.1.1. Fra mundtlig til skriftlig kultur?.....	168
7.1.2. Skriftlighedens omfang, funktion og betydning.....	169
7.2. Uddannelse i 1700tallet.....	170
7.2.1. Lovgivning - den religiøse opdragelse.....	171
7.2.2. Lovgivning - rytterskolerne og 1739-loven.....	173
7.2.3. Lovgivning - latinskolen.....	177
7.2.4. Uddannelse i øvrigt.....	181
7.2.5. Opsamling uddannelse i 1700tallet.....	183
7.2.6. Den individuelle uddannelsesproces.....	183
7.3. Undervisningsteori og -praksis i 1700tallet.....	184
7.3.1. Pædagogisk-didaktiske hensigter.....	185
7.3.2. Undervisningens praksis.....	194
7.3.3. Opsamling undervisning.....	200
7.3.4. Charlotta Dorothea Biehl.....	201

7.4. Forestillinger om læring og sammenhængen mellem undervisning og læring	202
7.5. Undervisning i 1700tallet - overordnet opsamling	204
7.6. Diskussionen om undervisningsbegrebets geologiske lag	206
8. Undervisning i 1800tallet	208
8.1. Skriftlighed i 1800tallet	208
8.1.1. Lejrskriftlighed	209
8.1.2. Et kulturelt dominerende (masse)medie?	211
8.1.3. Et medie i egen ret	212
8.1.4. Skriftlighedens omfang, funktion og betydning	213
8.2. Uddannelse i 1800tallet	213
8.2.1. Grundskoler og realskoler	214
8.2.2. Den lærde skole (latinskolen)	226
8.2.3. Diskussion og opsamling uddannelse i 1800tallet	234
8.2.4. Den individuelle uddannelsesproces	239
8.3. Undervisningsteori og -praksis i 1800tallet	240
8.3.1. Pædagogisk-didaktiske hensigter	240
8.3.2. Undervisningens praksis	250
8.3.3. Opsamling undervisning	259
8.3.4. Thomas Overskous selvdannelse	261
8.4. Forestillinger om læring og sammenhængen mellem undervisning og læring	262
8.5. Undervisning i 1800tallet - overordnet opsamling	265
8.6. Diskussionen om undervisningsbegrebets geologiske lag	267
9. Undervisning i 1900tallet	269
9.1. Uddannelse i 1900tallet	269
9.1.1. Folkeskole, mellemskole og realklasser	269
9.1.2. Gymnasiet	278
9.1.3. Opsamling uddannelse i 1900tallet	283
9.2. Undervisningsteori og -praksis i 1900tallet	284
9.2.1. Pædagogisk-didaktiske modsætninger og kontinuiteter	284
9.2.2. Undervisningens praksis	291
9.2.3. Opsamling undervisning	300
9.3. Forestillinger om læring og sammenhængen mellem undervisning og læring	301
9.4. Undervisning i 1900tallet - overordnet opsamling	306
9.5. Diskussionen om undervisningsbegrebets geologiske lag	308
10. Overordnede overvejelser og diskussioner	310
10.1. Den historiske opsamling: undervisningens historiske væren	310
10.2. Ord og udtryk om undervisning og læring: det anvendte sprog	313
10.3. Forestillinger om læring og sammenhængen mellem undervisning og læring	315
10.4. Diskussionen om undervisningsbegrebets geologiske lag	318
10.4.1. Inddragelse af afsnittet om indlæring og læring	322
10.5. De store historiske linier: kontinuitet og forandring	323
10.5.1. Undervisningens historiske væren	323
10.5.2. Historiske og begrebslige lag i forestillingerne om relationen mellem undervisning og læring	326
10.5.3. Kontinuiteter og brud	328
11. Konklusion	331
Litteraturliste	338
Resumé	363

1. Indledning

”Det der batter er hvor lang tid de modtager læring, som han siger”.
(Oplæseren i radioavisen på DR P1 9/2 2012 kl. 16 med reference til professor Niels Egelund, Århus Universitet)

1.1. Problemstillingen

Den foreliggende afhandling er som udgangspunkt en udforskning af hvordan undervisning, læring og forholdet imellem undervisning og læring er opfattet historisk og aktuelt. Afhandlingen er tænkt i tre dele: 1) En undersøgelse af hvordan primært elever, men også i et vist omfang lærere på et enkelt gymnasium forstår undervisning, 2) en dekonstruktion af begreberne indlæring og læring, som siden ca. 1995 diskursivt er søgt placeret på hver sin side af en før-nu-forskel og 3) en historisk undersøgelse af hvordan man tidligere har opfattet undervisning, læring og forholdet mellem undervisning og læring. I hovedparten af den lange periode, der er undersøgt historisk er læring ikke tematiseret direkte og må afledes af den måde uddannelse og undervisning er tænkt og tilrettelagt, og den historiske undersøgelse er både værensmæssig, diskursiv og begrebslig. Undersøgelsen er afgrænset til Danmark samt til institutionaliseret uddannelsesvirksomhed, men i dekonstruktionen af indlæring og læring inddrages også anvendelsen af disse begreber i en større offentlighed som led i forståelsen af den hegemoniske diskursive intervention (s. 65), som er baggrund for dekonstruktionen. I de historiske afsnit er der også enkelte ’afstikkere’ til belysning af ikke-institutionaliseret uddannelsesvirksomhed eller -bestræbelse.

Den historiske undersøgelse er endt med at fylde betragteligt mere end tænkt da undersøgelsen blev designet. Det hænger sammen med at det kildemateriale, der kunne belyse undervisningen viste sig større end antaget, men også med at det undervejs blev nødvendigt og givende at foretage selvstændige vurderinger af bl.a. lovgivningsmateriale, fordi en del vurderinger i de brede historiske fremstillinger jeg anvendte, var præget af den tid de var skrevet i. Jeg valgte desuden at lave en vurdering af de enkelte perioders anvendelse af skriftlighed som baggrund for den synkrone redegørelse for de enkelte perioders uddannelse og undervisning i skriftlighed. Den historiske undersøgelse er defineret som en eksplorativ undersøgelse, der lægger muligheder og tolkninger frem, som vil kunne understøttes eller afvises i mere specialiserede undersøgelser, end det er muligt at foretage når undersøgelsen diakront set strækker sig over så lang tid som her.

Den spørgeskemaundersøgelse af elevers opfattelse af undervisning, som er foretaget i 2007 og 2009, er til gengæld næsten gledet ud, og optræder nu kun som en del af dekonstruktionen af indlæring og læring. Undersøgelsens resultater er overraskende, og måske også kontroversielle, og det er nødvendigt at supplere med endnu en årgang for at få resultaterne nuanceret eller bekræftet.

De teoretiske og metodiske overvejelser og valg som afhandlingen bygger på, vil blive behandlet i et selvstændigt teori- og metodeafsnit, bortset fra nogle overordnede overvejelser over forholdet mellem teori, empiri og praksis (s. 15ff), som kan være væsentlige for forståelsen af de foretagne valg og fravalg, samt en guide til hvordan de enkelte perioders skriftlighed er vurderet (s. 14f).

1.1.2. Udgangspunktet

Siden ca. 1995 har der været en omfattende ændring i den anvendte terminologi i uddannelsessystemet, der har indebåret en bestræbelse på at udskifte indlæring med læring og i det hele taget flytte fokus fra undervisning til læring. Ændringerne er forskelligt begrundet, og giver sig forskellige udtryk, men kan både ses blandt uddannelsessystemets professionelle og i en bred samfundsmæssig diskurs om uddannelse og undervisning.

I 2001 foretager Jens Kyrstein og Ebbe Vestergaard således en omskrivning af deres lærebog til læreruddannelsen: *Undervisningslære - en elementær indføring* fra 1985. Bogens titel ændres samtidig til *Undervisning og læring, Grundbog i didaktik* som konsekvens af en ændret opfattelse af sammenhængen mellem det der undervises i og det eleverne lærer, der ikke længere ses som et en-til-en-forhold. (Kyrstein og Vestergaard, 2001, s. 52) I et langt afsnit gennemgås begrebet læring med udgangspunkt i fire synsvinkler: en pædagogisk, en dannelsesteoretisk, en psykologisk og en filosofisk - samt i tre antagelser om "menneskets opfattelse af virkeligheden og virkelighedens beskaffenhed". (Ibid. s. 78) Der redegøres for en 'traditionel' opfattelse af at undervisning er lig med læring og for en nyere konstruktivistisk opfattelse af læring som elevens aktivitet, og der skelnes mellem undervisning som "støtte til læring" og som "middel til indlæring". (Ibid. s. 82) Forandringen ligger tydeligvis ikke kun i forskellen mellem støtte og middel, men også i de to ord for resultatet, læring og indlæring. Afsnittet kommer dog ikke tættere på en konkret forståelse af læring i praksis, og i det følgende afsnit siger forfatterne lige præcis det de ellers har taget afstand fra: "Undervisning er ikke blot læring af kundskaber og færdigheder, men også udvikling af holdninger, interesser og sociale egenskaber". (Ibid. s. 94) De opfatter således fortsat undervisning som lig med læring, deres bud på en konkret praksis er uklar, og de konkrete elever er gennemgående usynlige eller objektgjorte.

Andre bøger har tilsvarende problemer med at realisere titlernes læringsdimension. Tekstsamlingen *Almen didaktik. Relationer mellem undervisning og læring* (Gorm Hansen og Tams (red.), 2006) tildele i det indledende afsnit "Almen didaktiske temaer og problemstillinger i et kritisk kommunikativt perspektiv", primært eleverne rollen som modtagere. (Ibid. s. 24ff), og artiklerne er typisk organisatoriske eller didaktiske i betydningen undervisningslære. Mariane Hedegaards "Dobbeltbevægelsen i undervisningen - udviklende læring" (ibid. s. 189-209) skiller sig dog ud med et udgangspunkt i at elever "ikke længere opfattes som modtagere af viden, men som aktive deltagere i et læringsfællesskab." (Ibid. s. 190) Konceptet minder om Dewey, børnene betragtes som læreprocessens subjekter, og der er vægt på at de formulerer deres egne svar. Læringen er dog udformet som antagelser: "Jeg vil vove den påstand, at de begreber, børnene har lært [...] har givet dem mulighed for at opbygge [...] sammenhængende forståelse og motiv for undervisningen." (Ibid. s. 207)

Undervisning og læring - almen didaktik og skolen i samfundet (Holm-Larsen, Wiborg og Winther-Jensen (red.), 2001) søger at "finde en passende balance mellem teori og praksis, både i den enkelte artikel og i valg af forfattere, der alle [...] kombinerer teori med praktisk erfaring." (Ibid., forord s. 8) Praksis er dog også her lærernes praksis, mens eleverne inddrages som 'konsekvenser for lærerens opgaver' eller i talmateriale om karakterer. De tre bøger er primært henvendt til nuværende eller kommende grundskolelærere, hvilket kan forklare at hovedparten af deltagerne i det sociale interaktionssystem undervisning trods læringsdimensionens fremtrædende placering i titlerne, kun optræder som objekter for læreres undervisning eller evaluering. Men hvordan skal man forstå en udskiftning af undervisning eller undervisningslære med undervisning og læring eller blot læring, hvis ikke elevernes synsvinkel er mere konkret og fremtrædende til stede end i disse bøger?

En undersøgelse på bibliotek.dk af titler hvor undervisning og læring indgår, giver 9/11 2010 293 hits, hvoraf dog kun 93 har læring eller undervisning og læring i hovedtitlen. Undersøgelsen viser en stærkt forøget forekomst af titler efter 1995, kulminerende 2000-2006 med gennemsnitlig 8-9 tekster pr. år, men faldende i 2007-2010, hvor gennemsnittet er 3. Før 1995 er der stort set kun norske tekster; de spiller også en betydelig rolle 1995-1999, men aftager derefter. 'Undervisning og læring' eller 'læring og undervisning' er dominerende, men der er også andre kombinationer som 'læring på jobbet', 'fleksibel læring', 'læring og erkendelse', og 'it og læring'. En søgning på 'læring' bekræfter at ordet først optræder fra ca. 1995 og at det er af norsk oprindelse, idet materiale fra norske og danske seminarer viser at ordet før 1990 primært er anvendt af norske forskere. Omkring 1990 er ordet anvendt i enkelte ikke-udgivne danske universitetsopgaver. Også her kulminerer antallet af titler efter 2000, mens det falder lidt fra 2006. (Bilag 1)

I gymnasiet falder ændringen af terminologien sammen med oprettelsen af Dansk Institut for Gymnasiepædagogik (DIG) ved Syddansk Universitet og Videncenter for Læreprocesser (VCL) ved Aalborg Universitet omkring 2000, og den nye terminologi er fremtrædende i det teoritunge pædagogikum fra 2002. Da jeg i 2006 beder nogle lærere om at skrive hvad der falder dem i pennen om begrebet indlæring uden at fortælle at de derefter vil blive bedt om det samme med begrebet læring, er der en stor bredde i forståelsen af de to begrebs betydning, deres relationer til hinanden og deres relevans, men de unge lærere, der lige har været i pædagogikum eller på kursus, er mest tilbøjelige til at forholde sig til den ændrede terminologi på et metaplan. (Bilag 2)

Ordene indlæring og læring ser ud til at være centrale for de terminologiske ændringer, selv om det giver sig forskellige udtryk: Blandt nogle (lærings)teoretikere har der været tale om et manifest forsøg på at udskifte ordet indlæring med ordet læring:

"Siden engang i 50'erne har det i fagsproget drejet sig om *indlæring*. Men nu er dette ord rimeligt nok smidt på lossepladsen, for det har en grim bismag af videnspåfyldning og terperi. [...] Vi skal lære at være *fleksible og omstillingsparate*. Ellers kan vi ikke være med, og så går det galt. [...] Ordet læring signalerer [en] ret dramatisk kursændring. For nu refererer det ikke kun til det der skal læres, men også til måden det skal læres på, hvad vi kan bruge det til og hvordan vi stadig kan videreudvikle det". (Illeris, 1999a, s. 1)

"Begrebet indlæring burde afskaffes, dels fordi det har konnotationer af noget fremmedstyre, og dels fordi det er et upræcist begreb. Det bør afskaffes, fordi indlæring er tæt på at være den lærerstyrede tilrettelæggelse af undervisningen - eller med andre ord undervisning. Indlæring er altså et begreb, som dækker dele af forholdet mellem en påvirkning og en påvirket." (Hermansen 1996, s. 13f)

Det er i forlængelse af holdninger og formuleringer som disse at der i pædagogisk-didaktiske uddannelsessammenhænge etableres en afstand til en opfattelse af eleven som et passivt objekt for en lærerstyret påfyldning af boglig viden. To tilfældigt valgte eksempler:

"[Udbredelsen af læring] skyldes at indlæring snævert fokuserer på én side af læringen, nemlig den, hvor den lærende tilegner sig en viden, der allerede er givet på forhånd i form af formler, procedurer eller modeller. Læring betegner derimod en aktiv proces, hvor den lærende aktivt former sine handlinger, sin viden, sine værdier. Det er ikke en passiv indlæringsproces, men en særdeles aktiv og skabende ændring af sig selv og af den sammenhæng, som læringen finder sted i." (Mortensen og Vishnivetz, 2005, s. 7)

"Frem til midten af det 20. århundrede var den mest almindelige opfattelse, at viden var noget individet tilegnede sig passivt. [...] Læring blev opfattet udelukkende som en tilføjelse. [...] I undervisningssituationen så man eleven som en "tabula rasa", en tom tavle, som læreren skulle fylde op med viden." (Kofod et al., 2006, s. 8f)

Indlæring er hos Illeris knyttet sammen med 'tankpasserpædagogik' ved at indlæring antages at afspejle at nogen (læreren) lærer noget ind i andre (eleverne). Tankpasserpædagogikforestillingen er mest markant formuleret af Steen Larsen, der kobler den til en lidt uspecifik fortid:

”Det er derfor min pointe, at når undervisningsområdet er ved at komme på kollisionskurs med næsten alle øvrige områder af samfundslivet, er det fordi det undervisningsbegreb, vi anvender i dag, stort set uforandret er overleveret fra det statiske og uforanderlige samfund, vi havde for et par hundrede år siden¹, og i disse år bringes i et større og større modsætningsforhold til et samfund i voldsom forandring.” (Larsen, 2001, s. 100)

De terminologiske ændringer er ikke alene et spørgsmål om at tilpasse ordvalget til en ændret pædagogisk-didaktisk eller læringsteoretisk opfattelse. Der ligger en mangfoldighed af forestillinger og antagelser bag både etableringen af den nye terminologi og beskrivelsen af de fortidige opfattelser af relationen mellem undervisning og læring, den skal afløse. Det billede af den gamle terminologi der skal underbygge behovet for en ny, er således ikke udtryk for en vidensbaseret forståelse af fortidig undervisningspraksis og af de forestillinger man i fortiden har gjort sig om dens virkning.²

Læringsmetaforer har bredt sig til en række samfunds- og oplevelsesrelaterede områder som nethandel, naturoplevelser, plejesektor, HR-afdelinger (Nissen-Petersen, 2003) og ikke mindst de beskæftigelsesforanstaltninger som har været kritiseret for en nedladende, individualiserende og netop læringsorienteret holdning til arbejdsledige mennesker. (Ejlertsen, 2009³) Som det indledende citat fra en radioavis viser, er terminologien i 2012 uklart brugt, for hvad vil det sige at ”modtage læring”? Den uklare terminologi understreges i oplæserens lette distance med udsagnet ”som han siger”.

1.2. Afhandlingens forskningsspørgsmål

Udgangspunktet for afhandlingen er således en undren over sprogbrugen i og omkring de markante og vilde ændringer i den læringsteoretiske og pædagogisk-didaktiske diskurs, som den siden 1995 har udfoldet sig i gymnasiet, i uddannelsessystemet som helhed og i en bred offentlighed. Det er ændringer man som gymnasielærer ikke har kunnet undgå at være en del af, men som også har givet sproglige og begrebslige problemer. Det er baggrunden for afhandlingens fokus på hvordan indlæring, læring og forestillingerne om relationen mellem undervisning og læring kan forstås på både et værensmæssigt, et sprogligt og et begrebsligt plan - aktuelt og historisk.

Særligt tendensen til at man med en konstruktivistisk teoretisk baggrund har villet udskifte indlæring med læring og f.eks. gøre sig forestillinger om Ansvar For Egen Læring uden at forholde sig til de elever, der nu skulle have/tage ansvar for deres egen læring, har affødt et behov for at komme ind på livet af den konkrete undervisning med inddragelse af de centrale aktører i undervisningens sociale interaktionssystem: eleverne. Det førte til at jeg i 2007 og 2009 gentog en undersøgelse af elevers forestillinger om ’god undervisning’, som vi var en gruppe lærere, der gennemførte i 1992, og som gav et indblik i hvad 3.g-elever på Bjerringbro Gymnasium tænkte om undervisning. Da læring og andre ord om processen primært må forstås som semantiske reduktioner der muliggør kommunikation om det der ikke kan iagttages (Luhmann, 1984/2000) (s. 38) er et åbent spørgeskema, som er anvendt i både 1992 og i 2007/09 en mulighed for at kunne fremanalysere forståelser og forestillinger, og få indblik i elevers opfattelse af den undervisning de udsættes for og/eller indgår i.

¹ Vurderingen af den til enhver tid værende fortid som statisk og uforanderlig i sammenligning med et nutidigt dynamisk samfund er et træk der kan følges bagud på linie med forestillingen om ’de gode gamle dage’, jvf. Henrik Dahl: *Mindernes land: hvordan man gør strenge tider til gode gamle dage*. Gyldendal 2005.

² Rasmussen, 2004 søger at etablere et metapræget overblik over forandringerne, men ser alligevel ud til at opfatte forskellen mellem indlæring og læring på linie med Illeris og Hermansen.

³ Jvf. også Informations serie om jobcentre, sommeren 2011.

De mange forskelskonstruktioner der henviser til en uspecifik fortid uden at sandsynliggøre dens historiske væren har føjet sig til resultaterne af dekonstruktionen af begrebsparrat indlæring og læring og bekræftet at en vurdering af opfattelserne hos teoretikere som Illeris, Hermansen og Steen Larsen og hos redaktører og forfattere af bøger og artikler om undervisning og/eller læring vil forudsætte en forståelse af den historiske og begrebslige dimension af både undervisning og af relationen mellem undervisning og læring. Den foreløbige grundanalyse af spørgeskemaerne fra 2007 og 2009 udviser også en overraskende 'traditionalitet' i de forestillinger eleverne har om undervisning og læring. Det vil derfor også være givende at undersøge hvordan begreber og forestillinger er præget af fortidige elementer og forståelser, jvf. Koselleck (s. 51ff).

Som det anføres i afsnittet om genstandsfeltet (s. 46ff) har den konkrete undervisning og hovedparten af aktørerne, eleverne, kun i begrænset omfang været i fokus i historiske undersøgelser, og jeg har derfor sat mig for at søge at indkredse den konkrete undervisning historisk gennem undersøgelser af kildemateriale der kan belyse elevers, læreres, teoretikers og myndigheders opfattelser. Den historiske undersøgelse er af grunde som der vil blive gjort rede for nedenfor, ikke begrænset til gymnasiet og dets rødder i 1800tallets lærde skole, reformationens latinskole og katolske katedral- og klosterscholer, så der vil så vidt muligt blive etableret et historisk overblik over mere overordnede forståelser af og overvejelser over undervisning og læring. Det er forståelser og overvejelser der ikke altid er enestående for Danmark, men det vil mest være i perioden før ca. 1700 at denne dimension vil indgå i fremstillingen.

Den historiske undersøgelse har eksplorativ karakter og kan betegnes som kompleks og kontingent i Luhmanns og Biestas forstand (s. 31f), så jeg har ikke kunnet gøre mig præcise antagelser om resultaterne. Sagt på en anden måde har resultaterne af undersøgelsen på forhånd måttet anses for umulige, fordi det har kunnet forudses at resultaterne ville være utilfredsstillende, svarende til den måde hvorpå Freud opfattede undervisning som profession. (Biesta, 2005b, s. 6, Rasmussen, 2004, s. 281) Netop undersøgelsens komplekse, ubestemte og umulige karakter er dog netop det der gør det relevant og udfordrende at gennemføre den.

Udgangspunktet er altså ændringerne i den læringsteoretiske og pædagogisk-didaktiske diskurs:

Forskningsmæssigt søger jeg forståelse af betydningen af den hegemoniske diskursive intervention som har udskiftet indlæring med læring og flyttet vægten fra undervisning til læring.

Da den historiske dimension for især gymnasiets, men i et vist omfang også grundskoleniveauets opfattelse af undervisning, læring og forholdet mellem undervisning og læring har vist sig svær at få hold på, er denne dimension kommet til at fylde det meste af afhandlingen.

Forskningsmæssigt søger jeg viden om og forståelse for undervisningens historiske væren:

- Hvor og hvornår etableres der institutionaliserede uddannelser med undervisning i skriftlighed, hvilken rolle har stat og lovgivning spillet og hvad har målene været?
- Hvilke pædagogisk-didaktiske hensigter har der været for undervisningen, og hvordan er de understøttet af litteratur, lovgivning, lærebøger og læreruddannelse⁴?
- Hvad har været karakteristisk for den faktiske undervisning, hvordan er den oplevet af lærere og elever, og hvilke ord og udtryk er anvendt om det der er foregået?

⁴ Læreruddannelsen vil ikke blive systematisk behandlet, men inddrages hvor det forekommer relevant og givende.

Undervisningens begrebslige karakter og forestillinger om forholdet mellem undervisning og læring har både teoretiske, historiske og praksisrelaterede sider. Der vil primært blive fokuseret på hvordan relationen er opfattet i teori og praksis, hvilke opfattelser af undervisning og læring, der tegner sig, hvilke roller og relationer de har affødt, og hvad der kan have fremmet eller forhindret læring. Også dette må betegnes som en 'usandsynlig' og 'umulig' opgave, hvis resultat ikke har kunnet forudses.

Forskningsmæssigt søger jeg viden om og forståelse for historiske og begrebslige lag i forestillingerne om undervisning og relationerne mellem undervisning og læring:

- Hvilke forestillinger gør man sig teoretisk om hvad og hvordan der læres og hvordan forstår man forholdet mellem undervisning og læring?
- Hvilke forestillinger gør man sig i lovgivningen om hvad og hvordan der skal læres i skolerne?
- Hvilke forståelser har historisk lejret sig i begrebet om undervisning?

De sidste forskningsspørgsmål kan i praksis være vanskelige at adskille fuldstændigt. Underpunkterne er udtryk for det der efterhånden som kildematerialet er gennearbejdet, har vist sig væsentligt for at forstå hvad der er foregået i den konkrete undervisning, og hvordan undervisning og forholdet mellem undervisning og læring er opfattet.

Den historiske undersøgelse former sig som en både synkron og diakron bevægelse igennem danmarkshistorien i afsnit der hver dækker et århundrede med undtagelse af de to første: middelalder og 15-1600tallet. Opdelingen er bestemt af praktiske hensyn, idet det er sådan flere kildesamlinger og fremstillinger er struktureret, selv om den også kunne være anderledes, men der er også evolutionære bevægelser i undervisningens praksis der overskrider periodiseringer.

Der vil afslutningsvist blive lavet en opsamling der søger at identificere og klarlægge brud og kontinuiteter med baggrund i 1) undervisningens historiske væren, 2) det anvendte sprog, 3) opfattelsen af hvordan undervisning og læring hænger sammen og 4) de historiske lag i undervisningsbegrebet. De vil også blive koblet til dekonstruktionen af det diskursive skift fra indlæring til læring.

Bortset fra 1900tallet indledes de historiske afsnit med et overblik over skriftlighedens funktion, omfang og betydning. Hensigten har været at kunne referere til skriftlighedens status og karakter i forhold til periodens uddannelse og undervisning. Som det senere vil fremgå er et forsøg på at identificere en 'skriftlig kultur' efterhånden opgivet. Med udgangspunkt i Marrou's overvejelser over skriftlighedens funktion og betydning i antikken (Marrou, 1948/1981) vil vurderingen have afsæt i nedenstående punkter, der også er inspireret af Niklas Luhmanns kommunikationsopfattelse (s 33ff) og en længerevarende beskæftigelse med Computer Supported Collaborative Learning (CSCL), herunder Andrew Feenbergs systematisering af betingelser for skriftlig kommunikation i Computer Mediated Conferences (CMC) og hans formulering af forskellen på skriftlig og mundtlig kommunikation som forskellen mellem "retrievable and repeatable discourse" (Feenberg, 1986, s. 24):

1. Hukommelsesstøtte for mundtlighed. Oratoriske udfoldelser har historisk baseret sig på nedskrevne taler, der næppe er læst op, men lært udenad så de med Martin Hammerichs ord fra 1800tallet har kunnet 'fødes som tale'. (**ODS**, opslag *ind-lære*) En opfattelse af skriftlighed som underordnet en finere og mere naturlig mundtlighed er dog sejlivet, og trods bøger og internet er udenadslære aldrig opgivet helt.

2. Tilgængelighed (genfindelighed) eller bevarelse af det skrevne, så det kan fremdrages som bl.a. bevis eller hukommelsesstøtte. De der behersker skriften kan på basis af det skrevne hævde en ret som skriftukyndige ikke har adgang til, og indførelsen af skrift giver mulighed for at gøre op med traditions- og hukommelsesbundne samfunds fællesskabs- eller slægtsbaserede rettigheder, sådan som det sker i dansk middelalder.
3. Udbredelse. Skriftlighed frigør en meddelelse fra tid og sted. Den der skal have meddelelsen behøver ikke at være til stede på samme tid og sted som den der meddeler sig, så antallet af potentielle adressater forøges. Steler og runesten er ikke bevægelige som de lettere transporterbare medier træ, pergament, papyrus, papir og elektronisk kommunikation, men øger alligevel muligheden for udbredelse. Man skal blot komme til eller forbi budskabet i stedet for at få det overdraget eller tilsendt. Et yderligere udbredelsesaspekt er gensidighed i udveksling af breve, i offentlig debat eller i sociale medier som facebook, twitter og sms.
4. Foranderlighed. I modsætning til mundtlighed der ikke giver mulighed for at tie stille eller rette med tilbagevirkende kraft, kan det skrevne slettes, rettes og oversættes. I værste fald må man finde en ny sten, men selv på pergament er det muligt at skrabe noget ud, og som Angersfragmentet⁵ viser, er der også skrevet kladder fra dengang man brugte pergament. Skifer-, ler- og vokstavler har muliggjort en ikke-permanent skrift i skole og dagligdag⁶. De bliver efterhånden udkonkurreret af papir, undtagen i skolen, hvor tavler overlever længe.
5. Søgbarhed i det skrevne. Mundtlighed er sekventiel og som udgangspunkt umulig at bladere i, men skriftligt materiale er i princippet søgbart. Søgbarheden afhænger i praksis af materialet - det er svært at søge i en bogrulle, hurtigere i en bog, og stadig hurtigere i digitale medier - af omfanget, samt af tilgængeligheden i søgemediets strukturering.

1.3 Afhandlingens teori-, empiri- og praksisforståelse

Videnskabsteoretisk bygger afhandlingen på en opfattelse af forholdet mellem teoretiske konstruktioner, empirisk belæg og levte og oplevet praksis, som hænger sammen med mit udgangspunkt i undervisningens praksis som gymnasielærer, men også med erfaringer med videnskabelig udforskning fra et 13årigt forløb med først en master i læreprocesser og dernæst et ph.d.-stipendium. Masterspecialet placeres metodisk ud fra overvejelser over 'empirisme' og 'praksisfetichisme':

"Man må derfor forholde sig til teori og praksis på et metaplan, ud fra en opfattelse af at "[T]eori og praksis har sitt utspring i bakenforliggende opfattninger vi ofte ikke har en klar bevissthet om."⁷ (Bateson: *Mind and Nature*, 1980, her ref. i Schibbye, 1997 s. 135) Hos Luhmann formuleres det som 'iagttagelse af iagttagelser' (Luhmann, 2000 s.508), og det er hvad jeg forsøger [...] Kombinationen mellem teori og praksis bliver da empirien. Ikke reduktionistisk udvalgt, men som det udsnit af en faktisk eksisterende virkelighed jeg med fare for at tage fejl, betragter som relevant for at studere det, jeg har valgt at studere. Man kan sammenligne, ikke med etnografen, hvis opgave er at betragte og tyde sit forskningsobjekt i dets totalitet, men snarere med historikeren, som forsker med bevidstheden om at betragte et udsnit af historien ved hjælp af et udvalg af kilder og under en synsvinkel som medtænker en nu-tidig, samfundsmæssig diskurs samt forskerens egne holdninger, og hvor forskeren derfor stiller sit resultat til of-

⁵ Angersfragmentet er 4 sider af Saxos *Gesta Danorum*, som blev fundet som fyld i et bogbind og kan dateres til ca. 1200. Siderne er fyldt med varianter og tilføjelser til teksten, og anses for at være Saxos egenhændige kladder. (SDE, opslag *Angersfragmentet*, ikke sign.)

⁶ Det ikke-permanente henviser til at det skrevne ikke var beregnet på bevarelse og genfindelighed. Men beskrevet skifer- og lertøj er bevaret som affald og har kunnet give indblik i eksempelvis tidlig egyptisk skolegang.

⁷ Citaterne af Schibbye og Rognhaug er i specialet oversat til dansk, men gengives her på norsk i overensstemmelse med afhandlingens generelle praksis med så vidt muligt at citere på originalsproget.

fentligt skue i bevidstheden om at det også kunne gøres anderledes: ”Teorier er både nødvendige og interessante. Men de kommer og går. Forskningen og anvendelsen av den kan ikke bare dvelde ved teorier, den må også omfatte den evige tvil. Forståelsen gjelder midlertidigt, også definisjonerne.” (Rognhaug, 1997 s. 129).“ (Ejsing, 2001, s.15)

Den evige tvivl må i forlængelse af Batesoncitaterne ikke blot omfatte teorier og deres principielle forløb, men også praksisoplevelser og -forståelser, samt ikke mindst empiriens karakter og værdi, som i den form for videnskabelighed der kendetegner områder som medicinsk og sociologisk forskning danner udgangspunktet for teoridannelser, men som i historisk forskning anvendes mindre entydigt, jvf. afsnittet ’Ontologi eller epistemologi’ (s. 42ff).

I stedet for at betragte empiri som et udsnit af en faktisk eksisterende virkelighed og som et bindeled mellem teori og praksis, bliver teoridannelse, empirisk undersøgelsesmateriale og levende og oplevet undervisningspraksis i denne afhandling set som tre adskilte, autopoietiske systemer, der på grund af deres adskilthed og autopoiesis (s. 32f) kan, men ikke behøver at have relationer til hinanden. Adskiltheden er selvfølgelig når det drejer sig om forholdet mellem teori og praksis, som i uddannelsessystemet ofte er opfattet som så adskilte, at det grænser til det dikotomiske. Undervisere har en skepsis overfor normative eller foreskrivende pædagogisk-didaktiske teorier:

”Fornyelser sker, hvis det nye passer ind i det praktiske koncept, som læreren arbejder efter - og hvis personer man respekterer går ind for dem. [...] Læreres subjektive pædagogiske teori udvikles fortrinsvis gennem refleksion over praksis.” (Kelchtermans, cit. Heise, 1998, s. 215f)

Hos gymnasielærere er der traditionelt mindre fokus på pædagogisk end på faglig efteruddannelse, og kravene til den gode efteruddannelse er at

”[i]ndholdet skal være praktisk brugbart, det skal kunne omsættes i praksis dagen efter kurset, og kurserne skal ligge, så det tidsmæssigt passer ind i lærernes arbejde. [De] er kun sjældent interesseret i teoretisk fordybelse.” (Clod Poulsen: *Skolelæreren hører til den kompetence-producerende livsform*, Metaconsult 1995, cit. Heise, 1998, s. 193)

Undervisningsteori har dog fået øget vægt i forhold til undervisningens praksis i både den pædagogiske uddannelse af gymnasielærere efter 2000, men også ved at gymnasielærere kan videreuddanne sig pædagogisk-didaktisk, så gymnasiet på dette område nærmer sig grundskolens vilkår.

Omvendt er det også ret nyt at ”didaktikernes holdning til praktiserende lærere har udviklet sig fra skråsikkerhed til ydmyghed”. (Fibæk Laursen, 1997, s. 60) Teoretikere i det didaktiske felt er begyndt at reflektere over didaktikkens ”status, grundlag og muligheder for at influere på undervisningens praksis” (ibid. s. 62), og nyere undersøgelser søger bl.a. belæg for at pædagogiske idealer, foranstaltninger og lærertænkning har haft betydning for undervisningens effekt. (Ibid. s. 71) Når adskillelsen af teori og praksis anerkendes og tematiseres kan der dannes et nyt grundlag for at undervisningens teori og praksis kan influere hinanden, så didaktikere begynder at respektere undervisningens praksis, og lærere får indsigt i og respekt for didaktiske teorier.

Forholdet mellem teori og empiri er videnskabeligt set der hvor adskilthed og sammenhæng er tydeligst. Hvad enten det drejer sig om at søge en teori bekræftet af empiri, eller om at søge at udlede en teori af empiriske data, vil en væsentlig forudsætning være at teori og empiri holdes adskilt, så det er tydeligt hvad man udleder af hvad. Som antydning i Fibæk Laursens artikel har empiribaseret teoriudvikling ikke været fremtrædende i didaktisk forskning.

Det er derimod sværere at holde empiri og praksis adskilt. Den eksperimentelt og sociologisk prægede uddannelsesforskning har haft ambitioner om at udvikle undervisningens praksis ud fra empirisk baseret forsøgsundervisning. (Tyler, 1950/1977, Pawson og Tilley, 1997) Det har ikke været

vellykket (ibid. s. 8), og man kan forestille sig at det bl.a.⁸ hænger sammen med en manglende erkendelse af adskillelsen mellem empiri og praksis, som giver urealistiske forventninger om at empirisk baseret viden uden videre lader sig omsætte til undervisningspraksis.

Betydningen af at holde empiri og praksis adskilt kan ses i forlængelse af kvantemekanikkens konsekvenser for iagttagelse og forståelse af fysiske fænomener⁹. Når det gælder for fysiske eksperimenter at iagttagelsen i sig selv har indflydelse på hvad målingen viser, så vil det også kunne hævdes at gælde historie- og uddannelsesforskning. Det følger også af det syn på forskning, som kommer til udtryk hos Gregory Bateson (1904-1980), der i indledningen til *Steps to an Ecology of Mind* understreger

”the fact that ”data” are not events or objects but always records or descriptions of memories of events or objects. Always there is a transformation or recording of the raw event which intervenes between the scientist and his objects.” (Bateson, 1972/2000, s. xxvf, jvf. også Egaa Kristensen, 2007, s. 34f og Rasmussen, 2004, s. 198)

Fortolkning af historiske fænomener ændrer sig også, ikke bare som et resultat af bedre metoder til datering eller vurdering af eksisterende kildemateriale, men også som konsekvens af skiftende syns- eller iagttagelsesvinkler. Vurderinger og konstruktioner præges af den politiske, sociale og mentale virkelighed på det tidspunkt hvor de skrives og af den skrivendes placering i forhold til det beskrevne - med andre ord af det punkt hvorfra der iagttages. Forskellige konstruktioner/versioner af et historisk fænomen kan hver for sig betragtes som gyldige udtryk eller konstruktioner. Nogle gange vil de kunne gendrives med argumenter eller ved at henvise til en hensigt, som er ugyldig ved ikke at være i overensstemmelse med de foreliggende kendsgerninger eller utilstedelig fordi den ikke er i overensstemmelse med hvad der anses for rigtigt eller passende, f.eks. Holocaustbenægtelse.

Ofte gør man dog klogt i at acceptere forskellige konstruktioner eller versioner som udtryk for forskellige interesser eller samfundsplaceringer: Kvinder og mænd har forskellige konstruktioner af deres fælles, men også forskellige vilkår og historie. Det gælder også arbejdere, fabriksejere og bønder, der i 18-1900tallet har hver sin ’store fortælling’ og hver sin lejroffentlighed. I mindre format kan elever, lærere, forældre og skoleledere have hver deres forståelse af en skoles mål og funktion. Det gælder også kvinder indbyrdes, lærere indbyrdes eller søskende, der som voksne kan have forskellige oplevelser af deres fælles barndom. Selv om konstruktioner med karakter af dikotomier eller diskursive hegemonier (s. 64f) har tendens til at ekskludere hinandens version, må man være opmærksom på at de hver for sig er gyldige udtryk for en synsvinkel, en samfundsmæssig eller historisk placering, en oplevelse eller et eksistentielt ståsted.

Empiri må ses som forskerens konstruktion - en konstruktion som har forskningsmæssige formål, og som kommunikerer i forskningsmæssige kontekster. Når forskeren iagttager undervisningspraksis, der som socialt system konstrueres i løbende kommunikation og forsvinder med kommunikationens ophør, bliver denne praksis til empiri i den forstand at forskeren henter et udsnit af praksis ind som empiri med den konsekvens at forskerens blik påvirker praksis. Blandt undervisere er det erfaringen at forsøg har tendens til at lykkes, netop fordi det af lærere og elever betragtes som en særlig situation, hvor alle gør sig umage. Forsøgsarbejdet afspejler dog ikke den daglige undervisningspraksis, og viser sig ofte vanskeligt at omsætte i hverdagen.

⁸ Pawson og Tilley betegner det som en ”heroisk fejltagelse, der lovede så meget og alligevel endte i et ironisk antiklimaks” (Pawson og Tilley, 1997, s. 8) på grund af vanskelighederne med at vise og bevise de videnskabelige og praktiske virkninger af det eksperimentelle feltarbejde.

⁹ Aspects forsøg fra 1982 understøttede Niels Bohrs forestilling om at ”fysiske størrelser først kan tillægges en værdi, når de måles”. (SDE, opslag *Aspects forsøg*)

Selv i de tilfælde hvor forskeren tror at kunne iagttage en udvalgt skriftligt eller audiovisuelt konserveret, ikke-iscenesat praksis¹⁰, vil der være aktivitet eller kommunikation der ikke er kommet med i det udvalgte, ligesom det konserverede opleves og forstås på en anden måde end i den løbende kommunikation, fordi det i den konserverede kommunikation er muligt og naturligt at tillægge hvert eneste ord, tegn, tøven, blik eller grimasse betydning på samme måde som en mikrofon vil opfangere hver eneste nuance i det den gengiver, og derfor give en anden oplevelse end den akustiske lyd, som vores hjerner er gode til at sortere i. Adskillelsen af praksis og empiri mindsker dog ikke empiriens værdi, som det fremgår af fortsættelsen på Batesoncitateret på foregående side:

”[N]o data are truly ”raw”, and every record has been somehow subjected to editing and transformation either by man or by his instruments. But still the data are the most reliable source of information, and from them the scientist must start. They provide his first inspiration, and to them he must later return.” (Bateson, 1972/2000, s. xxvi)

Tydeliggørelsen af forskellen på praksis og empiri kan danne afsæt for en mere realistisk anvendelse af empirisk funderet viden og teori i praksis. Praksis spiller også en rolle i afhandlinger som denne. Min undervisningserfaring er et vilkår og en drivkraft for udforskning og afhandling, og er både den for-dom som er udgangspunktet, og det blik, der indgår i iagttagelsen. Hvis det skal være muligt at være både forsker og praktiker, er det dog nødvendigt at gøre det transparent at man er begge dele, og at en praksiserfaring undertiden kan kaste lys på eller relativere teoretisk eller empirisk baserede udsagn og forståelser. Batesoncitateret om at ”[t]eori og praksis har sitt utspring i bakenforeliggende opfatninger vi ofte ikke har en klar bevissthet om” (s. 15) indebærer at både undervisningsteori og -praksis må anfægtes og de bagvedliggende forestillinger klargøres og udfordres.

I den historiske fremstilling forsøger jeg at lade myndigheders, elevs og lærers opfattelser af og forestillinger om undervisningen komme til syne i citater og analyser, der så vidt muligt åbner kildematerialets udsagn om andre aspekter af undervisningen end dem der har været fokus på i undersøgelser med andre mål og andre konstruktioner. I den forbindelse indgår min undervisningspraksis som et element i forståelse og fortolkning af kildematerialets udsagn.

1.4. Afhandlingens struktur og form

Undersøgelsen omfatter empiriske undersøgelser: af indlæring og læring, af lærer- og elevudsagn på Bjerringbro Gymnasium og ikke mindst af et omfattende historisk kildemateriale. Den har strakt sig over et længere tidsrum, og er foregået i en vekselvirkning mellem arbejdet med historiske materialer og arbejdet med elevundersøgelser, lærerundersøgelser, avis- og ordbogsanalyser m.v. Elev- og lærerundersøgelser er bearbejdet halve og hele år efter at de er foretaget, og den metodiske ramme om afhandlingen er udviklet under det empiriske arbejde. Da den historiske dimension er endt med at blive afhandlingens dominerende element har de aktuelle og diskursive elementer måttet tilpasses den historiske dimension mht. omfang og placering i helheden.

Afhandlingens struktur er derfor:

1. En teoretisk og metodisk redegørelse for relevante erkendelsesteoretiske og metodiske forhold.
2. En dekonstruktion af indlæring og læring med udgangspunkt i ordbøger, leksika, den offentlige diskurs i aviser, relevante resultater fra en mindre undersøgelse af hvordan lærere på Bjerringbro

¹⁰ Hvilket var hvad jeg selv gjorde i masterspecialets undersøgelse af et afsluttet elektronisk formidlet gruppearbejde.

Gymnasium forholder sig til begreberne indlæring og læring (nov. 2006) samt nogle overordnede tendenser i to undersøgelser af elevholdninger til undervisning i 3.g-årgangene 2007 og 2009.

3. En undersøgelse af undervisningens historiske væren samt af de historiske opfattelser af relationerne mellem undervisning og læring i Danmark fra middelalderen til i dag, struktureret i en række nogenlunde ensartet opbyggede afsnit i kronologisk rækkefølge. Undersøgelsen indeholder også en diskursivt inspireret diskussion af gennemgående og særlige værensmæssige og sproglige træk, herunder anvendte ord og udtryk, forståelser af forholdet mellem undervisning og læring i materialet, samt 'geologiske' lag i undervisningsbegrebet.

4. En samlet diskussion af gennemgående træk og 'knudepunkter' i de sprogligt formidlede forståelser af undervisning, læring og relationerne mellem undervisning og læring.

5. En kort konklusionen der griber tilbage til den indledende problemstilling.

1.4.1. Afgrænsning og præcisering

Afhandlingen beskæftiger sig med institutionaliseret undervisning. Den handler som udgangspunkt om undervisning i og læring af skriftlighed, men inddrager også andre områder, som i tidens løb har været knyttet til uddannelsesinstitutioner. Der er også materiale der ikke er knyttet til skole, jvf. de små afsnit om Thomas Overskou (1798- 1873) og Charlotta Dorothea Biehl (1731-1788).

Selv om jeg fokuserer på 'skole' betyder det ikke at jeg udelukkende beskæftiger mig med det der med et noget upræcist udtryk betegnes som 'faglighed' i den offentlige diskurs om emnet. Gennem skolens historie har der også været andet på spil når elever skulle oplæres i skriftlighed. Nogle taler om 'medløbende læring' af omgangsformer, opførsel, arbejds- og erkendelsesformer, andre skelner mellem et 1.ordens- og et 2.ordensniveau, af Bateson kaldet deuterolæring (Bateson, 1942/1998 og 1971/1998), og atter andre taler om intentioner om socialisering, opdragelse eller dannelse i læsebøger, lærebøger, katekismus, katekismusforklaringer, kollokviebøger, oversættelses- og genfortællingstekster, ofte med en noget bastant moralsk, religiøs eller på andre måder normativ karakter.

Forsøget på at komme ind på livet af undervisningens konkrete og daglige praksis bygger derfor på et bredt historisk materiale, der både direkte og indirekte kan bidrage til forståelsen af hvad der er foregået i undervisningen, hvordan man har forestillet sig at undervisning og læring hænger sammen og hvilke former for medløbende læring, 2.ordenslæring eller socialisering der har været i spil.

Den geografiske afgrænsning for afhandlingen er primært Danmark, men i middelalderen tilføjet materiale fra Norge og Grønland, bl.a. i forbindelse med en kort diskussion af hvordan man har lært runer i vikingetiden, samt et europæisk materiale om undervisning. Det overlevede danske middelaldermateriale om undervisning er begrænset (KLNM, bd. 15, 1982, sp. 644, opslag *skolebøger*), og de middelalderlige danske katedralskoler indgik i en kirkelig struktur hvis undervisning var fælles i Vest- og Centraleuropa. (Hørby, 1989 og 1991, Dahlerup, 1989, McGuire, 2005)

Selv om udgangspunktet er gymnasiet omfatter afhandlingen som nævnt både grundskole og latin-skole/gymnasium. En væsentlig baggrund for dette valg har været kildematerialets karakter: Det anvendelige kildemateriale er ikke jævnt fordelt, og det er svært at adskille grundskole og ungdomsuddannelse i hovedparten af det lange tidsrum, afhandlingen omfatter, fordi der findes flere parallel-

le systemer med elever af forskellig alder, køn og klasse. En række fælles træk betyder at kildemateriale undertiden kan udnyttes til at tydeliggøre eller nuancere billedet af undervisning i skoleformer, det ikke direkte handler om. Skoleformer kan dog også være komplementære, så ændringer ét sted afføder ændringer i andre og manglende ændringer i ét system har konsekvenser for funktionen af andre. En række former, forståelser og tolkninger er desuden fremtrædende i flere perioder.

1.4.2. Terminologi

I en historisk undersøgelse der inddrager den sproglige dimension af sit genstandsfelt kan de enkelte ord have flere betydninger, fordi de anvendes i undersøgelsen og beskrivelsen af fortiden ud fra en nutidig forståelse, samtidig med at man undersøger de samme ords historiske betydning. Det er ikke muligt at undgå, og heller ikke muligt at tage højde for gennem præcisering af hvordan ordene bruges i den enkelte kontekst. Det vil blive for tungt at skrive og læse. Men for ordene undervisning og læring gælder det at

undervisning overordnet forstås som betegnelse for kommunikationen i det sociale interaktionssystem undervisning, og altså ikke kun refererer til lærerens aktivitet, selv om læreren normalt er ansvarlig for tilrettelæggelse og struktur og for at få interaktionen på sporet når den ikke forløber hensigtsmæssigt. Som etymologien viser er udgangspunktet dog en social situation hvor nogen 'viser tilrette under samtale' (**ODS**, opslag *undervisning*), og undervisning opfattes i hovedparten af den anvendte litteratur som lærerens aktivitet, så det vil være sådan undervisningsordet anvendes mest.

Ordet læring vil under alle omstændigheder henvise til det der foregår i det enkelte individ i det sociale interaktionssystem undervisning. Den snævre anvendelse hænger sammen med målet om at undersøge opfattelsen af sammenhængen mellem undervisning og læring, og betyder at der ses bort fra at mennesker også lærer i sammenhænge der ikke kan betegnes som undervisning. Der ses også i de fleste tilfælde bort fra at sociale systemer også lærer. Ordet læring findes ikke historisk.

Som det vil fremgå af dekonstruktionen af begreberne om indlæring og læring er læring hverken den eneste mulige eller den mest hensigtsmæssige oversættelse af det engelske ord 'learning'; men det er i øjeblikket den mest anvendte og den umiddelbart mest forståelige, og anvendes derfor bredt. Læring kan dog optræde med en langt større betydningsbredde end den her nævnte.

Betegnelsen skriftlighed er brugt synonymt med det engelske 'literacy', der ikke har en dansk parallel. Skriftlighed vil således i en række tilfælde henvise til en samlet læse-skrive-proces eller -kunnen. Det er ikke uden problemer fordi opfattelsen af at der som hovedregel er tale om en samlet proces er ændret, så det efterhånden er klart at der historisk ofte har været tale om adskilte processer. (Marcussen, 1993) Det at læse dækker i det meste af den undersøgte periode både at recitere eller 'læse uden(ad)' og at læse i bog eller 'læse inden(ad)', uanset om det sidste er foregået som højtlesning eller stillelæsning. Det at skrive har tilsvarende både henvist til at skrive skønskrift eller kalligrafere og at formulere sig selvstændigt på skrift. Oplæring i skriftlighed har yderligere været kompliceret af at der fra 1200tallet til lidt før 1900 både blev anvendt en latinsk skrift og en dansk eller gotisk skrift, der hver for sig både havde en tryk- eller bogskrift og en hånd- eller kursivskrift.

Endelig vil normative eller foreskrivende teorier og anvisninger på undervisningsområdet blive betegnet som pædagogisk-didaktiske. Der er mange tolkninger og implikationer af begge ord, men jeg håber med sammenkoblingen af dem at signalere en overordnet og almen anvendelse som ikke tager

stilling til mangfoldigheden i hvad man med et ældre ord kunne kalde undervisningslære. Afhandlingen er ikke foreskrivende, selv om det kan forekomme at den forholder sig til historiske pædagogisk-didaktiske teorier og praksiser.

1.4.3. Henvisninger, forkortelser, noter mv.

Henvisninger er overalt anbragt i en parentes i teksten, og der benyttes de følgende forkortelser:

Artium 1805	<i>Forordning angaaende Examen artium ved Kjøbenhavns Universitet, 22. marts 1805.</i>
Blå betænkning II	<i>Undervisningsvejledning for folkeskolen II, 1961</i>
Danske Lov XV	<i>Christian 5.s Danske Lov 1683. Anden Bog, XV. Cap: Om Dægne og Substituter.</i>
Danske Lov XVIII	<i>Christian 5.s Danske Lov 1683. Anden Bog, XVIII. Cap: Om skolerne.</i>
DbL	<i>Dansk biografisk Leksikon.</i>
DdK	<i>Den danske Kirkeordinants af 1539.</i>
DDO	<i>Den Danske Ordbog, 2003-05.</i>
Dkl	<i>Dansk kvindebiografisk leksikon.</i>
DSD	<i>Den Store Danske, Gyldendals åbne encyklopædi.</i>
Fattig 1708	<i>Forordning om Betlerne i Danmark saavel paa Landet, som i Kiøbstæderne, Khavn undtagen. 24/9 1708.</i>
Instruks 1739	<i>Instruks for degne og skolemestre på landet i Danmark 23. januar 1739.</i>
Instruks 1806	<i>”Instruction for Lærerne i Almue-Skolerne paa Landet”. Afsnit i Provisorisk Reglement for Almue-Skole-Væsenet paa Landet, [...] 1806.</i>
KLNM:	<i>Kulturhistorisk leksikon for nordisk middelalder, 1956-78.</i>
Købstad 1814	<i>Anordning for Almue-Skolevæsenet i Kiøbstæderne i Danmark 29.juli 1814.</i>
Kbh. 1814	<i>Reglement for Almue- og Borgerskolevæsenet i Kjøbenhavn 29.juli 1814.</i>
Land 1814	<i>Anordning for Almue-Skolevæsenet paa Landet i Danmark 29.juli 1814.</i>
Latin 1775	<i>Fr. Ang. Skole-Væsenets Forbedring ved de publiqve latinske Skoler [...] 11. Maj 1775.</i>
Latin 1850	<i>Bkgj. ang. en Underviisningsplan og Examensbestemmelser for de lærde Skoler i Danmark. 13. Mai 1850.</i>
Latin Lov 1871	<i>Lov om Undervisningen i de lærde Skoler i Danmark. 1. April 1871.</i>
ODS	<i>Ordbog over det Danske Sprog 1918-1956.</i>
ODS-S	<i>Ordbog over det Danske Sprog, Supplement 1992-2005.</i>
PPV	<i>Peder Palladius’ Visitatsbog, 1543-44/1925.</i>
Rytterinstruks 1721	<i>28 Mart. Instruction, hvorefter enhver Skolemester i Rytter-Districterne sig i det ham anbefoede Skolemesters Embede skal forholde. 28/3 1721.</i>
SDE	<i>Den Store Danske Encyklopædi.</i>
Sthyr 1900	<i>Cirkulære fra Kirke- og Undervisningsministeriet af 6. April 1900 om undervisningsplaner for de offentlige folkeskoler.</i>

Noter er anbragt løbende som fodnoter, så de kan læses i relation til teksten. Interne henvisninger i afhandlingen fremstår som rene sidetal i parentes. Forkortelserne cit. og ref. i henvisninger viser, at citatet er citeret eller refereret i det efterfølgende angivne værk. Ud over gængse forkortelser som evt. (eventuelt), mao. (med andre ord), mm. (med mere), dvs. (det vil sige), mv. (med videre), s.

(side) og f.eks. (for eksempel) anvendes også sign. (signeret), stk. (stykke), pkt. (punkt), fvt. (før vor tidsregning), evt. (som både kan betyde efter vores tidsregning og eventuelt) ugl. (ugentlig) samt ibid. (ibidem) der henviser til den foregående henvisning og op.cit. (opere citato) der viser at der tidligere er henvist til det pågældende værk.

Jeg har søgt at være konsekvent i anvendelsen af tegn, typografi mv. i fremstillingen. Dobbelte citationstegn (" ") er reserveret citater, mens enkelte citationstegn (' ') anvendes til udhævning eller til at lægge en vis distance. **Bold** er reserveret til overskrifter og udsagn med overskrifts karakter samt til forkortede litteraturhenvisninger, *kursiv* er reserveret bogtitler og opslagsord, mens understregning bruges som understregning og udhævning i øvrigt. Understregninger i citater er mine, med mindre andet er angivet. Bløde parenteser () anvendes til henvisninger samt til enkelte indskud og forklaringer i løbende tekst, men ikke i citater, hvor bløde parenteser hører til det citerede, mens kantede parenteser [...] anvendes til markering af mine indskud, forklaringer eller overspring i citater. Tegn og typografi er dog så vidt muligt respekteret i citater, hvor der ud over bløde parenteser forekommer understregning eller udhævning i form af kursivering, spatiering eller dobbelte citationstegn. Hvis ikke andet er angivet kan man regne med at kantede parenteser i citater er mine, mens bløde parenteser og overspring der alene er markeret ved prikker ... hører til det citerede.

Alle citater er gengivet i det sprog og den retskrivning de har i den anvendte kilde. I enkelte tilfælde har jeg dog tilladt mig at rette hvad jeg betragter som rene ikke betydningsbærende forglemmelser ved afskriften, f.eks. hvor teksten er afskrevet med bevarelse af store begyndelsesbogstaver i substantiver, og det store bogstav så mangler et enkelt sted. Også den type rettelser vil fremgå af at det rettede er sat i kantede parentes.

Afhandlingen er overvejende skrevet i nutid eller før-nutid, både fordi en historisk nutid kan bringe historien tættere på, men også som et middel til at destabilisere tiden, jvf. Dorthe Gert Simonsen (s. 59f).

2. Afhandlingens teoretiske og metodiske grundlag

De følgende overvejelser over afhandlingens teoretiske og metodiske udgangspunkt er for så vidt udtryk for en postmoderne tilgang, som der ikke på baggrund af overvejelserne vil blive opstillet et præcist og entydigt teoretisk og metodisk udgangspunkt. Det hænger sammen med afhandlingens sammensatte karakter som en eksplorativ historisk afhandling, der søger viden om og forståelse af forhold, som hidtil er behandlet i begrænset omfang, men også indeholder elementer, synsvinkler og tænkemåder fra lærings- og uddannelsesforskningen. Men også med at afhandlingen er inspireret af de diskursive analyse- og fremstillingsmåder, der med udgangspunkt i bl.a. sprogvidenskab har udfordret og beriget historievitenskaben, sociologi, filosofi og antropologi/arkæologi. Forsøget på at skabe overblik over et langt historisk forløb i modsætning til den vante opbygning af historisk viden i detail- og specialstudier, giver også særlige vilkår for såvel teoretiske som metodiske overvejelser.

Hverken diskursive eller historiske undersøgelser har klart definerede teoretiske eller metodiske positioner. Især historiefaget er præget af pragmatiske formuleringer og tilgangsvinkler. En selvforståelse hvor faget er opfattet som 'lig med sin metode' i form af kildekritikken, giver et betragteligt frirum for tolkningspræmisser og -muligheder, og åbner for anvendelsen af antropologiske eller sociologiske prægede metoder som interview. (Vesth Nielsen, 1993 og Rimmén Nielsen, 1993)

Selv om de teoretiske og metodiske udgangspunkter for undersøgelsen ikke er entydige betyder det ikke at der ikke ligger teoretiske og metodiske overvejelser bag den.

Erkendelsesteoretisk er undersøgelsen mest præget af Niklas Luhmann (1927-1998) og Gregory Bateson (1904-1980), og inspiration til analyser og forståelser er hentet hos begge. De kan dog ikke opfattes som facit- eller tjeklister, for det vigtigste er at fremdrage hvad kildematerialet kan fortælle.

Læringsteoretisk er udgangspunktet en konstruktivisme, der betragter det som et eksistentielt vilkår at mennesker konstruerer deres forståelse, og at det er meningsløst at forestille sig - eller at forestille sig at nogen forestiller sig - at viden eller erkendelse kan overføres fra et menneske til et andet.

Udgangspunktet for de teoretiske refleksioner er teoribegrebets status i historievitenskaben.

2.1. Afhandlingens teoretiske grundlag

2.1.1. Teoribegrebet i historievitenskaben

Som udgangspunkt spiller teori ikke nogen stor rolle i historievitenskaben. Faget er i nyere tid bygget op af Kristian Erslev (1852-1930), hvis begreb om historisk kildekritik "har været konstituerende ind- og udadtil for dansk historieforskning". (SDE, opslag *Erslev*, sign. Jens Henrik Tiemroth) Erslev nævner i slutningen af *Historisk Teknik* (Erslev, 1926/1975, s. 94) ganske vist "Historiens Teori" som det der må afklare spørgsmål som genstandsfelt og mål for den historiske undersøgelse. Men "det er dog næppe tilrådeligt straks at vove sig i Kast med selve Teorien". (Ibid. s. 11) Jeppe Nevers ser det i *Kildekritikkens begrebshistorie* som udtryk for at en teoretisk afklaring kunne tænkes at anfægte Erslevs mål om "den objektive, videnskabelige erkendelse". (Nevers, 2005, s. 126)

Heller ikke efterfølgende har teoretisk afklaring spillet nogen rolle, og Dorthe Gert Simonsen ser ifølge Nevers teori som ”historiefagets ”den Anden” - [...] den modsætning, man skabte egen identitet i forhold til”. (Ibid. s. 193f og 203) Bent Egaa Kristensens *Historisk metode* definerer historisk metode som historiefagets ”kronjuveler, fagets identitet, idet videnskaber netop er defineret ved metoder.” (Egaa Kristensen, 2007, s.9) En teoretisk ramme er ikke nødvendig eller ønskelig, men ’forhåndsteori’ bruges om den hypotese som er forudsætningen for historiske undersøgelser og ’teori’ om resultatet af undersøgelserne, på linie med samfundsvidenskaberne. (Ibid. s.188)

Egaa Kristensen betegner sin metodebog som ”det første forsøg på at skrive en egentlig lærebog i historisk metode siden *Historisk Teknik*” (ibid. s. 10), og Jeppe Nevers konkluderer i sin bog om *Kildekritikkens begrebshistorie* at ”det ikke giver mening at tale om kildekritikken som noget legitimerende for historisk videnskab”. (Nevers, 2005, s. 216) De repræsenterer altså hver sin tilgang til spørgsmålet om teoribegrebet i historievidenskab. Egaa Kristensen underordner ’teori’ under metode, mens Nevers begiver sig ud i et kritisk gennemsyn af denne prioriterings betydning for historiefaget. Den manglende teoribevidsthed forklares med ”frygten for noget normativt, eller snarere ideologisk” (Nevers, 2005, s. 204) og omfatter H.P. Clausens ideografiske teoribegreb, hvor ”teori’ i metodelæren altid bruges i denne helt neutrale betydning ’historisk påstand’.” (Paludan, cit. ibid.)

De forskellige syn på teori omfatter også ’den sproglige vending’. Nevers fremhæver at Dorthe Gert Simonsen i sin afhandling *Tegnets tid* (Simonsen, 2003) nævner det ”uomgængeligt emancipatorisk[e] sigte” med teorier, der er knyttet til den sproglige vending. (Cit. Nevers, 2005, s. 205) Egaa Kristensen afviser med henvisning til Claus Møller Jørgensen¹¹ Simonsens udgave af den sproglige vending som ”ahistorisk” og uværdig til at kaldes historievidenskab. (Egaa Kristensen, 2007, s. 244) Nevers opfatter derimod Simonsens afhandling som central for hvad han betegner som det tredje knudepunkt i kildekritikkens begrebshistorie: Efter Erslevs etablering af feltet omkring 1900 og feltets funktionalisering 1960-1980 med udgangspunkt i Århus og H.P. Clausen, følger Simonsens krav om ”et nyt tidsbegreb, som ikke er baseret på en forståelse af tid som kronologi, men derimod på en forståelse af tid, der destabiliserer givne fænomener.” (Nevers, 2005, s. 150) En af Nevers’ pointer er desuden ”at Erslev - om nogen en Founding Father for et af de vigtigste begreber om en ateoretisk videnskab i dansk faghistorie - selv havde en politisk dagsorden.” (Ibid. s. 206)

Opfattelsen af teori som et politisk og uacceptabelt fænomen er dog ikke hele sandheden, og Nevers samler op på betydninger og anvendelser af teoribegrebet i en historikerdiskurs, der trods uenighed om begrebets indhold ser ud til at kunne samles om en let forbeholden anerkendelse af at ”teori (i rette mængder) kan være en god ting”. (Nevers, 2005, s. 206) I Reinhart Kosellecks (1923-2006) begrebsanalytiske univers, som er Nevers’ udgangspunkt, er uklarheder, flertydigheder og uenigheder netop kendetegnet for et begreb (ibid. s.50ff), så at der er uenighed om hvordan det præciseres er ikke i sig selv problematisk. De følgende punkter der bygger på Nevers viser således bredden i historikeres opfattelse af teori, ikke en samlet forståelse af historiefagets teoriopfattelse:

- teori benyttes stadig som en negativt ment betegnelse for ’spekulative tilbøjeligheder’ i betydningen ’flyvske teorier’,
- teori benyttes også om fagets erkendelsesmæssige eller videnskabsteoretiske grundlag,

¹¹ Jeg har ikke læst ”Den sproglige vending og det funktionelle kildebegreb”, 2004, som Egaa Kristensen henviser til, men Møller Jørgensen, 2000 har en nuanceret opfattelse af den sproglige vendingens betydning for historiefaget, og Simonsen, 2000 og 2005 er efter min mening ikke så ’ahistoriske’ som Egaa Kristensen lægger op til.

- teori kan benyttes om ”de teser, historikere opstiller til besvarelse af konkrete problemstillinger” (Nevers, 2005, s. 207, jvf. Egea Kristensen, 2007),
- teori kan også anvendes som i samfundsvidenskab om ”begrebsrammer og systematiske læresætninger, der udsiger noget nødvendigt om et specifikt emne” (Nevers, 2005, s. 207),
- teori anvendes desuden om analysestrategiske overvejelser og diskussioner.

Opsummerende betegner Nevers teori som en ”samlebetegnelse for alt det, der ikke handler om empiri” (ibid.), og er dermed med til at etablere teori som et pragmatisk begreb, der bidrager til at give historievidenskaben en bredde, der giver plads til undersøgelser som den foreliggende.

I et efterskrift til Kosellecks sidste, posthumt udgivne bog fremgår at han til kort før sin død arbejdede med et forord, der bl.a. skulle opridse begrebshistoriens teori og metode. Han nåede at diktere de følgende overvejelser over begrebshistoriens videnskabelige placering:

”Alle Wissenschaften lassen sich auf eine Skala eintragen, die von der Eigenleistung der Sprache zur Dienstleistung eben dieser Sprache für die Sache, die sie zum Sprechen bringt, reicht. Keine Methode entrinnt dem Zwang, irgendwo auf dieser Skala zwischen Indikation und produktiver Eigenleistung der Sprache angesiedelt zu werden. Die Begriffsgeschichte vermittelt zwischen beide Extremen. Denn sie zeigt, was auf welche Weise [...] zu welcher Zeit warum sprachlich auf den Begriff gebracht worden ist. Das ist zunächst eine rein sprachliche Leistung [...] Aber zu gleicher Zeit verweist die sprachliche Eigenleistung auf den Sachverhalt, der sprachlich artikuliert worden ist. Damit betritt die Begriffsgeschichte die Felder der Erfahrungen und Erwartungen.” (Koselleck, 2006/2010, s. 532f)

Jeg vil i det følgende søge at præcisere såvel det erkendelsesteoretiske grundlag for undersøgelsen som de dermed forbundne metodiske overvejelser i overensstemmelse med Koselleck samt det 2. og det 5. punkt i ovenstående oversigt. Jeg opstille derimod hverken teser eller forhåndsteorier, og der vil heller ikke blive tale om læresætninger eller anvisninger på baggrund af undersøgelsen.

2.1.2. Lærings- og uddannelsesforskning - beskrivende og foreskrivende teori

Lærings- og uddannelsesforskning er forankret i filosofiske, psykologiske, sociologiske og historiske forskningstraditioner med hver deres teoretiske forudsætninger og metodiske traditioner. Det kan være derfor jeg har kunnet registrere at der i anvendelsen af denne forskning, og i nogle tilfælde også hos forskere og teoretikere, findes uklare formuleringer med tendens til at sammenblende eller forveksle to former for teoridannelse. Den følgende afklaringsproces er en forudsætning for den efterfølgende erkendelsesteoretiske afklaring og skelner mellem beskrivende eller deskriptiv teoridannelse og foreskrivende, normativ eller præskriptiv teoridannelse. (Nielsen, 1998, s. 33ff)

Lærings- og erkendelsesteori¹² kan betragtes som beskrivende teori i den forstand at forestillinger og antagelser der bygger på iagttagelser eller analyser af ’verden som den fremtræder’, efterfølgende eller vekselvis systematiseres og teoretiseres over i overensstemmelse med fornyede iagttagelser, respons fra andre og kendskab til feltets litteratur og konventioner. Den slags teoriudvikling er en fortløbende proces i videnskabelige systemer, og der er i princippet ikke den store forskel på om det drejer sig om humaniora, samfundsvidenskab eller naturvidenskab. Inden for lærings- og erkendelsesteori kan man dog have svært ved at etablere entydige og generelt accepterede ’fundamentals’, som Bateson kalder det i sin beskrivelse af de videnskabelige problemer i ”the behavioral sciences” fra 1972:

¹² Lærings- og erkendelsesteori hænger sammen fordi læring som en semantisk reduktion, der gør det muligt at tale om operationer der ikke kan iagttages (Luhmann, 1984/2000, s. 105), viser hen til operationer med samme karakter og samme intransparens som erkendelse.

“Many investigators, especially in the behavioral sciences, seem to believe that scientific advance is predominantly inductive [...] they believe that progress is made by study of the “raw” data, leading to new heuristic concepts. The heuristic concepts are then to be regarded as “working hypotheses” and tested against more data. Gradually [...] the heuristic concepts will be corrected and improved until at last they are worthy of a place in the list of fundamentals. About fifty years of work in which thousands of clever men have had their share have, in fact, produced a rich crop of several hundred heuristic concepts, but, alas, not a single principle worthy of a place in the list of fundamentals. It is all too clear that the vast majority of the concepts of contemporary psychology, psychiatry, anthropology, sociology and economics are totally detached from the network of scientific fundamentals.” (Bateson, 1972/2000, s. xxvii)

Selv om der ikke er lærings- eller erkendelsesteoretiske ’fundamentals’, kan beskrivende teori dog benyttes som ramme eller analyseredskab til forståelsen af hvorfor et fænomen eller en relation forløber eller forholder sig på en bestemt, iagttagelig måde. Luhmanns kommunikationsteori har således bidraget til at forståelsen af hvorfor tilbud om kollaborativ kommunikation i computerbaserede konferencer ofte ender i tavshed og manglende kommunikation. (Ejsing, 2001, 2003)

Erkendelses- og læringsteorier kan derimod ikke benyttes som grundlag for foreskrivende udsagn om hvordan noget bør eller skal foregå hvis kommunikation skal lykkes eller en bestemt læring skal sikres. Luhmanns kommunikationsteori handler ikke om hvordan kommunikation må foregå for at lykkes, ligesom hans systemteori heller ikke handler om hvordan psykiske og sociale systemer bør eller skal opføre sig: om de skal være autopoietiske eller om der bør være en strukturel kobling mellem kommunikation og bevidsthed. Luhmanns teorikompleks handler om vilkårene for psykiske og sociale systemer og hvordan relationerne mellem forskellige former for systemer opfattes indenfor teoriens rammer. I modsætning til de induktive bestræbelser der ifølge Bateson præger ’behavioral science’, er Luhmanns teorikompleks efter Thyssens opfattelse en universel teori, der ikke har fokus på empiri, men på begrebsdannelse, og som ikke falbyder enkle løsninger eller endegyldige svar. (Thyssen, 1997, s. 7 og 10) Hermansen betragter da også ”Erkendelse som konstruktion” som en ”grundlagstekst, [der] ikke får sagt så meget om, hvordan læring foregår konkret og jordnært, f.eks. facilite[r]et af undervisning” (Hermansen, 1998, s. 31), som han let beklagende skriver.

Konstruktivistisk erkendelses- eller læringsteori indebærer at det er et vilkår at både psykiske og sociale system aktivt konstruerer deres egen læring og forståelse. Forståelsen kan være rigtig eller forkert fra omgivelsernes synspunkt. Men det er individets egen forståelse, der gælder indtil det, måske under indflydelse af omgivelsernes reaktion, vælger at konstruere sin forståelse anderledes. Denne forståelse gælder konstruktivisme i bred forstand, her i historievidenskabelig optik:

”Konstruktivismen er den grundlæggende påstand, at verden ikke er noget foreliggende, der iagttages og kategoriseres passivt, men en menneskelig aktivitet som involverer sprogligt-kulturelt fastlagte tankemønstre. Billeder af verden aflæses ikke, de konstrueres på baggrund af kulturelle ressourcer [...] i sociale sammenhænge. Vores opfattelse af virkeligheden er således ikke direkte, men en kulturel eller diskursiv konstruktion, det gælder for fortidens aktører såvel som for historikeren i hendes rekonstruktion af historiske sammenhænge.” (Møller Jørgensen, 2000, s. 12)

Pædagogisk-didaktisk teori er i modsætning til erkendelses- og læringsteori foreskrivende eller normativt tænkt, og kan indebære en forestilling om at anvendelsen af den vil føre til (en bestemt) viden, adfærd eller forståelse. Det er den underliggende præmis for at man kan betragte deltagelse i undervisningen som ensbetydende med at elever har ’lært hvad de skal’ og ikke skal til eksamen i alle fag. I et vist omfang foregår der i en pædagogisk-didaktisk og en praksisrelateret diskurs en samtænkning eller -blanding, når erkendelses- og læringsteorier får foreskrivende karakter; og det kan give problemer når teorierne er formuleret indenfor en videnskabelighed, der ikke indtænker undervisningens praksis. (Jacobsen, 1992, s. 161f) Gardners teori om de mange intelligenser er således ikke en læringsteori, men en teori om hjernens organisering og udvikling. (Hesselager 2003c) Alligevel er den til Gardners overraskelse opfattet som både læringsteori og pædagogisk-didaktisk

teori. Musiske og kropslige intelligenser instrumentaliseres i forhold til at lære at læse og regne (Hesselager 2003a, Kühl 2003), mens Gardner selv fokuserer på at "[d]et er nødvendigt for unge mennesker at opdage, hvad de er gode til. Derfor skal vi være åbne for at udvikle andre evner end kun de sproglige og de logisk-matematiske". (Gardner, cit. Nordahl Friis, 2005)

Et særligt element i sammentænkninger af læringsteori og pædagogisk-didaktisk teori er at 'læring' fra at henvise til individers eller grupperes læreproces og/eller -produkt nu er så bredt og upræcist at det også omfatter undervisning (s. 76ff). Det gør det ikke nemmere at adskille læringsteori og pædagogisk-didaktisk teori, især efter at en foreskrivende konstruktivisme, en måde at konstruere viden på, der foregår efter bestemte retningslinier og med bestemte mål, er blevet en udbredt forestilling. Ansvar For Egen Læring har måske nok udgangspunkt i at elever har ansvar for egne læreprocesser (Bjørgen, 1994, s. 22), men kommer alligevel til at handle om hvordan de bør/skal tage ansvaret for egen læring på den rigtige måde som "professionelle elever" (ibid. s. 39ff) - ikke om at give elever følelsen af at kunne påtage sig eller erobre ansvaret for egne læreprocesser.

Hensigten med at adskille (beskrivende) erkendelses- og læringsteori og (foreskrivende) pædagogisk-didaktisk teori er ikke udtryk for en rangordning hvor det ene er finere eller mere rigtigt end det andet. Tanken er at adskille begreberne for at vise deres funktioner og dermed muliggøre klarere forbindelser mellem dem. I afhandlingen vil det primære fokus være det læringsteoretiske spørgsmål om hvordan man historisk har forestillet sig at undervisning og læring hænger sammen. Det pædagogisk-didaktiske felt vil blive anvendt som kilde til hvordan undervisning og sammenhængen mellem undervisning og læring er tænkt, og i vurderingen af dets anvendelse i praksis.

Sammenhængen mellem læringsteoretisk erkendelse og det pædagogisk-didaktiske felt må først og fremmest handle om de muligheder og betingelser læringsteoretiske erkendelser kan åbne for det pædagogisk-didaktiske felt. Det er sværere at forestille sig om og hvordan læringsteoretiske erkendelser kan tage udgangspunkt i det pædagogisk-didaktiske teorifelt, og en forestilling om læringssteoretiske erkendelser med afsæt i den daglige undervisnings praksis, vil kræve en klar forståelse af forholdet mellem empiri og praksis (s. 15ff).

Historie har ingen adskillelse af beskrivende og foreskrivende teorier og derfor heller ingen sammenblanding af deskriptive og normative udgangspunkter. Historievidenskab bygger dog på én normativ position af metodisk karakter, kildekritikken, som indlæres på intensive metodekurser, men synes mindre fremtrædende i historieskrivningens praksis eller "realmetodiske sammenhæng". (Nevers, 2005, s. 154ff) Hvor det læringsteoretiske og især det pædagogisk-didaktiske felt har en bred vifte af teorier, som man kan stille op imod hinanden og skifte eller vælge imellem, er der i historievidenskabens ikke mange teorier i dén forstand.

2.1.3. Det erkendelsesteoretiske grundlag: Luhmann

Et erkendelsesteoretisk grundlag kan betragtes som et eksistentielt udgangspunkt for den måde man forholder sig til verden på. Et religiøst eller politisk udgangspunkt kan bruges som vurderende målestok for ytringer og data og for andre erkendelsesteoretiske udgangspunkter. Ud fra et konstruktivistisk udgangspunkt er det hverken analytisk hensigtsmæssigt eller respektfuldt over for andre holdninger, og det er min opfattelse at man må iagttage såvel teorier som empiri/kildemateriale under den synsvinkel, at det er konstruktioner, der henter deres legitimitet i de principielle og konkrete betingelse for skabelse og opretholdelse af psykiske og sociale systemer. Selv om jeg hævder at

afhandlingen ikke har et entydigt teoretisk og metodisk udgangspunkt, betyder det altså ikke at der ikke er et erkendelsesteoretisk grundlag. Alle mennesker har erkendelsesmæssige overbevisninger som, når de falder sammen med den dominerende diskurs eller holdning hos den gruppe man tilhører, ikke ekspliciteres og normalt heller ikke er til diskussion. (Winther Jørgensen og Philips, 1999)

I det følgende vil nogle af de erkendelsesteoretiske grundfigurer, som ligger under det arbejde jeg laver og de tanker jeg gør mig over verden, og som derfor præger afhandlingen, blive ekspliciteret. De kan have konsekvenser for det sprog der anvendes, men i resten af afhandlingen vil jeg søge at undgå et indforstået Luhmann-sprog. I dette afsnit er det dog ikke muligt.

Jo længere jeg er trængt ind i det luhmannske univers, des mere har jeg måttet sande at det er et "spejlkabinet" (Thyssen, 1997, s. 10) og en "labyrinth" (Åkerstrøm Andersen, 1999, s. 108), som det kan være svært at få overblik over. Systemteoriens kerne er sociologi, og dermed sociale systemer. (Luhmann, 1984/2000) Indgangsvinklen i denne afhandling er derimod psykiske systemer og det samspil i undervisningens sociale system, der danner relationen mellem undervisning og læring.

Da Luhmann primært er erkendelsesteoretisk udgangspunkt for forståelser og fremstilling vil jeg ikke give en fuldstændig redegørelse for alle væsentlige begreber i teorien. En introduktion til begreber og forståelser ud over det der fremlægges i det følgende, kan findes i Åkerstrøm Andersen 1999, Rasmussen 1997, Thyssen 1997, eller Harste 1992. Det følgende bevæger sig på et enkelt - 'rigtige' systemteoretikere vil formentlig kalde det overfladisk - plan i overensstemmelse med en paradoksal opfattelse af teorien som af "uhørt kompleksitet", men også anvendelig i "enkle former". (Harste, 1992, s. 60) Redegørelsen for begreber og forståelser hos Luhmann er primært en introduktion til en måde at tænke på og handler mindre om analysestrategi. (Åkerstrøm Andersen, 1999, s. 13ff) Begreber og sammenhænge vil præge fremstillingens form og ordvalg¹³ og analyserne af den anvendte empiri. Ole Thyssen understreger at

"ingen [er] mindre mekanisk i sin fremstilling af systemer end Luhmann. [...] De systemer Luhmann har sin forkærlighed for, skaber sig selv, udfolder sig over tid og påvirker alt hvad der påvirker dem. De er refleksevene, flygtige, selvbærende og må uophørligt løse problemet om at vælge deres næste tilstand. Ordet "systemteori" åbner helt uventet for en fortoldet verden, hvor alt fast opløser sig og alt udfolder sig på uventede og usandsynlige måder. Men som hos Hamlet er der system i galskaben." (Thyssen, 1997, s. 8)

Luhmanns værk fremtræder som "en uafbrudt række af genformuleringer, så gammelkendte forhold ses i et nyt lys og beskrives på en måde der kradsner og åbner." (Thyssen, 1992, s. 35). Det skal dog understreges, at Luhmann trods teoriens paradoksale og nybrydende karakter af besnærende enkelhed og uhyre kompleksitet, netop ikke er en frit svævende teoretiker. Han bygger på et omfattende teoretisk og empirisk grundlag fra en række forskellige felter, så det er ikke overraskende, at mange af de iagttagelser og forståelser som det luhmannske univers tilbyder, kan genfindes i andre teori-komplekser eller teoretiske platforme. Det vil der i det følgende komme enkelte eksempler på.

2.1.3.1. Evolutionstænkning

En redegørelse for 'Luhmanns verden' kan begynde forskellige steder i den omfattende teori. Ofte tages udgangspunkt i den operation af skelnen og betegnen som ligger i betegnelsen 'operativ konstruktivisme' (Rasmussen 1997, 1998, 2004 samt Keiding, 2002), men Jens Rasmussen har også

¹³ Tankegangen påvirker mit sprog så jeg f.eks. ikke udtaler mig om mennesket eller udviklingen, men om konkrete mennesker og udviklingstendenser. Jeg bruger heller ikke gerne dikotomier, men taler hellere om forskelle.

fokuseret på den sproglige vending hos Luhmann. (Rasmussen 1993) I Qvortrup 1993a og 1993b og Thyssen, 1992 er der afsætt i system-omverdensforhold og selvreferentialitet; mens Åkerstrøm Andersen ”begynde[r] med iagttagelsesbegrebet”. (Åkerstrøm Andersen, 108ff) Thyssen, 1997 lægger vægt på det som Luhmann benævner evolution, og som Thyssen også kalder historien:

”Når intet er nødvendigt og alt er kontingent, bliver *historien* vigtig. For historien er beretningen om, hvordan det, som kan være anderledes, alligevel udvikler sig på en bestemt måde. [...] I stedet for fornuft sætter han evolution. Derfor arbejder han ikke med sandhed, men hvad der kan overbevise for en tid, ikke med moralsk rigtighed, men hvordan mennesker kan udtrykke respekt for hinanden”. (Thyssen, 1997, s. 9 + 11)

Evolution er det stikord, der er flest henvisninger til i *Sociale Systemer*. (Luhmann, 1984/2000) Psykiske og sociale systemer er opstået ved co-evolution (ibid. s. 98 + 138), sociale systemer udvikler sig co-evolutionært med omverdenen (ibid. s. 63), meningsevolution udvikler form og struktur til mening (ibid. s. 108) og medier dannes evolutionært som svar på kommunikationens usandsynligheder. (Ibid. s.199ff) Evolution er både en proces, der har fundet sted og har dannet de meningsstrukturer, vi kommunikerer ud fra; og udtryk for en fortsat udviklingsproces, en emergent orden (Rasmussen, 1997, s. 27), der ikke er styret og formålsbestemt, men udvikler sig ud fra hvad der i situationen tjener til dannelse og opretholdelse af mangfoldige psykiske og sociale systemers auto-poiesis (evne til selvdannelse) ”i overensstemmelse med det overordnede begreb om selektion hos Charles Darwin (1809-1882), dvs. uden en ophavsmand.” (Luhmann, 1984/2000, s. 159f + 497)

”Evolution forudsætter selvreproduktion og iagttagelse. Den kommer i stand gennem afvigende selvreproduktion. [...] Den er ikke en logisk proces. Den forudsætter at iagttagelsen er mislykket [...] og at den på trods heraf fortsætter. Evolutionen forløber over forhold, der ikke kan afgøres.” (Ibid. s. 419f, jvf. også Luhmann 1995/1997, s. 52)

Ligesom den biologiske evolution hos Darwin forstås som fysisk overlevelse på baggrund af variation eller afvigelser, som nu ses som genetisk forankrede (Hoffmeyer, 1980, s. 14), må psykiske og sociale systemers evolutionære udvikling også forstås som en konsekvens af afvigelser. Jesper Hoffmeyer understreger som Luhmann i citatets sidste sætning at evolutionen ikke primært er en deterministisk proces, men at tilfældigheder spiller ”en anselig rolle” (ibid. s. 16) for tilpasningen.

Luhmanns overføring af et biologisk evolutionsbegreb til sociologi¹⁴ skal ikke opfattes som en analogisering. Ifølge Harste forestiller Luhmann sig snarere at der med tiden kan blive tale om et samlet teorigenese, omfattende organiske/biologiske, psykiske og sociale systemer. (Harste, 1992, s. 61) I denne afhandling spiller evolutionsopfattelsen ind på forståelsen af både historiske og aktuelle pædagogiske iagttagelser. Således umuliggør den evolutionære synsvinkel enhver forestilling om en præcis styring af elevers erkendelser. Den nødvendiggør også en evolutionær historieopfattelse:

”Det drejer sig ikke blot om en historisk verdensopbygning, hvor de nedre lag må være etablerede, før der kan bygges videre. Det forholder sig snarere sådan, at forudsætningerne først bliver bragt på en egnet form med systemdannelsens evolution til højere niveauer. De opstår ved at blive brugt. Derfor er evolution kun mulig gennem interpenetration, dvs. gennem gensidig muliggørelse. Evolution er i denne forstand systemteoretisk en cirkulær proces, der konstituerer sig ind i realiteten (ikke ind i intetheden!).” (Luhmann, 1984/2000, s. 260)

Det evolutionære grundlag betyder at det ikke er muligt at forestille sig mål eller hensigter om noget bestemt i udviklingen af systemer og strukturer. Anerkendelse af at det forholder sig sådan giver en frihed, der åbner for anderledes valg og alternative måder, men er altså også et problem for ethvert pædagogisk arbejde, der forestiller sig at kunne medføre bestemte resultater.

¹⁴ Som biologiske systemer indgår mennesker i en biologisk evolution. Sociologi omfatter bevidsthedsmæssige og sociale forhold, der i systemteorien forudsættes at være adskilt fra hinanden og fra organiske/biologiske systemer. Det kan være svært at acceptere at et menneske ikke opfattes som en enhed, men alle kan opleve at krop eller bevidsthed ’gør med én’ uden at man ved hvorfor. Luhmann beskæftiger sig kun sporadisk med biologiske systemer. (Se dog Luhmann, 1984/2000, s. 262ff om liv og 290ff om krop.)

2.1.3.2. Ubestemthed: kompleksitet, kontingens og usandsynlighed

En anden grundfigur under Luhmanns teorikompleks kaldes her ubestemthed i et forsøg på at samle en række begreber, der alle synes at være udsprunget af det evolutionære grundlag, og alle synes at hænge sammen. Ubestemthed vender vante forestillinger om ligevægt, konsensus, årsags-virkningsforhold og målopfyldelse på hovedet, og danner modbilleder til modernitetens 'store fortællinger' og den dermed sammenhængende lejrmentalitet, men også til forestillinger om en herredømmefri samtale (Habermas) eller historiens ophør (Fukuyama). Ubestemthed er hos Luhmann ikke blot det der muliggør historie og evolution; ubestemthed er selve drivkraften bag forandring, bevægelse, erkendelse og læring. Ubestemthed åbner for evolutionære mulighedsrum, der måske og måske ikke bliver udnyttet. Den luhmannske evolutionstænkning er således hverken lineær eller kausal.

Den synes også at afprøve det "fristende" (Luhmann 1984/2000, s. 69) i at vende formuleringer om, så der fremkommer en paradoksal og dermed anvendelig påstand - "en frugtbar tautologi" (ibid.):

"Hvad enten man nu foretrak transcendentalt teoretiske eller dialektiske problemløsninger, lød problemet: hvordan er erkendelse mulig, *skønt* den ikke har en af den selv uafhængig adgang til realiteten udenfor [sig] selv. Den radikale konstruktivisme begynder [...] med den empiriske konstatering: erkendelse er kun mulig, *fordi* den ikke har adgang til realiteten udenfor sig selv [...] og fører] til den radikalt konstruktivistiske tese, at erkendelse kun er mulig, *når og fordi* systemer på niveauet for deres skelnen og betegnen lukker sig operativt og [...] bliver indifferente over for det, som dermed udelukkes som omverden." (Luhmann, 1988/1998, s. 164 og 182, den sidste kursivering er min, ae)

Ubestemthed i form af kompleksitet

fungerer i system-omverdensforholdet som den sondring (Luhmann, 1990a/1997, s.63ff), der erstatter subjekt-objektforholdet. (Luhmann, 1984/2000, s. 545 og 1988/98, s. 166, Rasmussen, 1993, s. 77) Et psykisk eller socialt system er omverden for andre systemer, og altid mindre komplekst end sin omverden (Luhmann, 1984/2000, s. 62f), så situationen "rummer flere muligheder end der kan aktualiseres." (Qvortrup, 1993b, s. 40) Kompleksitet er "defineret som selektionsnødvendighed" (ibid.) og kompleksitetsforskellen lægger op til valg: noget aktualiseres, andet lades ude af betragtning. I denne operation genindføres forskellen mellem system og omverden i systemet, så det kan "arbejde med en forestilling om sig selv" (Thyssen, 1997, s. 32) og forholde sig til sin erfaring.

Systemoperationer reducerer omverdenskompleksitet ved at vælge, og opbygger samtidig en egenkompleksitet, så systemet kan håndtere en øget kompleksitet. Den slagordsagtige formulering "kun kompleksitet kan reducere kompleksitet" (Luhmann, 1984/2000, s. 68) erstatter således Piagets forestilling om ækvilibrium. (Rasmussen, 1997, s. 139) Det er ikke ro, ligevægt eller konsensus der kommer ud af kommunikations-, erkendelses- og læreprocesser. Det er en ny 'spænding' i form af et kompleksitetsberedskab på et højere niveau. Psykiske og sociale systemer som har og derfor også kan rumme stor kompleksitet, vil således nemmere kunne håndtere en hyperkompleks verden end mindre komplekse systemer. (Luhmann, 1984/2000, s. 373f, Harste, 1992, s. 65) Sagt på en anden måde: "Et system som kan tåle høj kontingens er stabilt, fordi det ikke gør sig afhængigt af *bestemte* tilstande. [...] De vestlige samfund, som har givet afkald på sandhed, er mere stabile end samfund, som af ideologiske eller religiøse grunde insisterer på én sandhed. [...] Så jo mere et samfund insisterer på stabilitet, jo mere ustabil bliver det. Og omvendt." (Thyssen, 1997, s. 19f)

Ubestemthed i form af kontingens

repræsenterer således følgerne af kompleksitet i den forstand at den grundlæggende kompleksitetsforskelle i system-omverdensforholdet betyder at situationen står åben, når systemer står foran en

operation i form af et valg. Men selv om kontingens betyder ”fravær af både nødvendighed og umulighed” (Thyssen, 1997, s. 11) er det nødvendigt at vælge, for selv ved ikke at vælge, vælger systemet at gøre ingenting, og det har konsekvenser når tiden går. Desuden er valget ikke vilkårligt, men foregår i overensstemmelse med den opbyggede egenkompleksitet og dens evolutionært bestemte udformning. I kommunikation øges kontingensen ydermere i den forstand at ubestemtheden fordobler sig på begge sider, sådan at situationen i dobbelt forstand bliver uigennekskelig:

”Sociale systemer opstår [...] ved (og *kun* ved), at *begge* parter erfarer *dobbelt* kontingens og ved at ubestemmeligheden af en sådan situation for *begge* parter i *enhver* aktivitet, som finder sted, får strukturdannende betydning. [...] For overhovedet at kunne få kommunikation i stand kræver situationer med dobbelt kontingens uden tvivl et mindstemål af gensidig iagttagelse og et mindstemål af forventninger, der er baseret på gensidigt kendskab. Samtidig er det på grund af sådanne situationers kompleksitet udelukket, at de implicerede forstår hinanden fuldt ud; [...] Forsøget på at beregne den anden vil nødvendigvis mislykkes.” (Luhmann, 1984/2000, s. 148 + 150)

Den dobbelte kontingens repræsenterer med sin uberegnelighed af ’den anden’, af ’situationen’ og af ’den ene’ en forhindring, der ansporer til omhu i kommunikation og interaktion. Det gælder også undervisning. (Luhmann, 1986, s. 108) Men uberegneligheden er også grundlaget for deltagerens frihed, og dermed deres mulighed for at give uventede eller på anden vis besværlige og dermed givende bidrag til kommunikation og interaktion. (Luhmann, 1984/2000, s. 482f)

”[N]år dobbelt kontingens bliver et problem for selvreferentielle systemer, virker den autokatalytisk, dvs. på et emergent realitetsplan nyorganisere[s] ”materialer”, som ligger parat.” (Ibid. s. 552)

Kontingens og dobbeltkontingens betyder også at begrebet logik må omtænkes til ”en logik med mange værdier”. (Thyssen, 1997, s. 21) ”Hvis det sociale liv ikke selv arbejder på en logisk set pæn måde, kan der heller ikke formuleres en teori om det sociale, som er logisk modsigelsesfri.” (Luhmann, 1984/2000, s. 418) Det giver stor frihed, men er ikke en afvisning af logiske sammenhænge. De er blot ikke nødvendigvis gyldige ud over den givne situation og tid: ”Vi må følgelig støtte os til den tjeneste, logikken yder til erkendelsen uden helt at kunne forlade os på den.” (Ibid. s. 423)

Ubestemthed i form af usandsynlighed

hænger sammen med kompleksitet og kontingens, og er der hvor Luhmann for alvor vender tingene på hovedet, så det får konsekvenser for den måde man må og kan iagttage på:

”Den teori, som vi begynder at udarbejde, er ikke orienteret mod perfektion og perfektionsmangler, men mod en videnskabsspecifik interesse i opløsning og rekombination af erfaringsindhold. Den går ikke ud fra at verden er ”i orden”, men blot udviser mangler, som man ville kunne afhjælpe ved hjælp af videnskab. Den forfølger ikke en tilgang, som fokuserer på ”sociale problemer” såsom stabilitetsrusler eller afvigelse, eksponentielle udviklinger eller kriminalitet. [...] Det drejer sig ikke om en anerkendelses- eller helbredsinteresse, ej heller om en interesse i at opretholde det bestående, men derimod først og fremmest om en analytisk interesse. *Det drejer sig om at bryde igennem normalitetens fremtræden*, om at se bort fra erfaringer og sædvaner”. (Luhmann, 1984/2000, s. 154f)

I stedet for at fokusere på og søge at mindske eller eliminere usandsynlighed, afvigelse og anden uorden, er tankegangen altså at opsøge usandsynlighed ved f.eks. at spørge hvordan social orden er mulig på en måde ”som først og fremmest fremfører denne mulighed som usandsynlig.” (Ibid. s. 157). Det har evolutionær betydning. Usandsynligheden af at kommunikation bliver hørt eller set, bliver forstået eller accepteret, ses som drivkraften bag udviklingen af medier for kommunikation, og danner afsæt for udvikling af den nødvendige omhyggelighed i kommunikation.

Ubestemthed er ikke snævert knyttet til Luhmann, men findes også hos f.eks. Gert Biesta. Med afsæt i Sigmund Freuds (1856-1939) erklæring om at uddannelse, (psyko)analyse og regering er ”impossible professions” i den forstand at man på forhånd kan være sikker på at opnå utilfredsstillende resultater (Biesta, 2005b, s.6), samt i Hannah Arendts (1906-1975) insisteren på at ”no one knows whom one reveals when one discloses one’s self in word and deed” (ibid. s. 7), fokuserer Biesta på

”the impossibility of education”, og på at der aldrig vil kunne opstilles et enkelt kausalforhold mellem hensigt og virkning i undervisning. (Bateson, 1964/1971/1998, s. 79ff, Ejsing, 2001, s. 23f)

Foruden de her nævnte er andre ubestemtheder som paradokser, uigennemskuelighed, forstyrrelse, usikkerhed, opløsning og ustabilitet fremtrædende hos Luhmann. Men den sværest håndterbare er nok den autopoietiske lukkethed, som kan betegnes som den ultimative ubestemthed, fordi den i modsætning til de øvrige ubestemtheder ikke repræsenterer muligheder, men må opfattes som betingelsen for systemers operationer, og dermed for Luhmanns systemteori i det hele taget.

2.1.3.3. Autopoiesis

Ud over ubestemthed/umulighed er et andet forhold fælles for Biesta og Luhmann, uden at der synes at være fælles referencer. Biesta 2006 gør op med humanismens ’menneskelighedsnorm’, hvis nationalistiske og ideologiske dimensioner er baggrund for at det i 1930ernes Tyskland og Sovjetunion, i 1970ernes Cambodia og 1990ernes Rwanda og Bosnien har ladet sig gøre at fratage mennesker deres menneskelighed for at kunne retfærdiggøre den inhumane behandling man underkaster dem. (Biesta, 2006, s. 16ff) Koselleck ser ’umennesket’ som det 20. århundredes særlige radikaliserings af forestillingen om ’den anden’ og maner til forsigtighed i anvendelse af stereotyper og dualismer. (Ibid. s. 283f) Heidegger (1889-1976) fokuserer på den menneskelige værens forskellighed, og Arendt mener ikke at mennesket er ”en oendligt varierbar reproduktion af en urmodell” (cit. Biesta, 2006, s. 135), men unikke individer, der bryder ind i verden på hver sin måde.

Også Luhmann afviser forestillingen om mennesket i kollektivt-singulær form, som Koselleck kalder de abstrakte begreber om fremskridtet, mennesket, udviklingen, historien etc. der udvikler sig fra sidste halvdel af 1700tallet (Nevers, 2005, s. 34, Luhmann, 1984/2000, s. 495):

”[S]å mister vi muligheden for at udtale os om ”mennesket” (i ental). Det synes at smerte mange. Men hvis det er rigtigt, at ”mennesket” faktisk kun har eksisteret siden slutningen af 1700tallet, kan man med god grund sige: *forget it!* Det hører til i en overgangstid, hvor det endnu ikke var muligt at beskrive moderne samfund adækvat. I stedet måtte man ty til fremtidsillusioner, så man med en semantisk forbindelse mellem ”samfundet” - ”fremtiden” - ”mennesket” kunne bevare håbet om en enhed, der lod sig forbedre.” (Luhmann, 1990a/1997, s. 72f.)

Opgivelsen af det kollektivt-singulære, historisk transcendent begreb om mennesket er hos Luhmann en følge af forestillingen om det enestående og autopoietiske system og dets operative lukning. System-omverdensforholdet indebærer at systemet ikke kan operere udenfor sine grænser (Luhmann, 1988/1998, s. 167), men må opbygge struktur og selvreference ved egne operationer. (Luhmann, 1995/1997, s. 45) ”Systeme dieser Art reproduzieren ihre Selbstreferenz [...] mit Hilfe der Differenz von System und Umwelt” (Luhmann, 1986, s. 77) - i form af en operativ lukning:

”Den indsigt at erkendelse kun kan opnås gennem afbrydelse af operative relationer til den ydre verden, betyder ikke [...] at erkendelse ikke er noget reelt eller ikke betegner noget reelt; den betyder kun, at der for de operationer, som et erkendende system uddifferentierer sig med, ikke findes modsvarigheder i omverdenen, fordi systemet, hvis det var således, løbende ville opløse sig i sin omverden og dermed umuliggøre erkenden.” (Luhmann 1988/1998, s. 182)

Det ville også umuliggøre kommunikation, hvis et psykisk systems bevidsthed havde ’modsvaregheder’ i sin omverden, for hvad skulle man kommunikere om hvis andre psykiske systemer vidste hvad man tænkte? Den operative lukning er en nødvendig betingelse for at verden kan iagttages (Luhmann, 1995/1997, s. 57), fordi den skaber den fornødne distance til omverdenen. (Luhmann, 1986, s. 78) Den operative lukning opretholder systemets autopoiesis, og det gør i modsætning til Kants (1724-1804) forestilling om en rationel, fornuftsaseret autonomi (Biesta, 2006, s. 14) ingen forskel om den ud fra nogle kriterier kan karakteriseres som fejlforståelse eller usandhed.

Det kan være grunden til at nogle har svært ved at acceptere forestillingen om operativ lukning. For hvis det psykiske system selv afgør hvad det erkender, hvad er så konsekvensen for pædagogik og didaktik? Lars Qvortrup ser ”udviklingen fra det lille barn til det voksne menneske [som] en lang funktionel lukning, en uafhængig- og selvbevidstgørelse.” (Qvortrup 1993a, s. 15) Jens Christian Jacobsen opfatter autopoiesis som en bevidst(heds)proces (Jacobsen 1992, s. 149), der kan relativiseres: ”Engang i mellem er systemer lukkede, engang i mellem åbne.” (Ibid. s. 163) Også Gorm Harste har behov for at se autopoiesis som ”den relative operationelle lukkethed” (Harste, 1992, s. 68), selv om han også understreger at autopoiesis betyder at ”systemer ikke overlever ved at tilpasse sig til omverdenen. Derimod tilpasses de ved at udskille sig fra omverdenen.” (Ibid.)

Det må dog være essentielt for systemteoriens sammenhængskraft at den autopoietiske skelnen mellem system og omverden fastholdes som et vilkår, der ikke kan relativiseres:

”For biologiske, psykiske og sociale systemer gælder det, at grænsen er systemets egen præstation. Det samme er det uophørlige arbejde med at fastholde grænsen. Opløses grænsen, opløses systemet. Ved at iagttage og fastholde sin grænse, kan et system skelne mellem sig selv og sin omverden, som ikke er et system, selv om det kan indeholde systemer. [...] System og iagttagelse forudsætter hinanden.” (Thyssen, 1997, s. 16)

Thyssen mener ikke at Luhmann har redegjort for hvordan autopoietiske systemer er ”flettet ind i hinanden”. Ibid. s. 26) Trods begreber om interpenetration og strukturel kobling er det stadig uklart hvordan man kan ”bruge hjernen uden at vide hvad der foregår i hjernen [og] føle smerte uden at vide hvad der foregår under huden.”¹⁵ (Ibid.) At det er sådan, er han dog ikke i tvivl om.

Forestillingen om autopoiesis har under alle omstændigheder vidtrækkende konsekvenser, herunder

”at teorien om autopoietiske systemer synes at blokere alle veje tilbage til en antropologisk opfattelse af mennesket. Den udelukker med andre ord humanisme¹⁶. Grunden er enkel: der er ingen autopoietisk enhed af alle de autopoietiske systemer, som mennesket er sammensat af. [...] Det er ikke for at benægte at vi alle er mennesker. Men ønsket om at være menneskelig har ingen videnskabelig basis. Det er rent dilettanteri.” (Luhmann, 1990b/1997, s. 96f)

2.1.3.4. Kommunikation

Bevidsthed er psykiske systemers medie og fremtrædelsesform og kommunikation er sociale systemers medie og fremtrædelsesform. (Luhmann, 1984/2009, s. 262) Muligheden for at der i sociale systemer kan ske noget der berører psykiske systemer og omvendt, ligger i den strukturelle kobling gennem sproget, der evolutionært har knyttet psykiske og sociale systemer sammen så de ikke kan tænkes uden hinanden. (Luhmann, 1988/1998, s. 180) Sprog fungerer i, men er ikke identisk med kommunikation og bevidsthed (Luhmann, 1990a/1997, s. 75) - der findes ikke-sproglig kommunikation og ikke-sproglig bevidsthed. Hvis det er svært at forstå hvordan en strukturel kobling kan adskille systemer og muliggøre kommunikation, kan man tænke på hvordan det biologiske system i forbindelse med en graviditet klarer at adskille mor og barn, så de har adskilte blodbaner, og moderens krop beskyttes mod at reagere med forsøg på at afstøde ’fremmedlegemet’, ligesom barnet beskyttes mod moderens infektioner, får næring og antistoffer gennem moderkagen og sender affald den anden vej. (SDE, oplag *moderkage*. sign. Jørgen Falck Larsen og Jørgen Tranum-Jensen)

¹⁵ Thyssen lægger sådan set selv op til at svaret må søges i forholdet mellem det biologiske og det psykiske system!

¹⁶ En humanisemeforestilling indebærer ikke nødvendigvis ’menneskets særstilling’, men består helt enkelt i at fokus flyttes fra gud til menneske. Der findes dog mange humanisemepfattelser. (SDE, oplag *filosofisk antropologi* samt *humanisme*. (sign. hhv. Søren Harnow Klausen og Jørgen Fafrer)

Netop fordi det er sproget, det verbale¹⁷ sprog, der ”tjener den strukturelle kobling mellem kommunikation og bevidsthed [...og] holder kommunikation og bevidsthed, og samfund og individ adskilt” (Luhmann, 1990a/1997, s. 75), bliver sproglig kommunikation den afgørende betingelse for et socialt system, uanset om den er mundtlig eller skriftlig. Kommunikation udvikler sig på baggrund af dobbeltkontingens og må opfattes som en risikabel og usandsynlig proces (Thyssen, 1997, s. 34), der kræver at alle gør sig umage. Selv om sproget gennem tematisering og fælles repertoire muliggør at parterne ikke går helt fejl af hinanden, er der ingen garanti for at man forstår hinanden når man taler samme sprog, som Egaa Kristensen synes at mene med henvisning til Ludwig Wittgensteins (1889-1951) afvisning af individuelle privatsprog.¹⁸ (Egaa Kristensen, 2007, s. 39 og 117)

Med henvisning til Schleiermacher forestiller Egaa Kristensen sig også at det ”at forstå tekstens mening indebærer at forstå forfatterens intenderede mening” (ibid. s. 112), så der er en endelig tolkning af den historiske tekst som forfatteren har ejerskab til.¹⁹ Luhmanns kommunikationsforståelse fravælger omvendt forestillingen om overførsel af et budskab fra afsender til modtager. (Luhmann, 1984/2000, s. 180f) Fokus flyttes i stedet til de selektioner, som de kommunikerende løbende foretager af information, formen for meddelelse af informationen og forståelse, samt i tilslutning hertil evt. antagelse af det forståede. (Ibid. s. 188) De tre selektioner er hentet i J.L. Austins (1911-1960) begreber om lokutionære, illokutionære og perlokutionære talehandlinger, som også Skinner henviser til. (Nevers, 2005, s. 57) Luhmann fokuserer på enheden af de tre selektioner, Austin derimod på ”muligheden for at isolere de pågældende former.” (Luhmann 1984/2000, s. 183)

Som i andre forhold er udgangspunktet altså ikke at kommunikation lykkes, og at der skal forklaring eller kompenserende foranstaltninger til når det ikke er tilfældet. Men derimod at kommunikation, fordi den er risikabel og usandsynlig og baseret på intransparens, indebærer muligheder og åbninger, som kan gribes hvis parterne er indstillet på det. Relationen mellem meddelende og adresat vendes, så den sidste gennem sit valg af forståelse bestemmer hvad kommunikationen handler om, og ved at påtage sig rollen som ’ego’ i tolkningen af forskellen mellem information og meddelelse kan vælge at opfatte den meddelende som ’alter ego’ og kommunikationen som relevant.

Kommunikation danner og udvikler sociale systemer (ibid. s. 207), og kan i en symmetrisk, gensidig proces udvides med reflektiv 2.ordenskommunikation, der frembringer noget, der ikke kan skabes af enkelte systemer. Hvis det sociale system har et mål (bundlinie eller produktion af dimittender), asymmetriseres kommunikationen som handling, og bliver mindre ubestemt og åben. (Ibid. s. 531ff) Sociale systemer har forskellig karakter: fra store systemer med subsystemer over interaktionssystemer som undervisning der opererer i tidligt organiserede episoder (ibid. s. 479), til enkle ansigt-til-ansigt-interaktionssystemer, som kommer og går når mennesker mødes og skilles. (Ibid. s. 236) Interaktionssystemer ses som mundtlige tilstedeværelsessystemer, hvor trænede retorikere kan ”lade meddelelse og tale smelte sammen [og] kompensere for mangel på information med medrivende tale, eller de kan synkronisere tale og lytten og tilegne sig på en rytmisk-rapsodisk måde, så den [...] ikke levner tid til tvivl”. (Ibid. s. 204) I skriftlig kommunikation er der derimod tid til at

¹⁷ Betegnelsen ’verbal’ henviser ikke til mundtlighed, som nogle synes at mene, men til ’det sprog der består af ord’. (ODS, opslag *verbal*). Andre sprogformer er f.eks. gestisk/mimisk sprog, symbolsprog og kunstneriske sprog.

¹⁸ Wittgensteins afvisning af privatsprog gælder ifølge SDE og engelsk Wikipedia ikke eksisterende nationale eller dialektale sprog, men for alle andre uforståelige personlige sprog, og understreger dermed sprogets sociale karakter.

¹⁹ Gadamer refererer Schleiermacher for at mene at ”det gælder om *at forstå en forfatter bedre, end han har forstået sig selv* - en formel der er blevet gentaget lige siden, og hvis forskellige fortolkninger afspejler hele den nyere hermeneutiks historie”. (Gadamer, 1960/2004, s. 184) Det er for mig at se noget andet end at forstå forfatterens intenderede mening.

reflektere, og den læsende nødes til at forholde sig til differencen mellem information og meddelelse gennem ”erfaringen om den difference, der konstituerer kommunikation.” (Ibid.)

Kommunikation danner og udvikler medier som svar på ubestemthed og usandsynlighed: sprog udvikler sig evolutionært til håndtering af usandsynligheden af at blive forstået; udbredelsesmediernes skrift og tryk udvikler sig i kraft af usandsynligheden for kontakt med adressater, men øger risikoen for løgn og vildledning og dermed for konflikter, der ofte undertrykkes i mundtlig interaktion. (Ibid. s. 436) Det øger usandsynligheden for accept og bekræftelse og danner afsæt for udvikling af symbolsk generaliserende medier som penge, kærlighed og magt, der hver for sig fungerer/har fungeret som forståelsesramme omkring kommunikation i funktionelle systemer som økonomi, familie og politik. (Ibid. s. 201ff) Heller ikke symbolsk generaliserende medier er dog mere permanente end at de evolutionært vil udvikle sig i retninger vi først kan forestille os, når det er sket.

2.1.3.5. Gregory Bateson og Luhmann

Luhmann bygger bl.a. på Bateson og er del af den differencetænkning, som præger dele af den europæiske filosofi i det 20. århundrede. (Thyssen, 2000, s. 22) Bateson har kim eller forstadier til systemteorien, men der er også forskelle, der kan forklare at Luhmann henviser så lidt til Bateson.

Forskelstænkning

Luhmann bygger her på Batesons ’bon mot’ om information som ”a difference which makes a difference”, der i ”Form, Substance and Difference” fra 1970. (Bateson, 1972, 2000, s. 454-471) defineres ud fra Kants overvejelser om ’Das Ding an sich’, in casu et stykke kridt, som en grænseløs samling af potentielle kendsgerninger, hvis ”infinite” umuliggør kommunikation om det:

“I suggest that Kant’s statement can be modified to say that there is an infinite number of differences between the chalk and the rest of the universe. [...] Of this infinity, we select a very limited number, which become information. In fact what we mean by information - the elementary unit of information - is a difference which makes a difference, and it is able to make a difference because the neural pathways along which it travels and is continually transformed are themselves provided with energy. The pathways are ready to be triggered.” (Ibid. s. 459)

Thyssen søger med henvisning til *Mind and Nature*, 1979 at forbinde Bateson med Derrida, der vil nå ’differensen som sådan’, og mener at ”forskellen gør en forskel” og ikke er genstand for viden, da den ”altid går forud.” (Thyssen, 2000, s. 22) Hos Bateson er det dog specifikke forskelle, som vælges ud²⁰, fordi de gør en forskel, og dermed bliver til information. Luhmann betoner også evnen til at håndtere forskelle, snarere end forestillingen om en abstrakt forskel:

”En information forekommer altid, når en selektiv hændelse [...] virker selektivt i systemet, dvs. kan udvælge systemtilstande. Det forudsætter evnen til orientering ved differencer (samtidig eller efter hinanden), som synes at være forbundet til en selvreferentiel operationsmodus i systemet. ”A ”bit” of information is definable as a difference which makes a difference”, siger Bateson. Det betyder at differencerne som sådan begynder at virke når og for så vidt de kan behandles i selvreferentielle systemer som informationer.” (Luhmann, 1984/2000, s. 79)

Evolution og paradoks

Bateson bygger ligesom Luhmann på en evolutionær tankegang, men sætter den ind i en bred økologisk ramme: ”The questions which the book raises are ecological: How do ideas interact? Is there some sort of natural selection which determines the survival of some ideas and the extinction or death of others?” (Bateson, 1972/2000, s. xxiii) Evolutionstænkningen er overordnet ligesom Luh-

²⁰ Det centrale er således snarere valget/selektionen end differencen eller informationen.

manns og præger fremstillingen i det meste af *Steps to an Ecology of Mind*. Samtidig betragtes evolution hos begge som en konsekvens af paradokser, der som andre ubestemtheder bliver udviklingsmotor for kommunikation, for læring og genetik, for biologi og kultur. (Ibid. s. 193 + 253 + 273)

Menneske og system

Luhmann og Bateson afviser også begge et kollektivt-singulært begreb om mennesket. Bateson insisterer på at forholde sig til "the living man" (ibid. s. 314), og tager afstand fra en cartesiansk dualisme mellem ånd og materie, eller mellem "conscious will or "self", and the remainder of the personality." (Ibid. s. 313) Batesons udgangspunkt for at afvise tanken om 'mennesket' er kybernetisk og indebærer en forståelse af systemet som et "network of pathways", der hverken begrænser sig til bevidsthed eller fysik: "The network is not bounded by the skin but includes all the external pathways along which information can travel." (Ibid. s. 319) Tankegangen eksemplificeres af en beskrivelse af hvordan bevidsthed, underbevidsthed, fysik, redskabets og emnets karakter alle er i spil når en person fælder et træ med en økse i et totalt kybernetisk feed-back-system af "tree-eyes-brain-muscles-axe-stroke-tree". (Ibid. s. 317) I modsætning til Luhmann foretager Bateson således en total og grænseløs sammentænkning af biologiske, psykiske og sociale systemer.

Selv om Bateson betoner en- og helheden af bevidsthed og materialitet i bred forstand, kan hans systemforståelse godt være et udgangspunkt for Luhmanns systemtænkning. Forskellen består i den analytisk nødvendige og tilstræbt neutrale opdeling i biologiske, psykiske og sociale systemer samt ikke mindst den autopoiesis, der er ryggraden i Luhmanns systemtænkning. Batesons afvisning af dualismen mellem ånd og krop giver også plads for forskelstænkning. Når han understreger at "[m]any events within the system shall be energized by the respondent part rather than by impact from the triggering part" (Ibid. s. 490), minder det også om Luhmanns kommunikationsforståelse.

Biologi og sociologi

Batesons udgangspunkt er en mangeårig beskæftigelse med biologiske og bevidsthedsmæssige fænomener: fra antropologi over studiet af delfiners læreprocesser til studiet af skizofreni og alkoholisme. I forlængelse heraf er hans systemforståelse præget af en forestilling om enheden i helheden: "DNA-in-the-cell, or cell-in-the-body, or body-in-the-environment". (Ibid. s. 466) Han er optaget af evolutionære og økologiske forhold i natur og kultur, og har markante holdninger til den økologiske krise, der i hans sidste leveår tegner sig som en "Crisis in the Ecology of Mind" - overskriften på det sidste afsnit i Bateson, 1972/2000. Han må karakteriseres som engageret og deltagende.

Luhmanns baggrund er jura og sociologi, og hans position er som udgangspunkt den køligt-iagttagende observant, der afholder sig fra holdningsmæssigt og følelsesmæssigt engagement, mens han lægger sin foruroligende og revolutionerende teori om hvordan det moderne samfund hænger sammen frem, men overlader det til os selv at tage stilling og forholde os på baggrund af den. (Jvf. Jens Rasmussens introduktion i Luhmann, 1984/2000, s. 7-22)

Forskellen på Bateson og Luhmann er måske også et spørgsmål om pædagogik. Selv om Bateson i de såkaldte Metalogues på ét plan gør det muligt for datteren at konstruere sin egen forståelse, når han på sokratisk vis leder hende i retning af sofistikerede 2.ordensforståelser, så er samtalerne også forførende. Luhmann fremlægger derimod sine beskrivelser og forståelser i et svært forståeligt sprog, så man er nødt til at konstruere sin egen forståelse og drage sine egne konsekvenser.

"Bogen er skrevet temmelig egensindigt. [...] Hvad angår begrebsopfattelse og det indholdsmæssige i udsagnene, har teorien næsten skrevet sig selv, siger han. Dette kan være forklaringen på at bogen i mange passager føles som en uendelig selvreferentiel refleksion over selvreferentialitet. Luhmann forudsætter desuden en encyklopædisk be-

læsthed svarende til hans egen. Der optræder uformidlede gloser, navne og citater fra fx græsk og romersk antik, Frankrig i 1600-tallet etc. samt utallige indforståede henvisninger til sociologi, filosofi, historie og skønlitteratur.” (Kommentar til oversættelsen af Nils Mortensen. Luhmann 1984/2000, s. 23f)

Fascinationen kan så netop ligge i det møjsommelige arbejde med at forstå, og ikke mindst i forståelsen af at dette er vilkåret for enhver erkendelsesproces.

2.1.3.6. Kommunikation og læring i det sociale interaktionssystem undervisning

Undervisningens praksis, som er den dimension af det funktionelt uddifferentierede sociale system undervisning der er i fokus i min afhandling, er et socialt system som andre sociale systemer. Det fremgår af de tekster om undervisning, som det følgende bygger på²¹: ”Systeme verstehen Systeme” (Luhmann, 1986), ”Barnet som medie for opdragelsen” (Luhmann 1991/1993) og den posthumt udgivne *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. (Luhmann, 2002) De almene betingelser for sociale systemer fylder en del i teksterne, og det slås fast at opdragelsens sociale system²² ikke adskiller sig fra andre (Luhmann, 1986, s. 74ff), heller ikke når synsvinklen er ”verstehende Systeme” (ibid. s. 80ff), hvis ”Reduktionszwänge, Intransparenzen und Verstehensdefizite der Ausgangspunkt sind für die Emergenz einer anderen Art von Systemen, nämlich sozialer Systeme.” (Ibid. s. 109).

Også i undervisningens sociale system må man indstille sig på det evolutionære vilkår, at ”der Verlauf sich selbst konditioniert” (Luhmann, 2002, s. 105) og at det ikke lader sig gøre at planlægge sig til en undervisning, der lykkes, selv om planlægning, mål og hensigter bidrager til at gøre det lettere at fortolke situationen. ”[T]eorien om operativt-lukkede systemer udelukker den antagelse at man gennem kommunikation skulle kunne specificere bevidsthedsoperationer” (Luhmann, 1991/1993, s. 166), så det er ikke muligt at forudsige et specifikt læringsresultat²³. Den operative opbygning af et kompleksitetsberedskab gennem kompleksitetsreduktion tolkes her som opbygning af et læringsberedskab, der indebærer en parathed til at ændre tidligere viden og forståelse.

Læring er en af de ”semantiske reduktioner, som de implicerede systemer benytter til at frembringe tilstrækkelig transparens til deres gensidige iagttagelse og kommunikation.” (Luhmann, 1984/2000, s. 151) Med andre ord: en måde at tale om det der ikke kan iagttages: et psykisk systems bevidsthedsoperationer eller et socialt systems kommunikation.²⁴ Undervisning der antager at elever lærer ’hvad de skal’ foregår indenfor rammerne af et symbolsk generaliserende medie, der defineres som ’barn’. Som medie for opdragelse og undervisning tjener konstruktionen ’barn’ pædagogens, lærerens eller undervisningssystemets formål, men handler ikke om konkrete elever.

Forskelskonstruktionen ’barn’ (ikke-voksen) handler derimod om barnliggørelse og muliggør en kommunikation, der ikke sigter på bekræftelse som i familiens opdragelse, men på den ene parts korrektion af den andens forståelse. (Ibid. s. 177) Mediet ’barn’ indebærer også en forestilling om videnstilvækst, der ser bort fra enheden af læren og aflæren, og kombineres med et læringsforbud

²¹ Afsnittet handler om Luhmanns opfattelse af undervisningens praksis, ikke om min opfattelse af en dansk undervisningspraksis. Bortset fra udfoldelsen af konsekvenserne af de ’opdragelsesspecifikke sanktioner på næste side.

²² Sammentænkningen af undervisning og opdragelse indebærer ikke et funktionelt uddifferentieret opdragelsessystem, jvf. Luhmann, 2002, s. 102 og s. 116, note 9, der betegner undervisning som statens sag og opdragelse som samfundets.

²³ Et eksempel på betydningen af en sådan erkendelse kunne være at det giver læreren en frihed til at fokusere mindre på målopfyldelse og mere på hvad det er eleverne faktisk forstår.

²⁴ Det kan forekomme besynderligt at et socialt system, som består af kommunikation, også indebærer at ’noget ikke kan iagttages’, men hvis man udskifter ordet ’iagttage’ med ’overskue’ bliver det måske lettere at forstå og acceptere.

(ibid. s. 177 og 181), baseret på at det der læres i skolen antages at være mere sandt end det der læres andre steder. Læreren kan også lettere forestille sig den pædagogiske opgave ”og kontrollen af dens virkning” (ibid.), ligesom ”en suspending af den normale moralske sanktionsmekanisme” kan medføre ”opdragelsesspecifikke sanktioner ved hjælp af differencen mellem bedre og dårligere ydelser.” (Ibid. s. 176) Man kan tildele skolebørn (og arbejdsledige, fattige eller folk i politiets vareretægt, der er eller har været omfattet af det symbolske medie ’barn’, Ejlersen, 2009) prygl, eftersidning, skældud, karakter, påtale, bortvisning, frihedsberøvelse og økonomiske sanktioner, der ville medføre politianmeldelse uden mediets indbyggede underordningsforhold (jvf. Scherfig, 1935).

Forholdet mellem lærer og elev(er) er som i andre hierarkisk organiserede systemer asymmetrisk, og det sociale interaktionssystem ’undervisning’ har flere særtræk: Undervisning foregår normalt i lukkede, ikke offentligt tilgængelige (klasse)rum, hvor det noteres om man er til stede eller ej, og hvor det ikke er muligt at afbryde forløbet midt i det hele. Den forløber i ’episoder’, organiseret af læreren efter indhold eller arbejdsform, men indenfor rammerne af overordnede perioder: moduler/timer og årets opdeling i ferie, undervisning og eksamen. Af hensyn til andre elever, lærere og klasser kan perioderne ikke overskrides, og det er normalt svært at fjerne eller udskifte lærer eller elever. De er ”einander zugeteilt worden. Sie wählen einander nicht selbst auf Grund einer vermuteten Affinität.“ (Luhmann, 2002, s. 108)

Selv om mediet ’barn’ er symbolsk eller fiktivt, har opdragelse og undervisning fundet sted inden for denne ramme i omkring 200 år med udgangspunkt i en rollefordeling mellem lærer og elev(er):

”Kommunikationen i klasseværelset kan komme i stand som undervisning, for så vidt den understøttes af forventningerne om, at det er ’barnet’ som symbolsk generaliserende medie, der definerer rammerne for kommunikationens kontingens. Det vil [...] sige, at eleverne tager del i kommunikationen med henblik på at lære (at de netop i undervisningssituationen definerer sig som *elever*), og at læreren tager del i kommunikationen med henblik på at undervise²⁵ (at han netop i undervisningssituationen definerer sig som *lærer*).” (Cederstrand, 1993, s. 121f)

’Barn’ som symbolsk generaliserende medie er afhængig af en konsensus, som i klasserummet giver sig udtryk i at læreren udøver taleretten i form af anvisninger og spørgsmål, mens eleverne er underlagt ’dertil korresponderende erfaringer’ som ”Warten, Zurückweisung, Unterbrechung, Geduld, Resignation”. (Luhmann, 2002, s. 105) Hvis mediet overbelastes, f.eks. ved at kontinuiteten fra time til time i det enkelte fag mindskes (ibid. s. 106) eller konsensus om mediet smuldrer, kan nye og anderledes symbolsk generaliserende rammer og roller udvikles. På kort sigt er kontinuiteten fremtrædende, for ”die Interaktionsform des Unterrichts [hat] eine gesellschaftliche Relevanz, die nicht davon abhängt und nicht mit dem variiert, was effektiv gelernt wird.“ (Ibid. s. 110)

Også i denne sammenhæng anvendes omvendte formuleringer til at sætte fokus på vante forestillinger og vanemæssige handle-mønstre. Eksempelvis når der reflekteres over at disciplinering vil fungere som en ydeligere ansporing til ballade og provokationer: ”Jeder Schüler gewinnt damit die Möglichkeit, den Unterricht zu stören und daß zu geniessen.” (Luhmann 2002, s. 103) Læreren kan dog reducere kompleksiteten i situationen til et spørgsmål om disciplinering: ”Das erspart dem Lehrer, die Unterscheidung von Unruhe und lebhafter Unterrichtsteilnahme als Unterscheidung zu reflektieren”. (Ibid. note 3) Her kunne ligge en nøgle til forståelse af hvorfor lærere ikke skifter spor, hvis den anvendte didaktik ikke fungerer, jvf. Heise, 1995.

²⁵ Forestillingen om at (kun) læreren underviser og eleverne lærer tager sådan set ikke hensyn til de komplekse relationer i det sociale interaktionssystem undervisning, som - al asymmetri til trods - ikke blot kan reduceres til en en-til-en relation mellem læreren og eleverne. Det vil ikke være konsistent med systemteoriens generelle betingelser, der betyder at det sociale system undervisning består af kommunikation, og vedrører alle der deltager i kommunikationen.

Teksternes beskrivende teoretiske tilgang bygger på iagttagelser af 2. orden.²⁶ Når Luhmann beskriver læreres forsøg på at mindske undervisningens kompleksitet, der på grund af det store antal deltagere forringer muligheden for forståelse og forståelseskontrol, er der derfor ingen anvisninger på hvordan man kan opnå forståelse: "Es wäre [...] unsinnig, eine Pädagogik zu entwerfen, die dies verlangte". (Luhmann, 1986, s. 105) Der er kun beskrivelser af lærerreaktioner: "dabei handelt es sich teils um Ausreden [udenomssnak], teils um Entverzweiflungsversuche [forsøg på at undgå at fortvivle], teils um Notbehelfe [nødhjælp]." (Ibid.) De anvendte lærerstrategier beskrives som intuition "nach dem Vorbild von Engeln", som at læreren supplerer med nye forklaringer (og dermed tiltager sig mere taletid og skaber nye forståelsesproblemer), som øget fokus på faglig klarhed (en yderligere autoritetsfaktor), som en afventende kybernetisk reaktion på elevernes udspil med henblik på negativ feed-back (giver begribelse snarere end forståelse²⁷) - eller redundans, som medfører at elever der har forstået, 'står af' "und so für die Unterricht verloren gehen." (Ibid. s. 105-108)

Snarere end at danne afsæt for foreskrivende eller normative pædagogisk-didaktisk forestillinger om hvordan undervisning bør eller skal foregå for at give de ønskede resultater, demonstrerer Luhmann således at undervisningens sociale interaktionssystem er præget af problematiske, absurde og paradoksale forhold, samtidig med at der lægges op til at man ikke kommer nogen vegne med at tro andet. Det gælder også forestillingen om tilvækst og anvendelighed af viden hos eleverne:

"Viden bliver [...] i vidt omfang fremstillet som en transformationsfunktion, der er til at "råbe op" i situationen med den konsekvens, at når der findes en aktualiseringsanledning, så bliver denne viden altid benyttet meningsfuldt og rigtigt. Det vil ikke sige andet, end at børn skal bringes til at være trivialmaskiner, hvad de ikke er og ikke kan blive. Tydeligvis står opdragelsen på den måde i tjeneste hos en socialt krævet pålidelighed, idet kun trivialmaskiner er pålidelige maskiner, som [...] på altid samme måde forvandler inputs til outputs."²⁸ (Luhmann 1991/1993, s. 179)

Tilsvarende understreges det at der i undervisning gælder samme betingelser for systemets ligegyldighed over for en sand/falsk-opdeling af kommunikationens forståelsesdimension, som i enhver anden kommunikation. Samt at denne ligegyldighed også gælder erkendelse og viden:

"I den psykiske autopoiesis fungerer viden, hvis overhovedet, uafhængigt af, om det efter iagttagers mening drejer sig om sand eller om usand viden [...]. I undervisningen bliver der derimod lagt vægt på, at man kun bliver undervist i og lærer sand viden [...] Operationer er netop altid indifferente overfor om en iagttagere betegner den mente betydning ved hjælp af specialadskillelsen sand/falsk som sand eller falsk. Og man må sige: Lykkeligtvis! For hvis det forholdt sig anderledes, ville skemaet sand/falsk stoppe det opererende systems autopoiesis ved først givne anledning, nemlig ved en 'falsk' operation [...] og systemet ville ophøre med at eksistere." (Luhmann, 1991/1993, s. 180)

Pædagogiske konsekvenser?

Luhmann skelner mellem erkendelses- og læringsteoretiske vilkår og pædagogisk-didaktiske anvisninger på at håndtere undervisningens umulige og paradoksale virkelighed. Udover den frihed det giver læreren (se note 23) kan denne skelnen bidrage til at pædagogik eller didaktik ikke forfladiger læringsteoretiske erkendelser, eller at en læringsteoretisk forståelse foregøgler konsekvenser, der ikke er sandsynlige eller mulige. Forståelse er en kompleks proces, og sikres ikke af lærerkontrol:

"Hvis man ved og kan regne med, at forståelse kontrolleres, så kan man også foregøgle forståelse; og man kan gennemskue foregøglingen af forståelse, men desuagtet undgå at lade denne gennemskuelse flyde ind i kommunikationsprocessen; og man kan på et metaniveau kommunikere om det umulige i at kommunikere om foregøgelse og gennemskuelse, og så igen - på dette niveau - kontrollere den indbyrdes forståelse. Vi vil forbeholde *refleksiv* kommunikation til dette metaniveau (til forskel fra *basal* selvreference)." (Luhmann, 1984/2000, s. 185)

²⁶ Luhmann foretager ikke selv empiriske undersøgelser. I Luhmann, 2002, der er tæt på den konkrete undervisning, fremgår det dog af fodnoterne (ibid. s. 102ff) at han bygger på (andres) empiri.

²⁷ Det er ikke klart hvorfor den kybernetiske reaktion 'kun' medfører begribelse, der handler om at "fatte betydningen" (etymologisk "gribe med tanken"), mens forståelse indebærer erkendelse og fortolkning. (*Nudansk Ordbog*, 1999)

²⁸ Det er det, der i Bateson, 1964/1971/1998 kaldes for læring 0 - altså ikke-læring eller 'responspecificitet'.

En sådan kompleks og never ending reflektiv kommunikationsproces indgår ikke i nogen pædagogisk teori, jeg kender til, men hører til forståelsen af sociale systemers basale kommunikation, og er dermed et vilkår i det sociale interaktionssystem undervisning, som kan bidrage til forståelsen af nødvendigheden af i det mindste at gøre sig umage, når man kommunikerer.

Selv om det kan være fristende at forsøge, vil mere detaljerede pædagogisk-didaktiske anvisninger altså ikke kunne afledes direkte fra Luhmanns værk. Det betyder ikke, at der ikke kan drages pædagogiske konsekvenser af Luhmanns indsigter (f.eks. Rasmussen, 1993, s. 86ff, 1997, s. 148ff og 2004, s. 291ff). Men det er 'for egen regning', når og hvis man gør det. En pædagogik, der har til hensigt at tage Luhmanns erkendelser om kommunikation og læring alvorligt, vil primært skulle tage udgangspunkt i AT det forholder sig som det her er beskrevet. Et eksempel:

Jens Rasmussen behandler med udgangspunkt i Luhmann, 1986 forståelsesunderskuddet i undervisning og betegner det som et paradoks, som må løses ved en overskridelse af de begrænsninger, der skaber det. (Rasmussen, 2004, s. 300f) Det hjælper ikke at søge forståelsesunderskuddet mindsket med pædagogiske virkemidler, som kan være kontraproduktive (Luhmann, 2002, s. 104 note 5 og Luhmann, 1986, s. 105-108), så man må besinde sig på at deltagerne i undervisning "ikke længere"²⁹ [kan] forstå hinanden, fordi undervisningssituationen overstiger den enkeltes forståelseskapacitet [...]. Læreren må være i stand til at beherske en bred vifte af undervisningsformer, som [kan anvendes] efter hvor de enkelte elever befinder sig i deres læreproces." (Rasmussen, 2004, s. 302 og 305)

Konklusionen bygger på at Luhmann i *Systeme verstehen Systeme* kritiserer 'opdragelsesteori' for "Lehrerperspektive und Schülerperspektive einander gegenüberzustellen und dann mit Begriffen wie 'Wechselwirkung', 'Verschränkung', 'Spiegelung' usw. zu arbeiten." (Luhmann, 1986, s. 108f) Opdragelsesteori indtænker ikke at undervisning foregår i et komplekst socialt system, der ikke kan reduceres til "[b]eziehungen zwischen Individuen" (ibid. s. 109), og konsekvensen er ifølge Rasmussen, at "en realistisk pædagogik [...] må gøre sig fri af den gammeleuropæiske forestilling om undervisning som et interpersonelt subjekt/subjekt-forhold". (Rasmussen, 2004, s. 302)

2.1.3.7. Afrunding

Det sociale interaktionssystem undervisning har i princippet udgangspunkt i den individuelle elev, men når det kommer til stykket begrænses respekten for individet af hensynet til disciplin:

"Weder kann der Lehrer Disziplinlosigkeit als Ausdruck von Individualität akzeptieren, noch kann er Sanktionsmittel ohne Rücksicht auf ihre Auswirkungen auf die Klasse handhaben. Pädagogen trauen sich viel zu, wenn sie sich zutrauen, diese Rahmenbedingungen zu durchbrechen und es selbst besser zu machen. Was für den Manager gilt, gilt auch für den Lehrer: he must be part of the system, anders kann er nichts ausrichten." (Ibid. s. 114f)

Det er ikke her meningen at drage pædagogiske konsekvenser af en luhmannsk erkendelses- og læringsteori, hvad citatet heller ikke ligefrem indbyder til. Men igen kan man ud over Jens Rasmussen pege på Gert Biesta, selv om han hverken eks- eller implicit bygger på en luhmannsk erkendelsesteori. I *Bortom Lärandet* (Biesta, 2006) foretager han, bl.a. på basis af Hannah Arendt, en kritik af 'kritisk pædagogik', der er inspireret af en poststrukturalistisk reformulering af individualitet, og drejer sig om hvordan undervisning i en social, men langt fra enkelt proces kan

"ge individer möjlighet at bryta in i världen [...]. Det kräver först och främst skapandet av situationer där elever kan och får reagera." "At bli till [...] innebär sålunda att bryta in i en värld som är befolkad av andra begynnare, en värld

²⁹ Som det vil fremgå i det historiske afsnit eksisterer forståelsesunderskuddet også historisk.

av pluralitet och skillnad.” ”Det kan vara svårt och smärtsamt att bryta in i världen, att ta på sig det ansvar som vänter en, att blotte sig för det som är annat och annorlunda. Men det är detta som gör oss unika”. (Ibid. s. 35, 52 og 70)

Formuleringer som disse kunne danne ramme om en måde at tænke pædagogik på i et luhmannsk perspektiv, fordi de snarere er tankevækkende og inspirerende end foreskrivende/normative.

En læringsteoretisk position, som også vil indgå i det følgende er **mesterlære**, som spiller en rolle historisk - ikke bare fordi håndværksuddannelse i århundreder er foregået i mesterlæreform, men også fordi mesterlære både metaforisk og reelt præger uddannelsessystemet i Danmark fra før 1500 til 1900. Gennem latinskole og universitet har 'scolarer' bevæget sig fra en legitimt-perifer deltagelse som lærling eller discipel over en status som svend/baccalaur efter den første universitetseksamen, der gav ret, men også pligt til at undervise på artesfakultetet, til en mesterstatus som magister efter afhandling og disputation. (Norvin, 1929, s. 1279) Elementer fra mesterlæreteori som den bl.a. er udformet af Jean Lave på basis af feltstudier i Vestafrika (Lave, 1999, s. 40ff), kan bidrage til forståelsen af strukturen i uddannelsessystemet, og antyde hvordan den er opfattet i samtiden.

Den luhmannske lærings- og erkendelsesteori vil i det følgende blive anvendt som erkendelsesmæssig grundlag under det der skrives, ligesom den influerer på det anvendte sprog. Den vil også blive anvendt i analysen af historiske og aktuelle forståelser af undervisning og relationen mellem undervisning og læring, men af hensyn til læseligheden vil der kun i begrænset omfang blive brugt 'Luhmann-sprog'. Luhmanns forståelse af bevidsthedens autopoiesis indebærer sammen med den nødvendige relation mellem læring og aflæring at individer ikke har fuld adgang til egne mentale konstruktioner og læreprocesser, og da især ikke til hvordan de foregår. Det er derfor forbundet med en stor fejlrisiko at spørge individer direkte om hvordan og hvad de lærer. Denne erkendelse har metodiske konsekvenser for evaluering og forskning, der er baseret på direkte spørgsmål til den enkelte, samt til anvendelsen af historiske kilder af erindringstypen, som det senere vil fremgå.

Harste har kaldt Luhmann for 'Mister Postmodern' (Harste, 1992, s. 85), og Thyssen kalder ham "mere postmoderne end de postmoderne i sin betoning af det ubegrundede, det vilkårlige, det midlertidige, plus endnu et par ting, som de postmoderne slet ikke har tænkt på". (Thyssen, 1997, s. 12) Luhmann iagttager da også opløsningen af "[d]et simple relationelle, ontologiske begreb om kausalitet" (Luhmann, 1995/1997, s. 49), jvf. afvisningen af "en ontologisk orienteret videnskabsteori." (Åkerstrøm Andersen, 2003, s. 12ff) Luhmanns systemteoretiske projekt går dog ud på en beskrivelse af, ikke en afvisning af modernitet - ikke moderniteten som kollektivt-singulært fænomen, men modernitet som en fortsat evolutionært foranderlig eller emergent orden.

Uigennemskuelighed og ubestemthed er et grundvilkår, selv om man i uddannelsessystemet længe har søgt at reducere forståelsens problem til et spørgsmål om pensum (Luhmann, 1986, s. 73) for at omgå skolens centrale ubestemthed, der består i den manglende skelnen mellem korrekt og ukorrekt forståelse, erkendelse eller for den sags skyld udvikling. Forståelse er forståelse og erkendelse er erkendelse, uanset hvad andre mener, og den kan kun ændres af systemers egne, autopoietisk lukkede operationer.

"Der er ingen tvivl om at alt dette forudsætter og henviser til individualitet i form af et lukket, cirkulært, selvreferentielt netværk, hvor systemets elementer skabes af systemets elementer. Men pas på! Det er ingen pæn teori og ikke en teori om det perfekte eller om at den menneskelige race kan gøres perfekt. Det er ikke en teori om sunde forhold. Autopoietiske systemer genskaber sig selv; de fortsætter deres genskabelse eller de gør det ikke. Det gør dem til individer. Og mere er der ikke at sige." (Luhmann, 1990b/1997, s. 99)

2.2. Metodiske overvejelser og valg

Metode er grundlæggende udtryk for et 'how to' - en klarlæggelse af hvordan noget gøres. Når man laver mad får man en måde at gøre tingene på der virker praktisk, og professionelle er oplært i metoder, der umiddelbart kan forekomme meningsløse, men f.eks. handler om sikkerhed og hygiejne. Den viden, der ligger til grund for et fags metoder er i nogle tilfælde gået tabt, men kan genfindes, hvis man undlader at bruge dem. Det skete da danske landbrugsekspert i 1980erne fik overtalt bønder i Benin til ikke at brænde markerne af efter høst som traditionen bød, men som bønderne ikke kunne argumentere for nytten af. Da insekter det følgende år fortærede alle spirer på markerne, fik man dog syn for sagn og genlært fornuften i traditionen.³⁰

Det gælder også for videnskabsfag, og en redegørelse for metodiske overvejelser og valg må derfor betragtes som en klarlæggelse af hvordan man har tænkt sig at gribe den givne undersøgelse an, i bevidsthed om at det ikke vil kunne lade sig gøre at ekspliciterer eller begrunde alle metodisk valg. Det følgende er derfor en redegørelse for de principielle valg og de konkrete undersøgelses- og analysemåder, der er anvendt i undersøgelsen, så vidt de lader sig ekspliciterer.

2.2.1. Ontologi eller epistemologi?

Med et projekt der drejer sig om at forholde sig til hvordan man historisk og aktuelt opfatter forholdet mellem undervisning og læring, er det naturligt at se afhandlingen som 2.ordensagttagelser af det som mennesker har skrevet om skole, undervisning og læring. Anvendelsen af begrebet om iagttagelse af 2.orden om beskæftigelsen med historisk kildemateriale sker ud fra en forestilling om at det at skrive i sig selv er en iagttagelse. Det indebærer dog ikke nødvendigvis et paradigmatisk skift fra en ontologisk videnskabsteori med fokus på 'sandhed' og en identitet der ligger i metoden, til en epistemologisk videnskabsteori, som spørger hvordan "er en bestemt meningsfuldhed er blevet til" (Åkerstrøm Andersen, 1999, s. 13f) og deontologiserer sin genstand i stedet for at ontologisere den.

At kritiske undersøgelser af præmisser for forestillinger og konklusioner er væsentlige er det svært at være uenig i, jvf. Batesoncitatet om de "bagvedliggende forestillinger som vi ofte ikke har en klar forestilling om" (s. 15). Men forestillingen om et paradigmeskift indebærer identifikationen af et 'før', der kan karakteriseres som ontologisk orienteret og metodisk fokuseret. Og det lader sig næppe gøre for historiefagets vedkommende, selv om færdigheder i 'den kildekritiske metode' angiveligt er så selvfølgelig for fagets udøvere, at de "når de er tilegnede ikke med nødvendighed implicerer refleksion." (Egaa Kristensen, 2007, s. 9) (Ibid.) Forestillingen om identitet mellem fag og metode relativiseres dog af Jeppe Nevers, der påviser at kildekritisk metode næppe har "realmetodisk effekt hinsides den myte- og overleveringskritik, Erslev selv præsenterede i sine eksemplariske artikler [...B]egrebsapparatets metodiske potentiale synes analytisk begrænset til et beretningskritisk sigte³¹, der [...] eksisterede længe før Erslevs egen tid." (Nevers, 2005, s. 157 og 172)

Det er med andre ord netop en kritisk 2.ordensagttagelse, kildekritikken egner sig til. Den "sorterer, prøver, forkaster og renser, men den opbygger ikke." (Olden-Jørgensen, cit. Nevers, 2005, s. 157) Eksemplerne i Egaa Kristensens metodebog søger da også at anskueliggøre metodens værdi med

³⁰ Historien har jeg fra en ingeniør i min bekendtskabskreds, som var udsendt til Benin, men ikke som landbrugsekspert.

³¹ Dvs. en kritik af (præmisserne for) andre historikers historieskrivning.

egne eller andres kritiske omtolkninger af gængse tolkninger af begivenheder og sammenhænge. (Egaa Kristensen, 2007, f.eks. s. 95ff, 117ff og 168ff) Da Erslev i 2.udgaven af *Historisk Teknik*, 1926 sammenfatter hvad der herefter kaldes 'metode', selv om han selv skelner mellem teknik og metode (Erslev 1926/1975, s. 94), fremgår det også at "den historiske Undersøgelses sikreste Resultater er de negative, at det og det, som man har troet rigtigt, ikke forholder sig saa." (Ibid. s. 96)

I lyset af historiefagets forhold til teori (s. 23ff) er det svært at se historievidenskab som ontologiserende. Det er en understrøm i Nevers' bog at den kildekritiske metode har været mest relevant i forhold til middelalderhistorie (Nevers, 2005, s. 25 og 169) der var historiefagets primære genstandsområde i 1800tallet, havde stor og identitetsskabende betydning for nationalfølelse og nationalisme, og var et af den politisk radikale og nationalismekritiske Erslevs ømme punkter. Historiefaget har efterfølgende frygtet normative og ideologiske tolkninger (ibid. s 204f), og gennem årene har tolkningsforsøg med ontologiserende træk lidt en krank skæbne. Erik Arups hovedværk, et samlet og personligt bud på en Danmarkshistorie, blev således afvist som 'apriorisk'. (Ibid. s. 203) Faget har udviklet sig pragmatisk fra en fokusering på politisk og militær historie i retning af specialiserede nærstudier af forskellig områder, der naturligvis indebærer kritisk behandling af de anvendte kilder, men som kun sjældent kan siges at være baseret på kildekritik³² som den læres i historiefagets metodeundervisning³², og heller ikke lægger op til konklusioner om 'Divinationens Rigtighed'³³, 'menneskets væren', 'nødvendigheden af samfundsændringer' eller lignende.

Der kan skelnes mellem "kildekritiske traditionalister, for hvem det er utilgiveligt at føje noget udefra til kilden, som er kilde i sig selv, og tilhængere af et funktionelt kildebegreb, for hvem kilden gøres til kilde i lyset af forskerens problemstilling." (SDE, opslag *historie*, sign. Helge Paludan) Men både funktionalister og traditionalister må vedkende sig historiske tolkningers midlertidige og ikke-ontologiske karakter i lyset af fremstillingers tidsbundne karakter, men også fordi det i medfør af kvantemekanikken "ikke [giver] mening at spørge, hvordan fænomenerne er i sig selv. Vi må i stedet spørge, hvordan vi kan beskrive dem. Konsekvenserne af dette er, at enhver tanke om, at erkendelsen korresponderer med erkendelsesobjektet, må opgives." (Egaa Kristensen, 2007, s. 34f)

Der er således ikke nødvendigvis grund til at overholde en skelnen mellem ontologisk og epistemologisk videnskabelighed. I artiklen "The Cybernetics of "Self": A Theory of Alcoholism" fra 1971 (Bateson, 1972/2000, s. 309-337) er Batesons forståelse, ligesom også Kosellecks i citatet s. 25, at ontologi og epistemologi ikke kan adskilles når man taler om "the natural history of the living human being" (ibid. s. 314), da de gensidigt forudsætter hinanden. Han vælger epistemologi som fælles betegnelse. Denne afhandling har en tilsvarende holdning, selv om den fælles betegnelse her er metode, og den undviger dermed Åkerstrøm Andersens skelnen:

"Spørgsmålet om videnskabelighed i forskningen stiller sig dermed anderledes i epistemologien. Det stiller sig ikke som et metodespørgsmål, men som et analysestrategisk spørgsmål. [...] Analysestrategier er ikke metoderegler, men en strategi for, hvordan man som epistemolog vil konstruere andres [...] iagttagelser som objekt for egne iagttagelser m.h.p. at beskrive, hvorfra de selv beskriver. I et epistemologisk perspektiv er det perspektivet der konstruerer både iagttageren og det iagttagede. Det hedder derfor analysestrategi netop for at understrege, at der er tale om et valg med konsekvenser, og at dette valg kunne være truffet anderledes." (Åkerstrøm Andersen, 1999, s. 14)

³² Nevers henviser s. 159 til Claus Møller Jørgensens eksempler på at det funktionelle kildebegreb har haft realmetodisk effekt hos århusianske historikere, men tøver med at anerkende sammenhængen mellem metodeundervisning og fremstilling, da et funktionelt kildebegreb også vil kunne påvises uden sammenhæng med et dansk funktionelt kildebegreb.

³³ Udtrykket er anvendt af Casper Paludan-Müller (1805-1882) i hans forelæsninger i forbindelse med udnævnelsen til professor. (Nevers, 2005, s. 117) Divination betyder forudsigelighed, ofte af religiøs karakter. (SDE, opslag *divination*, sign. Armin W. Geertz, Klaus Aarsleff og Jens Vanggaard.

Uanset om man kalder det metode eller analysestrategi kan der være god mening i at hævde det i og for sig banale forhold at det er ”perspektivet, der konstruerer både iagttageren og det iagttagede”. Det må, undskyld mig, være et ontologisk vilkår ved enhver iagttagelse at den foretages fra et iagttagelsespunkt eller med udgangspunkt i en synsvinkel, som er med til at konstruere såvel iagttager som det iagttagede. Måske har Åkerstrøm Andersen blot brug for en forskelskonstruktion eller et modbegreb til at konstruere sin analyseforståelse op ad. I *Kildekritikkens begrebshistorie* beskriver Nevers hvordan Erslev med ’Kildekritiken’ foretager hvad Skinner kalder en retorisk omskrivning af et allerede eksisterende begreb om historisk kritik. (Nevers, 2005, s. 183) Erslev viger uden om at betegne kildekritikken som metode ved at kalde den teknik. Tilsvarende kan man hævde at Åkerstrøm Andersen undviger metodebegrebet ved at bruge det mindre forpligtende ord analysestrategi.

Dorthe Gert Simonsen er også pragmatisk, når hun i en introducerende artikel anfører at ”den sproglige vending i poststrukturalistisk tilsnit ikke kun handler om epistemologi (hvordan kan vi vide noget om tingene) men også om ontologi: Hvad er en ting?” (Simonsen, 2005, s. 3 af 6) Spørgsmålet om forholdet mellem ontologisk væren og diskursivitet indgår også i Claus Møller Jørgensens artikel i *Historiefaget efter postmodernismen*, 2000. Med udgangspunkt i en debat om en diskursanalytisk nytolkning af sociale oprør refererer han en radikalt diskursiv position:

”Sproget medierer ikke social væren og social bevidsthed. Der findes ikke et socialt domæne uden for diskurserne, som vi har direkte adgang til uden om en sproglig formidling”. (Ref. Møller Jørgensen, 2000, s. 27)

Han beskriver også den position som kritikere af denne radikale diskursive position indtager:

”[S]ocial forandring er primær, fordi det er den der er genstand for efterfølgende fortolkning. [...] Den sociale væren bliver således primær i forhold til diskurserne og den politiske sprogbrug. Den politiske sprogbrug kan kun få mobiliserende virkning, hvis den på en relevant og meningsfuld måde tematiserer social væren.” (Ibid. s. 25)

Møller Jørgensen konkluderer at ”subjektiviteten, bevidstheds- og identitetsdannelsen er nødvendige dele af en fyldestgørende forståelse af historien” (ibid. s. 32), men den sproglige vending ”kommer til kort over for spørgsmålet om udbredelse og ophav” (ibid.) af f.eks. national bevidsthed.

Det er næppe muligt at skelne mellem ontologisk og epistemologisk iagttagelse i historiske undersøgelser, fordi den vil gå på tværs af den historievidenskabelige tradition og dens diskursive praksis. Der er næppe nogen der i dag vil hævde en absolut og blivende (ontologisk) sandhedsværdi for det man fremdrager gennem analyser og fortolkninger af historisk materiale. Der kan være større eller mindre enighed om tolkningerne, men det er og bliver konstruktioner indenfor et kontinuum og en gensidighed mellem sprog og sag. Koselleck konstaterer at der

”zwischen geschichtliche Sachverhalten und ihre sprachliche Erfassungen eine immer wieder neu aufbrechende Spannung besteht, die zwangsläufig dazu führt, daß eine einmal niedergeschriebene und so festgelegte Geschichte umgeschrieben werden muß.“ (Koselleck, 2006/2010, s. 70)

Både sprog og historiefaglig diskurs ændrer sig med ændrede samfundsmæssige og historiefaglige prioriteringer og iagttagelsesvinkler, og det er med til at gøre det svært at opretholde forestillingen om en forskel mellem iagttagelser med værensmæssig og iagttagelse med sproglig karakter.

2.2.2. Tolkningsdimensionen - Gadamer

Selv om jeg vælger at karakterisere det jeg foretager mig som iagttagelse af iagttagelse, betyder det altså ikke at jeg kun forholder mig til den måde der kommunikeres om undervisning og læring, altså hvad der direkte og indirekte udtrykkes om undervisning, om læring, om pædagogik, om roller mv. Jeg søger også viden om undervisningens historiske væren, og det vil i mange tilfælde ikke alene

kræve en kritisk kildebehandling, men også en tolkning af de anvendte kilder. Det er ikke i sig selv bemærkelsesværdigt, for hvis det gælder al iagttagelse, at den er udtryk for det iagttagende systems indpasning af det iagttagede i sin kompleksitet, så kan man kalde det fortolkning, når systemet tilpasser sin omverden med henblik på opretholdelse af sin autopoiesis. I en vis forstand kan man således sætte lighedstegn mellem konstruktion og fortolkning i den forstand at enhver fortolkning er en konstruktion og enhver konstruktion er udtryk for en fortolkning af forskellen mellem information og meddelelse, hvor noget vælges ud, mens andet lades ude af betragtning.

I overensstemmelse med historiefagets selvforståelse som humanistisk fag vil jeg derudover vælge at betegne tolkningsdimensionen som humanistisk - ikke som led i et humanismeprojekt om kollektivt-singulære begreber om 'mennesket' og 'menneskeligheden', men som pragmatisk betegnelse for de fag, der har været beskæftiget med at tolke menneskers frembringelser og organisering. Selv om fokus for humanismen ofte har været det almene, har der også været plads til det konkrete, det specifikke, det særlige og det mangfoldige. Denne dimension er i de senere årtier forstærket så eksempelvis den dominerende fortælling om besættelsen er nuanceret og gjort mangfoldig gennem beretninger om tyskerpiger, stikkere, modstandsbevægelsens likvideringer, tyske flygninges vilkår i Danmark - og ikke udskiftet med en ny, dikotomisk konstrueret dominerende fortælling.

I diskussionen om forholdet mellem det almene og det specifikke er Hans-Georg Gadamer (1900-2002) og hermeneutikken et bud på en overordnet ramme om tolkningsdimensionen. Forsøg på at anvende flere iagttagelsesmåder og -punkter kan ses som udtryk for hermeneutiske cirkelbevægelser mellem dele og helhed, der kan udbygge forståelsen af undervisningens praksis og forholdet mellem undervisning og læring ud fra stadigt nye og forhåbentligt mere forfinede fordomme.

Hermeneutikken rummer i Gadamers forståelse en historicitet, som er vigtig at få med, når nu hverken Bateson eller Luhmann beskæftiger sig med historiske undersøgelser.

"det drejer sig [...] om en uopløselig differens mellem fortolkeren og ophavsmanden, der er givet i kraft af den historiske afstand. Enhver tid må forstå en overleveret tekst på sin egen måde, eftersom teksten er en del af den overlevering, som tiden har en sagmæssig interesse i, og som den forsøger at forstå sig selv i." (Gadamer, 1960/2004, s. 282)

"Medens den romantiske hermeneutik havde brugt den menneskelige naturs ensartethed som et ahistorisk substrat i sin forståelsesteori og hermed løsrivet [...] fortolker[en] fra al historisk betingethed, så førte den historiske bevidstheds selvkritik [...] til en erkendelse af historisk bevægelighed, ikke blot i hændelserne, men også og endnu mere i forståelse. Forståelsen skal ikke så meget tænkes som subjektivitetens handling, men som dette at blive inddraget i en overlevelses-hændelse, hvor fortid og nutid bestandigt formidles. Det er dette, der bør komme til sin ret i den hermeneutiske teori, der i alt for høj grad er behersket af ideen om en fremgangsmåde, en metode." (Ibid. s. 276)

I Gadamers øjne skal hermeneutikken forstås som en overordnet forståelsesramme, og det slås fast, at "[d]er findes ikke nogen selvstændig metode for åndsvidenskaberne." (Ibid. s. 13)

På flere punkter er Gadamers forståelser dog ikke forenelige med Luhmanns erkendelsesteori og kommunikationsforståelse. Det gælder når han mener at "det er en generel forudsætning, der kun i specielle tilfælde kan problematiseres, at en person, der taler det samme sprog som mig, også tillægger ordene den samme mening, som jeg gør."³⁴ (Ibid. s. 255) Han tror også at kunne se fortidige tekster med forfatterens øjne, ligesom modtageren af et brev "ser tingene med brevskriverens øjne" (ibid. s. 280), og han forudsætter eksistensen af "forståelsens mirakel", så vi kan "åbne os for tekstens overlegne krav og forstående modsvarer den betydning, hvori den taler til os." (Ibid. s. 296)

³⁴ Denne sprogforsståelse præger også Egaa Kristensen (s. 34), og går i hvert fald tilbage til Karl den Stores forestilling om det døde latinske sprogs umisforståelighed, givet den rette grammatiske tolkning. (s. 111)

Målet om at løse hermeneutikkens ”egentlige, kritiske spørgsmål, nemlig at skille de *sande* fordomme, hvormed vi *forstår*, fra de *falske*, hvormed vi *misforstår*” (ibid. s. 284), er dog ikke opnået.

En hermeneutisk tolkningsramme kan i samspil med den sproglige vendingens tilsvarende fokusering på tekstens indhold bidrage til at understrege vigtigheden af tolkningsdimensionen i analysen af det historiske kildemateriale, hjulpet på vej af at Gadamer ikke selv er påfaldende præget af konsistens og konsekvens, samt af at hermeneutik heller ikke er Gadamers opfindelse.

2.2.3. Genstandsfeltet

I almindelighed underprioriteres undervisningens konkrete praksis, når der skrives om uddannelse i historisk perspektiv. Det kniber med kildemateriale der direkte fortæller hvad der konkret foregik og hvordan. Haue forestiller sig en historiedidaktisk kontinuitet, og bemærker: ”Men kontinuiteten blev undertiden udfordret, ja, måske blev den udfordret i mange klasser hver dag, men ingen kilder kan fortælle herom.” (Haue, 2009, s. 15). I indledningen til *Skolehistorier* betones det også at

”der stadig [er] mange spørgsmål omkring skolens hverdagshistorie, som vi aldrig får svar på, bl.a. fordi elevernes og forældrenes oplevelser og vinkel på historien er svær at fange [...] Skolens hverdagshistorie tenderer - ligesom skolens politiske og pædagogiske historie - til udelukkende at blive en historie om de voksne, om dem som planlagde og om dem, som stod bag katederet.” (*Skolehistorier*, 1993, s. 7)

Ofte fokuseres der i stedet på iagttagelse af forestillinger eller hensigter om forandring af undervisning, i form af teoretiske udredninger og politiske hensigter i love, forordninger etc. Jens Chr. Jacobsen mener at pædagogik definatorisk må være reformpædagogik, da formuleringen af en pædagogik indikerer at man kan gøre det bedre. (Jacobsen, 1992, s. 153 + 155) Hverdagen for elever og læreres har imidlertid kun i begrænset omfang været præget af reformpædagogik, og underprioriteringen af undervisningens praksis og elevs rolle og udbytte i historiske fremstillinger risikerer at give et fortegnat billede af hvordan undervisningen er gået for sig. Det hænger bl.a. sammen med det fokus som den historiske beskæftigelse med uddannelse har haft.

Fra Joakim Larsen (1846-1920) omkring 1900 skrev sine banebrydende og normsættende værker har fokus været ’skole’ som den enhed af ideologiske, politiske og juridiske rammer for uddannelse og undervisning, som han så som målestok for civilisatorisk udvikling. (*Skolehistorier*, 1993, s. 6) Forandringer var i hans øjne resultatet af ’tidsåndens skiften’, og hans ”periodisering af skolens historie fra den halvmørke tid (1536-1784), over den lyse tid (1784-1818) til en tid, hvor mørket påny sænkede sig over skolen (1818-1898)” (ibid. s. 5) er der indtil for nylig ikke stillet mange spørgsmålstegn ved. Aarhus Katedralskoles jubilæumsskrift refererer Hans Kyrre (1885-1964) for en lignende, men forskudt periodisering af latinskolen ”der oprindelig udgik fra folket, fjernede sig som en eksklusiv standsskole en tid fra dette, indtil den nu atter i egentligste forstand er blevet en samhørende del af folkets skole”. (Cit. Stein Larsen (red.), 1995, s. 76) Oluf Nielsen (1838-1896) skriver om København (Nielsen, 1877, 1881, 1889 og 1892) ud fra et stort arkivmateriale, og på en ret nøgtern måde, sammenlignet med Kyrre og Langkildes bog om Københavns skolevæsen:

”Den københavnske Skoles Historie fra Reformationen til Opbyggelsen af den offentlige Enhedsskole ved Lovene af April 1903 og 20. Marts 1918 giver et tydeligt Billede af Ideernes Kredsløb, som det overalt tegner sig i Historiens Gang. En [beskrivelse] af den mellemliggende Udvikling vil derfor komme til at forme sig i Beretninger om Traade der tvindes for atter at tabes, [...] just fordi selve Tiden var uhistorisk og ikke evnede at holde Rede paa egne Traade og Tanker. Men samtidig vil den ogsaa blive et nyt Vidnesbyrd om, at ethvert betydeligt Indsæt paa Aandens Omraade bærer Livskraften i sig, at gennem de tilsyneladende spildte Kræfter udvikler sig den uforgængelige Ide. Den lutherske Folkeskoles Grundlov er Kirkeordinansen af 1537”. (Kyrre og Langkilde, 1926, s. 6)

Historieskrivning om undervisning og uddannelse har efter Joakim Larsen mest beskæftiget sig med institutionelle forhold og undersøgt lovgivning, bygninger, lærerløn og -uddannelse, skolernes økonomi og andre uddannelsesmæssige makroproblemstillinger. Det gælder med enkelte undtagelser også Gyldendal og Politikens Danmarkshistorie og den videnskabelige Danmarks historie, begge fra 1980'erne, og givetvis også de værker af Julius Paludan, Vagn Skovgaard-Petersen, Gunhild Nissen, Erik Nøhr, Peter Ussing Olsen, Ellen Nørgaard, Ingrid Marcussen m.fl., der præger bibliografier om emnet. Efter 1990 ændres billedet dog lidt. I *Skolehistorier*, 1993 kommer nogle af artiklerne tæt på den konkrete undervisning; og både Marcussen og Skovgaard-Petersen bruger 'gode historier' i seminariehistorien. (Braad et al., 2005) Beskrivelser af skoleforhold kan i lokalhistoriske og enkelte faghistoriske tidsskrifter give en konkret og sanselig fornemmelse af undervisningens praksis. Skole og skolevæsen er dog stadig opslagsindgangen til viden om uddannelse og undervisning, også i det nye "skolehistoriske projekt". (Appel og Coninck-Smith, 2010)

Skolevinklen er fra ca. 1960 suppleret af en uddannelsessociologisk vinkel, der bl.a. har understreget betydningen af alfabetisering for modernisering af 'traditionelle' samfund, inspireret af sociologen Daniel Lerner's *The Passing of Traditional Society*, 1958. (Marcussen, 1993, s. 24) Samtidig er perspektivet bredt ud, så elementær skolegang, der ellers længe var det primære fokus, er søgt forstået "som en del af en lang række uddannelses- og opdragelsestraditioner og deres forandring over tid." (*Skolehistorier*, 1993, s. 7) Synsvinklen er indgået i en generel tendens til at gøre konklusioner fra enkelte socialantropologiske undersøgelser til normative modeller for håndtering af udvikling i såkaldte 'udviklingslande', med W.W. Rostows (1916-2003) *The Stages of Economic Growth*, 1960 som skoleeksempel. I Danmark er den sociologiske vinkel dog især præget af Erik Jørgen Hansens påvisning af uddannelsessystemets sociale slagside. (*Skolehistorier*, 1993, s. 6)

I amerikanske bøger om uddannelseshistorie er "eleven eller barnet et påskud - ikke interessant i sig selv, symboliseret ved, at de tit befinder sig på bogens smudsomslag." (Coninck-Smith, 1993, s. 17) I et luhmannsk perspektiv kan det ses som en konsekvens af at det symbolsk generaliserende medie 'barn' netop ikke handler om konkrete børn i konkret undervisning, og en hurtig undersøgelse af indholdet i årsskriftet *Uddannelseshistorie* (før 1984 *Årbog for dansk skolehistorie*) viser at tendensen til at overse de konkrete elever formentlig også gør sig gældende i Danmark. Ved opslag på bibliotek.dk 12/9 2010 kan der mellem 1977 og 2004 registreres 109 artikler³⁵, hvoraf kun 2 ser ud til at berøre elever. Begge handler om elevers studievalg, ikke om at være elev. Godt halvdelen af artiklerne berører institutioner, fag og pædagogik, love og bekendtgørelser samt læreruddannelse og lærervilkår. En god trediedel er interview med eller artikler om lærere, rektorer og andre betydningsfulde personer. De sidste handler om skolefilm, anskuelsesbilleder, lejrskoler mv. (Bilag 3) Billedet nuanceres hvis man inddrager en lokalhistorisk dimension. Et opslag på bibliotek.dk 22/1 2011 på *skolehistorie* giver 830 titler efter 1993, heraf 578 om lokale skoler og personer. (Bilag 4)

I de senere år er der forsket i ungdomskulturer (Illeris et al., 2009), men heller ikke her spiller de unges bidrag til eller deltagelse i undervisningen en fremtrædende rolle.³⁶ Synsvinklen i *Ungdomsliv* er gennemgående socialpsykologisk og sociologisk, men selv om skolens rolle i de unges identitetsdannelse berøres (ibid. afsnit 4.3), kommer man kun i begrænset omfang ind på hvordan de unge oplever, bidrager til og indgår i undervisningen.

Ifølge Ning de Coninck-Smith er det en international tendens at der er fokus på 1800tallet, mens nyere skole- og uddannelseshistorie er fraværende i historieforskningen. (Coninck-Smith, 1993, s.

³⁵ Årgang 1978, 1987 og 1991 er ikke repræsenteret.

³⁶ Illeris vil hævde at det skyldes at undervisning fylder meget lidt i de unges liv, hvad jeg ikke uden videre er enig i.

20) Den bog hendes artikel optræder i, er på det punkt ingen undtagelse. Hendes historiografiske artikel har udgangspunkt i nyere forskning i USA og Canada; en artikel handler om 1700tallet, fire om 1800tallet og de sidste tre om begyndelsen af 1900tallet. En par af dem berører undervisningen, bl.a. baseret på interview med elever fra hovedpersonens skole. (Rimmen Nielsen, 1993)

Det har været svært at få hjælp i eksisterende historieforskning til at nærme sig undervisningens praksis. Den førnævnte dpu-undersøgelse, hvis hovedkraft netop er Coninck-Smith, er tydeligvis lagt an på en inddragelse af en hverdagsdimension, der dog er bredere tænkt end undervisningen. (Appel og Coninck-Smith, 2010) Emnet berøres dog i en lille artikel i magasinet *Humaniora*, hvor vanskelighederne med at få viden om denne dimension, her med interview som metode, diskuteres:

”[S]tor var [...] vores forbløffelse, da det viste sig, at vores informanter kun huskede undervisningen og dens faglige indhold fragmentarisk. [...] Erindringerne muliggjorde ikke en analyse af, hvordan skiftende politiske og pædagogiske ideer var landet i klasseværelset. I stedet åbnede de op for en forståelse af forandringer i skolens hverdag på mere subtile niveauer. [...] Hvor stemninger og følelser som hovedregel ekskluderes i den uddannelseshistoriske analyse, så fremstår de i vores arbejde som centrale for forståelsen af den betydning skolen har for den enkelte og for (uddannelses)valg senere i livet.” (Rasmussen og Coninck-Smith, 2010, s. 27 og 28)

Interview er anvendelig i forhold til en umiddelbar fortid. I et større tidsperspektiv er der ikke mange metodiske traditioner at trække på. Det er svært at bruge arkiver, for hvad skal søgekriterierne være, når man som udgangspunkt søger uden at vide hvad man kan finde. Systematisk arkivanvendelse er egnet til undersøgelser indenfor et afgrænset geografisk område og/eller med et specifikt sigte, men bliver for omfattende når undersøgelsen er så bred og upræcis som den foreliggende.

Disse overvejelser har ført til en art 'random'-metode til udvælgelse af materiale. Jeg har skannet kildemateriale som i kildesamlinger mv. har været tilgængelige for mig som gymnasielærer i historie, suppleret med fremstillinger, tekstsamlinger, erindringer og litterære værker, som jeg på anden vis har haft adgang til, herunder en privat bogsamling af en vis størrelse, for beskrivelser af uddannelse og undervisning, herunder udsagn der vil kunne opfattes eller tolkes som udtryk for en konkret eller principiel forståelse af sammenhængen mellem undervisning og læring. Efterhånden som materialet er bearbejdet har det vist sig nødvendigt at supplere med love, artikler og bøger, hovedsageligt fra internettet. Materialet er ikke dækkende eller repræsentativt, men repræsenterer snarere alment tilgængelig viden på området. Hvad man vil kunne hævde på baggrund af arbejdet med dette materiale, er at de forhold og forståelser der fremanalyses findes, og at de kan bidrage til en foreløbig forståelse af hvad der historisk har præget opfattelsen af forholdet mellem undervisning og læring, som efterfølgende kan nuanceres og korrigeres i mere målrettede studier. I et vist omfang har opfattelser i eksisterende fremstillinger kunnet suppleres og korrigeres, bl.a. på basis af lovgivningsmateriale, ligesom opfattelser af mere overordnet karakter også bliver diskutereetnogle steder.

De i vid forstand historiske kilder holdes i litteraturlisten for sig selv, og det vil fremgå at der er tale om historie- og danskfaglige tekst- og billedsamlinger, erindringer, monografier, artikler og bøger af forskellige karakter, herunder også litterære værker, historiske fremstillinger, lokalhistoriske kilder og værker, antologier, videnskabelige og populærvidenskabelige værker fra andre fagområder, historiske, didaktiske og pædagogiske værker, jubilæumsskrifter fra gymnasier og enkelte folkeskoler mm. Materialet er samlet og bearbejdet siden 2003, men af hensyn til afhandlingens færdiggørelse er der sat en dato (1/4 2011), hvor der (næsten) er sat stop for tilgang af materiale, der ikke udspringer af videns- eller forståelsesbehov, der er opstået i skriveprocessen.

Enkelte værker har været særligt vigtige. Det gælder Haue et al.'s tekstsamling *Skolen i Danmark*, serien om Dansk kulturhistorie og bevidsthedsdannelse 1880-1920 fra Odense Universitet samt den

danskfaglige serie FørNutid; det gælder Peder Palladius' (1503-1560) visitatsbog fra 1500tallet og Åby Skoles 100-års jubilæumsbog fra 2009, der er tættere på elevers oplevelse af undervisning end tilsvarende bøger. Og det gælder den bog med Grundtvigs tekster om skole og undervisning, som var en del af min fædrene arv samt Bengt Johnssons bog om dansk skolemusik i 1500-1700tallet.

Tre beskrivelser fra 1800tallet har bidraget med en elevvinkel på forholdet mellem undervisning og læring: Thomas Overskous (1798-1873) erindringer om kampen for lærdom og anerkendelse fra 1868, H.C. Andersens (1805-1875) erindringer om de 'lærde skoler' fra 1832, og Christian Christensens (1882-1960) erindringsbog fra 1961, der beskriver både lærere og undervisning. Preben Wilhjelm's beskrivelse af et år i 1950'erne som lærer i en slags tidslomme fra 1800tallet har givet en lærervinkel på vilkårene for undervisning og læring i landsbyskoler. Dertil kommer foreskrivende tekster som love og forordninger og et udvalg af historisk teoretisk pædagogik. Grundtvigteksterne, en bog om Nicolai Madvig (1804-1886) og en med tekster af Martin Hammerich (1811-1881) har bidraget med hver deres bud på opfattelsen af uddannelse og undervisning i 1800-tallet, mens Kapers bog om den daglige undervisnings form har haft betydning for beskrivelsen af 1900tallet.

Når 1800tallet også her er et omdrejningspunkt er det ikke tilfældigt. 1800tallet er den formative periode for det moderne Danmark og indebærer trods tilbageslag et løft i befolkningens forhold til skriftlighed.³⁷ Bøger, aviser og tidsskrifter udgives og uddannelser formes og omformes og vakler til tider på randen af sammenbrud. Men i slutningen af århundredet skrives og læses der mere end nogensinde før, og vilje og metoder til bevaring af det skrevne forøges og forfines, så kildematerialet er stort. I 1900tallet vælger jeg at gå mere tematisk til værks end i de øvrige perioder, og at stoppe fremstillingen før 1980, hvor jeg selv indgår i gymnasiets pædagogiske udvikling, hvor kilderne tørrer lidt ind, og fremstillinger handler mere om struktur end om undervisning. Tiden efter 1980 er dog belyst i ordbøger, avisartikler, internetopslag m.v. i forbindelse med dekonstruktionen af indlæring og læring og de foreløbige konklusioner fra lærer- og elevundersøgelserne 2006-07 og 2009.

2.3. Metodiske præciseringer

Det er ikke kun 'historiske kilder', der foreligger i sproglig form. Det gælder også det øvrige materiale. Det kan forekomme banalt, men det kan have betydning at gøre sig klart at det er et vilkår at man er henvist til sproget som adgang til såvel kommunikation som bevidsthed, også historisk. Som Nevers gør opmærksom på, er opmærksomheden på sprogets betydning heller ikke et nyt fænomen:

"Ideen om sproget som kulturbærende kendes allerede i den tyske modoplysning, tematiseringen af mødets betydning for konstruktion af identitet og selvbevidsthed hører om nogen Hegel til, retorikken fik en international opblomstring fra og med 1950'erne, dekonstruktionen stammer i store træk fra Stirner-Nietzsche generationen, og Weber skrev vel de bedste diskursanalyser, vi endnu har set." (Nevers, 2005, s. 192)

2.3.1. Det eksplorative

Bent Egaa Kristensen opstiller i sin metodebog et kriterium for videnskabelig erkendelse der "indebærer en anvendelse af bestemte metoder til at opstille og begrunde teorier om virkeligheden ud fra

³⁷ Som nævnt i indledningen bruges 'skriftlighed' som oversættelse af det engelske 'literacy'. Skriftlighed vil således i det følgende kunne henvise til både læsning og skrivning.

et eller andet perspektiv eller spørgsmål.” (Egaa Kristensen, 2007, s. 35) Det er et generelt kriterium, der trods hans udgangspunkt i kvantemekanik, i opgivelse af subjekt-objekt-modellen og modsætningen mellem naturvidenskab og humaniora, er i overensstemmelse med den erslevske traditions bestræbelse på at videnskabeliggøre historiefaget. (Nevers, 2005, s. 126 og 173ff) Bestræbelsen er lykkedes for så vidt som historiefagets videnskabelighed ikke mere anfægtes.

Det almene udgangspunkt åbner for at tænke forskellige videnskabsområder sammen, og muliggør en anvendelse af Peter Nielsens typologi, der skelner mellem deskriptive, præskriptive, eksplorative, forklarende og hypoteseafprøvende metodiske tilgange (Nielsen, 1998, s. 36), hos Kvale reduceret til eksplorative og hypoteseafprøvende. (Kvale, 1997, s. 104) Undersøgelsen vil overvejende have eksplorativ karakter og være ”bred, åben og problemafdækkende mht. hvilke betingelser og sammenhænge, der kan findes, og hvad der er væsentligt og interessant”. (Nielsen, 1998, s. 36)

Egaa Kristensens fokusering på det hypoteseafprøvende kan hænge sammen med at Erslevs skelnen mellem historieforskning og historieskrivning har fjernet det hermeneutiske tolkningsrum fra historieforskning (Nevers, 2005, s. 129) og bidraget til et ’historisk paradoks’, der både kræver en ’sand’ fremstilling af det historiske forløb, og en historiefremstilling der giver et samlet bud på ”den historiske proces og det strukturelle i det historiske forløb”. (Mordhorst, cit. Nevers, 2005, s. 34f) Kravene modsiger hinanden logisk og praktisk og som Bernard Eric Jensen gør opmærksom på (Brask Rasmussen, 2010) har det ført til en mangel på brede, personligt prægede historiske fremstillinger, der i stedet er overladt til folk som Palle Lauring, Lise Nørgaard og Poul Hammerich, som ikke har været underlagt et krav om videnskabelig objektivitet og sandhed.

Som nævnt vil en hermenutisk inspireret tolkningsdimension være inde i billedet i det følgende, helt uden hensyn til at ”metode har være hermeneutikkens hovedmodstander”. (Sebastian Olden-Jørgensen, cit. Nevers, 2005, s. 210) Det er først og fremmest for at have et beredskab til at indfange nuancer, usikkerheder og flertydigheder, der kan bidrage til en bred og mangfoldig forståelse. En anden tilgang til ubestemtheder er den sproglige vending. Nevers benytter i sin fremstilling flere sprogteoretiske analysevinkler (Nevers, 2005, s. 196ff), mens Egaa Kristensen skelner mellem dem, der som diskursanalyse er brugbare som forhåndsteori og kan inkorporeres i en historiemetodisk ramme, og andre der som Dorthe Gert Simonsens dekonstruktivisme efter hans mening falder udenfor som ahistoriske. (Egaa Kristensen, 2007, s. 237 + 244)

Når udgangspunktet er eksplorativt er det ikke muligt at leve op til Egaa Kristensens hypoteseafprøvende og strengt kildekritiske metode. Ser man på de forskelligartede metodiske praksiser der ligger til grund for eller tematiseres i Marcussen, 1993, Vest Nielsen, 1992, Rimmen Nielsen, 1993, Møller Jørgensen, 2000, Brimnes, 2000, Simonsen, 2002, Nevers, 2005, og Rasmussen og Coninck-Smith, 2010, synes det dog muligt at bruge en tilgang, som kan rumme nuancer, uklarheder og flertydigheder. Også uden at tabe det historiemetodiske af syne.

Niels Brimnes mener at en konstruktivistisk tilgang til historiske forløb må

”bestræbe sig på at hæve analysen over distinktionen mellem sandt og falsk [...] det er ikke så meget konstruktionsforhold til den fortidige virkelighed, men dens egen historiske betydning - som en del af den historiske virkelighed - der har interesse”. (Brimnes, 2000, s. 104)

Den der analyserer må dog også forholde sig til den realitet, der er udgangspunktet:

”Jeg tror derfor, at man med fordel kan arbejde ud fra det udgangspunkt, at en historisk specifik konstruktion [...] bør analyseres i forhold til noget, som ikke i *den givne analyse* analyseres som konstruktion. [...] Sagt på en anden måde udfører den konstruktivistisk arbejdende historiker en dobbelt bevægelse. På den ene side analyseres de histo-

riske aktørers³⁸ konstruktion af verden, på den anden side analyseres en kontekst, hvor man søger at nå fortiden uafhængigt af de historiske aktørers bevidsthed. Det er naturligvis en foreløbig og pragmatisk formulering, men det er nu engang ikke historievidenskabens lod at arbejde på et filosofisk uangribeligt grundlag.” (Ibid. s. 107)

At nå fortiden må dog betragtes som en uopnåelig bestræbelse, der ligesom Gadamer's ’forståelsesmirakel’ højst kan være en individuel oplevelse.

2.3.2. Afhandlingens store linier: den begrebshistoriske dimension

Afhandlingens pragmatiske metodetilgang³⁹ giver sig udtryk i en kombination af historiemetode, inspiration fra den sproglige vending samt diskursive og sociologiske undersøgelsesmetoder. Den indledes af en dekonstruktion af begreberne indlæring og læring, der også omfatter en kort redegørelse for undersøgelser, der er foretaget på Bjerringbro Gymnasium i 2006 og 2007/2009 af hhv. læreres opfattelse af indlæring og læring, og elevers opfattelse af undervisning.

Afhandlingen består derefter af en gennemgang af hvordan uddannelse, undervisning og forholdet mellem undervisning og læring er foregået og forstået i Danmark fra middelalder til (næsten) nutid, med henblik på identifikation af historisk transcendent fællestræk og historisk specifikke ændringer, der kan bidrage til at forstå begrebet om undervisning og opfattelsen af undervisning og læring. Hensigten er også at kunne vurdere den hegemoniske diskursive udskiftning af indlæring med læring samt de forskelskonstruktioner, dette baserer sig på. Inspirationen til fremstillingens form er primært hentet hos Jeppe Nevers (Nevers, 2005) og i Kosellecks begrebshistorie.

Nevers søger i *Kildekritikkens begrebshistorie* at kombinere Kosellecks analytiske redskaber til forståelse af begrebers udvikling over tid med Quentin Skinners retoriske analyse af begrebers anvendelse, og foretager i en stor bevægelse en analyse af ”kildekritikken i dansk historiografi”, som bruges til at klarlægge hvad han kalder semantiske knudepunkter:

”Det semantiske knudepunkt er en passage i et eller flere begrebers historie, hvor man kan konstatere en ophobning af betydningsmæssige forandringer og krydsninger. Det er knudepunkter på begrebernes vidt forgrenede rodnet, hvis man skal blive i Kosellecks geologiske billede.” (Nevers, 2005, s. 59)

Relationer mellem undervisning og læring er i det historiske materiale primært formuleret indirekte som konsekvenser af de forestillinger som undervisningens struktur og form tager udgangspunkt i, og de interessante ’knudepunkter’ må i første omgang defineres som ’passager’, hvor opfattelsen af uddannelse, undervisning og relationen mellem undervisning og læring har åbnet for eller været resultat af nye eller ændrede konstruktioner og praksiser.

Det er nok i udkanten af det begrebsanalytiske begrebsapparat at identificere en relation som et begreb, i hvert fald hvis ambitionen med begrebsanalysen er en fænomenologisk afklaring af begrebet. På den anden side udviser relationen mellem undervisning og læring træk som kan minde om det der indenfor en diskursiv tilgang i øvrigt tillægges begreber, også selv om det ikke altid er formuleret som ’undervisning og læring’. Åkerstrøm Andersen ser i sit afsnit om Koselleck begreber som

”centrale [...] for samfundets konstituering - uden begreber findes der intet samfund og slet ingen politiske felter for handlen - men ikke alt kan reduceres til begreber. [...] Samfundets konstitution kan derfor studeres som en seman-

³⁸ Betegnelsen ’historiske aktører’ må henvise til historikere, ikke til aktørerne i en historisk virkelighed.

³⁹ Pragmatik anvendes her hverken filosofisk (Peirce, Dewey m.fl.) eller sprogvidenskabelig (sprogets anvendelse i modsætning til semiotik eller mening), men alment om noget der er jordnært og praksisorienteret med klang af ’det muliges kunst’. (SDE, opslag *pragmatik* og *pragmatisme*, sign. hhv. Henning Nølle og Carsten Bengt-Pedersen.

tisk kamp om det politiske og sociale, en kamp om at definere, forsvare og besætte begrebsmæssigt konstruerede positioner." (Åkerstrøm Andersen, 1999, s. 66, se også Luhmann 1990a/1997, s. 81f)

Begrebers flertydighed gør dem vanskelige at studere, for "Sobald man beginnt, die sprachlichen Kontexte, in denen die Bedeutung individueller Begriffe analysiert werden könnte, zu betrachten, gibt es keine Grenzen mehr." (Koselleck, 2006/2010, s. 87) Forskeren må dog altid afgrænse sit materiale, for "Forschung ist in gewisser Weise ein Blicken durch die Linse einer Kamera." (Ibid.)

Både Åkerstrøm Andersen og Nevers henviser til Kosellecks udgangspunkt i 'den sprogvidenskabelige trekant' Åkerstrøm Andersen, 1999, s. 68f, Nevers, 2005, s. 50f), men overbetoner muligvis adskillelsen af ord, sag og betydning, som hos Koselleck synes at afhænge af situationen:

"In [dem linguistischen Dreieck] existieren zuallererst Wörter. Diese Wörter haben Bedeutungen. Und diese Bedeutungen wiederum beziehen sich auf gewisse, sprachliche oder aussersprachliche Realitäten oder Objekte. [...] Worauf es ankommt, ist der Befund, daß, sobald ein Wort mit einer bestimmten Bedeutung und einer Beziehung auf eine spezifische Realität gebraucht wird, das Wort einzigartig wird." (Koselleck, 2006/2010, s. 87f)

Først når et ord henviser til en bestemt realitet bliver det 'enestående' - ikke entydig. Begrebsliggørelse sker i konkrete historiske realiteter, men begrebet får i historiens løb tilføjet og fjernet betydninger, så det er muligt at skrive "die Geschichte dieser temporalen Schichten [lag]." (Ibid. s. 91)

Forestillinger om at "et begrebs betydning kan fastlægges ved at finde ud af, hvad dets modsætning er" (Nevers, 2005, s. 51) og at begrebs-modbegrebsforholdet skulle være en egenskab ved begreber (Åkerstrøm Andersen, 1999, s. 72), er næppe i overensstemmelse med Kosellecks forståelse, og Nevers bruger da heller ikke modbegrebet i sin analyse af begrebet om kildekritikken.⁴⁰ Modbegreber hænger snarere sammen med dikotomiske forhold i det som Koselleck analyserer, ikke i hans analyseapparat, for "Gegenbegriffe sind geeignet, die Selbstbestimmung einer Handlungseinheit, das "Wir" gegen die anderen nicht nur zu artikulieren, sondern als Unterscheidungsmerkmal festzuschreiben. Dahinter lauert die Feindschaft." (Koselleck, 2006/2010, s. 276)

Begrebet om 'fjenden' analyseres historisk i tre faser: grækernes opfattelse af 'den anden' som en barbar, den kristne opfattelse af hedning og kætter som fortabte sjæle, og endelig det 20. århundredes radikaliserende af fjendebegrebet med definitionen af nogle mennesker som 'umennesker':

"[Die] Oppositionsbestimmungen: Mensch - Unmensch, Übermensch - Untermensch radikalisiert die Feindschaft in sprachlich zuvor gar nicht begreifbarer Weise. [...] Der Unmensch, ist eine Blindformel, in die jeder den anderen hineindefinieren kann, um sich selbst als Menschen auszuweisen - womit nichts mehr aber auch nicht weniger gewonnen wird, als den Feind funktionel zu den eigenen Absichten oder Interessen zu begreifen." (Ibid. s. 278f)

Det understreges at det ikke er sproget der i sig selv er udgangspunktet for fjendskab, men at fjendskabet grundlæggende er politisk defineret, også når det begrundes religiøst, geografisk, socialt mv. Han advarer således mod stereotyper og mod enhver dualisme, for "hinter ihm lauern nur fiktive Feinde". (Ibid. s. 283) Hans ærinde er i mange tilfælde at undersøge det politiske sprogs begrebshistorie, og han kombinerer social- og samfundshistorie og beskæftiger sig med differensen mellem "einer sich ereignenden Geschichte und ihrer sprachlichen Ermöglichung." (Ibid. s. 15)

Koselleck henviser også til "die von de Saussure eingeführte Differenzbestimmung zwischen Synchronie und Diachronie" (ibid. s. 22), hvor begivenheder og handlinger undersøges synkront, f.eks. politiske motiver, kontraktforhold, medgift, ceremonier m.v. ved et fyrsteægteskab, mens de diakront virkende betingelser for ægteskab som lovgivning, standsforhold m.v. indvirker på den sproglige forståelse af 'ægteskab', og kan forløbe i etaper. Det understreges at det som i det lange løb

⁴⁰ Det er heller ikke nemt at forestille sig hvad modbegrebet til kildekritikken skulle være.

”wirksam war und sich geändert hat, das lässt sich aus den schriftlich überlieferten Quellen nicht ohne weiteres ableiten. [...] Die Wirklichkeit mochte sich längst verändert haben, bevor der Wandel auf seinen Begriff gebracht wurde, und ebenso mochten Begriffe gebildet worden sein, die neue Wirklichkeiten freigesetzt haben.“ (Ibid. s. 29)

Selv om Koselleck især bygger på den tyske erfaring om det politiske sprogs betydning i nazismen, forholder han sig altså også til begreber, der er mere på niveau med beskæftigelsen med kildekritikken hos Nevers eller en beskæftigelse med undervisning og læring. Nevers bruger en begrebshistorisk synsvinkel uden helt at følge Kosellecks analysestrategier. Tilsvarende handler den historiske undersøgelse her om en blotlæggelse af nuancer, usikkerheder og flertydigheder i opfattelsen af hvordan relationen mellem undervisning og læring er forstået og kan forstås, snarere end om en stringent gennemført begrebshistorisk analyse. Afhandlingen vil dog i overensstemmelse med Koselleck forme sig som en synkron og diakron analyse, der kan bidrage til at afdække opfattelserne af undervisning og læring. Det synkron aspekt ligger i at undervisningen behandles i perioder under inddragelse af samfundsmæssige strukturer, skriftlighed, uddannelsesstrukturer og pædagogisk-didaktiske teorier. Det diakrone aspekt er til stede i afhandlingens fremadskridende form, i interne henvisning samt i de diakrone opsamlinger af hovedtendenser, der afslutter afhandlingen.

Den historiske opfattelse af læring vil mest være en indirekte funktion af den opfattelse af undervisning der kan fremanalyses. Nevers arbejder med udgangspunkt i en tolkning af Koselleck, som indebærer ”at begrebets teori lettest lader sig forstå geologisk som de bundter af ord og betydning, der lag på lag giver det en historie” (Nevers, 2005, s. 51) - en tolkning der kan virke lidt bastant, fordi geologi jo hverken er menneskeskabt eller -påvirkeligt⁴¹. Som udgangspunkt ser undervisning ganske vist ud til at mangle den flertydighed og det tolkningspotentiale, som ellers kendetegner begreber. Alligevel er ambitionen at finde ud af om der i den historiske undersøgelse kan identificeres ’geologiske’ betydningslag i undervisningsbegrebet, og at finde frem til gennemgående træk og knudepunkter i opfattelsen af undervisning, og derigennem også læring.

2.3.3. Håndtering af det historiske kildemateriale

2.3.3.1. Sociologisk prægede metoder

Overordnet set er der en række kildemæssige og metodologiske problemer knyttet til studiet af undervisning og uddannelse. Ingrid Marcussen gør opmærksom på de problemer der knytter sig til anvendelsen af kvantitative metoder til vurdering af skriftlige færdigheder, når der ikke i kildematerialet skelnes mellem læse- og skrivefærdighed, og manglende skrivekunnen derfor risikerer at blive udlagt som manglende læsefærdighed. (Marcussen, 1993, s. 25, jvf. Appel, 2006) Det er en generel problematik, der også vedrører vurderingen af omfanget af skriftlighed i antik og middelalder. (Boje Mortensen, 1996) Marcussen bemærker desuden med henvisning til Gottlieb Japsens undersøgelse af skoleforhold i Sønderjylland fra 1960’erne, at konklusioner om skrive- og regnefærdigheder generelt vanskeliggøres af at ikke alle skoler er synlige i arkivalier om emnet, samt at kontrol af skrivning og regning ikke er indgået i visitationerne, selv om der er undervist i det. (Ibid. s. 30) Samtidig sår hun tvivl om den sammenhæng mellem undervisning i skriftlighed og skole, som er en del af arven efter Joakim Larsen, idet hun med henvisning til svenske undersøgelser gør gældende at hjemmeundervisning kan have spillet en større rolle end hidtil antaget. (Ibid. s. 28)

⁴¹ Geologi kan være valgt, fordi Foucault har brugt den arkæologiske metafor, der måske ville fungere bedre.

Lignende overvejelser kan påvirke tolkningen af nogle af de indirekte kildebelæg for skoleoprettelse, som anvendes i flere fremstillinger. Der er tradition for at hævde en snæver sammenhæng mellem udbredelse af skriftlighed og skole, og Århus Katedralskole brugte i 1995 denne opfattelse til at fejre 800års jubilæum, selv om det ikke nødvendigvis er et tegn på skole når Bisp Peders Gavebrev fra 1195 overdrager ”samtlige bøger i mit eje til den Salige *Clemens* til gavn for dem, der i fremtiden skal arbejde som tjenere i hans kirke.” (Stein Larsen (red.), 1995, s. 7) Oprettelsen af et legat for peblinge i Roskilde, så de i byens Helligåndshus kan leve ”adskilt og fjernet fra andres larm, for at de kan have ro og fred til deres studeringer” (Hansen et al. 1986/2000, s. 100) er heller ikke et sikkert tegn på at studeringerne er foregået i en ”institution, der danner ramme om formidling af kundskaber og færdigheder fra lærer til elev.” (SDE, opslag *skole*, sign. H. Henriksen) De kan have studeret selvstændigt og overværet forelæsninger hos domkapitlets lektor.

Tine Vesth Nielsen redegør i forbindelse med en undersøgelse af Indre Missions højskoler for de problemer hun har haft med at anvende interview som kilde til viden om konflikter og modsætninger, der først kom for dagen ved anvendelse af en ”indimellem noget manipulerende interviewteknik.” (Vesth Nielsen, 1993, s. 57) Hun konkluderer at ”[g]ængse forestillinger om solid kildekritik og objektive sandheder har vist sig for rigide i forhold til holdnings- og skolehistorie [...]. Man må operere med en subjektiv virkelighed ved siden af en objektiv. Historier, som kan være mere eller mindre forkerte på et faktuel niveau, kan udgøre sandheder på et oplevet plan.” (Ibid. s. 58).

Rasmussen og Coninck-Smith påpeger lignende vanskeligheder med at få svar på de interviewspørgsmål de stiller med henblik på at ”undersøge de aftryk, forskellige tiders pædagogiske og skolepolitiske tanker havde sat sig i hverdagen [...herunder] hvilken betydning de gamle elever tillagde deres skoleoplevelser for deres senere uddannelsesvalg.” (Rasmussen og Coninck-Smith, 2010, s. 26). Til gengæld fik de fornemmelsen af de interviewedes stemninger og følelser i forbindelse med skolegang, og så hvordan kropsliggjorte erfaringer stadig kunne give sig udtryk:

”Hvor stemninger og følelser som hovedregel ekskluderes i den uddannelseshistoriske analyse, så fremstår de i vores arbejder som centrale for forståelsen af den betydning, skolen har for den enkelte og for (uddannelses)valg senere i livet. Det drejer sig således om at blive stemt for at tage - eller fortsætte - en uddannelse eller ej, at kunne mærke uddannelse som et potentiale. [...] Samtidig udfordrer analyserne den tanke om linearitet og rationalitet, der blandt andet kan læses ind i et mønsterbrudsbegreb. [...] Vores erindringsbaserede undersøgelser skriver sig ind i en kritik af diskursens primat og fraværet af hverdagen og følelser i historien.” (Ibid. s. 28 og 29)

En artikel om den første kvindelige førstelærer på Samsø (Rimmen Nielsen, 1993), som også indtager interview af tidligere elever, har i modsætning til Vesth Nielsen og Rasmussen og Coninck-Smith ingen metodiske overvejelser i den anledning, men bygger til gengæld på et bredere kildemateriale end Vesth Nielsen har haft mulighed for, samtidig med at der ser ud til at være træk i den måde interviewene er foretaget på, der kan minde om Rasmussen og Coninck-Smiths.

Der er således vide rammer for den måde forskellige former for materialeindsamling og -bearbejdning kan indgå i en historisk analyse på. Samtidig rejser anvendelsen af interview, spørgeskema og materialer fra internette i afhandlingen spørgsmålet om man stadig kan tale om historisk kildemateriale, når historikeren selv har produceret eller genereret det. Imod vil tale at der ikke er tale om historisk overleveret materiale, men man kan også argumentere for at tolke interview og spørgeskemaer som erindringer, der findes, men først med spørgeskema eller interview bliver bragt for dagen. Internetmateriale må have status som historisk kildemateriale når det er oploadet.

Under alle omstændigheder skal der ligge metodiske overvejelser bag den analytiske anvendelse af sociologiske metoder. Her kan man støtte sig til Peter Nielsen, der enkelt og klart skriver om data-

analyse at den vedrører ”den arbejdsproces, som, med udgangspunkt i begrebsrammen, går ud på at finde frem til mønstre og sammenhænge i det kvalitative eller kvantitative datamateriale, eller beg-ge dele. Mønstre, som giver os information og indsigt til besvarelse af vores problemformulering.” (Nielsen, 1998, s. 107) Det er en formulering, der er i overensstemmelse med Nevers’ pragmatiske definition af historiefagets videnskabelighed (Nevers, 2005, s. 216), og vil formentlig også kunne indgå i Egaa Kristensens historiemetodiske forståelse.

De tolkningsmæssige problemer ved kvalitative metoder kan belyses af Steiner Kvaes svar på en hyppig indvending mod interview, der går ud på at forskellige fortolkere finder forskellig mening i det samme interview, og at interview derfor ikke kan betegnes som videnskabelig metode:

”Ovenstående indvending indebærer et krav om objektivitet i den forstand, at et udsagn har én og kun én rigtig og objektiv mening, og at fortolkningsopgaven består i et finde denne eneste ene rigtige mening. I modsætning til et sådant krav om utvetydighed tillader de hermeneutiske og postmoderne forståelsesformer en legitim mangfoldighed af fortolkninger. [...] Der kan stilles mange [...] spørgsmål til en tekst, og de forskellige spørgsmål fører til forskellige svar [...]. Den hermeneutiske spørgsmål-svar-dialektik drejer sig ikke kun om de spørgsmål, læseren stiller til en tekst, men også om den åbenhed overfor spørgsmålene, hvormed teksten møder læseren.” (Kvale, 1997, s. 207)

2.3.3.2. Erindringslitteratur

En stor del af det anvendte historiske kildemateriale kan betegnes som erindringslitteratur, og det indebærer, ud over den generelle problematik der handler om den erindrendes hukommelse og de fordrejninger eller forskydninger som den tidsmæssige afstand til det beskrevne kan afstedkomme, også en stillingtagen til den følelsesmæssige involvering. Når det gælder undervisning og skolegang er et hyppigt genkommende tema den erindrendes trivsel eller mistrivsel, hvad enten det nu opfattes som en konsekvens af venlige eller mobbende kammerater eller tilsvarende venlige eller mobbende lærere. Der er en tendens til at undervisning og lærere fortrinsvis er med når den erindrende ikke har trivedes i undervisningen, mens elever der direkte eller indirekte angiver at have trivedes i skolen, undlader at omtale lærere og undervisning og fokuserer på kammeratskab, leg og tætte venskaber. Der forekommer ganske vist jævnligt generaliserede udsagn af typen ’vi lærte meget’, men udsagnene henviser mest til underkastelse under disciplin, pligtopfyldelse, udenadslære etc. og optræder ofte som kontrastudsagn til undervisning, der opfattes som slap og uden synlig, målelig og oplevet læring. Det må derfor i hvert enkelt tilfælde overvejes, hvordan et erindringsudsagn om læring eller sammenhængen mellem undervisning og læring skal tolkes, også i lyset af at erindringer overordnet må forstås som den erindrendes konstruktion af en fortid der er overensstemmende med eller repræsenterer en forklaring på den person man ’blev’ eller gerne vil opfattes som.

Læring og/eller opfattelsen af sammenhængen mellem undervisning og læring kan derudover komme til syne indirekte og ikke-intenderet, som når en mobbende lærer ser ud til at have afstedkommet en blokering hos den mobbede elev, eller som efterrationalisering, refleksion eller filosofien over andet end undervisning. Hvor sådanne refleksioner bevidst er fokuseret på undervisning er der i den anvendte erindringslitteratur ofte tale om personer der selv blev lærere, og som kan have faglige og personlige interesser i at forholde sig (positivt og solidarisk) til lærerrollen og undervisningens betydning for elevers læring. Det kan i sjældne tilfælde fremgå at der ser ud til at være foregået en læring, hvad der ser ud til at være lært og hvordan relationen mellem undervisning og læring er opfattet. Men normalt skal der graves dybere for at få en fornemmelse af hvad der kan være lært.

Læringsteoretisk set er det ikke underligt. Læreprocessens black box er erkendelsesteoretisk set ikke mulig at gennemtrænge fra hverken undervisers eller den lærendes iagttagelsesvinkel. Man kan teste færdigheder og vidensområder hos eleverne, men det vil altid kun vedrøre en begrænset og måske endda underordnet del af den læring der foregår i undervisningen - og man kan aldrig være sikker på at færdigheder og viden faktisk er erhvervet i forbindelse med undervisning. Sammenhængen mellem læring og aflæring (Luhmann, 1991, s. 177) (s. 38) er sammen med bevidsthedens autopoietiske utilgængelighed med til at gøre læring og sammenhængen mellem undervisning og læring svær at iagttage, også for den lærende der efter en læring/aflæring ikke nødvendigvis husker at have tænkt anderledes. De begreber vi normalt anvender for bevidsthedsprocesser er baseret på metaforer eller semantiske reduktioner (Luhmann, 1984/2000, s. 150), som aldrig bliver andet end forestillinger om hvordan processerne hænger sammen. Den eneste måde man kan forholde sig til bevidstheden på er gennem sproget, der netop kan koble bevidsthed og kommunikation fordi det ikke går restløst op i hverken bevidsthed eller kommunikation (s. 25).

Undersøgelsen af hvordan forholdet mellem undervisning og læring historisk har været opfattet må bl.a. basere sig på afkodninger og tolkninger - af udsagn, der fortæller noget, men ikke alt om sammenhængen, af udsagn, der henviser til noget andet, men kan bruges indirekte, af historiske udsagn om metoder, teorier og lovgivning, og af historikeres udsagn om skole- og undervisningsforhold.

Et særligt træk ved denne undersøgelse er at den i vidt omfang er baseret på tekster, der er udvalgt med andre mål og ud fra andre kriterier end hvis de havde været udvalgt med denne afhandling for øje. Det modsvares i nogen grad af bredden i kildeudvalget, men er også et vilkår: noget vælges og andet lades ude af betragtning, også når der er tale om iagttagelser af 2.orden.

2.3.3.3. Lovgivning og pædagogisk-didaktisk teori

Kildeanvendelsen er i overensstemmelse med forestillingen om det funktionelle kildebegreb rettet mod undersøgelsens mål om at nærme sig den faktiske undervisning og den faktiske forståelse af relationen mellem undervisning og læring. Kilderne anvendes altså ikke nødvendigvis udtømmende eller i overensstemmelse med gængs anvendelse. Lovgivning er eksempelvis normalt en glimrende kilde til myndigheders og magthaveres intentioner og forestillinger, men kan kun sporadisk anvendes til at forstå den praksis den vedrører. En fartgrænse betyder ikke at den angivne fart er normen, men loven kan i nogle tilfælde vise at det har været tilrådeligt at reagere. Lovgivning kan dog også bunde i andre forhold, og man kan ikke altid slutte sig til at det problem som lovgivere søger at løse har eksisteret. Forhøjelse af straffen for vold skyldes ikke altid øget vold, men snarere politikeres behov for en vindesak eller nødvendigheden af at reagere politisk på medieskabte enkeltsager.

Noget lignende gælder kilder, der kan betegnes som foreskrivende eller normative pædagogiske eller didaktiske teorier, og som kan være glimrende kilder til hvad teoretikere og didaktikere mener om undervisning og opdragelse, men ikke i sig selv siger meget om undervisningens praksis. Teoretikere er tilbøjelige til at søge værdien af deres teoretiske udsagn sandsynliggjort gennem modbegreber eller forskelskonstruktioner, der tilsyneladende beskriver det som teorierne søger at forbedre, men snarere må ses som et afsæt for at kunne argumentere for teorien.

Grundtvig opstiller i 1838 et program for hvad han kalder 'skolen for livet' ('Skolen for Livet og Akademiet i Soer borgerlig betragtet af N.F.S. Grundtvig, Historieskriver, Kjøbenhavn 1838'. Borup og Schrøder (red.), 1929, s. 59-77) og laver i den forbindelse et modbegreb om 'skolen for dø-

den'. Det beskriver ikke latinskolens undervisning, men er en retorisk figur, der skal danne afsæt for hans redegørelse for den alternative højskole i Sorø, han kæmper for i de følgende 10 år. Skolen for døden karakteriseres med udgangspunkt i skriftsproget:

"Døde ere nemlig alle Bogstaver, om de end skreves med Englefingre og Stjernepenne, og død er al mulig Bogkunds-
skab, som ikke sammensmelter med et tilsvarende Liv hos Læseren og aandsfortærende, dræbende er ikke blot Ma-
thematiken og Grammatiken, men alt betydeligt Hovedbrud for Mennesket i Barnealderen, før Hjernen med det øv-
rige Legeme er ret udviklet, og førend Livet, det indvordes saavel som det udvortes, er blevet os saa vidt bekendt, at
vi kan gjenfinde det i Beskrivelsen og føle en naturlig Lyst til at oplyses om dets Vilkaar." (Ibid. s. 61)

Forskelskonstruktionen 'skolen for døden' til Grundtvigs alternative ungdomsuddannelse, baseret på det levende, talte danske sprog, er i eftertiden flydt sammen med forestillingen om latinskole og universitet som 'den sorte skole'; et udtryk der henviser til det magiske eller djævelske ved lærdom. (ODS, opslag *sort*, adj., betydn. 10.1) 'Den sorte skole' anvendes også i dag som forskelskonstruktion når pædagogiske teorier og forestillinger skal lanceres, men det sorte er hos Grundtvig primært knyttet til 'sortekunsten's bogstaver og trykte tekst. Her i tidsskriftet *Danskeren* nr. 20, 1859, hvor han kritiserer den ensidige fokusering på bogstaver, så man til skolen offer "livlige og letnemme Drengbørn, der vel ogsaa i Grunden mister Livet, men faaer dog ved den sorte Kunst et Slags aandeligt Skin-Liv tryllet i sig, hvormed de gaaer igien som Skolemestere og holder Værket i gang." (Borup og Schröder (red.), 1929, s. 217) Tilsvarende skriver han i *Nordens Mytologi* fra 1832 om "de Faa, der ved et Mirakel, trods den sorte Død, har faaet Øie for Livet og Mod til at spytte Blæket ud af Munden". (Ibid. s. 8) Den sorte død henviser her til en dødsenstrist skriftlighed og ikke til det autoritære og undertrykkende der i nutiden associeres med 'den sorte skole'.

2.3.3.4. Analytisk brug af teoretiske begreber og synsvinkler

Analysen af forestillingen om 'den sorte skole' illustrerer hvordan en analyse baseret på tolkning af forholdet mellem information - in casu udtrykket 'den sorte skole' - og meddelelse, dvs. den form og den kontekst som informationen er indgået i, kunne se ud når den anvendes på historisk materiale. Det er ikke sådan Luhmann selv har forholdt sig til kommunikationens tre selektioner, som han ser som vilkåret for kommunikation overhovedet. Men jeg har fundet det nyttigt at tænke teksttolkning ind i en luhmannsk kommunikationsmetafor for også i tolkningen af de historiske kilder at holde fast i at det er intransparens og kontingens, der gør tolkning både nødvendig, mulig og interessant, og som betyder at analysen skal betragtes som forståelse, der er baseret på at det netop ikke er muligt at opnå en korrekt, sand eller fuldstændig tolkning, svarende til at det er en gensidig og fortsat intransparens og en dobbelt kontingens, der afstedkommer en fortsat kommunikation. At tænke tolkning som en fortsat kommunikation gør det muligt at koble en luhmannsk og en hermeneutisk iagttagelse og tolkning sammen - hvis man altså afstår fra 'forståelsens mirakel'.

Det gælder også teorier og lovgivning om skole og undervisning. Netop lovtekster der søger at være præcise, indeholder uklarheder der gør tolkningen mellem information og meddelelse mulig og nødvendig, og giver arbejde til jurister, både dem der søger at finde huller der kan udnyttes, og dem der omvendt søger at lukke for hvad der opfattes som forkerte tolkninger. Undervisningsteorier er tilsvarende åbne for tolkning og får yderligere intransparens når de baserer sig på konstruktioner af undervisningens normalitet som modbillede til den didaktik eller pædagogik, der advokeres for. Jens Chr. Jacobsens forestilling om at alle pædagogiske teorier er reformpædagogik (Jacobsen, 1992, s. 153) forekommer i det lys sandsynlig og bidrager til at belyse mysteriet om hvorfor der ikke er skrevet om den normalpædagogik, som teorierne har haft til hensigt at forandre.

Samtidig har enhver historisk periode og ethvert historisk fænomen sine centrale myter og forestillinger, der danner basis for den måde sagsforhold som hovedregel fremstilles på. Sådanne myter og forestillinger kan få karakter af det som i Luhmannsk sprogbrug kaldes symbolsk generaliserende medier (Luhmann, 1984/2000, s. 203), så de danner en almen forståelses- eller meningsramme som kun vanskeligt lader sig anfægte, jvf. myten om besættelsestid og modstandskamp, som i disse år kun langsomt og under en vis modstand forandres af nye forskningsresultater. Eller betegnelsen 'stavnsbåndets ophævelse' som bruges om 1700-tallets landboreformerne. Betegnelsen signalerer at stavnsbåndet er en traditionel undertrykkelse af bønderne, at ophævelsen er et dækkende udtryk for landboreformerne samt at stavnsbåndsløsning var en vigtig faktor i landbrugets efterfølgende udvikling. Forestillingerne kan anfægtes, jvf. Kjærgaard, 1996, som argumenterer for at landbrugets udvikling ikke primært skyldtes reformerne. Stavnsbåndet er også først indført i 1733, hvor godsdriften blev udvidet. Landboreformerne var nok en frisættelse af bønderne, men fra myndighedernes side mest en frisættelse fra det fællesskab, som af stat, godsejere og driftige bønder blev opfattet som hæmsko for en markedsorienteret udvikling. Ikke alle bønder var begejstrede for den omkalfatring af deres livsform som det indebar, og borgerlige forhåbninger om at stavnsbåndsløsningen ville føre til borgerlige frihedsrettigheder blev ikke indfriet. (Stendahl Pedersen, 1990) Betegnelsen 'Stavnsbåndets ophævelse' indgår dog fortsat i kanonen for folkeskolens historieundervisning.⁴²

Anvendelsen af analytiske redskaber med udgangspunkt i Luhmanns kommunikationsforståelse og i tolkning af forskellen mellem information og meddelelse, betydningen af symbolsk generaliserende medier, samt af forhold som ubestemthed, autopoiesis eller sammenhængen mellem læring og aflæring, vil i det følgende være integreret i den historiske analyse, som således inkorporerer visse luhmannske elementer og tankegange i en hermenutisk og funktionel kildekritisk analyse. Også enkelte begreber og analytiske vinkler fra Bateson og Koselleck vil blive anvendt, den sidste især i forbindelse med den diakrone opsamling af de geologiske lag i undervisningsbegrebet.

De teoretiske begreber og forståelser bruges til at komme tættere på den sproglige og indholdsmæssige dimension af kilderne, inspireret af Jan Ifversen, der i en artikel om forholdet mellem kilde- og tekstbegreber i *Historiefaget efter Postmodernismen* foreslår at give teksten mere plads i tolkningen ud fra en erkendelse af at "det er symptomatisk at kildekritikken ikke har meget at sige om tekstanalyse." (Ifversen, 2000, s. 157) Han hilser en "poststrukturalistisk kritik af intentionalistiske analyser, hvor der hævdes at en tekst er bestemt af forfatterens intention" (ibid. s. 166), velkommen, og søger med afsæt i bl.a. Ricoeur, La Capra og Chartier at mediere. Historikere må

"anerkende "kløften mellem fortiden og dens repræsentationer", som Chartier formulerede det, hvilket indebærer at de må betragte kilden som en tekst og den historiske tolkning som en tekstanalyse. Men samtidig må de for at kunne bedrive historievidenskab betragte teksten som en kilde og kilden forudsætter en kildekritik." (Ibid. s. 171)

2.3.4. Diskursive analyseelementer

Undersøgelsen kan af indlysende årsager ikke betegnes som en undersøgelse eller analyse af en eller flere afgrænsede diskurser, sådan som det ofte forudsættes når man beskæftiger sig med diskursanalyse (Winther Jørgensen og Philips, 1999). Materialet er for spredt og undersøgelsen som nævnt præget af en eksplorativ tilgang. Desuden betyder fokuseringen på den konkrete undervisning og på hvordan relationen mellem undervisning og læring i praksis er forstået, at det ikke er den pædagogisk-didaktiske diskurs der er i fokus, selv om den vil blive inddraget til belysning af forestillinger

⁴² Kan ses på <http://www.emu.dk/gsk/fag/his/index.html>

og hensigter. På den anden side vil undersøgelsens konklusioner kunne bruges i et videre arbejde med en mere systematisk identifikation af en begrebsdannelse og måske også en diskurs omkring undervisning og læring, som tematiserer den faktiske undervisning så den også omfatter eleverne.

Jette Møllerhøj er i en artikel om hysteri fra 1875 til 1918 (Møllerhøj, 2002) ude i et lignende ærinde. Hendes fokus er ikke kun lægernes eller institutionernes synsvinkel, men omfatter et ”historie fra neden”-perspektiv” (ibid. s. 79) hvor ”betydning og kategorier er dynamiske størrelser, der konstrueres i samspil mellem læger, patienter, pårørende og det omgivende samfund.” (*Moderne konstruktioner*, 2002, indledning s. 7) Det må på lignende vis kunne lade sig gøre at arbejde sig frem mod identifikation af begreber, forståelser og diskurs, der indfanger den betydning, der konstrueres i samspil mellem lærere, elever, det nære og det overordnede samfund, men også tematiserer myndighedens og teoretikerens konstruktioner som noget, der ikke nødvendigvis har umiddelbar gennemslagskraft i den konkrete undervisnings- eller skolepraksis.

Diskursive analyseelementer er relevante for den måde historisk materiale bearbejdes på og den måde man tænker historisk på. Som Møllerhøj er jeg interesseret i ”fastlæggelse af betydning” (ibid. s. 14) af fænomener i deres konkretethed, ikke kun ud fra forestillinger om almene og generelle træk, forklaringsmuligheder og udviklingslinier. Det indebærer et forhold til tid der ligner Dorthe Gert Simonsens forestilling om et ”nyt tidsbegreb, som ikke er baseret på kronologi, men derimod af tid som et forhold der destabiliserer givne fænomener [...så] fortiden demonteres som stabilt objekt og historiciteten [...] etableres som historikerens etisk motiverede brækjern over for traditionens fastlåsning af identitet og betydning.” (Nevers, 2005, s. 150f) Simonsen opfordrer også til at fokusere på diskontinuiteter for at ”frigøre nutiden fra fortidens byrde.” (Simonsen, 2000, s. 118)

Når der her anlægges en anden vinkel på spørgsmålet om undervisning og læring (eller skole) end man historisk har gjort, er det ikke for at underkende de vigtige og nødvendige erkendelser og fremstillinger der er kommet ud af at fokusere på strukturer, hensigter og institutionelle og didaktiske forhold. Det er snarere et bud på hvordan man kan supplere og uddybe forståelsen af hvad der er foregået i skoler historisk og aktuelt gennem inddragelse af en praksissynsvinkel på en måde som i bedste fald kommer tættere på praksis end det tidligere har været anset for muligt og nødvendigt.

Foucault refereres for at det væsentlige i det enkelte udsagn er dets tilstedeværelse, ikke dets kvalitet, troværdighed, dets skjulte hensigter eller repræsentativitet. (Koefoed, 2000, s. 64) Det understøtter den opfattelse af betydningen af at udsagn ”findes”, som fremgår i afsnittet om genstandsfeltet, og Foucaults ”lange, diskursivt overensstemmende perioder, der afløser hinanden via kortere perioder af diskontinuitet og diskursskift” (ibid. s. 65) kan også genkendes fra Koselleck. Det har været fristende at inddrage Foucault i den begrebsgeologiske undersøgelse, både fordi arkæologi er en indlysende metafor og fordi hans undersøgelser ”drejer sig om at opløse samfundets selvfølgeligheder ved hjælp af historien.” (Åkerstrøm Andersen, 1999, s. 56) Historikeren Koselleck har dog blik for at man ikke må tabe den historiske væren af syne og udelukkende forlade sig på sproget.

Afsnittet om indlæring og læring er et forsøg på en dekonstruktion. Åkerstrøm Andersen søger at definere det som Derrida selv nægter at definere, og mener at dekonstruktion handler om

”at vise, hvordan forskelle er kontingente, dvs. dekonstruktion handler om at demontere eller afkonstruere forskelle ved at vise, at de overhovedet ikke er forskelle, altså at ”stregen” mellem to elementer ikke kan opretholdes, så den isolerer elementerne fra hinanden. [...] Det handler altså ikke om at placere forskellene i et system, [...] men om at tage fat i den enkelte forskel for at vise, at den ikke holder.” (Åkerstrøm Andersen, 1999, s. 100)

Hos Åkerstrøm Andersen bliver Luhmann på linie med Koselleck, Laclau og Foucault betegnet og anvendt som diskursiv analysestrategi, formentlig fordi iagttagelser af 2.orden af funktionelt uddifferentierede systemer spiller en rolle i de luhmannske analyser. Som før nævnt er det dog ikke den dimension af Luhmann der er i fokus. Det skal ikke gentages hvordan Luhmann vil blive anvendt. Men i forhold til debatten om den sproglige vendings betydning, der kan have tendens til bombastiske og kategoriske udsagn, kan det forekomme praktisk med en opfattelse, der som Luhmanns skelner mellem bevidsthed og kommunikation og ikke lader nogen af dem gå restløst op i sproget. Enhver sproglig ytring indebærer en ubestemthed der knytter sig til det der ikke er sprogliggjort, til kommunikationens dobbeltkontingens og til systemers autopoiesis. Hvad enten det drejer sig om historiske dokumenter eller aktuelle konstruktioner vil ytringer skulle tolkes og forstås.

Den dikotomiske figur har været grundlæggende i europæisk tankegang, ikke bare i en modernitet, hvor nationalitet og nationalisme er defineret som ikke-tyskhed (Danmark), ikke-danskhed (Norge, Island, Sverige) og ikke-jødiskhed (det nationalsocialistiske Tyskland, jvf. Koselleckcit at s. 44), men også i førmoderniteten, hvor religion i flere tilfælde bygger på en dikotomisk opdeling mellem gud og fanden, mellem hedenskab/kætteri og rettroenhed, mellem kristenhed og islam eller lutheranisme og katolicisme. En luhmannsk optik opererer i stedet med forskelle, der som undervisnings-systemets symbolsk generaliserende medie med forskelskonstruktionen 'barn' ikke skal forstås dikotomisk, men snarere udgør en slags kontinua. Ifølge den evolutionære tankegang og de mange ubestemtheder kan forskelle flytte sig, og kan derfor ikke meningsfuldt tolkes som dikotomiske.

Dorthe Gert Simonsen tematiserer også ubestemthed ved at henvise til at "cirkulation af betydninger allerede karakteriserer det fortidige såvel som det nutidige. Denne uafsluttedhed er historieskrivningens mulighedsbetingelser." (Simonsen, 2000, s. 132) Hun ser tankegangen bag den sproglige vending som ikke-essentialistisk, og selv om det stadig betyder at fænomener i verden "får mening ved at de relateres til noget andet", så betragtes det som mindre vigtigt "om denne relation er en forskelsrelation, en lighedsrelation eller en anden form for relation." (Simonsen, 2005, s. 1) I modsætning til strukturalismens forestilling om "et stabilt system af modstillede ord og begreber" (de Saussure) opfatter poststrukturalister som Foucault og Derrida ifølge Simonsen "relationer mellem begreber som historisk omskiftelige", så betydninger aldrig falder "rigtig på plads". Også Winther Jørgensen og Philips understreger diskursteoriens historicitet: "Både menneske og samfund forstås i diskursteorien som helt historiske størrelser, udleveret til at arbejde videre med de struktureringer, der findes. [...] Diskurser er altid kun midlertidige fastlåsnings af betydning i et grundlæggende uafgørligt terræn." (Winther Jørgensen og Philips, 1999, s. 50 + 51)

Simonsen påpeger også at det at

"sprog og verden ikke kan adskilles [...] ikke [er] det samme som at sige at der kun findes sprog. Tværtimod kan man vende det om og sige, at denne manglende adskillelse netop er betingelsen for at historikere har mulighed for at undersøge fortiden [ved at] fremhæve hvordan det betydningsspil, som også er foregået i fortiden [...] har aflejret sig i fortidige skriftlige overleveringer, de historiske kilder." (Simonsen, 2005, s. 4)

Der er ikke belæg for en ahistoricitet hos Simonsen, med mindre man fastholder at "historisk forskning grundlæggende beskæftiger sig med at slutte fra tekster til en virkelighed, der ligger uden for dem." (Egaa Kristensen, 2007, s. 239) Simonsen fokuserer på ubestemthed i form af det uafsluttede: "hverken fortid eller nutid kan være selvbestaltet virkelighed med fastlagt betydning". (Simonsen, 2000, s. 132) Det viser tilbage til det evolutionære, for uden uafsluttedhed og ubestemthed vil fortid (og nutid), ligesom Paradis bare være - uinteressant og umulig at forholde sig til eller ændre.

2.3.4.1. Anvendeligheden af diskursive analysestrategier

Selv om der ikke her anvendes én præcis diskursiv analysestrategi, er det diskursive teoretiske forståelser der præger valg og fravalg i skriveprocessen. Det kan opfattes som konsekvent konstruktivistiske synsvinkler, der ud over Luhmann er inspireret af Simonsen, 2000 og 2005, Nevers, 2005, *Den jyske historiker* nr. 50, 1990, nr. 88, 2000, nr. 96, 2002 og Koselleck 2006/2010. Når der ikke er en analysestrategisk stringens, skyldes det hovedsageligt en generel mistro overfor muligheden for og værdien af dogmatisk og stringent gennemførte analyser. De kan så nemt ende med at have karakter af bevisførelse for den helstøbte analysemetodes helstøbthed, som også kræver at analysens genstandsfelt er formet eller udvalgt i overensstemmelse med metodens eller analysestrategiens af- og begrænsninger. Det minder om 1970ernes dogmatiske holdning til Marx' kapitalanalyse, og en stringent metode/analysestrategi influerer på hvad der kan og skal forklares, hvad der forstås som forklaring samt på mulighederne for at forklare. (Møller Jørgensen, 2000, s. 33)

Usikkerheden overfor helstøbte analysestrategier eller metoder er jeg ikke ene som. En pointe i Nevers' analyse af det metodiske grundlag for historiefaget i Danmark er at en stringent og helstøbt kildekritik, ud over de opgavesæt til indøvning af metoden, der er sammensat af dem der har undervist i den (Manniche, ref. Nevers, 2005, s. 172), mest er anvendelig til revision af andre historikers skrifter. (Ibid.) Jeg tager mig altså den frihed at nærme mig mit genstandsfelt med redskaber fra forskellige, ikke altid kompatible, men måske netop derfor hinanden udfordrende positioner.

Anvendelsen af diskursive analyseelementer indebærer i alle former og under alle omstændigheder overvejelser af forholdet mellem praksis og empiri, for uanset hvilke analytiske metoder man griber til, så vil det ikke være muligt at få adgang til den historiske praksis, hverken når det gælder undervisning, eller som her den franske restaurations ritualiserede ceremoniel:

”Ritualet udspiller sig ikke for øjnene af historikeren⁴³, men er kun - som det er tilfældet med fortiden i det hele taget - tilgængeligt for historikeren som tekst i traditionel forstand. [...] Dertil bør man være opmærksom på forholdet mellem praksis og diskurs. Praktisk logik er ikke det samme som diskursiv logik. Princippet bag selve udførelsen af ritualet (praksis) er ikke det samme som princippet bag og logikken i rekonstruktionen, hvor ritualet konstitueres som repræsentation (diskurs). (Chartier 1988 og 1997. Bourdieu 1990).” (Langen, 2000, s. 45)

Den (re)konstruerede repræsentation kan betragtes som en form for empiri, der gør det muligt at iagttage ritualet. Synsvinklen afdramatiserer rækkevidden af den sproglige vending og de diskursive analysestrategiers mangel på kontakt til den historiske kontekst. At ”konstruere kilderne” med bestemte formål (Brimnes, 2000, s. 92) betyder således at betragte kilderne som empiri ud fra en forståelse af at man som historiker ikke kan undgå eller undlade at anlægge synsvinkler og foretage valg, hvis man ikke vil ende i en hermeneutisk evighedsmaskine, fordi man aldrig vil kunne hævde at have foretaget en endegyldig tolkning af kilderne eller fundet den endelige intention bag dem.

2.3.5. Elev- og lærerundersøgelser

Som nævnt er 2.ordensagttagelser af bagvedliggende forestillinger om undervisningens praksis begrænset af at der ikke er en diskurs at knytte an til. Der er derfor foretaget empiriske undersøgelser der kan synliggøre elever og læreres aktuelle forestillinger. Undersøgelserne falder indenfor det

⁴³ Heller ikke fortidens film-, tv- og lydoptagelser udspiller sig for øjnene af historikeren. Fotograf og redaktør har fokuseret, klippet og konstrueret deres version med deres synsvinkel.

samfundsvidenskabelige felt, og inddrages kun lidt i afhandlingen, men der vil her kort blive gjort rede for hvilken karakter de har, og hvilke metodiske problemstillinger der knytter sig til dem.

Undervisning i gymnasiet er belyst i observerende klasserumsforskning, bl.a. Tofte Jespersen, 1988, Heise, 1995 og enkelte masterafhandlinger fra DIG/IFPR. Klasserumsforskning giver dog ikke mulighed for at iagttage bagvedliggende forestillinger. Inge Heise supplerer således sin klasserumsforskning (Heise, 1995) med en afhandling om læreres "egen pædagogiske teori" (Heise, 1998, s. 1), baseret på kvalitative lærerinterview. Klasserumsforskning indebærer et metodisk dilemma, som udspringer af et uklart forhold mellem empiri og praksis, her formuleret af Bateson i indledningen til *Steps to an Ecology of Mind*, hvor han på linie med Langen understreger "the fact that "data" are not events or objects but always records or descriptions or memories of events or objects. [...A] transformation or recording of the raw event [...] intervenes between the scientist and his objects." (Bateson, 1972/2000, s. xxvf) I 1974 mener Gunhild Hagesæther at dilemmaet udspringer af at

"[m]ange forhold virker sammen i klasseromsituationen. Vanligvis er det vanskelig å isolere de enkelte faktorene uten at situasjonen blir kunstig og ulik den en ellers finner i skolen. Klasseromsforskerens stadige dilemma blir derfor om hensynet til kontrollen av forhold som kan forstyrre resultatene, eller mulighetene for generalisering til andre klasseromsituationer skal veie tyngst." (Hagesæther, 1974, s. 396, jvf. Nielsen, 1998, s. 147)

En iagttagelse af bagvedliggende forestillinger er under alle omstændigheder afhængig af sproglig kommunikation, også når den har form af empiriske undersøgelser. Lukkede spørgeskemaer har høj reliabilitet i den forstand at de vil kunne bruges på andre grupper med det samme eller et lignende resultat. Validiteten er til gengæld lav, fordi lukkede spørgeskemaer især afspejler den undersøgende instans' forestilling om hvad der er interessant eller nyttigt at få at vide (Nielsen, 1998, s. 46ff) og kan bremse respondenternes egne forestillinger. Det er næppe nyttigt i en eksplorativ undersøgelse der som minimum må kræve at lærere og elever konkret og faktisk kommer til orde, men vil bedre kunne lade sig gøre i et åbent og anonymt spørgeskema, hvor den enkelte kan føle sig fri til at skrive det der 'falder i pennen'; eller i kvalitative interview, der må gennemføres med en veludviklet evne til at tolke forholdet mellem information og meddelelse. (Kvale, 1997, s. 91ff)

Der er flere grunde til at det åbne spørgeskema har været det primære valg. I forhold til interview kan man inddrage flere personer, så undersøgelsesmaterialet bliver bredt. Man har desuden mulighed for at foretage både kvantitativt baserede og kvalitativt baserede systematiseringer og vurderinger i analysen. Endelig har jeg erfaring med den type undersøgelser fra de pædagogiske aktiviteter og poster jeg gennem årene har deltaget i eller beklædt på det gymnasium hvor jeg er ansat.

Udgangspunktet har været en undersøgelse af den daværende 3.g-årgangs holdninger til og forståelse af undervisning, som jeg og en kollega foretog i foråret 1992. Undersøgelsen bestod af et spørgeskema med 5 åbne spørgsmål, og skulle forberede deltagelse i det forsøg med differentieret undervisning, som undervisningsministeriet igangsatte 1992-95; et af spørgsmålene bad eleverne tage stilling til dette princip.⁴⁴ Undersøgelsen er gentaget i 2007 og i 2009 og gentages igen i 2014, så forståelser og holdninger kan sammenlignes i forhold til gymnasireformen. Spørgsmålene er bevareret med enkelte sproglige rettelser.⁴⁵ I et åbent spørgeskema er den præcise udformning af spørgsmålene metodisk set mindre afgørende end ved lukkede spørgsmål; spørgsmålene danner i et åbent spørgeskema afsæt for at respondenterne kan skrive hvad ligger dem på sinde, herunder synsvinkler og udsagn som forskeren ikke på forhånd har kunnet forestille sig vigtigheden af.

⁴⁴ Forsøget løb over 3 år, og i den afsluttende rapport (*Forsøg nu!* 1996) indgik vores forsøg som eksempel.

⁴⁵ - samt en enkelt mere substantiel, idet det citat, der skulle konkretisere betydningen af ordet 'undervisningsdifferentiering' blev fjernet. Det viste sig at være en fejl! Eleverne i 2007 og 2009 kendte ikke ordet.

Undersøgelsen er i 1992, 2007 og 2009 foretaget anonymt og uden angivelse af alder, køn og socialt tilhørsforhold, men klassevis, så der kan skelnes mellem enkelte klassers erfaringer, forståelser og holdninger. Hver klasse er et unikt og autopoietisk socialt system, og sammenligninger og udviklingstendenser må omgås med varsomhed. Jeg underkender ikke eksistensen og betydningen af sociale og kønsmæssige forskelle, men en inddragelse af disse dimensioner ville kræve andre og formentlig mere entydigt kvantitative metoder. Værdien af åbne spørgsmål beror på at respondenterne føler sig frie til at skrive hvad de mener uden opmærksomhed på eller hensyntagen til køn og social placering, og uden at føle sig hæmmet af en usikker fornemmelse for om anonymiteten holder.

3.g-årgangen på et enkelt gymnasium er under ingen omstændigheder repræsentativ for hverken en årgang i gymnasieskolen, eller en ungdomsårgang. Der er tale om en unik, kvalitativt præget undersøgelse, der ikke vil kunne gentages med samme resultat, men til gengæld har høj validitet, og der vil kunne konkluderes på forholdet mellem de tre gennemførelser af undersøgelsen, da gymnasiet har en stabil rekrutteringsspredning. En detalje ved rekrutteringen kan dog være væsentlig at holde sig for øje, idet der indtil 2009 har været en stigning i antallet af elever, der kommer til gymnasiet fra en efterskole, så de fra at udgøre 1/3 i 1997 i 2007-2009 udgør ca. halvdelen. (Bilag 5)

Uafhængigt af denne undersøgelse er der i november 2006 i forbindelse med dekonstruktionen af forholdet mellem indlæring og læring gennemført en mindre undersøgelse af gymnasiets læreres forestillinger om indlæring og læring i form af såkaldt tanke- eller hurtigskrivning. I forbindelse med lærerundersøgelsen skal det påpeges at der altid vil være ulemper forbundet med at foretage undersøgelser på egen skole. Jeg har i årenes løb været lærerrådsformand, formand for pædagogisk udvalg og pædagogisk inspektør, og der kan være enkelte som ikke vil blotte sig overfor mig, og derfor skriver meget lidt eller slet ikke, ligesom der kan spores en let stemning af at være til en slags eksamen i pædagogik. Anonymiteten er også sværere at opretholde.

Lærer- og elevundersøgelse hænger ikke sammen. Der er i det hele taget ikke tale om et casestudie af Bjerringbro Gymnasium, og i det omfang undersøgelserne anvender i afhandlingen vil det næppe være af stor betydning at det lige netop drejer sig om dette gymnasium. Som ved det historiske kildemateriale er det væsentligt at holdninger og forståelser hos elever og lærere på Bjerringbro Gymnasium findes, selv om de ikke nødvendigvis er repræsentative eller typiske.

2.3.6. Internettet

Som det fremgår af litteraturlisten er de muligheder for hurtig og effektiv informationssøgning som internettet tilbyder ganske intensivt brugt. Det har også gennem bibliotek.dk, digitale opslagsværker samt Googlesøgninger været muligt at skaffe et relativt hurtigt og pålideligt billede af udbredelse eller betydning af fænomener, ord og udtryk, og det har i en række tilfælde været muligt at få adgang til lovtekster, lokalhistorie, ældre kilder og andre værker, det ellers ikke var blevet anvendt. Den kritiske omgang med digitalt tilgængelige materialer er baseret på erfaringer fra undervisning i gymnasiet og på IKT-modulet på masteruddannelsen i læreprocesser på Institut for Læring og Filosofi på Aalborg Universitet 2002-2009.

3. Indlæring og læring - forsøg på en dekonstruktion

”Derrida var ingen nihilist, skriver Terry Eagleton: ”Ei heller ville han sprengte vestlig sivilisation med begrebslig dynamitt. Han ønsket bare å gjøre oss mindre arrogant skrāsikre på at vi vet nøiaktig hva vi mener når vi snakker om sannhet, kjærlighet, identitet og autoritet.”” (Espen Grønlie: ”En afrikansk europeer”. *Le Monde diplomatique* (norsk udg.), dec. 2012, s. 36)

Som det fremgår i indledningen er indlæring og læring centrale for den ændring af ordvalg og synsvinkel på pædagogik og didaktik, som er et udgangspunkt for de historiske undersøgelser. Indlæring og læring findes ikke som opslagsord i **ODS**, og heller ikke i det historiske materiale før 1960. Indlæring er dog registreret som verbalsubstantiv til indlære i **ODS-S** med henvisning til Rasmus Jakobsen: *Indlæringens pædagogik*, 1950, *Leksikon for opdragere*, 1953, og to artikler fra 1954. Ordet er anvendt i et afsnit af **Blå betænkning II**, og er efterfølgende et hyppigt, men ikke altid lige præcist anvendt ord og begreb på lærerværelser, blandt forskere og i uddannelsesdiskursen.

Indlæring er aktuelt udfordret som det dominerende begreb i uddannelses- og undervisningsdiskursen i den kamp om betydningsdannelse, som er et element i enhver diskurs:

”Diskursteorien udgangspunkt er [...] at ingen diskurs kan etableres totalt; [...] Bestemte diskurser kan [historisk] virke selvfølgelige og stå uimodsagte. Det er det, begrebet ’objektivitet’ henviser til. Men de er aldrig mere etablerede, end at [de] igen kan blive [...] genstand for nye artikulationer.” (Winther Jørgensen og Philips, 1999, s. 60)

Laclau opererer med et begreb om hegemoniske diskursive interventioner, der bemægtiger sig en diskursiv uenighed, og udviser eksisterende forskelle, så der etableres en ny hegemonisk diskurs⁴⁶.

”Det modsatte af hegemoni er med et begreb fra Jacques Derrida *dekonstruktion*. Dekonstruktion er den operation, der viser, at en hegemonisk intervention er kontingent - at elementerne kunne have været knyttet sammen på en anden måde (Laclau 1993b: 281f.). Dekonstruktionen viser således uafgørligheden”. (Ibid. s. 61)

Vil man søge at forstå rækkevidden og karakteren af en diskursiv ændring med hegemonisk karakter, som udskiftningen af indlæring med læring kunne se ud til at repræsentere, ser en dekonstruktion således ud til at være en mulighed, også selv om der uenighed om dekonstruktionens status. Winther Jørgensen og Philips refererer Laclau for at ”opløsningen af hegemoniske diskurser - også kaldet dekonstruktion - også [er] en beskrivelse af den diskursanalytiske praksis” (ibid.), mens Åkerstrøm Andersen betragter forholdet mellem diskursanalyse og dekonstruktion som forskellige optikker, der hos Laclau danner komplementære relationer. Det kan være et spørgsmål om ordvalg, og ser ikke ud til at have de store konsekvenser for analysen:

”Som jeg forstår det, så handler dekonstruktion om at vise, hvordan forskelle er kontingente, dvs. dekonstruktion handler om at demontere eller afkonstruere forskelle ved at vise, at de overhovedet ikke er forskelle, altså at ”strengen” mellem to elementer ikke kan opretholdes”. (Åkerstrøm Andersen, 1999, s. 100)

Åkerstrøm Andersens udgangspunktet er at ”tage fat i den enkelte forskel for at vise at den ikke holder” (ibid.), og det kunne være en frugtbar vinkel på en undersøgelse af begreberne om indlæring og læring. Den følgende analyse har dog primært udgangspunkt i en undren over den diskursive ændrings markante karakter. Analysen er lavet i 2007, og det vil ikke umiddelbart kunne lade sig gøre at følge op på især avisdelen, fordi InfoMedia i mellemtiden har ændret sin søgestruktur.

⁴⁶ Eksempelvis når det lykkes at udvise diskursive modsætninger mellem arbejdere og arbejdsgivere i en hegemonisk diskurs om virksomhedens eller nationens overordnede interesser.

I citaterne på de første 3 sider af indledningen er der givetvis ambitioner om et hegemonisk skift i undervisningsdiskursen, jvf. forskelskonstruktionerne hos Illeris, Hermansen og Larsen. Forsøg på diskurs- eller paradigmeskift indebærer ofte en dikotomisk formulering af et 'før' og et 'efter', som i Grundtvigs modstilling af 'skolen for livet' og 'skolen for døden' (s. 56f). Selv om nogle mener at undervisning skal afløses af læring, som i computerbaseret programmeret læring, handler de aktuelle diskursive dikotomier eller forskelskonstruktioner dog ikke så meget om en modstilling af undervisning og læring, måske fordi det pædagogisk-didaktiske felt lever af at undervise eller forholde sig til undervisning. Begrebet om undervisning virker umiddelbart enkelt og stabilt.

Undersøgelsen af den sproglige dimension af det intenderede paradigme- eller diskursskift har derfor udgangspunkt i modstillingen mellem indlæring og læring, som ikke alene ser ud til at symbolisere skiftet, men som også er betydningsmæssigt foranderlige og mangfoldige på en måde, der viser at der faktisk er tale om begreber i Kosellecks forstand (s. 24 og 65ff). Analysen kan derfor også tænkes at kunne bidrage til forståelsen af relationen mellem undervisning og læring.

Undersøgelsen består primært af tre dele:

- En undersøgelse af indlæring og læring i ordbøger, opslagsværker og litteratur, som kan anskueliggøre udviklingen af ordenes betydning og anvendelse, også historisk.
- En undersøgelse af forekomster af indlæring og læring i Infomedias database over avisartikler fra perioden 1985 til 2007.
- En undersøgelse af hvad lærerne på et enkelt gymnasium forstår ved indlæring og læring i november 2006.

Undersøgelsen er desuden tilføjet et mindre afsnit, der redegør for relevante overordnede resultater af en undersøgelse af elevholdninger til undervisning 2007 og 2009.

3.1. Indlæring og læring i opslagsværker og litteratur

Forskellige sprog har forskellige ord for at lære, at lære nogen og at undervise, hvilket har betydning for den sproglige dimension i et diskurs- eller paradigmeskift, især når det indebærer en udskiftning af orienteringen mod ét sprogligt-kulturelt område (tysk) med et andet (engelskskisk).

Dansk anvender ét verbum for både at lære og at lære nogen (noget)⁴⁷, og et andet for at undervise. Tysk har tre ord: lehren, lernen og unterrichten, mens engelsk har to: learn og teach. Tysk og engelsk har altså to ord for det, der på dansk dækkes af læreverbet, men engelsk mangler den mulighed for at skelne det at lære nogen fra det at undervise, som eksisterer på dansk og tysk. Begge situationer dækkes af ordet teach med etymologien 'vise' fra latin 'dicere'. (*Universal Dictionary of the English Language*, u.å.) Undervise har rod i plattysk 'underwissen', som betyder "vise til rette under samtale" (ODS, opslag *undervise*), mens det tyske 'unterrichten' betyder "retlede under samtale" (ODS, opslag *underrette* + Wahrig, 1968). Engelsk skelner således ikke mellem forskellige kontekster, og teach drejer sig om at vise nogen noget, mens de tyske og danske ord for at undervise hen-

⁴⁷ Lære er også et substantiv, så der er i alt tre hovedbetydninger af ordet.

viser til en situation der indebærer en samtale mellem underviser og undervist. Både dansk og tysk har et verbalsubstantiv for undervisning (tysk Unterrichtung). Før ca. 1950 er der ingen verbalsubstantiver der er afledt af lære, lehren eller lernen, men derimod selvstændige substantiver: en lære, eine Lehre. Engelsk har derimod to verbalsubstantiver: teaching og learning.

3.1.1. Indlæring og læring i ordbøger

I forhold til de danske grundord lære og undervise ser indlæring umiddelbart ud til at være det særlige ord, samtidig med at læring i dag fungerer som et alment accepteret ord, der anvendes med selvfølgelighed. Så analysen tager udgangspunkt i indlæring.

Den Danske Ordbog (DDO), 2003/05 er den nyeste autoriserede danske ordbog, udgivet af Det Danske Sprog- og Litteraturselskab, oprindeligt for at supplere *Ordbog over det Danske Sprog* for perioden 1950-1990⁴⁸. **DDO** har opslag på både verbet indlære og verbalsubstantivet indlæring:

”**indlære**, tilegne sig bestemte kundskaber, færdigheder, normer m.m. i fuldt omfang; SYN lære (NGN indlærer NGT). *Det er jo ikke bare at få tingene at vide. Det skal jo også indlæres. Det skal også ind at sidde i knolden.*”

”**indlæring**, det at indlære; JF læring boglig ~, faglig ~, teoretisk ~. *I et forsøg på at fremskynde min indlæring af det franske sprog læser jeg tegneserier. Hun har behov for faste rammer og indlæring af socialt acceptable normer, værdier og adfærd.* SMS indlæringsevne, -proces, -situation, -vanskeligheder; læse-, sprogingdlæring.”

Som verbum opfattes indlære som synonymt med verbet lære, men med tilføjelsen ’i fuldt omfang’, der signalerer en dybde, som lære ikke har i sig selv. I modsætning til indlære har verbet lære dog en dobbelt funktion, da de to betydninger både kan have lærer og elev som subjekt: ”tilegne sig kundskaber el. færdigheder”/”bibringe kundskaber el. færdigheder” og ”efterhånden blive i stand til at gøre noget bestemt”/”efterhånden sætte nogen i stand til at gøre noget bestemt”. (**DDO**, opslag *lære*) Verbalsubstantivet indlæring refererer i teksteksemplerne til en proces i den lærende, som altså har ansvaret for og styringen af den læreproces, som i teksteksemplet under verbet ses som en internaliseringsproces. I opslaget på læring opfattes verbalsubstantiverne derimod ikke som synonyme:

”**læring**, det at lære noget med udgangspunkt i egne forudsætninger og interesser og med egen indflydelse på processen (øget brug siden slutningen af 1970’erne, især i pædagogiske og psykologiske tekster), JF undervisning; ENC ofte sat i modsætning til en lærerstyret, passiv *indlæring*. *Selvstændighedskulturen skal fremmes, har Folketinget besluttet. Og derfor skal skoleeleverne nu motiveres til at tage ansvaret for egen læring* JyP96. SMS læringsproces; e-læring.” (**DDO**, opslag *læring*)

Indlæring inddrages som en forskelskonstruktion, selv om definitionen på læring ikke i sin substans adskiller sig fra definitionen på indlæring. Det overtydelige og vilde i definitionen på læring signalerer usikkerhed, og ordet har åbenbart behov for at støtte sig til forskelskonstruktionen. De divergerende opfattelser af indlæring kan afspejle en holdningsforskel eller måske snarere et redaktionelt rod. **SDE** er mere entydig, idet opslaget på indlæring kort henviser til læring, og i øvrigt handler om dyreadfærd. (**SDE**, opslag *indlæring*). Signalet i **SDE** er altså en regulær udskiftning af ordene.

I *Nudansk Ordbog med etymologi* (Nudansk 1999) står der om indlæring:

”**indlæring**, det at lære sig kundskaber og færdigheder, *indlæringsevne, indlæringsvanskeligheder indlær+ing* - afl. af ældre *indlære sig* i noget ’lære, sætte sig ind i’ - efter tysk *sich einlehren*.

⁴⁸ Det fremgår af indledningen i bd. 1 af **DDO** at projektet undervejs ændrede karakter, og blev en selvstændig ordbog over moderne dansk (**DDO** bd. 1, 2003 s. 11), baseret på et tekstkorpus som også omfatter materiale der er yngre end 1990. Tekstindsamlingen er stoppet mellem 1998 og 2002, men hovedparten er fra perioden 1983-1992. (Ibid. s. 62)

Der er intet opslag på verbet, som udelukkende fremtræder som en ældre forudsætning for verbal-substantivet, og har en snæver reflektiv betydning som ikke efterlader tvivl om hvem der er subjekt. Indlæring virker alligevel som et omfattende begreb, mens læring er mere snævert defineret:

”læring, det at lære sig selv de kundskaber og færdigheder man har brug for, idet man tager aktivt del i læreprocessen. *Fjernundervisning er en krævende livsform med ansvar for egen læring, fremtidens samfund kræver fleksibilitet og livslang læring, elevens medansvar for læring, læringsforløb, læringsorienteret, læringsproces.*” (Nudansk, 1999, opslag læring).

Her er ingen forskelskonstruktion, men præciseringen af at læring er en ’aktivt deltagende’ proces svarer til **DDO**, og de kan begge opfattes som foreskrivende hensigtserklæringer om en læreproces der forløber i overensstemmelse med en specifik teoretisk forestilling.

Den snævre og præcise opfattelse af læring giver plads til en opfattelse af indlæring som et overordnet, bredt og alment anvendt begreb, og det er i Nudansk 1999 ikke nødvendigt at skabe en modsætning mellem definitionerne af de to ord, selv om de begge opfattes reflektivt (lære sig kundskaber og færdigheder/lære sig selv de kundskaber og færdigheder, man har brug for). Forstavelsen ’ind-’ er forklaret gennem udtrykket ’sætte sig ind i’, ikke som en bevægelse udefra og ind. Verbet indlære mangler lære-verbets dobbeltbetydning; det samme gælder læring, som ikke handler om at lære nogen noget, men udelukkende refererer til et lærende subjekt.

Det kan være forklaringen på at indlæring, som det senere vil fremgå, også kan dække det at lære nogen noget, for hvilket substantiv skulle ellers dække den dobbelthed som findes i verbet lære?

Status for forståelsen af ordene indlæring og læring omkring 2000 synes således at være en vis tve-tydighed og uklarhed som kan hænge sammen med forsøget på at indføre et nyt ord. I 10. udgave, 1995 af fagopslagsværket *Psykologisk-Pædagogisk Ordbog* er indlæring defineret som ”Relativt varige adfærdsændringer som resultat af erfaring og øvelse” (*Psykologisk-Pædagogisk Ordbog*, 1995, opslag indlæring), mens læring defineres som

”tilegnelse af færdigheder eller kundskaber ved eget valg af arbejde. Læring bruges ideologisk som modsætning til indlæring, der beskrives som tilegnelse i tilknytning til skolens systematiske, formelle undervisning. Det vil i praksis sige, at læring betegner den aktive proces, hvor man ud fra egne erfaringer tilegner sig viden. Indlæring derimod er reproduktion af viden, som man bliver præsenteret for i undervisningen.” (Ibid., opslag læring)

Også her synes det nødvendigt at etablere en forskelskonstruktion som baggrund for ordet læring. Ellers ville det også blive svært at skelne mellem ordene, for hvad er egentlig forskellen mellem ”erfaring og øvelse” og ”den aktive proces, hvor man ud fra egne erfaringer tilegner sig viden”? *Psykologisk-Pædagogisk Ordbog* er det sandsynlige baggrundsmateriale for såvel Nudansk, 1999 som **DDO**, og selv om det muligvis blot er to rivaliserende opfattelser der har bemærget sig hver sit ord, giver uklarheden dybest set indtryk af at en grundlæggende opfattelse af læreprocessers selvstændighed, mangfoldighed og dybde transcenderer udskiftninger i ordvalget.

Undersøgelsen af ældre sprogbrug baserer sig primært på Nudansk ordbog, 1972⁴⁹ og *Ordbog over det Danske Sprog (ODS)*, 1918-1956. Før ca. 1995 er der med enkelte undtagelser, som vi vender tilbage til, ikke noget læring-ord. Oversættelsen af det engelske learning er ’lærdom’, som det fremgår af både 8. (1964) og 11. udgave (1989) af Gyldendals røde engelsk-danske ordbog. I 9. udgave af den tilsvarende dansk-engelske ordbog fra 1984 oversættes indlæring med learning, men i 6. udgave fra 1959 findes indlæring ikke som opslagsord. Som i alt andet ordbogsmateriale har verbet

⁴⁹ 1972-udgaven (7. udgave) er revideret mht. ordforråd, som i den oprindelige udgave fra 1953 var baseret på **ODS**.

lære både i Nudansk, 1972 og i **ODS** to grundbetydninger - med eller uden personobjekt. Læring er ikke et opslagsord i **ODS**, men er dog fundet i enkelte sammensætninger, jvf. eksemplerne s. 70.

I modsætning hertil henviser indlæring, som er opslagsordet i Nudansk, 1972, og indlære, som er opslagsordet i **ODS**, ret entydigt til en proces i den enkelte, der karakteriseres som en særligt grundlig tilegnelse. I Nudansk, 1972 tages der ikke stilling til forstavelsen 'ind'. **ODS** henviser til en etymologi i både tysk *einlehren* og *einlernen* og nævner at ordet kan have personobjekt, men det betegnes som sjældent, og alle eksempler er uden personobjekt. Jeg citerer hele afsnittet om ind-lære⁵⁰:

"efter ty. (einem etwas) einlehren, lære en noget og einlernen, lære (udenad) **1** (sj.) m. person-obj.: oplære en i, lære en noget (helt, til bunds); refl.: indlære sig i noget, lære noget (helt); sætte sig ind i (ved studium). (*De nye skuespillerne behøver*) Tid, inden de faae indlært og indstuderet sig i de Bortgangnes hele Cyklus (afroller). Rahb.Sands. **2**) (især fagl.) lære (noget) helt ell. udenad. *Gangen i en Tales Udformning, under dens stille Væxt fra de spirende Stofdele, indtil den, udarbejdet og indlært, ved Foredraget fødes som Tale.* M.Hamm.FK. *Han besvarede .. paa indlært Maade de forskellige Spørgsmaal, der stilledes ham.* VVed.BB. *Saasnaart saapas mange lyd er indøvet, at de tilsammen danner et ord .. indlæres dette ord og knyttes til sit begreb.* Vor Ungdom.1909. *Det er et stort Slid og kræver en stadig Gentagelse at skulle indstudere (de store bogstaver i navneord) med Børnene; saa hvorfor skulde man dog fortsætte dermed? Den voksne Generation kan ganske roligt fortsætte sin Sædvane; men Børnene bør være fri for at indlære den.* NatTid 8/12 1922. Aft." (**ODS**, opslag *ind-lære*, bd. 9, 1927)

Verbet indlære går i hvert fald tilbage til 1800tallets begyndelse, hvor Rahbek-citatet er fra, og det fremgår af eksemplerne at forstavelsen ind-, parallelt med indstudere og indøve, men også indenad⁵¹, refererer til en internalisering. Eksemplerne viser bl.a. en sammensmeltning af det udenadlærte og det der er lært 'til bunds', og at det udenadlærte kan beåndes med noget andet og mere, så Martin Hammerichs foredrag kan fødes som tale, ligesom skuespillerens rolle i gestaltningen af figuren på scenen bliver teatervirkelighed. På den anden side kan indlære også af den noget senere Vedel (1865-1942) tolkes negativt som åndløst 'ramseri', som udenadslære blev betegnet i 1800-tallet.

Mellem ca. 1927 og 1972 har verbalsubstantivet indlæring etableret sig i et omfang der berettiger det til optagelse i Nudansk ordbog. *Ordbog over det danske Sprog, Supplement, 1992-2005 (ODS-S)* samler op på betydningen af ord, der er opstået i **ODS'** udgivelsesperiode, men inden for ordbogens tidsramme 1700-1950. Indlæring anføres her som et pædagogisk-fagligt anvendt ord med reference til *Indlæringens pædagogik*, 1950, som tyder på en betydning som undervisning. Der anføres desuden to sammensat ord: indlæringsmetode: "*Praktisk talt ingen lærere, [...] vovede at forlade de prøvede gamle indlæringsmetoder.* DaPædTidsskrift. 1954" og indlæringspsykologi med henvisning til *Folkeskolen*, 1954. Ordet er med andre ord under etablering som fagterminologi i 1950erne.

Men i førsteudgaven af *Psykologisk-Pædagogisk Ordbog*⁵² fra 1971, betragtes indlæring og læring åbenbart som så synonyme, at opslaget på indlæring kan henvise til læring, defineret som

"relativt varig adfærdsendring som et resultat af erfaring og øvelse; fx læring af ord og andre symboler, erhvervelse af motoriske færdigheder, tilegnelse af kundskaber, attituders opståen og følelsesreaktioners tilknytning til visse foreteelser etc.". (*Psykologisk-Pædagogisk Ordbog* 1971, opslag *læring*.)

At indlæring alligevel er det bredt anvendte fagord, fremgår af at ordet læringsformer beskrives som "signalindlæring [...] færdighedsindlæring [...] indsigtfuld indlæring" (Ibid. opslag *læringsformer*),

⁵⁰ Tekstens kilder: Rahb.Sands: Knud Lyhne Rahbæk: Sandsigeren I-II, 1811. M.Hamm.FK: Martin Hammerich: Fremstillings Kunst, 1881. VVed.BB: Valdemar Vedel: By og Borger i Middelalderen, 1901. Vor Ungdom er et pædagogisk tidsskrift. NatTid 8/12 1922. Aft.: Nationaltidende 8/12 1922, aftenudgaven.

⁵¹ At læse eller lære indenad kan betyde internalisere. Den mest udbredte betydning er dog i 1800-tallets skole at læse (højt) i modsætning til at læse udenad/recitere. Jvf. Ugeskema for almueskolen, 1814, Haue et al. 1986 s. 120 (s. 260).

⁵² Ordbogen er i forordet defineret som et opslagsværk, der skal fungere i forbindelse med "den nye læreruddannelse" fra 1966, hvis kendemærke bl.a. er en opgradering af teoretisk psykologi og pædagogik.

ligesom man i et læringslaboratorium bruger indlæringsmaskiner. Selv om begge ord anvendes i 1971 er der altså ikke gjort forsøg på at skelne. Da grundstammen i ordbogen ifølge forordet stammer fra en tilsvarende svensk ordbog fra 1968, kan anvendelsen af læring stamme fra Sverige. 1995-udgavens definition på indlæring er i øvrigt identisk med 1971-udgavens definition på læring.

Niels Åge Niensens *Ordenes historie. Dansk Etymologisk Ordbog*, som er genudgivet i forbindelse med udgivelsen af **SDE** (Nielsen, 1966/1989) anfører hverken indlære eller indlæring, men udelukkende verbet lære, hvis etymologi på den ene side anføres som et middelnedertysk ord leren, som også angives at have dobbeltbetydningen "lære, undervise", mens der på den anden side også antydes en forbindelse til et oldengelsk verbum læran, som kun betyder undervise, men hvor der via gotisk og oldgermansk ses at oprindelsen til dobbeltbetydningen kunne være den reflektive form 'lære sig' samt en kausativ form af ordet 'vide' med betydningen "få en til at vide". Der har med andre ord eksisteret et oldengelsk ord, der svarer til tysk lehren, ligesom den danske/skandinaviske dobbeltbetydning af lære-verbet også kan have eksisteret på i hvert fald plattysk.

3.1.1.1. Opsamling af ordbogsanalysen

Der er i denne sproglige analyse af ordene indlæring og læring ikke belæg for at indlæring skulle indebære noget fremmedstyret eller for den sags skyld lærerstyret, som Hermansen hævder i citatet s. 11. Der er heller ikke noget der tyder på at indlære eller indlæring skulle referere til en pædagogisk praksis, der handler om passiv videnspåfyldning, som Illeris antyder. Ordene tager kun sporadisk og kun som fagterminologi personobjekt, og den gennemgående definition handler om aktiv tilegnelse af noget, som skal eller bør internaliseres. At indlæring også kan handle om "en viden, der allerede er givet på forhånd" (Mortensen og Vishnivetz, også s. 11) ændrer ikke ved at ordet, bortset fra når det optræder som forskelskonstruktion, i ordbøgerne refererer til en tilegnelse i en aktiv konstruktionsproces, i overensstemmelse med at konstruktivisme som læringsteoretisk begreb efter min opfattelse ikke er en pædagogisk eller didaktisk metode eller noget man kan vælge til eller fra, men et erkendelsesteoretisk vilkår.⁵³

I en periode fra omkring 1950 ser indlæring dog ud til at etablere sig som begreb i den pædagogisk-didaktiske diskurs med stigende betydningsbredde. I **ODS-S** og *Psykologisk-Pædagogisk Ordbog* synes oprindelsen til ordet at afspejle ændrede pædagogisk-didaktiske teorier og metoder. *Nye ord i dansk 1955-75* (Riber Petersen, 1984) anfører to sammensatte ord: indlæringsmaskine og indlæringssituation (1962 og 1970). Indlæringsmaskine er en oversættelse af engelsk 'learning machine', og sammenholdt med oversættelserne i Gyldendals røde ordbøger kan det konkluderes at indlæring har sin oprindelse som oversættelse af learning, når ordet betegner en proces og ikke et produkt, der længe oversættes med lærdom. At oversættelsen ikke er læring kan hænge sammen med at verbet lære trods dobbeltbetydningen udspringer af tysk 'lehren', og primært henviser til hvad lærere gør:

"fra mnt. leren, jf. nht. lehren, oeng. laeran, got. laisjan, afl. af got. lais, jeg ved; i aflydsforhold til nht. lermen, eng. learn". (**ODS**, opslag lære).

Indlæring breder sig formentlig først som et separat lære-ord med konnotationer i retning af en dybtgående læreproces; men den stigende betydningsbredde kan hænge sammen med behovet for at kunne modsvare lære-ordets betydninger. Når jeg vover at skrive 'lærne' er det fordi der er spor

⁵³ Konsekvensen er også at forståelser vil være forskellige og langt fra altid i overensstemmelse med f.eks. undervisningens hensigt. Heller ikke når man søger at sikre sig gennem ordrette, udenadlærte gengivelser.

efter et lærne-ord i **ODS** hvor 'lærning' i begyndelsen af opslaget *lære* anføres som et dialektalt (bornholmsk) ord, ligesom der altså omvendt er spor af et lære- eller laeran-ord på oldengelsk.

Udbredelsen af *læring* er ujævn. Ordet findes i **ODS** kun i sammensætninger som belæring (opslag *lære*, subst.1, betydn. 2.2), oplæring (opslag *oplære*) og udenads-læring (opslag *udenads-*), med henvisning til tekster fra 1800tallet og Niels Bang: *Opdragelse og Undervisning* fra 1921. I **ODS-S** findes læring med henvisning til *Leksikon for opdragere* fra 1953. Men ordet slår ikke an, heller ikke da det introduceres i 1971-udgaven af *Psykologisk-Pædagogisk Ordbog*, og selv om Jarvads ordbog over nye ord 1955-1998 (Jarvad, 1999) anfører at ordet er indført i 1978, er teksteksemplerne fra 1995. *Nye ord i dansk 1955-75* (Riber Petersen, 1984) har ikke ordet med, og konklusionen må være at ordet næppe har større udbredelse før omkring 1995, som det også vil fremgå senere.

3.1.2. Historisk belæg for indlæring og læring?

Opslagsværker som ordbøger og leksika afspejler principielt den måde ord og begreber er anvendt. Er opslagsværkerne uklare, kan andet materiale inddrages, og i de kilder den historiske del af af-handlingen bygger på optræder indlæring i meget begrænset omfang, primært efter 1970, og læring først efter 1995. Undervisning er hyppigere, især om religiøs oplæring, men anvendes også bredt for 'belærende, jvf. Holberg: "En Comædie er et Speyl, som forestiller menneskelige Feyl saaledes, at den fornøyer og underviiser tillige." (**ODS**, opslag *undervise*)

Historisk er det dominerende verbum 'lære', også i Niels Bredals *Børne Speigel* fra 1568:

Når du skal og gå hen i byen,
At læse, skrive, væve eller sy,
Hvad heller du eest pige eller dreng,
Rejs dig god betids af din seng.
Bed Gud han under dig at godt lære,
Ellers monne alt arbejde forgæves være. (Cit. Bauer et al. (red.), 1992, s. 78)

Substantivet *lærdom* rækker tilbage til oldnordisk, og optræder både alene og i sammensætninger som *børnelærdom*, f.eks. hos Peder Palladius (*Peder Palladius' Visitatsbog, 1543-44/1925*, s. 78 og 85). I 1950erne anvendes det lidt uklart af Aksel Sandemose i beskrivelsen af hans uddannelse til vinterlærer i 1915: "Allerede i underskolen er han jo kommet til at tro at til lærdom hører der en skole, en lærer, en bog og et ris." (Sandemose, 1957/1971, s. 31). Og i *Syv klassekammerater* skriver en bidragyder om at gå i skole i 1940erne efter at have været mælkedreng fra 4 til 11: "Jeg kan ikke se, at vi har været ret meget værd til at modtage lærdom". (*Syv klassekammerater*, 2001, s. 81)

I **Blå betænkning II** er indlæring anvendt i afsnittet om klasseundervisning, hvor det bruges om 'en gunstig indlæringssituation', 'indlæring af grundfærdigheder' og 'mekanisk indlæring'. Det kan være herfra ordet udbredes til lærerne. I *Den lille røde bog for lærere* (Clausen, 1970) optræder indlæring således i flere kontekster: "i [...] pædagogisk tilrettelagte indlæringssituationer (1) giver [lærebogen] lektier for." (Ibid. s.110) Indoktrinering "betyder påvirkning, indlæring (2) eller opdragelse af flere personer på en gang." (Ibid. s. 111) I intelligensprøver: "gives der imidlertid ikke karakter for indlæring (3)" (ibid. s.118), og "den traditionelle eksamen fremkalder falske indlæringsresultater. (4) Stof der indlæres (5) med eksamen for øje sætter kun ringe spor [og] er en afstumpet og unøjagtig måde at måle effekten af et indlæringsforløb (6) på" (ibid. s.129), mens "effektundersøgelser [...] burde være indbygget i ethvert indlæringsprogram. (7)" (Ibid. s.168)

Indlære/indlæring anvendes her om undervisning som helhed (1, 6, 7), om læreren der indlærer noget i eleverne (2), om læreprocessens produkt (3, 4) eller om elevens proces (5). Indlæringsprogram henviser til programmeret undervisning, men elevens subjektive vinkel er mindre synlig, selv om bogen angiveligt vil fremme en demokratisk pædagogik, der bygger på selvvirksomhed. Indlæring er i 1970 et selvfølgeligt ord og begreb, og Egon Clausen studser ikke selv over sit ordvalg.

I et uddrag af Lis Bjørnø et al.: *Den ny børnekarakter*, 1982 i Lindhardttsen og Thygesen (red.) 1984 anvendes indlæring både om socialisering: ”Lises indlæring har været: Regler er trælse, fordi de indebærer, at hun ikke kan få det, som hun gerne vil” (ibid. s.139), og om læreprocessen: ”Lise kæmper mod de voksnes krav og bruger mængder af energi på undgåelsesstrategier, så der ingen energi er til indlæring.” (Ibid.) I begge tilfælde refererer ordet her entydigt til Lises egen proces.

Indlæring bruges altså, men langt fra entydigt, af lærere og andre professionelle⁵⁴ fra 1960erne⁵⁵. Jeg har ikke registreret ordet i en bredere offentlighed, heller ikke ved en gennemgang af skønlitteratur som er skrevet i, men ikke altid omhandler perioden fra 1920erne til 1970erne. Scherfigs klassiker er i den forstand repræsentativ: *Det forsømte forår* fra 1940 bruger kun undtagelsesvist verbet lære. Scherfig anerkender næppe, at der foregår noget sådant i den skole han beskriver:

”Intet er så værdifuldt som kundskaber, og under sund tugt skal de medfødte evner udvikles.” (Scherfig, 1940/1981, s. 105.) ”Det er skolens ærgerrighed, at dens disciple skal kunne meget mere end eleverne i andre skoler [...]. Og hvad der ikke kan nås i timerne på skolen, kan man nå hjemme, hvor man har natten til hjælp.” (Ibid. s.129f.) ”Oremærk er højt anset blandt pædagoger. Han har skrevet fortrinlige lærebøger. Han er samvittighedsfuld og nidkær. Men måske kunne man også lære fransk på andre måder.” (Ibid. s.137.)

Indlære/indlæring eller for den sags skyld en forestilling om dybe og grundige læreprocesser findes ikke i bogen. Citaterne afspejler til gengæld at erhvervelsen af kundskaber af skolen betragtes som elevernes aktivitet og konstruktion, selv om lærernes tugt og nidkærhed kan hjælpe evnerne på vej.

3.2. Indlæring og læring i aviser 1990-2007

Det har været relativt nemt at dokumentere og analysere anvendelsen af indlæring og læring i de sidste 20-25 års offentlige debat. Materialet er hentet i InfoMedias database som dækker de fleste dagblade samt enkelte fagtidsskrifter. Den er oprettet o. 1985 med udgangspunkt i Politiken, men antallet af tilsluttede aviser udvides gradvist. Vækst i tallene er altså ikke altid udtryk for øget anvendelsen af ordene, men kan også dække over et øget antal tilknyttede aviser.

3.2.1. Indlæring og læring i InfoMedias avisdatabase til og med 3/3 2007

Nedenstående tabel viser at en offentlig debat med anvendelse af ord som indlæring og læring vokser fra især 1995 og til 2006, som er undersøgelsens sidste hele år. Mest signifikant er dog den relative anvendelse af de to ord. Indtil 1995 findes læring slet ikke, men forekomsten af ordet er til gengæld stigende gennem (næsten) alle årene. Indlæring er enerådende indtil 1995, og selv om antallet af forekomster stiger, er de stagnerende fra omkring 1997 med 2002 og 2005 som undtagelser. Den

⁵⁴ Betegnelsen 'professionel' vil blive anvendt bredt og overordnet for alle der beskæftiger sig erhvervsmæssigt med det pædagogiske område, uden hensyn til om de falder ind under professionsbegrebet i teoretisk forstand.

⁵⁵ Formentlig med udgangspunkt i anvendelsen i Den blå betænkning fra 1961/62. (s. 290f)

relative fordeling af de to ord viser en støt og stadig udskiftning af indlæring (83.2 % af den samlede forekomst i 1995) med læring (80.5 % af den samlede forekomst i 2007 før 3/3).

Årstal	Indlæring	%	Læring	%	Indlæring og læring i alt
2007 til 3/3 ⁵⁶	40	19.5	165	80.5	205
2006	466	30.8	1047	69.2	1513
2005	543	41.8	755	59.2	1298
2004	389	38.1	632	61.9	1021
2003	323	44.6	401	55.4	724
2002	444	44.8	543	55.2	983
2001	334	41.4	473	58.6	807
2000	327	48.9	355	51.1	682
1999	311	56.3	263	43.7	574
1998	323	56.9	244	43.1	567
1997	290	64.3	161	35.7	451
1996	227	74.1	79	25.9	305
1995	134	83.2	27	16.8	161
1994	4				4
1993	6				6
1992	1				1
1991	3				3
1990	1				1

3.2.1.1. Analyser af anvendelsen af indlæring og læring

Jeg har forholdt mig til anvendelsen af de to ord i fem udvalgte perioder: 1990-1994, hvor indlæring er enerådende, 1995, hvor læring optræder for første gang, 2000, hvor der er nogenlunde lige stor forekomst af de to ord, 2006, som er det sidste hele år i materialet, og 2007, hvor balancen mellem de to ord er tippet helt, så læring nu er lige så dominerende, som indlæring var i 1995.

Analysen har udgangspunkt i de første 40 forekomster i hver periode⁵⁷, og er baseret på tekststudrag, der giver konteksten for ordet og gør det forståeligt hvad artiklen handler om. (Bilag 6) Der tages afsæt i problemfelter, som udspringer af ordbogsanalysen samt af avisartiklernes indhold:

- Hvilke læringsforståelser er der tale om?
- Hvem opfattes som subjekt?
- Bruges ordet i en snæver eller en bred betydning?
- Anvendes ordet af uddannelsessystemets professionelle eller af en bredere offentlighed?
- I hvilke kontekster anvendes ordet?
- Henviser læring kun til læreprocessen, eller også til produktet?

⁵⁶ Dataindsamlingen er afsluttet 3/3 2007. Der er efterfølgende indført ny søgestruktur i InfoMedia, så nyere dataudtræk vil ikke nødvendigvis være sammenlignelige.

⁵⁷ Efterhånden som antallet af forekomster stiger vil de valgte stort set alle være fra slutningen af året. Udgangspunktet er de 40 'øverste' = de 40 seneste i perioden.

Der eksemplificeres med karakteristiske, specielle eller betydningsfulde eksempler. Citater er i citationstegn, men normalt kun identificerbare ved dato og avis. Før 1995/96 er kilden DB.

Der er anvendt følgende forkortelser for aviser og blade:

24t = 24timer

Akt. = Aktuelt

BerlT = Berlingske Tidende

BT = B.T.

DB = Dagbladenes Bureau (fællesbetegnelse før ca. 1996)

Ekstrabl. = Ekstra Bladet

Erhvervsbl. = Erhvervsbladet

Flensb.A = Flensborg Avis

Folkesk. = Folkeskolen

Hors.F = Horsens Folkeblad

Inf. = Information

JP = Jyllands-Posten (inklusive forskellige udgaver: JP Øst, JP Vest og JP Århus)

Nyhedsm.DK = Nyhedsmagasinet Danske Kommuner

Pol. = Politiken (+ Pol. Weekly)

VejleAF = Vejle Amts Folkeblad

Week.av. = Weekendavisen

1990-1994 - kun indlæring

Den dominerende forståelse i de i alt 12 artikler (3 artikler om dyr er udeladt) er at indlæring foregår i den enkelte: "Jeg elsker at arbejde til klassisk musik. Det [...] fremmer min indlæring." (DB 9/11 1993) Ordet anvendes desuden bredt og selvfølgelig til at karakterisere læreprocesser af både kognitiv: "indlæring af de mest almindelige trafikregler" (DB 12/11 1993) og kropslig karakter som cykling, blindskrift og anden "form for indlæring, der kræver at man gør de samme ting om og om igen". (DB 15/11 1994) Ordet anvendes kun i begrænset omfang om uddannelse, men et par gange refereres der til gammeldags eller "gold indlæring". (DB 2/3 1991) To artikler skiller sig dog ud ved at bruge indlæring om en form for undervisning. Den ene handler om en gammel papirmager, og ordet illustrerer legitimt perifere deltageres bevægelse mod central deltagelse: "Ved bøtten hjalp drenge til, og de fik gennem årene en indlæring i det ædle håndværk". (DB 9/10 1991) Tunøs enelærer er også "nødt til at forberede stoffet på flere forskellige niveauer for at give børnene en kvalificeret indlæring." (DB 25/7 1990) 'Give' antyder at indlæring her refererer til lærerens undervisning.

1995 - introduktion af læring

Læring introduceres i offentligheden på undervisningsministerens Sorø-møde 1995 som 'livslang læring'⁵⁸, og det præger materialet at der er tale om et nyt ord. Halvdelen af forekomsterne bruger ordet i faste sammensætninger som livslang læring og ansvar for egen læring, og 80% af materialet er enten skrevet af eller interview med lærere, forskere eller andre med uddannelsesfunktioner. Resten er reportager fra skoler o.l., så ordet er i 1995 hovedsageligt anvendt af professionelle. Flere artikler har en sproglig distance, der fortæller om et uvant ord: "bistå den enkelte elev i hans selvvalg-

⁵⁸ Begrebet 'livslang læring' er et resultat af internationale aftaler, startende ved en UNESCO-kongres i Tokyo 1972, og udformet i EU o. 1995. 1996 var EUs år for livslang læring. Udtrykket er udformet på engelsk, men oversættes her ikke med indlæring. (Dansk Folkeoplysnings Samråd. <http://www.dfs.dk/realkompetence7historiskoverblik.aspx>) 'Ansvar for egen læring' er dog introduceret i Folkeskoleloven 1993 og i forbindelse med forsøgsarbejdet med undervisningsdifferentiering i gymnasiet 1992-95, jvf. Forsøg nul, 1996. Det har dog ikke afspejlet sig i aviserne.

te fordybelse, hans 'læring'" (Pol. 7/6 1995), "være centrum for sin egen læring - for nu at bruge ordforrådet fra den nyeste danske folkeskolelov". (Week.av. 24/2 1995) Der lægges også afstand til ministerens "slagordsprægede livslange tilbagevendende læring." (Pol. 11/8 1995) Flere artikler italesætter diskurskiftet, en enkelt med inddragelse af en forskelskonstruktion:

"Den pædagogiske tradition for at betragte eleverne som tomme kar, lærerne skulle fylde med kundskaber, kaldes i dag "tankpasser-pædagogikken". Nu er holdningen, at eleverne skal tage ansvar for egen læring, og man respekterer deres egen tavse viden, nemlig de erfaringer, de allerede har samlet." (BerIT 6/8 1995)

En gruppe forskere formulerer det lidt mindre slagordsagtigt:

"Med princippet om undervisningsdifferentiering i den nye folkeskolelov er det blevet fastslået, at det er eleverne og det de lærer, der er det primære i skolen [...] Dette syn på læring og undervisning får som antydning betydning for lærerens rolle i undervisningen. Lærerne vil i overvejende grad blive samarbejds- og samtalepartnere frem for at være den traditionelle formidler." (Pol. 4/12 1995)

Læring henviser i de fleste tilfælde specifikt til den lærendes proces, men bruges også bredere og mere opræcist: "Læring tager udgangspunkt i elevernes forestillinger og behov" (Sorø mødet, BerIT 3/8 1995), eller "hvor er rejsen i naturen, ekskursionen og den oplevelsesorienterede læring i gymnasiet?" (rektor på RUC, BerIT. 9/8 1995) Ordet falder tilsyneladende også de professionelle let: "Det gik så at sige af sig selv, og derfor var der ingen, der rigtig bemærkede det, endsigse forstod, at netop det var den vigtigste læring overhovedet." (Erik Sigsgaard, Ekstrabl. 25/6 1995)

Indlæring anvendes fortsat mest om den enkeltes proces - i sport, kurser på engelsk eller en "herlig form for indlæring" (BerIT 20/12 1995), når bedsteforældre giver store gaver. I skolen er "indlæring af færdigheder gennem klasseundervisning [...] forældet, men [...] computeren kan give en indlæring, der tidsmæssigt er uhyre effektiv." (Pol. 5/12 1995) Ordet anvendes også overordnet og flertydigt, som her, hvor vi på to linier glider fra elevens proces, over en opfattelse af at det alligevel er læreren der skal 'levere varen', til en lidt uklar relation mellem undervisning og indlæring:

"Al indlæring kræver ro og koncentration, men [læreren får ikke] mulighed for at levere varen, eller skal bruge så mange kræfter på at få undervisning etableret, at der uundgåeligt bliver mindre tid til indlæring." (BerIT 1/10 1995)

Indlæring kan også betyde opdragelse, her i en boganmeldelse: "Anita, fra et velbjerget venstreintellektuelt barndomshjem, er magtesløs, når den flotte, brovtende, plumråde mands indlæring af 'hvad man gør, og hvad man bare ikke gør', går agurk." (Pol. 22/12 1995). I en artikel om universitetspædagogik formuleres det nærmeste vi kommer tankpasserpædagogik, for man skal ikke tro at

"indlæring primært handler om at fylde ny viden på de studerendes hjerner. - I mange sammenhænge er det mindst lige så vigtigt at få bearbejdet eller afmonteret den forståelse, som de studerende har i forvejen." (Pol. 29/10 1995)

Opfattelsen af indlæring som en grundig færdighedstræning findes især i forbindelse med computere: "den del af bridge, computere er perfekt til: Instruktion og indlæring" (Pol. 21/12 1995); eller i kognitiv terapi som "direkte indlæring" (Pol. 15/10 1995). Derudover optræder udtryk som "livslang indlæring" (Week.av. 17/11 1995), "ansvar for egen indlæring" (BerIT 9/11 1995), "interaktiv indlæring" (BerIT 2/11 1995) og "problembaseret indlæring" (BerIT 29/9 1995), der må være afledt af introduktionen af tilsvarende udtryk med 'læring'.

2000 - mere læring end indlæring

I 2000 skifter balancen, så der nu er flere anvendelser af læring end af indlæring. I flere artikler er begge ord anvendt, og der er et enkelt eksempel på at en formulering med det ene ord: "projektets formål var at fremme omstilling og læring" (BerIT 11/12 2000) omskrives med anvendelse af det andet, da den samme artikel bringes i en provinsavis: "Det var et projekt, der gik ud på at fremme omstilling og indlæring" (VejleAF 12/12 2000)

Indlæring optræder nu også som modsætning til undervisning: ”Der foregår meget mere indlæring her end egentlig undervisning” (BerIT 16/12 2000); ”Kursusdeltageren skal lære gennem egne erfaringer, undervisere må ikke komme med gode råd og vejledning. Det vil svække elevens egen indlæring.” (BerIT 29/11 2000) En modstilling af undervisning og læring er altså ikke kun knyttet til ordet læring. I enkelte artikler bruges indlæring uklart: ”Efter samme tankegang kræver mange forældre ikke bare indlæring, men også opdragelse, social adfærd og omsorg af folkeskolen.” (BT 19/12 2000) Indlæring er dog især knyttet til det lærende subjekt: ”Vedvarende stress [...] hæmmer indlæring og hukommelse” (Inf. 27/12 2000); ”højtlæsning for de mindste udvikler deres fantasi, lege, ordforråd, koncentration, nysgerrighed og indlæring.” (BerIT 17/12 2000)

2/3 af artiklerne handler om undervisningssystemet i bred forstand, mens 1/3 anvender ordet mere alment: ”Hippocampus er det område i hjernen, der har med indlæring og hukommelse at gøre” (Inf. 28/12 2000); i enkelte tilfælde om et eksistentielt internaliseringsprodukt:

”I min opvækst er jeg blevet opdraget med, at svinekød dels var forbudt, dels var urent og ulækkert. Den slags indlæring sidder som regel meget dybt i en, og det er grunden til, at jeg ikke spiser svinekød.” (Naser Khader i Ekstrabl. 9/12 2000)

Selv om indlæring relativt set taber terræn til læring er den absolutte forekomst fortsat stigende og ordet anvendes stadig som et uproblematisk og selvfølgelig ord, når man skal skrive om læreprocesser, også negativt om ”gold indlæring”. (Pol. 14/12 2000) Kun i to tilfælde bruges indlæring af professionelle: her om ”hvornår børn er mest modtagelige og parate til indlæring af endnu et sprog” (Erhvervsbl. 20/12 2000), mens en gruppe lærerstuderende mener at idræt ”er af stor betydning for børnenes kognitive indlæring i skolens mere boglige fag.” (Pol. 20/11 2000) Indlæring er med andre ord på vej ud i professionelle kredse. I hvert fald når man ytrer sig offentligt.

Samtidig har læring etableret sig som et selvfølgelig og overordnet anvendt ord, også når det om ’den ny økonomi’ hedder at ”uden fejltagelser er der jo ingen læring” (JP 20/12 2000) eller om RUC: ”den fordybelse og læring, der ligger i samarbejdet og dialogen [...] kan ikke erstattes af IT”. (Akt. 19/12 2000) Andelen af faste udtryk er knap 45% (nyt er leg og læring), og oversættelsen af ’e-learning’ er læring, her brugt lidt overraskende i forbindelse med ’e-handel’:

”Hvis man ser på Internettet, så begår de fleste e-handelssteder flere fejl. De gør det så brugervenligt, at det er lynhurtigt at overskue, hvad de har i butikken. Det betyder, at der ingen læring finder sted. Der er ingen fastholdelse. Og denne brugervenlighed får alle websider til at ligne hinanden.” (JP 29/11 2000)

Hovedparten af de valgte forekomster (29 af 36) drejer sig om uddannelsessystemet, men der er bemærkelsesværdigt få eksempler på at læring er ordet for det lærende subjekts egen proces, som det ellers fremgår af leksika og ordbøger. I flere af de forekomster, der ikke er formuleret af professionelle, er der også fortsat en distance til eller et ubehag ved at bruge læring i stedet for det ’vante og mundrette’ ord indlæring; her i en journalistisk artikel om ’den ny pædagogik’:

”I den nye pædagogik er børnene i centrum. Det er deres erfaringer, som undervisningen skal tage udgangspunkt i. Og det er i vid udstrækning deres egen undren og deres egne spørgsmål, der fører til læring, som det konsekvent hedder.” (Week.av. 22/12 2000)

Der synes også stadig at være behov for forskelskonstruktioner, som i Hirtshals kommune hvor

”alle fra tandplejere til lærere og skole-psykologer trænes i kommunens filosofi om, at børn kan lære med andet end ørerne [...] Nogleordet for børnehaven og vuggestuen var [tidligere] omsorg. Den læring, børnene skulle udsættes for, besad så lærerne, og de skulle overføre deres læring til eleverne.” (Pol. 29/11 2000)

Det overordnede og uklare sniger sig ind på læring, så ordet på linie med indlæring bliver flertydigt i forhold til hvor læring finder sted, hvor subjektet er og om det henviser til proces eller produkt:

”Den nye uddannelse skal netop styrke omsorgen og hele området omkring læring, og pædagogerne skal i stigende grad uddannes til at spille sammen med lærerne i folkeskolen”. (BerlT 19/12 2000)

De unge på produktionsskolerne har brug for ”en mere praktisk tilgang til læring.” (VejleAF 13/12 2000), og i en artikel om aktiveringsindsatsen for ledige er ’læring’ anvendt så man kan komme i tvivl om hvem der egentlig forventes at lære: ”Trods flere år med mulighed for at udvikle en erfaringsbaseret læring er vi stadig ikke gode nok, når det kommer til målrettet aktivering.” (Akt. 28/11 2000) Hvor der i 1995 ikke er tvivl om at læring henviser til proces, eller om hvem der er procesens subjekt, bliver ordet altså i 2000 anvendt overordnet og uspecifikt om læreproces og -produkt. I 2000 er læring heller ikke specielt knyttet til undervisningssystemets aktører, og anvendes overordnet og uklart i mange sammenhænge.

2006 - læring som det det bredt anvendte ord

Tendenserne fortsætter i 2006. Kun 30,8% af de i alt 1513 forekomster er indlæring, men væksten fra 682 i 2000 til 1513 i 2006 er både udtryk for en reel vækst i dækningen af feltet og anvendelsen uden for feltet, og for en udvidelse af antallet af aviser i databasen, hvor nogle gratisaviser fylder meget, fordi de har mange lokaludgaver. Mange artikler er identiske, så det har været nødvendigt at bruge mere end 40 artikler for at få et rimeligt antal der er forskellige.

Læring anvendes nu så bredt og upræcist i undervisningssystemet at det kan betyde alt fra undervisning over lektielæsning (det nye faste udtryk er i 2006 ’læring i hjemmet’) til den lærendes egen proces: ”det var altafgørende for hans læring på Oxford, at hele hans liv var centreret omkring universitetet.” (BerlT 3/12 2006) Det er ikke længere uddannelsessystemets aktører, der dominerer i brugen af læring, som i 1995 og 2000. 7 af de 14 forekomster der har med uddannelsessystemet at gøre, inklusive den Oxfordstuderende og Videnscenter for Børneliv og Læring, er faste udtryk.

Uden for uddannelsessystemet erstatter læring i stigende grad indlæring: Danfoss føler ansvar for ”hele tiden [at] højne interessen for læring” (JP 5/12 2006), sundhedsvæsenet samler ”data til brug for læring” (BerlT 22/12 2006), boldtalenter ”trænes af ’landsbytosser’ [når] de er mest åbne for læring” (BT 19/12 2006); og der skal foregå ”hardcore læring” (Pol. 23/12 2006) i et påtænkt ’World of Crime’ i det tidligere Horsens statsfængsel. Ordet refererer her overvejende til den lærendes proces, selv om det ikke altid præciseres. Når man planlægger ”kom-og-vær-med arrangementer [...] med blandt andet læring om naturen, motion i naturen og friluftoplevelser” (Hors.F 2/12 2006), må læring derimod forstås som ’orientering om’ eller ’undervisning i’, så det er ikke kun uddannelsessystemet der bruger læring bredt, uklart og selvfølgeligt, ligesom indlæring tidligere er brugt.

Selv om de faste udtryk ikke længere er dominerende, er tankegangen i dem måske alligevel til stede, når der lægges op til at der på kommunens skoler på temadage om ’den gode skole’ skal

”formuleres et fælles værdigrundlag for god læring og samtidig opstilles klare konsekvenser, hvis eleverne ikke lever op til de fælles normer og regler.” (Fredericia Dagblad 14/12 2006)

Udsagnet har en dobbelthed som også ligger i ’ansvar for egen læring’ og måske i det hele taget i læringsordets anvendelse. På den ene side skal eleverne være med til at formulere og vedtage ”et fælles værdigrundlag for god læring”. På den anden side drejer det sig trods de fine ord om banale ordensregler med tilhørende sanktioner. Øvelsen går ud på at få eleverne til at vedtage de ’rigtige’ regler; og samtidig fange dem i at skulle føle sig ansvarlige, fordi de selv har været med til at formulere dem. De ”klare konsekvenser” rammer næppe lærere, der ikke lever op til værdigrundlaget.

Indlæring anvendes i 2006 kun lidt af professionelle. En lektor betragter projekter som ”klodser om benet [der] er i vejen for gradvis indlæring af fagenes sprog og metode” (JP 2/12 2006), og en pro-

fessor i musik synes ikke at børn skal presse gennem en ”smal indlæringsstunnel”. (Pol. 4/11 2006) Enkelte ikke-professionelle anvender indlæring som det selvfølgelige ord, nogle gange inspireret af læring: ”børn og unge skal lave lektier og tage ansvar for egen indlæring” (Vejle AF 19/12 2006), og i forbindelse med en diskussion om helhedsskolens ’leg og læring’ skal børnene ”vide, hvornår der sker indlæring og tage et ansvar, samt vide hvornår der er frihed til at lege.” (Hors.F 8/11 2006). Ordet er lettere altmodisch, når tests angiveligt er udtryk for ”at lægfolk af alle afskygninger kræver mere topstyring, mere kontrol og mere traditionel indlæring” (Pol. 17/12 2006), og anvendes uklart, når Marilyn Monroe angiveligt ”forvekslede indlæring med intelligens” (BerlT 4/11 2006), eller når ”hverken Henrik eller hans far [Anders Fogh Rasmussen] var langt fra altid enige i Elo Niensens pædagogiske principper om gruppearbejde og kollektiv indlæring⁵⁹”. (JP 29/9 2006)

Det ser ikke ud til at indlæring anvendes i offentligheden af professionelle, med mindre de som lektoren ovenfor er kritiske over for det nye ordvalg. Samtidig er anvendelsen stadig mest overordnet og uspecifik i 2006, og ikke entydigt knyttet til den lærendes subjektive proces. Det kan dog være vanskeligt at skelne, og der kan ligge en underforstået opfattelse af indlæring som den lærendes proces bag udsagn, jeg tolker som overordnede og uklare; som når Koldings nye bibliotek har ”fokus på indlæring, leg, studieaktiviteter, møder og kulturelle oplevelser.” (BerlT 23/10 2006)

2007 – fra og med 1/1 til og med 3/3

Tendensen til mange gentagelser i materialet er forstærket i 2007, så de i alt 40 forekomster af indlæring reduceres til 24, når gentagelser og artikler om dyr er trukket fra, mens det har været nødvendigt at bruge 60 af de 165 artikler med læring for at nå op på 38 anvendelige forekomster af ordet.

Indlæring refererer i modsætning til 2006, men i overensstemmelse med ordbogsdefinitionerne, nu næsten udelukkende til den enkeltes læreproces - i kontekster som legepladsers udformning, søvnmønsterets betydning, hjernens kapacitet eller at ”det ville være bedre for børns indlæring, hvis vi fik flere privatskoler drevet på profitmotiv”. (Pol. 3/3 2007) Når der står at mobning ”giver børnene en elendig indlæring” (Pol 14/1 2007) er det dog mobningen der er sætningens subjekt, selv om subjektet for indlæringen er børnene. I en artikel af en mobbekonsulent der bruger begge ord, betyder læring nærmest undervisning: ”Der ligger stor inspiration i, at svenskerne tager den sociale trivsel med ind i læring, fordi mobning formentlig hæmmer indlæring”. (Pol. 19/2 2007)

Bortset fra 2 artikler om hjerneforskning og ishockeytræning og en enkelt boganmeldelse drejer de 24 forekomster af indlæring sig om uddannelsessystemet i bred forstand. Der er ingen læringsteoretiske eller pædagogisk-didaktiske overvejelser, men mest artikler af eller om mere perifert tilknyttede professionelle som psykologer og skolelæger, der altså ikke er knyttet til det nye ordvalg. Enkelte forekomster refererer dog til læreprocesser med varige konsekvenser, her i et debatindlæg om miljøproblematikken: ”De fleste politikere har i dag udelukkende en teoretisk uddannelse, og en del af deres indlæring er foregået med forældet, forkert og fordrejet materiale.” (Pol. 9/2 2007)

Selv om læring nu burde være etableret som det selvfølgelige ord er materialet stadig præget af faste udtryk - endda i et stigende omfang og med nye udtryk som ’innovativ læring’, ’social læring’, ’trivsel og læring’, ’kultur og læring’ samt ’udvikling og læring’. Det virker som om læring stadig har svært ved at stå alene, og må støttes af et adjektiv eller et sidestillet substantiv, som kan give liv og bevægelse til et ord, der er for lidt sigende i sig selv. En kontrolsøgning i hele databasen, ikke kun de udvalgte perioder, viser at mange af de faste udtryk også findes i en version med indlæring,

⁵⁹ Formuleringen er korrekt skrevet af og ikke udtryk for en computergenereret sprogforbistring fra min side.

men med væsentligt færre forekomster. 'Livslang læring' er anvendt 681 gange, mens 'livslang indlæring' er anvendt 6 gange, 'leg og læring' er anvendt 638 gange, 'leg og indlæring' 68 gange, 'ansvar for egen læring' 556 gange og 'ansvar for egen indlæring' 23 gange.

Læring anvendes i 2007 kun i begrænset omfang og kun af professionelle om den enkeltes subjektive proces og produkt: "Det bliver synligt, hvor professionelt, fagligt og engageret lærere og pædagoger bidrager til den enkelte elevs læring og udvikling" (Grethe Andersen og Bertel Haarder i Pol. 2/3 2007), og "måske skulle vi til at kigge på, hvilken læring den daglige træning med blyanten gav [...så] lærerne skal lave en skriftlig plan over den enkelte elevs læring". (Pol. Weekly 14/2 2007) Uklarheden i det sidste udsagn (kan man lave en plan for den enkeltes læring, samtidig med at der er tale om elevens subjektive proces?) er ikke enestående: "rapporten peger på en større læring i børnehaveklassen" (DI Business 19/2 2007), "til trods for at der er meget læring i udstillingen, synes vi stadig, den er sjov for børnene". (24t 14/2 2007) Flere steder skal læring forstås som undervisning: "evnen til at sidde stille og tage imod intellektuel læring". (Hors.F 8/2 2007) Et par gange bruges læring om udvikling: "Silas har intet lært om sig selv i den børnehave og han har spildt et helt år i læring" (JP 3/3 2007), eller omsorg: "den offentlige sektor, hvor det umiddelbare resultat er den omsorg eller læring, som sker i mødet mellem personale og bruger." (VejleAF 20/2 2007).

Ganske mange af de artikler, der anvender ordet læring er skrevet af eller citerer/interviewer professionelle lærere, pædagoger og forskere, og det er med til at give materialet om læring en tyngde, som ikke på samme måde er til stede i det, der anvender indlæring. En enkelt artikel forholder sig dog kritisk til anvendelsen af ordet læring; den er skrevet af en journalist som reaktion på en såkaldt EU-henstilling om 'nøglekompetencer for livslang læring':

"Læring er skolernes nye Sesam-ord. [...] Men "læring" er ikke bare skole. Læring er så diffust et begreb, at det kan være nøglen til central indflydelse på undervisningen i landene. Læring har med tågede kompetencer at gøre, og ordet har desuden en uvurderlig klang af management-lingo [...og] en uendelig udstrækning. Læring hører nemlig aldrig op: "Det understreges, at livslang læring skal strække sig fra førskolestadiet til efter pensionering."" (JP 3/3 2007)

Analyserne viser at 'læring' i 2007 ikke blot har overtaget 'indlæring's plads kvantitativt, men også som det almindelige og selvfølgelige ord, der anvendes diffust og ubestemt om alle aspekter af og alle former for læreprocesser og -produkter. Læring bruges efterhånden mere uklart end indlæring, som i hvert fald i den offentlige diskurs nu mest henviser til den lærendes individuelle proces. Mange professionelle virker således usikre på anvendelsen af terminologien - som den ovenfor citerede mobbekonsulent, der får omformuleret undervisning og læring til læring og indlæring.

3.2.2. Opsamling: indlæring og læring i aviserne

Forestillingerne i opslagsværker og hos teoretikere som Illeris og Hermansen om en skelnen mellem en forældet og en moderne opfattelse af forholdet mellem undervisning og læring, symboliseret og hjulpet på vej af udskiftningen af indlæring med læring eller erstatningen af tankpasserpædagogik med en konstruktivistisk pædagogik, burde betyde et skift i både ordvalg og pædagogik fra en fokusering på læreren til en fokusering på den studerende/eleven som subjekt i læreprocessen.

Imidlertid viser avismaterialet, som nogenlunde repræsenterer en bred offentlig diskurs, at en tankpasserpædagogisk tankegang kun i enkelte tilfælde optræder som andet end en forskelskonstruktion, som læring kan læne sig op ad. Når indlæring kan erstatte læring i sammensætninger som 'leg og (ind)læring' og 'ansvar for egen (ind)læring', må det betyde at indlæring ikke i sig selv har kunnet begrunde den måde det er brugt på i forbindelse med den hegemoniske diskursive intervention i

form af udbredelsen af læring. En undersøgelse af anvendelse og betydning af verbet lære i InfoMedia viser heller ikke noget, som kan begrunde skiftet i ordvalg: I 1995 drejer kun 12% af forekomsterne sig om at lære nogen noget. (Bilag 7)

Derudover, og det er måske undersøgelsens vigtigste resultat, kan der ikke over tid registreres nogen afgørende ændring i opfattelsen af hvad der foregår i læreprocessen. I det omfang det er muligt at identificere et klart subjekt bliver læreprocessen, uanset hvilket ord der bruges, primært opfattet som en proces i den enkelte, også i det tidligste materiale fra begyndelsen af 1990'erne.

Samtidig med at læring gradvist afløser indlæring, får læring også større betydningsbredde, så ordet fra specifikt og præcist at være knyttet til den enkeltes subjektive proces bliver præget af samme uklarhed, som har ligget i undervisningssystemets anvendelse af indlæring, jvf. udtrykket 'i læring' på de foregående sider. Det er tydeligvis vigtigt at det dominerende begreb indeholder en passende ubestemthed, der kan rumme og håndtere det sociale interaktionssystemets komplekse og ubestemte funktion. Læring udbreder sig til ikke-undervisningsrelaterede områder i højere grad end indlæring har gjort, mens indlæring efterhånden er mere entydigt knyttet til den enkeltes læreproces. Ordene har på det nærmeste byttet plads, og indlæring er igen i overensstemmelse med definitionerne i såvel **ODS** som **DDO**s opslag på indlæring.

Analysen viser også at ikke-professionelle har større tendens til at holde fast i entydige anvendelser af ord som læring og indlæring end de professionelle lærere, pædagoger og forskere, der anvender ordene overordnet, ubestemt eller skævt i forhold til opslagsværkerne, men dog sådan at læring anvendes mere entydigt i første del af undersøgelsesperioden, mens indlæring anvendes mere entydigt i sidste del. Er det hyppigheden i anvendelsen, der gør sig gældende? Eller slår begrebsliggørelsens flertydighed især igennem hos professionelle? På den anden side gælder det ikke 'undervisning', og slet ikke 'lære', som trods en etableret dobbelt- eller tredobbelthed praktisk taget altid anvendes entydigt, så det er muligt at afgøre processens subjekt og eventuelle personobjekt. (Bilag 7)

3.3. Gymnasielæreres opfattelse af indlæring og læring

Det tredje element i undersøgelsen søger at afdække en gruppe læreres forhold til indlæring og læring for at komme tættere på en forståelse af hvordan ord og begreber bruges i praksis. Jeg beder på en pædagogisk dag de forsamlede 30 lærere på Bjerringbro Gymnasium om at skrive 7 minutters såkaldt 'hurtigskrivning' om "hvad der falder dig i pennen om begrebet indlæring - teoretisk eller i praksis". Efter de 7 minutter bliver de bedt om at vende papiret og skrive 3 minutter om læring.⁶⁰ Undersøgelsen er tidsmæssigt sammenfaldende med den næstsidste periode i avisanalysen.

Selv om der altså ikke er egentlige spørgsmål, vælger jeg alligevel at betragte denne undersøgelse som en åben spørgeskemaundersøgelse på linie med elevundersøgelsen. Den har samme metodiske fordele og ulemper i den forstand at der på den ene side er en høj genuitet i besvarelsene, og dermed en høj validitet i den forstand at besvarelsene kan ses som et nogenlunde pålideligt udtryk for respondenternes opfattelse. På den anden side er reliabilitet og generaliserbarhed lav fordi undersø-

⁶⁰ Undersøgelsen er foretaget november 2006. Besvarelsene er umiddelbart overført til computer, men først analyseret flere måneder senere for om muligt at sikre anonymitet og undgå forudindtaget. Enkelte lærere har skrevet initialer på, og der er et nogle hvis håndskrift jeg kan genkende. En vælger at aflevere blankt og indgår ikke i undersøgelsen.

gelsen ikke er repræsentativ og ikke vil kunne gentages med samme resultat (s. 62f). Når et åbent spørgeskema som her indgår i en undersøgelse med flere metodiske og analytiske tilgangsvinkler kan de enkelte undersøgelselementer dog bekræfte, supplere eller modsige hinanden og dermed bidrage til en bredt funderet forståelse. Analysen af lærerspørgeskemaerne har været systematisk, omfattende og ganske vanskelig, fordi det er nødvendigt at søge at undgå blinde punkter og indforståetheder, når man bruger åbne spørgeskemaer på egen arbejdsplads. Der vil her blive fokuseret på de analyseresultater, der belyser hvordan lærerne opfatter og anvender først og fremmest indlæring, men også læring, samt hvordan lærernes pædagogiske grundopfattelser ser ud til at hænge sammen med deres ordvalg, herunder den sammenhæng mellem brugen af ordet indlæring og en tankpasserpræget eller gammeldags pædagogik, som Illeris, Hermansen og Larsen forestiller sig.

Alle citater er anonyme, men i citationstegn, og vil kunne verificeres i Bilag 8.

3.3.1. Læreres opfattelser af indlæring og læring

Opfordringen til at formulere sig om ”begrebet indlæring” opfattes af de fleste lærere som en tilskyndelse til at skrive bredt og omfattende om alle aspekter af læreprocesser i gymnasiet. Man får i det hele taget det indtryk, at overskriften for det lærerne skriver: indlæring, læring eller noget helt tredje, er mindre vigtig end indholdet af beskrivelsen af hvad de gør i eller forestiller sig om undervisning. Flere reagerer med irritation, da de bliver bedt om at vende papiret og skrive om læring: ”det er da det samme”; mens andre har svært ved at formulere *at* de ikke ser nogen forskel mellem indlæring og læring, fordi de føler at de burde have en forestilling om en forskel, når jeg nu spørger. Omkring halvdelen har på forsiden skelnet aktivt mellem indlæring og læring, men det er meget forskelligt hvordan forskellen formuleres, også hos dem, der først bruger ordet læring på bagsiden.

Enkelte opfatter læring som det overordnede begreb for lære- og erkendelsesprocesser af enhver art, men de fleste bruger indlæring overordnet og neutralt, mens forståelsen af læring spænder fra erfaringsproces eller aktiv deltagelse, over ”modeord!”, til metode eller strategi i form af ”træning til/i processen indlæring. Læring dækker også ren korttidshukommelse - reproduktion - udenadslæren”.

For flere er forskellen mellem indlæring og læring et spørgsmål om pædagogik eller læringsteori, ofte med indlæring som en ”udefra drevet” proces med karakter af overføring og/eller træning, og læring som en aktiv, selvstændig, omfattende og dybtgående proces, der repræsenterer ”det der rent faktisk ændres/hænger ved i hovedet/kroppen hos eleverne, når de udsættes for undervisning.” For nogle betegner indlæring det faglige indhold, mens læring handler om proces og kompetencer - én ser omvendt indlæring som proces og læring som den erhvervede viden. Nogle yngre lærere beskriver på et metaplan forskellen som et paradigmeskift i den pædagogiske diskurs, og henviser til at man på pædagogiske kurser bliver ”godt og grundigt ’vaccineret’ overfor selve begrebet indlæring”.

Trods de mange og forskellige tolkninger er indlæring alligevel oftest underforstået som netop ’selve begrebet’. Man er klar over at læringsteoretikere eller undervisere på pædagogiske kurser gerne vil ændre terminologien, men det virker som om det ville være rart hvis det ikke berørte praksis, og man kunne henvise læring til en overordnet (meta)sfære som teoribegreb eller som ”den erhvervede viden”, og blive ved at bruge indlæring i eller om undervisningsprocessen og lærerens arbejde:

”Jeg synes at læring ligger ”tættere” på eleverne [mens indlæring flytter] mere fokus over på dem der skal hjælpe med at indlære - eller putte det, der skal læres, ind”.

Lærernes overordnede, omfattende og ofte upræcise anvendelse af ordet og begrebet indlæring bekræfter den tilsvarende iagttagelse af at det i avisartiklerne ser ud til at være et særtræk hos professionelle, men med den forskel at indlæring brugt på denne måde i avisernes offentlige diskurs gradvist afløses af læring, hvilket altså ikke nødvendigvis er tilfældet i skolen. Jeg har ovenfor argumenteret for at den omfattende og upræcise anvendelse af indlæring, som i hvert fald går tilbage til 1970 (Clausen, 1970, jvf. s. 70f), kunne skyldes at indlæring kan fungere som verbalsubstantiv i forhold til lære-verbets grundfæstede dobbeltbetydning, og at begrebsliggørelsen har indebåret en upræcisitet, som er mere selvfølgelig end hos lære-ordet, trods en omfattende anvendelse af dette i avisdatatabasen med 175 forekomster i 1995 og 19.561 i 2006. (Bilag 7) Anvendelsen af indlæring kan også have bekræftet lærere i en opfattelse af skolens undervisning som særligt dybtgående eller grundig.

Lærerundersøgelsen bidrager ikke til en forståelse af hvordan indlæring er indført og udbredt. Ordet har været etableret, da de ældste af lærere begyndte at undervise i 1970'erne. Flere lærere anvender dog også indlæring om dybtgående internaliseringsprocesser, der kræver udenadslære, øvelse og brug af gentagelses- og hukommelsesteknikker, så det lærte 'hænger fast' og bliver til en kunnen, der kan anvendes selvfølgelig og som underlag for forståelse af eller arbejde med noget vanskeligt, for læreprocesser på 'højere taksonomiske niveauer', eller som underlag for udøvelse af et sprog, hvis grammatik man har indlært. Denne anvendelse er i overensstemmelse med definitionerne i bl.a. ODS. Enkelte opfatter det lidt paradoksalt, men i overensstemmelse med den teoretiske diskurs som en passiverende metode, mens andre betragter det som "noget der foregår i hovedet på den lærende person. Noget der skal arbejdes for af den lærende". Flere formulerer sig dog lidt uklart om processens subjekt, f.eks. gennem brug af passivformer: "I teorien præsenteres forskellige metoder til at løse problemer for at komme til et mål. Metoderne afprøves i praksis."

Indlæring bruges også i overensstemmelse med de definitioner på læring, som betoner den aktive og bevidste indsats. Det giver frustrationer over at elever ikke altid har en "bevidsthed omkring at ville lære noget", og betragter skolen som "et værested, indtil det egentlige arbejde⁶¹ kalder!"

Selv om læring af flere betragtes som et fremmedord man kan lægge afstand til som "et af de ord jeg bryder mig [...] mindre om", betyder det altså ikke at de pædagogiske holdninger som ordet skulle fremme, ikke har klangbund blandt lærere. Ordet er bare ikke så nemt at anvende.

3.3.2. Læreres læringsteoretiske og pædagogiske opfattelser

En enkelt lærer opfatter indlæring som at "stoppe viden ind i hovedet på dem", men tilføjer at "det burde være en aktiv proces, at arbejde er nødvendigt". En anden skriver om at "hjælpe med at indlære - eller putte det, der skal læres, ind". Uanset om det er udtryk for tankpasserpædagogik, er det tydeligt at flere lærere har en oplevelse af at være dem der må gøre arbejdet.

Som det fremgår af tidligere undersøgelser af gymnasieundervisning (Heise 1995, 1998, Tofte Jespersen (red.) 1988), vil lærere ofte bruge en praksisorienteret terminologi, når de teoretiserer over undervisningen. De få der i undersøgelsen formulerer en konstruktivisme med henvisning til f.eks. Piaget, betragter det mere som hensigt eller utopi end som en forståelse af hvad der faktisk foregår: "Eleven skulle helst tage aktivt del i sin læring, men læringsmålene kan undertiden virke fjerne for eleverne." Godt halvdelen af besvarelserne indeholder refleksioner over undervisningens helhed,

⁶¹ Der tænkes på det fritidsarbejde de fleste gymnasieelever har.

hvad enten det formuleres kort og stikordspræget: ”dialog - forståelse - udvikling”, eller der udfoldes en vifte af refleksioner, der med udgangspunkt i praksis ser ud til at afspejle en vilje til at afprøve mulighederne i ”en diskussion af læring/undervisning + hvornår er det, der er undervist i, rent faktisk lært”, eller et beredskab til at navigere i undervisningens kompleksitet:

”Indlæring - her ligger vel også et fokus på noget mere bevidst - måske øvelser mod et mål, noget repetitivt - for at få et bestemt adfærdsmønster i en given situation - bøjer man efter en tid med diverse øvelser o.l. être rigtigt i mødet med en franskmænd/en fransk lærer, har man vel fået dette indlært. Spørgsmålet er så hvor meget refleksion hos dem, der skal ha’ lært noget, der er tale om. Hvor meget bevidsthed er der brug for? Kan man tale om indlæring på abstrakte planer - eller?”

I det hele taget er mange formuleringer præget af metarefleksivitet:

”Gad vide om skolen er så vigtig som vi kan lide at forestille os? [...] Hvornår havde jeg lært mine fags metoder? - Da jeg begyndte at undervise i dem?!”

- og af høje mål:

”Optimal indlæring vil være bevidstheds”udvidende” idet den integreres som en del af ”personligheden” - også uden at man nødvendigvis altid kan ”forklare” den. (En fordel at kunne, hvis det er rent faglig indlæring). Indlæring altså både proces og ”mål” (dårligt udtryk).”

Selv hos lærere, der ser ud til at være indforstået med skiftet i ordvalg, lader det til at den primære skelnen i undervisningens praksis ikke handler så meget om hvor subjektet i processen er placeret, og om der sker en overføring eller der er tale om en konstruktionsproces hos den enkelte elev:

”Indlæring er ikke et begreb, jeg beskæftiger mig meget med. Det virker underligt passiverende set fra lærerside. I de senere år har man vel mere benyttet ordet læring som det begreb, der beskriver elevernes mere aktive deltagelse i undervisning og læreprocessen. Så indlæring står for mig mere som en slags udenadslære af nogle enkelte faglige termer og begreber. I praksis vil det i min undervisnings sammenhæng sige nogle kernebegreber, mens jeg omkring forståelse og analyse og vurdering hellere vil bruge begrebet læring.”

Udsagnet er i overensstemmelse med forskelskonstruktionerne i **DDO** og *Psykologisk-Pædagogisk Ordbog*, men kan også bruges som en slags nøgle til mange læreres grundopfattelse. I en let bearbejdning handler den primære skelnen mellem indlæring og læring om det der skal læres dybt og varigt, og det man skal lære som noget, der er i spil og til diskussion. Det første identificeres med begrebet indlæring, og bør ikke tage overhånd, selv om det anerkendes at ”kernebegreber” må indlæres. Den anden form dækkes af ordet læring og henviser til en flydende og foranderlig virkelighed, hvor det ikke så meget er en præcis og eksakt viden der er væsentlig, som opøvelse af evnen til ”forståelse og analyse og vurdering”. Fagområderne⁶² ser ud til at vægte indlæring af grundlæggende viden/kunnen/terminologi og evnen til forståelse/analyse/vurdering forskelligt, men pointen er måske også at lærere ikke skelner mellem konstruktivisme og ikke-konstruktivisme af den enkle grund at de (beklagende eller håbefuldt) må konstatere at den enkelte desværre/naturligvis er henvis til at konstruere sin egen forståelse:

”Som sagt så forventer jeg at læring er en mere selvstændig proces end indlæring (og undervisning for den sags skyld) [...] Indlæring og undervisning kan dog sagtens føre til læring (håber jeg :-))”.

En analyse af hvad lærerne opfatter som den væsentligste problematik, når de skal skrive om indlæring, viser da også at de fokuserer mere på elevernes aktivitet og læreproces end på deres egen andel i undervisningen. Omvendt fokuserer elever mere på lærerens andel i undervisningen end på deres egen, som det også vil fremgå i den korte gennemgang af elevundersøgelserne.

⁶² Der skelnes i overensstemmelse med gymnasireformen mellem det matematisk-naturvidenskabelige, det humanistiske og det samfundsvidenskabelige område.

3.3.3. Opsamling af lærerundersøgelsen

Lærerne i undersøgelsen ser på den ene side ud til at have en mere broget og mangfoldig opfattelse af både indlæring og læring end dem der formulerer sig teoretisk har. Hvor Illeris og Hermansen ligesom ordbøger og leksika søger entydige definitioner, så udfolder lærerne undervisningens kompleksitet i form af dilemmaer, uklarheder og usandsynligheder (s. 30ff). Søger man bag om kompleksiteten går lærernes forestillinger stadig på tværs af de forskelskonstruktioner som har skullet fremme et diskursivt skift, med et skift i perspektiv fra indlæring til læring, fra tankpasserpædagogik til konstruktivistisk pædagogik eller mere radikalt fra undervisning til læring.

I undervisningens praksis er der måske alligevel en entydig opdeling. Det ser bare ud til at være en anden form for opdeling end teoretikernes forsøg på at udskifte et ord med et andet, og resultatet er måske især at man med Terry Eagletons ord i det indledende citat i dette afsnit (s. 64) er ”mindre arrogant skråsikre på at vi vet nøiaktigt hva vi mener” når man taler om indlæring eller læring.

Selv om lærerne i undersøgelsen anvender både indlæring og læring er der ikke enighed om ordenes betydning, og indlæring anvendes på samme omfattende og upræcise måde som i *Den lille røde bog for lærere*. (Clausen, 1970) Det bedste bud på en fælles forståelse handler derfor ikke om hvem der er subjekt i processen - om det er eleven der lærer eller læreren der lærer eleven - men snarere om forskellige måder at undervise og lære på, som knytter sig til forskellige læringsbehov og forskellige måder at håndtere det lærte på i bevidstheden. En sådan ’mangfoldig’ forståelse af undervisning og læring har lange historiske rødder. En udenadlært og forankret viden og kunnen og en mangfoldig og foranderlig videnedvikling er begge til stede i den danske undervisningstradition.

3.4. Gymnasieelevers opfattelse af undervisning og læring

I 2007 og 2009 har jeg undersøgt Bjerringbro Gymnasiums 3.g-elevers holdninger til og forståelse af undervisning med udgangspunkt i et spørgeskema, som også er anvendt til en tilsvarende undersøgelse af 3.g-årgangen 1992 (s. 41f). Hensigten har været at sammenligne holdninger i 1992, 2007 og 2009 og se hvordan de har ændret sig over tid, og 2007 og 2009 er hhv. sidste årgang før den seneste gymnasireform og anden årgang efter reformens indførelse. Undersøgelserne fra 2007 og 2009 er gennemarbejdet og der er udarbejdet en grundanalyse af hver enkelt klasse.

Selv om undersøgelsen ikke handler om indlæring og læring, og eleverne kun i begrænset omfang anvender ordene, vil nogle hovedresultater blive refereret her, fordi de belyser forståelsen af undervisning og dens sammenhæng med indlæring/læring fra en elevsynsvinkel. Det er hensigten at publicere undersøgelsen på et senere tidspunkt med tilføjelse af endnu en årgang, der kan vise eventuelle langsigtede ændringer i den måde eleverne efter tre år på gymnasiet opfatter og vurderer undervisningen på, som 2009-undersøgelsen ikke har kunnet opfange. Der er som nævnt tale om en åben spørgeskemaundersøgelse, og de 6 spørgsmål i 2007- og 2009-undersøgelserne er:

1. Beskriv de krav du stiller til god undervisning - herunder både din egen rolle og lærerens rolle.
2. Hvordan kan man modvirke at der skabes et dårligt undervisningsmiljø?
3. Et alment pædagogisk princip er at inddrage flest mulige elever i timen. Hvad mener du om det?
4. Et andet pædagogisk princip er differentiering af undervisningen. Hvad mener du om det?
5. Beskriv nogle undervisningsmåder/emner/timer du har fået særligt meget ud af.
6. Andre kommentarer? (Spørgsmålet er kun besvaret af ganske få elever, ae)

Der er foretaget en grundbearbejdning, der har registreret både kvalitative og kvantitative forhold - i det første spørgsmål hvad der forstås ved undervisning, hvad der forstås ved 'god undervisning', og hvad der bør være lærerens og elevens rolle. Vurderingen af hvad eleverne forstår ved undervisning er i et vist omfang udtryk for min tolkning af deres udsagn, derudover er der så vidt muligt anvendt elevformuleringer som kategorier. Jeg har talt hvor mange der opfatter undervisning som et fælles projekt, og hvordan det er udtrykt, samt hvor mange der opfatter undervisning som en læreraktivitet, og hvordan det er udtrykt, og taget stilling til hvem der er aktive subjekt(er) i undervisningen, hvem der ses som (passive) objekter og hvordan relationen mellem undervisning og læring opfattes.

De øvrige spørgsmål er bearbejdet på tilsvarende måde, og jeg har efterfølgende opsamlet ord og udtryk der er anvendt om læring, indlæring og relationen mellem undervisning og læring, ligesom jeg har søgt at kategorisere opfattelserne af undervisning i den enkelte klasse, og hvordan forholdet mellem undervisning og læring er opfattet. Det er disse opsamlinger af ord og udtryk, af opfattelser af undervisning og af relationen mellem undervisning og læring der er baggrunden for den følgende præsentation af nogle overordnede tendenser. Den er baseret på to ud af fire klasser fra 2007 og tre ud af fem fra 2009. Klasserne er anonymiseret med klassebetegnelser, som aldrig har været anvendt på skolen: i 2007 3.k og 3.m og i 2009 3.ø, 3.n og 3.æ. Klasser betegnes med 3 for 3.g, klassekodens bogstav og det fulde årstal, f.eks. 3m2007, mens elever betegnes med nummeret på deres spørgeskema, klassekoden samt årstallet med to tal, f.eks. 5k07. 3m07 henviser altså til en elev, og 3m2007 til en klasse. Hvor ikke andet er angivet er citater fra besvarelsen af spørgsmål 1.

3.4.1. Opfattelsen af undervisning

I **2007-undersøgelsen** er forskellen mellem de to klasser markant. For 3k2007 er undervisning lig med lærerstyret klasseundervisning eller overhøring, og de har ikke mange forslag til hvordan det kan ændres. Klassen er dog samtidig splittet i en del der efterspørger en stærk lærerstyring: "Læreren må gerne være autoritær så klassen kan holdes i skak, hvis det er nødvendigt" (12k07), og en del, der ønsker en varieret undervisning med "aktiv deltagelse, struktureret undervisning, god kommunikation mellem lærer og elever, respekt begge veje, god præsentation af emnet, forberedelse, både lærer og elev". (9k07) Uanset holdning er det primært læreren der ses som det handlende subjekt, og forestillingerne om god undervisning handler om at lærerens skal motivere, stille spørgsmål af forskellig sværhedsgrad eller give elever tid til at svare. Eleverne skal være velforberedte, modtagelige, have en positiv og seriøs indstilling og respekt for lærerens undervisning og de elever, der følger med eller er aktive, og som ikke skal forstyrres. Selv om der spørges til "din egen rolle" er der ingen der bruger første person ental i svarene. De skriver abstrakt og distanceret om 'eleven' eller kollektivt om 'eleverne'. Undervisning opfattes ikke som et fælles anliggende, og et svar på spørgsmål tre viser at det måske især handler om at kunne præsentere sin læring:

"Jeg synes [...] at det er trælst at sidde med hånden oppe og ikke blive spurgt fordi læreren [...] vil trække en elev som ikke har hånden [oppe] frem så de også kan deltage. Jeg kan blive en smule irriteret over at sidde og have læst + forberedt mig på noget som jeg gerne vil fortælle om og så i stedet bliver en elev som ikke ønsker at deltage taget og så bruger man egentlig unødigt tid på at få denne elev til at sige noget han/hun ikke ved." (8k07, spørgsmål 3)

3m2007 har⁶³ en mere varieret opfattelse af at undervisning er en blanding af klasse- og tavleundervisning med gennemgang og overhøring, gruppearbejde, diskussioner og elevoplæg. Der er kun to

⁶³ I analysen af elevudsagnene er jeg tilbøjelig til at anvende den kaperske masseundervisningsopfattelse, jeg som lærer er opdraget i ved at omtale klasser som individer (s. 286ff), jvf. også Luhmanns opfattelse af sociale systemer, der dog også indbefatter læreren.

elever der opfatter læreren som eneansvarlig for undervisningen, der altså i et vist omfang ses som en fælles proces: ”God undervisning kræver opmærksomhed fra både lærer og elever. Derudover skal læreren gerne lave nogle gode og brugelige notater [...] Det kræver selvfølgelig også at man selv er forberedt til timen og ved hvad det hele handler om” (10m07) Det er stadig læreren der forventes at tilrettelægge og lede undervisningen, og lærerens personlighed spiller en stor rolle for elevernes engagement. Mange starter med at skrive om de krav de stiller til sig selv, men elevrollen er alligevel mest beskrevet passivt som modtagelighed, åbenhed, opmærksomhed og interesse. Samt at man ikke skal forstyrre dem der deltager i undervisningen. Enkelte er opmærksomme på at det er godt hvis mange deltager: ”Jeg synes at man i de fleste tilfælde lærer mest hvis alle er med, idet man vil høre flere stemmer og dermed se ”sagen” fra flere forskellige perspektiver. På den måde kan man få mere ud af undervisningen.” (3m07, spørgsmål 4)

I **2009-undersøgelsen** er de tre klasser også forskellige. 3ø2009 har primært et ønske om spændende og afvekslende undervisning, der kan ”modvirke opmærksomhedsfald”. (21ø09) Elever bør være forberedte, engagerede og udvise aktivitet ved at svare på lærerens spørgsmål, selv om det er lærerens opgave at ”sørge for at folk følger med”. (17ø09) Man vil gerne indgå i et undervisningsfællesskab, men det skal skabes af læreren der skal ”involvere eleverne i selve undervisningen” (2ø09), så man kan ”blive udfordret med varieret og brugbar undervisning, som udvikler mig personligt som fagligt”. (3ø09) Der er ikke ønske om en autoritær lærer, men om en lærer der kan ”sørge for at man lærer noget - det skal ikke kun være gruppearbejde, hvor man selv har ansvaret”. (8ø09) Andre fokuserer på at stille kritiske spørgsmål, kræve indflydelse, at arbejde aktivt for at lære og have fokus på egen udvikling, men også respekt for hinanden, for undervisningen eller sammenholdet i klassen. Der er stort fokus på elevforberedelse (9 ud af 21), og hvis man ikke er forberedt, og derfor ikke ved hvad der foregår i timen, kan samarbejde eller indflydelse være lige meget.

3n2009 ønsker sig en mangfoldig og varieret, men også struktureret undervisning:

”Alsidedhed: En vekslen mellem forskellige arbejdsformer - f.eks. gruppearbejde, klasseundervisning og arbejde ved computeren. Struktur: Undervisningen skal pege frem imod et endeligt mål. Der skal være klare skel imellem forskellige emner i undervisningen, hvis ikke emnerne er forbundet. Hvis emnerne hænger sammen skal sammenhængen forklares logisk.” (1n09)

Læreren forventes ikke bare at skabe den gode undervisning, men også elevernes aktivitet. Han eller hun ”får elevernes interesse ved sin undervisningsform” (3n09) og skal som undervisningens handlende subjekt involvere eleverne, så ”alle får sagt noget, og på den måde vil alle elever også automatisk begynde at lave lektier, da de er sikre på de vil blive spurgt.” (21n09) Det er vigtigt at man ”respekterer at alle elever skal have indflydelse” (18n09), men man skal også være ”koncentreret og høre godt efter. Stille [...] spørgsmål hvis jeg er i tvivl” (12n09), og ”som lytter [være] god til at give læreren plads og ikke afbryde”. (19n09) Der er måske ikke noget at sige til at nogle lærere oplever at være dem der må gøre arbejdet.

I 3æ2009 er der større bevidsthed om at undervisning er et fælles projekt, der kræver ”en god dialog lærer og klasse imellem, hvor alle har mulighed for at bidrage med relevante elementer”. (3æ09) Kravene til eleverne og deres samarbejde er differentierede, og kravene til læreren omfatter en forpligtelse til at tilrettelægge undervisningen under hensyntagen til klassens personlige og faglige mangfoldighed. Variation handler her mere om undervisningsdifferentiering end om at modvirke kedsomhed: ”der skal være plads til forskelligheder - både personligt og fagligt”. (9æ09) Klassen kan være kørt træt i at tage ansvaret på sig, og der er lidt forbrugermentalitet over ønsket om at det alligevel er læreren der ”tager ansvar for undervisningen, og sikrer sig at Eleverne (og den enkelte Elev!), forstår det”. (11æ09) Mere overordnet er konklusionen at

”[h]vis eleverne er kommet til et punkt hvor der ikke laves noget, må læreren ændre undervisningen. Alle elever eller klasser lærer ikke på samme måde - selvom at læreren har gjort det på den samme måde de sidste 25 år!” (8æ09, spørgsmål 2) ”Vid hvordan din klasse har det, både hvad angår undervisning men også hvordan de har det med dig, og den måde du styrer undervisningen på. Snak med dem jævnlige og vid hvordan de føler undervisningen er, og snak med dem, om hvad de mener kunne være en bedre måde.” (3æ09, spørgsmål 6)

Der er således tendens til at lærerens ansvar ikke blot for undervisningen, men også for elevernes ’grunddydelser’: forberedelse, lydhørhed/engagement og aktivitet, er stigende fra 2007 til 2009, men også til at undervisningen forventes at være, og bliver mere varieret, og mindre præget af overhøring og tavleundervisning. Det sidste kan aflæses i opsamlingen af hvordan undervisning opfattes i samtlige spørgsmål, hvor sociale lære- og arbejdsformer spiller en større rolle i 2009 end i 2007. En øget kobling af teori og praksis og en større variation i arbejds- og undervisningsformer fremgår også af spørgsmål 5, hvor eleverne har beskrevet undervisning, som de har fået særligt meget ud af.

3.4.2. Ord og udtryk om undervisning og læring

For hver klasse har jeg samlet de ord og udtryk, der i besvarelsene siger eller antyder noget om læring/indlæring og relationen mellem undervisning og læring. Der er stor forskel på hvor meget de enkelte klasser formulerer sig om læring m.v. Det vil føre for vidt at gå i detaljer her, men overordnet bruger 2007-klasserne primært lære (noget, af nogen/hinanden, fra sig, ved at udtrykke sin viden). Den forventede læreraktivitet udtrykkes med ord og udtryk som skabe et jævnt niveau, styre, lede, sørge for, gennemgå lektien og stille spørgsmål til den læste tekst, mens eleverne mere passivt kan blive valgt, blive hørt og forventes at følge med, men også at kunne forklare noget for hinanden. Der er to der anvender hhv. indlæring og læring, og et udsagn om tovejskommunikation mellem lærer og klasse peger på en forestilling om at det sociale interaktionssystem undervisning har to deltagere: lærer og klasse. Der er også en enkelt henvisning til nærmeste udviklingszone.

Årgang 2009 adskiller sig fra årgang 2007 ved et ordvalg, der er mindre knyttet til overhøring, samt en bevidsthed om at læreprocessen er elevens proces, og at undervisningen er mere lærerig, når flere deltager. De bruger udtryk og formuleringer der viser en bredere opfattelse af hvad der bidrager til at de lærer bedre, ligesom ordvalget viser at en del elever er bevidste om læringsteoretiske og pædagogisk-didaktiske positioner som eget ansvar for indlæring, læringsstile eller -typer. Der er i 2009 også flere ord på sociale læreprocesser, hvor man lærer af hinanden, også selv om man ikke er på samme niveau, og hvor det kan være en læreproces at skulle forklare noget for såvel fagligt stærke som fagligt svage elever. Der er også sat ord på en anvendelsesorienteret læring, hvor man tester om man kan bruge det man har lært. Læring er mindre anvendt end indlæring, og ordvalget er gennemgående mere proces- end produktorienteret.

Det mere varierede ordvalg kan stamme fra de tre gymnasieår, men kan også skyldes at man i folkeskoler og på efterskoler har italesat læringsteori, pædagogik og didaktik i undervisningen, ligesom det kan hidrøre fra samtaler omkring middagsbordet i familier, hvor en eller flere forældre er lærere, pædagoger eller lignende. Og så kan det være et udtryk for at læring, indlæring, ansvar for egen læring mm. i det hele taget er almindelige udtryk i både den offentlige debat og i sammenhænge, der ikke tidligere er indgået i en læringsteoretisk eller pædagogisk-didaktisk diskurs, jvf. avisanalysen. Hvis det sidste er tilfældet kan det dog undre at indlæring er hyppigere anvendt end læring.

Fælles for de to årgange er desuden at der er spor efter en undervisning der anvender noget, der opfattes som en hånlige eller nedvurderende lærerfaçon, der har betydning for elevens deltagelse i eller

udbytte af undervisningen. Nogle lærere hakker eller rækker ned på elever, så de føler at de ikke dur til noget. Lærere bør i stedet tale på en måde der gør eleverne sikre. Derudover er det demotiverende hvis undervisningen ikke er varieret, men snarere ensformig, trættende, tør og uinteressant.

3.4.3. Relationen mellem undervisning og læring

Der er elementer i de unges opfattelse af undervisning og læring som er nogenlunde ens i 2007 og 2009. Det er fælles at læreren ses som undervisningens primære subjekt, men at eleverne med få undtagelser er klar over at det er og bliver dem der lærer. Mange opfatter aktivitet som vigtigt, men selv om der argumenteres for at et højt aktivitetsniveau bidrager til den enkeltes læring, kan deltagelse også være et mål i sig selv. Især i 2007, men også i 2009 er elevrollen beskrevet som forberedelse og en deltagelse, der består i svar på lærerspørgsmål, notatskrivning og opmærksomhed. I overhøring skal man stadig prøve at ramme det rigtige spørgsmål til det man har forberedt at ville svare, og det betragtes af mange som vigtigere at svare på lærerspørgsmål og 'sige noget' end at lære. Enkelte har erfaret at man lærer bedre hvis man i f.eks. gruppearbejde tager ansvar og tænker selvstændigt, men mange synes de får mest ud af det hvis de får præcise anvisninger på hvad de skal gøre og hvordan det skal gøres. Andre koncentrerer sig om tavlenoter:

"Jeg stiller de krav til mig selv at jeg følger med i undervisningen og tager noter. Jeg er ikke så pligtopfyldende med lektier altid, så jeg stiller mange krav til noter. Det er også en af mine store forventninger og krav - altså sammenhængende og gennemskuelige noter. Jeg synes også det er MEGET vigtigt med varieret undervisning, og ikke kun "forelæsninger"!" (16m07)

Eleven har ikke tænkt sig at arbejde for at lære - det overlades til læreren, der skal lave "sammenhængende og gennemskuelige noter", så eleven slipper for at forholde sig, men i et batesonsk 'smuthul' (Bateson, 1964/1971/1998, s. 85) lader læreren om læringen og holder sig til noter der kan reproducere til eksamen. En varieret undervisning skal modvirke den kedsomhed, der opstår når læreren snakker det meste af tiden, måske fordi eleverne ikke er forberedte og ikke indgår i en dialog, men nok også fordi man bør være passiv og ikke-forstyrrende, når en anden er i kontakt med læreren. Der er forståelse for at gruppearbejde kan befordre læring, men klasseundervisning er ikke et fælles projekt, og det opleves som et dilemma at man skal være aktiv og passiv på én gang.

Mellem 2007 og 2009 ser der ud til at ske en forandring, der manifesterer sig i at en større del af eleverne har et sprog for og en bevidsthed om både undervisning og læring, og der er flere forslag til hvordan undervisningen kan forandres og varieres, så den passer bedre til den enkeltes behov, og så eleven kan føle sig klogere ved timens slutning. Når det kommer til stykket formulerer eleverne sig dog forholdsvist traditionelt om lærer- og (især) elevrollen, og der er flere udsagn om gruppearbejde der ikke fører til noget, når man selv har ansvaret. Selvstændighed er svær at håndtere. Oplevelsen af læring er stærkest når det lærte kan anvendes aktivt i opgaver eller lignende, eller i en bred og livlig diskussion med flere synspunkter. Især det sidste synes dog mest at henvise til en ideal situation, og man kan overveje hvad det mere præcist er der bremser eleverne i at tage ansvar indenfor klassens rammer. Er det lærerne, eller er det endnu et batesonsk smuthul?

Det kan forekomme paradoksalt at eleverne i 2009, trods en højere bevidsthed om hvad der gavner deres læring, lægger endnu mere ansvar over på lærerne. Ikke alle er parate til at have ansvar for egen læring, og selv om man ved at det er bedst at være aktivt deltagende og spørgende i forhold til lærere og kammerater, er det ikke nemt at komme i gang med, og derfor bliver det også lærerens opgave at udfordre eleverne samt skabe og understøtte deres engagement og aktivitet, også lektielæsningen. Det gælder klassen som helhed, og det gælder elever der på forbrugervis forventer at læ-

rerer tilpasser undervisningen til netop ham eller hende. Selvstændigheden skal helst udfolde sig i trygge rammer som velplanlagte gruppearbejder, hvor læreren har defineret opgaven klart og entydigt. Selvstændigheden kunne også omfatte notatskrivning:

”Læreren skal være den egentlige underviser, lave notater fx i stikordsform så eleven selv skriver sine notater og ikke skriver ”efter” lærer hvilket jeg tror vil forstærke elevens forståelse af emnet.” (1æ09)

Når deltagelse betragtes som det vigtige, er det også en logisk konsekvens at en retfærdig karakter skal gives på baggrund af elevens indsats:

”læreren skal være retfærdig overfor eleverne, give karakter efter indsats og ikke kun efter hvor klog man er. Eleven der laver sine ting, men måske har svært ved faget er stadig en flittig og dygtig elev”. (10n 09)

3.4.4. Elevopfattelser af undervisning og læring

Det vil ikke give mening at lave en egentlig konklusion på den foregående gennemgang af udvalgte aspekter af elevundersøgelserne fra 2007 og 2009. Det er ikke alle undersøgte klasser der indgår, og de konklusioner, man kan drage på de tre dimensioner jeg har valgt at fokusere på her, er ikke entydige. Det vil kræve afvejning af undersøgelsens mange aspekter, før der kan konkluderes med andet end de antydninger som fremgår ovenfor. Perspektivet i at inkorporere udvalgte resultater i dekonstruktionen af indlæring og læring er også snarere at elevernes udsagn kaster yderligere lys på den hegemoniske diskursive intervention, som udskiftningen af indlæring med læring er udtryk for.

Der tegner sig en stor konservatisme i elevernes forestillinger om den gode undervisning, som også gælder deres lidt usikre forestillinger om relationen mellem undervisning og læring og deres egen rolle i læreprocessen. Den dominerende opfattelse er at læreren er det aktivt handlende subjekt i undervisningens sociale interaktionssystem, mens den ideelle elev er passiv og ikke-forstyrrende. Det anfægtes af elever som er sig bevidst at de selv skal være aktivt deltagende, og som kan formulere sig teoretisk om forholdet mellem undervisning og læring, men alligevel opfatter læreren som kilden til deres interesse, engagement og aktivitet. Undervisning opfattes som en interaktion mellem to parter: lærer og enkeltelev, som i den klassiske individuelle overhøring, eller lærer og klasse, som i Kapers masseopdragende klasseundervisning i 1900tallet.

For en der har arbejdet for og med at forandre og forbedre undervisning siden slutningen af 1970erne, er det svært at blive konfronteret med at bestræbelserne ikke alene kunne se ud til at have været forgæves, men måske endda har modarbejdet intentionen i den forstand at det kan være den forbedrede undervisning der har ført til at den i stadigt højere grad er opfattet som lærernes ansvar og arbejde, så eleverne kan forestille sig et højt serviceniveau, hvor de ikke selv behøver at arbejde. Anvendelsen af ord som indlæring og læring er mindre vigtig, fordi det kun i begrænset omfang er gennem ordvalget eleverne viser deres opfattelse af forholdet mellem undervisning og læring.

3.5. Afsluttende og perspektiverende overvejelser

Det kan hverken i ordbogsanalysen, i analysen af anvendelsen af indlæring og læring i aviserne eller i analysen af hvad Bjerringbro Gymnasiums lærere har skrevet om indlæring og læring bekræftes at forskellen mellem indlæring og læring er en dikotomisk modsætning, der kan legitimere en udskift-

ning af det ene ord med det andet. Indlæring optræder ganske vist sporadisk som forskelskonstruktion til læring, men tilsyneladende mere som udtryk for en bevidsthed om at forestillingen om en dikotomisk modsætning eksisterer, end for et kendskab til overførings- eller tankopfyldningspædagogik. Læring og indlæring har kunnet bytte plads, og har på skift været præget af en ubestemthed, der har gjort dem egnede som begrebsliggørelse af den komplekse og mangfoldige proces undervisning, ligesom de også begge har kunnet optræde som udtryk for selvstændige læreprocesser, der overskrides eller supplerer en oplæring i f.eks. sproglige eller matematiske grundbegreber og -færdigheder. Illeris' forestilling om at det skulle være nyt at læring omfatter både proces og produkt modsiges også af bl.a. den måde Egon Clausen anvender indlæring på i Clausen, 1970 (s. 70f).

Dekonstruktionen viser med andre ord at en hegemonisk diskursiv intervention ikke kan legitimeres af en modsætning mellem de to ord, og at det bevidste skift i ordvalg ikke har ændret opfattelsen af hvad der foregår eller burde forgå i undervisningen, men at den betydningsbredde som i en årrække har præget indlæring og som omfatter både proces og produkt, er overført til læring i takt med at læring har afløst indlæring. Modsætningen mellem et lærings- og et indlæringsbegreb spiller heller ikke samme rolle blandt lærere som hos læringsteoretikere. Forståelsen af indlæring ligger derimod hos flere lærere på linie med ODS, og det indebærer at man kan operere med indlæring af det der skal kunnes og vides, mens læring (eller indlæring) kan henvise til en læreproces der omfatter det flydende og foranderlige, hvor alt er i spil og til diskussion og det kræves at man er i stand til at analysere, argumentere og diskutere. Lærerne opfatter ikke undervisningsmetoder og -opfattelser som konstante og uflyttelige. Forandringerne er bare ikke knyttet til ordparret indlæring og læring, som lærerne i det hele taget har et mangetydigt forhold til.

Lærere er til gengæld meget bevidste om at læring kræver viden, eller som Luhmann formulerer det at 'kun kompleksitet kan reducere kompleksitet' (s. 30). Hvis ikke man har et beredskab af viden og kunnen, hvordan skal man så kunne forholde sig til hvad der er meningsfuldt og relevant, når man selvstændigt og aktivt former sin viden og forståelse? Det er ikke nemt at bibringe eleverne den forståelse, og det kan være en del af baggrunden for at lærerne er mere optaget af elevernes læreproces end af hvilke ord der bør sættes på deres egen undervisningspraksis.

Måske er læring også problematisk fordi ordet ligner verbet lære mere end indlæring gør, men helt mangler lære-verbets dobbelthed, fordi det netop bruges som oversættelse af 'learning', der kun henviser til den lærende. Både læring og indlæring kan dog henvise til både læreproces og -produkt (jvf. Illeris s. 11). Et forslag om at oversætte learning med 'lørning' er aldrig slået an, og der vil også være mere sproglig logik i at genopfinde 'lørning', hvis det er vigtigt at have et verbalsubstantiv, der dækker learning.

Inddragelsen af de foreløbige resultater af elevundersøgelsen tydeliggør at dekonstruktionen af indlæring og læring ikke kan afklare hvad der er på spil i den aktuelle pædagogisk-didaktiske diskurs og praksis, men at det også er nødvendigt at forholde sig til de anvendte forskelskonstruktioner, der bunder i forståelser af den historiske dimension af undervisningsbegrebet, som har provokeret mig, fordi jeg vidste at i hvert fald nogle af dem var åbenlyst fejlagtige. Det er jo ikke kun i en mere eller mindre specifik fortid at undervisning kan bestå i overhøring i en på forhånd lært lektie, hvor det svære ikke er at gengive hvad man har lært, men at finde det spørgsmål man kan bruge det lærte som svar på, jvf. 8k07 (s. 84). Eleverne i 2007 og i 2009 definerer i vidt omfang elevrollen som forberedelse og en deltagelse der består i at svare på lærerspørgsmål, i at tage notater og være opmærksom og ikke-forstyrrende. Det er baggrunden for den følgende udforskning af hvordan man historisk har opfattet undervisning og læring, og hvad der kan ligge i begrebet om undervisning.

2009-undersøgelsen viser at eleverne udvikler sprog og bevidsthed om undervisning og læring, men samtidig forventer at lærerne skaber deres engagement og nærvær, så der næsten foregår en kamp om hvem der skal gøre lærearbejdet. Når mange elever gerne så at det var læreren, kan det skyldes at de så har en større frihed til at fokusere på det sociale liv, "the unsettling mysteries of youth" (Wenger 1998, s, 6) der i 16-18-årsalderen ér det vigtigste for de unge, og også foregår i timerne, bag de opslåede computerskærme. Lærere kæmper for at motivere eleverne til at arbejde med at lære, og i *Ungdomsliv* er konflikten beskrevet som forholdet mellem en individualiseret identitetsudvikling og en institutionel individualisering:

"Individualiseringen af de unge i gymnasierne synes [...] at have ændret afgørende på det grundlæggende modsætningsforhold mellem pligt og lyst. Derfor er de unge ikke særlig tilbøjelige til at modtage den institutionelt individualiserede invitation til at engagere sig, det bliver meget let til en opfordring til at "de skal skabe sig lyst til det de skal". [...] Individualiseringen skaber et stærkt behov for at man kan opleve og positionere sig selv som et uafhængigt og selvstyrende individ, der selv påtager sig og tager ansvar for sit engagement eller ikke-engagement i undervisningen. [...] Men på den anden side fører den stadige kredsen om identitetsudviklingen ikke uden videre til at de unge finder motivationen i sig selv, og dermed kan de komme til at havne i det dilemma, at de på den ene side "vil selv" og på den anden side reelt er afhængige af en ydre autoritet, der presser dem i retning af at gøre det, de skal, når nu drivkraften ikke kommer fra en indre lyst og stemme." (Illeris et al., 2009, s. 90f)

4. De historiske afsnit - indledende overvejelser

Det der skrives er altid noget andet.
Og det der beskrives noget andet igen.
Imellem dem ligger det ubeskrevne
som så snart det beskrives
åbner for nye ubeskrevne områder.
Det er ubeskriveligt.
Selv om mørke defineres ved lys
og lys ved mørke
bliver der altid en rest tilbage.
(Af Inger Christensen: Det, 1969)

I 1953-54 underviste den da 18-19-årige Preben Wilhjelm i Agerskov skole i Midtjylland. Han var enelærer, og da skolen var toklasset indebar det at eleverne gik i skole hver anden dag. Skolens tidligere lærer havde efter 10 år som pensionist indvilget i at træde til, da man ikke kunne få embedet besat, men det fungerede ikke, og Wilhjelm blev ansat som erstatning. Undervisningen havde været præget af ”oplæsning i kor og aflirning af tabeller” (Wilhjelm, 2005, s. 14), og skolen var organiseret efter principper der hørte en svunden tid til, men havde overlevet fordi man ikke i 1899 havde ligestillet skoler på landet med dem i byerne, og selv ikke folkeskoleloven i 1937 havde ændret ved at mange skoler var mere præget af tradition og kontinuitet end af opfyldelsen af eksisterende love. I Agerskov betød det at skolekommissionen ved eksamen altid ville høre om det de formentlig selv var eksamineret i, da de gik i skole: ”Ganske uanset hvilket spændende pensum vi havde opgivet i de forskellige fag, så blev eksamen i geografi og bibelhistorie samlet omkring Palæstinakortet, og i historie ville kommissionen gerne høre om treårskrigen. Enkelt og forudsigeligt”. (Ibid. s. 25)

Wilhjelm var trods sin unge alder ikke ganske uerfaren med at undervise, og ser ud til at have gjort et stort arbejde for at gøre undervisningen spændende og givende og samle op på elever som endnu ikke kunne læse, selv om de snart skulle gå ud af skolen. Han kan også bruges til at nærme sig en forståelse af den undervisning der kunne praktiseres indenfor rammerne af den hverdagsundervisning, der var indført på landet med skolelovgivningen i 1814.

Historien om Wilhjelm som lærer i Agerskov illustrerer to forhold, der vil præge den følgende fremstilling af undervisning og læring i et historisk perspektiv. For det første kan historiske former for og opfattelser af undervisning og læring nuancere og differentiere de vantede forestillinger i fremstillinger, der berører skole- og undervisningsforhold. For det andet er der historisk tale om såkaldte usamtidigheder på uddannelsesområdet, der betyder at det der normalt opfattes som hørende til bestemte perioders materielle og bevidsthedsmæssige forhold, også kan findes i efterfølgende eller forgående perioder. Agerskov skole repræsenterer en sådan usamtidighed og Wilhjelm tilfører skolen noget, der gør mødet mellem ham og Agerskov skoles børn og forældre frugtbar og givende.

4.1. Fremstillingens form

Selv om historiske fremstillinger ofte fokuserer på det typiske eller karakteristiske vil denne fremstilling i overensstemmelse med det erkendelsesteoretiske udgangspunkt også inkludere det mang-

foldige og ubestemte så ”fortiden demonteres som stabilt objekt og historiciteten i stedet etableres som historikerens etisk motiverede brækjern over for traditionens fastlåsning af identitet og betydning.” (Dorthe Gert Simonsen, cit. Nevers, 2005, s. 150f) For ikke selv at drukne i mangfoldighed og ubestemthed har det været nødvendigt at arbejde systematisk med det store og forskelligartede materiale der er anvendt i det følgende. Noter til hver enkelt tekst er systematiseret og arkiveret efter tidskriterier, gennemarbejdet, og relevante passager er indført i en matrix under overskrifter, der er udbygget og forfinet efter de temaer og synsvinkler der tegnede sig. De enkelte temaer er samlet og ordnet i tidsafsnit, ligesom overvejelserne fra gennemarbejdningen. I skriveprocessen er der løbende dannet hjælpedokumenter efter tematiske, synkroner og diakrone kriterier.

Mange af analyserne er baseret på sproglige nærlæsning af lovgivning m.v. For ældre danske kilder indebærer det en oversættelsesproblematik der gør analysen usikker fordi den anvendte version ikke altid rammer originalen præcist. I reformationens kirke- og skolelov står der i den anvendte version om 3. lektie: ”Om eftermiddagen skal Terentius gennemgaas med dem, hvilken Forfatter de ogsaa skal lære udenad.” (DdK, III. stykke, pkt. a) På ældre dansk er formuleringen: ”Om eftermiddagen skal dennem forelæses Terentius huiulcken de oc skulle lære sig uden ad.” (Johnsson, 1973, s. 94) Som det ses formidler de understregede udsagn hver sin forestilling om hvad der konkret er foregået, og der er en præcisering af læreprocessens karakter i den ældre versions ”de skulle lære sig udenad”. Den slags usikkerheder er så vidt muligt søgt afspejlet i analyser og konklusioner. Den anvendte version af kirkeordinansen er den (1800tals)bearbejdning af den første danske oversættelse fra 1539, som er tilgængelig på <http://library.au.dk/materialer/saersamlinger/skolelove/> - ikke den let tilrettede version, der blev udgivet i 1542, og havde lovkraft. (Jensen, 1982, s. 49f)

Selv om fremstillingen i det store og hele holder sig til Danmark, vil jeg i det følgende præsentere nogle forudsætninger i klassisk græsk og hellenistisk opfattelse af undervisning og læring. Præsentationen bygger fortrinsvist på uddannelseshistorikeren H.I. Marrou (1904-1977) klassiske værk fra 1948: *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité* (engelsk version: Marrou, 1948/1981), som i modsætning til ældre værker om emnet ikke udelukkende bygger på Platon (427-247 fvt.) og Aristoteles (384-322 fvt.), der her betegnes som pædagogiske teoretikere, hvis teorier ikke er praktiseret. Han trækker også Isokrates (436-338 fvt.) frem som en undervisningspraktiker, der måske ikke er så vidtskuende en teoretiker som Platon, men til gengæld har en almindende og oratorisk undervisningspraksis som ifølge Marrou har betydning for senere tiders dannelsesbegreb. (Ibid. s. 79)

4.2. Undervisning i antikken (meget) kort

Det er centralt i europæisk tankegang at udformningen af Europas institutioner og tænkning bygger på klassisk kultur. Det er dog ikke hele sandheden: kristendommen, som længe definerede Europa, udspringer af mellemøstlig jødedom, og Europa påvirkes af arabere, kinesere, indianere, afrikanere og andre man har kontakt med, ligesom lokale forhold i enkelte lande og områder spillet ind, så institutioner og tankegange er forskellige. Forestillingen om Europas kulturelle enhed har dog stærke og dybe rødder, og lande har været tilbøjelige til at argumentere for deres institutioner med henvisning til klassisk kultur og organisering, også selv om man som nazistpartiet i 1930ernes Tyskland var modstander af det demokrati, der ellers betragtes som en del af den klassiske arv.⁶⁴

⁶⁴ En propagandafilm skildrer tysk kulturhistorie i hurtige overblændinger som binder nazismens kunst sammen med den romerske via tyske middelalderbilleder og -statuer. (Bredsdorff og Engels, 1980)

Disse forestillinger har betydning for den historiske udformning af uddannelsesinstitutioner og undervisningsmetoder samt for opfattelsen af relationen mellem undervisning og læring. Den lange periode med katolsk enhedskultur har bidraget til overlevelse af hellenistiske træk, og beskrivelser af antikke undervisnings- og læreformer kan bruges i forståelsen af undervisning og læring. Tekster fra uddannelsen af egyptiske skrivere i det 14. årh. fvt., og materiale om 'græsk' undervisning fra hellenismens egyptiske kerneområde⁶⁵ kan anskueliggøre konkrete undervisningsformer.

"[C]lassical education did not attain its own distinctive form until after the great creative epoch of Greek civilization. We have to wait until the Hellenistic era before we find it in full possession of its own specific forms, its own curricula and methods. Once it reached maturity, however, the inertia that is characteristic of all the achievements of civilization - and particularly of any phenomena connected with educational routine - enabled it to preserve its structure and methods for many centuries without any important change." (Marrou, 1948/1981, s. ix)

Allerede fra det egyptiske Ny Rige (1551-1070 fvt.) findes 'moraliske tekster' som skriwerelever har afskrevet. (Holm-Rasmussen, 1995, s. 27ff, Friisberg, 1988, s. 12ff) De fremhæver skriverhvervet i modsætning til en række andre erhverv, der beskrives som plagsomme og fysisk krævende, men skoser også elever for at være dovne, drikfældige, optaget af kvinder, spil og hvad man ellers kan bebrejde ungdommen. Ny Riges samfund er centralistisk opbygget, og skriveruddannelsen har været udgangspunkt for at blive præst (Manniche, 2000, s. 124) eller embedsmand, så idealet har været en person, der "behersker sig og kender sin plads i samfundet." (Holm-Rasmussen, 1995, s. 29)

Marrous bog er skrevet på baggrund af 1930ernes fascistiske styreformer, og er et forsøg på at genetablere historien om det civiliserede, forstået som det ikke-fascistiske og især ikke-tyske Europas konkrete forbindelse til den græsk-hellenistiske oldtid. (Ibid., bl.a. s. ix og 99) Bogen har været det primære værk om antik uddannelse og undervisning med en status på linie med Philippe Ariès' bog om barndommens historie, men dens 'monolitiske' karakter udfordres af nyere forskning. (Hawhee, 2004, s. 6 af 11) Bogen har dog et væld af oplysninger om mål og metoder i den faktiske undervisning (Sutherland, 2006), ikke blot Platons og Aristoteles' forestillinger om undervisning.

I klassisk græsk tid fokuserer Marrou på Isokrates (436-338 fvt.), en praktiker med en pædagogisk varieret undervisning (Marrou, 1948/1981, s. 47) i modsætning til den aristokratiske dannelsesstraditions blanding af erotik og mentorforhold. Isokrates kombinerer principper og teorier med studier af eksempler og modeller samt praktiske øvelser og 'peer-assessment' (ibid. s. 85), og målet er "mastery of speech" og en vis almindelse. Flere elever markerer sig senere som gode politikere (ibid. s. 86) med forståelse for det daglige liv og de politiske realiteter. (Ibid. s. 89) Isokrates betragtes også som ansvarlig for den "predominantly literary tone" (ibid. s. 80) i europæisk uddannelse.

Kilderne til den senere hellenismes undervisning er primært fra Egypten, hvor der er fundet lærebøger, der i deres opbygning viser hvordan undervisningen er grebet an - herunder en lærebog i elementær bogstavering: Pollux: *Onomasticon* (ibid. s. 458), hvis stringente systematik udspringer af det græske alfabet. Bogstaverne er lært som navne, mange har 2 eller 3 stavelser. Lydforbindelsen til bogstavets anvendelse i sproget har været svag, og en lydbaseret pædagogik ikke oplagt.⁶⁶ Bogstaverne er lært som en remse, der i romersk tid skulle kunnes forfra, bagfra og forfra/bagfra. (Mar-

⁶⁵ Hellenismen starter med Alexander den Store 334-325 fvt. og er hos Marrou en periode hvor græsk sprog og kultur med centrum i Egypten dominerer middelhavsområdet - før Augustus og kejserriget. I nyere tolkning er hellenisme den sammensmeltning af græsk og orientalsk kultur der dominerer Romeriget, og som kristendommen udspringer af.

⁶⁶ Encyklopædien betragter navnene som udsprunget af behovet for at lave remser, men som ABC-visen for det nye danske alfabet i 1948 viser, så behøver bogstavnavne ikke have flere stavelser for at man kan lave remser og sange.

rou, 1948/1981, s. 151) Marrou mener at det primært har handlet om at lære at læse, mens egyptiske skrivere primært skulle lære at skrive.⁶⁷ Lærernes kvalifikationer beskrives dog tvetydigt: "Anyone who could read was considered capable of setting himself up as a teacher - he simply had to remember what he had learned at school"; men taler alligevel om "the reading and writing school". (Ibid. s. 146 + 148) Det er svært at vurdere skrivefærdighedens omfang, også fordi Marrou kan have overdrevet omfanget og betydningen af den uddannelse der i bogen betegnes som 'secondary school'.

Når bogstaverne var lært kom turen til stavelserne. Her blev bogstavnavnene koblet til det lydligesprog med udgangspunkt i lister med stavelserne i systematisk orden: først alle stavelser med en konsonant og en vokal i alfabetisk rækkefølge: beta-alfa siger ba, beta-ei siger be, beta-eta siger be. (Marrou, 1948/1981, s. 151) Dernæst alle stavelser med tre bogstaver, i 4.årh. fvt. (ibid. s. 152) ved at tilføje en konsonant til de to bogstaver i den første liste: beta-alfa-gamma siger bag, beta-ei-gamma siger beg, beta-eta-gamma siger beg, beta-iota-gamma siger big. Endelig de mere komplekse stavelser med mere end tre bogstaver. Ud over koblingen til det lydligesprog kan den systematiske udenadslære også begrundes i den græske og den romerske skrifts manglende adskillelse af ord - man har skullet kende stavelserne for at kunne gruppere bogstaverne så de gav mening. (SDE, oplag skrift, sign. Ebbe Spang-Hansen.) Fokuseringen på stavelser kan bunde i at den tidligst dokumenterede græske skrift, Linear B fra sen bronzealder, er en stavelsskrift bestående af godt 80 tegn, som alle repræsenterer en konsonant og en vokal i den orden. (Nosch, 2002, s. 158f).

Når man bemestrede stavelserne kom turen til ord med en tilsvarende systematik, hvis første trin var ord på én stavelse. I de bevarede lister forekommer ord, som i datiden var ude af brug eller meningsløse, men blev valgt fordi de var vanskelige: "The aim was not to make things easy for the child but to give him the hardest things first, in the belief that once those were mastered the rest would follow of its own accord." (Marrou, 1948/1981, s. 152). Listen over ord med tre eller flere stavelser består af homeriske navne samt guder, floder, måneder og medicinske specialord.

"Perhaps all this was some kind of remote preparation for reading the poets, but the general impression is that these words were chosen because they were so difficult to say [...] Rare words like these were even made up into phrases, as absurd as they were unpronounceable, each phrase containing all the twenty-four letters of the alphabet used once only [...] Children were trained to say them as quickly as possible because they were supposed to help pronunciation and eventually get rid of any "faults of speech". (Ibid. s. 152f)

Ifølge Marrou er systemet uændret fra 3. årh. fvt. til 4. årh. evt. Tilsvarende lister genfindes i ældre danske læsebøger (s. 149) og i 1800tallets 'indbyrdes undervisning' (Skovgaard-Petersen, 1985 s. 152f), som også bruger ord der er uden for børnenes erfaringsverden (s. 243).

Når alle stavelser og ord var lært begyndte man at læse: først korte sammenhængende tekster fra Homer, Euripides m.fl. med skilletegn mellem stavelserne. Efterfølgende lidt længere tekster og digte fra papyrusruller uden skilletegn i hvad der betegnes som scripta continua. (Marrou, 1948/-1981, s. 153) De anvendte tekster har dannet en kanon, og de samme tekster bruges i kendte pædagogiske antologier samt i de citater som forfattere århundrede efter århundrede har brugt fra 'klassikerne'. (Ibid.) Ligesom det øvrige skulle disse tekster læres udenad, så de kunne reciteres. Det er antageligt foregået som recitation i kor efter lærerens diktat, men Marrou nævner det ikke.

Det systematiske og standardiserede er også fremtrædende i hellenismens 'secondary school'. (Ibid. s. 160) Matematik og naturvidenskab er stort set fraværende i både grundskole og ungdomsuddannelse - det vi i dag kalder græsk matematik er især formuleret mellem ca. 350 og ca. 200 fvt. (Struik

⁶⁷ Læsefærdighed har nu også været vigtig i Egypten. (Manniche, 2000)

1948/1966, s. 58) Det er primært en litterær dannelse med fokus på klassiske tekster som studeres ved deklamation af teksten, tekstforklaring i form af katekisation⁶⁸ over faktuelle forhold (Marrou, 1948/1981, s. 168) samt den moralske lære af personernes handlinger. Det betegnes som 'grammatik', som altså ikke kun henviser til 'sprogstruktur', men til 'læren om (skrift)sproglige ytringer'.

Tydeligst er systematikken i 'composition' eller udformning af (skrift)sprog. Læreren⁶⁹ kaldes her 'rhetor', så mundtlig retorisk udfoldelse er det endelige mål. De systematiske skriftlige øvelser skal lede frem til kunsten at holde en formfuldendt tale, og handler om at kunne skrive i forskellige former af stigende sværhedsgrad, startende med 'fabel': en (gen)fortælling med vægt på fire kvaliteter: korthed, klarhed, ægthed og korrekthed. Næste trin er 'narration' eller fortælling med egne ord, som foruden de 4 kvaliteter skal indeholde 6 elementer (subjekt, handling, tid, sted, måde og årsag) og vælge mellem 5 'slægter' og 3 eller 4 'arter' (mytisk, poetisk, historisk eller samfundsorienteret). 3. trin er 'cria' eller fabel i vores forstand, stadig efter nøje fastlagte regler, og de følgende udvider både muligheden for at argumentere og reglerne for hvordan det foregår. Man skal også kunne gennemskrive sin tekst i alle bøjningsformer af de anvendte ord. (Ibid. s. 172ff) Marrou undrer sig, og forklarer den tunge systematik med grækernes hang til pertentlighed og deres ødsle tidsforbrug:

"A modern reader is struck by the excessively meticulous [pedantisk], legalistic, dogmatic character of these exercises. This becomes all the more noticeable as we go higher up the scale, until in the teaching of rhetoric proper it becomes the dominant feature." (Marrou, 1948/1981, s. 175)

Den græske kultur søgte legitimitet og forbilleder i fortidens mytiske og historiske univers og prioriterede en systematisk indpodning af fortidens værdier i form af nøje gengivelser af ikke bare det berettende indhold i fortidens fortællinger og andre kulturelle ytringer, men også deres formale aspekter. Skriftlighed var ikke et medie i egen ret, men tæt knyttet til mundtlighed: "In theory the rhetor was a person who taught the art of speaking (and writing, for the Ancients looked upon the two things as inseparable)". (Marrou, 1948/1981, s. 172.)

I forhold til pædagogikken i hellenismens grundskole, er Marrou undren endnu mere eksplicit:

"We may well be surprised by such extraordinary teaching-methods, that presented the child with such difficulties at such an early stage [...]. The only parallel I can think of is to be found in our classical music: ancient collections for beginners, such as Bach's *Little Clavier Book for Wilhelm Friedemann Bach* [...] begin with a "first lesson" [...] for beginners, but then immediately go on to pieces that soon become really difficult."⁷⁰ (Marrou, 1948/1981, s. 153)

4.2.1. Arven til eftertiden?

Forestillingen om at det skal være vanskeligt at lære og at beherskelse af det svære sikrer at det lettere forståelige eller udførbare læres i dén proces, kan betragtes som en hellenistisk didaktisk opfattelse, der kan have perspektiver for en historisk gennemgang af undervisning. Også den systematiske oplæring i sprogets aspekter og elementer kan betragtes som en del af en hellenistisk forestilling om undervisning. Marrou forstår ikke de beskrevne systematikker, og anerkender ikke deres pædagogisk-didaktiske værdi, og man kan spørge om forestillingen om at man gennem systematisk oplæring i skriftlighedens elementer uden videre kan opnå forståelse af en helhed, eller at beherskelse

⁶⁸ Det er ikke klart hvad der i denne forbindelse nærmere forstås ved katekisation, der på græsk betyder undervisning.

⁶⁹ Den der har oversat Marrou til engelsk skriver '(school)master', ikke 'teacher'. Den græske betegnelse (jvf. Marrou, 1956, s. 144) kan jeg ikke læse. I det følgende anvendes mest 'lærer', men også 'skoleholder' hvor det er relevant.

⁷⁰ *Klavierbüchlein für Wilhelm Friedemann Bach* består ikke af ét let og mange svære stykker, men er en blanding af tekniske eksempler, øvelser, uddrag af og hele stykker Der er også tomme nodesystemer så man kan komponere. Se http://imslp.org/wiki/Notebook_for_Wilhelm_Friedemann_Bach_%28Bach,_Johann_Sebastian%29

af det svære betyder at man får det lettere med i købet, hører til begrebet om undervisning og forestillingerne om de læringsmæssige konsekvenser. Man kan også spørge om der er tale om noget lignende, når moralske tekster i kollokviebøger fra 1000tallet og senere ligner de egyptiske.

Der er andre elementer i Marrou's beskrivelse af hellenistisk uddannelsesorganisering og -tænkning der kan genfindes i dansk uddannelseshistorie, eksempelvis den manglende anseelse af især de lærere der underviser i elementær skriftlighed. Grundskolelærere betragtes i klassisk tid med foragt, fordi de bliver betalt for deres ydelser (Marrou, 1948/1981, s. 31), og fordi det er en profession som alle og enhver vil kunne udøve (ibid. s. 146f), jvf. Grundtvig der i Rigsdagen siger at "den første Underviisning skal derfor indskrænke sig til noget meget Lidet i Tidsudstrækningen, da det at kjende Bogstaver og lægge dem sammen, som en æret Rigsdagsmand her har udtalt, læres bedst hos gamle Koner." (Grundtvig: Tale i Rigsdagen 18/12 1855. Borup og Schrøder, 1929, s. 221)

Lærernes manglende prestige og uddannelse kan bidrage til at forstå voldens rolle i undervisningen af børn. Marrou mener at elevens manglende læring opfattes som opsætsighed af læreren, som "had one method to fall back on, and he never failed to make use of it: corporal punishment". (Marrou, 1948/1981, s.158) Voldens omfang i hellenistiske skoler er beskrevet kunstnerisk i Herondas' 3. mime fra 3.årh. fvt., (ibid. s. 159), hvor en mor bringer sin søn til skoleholderen, så han kan få bank, måske fordi eleven hører under skolens jurisdiktion, som når der i Viborgs skolelov fra o. 1600 er hjemmel for at hjemmeboende elevs forældre kan forlange at skolen straffer dem for dårlig opførsel i hjemmet. (Blache, 1866, s. 132) Læreren med "stick in hand" (Marrou, 1948/1981, s.159) har som middelalderens lærer med ris og ferle været en symbolsk og skrækindjagende figur.

'Tankpasserpædagogik' er også i 1948 en konstruktion, som bruges af Marrou: "Teachers had no idea how to make learning easy for their pupils except by spoon-feeding them, in the way modern educationists detest. [...T]he teacher's job was simply to go on repeating the same thing over and over again until the child saw the light." (Ibid. s. 158) Hvorfor det skal kaldes 'spoon-feeding' står mig ikke klart. Gentagelserne tyder snarere på mesterlære, hvor oplæring bl.a. kan være en funktion af gentagelse og indøvning af processer, til de 'sidder'. (Nielsen og Kvale, 1999b)

Isokrates, som hører til i klassisk tid repræsenterer en undervisning der på den ene side har træk til fælles med den omstændelige hellenistiske undervisning, som den kan have influeret på, men på den anden side synes at have været mere pragmatisk og resultatorienteret og mindre dogmatisk og bagudskuende. Det er en dimension, som kan være gået tabt i hellenismen, og det må derfor i første omgang stå åbent om hans pragmatiske pædagogisk-didaktiske former og tankegang kan genfindes historisk. Men det er vigtigt at understrege at den systematiske opdeling i teori, eksempler og øvelser, der er fremtrædende i **DdK** ifølge Marrou netop også findes hos Isokrates.

I antikken ser den forventede læring dels ud til at handle om opbyggelse af kunnen i forhold til hvad man kunne betegne 'skriftlighedens elementer', dels i videre forstand om opbyggelse af kompetencer, til eksempelvis en karriere som politiker, herunder en form for almen dannelse:

"As an element in Hellenism the ephebia [ungdomsuddannelsen] was a powerful hellenizing form: anyone who had received a Greek education was a Greek." (Marrou, 1948/1981, s. 110)

5. Undervisning i middelalderen

Afhandlingen beskæftiger sig med undervisning i skriftlighed, så det giver ikke mening at tale om undervisning før der i Danmark er en skriftlighed af et vist omfang. I de fleste fremstillinger er indførelse af skriftlighed koblet til den katolske kirkes og statsmagtens etablering, men selv om Harald Blåtand (konge ca. 940-985) på den store Jellingesten hævder at have gjort danerne kristne, er det ikke klart hvad og hvem det omfatter. Danmark er efter alt at dømme først integreret i den katolske kirke fra midten af 1000-tallet, hvor det store danske kirkebyggeri tager sin begyndelse.

Før dette tidspunkt taler vi i Danmark om vikingetid som noget der er adskilt fra den middelalder, der i en bred europæisk sammenhæng dækker over et langt større tidsrum, uanset hvordan man definerer dens begyndelse. (Hørby, 1991, s. 16ff) Middelalderen er i Danmark en relativt kort periode, her afgrænset af vikingetidens slutning i eller efter midten af 1000-tallet og reformationen i 1536⁷¹, og er karakteriseret ved integration i et katolsk fællesskab, opbygning af primært kirkelige institutioner og anvendelse af og oplæring i den katolske kirkes latinske sprog. Det vil i det følgende blive præciseret når der henvises til europæisk middelalder og det ikke fremgår af konteksten.

Historien om undervisning i dansk middelalder kan ikke adskilles fra historien om undervisning i det Europa, der blev defineret som 'kristenheden', og hvor kirken ofte var bedre til at binde tingene sammen end kejserdømmet. Det er heldigt, for i Danmark er der ikke meget kildemateriale om middelalderens skole og undervisning. (KLNLM, opslag *skolebøger*, sign. Niels Haastrup) Der er i det hele taget ikke meget kildemateriale om dansk middelalder. Dokumenter og bøger er gået tabt ved brande eller som følge af tidens tand. En del er som Angersfragmentet (s. 15, note 5) genanvendt i bogbind, men der gik også meget pergament til ved Det Store Bilager i 1634⁷², fordi det stive pergament "var velegnet til de mange krudtrør, som skulle bruges til festfyrværkeriet". (Roesdahl, 2004b, s. 250) Man kan derfor blive nødt til at inddrage europæiske undervisningsstrukturer og -former i vurderingen af de danske, selv om man skal være forsigtig med at drage for mange konklusioner.

5.1. Skriftlighed i middelalderen

5.1.1. Skriftlighedens indførelse - runerne

Spørgsmålet er hvornår og i hvilken form skriftligheden er indført i Danmark, og hvilken betydning den får. Den almindelige antagelse har været at der er tale om en eksklusiv latinsk skriftlighed, der udfolder sig inden for gejstligheden i vid forstand. Det er imidlertid ikke hele historien, for der er skriftlighed i Danmark fra omkring 200 med runer, der rideses/ristes i træ, ben og metal, senere også sten, og anvendes til meddelelser, navngivning, mærkning af genstande og indskrifter af historisk eller magisk karakter. Runer er formet, så de kan rideses i træ: Lodrette stave rideses på tværs af træets årer, mens tværstave er skrånede, så de ikke følger årene. (Sawyer, 1988, s. 12) De fleste bevarede

⁷¹ Erik Ulsig skiller ved 1523 (Busck og Poulsen (red.), 2000, s. 46) og *Renæssancens Danmark* ved 1500 (Bach Nielsen et al. (red.), 2006). Reformationen er valgt her, fordi den synes at have betydning for uddannelse og undervisning.

⁷² hvor Christian IV holdt et efter danske forhold enormt repræsentativt pragtbryllup for sin søn, den udvalgte prins.

indskrifter er i sten, måske fordi bevaringsforholdene for træ og ben er dårligere end i Norge, hvor der er mange middelalderlige småindskrifter i bl.a. Bergen. (Hørby, 1989, s. 302) Lignende fund er i mindre omfang gjort i Ribe og i Lund. Runer har været transnationalt gangbare og skriften udvikler sig selvstændigt, men inspireret af latinsk skrift. (Moltke, 1976, s. 55f) I Danmark er runer anvendt til midten af 1300-tallet. På Gotland og i Dalerne er de påvist i hhv. 1600- og 1800tallet. (SDE, opslag *runer*, sign. Marie Stoklund.)

Hvad der ikke kan påvises er hvordan runekunsten er videregivet. Futharken, som runealfabetet kaldes efter de første seks tegn, er i udgangspunktet fællesgermansk, men udvides mellem 400 og 800 fra 24 til 28 tegn i England/Friesland, mens den i Skandinavien reduceres til 16 tegn, bl.a. ved at fjerne ikke-anvendte runer. (Moltke, 1976, s. 144) Ændringen er alfabethistorisk logisk, og Moltke foreslår at den kan have indebåret en standardiseringsinstans, evt. kongelig. (Ibid. s. 145) Man skal næppe forestille sig en runeskole: familie, arbejds- eller skibskammerater må have stået for oplæringen i de fleste tilfælde. Runerne har haft navne ligesom de græske bogstaver, men i modsætning til latinske. (Ibid. s. 30f) I vikingetiden er skriften fællesskandinavisk, men der kan omkring 1000 påvises træk, der tyder på en deling i dansk og svensk. (Sawyer, 1988, s. 218 og 271)

Skriften udvikler træk der tyder på et højt anvendelsesniveau, bl.a. forkortelser (ibid. s. 197) og noget der tolkes som kursivskrift. (Ibid. s. 12) I Bergen viser det righoldige middelalderlige fundmateriale at en daglig skriftlig kommunikation har kunnet foregå med runer i et internationalt handelsmiljø. Der er pinde med meddelelser og pinde med ejermærker. (Hørby, 1989, s. 302) I Grønland findes et eksempel på at en genstand, en ske, er mærket med sit navn: *shon* = ske (Jette Arneborg: "Nordboliv i Grønland", Roesdahl (red.), 2004a, s. 363), og det kan have en funktion i forbindelse med oplæring i skriften⁷³. Eksempler på at vokstavler er brugt til runeskrift har dog ikke med oplæring at gøre. (Roesdahl, 2004b, s. 250. Hørby, 1989, s. 311)

På grund af den begrænsede mængde fund er det usikkert hvor bred anvendelse runerne har haft i Danmark, men langt op i middelalderen har håndværkere lavet både religiøse og verdslige runeindskrifter i puds og sten. (Moltke, 1976, s. 342ff. Markvad, 2003, s. 127f) Runer er også brugt som tal på tagtømmer i kirker og til kalendere (Roesdahl, 2004b, s. 249), og findes på døbefonte, kirkeklokker, røgelseskar m.v. fra især 1100- og 1200tallet, men også 1300tallet. (Moltke, 1976, s. 360) Runer kan således have indgået i den faglige oplæring i en række håndværk.

Runer ser gennemgående ud til at have været forbeholdt korte og fortrinsvist verdslige meddelelser på folkesprogene i modsætning til latinsk skrift, der som udgangspunkt er knyttet til kirke, adel og konge, og mest er brugt til tekster på latin. (Roesdahl, 2004b, s. 240) Runer har derfor repræsenteret en dagligdags og folkeligt funderet meddelelsesform, mens den latinske skrift har repræsenteret den religiøse og i et vist omfang også den verdslige magt. En undtagelse er Sven Estridsens runemønter fra o. 1070. (Moltke, 1976, s. 321) Lange runetekster som *Codex runicus* fra o. 1300 må derimod tolkes som udtryk for en antikvarisk interesse i overklassen. (Roesdahl, 2004b, s. 240 + 249)

Når runeskrift har eksisteret i flere hundrede år efter indførelsen af latinsk skrift, kan det skyldes at den var mere egnet til nordiske sprog end den latinske skrift. Officielle dokumenter på dansk er dog indtil 1200tallet skrevet med karolingiske minuskler, der i det hele taget er brugt til både latin og flere europæiske folkesprog. (Fenger, 1989, s. 32) Forestillingen om at befolkningen var analfabeter når de ikke kunne læse og skrive latinske bogstaver er således ikke hele sandheden, men udbredel-

⁷³ Ideen er udkastet af Jane Mondrup, som er uddannet arkæolog.

sen af runerne kan ikke dokumenteres. Runer ser ud til at miste betydning i Danmark da gotisk skrift vinder indpas fra 1200tallet.

I og med at kunsten at riste eller skrive runer har haft en vis udbredelse til markering af navne og til håndværksbrug, må oplæring i skrivespektet have været vigtigere end læsefærdighed. (Roesdahl, 2004b, s. 247) Teksterne var korte og en flydende læsefærdighed derfor ikke så afgørende. De rejste sten var ikke officielle meddelelser på samme måde som de athenske steler, der kundgjorde vigtige beslutninger. (Damsgaard-Madsen, 1977, sp. 67) Udover at erindre om personer og begivenheder har runesten markeret noget magtfuldt og magisk, også for dem, der ikke kunne læse det skrevne. Læsefærdighed på dansk blev vigtigere efter indførelsen af gotisk skrift (**SDE**, opslag *gotisk skrift*, sign. A. Leegaard Knudsen og Poul S. Larsen), og især da bogtrykket fra 1400tallets slutning gjorde læsefærdighed folkelig med religiøse og ikke mindst underholdende udgivelser på dansk.

At tale om hvordan forholdet mellem undervisning og læring i relation til runekunsten har været giver ingen mening, så længe man ikke har kilder til hvordan oplæringen er gået for sig. I lyset af Moltkes forestilling om kongelig indgriben i omformningen af runealfabetet er det dog ikke umuligt at forestille sig et 'runecenter', hvor standarder er fastlagt, og normer for mere komplekse indskrifter har kunnet læres. Folkeviser som 'Hr. Peder kasted' runer over spange' knytter runekunsten til adelen, men det er formentlig en senere forestilling.

I forhold til **skriftlighedens funktion og betydning** ser runer ud til at fungere på et andet plan end middelalderens øvrige skriftlighed, fordi der alfabethistorisk set er tale om et ungt alfabet (Moltke, 1976, s. 32 +53), men også fordi runerne mest er anvendt til korte beskeder eller markering af ejerskab med mærker eller navne; funktioner som kan indebære **hukommelsesstøtte** og **genfindelighed**, men hvor **foranderlighed og søgbarhed** er mindre relevante. Runesten, døbefonte m.v. har til gengæld haft en **udbredelse**, der i både hedensk og kristen sammenhæng kan omfatte noget magisk. Runerne har formentlig overlevet længst som tal - til nummerering af bygningstømmer og til udregninger, hvor de kan have fungeret parallelt med og på samme måde som romertal, der nok mest er anvendt af dem der havde kendskab til latin og kunne gennemskue bogstaverne.

5.1.2. Skriftlighedens indførelse - den latinske skrift

De anvendte historiske oversigtsværker tillægger indførelsen af latinsk skrift overordentlig stor betydning. Det hænger givetvis sammen med at anvendelsen af latinsk skrift almindeligvis markerer overgangen til hvad historikere kalder 'historisk tid', hvor skriftlige kilder er til rådighed i et vist omfang. Når Ole Fenger i Gyldendal og Politikens Danmarkshistorie bd. 4 om tidlig middelalder (1050-1250) skal vurdere betydningen af latinsk skriftlighed, fokuserer han på bevaring og overlevering af lovtækster, juridiske dokumenter og historieskrivning, men også på at kunne

"styre og kontrollere større geografiske områder [...] Uanset de negative følger [...] er der ingen vej tilbage. Når skriften tages i anvendelse [...] er samfundet ændret én gang for alle. Og et skel indført mellem dem der mestrer kunsten, og analfabeterne, som må nøjes med billederne og en skrøbelig hukommelse." (Fenger, 1989, s. 369.)

Troels Dahlerup skriver i samme værks bind 6 om 1400tallet:

"Det var en ny kultur, der var på vej. Tidligere havde man i høj grad måttet stole på hukommelsen. Reformatoren Peder Palladius, der var født i Ribe i 1503, berettede med stolthed, at skønt hans fader manglede enhver form for lærdom, kunne han samtlige søndagevangelier på fingrene. Denne udenadslæren var nu på retur; det var nok så bekvemt at opfriske hukommelsen med et kig i bogen." (Dahlerup, 1989, s. 330)

Anders Bøgh beskriver i en artikel i *Middelalderens Danmark* hvordan

”[s]krift gav muligheder for at påvirke forholdene på en ny måde med nedskrevne love, aftaler og dispositioner, som ingen kunne løbe fra bagefter”. (Bøgh: ”Kongen og hans magt”. Ingesman et al. (red.) 2001, s. 65).

At skriftlighed har betydning for individer og samfundsudvikling er uomtvisteligt, men som det vil fremgå i det følgende er tidsperspektivet i skriftlighedens sejr over en hukommelsesbaseret mundtlighed foregået over betydeligt længere tid end i hvert fald Fenger og Dahlerup hver for sig lægger op til. Samtidig virker den nedladende omtale af den skrøbelige hukommelse, som man har måttet ”nøjes med” eller ”stole på”, mere som en forskelskonstruktion til en beskrivelse af den positive virkning af den nye skrivekunst, end som en beskrivelse af den funktion som hukommelsesbaseret viden har haft, og som stadig er en levende og beundringsværdig realitet for Peder Palladius.

Også Bøghs udsagn om at ”ingen kunne løbe fra” nedskrevne love, aftaler og dispositioner må relativiseres. Det juridiske felts stigende betydning i middelalderen viser at dokumenter trods skrift og segl gav anledning til langvarige juridiske stridigheder. At lovgivning foreligger i skriftlig form betyder heller ikke at man retter sig efter den, som man kan se af de mange gentagne lovbestemmelser⁷⁴. Der var ingen udøvende magt til at holde øje med at love blev overholdt⁷⁵, og skriftlighed trængte ikke altid igennem til den brede befolkning, trods højt læsning fra prædikestolen, der dog i 1700-tallets slutning stadig ikke var noget der havde bøndernes opmærksomhed. (Præsteindberetninger om helligdagens forsømmelse, 1773. Lund, 1990, s. 34ff)

Det kan også blive svært at sandsynliggøre at værdien af at lære udenad var på retur omkring 1250 (Fenger) eller i 14-1500-tallet (Dahlerup). Udenadslære er dominerende i praktisk taget hele undervisningshistorien. Efter reformationen skulle katekismen kunnes udenad, ”for først da kunne man være sikker på, at de havde tilegnet sig stoffet”. (Appel, 2006, s. 188) I beskrivelserne af undervisning i både det 19. og det 20. årh. er udenadslære også et dominerende træk:

”Min skoletid husker jeg som stærkt ritualiseret. [...] Vi havde salmevers for til hver religionstime. Blev ens navn råbt op, rejste man sig ved pulten og fremsagde - efter bedste evne, det pågældende vers.” (Ellen Jørgensen, elev 1949-1959. Vestergaard et al. (red.), 2009, s. 38)

Udenadslære kan tænkes at være knyttet til undervisning som en særlig aktivitet. En historie fra omkring 1200 viser dog at man ikke blot lærte udenad i skoler, jvf. Peder Palladius’ stolthed over faderens hukommelse. I en artikel som diskuterer opfattelser af lærdom og skriftlighed i middelalderen, fortæller Lars Boje Mortensen således om grev Baldwin, der i 1200-tallet blev

”uddannet og oplært af sine lærere til at diskutere, og han var meget omhyggelig med at lagre det han havde hørt. Det skete således ofte, når et spørgsmål var under debat, at han - som om han var lærd - prompte kom med en løsning eller udæskede de andre til at svare. På mange punkter opponerede han med god grund de gejstlige og mod-sagde dem. [...] Mange folk, som hørte ham brød ud i beundring over hans indvendinger og løsninger, og de sagde: ”Hvem er han? Vi må rose ham for hans tale er forunderlig. Men hvordan kan han være lærd, når han ikke har gået i skole?” (Ardensis *Historia comitum Ghisnensium*, cit. Boje Mortensen, 1996, s. 333)

Grev Baldwin har ikke blot en fremragende hukommelse. Han har også stor lærdom, men kan altså ikke anerkendes som lærd, når han ikke har gået i skole og lært latin. Lærdhed er i 1200-tallet knyttet til skolen, og kan knap nok opnås på anden vis, selv om man altså kan nå langt ved at ’lagre’ det man har hørt. I beretningen gøres der rede for hvordan han skaffer sig viden fra gejstlige og andre

⁷⁴ F.eks. den adfærdsregulering som indføres med helligdagsforordningen 1539, skærpes i en forordning 1629, gentages i Danske Lov 1683 og i helligdagsforordningen 1735, som heller ikke overholdes, jvf. præsteindberetninger fra 1773. Eller forbudet mod brændevinsbrænderi på landet 1689 der indskræpes flere gange i 1700-tallet. (Lund, 1990, s. 34ff)

⁷⁵ I Koudal, 2000 fremgår at stadsmusikanter med privilegium (legal ret) på musikudøvelse i en købstad og dens opland, lå i evige retsstridigheder for at få privilegiet overholdt, men selv måtte håndhæve afgørelsen, hvis de vandt en retssag.

lærere som han knytter til sig, og hvordan han sørger for at bøger om religiøse og verdslige emner bliver oversat og kopieret så han og andre kan læse dem på det romanske folkesprog. (Ibid.) Han har med andre ord kunnet læse og måske også skrive, men altså ikke latin.

Generelt var lærdom i europæisk middelalder lig med indholdet i de bøger der blev forelæst, gennemgået og kommenteret (Menz, 1976, s. 55f, 67f, Norvin, 1929, s. 153) af forelæsere og lærere på skoler, universiteter og andre lærdomscentre. Undervisningen har ”kun i ringe omfang kunnet baseres på bøger, der var sjældne og dyre. Den normale form for undervisning har været lærerens diktat, børnenes gentagelser og lærerens høring.” (KLNLM, opslag *skole*, sign. Vagn Skovgaard-Petersen) Citatet lægger op til at udenadslære var en beklagelig, men nødvendig funktion af manglende bøger, men en udskiftning af ’diktat’ med ’forelæsning’ samt den positive vurdering af grev Baldvins omhyggelige lagring af det hørte, viser at lærdom manifesterede sig som udenadslære. Hvis det kun handlede om manglende bøger, skulle man også tro at udenadslære forsvandt med tiden.

Lærdom i bøger var primært formuleret på latin, og Kai Hørby beskriver betydningen af den brede og almene anvendelse af det latinske sprog:

”Det internationale videnskabelige miljø var ikke stort, men det hang godt sammen, ikke mindst fordi latinen var [...] et middel til at fastholde meninger eller videnskabelige resultater i den form de én gang for alle havde fået. Latinen blev et kunstprog der adskilte sig fra de levende sprog [...] ved sin uforanderlighed. Latinen var et ædelt sprog, hvis ædelhed just bestod i at det var uforanderligt. Folkesprogene derimod var til stadighed undergivet forandringens vilkår og ansås for uanvendelige til international jura og politik, samt til videnskab.” (Hørby, 1989, s. 25)

Man mente at latin forlænte det skrevne med en fast, sikker og klart forståelig mening, der var tilgængelig for dem, der kunne afkode sproget. Forståelse og fortolkning blev et spørgsmål om grammatik, og grammatik var derfor hvad skolens undervisning måtte tage udgangspunkt i.

Vi vender senere tilbage til undervisningen, men allerede her kan det antydes at forestillingen om værdien af hukommelseslagring eller udenadslære vil være i spil som et lag i undervisningsbegrebet. Udenadslære er ikke ukendt i hellenistisk undervisning, men hos Marrou berøres det kun indirekte. Det at lære udenad findes i alle kendte højkulturer, jvf. Struik 1948/1966, s. 41, der omtaler indiske matematiktekster der er skrevet i metriske strofer for bedre at kunne huskes.

5.1.3. Latinsk og gotisk skrift

Selv om historikeres udsagn om tidsrammen for og tolkningen af konsekvenserne af indførelse af latinsk skriftlighed i Danmark kan nuanceres, anfægtes og omtolkes, er der ingen tvivl om betydningen af latinsk skrift i det lange historiske perspektiv. Latinske bogstaver er anvendt til folkesprog i Danmark, England, Norge og Island, hvor den *Første grammatiske afhandling* fra 1150-80, nedskrevet i Snorres Edda omkring 1230, overvejer tilføjelser eller fjernelse af bogstaver i det latinske alfabet, så man kan skrive et idiomatisk islandsk. (*Første grammatiske afhandling*, 1150-80)

I Danmark anvendes gotisk skrift til dansk fra 1200tallet, men der er også en produktion af latinsk litteratur, som krones af Saxos *Gesta Danorum* (o. 1208), kaldet ”Danmarks adgangsbevis til kredsen af vesteuropæiske kulturnationer”. (Friis-Jensen, 2001, s. 322) Dansk skrift bruges til regnskab og brevskrivning, men regnefærdigheden er dårlig. (Dahlerup, 1989, s. 316) Rune- og romertal er svære at bruge til udregninger, og tidligt i 1500tallet bruger den ældste kendte danske regnskabsbog stadig romertal. (Ingesman et al., 2001, s. 160)

Opdelingen i to skriftsprog - gotisk skrift og latinsk skrift⁷⁶ - er ikke lige skarp hele tiden, som det kan ses i Christiern Pedersens efterord til genudgivelsen af Karl d. Stores krønike i 1534:

”Det er vel troligt ath de som før prentede den gamle Krønicke haffue icke vel forstonden Danskten, och icke heller ret kundet tale hende, men de haffue saa baguent bogstaffuene oc ordene i hende fra det første oc til det siste, saa at der er neppelige en lenye i all den gantske bog ath der ey findis nogen brøst paa somme af ordene, oc den som skulle haffue rettet [...] hende faar Prenterne, han haffuer oc veret megit forsømelig, eller oc plat vanwittig och vforstandig i den konst, men han haffuer icke anderledis [...] rettet oc staffuuet Danskten en han goirde.”⁷⁷ (Pedersen, 1534)

Ombytningen af u og v samt brugen af c for k må være inspireret af det latinske alfabet, uanset hvilke bogstaver det er skrevet med. Skrifttyperne har hver sin trykskrifts- og håndskriftsversion.

Indtil 1300 betød den katolske kirkes organisatoriske og sproglige dominans at både kongemagt og kirke havde ”lighed med den institution, der i senere tiders samfund kaldes for staten” (Busck og Poulsen (red.), 2000, s. 47), og der var i middelalderen en stadig rivalisering mellem verdslig og kirkelig magt. Det officielle administrationssprog var indtil midten af 1400tallet latin (Dahlerup, 1989, s. 316), og med indførelse af papir og dansk administrationssprog voksede antallet af bevarede skriftlige ytringer. (Roedahl, 2004b, s. 242ff) Dansk er anvendt i retsvæsen og til retsligt bindende aftaler, og ”Eriks Sjællandske Lov” fra 1200tallets begyndelse, Jyske Lov fra 1241 og det ældst bevarede håndskrift af Skånske Lov fra o. 1250 er alle på dansk. (Fenger, 2001, s. 52. Friis-Jensen, 2001, s. 323) Der findes også testamenter på dansk fra 1200tallet. (Thomsen, 2001, s. 60)

5.1.4. Skriftlighedens omfang, funktion og betydning

Der har i middelalderens Danmark været forskellige slags læse- og skrivefærdighed i forhold til et eller begge sprog: nogle har kunnet læse flere bogstavtyper, andre kun en eller to; nogle har kunnet skrive efter diktat eller kopiere tekster uden nødvendigvis at være gode læsere, andre har været gode læsere og også kunnet skrive lidt, men uden at beherske skrivers kalligrafiske skrift. ”Pointen er at der ikke var noget socialt stemplende ved ikke at besidde hele kompetencespekteret, tværtimod var det lidt underligt, når en kejser seriøst prøvede at efterligne en håndværker”, skriver Lars Boje Mortensen som kommentar til en tv-udsendelse, der fremstiller Karl den Store som analfabet, fordi man ikke forstår at han kunne læse og skrive, selv om en kilde beskriver hans forgæves forsøg på at beherske den kalligrafiske skrift. (Boje Mortensen, 1996, s. 331) Det er først ”med senmiddelalderens ekspanderende skriftkultur at forfattere ofte selv sad alene med pen i hånden når de komponerede et værk. Før den tid betød ’scribere’ hovedsageligt at tage ned fra diktat eller at kopiere, mens kompositionsprocessen betegnedes med verber som ’contextere’, ’condere’, ’dictare’ o.l.” (Ibid. s. 330) I slutningen af bisp Peders gavebrev fra 1195 (s. 106) står der:

”Givet i *Thorp* ved min skriver *Thrugillus*’ hånd femtedagen før februars Idus (9.2.) i det 1195. år for Herrens kødeliggørelse. Jeg, *Petrus*, Biskop for kirken i Århus, skriver under, og Jeg *Ago*, Forstander for *Eydurstath*, og Jeg *Thrugillus*, Subdiakon for *Alnest*.” (Bisp Peders Gavebrev 1195, oversat af I. Gjorup. Stein Larsen (red.), 1995, s. 7)

Det betyder ikke at biskoppen ikke har kunnet skrive, men han har benyttet sig af en skriver/embedsmand når der skulle skrives retsgyldige dokumenter med smukt kalligraferede bogstaver.

Latin har i Danmark været holdt inden for en sluttet kreds, der i middelalderen nogenlunde omfattede gejstligheden i bred forstand. Da både universitet (indviet 1479) og katedralskolerne hørte under

⁷⁶ Latinsk skrift er det vi bruger i dag, mens gotisk skrift er den skrifttype der indtil 1800tallets slutning var den mest almindelige til dansk (og tysk) skrift.

⁷⁷ Der står faktisk goirde, men det må være en afskriftsfejl snarere end Christiern Pedersens ’bagvendthed’.

kirken, har lærere og studerende været gejstlige (Norvin, 1929, s. 115, Ingesman et al. (red.) 2001, s. 113), selv om de ikke var præsteviede. Betegnelser som klerk (= gejstlig), degn (= hjælper) eller pebling (= lille præst) henviser til en gejstlig status med en vist latinsk lærdom, og betød at man var omfattet af gejstlighedens privilegier og retslige status. (Ingesman et al. (red.), 2001, s. 113) Det lærde latinske fællesskab har, ligesom de håndværk der modsat boglighedens syv artes liberales (s. 108, note 87) byggede på syv artes mechanicae⁷⁸, haft en eksklusiv karakter og en tendens til at lukke sig om sig selv og sine hemmeligheder, ligesom gilder, lav og landsbyfællesskaber.

Med elever og studerende har der efter Hørby's vurdering været "nogle hundreder" der o. 1200 "har kunnet være skabende" på latin, mens "nogle tusinde" har kunnet læse så meget at de kunne læse messen⁷⁹ i landets 2000 kirker. (Hørby 1989, s. 24) I begyndelsen af 1500-tallet ser det ud til at universitetet og skoler har været i dårlig stand og præget af dårlig undervisning, af mangel på fornyelse og på kvalificerede lærerkræfter, selv om de var "overordentligt stærkt besøgt". (Norvin, 1929, s. 234) Norvin angiver ikke nogen kilde til det sidste, og kan have bygget på Peder Palladius, hvis angivelse af at der o. 1500 var 900 elever i Roskilde og 700 i Ribe "man [nok må] forholde sig noget kritisk over for." (KLNLM, opslag *skole*, sign. Vagn Skovgaard-Petersen)

Kirken kan have betragtet folkesprogene som ukontrollable og farlige, jvf. det occitanske sprog i den franske kætterlandsby Montaignou. (Ladurie, 1988) I 1400-tallet gav paven dog ikke kun tilladelse til oprettelse af Københavns Universitet, men også til etablering af byskoler, der kunne undervise i dansk læsning og skrivning, i regning og regnskabsføring (Dahlerup, 1989, s. 316ff) og i plattysk, der i senmiddelalderen var Østersøområdets fælles sprog, og som dansk blev påvirket af "i et omfang, som aldrig før eller siden af noget andet sprog." (Busck og Poulsen (red.), 2000, s. 107)

Peder Palladius' visitatsbog fra hans virke som intendant/biskop efter reformationen er skrevet på dansk, så han har i tillæg til sin latinske uddannelse lært at udtrykke sig skriftligt på et læseligt og forståeligt, men ortografisk og grammatisk lidt inkonsekvent dansk. Bogen er overleveret i en afskrift fra 1600-tallet, og nogle af inkonsekvenserne kan skyldes afskriverne, men afspejler formentlig først og fremmest Palladius' eget sprog. (PPV, indledning ved Lis Jacobsen, s. 7) Christiern Pedersens forestilling om et stringent dansk skriftsprog bliver der ikke fulgt op på, men der kan have været en norm for dansk skriftsprog i skolen. Det er først i 1872 man får en officiel dansk retskrivningsordbog. (SDE opslag *retskrivning*, sign. Henrik Galberg Jacobsen)

Skriftlighedens funktion og betydning i middelalderens Danmark handler mest om **tilgængelighed og genfindelighed** på politiske og juridiske områder, hvor en skriftlig dokumentation er afgørende for magt- og ejendomsforhold i middelalderens univers. Genfindelighed forstås som uforanderlighed med baggrund i forestillingen om det latinske sprogs karakter og funktion som oprettholder af både troens, juraens og videnskabens permanens. Kommunikation kan i Europa foregå på et sprog, der betragtes som så stabilt at tolkning af det skrevne er et spørgsmål om grammatik. Før bogtrykket foregår **udbredelse** dels som afskrift af bøger dels i form af breve: private breve (Dahlerup, 1989, s. 315) og officielle breve fra og til kirkelige og verdslige myndigheder samt i kirkens interne kommunikation. Et mindretal i befolkningen har kunnet latin, og beherskelse af sproget må have givet adgang til indflydelse. Et separat dansk skriftsprog, først med runer, senere med gotisk skrift, har repræsenteret et alternativ, og er brugt af lægfolk, i retsvæsen og verdslig administration, i håndværk, købmandsvirksomhed mv. **Foranderlighed** har spillet en mindre rolle, og selv om man

⁷⁸ Det drejer sig om *armatura* (våbenproduktion og metal-, træ- og stembearbejdning), *lanificium* (tekstil- og læder) *navigatio*, *agricultura*, *venatio* (jagt, fiskeri og levnedsmidler), *medicina* og *theatrica* (Christensen, 2001, s. 222.

⁷⁹ At 'læse messen' betyder at recitere messen og har ikke nødvendigvis indebåret at præsterne faktisk kunne læse.

kunne tilføje 'glosser' (s. 113), var normen at bogen, den skrevne lov eller den pavelige bulle var 'sandheden om den sag', og at kopiering skulle være omhyggelig og uden fejl. En vis **søgarhed** har været vigtig, når juridiske eller religiøse uenigheder skulle afgøres.

Hukommelsesstøtte er dog skriftlighedens primære funktion. Ikke som basis for politiske taler, som der næppe er mange af i middelalderens Danmark, men fordi samfundet er præget af mundtlighed. Der føres årbøger som støtte for den historiske hukommelse. Love og vedtægter (for landet, byen, landsbyen, gildet og lavet) nedskrives som støtte for lovmænds hukommelse, og magthavere vinder legitimitet som forvaltere af 'ældgammel lov og ret'. Fra 1400tallet er råds- og retsforhandlinger, aftaler og domme skrevet ned og gjort søgbare for verifikation. Lokal historiefortælling, forvaltning og 'sæd og skik' er dog fortsat mundtlig. Præster reciterer messen udenad og studerende lærer bøger udenad. De første trykte bøger i Danmark er messebøger, og de næste er skolebøger. (Roedahl, 2004b, s. 244) Kun få af dem er bevaret. De blev slidt op. (Dahlerup, 1989, s. 326f)

5.2. Uddannelse i middelalderen

Fokus for denne afhandling er opfattelsen af forholdet mellem undervisning og læring i institutionaliseret uddannelse, og det betyder som udgangspunkt 'skole', forstået som en "institution, der danner ramme om formidling af kundskaber og færdigheder fra lærer til elev" (SDE, opslag *skole*, sign. H. Henningsen). I slutningen af 700tallet gjorde Karl den Store (ca. 742-814) en del for at hæve uddannelsesniveaet i klostre og ved bispesæder, som skulle "vie deres kræfter til studiet af litteratur og til at undervise i det, enhver efter evne til dem Gud har givet evnen til at lære", så de kunne "gennemtrænge mysterierne i den hellige skrift." (Olsen et al., 1990, s. 33) Han har næppe forestillet sig at alle børn skulle gå i skole, som Bengt Johnsson synes at mene. (Johnsson, 1973, s. 11) Det passer ikke med den måde den karolingiske renæssances forhold til uddannelse og lærdom i øvrigt er beskrevet som knyttet til klostre, domkirker og hoffer. (Hørby 1993, Boje Mortensen, 1996). Den pågældende forordning ser da også ud til netop at handle om klostreskoler. (KLNLM, opslag *skole*, sign. Vagn Skovgaard-Petersen)

5.2.1. Klosterskoler og katedralskoler før 1400

Som udgangspunkt har klostreskoler således været fokuseret på litterære og sproglige studier. Dominikanerklostre fik fra 1228 tilknyttet en lektor, der skulle holde offentlige forelæsninger, i Lund udviklede franciskanernes klostreskole sig til en højere læreanstalt (ibid.), og munke fra danske klostre videreuddannede sig ved udenlandske lærdomscentre. (Norvin, 1929, s. 45) Klosterskoler har også fungeret som grundskoler, i første omgang for børn der blev givet til klostrene med henblik på optagelse i ordenen; fra 1200tallet også for børn 'udefra'. (KLNLM, opslag *skole*, sign. Vagn Skovgaard-Petersen) Byernes klostreskoler indgik i udbudet af skoler indtil reformationen, hvor de blev nedlagt eller videreført som latinskoler⁸⁰. I senmiddelalderen var der større klostreskoler i Sorø og Øm, og da Øm kloster blev nedlagt i 1561 blev dets midler overført til katedralskolen i Århus, og "korntiendet fra i alt ti sogne skulle uddeles til 24 fattige peblings underhold [...] "om huilke ther er Hob, att the wille studere oc thennom forbedre"." (Damsgaard Pedersen, 1995, s. 29) Klostersko-

⁸⁰ Thomsen et al., 1998 kalder s. 14 de førreformatoriske skoler i Nakskov, Maribo og Nysted latinskoler. Jeg vælger at reservere betegnelsen til de efterreformatoriske skoler, selv om enkelte skoler kan have undervist i latin i 1400tallet.

ler har også undervist i dansk. På nonneklosteret i Ring blev piger og drenge undervist i læsning og skrivning, og det må have været på og i dansk, for piger lærte normalt ikke latin. I et brev fra 1529 fortæller en lærerinde at Katrine Lykkesdatter, som må have hørt til den betydningsfulde adelsslægt Lykke, også er undervist i syning. (Kjær og Krongaard Kristensen, 2004, s. 321) Katedralskolernes undervisning var gratis⁸¹, men ”de særdeles aristokratiske cistercienserklostre” (Rønsholdt, 1995, s. 12) og benediktinerklosteret i Ring har næppe undervist de adelige elever gratis.

Det indtryk man får fra europæiske kilder er at en del lærdomssøgende har opsøgt læremestre som kunne tilføje viden og kunnen til den lærdom, den enkelte ønskede eller var pålagt at skaffe sig gennem sine studier. Johannes af Salisbury drager i 1100tallet Frankrig rundt for at studere hos flere lærere (Menz, 1976, s. 56ff), og de fiktive elever i Ælfrics kollokvium fra o. 1000 opsøger en lærer, fordi de ”er uvidende og taler slet”. (Hørby, 1979, s. 9f) Det personlige forhold mellem læremester og elev er også centralt i den norske tekst *Kongespejlet* fra o. 1200 (Varmose, 1985, s. 45, Harding Sørensen, 1990, s. 125), som i samtaleform giver ”gode råd om hvad enhver bør vide og hvordan man bør føre sit liv”. (Varmose, 1985, s. 45) Karl den Store og grev Baldvin har som andre af stand og økonomisk formåen knyttet en eller flere personlige lærere til sig. Uddannelsesniveaut i Danmark beskrives som højt i 1200tallet, hvor en tysk kilde skriver at danskere ”på grund af deres tunges medfødte livlighed udmærker [...] sig ikke blot som fine tænkere i spidsfindige bevisførelser, men viser sig også som gode lovkyndige i at behandle de kirkelige retsstridigheder.” (A.D. Jørgensen: *Valdemar Sejlr*, 1870, cit. Engberg, 1988, s. 30) Omkring 1300 opnår enkelte danskere professorater ved universitetet i Paris. (Skovgaard-Petersen et al., 1977, s. 437)

Katedralskolens historie i Danmark hænger sammen med den katolske kirkes uddannelsespolitik. 3. laterankoncil i 1179 (Rønsholdt, 1995, s. 10, Thomsen et al (red.) 1998, s. 1)⁸² påbød oprettelsen af et præbend⁸³ ved hver domkirke som understøttelse for en lærer, der skulle undervise skoledrenge og unge præster, ”hvored lærernes trang kan afhjælpes, vejen til kundskab åbnes for eleverne, for at fattige, som ikke kan ophjælpes ved forældrenes formåen, ikke skal berøves lejligheden til at læse og gøre fremskridt”. (Cit. Rønsholdt 1995, s. 11) De tidligst dokumenterede danske katedralskoler er dog Lund fra 1123 (Roesdahl, 2004b, s. 241) og Ribe fra 1145. (Jacobsen og Madsen, 2001, s. 150) Det er uklart hvor mange danske domkirker, der etablerede skole og hvornår (**KLNM**, opslag *katedralskola*, sign. Bror Olsson), og Fenger betegner det som gætværk at alle domkirker skal have haft en skole, og anfører at der fra 1100tallets Danmark kun kendes navnet på en enkelt lærer - og kun fordi den pågældende blev helgenkåret og fik en helgenbiografi. (Fenger, 1989, s. 219)

Gavebreve hvor lærde mænd som den århusianske bisp Peder 1195 overdrager bøger ”til gavn for dem, der i fremtiden skal arbejde som tjenere i hans kirke” (Rønsholdt, 1995, s. 7), er ikke i sig selv bevis på eksistensen af en skole; snarere på eksistensen af et bibliotek. Men det kan være et tegn på eksistensen af en skole, når bisp Jacob i Roskilde 1253 beslutter at det lokale Helligåndshus foruden gamle og syge også skal rumme 12 peblinge, der skal bo bagest i huset, ”for at de kan have ro og fred til deres studeringer”. (Hansen et al., 2000, s. 100) Der er tale om virkeliggørelse af laterankoncilets hensigt om at uddanne fattige børn med kirkelige midler ”eftersom det er tilladeligt og sømmeligt at bøde på de fattiges mangel med Kristi arvegods”. (Ibid.) Man skal finde og pleje talenter, som kan fritages for sangtjeneste i kirken, hvis de ”beflitter sig på at kunne deres grammatik, at skrive, læse og synge”, og understøttes økonomisk hvis de ”på grund af deres retskaffenhed [kan

⁸¹ Troels Rønsholdt henviser ganske vist til at der regnes med en pris på 8 skilling pr. år for at gå i skole i Chr. 2.s skoleforordning (Rønsholdt, 1995, s. 179), men den blev tilbagekaldt og brændt, da kongen blev afsat.

⁸² **KLNM** angiver 1149 i opslaget *katedralskola*, men Alexander 3. som indkaldte konciliet tiltrådte først i 1159.

⁸³ Et præbend(e) er den indtægt, normalt naturalier fra fæstegårde o.l., som blev tildelt en funktion ved domkapitlet.

anses for værdige til at sendes til Paris eller andetstedshen til et højere lærdomssæde". (Ibid. s. 99) "[D]omkapitlet har følt sig ansvarlig for, at velbegavede elever fra domskolen fik den fornødne studiestøtte." (Dahlerup, 1989, s. 136) Skolerne virkeliggør på den måde kirkens hensigter om lighed blandt de kristne, som altså skal kunne uddanne sig, selv om deres familie ikke kan understøtte dem økonomisk.

Periodens ordvalg tyder på en skole- eller uddannelsesform der er præget af selvstændigt arbejde med at lære eller tilegne sig noget gennem studier, så det bliver til kundskab, forståelse og lærdom. De fremhævede ord er anvendt i de ganske få middelalderkilder på dansk, som ikke er oversat (bilag 9), og peger snarere på en form for mesterlære end på en skole, som den er defineret i **SDE**.

Laterankoncillets hensigt med at uddanne de unge præster virker ikke til at være specielt religiøst præget, men handler mest om klassisk dannelse, og man har undervist efter principper der rækker tilbage til antikken. 1200tallets sekulære domkapitler havde angiveligt både videnskabeligt og teologisk uddannede lærere⁸⁴. (**KLNM**, opslag *katedralskola*, sign. Bror Olsson. Iversen et al, 1998, s. 198) I Hørby's bind af *Det europæiske hus* beskrives de middelalderlige skoler som

"i religiøs henseende nærmest neutrale. [...] kristendom i den tidlige middelalder lærte man ikke i skolen, det var egentlig slet ikke noget man lærte, snarere var det noget man praktiserede, og da i kirken, i en modtagelse af traditionen, som den forelå i kirkens liturgi, i Bibelen og hos kirkefædrene. Skole var til for at nogen kunne opnå klassisk dannelse, og den behøvede ikke at være specifikt kristen. Skole var også for videnskab." (Hørby, 1991, s. 219f)

Præsternes teologiske viden har dog omkring 1300 været tilstrækkelig til at man i Århus stift kunne indføre prædiken med udlægning af evangeliet (Skovgaard-Petersen, 1977, s. 437), men var opnået ved "en art mesterlære, hvor de fulgte domkanniken og dennes vikar og derved lærte faget indefra". (Dahlerup, 1989, s. 134) Skolemesteren i Viborg pålægges dog omkring 1440 "at sørge [...] for skoledrengenes oplæring i kristendom". (Iversen et al., 1998, s. 198) Katekisation⁸⁵ i troen hørte elers mest til i familien eller efter messen, hvor præsten skulle oplæse og udlægge "de vigtigaste kateketiska lärostyckena". (**KLNM**, opslag *katekes och katekisation*, sign. Bengt Kilström)

5.2.2. 1400tallets ændrede uddannelsesomfang og -struktur

I 1400tallet blev uddannelsesstrukturen mere differentieret. Katedralskolerne lignede de efterreformatoriske latinskoler, og de kirkeligt godkendte byskoler blev suppleret af læse- eller pogeskoler⁸⁶. (Jacobsen og Madsen, 2001, s. 151) Det gav kompetencestridigheder om retten til at undervise i læsning (Dahlerup, 1989, s. 320), og pogeskolerne blev forbudt efter reformationen (**DdK**, III. stk., pkt. a), men findes i Rasmus Pedersen Thestrups beskrivelse af sønnens skolegang i 1600tallets begyndelse (Hansen et al., 2000, s. 147), i Appels undersøgelse af skoleudbudet i 1630ernes Helsingør (Appel, 2006, s. 191f) og i Overskous beskrivelse af sin skolegang i 1800tallets begyndelse. (Overskou, 1868/1961) Da Otto Rung omkring 1880 sættes i 'byens bedste pogeskole' (Rung, 1942, s. 68) har de dog været lovlige siden 1856. (**SDE**, opslag *pogeskole*, usign.)

Læse-, skrive- og regneskoler er tilfældigt dokumenteret. Der var ikke altid nogen skolebygning (Dahlerup, 1989, s. 320), og der kan have været flere skolemestre eller -holdere end det fremgår af

⁸⁴ Man har næppe skelnet, og i hvert fald i 1700tallet betegnes teologi direkte som en videnskab (s. 193).

⁸⁵ Katolsk katekisation har vejledt, ikke overhørt (McGuire, 2005, s. 212), som den lutherske.

⁸⁶ Pogeskoler var små private skoler, ofte af dårlig kvalitet og med en uddannet 'læremor'. I ældre kilder kaldes de pugeskoler (uvis etymologi), men jeg vælger at fastholde den i dag gængse stavemåde.

skatte- og restancelister, for undervisning var gennemgående dårligt lønnet. I Århus udvides indtægtsgrundlaget for domskolens skolemester lidt før 1536 med Vellev kirke, da embedet ”er så nødtørligt stillet med hensyn til indtægter og oppebørseler, at de ikke yder et sømmeligt underhold til at den person, som beklæder nævnte embede, kan yde et nyttigt arbejde”. (Rønsholdt, 1995, s. 17)

Det officielle og altså i vidt omfang kirkeligt anerkendte og styrede uddannelsesvæsen er som tidligere antydnet præget af at det er en mesterlæreorganiseret struktur, der giver sammenhæng i systemet. For universitetet opsummerer Norvin strukturen således:

”Medens det akademiske Samfund i vore Dage [...] bestaar af to forskellige Kredse, Lærere og Elever, var der ved Middelalderens Universiteter en gradvis Overgang fra at være Discipel til at være Lærer. Den store Mængde af Universitetets Folk var [...] de unge, som endnu studerede i Artesfacultetet og forberedte sig til den første Prøve; men naar de havde opnaaet Baccalaugraden i dette Facultet, havde de erhvervet sig Ret til at optræde som Lærere i Elementerne⁸⁷, samtidig med at de studerede videre.” (Norvin, 1929, s. 127)

Forud for det måtte den studerende gå i en skole, hvor han blev ”undervist i Latin, som han maatte beherske saa vidt, at han baade kunde følge Forelæsninger og Disputationer, som foregik i det klassiske Sprog, og være i Stand til at tale det, da det overalt var paabudt som Omgangssprog i den akademiske Verden.” (Ibid. s. 138) Man startede som lærling i artesfakultetet, blev derefter svend (baccalaur), og kunne senere opnå at blive mester (magister). Gik man videre til det juridiske eller teologiske fakultet kunne man blive underviser (doktor). (KLNLM, opslag *universitet*, sign. Sten Lindroth) ”Graderne gav Ret til at docere og tillige Pligt, forsaa vidt som den, der vilde gaa videre, maatte optræde som Lærer indenfor den Ramme, som den erhvervede Grad gav Adgang til, hvis han vilde habilitere sig til den næste.” (Norvin, 1929, s. 140)

Noget lignende gjorde sig gældende i katedralskolerne i 1400tallet hvor der var tale om ”ett slags monitørsystem, i det ældre lärjungar förhörde de yngre osv.” (KLNLM, opslag *katedralskola*, sign. Bror Olsson) - på dansk kaldet hørerfunktionen. Efter reformationen kunne elever i latinskolenes mesterlektie undervise og overhøre på lavere niveauer. Mange sognemedhjælpere og skoleholdere har været ældre mesterlektieelever, kaldet klerke eller degne. Nogle af dem kom ikke på universitetet, men skabte sig en levevej ved at fortsætte deres lærer- eller degnevirksomhed.

I slutningen af middelalderen synes artesfakultetet på Københavns Universitet, og dermed undervisningen i de syv artes liberales der i princippet havde været grundpillen i middelalderlig uddannelse siden 500tallet⁸⁸, at være degenereret. Den første lærerstab var væk og der var ikke nogen til at tage over. Det gik især ud over kvadriviumelementerne, som i Danmark, men også i hele Europa blev nedprioriteret og sammenfattet som philosophia. (Norvin, 1929, s. 147) ”De Bøger, der skulde læses over var nøje foreskrevne” (ibid. s. 153), og trivium var præget af logisk-grammatisk formalisme og fastlåste metoder. Universitetet havde ikke stor betydning for reformationen; det højeste antal nyimatrikulerede på et år var 17. (KLNLM, opslag *Universitet - Danmark*, sign. Jan Pinborg)

Norvin nævner ikke direkte at katedralskolerne har været forpligtet på trivium- eller trivialelementerne, men grammatik og retorik har spillet en rolle for beherskelsen af det latinske sprog, og logik eller dialektik har sigtet på disputérkunsten. (KLNLM, opslag *skole*, sign. Vagn Skovgaard-Petersen) Indøvelse af intervaller og toneformler (psalmodi) og udførelse af den gregorianske kirkemusik har også krævet musikteoretisk kunnen, som Bengt Johnsson redegør for det i en oversigt over middelalderens europæiske musikundervisning: ”Sangøvelserne startede med psalmodien og samtidig med

⁸⁷ Elementerne skal her forstås som de syv artes liberales: trivium-elementerne grammatik, logik og retorik og kvadrivium-elementerne aritmetik, geometri, astronomi og musik.

⁸⁸ Ifølge Marrou går artes liberale tilbage til omkring 50. fvt. (Marrou, 1956/1981, s. 177)

disse øvelser fulgte en teoretisk systematisering af musikken, som det fremgår af en række tidlige middelalderlige traktater.” (Johnsson, 1973, s. 14) Systematiseringen omfattede både det melodiske og det rytmiske, og Johnsson konkluderer at der ”dannedes en ganske naturlig forbindelse med *ars rethorica* og *ars grammatica*.” (Ibid. s. 15) Johnsson har ikke direkte belæg for at den har været praktiseret ved danske middelalderskoler, men påviser til gengæld eksistensen af en kantor som den nederste prælat ved en række domkapitler, også før der kommer en scolasticus (skolemester, ODS oplag *skolastiker*, betydning 1) eller en rektor ind i billedet.

Skolegang har kort før reformationen været udbredt i nogle byer. Det fremgår i Malmø rådstueprotokol 1517-20 at det var normalt at gå i skole, og en plejefader bliver i 1520 pålagt at ”holde drengen til skole og lærdom, som *thet siigh bør*.” (KLNLM, opslag *skole*, sign. Vagn Skovgaard-Petersen) Per Ingesman mener at det danske samfund mellem 1350 og 1536 var ”kendetegnet af en betydelig social mobilitet, som universitetsuddannelse og kirkelige embeder var en vigtig faktor i.” (Per Ingesman: ”Kirken i samfundet”. Ingesman et al. (red.), 2001, s. 109) Poul Helgesen (ca. 1485-1534) skriver dog i 1528 i en tekst om fattigdom⁸⁹: ”Vi ser mange husarme folk, som Gud i sin lønlige dom giver mange børn og lidet gods [...] og skønt de var egnede til arbejde, embede eller anden lærdom, som kunne komme almenheden til gavn med tiden, da findes der ingen, som holder dem til nogen ordentlig lærdom.” (Carstensen og Olsen, 1988, s. 75)

Da reformatoriske tendenser trængte sig på i 1520erne, var de i starten præget af den eksisterende humanisme, og katedralskolen i Ribe havde ifølge Peder Palladius tidligt i 1500tallet en humanistisk pædagogik⁹⁰: ”Med lyst og leg lærte vi det, vi lærte” (cit. Lausten, 2006, s. 146). Christiern Pedersen (ca. 1480-1554) var såkaldt bibelhumanist, og foretog rettelser, udeladelser og tilføjelser i overensstemmelse hermed når han oversatte Luthers skrifter. (Møhlenfeldt Jensen, 2006, s. 244ff) Han udelod bl.a. Luthers dogmatiske forklaringer af ord og begreber hos Paulus, ”hvilke hver kan dog selv forstå i den mening som dem bør at tage, efter som Gud giver ham nåde til” med henvisning til at skriftet med Paulus’ breve ellers ville blive for tungt at bære! (Ibid. s. 246) Som Palladius er også Pedersen optaget af humanismens nedtoning af volden i skolen, men i bearbejdningen af Luthers skoletekst fra 1524 lægger han også vægt på uddannelsens bredde:

”Jeg siger for mig, at havde jeg børn og formåede at holde dem til skole og studium, da skulle de ikke alene lære latin, men også andre tungemål og tillige krøniker og historier. De skulle [...] også lære vel at synge og at regne og aflægge regnskab og at måle dybde og længde på vand og land. Og at forstå sig på himlens planeter og deres løb.” (Christiern Pedersen: *Om børn at skikke til studium og at skikke gode skolemestre til dem*. 1531. Morten Bredsdorff: Læsestykker til Den Danske Folkeskoles historie, Kbh. 1956, cit. Lindhardtisen og Thygesen, 1984, s. 17)

I en anden tekst af Luther fra samme bog, er tonen en andet:

”Hvis skrift og kunst gik til grunde, hvad bliver der da tilbage i det tyske land andet end en hoben vilde og vantro tartarer og tyrker, ja måske en svinestald og en flok skamløse vilde dyr?” (Martin Luther: *Prædiken om at man skal holde børn i skole*, 1530, cit. ibid. s. 16)

Udbredelsen af skriftlighed blev i forlængelse af både Luther og Erasmus af Rotterdam i stigende grad, men med vekslende gennemslagskraft, betragtet som et vidtgående og kristeligt opdragelses- og civiliseringsprojekt med selvbeherskelse som omdrejningspunkt, jvf. Erasmus’ tekst *De civitate morum puerilum*, 1530 (om civilisering af drenges sæder). (Kaspersen et al. (red.), 1989, s. 155) Christiern Pedersen mistede derimod indflydelse. Hans bibelhumanisme og hans historiske og fol-

⁸⁹ Den fulde titel er *Huore krancke, mijslige, saare og fattige menniskir schule tracteris og besørgis, een kort vnderwijsning aff broder Paulo Helie. 1528*.

⁹⁰ Den tekstkritiske humanisme hos Erasmus er en af hans bestræbelser på at reformere den katolske kirke. Han er ikke indforstået med radikaliteten i Luthers angreb på kirken, og fastholder kirkens enhed trods dens kritisable praksis. Peder Palladius’ humanistiske pædagogik fokuserer især på behandlingen af eleverne. Begge aspekter findes hos Erasmus.

ke(sprog)lige interesse karakteriseres som ”ikke [...] et blivende træk ved den senere humanisme i Danmark” (Lausten, 2006, s. 248), og han fik ingen betydning i det danske reformationsforløb. Han solgte sit trykkeri i Malmø, flyttede i 1536 til København, ”og nogle år senere videre til Helsing i Nordsjælland, hvor han levede ubemærket til sin død i 1554.” (Ibid. s. 244)

5.2.3. Opsamling uddannelse i middelalderen

Som det fremgår kan der ikke siges meget med sikkerhed om omfanget og karakteren af middelalderens uddannelse, bl.a. fordi det danske kildemateriale er så sparsomt. Der har været undervist med udgangspunkt i middelalderlatin, der var kirkens sprog, men også med en videreførelse af klassiske undervisningsformer og dannelseselementer, som har kunnet opnås på skoler ved katedraler og klostre eller ved studier i udlandet. Samtidig må der også have været adgang til at lære dansk skriftlighed, især efter indførelsen af gotisk skrift i 1200tallet. Ud over kirke- og klosterskolerne kan der fra 1300tallet have eksisteret danske og nok også tyske skoler i større byer. Den scolasticus der udnævnes 1327 i Århus bl.a. til opgave at visitere ”skolerne”. (Rønsholdt, 1995, s. 11) Rønsholdt mener at flertalsformen henviser til eksistensen af ”flere, mindre skolebygninger”, men det må være mindst lige så sandsynligt at der henvises til eksistensen af flere skoler.

I 1400tallet begynder en udvikling som i vidt omfang rækker hen over reformationen. Der oprettes universitet og stads- eller byskoler, der er approberet af paven. Der er på universitetet, men formentlig også i katedralskolerne fokus på artes liberales, og det ser ud til at der er stigende fokus på den religiøse og den opdragelsesmæssige dimension af undervisningen i katedralskolerne.

5.3. Undervisningsteori og -praksis i middelalderen

Selv om det anvendte middelalderkildemateriale er begrænset og min fremstilling primært er baseret på andres fremstillinger, er der i forbindelse med undervisningsteori og -intentioner mulighed for at danne et sammenhængende og i højere grad kildeunderstøttet billede, forudsat at man accepterer præmissen om at forholdene i Danmark i et vist omfang har været underlagt de samme intentioner og har haft de samme forudsætninger som det øvrige katolske Europa.

Den konkrete undervisningspraksis er det vanskeligere at få en forståelse af. Her nytter det ikke at forlade sig på analogier med udenlandske forhold, for selv om den katolske kirkes kontrol med undervisningen har betydet centralt formulerede mål og bestemmelser, er det ikke ensbetydende med at disse mål og bestemmelser er anvendt ens eller for den sags skyld anvendt overhovedet i den konkrete skole ved det konkrete domkapitel i det konkrete land på det konkrete tidspunkt. Undervisningens praksis har være påvirket af forholdet mellem kirke og stat i det enkelte land, af muligheder for og ønsker om at overvåge hvad der foregik i skolerne, af økonomiske ændringer i kirkens indtægter som konsekvens af befolkningens størrelse og sammensætning, eller af konkrete behov for skriftlige færdigheder. Det opsving i uddannelsesaktiviteterne, der ser ud til at præge Danmark i 1400tallet, må således hænge sammen med markante ændringer i politiske, økonomiske og befolkningsmæssige forhold (Hørby og Venge, 1980. Dahlerup, 1989), og har påvirket kvaliteten af lærere og undervisning. (Norvin, 1929, s. 234)

”Af den studerendes dygtighed og lærernes driftighed og flid afhænger det mål af udbytte, som den førstnævnte får ud af at læse [klassiske] forfattere.” (Johannes af Salisbury: *Metalogicon*, o. 1120, cit. Menz, 1976, s. 58) I dag vil mange nok fokusere på lærerens dygtighed og elevernes flid, men i middelalderen er tankegangen altså at en efterladende lærer kan ødelægge de studerendes udbytte og vanskeliggøre deres læring⁹¹. Udsagnet nuancerer magtforholdet mellem studerende og lærere, og kan tydeliggøre de studerendes lærevillighed og læringsberedskab. I sådanne indirekte udsagn eller ’revner og sprækker’ i kildematerialet kan der fanges glimt af hvordan samspillet mellem lærere og studerende kan have været i danske middelalderskoler. Hvis de anvendte kilder om undervisning før 1400 i Danmark er nogenlunde lig med det tilgængelige kildemateriale, kan det dog blive vanskeligt at påvise. Papir bliver dog almindeligt, og det bevarede materiale i byarkiver mere omfangsrigt i 1400tallet, så der kan dukke materiale op, der kan belyse de forestillinger man har gjort sig om undervisning. (Marcussen, 1993. Appel, 2006. Christensen, 2007b.)

5.3.1. Pædagogisk-didaktiske hensigter

Intentionerne med undervisning i middelalderen præges af at det hovedsageligt er kirkens sociale ansvarlighed og dens behov for uddannet personale, der ligger bag etablering og opretholdelse af uddannelse i skriftlighed. Opdragelse til kristendom har spillet en mindre rolle, mens en vis klassisk dannelse og en personlig og individuel studieaktivitet har været hovedsagen. Uden for kirken trænger et verdsligt bysamfund sig dog på med nye dannelses- og uddannelsesbehov.

Klassisk dannelse havde udgangspunkt i de syv artes liberales der mentes at repræsentere dannelsesniveaue for ’frie mænd’⁹²: Grammatik, logik/dialektik⁹³ og retorik var trivium- eller trivialelementerne, i middelalderen også betegnet *artes sermoniales* eller sproglige udtryksformer. Aritmetik, geometri, astronomi og musik var kvadriviumelementerne, også betegnet *artes reales* eller fysiske udtryksformer. (Johnsson, 1973, s. 13) Vægten var mest på triviumelementerne, og kvadrivium var underprioriteret, bortset fra musik, der var et nødvendigt led i kirkens ritualer. Mesterlærepræget i både den basale oplæring i skriftlighed og de videregående studier har betydning for forståelsen af undervisningen. Da Karl den Store i 700tallets slutning beder munke og kanniker ”vie deres kræfter til studiet af litteratur og til at undervise i det, enhver efter evne til dem Gud har givet evnen til at lære” (Olsen et al., 1990, s. 33), indebærer det en kontinuert lærling-mesterrelation med forpligtelse til at oplære nye lærende, ligesom i håndværk. Forløbet fra pebling over klerk, baccalaur, magister og doktor er én lang bevægelse fra en legitimt-perifer til den mest centrale deltagelse som lærer for dem, der som præster og rektorer selv skal være lærere. Selv om mester-lærling-relationen principielt er individuel, synes tankegangen ikke at ændre sig med flere studerende og færre lærere.

Den individuelle mesterlærerrelation kan være et af middelalderens bidrag til forståelsen af hvad undervisning er, og kan som et arkæologisk lag i undervisningsbegrebet måske bidrage til forståelse-

⁹¹ Fokusering på læreres flid kan genfindes i andre historiske perioder - eksempelvis er det et tema i studenteroprøret på universiteterne i 1970erne, som bl.a. har udgangspunkt i et opgør med uduelige og dovne universitetslærere.

⁹² Den middelalderlige skelnen mellem frie og ufrie, ærlige og uærlige mænd handler om status og ære. Til frie og ærlige mænd hørte frie og ærlige beskæftigelser. Musik hørte til artes liberales, mens maleri og teater var uærlige håndværk. Artes liberales gav adgang til det lærde fællesskab, mens adelen fokuserede på våben, ridning og dans. Man kunne komponere, musicere og danse ved hoffet, men den første kongelige maler er den svenske prins Eugen, født 1865. Ufrihed og uærlighed hører efterhånden til bønder og strejfer, ikke til byboere med tilknytning til lav og gilder. (Koudal, 2000)

⁹³ Betegnelsen for det andet element i trivium har skiftet over tid, men overordnet har begreberne om dialektik og logik været mere eller mindre sammenfaldende. (SDE, opslag *dialektik*, sign. Søren H. Klausen og Sten Ebbesen.)

sen af hvorfor undervisning pædagogisk og psykologisk fortsat er centreret om individuel læring, noget der viser sig i elevens opfattelse af at læreren er deres personlige lærer samt en ambition om ikke at ville forstyrre, når det er en anden, der er i kontakt med læreren (s. 84ff).

Artes mechanicae og artes liberales havde samme betingelser for oplæring og undervisning. Men det der skulle læres i artes liberales stod i bøger. ”Teknologisk viden, derimod [...] blev direkte formidlet fra mester til lærling gennem konkret iagttagelse og efterligning”. (Christensen, 2001, s. 222) I artes liberales-universet var opfattelsen at viden stod i bøger, og det der stod i bøger var viden:

”Det skal du ihukomme, hvergang du kan få ledige stunder dertil, at tænke på hvad du skal lære; navnlig gælder det lovbøger, thi i virkeligheden er alle andre mænds viden ringere end deres, som af bøger får deres mandevide; og de, som har studeret mest, har de fleste beviser på deres kundskaber. [...] og hvis du vil blive fuldkommen i lærdom, så lær alle sprog, men allerhelst latin og fransk, thi de tungemål er de mest udbredte.” (*Kongespejlet* (Konungs Skuggsjá) 1220, oversat af Finnur Jónsson, København 1926, cit. Varmose, 1985, s. 45 og 46)

Historien om grev Baldvin viser at oplæringen i artes liberales var knyttet til skolen som ramme om den mesterlæreorganiserede oplæring. Sammen med det løse forhold til kvadrivium illustrerer den at det primære mål med skole i virkeligheden ikke var artes liberales:

”Det handlede om at lære at læse, skrive og tale det sprog, som var fundamentet ikke alene for kirken, men for hele den lærde verden, der frem til omkring 1200 var nogenlunde det samme som kirken. Latin var et absolut krav, og bogavede drenge [...] blev allerede i fem-seksårsalderen sat til at lære det. [...] Det at være *litteratus*, at kunne sine bogstaver (*litterae*) betød, at man kunne latin. [...] De der ikke kunne latin var *idiotae*, et ord som blot slog fast, at vedkommende ikke kunne sine latinske bogstaver.” (McGuire, 2005, s. 154f, jvf. også **KLNM**, opslag *latin*)

Den enkeltes korrekte anvendelse af sproget latin betragtedes ikke blot som en banal forudsætning for at kunne læse de bøger hvor viden fandtes; det var ydermere af afgørende vigtighed at bøgerne kunne afkodes korrekt, og det vil i høj grad være et spørgsmål om grammatik i et sprog som latin, hvor ordenes bøjning er vigtigere for at forståelsen end deres placering i sætningen, mens ordenes rækkefølge er betydningsbærende i et sprog som dansk. I Karl den Stores brev står der således:

”Breve er ofte blevet sendt til os de sidste år fra visse klostre [...] i de fleste af disse skrivelser var deres synspunkter sunde, men deres tale primitiv. Indadtil gav deres fromme hengivenhed et sandheds budskab, men p.g.a. mangelfuld kundskab, kunne deres udannede sprog ikke udtrykke det uden fejl. [...] Vi begyndte at frygte, at deres mangel på kundskab til skrivning, måske skulle måles med en mere alvorlig mangel på klogskab i forståelsen af den hellige skrift. Vi ved alle godt, at hvor fejlagtige ord end måtte være, så er fejlagtig lære dog endnu farligere. Derfor henstiller vi indtrængende til dig om [...] at stræbe efter at lære det så I bliver i stand til lettere og mere korrekt at gennemtrænge mysterierne i den hellige skrift.” (Karl den Store til bisp og klostre o. 800. Olsen et al., 1990, s. 33)

Fokuseringen på det grammatisk korrekte sprog fremgår også af den indledende ordveksling i Ælfrics kollokvium fra omkring 1000:

”Eleverne: Vi beder Dem, Herre, lære os at tale korrekt, da vi er uvidende og taler ringe.
Læreren: Hvad vil I da gerne kunne tale om?
Eleverne: Det betyder ikke så meget, bare det er korrekt.”
(Ælfric Grammaticus’ Colloquium, o.1000, cit. Friisberg, 1988, s. 99)

Også efter reformationen er det korrekte sprog i fokus. Da rektor Theophilus i 1573 skal argumentere for den latinske stil hedder det: ”Hvorfor er stileøvelse nødvendig? Fordi Gud ikke kan erkendes uden dette fag. Fordi vi uden dette fag sidder fast i fortabelse. Fordi Djævelens rige svækkes, ja omstyrtes ved dette fag. Fordi sjælens frelse opnås ved dette fag.” (Cit. Wittendorff, 1989, s. 251)

Formen på undervisningen beskrives i det omfang den overhovedet er nævnt oftest som udenadslære, men har også omfattet en kombination af teori og øvelser i forlængelse af hellenismens undervisningsformer:

"[L]æreren [har] også haft tekstgennemgang i forelæsningsform, *lectio*, med efterfølgende samtale, *collatio* [...] øvelser i mundtlig og skriftlig udtryksfærdighed [...], indføring i diplomformulering, brug af forkortelsestegn [og] øvelse i disputérkunsten" (KLNM, opslag *skole*, sign. Vagn Skovgaard-Petersen)

Johannes af Salisbury beskriver hvordan Bernhard af Chartres forelæste ved domskolen i Chartres o. 1120, og viste "hvad der var enkelt og i overensstemmelse med reglerne [...] og hvorledes et emne i hans forelæsning havde tilknytning til en anden disciplin. [...] Og da øvelse styrker hukommelsen og skærper forstanden, tilskyndede han nogle ved formaninger, andre ved pisk og afstraffelse til at gentage, hvad de havde hørt. Hver student blev dagen efter bedt om i detaljer at uddybe det område, han havde hørt om dagen før." Der var også dagligt skriftlige øvelser i at efterligne klassikernes prosa og poesi, hvor drengene "rettede hinanden ved at sammenligne deres arbejde." (Johannes af Salisbury: *Metalogicon*, efter 1176, cit. Menz, 1976, s. 58) Man andre ord en tværgående og synteseskabende undervisning med undervisningsdifferentiering og en peer-assessment, der genkendes fra Sokrates. (Marrou, 1948/1981, s.79ff). Samt altså 'tilskyndelser' og afstraffelser!

Bernhard af Chartres har forholdt sig ret frit til de tekster han forelæste, men på universitetet i Paris strammes rammerne for forelæsninger i 1254. Nogle forelæsere er gået for let henover bøgerne, så der sluttes "tidligere end længden og sværhedsgraden af teksten tillader det, af hvilken grund både lærerne gør mindre fremskridt i at forelæse og studenter i at høre på." (Regler for kurser i humanistiske discipliner i Paris, Menz, 1976, s. 67f) Der fastsættes datoer for hvornår en bog skal være læst færdig, og man kan få frataget forelæsningsretten i et år hvis de ikke overholdes. Forelæsningsretten af bøgerne har også indbefatter de kommentarer (glosser) der er tilskrevet, redegørelse for problemer som teksten rejser og opklaring af "tilsyneladende modsigelser". ("Juridiske forelæsninger i Bologna før 1250", Menz, 1976, s. 56) Det fremgår ikke om de studerende har kunnet spørge og kommentere, eller om de selv har skullet bearbejde det hørte, evt. i fællesskab.

Uoverensstemmelsen mellem intention og praksis i Paris-universitetets undervisning har næppe været enestående. Man må også gå ud fra at Bernhard af Chartres' undervisning er skildret lige lovlig sangvinsk - ikke nødvendigvis som intention, men som praksis. Johannes af Salisbury kan ikke selv have oplevet Bernhards undervisning o. 1120, for hans studieår var 1136-47. Også af den grund kan det være problematisk at bruge kilder som disse som basis for en beskrivelse af undervisning i de danske middelalderskoler. Men det er betydningsfuldt at møde de gennemtænkte pædagogiske forestillinger hos Bernhard af Chartres', hvad enten det er hans eller udtrykker Johannes af Salisburys pædagogiske drømme. Det er forestillinger der eksisterer i 1100-tallets europæiske undervisning, og danske studerende kan have oplevet noget der lignede ved europæiske universiteter og måske søgt at overføre noget af det til skoler, de måtte vende tilbage til som lærere efter studietiden.

5.3.2. Undervisningens praksis - antydninger og formodninger

Ælfric Grammaticus var abbed i et kloster nær Oxford omkring 1000. Hans kollokvietekst er tosproget og tænkt som en øvelse i konversation, og den latinske tekst er formentlig lært udenad og 'opført'. Man lærte sproget ved imitation og opbyggede en fraseologi (formula loquendi) med et forråd af vendinger og sætninger, som kunne anvendes i almindelig eller faglig samtale efter kollokviebogens indhold. (Zeeberg, 1983, s.166) Kollokviegenren indføres med humanismen, og dominerer de danske latinskoler. Musik var også baseret på melodiske formler. (Johnsson, 1973)⁹⁴

⁹⁴ Det var også metoden i 1970ernes undervisning i koralharmonisering på musikvidenskabeligt institut, Århus Universitet efter Svend Westergaards harmonilæreboer fra 1961.

Indholdet af kollokviets konversationer har normalt et videns- eller opdragelsesrelevant indhold. I Ælfrics tekst repræsenterer eleverne hver sit erhverv, og teksten omhandler deres status og betydning, evt. også hvor hårdt eller risikabelt arbejdet er. Teksten ligner de egyptiske skoletekster fra 14. årh. fvt., der præsenterer det negative ved andre erhverv som kontrast til det behagelige liv som skriver. (Holm-Rasmussen, 1995, s. 27ff. Friisberg, 1988, s. 12ff) Den opdragelsesmæssige pointe hos Ælfric er dog i stedet at man skal blive i 'kald og stand', som det senere hedder hos Luther. I Tyskland blomstrer kollokviegenren fra omkring 1480. For humanisterne handler latinundervisning om opbygning af en klassisk baseret flydende sprogfærdighed (eloquendia), og flere af de humanistiske kollokviébøger udspiller sig i et dagligdags og genkendeligt univers med naturlige replikker.

Erasmus af Rotterdam indfører med *Colloquia Familiaria* (1518-33) mere almene emner ud fra en pædagogisk tanke om at "den intellektuelle uddannelse ikke kan adskilles fra den moralske og religiøse, og at al undervisning skal bygge på "leg" - et begreb der kan ligge nær det moderne "motivation"." (Zeeberg, 1983, s. 171f) Han har ikke primært vægt på grammatik og anbefaler i stedet at man går tidligt i gang med at konversere. I 1600tallet er vægten på religiøs opbyggelighed, belærende moraliseren og på gloser, så teksterne er "omstændelige og mangler naturlighed" (ibid. s. 176).



Træsnit fra Olaus Magnus »Historia de gentibus septentrionalibus«, historien om folkene under Karlsvognen, 1555, vignet til kapitlet »Om skoler og ungdommens uddannelse«. Børnene sidder og ligger på knæ på gulvet. På søjlen i midten er ophængt to åbenbart nyhantede ris – kvistene har blade.

(Broby Johansen, 1974, upag.)

Undervisningen er visualiseret på træsnittet fra Olaus Magnus' (1490-1557) *Historia de gentibus septentrionalibus* (historien om folkene under Karlsvognen) fra 1555⁹⁵. Man ser et stort lokale med

⁹⁵ Trods årstallet kan bogen ses i en middelaldersammenhæng. Den svenske reformation afsluttes først ca. 1600, og Olaus Magnus er fra 1544 ærkebiskop i Uppsala. (SDE, oplag *Olaus Magnus*, sign S. Kjeldgaard-Pedersen, + Sverige)

hvælvinger og en søjle med to små friske ris, der stadig har blade på. Der er to voksne: i venstre side sidder den ene på et hævet kateder med læsepult og en bog samt noget der kan være en ferle over højre skulder. Han har en særlig hue og er formentlig lektor eller kantor. På gulvet under ham sidder syv peblinge med hver sin bog. De læser eller synger højt, måske i takt med eller efter læreren. De to i forgrunden ser ud til at snakke. Måske over de noget.

Den anden voksne er ældre, har langt skæg og briller, en anden hovedbeklædning og bærer formentlig en gejstlig kåbe. Han udstråler rolig autoritet, sidder på en fint udskåret stol med en rosenkrans i den venstre hånd, og gør en velsignende gestus med højre hånds midterste fingre. Foran knæler fire lidt ældre peblinge med armene i kors over brystet. De har ikke bøger, men en af dem ser ud til at sige noget, og scenen tyder på en form for overhøring. De to lærere kan repræsentere undervisningens verdslige og religiøse dimension. Der må være tale om forskellige niveauer, og de der snakker kan være begyndere, der ikke kan følge med de andre. **KLNM** anvender ordet *loca*⁹⁶ om opdelingen i klasser ud fra eksistensen af flere *locati*. (**KLNM**, opslag *skole*, sign. Vagn Skovgaard-Petersen)

Billedet er næppe en naturtro gengivelse, men det er autentisk at alt er foregået i ét lokale. Det har været et larmende sted, hvor børn sang eller læste højt i kor eller hver for sig, for læsning har været lig med højtlesning. (Appel, 2006, s. 188) I Benedikts klosterregel er højtlesning påbudt som en aktivitet, ”som ikke alene engagerede øjet, men hele kroppen.” (McGuire, 2005, s. 158) I hviletiden er tavshed påbudt, og ”vil nogen læse, da læse han for sig selv, så han ikke forstyrrer nogen andre.” (Benedikts klosterregel o. 528, Friisberg, 1988, s. 132) Lydelig læsning er fortsat praksis omkring 1800, jvf. Blaches beskrivelse af Århus Katedralskole: ”Når rektor og konrektor da havde endt undervisningen i mesterlektionen, åbnedes [...] fløjdørene, og i samme øjeblik [...] forstummede alle lærere og disciple”. (H.H: Blache. Haue et al, 1986, s. 106)

Billedet passer ikke med bisp Jacobs gavebrev fra 1253, der understreger behovet for at peblingene får ”ro og fred til deres studeringer” (Hansen et al., 2000, s. 100), så forståelsen af skole og undervisning kan være ændret mellem 1250 og 1550. Billedet er anvendt som illustration i Iversen et al., 1998 med en lidt anden tolkning: ”Undervisningstime i den gamle latinske skole, til venstre læseøvelser - i latin! - til højre forelæser hører. Det er antagelig mesterlektionen til venstre, hvor hører er udstyret med enten pegepind eller ferle. Efter Olaus Magnus 1555.” (Iversen et al., 1998, s. 281)

Billedet antyder diskret det voldelige element i undervisningen (ris og ferle) som endnu ikke er berørt, men som synes at have været en institutionaliseret del af undervisning i middelalderen, og fylder ganske meget i kildematerialet. Den ordveksling, der i Ælfric kollokvium fra o. 1000 begynder med det væsentlige i at lære et korrekt sprog (s. 111), fortsætter med det følgende:

Læreren: Er I villige til at tage imod klø, mens I lærer?

Eleverne: Hellere klø end uvidenhed. Men vi ved at De vil være barmhjertig og ikke give os flere slag end nødvendigt.” (Ælfric Grammaticus’ Colloquium, o.1000. Friisberg, 1988, s. 99)

Volden fremstår som selvfølgelig og uundgåelig, og ris og ferle har fungeret som lærergerningens værdighedstegn og symbol i korslagt form. Men volden er også til diskussion. I et brev argumenterer Anselm af Canterbury (1033-1109) for en kærlig og forstående holdning til eleverne:

”Når [dine drenge] træder ind i klosteret, plantes de i kirkens have for at vokse og bære frugt til Gud. Men du terroriserer dem og lukker dem inde på alle sider med trusler og slag. De bliver helt frataget deres frihed [...] De ople-

⁹⁶ Locus, flertal loci/loca betyder sted/plads/rum. Locatum, flertal locati kan henvise til en passage i en bog eller et lærdomsområde, jvf. Jensen og Goldschmidt. Locus og lektie er flertydige ord, der kan henvise til både sted, aktivitet og indhold, jvf. **ODS** og ældre danske ordbøger på www.dsl.dk. I Achelis, 1924, s. 310, er ”Lokater” lig med hørere.

ver ingen kærlighed eller nåde, hverken velvilje eller ømhed i din attitude over for dem. De vil i fremtiden ingen tiltro have til dine gode hensigter, men være overbeviste om at alle gerninger over for dem udspringer af had og ondskab.”⁹⁷ (Anselm af Canterbury, lærer ved klosteret i Bec i Normandiet, cit. McGuire, 2005, s. 157)

Christiern Pedersens danske version af Luthers sendebrev fra 1524 udpenler tilsvarende

”hvorledes de samme ufornuftige skolemestre og lærere flæede, sled, hudstrøg og slog de fattige og stakkels børn, peblinge og degne, så blodet løb ned ad ryggen på dem, helt ned i deres strømper [...] bare for [...] et ords skyld, som man for vild i [...] Forsømte nogen ung dreng eller pebling sin skolegang på en time eller to [...] da skulle han slide så mange ris som en tyv, der havde stjålet en hest eller en ko”. (Christiern Pedersen: *Om børn ath holde till Scole och Studium och ath skicke gode Scolemestere till dem*, 1531. Henningsen og Sørensen, 1982, s. 89)

Det ufornuftige ligger i at pryglene og ikke mindst angsten for dem opfattes som en forhindring for at lære - en pointe der er så vigtig at den gentages fem gange lige efter hinanden:

”Med skammelige og ubarmhjertige hudstrygelses, slag og hug fordrev de umilde skolemestre mange gode unge peblinge og degne fra skolen og god visdom. De skræmte mange med store slag og hug, så de sad så bange som harer for hunde. Og de var så angste for hug, at de ikke kunne mærke eller huske, hvad der læstes eller blev sagt til dem. De tænkte altid mere på de hug som de skulle have, og de så mere på ferlen og risene, som altid hængte over deres hoveder, end de gjorde på deres bøger. På grund af den tunge, slemme og strenge underkuelse kunne de ikke følge med i det, som de skulle høre eller læse.” (Ibid. s. 88f)

Volden fremstår desuden som en form for ‘arv’:

”Når nogen spurgte dem, hvorfor de slog dem, og var så umilde mod deres disciple, da svarede de: Jeg havde så købt min lærdom og visdom, jeg vil også sælge hannem igen.” (Christiern Pedersen: *Om børn ath holde till Scole och Studium och ath skicke gode Scolemestere till dem*, 1531. Thomsen et al., 1998, s. 13)

Det ser ikke ud til at hverken fornufts- eller følelsesbetonede argumenter mod anvendelse af vold i skolen har haft synderlig effekt, og vold forbliver indtil 1960erne en selvfølgelig del af skolelivet i Danmark, også selv om der med mellemrum lovgives imod de værste excesser:

”Schulle thii oc icke here effther haffue ferler udi skolerne, som thii her tiil haffdt haffuer, eller slaa børnene saa umaadelighe oc uskellighe [uden grund] mett riiss, som thii her tiil gjorth haffuer.” (Chr. IIs skoleordinans, cit. KLNLM, opslag *skole*, sign. Vagn Skovgaard-Petersen)

”De, som udeblive [fra katekisation ae] skal af Degnen optegnes [...] findes da Skylden hos Forældrene, skal de for hver Gang bøde 2 Skilling til de fattiges Kasse; er Skylden hos Børnene selv, skal de revses med Riis af Degnen; dog skal Præsten have Tilsyn, at Degnen ikke misbruger denne Myndighed efter sine Passioner [...]” (**Fattig 1708**, pkt. 22)

Vold er et kontinuert og eksplicit element i undervisningen, men kan ikke ses isoleret, for samfundet var som helhed præget af kropslige og voldelige måder at forholde sig på, især når der blev straffet. Det gælder 15-1600tallet, men også o. 1800 hvor Peder Sørensen er en livsnydende, kropsligt og voldeligt anlagt bonde, mens sønnen præges af ”arbejdsomhed, flid og driftighed” (s. 166ff).

Det er især børn der er slået, jvf. den lakoniske konstatering sidst i det følgende citat:

”Hvis nogen tager fejl, når han foredrager salmer [...] skal han straks ydmyge sig [...] og gøre det godt igen - hvis ikke skal han have den strengeste straf, fordi han ikke ved at ydmyge sig ville genoprette, hvad han har forset sig med [...] Børnene skal dog have prygl for den slags.” (Benedikt af Nurcia o. 528, cit. Friisberg, 1988, s. 132)

Selv om Christiern Pedersen skulle overdrive har volden været alvorlig nok til at staten fandt det nødvendigt gribe til lovgivning, der så ikke nødvendigvis har virket. Generelt kan det dog konstateres, at det at behandle børn voldeligt i skolen ikke kun hører moderniteten til, som Luhmann med Ariès synes at mene i artiklen ”Barnet som medie for opdragelsen”.⁹⁸ (Luhmann, 1991/1993)

⁹⁷ Det biologiske ordvalg minder om 1700tallets pædagogiske diskurs, og pædagogisk set er Anselm humanist.

⁹⁸ Luhmann taler i sit særlige sprog om ”et frirum for opdragelsesspecifikke sanktioner”. (Luhmann, 1991/1993, s. 176) Pointen kan være at volden fra at have omfattet alle, i moderne samfund er reserveret børnene.

Et øget uddannelsesomfang i 1400tallet kan også have påvirket voldens omfang og undervisningens kvalitet. Jo flere der skulle undervises, jo flere lærere var de brug for, og det må have påvirket den kontinuitet i mester-lærling-forholdet, der gav undervisningserfaring. Christiern Pedersens beskrivelse af en umådeholden vold kan være udsprunget af læreres uformåenhed og overfyldte skoler.

5.3.3. Opsamling undervisning

I middelalderens løb ser opfattelsen af oplæring og undervisning ud til at have forandret sig fra primært at være baseret på studier og et personligt mester-lærling-forhold, der gradvist indlærte lærlinge i tradition og metoder, til også at omfatte noget der minder mere om skole, som vi kender den: en enkelt lærer til ganske mange elever, og et pensum af bøger, der ikke bare havde et bestemt indhold; bogens struktur var den metode der blev undervist efter. Det var de samme bøger der blev forelæst over, for nye bøger var dyre og krævede lærere, der kunne undervise i dem. (Norvin, s. 234). Det var også let at kontrollere udbyttet af undervisningen når den nyudlærte blev sat til at undervise de yngre, ligesom en nyuddannet håndværkssvend der oplærer lærlinge. Kvaliteten af oplæringen har svinget, men skoleelever har ikke som de universitetsstuderende kunnet markere en utilfredshed.

Det har ikke været muligt at finde ud af om og i givet fald hvornår middelalderens katedral- og klosterscholer er opdelt i loca, eller hvilke danske ord der er benyttet om opdelingen, men opslag i ældre ordbøger antyder at en opdeling etableres gradvist i latinskolerne, og slet ikke i stadsskoler og læse- eller skriveskoler. Efter reformationen benyttes ordet 'lektie', som med en betydningsrigdom der svarer til 'loca's, kan vise hvordan skolerne er opfattet: Ordet stammer fra latin 'lectio', der betyder forelæse, men kan også henvise til stedet hvor det foregår, til opdelingen i lektioner, til undervisningens boglige karakter og bøgernes opdeling i afsnit, til den forberedelse som elever pålægges, til det læertes karakter, og til skolens langstrakte kedsommelighed: "Så fik jeg en lang lektie om fru Paula." (ODS, opslag *lektie*). Også det autoritære og voldelige i skolen afspejles i lektieordet, som "paamindelse; advarsel; overhaling; irettesættelse; skænd; afstraffelse." (Ibid.)

5.4. Forestillinger om læring og sammenhængen mellem undervisning og læring

Når katedralskolernes mål var et aktivt latinsk sprog, må mundtlig sprogfærdighed have være et vigtigt læremål. Det er opøvet i kollokvier, og når det var påbudt at tale latin ved bordet der hvor elever blev bispist, som det 'kollegium' der blev oprettet i Ribe 1286, jvf. også Viborg o. 1600 (s. 154) Bisp Jacobs gavebrev fra 1253 fokuser på flid i "grammatik, at skrive, læse og synge" og kriteriet for støtte til videreuddannelse er retskaffenhed, ikke sprogfærdighed. (Hansen et al. 2000, s. 100) Retskaffenhed og dygtighed er formentlig set som to sider af samme sag, jvf. Karl den Store.

Ved universitetet i Bologna er der omtrent samtidig tale om en forelæsningsform, der består i at læse op, kommentere og opklare uklarheder. Gennemgangen gentages efter behov:

"Hos mig kan alle studerende få udbytte, selv de uvidende og begynderne, fordi de kommer til at høre hele bogen, ej heller vil noget blive udeladt, som det engang var almindelig praksis her. De uvidende kan nemlig drage fordel af [...] tekstens fremstilling, og den mere øvede kan blive mere øvet i spørgsmålenes spidsfindigheder og modstriden-

de opfattelser. Og så skal jeg læse alle glosserne; dette var ikke praksis før min tid.” (Om juridiske forelæsninger i Bologna, før 1250, cit. Menz, 1976, s. 56)

Undervisningen bygger altså på at den studerendes forståelse udvikles gennem flere gennemgange af det samme. En sådan undervisningsform passer med en mesterlæreopfattelse og indebærer en differentiering, så den kvikke eller vidende studerende kan nøjes med en enkelt gennemgang, mens den tungnemme eller uerfarne har brug for flere gennemgange. Jeg har ingen kilder der direkte viser at gentagelse har været vigtig i danske middelalderskoler. På den anden side vil det senere fremgå at gentagelse helt op i 1800tallet er et væsentligt element i både latinskolors og grundskolors undervisning. H.C. Andersen går i princippet 2 år i hver klasse, og Thomas Overskou (1798-1873) oplever noget lignende i en lille københavnsk privatskole hvor der undervises i det ”for en tilkommende Haandværker allernødvendigste”. (Overskou 1868/1961, s. 38) Det er således sandsynligt at man også har brugt gentagelser i middelalderen, ligesom gentagelsens didaktiske betydning kan bidrage til at forstå den langsomhed, som virker uforståelig i antikken. (Marrou, 1948/1981, s. 175)

Middelalderens forestillinger om læring er ikke knyttet til hvad der senere er betegnet ’bevidstløs udenadslære’. Det er ikke nødvendigvis alt der skal læres udenad, og en dybere forståelse end den bog-stavelige har også haft betydning. Noget har det været vigtigt at lære udenad i skolen, men i det lange løb kan udenadlærte grammatiske detaljer ikke alene sikre sprogfærdighed. Juridiske forelæsninger har tilsvarende skullet sikre en præcis juridisk viden, men har også skullet bidrage til den forståelse af bøgernes indhold og betydning, der gjorde det muligt at slå formuleringer og vurderinger op. Karl den Stores opfattelse af læring som noget Gud har givet én evner til og som man altså enten har eller mangler, genfindes efter reformationen hos bl.a. Peder Palladius.

En nordisk middelaldertekst som kan bidrage til en forståelse af de forestillinger man har gjort sig om læring, er *Kongespejlet* eller på originalsproget *Konungs Skuggsjá*, en norsk didaktisk dialog fra første del af 1200tallet mellem en erfaren mand/far og hans videbegærlige elev/søn. Den indeholder omhyggelige redegørelser for købmandsskab, detaljerede og præcise beskrivelser af en række nordiske lande, overvejelser over mode, liv og høvisk optræden ved kongens hird (hof), og over kongehvervets moralske aspekter - samt altså læringsovervejelser. Her en tilføjelse til citatet på s. 112:

”Når du kender loven vil du ikke blive genstand for ulov, hvis du har en sag til afgørelse med en ligemand, og du vil kunne svare i enhver sag i overensstemmelse med loven.” (Kongespejlet. Varmose, 1985, s. 45)

Den unge mand svarer bl.a.:

”Gud takker eder, min herre, for at I viser mig en så faderlig kærlighed, at I forklarer mig alle de ting, der er mig nødvendige, hvis jeg blot var så heldig at kunne huske dem og tilegne mig dem. Men hvis I synes, at der i denne tale [angående dette emne] endnu er noget nødvendigt tilbage, vil jeg gerne lytte opmærksomt dertil.” (Ibid. s. 46)

Selv om målet er at kende loven er der ikke tale om bevidstløs udenadslære eller indterpning. Fokus er mere på tilegnelse, kendskab, og dermed på forståelse. Desuden er der ingen tvivl om hvordan læringen antages at foregå: Den unge mand må selv tilegne sig loven, og han er ydmyg overfor opgaven og taknemmelig mod den, der besvarer hans spørgsmål så kompetent og udtømmende.

Et andet sted i samme tekst har mentoren nogle principielle overvejelser over læring:

”Hvis en uskønsom [uforstandig] mand kommer til hirden er det omtrent som hvis en ukyndig mand drog til Jerusalem eller en ubegavet mand kommer i en god skole. I fald en ukyndig mand kommer til Jerusalem, tror han selv, at han er (bleven) så (grumme) lærd, at han fortæller om sin rejse, men mest sådanne ting, som en kyndig mand ikke synes fortjener andet end spot og hån. Det samme er tilfældet med den ubegavede; når en sådan kommer fra skolen, mener han, at han er en fortræffelig klærk, bliver glad, når han træffer en, som slet intet har lært, og gör vældig nar ad ham; men træffer han en sådan, som er (virkelig) klærk, da ved han selv intet.” (Ibid. s. 47)

Der skal forstand, kundskab og begavelse til at få noget ud af god undervisning eller for den sags skyld gode oplevelser og godt selskab. Luhmann siger at 'kun kompleksitet kan reducere kompleksitet' (s. 30), og tankegangen er den samme: Jo mere viden og forståelse man er i besiddelse af, jo mere viden og forståelse kan man håndtere, jvf. teksten om de juridiske forelæsninger i Bologna.

Bernhard af Chartres' undervisning kan næppe bruges til at karakterisere undervisning i 1100-tallet generelt, og Kongespejlet er ikke nødvendigvis typisk for 1200tallets nordiske læringsopfattelse. Men både Kongespejlets læringsopfattelse og beskrivelsen af Bernhards undervisning findes, og det er ikke umuligt at nogle skoler har været præget af læringsteoretiske opfattelser og pædagogisk-didaktiske metoder der overskrider de fortællinger om angstfyldt og bevidstløs udenadslære, som Anselm af Canterbury og Christiern Pedersen får formidlet. Der synes også at være forståelse for at kvaliteten af undervisning og læring afhænger af både "den studerendes dygtighed og lærernes driftighed og flid", som Johannes af Salisbury udtrykker det. (Menz, 1976, s. 58)

Undervisning ser i middelalderens Danmark ud til at bevæge sig fra det individorienterede og studiebaserede i 1200tallet til en skolepræget form med flere elever til hver lærer fra 13-1400tallet. Det er den lærende der gør arbejdet og er subjekt i læreprocessen, så han med uddannelsen kan overskride sit sociale udgangspunkt og blive en del af kirkens lærde fællesskab. Et helt andet gennemgående træk er volden, som kan være mere kendetegnende for oplæring i skriftlighed end for oplæring i håndværk og landbrug. Den fælles ramme er dog en mesterlæreforståelse af oplæringsprocessen.

Sammenhængen mellem undervisning og læring må derfor også have været forstået som lærlingens gradvise indlæring i fagets teknikker, traditioner og metoder som de er præsenteret af fagets erfarne udøvere, og opøvet ved imitation, ved gentagelser og gennem øvelser. Resultatet afhænger af at de involverede gør sig umage, og processen tager den tid, den nu tager. I princippet slipper lærlingen ikke læreren før han har lært det han kan. Uddannelse til håndværk eller lærdhed giver identitet, og lavet, gildet eller det lærde fællesskab sætter betingelser for uddannelse og erhvervsudøvelse og kan også danne ramme om og beskyttelse og forsikring af individ og familie. (Hørby, 1979, s. 56f) Fællesskaberne har mange måder at afgrænse sig på. I det lærde fællesskab er den primære afgrænsning sproget latin. Men også håndværk har, om ikke et eksklusivt og separat sprog, så i hvert fald en række indforståede ord, udtryk og betegnelser for deres fagområde, ofte i form af plattyske låneord. De der på den ene eller den anden måde ikke lever op til fagets standarder, udgrænses fra fællesskabet og henvises til en tilværelse på kanten eller bunden af samfundet som fattige og udstødte eller i lavt rangerende fag som natmænd og bødler eller degne og skoleholdere⁹⁹.

Anders Sunesens (1170-1228) *Hexaëmeron* kan yderligere nuancere læringsopfattelsen i middelalderen. Det er et teologisk værk på latinske vers med udgangspunkt i skabelsens seks dage og det indledes med en række overvejelser over forholdet mellem det syndige, men fascinerende (digtekunsten) og det gudsfrygtige, men mindre fascinerende. Det er overvejelser, der også kan opfattes som læringsteori, her repræsenteret af en række korte, men centrale uddrag:

"Nydelser vokser med Vanen, og snart i Forargelsens Skumring
Sortnes vort Sind, naar det tumler omkring i det syndige Søle,
Lettest man indfanger Drengene dermed, hvem ej Alders Erfaring
Tilraader Alvor for Skæmt, stiller Visdoms Gudinde for Øje,
[...]
Hvad man som lille har lært, vil med Aarene vokse og trives;

⁹⁹ I Oluf Nielsens *Københavns Historie og Beskrivelse I* om middelalderen henviser han til at der i Tyskland dannedes lavsfællesskaber for lærere. (Nielsen, 1877, s. 271) Noget lignende ser ikke ud til at have eksisteret i Danmark.

Vedholden Vane til anden Natur lader let sig forvandle,
 Paalægger Lænker, som ikke saa let lader atter sig løse,
 Vante Fornøjelser efter en Tid man ej evner at kvitte,
 Ej vi vor Adfærd kan ændre, saafremt vi har længe den øvet,
 [...]
 Helse der findes for mangen en Sot i de hellige Skrifter,
 Dersom de klædes i klingende Vers, som i Foraarets Blomster.
 [...]
 Desaarsag lige fra Barndommen af bør vi vænnes til Skriften,
 At i det barnlige Sind, som er aabent for alle Slags Lærdom,
 Sikkert den kan fæste Bo, vinde Sødme og vorde en Vane,
 Hen over Verdens det vildsomme Hav, gennem dødelig Fare,
 Til den livsalige Frelse i Havn vil den styre vor Skude.
 Omsættes Skriften i Vers, vil dens Frugt kunne kendes paa Sødmen,
Ynglinge lokkes til Lærdom, hvorved de vil vinde sig Frelse;
 Da er den nyttig i dobbelt Forstand og vil fremme vort Forsæt.”

(Sunesen, o. 1200/1985¹⁰⁰, s. 26ff i uddrag)

Heller ikke her er der tvivl om hvem der gør læringsarbejdet og skaber sig tilsigtede og utilsigtede vaner med karakter af 'anden natur'. Det minder om Gregory Batesons opfattelse af læringsvaners karakter, der dog er mindre sødmefyldt formuleret: ”Dette karakteristiske selvunderbyggende træk [at tidligere Læring II kontrollerer og former konteksten så den passer til forventningerne] ved indholdet af Læring II har den virkning, at den slags læring er dybt rodfæstet. Deraf følger, at Læring II erhvervet i barndommen sandsynligvis består hele livet.” (Bateson, 1971/98, s. 84) På den anden side indeholder teksten også en beskrivelse af fascinationen og forførelsen ved digtning, en fascination som kan bringe fordærv, men også kan udnyttes pædagogisk, og hvor *Hexaëmeron* kan opfattes som et metaeksempel på hvordan man gennem forførelse kan vænne børn til Skriften (den hellige skrift) så den bliver vane og anden natur - ved at omsætte den til vers.

Digtets tilsigtede funktion er der ikke enighed om, men Ane Bysted konkluderer at det både har haft en teologisk og en pædagogisk funktion og at Anders Sunesen har ”bestrebt sig på at gavne Helligåndens værk ved at søge at frelse og belære sin læser på samme tid.” (Bysted, 1998, s. 71) Schepelern skriver i efterskriftet at digtet i lange perioder har været opfattet som teologisk diskutabelt.

5.5. Undervisning i middelalderen - overordnet opsamling

Ligesom i hellenismen, hvor “anyone who had received a Greek education was a Greek” (Marrou, 1948/1981, s. 110) er uddannelse også i middelalderen et spørgsmål om tilhørsforhold. Oplæring i runer er foregået mere eller mindre formelt i familien, i handels- eller båd-fællesskaber samt i visse håndværk. En mere omfattende uddannelse i skriftlighed hænger sammen med den katolske kirkes etablering i Danmark. I en målrettet, lighedsorienteret indsats finder kirken dem der skal uddannes, støtter videreuddannelse økonomisk, og er primær aftager af de uddannede. Uddannelsen opfattes i første omgang som individuelle studier, men fra 1200tallet foregår den også i domskoler, og omfatter en oplæring i latin og en vis klassisk dannelse med udgangspunkt i sproglige og musiske ar-

¹⁰⁰ Digtet er først gang udgivet på tryk i 1892, og først gengivet på danske vers i 1985, jvf. Schepelerns efterskrift til udgivelsen s. 269ff. Ved første øjekast virker det 'gammeldags' ordvalg, de store begyndelsesbogstaver og det manglende bolle-å som Schepelerns forsøg på arkaisering. Men han skrev faktisk sådan, hvad både efterskrift og en tilegnelse til min svigerfar i det benyttede eksemplar af bogen viser.

teselementer. Den ser ikke ud til at have omfattet teologi, som for kommende præsters eller munkes vedkommende snarere er indlært gennem den rituelle praksis og iagttagelse af ældre præster.

Efterhånden som retsvæsen, diplomati og administration også får en skriftlig dimension øges uddannelsesbehovet, også hos den adel, der i lange perioder er landets mest betydende verdslige magtfaktor, og som ikke altid har følt behov for latin eller klassisk dannelse. Adelsbørn er også uddannet i dansk, der er anvendt i retsvæsen, testamenter, kontrakter og aftaler. I byerne har stadsskoler, læse- og skriveskoler haft verdslige formål og har næppe undervist i latin, som Skovgaard-Petersen synes at mene. (SDE, opslag *dansk skolehistorie*, sign. Vagn Skovgaard-Petersen) Som det primære kriterium for optagelse i det lærde fællesskab kunne latin ikke udbredes til hvem som helst.

I 1400tallet giver paven tilladelser til etablering af stadsskoler, men allerede i 1300tallet har der været skoler, som mod betaling kunne oplære i dansk og tysk læsning og skrivning, mens regneundervisning ikke fylder meget, før arabertallene i 1500tallet bidrager til at regning og regnskabsføring bliver til at have med at gøre. Før da bruger man rune- eller romertal, som gør regneoperationer besværlige og usikre, og indebærer et regnebræt eller et regnebord og 3 personer: "[É]n læste tallene op, en anden foretog udregningen og en tredje nedskrev resultatet." (Ulff-Møller, 2002, s. 95)

Både forståelsen af og målet med undervisningen ser ud til at være præget af at den forstås som en relation mellem en lærer/mentor/mester og en enkelt elev/lærling eller en mindre gruppe af elever, der gennem spørgsmål og i samtaler når frem til kundskab og erkendelse om og af den boglige lærdom, det drejer sig om. Både omkring 800 og i 1400tallet findes en opfattelse af uddannelse som en 'kontinueret' mesterlære, der forpligter den lærende til efterfølgende at oplære andre. I 1400tallet kan systemet aflæses af betegnelserne for oplæringens faser: fra pebling gennem klerk eller degn i skolens mesterlektie, over baccalaur (svend) ved afslutningen af artesfakultetet, til mesterværdighed som magister og evt. den øverste status som doktor eller læremester for dem der som lærere og præster skal undervise andre. Der er fokus på de lærendes individuelle studieaktivitet, og resultatet kaldes lærdom og viser sig når man kan fremlægge og forsvare den for ligemænd eller overordnede, og demonstrere den for nye lærende. Det er på alle niveauer eleven, den studerende, lærlingen der ikke blot er subjekt i læreprocessen, men også selv må konstruere sin forståelse så den er acceptabel og anvendelig. I det omfang det ikke lykkes er folk blevet stoppet og har måttet finde andre erhverv.

I katedralskolerne er beherskelse af latin det væsentligste mål, og de sprogbaserede triviumelementer det primære indhold. Et indgående kendskab til latinsk grammatik antages at sikre at man kan udtrykke sig og ikke mindst forstå det talte og skrevne korrekt, fordi latin betragtes som et sprog der ikke udvikler sig¹⁰¹. Det fører til antagelsen af at boglig eller bog-stavelig viden er bedst og mest korrekt, samt at man ved at lære bogen udenad kan annamme eller ligefrem sluge eller fortærer dens viden. Udenadslære bunder således ikke kun i mangel på bøger. Det kan også forklare hvorfor triviumelementerne er så vigtige, mens kvadrivium degenererer fra 1400tallets slutning.

Den konkrete undervisning i katedralskolerne er der meget lidt kildemateriale om, og det har givet plads til forestillinger om en skolehverdag præget af vold og åndløs udenadslære; men det kan som andre af den slags forskelskonstruktioner også ses som en måde at tydeliggøre det man selv går ind for. Christiern Pedersens beskrivelse af volden i skolerne kan tolkes som et passende afsæt for hans

¹⁰¹ Middelalderlatin udvikler sig i realiteten ligesom andre sprog, bl.a. under påvirkning fra "gallisk og germansk kultur og [...] den kristne omverdensforståelse". (SDE, opslag *latin*, sign. Chr. Gorm Tortzen og Johnny Christensen)

humanistiske syn på skole og undervisning, men volden må på den anden side have været stor nok til at det blev anset for nødvendigt at lovgive for at begrænse de værste excesser.

Undervisningen har gennemgående vekslet mellem teoretisk oplæring, praktiske øvelser og træning af opnåede færdigheder. Den kollokvielitteratur der kom ind i billedet omkring 1500, har formentlig skullet læres udenad og er opført som små spil, der trænede mundtlig sprogfærdighed på samme måde som en jazzmusiker øver licks (musik-vendinger) og skalaer for efterhånden at kunne improvisere frit. Mnemotekniske hjælpeforanstaltninger som rytmiserede remser, håndtegn eller håndens 'landskab' har været til rådighed, men omfanget og virkningen af dem kan der ikke siges noget om.

Forløbet og karakteren af undervisningens praksis og læreprocessens resultat afhænger også af samspillet mellem lærer og elever, og her har antallet af elever og af kvalificerede og kompetente lærere spillet ind. *Kongespejlet* understreger værdien af elevens læringsparathed, mens Chr. Pedersen viser hvordan en voldelig behandling af eleverne kan være en forhindring for læring. Han viser desuden hvordan også vold kan 'nedarves' i en særlig variant af den kontinuerte mesterlære.

5.6. Diskussionen om undervisningsbegrebets geologiske lag

Hensigten med dette afsnit, der også vil afslutte de øvrige perioder, er at opsamle de enkelte perioders forståelser af hvad undervisningsbegrebet indeholder som basis for at vurdere begrebets geologiske lag og forstå de forestillingerne om undervisning der er indeholdt i det.

Materialet om middelalderens undervisning er for spinkelt til at kunne vise hvordan det forholder sig med klassiske og hellenistiske pædagogisk-didaktiske forestillinger om undervisning (s. 95f), så en egentlig opsummering af elementer og lag i undervisningsbegrebet kommer først i 15-1600tals-afsnittet. Et særligt element i middelalderforståelsen af undervisning er at en korrekt grammatisk-sproglig analyse af det skrevne opfattes som altafgørende for en korrekt forståelse. To formuleringer af humanismens pædagogiske projekt er også noteret til videre undersøgelse, nemlig Peder Palladius' formulering af at have lært "[m]ed lyst og leg" (Lausten, 2006, s. 146) i Ribe, og Erasmus' holdning til at undervisning skal bygge på "leg". (Zeeberg, 1983, s. 171f) De vil, ligesom voldens og religionens rolle i undervisningen, blive taget op senere. Det vil også den antydning af at 'kun kompleksitet kan reducere kompleksitet' eller at en for-dom er betingelsen for en tolkningsproces, som ligger i beskrivelsen af de juridiske forelæsninger i Bologna og i Kongespejlets formuleringer.

Væsentligst for at forstå hvordan undervisning er opfattet i middelalderen er dog mesterlære, først som en forestilling om at man kan opsøge steder og personer, der kan bidrage til ens oplæring, men fra 1200-1400tallet også indenfor en ramme, hvor den enkelte gennem skolegang og universitetsstudier indlærer sig i et lærd fællesskab. Det er et af mange gilde- eller lavsorganiserede fællesskaber, der fra middelalder til enevældens afskaffelse spiller en central rolle i oplæring og uddannelse og som social og forståelsesmæssig ramme om liv og død, arbejde, tryghed og familie.

Mesterlæren fokuserer på den enkeltes oplæring i et samspil mellem lærling/elev og mester/lærer¹⁰² der ikke ser ud til at ændres da undervisning bliver skolebaseret. Forestillingen om en personlig relation mellem den enkelte elev og læreren eksisterer således stadig i dagens undervisning (s. 88ff).

¹⁰² I mange tilfælde er det i praksis ældre lærlinge der oplærer de yngre, som det også vil fremgå i 1800talsafsnittet.

Mesterlærerrammen hjælper også med at forstå den langsomhed og de gentagelse, der er fælles træk ved undervisning i hellenisme og middelalder, for mesterlæreopplæring er en gradvis proces, hvis mange gentagelser af metoder og teknikker skal sikre at lærlingen opnår en tilstrækkelig kunnen, og det er en selvfølge at det meste skal kunne udenad/uden hjælp. I middelalderen tolkes det at lære udenad som en måde at anamme eller fortære bogens viden, og der er ikke belæg for at det er opfattet som åndløst terperi. Det at indprente sig noget har været naturligt og selvfølgelig og understøttet af husketeknikker og gentagelser. Udenadslære er også et væsentligt element i latinundervisningens opøvelse af sproglige vendinger og udtryk, som skal bidrage til en mundtlig sprogfærdighed.

Et sted i processen har udenadslære lejret sig som forestillingen om hvad det vil sige at have 'lært noget'. Netop det udenadslærte er som 'talehandling' noget man kan iagttage som læring eller kunnen, fordi det kan ekspliciteres og gentages, så det heller ikke indgår i en aflæringsproces. Hvor gammel denne forestilling er, er det vanskeligt at afgøre. Myter, historie(r) og sædvaneret antages i ikke-skriftlige samfund at repræsentere en 'evig' viden, selv om den hverken er konstant eller uforanderlig, fordi fejlhuskning eller uenigheder integreres så snart der er enighed om det. (Fenger, 1989, s. 292 og 2001, s. 52ff) Det indebærer en aflæring af tidligere opfattelser så forestillingen om evig og uforanderlig viden hurtigt kan genetableres.

Mesterlærens relation til undervisningsbegrebet er kompleks. På den ene side har Jean Laves forestillinger om mesterlærens anvendelighed (Nielsen og Kvale, 1999a) og forestillingerne om 'uren pædagogik' (Tanggaard og Brinkmann, 2008) etableret mesterlære eller situeret læring som en pædagogisk-didaktisk form, hvis karakteristika kan fremlægges og diskuteres som alternativer til andre pædagogisk-didaktiske tankegange og former, men med en underforståede præmis om at mesterlære netop ikke indgår i undervisningsbegrebet. På den anden side er elementer i mesterlæren genkendelige og anvendelige som forklaring på opfattelser af undervisning og læring hos nutidige gymnasieelever der, som tendensen til at den enkelte elev opfatter enhver lærer som sin personlige lærer, kan være svære at forklare på anden vis. Der skal derfor tages stilling til om mesterlære kan og skal ses som en blandt flere læreformer, om undervisningsbegrebet kan indeholde elementer af mesterlære, eller om man helt skal borttænke undervisningsbegrebet, som nogle synes at have tendens til i øjeblikket, jvf. Niels Egelund-parafraseringen i afhandlingens indledning.

6. Undervisning i 15-1600tallet

”Music is the art of memory par excellence”
Fra takketale af den catalanske musiker Jordi Savall
ved modtagelse af Leonie Sonnings musikpris 2012

Der er stor kontinuitet mellem 1400- og 1500tallet (Hørby og Venge, 1980, s. 62), også på uddannelsesområdet. Både kirke og latinskole hører efter reformationen under staten, og elever skal fortsat synge og læse epistel (lektie)¹⁰³ og evangelium i kirken - på latin, så man ikke skal have nye nobebøger eller oplære nye korpeblinge. (DdK, VI. stk.) Der er også en vis kontinuitet i skolernes undervisning. Men der kommer nye skolebøger: Philip Melanchthons (1497-1560) grammatik, logik og retorik og Erasmus' kollokvier. (Ibid. III. stk, pkt. a) Der undervises i trivium og musik - samt i dansk, som har haft større betydning i latinskolerne end mange har forestillet sig. I 1520erne er der flere trykte bøger på dansk end på latin (Søndergaard, 2006, s. 80), og Skaftø Jensen hæfter sig ved at ”bevarede skolekomedier er på dansk, hvad der er mærkeligt i betragtning af at der i andre dele af Europa blev digtet mange latinske komedier”. (Skaftø Jensen, 2006, s. 100) Der opføres stadig stykker som Plautus' *Aulularia* (pottestykket) med sang, dans og bevægelse. (Damsgaard Pedersen, 1995, s. 39) Luther og Melanchthon ser dem som gode eksempler på ’det onde’, og opfordrer til at ”bruge teatret i troskampen” (SDE, opslag *skolekomedie*, sign. Bent Holm), hvad der kan forklare at nye stykker skrives på dansk¹⁰⁴. I 1600tallet afskaffer ortodoksien dog al optræden af denne type.

Uddannelsesniveaueu løftes kvantitativt. Antallet på dem der kan tale, skrive og forstå latin øges med etableringen af latinskoler i alle knap 100 købstæder¹⁰⁵, og der bliver flere der kan læse og evt. også skrive dansk. Det er ikke en jævnt fremadskridende proces, men under 30-årskrigen regner staten med at der er mindst én læsekyndig i hver husstand. (Appel, 2006, s. 188) Der er officielle skoler med privilegerede skoleholdere i nogle købstæder, og der opstår også lokale, ’selvgroede’ skoler. På landet etableres skolerne først af bønderne, senere af præster, degne og herremænd.

En udbredt opfattelse af at reformationen markerer et brud i uddannelsesomfang og undervisningsmetoder kan skyldes at der er mere bevaret og tilgængeligt kildemateriale efter 1500, så man kan få et klarere billede af hvad der er undervist i og hvordan det er foregået. Det kan være vanskeligt at vurdere præcist hvor meget de enkelte metoder er brugt, men det væsentlige er nok også at de har eksisteret og er anvendt, og dermed er blevet en del af dansk undervisningshistorie og -forståelse.

6.1. Skriftlighed i 15-1600tallet

I 15-1600tallet centraliseres magten i Danmark i to tempi: først overtager staten med reformationen kirken og dens gods, dernæst etableres et centraliseret statsapparat, som i enevælden ender med at samle magten hos og omkring kongen. Centraliseringen øger statens skriftlighed, og forventningen

¹⁰³ Ordet ’lektie’ anvendes fortsat i kirken : ’Denne hellige lektie skrives af ...’.

¹⁰⁴ I de katolske dele af Europa havde nationalsproget ikke stor betydning for kirken.

¹⁰⁵ Antallet af købstæder er inklusive Skåne, Halland og Blekinge samt Flensborg, men eksklusive Island, Færøerne og Norge, som dog var underlagt samme bestemmelser som Danmark. (Jensen, 2012)

om at befolkningen har kendskab til og retter sig efter love og forordninger om et kristeligt og sædeligt liv i overensstemmelse med den lutherske lære, kræver udbredt læsefærdighed. Også bybefolkningens behov for skriftlig kunnen stiger da handelen øges og moderne tal- og regnskabsbehandling så småt vinder frem.¹⁰⁶ Alt dette foregår på dansk¹⁰⁷. Alligevel ser kirkeordinansen ud til at fokusere på latin, og ansvaret for ”[d]e saakaldte ”Skrive-Skoler” for Dreng og Piger og andre, der ikke dur til at lære Latin” (DdK, III. stk. pkt. b) overlades til byerne.

6.1.1. Skriftlighedens udbredelse i befolkningen

Tidligere vurderinger af skriftlighedens udbredelse var baseret på en opfattelse af læsning og skrivning som én læreproces, så man kunne bedømme læsefærdighedens omfang ud fra evnen til at skrive, og betegne folk som analfabeter, hvis de anvendte mærker eller forbogstaver som underskrift. Scocozza skriver i en billedtekst: ”Flertallet af de underskrivende bønder har tilsyneladende været analfabeter. Med store klodsede bogstaver har de sign. vedtægten”. (Scocozza, 1989, s. 275) Haue et al. viser en tabel over hvor mange forlovere der er analfabeter i 1650, fordi de ikke kan skrive deres navn. (Haue et al., 1986, s. 94) Skriftligheden i 1600tallet er på den baggrund vurderet til knap 14% på landet, knap 50% i mindre og knap 60% i store byer.

Nyere forskning (Marcussen, 1993, Appel, 2001) har imidlertid vist at der er tale om adskilte processer, at læsefærdigheden har været større end skrivefærdigheden, og analfabetismen derfor mindre end hidtil antaget. Læse- og skriveoplæring tilgodeser forskellige behov, og da oplæring kostede penge var mulighederne også forskellige. I Kolding var tariffen omkring 1600 2 skilling pr. uge for læseundervisning, 3 skilling hvis man ville lære at skrive og 4 skilling hvis man også ville lære at regne. (Ulff-Møller, 2002, s. 91f) Skriveprocessens motoriske side har også gjort den finmotorisk krævende gotiske håndskrift svær at lære for folk med erhverv der belastede hænder og fingre.

De almindelige forklaringer på væksten i dansk skriftlighed har været reformation og bogtryk. Debatten om de reformatoriske ideer udfoldede sig på dansk i bøger, pjecer og flyveblade, ”og selv en reformkatolik som Povl Helgesen, der ønskede at holde kritikken inden for teologernes kreds, skrev næsten alle sine skrifter på dansk.” (Skaftø Jensen, 2006, s. 95f) Der er også lagt vægt på den lutherske opfattelse af bibelens centrale rolle for den enkeltes kristendom. (Scocozza, 1989, s. 200, Skaftø Jensen, 2006, s. 96, Busck og Poulsen, 2000, s. 118, Jensen, 2004, s. 124) Appel mener dog ikke at læsefærdigheden var afgørende. ”Det var mere selve adgangen til det uforfalskede evangelium, det drejede sig om”. (Appel, 2006, s. 188) I starten var det nok at kunne de 10 bud, trosbekendelsen og fadervor, og det har ikke krævet læsefærdighed. Luther insisterede dog på at supplere katekismens ’gudsord’ med udførlige forklaringer på hvordan bønner og sakramenter skulle opfattes (*Luthers lille katekismus*, 1529 (1953-udgave), fortalen)¹⁰⁸, og det er kombinationen af ’loven, troen og fadervor’ samt Luthers forklaringer, der er religionsomvæltningens fundament, ikke bibellæsning.

¹⁰⁶ Almanakken 1633 anvender arabertal som ordenstal og romertal i overskrifter (Appel, 2006, s. 192), men arabertal bliver først almindelige i 1680erne. (Schoonderbeek Hansen, u.å.)

¹⁰⁷ Latin kan stadig have eksisteret i administrationen og fungerer i 1600tallet som diplomat-sprog.

¹⁰⁸ Den lille katekismus oversættes tidligt til dansk, bl.a. udgiver Peder Palladius i 1537 en version til degnenes oplæring af børnene, baseret på en latinsk oversættelse. Efter kritik for ikke at bruge Luthers egne ord, laver han en ny udgave, henvendt til præsterne og baseret på den tyske original. (”Luthers lille katekismus” 1529/1537/1911-12, Lis Jacobsens fortaler til 1537- og 1538-udgaverne). 1953-udgaven er mest i overensstemmelse med 1538-udgaven.

Udbredelsen af dansksproget skriftlighed skyldes langt fra kun statens interesse i befolkningens religiøse genopdragelse. Der er også brug for folk med en ortografisk gennemskuelig og læselig håndskrift som skrivere i administration og i den regnskabsføring, der også kræver regnefærdighed. Og så kommer der underholdende bøger, skillingsviser og flyveblade. Udbredelsen er dog svær at bedømme. Anvendelsen af dansk som rets- og administrationsprog samt udgivelsen af både dyre og billige dansksprogede bøger tyder på en bred læsefærdighed. En almanak kan i 1600tallets begyndelse fås for 2-4 skilling, det halve af prisen på et par uldstømper. (Appel, 2006, s. 193) Søndergaard advarer mod at overdrive betydningen af 1500tallets få udgivelser¹⁰⁹ (Søndergaard, 2006, s. 82), men medtænker ikke at dansksprogede skrifter også er trykt i udlandet og distribueret i Danmark. De enkelte skrifter har haft mange læsere eller lyttere, hvis de blev læst op eller sunget.

Det har været vanskelig at etablere en skriftsprogsnorm fordi der de facto ikke var tale om et fælles sprog, men en dialektal eller egentlig flersprogethed, der i en by som Tønder omfattede plattysk, højtysk, sønderjysk og dansk. (Christensen, 2007a, s. 79ff) I 1600tallet var der ”tilløb til en sprogvidenskabelig beskæftigelse med det danske sprog” i det lærde fællesskab, og Erik Pontoppidan og Henrik Gerner bestræbte sig på at etablere en ”reen og siirlig” dansksproglig stil på basis af sproget blandt lærde på Sjælland. (Jespersen, 1989, s. 228) Gerner udgav en retskrivningsordbog i 1678 og opfattede københavnsk som ”rensed fra alle Dialekter”. (Peter Skautrup: *Det danske sprogs historie*, bd. II, s. 316f, cit. Christensen, 2007a, s. 85) En uensartethed der ikke synes dialektalt bestemt ses i de forskellige stavemåder i et udsagn, der går igen i titlerne på fire danske regnebøger med regnemetoder ”paa Linyerne¹¹⁰ met Regne pendinge, och met Ziferne vdi heelt och brødit tal” (Hermen Veyere, 1552), ”paa Linnerne oc met Siffre baade i helt oc brødit Tal” (Anders Oluffsøn, 1560), ”baade paa Linier oc met Siphre vdi helt og brødet Tal” (Hans Lang, 1576) og ”baade paa Linnerne oc Ciffre, udi heel oc brudit Tall” (Niels Mickelssøn, 1615). (Ulff-Møller, 2002, s. 94)

Almuen¹¹¹ på landet har også interesseret sig for at kunne læse og skrive, bl.a. med henblik på nedskrevne rettigheder og aftaler i forhold til godsejere og domstole. (Wittendorff, 1989, s. 37f) Der kommer skoler på landet, både på bøndernes eget initiativ og igangsat eller konfirmeret af herremand og gejstlighed. I bøndernes skoler er der undervist i læsning, skrivning og regning (Christensen, 2007b, s. 4 og 16. Engberg, 2005, bd.1, s. 433f. Appel, 2006, s. 191), men når gejstligheden er involveret, er der ikke altid tilbudt skrive-, og kun sjældent regneundervisning. (Skaarup, 2002, Appel, 2001, 2006) Appel ser det som en bevidst indsats: ”Meget tyder således på, at kirkens mænd allerede i 1600tallet sørgede for at nedprioritere de praktiske fag til fordel for den kristelige opbygelse”. (Appel, 2001, s. 298¹¹²) Den skole der oprettes af godsejeren i Tillerup på Mols 1722 betegnes således *Tillerup Christendoms-Skoele*. (Skaarup, 2002, s. 13) Den religiøse oplæring er derimod ofte fraværende, når bønderne selv etablerer skole. (Appel, 2006, s. 191, Christensen, 2007b, s. 16, Marcussen, 1993, s. 28f) Appel konkluderer at man sidst i 1600tallet har kunnet få læseundervisning i stort set samtlige sogne. (Appel, 2001, s. 317)

Skriftlighed handler altså ikke alene om luthersk kristendom, selv om kirkeordinansen kræver at også skriveskolerne sikrer ”at sand Guds frygt indpodes disse Børn med Børnelærdommen.” (DdK, III. stk. pkt. b) Peder Palladius opregner konsekvenserne hvis man ikke kan sin børnelærdom:

¹⁰⁹ Søndergaard anfører 10-12 bøger pr år 1528-37, men ingen tal for flyveblade mv., der kun er sporadisk bevaret.

¹¹⁰ Om regning på linjer og med cifre se note 136, s. 136.

¹¹¹ 'Almue' betyder befolkning/folk/nation (ODS, opslag *almue*), men betydningen ændres i 1700tallet: ”Bønder, Tienestefolk, Haandværkere, Høkere, smaa Betienter, med eet Ord, det vi kalder Almue” (Ewald, cit. *ibid.*)

¹¹² Jeg har ikke gennemarbejdet Appels disputats, men læst udvalgte afsnit elektronisk, primært for at få korrigeret opfattelser jeg er kommet til ad anden vej.

”Lader i eders børn iche lære det gode, så lære de det onde, lære de iche de x budord, troen [trosbekendelsen] og fader vor, da lære di at suerge och bande, liuge och stiale, oc slaa folch ihjell [...] saa bliffuer eders børn till galgebørn, steillebørn, hiulebørn, oc sverdebørn [bliver hængt eller halshugget, og kommer på hjul og stejle], at i faa bode skam och skade for dem.” (PPV s. 89)

Forbudet mod at sværge og bande bliver symbolet på et kristent liv. Lærere må ikke forarge ”med Banden og Sværen eller anden uchristelig Gjerning”, og skal også observere børnene: ”Befinde de, at Børnene enten med Banden og Sværen eller anden Udyd og Ugudelighed have forsyndet sig, bør de give deres Forældre eller Paarørende det tilkjende og desforuden selv straffe dem.” (*Forordning om danske Skoler og Skoleholdere i Kbhvn. 1716*, pkt. 14 og 15, og *Instruks 1739*, pkt. 14 og 21)

Børnene skal først kunne recitere (læse udenad) de ti bud, trosbekendelsen og fader vor. Oplæringen er foregået i kirken og har været degnens opgave: ”thi at som sognepresten lærer og vnderuiser di gamle; saa bør sogne degnene at lære oc vnderuise de vnge”. (PPV s. 84) Da pensum udvides, viser det sig at mange degne ikke kan ’læse inden’, som det hedder når man læser i eller fra en bog, men kan teksterne udenad. (Wittendorff, 1989, s.254. Haue et al. (red.), 1986, s. 26) For bønderne hører kristendomsopplæring kirken til, mens ’skole’ drejer sig om læsning, skrivning, regning og evt. andre fag. Mange skoler har ikke fokus på indpodning af sand guds frygt, og i 1645 trues der med at man ikke kan blive forlovet, hvis ikke katekismuskundskaberne er i orden. (Appel, 2006, s. 189) Appel mener at læsefærdigheden var stabil under de urolige forhold i 1600tallets slutning fordi ”kirken [...] var med til at støtte katekismusundervisning og dermed læsning i bog”. (Appel, 2006, s. 195)

Appel og Søndergaard antager at kvinders skriftlighedsniveau har ligget under mændenes, og Søndergaard henviser til at kvinder ”måtte gå til præsten eller degnen hvis man havde brug for at få læst breve eller skrivelser”. (Søndergaard, 2006, s. 83) Behovet for hjælp til at læse breve skyldes nok mest at man lærte at læse trykt skrift i en bog, og at den gotiske håndskrift først kom ind i billedet hvis man lærte at skrive. (Appel, 2006, s. 188ff) Forestillingen om at læsning i 15-1600tallet var ”funktional (officielle skrivelser, breve, meddelelser etc.) og kun i mindre omfang boglig og litterær” (Søndergaard, 2006, s. 84), er således ikke uproblematisk. Har man lært at læse trykt skrift, kan man netop læse bøger, flyveblade og skillingsviser, og ikke håndskrevne skrivelser og breve.

Ud over almanakken fandtes der oplysende og religiøse bøger som *Lucidarius*¹¹³ og andagtsbøger. Men også bøger som *Till Uglspil* eller *Marcolfus*, der med grov og plat humor repræsenterede en folkelighed, som stat og kirke gjorde deres bedste for at bekæmpe, og hvis udbredelse man søgte at forhindre med censur og importforbud i 1562, skærpelse i 1617 (Brask et al., 1984, s.287), og forbud mod handel med ”unyttige bøger” i kirkerne 1638¹¹⁴. (Lund, 1990, s. 62ff) Tilsvarende bøger på latin som Poggios *Liber facetiarum* (spøgefuldheder) var derimod acceptable i det lærde fællesskab. (Lyster, 2006, s. 265ff) Almuens skæmtebøger danner modvægt til kirkens moral, og er opfattet som ”en trussel mod stabiliteten” (Wittendorff, 1989, s. 375), så skriften er et ’æble fra kundskabens træ’, hvis ønskværdige og uantagelige sider ikke i længden kan reserveres et lukket fællesskab, der kan kontrollere og overvåge den. Stat og kirkes forestilling om at opdrage befolkningen med religiøs læsning viser sig vanskeligt opnåelig, og i det lange løb bliver det andre faktorer af ikke mindst økonomisk karakter som ender med at disciplinere den brede befolkning.¹¹⁵

¹¹³ Lucidarius er en oplysende folkebog fra 1100tallet, trykt o. 1510 i ”en iøjnefaldende smuk og anskuelig dansk prosa”. (SDE, opslag *Lucidarius*, sign. Iver Kjær) og genoptrykt indtil 1900tallet. Den er i dialogform og omfatter religiøse emner, astronomi, geografi og naturlære. (Kramshøj, 1992, s. 20). Tilpasses reformation i 1558. (Kragh, 2005, s. 59)

¹¹⁴ I Ogier står ”utugtige bøger”, og at handel i kirkerne senere forbydes helt. (Ogier, 1556/1914, s. 38, note 2)

¹¹⁵ Den religiøse disciplinering i eksempelvis Indre Mission i 18-1900tallet har i modsætning til de statslige bestræbelser været ’selvgroet’, ofte med udgangspunkt i oplevelser af personlig vækkelse.

Appel vurderer at mindst halvdelen af byernes mænd kan skrive omkring 1700, og at læsefærdigheden er større. Det er dog "umuligt at sige noget sikkert om udbredelsen og udviklingen af læse- og skrivefærdigheder i 1500- og 1600-tallets Danmark." (Appel, 2006, s. 195) Kildematerialet er heller ikke entydigt. Scocozza citerer to begravelsesnotater fra kirkebogen 1648 og 1656 - et om tækkemanden, der som den eneste i to sogne havde givet sin søn lidt skolegang, et andet om at kun 3 ud af 6 pestdræbte børn var undervist i "deres børnelæsning", og konkludere at "undervisning af landalmuens børn aldrig blev rigtig udbredt". (Scocozza, 1989, s. 202f) Appel fokuserer på "de mennesker, der havde modtaget undervisning" med Sørbymaglepræstens beskrivelse af Jacob, født 1656, hvis fader havde ladet ham "vel oplære i hans chatecismo tillige med at skrive og regne" og Niels Hansen, født 1659, som først blev "[h]oldt i skole i Sørbymagle hos præstens pædagogum over et års tid. Dernæst hos dansk skolemester til Oluf Bomands i Sørbymagle 16 uger, siden i Slagelse ½ år, i Hallager-Lille til P.O.s 18 uger. Kunne omsider vel regne og skrive". (Appel, 2006, s. 192)

Latinskolerne er centrale for den religiøse genopdragelse. Latin giver adgang til universitetet og de teologiske studier, der er en grundpille i den lutherske udbredelse af reformationen. Desuden har Luther "et positivt, men også helt konkret forhold til latin. Latin fungerer ligesom helligånden, der får menneskene til at forstå hinanden selv om de har hver deres sprog." (Jensen, 1982, s. 13)

6.1.2. Skriftlig elitekultur og mundtlig folkekultur?

Wittendorff taler om "kløften mellem en skriftlig elitekultur og den almindelige befolkning i hovedsagen mundtlig kultur" (Wittendorff, 1989, s. 254), mens Søndergaard set det som

"to adskilte kredsløb i form af elitekultur og folkekultur. Eliten lærte det internationale lærdomssprog, latin, og var i stand til at læse antikke forfattere og moderne latindigtere. De bedst uddannede var desuden i stand til at skrive. Evnen til at læse og skrive fungerede i tiden som social markør, der gav status og prestige." (Søndergaard, 2006, s. 84)

I stedet for to kulturelle niveauer ser jeg som nævnt (s. 102f og 118) snarere nogle ligeværdige fællesskaber med hver deres praksis. Latin gav status og prestige i det lærde fællesskab, men havde ingen betydning for lavs- og gilddefællesskaber, som mest brugte dansk, men havde særlige sproglige udtryk, ofte fra tysk, især da det fra o. 1600 blev almindeligt at gå 'på valsen' før man blev mester. (SDE, opslag *naver* og *valsen*) Landsbyfællesskaber fik også skriftlige rammer og regler - og bøder. Fællesskaber havde ofte egen jurisdiktion og forpligtelse til at hjælpe nødstedte medlemmer og deres familier. Universitetet var fra 1478 fri "for verdslig Jurisdiktion" (Nielsen, 1877, s. 273, 1881, s. 333), og flere latinskoler havde egne skolelove. (Thomsen et al., 1998, s. 22. Blache, 1866)

Man kan optages i et fællesskab, hvis man uddanner sig i faget og underkaster sig dets normer og regler. Latinskolenes rekruttering har været bred. På Nakskov latinskoole er der 1617-18 52% håndværkerbørn, 27% gårdmandsbørn, 6% børn af rådmænd og 6% "tyende o.l."¹¹⁶ (Haue et al., 1986, s. 108, Jensen, 1982, s. 38ff) Fællesskaberne indebærer at standsgrænserne ikke er uigennemtrængelige, og både håndværk og det lærde fællesskab har bidraget til en mobiliteten.

Peder Palladius' visitatsbog fra 1540erne er fuld af formaninger om efterlevelse af det lutherske budskab: en jordemoder skal overhøres i "om hun er en christen qvinde, om hun kand hines x budord, troen och fader vor, om hun gaar gjerne thill sacramentet, om hun veed retteligen at thrøste en

¹¹⁶ De resterende 9% er ikke kommenteret, og kan have været forældreløse. Kun et mindretal er endt i det lærde fællesskab, men fattige børn kunne altså uddanne sig på latinskoole eller i håndværk, og blive medlem af et fællesskab.

fattig barselsqvinde med gudz ord [...] huor en gammel scharns papistische muncheqvinde er iorde-
moder, der er gierne diefflen inden dørre med hende”. (PPV s.109)

Fra 1600tallets begyndelse, og især efter nederlaget i 30årskrigen 1629, som tolkes som Guds straf over et ukristeligt folk (ikke en ukristelig konge), skærpes bestræbelserne og staten søger sig med næsten totalitære disciplineringsiltag at sikre at den enkeltes adfærd strengt og bogstaveligt afspejler de 10 bud, trosbekendelsen og fadervor under trussel om udelukkelse fra kirken og landsforvisning.¹¹⁷ (Forordn. 27/3 1629, Gamrath, 1988, s. 82f) Der indføres ”lange kæppe at slå dem på hovedet, som sover, og således holder folket årvågent til desto flittigere at høre prædiken.” (Forordning 1646, ibid. s. 83f) I Viborg skal Peder Bælgtræder gå med kæppen (Ørberg, 1998, s. 239), men der fortælles ikke om nogen virkning. Der er også detaljerede bestemmelser om påklædning, gæster, mad, drikke og musik ved bryllup og barnedåb for hver stand. (Bauer et al. (red.), 1992, s. 32f)

Den almindelige opfattelse er at disciplineringsbestræbelserne lykkes bedst i forhold til byens ambitiøse storborgere, og dårligst i forhold til bønder og håndværkere, der holder sig til deres traditioner. (Lund, 1990 Bauer et al. (red.), 1992 Gamrath, 1988 Wittendorff 1999) Så der ér særlige kulturtræk i almuen, som kan kaldes folkelige. De udspringer bare ikke kun af mundtlighed, men har også skriftlige og kropslige udtryk, og er lokale eller faglige variationer over fælles temaer. Religionens betydning på landet fremgår af en begravelsesprædiken fra 1690 over en bondekone fra Vonsild¹¹⁸:

”Maren Hansdatter er født i Kaptrup i 1618 [...] da om vinteren den store komet lod sig se. Den førte efter sig tredive-års-krigen over Tyskland indtil år 1648. [...] Med hendes tilvoksende år og alder forfremmede disse forældre hende til dåbens sakramente [...] og holdt hende til den rette gudsfrugtigheds øvelse - så der ikke fattedes hende noget i hvad undervisning en dydig pige kunne behøve hos sine forældre for senere at tjene sit eget brød hvor Herren nu ville sende hende. [...] Hendes kristendom har været ærlig og Gud behagelig og hun har været hvert Guds barn tjenstagtigt så ingen har årsag til at sige andet om hende end hvad godt og kristeligt er.” (Cit. Engberg, 1988, s. 65)

Marens gudsfrugtighed handler mest om ’tjenstagtighed’ og om hendes indordning i samfundet som ’en dydig pige’, der skal tjene til sit brød. Kongen skal som den eneste ikke indordne sig og svælger i sanselighed, som det fremgår hos Charles Ogier (1595-1654), der i 1634 er i København i anledning af den udvalgte prins Christians giftermål (Det Store Bilager). (Ogier, 1656/1914) Kongens status understreges i biskop Peder Winstrups kroningstale, som tolker kronens ædelsten som en formaning til rigets adel om at de ”skulle med al troskab blive fast siddende og se vel til, at de ikke affalder fra deres tilbørlige herre og hoved”. (Bauer et al. (red.), 1992, s. 32) I 1694 beskriver Robert Molesworth derimod det enevældige danske hof som lurvet. (Molesworth, 1694/1977, s. 90ff)

Under Chr. IV benyttes både latin og tysk i administrationen, og Ogier beskriver et møde med Christian IV, der foregår på latin (Ogier, 1656/1914, s. 40), mens kun kongens døtre og et par unge adelige kvinder kan fransk. (Ibid. s. 53, 58 og 93f) På Molesworths tid taler hoffet og flere borgere ”tysk indbyrdes og fransk med udlændinge” (Molesworth, 1694/1977, s. 72), og det fremgår at der omkring 1692 kun er en enkelt i den kongelige administration, der behersker latin. (Ibid. s. 101f)

I 17-1800tallet fører en blanding af liberalisering, centraliseret statsstyring og økonomisk udvikling til etablering af et klassesamfund:

”De gamle standsgrupperinger var langsomt i færd med at kløves af nye sociale og økonomiske brudlinier, som gik helt på tværs af de gamle stænderskel. En ny social virkelighed, baseret på økonomiske kriterier begyndte langsomt

¹¹⁷ De luthersk-ortodokse disciplineringsbestræbelser minder stærkt om Calvins tilsvarende bestræbelser i Geneve i midten af 1500tallet, der også er baseret på de ti bud. (SDE, opslag *Calvin*)

¹¹⁸ Ogier undrer sig over at der i lutherske kirker holdes ”Ligprædiken over en ganske jævn borgermand” (Ogier, 1556/-1914, s. 44), men bliver klar over at det gælder alle, selv børn og unge ”for et par Dalers Penge til Præsten”. (Ibid.)

at tone frem - en virkelighed der ikke passede ind i det traditionelle stændermønster [...] på vej til at blive en form uden reelt indhold [...] som spærrede for udsigten til den nye dynamiske virkelighed." (Jespersen, 1989, s. 61f)

I den nye dynamiske virkelighed er det klasse og køn der bestemmer ens uddannelsesmuligheder. Enevælden søger derimod at håndhæve at alle er lige som kongens undersåtter, og fællesskabernes traditioner og rettigheder er i vejen for en ensartet behandling af alle undersåtter og en forventning om lydighed og underdanighed fra alle. Christian IV søger i 1613 forgæves at begrænse lavenes magt. I 1681 dikterer staten nye ensartede lavsskråer (Scocozza, 1989, s. 89f og 323), men lavene generobrer langsomt deres rettigheder. På skoleområdet er oprettelsen af latinskolerne udtryk for centralisering, men der er også en vis accept af de anarkistiske uddannelsesvilkår i byerne.

Forestillingen om en skriftlig latinsk elitekultur overfor en mundtlig dansk folkekultur i 15-1600-tallet må således nuanceres af kulturdannende faktorer som økonomisk udvikling, fællesskaber og statens og kirkens nogle gange modsatrettede bestræbelser - faktorer der i større eller mindre grad transcenderer modstillingen af latinsk og dansk sprog og af skriftlig og mundtlig kultur.

6.1.3. Skriftlighedens omfang, funktion og betydning

Der tegner sig et broget billede af 15-1600-tallets skriftlighed. Behovet for skrive- og regnefærdigheder vokser i retsvæsen, administration, håndværk og handel, og den funktionsbestemte skriftlighed suppleres af oplysende og underholdende tekster som ikke er knyttet til lukkede fællesskaber, og selv om den spæde offentlighed er privilegeret og censureret, åbner den for verden i skriftlig form. Midt i 1600-tallet cirkulerer nyheder i flyveblade og tilsendte tyske aviser, og fra 1666 kan man læse avis på dansk, da Anders Bordings månedsavis *Den Danske Mercurius* begynder at udkomme - på vers. (Hougaard, 1983, s. 197f) Aviser, flyveblade og skillingsviser bidrager til udbredelse af skriftlighed i København og større købstæder. Mindre købstæder karakteriseres efter krige og plyndringer som "teglhængte landsbyer, hvis indbyggere i lige så høj grad ernærede sig ved landbrugsdrift af byens jorder som ved egentlige byerhverv". (Jespersen, 1989, s. 104) På landet har man også skriftlighedsbehov og -ønsker, og hvor bønderne selv opretter skolegang er der især undervist i læsning, skrivning og regning, mens religion er det vigtigste i de skoler der er etableret af gejstlige.

Staten omfatter fra Chr. IVs sene regeringsår et stigende antal personer (Gamrath og Ladewig Petersen, 1980, s. 485f), og fra 1660 er hoffet kernen i den enevældige stat. Det omfatter kongens legitime og illegitime sønner, svigersønner og elskerinders slægtninge, alle med høj rang og betydende poster (Ogier, 1556/1914. Molesworth, 1694/1977, s. 93ff. Jespersen, 1989, s. 217ff), samt en administration af vekslende kvalitet og organisering. Det øger kravene til dansk skriftlighed og tysk og fransk sprogfærdighed. Civiladministrationen lider under "en sørgelig og permanent mangel på kvalificerede unge" (Jespersen, 1989, s. 225), så i 1691 og igen i 1747 oprettes der akademier til uddannelse af embedsmænd, og i 1736 indføres en juridisk embedseksamen på universitetet.

Skriftlighed øges i 1600-tallets sidste halvdel i omfang, men mangler rammer og former til at fungere hensigtsmæssigt. Der er brug for at afklare statens rolle i uddannelse af embedsmænd samt den elementære undervisning af befolkningen, hvor religiøs opdragelse længe betragtes som afgørende for rigets tilstand. Enevælden fanges i et dilemma i forhold til de ytrings- og handlemuligheder, som betragtes som nødvendige for rigets vækst og fremgang og dermed kongens prestige og anseelse, men også som potentielle faremomenter, der skal holdes i kort snor med privilegier og censur.

Trykte bøger, flyveblade og skillingsviser spreder oplysning og underholdning til grupper som el- lers har betragtet skriftlighed som unyttig og uopnåelig, og man kan måske tale om en slags skrift- lighedsversion 2.1-2.4, hvor version 1 er håndskrift og version 2 er bogtryk, og version 3 er interak- tiv skriftlighed. Version 2.5 til 2.9 har med læserbreve og debatindlæg spirer til en ny version.

Skriftlighedens funktion og betydning i 15-1600tallet præges af en begyndende **udbredelse** i moderne forstand. Bogtryk demokratiserer adgangen til information, oplysning og underholdning, og flyveblade og skillingsviser er tilgængelige for dem med små indkomster. Der er markeder for bøger mv. ved eller i kirkerne¹¹⁹. Udbredelsen har været større end oplaget, for viser er sunget, hi- storier læst op og fortalt videre og flyveblade læst højt og givet videre. Udbredelsen må have stimu- leret behovet for og lysten til at lære at læse. Den er mest baseret på nationalsprog, og kræver derfor uddannelse eller oversættelse. Latin mister betydning som fællessprog, men anvendes stadig i diplo- matiet og til lærde afhandlinger. Nationalsprog og oversættelse indebærer **foranderlighed**, og en tekst kan findes i flere, ofte ganske forskellige udformninger på forskellige sprog.

Den interne **tilgængelighed** og **søgbarhed** vokser når statslige og stadslige arkivsystemer tages i brug og forvaltningen effektiviseres og professionaliseres. (Jespersen, 1989, s. 82ff og 186ff) Det gælder også retsområdet, hvor overdragelsesdokumenter, kontrakter og testamenter er centrale. Og- så etableringen af samlede lovudgivelser som Chr. IVs recesser eller Danske Lov, øger tilgængelig- hed og søgbarhed. I hvert fald for dem, der er tæt på administration og forvaltning. Funktionen som **hukommelsesstøtte** bliver derimod mindre fremtrædende i talt med at mere er skriftligt konciperet. Mundtlighed er fortsat central i retsvæsen, kirke og skoler, og det giver stadig mening at udforme et indlæg på skrift for det skal fremføres mundtligt. Mundtlige samtaler og fysisk placering evigtige på et interstatligt plan, jvf. Ogiers beskrivelse af samtaler med nationale repræsentanter og mislyk- kede forhandlinger om den kejserlige, den franske, den spanske og den svenske repræsentants placering ved Det Store Bilagers taffel, som ender med at spanierne rejser, svenskeren trækker sig tilbage til sine gemakker og kongen holder sig væk. (Ogier, 1656/1914, s. 65f note 1 og s. 87)

Selvom skriftlighed ikke er samfundsmæssigt dominerende, indgår den i byernes lydmettede uni- vers, der er præget af ufiltreret støj fra dyr og mennesker og af larm fra vognhjul, træsko og heste- sko. Læsning er ”ikke en privat, personlig sag, men en social aktivitet” (Søndergaard, 2006, a. 87), og praktiseres som højtlesning. Mundtlighed og skriftlighed er fortsat tæt sammenvævet.

6.2. Uddannelse i 15-1600tallet

Det kan have ført til misforståelser om 15-1600tallets skolegang at der i den tilgængelige version af **DdK** står at der i ”hver Købstad [kun skal] være én Skole og alle andre Pogeskoler, som holdes her og der, skal ophæves” (**DdK**, III. stk. pkt. a), samt at der i latinskolen ikke skal ”læres andet [...] end Latin”. (Ibid. pkt. b) Den originale version nuancerer da også billedet:

”Wdi huer Kiøbsted skal være alleniste een Schole, Oc alle hin andre Puge Scholer, som her oc der holdis, skulle affligges, Saa skal hun deles y flere atskillige lectier, at der kand giøres skielnet paa børnen. Icke skal der helder andet læres y dennom end Latine, Fordi latine Scholer forderffuis gjerne aff de danske oc Tyske Scholer, oc saa søge dee meer deris egen fordiel oc forbedring end børnens, som lesse Greeisch oc Hebreisch, som dette wel kiender seg sielff.” (Cit. Jensen, 2012, s. 1 af 5)

¹¹⁹ Kapellet i Vor Frue Kirke i København var lejet ud til boglader. (Ogier, 1556/1914, s. 38 og note 2)

Ordet 'andre' tyder på at latinskolen selv har fungeret som pogeskole, og fokuseringen på latin har handlet om at udelukke græsk og hebræisk, som ellers var basis for en humanistisk tekstkritisk læsning.¹²⁰ Når 1. lektie skal lære abc og stavning (**DdK**, III. stk., pkt. a) har det været på dansk, og i 1632 præciseres det at "[k]un de skal tale latin, som har lært latinske gloser og har grundlæggende viden om latinsk sprogbrug". (Zeeberg, 1982, s. 188) Zeeberg ser det som "en bevægelse [... mod] større brug af dansk i skolens nederste klasser" (ibid.), men det er mere sandsynligt at det aldrig har været alle der lærte latin, og at sinkelektien¹²¹ fungerede som dansk grundskole. (Kyrre og Langkilde, 1926, s. 12) I 1600tallets begyndelse må 1. lektie i København deles, og der ansættes en særlig skrivelærer. (Nielsen, 1889, s. 504) Det er dyrt når elevtallet stiger, for undervisningen er gratis¹²², og man forsyner fattige børn med mad, sko og tøj. I 1580 får 55 elever udleveret tøj, i 1587 136 og i 1589 175. (Nielsen, 1881, s. 319f) Fra 1667 bliver antallet af børn i 1. lektie reduceret med beslutningen om kun at forsyne 50-60 børn med tøj, fordi de "naar de have faaet Klæderne, da gemenligen Skolen igen [...] forløbe". Børnene skal sorteres før tøjet uddeles, og de der "befindes ikke at have *ingenia* eller at være uflittige skulle til Spindehuset udsendes". (Aftale ml. biskop og magistrat 4/10 1667, cit. Kyrre og Langkilde, 1926, s. 13.) Skoleloven i Roskilde opererer også med at de der kun går i skole for at få kosten bortvises. (Jensen, 1982, s. 35)

Meningen med danskundervisningen kan have været at få kontakt med talentmassen og skaffe elever til det egentlige latinskoleforløb, men kan også have handlet om at det var tanken at nogle latinskoleelever skulle være skoleholdere og degne. De mange børn i den københavnske sinkelektie må også afspejle at magistraten ikke har en aftale med en dansk skoleholder om at undervise fattige børn uden betaling, og at den efterhånden helt opgiver at drive og understøtte en offentlig skole. (Nielsen, 1889, s. 594) Der har i det hele taget ikke været andre steder hvor børn kunne lære at læse, hvis forældrene ikke kunne betale for deres skolegang. Latinskolen har samme funktion i andre byer, og latinskoleelever der bliver skoleholdere og degne har kunnet bidrage til udbredelse af religion og læsefærdighed. (Damsgaard Pedersen, 1995, s. 42)

Molesworth afslutter i øvrigt beskrivelsen af Danmark med følgende karakteristik af befolkningen:

"Som afslutning vil jeg bemærke, at jeg aldrig har kendt mage til land, hvor folkets sindelag i den grad er af ensartet kaliber og højde som her. Man møder ingen med særlige evner eller kvalifikationer, ingen der udmærker sig ved ekstraordinære studier eller erhverv, ingen entusiaster, rasende, tosser eller fantaster. [...]. Men jeg vil dog tilføje den ene rosende bemærkning, at det jævne folk gennemgående kan læse og skrive." (Molesworth, 1694/1977, s. 147)

6.2.1. Latinskolerne

Hvor der ikke var en eksisterende skole, hvis bygninger og økonomi gav grundlag for en latinskole, kunne det taget tid at få den etableret. På Lolland-Falster blev skolerne i Nykøbing, Maribo, Nakskov og Nysted suppleret af Saksøbing i 1549, Stubbekøbing i 1594 og Rødby i 1599. (Thomsen et al., 1998, s. 14) Finansieringen af de gamle skoler var svær nok at få på plads, da der var strid om præbender, legater og tiende. (Damsgaard Pedersen, 1995, s. 28ff) Skolen i København havde været finansieret af Roskilde domkirke, og blev efter reformationen overtaget af byen, der derefter måtte komme overens med kirkerne om finansieringen. (Nielsen, 1881, s. 315 og 316ff)¹²³ I Ribe førte

¹²⁰: Kr. Jensen anfører at den saksiske lov er en hovedkilde til den danske, men mere omfattende. (Jensen, 1982, s. 57)

¹²¹ Elever i første lektie blev betegnet som 'læsesinker' indtil de havde lært at læse dansk.

¹²² Praksis har været forskellig, og kunne omfatte at velstående elever gav "en frivillig gave". (Jørgensen, 1957, s. 25)

¹²³ Lærerlønninger blev i starten udbetalt i penge, men de store mængder sølv fra de spanske besiddelser i Amerika gav en voldsom inflation, og betød en tilbagevenden til betaling i naturalier. (Jørgensen, 1957, s. 24)

man retssag om bygninger og jordbesiddelser. (Karsdal, 1995, s. 3 af 13) Det var endnu sværere at finde midler til nye skoler, og først når skolen var grundlagt og havde en acceptabel fundats kunne man gøre sig håb om at staten ville ”tillægge Skolen nogen Rente”. (DdK, III. stk. pkt. b)¹²⁴

Det har også taget tid før alle de nye lærerstillinger kunne besættes; selv rektorstillingen var dårligt betalt (Jørgensen, 1957, s. 31) og derfor kun ”et skridt på vejen til en bedre aflønnet og højere position.” (Damsgaard Pedersen, 1995, s. 33) Mellem 1618 og 1684 havde skolen i Nykøbing Falster 25 rektorer, der i snit var der i mindre end 3 år. (Thomsen et al., 1998, s. 24) En undersøgelse af 536 rektoransættelser i perioden 1536-1630 viser at 46% sad i et eller to år og kun 7% i 10 år eller mere. (Jørgensen, 1957, s. 33) Indenfor mesterlære var undervisning en nødvendig afprøvning af nyerhvervet viden og kunnen, men med 1600tallets reformer blev de skiftende rektorer et problem, og i den plan der blev udsendt i 1632 anbefalede man at rektorer ved de store skoler blev livstidsansat. (Ibid.) Efterhånden bliver lærerhvervet mere respektabelt, og funktionstiden for rektorer i Nykøbing steg i perioden 1684-1806 til gennemsnitlig 12 år. (Thomsen et al., 1998, s. 24)

Kvaliteten af latinskolerne i 15-1600tallet beskrives som ringe. (Scocozza, 1989, s. 204. Haue et al., 1986, s. 12, 20 og 29f. Thomsen et al., 1998, s. 23ff) Et krav om at rektor skulle være magister og en hører baccalaur fra 1546 (Haue et al., 1986, s. 28) kunne ikke opfyldes, og blev gentaget i 1604 og 1615. (Damsgaard Pedersen, 1995, s. 33) I 1594 skulle biskopperne ”overhøre ikke blot eleverne, men også hørerne, ja endog rektor selv - og hvis nogen viste sig uegnet til embedet, skulle han erstattes”. (Ibid. s. 35) Det handlede især om religiøs pålidelighed, så man sendte latinskoleelever ud som løbedegne for at bedre den katekismusoplæring som de ældre degne ikke magtede. (Haue et al. 1986, s. 12 og 26f) Det kommenteres i det følgende uddrag af en populær pamflet:

”Nu er der alle vegne i skole
Storhanser, som kunne drikke og bole
og bruger sig med lystighed fri
med piber og trommer og symfoni,
positive¹²⁵ og andet lystigt spil.
Mest tager de sig sådant til.

De tør vel stundom i otte dage
ikke en bog i hånden tage.
Hos godt øl og unge kvinde
der lader de dem snart finde.”
(”Samtale mellem Vorherre og Sancte Peder” 1577.
Lindhardsen og Thygesen, 1984, s. 17f)

Der blev med latinskolerne satset på kvantitet, og der var en forventning om at ”[t]il disse samme [Latinskoler] skal Børnene sendes fra de omkringliggende Landsbyer, ligesom ogsaa fra de mindre Byer, naar de er forberedt og har lært noget hjemme.” (DdK, III. stk. pkt. b) Men der var tale om en betragtelig udvidelse af antallet af latinskoler, og Peder Palladius udtrykker forventningen om at det vil føre til et uddannelsesløft i visitatsbogen:

” Och huilcke smaa drenge som i fornemme at de lære vell, oc det løber i dem som bred¹²⁶ smør, huad degnen lærer dem, oc di vil haffue bog oc vil thill skole nar i spør dem ad, saa lader dem gierne komme till neste kiøbsted til skole. [...] Efter et fierdinge aar kunde j spørge skolmester thill, om eders barn lærer noget, siger hand nej, da kunde i tage hannem hiem igien, oc giøre aff hannem, huad gud haffuer forskicket, siger hand ja, det er et got barn, hand lærer vell, det vaar stor synd at tage hannem fra skolen, da vare din hud, om du tager hannem der fra igen, enten skall hand snart døe bort, eller du skalt faa lidet got oc gafn aff hannem [...] Den tid vi som nu ere klerche her inde, ginge thill skole, oc vaare smaa sincher da maatte vi hen offuen paa skole lofften saa mange peblinge vaar der [...] 700 udi Riber skole, 900 udi Roeschild schole, ichon for de skulle bliffue munde, oc alterpræste, ja edel folch holt ocsaa deris børn thill skole for store prebender, och kostelige leen. [...] Nu sider der en dieffuel ved den edel mands, borgers och bondes hierte, och holder hannem der fra, at hand skal icke lade sin dreng barn komme thill skole, alligvel hand formercher i sandhed at hans barn er der thill udvald fra sin moders lifff.” (PPV s. 91ff)

¹²⁴ Det økonomiske grundlag skulle tages fra andre, der ellers havde ret til indtægten fra bøndergårde, tiende eller andet. I en periode havde kongen det tidligere kirkegods at dele ud af, men det slap hurtigt op.

¹²⁵ Et (orgel)positiv er et lille transportabelt orgel, men opregningen af instrumenter skal nok ikke tages bogstaveligt.

¹²⁶ Bred smør er smeltet smør, jvf. ODS, opslag smør, betydning 2.2. samt bræde.

Palladius' forsøg på at få forældre til at sende deres børn i skole med formaninger, trusler og overdrivelse af fortidens uddannelse¹²⁷ er ikke lykkedes, og teksten viser indirekte, hvad problemet kan have været. Uddannelse har før været noget man religiøst eller materielt kunne få udbytte af ved at give sit barn til et kloster og opnå forbøn og aflad, eller ved at barnet på sigt opnåede præbender, len og indflydelse som kannik eller biskop. Palladius' begrundelse for at uddanne børn er mere luftig: Når lærdommen løber i drengen eller han arter sig vel i skolen, er det et tegn fra Gud på hvad hans livsgerning skal være, og det kan betyde sygdom og død, hvis man modarbejder Guds vilje. Det var folk ikke nødvendigvis indforstået med, hvis det kom på tværs af deres ønsker for barnet.

Skole og uddannelse kunne være en løsning for dem der ikke egnede sig til andre erhverv. Peder Schumacher (1653-1699) var "en spinkel og noget sygelig knægt, så faderen besluttede sig for at han skulle gå den boglige lærdoms vej". (Scocozza, 1989, s. 292) Han blev embedsmand, adlet som Griffenfeld, men endte sit liv i fængsel. Niels Mickelssøn (født o. 1575) blev lærer "fordi han ikke var i stand til at udføre et fysisk krævende arbejde". (Ulff-Møller, 2002, s. 92) Også musikerhvervet kunne, evt. efter en grundoplæring i latinskolen, bestrides af "et svag spæ[d]lemmet mennische, der iche har lyst til bondestand, men af naturen til musiqven". (Cit. Koudal, 2000, s. 229)

At latinskolen skulle "bidrage til at hver socialgruppe blev på sin plads i det sociale hierarki" samt at der "ikke [var] noget ønske om at benytte systemet til social mobilitet" (Haue et al., 1986, s. 32) er således næppe korrekt. Det har tværtimod været hensigten at brede rekrutteringsgrundlaget ud, så mange kunne få en latinsk uddannelse. Ud over de elever der kom på universitetet og blev lærere og præster, har latinskolen også appelleret til håndværks- og købmandssønner, der kunne få en lang eller kort grunduddannelse på den lokale latinskole. (Scocozza, 1989, s. 203)

Trods de angivelige ambitioner om også at gøre latinskolen attraktiv for den adel som gerne skulle levere administratorer til staten, er der kun få og spredte tegn på at adelige har gået på andet end de særlige kostskoler i Sorø og Herlufsholm der afløste klostrene som uddannelsessted for adelige. (Grinder Hansen, 2006, s. 163) Her vicestatholder og vicekansler Ove Juel (født 1615):

"Da jeg var tre år gammel kom jeg til velbemeldte min mormor og forblev hos hende på Sødal indtil jeg var 6 år gammel - da mine kære forældre igen fordrede mig hjem derfra [...] Vore privatlærere gav mig altid den ros at jeg havde et godt nemme og ikke stod tilbage for nogen af mine brødre i flittighed [...] Da jeg var 11 år gammel blev jeg med to af mine brødre sendt til Sorø for der at gå i skole... Da jeg var 15 år gammel rejste jeg 1630 fra Sorø ... Jeg blev så mestendels hjemme på Villestrup indtil den tredie juni 1633 da jeg begyndte på min udenlandsrejse. Imens studerede jeg flittigt med min yngre bror Tønne Juels privatlærer Peter Stub. [...] År 1639 den 29. oktober tog jeg tjeneste i gården hos Hans Majestæt som hofjunker med fire heste." (Engberg, 1988, s. 62f i uddrag)

Dimission til universitetet kunne udelukkende ske fra de store latinskoler. Flytningen fra den lokale skole var dog ikke uden problemer, jvf. den senere rektor Johan Chyndesøn Schmidt (1679-1752), som i 1694 kom fra Mariager til Århus, og "leed allehaand Mangel og Modgang som et fattig, faderløs, fremmed og forladt Barn ... særlig det første Aar, da jeg hafde kun 3 Dager fri Kost ugentlig i Byen, hafde slet ingen Assistance fra mine Paarørender [...] og fich ganske lidet beneficium af Skolen, fordi mængden af Disciplene tillod den Tid icke andet." (Damsgaard Pedersen, 1995, s. 44) Latinskolen i Århus havde i 1681 95 elever, heraf 17 i mesterlektien. I 1696/97 var der 48 i mesterlektien, hvoraf 15 dimitteredes til universitetet i 1697. (Ibid.) 15 af Viborgskolens 49 elever gik i 1719 i mesterlektien, 10 i 5. lektie, 4 i 4. lektie, 3 i 3. lektie og 17 i 1. lektie. 2. lektie var nedlagt da man ikke havde en lærer. (Ørberg, 1998, s. 280) Mange elever er stoppet når de var gamle nok til at

¹²⁷ I det 'kollegium', der 1298 oprettes i Ribe for 20 dygtige elever, var der 1495 (Palladius er født i 1503) 4 elever på kost (Karsdal, 1995, s. 3 af 13), hvilket viser at skolens elevtal må have været langt mindre end 700 da han kom i skole.

få en læreplads, hvor de også blev forsørget (Scocozza, 1989, s. 205), og elever der var løbedegne eller hørere kunne gå lang tid i mesterlektionen. Den første dimittend fra Nykøbing Falster latinskole var således ”en moden herre på 33”. (Thomsen et al., 1998, s. 28)

Skole, lærere og elever var afhængige af indtægter fra tiggeri, degnetjeneste og sangoptræden. Hvis man ikke var fra byen skulle man have et sted at bo, tøj, mad og måske lidt lomme penge, og i 1587 bekræftede Frederik II elevernes ret til at tigge. (Haue et al., 1986, s. 107) Løse indtægter fra tiggeri, sang og musik til bryllup og begravelse, degnetjeneste m.v. var forskellige fra skole til skole, og blev også fordelt forskelligt mellem lærere, elever, rektor og skole. De løse indtægter (sportlerne) var så vigtige at rektorerne fra Nykøbing og Vordingborg i 1631 kom op at slås om retten til at synge ved enkedronningens ligfærd. (Thomsen et al., 1998, s. 26ff)

Viborgskolen var velstående, fordi både kongetiende, strandings- og salt penge fra Læsø og ’kannikefiskeri’ i Limfjorden tilfaldt latinskolen efter reformationen. (Ørberg, 1998, s. 276) I 1574 fik den ”et rundhåndet gavebrev, hvori Frederik II skænkede 38 sognes kongetiende til 30 fattige disciples bespisning” (ibid. s. 277), som basis for to måltider på tre retter om dagen ”på det de kunne være så meget des bedre tilpas og des flittigere studere og forbedres, Gud til ære og religionen og riget til gavn og bedste.” (Ibid.) Rektor og hørere var her lønnet af de faste indtægter, og rektors økonomi beskrives o. 1700 som ”en solid godsejers”. (Ibid.) Løse indtægter fra testamenter, musik, ligpenge, indsamlingsbøsser m.v. er ifølge et regnskab fra 1703 gået til fattige elevers beklædning, til lomme penge og til en større julegave til alle. De 30 der skulle bispises ved kongens bord er i 1719 reduceret til 15 af 49 elever, mens 16 får støtte til kost og 26 får vadmel til skoledragten. (Ibid. s. 281f) Selv om de fleste elever var ubemidlede, ser tiggeri ikke ud til at være en indtægt, mens der i Nykøbing fortælles om tiggeri ”i mere eller mindre åbenlys forklædning”. (Thomsen et al., 1998, s. 17)

Den daglige kirketjeneste gav ingen indtægter, selv om man i Århus betjente 2 kirker med hver to daglige gudstjenester foruden søn- og helligdage. (Damsgaard Pedersen, 1995, s. 36f) Det gjorde begravelser og bryllupper. I København var sangen af høj kvalitet, så man ved kirkelige højtider

”kunne fremføre storladet musik sammen med stadsmusikanterne. [...] Når et brudepar fejrede bryllup i kirken, kunne de vælge, hvilken slags musik, de ønskede, koret skulle synge, fra en liste. Hvis de var villige til at spendere 16 Rigsdaler [...] kunne koret synge ”stor og komplet musik” hele ceremonien igennem”. (Moe, 2011, s. 11)

Det blandede indtægtsgrundlag er karakteristisk for tiden. Konjunktursvingninger og en uklar retshåndhævelse gjorde faste indtægter usikre¹²⁸, så det var nødvendigt at forsvare dem - mod andre der mente sig berettiget til dem eller mod dem der skulle erlægge dem.¹²⁹ Selv om Danske Lov i 1683 slog fast at vedligeholdelse af latinskolerne var pålagt kirkerne, måtte skolen i Århus selv betale helt nødvendige reparationer af bygningerne. (Damsgaard Pedersen, 1995, s. 36) Kampen om indtægter har derfor bidraget til latinskolenes problemer med at leve op til den forventede kvalitet.

Scocozza ser 1600tallets latinskolereformer som en kvalitetsforbedring, der skulle sikre at adelssønner blev uddannet i Danmark, ikke i udlandet hvor de blev udsat for katolsk påvirkning. (Scocozza, 1989, s. 204) Et forbud i 1621 mod at ansætte folk der havde været på skoler med forkert religion, gjaldt dog ikke adelen (Kragh, 2005, s. 119), og da Ditlev Ahlefeldt i 1635 tog på dannelsesrejse til det katolske Paris var det primære mål da også noget som ingen dansk skole kunne leve op til:

¹²⁸ Det blev eksempelvis nødvendigt at genforhandle kontrakten om den københavnske latinskoles økonomi, da de fleste der havde overværet dens indgåelse var døde, og kirkerne anfægtede dens gyldighed. (Kyrre og Langkilde, 1926, s. 16)

¹²⁹ Indtægter til de ikke-(føde)vareproducerende dele af befolkningen var et spørgsmål om privilegier og rettigheder til andres arbejdsudbytte, og derfor konstant underlagt fortolkninger af omfanget og hvor langt hvilke privilegier rakte.

"[Min lærer] indlogerede mig strax i Monsieur Benjamins Academie royale, [...] fordi Frankrigs største og fornemste Herrer sendte deres Børn didhen, saaledes at jeg dér har lært at kjende Prinsen af Condé, Greven af Soissons og over 60 andre Fyrsters, Grevers og Adelsmænds Børn og Venner". (Faye Jacobsen og Løkke, 1986, s. 100)

Selv om hensigten har været at øge kvaliteten ved at skærpe og præcisere kravene (Jensen, 1982, s. 127), indgår reformerne også i 1600tallets ortodokse standardisering og disciplinering. Den blev ledet af biskop Resen, der i 1604 betonedede at undervisningen ikke måtte fremme fornuftstænkning: "hvis man rigtig vil have troens lys, må man stikke fornuftens øjne ud" (Haue et al., 1986, s. 20), og biskop Brochmand der i 1632 roste lærerne fordi de havde lært alle at tale og tænke ens. (Ibid. s. 21) Tilsvarende mente det katolske Tridentinerkoncil i 1546 at "ingen må fordreje den hellige skrift efter sit eget hovede, fordi han stoler på sin egen fornuft, og vove at fortolke skriften imod den mening, den hellige moderkirke har fastholdt." (Friisberg, 1988, s. 175) Resen var påvirket af den fundamentalistiske reformator Savonarola, der gennemførte et præstestyre i Firenze, blev brændt som kætter i 1498, og af de ortodokse betragtedes som Luthers forløber. (Wittendorff, 1999, s. 219ff)

1604-reformen betød at pensum skulle følges nøje, og lærerne skulle "holde sig fra deres egen dikteren og fra at bruge egne eksempler". (Scocozza, 1989, s. 204) En ny grammatik skulle "give eleverne en mere selvstændig forståelse af stoffet, især ved hjælp af talrige forklaringer på dansk" (Damsgaard Pedersen, 1995, s. 31), men strandede da de danske forklaringer forsvandt i den endelige udgave.¹³⁰ (Jørgensen, 1957, s. 48) Der blev indført aritmetik, geometri, græsk og hebræisk, men en indberetning fra 1650 (Thomsen et al., 1998, s. 29) nævner aritmetik og fysik, men ikke græsk og hebræisk. Kristian Jensen konkluderer på baggrund af boganskaffelser i Vordingborg og Sorø at man overvejende "har opfyldt de krav der stilledes i 1604-ordningen."¹³¹ (Jensen, 1982, s. 130) I 1635 omfatter eksamen i Nykøbing dog kun latinsk katekismus¹³², grammatiske regler og recitation af kollokviepassager og klassiske tekster. (Ibid.) Efter klager fra universitetet over studenternes dårlige latin, indfører man i 1630 en toårig gymnasieoverbygning til latinskolerne i Kristiania, Lund og Odense, samt 1640-1688 i Roskilde. (Damsgaard Pedersen, 1995, s. 27. Jensen, 2012)

Forventningerne til latinskolen var spændt ud mellem stat og kirkes ortodokst-religiøse ambitioner og det lærde fællesskabs behov for en flydende latinsproglig kunnen, og det gik tydeligvis ud over den kristelige dannelse. Der var ganske vist strammet op i 1632, hvor tekster med hedensk og sanseligt indhold blev udrenset, og vægten lagt på nye kollokviebøger. (Zeeberg, 1983, s. 183ff) De censurerede klassiske tekster blev henvist til mesterlektion og ændrede funktion fra at have været "midlet" til at opnå et godt og flydende sprog [...] til en filologisk opfattelse af teksterne som "mål" (ibid. s. 183), der indebar at ambitionen om eloquentia blev nedtonet. I 1638 kom nok en opstramning af religionsundervisningen (s. 147), og i 1656 blev læseplanerne centraliseret (Jespersen, 1989, s. 224) efter en undersøgelse af "hvordan Skolerne udi Danmark kunne komme til Uniformitet"¹³³. De blev betegnet som "uniformitetstabeller" og præciserede at der skulle undervises i græsk, hebræisk, aritmetik, geometri, astronomi, geografi og "kirkelig tidsregning".¹³⁴ (Karsdal, 1995, s. 6)

Endnu et forsøg på at højne latinskolernes undervisning er indførelsen af en filosofisk universitets-eksamen 1675 med logik, metafysik, fysik, etik, geometri, aritmetik, geografi, latin og græsk, fra 1732 også historie, så baccalaurgraden skulle kunne bruges til at undervise i de 'nye' fagområder.

¹³⁰ Der er flere og komplekse forklaringer på forløbet omkring den pågældende grammatik, herunder at det handlede om en 'grammatikkrig' mellem Resen og forfatteren Jens Dinesen Jersin. (Jensen, 1982, s. 131f)

¹³¹ Bøgerne er udleveret til eleverne, men det fremgår ikke om det var alle elever, eller blot de ubemidlede.

¹³² De små elever må bruge en oversættelse, så eksamen har bestået i grammatisk analyse, ikke religiøs overhøring.

¹³³ Uniformitetsbestræbelsen optræder med mellemrum fra 1546. (Jensen, 1982, s. 67)

¹³⁴ Videnskab om beregning af påsken, kaldet *computus ecclesiasticus* og *computer*

Historien om 1600tallets latinskole-reformer vil kunne analyseres med en luhmannsk terminologi, som kan indfange de statslige bestræbelser på kompleksitetsreduktion og det lærde fællesskabs opretholdelse af sin selvbestemmelse og et eksistensgrundlag, der er knyttet til det latinske sprog. Systemets autopoiesis indebærer at realfagene nedprioriteres og at religion handler om grammatik.

6.2.2. Danske (og tyske) skoler i byerne og på landet

Der har først i de senere år været forskningsmæssigt fokus på periodens uddannelse uden for latin-skolen, så den er svagt dokumenteret. Skriveskoler er fraværende eller affærdiget som betydningsløse i oversigtsværker. (Hørby og Venge, 1980, Wittendorff, 1989, Scocozza, 1989) I Gottlieb Japsens disputats fra 1968 om dansk skolevæsen i Sønderjylland fremgår det at myndighederne ikke har beskæftiget sig med bøndernes egne skoler, som først spores i arkiverne ”da øvrigheden søger at sætte privilegerede skoler i deres sted. Det kom da for dagen, at de fandtes i hver eneste landsby.” (Cit. Marcussen, 1993, s. 29) Ingrid Marcussen har i nordsjællandske arkiver fundet spor af hjemmeundervisning og bondeskoler i 1700tallet, men har ikke belæg for samme deling efter myndigheders religiøse og bønders praktiske behov, som Japsen finder. (Ibid. s. 31f) Charlotte Appel finder også uofficielle skoler i 1600tallet i kirkebøger og byarkiver (Appel, 2001, 2006), og Birgit Christensen bruger månedsskattemandtal og restanceregister til at finde skolemestre i 1600tallets Tønder. (Christensen, 2007b) Københavnske skoler kan også spores i arkiverne. (Nielsen, 1881 og 1889) I 1617 får Thorlak Thorkildsen således lov til fortsat at være under universitetets jurisdiktion og fritaget for skatter, da han starter ”en liden [...] dansk og latine Skole” for børn, der er for små til latinskolen. (Nielsen 1881, s. 333) Et bispemøde i 1631 anbefaler at det påbydes bønder at ”holde skolemester og skolehus” (Damsgaard Pedersen, 1995, s. 41), og i 1642 kommer en klage over en skoleholder for herredstinget i Vester Brønderslev, hvor bønderne spørges om deres

”skolemester [...] har skicket sig så udi samme bestilling med lærdom og undervisning, skreven og læsen såvel som i regnekunsten, som det sig en god from og læragtig skolemester egner, bør og anstår ...”, eller om det modsatte var tilfældet (og om der ”i skolehuset er befundet drik og svermeri, parlament og slagsmål”).” (Appel, 2006, s.191)

Selv om skolemesteren bør være ”from og læragtig” står der intet om oplæring i den kristne børnelærdom. Til gengæld har han skullet undervise i både læsning, skrivning og regning.

I midten af 1500tallet udgives de første danske regnebøger, og arabertallene begynder så småt at brede sig. (Ulff-Møller, 2002, s. 94) De er især målrettet købmandserhvervet, som det ses i en bevaret regnebog af Niels Mickelssøn¹³⁵ fra 1615, hvis fulde titel er *Konstig oc artig Regne-Bog Vdi Tall Maader, Vegt oc Pendinge, som her i Landet brugeligt er, med mange nyttige oc konstige Exemple i baade paa Linnerne¹³⁶ oc Ciffre, udi heel oc brudit Tall, om Kiøb oc Sal, oc udi andre maader: Gandske nytteligt at lære, for Ungdommen i Skole*. Den udkom i 8 oplag indtil 1681, og er angiveligt ud over katekismen ”sin tids mest populære skolebog”. (Jensen, 2004, s. 122)

Uddannelsen af Århus-købmand Rasmus Pedersen Thestrups søn Niels (født 1618) viser hvordan skoleformer kunne spille sammen. Niels går fra han er 6 til han er 8 år i dansk skole, hvor han lærer at læse, og derefter i latinskole i 8 år, inden han som 16-årig i 2 år bliver ”sat i regne- og skriveskole og var tilforn øverst så nær som [...] 3 i [latinskolens] 4. lektie.” (Thestrups Stambog, Hansen et al.,

¹³⁵ Jeg vælger som i bogen (Jensen, 2004 og 2009b) formen Mickelssøn, selv om andre skriver Mikkelsen eller lign.

¹³⁶ At regne på linier foregik på et regnebræt, som bestod af rækker der kunne repræsentere forskellige mønt-, mål eller vægtkategorier, men var mindre velegnet til positions- eller cifersystemet. (Ulff-Møller, 2002, s. 93)

2000, s. 147) Han afslutter sin uddannelse med ½ år i en københavnsk skrive- og regneskole. De 8 år i latinskolen tyder på at det var attraktivt og prestigebetonet for en købmand at kunne latin. Faderen var bondefødt og glad for sin sociale opstigning. (Bauer et al. (red.), 1992, s. 68) Hans Nielsen Friis (født i Ribe 1587) er som 15årig et halvt år i en skrive- og regneskole i Hamborg og må have gået i latinskole og/eller den lokale skrive- og regneskole inden da. (Engberg, 1988, s. 64)

I landsbyerne har der været én skole hvor der efter behov og lærerens kunnen blev undervist i læsning, skrivning, regning og religion. Mange købstæder har haft en privilegeret dansk betalings-skole samt nogle mere eller mindre anerkendte skoler; og selv i mindre byer ”finder vi gerne et par folk, der går byens danske skoleholder i bedene ved at udbyde billig læseundervisning”. (Appel, 2006, s. 192) I Viborg er ”betegnelsen dansk skolemester eller skoleholder en enkelt gang tysk og dansk skolemester knyttet til personnavne” (Ørberg, 1998, s. 274f), og i 1646 ansøger man om ”at et ledigt værelse på Hospitalet må bevilges til dansk skole og børnehus”. I 1685 forpligter en skoleholder sig til at undervise fattige børn mod en betaling på 10 rigsdaler fra magistraten. (Ibid. s. 275)

I Kolding er en skrive- og regneskole senest oprettet i 1595 med Niels Mickelssøn som skoleholder, men der er ingen dokumentation for at han er understøttet af byen. (Aaboer et al., 2004, s. 10) De privilegerede skoleholdere som blev lønnet for at undervise fattige børn, må have været forpligtet til at undervise i skrivning og regning, mens læse- eller pogeskoler kun underviste i læsning. Der har formentlig været forskel på ’almindelige’ danske skoler og højtprofilerede skrive- og regneskoler som Trellundklanens (se nedenfor). Kirkeordinansens forbud mod pogeskoler gentages i Danske Lov, men privilegerede skoleholdere klager fortsat over dem. (Ibid. s. 11)

Anders Olsen angiver ved udgivelsen af ”en ny konstig Regnebog” i 1560 at han ”holder Regne- og Skriveskole” i København (Nielsen, 1881, s. 324), og i 1599 bevilger kongen den kendte skoleholder Peder Trellund i Ribe ½ læst rug og ½ læst byg da han ”haver lovet og sig paataget at ville holde en Skriverskole her udi vor Købsted Kjøbenhavn og Ungdommen til at skrive og regne informere og optugte”. (Ibid. s. 325) Trellund underviser også i tysk, men der er andre danske og tyske skoleholdere i København. I en periode understøtter Christian IV en der underviser i fransk og senere bliver fransklærer for kongens døtre. I 1640 henter magistraten en søn af den første Trellund i Ribe og lokker ham med fri bolig- og skolebygning, som man opfører for 3000 rdl., samt fri rådighed over elevbetaling, skattefrihed og 50 rigsdaler årligt. (Ibid. s. 326ff)

I Christian IVs Tugt- og Børnehus har man udover oplæring i klædeproduktion også villet sørge for en almen uddannelse. I børnehusforordningen fra 1621 fremgår det at børnehusets præst onsdag og lørdag skal undervise børnene i

”deres børnelærdom, den ene efter den anden, dog således at de ikke opholdes i deres arbejde over en halv time [...] De andre ugens dage skal han også undervise børnene enkeltvis i skrivning, læsning eller almindelig regning [...]. Han kan som medhjælp tage en eller to af dem, der er derinde, som kan læse og skrive.” (Gamrath, 1988, s. 33)

Det har været noget af en opgave at give alle børn 2 gange op til ½ times eneundervisning når belægningen var omkring 400¹³⁷. Så det har de næppe fået. Hensigten har været at disse børn på alle måder skulle uddannes ordentligt, men som i andre forhold er der stor forskel på hensigt og praksis.

¹³⁷ SDE har et gennemsnit på 500 og Bryld, 1997, skriver s. 93 at der på 27 år kom ca. 5000 børn gennem børnehuset, at halvdelen døde og en del deserterede. Så jeg holder mig i underkanten. Det kan have ført til beslutningen om sørge for undervisning af byens egne fattigbørn at Viborg i 1638 blev pålagt at sende 24 fattige børn til børnehuset i København. (Ørberg, 1998 s. 275) Især hvis de aldrig kom tilbage.

Kirkeordinansen forudsætter at byskolernes 'forstandere' holder øje med den religiøse oplæring. (DdK, III. stk. pkt. b) 'Forstandere' kan her henvise til biskoppen eller i København til de civile myndigheder. Ordet bruges dog også om lærerne i III. stk., men det kan være forskellige ord der er oversat til 'forstandere'. Bisperne skal føre tilsyn med 'alle skoler' og sammen med de lokale myndigheder stå for ansættelsen af 'skolemestrene' i både latinskoler og danske skoler. (DdK, V. stk. pkt. b) Noget tyder dog på at ingen rigtig har taget tilsynsopgaven på sig. Appel mener ganske vist at kirkens ledelse i 1600tallet "aldrig tabte kampen for katekismens udbredelse af syne" (Appel, 2001, s. 158), men det kan mest have været på landet. Ifølge Marcussen vedrørte opsynet kun katekismen: "Skrivning og regning var ikke noget de gejstlige myndigheder var sat til at kontrollere, fordi færdighederne ikke indgik i den kristne børnelærdom". (Marcussen, 1993, s. 29) Biskoppen skal holde øje med "hvorledes der læres baade i Religion og i de andre boglige Kunster" (DdK, V. stk., pkt. b), men praksis må have ændret sig. I hvert fald krævede det et privat søgsmål ved en domstol, når undervisningen ikke fungerede. Tilsynet har tydeligvis ikke fungeret i København; i hvert fald ikke i 1600tallets slutning (s. 170).

I skoler der udelukkende underviste i læsning har lærernes uddannelsesbehov ikke været stort, og det har været en erhvervs mulighed for uuddannede mænd og kvinder. Piger skulle gerne kunne læse, og da det i byerne ikke var velset at de blev undervist af mænd, har der været behov for skoleholdersker. Da Christian Scheel i 1653 sætter sine døtre på 9 og 15 år i pleje hos sin søster, får de en pige med, men ikke som tjenestepige, "thi jeg har ikke flyd [medgivet] jer en pige for at hun skal tjene og trave for jer [...] men for at hun skal læse med jer, drive jer til med flid at gentage hvad I har lært og holde jer til det som godt er". (Faye Jacobsen og Løkke, 1986, s. 97)

Hvis undervisningen omfattede skrivning og regning har tilfældigt uddannede lærere ikke været nok. Man lærte ikke altid regning eller gotisk håndskrift i latinskolen, som leverede mange lærere. Skrive- og regnelærere kan selv have gået i lignende skoler, men kan også være oplært hos en mester i faget, evt. i udlandet. Peder Trellund har "en Underlærer, der efter Datidens jevne Sprogbrug kaldtes hans "Dreng", da han ansættes i 1599. (Nielsen, 1881, s. 325) Dreng betyder læredreng eller lærling, og Trellund var også mester for Niels Mickelssøn. (Ulff-Møller, 2002, s. 92) Da Villum Trellund kaldes til København oplærer også han mindst én lærling, Jens Jensen. Han underviser "Ungdommen her udi Staden udi Bogholderi og praktisk Regning" (Nielsen, 1881, s. 330), og bliver Villum Trellunds efterfølger i 1664. I midten af 1600tallet har flere københavnske skoler et godt ry, og "[d]et ses af forskellige Optegnelser, at saadanne Skrive- og Regneskoler ansaas for finere end Latinskolerne, og at fornemme Borgere, selv om de lod deres Børn opdrage til Handel, dog lod dem give privat Undervisning hjemme i Latin." (Nielsen, 1889, s. 505) Latin skulle man altså kunne blandt københavnske borgere, også selv om man ikke skulle på latinskole og universitet.

Det er altså ikke hele sandheden, når det angives at de skoler der underviste i dansk var præget af degne der ikke kunne læse, løbedegne der var optaget af at "løbe hornene af sig [...] enker, [og] gamle jomfruer" (Haue et al., 1986, s. 26f) - samt "afdankede underofficerer og matroser, forarmede håndværkere, slette husmænd eller forvildede studenter." (Stiftsøvrigheden for Sjælland, 1788, cit Engberg, 2005, bd.1, s. 435) Kvalitetsforskelle har hængt sammen med skolernes status og placering. Regne- og skriveskoler der stod for videregående undervisning af f.eks. købmænd har ofte leveret god undervisning, jvf. Trellund-klanen, inkl. Niels Mickelssøn der dog ragede uklar med Peder Trellund om sit læreforhold (Ulff-Møller, 2002, s. 92) og Jens Jensen der ragede uklar med Københavns magistrat, fordi han ikke ville opgive Villum Trellunds fribolig. (Kyrre og Langkilde, 1926, s. 26ff) Jens Jensen blev afskediget og i "1682 blev Ejendommen sat til Avktion og solgt for 4500 Sletdaler, og Skolevæsenet blev nu overladt til privat Entreprise". (Nielsen, 1889, s. 505)

Det er påfaldende hvor lidt kristendomsoplæring ser ud til at fylde trods ortodoksi og katekismus. Med undtagelse af de landsbyskoler, der eksplicit oprettes som kristendomsskoler og hvor kristendomsoplæring formentlig har en hovedrolle på bekostning af skrivning og regning, er katekismen ikke synlig i materialet, formentlig fordi det blev betragtet som kirkernes opgave, selv om Danske Lov præciserer at ”Skolemestrene skulle af Sognepræsten overhøris, før end dem saadanne Skoler betros. De skulle og lade deris Disciple fremkomme for Provsten i Kirken og af hannem overhøris, naar den aarlige Visitatz sker.” (**Danske Lov XVIII**, 14. Art.) Vivi Jensen mener at Mickelssøns skole havde ”til formål at bibringe børnene den elementære, for deres sjæls frelse fornødne viden” (Jensen, 2004, s. 124), men det fremgår ikke hvad hun konkret bygger det på.

På den anden side er det ikke længere nok at kunne fadervor, de ti bud og trosbekendelsen. De tre første katekismusstykker kan læres under gudstjenesten og ved degnens overhøring efter kirketid. Men da det ikke som forventet sikrer en kristelig opførsel, udvides pensum til også at omfatte dåbs- og nadverordene samt Luthers forklaringer til alle 5 dele. (Appel, 2006, s. 188) Det sidste har næppe kunnet læres uden en bevidst indsats. Fra 1645 er katekismuskundskaber ikke kun betingelsen for at gå til nadvers, men også for at blive forlovet. (Ibid. s. 189) Den udvidede børnelærdom har alligevel ikke været nem at få udbredt. Ifølge Danske Lov skal degnene derfor ”ogsaa eengang om ugen undervise Ungdommen i Børnelærdommen” (**Danske Lov XV**, 2. Art.), ikke i andet.

6.2.3. Opsamling uddannelse i 15-1600tallet

Universitetet vil fremover ikke blive selvstændigt behandlet. Det domineres af teologi, og latinskolleelever, der ”kan dele med andre det Udbytte, de har faaet af deres Læsning [...] skal ofres til Herren og sendes til Universitetet”. (**DdK**, III. stk. pkt. b) Der er ”en sørgelig og permanent mangel på velkvalificerede unge til statens embeder.” (Jespersen, 1989, s. 225), og danske læger og jurister må uddannes ved udenlandske universiteter. (Scocozza, 1989, s. 210) Privatlærere for adelens, de velstående borgeres og landboers døtre og sønner, berøres også kun sporadisk. Hjemmeundervisning er faktisk forudsat i kirkeordinansen (**DdK**, III. stk. pkt. b) og i Danske Lov: ”og maa til saadanne Skoler forsendis Børn [...] naar de noget hjemme lært have.” (**Danske Lov XVIII**, 1. Art.)

Der kommer latinskoler i alle købstæder, og der er et vist opsyn med undervisningen på dem. Den religiøse dimension søges sikret med standardisering og ensretning af bøger og undervisning, men de gentagne opstramninger antyder at skolerne fortsat fokuserer mest på den sproglige dimension. Latinskolens 1. lektie fungerer som dansk læse- eller pogeskole, og elever der ikke færdiggør latinskole og/eller universitet, bliver ofte skoleholdere og degne. Danske skoler har staten ikke blandet sig meget i, selv om privilegier, skattefrihed og økonomisk tilskud i flere tilfælde er bevilget af kongen. Danske skoler er købstædernes ansvar, men deres tilsyn med skolerne fungerer ikke. Kirkeordinansen har ikke forudset oprettelsen af skoler i landområderne, og biskoppernes tilsyn vedrører kun religion, så man må ty til domstolene, når en lærer ikke lever op til sine forpligtelser.

Niels Thestrup er næppe den eneste der har fået skabt et omfattende og sammenhængende uddannelsesforløb ved først at gå i pogeskole og latinskole og dernæst i en eller flere skrive- og regneskoler, som har fungeret som en form for overbygning, der tilføjede en realdimension til den sproglige latinskoleundervisning. Det har næppe været alle skrive- og regneskoler der levede op til det.

6.3. Undervisningsteori og -praksis i 15-1600-tallet

Beskrivelsen af 15-1600tallets undervisning handler især om latinskolens undervisning, som er bedst dækket kildemæssigt og kan have været været model for hvordan undervisning skulle forstås og udføres. Latinskoleelever der underviste i andre skoler har måttet bruge de metoder de kendte.

Afsnittet om uddannelse i 15-1600tallet er præget af hensigter, der ikke altid blev til noget. Bestræbelsen på en kvantitativ udbredelse af uddannelse kunne se ud til at være lykkedes, mens den stadige kamp for kristen disciplinering af eleverne har givet små resultater trods stramninger og ensretning. Alt i latinskolen var i virkeligheden underordnet et overordnet mål om en flydende latin-kunnen, der udsprang af det lærde fællesskabs grænseoverskridende karakter. I forhold til det mål har den religiøse afgrænsning til katolicisme og klassisk dannelse været af mindre betydning, og læsning af katekismus og andre religiøse tekster har som anden tekstlæsning været fokuseret på grammatik, ikke på guds frygt, der ellers er det primære mål. (Thomsen et al., 1998, s. 29)

I det følgende undersøges det om latinskolens og de danske skolars manglende evne til at opfylde de statslige mål om religiøs opdragelse og disciplinering også kan hænge sammen med skolernes undervisningsteori og -praksis, med udgangspunkt i en beskrivelse af hensigterne og hvordan man forestillede sig at de kunne opnås. Undervisningens praksis vil blive søgt afdækket så vidt det lader sig gøre, bl.a. med inddragelse af spørgsmålet om voldens omfang og karakter i skolen.

6.3.1. Undervisningsform og pædagogisk-didaktiske hensigter

Der er mange synsvinkler på undervisningen i 15-1600tallet. De følgende citater stammer fra de af de anvendte bøger og artikler, der udtrykker en almen holdning til skolens mål og undervisning. Citaterne er stillet op i kronologisk rækkefølge, repræsenterende en godt 30årig periode.

”Man har givetvis undervist i musik som i de andre boglige fag, idet man gik frem efter samme mønster som i middelalderen, hvor indterpningen stiledede mod en mekanisk udenadslære, kun med den forskel, at der mere og mere lagdes vægt på praksis.” (Johnsson, 1973, s. 32)

”den danske latinskeole [var] i slutningen af 1600-tallet stivnet i et latinterperi uden ånd og med ringe forståelse for indholdet i teksterne. [...] latin var kirkens sprog, og kunne man ikke tale og skrive latin, kunne man ikke blive en Guds mand, ja dybest set var man uden latin djævelens lette bytte.” (Haue et al., 1986, s. 21)

”Undervisningen af almuenes børn [...] indskrænkede sig oftest til rent katekismusterperi under degnenes som regel ublide vejledning. [...] Stort bedre så det ikke ud på det højeste undervisningsniveau.” (Jespersen, 1989, s. 224f)

”Højt læsning ved præst og degn og regelmæssig indterpning kunne naturligvis bibringe almuen en vis indsigt i de kristne læresætninger, men det var nu en fordel, hvis folk kunne læse selv.” ”Mens statsmagten overlod landalmuens boglige uddannelse til [landsby, præst, degn eller herremand], var den straks mere omsorgsfuld når det drejede om latinskolerne [...] Formålet [...] var at forberede disciplene til præstegerningen. Det kan derfor ikke undre, at Stat og Kirke nidkært vågede over, at latinskoleeleverne blev ført ad troens rette vej.” (Scocozza, 1989, s. 202 +204)

”For reformationskongen Christian III [...] har løsenet været: uden skole ingen kristendom. Og skolen har strakt sig fra degnes og præsters terpning af den kristne børnelærdom til latinskolers og universitetets indlæring af de hellige skrifers grundsprog og lutherdommens dogmatik.” (Ørberg, 1998, s. 274)

”I trivialskolen lærte eleverne først og fremmest latin [...] Når der skulle læres latin var det for at forstå religionen og den protestantiske kristendoms budskab. Der var tale om udenadslære, der blev talt latin fra første dag i skolen [...]” ”I Christian 3.s kirkeordinans blev købstæderne også pålagt at oprette skriveskoler for børn, der ikke duede til latin [...] Læsning af Luthers Katekismus var hovedfaget” (Aaboer et al., 2004, s. 9f)

”Efter reformationen blev kirke og skole nyordnet fra grunden af i overensstemmelse med Luthers lære[...] Den centraliserede folkeoplysning, der nu blev sat i system, var i høj grad latinsk. Der blev oprettet latinskoler i alle købstæder, for der var brug for mænd uddannet i den rette lære til at beklæde posterne i kirke- og uddannelsessystem, og perioden var præget af betydelig social bevægelighed.” (Skaftø Jensen, 2006, s. 96)

”Reformationen indvarslede forandringer [...]taten [ønskede] nu en langt mere effektiv og ensartet styring af undervisningen i Danmark; i hver eneste købstad skulle oprettes en latinskole, hvor alle børn [...] skulle have mulighed for at få undervisning til de var 12 år. Latinskolernes opgave var primært at uddanne en gejstlig og verdslig elite, den bredere befolkning derimod behøvede ikke en boglig uddannelse. Det var nok, hvis de fik en basal kristen opdragelse i kirken.” (Grinder Hansen, 2006, s. 154)

Teksterne skal vise bredden i forståelsen af undervisning i 15-1600tallet, men der er også nogle tendenser den kronologiske opstilling. De første 5-6 (1973-1998/2004) har relativt ens beskrivelser af mekanisk og åndløs udenadslære, og det religiøse er mindre fremtrædende end tidligere. Nyere tekster ser latin som ”de hellige skrifers grundprog” (Ørberg), der læres ”for at forstå religionen”¹³⁸ (Aaboer et al.), og taler om at latinskolen skal uddanne en gejstlig og verdslig elite i den rette lære.

Skaftø Jensen taler (ironisk?) om ’centraliseret folkeoplysning’ med reference til en opfattelse af latinskolen som ’folkeskole’ i Kyrre og Langkilde, 1926 (s. 46) som Kristian Jensen på baggrund af en strofe fra *Kristenheden Syvstjerne* også tillægger Grundtvig, der angiveligt skulle se reformationen som en folkelig demokratisk proces. (Jensen, 1982, s. 21) Efter min mening viser den pågældende strofe det stik modsatte: ”Du aflivede i Skolen/Herrens Ord på Prækestolen/Folkets Røst i Skjaldens Sang” handler om Luther (du) og hans latinskole, ikke om katolicismen.¹³⁹ Det ufolkelige og ukristelige i den lutherske latinskoles døde latin optræder hos Grundtvig som forskelskonstruktion til visionen om et levende og folkeligt dansk prædiken- og skjaldesprog (s. 56f).

Udviklingen i forståelsen af undervisning kan hænge sammen med en gradvis frigørelse fra skolehistoriske traditioner og konventioner (*Skolehistorier*, 1993, s. 5ff), som omfatter særlige ord for og vurderinger af undervisningens praksis. Det kan ikke altid afgøres hvad de bygger på, men forestillingerne om ’åndløst terperi’ og religiøs indoktrinering i undervisningen vil indgå i det følgende.

6.3.1.1. Intentioner med undervisningen

Kirkeordinansen har anvisninger på hvordan undervisningen i latinskolen skal organiseres i lektier ud fra elevernes kunnen, ikke deres alder, samt hvilke bøger der skal anvendes i de 4 første lektier.¹⁴⁰ Der står også hvordan der skal arbejdes med de enkelte bøger. Læsesinkerne skal efter en indledende abc-undervisning arbejde med Cato, en samling moraliserende læresætninger og vers, og den latinske grammatik af Donat (Aelius Donatus o. 350), som også er brugt i middelalderen:

”Cato skal de lære at læse, men Donat skal de lære at tyde Ord for Ord¹⁴¹, og de skal flittigt øves deri; og naar de én Gang har læst den til Ende, skal de begynde forfra igen, indtil de ret har lært at læse.” (DdK, III. stk. pkt. a)

¹³⁸ Luther og Melanchthon var nu mest optaget af latins betydning som videnskabs- og kommunikationssprog (s. 127), og det var også mest græsk og hebræisk man skulle kunne for at studere de hellige tekster i deres grundformer.

¹³⁹ Strofe 481, som det drejer sig om, indgår i afsnittet om lutheranismen. I strofe 410 står der om kampen mellem pave og Luther: ”Trætten lang om trældoms-åget/for guds søns fribårne tro/den var skæv og den var kroget/førtes mellem paver to/hårdtest hals er anti-paven/når for ordet går bog-staven/skolemesters ris for ånd.” (Grundtvig, 1855)

¹⁴⁰ I mesterlektionen, som i DdK er 5. lektion er pensum ikke fastlagt på forhånd.

¹⁴¹ Kristian Jensen foreslår (Jensen, 1982, s. 53f) at ’exponere ad verbum’, som er den latinske tekst, her skulle betyde ’oversætte’. Der gør dog gentagelsen svær at forstå, så jeg foreslår ’forstå’ ud fra en betragtning om at en forståelse først vil indfinde sig efterhånden. Jvf. s. 199, hvor ’tyde’ forklares, s. 256, hvor Hammerich bruger ordet tyde og Grundtvigs *Det kimer nu til julefest*, hvor ”barnet tyder nu i vang, hvad David dunkelt så og sang.”

Der er bøger der skal læses og bøger der skal kunnes efter at de er gennemgået flere gange. Grammatikken skal tydes ord for ord af både 'donatisterne' i første lektie og de øvrige elever, der alle arbejder med Melanchthons grammatik. Grammatik fylder meget af den undervisningstid der er til overs, når kirketjenesten er fraregnet. Den er forudsætningen for tilegnelse af sproget, og der skal i hele skolen "flittigt undervises" i grammatik fra 6-8 hver morgen:

"Først af hensyn til Ordene, for at man kan vide deres rette Oprindelse; dernæst deres rette Betydning, saa man kan forklare, hvordan Ordene hænger sammen; og endelig for at man kan lære at give den rette Betoning og vide, med hvad Tone hver Syllaba skal udtales, alt efter som Disciplene i hver Lektie formaar at begribe det. Denne Øvelse skal finde Sted paa denne Vis, og naar den er tilendebragt, begyndes der forfra igen, for at Ungdommen maa øves vel og fornemme Grammatikkens sande Væsen." (Ibid. pkt. b)

Ud over den gentagne gennemgang af grammatikkens teori skal den øves eller trænes i lektiernes arbejde med hver sin klassiske bog: Æsops fabler i 2. lektie, Terents' komedier i 3. lektie (de skal læres udenad) samt i 4. lektie Æneiden af Vergil, som også skal bruges til at lære "vigtige Figurer i Ord, Oratier og Sentenser". (DdK, III. stk. pkt. a) Man skal læse kollokviebøger af Mosselanus og Erasmus i 2. lektie, og "øves i altid at tale Latin, skrive det ret, og lære at oversætte smukt." (Ibid.) I 3. og 4. lektie læse Plautus, Ovid og Cicero, og i 4. lektie skal Melanchthons dialektik- og retorikbøger forelæses. Hver lektie har udenadsopgaver som gloser, ordsprog eller vers til hver dag. Grammatik, udenadlærte figurer og tekster samt øvelser i grammatisk analyse skal gradvist omsættes i en sproglig praksis, som forudsætter "at eleverne selv [deltager] aktivt i undervisningen." (Jensen, 1982, s. 54) Skriftlig udtryksfærdighed øves i onsdagens stile, efter at eleverne fra 6-8 er overhørt i det der er arbejdet med i den foregående uge.

I 5. lektie regner man med at grammatikundervisning ikke længere er nødvendigt, og der er ikke anført pensum eller læringsmål. Mesterlektionen overskrider den rent sproglige dimension, og rektor har et frirum til selv at tilrettelægge undervisningen. Mange elever har dog degne- eller lærerarbejde.

Det er svært at betegne intentionerne i kirkeordinansen som åndløst terperi. En nøgle til den måde undervisningen er tænkt på må være bemærkningen 'alt efter hvordan disciplene i hver lektie forstår det'. Der regnes ikke med at forståelsen indfinder sig med det samme, og meningen er at den enkelte gennem sit skoleforløb gradvist indlærer sig i grammatik, dialektik og retorik - og altså bevæger sig fra legitimt-perifer deltagelse på 'gulvfejer'- eller læsesinkeniveau, og til central forståelse og deltagelse i mesterlektionen, hvor grammatikken er indlært, hvor sproget i princippet fungerer lige så selvfølgelig som modersmålet og hvorfra de der "til Gavns kan dele med andre det Udbytte, de har faaet af deres Læsning" (DdK, III. stk. pkt. b), kan sendes til universitetet.

Den teoretiske grammatik er ens, mens de eksempler og øvelser der skal illustrere og træne sprogbeherskelsen, er forskellige og har udgangspunkt i klassiske værker af stigende sværhedsgrad. Det har været plagsomt at bruge to timer fire dage om ugen i 7-8 år (ca. 3000 timer) på langsomt at blive i stand til at "fornemme grammatikkens sande væsen" ud fra en kortfattet oversigt. Grammatikken er ikke forklaret, men gentaget i kor, så en egentlig forståelse kunne indfinde sig i den sproganalytiske praksis. "[D]isciplene skulle kunne tage et enkelt ord ud af en sætning, ordklassebestemme det samt [...] bøje det efter det relevante mønster i alle dets bøjningsformer." (Thomsen et al., 1998, s. 11) Studierne vil dog kun lykkes når de bygger på guds frygt, så lørdagen er helliget kristendom. Først børnelærdom, senere uddrag af det nye testamente

"eller de letteste af Paulus' Breve, Davids Psalmer eller Salomos Ordsprog, efter som Børnene skal begribe det; dog saa enfoldigt som muligt, at de rent og uden menneskelig Forvanskning maa lære det, som hører Kristendommen til. [...] Og for at Børnene desto ivrigere maa lægge sig efter at lære noget i den hl. Skrift [skal man] vænne dem til at lære udenad. [...] Men de, som sidder i fjerde Lektie skal fremsige nogle udvalgte Psalmer og nogle Kernesteder af Skriften [...] Og dette skal de lære udenad, for at det ikke skal gaa i Glemme." (DdK, III. stk. pkt. b)

Forestillingen om at børnene skal lære det uforfalskede evangelium hænger sammen med at de skal vænnes til at lære udenad, for det sikrer at det kristne budskab er lært 'rent og uden menneskelig Forvanskning'. Grammatikindlæring er en proces med mange gentagelser, og der skal en længere proces til at modne forståelsen. Det er også først i 4. lektie at eleverne skal kunne kristne passager udenad. Man har søgt at overføre forestillingerne om oplæring i grammatik, dialektik og retorik til religionsoplæring, og kristendom skal ligesom grammatik internaliseres som basis for en religiøs praksis og et kristeligt liv. Man er opmærksom på at det tager tid, og at man ud over kernestoffet kan have gavn af tekster og skriftsteder, som ikke skal kunnes udenad, men fungere som illustration og øvelse. Musikundervisning har en tilsvarende teoridel, der suppleres af eksempler, øvelser og en musikalsk praksis, som indtil midten af 1600tallet hvor en moderne 7-trinsskala og en funktionel harmonik introduceres, kræver teoretisk kunnen for at lykkes. (Johnsson, 1973) Målet er en velfungerende sprog- og musikbeherskelse samt en kristelig adfærd.

Der er ikke rigtig spor af anvendelsen af periodens mnemoteknikker. Auditive hjælpemidler som rim, rytmer og melodi, eller visuelle hjælpemidler som håndtegn, rum- og fladeplacering (loki)¹⁴² kan sammen med et audiovisuelt funderet hukommelseslager bidrage til at opbygge et forråd af indlært kunnen fra bl.a. kollokvietekster, der med tiden giver frihed til at improvisere og udvikle veltalenhed. Præcision er vigtig når hukommelseslageret skal aktiveres, mens variation og relationer er vigtige for udvikling af en sproglig frihed. Tilføjende eller kumulativ læring (Luhmann, 1984/2000, s. 384f) kan udtrykkes i ordret reproduktion, mens forventninger om forståelse eller erkendelse normalt indebærer aflæring af tidligere forståelser eller erkendelser, der ellers vil forstyrre. Det udenad-lærte er ikke fleksibelt og fortrinsvist reproducerbart i sin helhed eller ved hjælp af 'stikord', der refererer til de anvendte teknikker og hjernecentre, jvf. historien om overhøring (s. 39). Når man i kirkeordinansen betragter det at lære udenad som en 'højere' læringsform kan forståelse være inde i billedet, men i 1600tallet er fokus i stigende grad på det kumulative og ordret reproducérbare.

Kirkeordinansen går i detaljer mht. bøger og undervisningsmetoder, og den tilstræbte ensartethed gælder ikke alene Danmark, men lutherske områder i det hele taget. Kirkeordinansen er godkendt af Luther og rettet til af Johs. Bugenhagen (1485-1558), som var i Danmark 1537-39 og bl.a. forlangte at Palladius skulle ændre den første version af den lille katekismus (note 108 s. 124). Melanchthon bestemmer at fokus skal være klassisk latin og målet opnåelse af *eloquentia* gennem *imitatio* af klassiske værker. (Thomsen et al. 1998, s. 9) Ensartetheden har rustet eleverne til at samtale med folk uden for landets grænser: man kendte de samme fraser og havde det samme ordforråd.

Byernes danske skoler har ikke særligt fokus på kristendom. I bogen om Koldings skolevæsen hævdes det ganske vist at "[l]æsning af Luthers Katekismus var hovedfaget, mens regning og skrivning kom i anden række" (Aaboer et al., 2004, s. 10), men der står også at man intet ved om undervisningen. Ørberg understreger omvendt at katekismen hører kirken til og at behovet for læse-, skrive- og regnefærdigheder skyldtes Viborgs livlige forretningsliv. (Ørberg, 1998, s. 274) I Oluf Niensens Københavnshistorie står der heller ikke noget om religion. Han citerer magistratens kaldelse af Villum Trellund til "her udi Staden en Skole at anrette og holde og derudi Ungdommen i danske og tyske Maal at læse og skrive, saavel som udi Regnekonsten instituere og undervise" - samt en protokol fra biskop Resen, hvor ansættelsen begrundes med at "udi denne By og Menighed indtil des for en dygtig Skolemester, som godt Folks Børn udi Skriven og Regnen på Tydsk og Dansk, saa og udi Bogholderi lære og undervise kunde, stor Mangel og Brøst været haver". (Nielsen, 1881, s. 326) Skifter efter små skoleholdere tyder heller ikke på religionsundervisning, bortset fra et skifte der anfører

¹⁴² De nævnte teknikker inddrager andre områder af hjernen end den sproglige. Svagheden ved dem er at de ofte er knyttet præcist til disse andre hjernecentre og derfor ikke fungerer uden rytmen, melodien, håndtegnet eller lokus.

”En Bibel af Christian den femte, 3 andre Kirche Bøgger og [...] 8 Øl- og Brændevinsglas”, og viser at skoleholderen har haft et bierhverv som kroholder. (Kyrre og Langkilde, 1926, s. 34)

Det fremgår i Appel, 2001 at abc-bøger har bestået af store og små bogstaver samt de ti bud, trosbekendelsen og fadervor - uden Luthers forklaringer. Det må være derfor hun i beskrivelsen af læseindlæring i renessancen anfører katekismen som første læsebog. (Appel, 2006, s. 188, og Appel, 2001, s. 163) Det siger ikke meget om undervisningen, og katekismusteksterne kan være suppleret med anden læsning, når man havde lært at læse fadervor, trosbekendelsen og de ti bud.

Uden for skolen er pædagogiske bøger henvendt til fremadstræbende borgere og handler især om disciplinering af børns sanselige og kropslige tilbøjeligheder. Jørgen Simonsen går i *Paedagogika det er en kort ... Undervisning om unge Børns Optugtelse, 1587* ind for ’det gode eksempel’: ”børn holder sig gerne efter den del, som de daglig ser for øjne besynderlig [især] hos deres egne forældre. Og hvad heller det er ondt eller godt, da agtes og efterfølges det meget mere end alle skrevne bud og befalinger”. (Bauer et al. (red.), 1992, s. 41) Bredals *Børnespejl* fra 1568 beskriver hvordan ”børn skal skikke sig” (Kaspersen et al. (red.), 1989, s. 198), og hvad der er sundt: ”trænger dig en fjærdt? Lad hende gå. Ellers må forvente dig sygdom og skade”. (Bauer et al (red.), 1992, s. 76)

6.3.1.2. Undervisningsformer og de anvendte bøger

Middelalderens forestilling om bogens rolle for viden og formidling af viden i undervisning gælder fortsat i 15-1600tallet. Det betyder at man kan få et forholdsvis klart billede af undervisningen ved at se hvordan de anvendte bøger er organiseret. Ligesom i hvert fald nogle af middelalderens musikalske traktater og øvrige lærebøger¹⁴³ kunne 15-1600tallets bøger se ud til at bygge på en ensartet-
hed, der nærmer sig det, Tanggaard og Brinkmann kalder en ’ren’ pædagogik i den forstand at undervisningsmetoden er uafhængig af hvad der skal læres. (Tanggaard og Brinkmann, 2008, s. 303) Lausten beskriver hvordan Peder Palladius søger at leve op til kravene om en logisk, kortfattet og klar fremstilling fra Wittenberg, hvor man

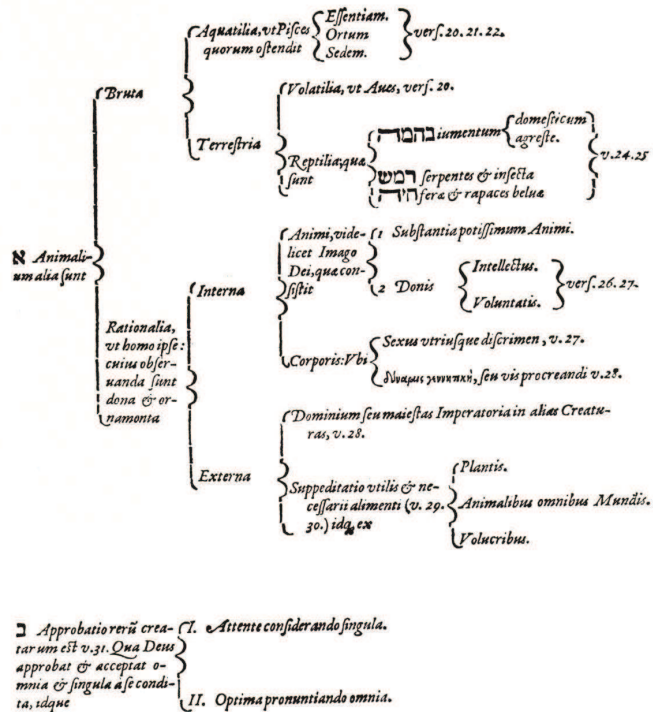
”samlede store emner og fremstillinger i nogle få oplysende hovedpunkter, loci. [...] så det var lettere at huske det væsentlige. Metoden stammede fra antikken, var anbefalet af Erasmus og blev anvendt flittigt af Melanchthon og hans elev Palladius. [...] Jævnt og folkeligt kan han for eksempel fortælle præsterne [...]: ”De der giver sig ud for at være prædikanter skal ikke stå og sludre og væve kirkens vadmæl, som man siger, men de skal lære deres får noget bestemt af Guds Ord, fremført med en ret metode og i korte begreber, så man kan tage og føle på hvad den sande lære er.””(Lausten, 2006, s. 152f, jvf. **PPV** s. 83 hvor den rette metode og de korte begreber præciseres.)

De wittenbergske didaktiske principper anvendes ikke blot i afhandlinger og prædikener, men også i nye grundbøger, som for de sproglige elementers vedkommende er skrevet af Melanchthon. Princippet er at udgå fra helheden, hvad enten det drejer sig om musik, grammatik, dialektik og retorik eller om ’dialektisk zoologi’, som i Hougaard et al., 1983, s. 47 er betegnelsen for nedenstående tavle fra Cort Aslaksens (1564-1624) *Physica et ethica mosaica*, 1613, som med udgangspunkt i helheden ’levende væsener’ og tvedelinger i logisk-dialektiske modsætningspar (dyr-menneske, vanddyr-landdyr etc.) sammentænker en klar systematik med første Mosebog, kap. 1, vers 20-31. (Kragh, 2005, s. 148¹⁴⁴)

¹⁴³ Skolastikken har således også korte indføringer i enkelte fagområder. (SDE, opslag *skolastik*, sign. Sten Ebbesen)

¹⁴⁴ Ortodoksien så Melanchthons filipisme som calvinisme, ligesom Aslaksens ’ramisme’, der forenede Melanchthons systematik med et mosaisk naturvidenskabsbillede, baseret på ”kompromisløs empirisme”. (Kragh, 2005, s. 146)

6.2 *Tavle fra Cort Aslak-sens Physica et ethica mosaica, hvor dyreverdenen er systematiseret og udlagt i overensstemmelse med 1. Mosebog. Inddelingen er klart præget af ramistiske principper.*



I didaktiske værker til indlæring af grammatik og musik er den anvendte systematik ikke altid dialektiske modsætningspar, og de er dialogisk opbygget i det der ofte kaldes katekisation, men som i Bengt Johnssons bog om den danske skolemusiks historie betegnes erotematik, og vil ”overføre en levende, mundtlig undervisning til bøgerne.” (Johnsson, 1973, s. 104) Udgangspunktet er også her helheden: Quid est musica/grammatica etc. Her Johannes Krafts: *Musicae Practicae rudimenta* 1607:

- ”Hvad er musik?
Musikken er den kunst at synge.
Hvor mange dele består musikken af?
To, nemlig den elementære (d.v.s. den enstemmige) og den harmoniske (d.v.s. den flerst.).
Hvor mange elementer har musikken?
To, nemlig skala og musikkers tegn.
Hvad er en skala?
Musikkens skala er en række af stigende og faldende toner (voces musicales), der ved hjælp af musikkens nøglebogstaver (claves musicales) er anbragt på líniesystemet.
På hvilken måde deles en skala?
På tvende måder, i dele og former.
Hvor mange dele består en skala af?
Tre dele, nemlig de parallelle linier, solmisationsstavelserne (voces musicale) og nøglebogstaverne (claves).” (Cit. Johnsson, 1973, s. 100f)

Ud over elementerne består Krafts bog af musikeksempler og øvelser (51 af 57 sider). Undervisning efter bøger som Krafts er beskrevet i Mikkelsen Ravns *Heptachordum Danicum* fra 1646, og består af en kombination af forelæsning og overhøring i elementer og regler, efterprøvning af det lærte

gennem nodeeksempler, øvelser i efterligning samt praktisk sang med intervaltræning, sang efter noder, solmisation efter håndtegn og flerstemmig sang som kanon og fuga. (Ibid. s. 27, 32 og 104)

Johnsson får som tidligere anført sagt at latinskolens sprog- og musikundervisning ”gik frem efter samme mønster som i middelalderen, hvor indterpningen stiledede mod en mekanisk udenadslære”. (Ibid. s. 31). Det er da også sandt at anvendelsen af teori, eksempler og øvelser med henblik på praksis er en gennemtænkt og -prøvet undervisningsform. Men det er svært at forbinde klingende musik og mekanisk udenadslære, så Johnsson må ligge under for traditionelle formuleringer om indterpning mv. Musik der synges eller spilles udenad giver normalt mulighed for et friere og mere følsomt foredrag¹⁴⁵, og den lidt utilgængelige mensuralnotation¹⁴⁶ har ikke været anvendelig til ’bladlæsning’. Træning af musisk og sproglig praksis har bygget på gentagelser i en auditiv læreproces, der har bidraget til at elementer og toneformler eller grammatik, ord og vendinger kunne bringe eleverne nærmere den eftertragtede musiske og sproglige eloquentia. Når det er lykkedes har det været alt andet end mekanisk. Når det ikke lykkedes har det ikke været rart at høre på.

Johnssons beskrivelse af musikundervisning eksemplificerer det der må opfattes som latinskolens undervisningsmetode. Det fremgår at principperne bag undervisningen i latin og musik var ens, selv om detaljerne var forskellige. Johnsson gør opmærksom på at lærebøgerne i musik er skrevet af efter hinanden, og at Krafts teoretiske opbygning ligner *Erotemata Musicae* af Lucas Lossius, Nürnberg 1563. Eksemplerne er derimod Krafts egne. (Ibid. s. 104ff)

Undervisning i latin har også været baseret på en enhed af teoretiske grammatik-, dialektik- og retorikbøger, et eksempel materiale der før 1604 er klassiske værker, samt øvelser og kollokvier til opnåelse af mundtlig og skriftlig sprogfærdighed, herunder en vis udenadslære. I læseplaner fra Odense og Aalborg fra 1500tallets slutning ser det dog ud til at mundtligheden er nedprioriteret, og at der primært er tale om forelæsning og grammatisk gennemgang af eksemplerne, selv når det drejer sig om Terents’ komedier. (Jensen, 1982, s. 92ff) I 1604-reformen erstattes flere bøger af Resens kompendier, andre flyttes til højere lektier. Melanchthons grammatik og Erasmus’ kollokvier, der i kirkeordinansen skal læses fra 2. lektie (**DdK**, III. stk. pkt. b) flyttes til mesterlektien (Jensen, 1982, s. 121), og i 1633-34 kommer der nye kollokviebøger, skrevet af Stephanus Stephanus (1599-1650), der ifølge Peter Zeeberg mangler humor og stiliserer personerne, så de bliver helt væk. Den spørgende er ”den fornuftige elev, der går til en specialist for at blive belært”. (Zeeberg, 1983, s.191) Stephanus’ kollokvier skal analyseres grammatisk og bruges til øvelser i at ændre tekstens tempus og modus; en svag afglans af hellenismens retorikundervisning (ibid. s. 188) (s. 94). Målet er at læse klassikere i mesterlektien, ikke eloquentia, og kollokviebøger skal ikke mere kunnes udenad.

Den mindskede vægt på latinsk sprogfærdighed hænger sammen med en større vægt på den religiøse dimension, som i ortodoksperioden bliver vigtigere for kommende præster og lærere end latin. I 1638 lyder det chokeret fra myndighederne at katekismusøvelser kun optager en eller i nogle tilfælde 2 dage om ugen, så de unge risikerer at blive ”kolde og lade i deres bestilling” som præster. (Scocozza, 1989, s. 205) Når kristendomsoplæring skal fylde mere må latin reduceres, med mindre de religiøse tekster kun bruges til grammatisk analyse. Opfattelsen af at flere bibeltekster og mere katekismus vil sikre den religiøse gnist ligger i forlængelse af Palladius’ forestilling om at de ti bud overtrædes når man ikke kan dem, og hænger sammen med trosskriftet: Hvor katolicismen bygger på ritualer, indordning under kirkens autoritet og tilgivelse af synder, der er skriftet og gjort bod for,

¹⁴⁵ Pointen i citatet af Jordi Savall (s. 123) er netop at gøre opmærksom på at det at lære udenad kan være frigørende.

¹⁴⁶ I modsætning til tidligere nodeskrift, der kun markerer tonehøjde, angiver mensuralnotation også varighed og taktart. Det er vigtigt når musikken er flerstemmig. (**SDE**, opslag *mensuralnotation*)

så bygger den ortodokse lutherske kirke på at bog-stavelig kunnen fører til kristelig adfærd - uden menneskelig indblanding og uden mulighed for tilgivelse når man fejler.¹⁴⁷ Metoden spiller også ind, og som baggrund for at forstå tankegangen følger her en kort præsentation af nogle begreber, som ikke længere anvendes, og ikke findes i Psykologisk-Pædagogisk Ordbog, i ODS eller DDO.

De **pædagogisk-didaktiske metoder** deles i akroamatiske og dialogiske. (*Gyldendals fremmedord-bog*) Det akroamatiske vedrører hørelsen, og henviser til forelæsnings- og fremstillingsformer uden spørgsmål og svar. Dialogiske metoder opdeles i erotematiske, katekesiske og kollokvier. Det erotematiske vedrører det spørgende, katekese det undervisende og belærende og kollokvium det samtale-lende. (Ibid.) Det erotematiske deles omkring 1800 i sokratisk, heuretisk (opdagende) eller maieute-tisk (fødselshjælpende) udspørgen. Betegnelserne blandes ofte sammen, så det sokratiske omfatter det heuretiske og det maieutetiske. Kollokviet anvendes ikke i latinskolen, men fremstillinger af kollokvier bruges til at udvikle elevernes sprog. Her lidt fra Erasmus' *Colloquia Familiaria*:

"Du studerer altid formler. [...] Du studerer i et væk, du studerer nat og dag. Du holder ingen måde med at studere. Du svækker dig selv med umådeholdne studier. Du holder aldrig pause fra dine studier. Du afbryder aldrig dit studiearbejde. Du skåner ikke dig selv. Du studerer altid. Du er altid klæbet til bøgerne. Du hænger over papirerne. Du gør mig til grin formler. [...] Nu gør du jo grin med mig. Du spotter mig." (Cit. Thomsen et al., 1998, s. 11)

De dialogiske former er i Danmark ofte slået sammen under betegnelsen katekisation, selv om erotematik altså findes, også i 1816 hvor rektor Hans Outzen Bjørn, Odense skriver *Om den erotematiske Underviisningsmethode i Almendelighed og dens Anvendelse på Arithmetiken i Særdeleshed*. (fundet febr. 2012 på Amazon.uk), inspireret fra Tyskland, hvor erotematik opfattes som sokratiske:

"Die Sokratische Methode der Gesprächsführung wurde [...] zum Vorbild einer Unterrichtsmethode genommen, die Erotematik genannt wurde, heute zumeist als fragend-entwickelnd bezeichnet wird und insbesondere den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht nachhaltig geprägt hat." (<http://e-ducation.net/sokrates.htm>)

I England opdeles dialogiske former efter om det er læreren der udspørger eleven (katekisation), eller eleven der udspørger læreren, en skelnen der betegnes som kunstig (Street Christensen: *Cambridge history of Western Music Theory*, 2002, s. 571), hvad jeg ikke er enig i, jvf. nedenfor. Bogen henviser til musikteoretiske værker i erotematisk form fra det 11. årh., så betegnelsen er gammel.

De pædagogiske tekster, der er nævnt i det foregående har forskellig karakter. I Lucidarius og Kongespejlet, begge fra 11-1200tallet, stiller en nysgerrig person relevante og vedkommende spørgsmål, der besvares af mesteren med korte eller lange forklaringer og betragtninger. Læseren kan sætte sig i den nysgerrige persons sted og oplyses af læsningen. Teksterne er ikke erotematiske eller sokratiske, men nærmer sig det akroamatiske, og da det ikke er læseren der spørger eller udspørges, findes formen kun indenfor tekstens rammer. Ælfric-teksten fra o. 1000 er indenfor tekstens rammer et kollokvium med en dialog mellem personer der har hver deres erhverv, men formålet er at indøve ord og vendinger, og således på et metaplan gøre netop det, den handler om.

Luthers lille katekismus har ingen nysgerrige spørgsmål, men er på linie med førreformatriske katekismer en autoritativ udlægning af troens centrale punkter, som ikke levner plads til diskussion eller nysgerrighed. Dialogen er yderst skematisk: alle elementer indledes med 'gudsordet', f.eks. et af de ti bud, som den der overhøres først skal recitere. Derpå spørges "hvad er det?" og der skal svares med Luthers forklaring. I fadervor følges det første spørgsmål nogle steder af et uddybende

¹⁴⁷ Ifølge Luther kan kun Gud dømme mennesker, og tilgivelse kun opnås efter døden. Det kan være baggrunden for at det i 15-1600tallet især er i protestantiske områder man brænder hekse. (Kallestrup, 2010, s. 33)

”hvorledes sker det?” eller ”hvad forstås da ved?”, så forklaringen deles i to.¹⁴⁸ Dialogen er tænkt som en samtale mellem lærer og elev, men præmissen er at eleven skal kunne det hele udenad.

Musikteoretiske bøger og Melanchthons triviumbøger er også katekesisk opbygget. De indeholder både spørgsmål og svar: læreren spørger og eleven svarer. Når nogle af dem alligevel betegnes som erotematiske kan det være fordi det erotematisk udsørgende ses som modsætning til en belærende (undervisende) katekisation. Det heuretiske eller sokratiske hører formentlig senere perioder til, og erotematik er knyttet til at der i modsætning til katekisationen spørges ’for alvor’. Tanken kan have været at der skulle svares med forståelse, men i 1600tallet er katekismen norm, og alt skal være autoriseret og entydigt. Johnsson angiver at ”[u]ndervisning efter ”kathekesisk”, erotematisk metode havde den fordel overfor den docerende, forelæsende, at eleverne blev direkte inddraget og kontrolleret”. (Johnsson, 1973, s. 104) Han mener desuden at musikkompenderne

” egentlig ikke [var] lagt systematisk-pædagogisk tilrette. Der tales gentagne gange om stof, der endnu ikke er blevet forklaret. [...] Kurz deutsch Musica, Wittenberg, 1528 [...]taler forfatteren [...] om *scala* og *voces*, uden at disse emner i forvejen er blevet forklaret. [...] Disse fejl er måske et bevis på, at læreren først [...] gennemgik stoffet på tavlen, hvorefter eleverne [...] tilegnede sig det nye og lærte det udenad.” (Ibid. s. 109)

Han overser at der er tale om en systematik, der ikke bevæger sig fra det enkle til det komplekse eller bygger videre på det foregående, men starter i helheden, og derudfra opregner de elementer som den består af. Johnsson er nok heller ikke opmærksom på at den overordnede pædagogik ikke indebærer forklaringer, men bygger på at de kun 6 siders teori i Krafts bog ikke er til diskussion og ikke skal forklares, men gentages til de kan bruges frit.

Der har været enkelte **alternativer til de her skitserede metoder og bøger**. I 1672 udkommer en dansk version af Johan Amos Comenius’ (1592-1670) bog *Orbis Pictus* (den malede kreds) fra 1658, som bygger på at ”anskuelighed fremmer forståelsen”. (Wingender, 1990, s. 16)

”Den pædagogiske grundtanke i bogen var at lade [...] ord og ting følges ad [...] ved at tage børnenes egen erfaringsverden og anskuelsesbilledet i brug. Princippet gik ud på at præsentere billeder, hvortil der var knyttet en latinsk tekst som [...] kunne følges i en parallel tekst på modersmålet.” (Riis-Søndergaard, 2001, s. 28)

I Danmark kaldes bogen *Den ganske verden* (Wingender, 1990, s. 16) og har tysk, dansk og latinsk paralleltekst - på en side fra 1721 står der *Dano - Germano -Latinus* i sidehovedet. (Riis-Søndergaard, 2001a, s. 40) Den er brugt på Rosenholm og i Sorø (Riis-Søndergaard, 2001b, s. 177), måske også til tilskundervisning i andre skoler, men næppe i de officielle latinskoler. Bogen udkommer på dansk i 1672, 1686 og 1727¹⁴⁹, og både sam- og eftertid har nedtonet Comenius’ sammenvævning af religion og pædagogik. (Riis-Søndergaard, 2001a, s. 37ff) Det er svært at finde et pædagogisk princip, som Comenius ikke har været inde på (Riis-Søndergaard, 2001b, s. 178), f.eks. har princippet om at ”forståelse og talefærdighed skal udvikles parallelt” (cit. Riis-Søndergaard, 2001a, s. 35) tråde til Rousseaus og Grundtvigs vægt på mundtlighed (s. 186).

En anden af Comenius’ bøger (1652) har han i forlængelse af den humanistiske tradition kaldt *Schola Ludens* (den legende skole). (Ibid. s. 28) Det er en sprogundervisningsbog der sammentænker det intellektuelle og det religiøse (Zeeberg, 1983, s. 171f), og er mindre fokuseret på grammatik end på ”jordforbindelse”. (Wingender, 1990, s. 16)

¹⁴⁸ I Peder Palladius’ første oversættelse af den lille katekismus fra 1537 er spørgsmålene udeladt, og erstattet af et kort ”Det er”. I den anden fra 1538 er Luthers skematiske spørgsmål-svar-form bevaret. I de fleste 1600talsversioner (Appel, 2001) samt i 1953-udgaven bruges igen ”Det vil sige” eller lignende på linie med Palladius’ første version.

¹⁴⁹ Riis-Søndergaard anfører 1721 (Riis-Søndergaard, 2001a, s. 40) - et af tallene må være en fejllæsning.

Undervisningsmetodikken i de ikke-latinske skoler kan også aflæses i bøgerne. Bøger til oplæring i abc og læsning skulle ifølge kirkeordinansen indeholde ”Fadervor, Trosbekendelsen, de 10 Bud, Daabens og Nadverens Ord og andre slige Børnebønner.” (DdK III. stk. pkt. a) En af de bevarerede bøger skiller sig ud ved ikke kun at anføre bogstaver og katekismus: Jens Jensen Hjørrings abc fra 1661 med titlen: *En synderlig Ny ABCEET, At stafve oc læse ræt oc læt med / paa Danske / som kand læris paa en kort Tjd / med Lyst oc lige som med Leeg / saa vel aff de Store oc Voxne som aff de Smaa oc Unge*. Den ”giver en detaljeret indføring i, hvordan de enkelte vokaler og konsonanter sammensættes til ord og stavelser [og] er således udtryk for et gennearbejdet forsøg på at give lærere og elever et effektivt redskab i hænde, der kunne sikre en reel færdighed i boglæsning (og ikke kun udenadslæren med støtte ved synet af genkendelige ord).” (Appel, 2001, s. 173) Som metoden er illustreret i et kort uddrag i en fodnote svarer den til den hellenistiske læseindlæringsmetode (s. 93ff) og 1800tallets ’indbyrdes undervisning’ (s. 217f):

”Staffvelser aff flere Bogstaver/nemlig aff en Sielffliudende oc en Medfliudende:/ Ba be bi bo bu by bø/ Da de di do du dy dø ...”, og så fremdeles. I selve teksten til den lille katekismus har Hjørring konsekvent opdelt alle ord i stavelser, f.eks. således: ”De Ti GUDS BUD./Det før-ste Bud ”Jeg er HER-REN din GUD/ du skalt ic-ke haff-ve frem-me-de Gu-der for mig””. (Cit. Appel, 2001, s. 173, note 40)

Appel ser systematikken som et mere effektivt læringsredskab end ’ordbilledmetoden’, som stammer fra 1600tallet. (SDE, opslag *læsning*, underafsnit *Metoder i læseundervisning*, sign. Carsten Elbro) Metoden lanceres åbenbart som ny i 1661, men genfindes som nævnt i hellenistisk læseop-læring, og i den 1700talsversion af *Hanebogen*, der er brugt som illustration i SDE-opslaget om *læsning*. Den sidste har ikke y, æ og ø med i stavelsesafsnittet, hvilket tyder på en oprindelse i ud-landet. Den bruger heller ikke kun stavelser med en konsonant og en vokal i den rækkefølge, som hellenismens metode og muligvis Hjørring, der kan have kendt til det græske sprog.



Billedtekst: ”De første to sider af en læsebog fra ca. 1790 efter bogstavmetoden. Bogen er i princippet magen til den første dansktrykte abc fra 1591. Under navnet *Hanebogen* har tilsvarende bøger været i brug helt op til ca. 1930.” (SDE, opslag *læsning*, sign. Carsten Elbro)

Regne- og skriveskoler bruger lærebøger i et ikke gennemskueligt omfang - ikke mindst regnebøger. (Nielsen, 1881 og 1889) Man kan også have brugt læsebøger; mens den håndskrevne skriveskole som Peder Trelund sendte til kongen ”der 1591 benaadede ham med 30 Daler aarlig af Riberhus” (Nielsen, 1881, s. 325), næppe har været særlig udbredt i praksis.

Man kan få en fornemmelse af regneundervisningen i Niels Mickelssøns regnebog fra 1615. Vivi Jensens artikler (Jensen, 2004 og 2009b) beskæftiger sig mest med at bogen ”giver et levende billede af de [...] hverdagsgøremål, der prægede livet i Kolding [...], og som man ellers kun sjældent hører noget om i beretninger fra samtiden.” (Jensen, 2004, s. 124) Jens Ulf-Møller skriver om uddannelse af lærere, om udbredelse af regnebøger, om regning i praksis, og betydningen af indførelsen af ’cifre’. (Ulf-Møller, 2002) Alligevel kan man få en forestilling om bogens anvendelse.

Som formentlig flere af tidens skolebøger indledes bogen med en kristeligt præget opsang, der understreger det langsigtet fornuftige i at studere samt de fascinationer som kan forstyrre fornuften:

”Mesteren til Discipelen:

Kom hid Barnlille og merck min Tale,

Hvad jeg monne dig her befale:

Haff Gud for Øyen altid giern

Thi hand er vist den sødist Kiern

Giff dig i Skjoler at studere

Det er dig bedr’ end at grassere. [strejfe om på gaden og lave spektakel]

Discipelen:

I taler, hvad I tale vil,

Jeg maa alt brug’ min Ungdoms Spil,

jeg gidr ey sidt udi en Krog

Oc altid vare paa min Bog,

Ah, ah, de Piger køn’ og bold’

Hos dennem vil jeg gaa i Skol.

Mesteren:

Det Raad skalt du ey haffv’ hos mig,

Jeg vil bedr’ undervise dig:

Lær noget got mens du est ung

Det gaffner dig naar du blifftr tung.

Det staar ey vel at tigge Brød

Oc lide der hos Hungers Nød.”

(Cit. Ulf-Møller, 2002, s. 95)

Ifølge Ulf-Møller er den pædagogiske linie at appellere til elevernes fornuft, ikke spanskrør. (Ibid.)

Bogen ser i sin opbygning ud til at bruge latinskolenes enhed af teori, eksempler og øvelser med henblik på kunnen i praksis. Også hos Mickelssøn er den teoretiske dimension begrænset, og består af en opregning af regnearterne - på vers og inkluderet i en ”Formanelse til Ungdommen” på 24 strofer. (Jensen, 2004, s. 123) Ulf-Møller mener at danske regnebøger benytter sig af en udvidet række af regnearter som foruden addition, subtraktion, multiplikation og division omfatter mediato (halvering), numeratio (nummerering), duplicatio (fordobling) samt regula de tri (reglen om de tre¹⁵⁰), progression (differensrækker) og kvadratrod¹⁵¹. (Ulf-Møller, 2002, s. 93) Hos Vivi Jensen er der dog ikke noget der tyder på brugen af halvering, fordobling, progression, kvadrat- eller kubikrod.

¹⁵⁰ ’Regel til løsning af opgaver af typen ’når et antal af en vare (1) koster en bestemt sum (2), hvad koster så et andet antal (3). Ifølge reglen skal 2 ganges med 3 og derefter divideres med 1.

¹⁵¹ Forlægget for de nye regnearter kan være Peder Nattergal, som omkring 1293 beskæftiger sig med differensrækker og en ny teknik til udregning af kubikrod. (Kragh, 2005, s. 72)

Vivi Jensen opfatter regnestykkerne som opgaver og bogen som 'lærerens bog' fordi der er facit til opgaverne, og ser dermed bort fra at det moralske digt er henvendt til elever. (Jensen, 2004, s. 123) Ser man i stedet regnestykkerne som eksempler, der skal demonstrere regneoperationer, kan facit have fungeret som en hjælp til elevernes forståelse af opgavens karakter. Ved i hvert fald nogle af opgaverne angives også hvordan man når frem til resultatet. (Ibid. s. 136) Øvelser i lignende regneoperationer kan være foregået med udgangspunkt i opgaver, der er læst op eller skrevet af fra tavlen, og med bogens eksempler og metoder som hjælp. En væsentlig del af bogens funktion må også have været opøvelsen af varekendskab samt de mål-, vægt- og mængdeangivelser og pengesystemer, som bruges i bogens eksempler. (Ulff-Møller, 2002, s. 124. Jensen, 2009, s. 19ff) Det har krævet at eleverne havde bogen til rådighed. Den kan heller ikke have konkurreret med katekismen om at være den mest solgte skolebog (Jensen, 2009, s. 122) hvis den kun blev afsat til lærere.

Opbygningen af bogen er systematisk, startende med tallære og en gennemgang af regnearterne, og den har ikke blot overordnet men også i detaljen kombineret teori og eksempel. Eksemplerne er konkrete, og der synes ikke at være abstrakte opgaver uden angivelse af hvad der skal regnes ud. Den pædagogisk-didaktiske metode ligner latinbøgernes, men regnebogen har tilsyneladende ikke en erotematisk spørgemetode. Det betyder ikke at en sådan ikke er anvendt, selv om den ikke er enerådende. Det betyder heller ikke at regneundervisningen ikke har bygget på spørgsmål og svar. De er blot ikke gengivet i bogen. Regne- og skriveskoler indgår ikke i en mesterlære og har heller ikke bygget på gentagelser, for det har været muligt at komme hurtigt igennem det nødvendige stof, jvf. Niels Thestrup, der går 8 år i latinskole, men kun i alt 2½ år i 2 regne- og skriveskoler.

Bogen virker sanseligt og intellektuelt appellerende og motiverende, og er tydeligvis beregnet på ældre elever. Der er ingen forsøg på moralsk og religiøs disciplinering i eksemplerne, der snarere afspejler den virkelighed der var eller skulle være elevernes dagligdag. Enkelte regnestykker omhandler således skoler og i det hele taget unge menneskers virkelighed:

”en gang var forsamlede nogle fremmede herrer og andre herremænd udi Kolding, da havde de den latinske skolemester, tre hørere [...] og otte unge personer [...], nogle aftener at synge for dem”, hvorefter regnestykket går ud på at beregne de enkeltes andele i de 16 rosenobler, der var betalingen [...] ”den latinske skolemester lader bage en tøndebrod og vil den uddele i skolen til de ”vedtørfvende” (trængende) af hans disciple [...]”. Stykket, der er formet som en ligning med to ubekendte, har til facit, at der er 25 trængende disciple, og at tønden indeholder 228 brød. [...] ”26 unge personer, som er karlspersoner og jomfruer [...] er til juleleg en aften, og har de drukket tilsammen 3 marck 9 skilling. En ung karlsperson udlægger 3 skilling, en jomfru 1½ skilling. Nu spørges der hvor mange de har været ud af hver slags? Facit 12 unge karlspersoner og 14 unge jomfruer.”(Jensen, 2004, s. 130, 131 og 136)

6.3.2. Undervisnings praksis

Undervisnings praksis bestemmes af de rammer som samfundsmæssige forhold, bøger og lovgivning m.v. danner. Latinskolernes muligheder ændres af 1600tallets religiøse opstramning og reducerede pensum, mens behovet for danske og tyske skoler ser ud til at øges. Undervisningen præges af lærernes vilkår og kunnen samt elevernes vilkår og kunnen, og har fungeret bedst i skoler med gode økonomiske vilkår, veluddannede og respekterede lærere og vidende og engagerede elever.

Der er ikke mange kildeudsagn der direkte eller indirekte beskriver hvordan undervisning konkret er gået for sig i 15-1600tallet; praktisk taget alt materiale til afsnittet om 1500-1800 i Haue et al., 1986 drejer sig da også om 1700tallet. Så ligesom i middelalderafsnittet vil der blive givet indtryk

af hvad der kan være foregået i skolerne, her ved hjælp af kilder, hvor det er sandsynligt at undervisningen er foregået på lignende måde i 15-1600tallet. Der er ligheder mellem katedralskolernes undervisning omkring 1500 og latinskolernes undervisning efter reformationen, mens skrive- og regneskolerundervisning i 1600tallets slutning ser ud til at minde om tilsvarende skoler i 1700- og det tidlige 1800tal. De evolutionære forandringer er ikke samtidige i skoleformerne.

I skoler af Mickelssøns type, hvor elevernes fremtidige arbejde lå i håndværks- eller købmandsvirksomhed, har undervisningen lagt op til den videre oplæring. Selv om det er mere end 100 år senere kan Thomas Overskou¹⁵² beretning fra en mindre skole af denne type vise en undervisning, der måske minder lidt om Mickelssøns skole. Overskou angiver at han i løbet af de 4-5 år han tilbringer i den lille skole, der koster 1 mark ugentlig, gradvist får ”consumeret alle Skolens Underviisningsgjenstande” (Overskou, 1868/1961, s. 109), så undervisningen bygger også her på gentagelse.

”Underviisningsgjenstandene vare kun faa, blot de for en tilkommende Haandværker allernødvendigste. Vi lærte Balles Lærebog, en kortfattet Bibelhistorie og Thonboes lille Geografi udenad; læste Thiemes ”Første Næring for den sunde Menneskeforstand” indenad; regnede efter Cramers Regnebog og skrev efter Forskrift og Tilsigelse eller Opgaver. [...Læreren] røgtede sit Kald med en Indsigt og utrættelig, men stille og bramfri Iver, som hos de Lærvillige gjorde det Lidet meget frugtbringende. I Grammatik undervistes vel ikke efter nogen Lærebog, men naar han øvede os i at skrive Retskrivning efter Tilsigelse, vidste han ganske fortræffeligt at henlede vores Opmærksomhed paa Hovedreglerne og Sprogets Eiendommeligheder. Grammatikalske Bommerter i vor Stil efter Opgave undgik aldrig en saadan Tilretteviisning, som viste os klart, hvori det Urigtige laa. [...] En Eftermiddag i hver Uge bleve to Timer anvendte til Katechisation i, hvad der var lært, som også i Gjenstande, der maatte ligge indenfor vore Begrebers Udvikling. Disse Timer [...] indbragte mig [i almindelighed] min brave Lærers Roes.” (Ibid. s. 38f)

Overskou er afgjort ’lærvillig’ og har fået mere ud af undervisningen end de fleste, og beskrivelsen viser lærerens opmærksomhed på den enkelte elevs frembringelser og udvikling. Der læses udenad og læses indenad, skrives diktat og stil, og katekisationen kan have lignet en samtale, når den berørte de ”Gjenstande, der maatte ligge indenfor vore Begrebers Udvikling”. Man får indtryk af en konkret og vedkommende undervisning med udgangspunkt i både bøger og i børnenes verden.

Når man læser indenad læser man højt i modsætning til at læse udenad eller recitere, hvor læse-ordet er anvendt i overensstemmelse med etymologien, som viser tilbage til plukke, samle, gribe, gemme, berette. (Nielsen, 1966/1998, opslag *læse*) Brugen af læse-ordet for recitation kan have givet anledning til misforståelser af hvad der foregik når degnen skulle læse katekismus med børnene. Det har ikke drejet sig om at lære at læse, og der har ikke været en fysisk bog involveret:

”Disimellom vil ieg forfare, huorlunde eders sognedegn bær sig adt med eders vnge drenge. [...] de gamle vil ieg intet høre offuer, forhobendes [idet jeg håber] at di jo kunde deeris børnelærdom ellers maa de jo schamme dem for gud och alle hans engle; [...] Saa udveller degnen en aff hoben, han læßer op, først fader vor, saa læßer sognedegnen fader vor for dem alle, oc de læse effter hannem, lige saa med troen, oc de x budord;” (PPV s. 84)

Marcussen refererer Birgitta Odén for at skelne mellem aktiv og passiv læsning, forstået som ”passiv læsning af kendt tekst” (Marcussen, 1993, s. 27), formentlig med tanke på katekismus og andet ’ramseri’. Betegnelsen passiv læsning svarer dog dårligt til at lære at læse udenad. Det har for mange været en aktiv proces der krævede kræfter og træning, og det var ikke alle der lærte det udenad, som man hørte igen og igen. Distinktionen mellem at læse uden(ad) og læse inden(ad) er formentlig mere i overensstemmelse med hvad der er foregået. Højlæsningens kropslige side (s. 114) kan dog have bidraget til hukommelseslagring af det der skulle kunne reciteres.¹⁵³

¹⁵² Thomas Overskou (1798-1873) var skuespiller, dramatiker og teaterhistoriker, og har i en levnedsskildring givet udførlige beskrivelser af uddannelse både i og udenfor skoler. (Overskou 1868/1961 og 1868/1962)

¹⁵³ Koranlæsning og jødiske bønner kombinerer stemmen og en rytmisk rokken, der formentlig aktiverer andre dele af hjernen, jvf. Pelle Erobreren (s. 300f). Sange, rim og remser kan læses udenad uden aktiv indsats, hvis de synges eller reciteres ofte. Mange mennesker kan dog kun lære udenad ved en bevidst indsats, jvf. rektor Tauber (s.198).

Poge- eller læseskoler har mest været drevet af ikke-uddannede. Overskou og hans moder gennemtvang at han skulle lære at læse, selv om faderen mente at ”den Godtkøbsundervisning, man dengang først gav Børn, var mere skadelig end gavnlig, da den, saavidt han kunde begribe, snarest maatte vække Ulyst for Læsning”. (Overskou., 1868/1961, s. 30)

”Vi havde hver sin Pegepind i Haanden, og Alle snadrede Bogstaver og Stavelser frem i Munden paa hverandre, saa at Ingen kunde høre, hvad han selv sagde. Under al den døvende Skrigen kom den ene af os efter den anden hen til Læremoer, der tyggede fem Bogstaver igennem for ham, og med dem gik han da til sin Plads, hvor han skraalede op for sig selv saa godt, han huskede dem, eller hans Sidemænd kunde hjælpe ham paaveie. Dagen efter skulde han gjøre Læremoer Rede for dem; men om det lykkedes ham [...] kom det ikke meget an paa; han havde ”været oppe”, det var det Vigtigste. ”Det er jo ikke saameget, for at Glutterne skal lære synderligt, som for at vænne dem til,” bemærkede hun undervisende for min Moder ved min Indsættelse, og hvad vi lærte var heller ikke synderligt.” (Ibid.)

Det er faderen der har ret, og der er ikke meget pædagogik over beskrivelsen, men noget der ligner Hjørings metode er dog antydet i første linie. Efterspørgslen efter begynderundervisning steg da adgangen til latinskolens sinkeklasse blev begrænset i bl.a. København, Helsingør og Roskilde. (Jensen, 1982, s. 35). Kvaliteten kan have været højere andre steder, men citatet give en fornemmelse af hvordan det kunne gå for sig når man skulle lære at læse. Børn kan også have lært at læse af den tjenestepige som de fleste, men ikke Overskous forældre havde. De kunne ikke selv læse.

Latinskolen var som tidligere nævnt præget af at eleverne havde andre gøremål end undervisning, ikke mindst i kirken, hvor især begravelser har forstyrret, fordi de ikke som de øvrige tjenester lå i faste rammer. Den pædagogisk-didaktiske tilrettelæggelse af arbejdet har ikke altid udfordret de dygtige og er gået hen over hovedet på de dårlige elever, der jo altid kunne få en chance til. Også her er kilderne til hvordan undervisningen konkret er gået for sig sparsomme. En lille historie om Jens Andersen Sinning fra Århuskolen lige før reformationen kan dog give et glimt:

”Hans øgenavn fra Katedralskoletiden, Jens Mirus [...] giver os et lille stemningsbillede af hvordan undervisningen kunne foregå o. 1530. En gang opdagede rektor [...] og klassekammeraterne nemlig, at Jens var faldet i søvn i timen - og de lod ham sove. Da [rektor] var færdig med at gennemgå og forklare en i øvrigt svær tekst [...] skulle staklen naturligvis overhøres i det netop gennemgæede - og det klarede han, endda ud over den givne gennemgang, så perfekt, at rektor [...] udbrød: ”Videte Mirum” (“Se, et under!”).” (Damsgaard Pedersen, 1995, s. 23)

Historien demonstrerer en undervisning i mesterlektionen, der inkluderer en gennemgang af et svært stof med forklaringer, og en overhøring, der ikke blot er en bog-stavelig gengivelse, men har plads til at Jens også kan tilføje noget. Både rektor og Jens Mirus er lutheranere og undervisningen har formentlig haft fokus på klassikerne.

Et indtryk af undervisning efter 1604 får man i skriftet *Pro scholis puerorum*, som tilskrives biskop Resen og repræsenterer en autoritativ udlægning af hvordan undervisning i latinskolen bør gå for sig. Ved overhøring skal eleven først og fremmest stå frit på gulvet, så andre ikke kan sufflere:

”En enkelt sætning skal gives til udlægning, hvis den ikke er for kort. Den skal de først læse op, dernæst forklare den, ikke ved at oversætte hele ledes betydning på en gang, men ved at gengive den ord for ord [...] så at de på den måde udtrykker hver enkelt ords betydning, og det med en så klar og tydelig stemme og med korrekt udtale at de kan høres af dem som er i klassen.” (Cit. Jensen, 1982, s. 116)

Efterfølgende overhøres eleven i alle ords køn, kasus, bøjning etc. Sammenhæng betyder mindre, og selv om teksterne efter 1604-reformen skal være ”fromme og nyttige” er der ikke noget at sige til at skolerne kritiseres for at prioritere grammatik over religion. Den ’korrekte udtale’ viser at man har korrigeret elevernes danskudtale. I visitatskommentarer fremgår at nogle skoler havde dårlige lærere og elever, der blev ’kaldt bort’ af deres forældre. (Ibid. s. 106) En rektor var angiveligt doven, blev alvorligt irrettesat, og ”[r]ektor og lærere fik besked på at repetere bedre”. (Ibid.)

6.3.2.1. Volden og dens betydning

H.H. Blaches ”Bidrag til Skoletugtens Historie i de ældre Tider” om ”de Viborgske Skolelove fra Aarene 1575 og 1604” redegør for en særlig side af undervisningen. Skolelove er udtryk for skolerens jurisdiktion (s. 127), og består af adfærds- og ordensregler om mødepligt, opgaveaflevering, pligten til at tale latin indbyrdes, og for de elever og lærere der spiser ved skolens bord, en bordskik hvor man ikke må føre utugtig og uhøvisk tale, lægge albuerne på bordet, fiske efter godbidder eller lange til fadet før det er ens tur. (Blache, 1866, s. 122) Der er også regler om elevens og lærers opførsel uden for skolen, hvor man ikke må duellere, indgå ”ubetimelige Ægteskaber [...] uden Forældrenes Samtykke”, stjæle og stifte gæld. (Ibid. s. 123) Flid, sømmelighed, ærbødighed og et ”ustraffeligt Levnet” (ibid. s. 124) er særligt påbudt kosteleverne, der skal være ’gode eksempler’. De skal forestå bordbøn, læse højt fra bibelen og udtale sig på latin under måltidet. (Ibid. s. 120ff)

Udvalgte elever holder regnskab med forseelserne og straffes selv hvis de overser noget. Straffene er bøder¹⁵⁴, udelukkelse eller bortvisning fra spising, i mindre omfang korporlig straf i form af slag på den bare ryg, der ifølge skoleloven 1604 (Jus virgarum = piskeretten) er for dem med flest forseelser og bøder og dem der har opført sig skammeligt ved ”Hazardspil, Drukkenkab, Omstreifen og Skraalen paa Gaderne”. (Ibid. s. 133) I undervisningen er straffen for fejl i stile og grammatik de såkaldte ’håndtage’ (ibid. s. 142) - slag i den åbne hånd eller på knoerne med ferlen. De kan have grusomme konsekvenser, jvf. rektor Johan Henrik Tauber (1743-1816) (s. 204).

Blache mener at ”den over al Maade strenge og grusomme Disciplin” skyldtes en tro på at børn og unge kun med ”strenge og hyppig anvendte legemlige Straffe kunde holdes i Ave og bringes til med Flid at dyrke Videnskaberne.”¹⁵⁵ (Blache, 1866, s. 109) Han har dog forståelse for ”at en saa streng Skoletugt kunde finde sted i den ældre Tid, da de vistnok ofte haardføre Karles ryggesløse Sæder ikke paa anden Maade kunde tæmmes.” (Ibid. s. 144) Mange elever kom fra religiøst usofistikerede landbrugs- og håndværkerlag, som disciplineringsiltagene var gået hen over hovedet på, og hvis tradition for sanselige glæder og manglende respekt for autoriteter var stærk. (Lund, 1990, s. 20)

Rektorer og hørere var i 1600tallet ofte ganske unge, og har ikke opfattet ansættelsen på en latin-skole som en livsstilling. De kunne ikke gifte sig mens de var ansat - hørernes løn var for lille, og en rektor kunne blive nødt til at gifte sig med en præsteenke for at få råd til et præsteembede (Jørgensen, 1957, s. 33), for enken var berettiget til halvdelen af kaldets indtægter. (Bauer et al. (red.), 1992, s. 48) Blache refererer en afgående rektors beskrivelse fra 1635 af at det ”ikke blot var Disciplenes Raahed og Ustyrlighed, men ofte endnu mere Underlærernes skammelige Opførsel, der udgjorde Rectorens daglige Plage. [...] Naar de fylde Gaderne med Skraal og med dragne Kaarder slaae Ild af Brostenene [og] med deres Elskerinder streife omkring i Gaderne [...] hvorledes kunne da saa lastefulde Lærere irettesætte Disciplene for deres Udskeielser?” (Blache, 1867, s. 485 note 1)

De fleste fremstillinger anfører at latinskolens undervisning i 1600tallet omfattede lærervold mod eleverne. (Haue et al., 1986, s. 29f. Wittendorff, 1989, s. 342. Damsgaard Pedersen, 1995, s. 30 og 39. Thomsen et al., 1998, s. 13) Efter de Viborgske skolelove at dømme er det heller ikke forkert.

¹⁵⁴ Både Blache og en kommentar i 1604-loven der refererer til elevernes holdning (Blache, 1866, s. 141f) anser bøder for værre end korporlig straf, måske med undtagelse af håndtagene.

¹⁵⁵ Man må formode at udtalelsen indebærer at volden i latinskolen er aftaget i 1800tallet.

Der er ingen angivelse af voldens omfang, men selv den humanistisk indstillede rektor der udformer Jus virgarum har straffet sine elever. (Blache, 1867, s. 482f) Udrivningen af en række sider der efter alt at dømme har handlet om håndtage, kunne tyde på at denne straf i Viborg er brugt på en uacceptabel måde. (Blache, 1866, s. 117 og 143)

Selv om Palladius skal have sagt at "Bladet er vendt, Riset brændes nu op, og børnene løber og leger" (Lausten, 2006, s. 151), er han ikke imod vold: "Tag din søn och datter, oc lied dem til degnen, ville de icke, da slaae der thill med riiset, det er bedre, end bødelen skulle slaae dem." (PPV s. 90) Danske Lov kræver at man ikke lemlæster børn med ferlerne, der dog må bruges hvis "store Rebel-ler ville sætte sig op imod dennem" (**Danske Lov XVIII**, 12. Art.), men understreger også den ret til at slå sine børn, sin kone og sit tyende, der udspringer af Luthers lydighedskrav: "I tjenere, vær lydige mod jeres timelige herrer med frygt og rædsel i jeres hjertes enfoldighed." (Luthers hustavle, Wittendorff, 1989, s. 342) Elever har også betragtet lærere med frygt og rædsel, men det må trods alt være sjældent at en elev er tvævet ihjel af høreren som i Horsens 1626. (Majgaard, 2010)

Wittendorff argumenterer med henvisning til Niels Hemmingsen for at "vold mod børn [er] en selvfølge som middel til at beskytte børnene mod synden." (Wittendorff, 1989, s. 342) Haue et al. bruger Troels Frederik Troels-Lund (1840-1921) (Haue et. al, 1986, s. 30) til at forklare en forøget vold mod børn med at kristendommen med reformationen mister det kvindelige og barnlige:

"nu var jomfru Maria forsvunden, Jesusbarnet blevet voksen. Den himmelske Familje bestod nu kun af voksne Mænd. Og Menneskelivet var ikke længer et Børnehjem; det var en Samling af lutter gamle Syndere, forstokkede Forbrydere [...] som nu uafbrudt lod sig hverve til ny Synd af Djævelen. [...] Selv det spædeste barn var i kraft af arvesynden gammelt og forhærdet". (Troels-Lund, 1904, bog 12, s. 236¹⁵⁶)

Damsgaard Pedersen citerer Troels-Lunds beskrivelse af latinskoleundervisning i 1500tallet:

"Man glemmer herved dog, at Morgenprygl ti tolv Aar i Rad af en fra Gaarsfesten forundret Skolemester vel maatte, i den modtagelige Alder, kunne terpe Credo, nogle latinske Salmer og de behørige Gloser og Ramser ind. Nutiden korsor sig over slig Form for Undervisning. Ogsaa Datiden slog Kors og velsignede den. Og med Rette, thi *hin Skole var nøje knyttet til Livet*. Den [lærte...] dem at optræde rettelig ved [...] Barsel, Bryllup og Begravelse. [...] Og hvor fint afpasset var ikke det hele! Her behøvedes intet Statstilskud. Selve Skolens Lære for Livet tjente til dens *Underhold*." (Troels-Lund, 1904, bog 14, s. 169, og Damsgaard Pedersen, 1995, s. 39)

Der er tale om en løs og ikke kildeunderstøttet vurdering af latinskolenes undervisning i bd. 14's i øvrigt veldokumenterede redegørelse for død og begravelse. Skoleelever dannede spidsen af ligtoget fra hjem til kirke; antallet afhang af betalingen, og begravelsestjenesten havde angiveligt et omfang, så der i de større byers skoler "ikke [synes] at være blevet [...] Tid tilovers til Undervisning." (Troels-Lund, 1904, bog 14, s. 169) Troels-Lund beskæftiger sig ellers ikke med undervisning, og citatet fra Haue et al. om religionsskiftets konsekvenser er også udtryk for hans personlige kristendomsopfattelse, der var præget af "en uforløst spænding" mellem panteisme og Kierkegaard (DbL, opslag *Troels Troels-Lund*), ikke for nogen reel viden. De to citater af Troels-Lund var en væsentlig del af dokumentationen for at volden i 15-1600tallets latinskole faktisk var øget i forhold til katolsk tid. Det er derfor en opfattelse der ikke kan hverken be- eller afkræftes.

Uanset voldens konkret omfang og dens eventuelle virkning på elevernes 'lærvillighed' har vilkårene for undervisningens praksis ikke altid været de bedste. Et glimt af noget der kan tænkes at afspejle de reelle forhold, kan fås i en oversættelsesopgave fra Nykøbingkolens mesterlektie 1635:

¹⁵⁶ Troels-Lund forklarer dog også den øgede vold mod børn med de unge lærere der var "- fortrykte og skuffede, i usle Kaar, med svag eller ingen Forstaaelse af det Oldtidsliv de skulde tolke -" og konsekvensen: "Med sin "Donat" under Armen var en Skoledreng selvskreven til Prygl i Skolen og i Hjemmet." (Troels-Lund, 1904, bog 12, s. 234 + 235)

”De, som forestår skoler, betjener eller besøger dem, kunne vel tænke således, når de anser værelsets ringe prydelser og husgæsternes ynkelige tilstand: Skulle det være så stor en gerning, som det siges, at man tager omsorg til for skolen? Efterdi skolen er ikke andet end en mængde børn, hvilke der ser så ilde ud af skab og skidenhed, så at man får snarere væmmelse end lyst ved at se dem. Men når skoler anses ikke af sådanne udvortes ringe ting, men meget hellere af den store nytte, som kommer af dem, er der ikke tvivl på, at der jo anderledes dømmes og tales om skoler..” (Cit. Thomsen et al., 1998, s. 30)

6.3.2.2. Ord og udtryk om undervisning og læring

Af hensyn til overskueligheden vil der i det følgende kun være få henvisninger og citationstegn, ligesom bogstaveringen er nutidig. Ord og udtryk er hentet i samtidige kilder, og en fortegnelse over de anvendte kilder kan ses i bilag 9. Hvor ordvalget i de sparsomme danske kilder om uddannelse og undervisning i middelalderen (s. 106), peger på studering som aktivitet og tilegnelse af kundskab, forståelse og lærdom som resultat, så er det mere varieret i 15-1600-tallet.

I kirkeordinansen¹⁵⁷ er hovedordet lære (ABC, at læse, stave, oversætte, udenad, synge, tyde) med eleverne som subjekt. Der tales om pligten til at lade børn studere, og hvad de begriber. Når vinklen er lærerens anvendes vise, gennemgå, forklare, oplære (i) eller overhøre - gerne med et 'man' som subjekt eller indirekte i passivformer: stoffet læres (=læreren lærer eleven stoffet), udlægges eller gennemgås og elever øves i/vel, oplæres vel, (over)høres i, undervises i, vænnest til, indpodes, optugtes eller opdrages. Bortset fra de tre første er eleven syntaktisk set subjekt, selv om lærer og skole semantisk set danner rammen om at de bliver øvet i, vænnet til og oplært. Undervises, overhøres og udlægges forudsætter en lærer, mens opdrages henviser til skolens generelle rolle. Indpodes og optugtes er mindre tydelige: elever optugtes i bogen¹⁵⁸, mens indpodes er knyttet til religionsoplysning, og antyder en overføring. Det er dog gudsordene der forventes at fæstne sig som podede i børnene, ikke lærerne der indpoder noget i dem. Øve(lse) er hyppigt anvendt, men undervise og undervisning findes også. Børnenes undervisning er 'den måde børnene undervises på'. Resultatet er dygtighed, tilegnelse eller udbytte, og nogle er vel øvede af deres studeringer. Læse bruges om at læse i bog, ikke om at læse udenad. (Et godt) nemme bruges om 'læringsparathed'. Vægten er på øvelse: man overlæser hvad læreren har lært, så det kan tilegnes, og man kan overhøres med godt resultat. Oplære og skolemester peger på mesterlære. Hører og lærer bruges en enkelt gang hver.

Uden for latinskolen er ordvalget snævrere. Hos **PPV** er lære næsten enerådende, og ordet bruges med rent personobjekt: præsten lærer og underviser de gamle, så de kan deres børnelærdom og degenen udspørges om hvordan han har lært sine peblinge i kirken. Børn og unge skal lære vel af degenen, og man skal kunne sin børnelærdom. Palladius giver undervisning og formaning til jordemødre. Læse betyder her læse udenad: degenen læser fader vor for børnene og de læser efter ham. Palladius bruger også humanistiske formuleringer om at læse børnelærdom med lyst og lempe eller lære med leg og lyst med henvisning til Wittenberg, hvor børn leger skole med leg, lyst og glæde. Christiern Pedersen mener også at børn skal lære med leg, lyst og glæde, lære vel at synge, at regne og aflægge regnskab, opnå visdom og lærdom og forstå sig på himlens planeter.

¹⁵⁷ Den anvendte udgave er en 'oversættelse' der må stamme fra omkring 1900. Det indebærer en vis usikkerhed mht. ordvalget (s. 92), men da det er en væsentlig kilde til sproget, vælger jeg at bruge den alligevel.

¹⁵⁸ Optugte betyder "søge at udvikle ens evner eller (især) karakter, tænke maade, væsen osv. til et højere trin; opdrage" (ODS, opslag *optugte*. Fra tysk, jvf. tüchtig) og udspringer ikke af vold, selv om det også kan betyde revse.

Lære er også fremtrædende i 1600tallet, men i Danske Lov skal degnene undervise, og børnene lære guds frygt og anden lærdom. Sammen med oplære går ordvalget igen hos bl.a. Mickelssøn: ”Jeg vil bede’ undervise dig / Lær noget godt mens du est ung”. I begravelsestaler fremgår det at degne holder skole til ungdommens undervisning og lære, og Trelund senior forventes at informere og optugte, mens sønnen skal instituerer og undervise samt lære og undervise. En god lærer kan være læragtig. Adelen skal holdes til bogen og studere, og deres lærere skal typisk informere.

Undervise og lære kan altså henviser til læreres og elevers respektive aktiviteter¹⁵⁹, men sammenknyttes også som ’lære og undervise’ eller ’undervisning og lære’ med læreren som subjekt. Når ordene optræder sammen er det kun med personobjekt; undervise tager ikke tingsobjekt, og det gør lære heller ikke når det handler om religion. (ODS, opslag *lære*, verbum, betydning 1.1) Undervise er ikke et nyt ord i 1500tallet, men er tidligere brugt om at give meddelelse, orientere, vejlede, give instrukser (ODS, opslag *undervise*, betydning 1 og 2), og Helgesens bog fra 1528 (note 89, s. 108) og Simonsens bog fra 1587 (s. 144) karakteriseres begge som ’en kort undervisning’.

Leg og lyst-udsagnet vedrører i 1500tallet primært religiøs opdragelse, og kan ses som et forsøg på at drysse sukker (peberkage!) over den benhårde religiøse opdragelse. I 1600tallet kan ’leg og lyst’ også dreje sig om didaktik, og Zeeberg tolker ’leg’ som motivation (Zeeberg, 1983, s. 171f), mens Christiern Pedersen i sin version af Luthers sendebrev fra 1524¹⁶⁰ argumenterer mere konkret for at udnytte børns naturlige legelyst til at sætte dem tidligt i skole, hvor de kan

”lære kunst og visdom og hvorledes de skulle leve, eftersom Gud nu har givet sin store nåde til at børn og unge [...] nu kan lære med leg, lyst og glæde om al slags visdom og kunst samt adskillige sprog [...] uden sådanne ubarmhjertige hudstrygelseslag og plager af ferler og af store bøddelris, som man tidligere plejede at bruge”. (Pedersen: ”Om at holde børn til skole og studium og at give dem gode skolemestre”, 1531. Henningsen og Sørensen, 1982, s. 88)

6.3.3. Opsamling undervisning

Skriftlighedens øgede udbredelse afspejler sig ikke rigtig i latinskolen undervisning, som i 1500-tallet er præget af Melanchthons systematiske bøger, der i stedet for middelalderens forelæsninger med glosser og kommentarer, reducerer vidensdimensionen af trivium til fordel for en opøvelse af sproglig kunnen med metoder, der minder om hellenismens. Metodens eventuelle levende karakter (s. 145) reduceres i 1600tallet, hvor ortodoksien kræver at den enkelte underordner sig den rette opfattelse af tro og guds frygt i skoler og kirker. Fri vilje eller initiativer er ikke velsete, og Christian Pedersens bibelhumanisme udgrænses ligesom filipisme og ramisme som kryptocalvinisme¹⁶¹.

Statens fokus på latinskolen betyder at andre skoler udvikler sig med efterspørgslen, og mange lever ikke op til den religiøse disciplinering, selv om alle abc-bøger skal indeholde katekismens centrale gudsord. Kirkeordinansens forestilling om at bystyret skal holde øje med at børnelærdommen indpodes skriveskolernes børn er ikke effektueret, og lærernes religiøsitet er heller ikke kontrolleret.

Latinskolen undervisning har især i 1600tallet, hvor pragtudfoldelse og repræsentative formaliteter som antallet af peblinge i begravelsesoptog blev væsentlige, været præget af at lærere og elever

¹⁵⁹ Grundbetydningen af lære-verbet er ifølge Nielsen, 1966/1998 at lære nogen. Hvornår det begynder at kunne betyde ’tilegne sig’ ved jeg ikke, men det er brugt sådan i *Kongespejlet* fra 1200tallet (s. 111).

¹⁶⁰ Da jeg ikke har læst den fulde version, kan jeg ikke vide om det er Pedersens eller Luthers tekst.

¹⁶¹ Præcis ligesom alle reelle eller indbildte afvigelser blev kaldt trotskisme i 1930ernes Sovjetunion.

var forpligtet til at deltage i gudstjenester og andre kirkelige handlinger, at lovgivningen udvidede fagområderne og forøgede den tid der skulle bruges på religion, at mange elever var udisciplinerede og blev anklaget for skørlevned, når de arbejdede som løbedegne, samt at rektorer og hørere var unge og dårligt lønnede, og kun fungerede kortvarigt som lærere. Det er forhold der har været affødt af latinskolens centrale rolle efter reformationen samt den store satsning på kvantitet, men også af de mange funktioner som eleverne skulle udfylde, og som overbebyrdede skolen, så den knap kunne leve op til sin hovedfunktion: at lære eleverne så meget latin, at de kunne klare universitetet.

Reformernes standardisering af undervisningen i 1600tallets må have gjort den kedsommelig for eleverne, især da den stadig foregik i en mesterlæreramme hvor indlæring forventedes at ske ved gentagelser. Ændringer i undervisningsformer og -materialer har forstyrret traditionen for at undervise i det stof og på den måde man selv var oplært (i), og har bidraget til at disciplin og mesterlæreramme er svækket. Traditionerne brydes med nye bøger, og undervisningen præges af usikkerhed eller er på trods fortsat som før. Det kan have øget volden og være en del af forklaringen på udformningen af Viborgs skolelove, men volden er sært fraværende i andre kilder, og overdrevent betonet i enkelte fremstillinger. 1700tallets mere dramatiske voldelighed kan være udviklet gradvist, men samfundet var på den anden side så voldeligt, at vold i skolen måske ikke var værd at bemærke.

I de danske og tyske skoler der blev etableret i byerne, men også på landet, var kvaliteten af undervisningen også blandet. Den var heller ikke reguleret, bortset fra at gejstligheden i 1600tallet søgte at sikre den religiøse opdragelse på landet med skoler, der primært underviste i religion. I de købstæder der understøttede en privilegeret skolemester, der også underviste (nogle af) byens fattige børn, kunne der dog undervises i skrivning og regning mod betaling. Kravene til katekismuskunnen blev øget i 1600tallet, og konsekvensen af ikke at leve op til kravene blev strammet. I 1600tallets slutning blev man bevidst om at der måske kunne være andre mål med undervisningen og andre måder at øge befolkningens kristne sindelag på, ikke mindst inspireret af pietismen.

Det melanchthonske system kan ses som et forsøg på at indføre en slags 'ren pædagogik' i den forstand at opbygningen af de enkelte bøger og principperne for deres anvendelse alle har bygget på teori, eksempler og øvelser. Bøgerne i retorik og dialektik drejede som om skriftlig fremstilling, og har sikkert anvendt eksempelmateriale fra grammatikundervisningen. Lignende bøger og principper er anvendt i musikundervisningen, men systemet har ikke fungeret godt i den religiøse oplæring. I praksis har den rene pædagogik været grumset, og har trods opstramninger og forsøg på ensretning måttet føje sig efter lærernes formåen, elevernes lærekapacitet og skolens kvalitet.

Variationen i den kunnen som eleverne havde ved optagelsen til universitetet var formentlig stor, og der har været forskel på intentionerne i lovgivning og bøger og undervisningens praksis. Det gælder også skriveskolerne, for selv om Comenius' *Orbis Pictus* og Mickelssøns regnebog ser ud til at bygge på gennemtænkte didaktiske principper, er det ikke sikkert at de er realiseret alle steder.

6.4. Forestillinger om læring og sammenhængen mellem undervisning og læring

Der er ikke tvivl om hvilken læring, der skal komme ud af undervisningen i trivium og musik. Bøgerne er tilrettelagt med henblik på opnåelsen af kunnen - sangfærdighed på det musikalske og elo-

quentia på det sproglige område. Det er enkelt og måleligt, den musiske kunnen dog især kollektivt. Viden har især i ortodoksperioden spillet en mindre rolle, og er i Melanchthons bøger skåret ned til et overskriftsagtigt minimum. Eleverne skulle ikke være musik- eller sprogforskere, men beherske det lærde fællesskabs centrale latinkunnen og synge smukt, så skolen kunne tjene på bryllupper og begravelser; de skulle også forberedes til et teologisk studium. En håndværkers kunnen viser sig i de produkter han laver, og en udlært latinskoleelevs produkt var primært evnen til at forstå, læse, tale og skrive latin. Universitetet klagede i 1620 over dimittendernes sproglige kunnen, men det førte kun til oprettelse af en gymnasial eliteoverbygning, ikke til ændringer i latinskolen. Oplæring i latin krævede tid og gentagelser, og elevernes tid var presset på grund af de kirkelige tjenester.

I afsnittet om ord og vendinger tegner der sig en brug af ordene undervise og undervisning om det der foregår i latinskolen, som efter nutidig tankegang burde indebære et skift fra forelæsning til f.eks. en erotematisk spørgeteknik. Hensigten kan have været at "overføre den levende mundtlige undervisning til bøgerne" (Johnsson, 1973, s. 104), men i praksis mindskedes det levende da stoffet blev reduceret til uniforme punkter, der ikke var til diskussionen, men skulle kunnes udenad. Også udbyttet mindskedes i takt med at det blev mere målbart. Johannes af Salisburys opfattelse af at læring afhænger af "den studerendes dygtighed og lærernes driftighed og flid" (Menz, 1976, s. 58) (s. 110) er som nævnt ikke nødvendigvis dækkende for middelalderens læringsopfattelse. Men gentagen overhøring i et begrænset pensum kan have øget elevernes utilpassethed og dermed også behovet for skolelove og afstraffelser. Ifølge Kristian Jensen er forelæsning dog fortsat en væsentlig del af latinskolens undervisning i 1500-tallets slutning. (Jensen, 1982, s. 93ff)

Ordet undervisning bruges dog mest om det religiøse, for efter reformationen var der behov for en øjeblikkelig indsats for at få gamle religiøse vaner og forestillinger udskiftet med nye. De tre første stykker af Luthers lille katekismus blev grundlag for at kunne skille får fra bukke og retroende fra hårdnakkede papister, samtidig med at de også blev set som et bog-staveligt middel til at undgå synd, og til at opnå et bedre familieliv, et bedre samfund og en stærkere stat. Men noget gik galt.

I den førreformatoriske humanisme var der ellers et begyndende opgør med forestillingen om den udenadlærte tekststilegnelse som højeste læreform - en-en-til-en-overførsel af det skrevne, der især som remse kunne have magisk kraft, og som reformatorerne selv var ude efter, når det drejede sig om at spotte katolske rester hos jordemødre og hekse. Søndergaard beskriver således hvordan

"Christiern Pedersen og andre af tidens lærde forsøgte at indføre en anden form for læsning, hvor det magiske element var elimineret, og hvor det i stedet gjaldt om at *forstå* det læste (de evangeliske skrifter) og om at lade den forståelse trænge ind i hjernen, så den gav vejledning for de læsende personers handlinger." (Søndergaard, 2006, s. 92)

Forståelse har også været en dimension af den undervisning af almenen, som Christian II forestillede sig - eller måske var det hans sekretær, som på daværende tidspunkt hed Christiern Pedersen:

"Vill nogen haffue synne Börn til Skole, tha schulle the sette thennom til theris Sognepræst, Sognedegn, eller nogen anden ther uti Byen, som lerdere, och schulle the först lere Pater noster, Ave Maria, och Credo [...] paa dansche, saa the thennom vell kunde lesse och understaa [læse og forstå], och siden at lere at lesse och schrifue paa dansche." (*Kong Christian den Andens saakaldte gejstlige lov*: 125de capitel: Om Börn som gaa tiil Skole)

Den blotte indlæring af den ordrette tekst i de tre katekismusstykker var ikke nok: "Naar de vel kunde texten, saa skulle de lære dem oc faa den rette forstaand oc udtydning, ath de kunde vide hvad der er sagt". ("Luthers lille katekismus", 1529/1538/1911-12, indledn., s. 71¹⁶²) Forståelsen har ikke været den enkeltes egen sag, som Pedersen ellers lagde op til (s. 108), men har skullet forstås som

¹⁶² På det tilsvarende sted i 1953-udgaven står: "når de nu kan teksten godt, så lær dem meningen, for at de må vide hvad det betyder." (*Luthers lille katekismus*, 1529 (1953-udgave), s. 2 af 7)

Luthers (menneskelige) forklaring til katekismens enkelte udsagn. De havde ikke mere remsens magiske karakter, men skulle læses og forstås enkeltvis, og repræsenterede i den forstand en ny form for læsning. Handlinger og adfærd skulle styres af de ti bud, der afløste Ave Maria efter reformationen.

Søndergaards forestilling om at den ”nye form for læsning [...] i første omgang kun [trængte] igennem i samfundets øverste lag” (Søndergaard, 2006, s. 92), passer ikke med de intentioner for undervisningen som stat og kirke havde, men noget bedre med at de især blev efterlevet af borgerne og i et vist omfang adelen, jvf. Christen Scheels instruks og leveregler fra 1653, der viser den religiøse baggrund for det han søger at videregive til sine døtre. (Faye Jacobsen og Løkke, 1986, s. 96ff) Der er således også tegn på at den brede befolknings adfærd ikke lod sig påvirke så meget af religion.

Ændringerne i 1600tallets latinske skole skyldes en fornemmelse af at det kniber med sammensmeltningen af ”dannelse, uddannelse (*eruditio*) og fromhed (*pietas*)” i Erasmus, Melanchthon og Christiern Pedersens bibelhumanisme (Møhlenfeld Jensen, 2006, s. 248. Lausten, 2006, s. 153), som ellers præger 1500tallets uddannelsesbestræbelser. Man oplever at katekismusforståelsen ikke er trængt ind i hjerne og sind eller afspejler sig i handlinger og adfærd. Eller snarere at religionen ikke kan have fæstnet sig i befolkningens sind, for så havde man ikke tabt i 30årskrigen og der ville ikke være sovende kirkegængere, skrantende ægteskaber, opsætsige børn, ødselhed, druk og utugtige bøger. Så man udrenser humanisme, filipisme og andre vildfarelser, øger ensartethed og autoritetstro, fjerner klassiske bøger, ændrer latinskolens vægtning af religion og øger katekismuskravene til almuens. Biskop Brochmands erklæring fra 1632 om at lærerne nu har lært alle at tale og tænke ens (s. 135), viser sig dog at være ønsketænkning, så der er nye religiøse opstramminger i 1638 og nye standardiserings- eller uniformitetsbestræbelser i 1656. Man reducerer kompleksiteten og dermed også elevernes kompleksitetsberedskab (s. 30). Molesworth-citatet s. 131 tyder på at det lykkes.¹⁶³

I kirkeordinansen fremgår det at latinskolens kristendomsopplæring ligesom sprog- og musikundervisningen skal bygge på teori (katekismus), eksempler (fra bibelen) og øvelser i at ”kende Hykleri, overalt hvor den udgiver sig for sand Guds frygt”. (DdK, III. stk. pkt. b) Målet om at få ”Sindet beredt til Evangeliet” (DdK, indledn.) har dog en anden karakter end målet om sproglig eller musisk eloquentia. Som håndværkerens kunnen kan eloquentia bruges til meget forskelligt. Man kan synge smukt til både Guds og kærlighedens pris, og latinsk veltalenhed har heller ingen moralsk værdi.

Kravet til almuens religionsopplæring er primært at kunne læse katekismen og de stadigt større forklaringer udenad, sådan som det fortsat er i 1800tallet, her beskrevet af H. Okholm (født 1853):

”[Læreren] gjorde sig megen Umage for at proppe Børnene med Kristendomskundskab efter Balles Lærebog og Thonboes Bibelhistorie, dem vi lærte udenad, og som de mest lærenemme af os kunde remse op fra Ende til anden, uden saa at sige at læse et Ord forkert, men også uden at kende et Muk af, hvad vi havde læst om. Her et Exempel paa, hvordan man hørte Børnene ved en offentlig Examen; Degnen spørger en Dreng: Kender du Guds Egenskaber? og Drengen giver sig straks ilag med at oplæse [udenad] alle 11 Pgf. efter Balles Lærebog. Saa spørger Præsten: Kan du saa fortælle mig, hvad det vil sige, at Gud er evig. Der stod han, det anede han ikke noget om. Men da Degnen hjalp ham paa Gled ved at opfordre ham til at svare med Bogens Ord, som det stod der nedenfor, saa er Drengen straks parat med alle 11 Anmærkninger, som svarer til de før læste Pgf.”¹⁶⁴ (Bøtter-Jensen et al., 1984, s. 73)

Men det gælder altså ikke latinskolens, hvor religionsopplæring forventes at involvere bevidstheden og dermed bevidsthedens autopoiesis, der principielt og i praksis umuliggør en iagttagelse af dens

¹⁶³ Kan dette være oprindelsen til Jantelov og ’ved jorden at blive’-mentaliteten i Danmark?

¹⁶⁴ Historien illustrerer både fordelene og svagheden ved en visuel mnemoteknik, for drengens mulighed for at huske de 11 anmærkninger er knyttet til stedet (lokus), ikke til sagen, og kræver at læreren henviser til lokus.

eventuelle hykleri eller gudsfrygt. Målet om et religiøst sind er ubestemt og komplekst, og følger sig til en tradition for et moralsk, religiøst eller på anden måde opdragelsesegnet indhold i tekster til læse- eller skriveøvelser. Man har håbet at de kunne ændre tro og tankegang, men det moralske og religiøse har været sekundært eller medløbende i forhold til det primære mål om skriftlig kunnen.

I den ortodokse prioritering af religiøs opdragelse ændres det håb der repræsenterer en accept af usikkerhed og mangfoldighed til et krav. Man magter dog ikke en pædagogisk-didaktisk ændring, og øger i stedet mængden af det der skal kunnes og den tid der skal anvendes. Da Luthers forklaringer til katekismen ikke er tilstrækkelige til at sikre den brede befolknings kristne sindelag, tilføjes der et nyt lag af forklaringer, der skal forklare Luthers forklaringer. (Appel, 2001, s. 180) Noget lignende kan gælde latinskolens religiøse pensum. Hvis da det ikke omtolkes til grammatik.

Det ser ikke ud til at have anfægtet gejstligheden at den udenadlærte tilegnelsen af det rene og uforfalskede evangelium forstyrres af de ganske vist autoriserede, men også absolut menneskelige forklaringer. Det ligner i det hele taget et paradoks at man i 1600tallet på den ene side lægger vægt på at katekismen og forklaringerne skal kunnes udenad, fordi man først på den måde kan være sikker på at teksten, troen og dens adfærdsregulerende virkninger rent faktisk er lært; mens de udførlige forklaringer på den anden side netop er udtryk for at man hverken har tillid til eller erfaring for at denne læringsmekanisme virker efter hensigten.

Man har måske forstået at udenadslære ikke er nogen garanti for forståelse, men man har ikke taget konsekvensen af denne forståelse og nok heller ikke forstået at forståelse heller ikke er nogen garanti for adfærdsændring. De mange stramninger har været kontraproduktive, fordi de begrænsede mangfoldighed, usikkerhed og forståelses- eller kompleksitetsberedskab.

Nødvendigheden af latinsk stil "[f]ordi Gud ikke kan erkendes uden dette fag. Fordi vi uden dette fag sidder fast i fortabelse. Fordi Djævelens rige svækkes, ja omstyrtes ved dette fag. Fordi sjælnes frelse opnås ved dette fag." (Wittendorff, 1989, s. 251) (s. 111) repræsenterer noget tilsvarende. For skønt det kan give mening at beherskelse af latinsk skriftlighed kan sikre forståelighed, er det i dag sværere at forstå at den skal kunne sikre djævelens fald eller den frelse, der i luthersk optik ellers udelukkende er Guds sag, og ikke noget man som katolikkerne kan gøre sig fortjent til.

De forestillinger om læring som fungerer i sprog og musik, kommer til kort overfor opgaven med at kristne befolkningen i almindelighed og latinskoleeleverne. Måske fordi den fascination og forførelse der ligger i at beherske sprog og musik, ikke er nem at formidle eller opleve i religionsoplæring, jvf. Sunesens *Hexaëmeron*, s.119. Mange latinskoleelever gennemfører naturligvis et universitetsstudium og bliver lærere og præster, men Grundtvig hævder i 300året for reformationen at

""[d]en religionsundervisning, vi nu i 300 år har plaget os selv og børnene med, var en stor vildfarelse. I de 300 år er troen ikke år for år blevet fastere og mere levende. Den er tværtimod blevet stadig dødere og mere vaklende" - religionsundervisning skal ikke være "afrettelsen til kristne", men et "hjerteranliggende" hvor den enkelte frit må søge sin egen kristendomsforståelse." (Grundtvig: *Er troen virkelig en skolesag?* 1836, cit. Abrahamowitz, 2000, s. 252)

I 1600tallet er synsvinklen anderledes og som latinskoleelev må man tilpasse sig, her i en latinsk stil fra optagelsen til universitetet i 1632, samme år som Brochmands erklæring:

"Derfor skal enhver som stræber efter at nå frem til en prisværdig lærdom efterprøve sig selv, erkende sin uvidenhed og ikke forestille sig noget om sig selv. Meget hellere, derimod, end sin egen fordrejede forestilling skal han værd-sætte en dom fra en anden, som dømmer ret." (Thomsen et al., 1998, s. 30)

6.5. Undervisning i 15-1600-tallet - overordnet opsamling

15-1600tallet var en overordentligt turbulent periode, der omfattede et skift i religion og styreform og lange perioder med krig, plyndring og sygdom. Samtidig gennemløb et statsligt uddannelsessystem en lidt vaklende etableringsfase. Det hang på den ene side sammen med religionsskiftet og den genopdragsproces, der skulle aflære katolske vaner og praksiser, og som foregik i kirker og i de latinskoler, der skulle uddanne degne, lærere, rektorer og præster, så befolkningen kunne blive godt oplært og et kristeligt liv kunne brede sig i landet. Den politiske og økonomiske udvikling har også øget administration, handel og håndværk og stimuleret etablering af skoler i byerne. Samtidig udkom der dansksprogede bøger af religiøs og nogle gange endda særdeles verdslig karakter; og billigudgaver, flyveblade og skillingsviser gjorde skriftligheden attraktiv for den jævne befolkning.

I København blev behovet for oplæring i ikke-latinsk skriftlighed mest dækket af private skoler; mens flere købstæder etablerede privilegerede skoler, nogle steder med offentlig understøttelse til undervisning af fattige børn, så de kunne forsørge sig selv og ikke ligge byen til byrde. De kunne evt. gå nogle år i latinskolens såkaldte sinkelektie for at lære at læse, men også for at få del i de goder, der blev uddelt til fattige elever. I 1600tallets slutning blev der dog bl.a. i København sat en grænse for hvor mange man ville føde på, og det blev sværere for fattige børn at uddanne sig.

Man satsede fra starten på kvantitet i latinskolerne, men bl.a. den omfattende kirketjeneste, der ikke blev mindre af krig og sygdom, bidrog til at latinskoler og universitet kvalitetsmæssigt stivnede i hvad der formentlig må betegnes som en provinsiel udgave af begge institutioner. De øvrige byskoler har i slutningen af 1600tallet haft en trængt økonomi, og i København nedlagde man en tilsyneladende velfungerende stadsskole, fordi bystyret syntes den blev for dyr. Mellem 1682 og 1844 havde hovedstaden derfor reelt ikke andre offentlige skoler end latinskolen.

Latinskolens undervisning bestod af kortfattede gennemgange af elementerne i grammatik, logik og retorik, kombineret med eksempler fra klassiske værker og øvelser i at anvende det lærte. I religion skulle metoden både føre til teologisk viden og kunnen og sætte eleverne i stand til at skelne sandguds frygt fra hykleri, men efter almuens mangel på religiøst sindelag og disciplinering at dømme var den religiøse opdragelse af præster, lærere og degne ikke vellykket. Metoden kan have spredt sig til skrive- og regneskoler og til grundskoler på landet med de latinskoleelever der blev lærere. Da man i ortodoksiperioden søgte at ensrette latinskolen blev mange bøger udskiftet, målet om eloquentia opgivet, og det sproglige blev søgt underordnet de religiøse mål. Det lærde fællesskab og mesterlæren var dog fortsat rammen om latinskoler og universitet.

Undervisningens praksis havde nogle karakteristiske træk, der hang sammen med mesterlæren. Der var ingen egentlig tidsramme for hvornår noget skulle kunne, så den enkelte kunne indlære sig i lektien i sit eget tempo til han efter få eller mange gentagelser 'kunne lektien'. Der blev heller ikke givet forklaringer, så eleverne har gradvist skullet forstå meningen med hjælp fra kammerater - eller vold. Når elever ved visitation viste sig udygtige, var det anbefalede middel at læreren skulle være mere flittig med at repetere. I mesterlektien forventedes sproget at være på plads, og her underviste rektor, der ofte var den eneste med en færdig uddannelse. Teori blev præsenteret uden hensyn til sværhed eller sammenhæng i regler og begreber, men litteraturens sværhed øgedes med tiden.

Latinskolens gentagelser er givetvis oplevet som kedsommelige af dygtige elever som Jens Mirus, der kunne det hele i søvne, men også af dem der havde svært ved at indordne sig under den disciplin-

nerende opdragelse. Hvis Niels Mickelssøns regnebog er brugt efter hensigten, har undervisningen i gode skrive- og regneskoler været mere fokuseret, og de har i mange tilfælde været overbygnings-skoler, hvor man gik et par år. Andre byskoler har dog været grundskoler eller specialskoler.

Der er markant forskel på det varierede sprog om undervisning og læring i kirkeordinansen, der omfatter brugen af ordene undervise og undervisning, og de øvrige kilder, hvor ordvalget er begrænset og lære-ordet næsten enerådende. Peder Palladius benytter især undervise i tilknytning til religion, formentlig inspireret af den lutherske højborg i Wittenberg. Hos Palladius og i kirkeordinansen er det lærer/præst/degn der underviser og elever/menighed der lærer, og i forhold til middelalderordvalget er læreren mere til stede, om ikke andet så i passivformer som gennemgås, udlægges, oplæres, høres, optugtes eller opdrages. I andre byskoler skal læreren aktivt 'informere og optugte' (den ældre Trellund) eller 'instituiere og undervise' samt 'lære og undervise' (den yngre Trellund). Det nye ord 'undervise' støtter sig ofte til noget kendt, ligesom læring gør i dag. (s. 77f)

Forståelsen af sammenhængen mellem undervisning og læring er ikke entydig i 15-1600tallet. Undervisning har især sigtet på kunnen, og den er opnået ved oplæring i trivium, teoretisk musik og katekismus, samt gennem øvelse og træning af (udtryks)færdighed i latin og sang eller læsning, skrivning og regning i danske og tyske skoler. Den opnåede kunnen befæstes ved at man underviser i det man har lært. Egentlig indebærer den religiøse omvæltning at religion skal læres 'rent og uden menneskelig indblanding' i modsætning til katolicismen, hvor præst og helgener står mellem Gud og menneske. Men man mister troen på at det lader sig gøre og ender med at reducere kristendommen til teologi for de lærde og katekismus for de ulærde. Luthers forklaringer skal øge forståelsen, og da de ikke hjælper får man forklaringer af forklaringerne. Samtidig bliver latinskolens tekststudvalg indskrænket. Det mindsker kompleksiteten og dermed muligheden for at kunne håndtere kompleksitet, så latinskolen præges af det uniforme og entydige - i det omfang kravene er efterlevet.

6.6. Diskussionen om undervisningsbegrebets geologiske lag

Diskussionen af mulige lag i begrebet om undervisning i afsnittet 'Arven til eftertiden?' (s. 95f) lægger op til at en begrebshistorisk synsvinkel vil kunne bidrage til forståelse og nuancering af begrebet om undervisning, der som udgangspunkt har virket enkelt og umisforståeligt. I ODS fylder verbet lære 8½ sider og har 7 betydninger med op til 5 underbetydninger, hvoraf to er lidt eller sjældent brugt. Undervise fylder to sider, har 4 betydninger, hvoraf én betegnes som 'nu næppe brugt' og en anden kun bruges i relation til de sidste to. (ODS, opslag *undervise*)

I slutningen af middelalderafsnittet (s. 121f) er der fokus på mesterlære. Den indgår ikke i Marrou's forståelse af undervisningens kontinuitet fra hellenisme til nutid, som har været en af forudsætningerne for opbygningen af denne afhandling. Spørgsmålet er dog om middelalderens mesterlære faktisk repræsenterer et brud eller indgår i en kontinuitet. Marrou opfatter ikke langsomheden i hellenismens undervisning (s. 95) som mesterlære; han er mere optaget af Sokrates' oplæring af mindre grupper, som han betragter som undervisning. Omvendt har en skoleundervisning uden særlige mesterlæretræk også spillet en rolle i Danmark i bl.a. skrive- og regneskoler, så der kan både være større kontinuitet og større mangfoldighed, end det umiddelbart ser ud til.

Den middelalderlige mesterlæreforståelse og dens kontinuerte mester-lærling-relation kommer under pres da latinskolens undervisning ændres i 1600tallet, selv om strukturen fortsat signalerer me-

sterlære. En mesteroplæring af lærere til skrive- og regneskoler har eksisteret, men næppe været normen. Mesterlære anvender normalt ikke ordene undervise og undervisning, der fokuserer på læreren, men benytter ord og udtryk som oplære, der både kan have lærer og lærling som subjekt, eller indlære (sig i), der har udgangspunkt i lærlingen og antyder at 'den lille lærer' forventes at oplære andre, når han er udlært. Anvendelsen af undervisning i kirkeordinansen er mest generel: "Derfor raader de saare ilde for Børnenes Undervisning, som formener dem Tilegnelsen af grammatiske Regler og mener, at Grammatik kan læres bedre paa anden Maade.[...] Saaledes skal Undervisningen foregaa om Mandagen". (DdK, III. stk. pkt. b) Det kan skyldes påvirkning udefra, men kan også skyldes oversættelsen både til og fra Palladius' 1500talsdansk.

De hellenistiske forestillinger om at en systematisk oplæring i skriftlighedens delelementer er basis for at kunne forstå helheden, og at det at lære noget svært kan føre til at det lettere forståelige eller udførbare følger med, genfindes i 15-1600tallet. 'Quid est musica' lægger op til at man udfolder helheden ("musikken er den kunst at synge") ved at undersøge dens elementer. Tilsvarende bygger fokuseringen på grammatik på en antagelse af at den indholdsmæssige tilegnelse følger med, når grammatikken er korrekt. Rektor Theophilus er nok et lidt komisk eksempel, men ideen om at katekismen skal læres bog-staveligt og uden menneskelig indblanding for at sikre gudsfrygt og religiøs handling, bunder i forestillinger der svarer til Karl den Stores brev til klostre og bispes (s. 111), og indebærer at retskaffenhed og dygtighed hænger sammen. En luthersk-ortodoks tolkning tilføjer en ekstra dimension, når forventningen om at det kristne budskab forstås når man lærer katekismen udenad eller forstår grammatikken i en bibeltekst indebærer et krav om ændret adfærd.

I det undersøgte materiale er forestillinger som de nævnte ikke direkte tematiseret, men hvis det skal give mening at tale om begrebers geologiske lag, kan det også være det uudtalte, det underforståede og svært formulérbare der præger lagene - en form for tavs viden, som også en mesterlæreoplæring vil bestå af. Samtidig må et kriterium for at tolke en forestilling som noget der kan kaldes et geologisk lag i et begreb, være at det fortsat er en del af forståelsen af det pågældende begreb.

Opdelingen i elementer er et gennemgående træk, også i forbindelse med at progression kommer ind i billedet i 1700tallets filantropinske realskoler, og i 1800tallet også i latinskolens efterfølger, den lærde skole. Det er også i dag et centralt pædagogisk-didaktisk begreb i og udenfor gymnasiet.

Forestillingen om at beherskelse af det svære kan medføre at det lettere følger med kan findes i literære, kunstneriske eller historiske fag, der i analytiske aspekter af deres faglighed er tolkningstunge, samtidig med at det ikke er muligt at definere hvornår en analyse er komplet eller korrekt. Hverken musik, historie eller litteratur har facitlister, men man kan opleve at 'alt falder på plads' når en analyse af en detalje lykkes. Uden for skolen findes forestillingen om at beherskelse af det svære kan befordre det lette givetvis mange steder. En dirigent eller en instruktør kan til prøver fokusere på en detalje, der øves igen og igen, til den er rigtig. Når detaljen er på plads, influerer den på helheden, så også det, der ikke har med det gennemøvede at gøre, bliver 'rigtigt'.

Begge principper nuancerer den vægt der ligger på opnåelse af kunnen ved også at indeholde forståelser, der ikke vil kunne ekspliciteres, men som kan tænkes både at danne og bygge på de mønstre og sammenhænge som er baggrunden for at elementer kan samles i helheder eller at bemestring af det svære kan befrugte det lette. Det er en forståelse af læring som er svær at erkende og heller ikke nem at måle og som er afgørende forskellig fra den læringsforestilling der knytter sig til det udenadlærte, der omvendt er både let at erkende: det er her man kan opleve at have lært noget, at ekspliciteres: man kan reproducere det man har lært, og at måle: det kan afgøres om det er rigtigt.

Det moralske element i tekster og undervisning bygger som i antik og middelalder på håbet om at en medløbende læring kan resultere i større flid eller bidrage til elevers overordnede samfundsforståelse og befordre en måde at tænke på som gør dem til gode embedsmænd. Det gælder også Simonsens overvejelser over det gode eksempel og Mickelssøns humoristiske digt om hvorfor man skal spille tid på at gå i skole. Men katekismusoplæringen har hverken håb om medløbende læring eller humor. Den religiøse oplæring er en alvorlig sag og moralen i de ti bud skal ikke bare læres og forstås, men skal påvirke alle detaljer i den enkeltes og familiens liv og arbejde; en nærmest totalitær tankegang og et ekstremt udtryk for at skriftlighed forventes at påvirke handling. En mindre omfattende opfattelse af at viden er i bøger og at det der står i bøger er viden findes dog også, tydeliggjort ved at bogen ikke blot repræsenterer viden, men også en didaktisk form.

Isokrates' undervisning er pragmatisk, konkret og pædagogisk-didaktisk varieret, og inkluderer en 'social læring', der betyder at eleverne bruger hinanden i læreprocessen, ligesom i den peer-assessment, der kendes fra middelalderen. Målet er retorisk og oratorisk kunnen og en ikke særligt dybtgående, men anvendelig almindelse. Undervisningen præges af en vis principløshed og kan ikke samles i en enkelt metodisk form, men resultaterne kan måles i antallet af gode og dannede politiske talere (s. 93). Isokrates' undervisning har heller ikke en læringsteoretisk kerne i modsætning til de andre antikke principper og de drastiske forestillinger om katekismusoplæring. Den veksler dog mellem teori, eksempler og øvelser, ligesom i hellenismens systematik og 15-1600tallets undervisningsbøger. Marrou mener at det er Isokrates, der først fokuserer på det sproglige, men hæfter sig også ved den almindelige dimension i hans undervisning, der betyder at han ikke kan tages til indtægt for den entydige koncentration om latinsk sprog i latinskolerne. Noget lignende kan findes i nogle af de skrive- og regneskoler, hvis lærere udvikler en velfungerende praksis, hos Comenius og hos Basedow. 'Et isokratisk princip' udfolder sig således som en mangfoldig og ubestemt praksis.

Lærernes manglende anseelse og dårlige økonomiske vilkår må antages at have bidraget til kvaliteten af deres undervisning og karakteren og hyppigheden af den vold de anvender overfor børnene. Både lærernes vilkår og anvendelsen af vold i skolen er for så vidt gennemgående træk ved undervisningen, men det er i hvert fald indtil videre svært at opfatte dem som lag eller delelementer i et undervisningsbegreb, selv om volden givetvis har spillet en negativ rolle for læringen.

7. Undervisning i 1700tallet

1700tallet er en brydningstid, hvor Danmarks økonomiske, politiske, religiøse, kulturelle og sociale forhold forandres på mange måder. Fra en uddannelsesvinkel får flere tendenser betydning: I århundredets første halvdel spiller pietismen¹⁶⁵ en rolle i bestræbelserne på at disciplinere befolkningen religiøst og hæve skriftlighedsniveauet. Frederik IV (1671-1730) og Christian VI (1699-1746) er pietistisk vakte, og i 1735 indføres statspietisme med trusler om bøder eller gæbestok for at udeblive fra gudstjenesten, forbud mod teater og private fester på søn- og helligdage, og indførelse af konfirmation i 1736 samt et statsstyret, men ikke -understøttet skolevæsen på landet i 1739.

Århundredets 2. del er præget af en økonomisk blomstring, der hænger sammen med den florissante kolonialhandel, men også med en øget efterspørgsel på landbrugsprodukter. Landboreformerne ændrer landbrugets organisering og opløser de traditionelle dyrkningsfællesskaber. Udbredelse af pengeøkonomi får konsekvenser for bevidsthed, dannelse og efterspørgslen på skriftlig kunnen. Der er en påvirkning fra oplysningen, og uddannelsesniveaue er ret højt ved århundredets udgang. Lovgivningen fokuserer i starten mest på religiøs opdragelse, men efterhånden også på regulær skolegang. Der kommer dog ikke yderligere lovgivning for byernes skoler efter at det er slået fast at de skal leve op til de religiøse mål. Latinskolerne reduceres i 1739 fra o. 70 til 24 (Jensen, 2012. Engberg, 2005, bd.1, s. 458 siger fra 58 til 20), og der arbejdes på at de i højere grad bliver eliteskoler der ikke mere skal fremme en social mobilitet. Ambitionen er stadig at fastholde det latinske sprogs stærke stilling og den religiøse oplærings centrale rolle, så historie, geografi, aritmetik, geometri, astronomi, dansk, fransk og tysk kan ikke altid spores i den faktiske undervisning.

7.1. Skriftlighed i 1700tallet

I starten af Ove Korsgaards bog om bøndernes gymnastik fortæller han om Søren Pedersen (1776-1839), hvis erindringer giver et ”indtryk af brydningen mellem gammelt og nyt” (Korsgaard, 1986, s.19), personificeret i Søren Pedersen og hans far Peder Sørensen. Begge er fæstebønder, men hvor faderen primært har ydet hoveri, betaler Søren Pedersens sin ydelse i penge. Hans liv er ”forankret i nødvendigheden af en økonomisk rentabel drift af gården” (ibid. s.21), og han værdsætter ligesom det fremvoksende borgerskab ”arbejdsomhed, flid, driftighed [og] sparsommelighed”. (Ibid. s. 22) Faderen er optaget af mad og drikke, klæder, slagsmål, leg og spil ved gilder og gadestævner. Han har været ”en dristig mand til at paatale sin ret saavel hos høye som hos lave og har også forårsaget mange [...] tvistigheder og slagsmaal”. (Ibid.) Søren Pedersen har ikke deltaget meget i landsbyens traditionelle legekultur, heller ikke før han bliver økonomisk ansvarlig for gården.:

”Spille bolt og kieler har ieg nok en liden tid havt løst at være med ved, men snart igjen holdet op og siden en liden tid seet paa de andre, men omsider ilet til min bog, peen eller mine smaa arbeider som ieg stedse har havt til mine forældres og egen nytte [...] Det er mig ikke muligt at opreine de fordele. som denne herlige skrive kunst har til denne dag forskaffet mig, [...den holder én væk fra] sviir, kortspil og slige slette selskaber.” (Ibid. s. 23f)

Korsgaard ser forskellen mellem far og søn som udtryk for en forskydning fra mundtlig til skriftlig kultur, og som ”en vigtig del af omstillingen til det nye samfund”, selv om almuekulturen langt ind i

¹⁶⁵ Pietisme er ikke en entydig betegnelse, og jeg anvender her ordet bredt og upræcist, så det omfatter både den inderlighed som herrnhuter og senere Indre Mission repræsenterer og den statspietisme, der præger Chr. VI's regering.

1800tallet præges af lege og gilder, kropslighed og traditioner. (Ibid. s. 23ff) Både de ændrede økonomiske vilkår og uddannelse er vigtige for omstillingen. Sørensen boglige kunnen og hans mentale disposition spiller sammen, så han bliver en 'driftig' landmand, og Korsgaard konkluderer at han hævder sig ved boglige færdigheder, i modsætning til faderens "gode mundtøj". (Ibid. s. 24)

Ole Feldbæk kobler i 1982 landboreformerne til "elementære færdigheder i læsning, skrivning og regning hos den enkelte bonde" (Feldbæk, 1982, s. 235, men sår senere tvivl om fæste- og selvejerbøndernes behov for skriftlighed, og mener ikke at befolkningens flertal var i stand til at læse omkring 1800. (Feldbæk, 1990, s. 187) Marcussen anfører dog at alle 447 indsatte på nær 6 i Tugt-, Rasp- og Forbedringshuset kunne læse i 1812¹⁶⁶. (Marcussen, 1993, s. 38)

Da staten begynder at interessere sig for almuens undervisning skyldes det dog ikke manglende læsefærdighed. Stiftsprovst Christen Worm (1672-1737) har opsyn med den religiøse oplæring i København, og ved overhøring i kirkerne 1707 har han "befundet den største deel meget grove og vankundige"¹⁶⁷. (*Forordning om tilsyn med skoleholderne i København* 4.Juli 1707) Byens skoleholdere skal derfor formanes og overhøres af magistraten (ibid.) med henvisning til Danske Lov:

"Skrive- og Regne-Skoler skal Øvrigheden i Kiøbstæderne forordne og forsørge; Og skal Forstanderne [...] og Sognepræsten have Indseende med, at Børnene i Guds sande Frygt oplæris; Skolemesterne skulle [...] overhøris, før end dem saadanne Skoler betrois. De skulle og lade deris Disciple fremkomme for Provsten [...], og af hannem overhøris, naar den aarlig Visitatz skeer." (**Danske Lov XVIII**, art. 14.)

At den københavnske befolknings læsefærdighed er mindsket efter at latinskolens undervisning af fattige børn er indskrænket, er det altså ikke det primære fokus for statens uddannelsesinitiativer.

Da statspietismen fra 1747 ikke mere håndhæves, kommer der gang i dansk litteratur med følsomme syngespil, komedier og digte af bl.a. Charlotta Dorothea Biehl (1731-1788), Ambrosius Stub (1705-1758) og Johannes Ewald (1743-1781). Holbergs moralske essays og epistler indvarsler en offentlighed af en anden karakter end de aviser, som stadig mest er en blanding af tysk udenrigsstof og avertissementer. *Det Kongelige Danske Videnskabernes Selskab* (1742) og det litterære *Selskabet til de skønne og nyttige Videnskabers Forfremmelse* (1759) bidrager med periodika (Fjord Jensen et al., 1983, s. 240ff), og i 1770erne opstår en egentlig forlagsvirksomhed med skønlitteratur, biografier, rejsebeskrivelser og videnskabelig litteratur - på eller oversat til dansk. (Ibid. s. 534ff)

Oplysning og debat bidrager til et skift fra et selvreproducerende lærd fællesskab til en borgerlig offentlighed med en bred publikationsvirksomhed, fokus på det danske sprog og nye distributionsmetoder som subskription, boghandel og bibliotek. Som det lærde fællesskab er også den borgerlige offentlighed eksklusiv og ekskluderende; nu både på en økonomisk og en uddannelsesmæssig basis. (Vammen, 2014, s. 22) Hovedparten af dem der midt i 1780erne subskriberer på værker af Baggesen og Wessel, og som opgiver titel eller rang, tilhører stadig lærde fællesskab. Men 16-18% tilhører det nye økonomiske borgerskab. (Fjord Jensen et al., 1983, s. 540)

I 1783 takker Læse-Selskabet i Østtofte Sogn Det Kgl. Landhuusholdnings-Selskab for opbakning:

"Den almindelige Videlyst fordrer [...] Efterretning om vor Læse-Selskab. Det blev for et Aars Tid siden oprettet af vor gode Provst Dyssel, i den Hensigt at skaffe Almuen en nyttig Tidsfordriv i de lange Vinter-Aftener, at øve de Unge hiemme til en færdig Læsning inden i Bøger, [...] og endelig med Tiden at danne Almuens Tænke- og Handlemaade. Ubillig klager man over Almuens Raahed og Dumhed, saa længe man ikke stræber at forfine Begreberne." (*De til Forsendelse med Posten alene privilegerede Kiøbenhavnske Tidender*, 4/7 1783, Schmidt, 1980, s. 16f)

¹⁶⁶ Mindst 104 kunne også skrive. De indsattes læsefærdigheder blev registreret 1811-12.

¹⁶⁷ Når bønder og almuebørn betegnes som grove, kan det altså blot henvise til at de er religiøst uvidende!

Ud over sådanne velmenende, men også patroniserende tiltag, som også indbefatter udgivelse af *Almuens Lærer*, der skal forberede bønderne på landboreformerne (Marcussen, 1993, s. 34), og landhusholdningsselskabets bøger til nyttigt tidsfordriv fremfor skadelig læsning (Engberg, 2005, bd.2, s. 194), er der også registreret bogsamlinger hos bønder, her af sognepræsten i Brønshøj 1753:

” Ved husbesøgelse har jeg stundom fundet hele hylder og skabe fuld af forskellige gode og sjældent forekommende bøger, især hos en bonde i Emdrup, hvis bibliotek jeg har takseret til 20 slettedalere og derover, bestående af Resens og Svanings bibel, vel konserveret, Saxo Grammaticus’ krønike, Brockmands og Nakskovs huspostiller [...] De lærdeste bønder disputerer gemenligen i selskaber om bibelske og historiske ting, hvilke, når de først bliver udråbte for boglærde og tillige er brevlærde, er siden ansete iblandt de andre for rabbiner.” (Cit. Marcussen, 1993, s. 33f)

Der er også her en nedladende distance i det sidste afsnit, men kilder som denne kan bidrage til at nuancere synet på almuens læsekunnen og -vaner i 1700tallets slutning. Skillingsviser og folkebøger har øget læselysten, og da censuren ophæves 1770 er skillingsvisernes oplag på 10-20.000. (Fjord Jensen et al., 1983, s. 517) I litteraturhistorien hævdes det at ”kirken og den enevældige stat i fællesskab [...] har æren for at almuen fik lært at læse” (ibid.), og den balancerer således på grænsen til selv at reducere almuen til objekter og se bort fra deres egne ressourcer, interesser og handlinger.

Trods et blomstrende bogmarked, en succesrig teaterproduktion og en bred læsefærdighed bliver et krav om dansk skriftlighed i latinskoleforordningen 1739 ikke overholdt. I Århus er det kun konrektor Stougaards elever der i århundredets sidste del arbejder med skriftlig dansk (Damsgaard Pedersen, 1995, s. 54), også efter at Ove Høegh-Guldbergs¹⁶⁸ (1731-1808) reform i 1775 indfører skriftlig dansk: ”De smaa Exempler og Stile, som de i de første 4re Aar giøre, bør holdes saa nær det latinske Sprog, som det Danske kan taale, og det kan taale meget.” (**Latin 1775**, pkt. 34)

7.1.1. Fra mundtlig til skriftlig kultur?

Søren Pedersen og hans far bruges til at illustrere et skift fra en mundtlig kultur med faderens fællesskabsprægede, kropslige og mundtlige udtryks- og omgangsformer til en skriftlig kultur, repræsenteret af Søren Pedersens sanselighedsafkald, driftighed og fokusering på skriftens glæder og de nære familierelationer. Skiftet sætter sig igennem i forlængelse af landboreformerne, men det er svært at forstå hvorfor det skulle handle om mundtlig og skriftlig kultur, der virker som nogle smalle overskrifter til en kulturrevolution. Faderens kultur omfatter sanselighed, kropslighed og sociale relationer inden for en subsistensøkonomi, har vægt på traditioner og gilder og har modstået kirkens og statens disciplinering, selv om den er opfattet som grov, vulgær og ’ukultiveret’:

”I almuekulturen var livet ikke delt op i arbejdstid og fritid reguleret af uret, ”thi med Tal, denne Maalestok paa et Folks Cultur, er Bonden ikke meget for at befatte sig”, skrev den sjællandske præst Junge i 1798 som repræsentant for en ny kultur, hvor tid betragtedes som penge.” (Korsgaard, 1986, s. 24)

Kulturen bygger på naturafhængighed, fællesskab og traditioner samt kropslighed og sanselighed i mange former. Søren Pedersen er omvendt heller ikke kun optaget af glæden ved skriften, men også af at bedriften skal svare sig, så han kan fremvise en veldrevet gård og hente prestige og status i sin driftighed. Var han født senere kunne han have indgået i de fællesskaber omkring politik, højskoler og andelsbevægelse der prægede livet på landet mellem 1870 og 1960, og indebar landbrugsfaglige tidsskrifter og Venstreaviser, men også Grundtvigs og Kolds betoning af mundtlighed

Et epokeskabende kulturbegreb må være bredere end mundtlighed og skriftlighed, og kunne f.eks. handle om et skift mellem almue- og landbokultur eller mellem tradition og modernitet, hvis man

¹⁶⁸ Ove Guldberg blev adlet under navnet Høegh-Guldberg i 1776.

vil have byerne med. Man skal blot være opmærksom på at traditions- og modernitetsbegreber flytter sig, så det der på ét tidspunkt er modernitet senere kan blive tradition. Mundtlige og skriftlige udtryksformer balancerer også på komplekse og uforudsigelige måder. En diskussion af mundtlige og skriftlige udtryksformers dominans i dag vil således næppe føre til et entydigt resultat. Med sms har telefonen fået en skriftlig dimension, ligesom den skriftbaserede computer kan formidle mundtlig kommunikation. Kommunikationsmulighederne udvides i stedet for at udskiftes, og på sigt vil man måske kunne identificere en sms- eller en maillkultur på linie med en samtale- eller brevkultur.

Forestillingen om udskiftning af mundtlig kultur med skriftlig kultur overser også at øget skriftlighed ikke mindsker mundtligheden. I middelalderafsnittet diskuteres Fengers, Dahlerups og Bøghs forestilling om at skriftlighed danner et skel, hvor afhængighed af billeder og en 'skrøbelig hukommelse' er på retur, og nedskrevne love og aftaler gør tingene entydige og umulige at løbe fra (s. 99ff). I 15-1600talsafsnittet er det (s. 127ff) forholdet mellem en skriftlig, latinsk elitekultur og en mundtlig, dansk folkekultur der overvejes. Diskussionerne viser at en forestilling om et skift fra mundtlig til skriftlig kultur er svær at opretholde, så der vil i det følgende være mere fokus på at erstatte forestillingerne om dikotomiske modsætninger med ikke-dikotomisk forskelstækning.

7.1.2. Skriftlighedens omfang, funktion og betydning

1700tallets skriftlighed ændres kvantitativt da administrationen øges. (Feldbæk, 1982, Jespersen, 1989) Statsadministrationen er mest tysksproget, hvilket kan forklare det lidt uelegante dansk i lovgivningen.¹⁶⁹ Loven er Danske Lov fra 1683, der suppleres af forordninger, anordninger eller plakater, der ofte legitimeres som præcisering af Loven, jvf. skoleforordningen 1739 og latinskoleforordningen 1756. Et forsøg på at revidere Danske Lov bliver aldrig fuldført, og resultatet er flere tilføjelser og øget uoverskuelighed "såvel for styret som for de styrede." (Feldbæk, 1982, s. 97)

Mængden af skrifter vokser; og stigende oplag tyder på høj læselyst og -færdighed, der hjælpes på vej af censurens afskaffelse og en begyndende forlagsvirksomhed. Der er også en spirende offentlig debat i enkeltudgivelser og i periodika, der er knyttet til kunstneriske og videnskabelige selskaber eller er uafhængige som *Den patriotiske Tilskuere* fra 1760erne. (Kaspersen et al., 1989, s. 208) og månedsskriftet *Minerva* fra 1785-1808 (Fjord Jensen et al., 1983, s. 472) Tidsskrifterne formidler den "diskussion og kritik af statssagerne, hvorved den offentlige debat fik afgørende indflydelse på udformningen af de mange reformlove i 1780erne." (Ibid. s. 208)

Hvor 1600tallets begyndende offentlighed åbner verden for dem der læser de nye aviser, kan man også holde sig orienteret om lokale forhold, da aviserne begynder at tage indenlandske nyheder alvorligt, først i Berlingske Tidende der udkommer med udgangspunkt i *Kiøbenhavnse Danske Post-Tidender* fra 1749. (Ibid. s. 222) Den primære kilde til indenlandske nyheder er dog skillingsviserne, der 1770-1805 ligner "en egentlig masselitteratur" (ibid.), og også udbredes i provinsen.

Skriftlighedens funktion og betydning udvikler sig kvantitativt med en **udbredelse** der vokser i bredden. Fra 1700tallets slutning etableres der et landsdækkende afsætningssystem af distributører/boghandlere og subscriptionsformer, der sikrer et forhåndssalg og placerer forlaget centralt. Antallet af tidsskrifter vokser også: før 1770 er der 20 tidsskrifter med blandet indhold, mens der 1770-1807 oprettes 120. (Ibid. s. 539) Væksten viser sig også i stigende oplagstal. (Ibid. s. 540)

¹⁶⁹ Efter århundredets midte udvikles fog et dansk kancellisprog, jvf. indledningen til 1756-forordningen (s. 174).

Tilgængeligheden ændres kvalitativt med oprettelse af biblioteker og læseselskaber, der cirkulerer bøger eller gør dem tilgængelige for medlemmer, og giver mulighed for at 'forstå verden' og lade sig underholde og opluge af litterære udtryk. Forvaltningens effektivitet øges efter 1800, hvor de hyppige ændringer i administrative systemer og strukturer, der har præget 1700tallet¹⁷⁰, ophører. På landet afløses godsejernes forvaltning af lokalforvaltning. **Søgbarhed** er mest relevant for embedsmænd, for enevældens forvaltningsmæssige åbenhed kan ligge på et lille sted.

I centralforvaltningen er der stadig **foranderlighed** mellem nu primært tyske og danske versioner af teksterne. Forvaltningens skrivere og kopister skal oversætte, renskrive og mangfoldiggøre beslutninger, forordninger mm. (Jespersen, 1989, s. 190), så skønskrift spiller en stor rolle. Derimod er funktionen som **hukommelsesstøtte** ikke belyst i materialet. Selv om flere skriftlige udtryk skabes 'på skriftens vilkår' er det nok først i 1800tallet at skriftlighed træder i karakter med selvstændige former og genrer og med en 'privatisering' eller 'de-oralisering' af læsekunsten. Selv om det at læse uden at tale eksisterer er højt læsning stadig dominerende i 1700tallet. (Marcussen, 1993, s. 33)

7.2. Uddannelse i 1700tallet

Worms påvisning af religiøs vankundighed i København afslører mangler i tilsynet og at 1600tallets fokus på katekismen må være gået uden om hovedstaden. Magistraten har hovedansvaret for uddannelsesområdet¹⁷¹; og anser tydeligvis ikke den religiøse opdragelse for vigtig. (Nielsen, 1881, 1889 og 1892) Beskrivelsen af den efterfølgende etablering af katekisation i kirker og sogneskoler med undervisning af fattige børn¹⁷² (Nielsen, 1892, s. 403ff), tyder ikke på en tradition for nogen af delene. Uden for hovedstaden er latinskoler og de skoler der er etableret af gejstlige under tilsyn, mens man først efterhånden interesserer sig for byernes og bøndernes skoler.

Forsøgene på at få hold på uddannelsesområdet med lovgivning falder forskelligt ud. Fattigforordningen omfatter både købstæder og landområder, men ellers skelnes der mellem København, købstæder og landområder. Udgangspunktet er religiøs vankundighed, men der er stigende tilbøjelighed til også at betragte læsning, skrivning og regning som statens ansvar. Klassesamfundet manifesterer sig så småt, og man søger at holde grove og fattige børn ude af latinskolen, så den ikke mere fungerer som almuen vej til det lærde fællesskab. Logikken i at uddanne bogligt begavede almuebørn har fra reformationen været at de som præster og lærere skulle være vejledere for deres egen stand. Men i 1700tallet nedtones denne forestilling. Man strammer optagelseskravene og søger at sikre sig at usædelige og uegnede almueelever smides ud.

Den følgende gennemgang af 1700tallets udvikling i uddannelsesvæsenet tager udgangspunkt i lovgivningen ud fra 3 perspektiver: Det første handler om den religiøse opdragelse og omfatter forordningerne 1707-1716 og indførelsen af konfirmation i 1736. Det andet perspektiv handler om et øget

¹⁷⁰ Frederik IV (konge 1699-1730) styrede selv administrationen. Christian VI (1730-1747) udskiftede ministre, når de blev for dygtige. Frederik V (1747-1766) var alkoholiseret og overlod styret til andre. Christian VII's (1766-1808) svage psyke gjorde det muligt for skiftende grupper at tiltage sig magten over ham. Frederik VI (1808-1839) overtog fra 1784 i stigende grad magten selv, men viste sig under Napoleonskrigene lidt for enerådige, og måtte efterfølgende acceptere rådgivning samt genetablere statsrådet som besluttende organ. (SDE, opslag på de forskellige konger)

¹⁷¹ København har ingen biskop, og det er formelt Sjællands biskop, men i praksis byens magistrat der skal føre tilsyn.

¹⁷² Dvs. børn hvis forældre ikke kan betale skolepenge. Forældreløse børn hørte under fattigvæsenet og dets skoler.

fokus på læsning og pædagogik i almueskoleforordningerne 1721-40 og omfatter instruktionen til rytterskolernes lærere i 1721 og bestemmelserne om undervisning af almuens børn på landet i 1739-40. Det tredje perspektiv er latinskolen og forordningerne i 1739, 1756 og 1775.

7.2.1. Lovgivning - den religiøse opdragelse

Den religiøse oplæring dominerer de statslige uddannelsesbestemmelser i 1700tallet. De fleste tiltag legitimeres af Danske Lov, men det bliver stadig sværere at opretholde forestillingen om Lovens forrang, og i foratalen til **Latin 1775** bliver ineffektive forordninger fra 1694, 1697, 1739, 1742 og 1756 ophævet. Det samme gør Danske Lovs 2. bog kapitel 18, der bygger på kirkeforordningen og allerede var forældet i 1683, da den hverken forholdt sig til byernes privatskoler med undervisning i alt fra syning til navigation og musik i først og fremmest København (Nielsen, 1892, s. 409ff), eller tileksistensen af skoler på landet. **Latin 1775** er således den første egentlige skolelov siden **DdK**.

Alle skoler pålægges i 1700tallets løb at oplære børnene i gudsfrygt.

1707-forordningen indskærper tilsynspligten for Københavns magistrat, men det varer længe før den tager det på sig: ”Først 17. April 1714 sender Magistraten Biskoppen Fortegnelse over alle Skoleholdere, forat de udygtigste kunne afskaffes og 14. Juni 1717 [en] Liste over 17 Personer, der ere antagne til Skoleholdere”. (Nielsen, 1892, s. 406) Der er 3 ældre skoleholdere på listen, resten er nyttilkomne, herunder to kvinder, to tyskfødte mænd samt en enkelt ”Student”. (Ibid.)

Christen Worms rapport om den religiøse vankundighed betyder ikke at han opfatter overhøring af lærerne og katekisation af børnene som det entydige svar på misøren. Der skal mere til:

”Saa vidt jeg forstaar og begriber synes mig Kathekisation at være meget nyttig og høj nødvendig, dog finder jeg det umuligt, at den ene sliq Frugt skulde bringe, som maaske tænkes, thi Staden er opfyldt med en stor Del fattige, elendige Børn, som plat intet vide af den enfoldige Børnelærdom, men leve hen i en fast utrolig Grovhed. Disse kunne ingenlunde af Kathekisation i Kirken fatte og beholde, hvad dem er høj nødvendigt at vide, helst siden de ej kunne læse og hjemme gennemgaa hvad de i Kirken hørt have [...] Thi er det høj nødvendigt, at i alle Sogne her i Staden skaffes almindelige Skoler, hvorudi fattige Børn, uden nogen Betaling i at regne og skrive samt i deres Børnelærdom undervises, [...] I det øvrige erbyder jeg mig i Vor Frue Kirke selv at katekisere [...] saa have mine Medbrødre mig tilsagt, at de hver i sin Kirke ligeledes ville katekisere.” (Christen Worm 1707. Nielsen 1892, s. 404f)

Ifølge Olaf Nielsen var præsterne nu ikke meget for at katekisere og søgte at lokke studenter til at påtage sig opgaven med løfte om præstekald efter 2 år. (Nielsen, 1892, s. 403) Præsten i Nikolaj Kirke flyttede katekisationen til efter middag(smaden), og har næppe haft mange børn til katekisation 1½ time efter at højmassen var slut. Men der blev oprettet skoler: ved Helligåndskirken 1702, ved Nikolaj Kirke 1706 og ved Frue Kirke 1707, de to sidste på initiativ af Worm. De blev finansieret af gaver og indsamlinger og underviste både piger og drenge. De uddelte også mad og tøj og opfyldte dermed nogle behov som latinskolen før havde taget sig af. De fungerede desuden som håndarbejds-skoler for piger, der også kunne tjene lidt penge ved at spinde. (Jonge, 1783/1945/2001, bd. 1, s. 245 og 367f, bd. 2, s. 167f) I 1771 oprettes en tilsvarende skole ved Vor Frelsers Kirke, som underviser i ”Kristendoms-Kundskab og i andre nyttige Haandgierninger.” (Ibid. s. 431)

Med **fattigforordningen 1708** udvides det religiøse tilsyn til resten af landet:

”19) Hver Søndag, fra Klokken 12 til det ringer sammen til Aftensang, skal de danske Skolemestere møde i Kirkerne [...] og informere Ungdommen i deres Catechismo, da saavel deres egne Discipler, som alle andre Drenge og Piger, der ere under 16 Aar skal møde [...] 20) Ingen maae herefter holde Skole, uden han tilforn er examineret af

Præsten i Magistratens Nærværelse, om han er saa grundet i sin Christendom, at han kan undervise andre, og tillige kan regne og skrive, saavidt fornødent gøres; og tages dertil fattige Studentere.” (Fattig 1708, 1. afsnit¹⁷³)

Selv om forordningen handler om de fattige, sniger der sig bestemmelser ind, der viser at den gælder for alle børn og skoleholdere, også de ”fattige Studentere”. Egnede fattigbørn skal have udvidet undervisning i dansk eller latinsk skole. (Ibid. pkt. 6) På landet skal alle fattige børn møde til katekisation og gå i skole mens de er små:

”Hvor der ikke ere Skoler i Sognet, skal de indrettes ved Degnene eller andre beqvemme Mænd¹⁷⁴, hvilke uden Betaling skal informere de fattige Børn. [...] Naar Børnene blive saa store, at de kan drive Plog, vogte Gæs eller anden smaa Gierning paa Landet, skal de sættes dertil.” (Fattig 1708, 2. afsnit pkt. 20 og 21)

Ole Feldbæk mener at bestemmelserne om skoleoprettelser er ”[g]rundlaget for en lovbestemt skolepligt for den danske landbefolkning” (Feldbæk, 1982, s. 233), og nedtoner dermed at forordningen gælder både land og by. I Viborg har man o. 1685 undervist fattigbørn på den danske skole. Andre steder kommer de i latinskolenes sinkelektie. I 1721 genetableres skolevæsenet i Viborg med to sogneskoler: ”12 børn af de fattigste forældre skulle udgøre grundstammen [...]; de blev omhyggeligt udvalgt efter indstilling af fattiginspektørerne og undervist gratis”. (Ørberg, 1998, s. 275) Det var altså ikke alle fattige børn der blev undervist. I Thisted ser det ud til at man ikke magtede katekisation og skole, før velstående folk oprettede legater til formålet: 1729 købte og bortgav ”velædle og velbyrdige Herr Cammerraad Claus Caspergaard [...] kristmildigt” et hus i byen til skole (Hald, 1948, s. 1 af 6), og i 1733 oprettede Fru Anne Søe til Kjølbygaard et legat til katekisation. (Ibid.)

Fattigbørns udeblivelse fra skolegang på landet straffes med at forældrene fratages deres almisse, mens udeblivelse fra katekisation straffes med bøder, hvis forældrene er ansvarlige. Hvis børnene pjækker skal de ”revses med Riis af Degnen, dog skal Præsten have Tilsyn, at Degnen ikke misbruger denne Myndighed efter sine Passioner.”¹⁷⁵ (Fattig 1708, 2. afsnit pkt. 22)

Den københavnske skoleforordning 1716 præciserer endnu engang at børn i alle skoler skal oplæres i ”Guds sande Frygt” (*Forordning om danske Skoler og Skoleholdere i Kbhvn.* 12/6 1716, pkt. 7), at de skoleholdere, der ikke kun underviser i specialfag som syning og bogholderi, skal overhøres af præsten samt at der skal være skoler i alle sogne, så skolevejen ikke er for lang. (Ibid. pkt. 6) Børnene skal jævnlige overhøres i kirken, og man søger at sikre sig at de forstår hvad de lærer ved at forbyde at dansktalende børn undervises i børnelærdommen på tysk og omvendt,

”med mindre de samme Børn i Sprogene saaledes oplære[s], at de kunne forstaa og gjøre Rede for, hvad de siger, saa at naar et Barn, født af danske Forældre, der haver lært sin Børnelærdom paa Tysk, eller et andet, født af tyske Forældre, der kan have lært den paa Dansk, examineres, det da kan sige Meningen i det ene Sprog, af hvad det haver lært i det andet, samt forstaa Ordene, med hvilke de taler.” (Ibid. pkt. 18)

Skolerne skal kønsdeles (ibid. pkt. 8-10), og skoleholdere og -holdersker skal som gode eksempler overvåge at børnene ikke forsynder sig med ”Banden og Sværen eller anden Udyd og Ugudelighed”. (Ibid. pkt. 15) De skal også taget i ed og skrive under på forordningen. (Ibid. pkt. 17)

Konfirmationsforordningen 1736 taler pietistisk om vækkelse, inderliggørelse og omvendelse. Børnene skal ”ei alene anføres til at fatte den bogstavelige Mening af de fornødenste Troens Artik-

¹⁷³ 1. afsnit vedrører byerne, mens 2. afsnit vedrører landet. I historiske beskrivelser af love i 1700tallet og i 1814 opfattes det der vedrører forholdene på landet ofte som loven, selv om der kan være afvigende bestemmelser for byerne.

¹⁷⁴ Ordet bekvem betegner gennemgående noget der er (lige akkurat) passende. Seminariernes hovedkarakterer var meget duelig, duelig eller bekvem. (ODS, opslag bekvem)

¹⁷⁵ Denne bemærkelsesværdige formulering kan bunde i erfaringer med lærere, der ikke nøjedes med ris, når de straffede børnene. Madame Bousse i København brugte tyrepisk, som det fremgår af Bytingsprotokollen 16/4 1725, der beskriver en sag om en 8-årig pige der døde efter en sådan behandling. (Nielsen, 1892, s. 412)

ler, men endog opmuntres til den levende Kundskab deraf, og bringes til en sand Hiertets og Sinds Forandring". (*Forordning Ang. den tilvoxende Ungdoms Confirmation* [...]. 13/1 1736, pkt. 4) De metoder præsterne forventes at anvende i forberedelsen adskiller sig fra katekismusopslæringen:

"Ved Underviisningen selv maae Lærerne¹⁷⁶ beflitte sig paa største Tydelighed og Venlighed, og [...] spørge de Unge iblant ad, om de ikke have erfaret noget af den eller den Sandheds Kraft paa deres Sieler; Og [...] bør han nu og da tage et og andet Barn for sig især og spørge det om sin Siels Tilstand, hvad det mærker hos sig af Omvendelse og Troe, og i Fald han veed, hvad Synder et Barn er tilbøjelig til [...] maae han forholde samme Barn sin Siels elendige Tilstand, og enten give det Anledning til en sand Omvendelse eller stadfæste det udi det Gode." (Ibid. pkt. 7)

Konfirmation er en pligt (ibid. pkt. 1), og forudsætter at "de nødvendigeste Christendoms Stykker" er lært i skolen. Børnene bliver efter en forberedelsesperiode "catechiserede, examinerede og confirmerede." (Ibid. pkt. 2) Katekisationen er en kollektiv overhøring hvor der svares i kor. Eksaminationen vedrører forståelsen og er individuel, men "[k]an et Barn ikke svare til et og andet Spørgsmål, gaaer han det forbie og spørger det [...] som staaer næst ved, og det uden at beskjemme det andet Barn med noget Ord for Menigheden, saasom Læreren overalt herved maae entholde sig fra al Partiskhed og Persons Anseelse". (Ibid. pkt. 10) I konfirmationen bekræfter barnet forsagelse og tro.

Det er næppe alle præster der har levet op til en venlig og upartisk tone. Der er heller ikke tegn på at konfirmationen har virket omvendende, men nok at den blev betragtet som en vigtig betingelse for arbejde og giftermål. Præsten P.C. Steenvinkel fremstiller skole og konfirmation i parodisk form:

"Når [...] det ikke længere hjælper at skræmme [barnet] med bussemanden eller præsten, bringes det til skolen, med hvilken man længe har truet det. I to, tre vintre lærer det at stamme ordene i en katekismus, og nu er det stort nok til at køre plov. Så tages det ud af skolen [...] indtil det skal til at gå til præst. Nu er der atter en jammer, thi præsten er streng. [...] Når han endelig er konfirmeret [...] læser han ikke mere, glemmer det meste af sin børnelærdom, og det, han beholder, ligger i hans sjæl som en død skat." (Steenwinkel, 1781. Haue et al., 1986, s. 97)

Der katekiseres og eksamineres i "Catechismi 5 Hovedparter [...] Saliggørelsens Orden [...] Poenitentes Parterne [og] de øvrige Troens Artiklen" (*Forordning Ang. den tilvoxende Ungdoms Confirmation*, op. cit. pkt. 10) og læsefærdighed har betydet at man kunne læse over på lektien hjemme:

"Jeg er fød den 28d Mars 1758 i Holebye Sogn af Gaardmand Rasmus Jørgensen Wolsing og Anne Miklsdatter ... 1769 døde min Fader fra 4 uforsørgede Børn. Jeg var 11 Aar og var den ældste, jeg var for Ringe til at styre [...] Nu kom jeg ud til fremmede; der led jeg megen gienvordighed og havde nær forkommet af utøi, lærde kun lidet af Religion; undtages hvad jeg øvede mig selv. Jeg var ikke i Skole, føren det Aar, jeg til Konfirmation ... og gik i Skole hver Dag ... samme Aar". (Jørgen Wolsings erindringer, dateret 15. august 1853. Bryld og Haue, 1982, s. 75)

Jørgen Wolsing har lært at læse i skolen før faderens død, ellers kan han ikke øve sig i den kristendom, som stadig betragtes som vigtig, da han som 95-årig skriver erindringer. Når han betoner at han ikke går i skole før det år han skal konfirmeres, kan det skyldes at det fra 1739 er påbudt at gå i skole om vinteren (*Forordning om Skolerne på Landet i Danmark* [...] 23. januar 1739, pkt. 36), eller i det mindste holde børnelærdommen ved lige en gang om ugen. (**Instruks 1739**, pkt. 19)

7.2.2. Lovgivning - rytterskolerne og 1739-loven

Opdelingen i religiøse og 'andre' forordninger betyder ikke at de 'andre' 1700talslove ikke har en religiøs dimension. Men hvor de religiøse forordninger kun sporadisk berører anden undervisning, har de øvrige almueskoletiltag et bredere syn på skolernes opgave. Rytterskolerne er opført på kron-gods og kræver ikke lovgivning, så der udarbejdes to instrukser i 1721: en anvisning på skolernes

¹⁷⁶ Betegnelsen for den der foretager konfirmationsforberedelsen er gennemgående 'lærer', men det må i de fleste tilfælde have drejet sig om præsten, jvf. pkt. 9.

opførelsesmåde og beliggenhed¹⁷⁷ og en instruks til skolemestrene. Opførelsen af rytterskolerne har afsmittende effekt. Isgård-godsejerens oprettelse af Tillerup Christendoms-Skole i 1721 er således angiveligt inspireret af rytterskolerne. (Skårup, 2002, s. 9 og 13) Da ryttergodset i 1765 bliver selvejende, og bønderne overtager ansvaret for skolerne, bliver flere af dem dog nedlagt og man ansætter omgangslærere til at opretholde en nødtørfug undervisning. (Kayser Nielsen, 1993, s. 47)

Feldbæk argumenterer for at indførelsen af konfirmation i 1736 og 1739-lovgivningen hører sammen fordi det ved indførelse af konfirmationen blev klart at den

”læsefærdighed, som var en forudsætning for, at de unge kunne blive konfirmeret, [ikke] eksisterede. [...] Gennem høringer fik centraladministrationen et detaljeret og generelt forstemmende billede af læsefærdigheden i befolkningen, og [...] godsejere frygtede, at skoleundervisningen ville rukke ved deres autoritet.” (Feldbæk, 1990, s. 185)

Det forudsættes at børnene har gået i skole, og at de ud over ’børnelærdommen’ også kan læse, når de antages til konfirmationsforberedelse. 1739-forordningen bygger dog mest på erfaringer fra rytterskolerne. Feldbæk mener også at forsøget på at indføre undervisningspligt mislykkes da den efter ”en strøm af protester” ophæves ved plakat i 1740. (Ibid., s. 185f) Ambitionerne er da også høje:

”Vi Christian den Siette ... gjøre vitterligt, at som Forfarenheden viiser, hvilken usigelig Skade Kirken og Landet derved tilvoxer, at Ungdommen, helst af den gemene Almue, hidtil ey over alt har havt Leylighed nok, saaledes som skee burde, at oplæres i sin Christendoms Grund, samt i Læsen, Skriven og Regnen, og derudover til Deals i sådan ynkelig Uvidenhed er opvoxen, at de hverken i det Aandelige eller Legemlige veed rettelig at søge og befordre deres eget Beste: Saa haver Vi anseet det for en af de største Velgierninger for Vore kiære og troe Undersaatter og for en u-forbigiengelig Nødvendighed for Landet efter Vores Høyst-Saligste Herr Faders høyløvlige Ihukommelse Hans Eksempel, at lade Danske Skoler over alt i Vort Rige Danmark paa en bestandig Foed saaledes indrette, at alle og enhver, end og de fattigste Børn, overalt paa Landet, kunde tilstrækkeligen underviises om Troens Grund, samt Salighedens Vey, Orden og Middeler efter Guds Ord og den Evangeliske Kirkes sande i Børne-Lærdommen korteligen forfattede Lære, saa og i at læse, skrive og regne, som saadanne Videnskaber, der ere alle og enhver, af hvad Stand og Vilkaar de end maatte være, nyttige og fornødne, og til den Ende Allenaadigst at anbefale vore Stifts-Amtmænd og Bisper over alt i Vores Rige Danmark, saadanne Skolers Indrettelse, hvor de behøves, og det ey er ganske ugiørligt, saa snart mueligt, paa følgende Maade at besørge:” (*Forordning om Skolerne på Landet i Danmark og hvad Degnene og Skoleholderne derfor må nyde* 23. januar 1739, indledningen)

Udgangspunktet er den samfundsmæssige betydning af at uddanne ’den gemene Almue’, og hensigten at løfte skolevæsenet til samme kvalitet som i rytterskolerne. Degnen skal holde ”ordentlig Dansk Skole” og undervise i ”Læsen, Skriven og Reigen” (ibid. pkt. 1), og uduelige og forargelige degne skal ”uden Medynk” afskediges (ibid. pkt. 2) og erstattes af andre med undervisningserfaring eller med ”skikkelige og dertil delige Studentere”. (Ibid. pkt. 3) Aspiranter skal eksamineres i om de ”kand tydeligen underviise Børn i at læse” (ibid. pkt. 10), i deres religiøse kunnen, deres færdighed i at katekisere samt deres skrive- og regnefærdigheder. (Ibid.)

Bygninger, indretning, lærere og undervisning skal kontrolleres af statslige myndigheder (stiftsamtmand og biskop), mens ansættelsesmyndigheden afhænger af ejerforholdene. Den daglige kontrol foretages af præsten, og der er et omfattende formanings- og straffeprogram for forseelser hos lærere, forældre og børn med bøder, bortvisning, prygl eller fængsel på vand og brød, udøvet af de ’foresatte’, dvs. børnenes forældre, forældrenes herskab og provst og biskop i lærernes og præsternes tilfælde. Skolerne er godsejernes ansvar og skal opføres af bønderne, mens skoleholderens løn er en blanding af naturalier fra bønderne og penge fra skolekassen, hvis midler skal øges af en ekstra beskatning af bønder, håndværkere, husmænd, inderster og ugifte over 15 år. (Ibid. pkt. 32) Der er nok ikke noget at sige til at alle brokker sig¹⁷⁸, så staten må trække i land i 1740.

¹⁷⁷ uddrag kan ses på <http://www.thorshoj.dk/RYTTERSKOLERNE.HTM>

¹⁷⁸ I Koch, 1886 fremgår det at beregninger af skolebyggeriets omfang var ”unojagtige og ufuldstændige” så udgiften ville blive flere gange større end antaget. Han kalder også de løbende indtægter ”skrøbelige”. (Koch, 1886, s. 140f)

Det er ikke nemt at afgøre hvor seriøst undervisningspligten skal tages i landområderne. ”Alle Børn i S[k]olens District, som ere over 5 eller dog 6 Aar gamle og kand søge Skole, bør flittig og saa længe mueligt er, komme i Skole” (ibid. pkt. 34) - hvis altså ikke børnene er nødvendige i driften. Selv om udeblivelse giver bøder har praksis rettet sig efter lokale forhold. Børnene skal undervises

”indtil de i det mindste har lærdt færdig at læse i Bog, og veed deres Christendom saaledes, at Præsten skønner, at de fra ordentlig Skolegang kan befries. Siden skal de store Børn, som ey tiene, gaae hver Vinter, imellem Rugsæden og Vaarsæden i Skole, indtil de til Confirmation antages.” (Ibid. pkt. 37)

Børnene kan altså ikke længere bare tages ud af skolen, når de kan bruges som arbejdskraft. Det er heller ikke nok at kunne ’de nødvendigeste Christendoms Stykker’. Erfaringer med børn der er taget ud af skolen før de kan læse kan være grunden til at præsten skal bestemme hvornår det enkelte barn kan tilstrækkeligt, og vedligeholdelsen af børnenes religiøse kunnen bliver også forøget.

Alt sammen forudsat at 1739-forordningen faktisk er effektueret. Det er der ikke enighed om. Gerda Bonderup mener den ”blev taget af bordet igen” (Busck og Poulsen (red.), 2000, s. 200) og Feldbæk kalder plakaten 1740 et tilbagetog¹⁷⁹, der betød at ”undervisningsniveauet forblev lavt [...så] anal-fabetismen fortsat var udbredt.” (Feldbæk, 1982, s. 235) Skovgaard-Petersen vurderer det anderledes: ”I 1740 måtte bestemmelsen dog modificeres af hensyn til godsejernes klager over udgifterne, men i de følgende år blev der alligevel bygget skoler i mange egne af landet.” (SDE, opslag *dansk skolehistorie*, sign. Vagn Skovgaard-Petersen) Vurdering understøttes af at der før 1739 er skoler i alle 14 landsogne på Langeland, men at der bygges flere mellem 1740 og 1742, så skolevejen kan mindskes i overensstemmelse med forordningen. (Schou, 2006) Det samlede antal skoler i kongeriget øges også kraftigt efter 1740. I 1735 er der mindst 600 skoler i kongeriget (Hald, 1948, s. 1 af 6, Hansgaard, 1988, s. 198), og Hald og Hansgaard anslår antallet af skoler i 1746 til hhv. 1660 og 1700 (Hald, 1948, s. 2 af 6, Hansgaard, 1988, s. 198); en vækst på op til 150 om året.

Plakaten 1740 understreger da også at 1739-forordningen stadig er i kraft og at det skal sikres ”at Skolehusene indrettes, Skoleholdet kommer i Stand, og de øvrige Foranstaltninger bliver fuldbyrdede inden 1741 Aars Udgang, og at Ungdommen flittigt søger Skolerne; og Præsterne i deres Sogne, Provsterne i deres Herreder og Biskopperne over hele Stiftet bør nøie holde over, at der flitteligen læses og underviises efter Skole-For., Instructionen og denne Anordning.” (*Placat og nærmere Anordning ang. Skolerne paa landet i Danmark* 29/4 1740, pkt. 8) Kvaliteten af skolebyggeriet neddroles, finansieringen af planen tilpasses og den bebudede skat afskaffes. Ambitionen er stadig et uddannelsesløft, men man slækker på kravene til lærerne, og i 1758 består overhøringen af skoleholderkandidater i Egebjerg af en regula de tri-opgave (s. 150 og note 150) og 16 udenadlærte religiøse spørgsmål-og-svar, men ingen læsepædagogik (s. 190). **Instruks 1739** forbliver i kraft, for selv om økonomien har været urealistisk fra starten, er instruksens til gengæld en tilpasset gentagelse af instruksens til rytterskolens lærere fra 1721, og dermed et gennemprøvet koncept.

Begge instrukser understreger undervisningspligten: Skoleholderen skal vide, hvem der bør søge skole, og forældre og børn kan straffes hvis børnene udebliver. (**Instruks 1739**, pkt. 3) Læreren ”bør ikke reflectere paa [tage hensyn til] Forældrenes Tilstand og Formue, men hans eeneste Øyemærke skal være, at faae de hannem anbetroede Børn, den ene som den anden, forsvarligen underviiste.” (Ibid. pkt. 4) Man kan holde børnene hjemme hver anden dag ved høst og pløjning (ibid.

¹⁷⁹ Feldbæk kan bygge på Koch, der dog holder sig til økonomien: ”dette var kun en dækning for et tilbagetog; der gjordes intet forsøg på at vende tilbage til den på stiftamtændenes indberetning byggede beregning.” (Koch, 1886, s. 141)

pkt. 6); et varsel om 1814-lovens halvtidsundervisning, men også en understregning af at undervisningen bygger på gentagelse, ikke på progression, der ville kræve at børnene kom regelmæssigt.

Prioriteringen er dog forskellig. I rytterskolen skal børnene primært lære katekismus og ”desuden at [...] læse inden i Bøger”. (**Rytterinstruks 1721**, pkt. 11). Derimod siger instruksens i 1739: ”Alle Børn i Skolen skal han allerførst og for ald anden Lærdom lære at læse reeligt [fuldstændigt] og reent [’rigsdansk’] i bøger; ligesom han og, naar Forældrene det begiære, bør informere dem i at skrive og reigne”. (**Instruks 1739**, pkt. 11) Karakteren af det der læres er også forskellig:

”Saa skal han ogsaa troeligen venne Børnene til at applicere alt, hvad de af Guds Ord og deres Catechismo lære, paa dem selv, [...] i Enfoldighed som Børn at bede til Gud deres Fader, og at klage ham med faa Ord af Hiertet ald deres Nød og Trang. Ligesom hand og skal viise de Børn, som i Catechismi Kundskab er vel grundet, hvorledes de best kand læse Bibelen sig selv til opbyggelse og Nytte.” (**Instruks 1739**, pkt. 10)

Det er her det fremgår at børnene kan, men altså ikke skal læse i bibelen.

Worm er involveret i 1739-forordningen, men det er næppe hans værk at kun drenge skal møde til katekisation (ibid. pkt. 15), til forskel fra **Rytterinstruks 1721**, **Fattig 1708** og 1716-forordningen. Måske har det som på Palladius’ tid (s. 152) været praksis på landet. I en udateret stillingsbeskrivelse for løbedegne (før Danske Lov afskaffer dem i 1683) er hensigten at de tager ud i sognene på

”lørdage og andre hverdage før en helligdag straks efter middag og underviser drengene i en landsby. Om morgenen på helligdagene tager de lige fra daggry fat [...] i en anden landsby. [...] og] når gudstjenesten er endt, begynder de straks efter middag at undervise alle, der er kaldt sammen ved kirken”.¹⁸⁰ (Thomsen et al. (red.), 1998, s. 19)

Det fremgår af begge instrukser at kønnene skal adskilles. I 1739 skal ”Drengene sidde ved et eller flere Borde for dem selv, og Pigerne for dem selv, adskilt fra Drenge-Børnene ved et langt Skillerum eller Tralleværk; saasom de ingenlunde maa sidde iblant hverandre.” (Ibid. pkt. 9) Rytterskolernes placering af borde og bænke muliggør en kønsdeling, men ikke noget skillerum, og en tegning af en landsbyskole i 1814 har heller ingen skillevæg. (Haue et al., 1986, s. 78 og 82)

Ifølge 1739-instruksen skal der føres protokol over forsømmelser m.v., som fremlægges når provst og biskop visiterer hhv. en gang årligt og hvert tredje år. Visitationerne skal kontrollere og vejlede lærere og præster (Marcussen, 1993, s. 28), men frekvensen har næppe levet op til bestemmelserne. I Kvislemark på Sydvestsjælland er der bispevisitats i 1745, og børnene betegnes som ”hurtige i deres svar”, så det er ”glædeligt” at eksaminere dem. (Christensen, 2009, afsnittet *præstegård*) Der er ikke bevaret flere visitatsrapporter fra 1700tallet, men biskop Mynster visiterer Kvislemark i 1835, 1843 og 1851 - dvs. hvert 8. år. (Ibid.) Hyppigheden har næppe været større i 1700tallet.

Lærerens betaling bliver mere kompliceret og sparsom efter 1740, og der skal findes indtægter der kan kompensere for den manglende skoleskat. Så det foreslås at de skoleholdere der ikke er degne, kan gå degnen til hånd og modtage lidt af hans løn.

”Men for Resten overlades det til Lodseierne selv, efter Stedernes og Indbyggernes Leilighed [formåen], at fastsætte og imellem sig indbyrdes at ligne, hvad Skoleholderne for det øvrige, til deres nødtørstige [nødtørfelige] Ophold, i Løn og Indkomst skal nyde, da Kongen formoder, at de behandle Skoleholderne saaledes, at disse ikke skal gjøre deres Arbeid sukkende”. (*Placat og nærmere Anordning ang. Skolerne paa landet i Danmark*, op. cit. pkt. 5)

En undersøgelse af Århus stifts skoleforhold fra 1716 viser også at

”lærerne ofte fik en ringe løn, for: ”Almuen bærer større Omsorg for en Hyrdes Levevilkår end for Skolemesterens Hus og Underhold”. Læreren lider derfor ofte af hunger og sult. Visse steder var det bøndernes forsæt at drive læren ud af sognet ved hunger.” (Cit. *Korsholm skole 1936-1986*, s. 7)

¹⁸⁰ Man kan sammenligne stillingsbeskrivelsen med digtet s. 132, som giver et noget andet billede.

Det er ikke meget bedre i slutningen af århundredet, hvor en præsteindberetning fra Oddense-Otting 1771 viser at degnen havde en dårlig bolig og en lille løn på 31 rdl. som degn og kun 12 rdl. som skoleholder. ”De 12 rdl. skulle betales af husmændene og tjenestefolkene. Gårdejerne ville ikke betale noget”. (Ejsing, 1994, s. 24) Den udbredte modstand mod lærere og undervisning kan hænge sammen med den manglende indflydelse på skolens formål og fag, og med at både prioriteringen af religion i skolen og konfirmationen er opfattet som disciplineringsiltag.

En historie om skolen på Jegindø efter 1814 og to lærere, der ikke klarede vilkårene, er næsten tragikomisk. Den ene hængte sig efter et forløb, hvor bygning og færdiggørelse af skolestuen trak ud, selv om man udskød udskiftningen af den usle lærerbolig. Lærerens ansøgning om en beskeden indtægtsforøgelse blev afvist, og han synes at have svindlet med karaktererne før han tog livet af sig. Efterfølgeren klagede over boligen til amtmanden, men trods et tydeligt påbud skete der intet, og først da lærerfamilien flyttede ind i skolestuen, gik man i gang med at tænke på at opføre en bolig, der dog heller ikke blev til noget, før også denne lærer efter skænderier med præst¹⁸¹ og skolekommission, gav op og rejste. (Hald, 1941) I lokalarkiverne findes beretninger om uduelige lærere, der er forblevet i embedet. De fortæller om manglende kvalifikationer til at bestride arbejdet, men også om problemer med at finde afløsere. I en betænkning om rytterskolerne fra 1720 overvejer Worm, hvem der vil egne sig til skoleholderembedet og hvad han skal kunne håndtere og udholde:

”At bruge studenter til dette værk vil være såre vanskeligt. [...] Af dem, der er skikkelige, ville kun få påtage sig det tunge hverv at sidde i et bondehus, selv hugge brænde, selv holde hus. At holde husholderske ville ikke somme sig, at holde tjenere forbyder sig selv. Overalt fordres til dette arbejde ingen latin, ingen stor lærdom, men at personen skal være en god kristen, forstå sin katekismus, være tålmodig og vant til at omgås grove bønderbørn, at finde sig i fattigdom, at lade sig undervise af præsten i at lære børn og i at katekisere, hvilke egenskaber snarere findes hos andre, der før har undervist børn [...] end hos studenter, som nylig er kommet fra akademiet og som ikke ved hvad dette arbejde indebærer, ikke selv kan holde hus og ikke er gift.” (Biskop Worm, 1720. Haue et al. 1986, s. 96)

Alligevel forestiller man sig i 1739 at skoleholderne skal være studenter med undervisningserfaring. Hvor mange der er ansat og hvor utilfredse de blev er det næppe muligt at finde ud af, men i Odense er omkring 12 % af 1700tallets 1300 dimitterede blevet degne (note 182, s. 178). (Haue et al., 1986, s. 110), og de der ikke gennemførte kan også være endt som skoleholdere. Ved visitatsen i Kvislemark 1745 betegnes den ene skoleholder som ustuderet, så den anden samt degnen må have gået på latinskole (s. 185). Studenterne er også fortsat mest fra landet.

Skoleforordningen 1739 ser ud til at have haft stor betydning for uddannelsesniveaueet på landet. I Norge ses 1739-loven som starten på et offentligt skolevæsen, mens man i Danmark fokuserer på 1814-lovene. Det kan tolkes som en konsekvens af at ”skoleforordningen af 1739 [...] på grund af fæstevæsenet med stavnsbånd og hoveritjeneste ikke fik samme frigørende virkning i Danmark.” (Damsgaard Pedersen, 1995, s. 45) En mere nærliggende forklaring er dog at 1814-lovgivningen (fra juli 1814) aldrig kom til at gælde i Norge, som i maj 1814 erklærede sig selvstændig, og senere samme år måtte acceptere en personalunion med Sverige.

7.2.3. Lovgivning - latinskolen

Latinskolerne har siden reformationen været statens ansvar; og er præget af problemer, der udspringer af at de som de eneste staten har bekymret sig om, har haft mange funktioner. Samtidig med at man får mere styr på grundskolen, begynder man at afvikle latinskolens grundskolefunktion.

¹⁸¹ Denne præst er altså mere solidarisk med de påholdende bønder end med læreren.

Da nogle latinskoler i 1600tallets slutning begrænser antallet af fattigbørn, tager de ikke hensyn til at det påvirker byernes uddannelsesniveau. I 1700tallet er der formentlig en samlet plan, for efter oprettelse af sogneskoler i København og initiering af et almueskolevæsen på landet, nedlægges man i 1739 de små latinskoler, der har fungeret som grundskoler for dem, der ikke kunne betale for undervisning, og som 'fødeskoler' for de store latinskoler. Feldbæk understreger at de frigiorte midler bruges til danske skoler eller fordeles blandt de bevarede latinskoler. (Feldbæk, 1982, s. 237) I Thisted følger hørerne med da latinskolen ved et kongeligt brev omdannes til dansk skole og får tillagt det tilhørende degneembede. (Hald, 1948, s. 2 af 6) Antallet af latinskoleelever falder. I Århus "svingede elevtallet i slutningen af 1700-tallet mellem 24 elever i 1757 og som det højeste 79 elever i 1788" (Damsgaard Pedersen, 1995, s. 46), noget mindre end i 1600tallets slutning (s. 133).

Der skal nu undervises i geografi og historie, og der skal undervises på og i dansk: "Man skulle bevidst arbejde på at "excolere" [dyrke/studere] landets sprog". (Ibid. s. 45) Det understreges at eleverne skal have kendskab til aritmetik, geometri, logik og moralfilosofi, og i Århus udpeger man en mesterlektieelev som lærer i dansk skrift og anskaffer en jord- og en himmelglobus. (Ibid. s. 46) Tiggeriet skal afskaffes, lønningerne hæves (Haue et al., 1986, s. 29) og forordningen advarer imod at "tvinge drengene til at lære ved at prygle dem". (Koch, 1886, s. 137) Strukturen ændres dog ikke, og det er fortsat mest latin, der eksamineres i ved optagelsen på universitetet. (Damsgaard Pedersen, 1995, s. 46) Det er også usikkert om tiltagene er implementeret. Den filosofiske eksamen fra 1675 der skulle sikre lærernes faglige ballast, er ikke nogen succes, så der mangler faglig kapacitet.

De dimitterede elevers erhvervsvalg ser ud til at blive bredere efter 1740. Mellem 1700 og 1739 har dimittender fra Odense¹⁸² 14 andre erhverv end kirke og skole. (Haue et al., 1986, s. 110), mens dimittenderne fra 1740-1801 er spredt over 60 forskellige erhverv. Det må skyldes efterspørgsel på folk med uddannelse, men kan også hænge sammen med latinskolens nye målsætning om at "tilbyde en bredere almindelig undervisning for børn fra byernes højere sociale lag." (Feldbæk, 1982, s. 237) En måde at gøre latinskolen attraktiv på kunne være at reducere de klassiske sprogs altdominerende rolle, men da hebræisk i 1775 gøres valgfrit, betyder det bare mere latin! (**Latin 1775**, pkt. 19D) Det er og bliver dog almuebørnene der betragtes som problemet¹⁸³. I 1739 er optagelseskravene skærpet og grundskolefunktionen fjernet med nedlæggelsen af 1. lektie. (Damsgaard Pedersen, 1995, s. 46) Det har ikke hjulpet, og i 1756 indføres en optagelsesprøve. (Kyrre og Langkilde, 1926, s. 14) Indledningen til denne forordning er fundet i en ældre bog:

"da vi ere komne udi Erfaring, hvorledes det, som udi lovens 2den Bogs 18de Kapitel, saavel som i Forordn. om de latinske Skoler af 17 April 1739 og i Særdeleshed udi dens 17, 18 og 19 Artikler allernaadigst er anordnet og fastsat, angaaende fattige Børns Antagelse i de publike Skoler, og de slette samt maadelige ingeniorum [begavelsers] Udviiisning af Skolerne [...], ikke overalt er kommen udi saadan allerunderdanigste lagttagelse og saa nøie efterlevet som skee burde, [...] og vor allernaadigste Villie og Intention er ei alene at se den Fornærmelse og Foragt, som Studeringer herunder nødvendigvis maa lide, forebygget og ophævet, men og at se de publike latinske Skoler satte i den Stand, at skikkelige, fornemme, formuende og velhavende Folk og kunde faae Lyst til at sætte deres Børn derhen til Underviisning, naar de seer og erfarer, at de kunde gjøre det uden Frygt for, at Børnene her skulle blive forførte og vante til Liderlighed, Gemenhed, Nedrighed og andre en studerende Person allermeest uanstændige Laster og Udyder: saa have vi [...] fundet for godt, herved ei alene at igjentage forbemeldte Skoleforordnings Bydende og dens stricte Efterlevelse alvorligen at anbefale, men og endeel af dens Articler saaledes allernaadigst at forklare, skjærpe og extendere". (Fortale til Forordn. om de latinske Skoler af 23. Juli 1756, cit. Kalkar, 1836, s. XXIIIf)

¹⁸² Dimittenderne er fra både latinskole og den 2-årige gymnasieoverbygning, som kun fandtes i Odense (s. 135).

¹⁸³ Der var uenighed om dette punkt i den forberedende kommission, hvor kgl. historiograf, arkivar og bibliotekar Hans Gram (1685-1748) modsat flertallet mente at "de fattige ikke ere så fordærvede i opdragelsen som de rige, der ere opvoksede i kælskab og selvrådighed." (Koch, 1886, s. 136) Ved stramningen i 1756 var Gram død.

Bogen markerer 300året for reformationen, og Kalkars ser det citerede som udtryk for kongelig omsorg for reformationen, da den forhindrer grove børn i at "berede igjen en frugtbar Jordbund for det altid til nye Anfald beredte Pavedømme", og øger "Gejstlighedens [...] Indsigt og Kraft til at være Reformationens Forsvarere og Befordrere." (Kalkar, 1836, s. XXII og XXIII) Man kan undre sig, for det handler ikke om religion, når de fattige børns dårlige indflydelse skal sandsynliggøres, men om behovet for at få fornemme og velhavende folks børn ind på skolerne. Når man efter beskrivelserne af hvor dårligt det står til er nået til det sted, hvor der med et 'saa' lægges op til handling, understreges det også blot at denne gang skal eksisterende love og forordninger altså overholdes.

I 1775 strammes betingelserne for almuebørns optagelse i latinskolen endnu engang:

"Ingen bør i almindelighed i Skolen antages til Discipel, som er af den ringeste Stand, med mindre det forud bevises og ved Undersøgelse af Rector erfares, at Barnet har et opvakt Hoved og skikkelige Sæder; ei heller maae han der forblive, med mindre han befindes i 2de paafølgende Aar at svare til samme Formodning." (Latin 1775, pkt. 49)

Det har ikke virket at henvise til tidligere bestemmelser, og man griber nu til 'omvendt bevisførelse', så den almuedreng der søger latinskolen, skal bevise at han ikke er præget af "Liderlighed, Gemenhed, Nedrigheid og andre en studerende Person allermest uanstændige Laster og Udyder". 10 af forordningens punkter handler dog stadig om tildeling af 'Beneficies' til trængende elever!

Den begrænsede adgangen til latinskolen er i overensstemmelse med Høegh-Guldbergs opfattelse af at "[d]et hele menneskelige køn¹⁸⁴ tåler kun et vist mål af kundskab, og enhver stand må derfor have sin bestemte andel." (Brev 1787, Haue et al., 1986, s. 89) Børns viden og kunnen skal lige akkurat række til deres lod: håndværkerbørn skal kende deres pligt, kunne skrive og regne og "holdes til sædelighed og orden" (ibid. s. 88), købmandsbørn skal også kunne lidt geografi, mens bønderbørn udover kristendom og pligt blot skal kunne læse og regne lidt: "Mere kundskab gør bonden og hans stand ufordragelig og medfører kun lede og kedsomhed over det hårde og ensformige arbejde, hvor-til hans dage må bruges." (Ibid. s. 89, jvf. også SDE, opslag *konservatisme*, sign. Lars Bille)

Denne organismetænkning hænger sammen med samtidens pædagogisk forestillinger og markerer et brud med den hidtidige tolkning af Luthers forestilling om 'kald og stand', hvor vægten har været på at den enkelte af Gud er bestemt for eller kaldet til en livsgerning (s. 132f). Nu fokuseres der i stedet på stand eller klasse som en skæbne der bestemmer den enkeltes muligheder for uddannelse. Samt på køn, som det fremgår hos den tyske reformpædagog J.H. Campe (1746-1818):

"Ethvert menneskeligt Selskab¹⁸⁵, endog det mindste, som bestaaer af Mand, Qvinde og Børn, er et Legeme; og til ethvert Legeme hører Hoved og Lemmer. Gud selv har vildet, og den hele Forfatning af menneskelige Selskaber paa Jorden saa vidt vi kjende til dem, er indrettet derefter, at ikke Qvinden men Manden skal være Hovedet. [...] Han skal være Eegen, hun Vedbenden, der suer en Deel af sine Levekrafter af Eegens Kraft, der med den voxer høit op i Luften, med den trodser Stormene, staaer og falder med den, er uden den kun en lav Væxt, der nedtrædes af en overgaaende Fod." (Campe: "Faderligt Raad til min Datter", 1790. Winge, 1982, s. 10)

Organismetænkningen præger forestillingerne i det 19. århundrede og langt ind i det 20., som man kan se af provst Eriksens modstand mod oprettelse af en centralskole på Mols i 1950'erne. Han "var af den formening, at bondebørn kunne gå i bondeskoler, og så kunne børn af hans stand komme i mellem- eller realskoler." (Jan Schmidt: "Tved Præstegård". Clausen, 2002, s. 156)

Latinskoleforordningen 1775 kan opfattes som kirkeordinansen afløser og gennemgår som denne pensum og undervisningsformer nøje, da "Underviisningen i de latinske Skoler er alt for løseligt

¹⁸⁴ Køn betyder her slægt, og det hele menneskelige køn er 'hele menneskeheden'. (ODS, opslag *køn* 2, betydn. 2.1)

¹⁸⁵ Den brede anvendelse af 'menneskeligt selskab' kan minde lidt om Luhmanns anvendelse af 'socialt system'.

behandlet, og de Unge derfra saavel som fra den private Information i de senere Tider [ere] komme til Universitetet mindre grundede i Religionen, Hovedsprogene og Fædrenesproget end de efter de føiede Anstalter kunde ventes.” (**Latin 1775**, indledningen) Lærerkvalifikationer handler stadig om religiøsitet: ”om de i Religionen vise sig enten koldsindige eller til dristige og imod Guds aabenbarede Ord og vor Kirkes Symbola stridige Meninger hengivne”¹⁸⁶ (ibid. pkt. 3); men også om faglig kunnen og rollen som forbillede. Samt en erkendelse af lærerhvervets belastende karakter:

”Da Skolerne paa den ene Side ei kan være tient med alt for ofte at skifte Lærere, men disse derimod paa den anden Side ved Alderens Tiltagelse maae befrygtes at tabe den Lyst, Munterhed og Fyrighed, som til et saadant Embede udfordres, saa tillades herefter, at Rectores og Conrectores, naar de en Tid lang have tient i slige Embeder, og saavel deres Aar, som Sinds Kræfter behøve Afløsning og Lettelse, maae, ligesom der befindes fornødent, søge anden Bestilling og forfremmes til Professorater, Geistlige eller Verdslige Embeder”. (Ibid. pkt. 6)

Strukturen med lektier, hørere, rektor, konrektor og økonomisk understøttelse til betrængte elever er intakt, men der er nu afsat et år til hver af de 7 lektier, ”thi i Almindelighed maae der agtes paa om Børnene kan noget saa nær naae det foresatte Maal i den foreskrevne Tid”. (Ibid. pkt. 50) De der ikke kan skal bortvises, ligesom de der er forfaldne til ”Drik, Dobbelt [hasard], Slagsmaal, Banden, Lyven, Guds Ords Foragt, Guds Tienestes Forsømmelse, eller andre skammelige Laster”, og endda hindres i at blive optaget på en anden skole. (Ibid. pkt. 66). Det understreger at latinskolen ikke mere er for almuebørn. Når de ikke længere kan bruge den tid det tager, vil de have færre chancer.

Det kan være svært at bedømme om der så faktisk kom færre almuebørn. En oversigt over afgangselever fra Horsens 1780-1802 kunne se ud til at vise det: sønner af (fæste)bønder udgør 4%, håndværkersønner over 25%, præstesønner godt 30%, og sønner af degne og rige bønder (forvaltere og selvejere) hver 10%. (Majgaard 2010) Det bliver ca. 80%, de sidste 20% er ukendte. Men i denne periode er fæstebønders og selvejeres vilkår og status ret ens, og mange håndværkere hører ligesom en del af de sidste 20% også til den grove almue, så andelen af almuebørn er snarere 30-40%.

1775-forordningen peger fremad: Ideen om at man går ét år i hver lektie forudgriber 1809-reformens indførelse af klasser, og man forsøger også at sikre en national bevidsthed om ”Konge og Fædreland”. (**Latin 1775**, pkt. 14) Reformens største succes er således Ove Mallings *Store og gode Handlinger af Danske, Norske og Holstenere* fra 1777:

”Naturen selv har kaldet os til at elske vort fædreland [... og religionen giver os] flere bevæggrunde: Hvor elskede Moses ikke israelitterne, ja, Jesus selv, hvor elskede han ikke sit eget folk! Og det er kærlighed til fædrelandet, der er grund til al dyd, styrke og lyksalighed i det borgerlige liv; ved den har mange små stater hævet sig op til hæder og væld; men ikke så snart aften den hos et folk, førend dette folk igen begyndte at tabe dyd, mod, velstand og anseelse. Må da aldrig en så ædel drift [...] lunknes i de danske stater.” (Malling, cit. Haue, 1986, s. 103)

Lektie- og hørerorganiseringen må have stillet sig i vejen for den faglige fornyelse, og da omkring 1/3 af skoletiden ydermere stadig anvendes til kirkelig ’sangopvarning’ bliver den senere rektor H.H. Blaches dom over udbyttet af skolegangen i Århus 1800-1806:

”[E]fter at vi havde forladt Skolen ... maatte (vi) komme til den sørgelige Erkjendelse, at en stor Deel af vor Ungdomstid havde været spildt eller maadeligt anvendt, og at det blev nødvendigt for os ved Anstrengelse saavidt muligt at erhverve os de Kundskaber og den aandelige Udvikling, som Skolen ikke havde givet os, og som den under de bestaaende Forhold ikke heller havde været i Stand til at give os.” (Blache, cit. ibid. s. 53)

Det er således ikke kun Grundtvig, der mellem 1798 og 1800 går i mesterlektien i Århus, der oplever skolegang og undervisning i latinskolen som problematisk.

¹⁸⁶ Altså den ’koldsindige’ rationalisme i modsætning til den sværmeriske og følelsesbetonede pietisme.

7.2.4. Uddannelse i øvrigt

Efter forordningerne i 1708- og 1716 overlades byskolerne igen til bystyret. De udvikler sig forskelligt, og nogle har været af ganske høj kvalitet. Rektor Tauber kom fra Aalborg, og hans søster lærte at læse af moderen, øvede katekismus i en privatskole, og blev i 1750'erne "sat i en tysk skole hos en fortræffelig skrive- og regnemester ved navn Hans Rheder for at lære tysk." (Taubers dagbøger, Fjord Jensen, 1982, s. 23f) Beskrivelsen gør ikke noget ud af at en pige går i skrive-regneskole, og det kan have været almindeligt uden for København, der havde den mest rigide kønsopdeling.

I Viborg var fremmødet i skolerne fra 1721 beskedent, men de kunne nu heller ikke rumme mere end de 50-60% af børnene der mødte om vinteren - om sommeren færre. (Holmgaard et al., 1999, s. 49) I Kolding var der klager over skoleholderen, og trods magistratens modstand gennemtvang biskop Brorson at en konkurrerende skoleholder etablerede sig i 1749. Da man året efter fik en skoleinstruks var der igen kun én skole. (Aaboer et al., 2004, s. 11) Christian Colliin donerede en større sum til en håndgermingskole for fattige piger samt en realskole for fattige drenge, der hurtigt blev slået sammen med den eksisterende skole. (Ibid. s. 14) I 1791 måtte stiftsamtmænd Hellfried visiterer skolen efter klager over Andreas Becker, der ifølge Colliins fundats skulle være lærer. Han var

"mildest talt forarget over hvad han så. Andreas Becker selv underviste 12 til 14 børn i forhuset, formentlig betalende, mens en assistent underviste et større antal børn stuvet sammen i et bagværelse. Det var de 40-50 fattige børn, der skulle have fri undervisning for Colliins legat. Da Andreas Becker også forsøgte at snyde, da Hellfried ville prøve en drengs regnefærdigheder, var grænsen for Hellfrieds tålmodighed nået." (Ibid. s. 14)

Endnu en gang måtte tilsynsmyndighederne¹⁸⁷ gennemtvunge en forbedring af skoleforholdene i Kolding på trods af en magistrat, der åbenbart så det som sin primære opgave at holde på pengene. Igen blev der oprettet en ekstra skole, men et påbud om skolebyggeri blev ikke overholdt, og der skulle en ny inspektion til, før man i 1805 nødtvunget ansøgte om at måtte ombygge et af kirkens kapeller til skole. (Ibid. s. 16) I 1807 brændte Koldinghus, og lokalet blev brugt til indkvartering af soldater. Da man i 1815 atter kunne bruge det som skole, var der igen kun én skole. (Ibid. s. 18)

Historien om skolerne i Kolding giver indtryk af at byens styre enten ikke vil eller ikke kan opretholde et ordentligt skolevæsen, trods Colliins legat og klager over kvaliteten. Biskop og amtmænds tilsyn har betydning, men bystyret gør som bønderne på Jegindø hvad det kan for at und- eller omgå dets påbud. Thisted har i 1720 én, fra 1739 to skoler, der er baseret på donationer og legater, men alligevel forfalder, så der oprettes privatskoler. (Hald, 1948) Viborg har også flere privatskoler. (Holmgaard et al., 1999, s. 51) Byen får i 1756 forelagt et projekt af Chr. Cramer fra Århus

"om købstadsskolers tilstand og forbedring. Man anerkendte høfligt at projektet var værdifuldt, men [gennemførelsen] ville næppe heller være hensigtsmæssigt. I de to Viborg-skoler lærte man børnene at læse og skrive "og så meget af regnekunsten, som til købmandsskab eller i andre verdslige forretninger kan være fornøden". At lære dem geometri, navigation eller lignende vil ikke være nyttigt "på et sted, hvor der er ingen indsejling eller sådanne ... mekaniske processer øves, hvor i geometriens grunde kunde have nogen nytte". (Holmgaard et al., 1999, s. 49)

Cramer har forestillet sig et samarbejde mellem flere byer, men Viborgs afvisning er langt fra 1739-forordningens erkendelse af værdien af en bred almen dannelse og mere på linie med Høegh-Guldbergs opfattelse af at man skal lære det akkurat nødvendige for det erhverv man har i arv. Først 100 år senere kommer der en 'Videnskabelig Realskole' i Århus, der mellem 1839 og 1853 underviser i realfag, samt i engelsk, skønt "mange længe havde svært ved at se det fornuftige i, at der skulle bruges tid og kræfter på at undervise i et kræmmerprog som det engelske." (Spure Nielsen, 2000)

¹⁸⁷ Der var således et dobbelt tilsyn, der også skulle tage sig af skolens verdslige side, og som bestod af stiftsamtmænd og -provst, men også fortsat af biskoppen. Det fortsatte i 1800-tallet. (Engberg, 2005, bd.3, s. 238)

I København er Borgerdydskolen og Efterslægtsselskabets skole fra 1787 præget af humanisme og oplysning, jvf. Efterslægtsselskabets annonce 1786 om en skole ”for drengbørn af middelstanden [der] kunne blive dannede til fornuftige og oplyste mennesker”. Undervisningen skal ”danne deres moralske karakter og vænne dem til at arbejde med lyst og stadighed, med lethed og fremgang.” (Haue et al., 1986, s. 105) Der skal undervises i moderne sprog, fysik, naturhistorie og geografi samt i tegning, der har været vigtig i en verden uden fotografiapparat og computer. ”Oehlenschläger beskriver sin skolegang her med stor hengivenhed” (SDE, opslag *Efterslægtsselskabets Skole*, sign. Vagn Skovgaard-Petersen), og fortæller om foredrag og om at der appelleres til fantasien med danske stile der f.eks. skulle skrives over ordene ”kirkestol, middelstand, søm, pandekage, tobaksdåse og retfærdighed.” (Engberg, 2005 bd.1, s. 469) Haue et al. mener dog at disse skoler led nederlag:

”Recepten var at alt skulle læres i leg og lyst [...] Men enten blev det for overfladisk, eller også overlæstedes eleverne [...] så lærelysten lammedes i næsten endnu højere grad end i den gamle latinske.” (Haue et al., 1986, s. 25)

Reformivrige godsejere som brødrene Reventlow så ifølge Kayser Nielsen forskelligt på landboreformer og undervisning. For Christian Ditlev Reventlow (1748-1827) var reformerne en beskyttelse af bønderne mod statsregulering af ejendoms- og kontraktforhold, mens Johan Ludvig Reventlow (1751-1801) hævdede ”godsejernes fulde frihed til at gøre med jorden og med bønderne som han ville.” (Kayser Nielsen, 1993, s. 45f) Det havde angiveligt konsekvenser for deres skolesyn:

”I modsætning til [...] Chr. Ditlev Reventlows skolereglement [...] fra 1792, der trindeler børnene efter evner, trindeler skolereglementet på Brahetrolleborg efter erhvervsgruppe: der stilles større krav til de børn, som skulle være fremtidige gårdejere end til de kommende husmænd, og af disse kræves der igen mere end af de kommende daglejere. Men [...] ingen børn bør udskrives, før de kan læse og regne til husbehov.” (Ibid. s. 49)

Det er dog snarere Chr. Ditlev Reventlow der deler efter erhverv (Engberg, 2005, bd.1, s. 439), og det hævdes også lokalhistorisk at dygtige elever i Brahetrolleborg blev stillet i udsigt ”at de kunne blive gårdmænd. De mindre flinke kunne blive husmænd; mens sinkerne måtte nøjes med at blive indsidder eller daglejere”. (Jørgensen, 1915, s. 3-4 af 10) Der kommer seminarium på Brahetrolleborg og ’præstegårdsseminarium’ på Lolland, og begge brødre er involveret i oprettelsen af Blågård Seminarium 1791, der fokuserer på ”Sædelighed, Flid og Orden, Lydighed og Ærbødighed mod Foresatte.” (”Historiske Efterretninger om det Blaagaard-Jonstrupske Seminarium 1841”. Schmidt, 1980, s. 52) Eleverne ”staae op, spise og lægge sig til bestemte Klokkeslæt” og må kun spise det der serveres (ibid. s. 53), og et politi af fire ”Sladrehanke og Spyttslikkere” overvåger at ”det Utal af Love, som vi var belemrede med” (Anton Nielsen: ”Seminarieelev i Fyrrenerne”. Schmidt, 1980, s.230) overholdes af seminaristerne som de selv vil hedde, eller lærlingene som de kaldes af ledelsen¹⁸⁸.

På præstegårdsseminarierne mener man at ”læreren skulle være en fornuftig bonde blandt bønder og ikke en belærende øvrighedsrepræsentant. [...]De] var praktiske, mere end idealistisk og principielt orienterede i deres krav til læreruddannelsen.” (Kayser Nielsen, 1993, s. 55f) Seminarierne rekrutterer især elever blandt bønder og husmænd, der således får en ny uddannelsesvej til erstatning for den mistede latinske. Ligesom Worm mener Høegh-Guldberg også at lærere ”af bondestanden er de bedste, fordi de er vant til at leve af lidet, fordi de regner en sådan stilling for en lykke, og fordi erfaringen har vist, at de er de bedste, flittigste og dueligste.” (Haue et al., 1986, s. 89)

Sorø ridderlige akademi genetableres med Holbergs formue 1747-93 som en uddannelse af adelige og borgerlige unge til embedsmænd, men mister måske sin eksistensberettigelse da det bliver acceptabelt for de dannede at gå i latinske. Det fungerer i et par årtier som et oplysningspræget univer-

¹⁸⁸ Seminarist var som udgangspunkt den titel, man fik efter bestået lærereksamen.

sitet der påvirker den offentlige debat (Feldbæk, 1982, s. 238) med bl.a. forestillingen om den oplyste eller opinionsstyrkede enevælde, hvor kongen varetager det almene bedste, rådgivet af embedsmænd og den offentlige mening. (Kaspersen et al. (red.), 1989, s. 208) Det er dette akademi og dets økonomiske midler Grundtvig fra 1830'erne søger at få lov at anvende til sin højskole.

7.2.5. Opsamling uddannelse i 1700tallet

I mange af 1700tallets uddannelsesinitiativer er synsvinklen at problemer skyldes efterladenhed og slaphed, og at midlet til forbedring er at love og forordninger nu skal overholdes. Den religiøse lovgivning handler om reformationens endnu ikke opfyldte ambition om en kristelig almue. Man har satset på at uddanne mange, men lokaliserer nu problemerne til degne og skoleholdere, der derfor skal overhøres og overvåges, så det sikres at de både lærer børnene børnelærdom (kristendom i teorien) og foregår dem med et godt eksempel (kristendom i praksis). Konfirmationen skal således sikres at degne og skoleholdere gør deres arbejde. Tilsvarende gentager man i latinskoleforordningerne 1739 og 1756 både fagrækken fra 1604, og bortvisningen af uegnede latinskoleelever.

1739-forordningen for landområderne indfører en undervisningspligt, hvis omfang og karakter kan diskuteres. Men kort efter 1800 kan man registrere næsten 100% læsefærdighed hos de indsatte i Tugt-, Rasp- og Forbedringshuset. Læsefærdigheden kan have være mindre i andre grupper, for byerne betalte ofte for de fattigstes uddannelse, mens andre selv måtte betale for deres børns undervisning. Med 1700 skoler i midten af århundredet har man nærmet sig en skole pr. sogn.

Den enevældige stat erkender i 1700tallet at en religiøs opdragelse ikke er tilstrækkelig, og at staten må tage ansvar for befolkningens uddannelse, hvis 'fædrelandets' driftighed og fremgang skal sikres. Latinskoler er ikke nok, så oprettelsen af almueskoler kombineres med lukning af de små latinskoler, og med nedlæggelse af 1. lektie, der i et vist omfang har fungeret som fattigskole. Men det er ikke altid nok at stramme og præcisere eksisterende bestemmelser; og det bliver nødvendigt at starte forfra. **Latin 1775** er et forsøg på en sådan nytænkning, og selv om den ikke løser alle problemer, er det starten på en større reformproces. Endelig anses det for nødvendigt at skille børn af 'skikkelige, fornemme, formuende og velhavende Folk' fra de almuebørn, der angiveligt er præget af 'Liderlighed, Gemenhed, Nedrighed' m.m. Seminarierne fuldender adskillelsen af underklasse (uddannet i almueskoler, billige privatskoler og på seminarier) og overklasse (uddannet hjemme, på dyre privatskoler, latinskoler og universitet). Uddannelse af almuen er opdelt i land og by, så der er tre adskilte uddannelsesveje - flere når kønsadskillelsen i byerne inddrages.

Statens rolle i undervisningsvæsenet udvides, da man begynder at sætte ældre love og forordninger ud af kraft. Men der er skoler i byer og på godser, som staten ikke er blandet ind i. Nogle er ringe, men der er også plads til eksperimenter med undervisningen i overensstemmelse med oplysningens pædagogiske tanker. Man aner konturerne af en senere dansk mangfoldighed af skoleformer.

7.2.6. Den individuelle uddannelsesproces

Afhandlingens fokus på institutionelle uddannelsesprocesser indebærer at individuel uddannelse i det store og hele er valgt fra. Alligevel vil der kort blive redegjort for den individuelle proces for to personer, der med godt 50 års afstand har et uddannelses- og erhvervsforløb der illustrerer uddannelsesvilkårene for marginale grupper i 17- og 1800tallet. Charlotta Dorothea Biehl er født 1731 i

en borgerfamilie, mens Thomas Overskou er født i 1798 i en arbejderfamilie, begge i København. De begrænses - Biehl af sit køn og Overskou af sit sociale udgangspunkt - men sætter sig begge for at lære sig sprog og leve af teateret. Overskou har vi allerede mødt (s. 152 og 153), og hans uddannelsesproces tages op i 1800talsafsnittet. Biehl introduceres her med et kort rids over hendes liv.

Charlotta Dorothea Biehl påvirkes af sin morfar, der lærer hende at læse tysk og dansk og forsyner hende med bøger. (**Dkl**, opslag *Dorothea Biehl*) Efter morfaderens død hævder faderen sin autoritet ved at forbyde hende at læse, "[h]vorefter hun under største anstrengelser skaffede sig bøger og læste på livet løs i smug." (**DbL**, opslag *Dorothea Biehl*) Hun støttes i at læse af moderen, der dog dør tidligt. Hun bliver ikke gift, men skaffer sig med støtte fra velyndere en karriere som oversætter og forfatter af teaterstykker, hvoraf flere opføres på Det kgl. Teater. Hun behandles som umyndig af faderen¹⁸⁹, som hun bor sammen med til hans død, og hjemmet er "midtpunkt i teaterets liv, og [...] et samlingssted for folk med litterære og teatraliske interesser" (Ibid.) Hendes skuespil vurderes forskelligt, men hun er nationalt og internationalt anerkendt som kvindelig kulturperson. (**Dkl**, opslag *Dorothea Biehl*) Hun er dog sent anerkendt i eftertiden, og kan stadig behandles nedladende: "Trods sine let påviselige litterære mangler er hun dog hin periodes interessanteste danske forfatterindsikkelse." (Da. Wikipedia, opslag *Charlotte Dorothea Biehl*) Hun beklager selv at være født i et køn, hvor hun "ikke kan være Staten og mig selv til den Nytte, som i et andet". (Mai, 1997, s. 43)

To aspekter ved Biehl er interessante i denne sammenhæng, nemlig den måde hun lærer sig fransk på, og den måde hun bliver modtaget på da hun begynder at skrive. Det vender vi tilbage til.

7.3. Undervisningsteori og -praksis i 1700tallet

Undervisning ændres i 1700tallet, i hvert fald i teorien; men pædagogisk-didaktisk teori og lovgivning sætter sig især langsomt igennem i grundskoleundervisningen.

Der er flere grunde til at fokusere på 1700tallets lovgivning. Den er nedprioriteret i meget historiskrivning: skoleforordningen i 1739 fordi man har vurderet at den er trukket tilbage, og fordi lovene i 1814 har fået status som gennembruddet for den brede danske befolknings uddannelse; latinskole-reformen 1775 måske fordi man også her har lagt mere vægt på 1809-reformen. 1700tallets lovgivning kan dog bidrage til at nuancere det billede af uddannelse og undervisning der gives i den litteratur der berører disse emner på mere end et par linier. Man kan også i lovene iagttage at oplysningens pædagogisk-didaktiske tankegang så småt vinder indpas. Der er dog langt fra lovgivning til praksis, og billedet af undervisningens praksis kommer derfor til at bygge mere på indirekte beviser end på konkrete udsagn. Der vil givetvis kunne findes mere materiale i lokalarkiver, der dog ofte bygger på de provste- og bispevisitationer som fortrinsvis vedrørte den religiøse oplæring, selv om de som tilsynsmyndigheder også tog sig af den verdslige side. (Marcussen, 1993, s. 29)

"Biskop Peder Herslev [...] var en skrap visitator. [...] Den 31. maj 1745 var han på visitats i Kvislemark og Fyrendal sogne. Præsten hr. Johan Samuel Mentzer prædikede ret god og opbyggeligt. Sjæleregisteret [sognebørn over 6 år] var på 242 personer - heraf 72 børn fordelt på tre skoler. Der var en stor conflux [opløb] af ungdommen, men ret glædeligt at eksaminere dem. De voksne var temmelig øvede i salig[h]edens forstand. Skolebørnene hurtige i deres svar. Præs[t]en katekiserede meget vel, degnen Christian Mariager lovligt, skoleholderne Niels Nielsen og Esben Pedersen kønt, især den ene, som var ustuderet. Alting var ordentligt. Intet at klage over." (Christensen, 2009)

¹⁸⁹ Kvinder i 1700tallet er altid umyndige og underlagt faderens, ægtemandens eller en anden formynders myndighed. Fra 1857 blev ugifte kvinder dog myndige når de fyldte 25. (**SDE**, opslag *umyndighed*, sign Inger Dübeck)

1700tallets pædagogisk-didaktiske teori vil også indgå i det følgende. Ikke mindst Rousseau, hvis langtrækkende betydning kan skyldes at han danner ”et billede af barnet som et selvstændigt væsen, der [...] i takt med sine voksende personlige evner indtager og behersker først sin egen verden og dernæst den øvrige verden.” (Vestergaard, 2004, s. 52)

Humanismens ’leg og lyst’-tema, der forbinder undervisning med leg og engagement, er med mellemrum dukket op i det foregående. Der er imidlertid kun svage spor efter en praktisering af disse principper. Anselms brev til en voldelig abbed (s. 115) antyder at hans egen praksis har været ikke-voldelig. Der er også spor af at man i Århus har praktiseret en humanistisk pædagogik¹⁹⁰ for reformationen (s. 153). Peder Palladius henviser til Wittenbergs ’peberkagepædagogik’; men der er ikke tegn på en lignende praksis i Danmark. Niels Mickelssøn og Jens Jensen Hjørring har efter alt at dømme haft ambitioner om en humanistisk, ikke-voldelig pædagogik, men der er ingen beskrivelser af deres undervisning. Det er heller ikke muligt at gennemskue om en humanistisk undervisningspraksis har været udbredt i 1700tallet. Haue et al. har som nævnt ikke tiltro til de forsøg der blev gjort med en filantropinsk præget undervisning, og mener at de hurtigt led skibbrud.¹⁹¹ Men selv om lovgivning ikke er praksis kan den vise at humanismen i det mindste har været en mulighed.

7.3.1. Pædagogisk-didaktiske hensigter

Mange pædagogiske tekster er inspireret af de disciplinerings- og civiliseringsbestræbelser, som formuleres af **Erasmus** af Rotterdam i 1529:

”Tro mig, menneske fødes man ikke til at være, det dannes man til. Når naturen skænker dig en søn, så overgiver den dig intet andet end en rå masse. Din opgave er det at danne denne formbare og føjelige masse på den bedste måde. Undlader du det, så har du et bestie, men er du omhyggelig, så har du så at sige et guddommeligt væsen. [...] Snotten skal ikke hænge en i næsen (...), at snyde sig (...) på armen eller albuen hører fiskeblødere og høkersker til”. (Erasmus af Rotterdam: Om drenges opdragelse, 1529. Lindhardtzen og Thygesen, 1984, s. 16)

Blandingen af filosofiske overvejelser og praktiske råd og anvisninger har også præget bestræbelserne på at civilisere latinskolenes elever (154ff). Omkring 1700 udvides forestillingen om selvbeherskelse af **John Locke** (1632-1704), der formulerer den tabula rasa-metafor, som minder om Erasmus’ formbare masse, men også videreudvikler hans dannelsesforestilling:

”Grundlaget for al dyd og sand personlighed ligger i, at et menneske er i stand til at nægte sig selv, hvad det ønsker. [...] Hvis den lille dreng skal have druer eller sukkerkugler, når han har lyst til dem - hellere det end at det stakkels barn skal græde eller blive i dårligt humør - hvorfor i al verden skal han så ikke som voksen tilfredsstille sine ønsker, hvis de drager ham i retning af vin eller kvinder?” (Locke: Nogle tanker om opdragelse, 1693. Ibid. s. 30)

Erasmus’ masse formes udefra af forældre, skole og kirke, mens opdragelse for Locke er en internalisering af erfaringer og fornuft¹⁹² med henblik på selvbeherskelse. (Kayser Nielsen, 1993, s. 56) I stedet for vold bruges ”forholdsregler der appellerer til barnets æres- og skamfølelse” (Lindhardtzen og Thygesen, 1984, s. 30), og sigter på udvikling af forstand, dømmekraft og kropslige færdigheder. (Kayser Nielsen, 1993, s. 57) Opdragelse til selvbeherskelse kan også indebære vilkårlighed:

”For at øve dem i Selvfornægtelse siger man undertiden med venlig Alvorlighed til dem, naar de ere midt i deres Spise eller Leg, at de [...] maae afbryde, for at foretage sig noget andet. [...] Overhovedet øve man dem saaledes i

¹⁹⁰ som dels var tilbageholdende med vold, dels baserede undervisningen på klassiske, snarere end religiøse tekster.

¹⁹¹ På baggrund af opslag i dansk Wikipedia og **SDE**, hvor der bl.a. står at ”skolens særpræg blev mindre udtalt, da den i 1881 besluttede at optage latinklasser” (**SDE**, opslag *Efterslægtelskabets Skole*, sign. Vagn Skovgaard-Petersen) vurderer jeg at i hvert fald Efterslægtens ’særpræg’ fortsat eksisterer i 1880tallet.

¹⁹² Det er ikke i sig selv epokegørende at bygge på erfaring; det har man også gjort i middelalderen. Det nye er at tolkningen af erfaringerne ikke mere er ”underlagt troens dogmer”. (Kaspersen et al. (red.), 1989, s. 170)

Herredømme over sig selv, at ingen Slags [...] sandselig Nydelse bliver dem saa kiær, at de ikke [...] kunne undvære den". (Bech: Veiledning til at opdrage en sund, fornuftig, duelig og lykkelig Afkom, 1792. Schmidt, 1980, s. 18)

Det gælder om at undgå lidenskaber og begær og fremme pligt, tålmodighed og arbejdsomhed¹⁹³, men som det også er tilfældet når den religiøse opdragelse synes at slå fejl, bliver midlerne til at opnå det selvfornegetende, men helst også lykkelige afkom mere omfattende beskrevet med tiden.

Rousseau har mindre fokus på afkald og pligt, og hans naturlige eller negative opdragelse antages at føre til "sand motivation". (Lindhardtzen og Thygesen, 1984, s. 31) Rousseau isolerer Émile fra andre for at skabe ideelle forhold for drengens erfaringer. Han lægger også afstand til Locke:

"At man skulle snakke fornuftigt med børn, var Lockes store grundsætning. Den har også mange tilhængere i dag. Resultatet af metodens anvendelse synes mig dog ikke skikket til at skaffe den tiltro, og jeg for mit vedkommende kan ikke tænke mig mere ufornuftige væsener end de børn man således har snakket fornuft med. [...] Jeg hidsætter her et skema, der [...] indeholder alle de moralprædikener, som man holder og i det hele taget kan holde for børn.

Læreren: Det må du ikke.

Barnet: Hvorfor må jeg ikke det?

Læreren: Fordi det er forkert.

Barnet: Forkert! Hvad er det der er forkert?

Læreren: At gøre det jeg har forbudt.

Barnet: Hvad forkert er der i at gøre det der er forbudt?

Læreren: Du bliver straffet for ulydighed.

Barnet: Så gør jeg det bare, når ingen ser det.

Læreren: Vi skal nok holde øje med dig.

Barnet: Jeg skjuler mig bare.

Læreren: Du bliver forhørt.

Barnet: Så lyver jeg.

Læreren: Man må ikke lyve.

Barnet: Hvorfor må man ikke lyve?

Læreren: Fordi det er forkert. o.s.v."

(Jean-Jacques Rousseau: Af Émile eller om opdragelsen, 1762. Ibid. s. 37f)

Sekvensen karikerer en 'positiv' opdragelse (og illustrerer i øvrigt også at disciplinering fremmer ulydighed). Rousseaus ændrede holdning til det rationelle og fornuftsbetonede betyder at han konsekvenspædagogisk isolerer drengen der slår ruder i stykker i et rum uden vinduer, til han indser¹⁹⁴ at han må indgå en overenskomst om ikke at gøre det igen: "Jeg skulle tage meget fejl, om der på jorden skulle findes et eneste barn, - bortset fra de helt fordærvede - som efter denne prøve ville finde på med forsæt at knuse en rude." (Ibid. s. 38) Børn vil også lære at læse, når det er vigtigt: "Væk [ønsket om at lære] hos barnet, så kan du godt gemme dine læsetabeller og dine terninger [...] Jeg hader bøgerne; de lærer os kun at tale om det vi ikke kender". (Ibid. s. 39) Locke er nu heller ikke begejstret for bøger, og Grundtvigs vægt på mundtlighed kan være inspireret af dem begge.

Rousseau må dog dybest set betragtes som formynderisk¹⁹⁵, og hans tro på menneskelig myndighed rækker kun så vidt som den er i overensstemmelse hans forestillinger (Bredsdorff, 2003, s. 208):

"Man befri viljen i tiltro til at den kan tugtes. [...] den er så at sige født bøjelig og føjelig - ellers havde man afskaffet den igen eller blot kvalt den i fødslen." (Schmidt, 2008, s. 251)

Karsten Tuft ønsker at Émile ligesom 'Palle alene i verden' kan vågne af sit mareridt:

¹⁹³ Der er tale om en stoisk tankegang, der allerede er vigtig hos Erasmus af Rotterdam i 1500tallet, og som præger 1600tallets tænkning, også i Danmark. (SDE, opslag *stoicisme*, sign. Johnny Christensen og Carl Henrik Koch)

¹⁹⁴ Drengen indser det nu ikke selv, men det foreslås at han indgår en aftale. (Lindhardtzen og Thygesen, 1984, s. 38)

¹⁹⁵ I *Samfundspagten* er dette klarere, og her er målet det almennyttige og patriotiske menneske. Se dog nedenfor.

”Der er intet som helst naturligt ved de valg, Émile stilles overfor. [Han] ’er helt overladt til sin guvernør, som får ham til at tro at han skaber sig selv, mens alt i hans verden i virkeligheden er forudset, arrangeret, planlagt og programmeret. [...] Guvernøren bestemmer både hvem Émile skal giftes med (Sofie), hvor de skal bo, hvad de skal lave og til sidst - som en fortsættelse af mareridtet - overtager han opdragelsen af hans barn’.” (Karsten Tuft, 2003, parafraseret og citeret i Vestergaard, 2004, s. 52, jvf. Reinsholm og Skadkær Pedersen, 2001, s. 48)

Pietisten **A.H. Francke** (1663-1727) fokuserer i 1702 på indpodning af sand gudsfrygt gennem lærer og forældres ’gode eksempel’ og på indplantning af sandhedskærlighed, lydighed og flid. Man bør fortælle at løgn, ulydighed og dovenskab er syndigt, men også selv undgå den mindste nødløgn, og insistere på ”den ægte hjertets lydighed, [for] når man i mindre ting værner dem fra deres selv-klogskab, så koster det derefter så meget mindre møje at bøje deres vilje i vigtigere ting”. (Francke: Kort og enfoldig undervisning om hvorledes børnene skal ledes til sand gudsfrygt og kristelig klogskab, Fjord Jensen, 1982, s. 22f) Francke er påvirket af Comenius, men får aldrig færdiggjort den Comeniusudgave han starter på i 1700-tallets begyndelse. (Riis-Søndergaard, 2001b, s. 176)

J.B. Basedow (1724-1790) er mere praksisorienteret end Locke og Rousseau. Hans skole, Philantropinum, bliver model for andre skoler, og han skriver pædagogiske værker, der illustreres med billeder, der anskueliggør undervisningens (forud givne) pointer. (Fjord Jensen, 1982, s. 30f)

”Undervisning er i de dannede stænder ganske vist vigtig, men dog - i sammenligning med hjerterets dannelse til dyd [...] - kun den ringeste del af opdragelsen. De kundskaber, som en klog vil ønske ungdommen i dens første år, må stå i velovervejet forhold til formålet for den hele opdragelse. Ikke meget, men med lyst. Ikke meget, men i elementær orden, der skrider frem fra det lettere til det sværere og ikke efterlader huller og svagheder i grundlaget, som med tiden kan skade den hele bygning. Ikke meget, men lutter nyttig erkendelse, som ikke uden skade nogensinde kan glemmes!” (J.B. Basedow: *Metodebog for fædre og mødre*, 1770. Haue et al., 1986, s. 87)

Basedow er karakteriseret som ”en reklamebevidst handelsrejsende i reformpædagogik [...] Ligesom Locke og Rousseau ville han opdrage til et almennyttigt, patriotisk liv. [...] Under forudsætning af fornøden respekt var disciplinen dog mild. Korporlig tugtelse blev afløst af æresfølelse, præstationslyst og skamfølelse som disciplineringsmidler.” (Kayser Nielsen, 1993, s. 58)

Fjord Jensen, 1982 skelner mellem opdragelse til lydighed (Francke), opdragelse til dyd (Basedow) og ’naturen som opdrager’ (Rousseau). Det er Francke der tydeligst forlanger lydighed, der også forventes og forlanges af Rousseau og Basedow, men i andre former. De har også alle en dydsforestilling af religiøs (Francke), borgerlig (Basedow) og almenmenneskelig (Rousseau) karakter. ”Når han forlader mine hænder vil han [...] hverken være blevet øvrighedsperson, soldat eller præst, han vil fremfor alt være menneske”. (Cit. Thiedecke, 1989, s. 86) ”Jeg indrømmer at [Robinsons] levevis og stilling ikke er samfundsmenneskets, og at det sandsynligvis heller ikke bliver Émiles.” (Cit. Lindhardtzen og Thygesen, 1984, s. 39) Naturen findes hos Basedow i friseret og ’arkadisk’ form.

Det er ikke sært at Rousseau bruger Robinson Crusoe som inspiration til Émiles selvdannelse, selv om det ikke er naturen der lærer Robinson at holde rede på tiden eller at Gud har en mening med hans ophold på øen, men faderens formaninger der slår igennem (Defoe, 1719/1987, s. 104ff), ligesom guvernørens vilje i Émile. Gert Emborg understreger i et efterord, at ”Robinson er i principiel bevægelse, han lader sig ikke slå ned” (ibid. s. 329), men udvikler sig egentlig heller ikke.

Basedows og Rousseaus pædagogiske ideer afprøves i hvert fald af Efterslægtsskolen, Sorø Akademi, hvor Basedow er ansat 1753-61 (**SDE**, opslag *Basedow*) og af Johan Ludvig Reventlow, som omsætter det der ellers mest er rettet mod ’de dannede’, til undervisningen af almuebørn:

”Det antages for afgjort, at skolen skal være barnets, ungdommens fryd, at det hele skal være en kæde, det ene hjul skal gribe ind i det andet, naturens vej følges. Derfor må man først begynde med det, som ligger børnenes idékreds

nærmest og efterhånden lede dem fra begreber til navne, fra navne til ord, fra ord til bogstaver for at føre dem fra det fattelige og sanselige til det vanskelige og abstrakte, fra det simple til det mere sammensatte, alt med henblik på den stilling, enhver stand sandsynligvis vil sættes i, hvilket forudsætter, at der er en almindelig vej, alle følger i begyndelsen, men at der siden vælges den vej, som hurtigst og mest hensigtsmæssigt fører til det mål, enhver efterstræber.” (Uddrag af reglement for skolerne ved Brahetrolleborg af 17. dec. 1783. Haue et al., 1986, s. 89f)

Udgangspunktet er at ”den spæde alder har mere evne til et stort forråd af klare ideer end til tydelighed og fuldstændighed”. (Ibid. s. 90) At gøre børnene bekendt med naturen handler derfor mere om at anskueliggøre deres abstraktioner og ideer gennem samtale end om læsning, ”det de ser, trænger dybere ind end det de hører” (ibid. s. 91) - læsning er en auditiv proces, mens samtalen kan bygge på det man ser, f.eks. et billede eller et udstoppet dyr.

I Brahetrolleborgskolerne underviser man både piger og drenge (Haue et al., 1986, s. 98), Francke specificerer ikke børnenes køn, men Erasmus, Rousseau og Basedow taler eksplicit om drenge¹⁹⁶, og selv om almuens og adelens piger ofte uddannes, gælder det ikke altid i borgerskabet. Thomas Bredsdorff viser i *Den brogede oplysning* hvordan ”Nordens betydeligste oplysningstænker”, Holberg (Bredsdorff, 2003, s. 134f), undersøger logik og fornuft i det han opfatter som en kultur- og ikke naturbestemt kønsopdeling. Argumentet om kvinders fysiske svaghed vendes til et argument for at de skal have intellektuelle hverv, mens mænd tager sig af de fysiske (ibid., s. 138f), argumentet om at kvinder handikappes af fødsler modsiges af kulturer, hvor de arbejder dagen efter fødslen (ibid. s. 140f), og argumentet om at ’kvindens natur’ forhindrer hende i at blive ligestillet fører til

”det spørgsmål som gør Holberg til moderne progressive pædagogers forgænger og ligemand: Sæt man gav pigen en drengopdragelse [...] mon så ikke de nu eksisterende kvindelige egenskaber ville svinde ind? [...] Han fastslår ikke at sådan er det. [...] Han siger hele to gange, at man skulle undersøge sagen, og lade det komme an på en prøve, ”om ikke Vanen og Optugtelsen *confunderes* med Naturen”, altså om ikke vane og natur forveksles?” (Ibid. s. 142)

Erasmus-citatet ovenfor kunne således ændres til at ’kvinde fødes man ikke til at være, det dannes man til’. Bredsdorff mener dog at Holberg modarbejdede sagen ved at behandle den humoristisk i *Zille Hans-Dotters Gynaecologia eller Forsvars Skrift for Qvinde-Kiønnet* fra 1722¹⁹⁷, selv om han

”i den flotte finale på Zilles monolog formulerede de ord, der hvis de blev taget alvorligt, kunne stå som overskrift over hele den moderne progressive pædagogik:

”Jeg Sværdet ey af Skeeden tar,
Naar man kun tilstaar dette,
Hvis meere os betroet var
Vi kunde meer forrette.”

(Holberg: Samlede Skrifter 2, s. 530, cit. Bredsdorff, 2003, s. 144)

7.3.1.1. Undervisningsmetodik overordnet og i almueskolerne

Flere af 1700tallets teoretikere refererer til ’leg og lyst’-motivet. Den ofte citerede passage af Rousseau: ”Elsk barndommen, værn om dens leg, dens fryd, dens elskværdige naturlighed” (Thiedecke, 1989, s. 86, Fjord Jensen 1982, s.57, Lindhardtzen og Thygesen 1984, s. 30) får dog én til at overveje, hvem Émile skal lege med. **Immanuel Kant** (1724-1804) er optaget af såvel Rousseau som Basedow, men alligevel ikke videre begejstret for legen og lysten:

”Man taler altid så meget om, at alting skal præsenteres for børn på en måde, så de gør det af lyst. I mange tilfælde er dette ganske vist udmærket, men man bør også pålægge dem meget som pligt. [for] når det gælder skatter, embedshverv og meget andet, kan kun pligten, og ikke lysten lede os.” (Kant, 1803/2000, s. 74)

¹⁹⁶ Sidste bind af Émile handler dog om opdragelse af den pige han skal giftes med. Jeg ved ikke hvad det indebærer.

¹⁹⁷ Kan ses på <http://runeberg.org/zillehan/zillehan.html>

Kant synes at bevæge sig mellem Locke og Rousseau, og selv om Émiles kropslighed angiveligt er en åbenbaring for ham (Vagn Lyhne i Kant 1803/2000, s. 13), skal den ikke give anledning til en tøjlesløs frihed, men snarere til en ny form for tvang, der ud over pligten understreger betydningen af at friheden må nydes under hensyn til andres frihed. Optragelsens problem bliver at

”forene underkastelsen under lovens tvang med evnen til at betjene sig af sin frihed. For tvang er nødvendig! Hvordan kultiverer jeg friheden, hvor der er tvang? Jeg skal vænne min elev til at tåle en tvang og skal samtidig selv vejlede ham i at bruge sin frihed godt. [...] Han må tidligt føle samfundets uundgåelige modstand og erfare vanskelighederne ved at forsørge sig selv, undvære og erhverve for at være uafhængig.” (Ibid. s. 38)

Rousseaus forestilling om undervisning kan derimod sammenfattes i udsagnet: ”Den forhåndenværende interesse! se, det er den store drivkraft, den eneste, som fører sikkert og langt frem.” (Lindhardsen og Thygesen, 1984, s. 39) For Émile skabes denne interesse ved f.eks. at sende ham breve, som han må få nogen til at læse for sig - hvis de da har tid - eller prøve at læse selv.

I J.L. Reventlows skolereglement fra 1783 er betegnelsen ”det nærværende” (Haue et al., 1986, s. 90), når nutidshistorie prioriteres før fortidshistorie, fædrelandet før den store verden, når fortælling og samtale prioriteres over læsning, og religiøse følelser er vigtigere end teologi. (Ibid. s. 91) Der står også at undervisningen skal veksle mellem forstands- og hukommelsesøvelser, mekaniske og legemlige øvelser, og der henvises til den sokratiske metode. Braad et al. mener at ”klasseundervisning var Reventlows nye pædagogiske idé. Her holdt læreren samtlige børns opmærksomhed fangen ved sine spørgsmål, idet han kunne lade spørgsmålene løbe rundt mellem børnene, så de aldrig vidste sig sikker for hans opmærksomhed.” (Braad et al., 2005, s. 29) Brahetrolleborgskolernes metodik har også tråde til Comenius’ *Didactica Magna* fra 1632, der understreger at ”undervisningens indhold skal tilpasses elevernes alder og modenhed [og] gå fra det almene til det specielle, fra det lette til det svære, fra det kendte til det ubekendte.” (Riis-Søndergaard, 2001a, s. 36)

I 1700tallets lovgivning ændres forholdet mellem udenadslære og forståelse. I 1721 skal læreren

”lære Børnene Luthers liden Catechismum, hvilken de bør lære Ord for Ord uden ad, siden den i Stiftet brugelige Forklaring, hvilken ej saaledes læres uden ad, at de binde sig til Ordene, men han bør tit forandre Spørgsmaalene, saa at de kan gjøre Rede for Meningen og ej læse Ordene op, uden at forstaae dem”. (**Rytterinstruks 1721**, pkt. 10)

Men i 1739 er tingene vendt om:

”Han skal med ald Fliid lære Børnene Doctor Luthers liden Catechismum, saa at de først retteligen forstaaer et hvert Stykkes Meening, og siden lærer den Ord for Ord uden ad; og derpaa bør han lære dem den almindelige Catechismi Forklaring. Hvilken han ey skal venne dem til at lære saaledes uden ad, at de binde sig til Ordene, men han bør tit og ofte forandre Spørgsmaalene til dem; saasom det er bedre, at de kunde gjøre Forrede [rede] for Meeningen, end at de kunde læse Ordene op, uden at forstaae dem.” (**Instruks 1739**, pkt. 10)

I lovgivningen forventes det også at lærerne er de gode eksempler, som Francke lægger vægt på, og som også bliver væsentlige i læreruddannelsen:

”I 1804 var seminariet nødt til at revidere målsætningen for undervisningen. Den reviderede plan giver indirekte udtryk for at seminaristerne ikke altid havde forstået, at de skulle gå ud i landbosamfundet som et dydsmønster for både børn og voksne. [...] Derfor [...] skulle læreren] se det som en pligt som leder af ungdommen på kundskabens bane, at forgå dem med et godt eksempel på flid [...] Han skulle også være et godt moralsk eksempel - ”thi ingen kan give en anden det, han ikke selv har.”” (Blågård seminariums reviderede målsætning. Cit. Braad et al., 2005, s. 78)

Instrukserne 1721 og 1739 pålægger læreren at ”gøre Forskiæl imellem Børnenes Nemme, med hvilket én kand være bedre begavet end den anden, og derfor i kortere Tid fatte det, som en anden maae have langt længere Tid at lære” (**Instruks 1739**, pkt. 21) - et oplæg til differentiering der understreger at læring ikke alene er et spørgsmål om flid; og et af mange små tegn på at de der skriver forordningerne om undervisning har været opmærksom på pædagogisk-didaktiske spørgsmål.

Den konkrete undervisning er dog fortsat præget af katekisation med udenadlærte svar på faste og entydige spørgsmål, både når børn og lærere skal overhøres:

”Hvilke er de fornemste pligter, som, en skoleholder har at tage i agt, der ønsker at gøre sit embede til velsignelse? At han [...] udbeder sig Guds ånds kraft og styrke til at udbrede Guds ære i at plante ej alene lærdommen i de unge, men og daglig forestille dem skikkelig og gudfrygtig øvelse mod Gud og deres medkristne og næste. [...] Hvad forstås ved menneskenes frie vilje? Når de ikke holder sig Guds lov [...] efterrettelig, men [...] drages og føres ved deres egen hjertes onde tilbøjelighed.” (Spørgsmål-svar til overhøring af skoleholderkandidater i Egebjerg, 1758. Haue et al., 1986, s. 97)

Fra 1777 findes en vejledning i katekisation, der præciserer hvad der skal læres udenad og hvad der ikke egner sig, og understreger nødvendigheden af også at forklare børnene betydningen af det de skal lære. Først skal børnene læse det der skal læres højt, for det er lettere at lære udenad når

”de lærer indholdet lidt at kende gennem oplæsningen. Derpå gennemgår skolemesteren det med dem ved at stille spørgsmål. Han opdeler det i de sætninger, det indeholder - det kalder man at dele i stykker (anatomere). Han lader børnene have bøgerne foran sig, så de kan svare på spørgsmålene ud fra dem. [...]”

Sp. *Hvem har elsket?*

Sv. Gud.

Sp. *Hvad har Gud gjort?*

Sv. Han har elsket.

Sp. *Hvem har han elsket?*

Sv. Verden.

Sp. *Hvorledes har han elsket verden?*

Sv. Således, d.v.s. så meget

Sp. *Hvad har han da af stor kærlighed givet dem?*

Sv. Sin enbårne søn

[...]

I dette bibelsted behøver følgende ord forklaring: *Verden, Guds enbårne søn* [...] F.eks. [...]

Sp. *Hvem er Guds enbårne søn?*

Sv. Jesus Christus.

Sp. *Hvorfor hedder han Guds enbårne søn? - Har Gud flere sønner? - Er I ikke også Guds børn, hans sønner og døtre? - Men er i samme slags sønner som Jesus Kristus? -*

Sp. *Hvad er han for en søn?*

Sv. Guds væsentlige søn.

Sp. *Har da Gud flere væsentlige sønner?*

Sv. Nej.

Sp. *Er det da ikke derfor han kaldes Guds enbårne søn? o.s.v.”*

(”Anviisning for Skolemesterne” (1777). Fjord Jensen, 1982, s. 25f)

Man søger at etablere forståelse som baggrund for den egentlige udenadslære - med endnu en katekisation. Metoden benyttes også i biskop Nicolai Balles (1744-1816) lærebog fra 1791, som har 759 spørgsmål og svar (Oxenvad og Thejsen, 2011) og er anvendt i almueskoler og på seminarier.

Satsningen på ”æresfølelse, præstationslyst og skamfølelse som disciplineringsmidler” (Kayser Nielsen, 1993, s. 58) kan illustreres af to breve fra far til søn fra hhv. 1792 og 1838:

”Din Mundering, siger man, klæder dig vel. Derfor bør du takke din Lieutenant, som bestilte den [...]; Dine Forældre, som betalte den; Skræderen og Sværdfægerne og Spindekonen og Væveren [...] have hver givet deres Deel til denne Mundering [...] Du haver altsaa Intet at være stolt af. [...] Du er en smuk Kadet, siger man. [...] Men pas pa det at Du ikke skal hovmode Dig [...] Din Sundhed og Dit gode Udseende kan Du og miste enten ved Liderlighed eller ved utidig Tvekamp. [...] Du er flittig. - Kan vel være. Du er en god Dreng. Got. Det er behageligt at have med saadanne Børn at bestille. Herligt. - Men alt dette troer jeg ikke saa ligefrem, førend jeg ser Virkningen deraf.” (Brev 1792 fra provst H.C. Glahn til sønnen Marcus, 13 år og på kadetskole. Faye Jacobsen og Løkke, 1986, s. 114)

”[M]ed en inderlig Bedrøvelse læste ieg et Brev [...] om, at Lieutenant Hoffmeyer havde klaget over Din Flid og Opførsel; du viser hverken Opmærksomhed eller Agtpaagivenhed. Du forstyrrer Dine Kammerater, slaar Inventaristestykkerne itu, og opfører Dig slet. Du kjender mig August og veed hvor glad det gjør mig, naar Du er som Du bør

være og du kan følgelig nok vide hvor meget Du har bedrøvet mig ved Din Mangel på Flid, og Dit øvrige Forhold. Du er jo nu igjen af 6 Elever den 5te. Du maatte skamme Dig August, saaledes at sidde saa langt nede i Classen [...] Fortryder Du Din Adfærd, har Du virkelig i Sinde at glæde Din Fader, saa vær flittig, vær venlig, vær høflig [...] Kun paa den Maade kan Du vise mig, at det ej er Dig ligegyldigt, om du gjør Din Fader Glæde eller Sorg." (Brev 1838 fra skovrider Wilhelm Paulsen til sønnen August, der uddanner sig ved militæret i København. Ibid. s. 115)

I det første brev skal Marcus' stolthed og selvfølelse nedbrydes for noget han ikke har gjort, og heller ikke skal understå sig i så meget som at tænke på. Han må underkaste sig og skjule det som faderen ikke skal vide. Wilhelm Paulsen appellerer derimod til Augusts æres- og skamfølelse over dovenskab og dårlig opførsel - far er ikke vred, far er skuffet. August svarer efter tre uger:

"Det sidste Brev, som jeg erholdt af Dig, kjære Fader, bedrøvede mig virkelig saaledes, at Taarerne af Anger over min Opførsel trillede ned over mine Kinder, og jeg læste det med det faste Forsæt, at ville forbedre mig for Fremtiden, hvilket, jeg ogsaa troer at have gjort, og jeg troer, at naar Captain Tobiesen nu skulde berette Dig noget om mig, han kunde [ikke] sige andet, end at han var tilfreds med mig, thi han sagde mig i Løverdags, da jeg viste ham min Characterbog, at han var meget tilfreds med mine Characterer - jeg er nemlig Nr. 2 nu". (Ibid. s. 116)

August er 14 år, det ser ud til at være et gentagelsestilfælde, og hans adfærdsændring er næppe permanent. Når æres- og skamfølelse skal erstatte skolens vold må truslen om kærlighedstilbagetrækning erstattes af skammekrog, eftersidning og andre udelukkelse fra fællesskabet der dog forudsætter at det findes. Ifølge Kant er fællesskabet dog snarere modarbejdet i 1700tallets skoler:

"Et tredje træk i et barns karakter bør være at det er *socialt*. Det bør slutte venskab med andre og ikke altid holde sig for sig selv. Nogle lærere er ganske vist imod dette i skolerne, men dette er ganske urimeligt. [...] Lærere bør ikke foretrække noget barn for dets talenter, men kun for dets karakter, for ellers opstår der en misundelse, som er til hinder for at slutte venskaber." (Kant, 1803/2000, s. 77)

Kant taler ikke om Danmark, men den mentalitet som Augusts lærer og fader søger at opelske vil nok heller ikke befordre venskaber mellem de børn som først og fremmest konkurrerer med hinanden. Da August tilkæmper sig 2.pladsen, må en anden jo være blevet nr. 5.

Den nye opdragelse ses også i børnelitteraturen. Adresse-Avisen for Børn udkom 1779-1792 med fiktive nyheder, bekendtgørelser og annoncer; typisk med en moralsk pointe: En pige hjælper en blind over gaden og gadedrengen gør nar, men falder og brækker "sin Haand af Led"; en anden kommer nåle i munden trods moderens formaning og dør, da hun sluger en af dem; to værelser annonceres til leje fordi drengene der boede på dem har leget med ild, og er forvist til et kammer uden varme og lys. (Lindhardtzen og Thygesen, 1984, s. 34ff) Historierne viser med rousseausk konsekvens hvad der sker når man er ulydig. *Den danske Skolemester* fra 1766 er ikke så firkantet - her en samtale mellem Msr. Omsorg og eleverne Frantz Hurtig og Gotlieb Grundig. Omsorg og Hurtig har her et stykke tid talt om betydningen af forældrenes stand for ens lykke:

Msr. Omsorg: Skulde man da og agte saadan en Person, som fra Ringe Fødsel svinger sig høyt i Veyret?

Fr. Hurtig: Ja; han er dobbelt Ære værd, som uden Hielp af Slegt og Venner, alene ved Dyd og Videnskaber kommer til en større Værdighed end hans Forfædre.

Msr. Omsorg: Hvad nytte kan da et Barn have af en fornem Fødsel?

Fr. Hurtig: Stor Nytte; thi det er ham lettere at gjøre sin Lykke, end et Venneløst Barn.

Msr. Omsorg: Hvorfor det?

Fr. Hurtig: Den Rige har alle Midler i Hænder, som han behøver til sin Velfærds Forfremmelse, saasom Venner, Undervisning, og Fornuftig Advarsel [rådgivning], hvilket feyler den Fattige og Ringe.

Msr. Omsorg: Er det da ikke saa let for den Fattige at blive noget stort? Svar mig paa det, lille Grundig.

Gotl. Grundig: Naar Gud vilde gjøre det uden jordiske Midler, var det vel let; men som Gud sielden gjør det, har den Fattige flere Vanskeligheder at gaee igiennem, end den Rige. (Cit. ibid. s. 33)

Den rousseauske opdragelse kan konkretiseres med historien om Frederik VI's barndom, her fra en anmeldelse af Jens Engbergs bog om Frederik VI: *Den standhaftige tinsoldat*, 2009:

”Engbergs fremstilling af Frederiks barndom [...] tegner et billede af en stakkel. ”I en alder af næsten 4 år havde han dårligt nok lært at tale”, skriver Engberg. N.D. Riegels, der blev kammerpage hos Frederik, skriver lige ud, at man begik ”grusomhed mod et svagt, uskyldigt, spædt barn.” Kolde bade, bare tæer i sneen, tynd påklædning i vinterkulden” - alt sammen et resultat af Struensees totale falden på halen for de opdragelsesmetoder, Rousseau beskriver i bogen ”Emile eller om opdragelse” [fra] 1762. Jens Engberg påpeger, at Struensees opdragelsesmetoder fysisk kan have hjulpet Frederik, men konstaterer i samme moment, at han må have taget psykisk alvorlig og uheldbreddelig skade.” (Erik Ingemann Sørensen om Engberg: *Den standhaftige tinsoldat. En biografi om Frederik 6*, 2009)¹⁹⁸

7.3.1.2. Undervisningsmetodik latinskolen: forordningen 1775

Beskrivelsen af 1700tallets latinskoleforordninger fokuserer på skolenedlæggelser 1739 (Feldbæk, 1982, s. 237. Haue et al., 1986, s. 110. Thomsen et al., 1998, s. 31. Haue, 2004, s. 13), optagelsesprøven 1756 (Kyrre og Langkilde, 1926, s. 14) og indførelsen af dansk i 1739 og 1775. (Holmgaard, 1999, s. 48. Damsgaard Pedersen, 1995, s. 45. Haue, 2004 s. 15) Johnsson ser dog et ”fremskridt i bestemmelserne om metoder” (Johnsson, 1973, s. 111), Koch bemærker en advarsel ”mod uforstandig udenadslæsning” (Koch, 1886 s. 137), og Damsgaard Pedersen ser 1739-forordningen som konservativ, trods forsøg på at begrænse udenadslære. (Damsgaard Pedersen, 1995, s. 45)

En gennemarbejdnig af 1775-forordningen viser at den indeholder mere undervisningsmetodik, end man kunne forvente på denne baggrund. Forordningen demonstrerer Høegh-Guldbergs undervisningserfaring og hans pædagogiske tanker, der knytter an til reformpædagogikken. I det følgende bliver forordningens undervisningsafsnit gennemgået, men man kan starte med at slå fast at **Latin 1775** fylder 35 sider i udskrift, hvoraf 7 sider vedrører rektors og læreres forhold, 5 sider bruges på kirkegang, eksamen og disciplin og 11 på administration af stipendier, protokoller og økonomi. Den faglige og didaktiske gennemgang af undervisningen fylder 12 sider og falder i tre dele: en redegørelse for de bøger og tekster der skal arbejdes med, en angivelse af hvordan arbejdet er fordelt mellem lektierne, og en beskrivelse af den ’læremåde’, der skal anvendes.

Man er formentlig allerede vendt tilbage til at læse klassiske latintekster i 1739. Det skal man fortsat, og i græsk og hebræisk skal der læse i det nye og det gamle testamente. Reformen har humanistiske, oplysningsprægede og nationalistiske træk. Flere fagområder får nye dansksprogede kompendier og lærebøger: Høegh-Guldbergs verdenshistorie, hans teologiske kompendium og lærebog og Otto Mallings (1747-1829) *Store og gode Handlinger af Danske, Norske og Holstenere*, der udkom i 1777 på Høegh-Guldbergs initiativ. Høegh-Guldberg følger her traditionen fra Resen, der skrev kompendier til ’sin’ reform i 1604 og fra brugen af Melanchthons bøger i kirkeordinansen. Der skal også læses dansk litteratur fra De smukke Videnskabers Selskabs Skrifter. (**Latin 1775**, pkt. 19E)

I læreplanerne for de enkelte lektier lægges der vægt på opøvelse af et dansk skriftsprog der er smukt skrevet samt ortografisk og syntaktisk korrekt, men altså tæt på latin (s. 168). Målet er at kunne ”skrive sirlig saavel Dansk som Latin”. (Ibid. pkt. 21) De første to lektier hænger sammen og skal foruden dansk læsning, skrivning og regning også arbejde med latinsk grammatik og gloser og med Høegh-Guldbergs teologiske kompendium, der det andet år ”bringes til Ende”. (Ibid.) Skriftligt arbejde skal de første fire år mest være på dansk, og det fjerde år skal eleverne arbejde med ”Danske Stykker fulde af sædvanlige orthographiske Feil og den platte Stiil, som [de] maae rette og give bedre Fald og Liv.” (Ibid.) Historiebogen bruges de første år som læsebog, men i fjerde lektie ”giør

¹⁹⁸ Rousseaus opdragelsesmetoder har næppe været populære i et dansk hof, der gik ind for et ceremonielt liv med parykker, positurer og kunstfærdighed i påklædning og opførsel. Riegels vurdering må derfor tages med et gran salt. Anmeldelsen findes på http://www.historie-online.dk/nyt/bogfeature/politiken_standhaftigetinsoldat.htm

[Disciplen] Rede for Historien til Karl den Store”, i femte lektie ”bringes det til Reformationen”, ”Historien endes” i sjette lektie, og syvende lektie er helliget ”Historia patriæ”. (Ibid.)

Der skal fortsat gentages: Latinsk grammatik, syntaks og ordforråd skal læres de første år, og derefter repeteres. De teologiske, geografiske og naturvidenskabelige kompendier læses over to eller tre år, og repeteres derefter hvert år, i teologi ved at gå fra kompendiet til Høegh-Guldbergs *naturlige og aabenbarede Teologi* i sjette og syvende lektie. Græsk og hebræisk grammatik gentages ikke, og klassiske og religiøse tekster læses løbende, ofte fordelt over flere år, til de ”udlæses”, ”fuldendes” eller ”bringes til Ende”. (Ibid.) Det er grammatikken der skal læres udenad og repeteres, mens teksterne primært fungerer som øvelser i grammatisk analyse. Skriftlig fremstilling opfattes også som øvelse, og ”Arithmetiqven og de Danske Øvelser [øvelser i at læse på dansk] fortsættes ved at læse i Gellerts oversatte Fabler og Breve, samt Guldbergs Verdenshistorie” (ibid.), og der er supplerende læsning til ”de muntreste og beste Hoveder”. Onsdagen er nu inddraget til undervisning, så der undervises fem dage ugentlig og lørdag bruges til repetition. (ibid. pkt. 23+24)

Lærerne skal ”gjøre alting det letteste og fatteligste, mueligt er” (ibid. pkt. 24), og læremåden indebærer at alt forklares, og ”naar det nu er lært, maae der nøie prøves, om de ogsaa have fattet Forklaringen, og kan gjøre Rede for de Tings Forstand, som de lære.” (Ibid.) Forklaringer skal være nøjagtige og rigtige så ”Børnene vænnes til at forklare sig tydeligen, bestemt og net”. (Ibid. pkt. 25) I teologi, geografi og historie er der vægt på ”Videnskabens almindelige Begreber” og på ”Sandhedernes naturlige og deilige Sammenhæng.” (Ibid. pkt. 26+27) Det anbefales at historie læses synkront og kronologisk, og at ”Aarsagerne til Rigernes Flor og Fald, [...] Religionens og Videnskabelighedens Skiebne, Virkningen af Dyder og Laster [...] forklares og indskierpes”. (Ibid. pkt. 29)

Vægten på forklaringer og bestræbelsen på at lette elevernes læring og sikre deres forståelse signalerer humanisme og oplysning. Men ikke i kerneområderne: ”I Theologien holdes til færdigen at lære uden ad Ord for Ord alle Definitioner og Beviser” (ibid. pkt. 31), og i latin skal grammatik og syntaks læres udenad og gentages, så eleverne kan ”nøje applicere dem, da det altid staaer fast, at uden dette blive de ikke faste, og hindres siden i deres Løb.” (Ibid. pkt. 33) Det der ikke skal læres udenad kræver at eleverne ”med egne Ord nøie følger de Begreber og den Orden, som findes i Lærebøgerne; ingen Skødesløshed eller Forvirring maae taales.” (Ibid. pkt. 31)

Latin fylder lige så meget som de øvrige fagområder. Grammatisk analyse skal nu suppleres af en sammenhængende oversættelse - igen tæt på latinsk syntaks. Eleverne skal også vænnes til at tale latin (ibid. pkt. 34) og deklamere med ”en tydelig, net og naturlig udtale, paa det den uangeneme Skole-Tone, den ubehagelige Monotonie og alt affecteret kan tabes.” (Ibid. pkt. 40) Ældre elever skal forberede hjemme ”hvad i Skolen skal tydes, [...] men lærerne maae med Godhed lette Arbejdet, og vogte sig for at gøre det pinefuldt og kiedsommeligt [og] vise de Unge den Orden, den Netted, den Fyndighed, det stærke, det smukke, som deri findes”. (Ibid. pkt. 34) Det skriftlige arbejde foreslås udvidet med genfortælling, variation over kendt tekst og oversættelse til dansk, også af latinske vers. (Ibid. pkt. 38) De sidste skoleår skal der arbejdes med at identificere gode og slette stilistiske træk ”da det ikke vil feile, at jo nogen Anviisning og gode Mønstre skal nok danne Smagen, og lade de gode Hoveder følge deres naturlige Kald.” (Ibid. pkt. 39) Særlige stilebøger skal i forseglet og urettet stand medbringes ved optagelsesprøven til universitetet, og de almindelige stilebøger indsendes så ”Biskoppen deraf kan erfare saavel Lærernes Flid, som Disciplenes Fremgang”. (Ibid.)

I kerneområderne handler det fortsat om at enkeltelever skal overhøres. I andre fagområder kan flere elever måske være inddraget i at ’efterprøve forståelsen’ af det læste.

7.3.2. Undervisnings praksis

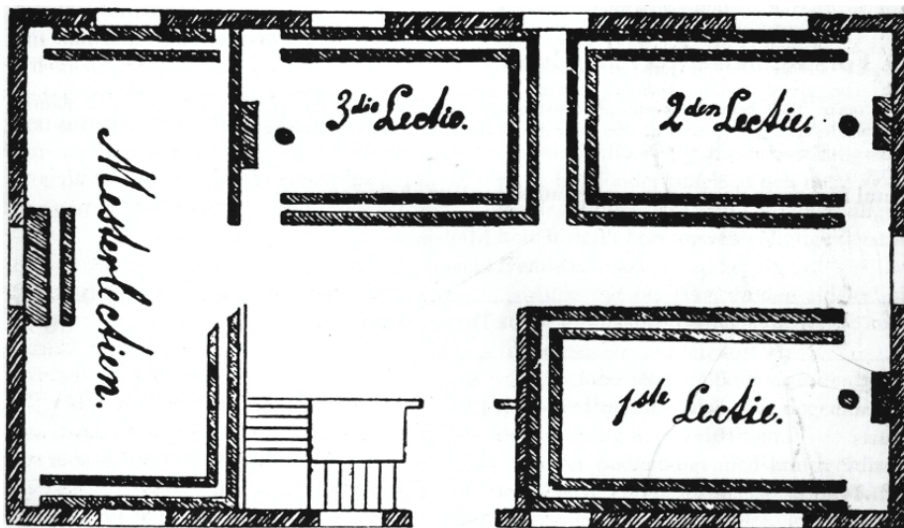
At forstå undervisnings praksis er stadig vanskeligt i 1700tallet. Spor af pædagogisk-didaktiske strømninger findes på skoler, der er oprettet for at afprøve teorier eller hos lærere, der fokuserer på pædagogik. Derudover er etableringen af skolebygninger på landet prioriteret højt, mens de økonomiske ambitioner er begrænset til at lærerne ikke skal 'gøre deres arbejde sukkende'. Enkelte lærere har været berømmelige, som det hedder i lignende over Peder Nielsen Skaarup fra Tillerup (Skårup, 2002, s. 12); andre har været i underskud og optaget af overlevelse, ikke af undervisningsmetoder.

Latinskolens undervisningspraksis er mere præget af kontinuitet end forudsat i lovgivningen. I 1604 (Scocozza, 1989), i 1656 (Karsdal, 1995), i 1739 (Damsgaard Pedersen, 1995), i 1775 (**Latin 1775**) og i 1809 (Majgaard, 2010) er alle eller nogle af fagene aritmetik, geometri, astronomi, hebræisk og græsk indført, men tydeligvis ikke altid praktiseret. Rektor i Horsens betragter også nogle af 1809-reformens nye fag som både uigennemførlige og skadelige. (Ibid., afsnit 1805-1857)

Undervisnings praksis omfatter også vold. Fattigforordningens advarsel om at degnen ikke må bruge vold 'efter sine Passioner' gentages ikke direkte, men det ser fortsat ud til at være nødvendigt med statslige bestræbelser på at mindske volden.

7.3.2.1. Latinskolernes undervisningspraksis

Kolding lærde skole 1732. (Haue et al., 1986, s. 100)



Grundplan over bygningen fra 1732. Der er tale om en slags åben-plan: Rektor opholder sig i mesterlektionen. Mellem mesterlektionen og de øvrige rum var der en skillevej, der som øverste halvdel bestod af et gitter, hvorigennem rektor kunne overskue hele skolen. Linierne der omgiver de 3 lektioner markerer ikke vægge, men bænke og borde der hvilede på pæle nedrammet i jorden. Gulvet var belagt med mursten. Efter: Indbydelsesskrift til Afgang- og Aarsproven 1942 i Kolding Højere Almenskole.

En indkredsning af latinskolens undervisningspraksis kan starte med ovenstående billede af den nye latinske i Kolding fra 1732. Selv om antallet af lektier har varieret er den formentlig repræsentativ¹⁹⁹, og den har afløst en skole fra 1542 (ibid.), der kan have mindet om Olaus Magnus-billedet (s.113). Bænke og borde står i hestesko, og eleverne har siddet med ansigtet mod midten, hvor den der skal overhøres kan stå frit på gulvet. 1. lektie og mesterlektien er størst fordi de typisk har flest elever. Mesterlektiens borde og bænke er i to grupper, så der kan foregå flere ting samtidigt.

Der kan også tages udgangspunkt i nogle testimonier fra Ålborg Katedralskole 1709-1722 og 1755-57. Et testimonium er et vidnesbyrd, der på baggrund af lærernes vurderinger forfattes af rektor ved elevens dimission til universitetet eller hans overflytning til en anden skole. Fra o. 1756²⁰⁰ er der bevaret årlige testimonier i en protokol, som også registrerer elevens alder og forældre, hvornår og af hvem han er sat i skole, hvem der er ansvarlig for ham, flytning til næste lektie og stipendier han har fået. (*Testimonium for Lars Wendelboe Hersom 1755-57*)

Testimonierne fra 1709-1722 er oprindelig på latin, mens testimoniet fra 1750erne er skrevet på dansk. Formuleringerne i 1709-1722 er næppe henvendt til eleverne, og enkelte er rene ordspil: Jens Urt ”blomstrer også om vinteren” og Lars Rose ”mangler ikke torne”. De fleste er dog ubarmhjertige og sarkastiske vurderinger af drengenes evner og flid:

”Han indehaver den sidste plads, når han er til stede. - Kødet savnes aldrig, ånden ofte”; ”I deres gamle uvidenheds skarn ligger de elendigt og modbydeligt. - Det eneste de bestiller er at sidde på skolens bænke”; eller en anelse mere positivt: ”Med Gud og tiden kan man vente sig en lille smule. - Har meget af alder, men lidt af forstand”; ”Kunne i henseende til sine skønne sindets goder have været af god, ja stor forhåbning, men ligner en desperat patient, der er bragt i stor uorden ved sine onde væsker.” Den mest informative er måske: ”Hvis ansigtet er sindets dør og spejl, synes denne dreng at være temmelig dum; men så vidt jeg har gennemskuet hans evner, er der håb; han er nemlig god til at synge og ferm til at remse op.” (Uddrag af latinske testimonier fra Ålborg 1709-1722. Haue et al, 1986, s. 108)

Det er vigtigt at kunne synge og recitere udenad, og det ser ud til at kunne hjælpe selv en mindre begavelse gennem studierne - for studier er det ord der bruges, hvis ellers oversættelsen er korrekt:

”Aldrig ledig, altid i virksomhed har han vist [...] så stor iver efter at gå frem, at han [...] har benyttet sin fritid med iver til fremskridt i studierne”; ”Han hænger fast ved studierne med fattigdommen som vejleder.” (Ibid.)

Eleverne studerer med henblik på at blive overhørt og vise læreren hvad de kan og har lært. Nogle elever betegnes som passive og åndsfraværende, og det fremgår at både forstand, ’sindets goder’ og flid kan bidrage til deres lærdom, men at de hver for sig ikke er tilstrækkelige.

Testimoniet fra 1750erne omhandler Laurids Vendelboe Hersom, som først har gået i Viborg latinske skole, hvorfra han har medbragt følgende testimonium fra rektor Peter Arff:

”Laurids Vendelboe, Degnens Søn i Hersom, haver i nogle Aar frequenteret Viborg Skole, og sad i de 2de fulde Aar i Tredje Lectie. Men, som det falder Ham vandskeligt at [subsistere], og hand haver dend Alder, at Hand fornødentlig maa absentere sig, om Hand til staar sig til nogen anden nyttig Ting at lære; saa haver jeg, paa hans Faders Begjæring ikke [kundet mangle] at meddele Hans slette Levevis fra Skolen, recommenderende Ham til aller førstkomende, og muligen om [...] Hands Sjøalesørger ved Viborg Domkirkes Menighed, at Hand herpaa [...] Ham sit Skudsmaal.”²⁰¹ (*Testimonium for Lars Wendelboe Hersom 1755-57*, s. 14 og 15)

Laurids går 3 år i Ålborg, og får hvert år et kort testimonium:

¹⁹⁹ I København er 5. og 6. lektie dog også aflukket med tralværk (tremmer). (Jonge 1783/1945/2001, s. 249)

²⁰⁰ Protokollen er skrevet i 1758, men dækker også de foregående år. I Århus er skoleprotokollen påbegyndt i 1756. (Damsgaard Pedersen, 1995, s. 46) Protokol indføres i landsbyskolen i 1739.

²⁰¹ Min mand og jeg har ’oversat’ fra gotisk håndskrift, som kan være særdeles vanskelig at læse, så der må tages forbehold for fejl. De skarpe parenteser markerer det vi ikke har kunnet læse eller er usikre på.

”1755 i 2. lektie: Har i dend korte Tiid Hand her har freqventeret Skolen, ikkun viist maadelig Prover paa Flittighed, og jævnt forsømmelig med Skolen. S. Lund.

1756 i 4. lektie: Naar egen Indbildning om Dygtighed sættes tilsist, kand Hand blive en god Discipel. E. Fogtman.

1757 i 4. lektie: Har et maadeligt got Hoved, og stræber at komme frem. E. Fogtman” (Ibid. s. 16)

Tonen er en anden end i århundredets start. Laurids har i Viborg hverken udvist flid eller god opførelse, og rektor i Viborg mener at det er på tide han finder sig en læreplads. Alligevel optages han i Ålborg, er det første år fortsat doven og forsømmelig, men ser ud til at rette sig i fjerde lektie, måske fordi han får en lærer, der har blik for hans svagheder og styrker. Han har fået lang snor, og en Googlesøgning viser at Laurids Hersom ender som degn på Sjælland²⁰².

Hvor vi her er lidt inde på livet af den enkelte elev, kan man omkring 1775-forordningen mest få et indirekte blik på undervisningens praksis. Eksempelvis når konrektor Jens Stougaard fra Århus i en artikel i tidsskriftet *Minerva* fra 1795 besværer sig over den fortsatte udenadslære i historie:

”Ingen Videnskab er i Skolerne bleven saa usselt behandlet, som den historiske. Den var hidintil blot Udenadslæren, og saa længe Akademiet (Universitetet) især udmærkede de færdige Opremsere, var dette vel en naturlig Følge. Denne trænger da høilig til en Forbedring. Det synes at ligge i Tingenes Natur at Fædrelandets Historie burde være den første, og siden den almindelige Historie, baade gamle og nye.” (Cit. Damsgaard Pedersen, 1995, s. 57),

Intentionen om at elever skal ’gøre Rede for de Tings Forstand, som de lære’ i historie, geografi, teologi og naturvidenskab, er ikke trængt igennem, selv om man ved optagelsen på universitetet skal ’gøre Rede for [alle] de her foran foresatte Maal.’ (Latin 1775, pkt. 86) Man søger at sikre sig at forordningen overholdes ved at universitetet skal give ”Underretning om, hvilke Rectores og Skole-Lærere der nøiest iagttage og efterleve denne Anordning og [...] udvise den største Flid”. (Ibid.) I 1780 har skolerne i Randers og Århus ”leveret de beste Disciple, hvorfor sammes Lærere kand ansees at have gjort sig Allerhøistsammes [kongens] Naade og Velbehag værdige, som de der blant andet ved en grundig Læremaade have udmærket sig.” (Damsgaard Pedersen, 1995, s. 53)

Tauber er rektor i Horsens fra 1773, i Odense fra 1781 og i Roskilde 1787-1808, og hans undervisning går endnu videre og handler bl.a. om at ”udvikle eleverne ved hjælp af samtalen over tekster-nes indhold”. (Majgaard, 2010, før 1800) Han ”lagde vægt på at skabe et tillidsfuldt forhold mellem lærere og disciple og lod undervisningen være præget af munterhed og arbejdsglæde” (DbL, opslag *Johan Henrik Tauber*), og han blev angiveligt mødt med jubel, da han ved tiltrædelsen i Horsens afviste at bruge ”det store ris, som duksen pligtskyldig lagde på katederet”. (Da. Wikipedia, opslag *Johan Henrik Tauber*) Det er ikke klart hvor meget hans pædagogiske praksis har spredt sig.

Det har været vigtigt at leve op til det upræcise krav om at lette elevernes arbejde og undgå at det bliver pinefuldt og kedsommeligt, for kan man tiltrække velhaverbørn, hvis lærerne fortsætter med de metoder, de har brugt på almuebørn? Forbudet mod at optage almuebørn der ikke beviseligt er begavede og velopdragne højner ikke i sig selv standarden, og selv om ”formuende Folkes Børn” også kan smides ud, skal der ”lægges mærke til om derimellem findes saadanne Hoveder, som vel ere noget langsomme, men [...] gøre sig Flid og Umage.” (Latin 1775, pkt. 50) Det præciseres at lærerne

”maae ei med Hug og Slag tvinge deres Disciple til at lære; for Ugudelighed især Løgn, Banden og Skiemten med Guds Ord, eller modvillig Ulydighed, bør de Unge nødvendigvis straffes, og naar slig Revselse ei kan forbedre dem, udvises de af Skolerne [...] Men Lærerne have nøie at iagttage, at de ei haardelig revse dem, der gierne vilde, endskiønt de ei altid kunde, lære saa hastigt, som andre; og skulde nogen befindes utilbørligen at straffe sine Disciple og heri ikke holde Maade, skal han, naar ingen Advarsel deri kan frugte, aldeles forvises Skolen.” (Latin 1775, pkt. 15)

²⁰² <http://birgitfamily.dk/getperson.php?personID=15264&tree=Birgit>

Det har ellers været rutine:

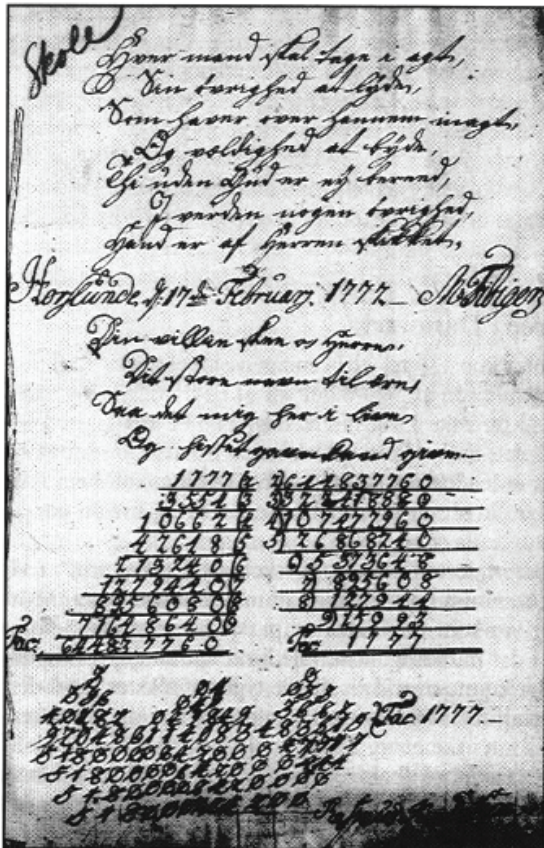
” Når vi havde en stak gloser for, fik hver en håndtage (dvs. et slag i den flade hånd med den tykke ende af ferlen) for hver glose han ikke kunne.” (Taubers erindringer. Haue et al., 1986, s. 109)

En lignende fra 1700 over skolemester Wichmann fra Helsingør formidler sagen fra den anden side:

” Alt eftersom én syndede, blev han straffet. Først fik han ørefigen, derefter hånddask eller knubs, dernæst en god endefuld. [...] var det] groft, fik han med stokken i den bare ende [...] Stokkene havde han i forvejen lagt i vand, så at de bedre kunne trække igennem; [...] så beholder drengene hele knogler. [...] når bukserne var nede, så fik han dren-gen mellem benene, slog sit venstre knæ hen over ham, med den venstre hånd holdt han nakken nede; [...] jeg gør ligeså ved mine børn, for man må have tillid til kunstnere i deres fag.” (Haue et al., 1986, s. 95)

7.3.2.2. De øvrige skolers undervisningspraksis

Meget af det der er beskrevet i det tilsvarende afsnit om 15-1600tallet (s. 150ff) gælder også 1700-tallet. Et særligt indblik i en landsbyskoles praksis kan man også få i billedet af et elevarbejde fra en af Christian Ditlev Reventlows skoler på Christianssæde på Lolland:



Det tidligste kendte eksempel på elevarbejde i skrivning og regning i en dansk almueskole. Det var den 10 årige Rasmus Knudsen i Horslunde skole under Christianssæde, der i 1777 skrev følgende forskrift: »Din villie ske o, Herre, Dit store navn til ære, Saa det mig her i livet, og hisset gavn kand give«. Bemærk de små bogstaver i navneord, som også karakteriserer lærerens forskrift, der i øvrigt har et meget tidstypisk indhold: »Hver mand skal tage i agt, Sin øvrighed at lyde, som haver over hannem magt, Og vældighed at byde, Thi uden Gud er ey bereed, I verden nogen øvrighed, Hand er af Herren skicket«.

(Appel, 1995, s. 32)

Der må være tale om et afgangspapir, hvor Rasmus viser sin skrive- og regnekunnen og får et ord med på vejen af sin lærer. Appel kommenterer ikke det regnestykke, der består i at årstallet 1777 ganges med 2, det opnåede resultat med 3 osv., til man efter at have ganget med 9 får 644.837.760, som divideres med 2, resultatet divideres med 3 osv. til man igen når 1777. Rasmus' 4-taller er karakteristiske, og stykket er rigtigt gennemført. Konstruktionen nederst på papiret kan jeg ikke forklare²⁰³. Den er skrevet af Rasmus, og består af overstregede tal i en næsten symmetrisk form; de nederste linier gentager tallene 518000647000 4 gange. Der kan være tale om endnu et regnestykke, og det stor F i det Facit, der står til højre er tydeligvis Rasmus'. Verset er skrevet af fra tavlen eller fra diktat; det gælder muligvis også regnestykket og den nederste konstruktion. Det hele er skrevet på et papir, som læreren, formentlig på forhånd, har forsynet med en formaning om at lyde sin øvrighed og med sin underskrift (M. Fibiger). Sted og dato er skrevet af Rasmus. De små bogstaver i navneord er almindelige i 1700tallets første halvdel²⁰⁴, og altså i Horslunde skole 1777.

Det kræver ofte betaling at lære regning og skrivning, men i betragtning af ejerskabet til Horslunde skole kan det have været gratis. Lærer Fibiger har sørget for at eleverne var opmærksomme på hvad de skyldte deres øvrighed, og at den Gud de skulle lære at frygte også var ophavsmand til denne øvrighed. Fibiger har også været kreativ; regnestykket er mere kuriøst end praktisk, men demonstrerer Rasmus' evne til at gange og dividere med encifrede tal, hvis det altså ikke er afskrift.

Rasmus har gjort sig umage og må have været stolt over resultatet, ellers havde papiret næppe overlevet. Men for Rasmus og de øvrige skolebørn må mødet med skolen have været et kulturшок. Ikke alene var det meningen at læreren skulle "forholde [...] dem alvorlig, at de i Skolen bør sidde stille og med Agtsomhed, uden at fortrøne Gud eller forarge hverandre" (**Rytterinstruks 1721**, pkt. 14), der var også forbud mod at bande, føre utugtig snak eller støje, kives og slås. (Ibid.) Elevernes normale kropslige omgangsform har ikke kunnet praktiseres i skolen.

Enkelte tekster kan vise hvordan religionstekster er lært, her rektor Tauber:

"Man gav mig et stykke for af evangeliebogen, som jeg skulle læse over på. Det passede jeg, ikke af lyst, men for at få en ende på de allerkedsoffeligste timer, og vel også af frygt for hug, som der ikke blev sparet på. Når jeg var træt af at sidde inde i det lille værelse, hvor man næppe kunne trække vejret for dårlig luft, gik jeg med lærerindens tilladelse ud og legede i en lille gård. Men udenad kunne jeg aldrig lære, hvor meget umage jeg end gjorde mig. [...] Min hukommelse var gået i baglås og end ikke den kærligste og tålmodigste moder kunne dirke den op. Men min fader sagde: Lad ham vente med den udenadslæsning til han har lært noget andet, og hukommelsen er blevet opvakt. Alt hvad jeg forstod kunne jeg straks fatte og huske, men ikke katekismen eller senere hen i tiden Pontoppidans Forklaring. Jeg var ofte midt i min jernflid lige ved at blive forrykt. Hos mine kammerater, og ofte også hos mine lærere selv gik jeg for at være den største dumrian i verden. Gud ske lov for denne modgang, den hjalp mig til at gøre mig umage med at forstå alt hvad jeg skulle lære." (Fra Taubers dagbøger. Fjord Jensen, 1982, s. 24)

Ud over at illustrere at i hvert fald Tauber har skullet forstå før han kunne huske, får man et billede af et lille overfyldt lokale med dårlig luft, hvor han sært nok ikke nævner den larm, der må have været når alle skulle læse over på lektien. Og af en lærer der kan slå, men også tillader ham at lege - alene som Émile. Ordet 'kammerater' indikerer dog et fællesskab. Den religiøse oplæring har fyldt meget i skolernes hverdag. Religion har også fyldt meget i elevernes bevidsthed; ikke fordi de er blevet religiøst vakt, men fordi det er svært at lære det udenad, som man ikke forstår.

²⁰³ Ifølge en matematikkollega kan den ikke have noget med regnestykket at gøre. Men også dér er resultatet 1777.

²⁰⁴ Se <http://www.kalliope.org/da/vaerktoec.pl?fhandle=brorson&vhandle=1739> - Brorsons *Troens Rare Klenodie* fra 1739. Bortset fra 1707-forordningen har love og forordninger fra 1700tallet (samt Danske Lov) dog store begyndelsesbogstaver i substantiver, måske fordi administrationen gennemgående var tysksproget.

7.3.2.2. Ord og udtryk om undervisning og læring

Som i det tilsvarende 15-1600talsafsnit vil det være småt med kildehenvisninger, men bilag 9 har en oversigt over anvendte tekster. De er alle samtidige, men her gengivet på nudansk. Udgangspunktet er lovgivningen, som principielt kan vise udviklingen i ordvalget over tid, selv om der er en udstrakt genbrug af formuleringer fra lovtæst til lovtæst. I forhold til 1600tallet er 'optugte' forsvundet.

I de religiøse forordninger 1707-1716 er de hyppigste ord undervise, overhøre og oplære - i gudsfrygt og i børnelærdommen, så børnene ikke forbliver vankundige. Det agerende subjekt er mest læreren, som også informerer (giver form eller tildanner, **ODS**, opslag *informere*). Børnene skal binde sig til ordene, men også gøre rede for meningen. De skal læse inden i bøger, ikke blot læse ordene op uden at forstå dem. Målet er at de er såvidt underviste, at de kan tages til alters. Fattige børn med lyst til bogen og et godt nemme skal i latinskole, de øvrige skal tages til lære af håndværkere. I konfirmationsforordningen slår pietismen igennem med levende kundskab og frugtbar opbyggelse, der skal opvække børnene. De biologiske udtryk er udvidet med indplante og indgyde, og Tauber roser sin forlovede for at besidde en god og veldyrket forstand.

I **Rytterinstruks 1721** er det dominerende ord lære som både bruges når læreren skal lære børnene katekismus og når børnene intet lære. I skoleforordning og **Instruks 1739** bruges også undervise: degnen skal undervise ungdommen flittigt i deres kristendom, og børnene bør undervises til de har lært færdig at læse i bog og ved deres kristendom. Alle skal stadig kunne deres børnelærdom, og børnene skal som subjekter lære at læse, så de forstår og opbygger kundskab og lærdom. Læreren skal læse for børnene, et udtryk der formentlig sammenfatter at læreren reciterer og eleverne gentager i kor til de kan det udenad. Degnen bør også underrette (retlede under meningsudveksling, samtale, **ODS**, opslag *underrette*) de fattige børn. Ved visitats er børnene delt i klasser efter kunnen.

I **Latin 1775** bruges undervisning mest om religion, hvis "høivigtige Sandheder" eleverne skal fatte og forstå. Der tales om en læremetode, hvor der læses for disciplene, øves og gentages: Lærerne skal give eleverne begreb om tingene og vænne dem til at tale latin samt overordnet gøre alting det letteste og fatteligste, og der skal forklares og indskærpes. Eleverne skal lære, også uden ad ord for ord, gøre rede for, øves og prøves til de færdigen kan det ønskede, og har lærdom, kundskab eller begreb om tingene i den orden der findes i lærebøger, har fået dannet smagen og opnået forbedring i deres studeringer ved flid og umage. Oversættelse fra latin til dansk betegnes tydning, et ord der svinger mellem oversætte, fatte/forklare og tolke med et let anstrøg af det religiøse. (**ODS**, opslag *tyde*) Biskoppen har tilsyn med lærerens flid og disciplenes fremgang, jvf. Johannes af Salisburys udtalelse om den studerendes dygtighed og lærernes driftighed og flid (s.110).

I de tekster om opdragelse, der er medtaget fordi sproget ser ud til at være (nogenlunde) autentisk, tales der om at vænne børn til f.eks. uindskrænket lydighed, om at bøje deres vilje og øve dem i lystafkald og selvformægtelse. Men også om at lære med lyst og i elementær orden. De mange biologiske metaforer signalerer pietisme og oplysning²⁰⁵, og brug af undervise i **Instruks 1739** tyder på at bøndernes oplæring mest er religiøs. Underviserens ansvar er at eleverne er såvidt undervist at de kan gå til alters. Forklare, forstå og gøre rede for, de to sidste ikke fundet i 1600tallet, bryder med bog-stavelighed, og elever skal gøre rede for de tings forstand som de lære og bør fatte og beholde det de har hørt. Færdig viser at noget er afsluttet og ikke gentages og bruges om læreprocessen, ikke som senere om resultatet, jvf. færdighed.

²⁰⁵ Bredsdorff, 2003 betragter pietismen som et vigtigt led i oplysningen.

Det er ikke kun i forbindelse med religiøs oplæring at læreren er subjekt i læreprocessen. Det gælder også filantropiske²⁰⁶ sammenhænge, hvor børn bliver dannede til oplyste mennesker, samt **Latin 1775**, som tildeler lærerne en rolle som dem der gør tingene lette og fattelige. Når lærerens rolle er at give elever begreb om tingene, kan eleverne blive mere passive. Det er dog fortsat mest eleverne der arbejder, og lærerens flid handler stadig om gentagelse og stileretning. Oplysningen indebærer at mennesker kan ændre sig, nogen eller noget, og bryder med forestillingen om en-til-en-overføring gennem udenadslære. Jens Stougaards ordvalg i artiklen fra *Minerva* 1795 om oplysningens og opdragelsens historie illustrerer sprogbrugen:

”Gennem Aarhundreder har Opdragelsen været Formaalet for alle dyrkede Folkeslage. [...] De vittige [forstandige] grækere [...] bleve endog, efter at de havde tabt deres Selvstændighed, deres Overvinderes Lærere. De unge Romere rejste til Athenen for at undervises og oplyses. Barbariske Nationer gjorde Ende paa Romernes Herredømme i Vesten. Videnskabernes Lys sluktes, indtil Frankernes Carl, som i meere end een Henseende fortienet Tilnavn af den Store, igjen tændte det, ved at sørge for Ungdommens bedre Undervisning. Carl døde, og med ham mange af hans priselige Indretninger. Mørket udbredede atter sit Herredømme over Europa, og kun nu og da saae man et enkelt Glimt af Lyset inden et og andet Klosters Muure. [...] Constantinopel indtoges, Muserne tyede til Vesten, og nu vaagnede Mændene Erasmus og Reuchlin. De banede Vejen for Luther. Luther fuldendte sit stor Værk, og Melanchton arbejdede [...] ogsaa paa en bedre Undervisning for Ungdommen.” (Cit. Damsgaard Pedersen, 1995, s. 56f)

7.3.3. Opsamling undervisning

1700tallets pædagogisk-didaktiske teorier ligger i forlængelse af humanismetraditionen fra Erasmus og Comenius og i hvert fald i Rousseaus tilfælde også Locke. Der er dog også egentlige nybrud. Til forskel fra Erasmus, Comenius og Basedow er hverken Locke eller Rousseau opdragelses- eller undervisningspraktikere.²⁰⁷ Der er spor af Locke, Rousseau, Francke og Basedow i lovgivning, i eksperimenterende uddannelser og i praksisnær opdragelseslitteratur. Locke knytter an til Erasmus og Luthers ’rå’ barn med det formbare sind, der kan civiliseres og disciplineres. Han er erfaringsorienteret og empirist, og tabula rasa-metaforen skal ses i modsætning til rationalismens forestilling om medfødte ideer. Han forestiller sig at disciplin og selvbeherskelse fremmes med internalisering af æres- og skamfølelse, og bestræbelsen på at erstatte korporlig straf med formaning, eftersidning og skammekrog repræsenterer således en forskydning fra en luthersk ydrestyring mod indrestyring.

Rousseau tror på en erfaringsbaseret opdragelse, men gør i den parodiske moralprædiken (s. 186) opmærksom på at genuin selvdisciplinering ikke opnås med forbud, påbud eller appeller til barnets bedre jeg, men derimod med en ’negativ’ pædagogik hvor barnet ledes til at ’gøre det rette’, men tror at være styret af sin egen vilje. Adresse Avisen for børn refererer til Rousseau, men er som Émile fortællinger om hvordan det går når man ikke er lydige, ikke erfaringer for hvad der sker når man handler dumt, og ligner således Franckes forestilling om ’det gode eksempel’. (Haue et al., 1986, s. 85) Rousseau afviser opdragelsesteorier der går ud fra at børn påvirkes af rationelle argumenter, ligesom man i ortodoksien har forestillet sig at de påvirkes af katekismens ord. Det er det mest radikale i hans pædagogisk-didaktiske overvejelser, og det er stadig svært at håndtere.

Forklaring, forståelse og redegørelse er fremtrædende i 1700tallets lovgivning, formentlig fordi en erfaring for hvad der ikke har virket fører til at en vekslen mellem forståelse og udenadslære bliver

²⁰⁶ Basedow skole gav navn til en pædagogisk retning, der normalt betegnes filantropisme, men af og til filantropinisme - adjektivisk hhv. filantropinsk og filantropinistisk. Formentlig for at kunne skelne den fra filantropi og filantropisk.

²⁰⁷ Rousseau sender således de 5 børn han får til et hittebørnshospital. (SDE, oplag *Rousseau*, sign. Peter Wivel)

et gennemgående træk. Reventlow er inspireret af Platon, Locke, Basedow og Rousseau, og mener at undervisning skal være afvekslende, med anskuelsesundervisning, legemlige øvelser og progression - fra let til svært, fra enkelt til komplekst og fra nærværende til fjernt. Forestillinger om progression og afveksling kan findes i **Latin 1775**. Erfaring er dog primært formidlet i læsebøger:

”Læreren: Her er en kunstig jordkugle, som man kalder globus, hvorpå du kan betragte jordens figur...

Eleven: Hvoraf kommer da nat og dag?

Læreren: Det bliver dag på jorden hos os, når den side af jorden, hvorpå vi bor, vender sig mod solen, og nat, når den vender sig fra solen. Når jeg sætter globus her i solen og drejer den langsomt, har du et tydeligt eksempel derpå.

Eleven: Hvilken visdom har Gud ikke vist i jordens bygning, kære skolemester!”

(von Rochow: Børnevennen - en læsebog til brug i landsbyskoler. Fra tysk 1789. Haue et al., 1986, s. 93)

Teoretikerne har formentlig været bevidste om at deres forestillinger betød at læreren blev det handlende subjekt, og har betragtet det som positivt at læreren afløste bogen som autoritet, og accepteret at iscenesættelsen af Émile som subjekt indebar en styrende og ledende guvernør. Marcussen fortæller at man i norsk forskning beskæftiger sig med ”oplysningstidens faglige læsebøgers tekster ”på skriftens vilkår””. (Marcussen, 1993, s. 39 og note 39) Men i danske grundskoler er læse- og lære-bøger forsat læst højt i kor. Bortset fra Mallings *Store og gode Handlinger* der faktisk læses ’på skriftens vilkår’ skal latinskolenes kompendier og lære-bøger også stadig kunnes udenad på den ene eller den anden måde, og nye undervisningsområder og -former er heller ikke blevet nemmere at håndtere af at forsøget på at indføre en skoleembedseksamen for latinskolelærere i 1788 opgives, da der på 10 år kun er uddannet 16. (Haue et al., 1986, s. 29)

I slutningen af århundredet er der igen opmærksomhed på forskellige dialogformer (s. 147), og det afspejler sig i nye katekisationsformer og ambitioner om sokratiske samtaler. Kayser Nielsen henviser til Marcussen, der i en artikel fra 1988 hævder at der i Maribo Amt (på Christian Ditlev Reventlows godser) er praktiseret ”klasseundervisning under lærerens ledelse” (Kayser Nielsen, 1993, s. 92), mens Braad et al. i stedet taler om klasseundervisning på Johan Ludvig Reventlows skoler. Det er formentlig de nye katekisationsformers omfattende og detaljeret udspørgen, der opfattes som klasseundervisning. Spørgsmålene åbner for at alle kan svare, så undervisningen ikke kun er en overhøring af den enkelte:

”Se nu alle sammen på stykket i jeres bog og hør nøje til hvordan jeg spørger fra linie til linie. Svar så, hvem der kan, på mit spørgsmål. Af bogen skal der svares, men ikke andet må svares end just de ord, som hører til spørgsmålet.” (Fra biskop Balles indlæg om katekisation i tidsskriftet *Pligtankeret*, 1793. Haue et al., 1986, s. 92)

Katekisationen skal sikre at eleverne forstår det de skal lære udenad. Men der er ingen tegn på at det er lykkedes, og i 1800tallet er det netop religionsundervisning der er anledning til angst og vold. Lovgivernes uvilje mod vold har dog sat sig spor i latinskolerne hvor angstniveauet er mindsket.

Bøndernes fortsatte uvilje og modstand mod skolerne kan skyldes at det øgede statslige engagement indebærer at bønderne, der tidligere har haft egne skoler og selv styret hvad der skulle undervises i, oplever at mister indflydelse på skolerne, selv om de pålægges at betale.

7.3.4. Charlotta Dorothea Biehl

Den anvendte udgave af **Latin 1775** citerer en annonce fra 1763 for en privat pigeskole hvor

”adelige og honette Borgerfolks Børn kan komme i Kost og Logement og blive informert i Fransk, i Dansen og i at spille på Klavér samt at tegne, skrive og regne saa og i adskillig Slags Syning: Navneklud [...], Stoppeværk, Merlin-syning, Brodering [...] samt at gøre Blomster, at trække Perler, at virke Armbaand af Hovedhaar med Navne og Fugle virket i, saa og at vaske, skære, klappe og stryge fine Kniplinger og Kammerdug”. (**Latin 1775**, vedhæng)

Der har også kortvarigt været en regulær realskole for piger i København, stiftet af bl.a. Balthasar Münter, der var forfatteren Frederike Bruns (1765-1835) far, og i øvrigt forbød hende at lære latin: ”Hun skal ikke blive en lærd Fjante”.²⁰⁸ (Haue et al., 1986, s. 33)

Som tidligere nævnt er Charlotta Dorothea Biehl undervist af sin morfar, og hun trods faderens forbud mod at læse med moderens vidende. Som 19-årig beslutter hun sig for at lære sig fransk. Det foregår om natten ved lys fra brændestykker hun har stjålet i dagens løb, og ved hjælp af en grammatik, en ordbog og et par historiebøger som en ven har skaffet hende:

”Hvor møjsommeligt et arbejde det var at lære et sprog uden mindste menneskelig hjælp og vejledning, kan De selv forestille Dem. Da jeg begyndte at læse, måtte jeg slå efter mindst fire gange ved hver linie, og i en periode over ti gange. Men når jeg da til slut fandt ud af meningen, så var det en rigelig belønning for mit slid. Det varede næsten et år, inden jeg forstod hvad jeg læste, men da jeg var kommet så vidt, var jeg lige så glad som en, der har erobret et rige.” (Af Biehl: Mit ubetydelige Levnetsløb, 1787. Fjord Jensen, 1982, s. 87)

Udtalen af ordene lærer hun sig ved at lytte til en fransk skuespillertrup der opholder sig på Charlottenborg, hvor faderen er inspektør og familien bor. Så da faderen på fransk tilstår for en bekendt, at han på grund af hendes begavelse næsten fortryder at have taget bøgerne fra hende, forstår hun hvad han siger. På et tidspunkt griber han hende i at læse i en fransk bog, og beder hende om at læse højt, i den tro at hun ikke forstår hvad hun har med at gøre:

”Jeg kendte min faders [...] måde at skælde ud på, så jeg var gråden nær, men jeg måtte adlyde. Jeg læste derpå to til tre sider. Til min store forundring tav han stille og sagde blot: ”Nu er det nok, forklar mig nu hvad du har læst.” Det gjorde jeg, og da jeg derpå tav stille, spurgte min moder ham: ”Var det rigtigt?” Men han lod hende gentage sit spørgsmål tre eller fire gange, inden han endelig svarede: ”Hun forstår dog mere, end jeg havde troet”. (Ibid. s. 90)

Det er faderen der forhindrer Biehl i at læse og uddanne sig. Alle andre understøtter hendes videbegær. Hun kan således ikke siges at repræsentere overklassekvinders undertrykte stilling i 1700tallet, og det er snarere eftertiden der har negligeret hendes talent og betydning. Hendes selvdannelse foreløber helt uden en rousseausk guvernør, men derimod i samspil med mennesker, der finder bøger til hende og gennem samtaler bidrager til hendes dannelse. Hendes sult efter viden og kunnen retter sig netop mod de bøger, det fællesskab og og den skriftlighed, som Rousseau tager afstand fra.

7.4. Forestillinger om læring og sammenhængen mellem undervisning og læring

Analysen af 15-1600tallets forestillinger om læring og sammenhængen mellem undervisning og læring (s. 158ff) har en vis gyldighed for 1700tallet, bl.a. i den forstand at et svagt kompleksitetsbevidsthed fortsat reducerer skolernes kapacitet til at håndtere forandringer. Latinskolerne har således i et vist omfang negligeret anvisninger om nye fagområder og bøger. I alle skoleformer er der også vedblivende fokus på den ’færdige opremsning’ der også på universitetet er garanti for at noget er lært. Pietismens vægt på inderliggørelse indebærer dog en skelnen mellem ”den bogstavelige Mening” og ”den levende Kundskab”, der kan medføre ”en sand Hiertets og Sinds Forandring”. (*Forordning Ang. den tilvoxende Ungdoms Confirmation ... 1736*, pkt. 4) Nye katekiseringsmetoder søger også at sikre forståelse ved at kombinere en oplæsning, hvor eleverne ’lærer indholdet lidt at kende’, med en systematisk udspørgen. Den egentlige tilegnelse skal stadig ske ved udenadslære, men det øger næppe forståelsen at spørgsmålet om hvordan Gud har elsket verden skal besvares

²⁰⁸ Det lærde fællesskab er under afvikling i 1700tallets slutning, men det er stadig ikke acceptabelt at en pige kan latin.

'således'! De mange forklaringer og forståelsesforsøg gør det ikke nemmere at koble det udenad-lærte svar til det rigtige spørgsmål, og forhindrer snarere erkendelse og læring. Det tager tid før udenadsrecitation afløses eller suppleres af muligheden for at gengive med egne ord fra **Latin 1775**.

De pædagogisk-didaktiske teorier og de spor de sætter sig i undervisningen bringer dog så småt nye forståelser af læring og forholdet mellem undervisning og læring ind i billedet. Læring er i nogle af disse teorier ikke blot det der kommer ud af at studere lærebøger og lære dem udenad; men kan også stamme fra erfaringer, enten direkte erfaringer om at ituslåede ruder kan føre til at man lukkes inde i et mørkt rum, eller indirekte gennem iagttagelse af 'det gode' eller 'det dårlige' eksempel eller kort, globus og billeder, der så småt finder vej til skolerne. Der er tale om nøje tilrettelagte erfaringer; ikke erfaringer der udspringer af børns behov for at undersøge deres omverden, men af andres forestilling om hvilke erfaringer der vil være i overensstemmelse med barnets natur og behov.

Den nye forståelse er gennemgående repræsenteret af fortællinger om hvad der sker hvis man ikke er lydig og dydig, fortællinger om hvordan en lærer underviser med inddragelse af en globus eller fortællinger om og billeder af et lykkeligt familieliv. Chodowieckis (1726-1801) anskuelsesbilleder til Basedows *Elementarwerk*, 1774 er ikke til gå på opdagelse i eller undres over; billederne anskueliggør og illustrerer noget, der er givet før man ser det. (Fjord Jensen, 1982. s. 30ff) Forståelsen af at læring kun kan opnås gennem bøger og tekster eller ved efterabning af 'det gode eksempel' er dog under forandring, og læreren forventes at træde i karakter som et subjekt i læreprocessen, der ikke blot underviser, informerer, underretter, forklarer og gentager, men også kan give, eller ligefrem indgyde, indplante eller indpode noget til/i børnene. De biologiske metaforer nærmer sig det overførselsagtige, men læreren forventes dog også at lette elevernes læring. (**Latin 1775**)

Det ligger i de religiøse forordninger at lærerens aktivitet skal sikre at eleverne er 'vel undervist', og at degne og skoleholdere har ansvaret for at børnene kan 'deres' katekismus. Den religiøse opdragelses brug af undervisning blander sig med filantropinske forestillinger om en lærer der tilrettelægger og guider og bruger konsekvenspædagogik, hvis børnene ikke arter sig, og ideen om 'tankpasserpædagogik' kan udspringe af de mål om oplæring til og internalisering af religiøs eller verdslig dyd, som er centrale i 1700tallets reformpædagogiske teorier, hvor de supplerer den forestilling om elevens personlige tilegnelsen af bøgernes viden, der stadig præger skole og uddannelse. Man kan naturligvis ikke tale om tankpasserpædagogik i 1700tallet, men betingelser og forståelser ændres i retning af at læreren overtager mere af arbejdet, mens eleverne 'vinder retten til passivitet'.

Latin 1775 refererer til en ny læremåde, der forventes at føre til den ønskede læring. Man udnævner dimittenderne fra Århus og Randers til at være dygtigst, og antager at skolernes lærere har udmærket sig ved en 'grundig Læremaade'. Forestillingen om at lærerens læremåde sikrer læring, tilskrives filantropismen, der angiveligt mente "at alle, med den rette metode, kunne lære alt". (Haue, 2004, s. 27) Men den findes også i det tidlige 1800tal hos rektor Bloch.

Tauber (dimitteret fra Aalborg 1762) kan omvendt vise hvad der har forhindret læring i noget der minder om Christiern Pedersens 200 år ældre beskrivelse²⁰⁹ (s. 115).

"Mange fejlede af bare angst, og den hele skole lignede mere et tugthus end en undervisningsanstalt. For at undgå denne tortur læste jeg dag og nat til stor nedbrydelse for mit svage helbred." (Tauber, cit. Haue et al., 1986, s. 109)

²⁰⁹ Jeg har tidligere vurderet at Christiern Pedersen formentlig overdrev, fordi han var ude i et propagandistisk ærinde, men Taubers beskrivelse sætter Pedersen i et nyt lys.

”Han [en kammerat der blev straffet trods udslet på hænderne] tiggede og bad for sig; men der var ingen forbarmelse. Hver gang han fik et hug af alle livsens kræfter brølede han, og materie og blod strintede til alle sider. [...] Det rædselsfulde syn satte en skræk i mig, der nær havde gjort mig aldeles uegnet til at gøre rede selv for det jeg vidste allerbedst. Denne skræk begyndte først at tage af, da jeg var 26 år, trods alle kunstmidler min brave lærer brugte under hele min skolegang for at dæmpe frygten. Men den forsvinder aldrig”. (Tauber, cit. Fjord Jensen, 1982, s. 25)

Antagelse af at ”viden skulle bankes ind i eleverne” (Majgaard, 2010) i 1700tallet og før, er dog ikke i overensstemmelse med beskrivelsen af volden. Eleverne bankes, når deres kunnen svigter eller ikke afleveres hurtigt eller flydende nok. Det er igen Tauber der kan fortælle:

”Alle lektier [...] måtte enhver kunne remse op med så stor færdighed, at han ikke fejlede et eneste ord. For hver gang én tog fejl eller standsede i opremsningen vankede der drøje hug. [...] Det var ret en marterdag, når der blev rettet stil. For hver fejl fik man en håndtag så kraftig, som høreren kunne slå. [...] De som var en 15-16 år blev så forpryglede og hudflettede på ryggen, som om de havde løbet spidsrod”. (Tauber, cit. Haue et al., 1986, s. 109)

Vold og angst har som lektier, hørere og sangtjeneste forhindret læring, men en advarsel i **Latin 1775** mod at tvinge eleverne til at lære med prygl kan have indledt en aftrængning af volden.

7.5. Undervisning i 1700tallet - overordnet opsamling

1700tallet lægger op til afslutningen på det lærde fællesskab med ambitionen om at ikke almuen, men kun de dannede og formuendes børn skal i latinskole. Det er en bevidst indsats af den enevældige stat, og led i en samfundsudvikling der på sigt udskifter stænder og fællesskaber med klasser. (Olsen, 2008, s. 16) Bøndernes dyrkningsfællesskaber udfases med udskiftning, udflytning og selveje, der gøres igen forsøg på at afskaffe lavenes betydning og indflydelse, og kriterierne for adgang til den lærde skole ændres. De nye elever har mindre ambitioner om et lærd fællesskab og indgår ikke i en tradition for at lære det videre som man selv har lært, men har primært identitet i kraft af deres familie- og klassetilhørsforhold, deres fremtid i liberale erhverv og som embedsmænd, deres indtægt og den dannelse, der er den nye markør. Der er dog en aura af eksklusivitet omkring universitetets studenter og deres privilegier (**SDE**, opslag *akademisk borgerbrev*), og det er i høj grad akademikere der bliver ledende i 1800tallets politiske udvikling. (Vammen, 2014, s. 20f)

Udfasningen af det lærde fællesskab og mesterindlæringen forløber over det meste af 1700tallet. Rektorer og lærere bliver professionelle, får faste stillinger og højere løn, og det bliver stadig vanskeligere for almuebørn at klare latinskolen. Det forventes at eleverne gennemfører ’på normeret tid’, ikke når de har ’lært lektien’, undervisningens gentagelser standardiseres, og bøger og stofområder ’bringes til ende’, så de ’færdigen’ er lært til tiden. Hørefunktionen bevares dog, så det stadig er én person der overhører eleverne i hele lektiens pensum. Der bruges også stadig tid på kirkesang.

Det er ikke klart om latinskolereformen i 1739 bidrager til en bedre kvalitet i undervisningen end i 1600tallet. Måske kommer der flere rigtige klassiske tekster i latinundervisningen, og i Aalborg er tonen i testimonierne fra 1750erne en anden end i dem fra 1709-22. Men volden fortsætter. Med reformen i 1775 ser det dog ud til at pædagoger som Tauber i Horsens og Stougaard i Århus får mere spillerum, og man bedømmer skolerne på elevernes resultater. Udenadslære er stadig fremtrædende, selv om man også skal kunne gengive noget af det læste med egne ord.

Der er ingen byskolelov, så med nedlæggelsen af de små latinskoler er skolerne byens ansvar, og det betyder en meget forskellig praksis i f.eks. Viborg, Thisted og Kolding. Nogle købstæder har en privilegeret dansk skole, hvor man betaler for undervisningen, mens fattige børn får gratis, men og-

så ofte ringere undervisning. Klager over undervisningen kan føre til at byen efter en visitats pålægges at ændre forholdene, men det overholdes langt fra altid, og der oprettes jævnlige privatskoler. Det er svært at få byerne til at afholde de nødvendige udgifter til lærere og bygninger, også selv om mange udgifter betales af legater, for der er en udpræget fornemmelse af at man skal holde på pengene og nøjes med et absolut minimum.

I København falder uddannelsesniveaet da man i slutningen af 1600tallet både nedlægger byens privilegerede skole og begrænser adgangen til latinskolen. Men kongemagten er i en årrække pietistisk påvirket og optaget af befolkningens personlige vækkelse og uddannelse, og tager omkring 1700 initiativ til at få styr på den religiøse oplæring og sikre at skoleholderne kan lære børnene kristendom. De københavnske kirkers katekisering genetableres, og der oprettes kirke- eller sogneskoler for fattige børn. De finansieres af legater og indsamlinger og kan give børnene en ordentlig undervisning samt udlevere mad og klæder til de fattigste. Ambitionen er at fattige børn skal have en grunduddannelse i religion, men også gerne i læsning, skrivning og regning. Drengene skal videreuddannes på latinskole eller i læreplads, og det er obligatorisk at 'tage dem til lære'. Den øvrige befolkning er overladt til private skoler af vekslende kvalitet og pris.

Der etableres et uddannelsesvæsen for landområdernes almuebefolkning, der ellers i et vist omfang selv har sørget for den uddannelse de havde behov for i læsning, regning og skrivning, men ikke i religion, der er betragtet som kirkens sag. Selv om læseundervisning er prioriteret højt i **Instrukts 1739**, og børnene principielt skal lære at læse, skrive og regne, er det katekismus og indpodning af 'Guds sande Frygt', der fylder mest, og det er religion der eksamineres i når provst og biskop visiterer, samt i den konfirmation der trods den pietistiske ånd bliver en pligt, der bestemmer hvornår man er voksen og kan tage vare på sig selv. Undervisning er lovpligtig fra 5-6-årsalderen og til børnene kan læse og 'ved deres kristendom', men kristendommen skal holdes ved lige indtil barnet skal konfirmeres. Der er også fokus på at børnene er lydige og at de ikke bander og sværger.

Trods gode intentioner ender 1739-forordningen med at give degne og skoleholdere så ringe vilkår at man må udtrykke håbet om at de ikke 'skal gøre deres arbejde sukkende'. De økonomiske vilkår for skoler og lærere afhænger af forældres og myndigheders evne og vilje til at betale, samt af sponsering og legater. Alligevel vokser antallet af skoler stærkt efter 1740, og skriftlighed udbredes til befolkningens flertal. Den skriftlige kunnen er dog sårbar, og bliver ikke altid vedligeholdt.

Da almuens omkring 1800 fratages muligheden for videreuddannelse i latinskole og på universitet, sker det i overensstemmelse med en organismeforestilling om at alle skal uddannes efter deres klasse eller stand, og at man ikke må tilbyde bønder uddannelse, der gør deres vilkår ubærlige. Det indebærer at klasse bliver en skæbne der kommer til at bestemme den enkeltes vilkår og muligheder. Man har før set biskoppens børn blive (gift med) håndværkere eller håndværker- og bønderbørn blive (gift med) præster, ligesom selv de fattigste børn har kunnet få latinskole- eller læreplads. Mange latinskolerektorer har også haft en ikke-lærd herkomst: Af de 7 rektorer i Århus fra 1701 til 1861²¹⁰ er to således bondefødt, en er snedkersøn, en er degnesøn; hans sønner bliver hhv. skibsbygger og maler; en er præstesøn, en søn af domkirkens lektor og en er fra en fattig familie i Mariager. Hans søn bliver møller.²¹¹ (Bilag 10)

Den almindelige forestilling har ellers været at der i en traditionsbunden og førkapitalistisk fortid er tale om samfund

²¹⁰ Rektor Blache, der som den sidste har gået i latinskole før 1809reformen bremser for almuens adgang, går af i 1861.

²¹¹ http://www.dinnesen.com/texts/Moelleren_af_Han_Herred.html

” der helt er indrettet på at gentage sig selv, og hvor børnene i de fleste tilfælde blot overtager den stilling, forældrene har haft, [så] en opdragelse groft sagt indskrænke[r] sig til hurtigst muligt at få børnene ind i det arbejde, som forældrene udfører, og til at lære dem lydighed over for reglerne og forældrene.” (Fjord Jensen, 1982 , 29)

Men det er altså ikke hele sandheden. Rektorerens baggrund er blandet, og de børn jeg har kunnet spore bliver ikke akademikere. Det gør til gengæld mindst tre børn af de 7 rektorer i Århus 1861-1969, hvor en er præstesøn, en lægesøn, en er rektorsøn (hans søn bliver også rektor), to er børn af gårdejere, den ene fra en stor gård, en er søn af en kaptajn og den sidste er købmandssøn fra Silkeborg. (Bilag 10)

7.6. Diskussionen om undervisningsbegrebets geologiske lag

1700tallet betyder en afsked med mesterlæren som forståelsesramme for det lærde fællesskab. I latinskoleforordningerne 1739 og 1775 begrænses den langsomhed og de gentagelser, der med den kontinuerte videregående læring af det netop lærte har karakteriseret uddannelsesforløbet. Den daglige overhøring og en opfattelse af læreren som ’mester’ overlever dog afskaffelsen af høreren i 1809, og det varer længe før skolens aktivitet overordnet kan forstås som undervisning, selv om det ser ud til at være intentionen, når man læser hvad rektor Bloch skriver i 1808 (s. 244). 1775-reformen anvender ’undervisning’ i religiøs sammenhæng, i forbindelse med ”Vocal Musiquen” og når eleverne skal prøves i det ”de ere underviiste i”. (**Latin 1775**, pkt. 13, 56 og 60)

I **Instruks 1739** henviser undervisning også mest til det læreren gør i religiøs oplæring. Subjektet er altid læreren, så undervisningsordet er anderledes end lære-ordet, der både kan henvise til lærerens og elevens aktivitet. De nye katekisationsmetoder introducerer forestillingen om en nøje planlagt og udført læreraktivitet som udgangspunkt for elevernes forståelse, især på almueskolens centrale område religion. Undervisningsordet kan ikke i sig selv indgå i undervisningsbegrebet²¹²; men det som ordet i teorien repræsenterer, den lærerstyrede ’indpodning’ af primært religiøs, men også verdslig dyd og moral, indgår i forståelsen af begrebet om undervisning. I kilderne opfattes undervisning glimtvis som lig med læring, og forestillingen er latent i **Latin 1775**.

De fleste 1700talsteoretikere har en læringsforståelse, hvis handlende subjekt direkte eller indirekte er opdrageren/læreren, måske i forlængelse af at volden udfases og brugen af udelukkelse, eftersidning, udskamning og andre følelsesmæssige og internaliserende tiltag begynder at afløse eller supplere den kontante, voldelige afregning. Læreren må træde i karakter som opdrager snarere end som hører, for hensigten er at alle der hører til i skolen, og altså ikke er fattige, dumme eller dovnede, får lært hvad de skal på den normerede tid. Det er forestillinger der mest berører latinskoler og real-skoler, der er beregnet for de honette og dannedes vel-opdragne børn.

I latinskolen og især i almueskolen er ’det gode eksempel’ fremtrædende, og i de fleste af 1700tallets skoleforordninger er funktionen som ’det gode eksempel’ det næstvigtigste for en lærer efter den rette religiøse overbevisning og forståelse, og vigtigere end faglig og pædagogisk kunnen. Det understreger lærerens rolle i læreprocessen og bidrager til forståelsen af undervisningsbegrebets omfang og karakter. Når erfaring mest eller kun er repræsenteret af fortællinger eller billeder, er den derimod vanskelig at se som et geologisk lag i undervisningsbegrebet. Ikke fordi erfaring ikke forventes at spille en rolle i læreprocessen, men fordi den reelt kun optræder på anden hånd, og derfor

²¹² Jvf. Batesons påpegning af betydningen af de logiske kategorier. (Bateson, 1964/1971/1998)

ikke adskiller sig fra andre former for boglig viden. Den repræsenterer ikke den ægte erfaringsdannelse, som Rousseau efterlyser, men heller ikke selv praktiserer. Det er en tvetydighed, der i det hele taget er indbygget i skoleundervisning som et dilemma, der ikke lader sig løse indenfor skolens rammer, fordi ressourceforbruget i givet fald vil vokse umådeholdent, samtidig med at kontrollen med hvad eleverne lærer, forstået som det de præsenteres for i undervisningen, vil gå tabt. Heller ikke Rousseau er parat til at fralægge sig kontrollen, selv om forestillingen om erfaring er vigtig.

Ud over undervisningsordets karakter af læreraktivitet og -subjektivitet er 1700tallets vigtigste bidrag til forståelsen af undervisningsbegrebet formentlig at den progression i undervisningen som har ligget i Comenius' undervisningsbøger, hos Locke, Basedow og andre pædagogisk-didaktiske teoretikere, nu ser ud til at blive praktiseret hos Johan Ludvig Reventlow, og efter alt at dømme også i filantropiske og senere hen i enkelte lærde skoler.

I den fortsatte diskussion af relevansen af de antikke forestillinger om enkeltelementer der samler sig til helheder og forståelse eller beherskelse af noget svært der medfører at det lettere 'følger med', må filantropismens pragmatiske fokusering på lidt af alt i elementær orden, der samler sig til 'den hele bygning' være udtryk for det første, mens den lærde skoles fokus på latin er udtryk for det andet, selv om det først formuleres i 1800tallet. Filantropismens tilgang minder om Isokrates.

På mange måder er der i 1700tallet en nøgtern forståelse af læring og af forholdet mellem undervisning og læring, bl.a. fordi man stadig fokuserer meget på kunnen. Pietismen har fokus på religiøse følelser og oplevelser, men den fylder ikke meget på universitetet, blandt præsterne og i latinskolerne. Koch mener at 'den pietistiske paragraf 24' i latinskoleforordningen 1739 "næppe [er] af samme støbning som den øvrige lov, og det er utvivlsomt at den næppe er forfattet af Hersleb [Roskildebisp] eller Gram [historiograf og tæt på Chr. VI]." (Koch, 1886, s. 138)

Det er også først og fremmest religiøs kunnen, ikke 15-1600tallets religiøst betingede adfærd eller pietismens åndelige vækkelse, der er vigtig i den nye katekisation, og i Latin1775 er den religiøse forståelse rationalistisk og videnskabelig. Den sproglige kunnen er efterhånden mest grammatik, der i hvert fald i Ålborg skal afleveres hurtigt og præcist, hvis ikke man skal straffes. Taubers lærere er ikke påvirket af Franckes 'gode eksempel', når han i *Kort og enfoldig underviisning om hvorledes børnene skal ledes til sand gudsfrygt og kristelig klogskab* fra begyndelsen af 1700tallet betoner at

"det påhviler sandelig for alvor en tro og samvittighedsfuld lærer at vide, hvorledes han kan ramme middelvejen, så at børnene ikke går for meget ledige og dog heller ikke af mangel på hvile og forfriskning bliver trætte og træge og tvære, ja måske lige frem syge og usunde. Thi naar han anstrænger dem alt for hårdt, ser han, at de ikke gør det gode med frit og løftet sind, men med megen træghed og lede; men naar han lader dem lege og gå ledige som det passer dem, forsvinder igen alle gode formaninger snart." (Francke, cit. Fjord Jensen, 1982, s. 23)

8. Undervisning i 1800tallet

1800talsafsnittet adskiller sig fra de foregående fordi kildematerialet er så stort at en fremstilling der dækker det gennemarbejdede materiale bliver for omfattende. Jeg vælger derfor en række synsvinkler, delemner, personer og historier, der ikke altid giver et samlet billede, men holdes sammen af fortællingen om uddannelseslovgivningen. Det er dog kun delvist lykkedes at begrænse omfanget..

Det moderne Danmark er for alvor formet i 1800tallet. Penge- og markedsökonomiens omfang og betydning øges, også på landet hvor selvejergårde skal forrentes og fæsteafgifter betales i penge. Tidlig industriel fremstillingsvirksomhed hænger sammen med en befolkningsstigning fra 929.001 i 1801 til 2.449.540 i 1901 (da Wikipedia, opslag *Danmarks demografi*) og med landbrugets behov for redskaber, maskiner samt forbrugsvarer som øl, brød og klæde, som bliver urentable at producere selv, og snaps, tobak og kaffeerstatning der også efterspørges af arbejderbefolkningen. Skiftende konjunkturer fører til ændrede produktionsmetoder, og til andelsmejerier og -slagterier og den binding til det engelske marked, der fortsætter indtil 1970erne. Det moderne omfatter også en demokratisk udvikling. Partier dannes og styrkes under Estrups styre 1875-94 og der udvikles en politisk, kulturel og bevidsthedsmæssig deling i lejroffentlighed²¹³. Opdelingen har sammenhæng med den klassedelte uddannelse der introduceres i 1700tallet (s. 179f) og er med til at præge gruppernes selvopfattelse og handlemuligheder i 1800-1900tallet. Den påvirker også anvendelsen af skriftlighed.

8.1. Skriftlighed i 1800tallet

I fremstillinger om 1800tallet behandles skriftlighed i enkeltfænomener som presse, læseselskaber og litterære genrer. Skriftlighed er blevet en selvfølgelighed og skal ikke mere begrundes som sådan. I ”Talen og den trykte tekst” fra *Danmark i renæssancen*, henviser Leif Søndergaard dog som led i en argumentation mod at tale om massekultur i forbindelse med 1500tallets trykte bøger til at ”det skriftlige medium [...] fra midten af 1800tallet opnåede [...] en dominerende stilling” (Søndergaard, 2006, s. 83), der varede i godt 100 år før billedet og det talte ord tog over.

Det er svært at se 1800tallets skriftlighed som ét medie, der dikotomisk kan modstilles en enhed af billed- og lydmedier. I stedet for at fokusere på hvordan en medieform afløser en anden, vil det følgende derfor berøre diversiteten og understrege mangfoldigheden. Film, radio og TV udbredes i 1900tallet, og er henvendt til og brugt af en bred offentlighed i modsætning til aviser og tidsskrifter, som i 1800tallet mest er henvendt til og læst af en afgrænset gruppe. Film, radio og TV har indtil videre ikke betydet at andre medier er forsvundet, selv om både ’bogen’, og ’avisen’ med mellemrum er erklæret død; men medielandskabet ændrer løbende karakter. I 1800tallet er læseren mest inddraget som modtager, ikke som deltager, og i århundredets sidste del foregår tidsskriftsdebatten omkring erhverv og interesser stadig i en skriftlighed version 2 (s. 130), hvor en redaktør udvælger og redigerer. Med dagens interaktive sociale medier kan man måske begynde at tale om version 3.

²¹³ Oscar Negts begreb om lejroffentlighed anvendes her som en analytisk relevant beskrivelse af klasse- og gruppeopdelings konsekvenser for skriftlighedens former i 1800- og 1900tallet (Negt og Kluge, 1974)

8.1.1. Lejrskriftlighed

Omkring 1814 vurderer herredsfoged Niels Blume bøndernes kulturelle stade:

”Bondestandens nuværende Standpunkt paa Kundskabens Bane er saa lavt, hans Tankeevne saa indskrænket, hans Synskreds saa snæver [...] hans Moralitet og Religiositet saa svag²¹⁴, at [...] Menneskealdre vil hengaa, førend han kan fremtræde blandt kultiverede Slægter med Oplysningens eget Stempel”. (Cit. Skovgaard-Petersen, 1985, s. 156)

Bønderne har stadig ikke indordnet sig religiøst og moralsk, men fastholder selvbevidst og stædigt deres traditioner på trods af, eller måske snarere på grund af århundreders forsøg på disciplinering.

Når A.F Bergsøe i 1848 mener at det er undtagelsen ”at nogen savner sliig Kundskab [læsning, regning, skrivning], - et Resultat, som baade Frankrig og England [...] maa misunde os” (Cit. *ibid.*, 1. parentes ikke min, ae), er det således logisk at se det som et resultat af skolelovene 1814, en tolkning der senere vil blive taget stilling til. Skovgaard-Petersen mener at 1814-lovgivningen har mangedoblet den skriftlige produktion (*ibid.* s. 15), selv om bønderne ikke læser meget, men oplyses indirekte om verden fra læreres foredrag. (*Ibid.* s. 156f) Læseselskaber og biblioteker der er henvendt til bønder, har da også mest oplysende og moraliserende bøger som Boisons *Veiledning til Huuslig Lyksalighed* eller ”*En ny og sandfærdig Historie om Jesper Hansen, hvorledes han ved Tidens gode Anvendelse blev af en Betlerdreng til en agtbar og velholden Bonde.*” (Kayser Nielsen, 1993, s. 96)

I 1836 vurderer Dansk Folkeblad²¹⁵ nytten af og farerne ved læseselskaber for oplysningen:

”Den Classe af Blade, som baade ved Indhold og Form nærmest er fattelig for Landalmuen, er naturligviis den, som allermindst bør komme i dens Hænder, - vi mene den Syndflod af Styverfængeriets [profitjageriets] elendige Fostre, som [...] have oversvømmet Hovedstaden. [...] Blandt de Blade, som dannede Mænd tage i Hænderne, [...] vil uden Tvivl et omhyggeligt Udvalg være fornødent. [...] Men man huske paa, at, hvad den Dannede læser ikke alene uden Skade, men til Nytte, det kan den mindre Dannede læse ikke alene uden Nytte men til Skade. [...] Dannede og indsigtfulde Mænd [må] nøie slutte sig til de nye Foreninger [så] en umiddelbar Veiledning til at forstaae og dømme om det Læste finder Sted.” (”Om Læseforeninger blandt Almuen”, 1836. Schmidt, 1980, s. 44, 45 og 46 i uddrag)

Det kgl. danske Landhusholdningsselskab udgav oplysende bøger og præmierede driftige bønder for at ”danne bolværk mod landalmuens verdensbillede og forestillingsmønstre [...] Selvbeherskelse, driftsafkald og behovsudskyldelse blev centrale”. (Kayser Nielsen, 1993, s. 95)

Landbrugslærer Christian Christensens (født 1844) forældre læser i modsætning hertil Ingemanns romaner, er politisk interesserede, holder avis og køber romantisk litteratur af omvandrende kræmmere. (Bjørn, 1990, s. 52) Måske ’Styverfængeriets elendige Fostre’ af Walter Scott og J.F. Cooper, der udkom som billighøjer fra 1830erne ”takket være papirmaskiner og hurtigpresse”. (Skovgaard-Petersen, 1985, s. 157) I 1865 foreslår Mathias Steenstrup (1822-1904) dog bedre skoler og udgivelse af lødige, men knap så rationalistiske og moralske bøger af f.eks. Blicher, H.C. Andersen, Carit Etlar og C.A. Thyregod, som middel til at øge bøndernes læselyst. (Schmidt, 1980, s. 61)

Der er en hensigt om en vis ’folkeoplysning’ i den nationalliberale lejrs bestræbelse på med ’faderlig omsorg’ at blive den talmæssigt dominerende bondebefolknings talerør og politiske repræsentant. Man prøver også at organisere og oplyse den stigende arbejderbefolkning. N.H. Massmann (1766-1816) etablerer søndagsskoler for lærlinge med undervisning i bl.a. dansk, tysk, tegning og geometri, og C.V. Rimestad (1816-1879) gør ’Arbejderforeningen af 1860’ til et folkeoplysnings-

²¹⁴ Vurderingen af bøndernes karakter og moral som rå og ukultiverede er næsten rituel og har ikke meget med virkeligheden at gøre. Der findes andre vurderinger, jvf. s. 178, note 183, og det er dem Grundtvig bygger videre på.

²¹⁵ Dansk Folkeblad blev udgivet af *Selskabet for Trykkefrihedens rette Brug*, som 1835-1848 arbejdede for at hindre skærpelser af censuren og misbrug af trykkefriheden. (Da. Wikipedia, opslag *Dansk Folkeblad*)

projekt. (DbL, opslag *C.V. Rimstad*) Da der i slutningen af 1800tallet for alvor kommer gang i arbejderlæsegrupper og arbejderbogudgivelser er det dog i arbejderbevægelsens eget regi.

Den store romantiske litteratur er næppe læst af byarbejdere og landboer. Romantik forblev

”i vid udstrækning [...] et fænomen i åndslivet, blandt de dannede. For det store flertal i befolkningen foregik der inden for det samme tidsrum et gennembrud af en helt anden karakter, nemlig den sociale, dannelsesmæssige og politiske rejsning²¹⁶, vi kan sammenfatte under overskriften ”almuens myndiggørelse”, en proces, der i århundredets forløb førte frem til de folkelige bevægelser.” (Høiris og Ledet, 2008, s. 341)

For de dannede er dannelse et universelt fænomen, der i et passende kontrolleret udvalg kan udbredes til almuen, men også en eksklusiv og ekskluderende markering af hvem der er ledende i den folkelige organisme. De dannede har egne læseselskaber, hvor de opbygger fælles referencer. I Viborg lever et teologisk læseselskab, en ørstedsk forening og en bogsamling for håndværkere kun kort, mens det viborgske læseselskab til cirkulation af skønlitteratur blandt de dannede fungerer fra 1830 til 1884. (Holmgaard et al., 1999, s. 121f) Formålet for den lærde skole²¹⁷ fra 1809 er at

”give den til Videnskaberne bestemte Yngling den Dannelse, som efter Nutidens Fordringer er fornøden til Studeringernes hensigtsmæssige Fortsættelse paa Universitetet, [...] der gives dog også honette unge Mennesker, som ere bestemte til akademiske Studeringer, Udgang til Skolen, saa at De tillige med de øvrige Disciple, kunne nyde Underviisning i de almeennyttige Kundskaber, som ere ethvert dannet Medlem af Samfundet uundværdlige”. (Rektor Bloch, Nykøbing Katedralskole, i indbydelsen til den offentlige eksamen 1808. Thomsen et al., 1998, s. 33)

De honnet²¹⁸ og dannede kan altså befæste og udbygge deres dannelse i den lærde skole som tegn på hvor de hører til. Det blomstrende kultur- og samfundsliv og dets skriftlige udtryk er for denne gruppe, men i århundredets anden halvdel forandres økonomi og styreform, og der kommer nye betingelser for skriftlighed. Arbejdsmarkedets organisering, nye produktionsformer, andelsmejerier og -slagterier, krigen i 1848, nederlaget i 1864 og kampen for demokratiet i Estruptiden afføder aviser, foreningsblade, tidsskrifter, fagbøger, digte og sange.

Den konkrete skriftlighed er bestemt af den stands- eller klassebevidsthed, som adel, borgere og bønder, byarbejdere, husmænd og landarbejdere har og etablerer. (Hvidt, 1990, s. 167ff + 222ff) Er man arbejder, socialdemokrat og fagforeningsmedlem læser man Social-Demokraten, hvis man har råd, samt sit fagforeningsblad. Er man bonde og venstremand læser man den lokale venstreavis, et eller flere landbrugsblade og evt. Højskolebladet. Dannede borgere, byernes middelklasse, lærere og andre embedsmænd læser Berlingske Tidende²¹⁹, højreaviser og kulturelle tidsskrifter, og da Det Radikale Venstre etableres, bliver Politiken og Skive Folkeblad radikale partiaviser.

Antologien *Trælunden Frihed* (Boeberg Jensen og Jessen, 1981) indeholder artikler, der knytter sig til landbruget og illustrerer myndiggørelsen af bønderne. Artiklerne er fra landbrugsfaglige tidsskrifter, *Højskolebladet*, *Dansk husflidstidende*, *Husmandsbladet*, *Landarbejderen* og *Socialistiske Blade*. En række artikler om landbrugets økonomisk-strukturelle vilkår er skrevet af bladernes medarbejdere eller eksperter. Men der er også debatindlæg om ejendomsret, utopier og systemændringer med forskellige politiske holdninger. I indlæg og artikler virker landboerne selvbevidste og myndige og uden spor af underdanighed. De er ikke enige, og indlæggene viser at kvinder og tyende er udviklingens tabere, ligesom de er det i byernes håndværks- og købmandsvirksomheder, hvor der

²¹⁶ Schiørring glemmer den religiøse rejsning i gudelige forsamlinger, hermhutiske kredse og hos Grundtvig.

²¹⁷ Statens latinskoler kaldes i 1800tallet lærde skoler, mens privatskoler er 'Latin- og Realskole'. (Jensen, 2012)

²¹⁸ Honnet er afledt fra latin honos, som betyder ære, og betegner på dette tidspunkt den/det som "hører til ell. er karakteristisk for de bedre, dannede klasser i samfundet; fin; fornem". (ODS, opslag *honnet*, betydning 2)

²¹⁹ Så sent som i 1899 står det i folkeskoleloven, at ledige stillinger skal opslås i Berlingske Tidende. (*Lov om forskellige Forhold vedrørende Folkeskolen*, 24/3 1899, §16) Efter systemskiftet skal de i stedet opslås i Statstidende.

ikke længere er en madmoder, og hvor svende og lærlinge ikke længere er del af husstanden. Udvalget af artikler er givetvis foretaget med henblik på at illustrere pointer som disse, men holdninger og synsvinkler findes og bliver læst, selv om der ikke er enighed om alle synspunkter.

8.1.2. Et kulturelt dominerende (masse)medie?



Arbejderhjem ved juletid, ca. 1930. (Møller, 1990, upagineret)

Hvis bøger, aviser og tidsskrifter skal opfattes som kulturelt dominerende, skal de have bred udbredelse. Borgeres, bønderes og arbejderes kulturelle fællesskaber er dog separate, ofte løst organiserede, og inkluderer med tiden en skriftlig lejroffentlighed og adskilte kulturinstitutioner, (fælles)sange og sportsgrene²²⁰. Bønderes tendens til at også tale og skrive på husmænds, landarbejderes og tyendes vegne, ligesom borgere har talt på bønderes og arbejderes vegne, bidrager til at Socialdemokratiet får fodfæste i disse grupper (Hvidt, 1990, s. 169), trods en dyb og grundfæstet mistro til byboer. Selv om de principielt retter sig mod ukendte aftagere og derfor er massemedier, kan man ikke tale om at 'avisen' eller/og 'bogen' er kulturelt dominerende. Man læser avis i alle grupper, men ikke de samme. Der er identitet i at læse og gøre det der hørte til 'lejren', jvf. fotografiet ovenfor, der er et af mange af arbejderfamilien ved spisebordet med Social-Demokraten opslået, så navnet er synligt.

²²⁰ Tennis og roning var overklassens, gymnastik og håndbold bøndernes og boksning og brydning arbejderklassens sport. Fodbold startede på de engelske kostskoler, men bredte sig også til arbejderklassen med separate klubber. Kulturinstitutioner er forsamlingshuse, arbejderforlag, en partiopdelt aftenskoleundervisning samt det dannede borgerskabs musikalske aktiviteter, der også omfattede klubbernes drikkeviser, Lieder og mandskorsang.

Man formidler heller ikke samme oplysning. Arbejderne søger viden og kundskaber til at kunne beregne og tegne; samt til ”at udvikle identitet gennem klassebevidsthed og tilegnelse af viden om samfundet”. (Vognsen, 1999, s. 14) Bønderne er mere delt og deres holdninger og synsvinkler er ikke mindst afhængige af om, og i givet fald hvor de har været på højskole. (Busck, 2008, s. 500) Den grundtvigske forståelse af oplysning ser dog ud til at have præget de fleste højskoler:

”Grundtvig klarede *sit* opgør med oplysningen [...] ved at sætte den ægte eller sande oplysning - nemlig hans egen version af den kristelige folkeoplysning eller ’Livs-Oplysning’ overfor den falske [...] Med sin allegoriske snilde formåede Grundtvig at skille lyset fra de lærde [...] og knytte det til de ulærde - for hvem er det, der står op samtidig med lyset, er det mon bonden eller professoren? - og endda, via glosen ’Nordlys’, at skille lyset fra tyskerne [...] Ordet oplysning fik fra og med Grundtvig en ny betydning på dansk.” (Bredsdorff, 2003, s. 192)

Det dannede borgerskab omfatter både nationalliberale ambitioner og romantiske strømninger:

”Som en slags universalvidenskab ville romantikken forbinde naturstudier, moral, kunst, religion, historie og sprog. Den skulle bane vejen for tanke og erkendelse ind i de områder, der indtil da havde henligget i ubevidsthed. [...] Når verden ikke faldt sammen i atomiserede dele, splittet ved egoistisk drift, men bestod som en ”Harmoni af Dissonanser”, skyldtes det for romantikeren en universel enhedsdrift, hvis bevægelse kunne spores i natur og historie. Den synlige verden var en uhvire stor organisme.” (Skovgaard-Petersen, 1985, s. 156)

8.1.3. Et medie i egen ret

Når man ikke kan betragte skriftlighed i 1800tallet som en overgribende (masse)kultur, giver det måske i stedet mening at se 1800tallet som det tidspunkt hvor skriftlighed udfolder sig ’i egen ret’ i den forstand at skriften ikke længere primært skal understøtte en mundtlig fremførelse. Sprogindlæring har traditionelt omfattet grammatik eller sprogets opbygning og indhold, retorik eller den rette måde at tale på, og logik eller argumentation. Man har skullet læse og forstå, men også kunne argumentere sammenhængende og konsistent i mundtlig form, støttet af et (skriftligt) manuskript. Udenadslære signalerer således at skriften er underordnet en mundtlighed, og skrift vil først optræde i egen ret når den er skriftligt konciperet og ikke mere er tjener for mundtlighed.

Udbredelsen af borgeres, senere også bønders og arbejderes aviser, bøger samt tidsskrifternes debatkultur viser at skriftlighedens funktion som redskab for mundtlighed er vigende i 1800tallet.

”Reading ... only gradually became dissociated from the act of memorization, where it was not linked to the ability to write, it amounted more to a mnemonic for an illustration than a means of deciphering a text. It did not change the individual’s relation to culture: it confirmed it ... What transformed the act of reading into a silent, internal, individual exercise was the conquest of writing.” (Furet og Ouzouf: *Reading and Writing*. [...] 1977, cit. Appel, 1993, s. 33)

Udvikling af en stille, individuel læseproces, hvor læsning privatiseres, og skrift indgår i udvikling af selvbevidsthed er dog næppe den direkte hensigt når elever i skrivning overlades til sig selv:

”Efter et Frikvarter af ubestemt Længde havde vi Skrivning, mens Læreren ved Katederet læste Berlingske Tidende og røg sin lange Pibe. Da var der saa rart hyggeligt i Skolestuen, mens vi sad der fuldt og behagelig optaget med at efterligne Forskrifterne, nogle Papskiver med Ordsprog og Fædrelandshistoriens Data i Skønskrift. Læreren forstyrrede os ikke med nogen Slags Undervisning. [Vi] gjorde os den yderste Anstrengelse for at komme Forskriften saa nær som muligt. De timer glædede vi os til, og vi lærte at skrive.” (L.P. Poulsen. Bøtter-Jensen, 1984, s. 71)

På landet skal religion fortsat læres udenad, og skrivning handler ikke om at træne formuleringsevnen. Men for de børn der som 9-10årige har arbejdet som hyrder, er selv den begrænsede undervisning uden for rækkevidde. Er de også i tjeneste om vinteren, falder de ofte i søvn i skolen, og de

”naa ikke den Udvikling, de under nogenlunde gunstige Betingelser kunde. Dette er saa meget mere uheldigt, som i vore Dage, hvor Kampen for Tilværelsen er saa Haard, disse Børn, der ikke har nogen Kapital eller nogen Familie at

støtte sig til, netop har Brug for den bedst mulige Undervisning. Der findes jo ikke den nogenlunde vellønnede Plads, hvor ikke gode Skolekundskaber i eet eller andet Fag kræves, og fra disse Pladser bliver Smaafolks Børn, idet de mangler de nødvendige Kundskaber, udelukkede.” (Indlæg i Vor Ungdom, 1892. Bøtter-Jensen et al., 1994 s. 85)

Men skal kunne læse og skrive for at skrive og læse på skriftens vilkår. Skriftlighed i egen ret udvikler sig gennem det lærde fællesskabs brevudveksling, bøger der ikke læses højt, Holbergs epistler, konciperet og læst som skriftlige udsagn, den nye skønlitteratur samt en debat der fra 1700tallet er ’retrievable’ (Feenberg, 1986, s. 24), så vi i dag kan sætte os ind i fortidens diskussioner.

8.1.4. Skriftlighedens omfang, funktion og betydning

Før enevældens afskaffelse er skriftlige ytringer underlagt kontrol: aviser skal godkendes af politiet og censureres, og det kræver kongeligt privilegium at udgive blade om udenrigspolitik. (Skovgaard-Petersen, 1985, s. 167) De nationalliberale *Dansk Folkeblad* og *Fædrelandet* er udtryk for et øget politiske engagement, og med grundloven øges aviser og tidsskrifters antal og oplag: 1847-1914 stiger antallet af aviser fra 36 til 156 mens oplaget 30-dobles til 3/4 mio. (SDE, opslag *avis*, sign. Niels Thomsen) Provinsaviser prioriterer lokalstof og -interesser samt det underholdende kriminal- og sportsstof, som også præger hovedstadens lettere aviser og skillingsviser. (Hvidt, 1990, s. 205)

Vurderingen af **skriftlighedens funktion og betydning** i 1800tallet viser at den øgede **udbredelse** skyldes en økonomisk-politisk udvikling, der fører til interesseorganisationer, politiske partier og en bred debat i, men også af og til mellem lejrene. Bønder og arbejdere engagerer sig med udgangspunkt i egne vilkår og interesser, ikke som resultat af en religiøs eller bedrevidende patronisering. Offentlighed betyder marked, og **tilgængelighed** handler også om hvem der har råd til at holde aviser/tidsskrifter og købe bøger. Efterhånden får lokalbiblioteker dog offentlig støtte, og forudgriber dermed 1920ernes folkebibliotekerne. De bureaukratiske strukturer og rutiner fortsætter under demokratiet (Skovgaard-Petersen, 1985, s. 14), og indebærer en øget ’historisk-statistisk bevidsthed’ og en større **søgbarhed**. Aviser, tidsskrifter mv. arkiveres og kan læses på biblioteker.

Også i 1800tallet er **foranderlighed** af betydning, i hvert fald så længe staten består af flere nationer og to sprog, der giver anledning til to versioner af bestemmelser og forordninger. Da Musikforeningen i 1837 udskriver en prisopgave om danske sange er kravet at de også skal oversættes til tysk, ”fordi dette Sprog ogsaa tales i vort Fædreland og fordi en saadan Samling desuden burde stræbe efter at vinde Erkjendelse udenfor Fædrelandet.” (Cit. Inger Sørensen: *Hartmann. Et dansk komponistdynasti*, 1999, s. 429f) Foranderlighed ændrer karakter i 1900tallet da først skrivemaskinen, senere computeren gør det muligt at ændre tekster løbende og med tilbagevirkende kraft. **Hukkommelsesstøtte** har i 1800tallet mindre betydning, men eksisterer fortsat i teatre og uddannelser.

8.2. Uddannelse i 1800tallet

1814-lovgivningen beskrives ofte med udgangspunkt i **Land 1814**, og dens betydning fremhæves: Den ”skabte epoke” (Skovgaard-Petersen, 1985, s. 149), ”analfabetismen blev udryddet” (Bjørn, 1990, s. 159), og den betød at ”stort set hele befolkningen [...] kunne læse i 1830erne.” (Møller Jørgensen, u.å, s. 2 af 6) Lovgivningen præges af ”oplysningstidens og rationalismens ideer” (Feldbæk, 1982, s. 236), der skulle skabe nyttige borgere med en fornuftig, ikke-pietistisk kristendom. Der er med andre ord ikke fokus på forskellene på skolelovgivning i København, købstæder og landområder. Bortset fra den indbyrdes undervisning står der heller ikke meget om skolernes ud-

vikling i 1800tallet, men Skovgaard-Petersen, 1985 forholder sig til grundskolen, Haue, 2004 til den lærde skole ud fra en synsvinkel om almindelse, og realskoler behandles i Larsen, 2008.

I det følgende vil der blive søgt at etablere et nogenlunde nuanceret overblik over grundskoler og højere uddannelser for børn og unge, herunder den lærde skole og de private latinskoler, som efter 1809-reformen i alt dimitterer mellem 100 og 150 studenter til universitetet årligt. (Skovgaard-Petersen, 1985, s. 154) I slutningen af århundredet er det omkring 300. (Rerup, 1989, s. 273).

8.2.1. Grundskoler og realskoler

I 1700tallet er man begyndt at lovgive for andet end de latinskoler, der fra reformationen var statens satsning på undervisningsområdet, og antallet af grundskoler på landet er også øget. Købstadsskoler er byens ansvar, men der ikke altid evne og/eller vilje til at betale for lærere og skoler. Mest broget har det set ud i København, hvor man i 1600tallet havde opgivet at drive offentlig skole, og overladt det til det private initiativ, så der var et mylder af private skoler af blandet kvalitet. Reduktionen i latinskoler fra ca. 70 til 24 i 1739 begrænser de fattiges uddannelsesmuligheder yderligere.

1814-lovgivningen øger den offentlig styring af undervisningen og alle skoler, også private, får fælles regler og tilsyn. Selv København får en skoledirektion, der skal ”vaage over alt det, som kan bidrage til [...] Real- og Borgerskolevæsenets Fremme i Staden”. (**Kbh. 1814**, §1) Alle sogne får skolekommissioner, der dog ingen myndighed har over privatskoler med ”authoriserede Bestyrelser”. (Ibid. §2) København implementerer ikke bestemmelserne, og købstadsloven tillader at byskolerne ikke ”gandske forandres, men ikkun efterhaanden modificeres.” (**Købstad 1814**, §4) Behovet for lærere øger overbærenheden med dårlig undervisning. Den første lærer ved Åby skole 1815 er fordrukken, men bliver i embedet til han dør. Den næste er også fordrukken, men afskediges. Tredie gang ansættes en ”fremragende lærer og ivrig grundtvigianer.” (Vestergaard et al. (red.), 2009, s. 9)

Centralforvaltningen kan hævde, at der er styr på det, men den omfattende styring og kontrol er en stor arbejdsbyrde for dem, der skal udføre den, f.eks. Olaus Lund der i 1834 udnævnes til provst:

”Her aabnedes en vid, trættende, ja overanstrengende mark for mig. [Ud over] de aarlige kirkers og præstegaardes syn, samt visitation af 34 skoler vil jeg kun nævne undersøgelsen af skole- og fattigvæsenets ligninger, samt over 70 regnskaber af samme slags, ligesom bestyrelsen af en skolekassekapital paa over 6000 rd. [...M]it hele gehalt var aarlig 27 td. byg, som næppe kunne dække de med posten forbundne udgifter. Imidlertid havde jeg den glæde at kunne [...] se flere duelige og værdige skolelærere forfremmede til embeder i provstiet.” (Lund, 1859, s. 7)

I byerne justeres 1814-lovgivningen omkring 1840. Det sker ikke i landområderne, så første punkt på Bondevennernes Selskabs program i 1846 er ”forbedring af skolevæsenet på landet” (Bjørn, 1990, s. 300), og i 1850 søger Martin Hammerich (1811-1881) at åbne en debat, så også landsby-skolerne kan påvirkes af ”Bevægelser i Folkelivet”. (Hammerich, 1850/1866, s. 193)

8.2.1.1. 1814-lovgivningen og dens funktion

1814-lovgivningen bygger på et provisorisk reglement fra 1806, som afprøves i østifternes landområder, og er identisk med **Land 1814**, bortset fra nogle præciseringer og tilføjelser der øger tilpasningen til børnenes funktion som arbejdskraft. Reglementet vil ikke blive behandlet selvstændigt, men den tilhørende **Instruks 1806** er anvendt som den tilgængelige og muligvis også gældende lærerinstruks. **Kbh. 1814** beskriver al undervisning udførligt, mens undervisning ikke fylder meget i

Land 1814 eller i **Købstad 1814**, hvor realundervisning dog er mere udførligt beskrevet. Den hidtidige skolegang fra 5-6 til 10 år erstattes af skolegang (undervisningspligt) fra børnene er 7 til de som 14-årige skal konfirmeres. Der oprettes to klasser der er i skole på skift, så én lærer kan undervise alle elever. På landet som hverandendagsundervisning, i byerne fordelt på formiddags- og eftermiddagshold, og i København desuden aftenhold for de børn der arbejder hele dagen!

På landet og i købstæderne kan de store børn forsømme når der sås og pløjes, og skal om sommeren kun i skole to dage om ugen²²¹. Børn kan starte sent eller komme tidligt i 2. klasse, så ”der altid kunne være en af os hyrder hjemme på gården”. (Cit. Bøtter-Jensen et al., 1984, s. 45) I Vestjylland er hyrderne næsten ikke i skole om sommeren, men hver dag i vintermånederne. Denne ’vestjyske skoleordning’ lovfæstes i 1855 (Skovgaard-Petersen, 1985, s. 279), og i Staby uddannes ofte helt purunge lærere til vinterundervisning, her beskrevet af Aksel Sandemose (1899-1965):

”[Det] havde været på tale at indføre undervisning i pædagogik, men [forstanderen] havde aldrig villet gå med til det, fordi så mange af eleverne var for unge og umodne til at opfatte noget af det. Selv om jeg var alt for autoritetsdyrkende til at der dengang kunne forme sig nogen protest, har alligevel intet fra Stabytiden brændt sig ind i min hjerne som dette: En skole for læreraspiranter som a priori blev regnet for at være så umulige, at det ville være ørkesløst bare at forsøge at lære dem noget om arbejdet. [...] De] sidste to måneder skulle vi én time hver uge overvære undervisningen i den nærmeste underskole. Der havde de fleste af os jo lige gjort i syv år. [...] Den første dag sagde [læreren] til mig, punkt 1, at en lærer aldrig måtte spørge børnene om noget *enten* var sådan *eller* sådan. [...] Så risikerede læreren nemlig at børnene svarede ja eller nej, og klassen ville komme til at le, og det var noget af det værste, der kunne hände. [...] Så kom andet og sidste punkt: Jeg måtte aldrig som lærer sige noget morsomt, men bestandig fastholde en alvorlig og manende tone.” (Sandemose, 1957/1971, s. 23 + 25f)

Der skal undervises mindre på landet end i købstæderne, hvor især de store børn har flere timer: 24 ugl. timer i 8 mdr., 15 ugl. timer i 4 mdr. (**Købstad 1814**, §17), mod 18 ugl. timer i 8 mdr. og 15 ugl. timer i 4 mdr. på landet. (**Land 1814**, §9) I Vestjylland er det højst 5 ugl. timer om sommeren og 30 ugl. timer i vintermånederne. Også det kan dog knibe. ”Jeg var kun hjemme de værste Vintermaaned. Vi havde hjemme ca. en halv Mil til Skolen, og blev det saa streng Vinter, var det ikke stort bevendt med Skolegangen.” (Marinus Langeland, født 1872. Bøtter-Jensen et al., 1984, s. 33).

Et underbelyst aspekt af **Land 1814** er at der indføres en aftenskole for konfirmerede børn (1 time to aftner om ugen for drenge, om dagen for piger), så de kan ”øve sig videre i Skrivning eller Regning eller tage Deel i anden nyttig Underviisning.” (Land 1814, §28) Elevtallet er ”højere end højskolernes”. (Kayser Nielsen, 1993, s. 94f) Aftenskolen er beskrevet af Hans Løjmans (født 1873):

”Efter min Konfirmation (...) begyndte jeg at gaa i Aftenskole og fortsatte dermed i syv Vintre. Det havde jeg meget Gavn af. Jeg fik lært Decimalbrøk at kende [...] jeg fik lært nogen Regning med Procent, Flader og Legemer, samt andre Regningsarter (...) Foruden Regning fik jeg øvet og styrket min Kunnen paa skriftlige Omraader ganske betydeligt og fik Sans for mange Enkeltheder ved det danske Sprog. Desuden regner jeg Kammeratskabet og den Mødepligt, man frivilligt paalagde sig, for værende af stor Værdi i Aftenskolen.” (Bøtter-Jensen et al., 1984, s. 113f)

Aftenskolen på landet og realundervisningen i byerne må være tænkt som kompensation for at man trods Balles anbefaling af et bredt fagudbud vælger at almueskolerne kun skal undervise i religion, skrivning, regning og læsning. (Haue et al., 1986, s. 18) Samt lidt geografi og historie i byerne.

Forældre/husbonder skal betale mulkt hvis de holder børnene hjemme, men skolekommissioner er ofte ”tilbageholdende med idømmelse af skolemulkt”. (Skovgaard-Petersen, 1985, s. 151)

På landet skal lærer- og degneembeder lægges sammen for at give en nogenlunde anstændig løn, der dog begrænses mest muligt. (**Land 1814**, §51) I byerne skal førstelæreren fungere som præst.

²²¹ Fra 1818 én dag og fra 1855 skal de store børn slet ikke i skole i sommerhalvåret. (Engberg, 2005, bd.3, s. 240)

(**Købstad 1814**, § 11), og lærerlønnen skal ”staae i Forhold til hans vigtige og møjsommelige Arbeide”. (Ibid. § 46) I praksis er der dog også snævre grænser for bylærerens indtægter:

”Kahr [...] ønskede i 1828 værelser som gift lærer. Han havde nu været lærer i 10 år, og Schytte, som [...] kun havde fungeret i 4 år, havde allerede bolig for en gift. Kommissionen fandt i og for sig Kahrs anmodning retfærdig nok, men kunne dog ikke indrømme den. Et lignende forløb fik [...] en ansøgning om løntillæg, som Kahr indgav året efter. Kommissionen ville godt give ham et tillæg, som han ved sin flid fortjente, men dette kunne man ikke gøre uden at forhøje skoleskatten, hvad man ’ingenlunde kunne eller turde bekvemme sig til’.” (Bak og Hauberg, 1990, s. 39)

Der er også forskel på kravene til lærerne. På landet skal ikke-seminarieuddannede læreraspiranter kunne ”catechisere for Almuen” og forklare katekismen med egne ord, læse ”i en sådan Tone, som viser, at han forstaaer, hvad han læser”, kunne bruge de fire regnearter og regula de tri, skrive læseligt og ”grammaticalsk” og synge salmer rigtigt og rent. (**Land 1814**, § 47) I købstæder skal de også kunne forklare ”Lærebogen i Religion”, skrive ”grammaticalsk rigtigt” i latinsk og dansk skrift og lave hovedregning og forstandsøvelser. (**Købstad 1814**, §44) I København skal aspiranten desuden ”vise sine Kundskaber og Lærergaver ved Prøve-Undervisning i en dertil anviist Skole”, kunne hoved- og tavleregning og ”ikke være ubekjendte med de første Grundsætninger for Opdragelse og Undervisning”. (**Kbh. 1814**, §58) Katekisation ser ellers ud til at erstatte pædagogisk viden og kunnen, modsat 1739-loven, hvor aspiranter skal vise at de kan undervise børnene i at læse (s. 174).

Bestemmelser om optagelse, undervisningstid og -indhold, forsømmelser, disciplin, overhøring og børnenes ”Udgang af Skolen” er næsten identiske i land- og købstadslovgivning, men i købstæder skal grundskolen suppleres af ”Industrie- eller Haandgiernings-Skoler” (**Købstad 1814**, §1): Børn ”hvis Bestemmelse rimeligvis vil blive Haandværksstanden, bør opmuntres til at deeltage i Haandgiernings-Skolerne, og de Børn, som nyde frie Skolegang, ere pligtige dertil”. (Ibid. § 64) Drengene og piger skal her undervises hver for sig, pigerne i ”Fruentimmer-Arbejder, som Syning, Strikning, Brodering”, drengene i træ og metal, men ikke ”Spinden og Karten, der ei ere passende med Drengebørnenes tilkommende Bestemmelse.” (Ibid. §68 og 66)

Der er stor forskel på byernes realisering af loven. Viborgs to skoler slås i 1814 sammen til én skole med godt 200 elever fordelt på to klasser. (Holmgaard et al., 1999, s. 50) Der kommer først flere klasser efter 1840, og der er ingen håndgerningsskole. I Århus deles skolen kort efter 1814 i en betalingsfri (fattig)skole og en borgerskole for de børn, hvis forældre betaler skoleskat²²². Her er heller ingen håndgerningsskole. (Bak og Hauberg, 1990, s. 13) I Kolding er der en håndgerningsskole for piger, finansieret af Collins legat (Aaboer et al., 2004, s. 23), og byen satser på at fastholde de bedrestillede børn i den offentlige skole. Fra starten er de 288 skolebørn fordelt i 6 klasser, der i 1825 reduceres til 4: én førsteklasse, 2 andenklasser, hvoraf den ene med et større timetal lægger op til at eleverne skal i realklassen, der har 36 ugentlige timer og underviser i naturhistorie (s. 226 note 236), tysk og tegning, senere også matematik og geometri. Fra 1829 er realundervisning både for drenge og piger, dog med færre timer til pigerne. Loven taler om realskoler for drenge (**Købstad 1814**, §2), men hvor det ikke er muligt, skal man have en 3. klasse som realklasse.

København har ikke en lov, men et reglement. Byen har mange privatskoler, og kun latinskolen er byens ansvar, mens skolerne på de militære områder, fattigvæsnets skoler og de wormske skoler har andre tilhørsforhold. De sidste kaldes kirkeskoler da de i 1806 overtager latinskolens sangforpligtelse, og de har selvstændige indtægter og en stor formue. 1707- og 1716-forordningerne har ikke fået byen til at tage tilsynet alvorligt, og staten søger nu med et reglement for samtlige skoler at få hånd i hanke med ”at Undervisningen i dem alle kan ordnes efter Nutidens Tarv, og sættes under

²²² I Helsingør gør man noget tilsvarende. (Larsen, 2008, s. 80)

behørigt Opsyn”. (Kbh. 1814, fortalen) På landet og i købstæderne skal børnene dannes ”til gode og retskafne Mennesker i Overensstemmelse med den evangelisk-christelige Lære, og [...].bibringes] Kundskaber og Færdigheder, der ere dem nødvendige for at blive nyttige Borgere i Staten”. (Land 1814, §22) Københavnske børn skal ”dannes til gode oplyste og arbejdsomme Mennesker og Borgere [...], hindres fra Lediggang og Laster, vænnes til Sædelighed og Orden, og anføres til saadanne Kundskaber og Færdigheder, som ere nødvendige for Mennesket og Borgeren”. (Kbh. 1814, §6) Religion er ikke nævnt, formentlig fordi ikke alle københavnere tilhører statskirken.

Det beskrives nøje i hvad og hvordan der skal undervises i de 2 klasser med både drenge og piger. Håndarbejds-skoler findes allerede i forbindelse med fattigvæsen og kirkeskoler, og offentlige real-skoler betragtes tydeligvis ikke som nødvendige. Men 3. klasse skal oprettes for begge køn, der skal undervises hver for sig med kønsspecifikke pensu.²²³ Prisen for at gå i realklasse eller -skole er alle steder 8 Rdl. årligt, mens undervisningen i de to grundklasser er gratis og betales af en skoleskat, der dog hverken er tilstrækkelig eller nem at inddrive.

Villads Christensen mener ikke at reglementet for København blev overholdt:

”Skolevæsenets hele Indretning bar [...] i høj Grad Ufuldkommenhedens Præg. Særlige Skolebygninger til de offentlige Sogneskoler²²⁴ fandtes ikke. Enhver Lærer havde sin egen lejede Skolestue. [...] Undervisningen foregik dels i Dagskoler med 18 Timers ugentlig Undervisning, dels i Aftenskoler med 15 Timer²²⁵. Hver Lærer havde [...] i sin Skolestue to Dagklasser og en Aftenklasse. [...] De opnaaede Resultater var overmaade tarvelige [...]. Med Skolepligten blev det ikke taget synderligt strengt [...], thi man havde i Virkeligheden ikke Plads til dem [...]. Lærerpersonalet skiftede hyppigt. Man fulgte det lidet priselige Princip ej at holde faste Lærere. [...] Nogen virkelig Interesse for Gerningen kunde der under disse Omstændigheder vanskelig blive tale om.” (Christensen, 1912, s. 251f)

Klassestørrelserne har ikke altid matchet lokalerne. I Viborg blev mere end 200 elever undervist i 2 klasser, i Kolding så det i begyndelsen lidt bedre ud, men også der blev klassestørrelserne øget.

Den indbyrdes undervisning

er baggrunden for at man kan undervise mange børn med få lærere. Den indføres i 1822 med et cirkulære, der tillader at metoden bruges på landet og i købstæderne, og påbyder at hvert sogn skal have et eksemplar af bestemmelser og tabeller. (*Kanc. Cirk. ang. Bestemmelser til Indførelsen af den indbyrdes Underviisning i Almue- og Borgerskolerne*. 3/9 1822, pkt. A og C) Metoden er en militær organisering af undervisningen med ophængte tabeller (plancher). Eleverne deles i hold, der marcherer mellem tabellerne og overhøres af en dygtig elev (s. 243f). Læreren styrer forløbet med en fløjte, og metoden skal anvendes i første klasse til stavning, læsning, skrivning og regning. Klasserne skal undervises hele dagen²²⁶, og flittige elever kan præmieres med geografiundervisning. (Ibid. pkt. B og D) I 1824 præciseres det at der skal bruges ½ time på bøn og religion.²²⁷ (*Forordning om Religionsundervisning i Skoler hvor den indbyrdes Undervisning er indført*, 1824)

Metoden indføres i Viborgs overfyldte skole i 1823 ”for en tid” (Holmgaard et al., 1999, s. 51), men selv om den letter de økonomiske byrder ved forøgelse af skolegangen, er modstanden stor, og det er f.eks. først i 1829 at 1. klasse i Kolding beteges som ”Indbyrdes Undervisningsklasse”. (Aaboer et al., 2004, s. 24) Tabellerne betyder at man læser ”op ad vægge og ned ad stolper”. (Skovgaard-Petersen, 1985, s. 152) Tidsplanen for et eftermiddagshold i en såkaldt normalskole er:

²²³ Skovgaard-Petersen, 1985, s. 149 hævder ellers at ”[h]vad pigerne blev undervist i melder historien ikke noget om”.

²²⁴ Villads Christensens sognekoler er dem, der andre steder kaldes borgerskoler.

²²⁵ Aftenholdet har ikke lørdagstimer, og derfor færre timer.

²²⁶ Det kræver en ekstra lærer, og er ikke engang overholdt i model- eller normalskolerne, se nedenfor.

²²⁷ Religion blev formentlig ’glemmt’, fordi metoden først brugtes i København, der normalt ikke underviste i religion.

”Alle opstilles 4.15; efterses, formeres læseskole 4.20; der læses indtil 5; der formeres skriveskole og begyndes med skrivning 5.10; der skrives indtil 5.50; skriveskolen opløses indtil 5.52, eleverne går ned i 10 minutter indtil 6.2; alle står opstillet igen 6.2; der formeres regneskole og regning begyndes 6.10, der regnes indtil 6.50; der udtages til geografi og forstandsøvelser 6.50; de øvrige vedbliver at regne, geografi, forstandsøvelse og regning indtil 7.5; opløsning i 2 minutter indtil 7.7; alle står opstillede til at gå 7.7; bebrejdelse, ros og bøn i 8 minutter indtil 7.15; alle går hjem 7.15.” (Larsen: Bidrag til den danske folkeskoles historie 1818-1898, 1899, s. 24-25. Haue et al., 1986, s. 114)

Initiativtageren til metoden i Danmark, Joseph Abrahamson (1789-1847), bliver i 1819 leder af den første militærenormalskole tilfremmes af indbyrdes undervisning (da. Wikipedia, opslag *Joseph Abrahamson*), hvor det måske også giver mening at lære at ”[s]aa løser den gode Fyrste hver uværdig Lænke, binder sit Folk kun ved Retfærdis billige Love”. (Cit. *Den danske Folkeskole gennem hundrede Aar 1814-1914*, 1914, s. 133) I 1824 pålægges seminarierne at undervise i metoden, og fra 1830 skal den praktiseres overalt under trussel om bøde og afskedigelse. Den bruges da i godt 2100 af kongerigets 2450 skoler (Skovgaard-Petersen, 1985, s. 152), herunder næsten alle købstads-skoler. (*Den danske Folkeskole...* 1914, s. 133)

Omkring 1830 visiterer Frederik VI Engesvang skole for at overvære indbyrdes undervisning. Besøget beskrives af lærer Rasmus Sørensen Juul, der har historien fra Anders Villumsens oldebarn:

”Idet nu kongen ville træde ind i skolestuen var der inden for døren et stort hul i lergulvet fremkommet ved slid af børnenes træsko. Kongen var ved at falde. Børnene kom derover til at le, hvilket han tog ilde op. Børnene var allerede kommanderet til tabellerne [...men] skulle ifølge loven begynde med et signal af fløjten. Den var imidlertid blevet borte for Anders Villumsen. Han ledte i bordskuffen, i vest og i bukselomme, men den fløjte var ikke til at finde. Kongen blev nu lidt harm og udbrød til provsten: ”Det var en bommert, hvorfor har De ikke dresseret den skolelærer noget bedre?” [...Lærer Guldbæk] greb i et nu en stok og slog et vældigt slag i bordet og kommanderede med høj røst: ”begynd!” og straks oplod alle børnene røsten og det gik løs med stavning af tabellerne. En af kavalererne gik nu omkring og lyttede, og han gik nu hen og sagde til Kongen: ”Her skal Deres Majestæt komme hen og høre et flinkt og dygtigt hold.” Kongen gik så hen og lyttede og han fandt nu, at det var ikke helt galt med den skole, selv om fløjten var blevet borte.” (Juul, 1933/34, s. 9f ud af 22)

Trods kritik af den indbyrdes undervisning er der undervist i den på seminarierne til 1860erne, også efter Frederik VI's død i 1839. Knud Ottosen (født 1821) har erfaring med metoden som både elev og lærer, og fortæller at ”det militæriske med signaler, opstilling, marcheren morede børnene” og at det lærte ”næsten ikke var til at glemme igen”. Det begrænsede lærestof opleves som problematisk, og larmen gør det svært at koncentrere sig. (Haue et al., 1986, s. 114) Der staves, læses og regnes i kor og efter tabeller; skriveforskrifter og geografikort kaldes også tabeller. Som forstandsøvelse skal læreren ”udvikle for Børnene alt, hvad der i Tabellerne foredrages [og] lede dem til med Fasthed at lære det saaledes foredragne udenad”. (Cit. *Den danske Folkeskole...* 1914, s. 135)

Kampen om gymnastikken

Et særligt træk ved 1814-lovene er dens vægt på sundhed. Mellem 1802 og 1808 bliver 80.000 børn vaccineret mod kopper, og fra 1810 er vaccination en forudsætning for at gå i skole. (Feldbæk, 1982, s. 124) Der er karantænebestemmelser for børn med smitsomme sygdomme som mæslinger, tuberkulose og kighoste; de må ikke komme i skole før 3 uger efter at ”Sygdommen er ophørt i Huset.” (**Land 1814**, §15) Landbo- og købstadsbørn skal undervises i ”gymnastiske Øvelser, saasom Løbe-, Springe-, Klavre-, Svømme- og militaire Øvelser” (ibid. § 23, **Købstad 1814**, §22 og 30), og lærere der underviser i gymnastik belønnes kontant. I **Kbh. 1814** er der kun nogle bemærkninger om ”gymnastiske Øvelser, naar dertil gives Leilighed udenfor Arbejdstimerne.” (**Kbh. 1814**, § 16)

Indførelsen af gymnastik var omdiskuteret. Reventlow forestillede sig en filantropinsk gymnastik, der ”danne Legemet og gjør det bøieligt eller beqvemt til al Haandgierning eller legemlig Nemhed.” (cit. Korsgaard, 1986, s. 29) Gymnastik var ikke med i det provisoriske reglement 1806, og det var efter pres fra bl.a. Franz Nachtegal, der fra 1804 ledede et militært gymnastikinstitut at man bad

amtsskoledirektionerne om en stillingtagen. (Ibid. s. 30) Vurderingerne var yderst forskellige. I Svendborg gik man ind for militærgymnastik, og understregede behovet for gymnastikapparater og undervisning i ”BajonETFægten og Huggen, da disse Øvelser bidrager særdeles til Behændighed, og Færdighed heri er meget vigtig for Krigeren.” (Ibid. s. 32) I Odense ville man tage udgangspunkt i børnenes naturlige trang til at klatre i træer og bøndernes legekultur (ibid. s. 30f), men i betragtning af de kræfter staten havde brugt på at disciplinere almuen, så den netop ikke var præget af legekulturens sanselighed, er det ikke så sært at resultatet blev en gymnastik, der sigtede mod militærtjeneste. I Odense understregede man at det ville ”vække menige Mands Uvillie og altsaa ikkuns kunne paatrænges Børnene med Ulyst”. (Ibid. s. 31), og amtsskoledirektionen i Præstø Amt advarede direkte mod at gøre gymnastik obligatorisk: ”Hvad ville bønderne ikke sige?” (Ibid.)

Gymnastikundervisningen blev en fiasko. De lokale skolekommissioner gjorde hvad de kunne for at forhindre den, og bønder i stænderforsamling og Rigsdag kæmpede for at få den afskaffet. Det kan være derfor det er det samme billede af gymnastikapparater i Gjerrild der ofte illustrerer gymnastikundervisningen. (Broby-Johansen, 1974, Korsgaard, 1986, s. 31) Omkring 1840 rækker ambitionerne i Kolding til én ugentlig time pr. klasse til sang, gymnastik og svømning tilsammen. (Aaboer et al., 2004, s. 27) Da generalmajor la Cour i 1859 inspicerer Koldingskolerne, står der i hans rapport

1. ”at der gives Elementærklassen og den yngste klasse i Friskolen anordningsmæssig undervisning i gymnastik
2. at der gives hver elev i det mindste 2 timers ugentlig undervisning, og at de rummelige skolestuer afbenyttes til i vintermånederne at øve de forberedende undersøgelser [øvelser? ae] 2 gange ugentlig med hver klasse samt
3. at de til blandede og militære øvelser manglende apparater, nemlig sjippetove og geværer tilvejebringes.” (Ibid. s. 38)

Aaboer et al ser rapporten som en beskrivelse af tilstanden, og indleder citatet med at la Cour ”bemærkede” at der gives anordningsmæssig undervisning etc. Punkt 3 tyder dog på at det anbefales eller kræves at der gives anordningsmæssig undervisning etc. Denne tolkning sandsynliggør at man også i Kolding har nedprioriteret gymnastikken. Inspektionen kommer efter at et forslag om at afskaffe gymnastikundervisning i 1858 er vedtaget i Folketinget, men standset i Landstinget. (Korsgaard, 1986, s. 34) Silkeborg får i 1876 påbud om at bygge en gymnastiksal, men først efter 6 år etableres en bygning med ”Lergulv, Paptag og Jernvinduer [som ligner] en Rejsestald af den Slags, man endnu ser ved enkelte afsides liggende Kroer.” (Cit. Buus-Hansen, 2005, afsnit 2, s. 2 af 2)

Uviljen mod gymnastik udspringer af landbefolkningens modstand mod det der ses som disciplinering og militær eksercits. (Korsgaard, 1986, s. 37) I enevælden er kun bønderne soldater, men modstanden fortsætter efter indførelse af demokrati og almindelig værnepligt. I 1880erne introduceres gymnastik på højskolerne, og det medfører en udbredelse af frivillig gymnastik på landet (ibid. s. 54ff), mens idræt prioriteres højere i byerne. (Aaboer et al., 2004, s. 55, Buus-Hansen, 2005, afsnit 5) I 1902 søger Ludvig Schrøder (1836-1908) at anskueliggøre forholdet mellem bøndernes gymnastik og byens idræt ved at sammenligne andelsbevægelse og fri konkurrence og hævde at de to former for økonomisk organisering svarer til hver sin kropslige udtryksform: gymnastik svarer til andelsbevægelsens princip om at alle deltager på lige fod og fører til sammenhold, mens idræt svarer til den frie konkurrences kappestrid og udvikler den enkeltes dygtighed. (Korsgaard, 1986, s. 79)

8.2.1.2. Supplerende lovgivning grundskoler og realskoler

Købstæderne har kun i mindre omfang oprettet 3.klasse, men i Kolding, Vejle og Roskilde er skolen organiseret i ”tre opadstigende klasser, den øverste med realundervisning og heldagsko-

legang". (Larsen, 2008, s. 80) Der er ikke særlige offentlige skoler til middelklassen, og "naar han ikke skal studere, hvor kan den kommende Kiøbmand, Fabrikant eller dannede Haandværker erholde den første Underviisning?" (Handelskommis Knud Gad 1833, *ibid.* s. 80) Gad foreslår at man ændrer den lærde skole i realistisk retning eller erstatter latinskoler med realskoler (*ibid.* s. 81), og ønsker at "den næringsdrivende Borger kan blive løst af sin aandelige Trældom", gennem en "statsborgerlig opdragelse af middelstanden" (Gad *cit.* og *ref. ibid.* s. 81) Spørgsmålet tages op i stænderforsamlingerne 1835-36 og fører til oprettelse af en videnskabelig realskole i Århus (*ibid.* s. 86ff), til nedlæggelse af flere lærde skoler og oprettelse af enkelte 'højere' realskoler. Den videnskabelige realskole nedlægges igen i 1853, eleverne overføres til Århus Katedralskole, og i 1855 etableres der realundervisning ved omkring halvdelen af de lærde skoler. (*Ibid.* s. 90 og 97)

Der opstår efterhånden fem forskellige realeksaminer, så i 1870'erne drøfter man det samlede skolevæsen, herunder indførelse af "standscirkulation"²²⁸. (*Ibid.* s. 99f) På grund af forfatningskampen bliver det kun til en fælles real- eller præliminæreksamen 1881, og en borgerskoleeksamen for drenge, der fra 1899 giver adgang til realskolens næstældste klasse. Antallet af realskoler øges, også selv om kravene til borgerskoleeksamensresultatet skærpes i 1895. (Aaboer et al., 2004, s. 51)

Efter Knud Gads indlæg diskuteres det om den offentlige skoleundervisning blot skal sigte på opnåelse af 'statsborgerkompetence', så al uddannelse derudover er den enkeltes egen sag (Professor J.F. Schouw, *ref. Larsen*, 2008, s. 83f), eller om det er statens opgave "at skaffe Næringsborgere tilveie i tilstrækkeligt Antal og af tilstrækkelig Duelighed til at frembringe de Fornødenheder, uden hvilke Regjeringens Organer maa sulte". (F.F. Hansen, *cit. ibid.* s. 84) I stænderforsamlingens debat slås der til lyd for offentlige skoler til børn fra "de mere velhavende borgerklasser" (*ref. ibid.* s. 85) ved at den hidtidige skole deles i borger- og fattigskole og der oprettes højere realskoler. (*Ibid.* s. 86).

Det bliver derefter tilladt, ikke pålagt (Aaboer et al., 2004, s. 25f), købstæderne at etablere "høiere Borgerskoler" med udvidet undervisning og betaling. (*Kanc. Cirk. ang. Indretningen af høiere Borgerskoler i Kjøbstæderne* 10/2 1838) Almindelige borgerskoler skal stadig være gratis, men man kan "i enkelte Byer, paa Grund af særdeles Omstændigheder [...] afsondre de Børn, der kunne behøve en mere udvidet Underviisning, fra simple Almuesbørn". De fleste byer deler dog i borgerskoler med skolepenge og friskoler med en nødtørfug undervisning." (Aaboer et al., 2004, s. 26) Silkeborg beslutter i 1860 at borgerskolen ikke skal deles, trods pres fra "de mere velstillede", men opretter en kommunal realskole "med delvis betaling" i 1868. (Buus-Hansen, 2005, afsnit 1) Århus har delt i borger- og friskole fra 1819 og definerer nu borgerskolen som en "høiere Borger-Drengeskole" (Bak og Hauberg, 1990, s. 36+41), så der kan opkræves skolepenge. Mange børn flyttes til friskolen, men forældrene skal fra 1851 alligevel betale skolepenge. Det underkendes dog med henvisning til grundloven: "De Børn, hvis Forældre ikke have Evne til at sørge for deres Oplærelse, ville erholde fri Underviisning i Almueskolen." (1849-grundloven, §90. **SDE**, opslag *Danmark*)

Friskolerne har altså ikke "oprindeligt kortere undervisning og begrænset fagrække". (Rerup, 1989, s. 272). De indføres de fleste steder først efter 1838. I Kolding satser man i 1840 på at der vil være lige mange elever i borger- og friskole, men friskolens elevandel stiger. I Viborg kæmper underofficerer med at betale for skolen (Holmgaard et al., 1999, s. 350), men i 1849 er der 63 elever (22%) i Viborgs borgerskole²²⁹ og 224 i friskolen. (*Ibid.* s. 51) I 1867 går 18% af landets bybørn i borgerskoler, mens 51% går i friskoler, 26% i privatskoler og 5% i lærde skoler. (Rerup, 1989, s. 272)

²²⁸ Standsopdelingen er nu ikke så stiv. Provst Lund i Agerskov har en søn, der er postbefordrer, to sønner der er farvere og en søn der er landmand og kunstmaler. En datter er ugift og en er gift med en mindre forpagter. (Lund, 1859, s. 11)

²²⁹ De 22% er af det samlede tal for borgerskoler og friskoler. Privatskoler er altså ikke medregnet.

Forskellen mellem fri- og betalingsskoler suppleres af en forskel mellem drenge og piger. I Viborg går piger næsten ikke i offentlig betalingsskole, mens de fleste privatskoler er for piger. (Holmgaard et al., 1999, s. 352 og 358) Århus får dog fra omkring 1847 en borger-pigeskole. (Bak og Hauberg, 1990, s. 36 og 41) I Kolding går mange piger i offentlig skole, og der er i 1829 piger på alle trin. De har dog færre timer i første klasse og realklassen for piger svarer til anden klasse for de drenge der skal i realklasse. (Aaboer et al., 2004, s. 24) I 1840 har friskolen og borgerskolens pigeafdeling hver 2 klasser med 3 dagl. timer, mens borgerskolens drenge efter det første år fortsætter i yngre og ældre realklasse med 6 dagl. timer. (Ibid. s. 26f) Efter ansættelse af en 5. lærer i 1852 udvides borgerskolens undervisning af piger og småbørn til 6 timer dagl., mens friskolen stadig kun har 3 timer. (Ibid. s. 31) I 1859 får borgerskolen en 4. pige klasse (ibid. s. 39), men den forsvinder igen da man i 1866 må udvide klassetallet i friskolen, måske fordi den indbyrdes undervisning ophører. Det er således mest pigernes undervisning der skrues på når forholdene ændres.

I Viborg er skolen efter 1840 stadig en enhed med tætliggende bygninger og fælles lærerkårer, selv om den er delt i borger- og friskole. (Holmgaard et al., 1999, s. 350) Kolding etablerer separate skoler, der i 1847 (friskolen) og 1857 (borgerskolen) får nye bygninger. (Aaboer et al., 2004, s. 29 og 35ff) Friskolens to klasser har i 1840 én lærer, der er lavere lønnet end borgerskolens 3. I 1859 er der 2 lærere i friskolen og 6 i borgerskolen, og friskolen udbygges igen på grund af stigende elevtal. (Ibid. s. 29 og 37f) Kolding har i 1840 420 skolepligtige børn, i 1888 er der 1441, i 1899 2116. I 1875 er der 167 elever (41%, jvf. note 229) i borgerskolens 7 klasser og 237 i friskolens otte, i 1880 er fordelingen 188/394 og i 1888 290/633. (Ibid. s. 27, 47 og 56) I 1888 går 518 børn i privatskoler eller er hjemmeundervist²³⁰, og fordelingen mellem borger-, fri- og privatskoler er ca. 20%, 44% og 36% (Ibid. s. 27, 54ff)- noget færre i friskole og flere i privatskole end landsgennemsnittet i 1867. De stigende elevtal skyldes dels at befolkningstallet i Danmark stiger: 929.000 i 1801, 1.289.000 i 1840, 1.969.000 i 1880 og 2.450.000 i 1901 (da. Wikipedia, opslag *Danmarks demografi*), dels at der sker en indvandring til byerne, som fra at have 20% af befolkningen i 1840 er på 28% i 1880 og 38% i 1901. (Danmarks befolkning 1840-1980, tabel 1, Johansen, 1985, s. 22)

I Kolding investerer man meget i udbygningen af skolevæsenet, men da man fra 1867 kan ansætte kvindelige lærere i offentlige skoler, griber man muligheden for at spare på lønnen og samtidig tilføje skolerne nogle nye dimensioner. (Aaboer et al., 2004, s. 46) De 6 lærere der ansættes mellem 1873 og 1879 er alle kvinder. (Ibid.) Det stigende elevtal i byerne må have betydet at det var svært at følge med efterspørgslen på lærere. Grundtvig og Venstre var imod statsseminarier (Skovgaard-Petersen, 1985, s. 278), og selv om loven i 1857 i princippet forbedrede læreruddannelsen, liberaliserede den også adgangen til at gå til eksamen og til oprettelse af grundtvigske (Blaagaard 1859, Gedved 1862) og andre såkaldte friseminarier:

”I løbet af tiåret 1857-67 [...] løb den mandtlige læreruddannelse af sporet. Omkring 1867 blev halvdelen af de nye dimittender sendt ud fra friseminarier eller med en [...] ukendt uddannelse bag sig. Statsseminariernes tilgang stagnerede og forskellen i eksamensresultat hos privat- og statsligt dimitterede var bemærkelsesværdig. [...] Dette benyttede den stærke fraktion i Folketingets Venstre, der [...] ønskede al uddannelse privatiseret, [til] et angreb på den statslige uddannelse: Det var indlysende, at statsseminariernes lærere så igennem fingre med deres egne dimittender ved eksamensbordet, mens dimittender fra friseminarierne var prisgivet fremmede censorer.” (Hilden, 1993, s. 183)

Statsseminarierne mistede eksamensretten og kvaliteten af læreruddannelserne faldt igen, fra 1881 forstærket af at karakterer fra den nye præliminæreksamen kunne overføres til lærereksamen. I 1890 blev dumpeprocenten så høj (34% samlet, over 60% for privatister) at det vakte skandale. (Ibid.) I

²³⁰ Tallene viser en manko på 58 elever, som kan være undervist hjemme.

1894 genetablerede en ny lov om ”Uddannelse af Lærere og Lærerinder til Folkeskolen” derfor statsseminariernes eksamensret, krævede statsanerkendelse som betingelse for statsstøtte og eksamensret, og ligestillede mænd og kvinder uddannelsesmæssigt. (Ibid. s. 185 og 188)

Ansættelsen af kvinder i Kolding kan skyldes at mange kvinder på dette tidspunkt var uddannet på højt estimerede kvindeuddannelser. Disse kvinder kom fra byer, og søgte fortrinsvist byembeder, der også var højere lønnet. (Ibid. s. 187) Da dumpeprocenten steg for mænd, lå kvindernes konstant omkring 3-4, i 1890 dog 7%. Så Folketinget forlangte nu også at få at vide om kvinder blev mildere bedømt, hvilket professor Kristian Kroman (1846-1925), kultusministeriets pædagogiske konsulent og medlem af eksamenskommissionen, besvarede med at de blev bedømt strengere, fordi det kun var i fysisk geografi, hvor stoffet ikke kunne læres udenad, at man kunne ”afprøve deres logiske sans, deres forståelse for sammenhænge i undervisningsstoffet.” (Ibid. s. 187f) Kvinder blev ikke eksamineret i matematik og naturvidenskab, heller ikke hvis de var undervist i fagene.

København får i 1844 en anordning med påbud om hvordan byens skolevæsen skal se ud og hvordan det skal styres. Et dårligt fungerende tilsyn erstattes af en professionel skoledirektion med en ”lønnet og fagdannet administrerende Direktør”. (Christensen, 1912, s. 255) Der skelnes også her mellem betalingsskoler og friskoler, klassestørrelsen fastsættes til 35, dog 100 i klasser med indbyrdes undervisning, og mødepligten kontrolleres. (Københavns Stadsarkiv, 2012) København tager sig altså nu af børns uddannelse efter længe at have overladt den til det private initiativ.

Det går stærkt, da der kommer gang i skoleetablering og skolebyggeri. Der fastsættes regler for lærersættelse, undervisningstid, skolebøger, prøver mv., lærerlønningerne hæves og de små skolestuer erstattes af skoler med arkitekteregnede bygninger, gymnastiksal og legeplads. (Christensen, 1912, s. 258) Byen får på 2-3 år (ibid. s. 259) et moderne byskolevæsen, og man søger at begrænse det værste børnearbejde ved at lukke de aftenskoler, der har gjort heldagsbørnearbejde muligt. Fra starten er der fire gange så mange børn i betalingsskoler som i friskoler, ”men dette forhold forrykkedes snart, da mange Børn kom i Restance med Skolepengene, og [...] maatte overflyttes til Friskolen.” (Ibid. s. 258) I 1874 er der lige mange elever i offentlige betalingsskoler og friskoler, og næsten lige mange drenge og piger (2.643 og 2.343) i betalingsskolerne. (Hyldtoft et al., 1981, s. 198) I 1857 lægges kirkeskolerne ind under skoledirektionen. Formuen på 316.000 rdl. anvendes til opførelse af to borgerskoler, kaldet De forenede Kirkeskoler. ”Saaledes stræbtes paa alle Punkter af Skolevæsenet henimod Ensartethed og Centralisation.” (Christensen, 1912, s. 260)

Fra 1845 lever man også op til kravet fra 1814 om realundervisning; i første omgang på to skoler. (Christensen, 1912, s. 260) Tilsynet med de private skoler skærpes, og antallet falder, da en institutbestyrerprøve bliver betingelsen for at lede en privatskole. (Hilden, 1995, s. 186) Mens ”de højere Pigeskoler roses for en grundigere Undervisning” (Christensen, 1912, s. 254), er de øvrige privatskoler dårlige og/eller dyre, som beskrevet af Otto Rung (1874-1945):

”[N]u blev det ramme Alvor, da vi to ældste Drenge blev sat i Byens bedste Pogeskole [...] der var] agtet højt af alle Disciplenes Forældre. Vi Drenge ærede den, omend under behørig Frygt og Bæven. Thi ogsaa vor Ryg og Bagdel var os kær. [...] Skolens Strafferet var særligt anlagt paa at tale til vor Ære. Tugtelsens Formaal var derfor [...] at krænke den blodigst muligt. [...] Det var alle rettænkende og ærekære Drenges Pligt at foragte enhver, fordi han var sat i Krogen! Og den udpegede Dreng blev ved Frikvarterets Slut [...] erklæret for Skolens Udskud, sin hæderlige Families Skam og Skændsel [...] og vis paa at ende i Vridsløselille eller Horsens Tugthus. [...] I adskillige Tilfælde har jeg da ogsaa [...] i min] Kriminalretstid truffet kære Kammerater, der stod for Skranken som Klausulædere eller Kassebedrøvere²³¹, deriblandt endogsaa een, der et Aar var selve Skolens Præmiedreng.” (Rung, 1942, s. 68f)

²³¹ En klausulæder snyder i handel, mens en kassebedrøver tager af kassen. (ODS, opslag *klausul* og *kassebedrøver*)

Beskrivelsen skal tages med et gran salt. Rung har talent for sarkasme, men beskrivelsen af skolens funktion som markør af et socialt tilhørsforhold virker troværdig. Rung sammenligner skolens vold med noget der kan være Christian Christensens (1882-1960) artikel om en forstander, der mishandler børnene på Flakkebjerg Opdragelsesanstalt (Christensen, 1907/1979, s. 95) og mener at ”vi smaa Overklassedrenge oplevede nok saa skræppe Sager rundt i Firsernes fine Pogeskoler, der dog var be-regnet for Bredgades allerbedste Familier af Hær, Marine og de andre fornemme Etater!” (Rung, 1942, s. 68) Sammenligningen er provokerende, men ikke umulig. Arbejderklasseforældre satte sig ind imellem til modværge mod skolens vold mod deres børn, mens overklassebørn var overladt til deres skæbne! Volden var en del af kulturens krav om modstandskraft og beherskelse, og der var ingen oprørsmuligheder, intet fællesskab og ingen voksne allierede: ”Tugt til Lydighed var den eneste Lov, man kendte! Og den, der knyede eller gav sig, blev udstødt [...] som en Skrælling”. (Ibid.)

Kilderne beskriver gode og dårlige lærere, og forstående og uforstående skoleledere; også i københavnske friskoler, hvor Christian Christensen i 1890erne oplever en stiv og lidt dum lærerinde i nederste klasse, to skoleinspektører med sans for at løse konflikter mellem elever og lærere (Christensen, 1961/1974, s. 36f og 123f) og lærer Thyregod, der ”lærte os at le, også [...] ad vor egen alvorlige indbildning om vor egen slagsbroderstorhed [...]og afløste] øretæverne og spanskrøret med smilet.” (Ibid. s. 41) Christensen er med til at mobbe en regnelærer, der erklærer at klassen er ”en samling dovne lømler” han nok skulle ordne” (ibid. s. 43), men ender på sindssygehospital da klassen beslutter sig for at dé skal ordne ham. En lærer er helt uduelig: ”Alt fra katekismen, salmebogen, bibelhistorien, fædrelands- og verdenshistorien blev åndsforladt udenadsterperi. Hele hans indsats var at sidde oppe ved katederet og følge med, om vi nu gengav det ordret.” (Ibid. s. 121) Afløseren er fagligt dygtig, men pryglere drengene rutinemæssigt for at hærde dem. (Ibid. s. 141ff)

Børns fabriksarbejde opfattes efterhånden som et problem for deres sundhed og skolegang, og 1873 begrænses det ved lov, så de først må arbejde på fabrik når de er 10, og da kun i 6 timer og ikke om søndagen.²³² (Hyltdoft et al., 1981, s. 198ff) De skal også først undersøges af en læge, her ’fabrik-kens læge’ der først bebrejder drengen at han ikke kommer i konsultationstiden:

”Da han så [mesters seddel] blev han straks mildere og sagde: ”Nåja, du er jo en rask dreng”. Dertil kunne en rabarberdreng kun svare: ”Ja, selvfølgelig”. Da han hørte det, svarede han: ”Så er den sag i orden. Jeg skal sende sedlen til fabriken, og du kan begynde på arbejdet, når det skal være.” ”Farvel og tak,” sagde jeg og gik. Men da jeg gik ned ad trappen tænkte jeg: Hvad mon den fyr får for den undersøgelse?” (Christensen, 1961/1974, s. 99)

På landet var skolegangens kvalitet afhængig af at bønderne betalte for opførelse og drift af skolen. Knud Ottosen var ansat i Hylke fra 1854, men da han bad sognerådet om

”nye læsebøger, fordi de gamle var lasede og pjaltede, svarede et medlem, at vi jo kunne læse de steder, der var hele, og overspringe de mangelfulde steder [...]og da jeg anholdt om kort til geografiundervisning og småbøger til historieundervisning og retskrivning [...] var der et andet medlem, der tog ordet og udtalte: ”Hvad skal børnene med geografi og historie. Jeg har aldrig lært det, og kommer dog verden godt igennem. Og hvad nytte skulle de vel have af retskrivning? De skal jo ikke tjene deres føde med pennen.”” (Haue et al., 1986, s. 117)

Noget af det Martin Hammerich i 1850 søger at diskutere, er da også forholdet mellem skolekatten og en ”nødtørfigt Underviisning”, som ikke opleves som attraktiv. (Hammerich, 1850/1866, s. 197)

I 1814 er der kun få seminarieuddannede lærere, så eksisterende lærere kan få en eksamen efter at være undervist af en udvalgt præst. (Land 1918, §45) Olaus Lund har undervisningserfaring fra latinskolen i Nykøbing, og efter to somres undervisning kan han indstille 10 lærere til prøve ”under

²³² I 1901 hæves grænsen til 12 år og fra 1913 må børn ”der endnu ikke er lovligt udskrevet af skolen” ikke arbejde på fabrik. (Hyltdoft et al., 1981, s. 215)

overværelse af biskoppen, amtsprovsten og to sognepræster: [...] 3 lærere erholdt udmærkelse til hovedkarakter, 5 meget godt og 2 godt.” (Lund, 1859, s. 5)

De fleste seminarieelever er bondefødte, og man søger at undgå byelever (Braad et al., 2005, s. 76), da seminaristerne forventes at skulle undervise på landet. På Jonstrup er det dog i 1840erne

”aldeles upassende for en Seminarist at omgaaes med Bønderfolk, eller at være fortrolige med dem. Hvis en af Seminaristerne havde nær Familie af Bondestanden, og han fik Besøg af dem, da fandt vi det vel i sin Orden, at han talte med dem, men vi priste os lykkelige, vi der ikke fik saadanne Besøg. [...] Naar vi andre ved saadan en Lejlighed vexlede et par Ord med en Bonde, skete det med en vis fornem Nedladdenhed, og vi mente at have vist ham en stor Ære. Saadan tænkte vi unge Labaner.” (Anton Nielsen: ”Seminarieliv i fyrerne”, 1894, Schmidt, 1980, s. 230)

Landsbylærerne er ”den ny tids kulturbærere” (Hvidt, 1990, s. 95), der tager initiativer, fører regnskab, holder foredrag, skriver referater, lejlighedssange og lokalstof til avisen. (Haue et al., 1986, s. 46, Ejsing 1994) Efterhånden er vejen til seminariet ofte en højskole, og det er næppe alle der er lige så stive som Anton Nielsen. Hans far var degn og lærer i Rerslev og kunne finde på at løbe på skøjter og tumle i sneen med børnene. (Schmidt, 1980, s. 222)

Fra 1855 kan man oprette friskoler²³³ på landet, og i 1879 er der 270 forældredrevne friskoler med 59% børn af ”husmænd og dermed ligestillede” (Rerup, 1989, s. 270), hvilket i *Danmarks Statistik V, 1881* ses som ”et påfaldende stort antal” i betragtning af deres fattigdom. (Haue et al. 1986, s. 118) Drivkraften har været behandlingen af fattige børn i offentlige skoler og ønsket om social opstigning. Der er omvendt ambitioner om oprettelse af særlige skoler for gårdejerbørn, svarende til byernes borgerskoler. (Engberg, 2005, bd.3, s. 282ff) Ungdoms- og efterskoler gør det muligt for unge under højskolealderen at komme hjemmefra. Aldersgrænsen for højskoler var blevet diskuteret af Grundtvig, som gik ind for 18 år, og Christen Kold (1811-1870), som mente den skulle være 14 år. Kold vandt diskussionen:

”Jeg har altid været vis i min Sag, ogsaa naar jeg tog Feil. [...] Striden mellem mig og Grundtvig blev dog bilagt, men paa den Maade, at Grundtvig gav efter, og ellers var der heller ikke blevet noget af det Hele, thi jeg havde ikke givet efter. (Cit. Hanne Engberg: *Christen Kold, en skolehistorisk afhandling*, 1986, Busck, 2008, s. 498)

Det var alligevel Grundtvigs aldersgrænse, der blev gældende, og den første ungdomsskole for elever under 18 blev oprettet efter Kolds død af en af hans elever i 1879. Friskolerne har ikke højere faglighed end landsbyskolerne, og holder heller ikke religiøs og verdslig opdragelse ude fra hinanden i overensstemmelse med Grundtvigs forestillinger:

”Da nu Menneskelivet i al sin Mangfoldighed dog lader sig henføre til tre Hoved-Retninger: den gudelige, den borgerlige og den videnskabelige, saa kan man ogsaa tænke sig tre slags Skoler for Livet, Kirke-Skolen nemlig, Borger-Skolen og den lærde Skole, der naturligviis maa have samme Forskjellighed som det tilsvarende Liv”. (Grundtvig: ”Skolen for Livet og Akademiet i Soer”, 1838, Borup og Schröder (red.), 1929, s. 64)

Børnene er Christen Kolds område, og han adskiller ikke det gudelige fra det verdslige, men bygger overordnet på børnenes videlyst og lærevillighed: ”Hverken dannelse eller beåndelse kan påtvinges nogen; thi de forudsætter begge en frivillig modtagelse”. (Cit. Haue et al., 1986, s. 123)

På landet kan det ses som ”en sølle stilling” at være lærer: ”æ præst o æ degn ska løw a dje mund li” som wå hund” (Bøtter- Jensen et al., 1984, s. 48), og ikke alle børn får lov at gå i skole i byen:

”Jeg tror nok, at min Søn har Lyst til at gaa i Kjøbstadens Skole [...]; men da han efter min Mening er mest anlagt til at blive en jævn, flink Arbejdsbonde lige som jeg selv [...] tror jeg, at Drengen har bedst af at gaa i Skole her hjemme. I en Kjøbstadskole vilde han [...] let faa Kjøbstadnykker, og mest frygter jeg for, at han da også vilde faa for lidt Tid og Lyst til at øve sig flittigt i Arbejdet herhjemme.” (Indlæg i *Vort Landbrug*, 1891, ibid. s. 62f)

²³³ Det må være bevidst man bruger den betegnelse. Jvf. Grundtvigs kritik af delingen i borger- og friskoler s. 248.

Høj- og landbrugsskoler er mere acceptable. Før folkehøjskolebevægelsen tager fart i 1860erne, er der flere bondehøjskoler som forbereder til seminariet. I Oddense oprettes en højskole i 1855 efter en indsamling, hvor prins Christian, Grundtvig og Bournonville gav penge, og ”Ingemann sendte nogle eksemplarer af sine romaner”. (Ejsing, 1994, s. 30) De dominerende fag er i Grundtvigs ånd historie og dansk; religion har en mindre rolle, men der er også terperi og eksaminer. (Ibid. s. 32) De klassiske folkehøjskoler præges af grundtvigsk mundtlighed og karismatiske lærere, der er anderledes end de unges hidtidige lærere. Hans Løjmans (s. 215) fortæller om sit højskoleophold at

”Kundskabstrangen [...] gled mere og mere i Baggrunden, og jeg lod den glide. Jeg erkendte modstræbende, at det ikke var Skolens Opgave eller Hensigt, og jeg begyndte at begribe [...] at der var langt vigtigere Ting til [...] Jeg sugede til mig hvad jeg kunde af de Indtryk, der rullede sig op for mig i Samlivet med Kammeraterne og under Lærernes personlige Paavirkning. [...] man kunne ikke undgaa [...] at føle Aandens Vingesus over sit Hoved, naar vore kære Lærere drog langt ad Led med store Syner.” (Bøtter-Jensen et al., 1984, s. 119)

Det har været oplevelser som denne der gav visioner og organisationsevner til landbrugsomlægning, andelsbevægelse m.m., og selv om karismatiske lærere fylder meget har ’samlivet med kammeraterne’ stor betydning. I en tekst om højskoleliv i 1860erne er Anton Nielsen inde på en overset side af dette samliv. Som forstander på Ollerup Højskole var han opsat på at skolen skulle være for hele landet, ikke kun for Fyn, som grundlæggeren Mads Hansen ellers mente:

”Naar de hørte til ét Folk, skulde de dog lære at kjende og forstaa hverandre. Den opdragende Indflydelse, som Eleverne udøver paa hverandre, er af overordentlig stor Betydning, og jo mere Folk er blandet sammen [...] desto bedre opdrager de hverandre. [...] Naar de nu kom sammen i Skolen og havde overvundet den første Undselighed, saa begyndte de at tale sammen, men da havde de svært ved at forstaa hverandre. Sjøallenderne blev lettest forstaaet [...], men selv havde disse svært ved at forstaa Jyder og Fynboer, især naar disse talte indbyrdes.” (Anton Nielsen, cit. Schmidt, 1980, s. 240)

Bøndernes selybevidsthed kan illustreres med en konflikt i Gødvad, hvis præst omkring 1882 søger at få skik på hvad han opfatter som løssagtighed i sognets skoler: lærerne omlægger skoletiden efter bøndernes ønsker, bruger uautoriserede bøger, undlader at sætte børnene efter nummer og accepterer deres dialekt. Konflikten giver sognebåndsløsninger og er med underholdende og injurierende elementer beskrevet i Den jyske historiker. (Porskær og Nielsen, 1993) Det vurderes at det er en konflikt mellem en præst der vil understrege sin autoritet og sin regel-rethed og et egenrådigt og selvbevidst bondesamfund med lærerne i en ledende rolle. Det er bondesamfund mod myndighed, men hvor det i 1700tallet er præsten der støtter bønderne mod skoleholderen (s. 177 og note 181), står lærere og bønder her sammen mod præsten. Den indremissionske præst ender med at søge forflyttelse og der ansættes en grundtvigiansk præst. Konflikten er dog ikke primært religiøs:

”Det var på mange måder en kamp om **magt**. Hvor egenrådige kunne bønderne være [...] og hvor meget måtte de underlægge sig udefrakommende personer og forhold? Svarene [...] er ikke entydige, men det ser ud til at lokalsamfundet forsvarer sin ret/tradition/kultur med succes - og samtidig fik det fastslået, at den kristne opdragelse [...] skulle udføres med en mere gelinde ”folkelig” grundtvigsk hånd”. (Ibid. s. 113)

Folkeskoleloven 1899 samler by og land i én lov, der ”ikke ændrer fundamentalt ved” 1814-lovgivningen (Engberg, 2005, bd.3, s. 290), fortsat skelner mellem by og land og udover undervisningspligt og -alder stadig ikke gælder for København og (*Lov om forskellige Forhold vedrørende Folkeskolen*, 24/3 1899, § 34): I byerne deles børnene i flere klasser end på landet, hvor normen er to til tre²³⁴ klasser, og det maksimale elevtal i en klasse er 37, ikke byernes 35. (Ibid. §§10, 11 og 7) Der er også stadig flere fag og timer i byerne end på landet; bl.a. i historie, geografi, naturkundskab og anskuelsesundervisning. (Vejledende timeplan, 1899, Haue et al., 1986, s. 124) Man kan søge om købstadsforhold mht. ”Klassedeling, Undervisningsfag, ugentligt Timetal og Lærertilbetaling”, hvis elevtallet er højt. (*Lov om forskellige Forhold vedrørende Folkeskolen* op .cit. §29) Man skal indbe-

²³⁴ Hvis man har en (forskole)lærerinde til de små.

rette om undervisningen er fælles eller kønsopdelt. (Ibid. §13) Det er også fortsat tilladt at bruge ikke-uddannede lærere i ”en Pogeskole, Vinterskole eller Biskole”. (Ibid. §14)

8.2.2. Den lærde skole (latinskolen)

Ligesom 1814-lovgivningen på grundskoleområdet er heller ikke 1809-reformen af den lærde skole ført ud i livet alle steder. De strukturændringer der indebærer at der skal undervises i separate lokaler, af faglærere og i fire to-årige klasser²³⁵ (Skovgaard-Petersen, 1985, s. 154, Bjørn, 1990, s. 159), er dog ligesom betaling og ophør af kirketjenesten gennemført bredt. Skolerne overgår til staten, og lærerne kommer på fast løn. (Thomsen et al., 1998, s. 32) Det kniber dog på det faglige område, og mange hørere kan ikke honorere de faglige krav og afskediges. I Nykøbing udskiftes rektor og alle lærere undtagen én. (Lund, 1859, s. 4) I Århus har man vist kun udskiftet fjerdelektiehører Ahrendahl der ”nægtede at undervise i ”de Forstyrrelser paa Landkortet, som den franske Revolution havde anrettet””. (Stein Larsen (red.) 1995, s. 64) Skolen havde levet op til **Latin 1775** og havde lærere til de fleste fag (ibid. s. 61): latin, græsk, hebræisk, dansk, fransk, tysk, religion og moral, geografi, historie, aritmetik, geometri og kalligrafi, og ”når og hvor det kan ske [også] naturkundskaber og antropologi, det engelske sprog, tegning, vokalmusik og gymnastik.” (Haue et al., 1986, s. 101) Nogle skoler kan ikke omstille sig. Nakskov overlever som ’middelskole’ (Thomsen et al., 1998, s. 32), men nedlægges i 1839. (Jensen, 2012)

Fagene er ikke indført i samme takt. København og Odense havde som forsøgsskoler alle fag; Nykøbings nye rektor var konrektor i Odense i forsøgsperioden (Thomsen et al., 1998, s. 32), så her er reformen implementeret hurtigt, ligesom i Århus. I Viborg er det trukket ud, og det er nok først da C.F. Ingerslev i 1841-44 er rektor at Viborgskolen lever op til reformen. Han forlader Viborg Katedralskole som en mønsterskole ”for også at reformere den lærde skole i Kolding” (Holmgaard et al., 1999, s. 48), selv om den underviser i de fleste fag i 1833-34. (Achelis, 1924, s. 316) I Ribe udskiftes alle lærere, men de kun 12 elever i 1804 er i 1822 vokset til 52. (Karsdal, 1995, s. 8 af 13) Horsens indfører hurtigt matematik, tysk og fransk, mens de øvrige fag først kommer til efter rektors død i 1829. (Majgaard, 2010, 1805-1857) Forestillingen om at ”skolereformen af 1809 [cementerede] de klassisk-humanistiske dannelsesfags dominans i den lærde skole og yderligere marginaliserede naturfagernes stilling” (Kragh, 2005a, s. 397) er således ikke hele sandheden, men i rektor Blochs indbydelsesskrift til eksamen i Nykøbing 1808 tages de nu ikke helt alvorligt:

”Det Almeennyttigste og Videværdigste af *Naturhistorie* og *Naturlære*²³⁶, omtrent efter Funkses mindre Lærebog og Vieths physikalischer Kinderfreund, udgjør en ligesaa lærerig som underholdende Beskæftigelse for nederste, maa-skee med Tiden og for flere Klasser.” (Bloch, 1808, cit. Thomsen et al., 1998, s. 34)

Skoler der ikke kan omstille sig skal nedlægges senest i 1809, hvis de ikke bliver middelskoler. Sønderborg nedlægges 1804, mens Nakskov, Nyborg, Helsingør, Vordingborg, Fredericia, Slagelse og Rønne er nedlagt mellem 1838 og 1852. (Jensen, 2012) Det er næppe alle nedlæggelser der skyldes at skolen ikke lever op til reformen. H.C. Andersen går i skole i Slagelse og Helsingør, og er i hvert fald undervist i fransk, geometri, geografi og matematik, det sidste på et så højt niveau i Slagelse, at han kan optræde som hjælpelærer i Helsingør. (Andersen, 1832/1988, s. 89) Helsingør, Rønne, Kolding (nedlagt 1856) og Vordingborg omformes til højere realskoler i overensstemmelse

²³⁵ Klasser og timetal veksler. Horsens har fire to-årige klasser (Majgaard, 2010), Kolding tre klasser med 40 timer ugl. (Achelis, 1924), Metropolitanskolen 1842-43 en 1-årig og tre 2-årige klasser med 35-36 timer ugl. (Haue et al., 1998)

²³⁶ *Naturhistorie* er et ældre udtryk for undersøgelse (historie) af natur, i dag geologi, zoologi og botanik, mens *naturlære* er en nyere betegnelse for fysik, og af mere uvis oprindelse.

med 1830ernes debat. (Larsen, 2008, s. 80ff) Skolerne i København, Odense, Nykøbing, Kolding, Horsens, Århus, Viborg og Ribe udgør halvdelen af de 16 skoler²³⁷ der er tilbage efter 1852.

1809-reformen skal ”forbedre undervisningen og hæve lærerstillingerne” (Bjørn, 1990, s. 159) og den lærde skole bliver elitepræget (ibid. s. 161) og eksklusiv (Skovgaard-Petersen, 1985, s. 155), da der indføres skolepenge. I perioden 1828-44 er ca. 60% af dem der får en studentereksamen²³⁸ akademikerbørn, 24% fra det velstående borgerskab, nogle fra store gårde eller børn af lavere embedsmænd, 0,5% er bønderbørn og ingen er arbejderbørn. (Ibid.) Denne gang lykkes det altså at reducere antallet af almuebørn, og i 1882-1887 er ½% af eleverne arbejderbørn²³⁹, mens 15-16% betegnes som børn af landbrugere, herunder godsejere. (Haue et al. s. 144)

Nye privatskoler med kostafdeling åbner dog nye uddannelsesveje. Birkerødskolen er grundtvigsk, men også præget af moderne engelske kostskoler, har en ’hjemlig’ atmosfære, spiller en rolle i lokalsamfundet og ved som pionerer mht. indførelse af fodbold i Danmark at de unge har en krop:

”Det må fremhæves som ejendommelige Fortrin ved denne Skole, hvor Grevens og Husmandens Søn sidder Side om Side, at Børnene uden Hensyn til Stand og Kaar, forenede ved det fælles Dannelsens og Humanitetens Baand, kunne føle sig ganske som hinandens Lige, samt at der gjøres alt for at bevare Børnenes Sundhed og Livsglæde, paa samme Tid, som de holdes til alvorlig Flid og Lydighed.” (Præsten i Birkerød 1880. Jørgensen (red.), 1993, s. 53)

I århundredets slutning er bønder- og arebjerdbørn med andre ord ikke uvelkomne alle steder.

Lærerne får øget status, og rektor Worm i Horsens er ”toneangivende i klubben” og bliver ridder af Dannebrog. (Majgaard, 2010) Otto Rung oplever lærerne på Østre Borgerdyd lidt anderledes:

”[I] Lærerværelset kunne [Heiberg²⁴⁰] sidde i lystig Passiar med Skolens, for en stor Del lidt hjemmesidderagtige Lærer-Stab, naar de [...] ventede paa Pedellens Kaffe og Wienerbrød, - disse arme Riddere af det runde Lærerværelse-Bord”. (Rung, 1942, s. 117f)

Borgerdydskolens lærere er højtuddannede, mens andre privatgymnasier har lav løn og dårlige arbejdsforhold. Lærernes forudsætninger varierer: Nogle er stadig teologer på vej mod et præstekald, andre seminarieuddannede, officerer eller cand.phil’er med kun filosofikum. En lærer i det ’hjemlige’ Birkerød karakteriseres således: ”Stupidere Pædagog har Verden aldrig set. Drengene var i hans øjne en slags bedre Forbrydere [...] der maatte overvaages nøje og holdes grundigt i Ave.” (Aage Lotinga, født o. 1880. Jørgensen (red.), 1993, s. 50) Ansættelse på en privatskole kunne være et springbræt til statsskolerne, der normalt kun ansatte folk med undervisningserfaring. (Ibid. s. 46) Et ’Seminarium Pædagogicum” i 1800 (Haue, 2009, s. 9) blev opgivet i 1810 pga. manglende interesse. Ved etableringen af cand.mag.-uddannelsen i 1883 lavede man også et teoretisk og praktisk kursus i ”Lærergemingen”. (Haue, 2004, s. 58) Men da den praktiske del bortfaldt ved 2 års lærererfaring var det først da man i 1908 krævede at privatskolernes lærere også skulle bestå pædagogikum før ansættelse, at den pædagogiske uddannelse af gymnasielærere kom til at fungere. (Ibid. s. 59)

1809-reformen reducerer antallet af studenter til 100-150 årligt, og de har næppe kunnet levere lærere, præster og embedsfolk nok. I debatten om realskoler og lærde skoler og i forbindelse med den provisoriske plan for den lærde skole i 1845 (Haue, 2004, s. 22ff) viser der sig også at være forskellige holdninger til den lærde skoles virksomhed: Haue fokuserer på modsætningen mellem nyhuma-

²³⁷ De resterende er Sorø, Herlufsholm, Aalborg, Randers, Roskilde, Frederiksborg, Haderslev (tysk 1864-1920) og Fredericia - den sidste har ingen dimittender 1852-72. (Jensen, 2012) Kolding er realskole 1856-1885.

²³⁸ Der i 1800tallet større overensstemmelse mellem antallet af den der går i skole og dem der får eksamen end før.

²³⁹ Det drejer sig om børn af ufaglærte arbejdere - de faglærte kategoriseres som håndværkere.

²⁴⁰ Johan Ludvig Heiberg (1854-1928), klassisk filolog og 1884-96 bestyrer for Borgerdydskolen på Østerbro.

nistiske forestillinger om opbygning af formaldannelse ved beskæftigelse med de klassiske sprog, kaldet fakultasteori, og J.F. Herbarth (1776-1841) brede fagudbud og nøje planlagte progression, kaldet associationsteori²⁴¹, fra *Allgemeine Pädagogik* fra 1806, som også har et begreb om almindelig dannelse som ”en undervisning, der ikke havde det specielle, men det almene som vision”. (Ibid. s. 17) Gunhild Nissen opererer med at både nyhumanisme og realisme optræder i en radikal og en moderat version. (Eckhardt Larsen, 2002, s. 20)

8.2.2.1. Madvigs reform

Nicolai Madvig er den centrale figur i den lærde skoles udvikling i 1800tallet. Som ung professor udarbejder han en afhandling om undervisning og dannelse, hvis tanker han anvender i universitetets arbejde med en reform af den lærde skole, der bl.a. indebærer at Metropolitanskolen, Odense Katedralskole og skolen i Kolding fra 1845 afprøver en større fagbredde, en udvidet undervisningstid og den nye eksamen, der samler eksamen på skolerne. Han bestrider også indtil 1874 den post som undervisningsinspektør for den lærde skole, som han selv får oprettet i 1848. Han er minister for kirke og skole (kultusminister) 1849-51, og altså ansvarlig for 1850reformens gennemførelse.

Eckhardt Larsen gør i sin bog om Madvigs dannelsestanker opmærksom på dannelsesbegrebets udvikling i 1700tallets pietistiske og filantropiske dannelse til dyd, flid eller gudsfrygtighed og 1800tallets forestilling om dannelse som mål for den formative proces. (Ibid. s. 10ff) Jeg kan tilføje at dannelsesbegrebet i hvert fald går tilbage til Erasmus af Rotterdam (s. 185), og at der også findes en forestilling om (social) dannelse som en egenskab ved en befolkningsgruppe i 1800tallet (s. 210 og 240). Madvigs dannelsesforestilling gør op med både ”nyhumanismen, med de filantropinistisk inspirerede realister og [...] med de nationalromantiske ideer, der florerede i det danske guldalder-åndsliv.” (Ibid. s. 12) Almindelig dannelse skulle i stedet udspringe af det ”reent Menneskelige”²⁴² (cit. ibid. s. 33), så ”ethvert individs dannelse blev almen, eller universel”. (Cit. ibid. s. 36) Det handlede kun om de honette og dannede, som ”Madvig betegnende nok [kaldte] for ”Alle””. (Ibid. s. 39) Madvigs herkomst er ifølge Eckhardt Larsen ”ydmyg” (ibid. s. 16), men byskriveren i Svanke må dog, ligesom handelskommis Knud Gad i Helsingør have hørt til byens borgerskab.

Madvigs kritik af nyhumanismens formaldannelse bunder i en skepsis overfor træning af abstrakte færdigheder løsrevet fra det konkrete og sanselige²⁴³:

”Gaves der en Mulighed til reen Forstandsøvelse i Underviisningen, vilde Disciplen alligevel ved Slutningen staae ikke blot uden positiv Kundskab udenfor det for Øvelsens Skyld brugte, men uden Interesse og Beskeed, som en øvet Fodgænger uden lyst til at gaee og uden Anelse om nogen Vei, paa hvilken han kom til noget Vigtigt. Noget, der ogsaa gjelder om en blot eensidig, om end til alsidig Betragtning af Tingene medhørende Indsigt som resultat af Underviisningen, f. Ex. Matematik.” (Madvig 1833, cit. Eckhardt Larsen, 2002, s. 54)

Kritikken af filantropisme og realisme bygger på at filantropiske skoler angiveligt ”forsmaaede alt med Hensyn til Vækkelsen af det høiere i Mennesket” og uddannede ”nyttige Mennesker” (ibid. s. 34 og 35), men drejer sig også om frygten for de radikale realister, der vil nedlægge lærde skoler og oprette realskoler. Johannes Christian Lütken (1791-1856) har derimod erfaring med en bred fag-

²⁴¹ Jeg bruger efterfølgende betegnelser som ’realisme’ eller ’filantropisme’, mens associationspsykologien vil blive berørt i afsnittet om undervisning.

²⁴² Madvigciteraterne hos Eckhardt Larsen stammer hovedsageligt fra artiklerne ”om den lærde Skoleunderviisning” i *Maanedsskrift for Litteratur*. bd. VIII (1832) s. 1-57, s. 385-442 og s. 563-600 og bd. IX (1833), s. 201-209.

²⁴³ Madvig bruger sig selv som eksempel på at formaldannelse ikke er nok. Da han som 25-årig bliver professor har han hverken den fornødne modenhed eller dannelse til at bestride hvervet. (Eckhardt Larsen, 2002, s. 30f)

række (ibid. s. 97), da han i Sorøs skoleprogram 1839 argumenterer for at det af realfagene, der i 1775 er overført til universitetet, skal tilbage til den lærde skole, så den bliver en bred og afsluttet helhed. (Haue, 2004, s. 18) Madvig søger også et kompromis²⁴⁴ om en "højere Praktiskhed" (ibid.), dvs. "den universelle helhed, eller højere orden, som menneskets dannelse skulle føre individet ind i, som en "Encyklopædisk Kreds" [...der] kunne repræsentere det universelle for en typisk dansk skoledreng" (Eckhardt Larsen, 2002, s. 62) - en 'højere' version af Basedows: "Ikke meget, men med lyst. Ikke meget, men i elementær orden [...] Ikke meget, men lutter nyttig erkendelse, som ikke uden skade nogensinde kan glemmes!" (s. 187). Det gælder også Lütkens syn på almindelse som "at have lært de Ting, som alle har Gavn af at lære, og som ingen uden Skade kan undvære". (Ibid. s. 21) Tilføjjelsen: "men hvilke disse Ting ere, svæve ofte i en Taage, som maatte ønskes adspredt" (ibid.), handler nok mest om at finde ud af hvilke fagområder der skal in- og ekskluderes, jvf. rektor Bloch, der tilbyder "Underviisning i de almenyttigste Kundskaber, som ere ethvert dannet Medlem af Samfundet uundværlige eller [...] gavnlige". (Thomsen et al., 1998, s. 33)

Behovet for at 'samle' den lærde skole kan illustreres med H.C. Andersen, der tager studentereksamen i 1827, og det følgende år tager filologikum- og filosofikumeksamen. (Andersen, 1832/1988, s. 110) Han får en lav karakter i filologikum, hvor han er oppe i latin og hebræisk, og udskifter hebræisk med naturhistorie da han efter flittig læsning går op igen. I filosofikum "vandt jeg mit *Laudabilis* for enhver Videnskab, jeg var oppe i [så] jeg stod hæderligt med "*Bedste Character*". (Ibid. s. 113) Filologikum var klassiske sprog og naturhistorie, og filosofikum omfattede filosofi naturlære, matematik, historie og geografi. For at opnå accept som honnet og dannet må Andersen altså gennemføre det første universitetetsår, og han går med sin 'bedste karakter' i hånden til Jonas Collin:

"Med Hensyn til [...]jom jeg skulde følge mit naturlige Anlæg og vove mig alene frem paa Digtervingen, taledede jeg med Faderen Colin, han sagde: "Gaae De nu i Guds Navn den Vei De vist er skabt for, det bliver vist det Bedste!" Det var ogsaa mit Hjertes Stemme og jeg var dobbelt lykkelig at han sagde det samme". (Ibid.)

Hammerich nævner i 1844 at det ud over filosofi er "Forelæsninger i Philologi, Historie og Matematik, hvormed Universitetet hidtil har modtaget de Studerende". (Hammerich, 1844/1866, s. 24)

Lütken betragter gymnastik, sang og musik som "almindelig dannende Kunstfærdigheder". (Haue, 2004, s. 19) Madvig er enig, men anser dog fortsat de klassiske sprog for at være hovedfag. Hammerich indgår også i debatten med et bud på hvordan en almindelig fagbredde kan håndteres:

"Kundskab uden begreb er Videnskabens Legeme uden Aand; Begreb uden Kundskab er dens Aand uden Legeme. Forenede findes de først i den af Videnskabens forklarede TILVÆRELSE eller dog dens livagtige GJENBILLENDE, og her maa Underviisningen søge sit frugtbare Stof. [...]Videnskabens] skal angive de Dele af dens Stof, der bedst kunne give en Forestilling om det Hele. [...]Man skal] dvæle saa længe ved Skildringens Gjenstand, at Tilhørerens bliver som hjemme i den [...]. Dette lykkes bedst ved saavidt mulig at holde sig til Øienvidners udførlige Beretning og [...] udsøge hvad der er mest fatteligt og tiltalende". (Hammerich, 1847/1866, s. 17f)

Hammerich er optaget af skandinavisme, mundtlighed og dansk sprog/litteratur, og mener derfor at dannelse må have udgangspunkt i skriftlig og mundtlig dansk fremstilling. (Hammerich, 1846/1866, s. 48) Han mener også at den lærde skole bør have et selvstændigt formål i forhold til 1809-reformens tørre konstatering af at det handler om at forberede de unge på universitetet. (Ibid. s. 38)

Ifølge Madvig skal almindelig dannelse sætte eleven i stand til "selvstændig rigtig Handling i videste Omfang ved at forøge hans Besiddelse af rigtige Forestillinger i Almindelighed og hans Evne til dannelse af dem og give hans Liv den største Fylde ved at aabne det for den alsidigste Modtagelse af Indtryk og Tilskyndelser til ordnet aandelig Virksomhed". (Haue, 2004, s. 22) Han ser lærepro-

²⁴⁴ Lütken og Madvig hører således begge til Gunhild Nissens moderate - hhv. realister og nyhumanister.

cessen som ”elevens selvstændige erfaringsindsamling, støttet og givet retning af en allerede erfaren underviser.” (Eckhardt Larsen, 2002, s. 52) Det drejer sig dybest set om

”Deelagtighed i Livet, som vi kunne anse os for berettigede og forpligtede til at søge at bibringe Andre endog uden deres udtrykkelige Ønske, altsaa udenfor den almindelige Dannelse, som da her aldeles ikke paa samme Maade, som ellers, kan være tale om Underviisning og Læren.” (Madvig, cit. Eckhardt Larsen, 2002, s. 41f)

Rigtige forestillinger skal her forstås som ”de tanker om verden, som bekræftes, når de forsøges anvendt”. (Ibid. s. 94) ’Underviisning og Læren’ er sidestillede læreraktiviteter (s. 157).

Reformen i 1850 ændrer undervisning og eksamen indenfor 1809-lovens rammer, og det er Madvig der som minister formulerer bekendtgørelsen, også det som Haue ud fra ordet ’sand’ tolker som en kombination af et reelt ”kendskab til det almindeligste af livets forskellige fænomener”, og en formaldannende ”udvikling af det almindeligste hos den enkelte.” (Haue, 2004, s. 35)

”Den lærde Skoles Bestemmelse er at meddele de den betroede Disciple en Underviisning, der kan føre til en sand og grundig almindelig Dannelse og med det samme, saavel ved Kundskab som ved Sjeeevnernes Udvikling, paa bedste Maade forberede til det academiske Studium af de Videnskaber og Fag, til hvilke den enkelte føler Kald.” (Latin 1850 §1)

I 1841 anvender C.L. Børresen (1799-1867) ’sand’ i en argumentation for at oplysning fra ”den oplyste Borgerstand [...] udbreder sig stedse videre og bliver saaledes til en sand **Almeenoplysning.**” (Schmidt, 1980, s. 50) ’Sand’ betyder her ’gyldig’²⁴⁵, og der kan argumenteres for at det netop er i kombinationen af real- og formaldannelse at en almendannelse får almen gyldighed.

Den overordnede målformulering udbygges i §4. Skolen skal,

”ved Siden af at sørge for Disciplens religiøse og sædelige Dannelse, saavel føre ham til Beskuelse af Menneskeheden historiske Udvikling og især af Oldtidens oprindelige Cultur, der udgjør Grundlaget for den nyere, som til Betragtning af Størrelsernes Love og det ydre Naturliv, baade lede ham til Fortrolighed med Modersmaalet og dets Literatur og berede ham Adgang til en videre Kreds af Dannelse.” (Latin 1850 §4)

Den naturvidenskabelig dannelse er mindre selvfølgeligt begrundet end den klassiske. Madvig er optaget af en ’ideel naturvidenskab’, der søger naturen storhed og ”Virkningen heraf til Aandens virkelige Uddannelse og forhøiede Liv”.²⁴⁶ (Cit. Eckhardt Larsen, 2002, s. 94) Trods intentioner om at sammentænke real og formal dannelse synes reformen også at prioritere fag og progression ud fra en formal dannelsesstænkning. (Eckhardt Larsen, 2002, s. 62) Naturvidenskaben skal ikke blot vise

” at fagenes indhold var relevant viden for de kommende studenter - med samtidens terminologi, at de var *materialdannende* - det måtte også påvises, at de havde en *formaldannende* funktion og således bidrog til at udvikle elevernes åndsevner. Da de naturvidenskabelige fag blev indført i 1850 måtte de [...] legitimeres i forhold til den lærde skoles almendannende formål, og deres stilling i skolen blev langt fra uproblematisk.” (Lynning, 2006, s. 401)

Lütken vil placere de humanistiske fag først og de naturvidenskabelige sidst, og dermed opprioritere naturvidenskaben²⁴⁷. Madvig lægger de klassiske sprog, men også naturlære sidst i forløbet: Latin starter i 3. klasse, græsk i 4. og hebræisk og naturlære har man først i den toårige 7. klasse, hvor de klassiske sprog også afsluttes. Tysk, geografi, naturhistorie og fransk afsluttes i 6., mens dansk, religion, historie, aritmetik og geometri er gennemgående. (Latin, 1850)

²⁴⁵ Jvf. ODS, betydning 1.1, der bl.a. taler om ”det af sund moral, af etisk idealitet krævede eller 2.1, der taler om ægte, rigtig, egentlig, virkelig. (ODS, opslag *sand*, adj.)

²⁴⁶ Madvig samarbejdede om udviklingen af danske naturvidenskabelige betegnelser med H.C. Ørsted, som var optaget af de åndelige dimensioner af naturvidenskaben og primus motor i Selskabet for Naturlærens Udbredelse, der i 1830'erne forsynede lærde skoler med videnskabelige instrumenter og gav eleverne mulighed for at overvære naturvidenskabelige forelæsninger. (SDE, opslag *Ørsted*, sign. Ole Knudsen og Anja Skaar Jacobsen, samt Jackson, 2004)

²⁴⁷ Da eleverne er 10 år i starten af uddannelsen har det stor betydning hvor i forløbet et fag er placeret.

Naturvidenskab er overordnet og idealt beskrevet: ”Naturlære [...] beregnes ikke saameget paa en streng, navnlig matematisk, Udvikling, som paa en klar og levende Anskuelse²⁴⁸ af de ved Experimenter fremstillelige Hovedphænomener og Love og deres Sammenhæng”. (Ibid. pkt. 12) Undervisning i naturhistorie ”bør mindre gaae ud paa en Fremstilling af Slægter og Arter eller detaillerede Beskrivelser, end paa en Udsigt over Mineraliernes, Planternes og Dyrenes Væsen og characteristiske Udviklingsformer”. (Ibid. pkt. 13). Latin skal derimod have ”samme Maal for Kundskaben som hidtil har været tilsigtet ved [...] den saakaldte anden Examen”²⁴⁹, og der læses ”et passende Antal poetiske og prosaiske Forfattere”. (Ibid., pkt. 4) De klassiske fag handler nu om at udvikle en formaldannet logisk sans gennem grammatik, ikke som tidligere om forståelse og anvendelse af sproglige udsagn, herunder logisk argumentation. Når latin først starter i 3. klasse må logisk sans i 1. og 2. klasse opøves gennem dansk og tysk grammatik. (Haué, 2004, s. 25) Engelsk kan ikke bidrage til formaldannelse, fordi grammatik er mindre væsentlig for sprogets betydning²⁵⁰. (Ibid. s. 36)

Undervisningen i ”Sprog og Videnskaber bør saaledes fordeles og skride frem gennem de Klasser, hvori de læres, at det i ethvert Fag foreskrevne Maal kan naaes uden at Disciplene [...] overbebyrdes.” (Latin 1850 §5) Der er kun i begrænset omfang tale om nye fag, men om overføring af noget af det der er indgået i den filologisk-filosofiske ’anden eksamen’. Den afskaffes (*Bkgj. ang. Ophævelsen af den hidtilværende Examen artium ved Kjøbenhavns Universitet ...* 13. Maj 1850, § 2), og de eksaminer, som H.C. Andersen tog over to år, er nu i det store og hele er samlet i én eksamen, der afholdes på skolen, og selv om kompromiset mellem en real forståelse af den lærde skoles rolle og en nyhumanistisk forståelse af den klassiske grammatiks formaldannende funktion ikke nødvendigvis er vellykket, er det løse begreb om almindelse måske i al sin upræcished det der vil kunne holde sammen på tingene, som Haué med lidt andre argumenter når frem til. (Haué, 2004, s. 35)

Den nye studentereksamen er en kundskabsprøve, men også en modenhedsprøve ”hvoraf det, saa vidt saadant overhovedet ved en Examen er muligt, kan kjendes, hvilken almindelig videnskabelig Dannelse og aandelig Modenhed Candidaten [...] har erhvervet og opnaaet.” (Ibid. §10) Formuleringen sidestiller almindelig dannelse og åndelig modenhed, og almindelige dannelse opfattes som videnskabelig, mens den åndelige modenhed ikke er ’almindelig’. I **Latin 1775** kaldes de ikke-sproglige fagområder teologi, historie og geografi²⁵¹ for videnskab (**Latin 1775**, pkt. 26-31), jvf. ”Sprog og Videnskaber” ovenfor. Det er det eneste sted i bekendtgørelsen hvor dannelse og videnskab er sammentænkt. Almendannelse og studieforberedelse er ellers adskilt og sidestillet som i §1.

Eksamen består af mundtlige og skriftlige prøver: hovedparten mundtlige, men tysk, aritmetik, geometri og latin har både mundtlig og skriftlig eksamen, latin endda to skriftlige og tre mundtlige prøver: gennemgang af kendt tekst, oversættelse og forklaring af ukendt tekst og en oldsagsprøve. Som eneste fag har dansk ingen mundtlig prøve. I de andre moderne sprog er mundtlig eksamen en oversættelse, og det giver ingen mening i dansk. Selv om eleven skal lære at ”udtrykke sig reent, rigtigt og med Lethed i Modersmaalet” (**Latin 1850**, §4, pkt. 1) og gøres bekendt med dansk skønlitteratur og litteraturhistorie, er det således ikke noget der skal gøres rede for i en mundtlig eksamen.

²⁴⁸ Anskuelse skal i denne sammenhæng forstås som det (umiddelbart) sansede, f.eks. i modsætning til det verbalisere-rede, begrebslige eller abstrakte. (ODS, opslag *anskuelse*, betydning 3.1) Ordet er hyppigt anvendt i 1850ereformen.

²⁴⁹ Filologikum/filosofikum er ’anden eksamen’ og studentereksamen den ”første academiske Prøve”. (**Artium 1805**)

²⁵⁰ Syntaks, det betydningsdannende i ordenes organisering, er vigtigere for betydningsdannelsen i engelsk (**SDE**, opslag *engelsk, grammatik*, sign. F. Larsen og N. Davidsen-Nielsen) end i kasusopbyggede sprog som tysk og latin.

²⁵¹ I et længere tidsperspektiv refererer ’videnskab’ til kunden eller vidensområder, f.eks. *Forordning om Skolerne på Landet i Danmark* [...]. 23. januar 1739, fortalen (s. 174).

Madvigs reform kritiseres og søges reduceret og forbedret i 1858 og 1864. Der er både styrker og svagheder ved den brede faglighed, der i første omgang ser ud til at lide af to store svagheder: For det første er græsk og latin ikke reduceret, og naturvidenskab er fortsat lavt prioriteret. Kolding bruger i 1833-34 41,5% af timerne på latin, græsk og hebræisk, 26% på religion, historie og geografi, 18,8% på dansk, tysk og fransk og 13,7% på matematik og naturhistorie. (Achelis, 1924, s. 316) I 1842-43 bruger Metropolitanskolen 41,6% af timerne²⁵² på de klassiske sprog, 23,1% på religion, historie og geografi, 20% på dansk, tysk, fransk og engelsk og 15,3% på matematik og naturhistorie. (Haue et al., 1998, s. 20) I Nykøbing bruges 40,5% af timerne i 6. klasse 1847-48 på hebræisk, latin og græsk, 16,6% på historie, geografi og religion, 28,6% på dansk, tysk og fransk og 14,3% på naturhistorie og matematik. (Thomsen et al. (red.), 1998, s. 34). Efter reformen er Metropolitan-skolens timestfordeling 1854-55: 34,1% til latin og græsk (hebræisk er nu frivilligt), 21,3% til religion, historie og geografi, 23,3% til dansk, tysk og fransk og 21,3% til matematik, naturhistorie og naturlære. (Haue et al., 1998, s. 39²⁵³) Der er et klassetrin mere, og timetallet er øget, så græsk og latin har samme timetal, selv om andelen er faldet. Haue et al. argumenterer for at skolen nu er en 'både-og'-skole med 85 timers latin og græsk og 65 timers naturvidenskab. (Ibid. s. 40) De 65 timer kan man dog kun nå, hvis matematik opfattes som naturvidenskabeligt og man medtæller timerne i geografi, som i 1850 stadig mest er knyttet til historie og omfatter politisk geografi og "de naturlige Forhold". (**Latin 1850** §4, punkt 9)

For det andet ser naturhistorie og naturlære heller ikke ud til at blive særligt dybtgående behandlet, selvom 'anskuelsen' af fysikkens hovedfænomener og 'udsigten' over planters, dyrs og mineralers væsen og udvikling formentlig skal kunne udenad til eksamen.

Det banebrydende ved Madvigs reform er imidlertid, at der for første gang er magt bag den udvide- de fagkreds, fordi realfagene bliver eksamensfag i den nye studentereksamen. Det er ikke fagene i sig selv der giver problemer med at nå hvad man skal. Men de skal for første gang tages alvorligt, jvf. Bloch (s. 226), og selv om naturlære og naturhistorie stadig behandles overfladisk, er det et skridt på vejen: "I den lærde skole holdt naturvidenskaben sit officielle indtog i 1850, hvor bl.a. naturlære (fysik og evt. lidt kemi) og naturhistorie (biologi) kom på skemaet". (Lynning, 2006, s. 399)

8.2.2.2. Reformernes betydning

I 1871 fjernes de to nederste klasser (Haue, 2004, s. 50ff), så eksamen i 4. klasse ækvivalerer med højere realeksamen og universitetets forberedelseseksamen. (**Latin Lov 1871** §5) Undervisningen

"[i] Skolens to øverste Klasser deles [...] i et sprogligt-historisk og et matematisk-naturvidenskabeligt Kursus, saaledes at Latin, Græsk og Naturlære bliver særskilte Fag i det førstnævnte, de matematiske Discipliner med geometrisk Tegning og Naturlære, samt hvor Omstændighederne tilstede det, et Afsnit af Naturhistorien særskilte Fag i det sidstnævnte Kursus, hvorimod Undervisningen vedbliver at være fælles i Modersmaalet, herunder Oldnordisk (og Svensk), Fransk og Historie. - I de to øverste Klasser kan der frit vælges mellem Engelsk og Tysk." (Ibid. §6)

1871-loven omhandler undervisning og eksamen, den tilhørende *Anordning ang. Underviisningen i de lærde Skoler*. 5. August 1871 tillige en stærkt udvidet optagelsesprøve, der omfatter historie, geografi, religion, naturhistorie, fransk og tysk grammatik og oversættelse. (Ibid. §1) Det bliver endnu en gang sværere for land- og friskoleelever at søge den lærde skole.

²⁵² Tegning, sang, gymnastik og kalligrafi er af hensyn til sammenligneligheden ikke medregnet.

²⁵³ Naturhistorie er faldet ud, men tallene går op hvis det tilføjes med 3 timer i 1. og 2. klasse og 2 timer i 3.-6. klasse.

Haue et al., 1998 ser 1809-loven som ”en slags grundlov for det højere skolevæsens forhold igennem hele det 19. århundrede.” (Haue et al., 1998, s. 19) 1871-loven er da heller ikke en selvstændig enhed, og må læses sammen med 1809-loven og 1850-bekendtgørelsen, ligesom man i 1700tallet følger lag på lag til Danske Lov (s. 169). I dansk og naturhistorie skal der læres det samme som hidtil, og bortset fra liniefagene er de fleste fag summarisk beskrevet. Latin og græsk beskrives fortsat materielt som ”1 Bog af Livius eller 2 Bøger af Cæsars Gallerkrige [...] 800 Vers af Ovids Metamorphoser” (**Latin Lov 1871** §2, pkt. 3), mens matematik denne gang er mere udførligt beskrevet med udgangspunkt i begreber og kategorier der skal læres og anvendes, i liniedelingen bl.a.

”a) Arithmetik og Algebra [...] Læren om Permutationer og Kombinationer, Kjædebrøk, Binomialformlen med positiv, heel Exponent, den uendelige Kvotientrække, ubestemte Ligninger af 1ste Grad, Determinanter, for så vidt de lette løsningen af Ligninger med flere Ubekjendte; b) Stereometri med synthetisk Udvikling af Keglesnittenes Hovedegenskaber; c) Plangeometri; d) analytisk Geometri, anvendt paa ret Linie og Cirkel og til Undersøgelse af de vigtigste Egenskaber ved Parabel, Ellipse og Hyperbel [...]” (Ibid. §4, pkt. c. 1)

Naturlære omfatter ”kemisk og mekanisk Physik [...] Optik, mathematisk behandlede og ledsagede af Forsøg, samt Astronomie [...] og Meteorologi²⁵⁴”. (Ibid., pkt. c 2) Nykøbings lærere indsender et alternativt forslag til matematisk-naturvidenskabelig linie, men får ikke svar, og opfatter det som en stiltiende accept, så ”langt ind i det 20. årh. [havde Nykøbing] ry for at være stedet at gå i skole, hvis man ville begynde et studium indenfor naturvidenskab.”²⁵⁵ (Thomsen et al., 1998, s. 37)

Når lovene 1809 og 1871 og bekendtgørelsen 1850 ses som en helhed, er der ikke grund til at hæfte sig ved at almindelse ikke er nævnt i 1871-lovens §1, hvor der blot står at den undervisning

”der forbereder til Universitetet, fra et vist Trin i Skolen deles i to Afdelinger, den ene overveiende sproglig-historisk, den anden overveiende mathematisk-naturvidenskabelig.” (**Latin Lov 1871**, §1)

Haue betragter den dog som ”en udfordring til almindelse, sådan som Madvig siden 1832 havde opfattet den” (Haue, 2004, s. 52), og Lynning siger at ”almendannelsen [blev] fjernet fra formålsparagraffen”. (Lynning, 2006, s. 401) 1871-lovens §1 ligner dog ikke en formålsparagraf, men konstaterer blot at undervisningen nu skal deles i to afdelinger. Man må derfor gå ud fra at formålsparagraffen fra 1850 stadig gælder. Konklusionen om at ”enhedsskolen [var] ophørt med at eksistere” (Haue, 2004, s. 53. Erik Nørr i Haue et al., 1998, s. 42 og 151) virker også dramatisk i lyset af at forskellen mellem de to linier består i at eleverne i den ene linie ikke har græsk og i den anden ikke ”geometrisk tegning”. (**Latin Lov 1871**, §5) Et lidt lavere niveau i latin på den ene og i matematik og naturlære på den anden linie (ibid. §6, *Anordning ang. Underviisningen i de lærde Skoler*. [...] 1871, pkt. b. 3) behøver jo ikke at betyde at eleverne ikke er ’almindeligt dannede’ i disse fag.

Hvis almindelse i realiteten skal opfattes nyhumanistisk, som Haue antyder, når han skriver om ”den bestandige fremhævelse af, at almindannelsens fundament var de klassiske fag” (Haue, 2004, s. 50), er det måske dramatisk når latin på matematisk linie kun har 29 ugetimer i forhold til sproglig linies 46. Men hvis almindelse også er realistisk funderet i overensstemmelse med Lütken, 1850-lovens mål og realklassernes almindannende mål i 1855 (Haue, 2004, s. 50), kan man hæfte sig ved at matematikerne skal have 29 ugl. timer i latin over 4 år, dobbelt så mange som de 14 timer i liniefaget naturlære, og at de sproglige tilsvarende skal have 21 timer i matematik over 4 år og 6 timer i naturlære over to år. (Vejledende timefordeling 1871. Haue et al., 1998, s. 44)

²⁵⁴ I 1800tallet henviser meteorologi antagelig generelt til ’læren om himmelfænomener’ (**ODS**, opslag *meteorologi*)

²⁵⁵ Se dog Peter Freuchen i samme bog (s. 296).

Lynning gør opmærksom på at den matematisk-naturvidenskabelige linie er mere matematisk end naturvidenskabelig, hvilket bekræftes af at den vejledende timefordeling opererer med 45 ugetimer til matematik og 14 til naturlære. (Ibid.) Begrundelsen for fordelingen er angiveligt matematikkens formaldannende karakter (Lynning, 2006, s. 402), men da matematikerne har færre timer end de sproglige på trods af 2 ekstra dansktimer, må der være tale om en bevidst nedprioritering af naturlære, som man nemt kunne have givet flere timer uden at give matematikken færre.

1871-loven søger at bevare de klassiske sprogs dominans. Der er ingen forsøgsordning og C.C. Hall (1812-1888) rådfører sig kun med en begrænset kreds. (Haue, 2004, s. 53 og 56) Debatten præges af markante udsagn om tilbagevenden til de klassiske fags dominans, og et forslag fra Kroman om at gøre 'den naturvidenskabelige positivisme' til skolens bærende element (ibid.):

"Mens naturhistorien kunne lære de yngre elever at observere, sammenligne og klassificere, var de eksperimentelle videnskaber ideelle til i skolens øverste klasser at udvikle disse evner til også at omfatte komplicerede induktive slutninger. [...] Selvvirksomhed blev et slagord for undervisningen. Eleverne skulle ikke længere være passive modtagere af information, men aktivt deltage i læreprocessen." (Lynning, 2006, s. 407)

Overvejelser som disse viser tilbage til 'leg og lyst', progression og anskuelsesdimensionen hos Comenius og Basedow. Provisorieårene 1877-1894 betyder dog at uddannelserne først ændres efter 1900. Bemærk forskelskonstruktionen i antagelsen af et 'før' med passiv modtagelse af information.

Fortællingen om 1800tallets lærde skole er her mest kommet til at handle om de naturvidenskabens langsomme, men sikre vej ind i skolen, og de klassiske sprogs lidt langsommere, men lige så sikre tab af rollen som skolens altdominerende fag. Begrebet om almindelig dannelse indgår i bevægelserne, men som alle begreber er det ikke entydigt (s. 24 og 51f), og der er flere bud på det: Fra "en i sig selv afsluttet og afrundet almindelig Dannelse [så] undervisningen ikke [kunne] bygge på et snævrere grundlag end det, der var angivet i den provisoriske plan", og en linnedeling derfor ikke mulig (Haue et al., 1998, s. 40); over bekendtgørelsen om realundervisning 1855, der i §1 fastslår at "Undervisningen i de Realklasser, der forbindes med de lærde Skoler, skal gaae ud paa at meddele en sammenhængende almindelig Dannelse" (Cit. Haue, 2004, s. 50); til Kromans syn på naturvidenskabens dannelsesværdi, hvor "undervisningen ikke så meget lagde op til udenadslære som til selv-læring", så elevernes evne til at iagttage og drage slutninger blev fremmet. (Lynning, 2006, s. 404)

Der er andre mulige udgangspunkter for fortællingen om de lærde skoler i 1800tallet, som konstateringen af at den lærde skole som embedsmandsskole indgår i den politiske kamp mellem Højre og Venstre, og er "en ikke uvæsentlig Del af det store Bolværk, som skal dæmme op for Demokratiet Bølger" (Cit. Rerup, 1989, s. 273); de private gymnasiers betydning for bredden i studenternes sociale og kønlige baggrund eller det lærde fællesskabs smuldrende autopoiesis og almuens udelukkelse fra en uddannelse, der i århundreder har sikret adgang for dem, der i tilstrækkeligt omfang beherskede latin. Det dramatiske skift fra en uddannelse der byggede på økonomisk understøttelse af elever uden indtægter, til en uddannelse der baseres på betaling, falder sammen med at man ikke mere bevæger sig fra at være legitimt-perifer til at være central deltager i et lærd fællesskab, så det er andre tilhørsforhold, der er vigtige i det der ironisk nok betegnes den lærde skole, og dermed peger på et fællesskab, der ikke længere eksisterer.

8.2.3. Diskussion og opsamling uddannelse i 1800tallet

Høegh-Guldbergs syn på almuen som en økonomisk ressource der uddannelsesmæssigt skal nøjes med "lige akkurat" det nødvendige for udøvelsen af dens nedarvede erhverv (s. 235f)) præger også

1814-lovgivningen. Biskop Balle får genoptaget den store skolekommissions arbejde, men hans bestræbelser på at sikre alle børn et bredt fagudbud underkendes af Danske Kancelli:

”Så ønskelig som en passende grad af de her opregnede kundskaber i historie, geografi, naturlære, naturhistorie, mekanik med videre end kunne være for almuesmanden, så betænkelig synes det dog tillige at bestemme sådant ved lov, indtil passende lærebøger i ethvert fag er udkomne og autoriserede, da det er at befrygte, at man ved at gå for vidt i den henseende drager bonden bort fra sin egentlige bestemmelse.” (Cit. Haue et al., 1986, s. 18)

Argumentationen ligner en afværgemekanisme, og de passende lærebøger bliver aldrig til noget!

Uddannelsen af fattige indskrænkes yderligere, da byskoler omkring 1840 de fleste steder deles i betalings- og friskoler med forskellige fag og timetal. Bestræbelsen på at holde folk på plads ved at hindre at de uddanner sig, er ikke kun statslig, men hænger også sammen med at børn skal være til rådighed som arbejdskraft. Hvad der er startet som et forsøg på at begrænse antallet af ikke-studieegnede i latinskolerne, og i 1700tallet bliver til et ubehag ved ’de udannede’, ender i 1800tallet med udelukkelse af almuen med skolepenge, vandelsattest og øgede adgangskrav. ’Den til videnskaberne bestemte yngling’ er ikke mere kaldet af Gud, men får opgaven i arv fra sin far og sin klasse.

De honnerte og dannede har også realskoler for sig selv. De er betalingsskoler, også de offentlige, og den borgerskoleeksamen der i 1891 giver adgang til optagelse på en realskole, kan ikke tages på en friskole. Fattige børn skal arbejde, og selv om omfanget af børns arbejde på fabrik i 1873 lovreguleres af hensyn til deres sundhed og skolegang, så handler loven kun om fabriksarbejde, ikke om andre former for børnearbejde. (Hyldtoft et al., 1981, s. 198ff og 215) Christian Christensen takker dog nej til at fortsætte skolen og tage afgangseksamen: ”I to år havde der ikke været en dag, hvor jeg ikke var rød og blå på ryggen efter spanskkrørets slag”. (Christensen, 1961/1974, s. 148ff)

Der findes stipendieordninger til den lærde skole (Skovgaard-Petersen, 1985, s. 155) og fripladser i realskoler og -klasser. (**Kbh. 1814**, § 79) Det er først i 1900tallet at der er vidnesbyrd om lærermobning, men i 1800tallet er selv betalende borgerskolebørn fremmedelementer for forældrene.

”[Vi] fik hurtigt lært, at en Hørkræmmersøn fra Adelgade, en Gaardmandssøn [...] eller et Par haardføre, omend lidt blege Knægte fra et Arbejderhjem paa Nørrebro, stod aandeligt med samme Udrustning som vi selv [...] Og at [...] en Husmandssøn fra Ringkøbing-Egnen krævede den samme Ret til Solen som en Søn af [...] Kommandanten i Kastellet! - Og denne Fornemmelse stod fast herefter, selv om vore Forældre tit var mildt forargede over de Kammerater, vi førte hjem. Det første, vi Børn blev spurgt om, var Familiens Herkomst, Navn og Stand. [...] Plebejersønnen blev vraget i mit Hjem, selv om han havde færre Lapper paa sin Bagdel end vi Drengene selv!” (Rung, 1942, s. 83)

På landet er børnearbejde ikke reguleret²⁵⁶, og den vestjyske skoleordnings indskrænkede skolegang fortsætter efter 1899. Byerne ser derimod ud til at have større interesse i indbyggernes uddannelse:

”Formentlig for at modvirke børns erhvervs-mæssige arbejde blev skoletiden, da jeg var en 8-9 år, delt, og fagene udvidet. Før den tid havde vi faktisk kun læsning, skrivning, regning, religion og lidt fædrelandshistorie. Nu fik vi naturlære (fysik), naturhistorie (zoologi) og geografi. Før den tid gik vi i skole den halve dag, fra 8 til 11-12, eller fra 1 til 4-5. Nu blev den delt, således at vi gik fra 8-10 og fra 1-3; nogle dage gik vi dog fra kl. 11 og til klokken 4, nemlig når vi skulle have gymnastik eller sang, og de dage kunne vi ikke få 6 timer på fabrikken.” (Lauritz Jessen (født 1868) om sin barndom i Vejle. Hyldtoft et al., 1981, s. 204)

Klasse- eller standsbevidsthed kan på landet stadig slå ud i foragt for ’uønsket’ uddannelse af børn der skal være landmænd, i overensstemmelse med Grundtvigs formulering om lyset der ikke hører til de lærde, men til bonden som står først op. Højskoler, ungdoms- og efterskoler har været mere overensstemmende med landbounes livsomstændigheder. De koldske friskoler har også betydet at husmands- og landarbejderbørn fik mulighed for at lære.

²⁵⁶ Det bliver det først i 1976. (DSD, opslag *børnearbejde*)

Det delte uddannelsesvæsen betyder at piger normalt ikke får realundervisning og hvis de gør så får en ringere undervisning som i Kolding, men også i København, hvor undervisningen i tredje klasse ifølge loven, men tidligst efter 1844 i praksis skal deles i en drenge- og en pigeafdeling. Drengene skal bl.a. undervises i opsætning af breve, tegning, vægt og mål, bogføring, tysk, i love og samfund, patriotiske sange og i geografi: ”intet tørt Navneregister paa Provinser og Steder, men en frugtbar, Forstanden og Indbildningskraften sysselsættende Fremstilling af alt det, der gør de enkelte Lande vigtige for Mennesket som Menneske, og deres Frembringelser mærkværdige for den tilkommende Haandværksmand og Kunstner”. (**Kbh. 1814**, §8a) Piger skal have færre fag og i stedet for drengenes forstandsøvelser skal de øves i eftertanke og moralsk dømmekraft, i ”Regnemaader [som] bruges i Huusholdninger”, og ikke ”forledes til overdreven læselyst”. (**Kbh. 1814**, §8b)

”Til de kathekesiske Samtaler vælges ofte saadanne Materier, som ikke nok kunne indprentes Qvindelkønnet fra Ungdommen af, saasom Stræng Sædeligheds, Anstændigheds, Undseelses, Reenligheds, Huusligheds, Blihdheds og Fredsommeligheds Værdi, hvilke oplyses ved passende Fortællinger og Exempler.” (Ibid.)

Pigerne afskæres med andre ord fra viden og kunnen, og man søger at forme deres selvopfattelse, så den stemmer overens med hvad der anses for at være kvinders bestemmelse.

Den klasse- og kønsbestemte uddannelsesopfattelse kan minde om det sydafrikanske apartheidstyres håndtering af uddannelsen af den opdeltede befolkning i sorte, farvede og hvide, der var dets kendetegn²⁵⁷. Det danske uddannelsessystem udvikles i 1800tallet til at sikre at bonde- og fattigbørn samt ikke-fattige²⁵⁸ piger og drenge ikke undervises i hvad de er i stand til at lære, men i det man mener at de må vide og kunne. Fra 1814 har landbobørn færre timer og fag, og fra o. 1840 får købstædernes friskolebørn en nødtørftig uddannelse i religion, læsning, skrivning og regning, mens borgerskolens middelklassedrenge har naturhistorie, naturlære, tysk, matematik, tegning m.v.. Lærde skoler og realskoler er kun for drenge. Landbobørn, byernes fattigbørn og de fleste piger har status som apartheidssystemets sorte, og udgør som disse befolkningens absolutte flertal, borgerskole drenge status minder om farvedes²⁵⁹, mens drengene i real- eller latinskoler kan sammenlignes med hvide. Bondebørn, fattige og piger er også frataget muligheden for videreuddannelse.

”Hvad skal Manden alt være? Lærd, Soldat, Kunstner, Statsmand, Taler, Haandværksmand, Landmand? Næsten kun i Vederkvælgelsestimer er det de fleste tilladt at være Mager og Fædre. Quinde behøver blot at være Quinde. Hus-true, Moder [...] Alt minder hende om dette eneste Kald. Med sine Anlæg kan hun blive Virtuosinde i sit Kald, og bør blive det, da hun kun har dette Kald at opfylde.” (J.L. Ewald 1805²⁶⁰. Faye Jacobsen og Løkke, 1986, s. 26)

Det foregående repræsenterer en generalisering og må nuanceres. Kønsopdeling af uddannelser findes også før 1800, men får øget betydning da kvinder mister deres arbejdsfunktioner. Trods **Kbh. 1814** er der ingen klare tegn på offentlige realklasser for piger i København, men de mange privatskoler for piger viser at forældres vilje til at uddanne deres piger er større end det offentlige system kan og vil håndtere. I købstæder er realundervisning efter loven forbeholdt drenge (**Købstad 1814**, § 2 og 3), men efter forældrepræs er der i perioder realundervisning for piger i Kolding. (Aaboer, 2004, s. 39f, 43 og 54) I 1800tallets slutning bedres vilkårene for velstående piger (Braad et al., 2005, s. 206), der får adgang til uddannelse og erhverv efter at have gået i skoler med højt ambitionsniveau som Zahles i København. (Hilden, 1993, s. 190) I Silkeborg opbygger Zahleeleven Th. Lang et skoleimperium med forskole, hovedskole, forskoleseminarium, seminarium, mellem-skole

²⁵⁷ Uddannelse af ikke-hvide var reguleret af Bantu Education Act, 1953 <http://www.sydafrika.dk/apartheid-lovene>

²⁵⁸ Betegnelsen henviser til bybørn, hvis forældre ikke er 'fattige', men alligevel ikke kan betale for undervisning.

²⁵⁹ Farvede var ikke-sorter og ikke-hvide som indere eller 'blandinger'. Også piger i privatskoler har en mellemstatus.

²⁶⁰ Teksten mangler præcis kildehenvisning, men må stamme fra den tyske præst og lærer J.L. Ewalds *Den Kunst at blive en God Pige, Hustru, Moder og Huusmoder*, der udkom i 1805. (Winge, 1982, s. 12)

og gymnasium, der er forbeholdt piger/kvinder. Da man i 1907 etablerer gymnasieundervisning, må man dog optage drenge for at blive anerkendt.²⁶¹ (Buus-Hansen, 2005) I 1867 bliver kvindelige lærere accepteret, men ikke økonomisk ligestillet med mænd²⁶², og Kolding skolevæsen har omkring 1880 11 kvindelige og 10 mandlige lærere. (Aaboer et al., 2004, s. 55) Den kønsbestemte forskel ændres først, mens klasse- og stedsbestemte uddannelsesforskelle fortsat findes i det 20. årh.

Om nedvurderingen af kvinders uddannelsesmæssige potentiale har haft betydning for 'jævne' kvinders selvopfattelse er svært at vurdere, også fordi mændene i disse lag også nedvurderes. Men omkostningerne kunne være store for begavede piger fra borgerskabet, for hvem det var udsigtsløst at udnytte de evner de måtte have. Professor Henrik Scharling skriver om sin datter Emmy (født 1872), som slutter grundskolen som nr. 1 i 1887, men efterfølgende løber ind i en periode

"som gerne er noget vanskelig i den unge Piges Liv. [...] Ynglingen er i saa Henseender bedre stillet. Hans Livsvei er som oftest afstukket for ham [...] Men for den unge Pige indtræder der [...] et aandeligt Nulpunkt, hun veed ikke ret, hvor hun skal vende sig hen, eller i hvilken Retning hun skal bruge sine Evner. Emmy følte dette i høi Grad, hun savnede Skolen med dens fast ordnede Gerning og det muntre Samliv med Kammeraterne [...] Og hvad skulle hun nu tage sig til? At studere videre og mulig tage en Studenterexamen følte hun ingen Lyst til, og ingen af hendes Forældre opmuntrede hende dertil [...]. Nærmest maatte der da tænkes paa at lade Emmy faa en videre Uddannelse gennem Kursus i forskjellig Retning og dernæst lære nogen Husstyrelse". (Faye Jacobsen og Løkke, 1986, s. 150f)

Hun går til kunsthistorie og tegneundervisning, og Scharling beskriver hvordan de undlod at vække hendes kunstneriske ærgerrighed. "Kun i een Retning viste hun uomtvistelig Begavelse, og det er vel den, der ligger Kvinderne nærmest, det var i dekorativ Kunst, her viste hun Phantasi, Opfindsomhed og Smag." (Ibid. s. 151) Emmy dør i 1894, og i hendes dagbog står bl.a.: "Hvem der dog skulle dø ung! Jeg misunder næsten de Mennesker, som døde tidligt. Jeg har nu altid den Følelse, at jeg vist ikke bliver gammel." (Ibid. s. 152)

Erkendelsen af 1800tallets opdeling af uddannelse efter klasse og køn kan måske bidrage til Marcussens relativering af teorien om uddannelsesniveaets betydning for modernisering. (Marcussen, 1993) Uddannelsens betydning har ikke ligget i højnelse af det generelle uddannelsesniveau, men i den deling der reserverede højere uddannelse til honnøtte og dannede mænd og holdt uddannelse af andre på et klassebestemt niveau, der bl.a. sikrede at børn var billig arbejdskraft. Uddannelse kan have bidraget til individers forsøg på at ændre deres vilkår, men samfundsmæssigt er det efter pres fra civilsamfundet, hvis det får organisatoriske eller lovgivningsmæssige konsekvenser.

Ud over opdelingen efter køn og klasser er 1800tallet præget af større og mindre dramatiske forhold, der begrænser udviklingen i undervisningsvæsenet. De kaotiske økonomiske vilkår i 1800tallets begyndelse bremser skolebyggeri og en ordentlig aflønning af lærerne, og gør forældre og husbønder mindre tilbøjelige til at sende børnene i skole. Også læreruddannelsen indskrænkes i 1818:

"Regeringen ønskede en billig læreruddannelse, der gjorde det lettere at blive lærer. Uddannelsen var ikke længere treårig, men afgang af seminaristens flid og evner. Tillige bortfaldt en række fag." (Braad et al., 2005, s. 174)

Dertil kommer den indbyrdes undervisning for de yngste elever, som kunne have været en nødløsning, der blev afskaffet når økonomien var til det, men blev hjertesag for Frederik VI og vandt indpas på seminarierne, hvor den tidligst er afskaffet i 1867. (Ibid. s. 169 og 189) Den pædagogiske værdi af metoden vurderes forskelligt i samtiden, men den har bidraget til en stærkt begrænset, men varig kunnen, der var svær at aflære (Haue et al., 1986, s. 114) - og at bruge. I 1859 angiver 88% af soldaterne at kunne læse og skrive, men i en undersøgelse i 1881 spørger man mere indgående, og

²⁶¹ Det er nu ikke helt i overensstemmelse med ordlyden i 1903-loven. (s. 270, note 289)

²⁶² Kvinder ligestilles (næsten) med mænd med tjenestemandsløven 1919.

22% angiver at de kun ”nogenlunde” eller ”vanskeligt” kan læse og skrive, mens 43% ikke mener at kunne skrive en lettere ”friere” meddelelse. (Hansgaard, 1988, s. 202) Den indbyrdes undervisning er næppe eneste årsag, og de store hold, den afkortede læreruddannelse og sparsommeligheden på landet har også påvirket ’læremåden’. Den højt respekterede lærer Thoresen i Lyngby skole, der var øvelsesskole for Lyngby seminarium på Djursland, underviste omkring 1860 200 elever i 2 klasser:

”Han var bestemt i sin Optræden i Skolen, og han blev adlydt. Han havde Børnenes Agtelse og Kærlighed. Der var ... mange simple Børn i Skolen, der var meget stor [...]; men det kom ikke let til Syne, da al Examination foregik i Flok; Børnene var fri og raske til at svare, saa Skolen tog sig maaske bedre ud, end den virkelig var.” (Uddrag af vandrebog, skrevet af en række 40-årsjubilare fra Lyngby seminarium, Braad. et al., 2005, s. 186)

De ’simple børn’ kan have mimet sig igennem de kollektive overhøringer, og Thoresens elever har sikkert haft svært ved at læse og slet ikke været i stand til at skrive en selvstændig meddelelse.

En øget selvforvaltning i byerne fører til skolebyggeri, læreransættelser og i hvert fald i en række større byer til nogenlunde ordnede forhold, bl.a. drevet frem af den demografiske udvikling, der 1814-1914 næsten tredobler befolkningen og betyder at byernes andel vokser fra ca. 20 til ca. 45%. (Haue et al., 1986, s. 35) Demokratiet betyder også en liberalisering af læreruddannelsen, der svækker kvaliteten og gør det svært at få besat lærerstillinger, så mange lærere presses til at blive ved for længe. Jeppe Aakjær (1866-1930) beretter således om ’den vaklende olding’²⁶³ lærer Lund:

”konen døde tidligt fra ham, fattig og forkuet var han alle sine dage; så slog han sig på flasken, og sligt skal en skoles ungdom jo snart mærke. Til trods for at gamle Lund sled adskillige favne reb op om året i form af tampe med solide knuder i enderne, så det skulle bide bedre i bunde, kunne han ingen vegne komme med skolens mange opløbne og uregerlige lømler. [...] Havde vi ikke skiftet lærer et år før min konfirmation, ville jeg til trods for mine anlæg være gået ud af skolen som det argeste drog.” (Aakjær, 1928/2003, s. 115 og 118)

Sammenhængen mellem 1814-lovgivningen og befolkningens skriftlige kunnen fra s. 209, er ikke så enkel at vurdere. Den gennemgående tendens er her beskrevet som bestræbelsen på at bremse uddannelsesmuligheden for befolkningens flertal. Den er ikke entydig, men understøttes af en stærkt stigende befolkning og en økonomi der ikke altid kan følge med, selv om kultusministeriets²⁶⁴ andel af statens udgifter 5-6dobles fra 1,8% i 1870/71 til 10% i 1900/01. (Johansen, 1985, s. 349f, tabel 9.2g, kolonne 12) Selv om Bergsøe mener at det er undtagelsen at man ikke kan læse, skrive og regne i 1848 (Skovgaard-Petersen, 1985, s. 156), indebærer det ikke at skriftligheden kan bruges. Konfirmationen viser således intet om læsning, regning og skrivning, og kun lidt om religion.

Den øgede selvbevidsthed i de klasser eller lejre, der afløser ’almuen’ i århundredets sidste del, har dog også skriftlige udtryk, og trods sin mangelfulde skolegang de første 6 år ender Jeppe Aakjær med at leve af at skrive. Når 7 års skolegang kan koncentreret til et enkelt år, hvis undervisningen er kvalificeret og eleverne læringsparate, hænger det sammen med gentagelserne:

”Naturligvis var der ikke megen fritid, når vi sådan skulle passe både skole og fabrik [...] Der var heller ikke megen tid til lektielæsning. Det var nu heller ikke så nødvendigt [...] Da jeg kom på fabrikken havde jeg allerede gået et år i skolens øverste klasse, - der var jo kun 4 og en forberedelsesklasse. Undervisningsstoffet var år for år omtrent det samme om igen.” (Lauritz Jessen (født 1868): Tobaksdreng i Vejle omkring 1880. Haue et al., 1986, s. 210)

Lauritz kommer på fabrik som 10årig og går i øverste klasse i 4 år, før han konfirmeres. Han bliver typograf og jurist, så hans kunnen kan aktiveres når der er brug for det.

1814-lovgivningen har en vis betydning for at børn lærer at læse og skrive, men næppe for om og i givet fald hvordan den kunnen bliver anvendt. Det har samfundsmæssig betydning at den voksende

²⁶³ Lærer Lund var ifølge Aakjærs noter født i 1820, blev afskediget i 1879 som 59-årig og døde i 1884.

²⁶⁴ Kultusministeriet omfattede både kirke- og skoleområdet, men udgiftsstigningen må stamme fra skolen, ikke kirken.

befolkning uddannes. Men videreuddannelse af almuen går mest ud på at lære det de burde have lært i skolen - i aftenskoler, søndagsskoler, skoletjeneste (se nedenfor), ungdoms- og højskoler.

8.2.4. Den individuelle uddannelsesproces

Overskou og Biehl repræsenterer en individuel trang til uddannelse, og en manglende accept af deres plads i samfundet. Biehl har et veludviklet netværk, men selv om man ikke hører til de honnerte og dannede kan man i 1800tallet alligevel få støtte til at uddanne sig som begavet knægt. C.A. Thyregod²⁶⁵ (1822-1998) laver digte som hyrdedreng, og bliver soldat i København omkring 1840:

”Som Soldat vedblev jeg at skrive Digte, hvorhos jeg ogsaa læste en Del. Skoletjenesten behagede mig just ikke; men jeg kom dog ganske godt over den. Jeg havde faaet Adgang til gamle Nathanson, til Professor Clausen o.fl., og der var flere, som ønskede at gøre noget for min Uddannelse. Der fremkom flere Forslag i den Retning, men jeg led af Hjemve efter Jyllands Natur og Luft. Jeg valgte derfor den Plan, der gik ud paa, at jeg skulde uddannes til Skolelærer, og da Kongen (Chr. 8) havde tilsagt mig sin Understøttelse, blev jeg i 1846 optaget på Seminariet i Jellinge”.²⁶⁶ (C.A. Thyregod: ”Et Stykke Levnedstegning”, 1877. Schmidt, 1980, s. 217 og 218)

En bondsoldat med en digterisk åre kan få indflydelsesrige bekendte, der ser ud til at have planer om studentereksamen og universitet, men også sikrer kongelig understøttelse, formentlig fra Fonden Ad Usus Publicus (Engberg, 2005, bd.1, s. 406), da Thyregod foretrækker en seminariuddannelse. Det sætter støtten til H.C. Andersen en snes år tidligere i perspektiv, for der er tydeligvis intet specielt i at en fattig, men begavet knægt får opmærksomhed og støtte fra de højeste kredse. (Andersen, 1832/1988, s. 51f. Engberg, 2005, bd.2, s. 83ff) Studentereksamen var den afgørende betingelse for

”en mere fremtrædende position i datidens samfund, det være sig opinionsmæssigt, åndeligt eller politisk. H.C. Andersens trængselsår i Slagelse latinskole, fordi han *skulle* være student, hvis han ville optræde som digter, var udtryk for hans mæceners nøgterne erkendelse af vilkårene.” (Bjørn, 1990, s. 162)

Det er Overskous akilleshæl at han ikke støttes af de dannede. Bogholder Møller vil gerne ’holde ham til bogen’, men har ikke råd. Den lærde skole kræver skolepenge og forsyner ikke mere fattige elever med mad og tøj. Overskou kaster sig i stedet ud i et selvuddannelsesprojekt, hvor han ”famlede efter alt, hvad der viste sig for mig som læreværdt, og holdt det, jeg tilfældigvis traf paa, for at være det, hvorved jeg vilde komme til Fremgang”. (Overskou, 1868/1961 s. 16) Han lærer sig tysk ved at læse en tysk naturvidenskabelig bog (ibid. s. 146) forfra og gætte sig til betydningen, men

”lettere end at komme efter Ordenes Bemærkelse gik det mig med at opfatte Substantivernes Bøininger og Verbernes Tidsformer, hvad der meget bidrog til, at jeg, da jeg ufortroden gik løs paa den anden Gjennemlæsning, ikke blot havde [...] ubeskrivelig Fornøjelse af nu at kunne forstaae en Mængde Steder, som det den første Gang ikke havde være mig muligt at udgrube Meningen i, men af at selve Indholdet af Bogen blev mig tildeels klart” (Ibid.)

Han bliver skuespiller, men vil også skrive skuespil. Hans første stykke får en blandet modtagelse:

”Allerede ved det Nye, at der[...] skulde opføres et Stykke, der ikke var af et Menneske, der havde godtgjort æstetisk Dannelse ved at tage Examen artium, vare Studenterne blevet meget moquerede [fornærmede]. I gamle Dage havde de ikke villet taale, at Nogen *betaadte* Scenen, med mindre han var Student; endnu fastholdt de som en given Sag, at Ingen kunde have Dytighed til at skrive for den, uden at han var det.” (Overskou, 1868/1962, s. 101)

De følgende år indleverer han sine succesrige stykker anonymt. Da anonymiteten brydes i 1831 udtrykker H.C. Andersen bekymring for at afsløringen vil skade Overskou naar hans næste stykke opføres: ”selv nu ærgre Mange sig, at de have rost hans Arbejder” (Cit. ibid. s. 155) ”Selvuddannelsen hvilte tungt paa ham som en Forbandelse [...] Den burde have været hans Hæder, men var snarere en Skam [og] opvejede ikke den akademiske Uddannelses ydre Fordele.” (Ibid. s. 177)

²⁶⁵ Christian Christensens lærer Thyregod er søn af C.A. Thyregod.

²⁶⁶ Engberg har en anden version, hvor læreruddannelsen ikke er Thyregods eget valg. (Engberg, 2005, bd. 2, s. 273f)

Overskous sociale handicap er tungere end Charlotta Dorothea Biehls kønshandicap, men som Andersens og Oehlenschlägers eksempler viser, havde det ikke været et problem, hvis han havde fået den studentereksamen, der er markør for og adgangsbillet til det gode selskab. Skovgaard-Petersen gør i forbindelse med Harry Haues disputatsforsvar (Skovgaard-Petersen, 2003, s. 19) opmærksom på at artiklen i **SDE** om dannelse skelner mellem dannelse som pædagogisk norm, der udvikles i en pædagogisk styret proces, og som social norm, der ses i ”dannelsens ydre fremtrædelsesformer”, og er knyttet til ”en bestemt samfundsgruppe eller -klasse”. (**SDE**, opslag *dannelse*, sign. T. Winther-Jensen) Der må dog også være et fælles rum for de to normer: Det er de dannede, der kommer i den lærde skole og bliver alment dannede; men det er også muligt at blive både dannet og accepteret af de dannede, hvis man kan få støtte til at gennemføre den lærde skole.

8.3. Undervisningsteori og -praksis i 1800tallet

I gennemgangen af 1800tallets undervisningsteori og -praksis vil vægten især være på den lærde skole. Grundskolen er bedre belyst i fremstillinger, især den på landet hvor mange erindringer berører undervisningen, ligesom der er bøger om bl.a. seminarieuddannelsen, der belyser den teoretiske dimension. Jeg vil derfor samle grundskoleniveauets undervisning i emner om katekisation, indbyrdes undervisning, fortsat religiøse opdragelse og betegnelsen undervisning.

Hovedsagen bliver forsøget på at trænge ind i den lærde skole undervisning, som den teoretisk kan findes hos Madvig og Hammerich, og som en praksis der kan aflæses hos H. C. Andersen, Rung og i Hammerichs beskrivelse af sin undervisning. I 1809 ændres skolen, da kirkesang, lektier og hørere skiftes ud med fagopdeling, faglærere og klasser. I bogen om Madvigs dannelses tanker står:

”Den lærde skoles lovgrundlag [...] var et kompromis mellem nyhumanistiske og filantropinistiske ideer, hvilket i høj grad skyldtes Hertug Frederik Christian af Augustenborgs (1765-1814) store indflydelse. Han var direkte inspireret af [...] Basedows [...] ideer, men samtidig var han så begejstret for Heynes nyhumanisme at han forsøgte at få ham til Københavns Universitet. Hans bidrag til skoleloven af 1809 var således i praksis at gøre det af med mange af de filantropinistiske tanker, som ellers var populære i den store skolekommission. Hovedvægten lagde han i stedet på de klassiske sprog”. (Eckhardt Larsen, 2002, s. 26f)

8.3.1. Pædagogisk-didaktiske hensigter

Der er forskel på pædagogisk-didaktiske hensigter og metoder i 1800tallets skoleformer. Lovgivningen suppleres desuden af de undervisningsmetoder, som seminariernes elever undervises efter og forventes at bruge i deres undervisning. Det varer dog længe før der er uddannede seminarister nok. Der mangler også faglærere til realundervisning, men trods de mange nye realskoler i århundredets slutning kommer der aldrig en reallæreruddannelse. (Larsen, 2008, s. 178) Flere af dem der opretter realskoler har dog pædagogiske ideer som de ikke har kunnet føre ud i livet i de offentlige skoler.²⁶⁷

De lærde skolers lærere har heller ingen pædagogisk uddannelse. 1830erne og 1840ernes debat omfatter dog pædagogisk emner, og i 1850erne giver Frederik Lange (1798-1862) forelæsninger om pædagogik. (Haue, 2004, s. 37f) I 1883 og 1908 indeholder teoretisk pædagogikum også et universitetskursus i almenpædagogik og i skole- og opdragelseshistorie. (Haue et al., 1998, s. 213f)

²⁶⁷ Se f.eks. opslag på *A.G.Ø. Hauch* og *Hans Schneekloth* i **DbL** og *Emil Slomann* på dansk wikipedia.

Undervisningen i grundskolen har fokus på religion, selv om naturfilosofien angiveligt

”[m]ed Newtons mekaniske verdensbillede som kulminationen på to århundreders videnskabeligt arbejde [var] taget fra kirkens lærde. Den nye tids videnskabsmænd trådte i det *verdslige* samfunds tjeneste - hvad der bidrog til de følgende århundreders eksplosive *industrielle* udvikling. I forbindelse hermed skabtes det mekaniske verdensbillede - med forestillingen om at universet var præget af orden og lovmæssighed”. (Kaspersen et al., (red.), 1989, s. 173)

I praksis må børnene dog vente længe på det naturvidenskabelige verdensbillede, og får fortsat indprentet en religiøs verdensopfattelse. Købstadsskolerne har også teologisk uddannede ledere indtil ministeriet i 1877 overtager udnævnelsen af skoleledere fra byrådene. (Aaboer et al., 2004, s. 53 og 57) Det gejstlige tilsyn med folkeskolen ophører først i 1933. (DSD, opslag *dansk skolehistorie*)

8.3.1.1. Undervisningsmetodik i grund- og realundervisning

I 1807 skriver pastor Secher i Søften/Foldby sogne et notat i sin embedsbog om skolegangen:

”Den opvoksende ungdom holdes flittig i Skolen. Til Konfirmationsforberedelsen bruger jeg bestandig et helt Aar - fra Pinsedag frem til Paaske, fordi mine Medhjælpere, Skolelærerne, dur kun lidt.” (*Korsholm skole 1936-1986*, s. 8)

For præsten er religionsoplæring skolens primære mål, lærerne er hans medhjælpere og skolegang er mindre væsentlig end konfirmationsforberedelse. Bønder og deres børn skal stadig disciplineres, så pastor Secher afskaffer også krohold og drikkeselskaber i sine sogne. (Ibid.)

Det provisoriske reglement har opfordret til at vække børnenes ”Lærvillighed” og bygge på deres naturlige nysgerrighed. (**Instruks 1806**, pkt. 11) I 1814 står der mere tørt at de anvendte bøger skal ”danne Børnenes Sindelag”, indeholde lidt historie, geografi og kundskaber ”til Fordommens Udryddelse [...].ligesom der] ved al Underviisning [bør] søges Leilighed til passende Forstands-Øvelser”. (**Land 1814**, §23, **Købstad 1814** § 30) Børnene skal ”have gjenemgaaet Luthers Cathekismus og de vigtigste bibelske Historier” i 1. klasse. (Ibid. hhv. § 24 og § 31) Skolekommissionen skal tage hensyn til lærerens kunnen, men præger nok også undervisningen med deres egen, jvf. Knud Ottosen (s. 223). Købstadslovens afsnit om realskoler har derimod et filantropisk præg:

”Underviisningen ordnes saaledes, at der stedse gjøres Begyndelse med de Lære-Gienstande, som mest beskæftige Tænkraften og endes med de lettere, som med Geographie, Skrivning og Tegning. [...] Lære-Gienstande bør fordeles [...] saaledes at Overgangen stedse skeer fra det Lettere til det mere Vanskelige, fra det mere Bekiendte til det mindre Bekiendte [...].De] øves i egne Udarbejdelser af enkelte af Læreren opgivne Spørgsmaal, som angaae en eller anden i det daglige Liv meest anvendelige Religionslære.” (**Købstad 1814**, §72, 75 + 74b)

Kbh. 1814 er mest detaljeret. De små skal ”læres at kiende Bogstaver ved hjælp af Skoletavler, at stave bekiendte Eenstavelses- og længere hen Flerstavelses-Ord af Hovedet og Bogen”. (**Kbh. 1814**, §8, 1. klasse) ”Øvelse i [...] Stavemaade og i Syllaberne foretages med flere Børn ad Gangen.” (Ibid.) I 2. klasse er vægten på en mekanisk læsning (i kor), hvor ”alle enkelte stavelser udtales rigtigt og tydeligt med en reen og naturlig Tone”. (Ibid., §8) Katekesiske samtaler kan også være i kor. Børnene skal øve regning og skønskrivning samt selvstændig, skriftlig formulering. Hukommelsen trænes med ”fattelige bibelske Sentenser [...] moralske Vers og Tankesprog”, og i religion undervises der ”efter Børnenes fatteevne” (ibid.) efter de påbudte Lærebøger.

I København specificeres det altså hvordan børnene skal lære at læse, og metoden minder stærkt om Hjørnings læsebog og Hanebogen (s. 149). På landet er praksis oftest at børnene kan læse når de kommer i skole. Da tilflytteren Chr. Christensen i 1888 starter i en københavnsk friskole får han brev med hjem om at forældrene skal ophøre med at lære børnene at læse, for ”skolen havde sit eget

system, hvorved børnene samtidig lærte grammatik” (Christensen, 1961/1974, s. 37) en demonstration af at skolen har monopol på viden og kunnen. (Luhmann 1991/1993, s. 181) (s. 37)

På Blågård er det altoverskyggende pædagogisk-didaktiske udgangspunkt katekisation. Man bruger Rists *Anviisning for Skolemestere i de lavere Skoler* fra 1782 (dansk 1794), hvis katekisationsmåde (Braad et al., 2005, s. 44) er den der også bruges i Balles lærebog (s. 190). Hensigten er at øge forståelsen, men den ”endeløse spørgsmål-svar metode uden krav om sammenhængende tale og tænkning” har næppe virket. (Ibid. s. 45) Svarene skal efterhånden ikke kun findes i teksten, og katekisation bruges også på læse- og fagbøger samt foredrag. (Ibid. s. 41) Århus Lærerforening arrangerer i 1840 at ”de medlemmer, der ønskede det kunne give prøve på katekisation i et selvvalgt emne” som led i deres faglig udvikling. (Bak og Hauberg, 1990, s. 43)

Et andet centralt begreb i 1814-lovene er forstandsøvelser. Blågård/Jonstrup²⁶⁸ seminarium bruger von Rochows *Børneven* fra 1774 (s. 201), der kombinerer læsetræning med moralsk dannelse og saglig oplysning og træner logisk tænkning med forstandsøvelser. (Ibid. s. 60) I **Latin 1775** skal eleverne gøre rede for ”de Tings Forstand, som de lære” (**Latin 1775**, pkt. 24), og i et ugeskema fra 1814 (s. 260) er ½ time afsat til ”Forstandsøvelse ved at eftertænke, hvad i Dag er læst, skrevet og regnet”. (Haue et al., 1986, s. 120) Seminaristernes store færdighed i katekisation og logik ender dog med at ”tirre [præsterne] til vanvid” (Braad et al., 2005, s. 41, og seminariet får besked om at besinde sig mere på at forberede eleverne på deres virke i bondesamfund og skolestue. (Ibid. s. 78)

På Brahetrolleborg seminarium kunne man vente at se en sokratisk klassesamtale som bærende pædagogisk princip (s. 189), men i en beskrivelse fra 1801 er det snarere skrivning der dominerer: til noter, opsummering og peer-assessment, til spørgsmål og svar på tavlen og i sprogundervisning. (Braad et al., 2005, s. 98ff) Der eksperimenteres med undervisningen både på seminariet og i den tilhørende grundskole. Præstegårdseminarier arbejder også med metodik. I 1834 udgiver Boisen fra Vesterborg seminarium en metodelære i at ”forstå og bruge begreberne fra Balles Lærebog”²⁶⁹ (Braad et al., 2005, s. 110), og i 1838 udgiver P.G. Brammer fra Snedsted seminarium en *Lærebog i Didaktik og Pædagogik* med bl.a. akroamatiske og dialogiske metoder (s. 147). (Ibid. s. 120)

Braad et al. er tilbageholdende på et enkelt punkt. Ligesom i flere andre bøger der berører periodens undervisning (Bak og Hauberg, 1990, Bjørn, 1990, Busck og Poulsen (red.), 2000) er den indbyrdes undervisning kun sporadisk nævnt, selv om der er undervist i den på alle seminarier, og selv om 1. klasse længe undervises efter dens principper. Metoden optræder som ”teoretisk, indbyrdes undervisning” i en lektionstabel fra Skårup 1841 (Braad et al., 2005, s. 138), og nævnes i redegørelsen for 1857-loven. (Ibid. s. 163 og 168f) I fortællingen om norske K.O. Knutzons pædagogiske rejse på Sjælland 1833 indgår indbyrdes undervisning også i beskrivelsen af en audiens hos Frederik VI:

”På kongens forespørgsel om indbyrdes undervisning i Norge, gav han udtryk for at den norske lærer på grund af norske bønders deltagelse i det politiske liv måtte have større frihed end den danske, som var bundet til den indbyrdes undervisning. Til hans overraskelse svarede kongen køligt, at lærerne aldeles ikke trængte til større frihed. Tværtimod måtte de have strikse instruktioner at følge. Bonden skulle bare lære at læse, skrive og regne, kende pligterne mod Gud, sig selv og andre. Mere behøvede han ikke, andet ville give ham nykker i hovedet.” (Ibid. s. 122f)

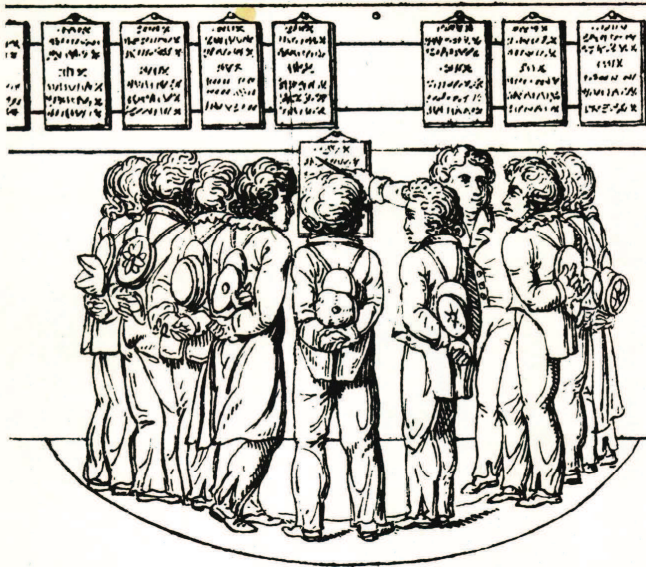
Indbyrdes undervisning skal ”lette det besværlige arbejde, der, efter den sædvanlige Læremaade, er forbundet med de mindre Børns første Underviisning, og [...] formindske nogle af de [økonomiske] Byrder, der ellers [...] ere fornødne ved Almueskolevæsenets hensigtssvarende Indretning.” (*Kanc.*

²⁶⁸ Blågård seminarium udflyttes til Jonstrup efter bombardementet i 1809.

²⁶⁹ Endnu en forklaring til forklaringerne af Luthers forklaringer til katekismens gudsord.

Cirkl. ang. Bestemmelser til Indførelsen af den indbyrdes Underviisning...1822, indledn.) Det ser ikke ud til at seminarierne ellers underviser i læsemetodik (Braad et al., 2005, s. 59f. 94f, 108, 120, 135, 168f, 189, 244ff), og den indbyrdes undervisning fungerer heller ikke altid efter hensigten:

”Den gamle skomagermester P. Martin Møller fortalte i 1914 som 90-årig om sin skolegang, der begyndte i 1831. Den indbyrdes undervisning gennem ”hjælperne”, de større drenge, havde været meget dårlig. De større drenge kunne ikke noget videre selv og sagde ofte ”lad bare være med at tænke over det!” (Aaboer et al., 2004, s. 25)



Til højre: Stavetavle til »indbyrdes undervisning«. »Doctorværdighed« og »forfølgelsesånd« har næppe hørt til bønderbørns sædvanlige ordforråd. For oven og neden: »Monitor«, som fungerer som underofficer for hold på otte, han har ansvaret for. III. i Lancaster »Een eneste skolemester«. 1819.

Dan-ne-brogs-fa-ne

Doc-tor-vær-dig-hed

E-le-phant-or-den

For-e-vi-gel-se

For-føl-gel-ses-aand

Gni-er-ag-tig-hed

Sel-lig-dags-brø-de

Illustration fra Lancasters bog om metoden samt en dansk stavetabel. (Broby Johansen, 1974, upagineret)

Man kan overveje om det er manglende læsedidaktisk kunnen hos lærerne på landet, der har ført til at familierne selv har lært børnene at læse, eller om en tradition for at børnene kan læse når de begynder i skole omvendt betyder at lærerne ikke behøver at være klædt på til opgaven, som heller ikke er vurderet højt, jvf. Grundtvig (s. 96). Indbyrdes undervisning har næppe øget lærernes læsedidaktiske kunnen, og kan desuden være kommet i konflikt med læseoplæringen i familien.

Der er den almindelige forståelse at skolegang på landet ikke alene var afhængig af loven og af lærernes kunnen, men også det økonomiske råderum, og ”lærere klagede bitterligt over, at man selv i rige kommuner sparede mest muligt på skolevæsenet” (Joakim Larsen cit. Engberg, 2005, bd.3, s. 239) Undervisningen i landsbyskolerne fungerede dårligt, her beskrevet af Martin Hammerich:

”Udbyttet af syv Aars Underviisning i Landsbyskolen er [...] ikke betydeligt; at vor Landbefolkning kan læse og skrive, er kun for saa vidt en Sandhed, som de Fleste have kunnet det engang [...]. Jevnlig hører man Klage over Forældrenes LigeGYldighed [...] og Sognemændenes Karringhed imod Skolen. Og hvad Skolelærernes angaaer, har der [...] udbredt sig en Forstemning, som ved ringe Leiligheder giver sig Luft”. (Hammerich, 1850/1866, s. 193)

8.3.1.2. Undervisningsmetodik i den lærde skole

I latinskolereformen 1775 forekommer ordet undervisning to steder: ”Underviisningen i de latinske Skoler er alt for løseligt behandlet”, og rektorer skal ”saavel med deres Levnet som Underviisning, deres underhavende Ungdom til [...] Christelige Dyder anføre.” (**Latin 1775**, indledn. og pkt. 13)

I rektor Blochs redegørelse fra skoleprogrammet 1808²⁷⁰ for ”Nykjøbing lærde Skole siden Dens [R]eform i Nov. 1806”²⁷¹ (Thomsen et al. 1998, s. 32) er undervisningsordet derimod både anvendt i citater fra loven og i udsagn om ”Hensigten med den Underviisning, der her i Skolen gives”, ”Underviisningens Velgjerninger”, eller ”Underviisningstimer”. Den lærde skoles aktivitet opfattes her som undervisning, og skolens sociale interaktionssystem bliver nytolket:

”Den Underviisning, der gives i Skolen, er i Eet og Alt indrettet efter hver Klasses Fatteevne, altsaa fuldkommen tilstrækkelig. Og kan en Discipel ey følge Den med sine Tanker, da mangle han enten fornødent Genie eller fornøden Opmærksomhed, og ingen af Delene kan privat Veiledning give ham. Tværtimod skader den ham gemeenlig i begge Henseender: Først, fordi Den hindrer hos ham den Selvvirksomhed, der til Evnernes Uddannelse er saa yderst vigtig; og dernæst, fordi Den gjør ham sorgløs og uopmærksom ved den Underviisning, der gives i Skolen, og dog i [A]lmindelighed maa supponeres at være bedre end den private Efterhjelplning.” (Ibid. s. 36)

I 1775 skal ”Lærerens Flid” med repetition og stileretning sikre ”Disciplenes Fremgang”. (**Latin 1775**, pkt. 34) I 1808 er forestillingen altså snarere at lærerens undervisning sikrer den dygtige og flittige elevs læring, mens den dumme og dovne kan udgrænses som undtagelse, når undervisningen defineres som tilstrækkelig. Det er fortsat den lærende der er ansvarlig for sin læring, men det er mesterlærerens endeligt at ældre elever ikke mere må hjælpe de yngre med at forstå det der er svært.

Hvordan den efter hver klasses fatteevne tilpassede og tilstrækkelige undervisning er tænkt og udformet melder historien ikke noget om. Men når Lars Henrik Schmidt taler om dilemmaet mellem det eksemplariske og det evidensbaserede, kan man få en fornemmelse af hvad der er i spil:

”Herbart ville gøre en videnskab af sagen. Det kræver imidlertid, at det generelle bliver anskuet som alment. Dog var det praktikerne, der løb af med sagen. Man kan anskue, så meget man vil, men vil man gøre en forskel for poderne, må man skabe noget. Denne sindsoprivende modsætning har pædagogikken aldrig forvundet [...] Skal man som Rousseau give efter for fornemmelsen og lade kreativiteten tage overhånd, eller skal man som Kant forsøge at præcisere sit forehavende. Det er spørgsmålet for pædagogikken.” (Schmidt, 2008, s. 252)

Ud over Herbart kan udgangspunktet for rektor Blochs forestillinger også have været Schleiermacher, som ved at tænke at ”teorien udspringer af praksis og skal tjene i praksis” undgår at ”den ene instans underordnes den anden” (Oettingen, 2001, s. 63), samtidig med at han understreger betydningen af selvvirksomhed for barnets ”Bildsamkeit”, dets mulighed for danne sig. (Ibid. s. 65)

Antydningen af at det mere er undervisningens praksis end teoretiske principper, der præger 1800-tallets pædagogisk-didaktiske overvejelser kan udbygges med et kort blik på 1850reformens indbyggede diskrepans mellem eksamen og ambitionen om at fagene, bortset fra latin, ikke kun skal være materialt defineret ved bøger der skal gennemarbejdes og læres, men at der også er didaktiske overvejelser om sværhed og progression. (**Latin 1850** §4) Beskrivelsen af eksamen tyder dog på at det meste alligevel skal kunnes udenad, også det anskueliggjorte, der således i praksis næppe skal forstås som det eleverne har en sanselig oplevelse af, men snarere som det ikke-begrebsliggjorte og summarisk gennemgåede.

²⁷⁰ Et skoleprogram er den redegørelse for skolens arbejde, som udsendes i anledning af den årlige offentlige eksamen, og ofte indeholder en artikel af skolens rektor med pædagogisk eller lignende indhold.

²⁷¹ Latinskolereformen 1809 indføres gradvist fra 1805.

Beskrivelsen af den teoretiske side af den lærde skoles undervisning i 1800tallet vil især have udgangspunkt i Nicolai Madvig og Martin Hammerich, som begge har tilknytning til den lærde skole, Madvig som lovgiver og kontrollant og Hammerich som bestyrer, underviser og debattør.

Madvig overvejelser over den lærde skoles mål og undervisning udspringer af den krise, han oplever som 25-årig professor uden tilstrækkelig livserfaring. (Eckhardt Larsen, 2002, s. 16) Hans dannelsesbegreb har udgangspunkt i individets trang til at ”forstå sig selv i sammenhæng med [...] det konkrete og universelle menneskelige fællesskab” (ibid. s. 37), og i hans forestillinger om den lærde skoles undervisning er ”Deelagtighed” central, for ”Ingen har af Naturen mindre Ret til Deelagtighed [i livet] end andre”. (Cit. ibid. s. 39) Deelagtighed bygger på ’rigtige forestillinger’, der opnås når individet knytter an til forestillinger, det allerede besidder.

Madvig mener at ”den jævnt begavede borgerdreng” (ibid. s. 44) ved hårdt arbejde og god lærervejledning kan opnå dannelse og deeltagelse, en skærpelse af Blochs formulering om elevernes begavelse og opmærksomhed. Han fokuserer også på hvad ”der [skal] til for at åbne den enkelte elevs modtagelighed og interesse for så mange livsområder som muligt”. (Ibid.) Det er ikke tale om overføring, og selv om han med biologiske metaforer argumenterer for at det kræver beskæring og tilpasning og at undervisning er en forudsætning for modenhed, drejer det sig om at ”Individet selv skal uddannes, ikke at et andet Individets Synsmaade skal overføres paa Ham”. (Cit. ibid. s. 45)

Det er her associationspsykologien kommer ind i billedet, hos Madvig baseret på elevens selvstændige iagttagelse (autopsi) og erfaringsindsamling, som associeres til eksisterende forestillinger og i undervisningen bearbejdes til en ”systematisk sammenhængende Forestillingsrække”. (Ibid. s. 52) Forestillinger kan være affektive og kognitive (ibid. s. 51), og er resultat af en undervisning, der udvikler ”åndskraften i alle retninger” snarere end af en formal og abstrakt ”Øvelse ikke blot til at lære, men til at tænke”. (Ibid. s. 54) Madvig opererer også med opbygning af en ”Vane eller Færdighed til med Lethed og tillige med Energi at fastholde Gjenstande for Tænkningen til Forestillingers Dannelse og fremkalde disse til videre Bearbejdelse”. (Ibid. s. 51)

Madvigs læringsteoretiske forestillinger er udgivet i *Maanedsskrift for Litteratur* bd. VIII (1832) s. 1-57, s. 385-442 og s. 563-600 og bd. IX (1833), s. 201-209 med den fælles titel: ”Om den lærde Skoleunderviisning”. (Ibid. s. 135) De præger både 1850-reformen og hans virke som undervisnings- og eksamensinspektør, der omfatter tilsynet med realiseringen af reformen. Han har en pragmatisk holdning til klager over faren for overanstrengelse og overfladiskhed, som han anbefaler at modvirke med ”en omhyggelig Fordeling”, men accepterer også at den enkelte skole nøjes med at følge intentionen i loven. (Haue et al., 1998, s. 40) Undervisningen er skolens og lærernes ansvar.

Hammerich markerer sig som bestyrer af Borgerdydskolen på Christianshavn 1842-1867 i den offentlige debat, spiller en rolle i kommissioner, skriver betænkninger, er medlem af den grundlovgivende forsamling og ”for en ikke ringe Del” ansvarlig for det ”smukke og klare Sprog, vor Grundlov affattedes i”. (Andresen og Winkel Holm, u.å., s. 17) Hans beskrivelse af undervisningen i mundtlig fremstilling viser hvordan danskundervisning i bedste fald kan tage sig ud i praksis.

Omkring indførelsen af reformen 1850 redegør han i skoleprogrammer og avisartikler for en række pædagogisk-didaktiske synspunkter med udgangspunkt i at det er et af samtidens kendetegn

”at den i Skolen fordrer større og større Fleersidighed i Kundskab og Dannelse, men i Livet hylder Grundsætningerne for ”Arbejds Fordeling” og søger at fremme Dygtighed af Eensidigheds Vei.” (Hammerich, 1847/1866, s. 3)

Han overvejer hvordan undervisningen i den lærde skole kan gribes an, når fagrækken øges: Den 'lærde' metode kondenserer stoffet i skema- eller punktform og beskriver kriges historie gennem anførere, vigtige slag og fredsbetingelser, en plantefamilie ved levested, bygning og vigtige arter, og et sprog med globebog og formlære. (Ibid. s. 13) Den 'åndige' metode samler det åndelige indhold i "Betragtninger og Domme, i hvilke deels det Almeengyldige, deels det Eiendommelige ved hine Kjendsgerninger er udtalt paa en begrebsmæssig, kanskee tillige aandrig Maade." (Ibid. s. 14) Da den ene metode giver kundskab uden begreber, og den anden danner et "et Forraad af til-lærte Meninger" uden kundskab, tilføjes en tredje, der beskrives som "den KJERNEFULDE; thi den giver os af Kjernen ikke blot Skal og Duft, men ogsaa de nærende Dele" (ibid. s. 18) ved at bruge det der giver en ide om helheden, f.eks. "Øienvidners udførlige Beretning". (Ibid. s. 17)

Alle tre metoder betragtes som gyldige, men relationerne bør genovervejes; ligesom tendensen til "overstadig Higen efter Fuldstændighed", som supplerer det der skal huskes med "Betragtninger, der skulle gjøre det forstaaeligt, overskueligt, frugtbart for Aandsdannelsen", så det der skal læres udenad forøges. (Ibid. s. 20) Samtidig fremhæver han at man også i den lærde skole bør gå fra "det Nærmere til det Fjernere, fra det Simple til det mere Sammensatte" (ibid. s. 6), og starte med bibel- og sagnhistorie, ikke verdenshistorie, og med at læse og oversætte sprog, ikke med grammatik.

Hammerichs optagethed af undervisningstilrettelæggelse har ikke nødvendigvis været normen, men næppe heller undtagelsen i den lærde skole midt i 1800tallet. I en kommentar til forsøgsplanen 1845 ironiserer han dog over at dens didaktiske formuleringer er flyvske i forhold til

"Kundskabens faste Jordbund. Det hedder saaledes om Underviisningen i Historie [...] at "Disciplene maa ledes til, uden al ufornøden Detail, at erhverve et sikkert Overblik over alle mærkelige Begivenheder i den gamle og nye Verdenshistorie [...] Men hvad der i vores dilleantmæssige Tidsalder er Grund til at fremhæve [...] er vistnok langt mindre Overblik over Verdensbegivenhederne end Indblik i dem." (Hammerich, 1846/1866, s. 43)

Han går her ind i den debat om historiefagets didaktik, som er omtalt i historiedidaktikbogen 2009 (Haue, 2009), hvor Caspar Paludan-Müller (1805-82) refereres og citeres for at betone det uhen-sigtsmæssige i både "en skeletagtig Oversigt" og den rene præsentation af konklusioner, og lægge vægt på "Enkelthedernes sande Betydning" (se dog s. 256). (Paludan-Müller: *Indbydelsesskrift til den offentlige Examen i Odense Cathedralskole 1841*, cit. Haue 2009, s. 11)

Det danske sprog indtager en særlig plads hos Hammerich. Det er det han særligt arbejder med i af-gangsklasserne, og han udvikler metoder til at øve de unge i mundtlig og skriftlig fremstilling. Han kritiserer også den manglende mundtlige eksamen (Hammerich, 1846/1866, s. 48) og danskfagets rolle i "den første indledende Underviisning i Grammatik" (Hammerich, 1858 og -59/1866, s. 96), der betyder at "Hensigten med dansk Sproglære og Analyse [...] ikke [bliver] at lære Dansk, men ved en Betragtning af Modersmaalet at lære Sprog". (Ibid. s. 100)

"[D]er er noget [...] Oprørende ved en saadan Brug af Dansk imellem Danske. Og hvorfor? Fordi Dansk er vort Modersmaal, vort levende Sprog, hvori Indhold og Form er som Sjæl og Legeme, der først skilles ved Døden. Fordi vi især i Barndommen ikke kunne øves i at see bort fra det, der siges, og see hen til hvordan det siges, uden at Øvelsen tærer paa Modersmaalets Livsraad." (Ibid. s. 101)

Dansk grammatik bør som i Overskous skole (s. 246) udspringe af de spørgsmål der rejser sig. Det fremgår i øvrigt at der kun tales dansk, ikke hverken latin, tysk eller fransk i skolen.

Hammerich bruger begrebet om det 'autoptiske' om det kendskab til oldtiden, som opstår når klas-siske tekster læses på originalprog (Hammerich, 1865/1866, s. 156), og har en associationspsyko-logisk tankegang om "Erindringer, som mere eller mindre ubevidst dukke op, naar en beslægtet Fo-restilling berører dem". (Hammerich, 1846/1877, s. 42) Han betoner også lærernes selvstændighed:

” Til al aandelig Gjerning og særlig til Underviisning, som [...] kræver et selvstændigt Syn paa Gjenstanden [...] og en Virksomhed i Kraft af Læreren individuelle Begavelse, behøves Frihed, saavel for Lærerne ligeoverfor Skolen som for Skolerne ligeoverfor Underviisningsvæsenet. [...] kun saalænge [Afgangsprøven] er betroet til Skolerne selv, kan Underviisningen ventes ledet med Aandsdannelse som Formaal” (Hammerich, 1865/1866, s. 156f)

Det forhindrer nu ikke Hammerich i selv at blande sig i sine læreres undervisning. I en tilføjelse til skoleprogrammet for 1855 gør han således opmærksom på at det må være dagens lektie der lægges vægt på, så eleverne præcist ved hvad de skal forberede sig på og bedømmes efter.

”Naar der stilles bestemte Fordringer, vil man [...] kunne skjønne om Dagslectierne i det enkelte Fag staae i passende Forhold til Lectierne i de andre Fag [...] Naar der stilles bestemte Fordringer, kan man saameget hurtigere bestribe den daglige Overhøring, og altsaa vinde Tid [...] til at fyldestgøre Underviisningens Krav ved Siden af Overhøringens [...] ved Samtale eller anden fri Meddelelse.” (Hammerich, 1855b/1882, s. 109)

Han er ikke modstander af udenadslære og overhøring, men betænkelig ved de mange meningsløse gentagelser af bøjningsformer og tabeller, og ser gerne andre undervisningsformer fremmet.

Hammerich har interesser og synspunkter fælles med Grundtvig, mens Madvig er Grundtvigs modsætning: ”Victorianus Pingel har i et brev til Georg Brandes skildret et dansk skisma mellem den ”tørre anskuelsesløse Madvigianisme” og den ”vaade tankefjendske Grundtvigianisme.” (Eckhardt Larsen, 2002, s. 9) Der er ”en sær lighed mellem deres principielle ønsker for dannelsen”, men de har også en total ”mangel på gensidig forståelse”. (Ibid. s. 98f)

8.3.1.3. Grundtvigs betydning - og Kolds

Når Grundtvig ikke fylder meget i beskrivelsen af 1800tallet hænger det sammen med at hans betydning ikke ligger på det institutionelle plan, og det er institutionaliseret undervisning, der her er i fokus. Lars Henrik Schmidt tror der må ”komme en dag, hvor vi kan indrømme, at han var sludder-vorn, samt at de egentlige helte var institutionsbyggerne”. (Schmidt, 2008, s. 255) Grundtvigs betydning for det særlige danske forhold til mundtlighed i undervisning, for brugen af samtale, fællesskab og samarbejde, også i undervisningen, er imidlertid for stor til at han helt kan undgås.

Grundtvig ønske en ”centralskole for folkets elite” (Abrahamowitz, 2000, s. 295), en høj-skole i Sorø for oplysning ”om Folkenaturen, Statsforfatningen og Fædrenelandet” for unge bønder, der vil deltage i det politiske liv. (”Det danske Fiir-Kløver eller Danskheden partisk betragtet af N.F.S. Grundtvig, Historie-Skriver, Kjøbenhavn 1836”. Borup og Schrøder, 1929 (red.), s. 37) Målgruppen er også embedsmænd, der kan ”trænge [...] til en saadan levende Underviisning i Modersmaalet og levende Bekjendtskab med Folket og Landet”. (”Skolen for Livet og Akademiet i Soer borgerlig betragtet af N.F.S. Grundtvig, Historieskriver, Kjøbenhavn 1838”, ibid. s. 67)

Højskolen indgår i forestillingen om en tredelt ’skole for livet’ med kirkeskole for det religiøse, bor-gerskole for det civile og lærd skole for det videnskabelige liv. (Ibid. s. 64) Den dikotomiske opde-ling i skolen for livet og skolen for døden, der tidligere er redegjort for (s. 56f), sætter en dansksprog-et, levende og mundtligt formidlet folkeligt national dannelse over for et dødt latinsk sprog og en død romersk kultur i den lærde skole. Den eksisterende skole i Sorø er præget af realfag, og opfattes af Grundtvig som en lærd ”matematisk Drengeskole” på linie med den lærde latinske skole. (Ibid. s. 70) I hans højskole skal der dog også ”findes Leilighed til at lære baade fremmede Sprog, Mathematik, Historie og Alt, hvad Enkeltmanden enten for Nyttens eller Fornøielsens Skyld fandt Lyst og Stun-der til at lægge sig efter, [når blot] det Levende, det Fælles og Almindelige” og modersmålet er ud-gangspunktet. (Ibid. s. 72) Kort før Chr. VIIIs død kommer universitetet med en plan for videregå-

ende skolegang i Sorø, som senere tages af bordet af Madvig. Den efterfølgende polemik er refereret og citeret i Eckhardt Larsen, 2002, s. 97ff og note 281 og 283. Grundtvig tager også afstand fra den holdning til almuen, der resulterer i opdeling af borgerskoler i fri- og betalingskoler (s. 220f).

”At [...] Folkets Rod og Stamme, Fæstere og Selveiere [...] Haandværkere af alle Slags, Sømænd og Handelsmænd, ei trænge til anden Oplysning og Dannelse end den, de faae bag Ploven, i Værkstedet, til Tops [i masten] og i Kramboden, det maa Barbarer og Tyranner tænke, men det var aldrig enten hos Konger eller Folk den nordiske Tankegang [...] og havde vor i det Hele sørgelige Skole-Historie intet andet Lysparti, er det dog unægtelig et saadant, at Skolen lige fra Reformationen [...] frigiørde, og saa at sige adlede Drengen fra den usleste Hytte, saa han kunde [...] stige til de højeste Værdigheder”. (“Skolen for Livet og Akademiet i Soer [...] 1838. Borup og Schröder (red.), 1929, s. 67f)

Grundtvig vil ikke præcisere hvordan højskolens undervisning skal foregå, for ”denne ”indbyrdes Undervisning”²⁷² og Levende Vexelvirkning [...] vil være en stor Kunst historisk at beskrive, saa matematisk udregne eller skematisk foreskrive lader denne Livs-ytring, Lys-Udvikling og Varme-Ledning sig ingenlunde.” (Ibid. s. 72) Skolen skal ”bestyres ligesom Riget [...]og skabe og udvikle sig selv, hvad man uden al Fare kan, naar Bestyreren kun er en paalidelig Mand og har fri Haand.” (“Bøn og Begreb om en dansk Høiskole i Soer” 1840, ibid. s. 110 og 111) Mundtligt skal eleverne dog lære ”at udtrykke sig med lethed” og ikke med bøndernes sædvanlige ”Præke-Tone eller Skolemester-Stil”, som ”berøve deres Ord næsten al Virkning undtagen den Latterlige.”²⁷³ (Ibid. s. 116)

Efter at have forelagt sagen for Christian VIII, skriver han dog udførligt til kongen om ”Almeen-Oplysning” - et parallelbegreb til Madvigs almene dannelse. (“Om Indretningen af Sorø Academi til en folkelig Høiskole” 1843, ibid. s. 128) Det mundtlige sprogs kvalitet skal sikres af en mester, der kender dets ”Rigdom af fyndige Ordsprog og mærkelige Egenheder” (ibid. s. 130), og kan tale så de unge forstår det. Danmarkshistorie skal fortælles ’livligt’ og uden for mange navne og årstal, og nogen skal kunne lede den sang der ”fra Arildstid [er] det frugtbareste Dannelses-Middel”. (Ibid.) Geografi skal formidles af en der kan ”give en levende Forestilling om Fædrenelandets og Folkets hele Beskaffenhed, deres Næringsveie og Hjælpekilder”, og der kan undervises i fremmedsprog, naturhistorie og litteratur, men ikke for alle, for det er vigtigt at ”enhver skal være dygtig i sit og passe paa sin Hylde”. (Ibid. s. 131) ’Frie prøver’ giver kappelyst, men der skal ikke være eksamen.

Teksten har ligget i kongens arkiv, og er først udgivet i 1889. Meget af indholdet fremgår dog da han i 1847 reagerer på universitetets plan for skolen i Sorø med bl.a. at præcisere at der skal bruges

”levende Dannemænd, som kan deres Modersmaal og elsker deres Fædreneland, til Ledere og Lærere, thi da vil Kjærnen af den danske Ungdom i alle Stillinger og fra alle Sider drages til dem, og der vil fødes en ”indbyrdes Undervisning” som og en ”fælles Glæde” over Alt hvad der er dansk, som man da ikke behøver med Flid at udbrede, thi de vil udbrede sig selv med den opvaagnede og oplyste Ungdom over hele Riget.” (Lykønskning til Danmark med det danske Dummerhoved og den Danske Høiskole, 1847. Borup og Schröder (red.), 1929, s. 169)

Her anes den ’begejstringens pædagogik’ som Jørgen Carlsen beskriver som vækkelse, livsoplysning og oplivelse. (Pedersen og Reinshold (red.) 2001, s. 70-82 og 214-224) Grundtvig fastholder at folkehøjskolerne ikke skal styres af hans forestillinger, men må finde deres egne veje. Dronningen opretter i 1841 en asylskole, der arbejder efter en plan, hun har udarbejdet efter Grundtvigs skoletanker. (Dkl, opslag *Caroline Amalie*) Selv beskæftiger Grundtvig sig først sent med undervisning af børn. Men han opføres altså over klassedelingen og mener at børn, når vejret ellers egner sig til det, kan gå i skole for at

²⁷² Grundtvigs forestilling om indbyrdes undervisning stammer fra hans oplevelser i Oxford og har intet med grundskolens indbyrdes undervisning i at gøre. Udtrykket kan dog være brugt med vilje, jvf. ’friskole’ (s. 224 og note 233).

²⁷³ ’Skolemesterstilen’ er et resultat af at børnene lærer rigsdansk ved en mekanisk oplæsning af læsebogen i kor. (s. 241) Grundtvig ser ikke ud til at forholde sig til at bønder taler dialekt. Jvf. Anton Nielsen (s. 225).

”blive talt med [...] saaledes at deres Opmærksomhed kan vækkes og de kunne have menneskelig Fornøielse deraf, saa de efterhaanden kommer til at føle, at de ere Mennesker, og ikke høre til de Umælende og faae Lyst til at erhverve sig Kundskaber”. (Tale i Rigsdagen 18/12 1855. Borup og Schrøder (red.), 1929, s. 221)

Denne bemærkelsesværdige udtalelse kan sættes i perspektiv af Laurits Nielsen (født 1889), der til Nationalmuseets Etniske Undersøgelser (NEU) fortæller om to særlige episoder fra sin barndom:

”Dengang hans mor bad ham løbe ind og hente noget medicin på apoteket i Farum, og den dag hans far bad ham gå med i skoven for at hjælpe med at bære noget brændsel hjem. Laurits Nielsen forklarer, at når han husker netop disse hverdagsbegivenheder så mange år efter, var det fordi, ’jeg var så glad for at blive talt til. Voksne talte jo aldrig til os børn, heller ikke ens far og mor. Sådan var det bare dengang.” (Vestergaard, 2004, s. 13)

På Vennemødet i 1866 er Christen Kold inviteret til at tale, og det er her han siger at ”oplysning har jeg næppe så godt et greb på som jeg har på oplivelse”. (Reinsholm og Skadkær Pedersen, 2001, s. 79) I en af ganske få tekster af Kold²⁷⁴ ridser han i 1850 en række principper op for undervisning af børn med udgangspunkt i ”den af naturen viste og allerede farbare vej fra mund til øre”. (Cit. Haue et al., 1986, s. 121) Skolens opgave skal være ”åndens og hjertets forædling”, og

”indholdet bør erhverves før formen, det indvortes før det udvortes, man må have noget at skrive om, før man lærer at skrive, føle trang til kundskab, før man lærer at læse, for at man ikke skal tage skin for virkelighed, middel for hensigt og tegnet for tingen [...] og man skal] tage hensyn til børnene selv og navnlig til hvad der fornøjer dem inderligt, glæder og opløfter dem [...]; thi at kunne læse uden at forstå, at kunne udregne en opgave når opsætningen er sket, men ellers ikke, at kunne skrive smukke bogstaver uden at kunne udtrykke sin mening, eller, som det oftere er tilfældet, uden at have nogen mening, gavner heller ikke”. (Ibid. s. 122)

Det kan læses som en radikaliserings, eller måske snarere en humanisering af Rousseaus erfaringsbaserede opdragelsestanker. Grundtvig og Kold er knap så radikale når det gælder de bøger, som Rousseau ikke vil give Émile. At fratage børn bøger som kilde til oplevelse og fordybelse kunne opfattes som formynderisk, og det passer ikke med Grundtvigs menneskesyn:

”Er vi [...] saa forfængelige, at vi vil gjøre vore Børn og hele Efter-Slægten til et Steen-Tryk af os i Legems-Størrelse, da gjør vi os selv en stor Skam, og gjør [...] Efter-Slægten ulykkelig, fordi Mennesket er ingen Abekat²⁷⁵, bestemt til først at efterabe de andre Dyr og siden sig selv til Verdens Ende, men han er en mageløs, underfuld Skabning, i hvem guddommelige Kræfter skal kundgjøre, udvikle og klare sig giennem tusinde Slægter som et guddommeligt Experiment”. (“Af Indledningen til Nordens Mythologi, 1832”. Borup og Schrøder, (red.), 1929, s. 4)

Grundtvigs valg af det døde latinske sprog som forskelskonstruktion kan være inspireret af Locke og Rousseau. Opholdet på Århus Katedralskole har derudover været præget af konrektor Stougaards undervisning (s. 168 og 196), der må have lagt grunden til Grundtvigs historiske, sproglige og nationale fokus. At skolen havde blik for hans talent, ses i rektors testimonium om at han ”ved heldigen at uddanne det lykkelige ånds anlæg, som er blevet ham til del, i sandhed har givet mere end drengens forspil til en senere med alderen voksende berømmelse”. (Cit. Abrahamowitz, 2000, s. 22)

Lars Henrik Schmidts konstruktion af Grundtvig som en sluddervorn modsætning til institutionsbyggerne må således nuanceres: Grundtvig er en effektiv retoriker og inspirator, der også kan sætte indsamlinger i gang og som bidrager økonomisk, selv om konceptet ikke altid passer ham. Han er klog nok til at give efter for den stejle og ufleksible Kold og til at erkende sin pædagogisk begrænsning. Det er måske heller ikke så meget nybruddet, men kontinuiteten, der burde være fokus:

”Langt snarere end at være nyskabere var såvel Kold som Grundtvig repræsentanter for en kontinuitet inden for oplysningsfilosofien; en filosofi, som imidlertid havde haft svære vilkår, og som det var nødvendigt at knytte til andre overordnede forestillinger. Grundtvigs ”geniale opdagelse” vedrørende folkeoplysning bestod først og fremmest i, at han erstattede det [...] engelske fjendebillede med billedet af Tyskland som ”den store fjende”, samtidig med, at han

²⁷⁴ En besvarelse af en prisopgave om forbedringer i almueskolen. (Engberg, 2005, bd.3, s. 251) Den vandt ikke

²⁷⁵ Jvf. Luhmann, der slår fast er børn ikke er eller skal være trivialmaskiner, hvor input er lig med output (s. 39).

[...] videreførte de gamle filantropiske tanker vedr. folkeoplysningens praktiske dimensioner og knyttede dem til de nationalromantiske forestillingsmønstre, som afløste rationalismen efter 1800." (Kayser Nielsen, 1993, s. 83)

8.3.2. Undervisningens praksis

Forholdet mellem teori og praksis er ikke ens i de forskellige uddannelser. Nogle realskoler har en filantropisk præget pædagogik, men i landsbyskoler består undervisningen mest af udenadslære, katekisation og gentagelser, og lever netop op til Kolds beskrivelse af hvordan den ikke bør være. Byernes skoler er af varierende kvalitet, men det er antagelig borgerskolerne, der efter 1840 udvikler sig mest pædagogisk-didaktisk. Veluddannede lærere af begge køn søger til byernes betalings-skoler, der er højere lønnet og har bedre vilkår end land- og friskoler. (Aaboer et al., 2004, s. 27 og 45f) I Silkeborg får de to seminariers øvelsesskoler i 1894 status som kommuneskoler, og det udløser en ellers udskudt modernisering af borgerskolen. (Buus-Hansen, 2005, afsnit 5)

1814-lovgivningen er forudsætter at en enkelt lærer underviser alle skolens børn på formiddags- og eftermiddagshold eller hver anden dag. Det ændres med det stigende børnetal og byernes deling i fri- og borgerskole. I Kolding er der 1840 tre lærere til borgerskolens 150 elever og én lærer og et rum på 90 m² til friskolens 150 elever. (Aaboer et al., 2004, s. 27 og 29) I 1852 er lærerfordelingen 5 til 1, selv om friskolens elevtal er steget og først i 1859 får friskolen endnu en lærer. (Ibid. s. 31 og 37) I landsby- og friskoler går børnene 3-4 år i hver klasse med mange gentagelser af et stærkt begrænset stof.

Den lærde skole er før 1850 organiseret i toårige klasser. Trods ambitioner fra bl.a. rektor Bloch i Nykøbing er overhøring og udenadslære fortsat dominerende, selv om omfanget diskuteres. Det gælder også placeringen efter dygtighed, som har rod i mesterlæren, hvor de der sidder længst væk forstår mindst, men får en chance når der kommer nye elever. Reformerne 1850 og 1871 hæver det faglige niveau og lægger mere vægt på naturvidenskab og moderne sprog. Det kræver metodeovervejelser, og selv om det ikke er entydigt er der tegn på en vis pædagogisk udvikling. Lovgivningen opfattes i 1800tallets begyndelse fortsat som en ikke-bindende hensigtserklæring, men fra 1848 bestræber staten sig på at vej- og retlede skolerne med etablering af en undervisningsinspektion, som Madvig står for til 1874. (Haue et al, 1998) Det er i praksis ham der ansætter og afskediger rektorer og lærere i statens skoler ud fra sit store overblik. (Ibid. s. 109) Det er derimod kommunen, skolekommissionen, et gejstligt tilsyn og skoledirektionen der, ikke altid i enighed, styrer grundskolerne.

8.3.2.1. Undervisningspraksis i grundskolen

Religionsundervisningen i 1800tallets grundskoler på landet er allerede dokumenteret og kommenteret, og det følgende kan sammenfatte den rolle som 'religionen' har spillet som dagens første fag:

"Naar Læreren [...] kom ind, rejste vi os og stod musestille[...]. Saa traadte han op paa Forhøjningen ved Katederet og læste Fadervor, hvorefter vi satte os ned, og Lektiehøringen begyndte; Lektier, det var altid Lærebog og Bibelhistorie, begge Dele ordret ramset op efter "Balslev"²⁷⁶. Forklaring eller Kommentarer var der aldrig Tale om. [...] I de ældste Klasser havde vi [...] "Katekisation" over Dogmatikken, det var noget udspekuleret Teologi, som vi ikke forstod noget af eller følte noget ved, blot at det skulle læres; da vi jo ikke havde nogen Bog om det, fik vi det indterpet ved i Kor at gentage det, der skulde kunnes udenad: Naademidlerne, Naadevirkningerne [...] Naar først "Religionen" var overstaet, saa var Resten af Dagen forholdsvis Idyl." (L.P. Poulsen. Bøtter-Jensen et al., 1984, s. 69f)

²⁷⁶ C.F. Balslev: *Bibelhistorie* (med kirkehistorie), 1844

Geografiundervisning bestod tilsvarende i at "Læreren pegede paa Navnene, nævnte dem, og vi råbte dem efter i Kor, til de fremmeligste iblandt os kunde dem." (Ibid. s. 72) Poulsen synes læreren er dygtig, men 'religionen' er angstprovokerende og uden religiøs forståelse eller oplevelse.

I mange tilfælde kunne børnene læse når de begyndte i skolen: "Forberedelse [...] begyndte som almindeligt dengang i 6 Aars Alderen med Hjemmeundervisning" (Okholm, ibid. s. 73), og fra *Spurven sidder stum bag kvist* vi ved at Aakjærs mor lærte børnene at læse ved rokken, men ikke at det indebar øretæver og "velrettede svirp af riset" (Aakjær, 1928/2003, s. 34), når de ikke lagde deres "vid ved det". Katekismen og morfaderens "grusomme bønner, der var hentet fersk op af "den Bedendes Kjæde", et plageris for mindreårigheden fra det 18. århundrede", blev lært på samme måde. (Ibid. s. 32) Christian Christensen (født 1882 på Lolland) var dog ude for en anden form for pædagogik, da faderen efter at have gennemskuet at drengen 'læste billeder', anbragte ham

"i den store ensomhed, hvor bogstaver med selvyde og bogstaver med medlyde skulle samles til stavelser og ord. Det varede dog ikke længe, før jeg blev klar over at bogstaver var børn, der tog hinanden i hånden og dannede en stavelse, og at stavelserne igen tog hinanden i hånden og dannede et ord, og at disse ord igen dansede sammen og dannede en sætning. [...Før jeg var 6] læste jeg nyheder i "Aftenbladet". (Christensen, 1961/1974, s. 36)

Hjemmeundervisningen kunne også give problemer:

"Jeg glemmer aldrig tredje Dag, jeg var i Skole. Jeg skulde læse højt [...]; det kunne jeg godt; men i Stykket [...] forekom Ordet Kirsebær. Jeg kunde kun mit Modersmaal, og der hed det Kisbær. "Stav", sagde Læreren. Det kunne jeg sagtens. "Hvad siger det? - "Kisbær". Nej, hvor fik jeg Klø! Og jeg vidste slet ikke, hvorfor [...] Det var en lang, tyk Lineal af Bøgetræ, Læreren slog med; til sidst slog han med Kanten. Endelig holdt han op uden at sige mig hvordan Ordet skulle udtales; for det var hans Skik, at hvad vi skulde lære, maatte vi selv sørge for at faa at vide hjemme eller af ældre Kammerater; af Læreren fik vi intet at vide." (Ingvor Ingvorsen født 1846. Hansgaard, 1988, s. 203)

Ingvorsens lærer er ikke underviser, men hører, ligesom Poulsens lærer, der kontrollerer facit og overlader det til børnene selv at finde ud af at regne. (Bøtter-Jensen et al., 1984, s. 71) Poulsen understreger solidarisk at det ikke er et spørgsmål om dovenskab (læreren læser avis og ryger pipe imens), men en pædagogisk strategi om indbyrdes undervisning og selvvirksomhed. Beskrivelsen minder om det der fortælles af en anonym lærling på en københavnsk maskinfabrik omkring 1890:

"Den belæring man fik, var egentlig ikke meget indgående. Man måtte bruge sine øjne og så ved given lejlighed se at udføre arbejdet på samme måde. Hvis man hjalp en svend med at udføre et bestemt stykke arbejde en 3 à 4 gange, kendte man jo fremgangsmåden [...] Den meste belæring foregik indbyrdes mellem lærlingene, og der var god anledning hertil, idet fabrikken havde 3 à 4 specielle arbejder, der kun blev udført af lærlingene i akkord. [...D]e ældre [...] skulle] nok sørge for at holde de yngre i fuld aktivitet." (Hyltøft et al., 1981, s. 147f)

Som 'kisbær'-historien viser er sproget et særligt problem for landbobørn, der har vanskeligt ved at håndtere det rigsdansk, der kræves ved oplæsning. Det er et stridspunkt i Gødvad, at lærerne tillader børnene at udtale tallene med hvad præsten opfatter som "en plat Udtale", mens lærerne mener der må skelnes mellem 'jysk' og 'plat', og at det er mere nødvendigt "at Børnene faa rigtige Begreb om Tal og komme til at regne med Forstand end [...] at et Tal bliver udtalt med nogen jysk Betoning". (Porskær og Nielsen, 1993, s. 98+99) Lærerne er optaget af undervisningens indhold; præsten opholder sig ved formaliteter, jvf. 1814-reglementet for København, der betoner at "Læsningen [skal] bringes til mekanisk Rigtighed, saaledes at alle enkelte Stavelser og Ord udtales rigtigt og tydeligt, med en reen og naturlig Tone" (Kbh. 1814, §8, anden Hovedklasse), dvs. på rigsdansk. Man får en fornemmelse af at det dannelsesprojekt, der nok især skal få bønderbørn til at forstå hvad de mangler for at kunne måle sig med de honette og dannede, fra præstens synspunkt kan være i fare.

Chr. Christensen bor i København, men da faderen lærer ham at læse, foregår det efter normerne på landet. Beskrivelsen af hvordan undervisning er foregået i byerne, bygger i det følgende på H.C. Andersen, Otto Rung og Chr. Christensen, der repræsenterer hver sit sted og hver sin skoleform.

H.C. Andersens gik i "Fattig-Skole, men selv her, var noget der gav min Aand en poetisk Retning. Det var en gammel Bygning og i selve Læseværelset var alle Betrækkene malede med Billeder af den bibelske Historie, jeg sad ofte og stirrede paa dem, drømte mig så underligt ind deri, at Læreren tidt skjændte for min Fraværenhed, thi jeg hørte slet ikke hvad han sagde". (Andersen, 1832/1988, s. 24) Han havde nemt ved at lære udenad, men "satte [...] Noget i, ikke at være flittig", mens nabodrengen "læste Aften og Morgen høit paa sin Lærebog, saa det hørtes i det hele Qvarteer." (Ibid.) Læreren kunne være spotsk, men tog alligevel imod, når Andersen kom med blomster og digte på hans fødselsdag, og Andersen mente sig "elsket af læreren og havde aldrig noget uvenskab med Drengene". (Ibid.) Han ser ud til at være gået ud af skolen i 10-årsalderen, men lader en person i en 'tragedie' tale i "bare Skriftsteder, taget af *Balles* Lærebog". (Ibid. s. 25f)

Rungs beretning om "Byens bedste Pogeskole [...] for de eksklusive Bourgeoisibørn" (Rung, 1942, s. 68) i 1880ernes København er bemærkelsesværdig for den nådesløse beskrivelse af skolens vold mod børnene (s. 222f), og den præcise analyse af konsekvenserne. Undervisningen optræder kun indirekte: Drengenes bøger havde "holdt til meget: Matzens danske Læsebog - og senerehen Madvigs afskyelige latinske Grammatik! - var en indfiltret Bunke løse Laser, der var arvet fra da Far gik i Skole". (Ibid. s. 66) Børnenes udbytte af skolegangen var især "Haardførhed og durkdreven Snedighed [samt] Snarraadighed og Kløgt [som] kom os til Gode sidenhen, naar det gjaldt om at slippe gennem Livets Farer". (Ibid. s. 71) Det gik ud over bukselommerne, da de en dag mødte i skolen uden de penneviskere²⁷⁷, som de under trusler om tæv skulle møde op med den dag. (Ibid. s. 70)

Lærerne var "sære, ofte ubehagelige, men altid kuriøse, [...]og] bidrog til at bygge mine Barne-Reflekser op". (Ibid. s. 78) Sanglæreren lærte dem sange med "en kunstlet Klang af Boblen og Kvidren i Toner belagt med Plys" (ibid. s. 78), tegnelæreren "kneb os i Øret og truede med at bide os i Kinden", og: "Den Klat i Skrivebogen viser din Skyld, min Dreng! - Sort paa Hvidt! - Og nu skal en Vaffel til gengæld staa knaldet paa din Kind i Rødt paa Hvidt!" (Ibid. s. 79) Fransk læreren

"lærte os at synge de franske Verber paa Melodien "Den tapre Landsoldat", og slog en Lussing saa propert og præcist placeret som udlosset af en helbefaren Sømand. Og det ikke blot i indenrigs Fart! For de Stjerner, man fik at se, var fra den sydlige Polarkreds! Vi glemte Svien efter Lussingen, men aldrig de franske Verber." (Ibid. s. 80)

Pædagogikken består som i 1700tallets latinskole af kontant afregning ved enhver fejl og ethvert uheld, men udover det nævnte berøres undervisningens indhold ikke.

Christian Christensen skriver udførligt om lærere og undervisning, og er med sin spidse og nøgterne litterære stil en fin kilde til undervisningen i 1890ernes københavnske friskoler. Lærerne er tidligere karakteriseret kort (s. 223), og deres praksis har varieret: Thyregod er en god fortæller, og kræver at børnene kan genfortælle hvad de har hørt og læst, ikke kun remse ordret op. Bibelhistorie og katekismus er også udgangspunkt for samtaler. Da en dreng forklarer at det er hor når "et 'rær' går med en pige hjem og sover hos hende" (Christensen, 1961/1974, s. 42), vækker det latter, da Thyregod erklærer at han ikke kender andre rær end tværbomme i skibsmaster, og samtalen munder ud i at "hor var et grimt ord, der også kunne ramme en ung mand og en ung pige, der holdt meget af hinanden og sov hos hinanden [...] Vi skulle derfor [...] ikke misbruge det grimme ord 'hor'." (Ibid. s. 42f) Christian Christensen takker Thyregod (og sin mor) for at han trods alt ikke blev forbyrder, for det var ham "der tidligt lærte mig selvtænkningens kritiske kunst, den dyrebare øvelse i altid at sætte mig selv og min trang i forhold til begivenheder og mennesker omkring mig." (Ibid. s. 147)

²⁷⁷indretning (af klude, skind o. lign.) til aftørring af en brugt pen." (ODS, opslag *pennevisker*)

Thyregods modsætning er lærer Mortensen, der bl.a. demonstrerer forestillingen om skolens monopol på viden. Christian Christensen har sparet sammen og købt en bog om naturlære i et antikvariat. Da han lufter sin viden, reagerer læreren med et brøl: ”Du er altså ikke tilfreds med det, du lærer her i skolen”, og drengen får tæv, bl.a. med bogen. (Ibid. s. 121f) Mortensen prygl af lyst eller trang (ibid. s. 119, Christensen, 1907/1979), og hans terperi er ”en kur for klisterhjernener, men ikke for tankearbejde.” (Christensen, 1961/1974, s. 121). De fleste skriver fristile af fra læsebogen:

”På den måde havde de ikke mange fejl, og lærte heller ikke hverken stavning eller tegnsætning. [...] Indimellem kunne det stikke mig, selv at skrive en historie, og så var der mange fejl at rette for hr. Mortensen. Det bebrejdede han mig, og stemplede mig som dum og doven. Det bevirkede at jeg engang skrev en fristil om en dum skole, hvor overlæreren var så tyk og fed, at han ikke gad lære børnene at regne eller skrive korrekt dansk stil.” (Ibid. s. 123)

Også Københavnske skoler har bidraget til den manglende evne til skriftlig formulering (s. 237).

Bogen demonstrerer også den modmagt, der kan etableres mod nogle af pryglelærerne. Regnelæreren der vil ordne eleverne er ”et langt tyndt rækel med et lille glatbarberet hoved på en tynd hals” (ibid. s. 43), og eleverne ’ordner ham’ med psykisk terror, baseret på et i sammenhængen meningsløst ’delom’, der gentages i time efter time indtil læreren i rasende afmagt slår en elev i gulvet og ”med begge hænder om spanskkrøret af al kraft drev hvinende slag efter slag ned over Arnfast”. (Ibid. s. 45) Det ender med ambulance og sygehus for Arnfast, tvangsindlæggelse for læreren og en alvorlig snak med lærer Thyregod, der afbrydes af Arnfasts far der med to andre mænd vil ”knuse hver en knokkel i denne slyngel, så han ikke mere formår at mishandle børnene”. (Ibid. s. 46f)

Situationen er ikke enestående, men dog ofte mindre dramatisk. Aakjærs lærer Lund (s. 238) løber grædefærdig rundt efter børnene med tampen, og da Ingvorsens lærer (s. 251) efter en uautoriseret fisketur vil slå alle børn efter tur, rammer han dørlåsen, da Ingvorsen som den første bukker sig. (Hansgaard, 1988, s. 203) Okholms degn har kun ”et Vaaben til Forsvar, nemlig Tampen” (Bøttersen et al., 1984, s. 74), men børnene kan køre rundt med ham, så de som regel undgår tæsk.

I bestemmelserne står at læreren ”ved den ham betroede Skoletugt omhyggeligen [skal] vogte sig for Partiskhed, Lidenskab og deraf flydende Overilelse” (**Instruks 1806** pkt. 25), og at ”Alle haarde Straffe-Instrumenter i Skolerne skulle afskaffes og ingen Mishandling mod Børnene finde Sted.” (**Land 1814**, §32) Det overtrædes systematisk, og det er mest når læreren slår i afmagt at eleverne kan etablere en modmagt, mens de intet kan stille op med den bevidste og ekstreme vold hos f.eks. Christian Christensens sidste klasselærer, der mishandler svage elever for at hærde dem og lover historietimer hvis ingen jamrer. (Christensen, 1961/1974, s. 141ff) Knud Ottosen påpeger hvor svært det efterfølgende har været at ”tro på, at filantropismens ”milde” pædagogik var så længe om at bære frugt, at det først skete i de efter 1850 opdukkede friskoler.” (Kayser Nielsen, 1993, s. 88)

Indtil nu er undervisning mest beskrevet fra den elevsynsvinkel, der dominerer kilderne. Læse- og fortællebøger kan dog også vise noget om undervisningen. Mundtlighed og fortælling har været mere almindeligt i offentlige grundskoler end den dominerende diskurs om mundtlighed i høj- og friskoler lader ane. I København skal man bruge ”korte Fortællinger, som Børnene, saa godt de kunde, fortælle igjen” (**Kbh. 1814**, §8), og på Snedsted seminarium er forstanderne G.P. Brammer og Ludvig Christian Müller ”af den opfattelse, at livlig og munter fortælling skulle være den metodiske krumtap i formidlingen af nyt stof”. (Kayser Nielsen, 1993) Her er Christen Kold uddannet i at fortælle, men Müllers fortællebøger er brugt i både landsby- og friskoler:

” [U]den forbindelse til Ramselæsningen efter Balslevs Bibelhistorie fortalte Læreren os hele det gamle Testamente efter Ludv. Chr. Müller, og det gjorde han saa godt, at vi med stor Spænding ventede paa Fortsættelsen.” [...] ”Hi-

historien fik vi paa den Maade, at Læreren fortalte efter "Barfoeds store"²⁷⁸, og han gjorde det livligt, malende, saa at det blev endnu mere spændende end Bibelhistorien." (L.P. Poulsen. Bøtter-Jensen et al., 1984, s. 70 og 72)

"Når morgensangen [...] var til ende, fortalte Knud R. bibelhistorie for os i den "lille klasse", og dertil sang vi så Grundtvigs bibelske sange. [...] Da Knud Rasmussen første gang havde gennemgået bibelhistorien for os og den sidste dag afsluttede med nogle forunderlige inderlige og varme ord om Kristi genkomst, da følte jeg mig gennemstrømmet af en næsten salig glæde. [...] Af den "Danmarkshistorie", der blev os fortalt, mindes jeg bedst den ældre tid [...] der gav mig den første forestilling om, at jeg hørte med til et folk, det danske. Af den senere og nyere tids historie mindes jeg kun lidt". (Undervisning i en friskole, fortalt af Povl Hansen, født 1856, ibid. s. 76f)

Fortælling har været spændende og vedkommende, når den var 'nærværende'. De moraliserende læsebogsteksters overtydelige pointer har været knap så spændende: Vilhelm stjæler ferskner, og indser ved faderens reaktion "hvor ulykkelig man gør sig ved at lade sig forføre til synd" (Molbechs danske læsebog, ca. 1840. Hansen, 1982 s., 28ff), og grådige Jochum rager godter til sig, men får så ondt i maven at han indser værdien af mådehold. (En bedstemoders fortællinger, 1843, ibid. s. 30ff) Læsebøger for piger skulle socialisere til kvinderollen: sagtomdige, beskedne og lidt dumme Caroline er det gode, mens livlige, selvstændige og kvikke Ernestine er det dårlige eksempel. (*Minona, en underholdende Læsebog for unge opvoksede Piger til deres Sæders Dannelse*, 1813. Winge, 1982, s. 22ff) Matzens læsebøger har dog uddrag af moderne forfattere, og Henrik Pontoppidan bliver i 1885-86 bedt om selv at vælge et relevant uddrag til en af dem.²⁷⁹ Det vækker dog til eftertanke at læsebøgerne stort set ikke er omtalt i de anvendte kilder.

Bondesamfundets børn kan have været immune overfor den slags påvirkning. I hvert fald hvis de har haft en opvækst som den Anton Nielsen beskriver i *Om opdragelse i Bondestanden* fra 1888, hvor bønderbørn opdrages til hverken at lyve, prale, bande, bedrage eller gøre andre fortræd, og får en fortrolighed med kønslivet ved at overhøre hvordan de voksne med største selvfølgelighed "omtaler utugtige Handlinger med alle Enkeltheder ganske uforbeholdent og behandler det som en Spas". (Schmidt, 1980, s. 79) Det er også påfaldende at bønderbørn ikke opdrages til lydighed, men er forkælede og ulydige, hvilket accepteres af forældrene, der heller ikke gerne straffer fysisk:

"Man skulde synes, at det maatte være en Modsigelse, naar det her paastaaes, at Gårdmændenes Børn, skøndt de bliver forkælede, dog bliver bedre opdragne end Husmændenes, men det hænger saadan sammen, at Børn af Bondestanden har den ejendommelige Natur, at de bliver milde og rolige ved en forkælet Opdragelse - naturligvis ved den Kærlighed, som er Aarsagen dertil - hvorimod de bliver vilde og uregerlige ved at lide ondt og ved at unddrages Forældrenes Omgang. Men Blødgøthed er jo en sikker følge af den forkælende Opdragelse." (Ibid. s. 82)

Ironien er tyk, når det implicit antages at husmandsbørn ikke bliver milde og rolige af forkælelse, og de børn der således ikke er opdraget til lydighed, har måske ikke forstået bøgernes moral.

8.3.2.2. Undervisningspraksis i den lærde skole

I 1824 skriver biskop og seminarieførstander P.O. Boisen et brev til adjunkt Blicher, hos hvem sønnen Frits bor efter at han i 1823 som 15årig er kommet på Nykøbing Katedralskole. I brevet kommenterer han drengens ærgerrighed efter høje karakterer, som Blicher mener kan skygges for at lære for læringens og dannelsens egen skyld. Han reflekterer også over det Blicher fortæller om drengens hjemve og hans indesluttede og lukkede karakter, samt over sin rolle i drengens ærgerrighed, og er tydeligvis glad for Blichers indsigt i og omsorg for drengen:

"Under Haanden ville vi stræbe, at modarbejde hans Higen efter Charaktererne, og jeg haaber, at vi - lidt efter lidt skulle danne hans Aand til at kunne undvære denne Spore, og at finde Løn for Flid i Fliden selv, i selve Videnska-

²⁷⁸ P.F. Barfoed: Fortællinger af Fædrelandets Historie I-II (1853)

²⁷⁹ Se http://www.henrikpontoppidan.dk/text/kilder/boeger/ung_elskov/morgen.html

ben. [...] Jeg frygter ikke for hans intellectuelle Dannelse, ikke heller for hans egentlige moralske Character; men disse hans Characters Skjævheder bedrøve mig dog; [...] Jeg veed, min dyrebare Blicher! at De vil arbeide paa at rette disse Skjævheder; De vil ikke trættes i dette i Begyndelsen ikke behagelige Arbeide; thi det lønner den Ædle og skaffer den forbedrede Yngling mange mange Glæder. [...] De vil selv finde den rette Maade. Kun det vil jeg tilføie: Bliv ikke kjed af ham - ". (Cit. Thomsen et al. (red.), 1998, s. 41 og 42)

Den individuelle hjertets dannelse som her er ambitionen, er nok mere en funktion af Blichers fosterfaderskab end af hans lærerrolle, men viser på den anden side en indsigt i den enkelte elev, der kan hænge sammen med den lærde skoles ændrede sociale sammensætning og færre elever. Blicher karakteriseres som en "ualmindeligt god lærer" (ibid. s. 40), der er vellidt blandt eleverne, og Frits har oplevet ham som varm og trøstende - måske i kontrast til andre lærere.

Den samtidige H.C. Andersens oplevelse af undervisningen i Slagelse og Helsingør er nedskrevet kort efter eksamen, og er en rigtig god kilde fordi den på linie med Boisens brev har nuancerede refleksioner over både Andersens egne, lærernes og rektors reaktioner, og afspejler en stor variation i læreres kunnen og undervisning. Han starter i november 1822 i 2. klasse som helt blank:

"Jeg var meget flittig, men dette aldeles ny, disse mange forskellige Ting, ville ikke ret gaae, jeg lærte dem vel, men kunde ikke fremsætte det med Orden igjen, en Ting der var naturligt, efter min raae Tilstand, mit drømmende Væsen, der endnu aldrig havde reflecteret over Noget." (Andersen, 1832/1988, s. 59)

Kravet er ikke udenadslære, det havde han kunnet klare, men der skal reflekteres og struktureres, og selv om lærerne i starten er venlige, bliver det hurtigt hverdag og han behandles som de andre: "Jeg skulle have nydt en ganske anden Læremethode; men hvor kunde jeg forlange det, i en skole gaar Alt fabriksmæssigt." (Ibid. 61) Rektor Meisling er hånlig og spottende mod både lærere og elever, og driver ifølge Andersen især ham frem "ved idelig at prostituere²⁸⁰ mig" (ibid. s. 65); historielæreren er gnaven, men fortæller "forunderlige historier" og matematiklæreren er svær at have "den højeste Agtelse for". En overlærer der er bondefødt og sent uddannet og underviser i religion og bibelhistorie, er den der ser ud til at have størst forståelse for Andersens situation. (Ibid. s. 59)

Andersen arbejder hårdt, kommer i 3. og næstøverste klasse efter kun et år og får "næsten altid udmærket godt for Religion, Bibelskhistorie, Dansk, Dansk Stiil og Sang, samt hos alle Lærerne Udmærket godt for Opførsel" i de månedlige karakterbøger. Han har svært ved latin og får ekstraundervisning sammen med lærerens søn: "hver Gang jeg begik en Feil, bankede han sin egen søn [og] sagde: "Det er mit eget Kjød og Blod, det tør jeg straffe". (Ibid. s. 71) Andersen nævner ikke tysk, men Meisling sætter en lærer der ikke kan fransk til at "dictere de franske Oversættelser [...] mens han selv, Fruen og Børnene stode uden for og morede sig." (Ibid.) I 1825 oprykkes Andersen i øverste klasse med udmærkelse i matematik. Den lidet agtværdige matematiklærer har åbenbart været en effektiv underviser, og Andersen får efter flytningen til Helsingør ros i matematik,

"fordi jeg stod lige med de Bedre, dette virkede, som sædvanligt, bedst paa mig, jeg læste derfor med Lyst og Eftertanke, og begreb nu først at Matematik ikke skulde læres udenad, som jeg før havde troet, men kun begribes, jeg ko[m] nu til at brillere, maatte endogsaa gaae Sætningerne igjennem for de Andre. Det gjorde mig stolt; og nu vidste jeg at vinde mit Udmærket godt næsten hver Maaned, for Matematik." (Ibid. s. 89)

Andersen taler ikke om undervisning, men bruger 'læremetode' og 'læse', f.eks. om den vittige og humoristiske overlærer i Helsingør, der "læste Historie og Geographie med os" (ibid. s. 88), og var kritisk mod både Oehlenschläger og Napoleon. Selv om Andersen opponerer, bl.a. fordi han husker at faderen var optaget af Napoleon, morer det kun læreren. Helsingør er i det hele taget anderledes: "alt havde virkelig et raskere Sving end i Slagelse. Vi sade i store lyse Værelser. Drengene vare me-

²⁸⁰ Dvs. udsætte ham for offentlig beskæmmelse, nedværdigelse, vanære. (ODS, opslag *prostituere*)

re raske, kjendte ikke til at forknøttes; lærerne gik mere elegant klædt". (Ibid.) Der er plads til diskussion og vægt på forståelse, og Andersen reflekterer over virkningen:

"Det er just den største Roes, der gør mig ængstelig, der driver mig til at vise mig den værdig; den gjør mig ikke forfængelig, nei jeg har [...] inderlig og taknemlig klynget mig til Gud og følt mig just Lille ved at andre gjorde mig stor. Derimod gjør ubillig og haard Kritik mig bitter, hovmodig og vækker min Ulyst til at virke." (Ibid. s. 90)

Meislings undergravelse af hans selvtillid og fru Meislings udsvævende liv fører til at Andersen færdiggør sin forberedelse til eksamen i København hos en privat informator, den senere forstander i Snedsted, Ludvig Chr. Müller, selv om Meislings behandling af ham betød at "mine Meddisciple, selv de andre Lærere, fordoblede [...] deres Venlighed imod mig". (Ibid. s. 95)

Frits Boisen og H.C. Andersen er næppe typiske, men deres oplevelser og den behandling de hver for sig er ude for kan bidrage til en fornemmelse af undervisningen i første halvdel af 1800tallet. Begge har oplevet lærere med forståelse for deres situation, og begge er ambitiøse og har svært ved at tilpasse sig et skoleliv, der med Andersens ord er 'fabriksmæssigt', og også er ukendt for Frits Boisen, der til sit 15. år er undervist hjemme. Adjunkt Blicher og flere af Andersens lærere viser med deres forståelse og eftertanke at der er andet end terperi og overhøring i den lærde skole.

Reformen i 1850 ændrer undervisningen. Selv om eleverne i historie ikke må "overlæses med en for stor Mængde Enkeltheder [...] især i de mest underordnede Partier af Historien", skal de alligevel opnå et sikkert overblik, anskuelig kundskab og indsigt i sammenhængen mellem begivenheder og kulturel udvikling. (Latin 1850 §4, pkt. 8) Casper Paludan-Müller starter undervisning o. 1841 med en "fragmentarisk" lærebog, derefter "Suhms Udtog"²⁸¹ med elevernes "levende Deeltagelse og hyppige Spørgsmaal", og til slut et 'højere' universalhistorisk kursus. (Cit. Haue, 2009, s. 11) Det er den undervisning og det ambitionsniveau som Hammerich ironiserer over (s. 246).

Efter 1850 beskriver Hammerich sin danskfaglige didaktik i skoleprogrammerne. Fokus er "Underviisningen i Modersmaalet, dens særegne Øiemed, dens forhold til den øvrige Fag- og Sprogundervisning" (Hammerich, 1852/1882, s. 14), og om progression og "Opgaver, der sætte Indbildningskræfterne i Virksomhed, thi ved dem gaae Tankerne ikke saa let i Staae som ved Forstandsopgaver." (Hammerich, 1853a/1882, s. 22) I realklassen²⁸² skal en række ældre og yngre digte der er egnet til at kunne "læres med Lyst", læres udenad:

"Det Digt, der skal læres udenad, bliver forinden gjennemlæst og tydet, som om det kunde høre til en fremmed Litteratur. Snart er det Digtets Emne eller Hensigt, som trænger til at oplyses, [...] snart enkelte Udtryk og Vendinger, der saa at sige maa oversættes [...] den ordrette Udenadslæren skal støtte sig til Tanken saavelsom til Lyden. [...] Hvad der tjene til at opdage [...] Mangler, er da især at Versene fremsiges, en Prøve for Udenadslæsningen, som paa eengang kommer Forstaaelse og Foredrag til gode." (Hammerich, 1853b/1882, s. 33 + 34)

Værdien af at have tankerne ved det man fremsiger eller fortæller er central for Hammerich, og er baggrunden for at han anser det for nyttigt at lære udenad, når noget skal "opfattes livagtigt [...] og fortjener at gjemmes". (Ibid. s. 37) Den sidste artikel omhandler arbejdet med mundtlig fremstilling i den toårige studerende klasse. Man bør "lade Ungdommen i Fred med dens private [...] Grublerier, [...]men] søge Emnerne for en [...] Fremstilling"²⁸³ nærmest fra det Stof, der kan være modnet ved Læsning eller Underviisning." (Hammerich, 1855a/1882, s. 43f) Ambitionen er en selvstændig behandling, der kan "vække Deeltagelse" hos foredragsholder og tilhørere. (Ibid. s. 48)

²⁸¹ P.F. Suhm (1728-98) *Udtog af Danmarks, Norges og Holstens Historie, til Brug for den studerende Ungdom* 1776. Suhm havde fokus på autencitet (SDE. opslag *Suhm*, sign. Gert Posselt) samt bevidstheds- og kulturhistorie. (DbL)

²⁸² Borgerdydskolen er både real- og en latinskole. De nederste klasser er fælles, men efter de første 3 år deles eleverne i en toårig realklasse med selvstændig afgangseksamen og en 'studerende' klasse, der afsluttes efter 4 år.

²⁸³ Hammerich typologiserer fremstillinger som hhv. fortællende, beskrivende eller begrebsudviklende.

Foredragene har alle en overordnet ramme som "Fortælling med Stof i Middelalderens Historie", "Skildringer hentede fra Litteratur- og Kunsthistorie" (med foredrag om bl.a. kinesisk litteratur, Senecas liv, Bellman, Michelangelo og Mozart), "Mærkelige [bemærkelsesværdige] Landesyger, Beleiringer og andre Landeplager i ældre og nyere Tider" (pest i Athen fra Thykydid og i Firenze fra Boccaccio, pest i København, kopper i Grønland og jordskælv i Lissabon) og "Emner af Kirkens Historie". (Ibid. s. 50f) Artiklen nævner de 12 seneste temaer, så eleverne har alle holdt mere end 12 foredrag. Hammerich hjælper med faktuelle spørgsmål hvis eleven går i stå og mister koncentrationen, og taler bagefter om emnevalg, fokus og om at man skal tilegne sig stoffet frit og undgå at gentage kildens udsagn, men "ved dennes Hjælp fremstille sin Gjenstand". (Ibid. s. 53)

Han træner også eleverne i 'mundtlig drøftelse'. Der udvælges i fællesskab et "Stridsspørgsmaal", som omtrent lige mange umiddelbart vil besvare med ja eller nej: "Kan Fortrin i Civilisation give det ene Folk Adkomst til at undertvinge det andet?", "Kan man betegne Mennesket som det ypperste Dyr?" (Ibid. s. 56) Man samles i grupper for at gennemdrøfte argumenterne og vælge en ordfører der skal "fremstille den fælleds Beviisførelse". Efter at de har "udviklet Sagen" er ordet frit.

"At det opgivne Spørgsmaal er fuldkommen fælleds, at Flere forberede sig i Forening, at Tankerne udvexles ved indbyrdes Forhandling, at det staaer Enhver frit at deeltage eller ikke, er det særegne ved denne Form for mundtlige Øvelser til Forskjel fra den før beskrevne. Disse Egenskaber følge af, at Stoffet ikke er Kjendsgeminger, der skulle fortælles og beskrives, men Anskuelser, der skulle udvikles." (Ibid. s. 57)

I en biografisk skitse understreges det at Hammerichs undervisning i afgangsklasserne var på linie med mesterlektierne når de var bedst, og har handlet om at samle og få styr på det man havde lært, så "Stoffet fik Tid at fæstnes og assimileres." (Andresen og Winkel Holm, u.å., s. 22)

Mod slutningen af århundredet er der igen en undervisningsdebat om bl.a. værdien af udenadslære, overhøring og daglig karaktergivning overfor (klasse)undervisning og lærergennemgang af det der skal læres. (Sørensen, 1995, s. 72. Haue et al., 1986, s. 142f. Haue, 2004, s. 41 og 57) Der er også debat om den almene dannelse, som ifølge Kroman opnås bedst med matematik og naturvidenskab, der understøtter fornuften (Haue et al., 1986, s. 137), mens S.L. Tuxen (1850-1919) mener at øget vægt på naturvidenskab vil føre til manglende "Aandstilbøjelighed". (Lynning, 2006, s. 404) Der er ikke umiddelbart belæg for at der sker ændringer i den faktiske undervisning, men 1871-lovens detaljerede fagbeskrivelser i matematik og naturvidenskab må have påvirket undervisningen.

Det særlige ved Paludan-Müllers og Hammerichs beskrivelser af undervisning i historie og dansk er at det er undervisning, der er gennemført i praksis. Men de repræsenterer en lærersynsvinkel. Elevsiden er sværere at fange, og fokuserer normalt mere på læreren end på undervisning. Otto Rung oplever Østre Borgerdyd som en kærkommen kontrast til pogeskolen, og er især glad for to lærere:

"den elskede Vismand Julius Lange forelæste om Kulturens tre Gange genfødte Stortid: Hellas, Florens og det Elisabethanske England. Aldrig vil jeg glemme Tonen af hans dvælende stille Stemme og det nølende Smil i hans tunghøre Lytten efter Ordets Rytme i en Strofe af Æschylos, Dante eller Shakespeare. Og heller ikke glemmer jeg J.L. Heibergs enkle Naturlighed og klassiske afklarede Fornuft." (Rung, 1942, s. 116)

En fin lille historie kan vise at undervisning også kan være samtalepræget, og endda utilsigtet bidrage til at Karl Verner (1846-1896) blev sprogforsker. Undervisningsinspektør Madvig var i Århus i 1861 og talte med eleverne om deres latinske stile, som han havde læst på forhånd. Verner fortæller:

"Han sad paa katherderstolen med tillukkede øjne og nikkende hoved [...] Efter at have udviklet en regel [spurgte han]: "Hvad hedder en Fi'ne paa latin?" Ingen kunde svare [...] thi ordet var os aldeles ubekendt [...]. Jeg gjaldt for den bedste latinere [og] vovede da at svare: *ficus* [figen] - "Nøj, nøj, nøj en Fi'ne: véd I ikke engang hvad en Fi'ne hedder paa Latin? ... Han hedder jo *hostis*." "Naa-aa ... en fjende," udbrød vi i kor. Ja, en Fi'ne," afsluttede Madvig,

der aabenbart beholdt den tro, at mangelen laa i *vor* undervisning, ikke i *hans* udtale. Jeg kunde dengang slet ikke tænke mig, at Danmarks største filolog talte bornholmsk-svensk, og den skrigende afvigelse fra det skrevne ord [...] bragte mig ind paa grublerier over talesproget og skriftsproget". (Stein Larsen (red.), 1995, s. 255)

Ved århundredets slutning reflekterer skolebestyrer Emil Slomann (1855-1904) i en artikel i *Tilskueren* over karakteren og betydningen af et ændret lærer-elevforhold i den lærde skole:

"Det gamle tvangs- og fjernhedssystem er i færd med at forsvinde, og skolens herredømme over dens disciple bygges mere på forståelse af hvert enkelt barn og på modne personlighedens evne til roligt at underordne småviljerne under fællesviljen. [...] der opstår et jævnt og naturligt forhold mellem skolerne og deres elever, bygget på tillid og sympati som mellem frie mennesker". (Slomann, 1899. Haue et al., 1986, s. 142)

Som Hammerich har også Slomann indset at "det at undervise ikke er at sikre sig at en bogs ord er lært udenad, men at skabe en på sikker viden bygget, levende forståelse" (ibid. s. 143) ved at gennemgå lektionen og indføre klasseundervisning, så lærerens hovedopgave ikke længere er karaktergivning, men arbejdet med klassen og en progression i den daglige undervisning.

8.3.2.3. Ord og udtryk om undervisning og læring

Kildematerialet til 1800-tallets undervisning er i vidt omfang erindringer, som dog anvendes med forsigtighed for at sikre at ordvalget ikke stammer fra det tidspunkt hvor erindringerne er skrevet. (Bilag 9) Der tages ikke længere hensyn til om retskrivningen er original.

I lovgivning er grundskolernes aktivitet nu undervisning, mens studering stadig benyttes i de lærde skoler. Undervisningens lærersubjekt skal meddele undervisning, men også bibringe, udvikle, fremkalde og anføre til kundskaber og færdigheder, vække indbildningskraft og eftertanke, opvække lærvillighed og indprente. Lærere skal også danne børnenes moral og sindelag med lærerige fortællinger, lette deres valg samt forelæse og foredrage. I **Land 1814** og **Købstad 1814** er elever enten objekter for lærersubjektet eller nogen der hår lært, øvet, fattet m.v. Et ugeskema fra 1814 har udenadslektioner og udenadsstavning og eleverne skal lydeligen oplæse indenad og indziffre et lidet stykke. **Instruks 1806** taler om nysgerrighed og indbildningskraft, og lærere der sørger for undervisning og oplærelse. Københavnske børn skal genfortælle, lære at kende, stave og gentage, udtrykke deres tanker og bruge egne ord på en forstandig måde, mens lærerne skal levere en frugtbar, forstanden og indbildningskraften sysselsættende fremstilling, og sætte lærlingens forstand i virksomhed.

Resultatet betegnes på alle niveauer som færdighed eller kundskab, gerne fuldstændig inde. **Latin 1850** anvender anskuelse en del, men også dannelse, og eksamen ses som en modenhedsprøve. I grundskolen tales der om læremåder og læremetoder som forstandsøvelser og katekesiske samtaler, om stavemåder og om afveksling. De lærde skoler har lærefag og læseplaner. I 1871 ændres ordvalget: Undervisning fremmes, fag gennemgås og stof behandles, meddeles, og læres (af læreren) så elever føres til en opfattelse. Grundlovens § 90 taler om børns oplærelse.

Det øvrige kildemateriale bruger især lære-ordet i alle former og betydninger, men der optræder også andre ord og udtryk. Andersen har lært vel, men må også reflektere for at kunne gengive det lærte og bliver god til matematik, da han forstår at det ikke skal læres udenad, men kun begribes. Læremo'ren taler undervisende til Overskouens mor, og andre steder optræder kundskab, færdighed, dygtiggørelse og dannelse. I århundredets anden del tales om forståelse, kundskabstrang, videlyst og almenoplysning på høj- og efterskoler, hvor elever også opdrager hinanden. Madvig og Hammerich har fokus på elevernes erkendelse, indbildningskraft, selvstændige iagttagelse eller autopsi, deres indbyrdes opdragelse og mulighed for at lære af egne og andres fremstilling.

Et aspekt af 1800tallets ordvalg er en forskelskonstruktion om lærdom der proppes i eller overføres til børnene, der udspringer af at man angiveligt ”proppe[r] Børnene med Kristendomskundskab efter Balles Lærebog” (Bøtter-Jensen et al., 1984, s. 73) og indgår i kampen om på hvis præmisser almuebørn skal opdrages. Ingeniør Zahrtmann begrundes således i 1900 sin afvisning af at hæve aldersgrænsen for børns adgang til fabriksarbejde med at sige om borgerskolen:

”Jeg er ikke meget inde i, hvorledes de arbejder, men jeg tror, at næsten al den viden, som børnene får der, bliver proppet i dem. [...] kun ved selvarbejde lærer man at arbejde.” (Cit. Hyldtoft et al. 1981, s. 213)

Martin Hammerich har derimod været god til at

”begrænse Fordringerne og afpasse Kundskabsmassen efter Individet, ikke omvendt med Vold proppe en forud afmaalt Masse ind i en Hjerne, der maaske ikke var modtagelig for den”. (Andresen og Winkel Holm, u.å., s. 24)

Emil Slomann formulerer det lidt anderledes i 1899:

”Stadig flere og flere bliver lærere i kærlighed til gerningen, i virkelig forståelse af, at vor opgave ikke er at slide de kundskaber i børn, men [...] at modne dem til dygtige, alvorlige og gode mennesker.” (Haué et. al., 1986, s. 143)

Zahrtmann ændrer Schleiermachers og filantropismens selvvirksomhed til selvarbejde. Madvig klandrer omvendt filantropiske skoler for at forsmå ”alt med Hensyn til Vækkelsen af det høiere i Mennesket”, og [...] vægte dannelsen af ”nyttige Mennesker”. (Eckhardt Larsen, 2002, s. 34 og 35)

8.3.3. Opsamling undervisning

Der er forskel på det der foreskrives i lovgivningen og det der foregår i grundskolerne. Intentioner om at vække børnenes lærevillighed og imødekomme deres nysgerrighed og videlyst i **Kbh. 1814** er baseret på pædagogisk-didaktiske principper fra især 1700tallet, men selv om lignende formuleringer findes i det provisoriske reglement fra 1806, er destort set ikke er til stede i hverken **Land 1814** eller i kildemateriale der berører undervisningens praksis: Det fortæller i stedet om katekisation og udenadslære, om skoler med 200 elever og én lærer, om elever der arbejder hele sommeren, om lærere der fagligt og på andre måder er i underskud og om lokale skolemyndigheders nærighed, der betyder at der mange steder er alvorlig mangel på undervisningsmaterialer.²⁸⁴ Det kan skyldes at mange erindringer, og måske også kildesamlinger, fokuserer på undervisningens negative sider som led i en selvforståelse, for at undgå skønmaleri eller for at betone forskellen til i dag. Billedet af terperi og manglende læring kan nuanceres list af en indberetning fra Tåsinge 1840, som noterer børnenes fremgang som god eller meget god i forstandsprøve, indenadslæsning, kundskab om det læste, læsning af håndskrift, skøn- og retskrivning, dansk stil og grammatik, bibelhistorie, religion, tavle- og hovedregning, fædrelandets geografi, gymnastik og sang. Læreren er seminarist og betegnes som flittig og duelig. (Hansgaard, 1988, s. 201) Børnene er dog næppe eksamineret individuelt.

Når meget kildemateriale består af lovgivning og undervisningsteori, kan man også risikere at overbetone hensigterne og forveksle dem med praksis. Generaliseringer og konklusioner er derfor også indimellem oplæg til at betone elementer som der ellers ikke lagte så meget mærke til. Forestillingen om udviklingen af nye metoder i offentlige betalingskoler efter 1840 bygger således på at Koldings borgerskole har flere lærere, flere timer og lavere klassekvotient end friskolen, men Aabøer et al, 2004 har ikke beskrevet undervisningen, og der er derfor tale om antagelser, der måske senere vil kunne be- eller afkræftes.

²⁸⁴ Så sent som i 1880 har kun 21% af skolerne en læsebog til hver elev. (Hansgaard, 1988, s. 202)

Arbejdsplanen for omgangsskolerne i Skarrild og Arnborg i det vestlige Jylland november og december 1814, hvor der kan være for langt til skole for nogle børn.

Arbejdsplan for 1814 i Omgangsskolerne i Skarrild og Arnborg fra 11te November til Årets Ende.
Fra Mandag Morgen til Fredag Aften.
<i>Fra 9-10 Formiddag</i> Bøn – Dagsprog – Udenadslectier høres og ny foresættes med tydelig Forklaring; for (b): Luthers Katekismus, for c: Læsebogen, Bibelhistorien eller et Salmevers. Nu afhøres a de Indenadslinier, som de havde at læse hjemme; derpaa skulle b og c lydeligen oplæse indenad den foresatte Udenadslectie.
<i>Fra 10-11</i> Indenadslæsning i hele Skolen, saa at een Afdeling høres og forelæses, medens de andre læse over Her maae agtes hver Stavelses rene Lyd og ordentlig Tonefald.
<i>Fra 11-11^{1/2}</i> Udenadstavning af de Ord, som nylig læstes. Meningen udvikles, f. Ex.: ”I Begyndelsen skabte Gud Himmelen og Jorden.” Hvo skabde? Hvad skabte han? Naar skabde han? Hvad gjorde Gud i Begyndelsen? Han skabde! Hvad betyder dette Ord? osv. Her maae Bestemmelsesordene ”en”, ”et”, ”den”, ”det” nøje agtes.
<i>11^{1/2}-12</i> Læreren skriver med Kridt paa Tavlen Tal og Skrivt bogstaver og forestiller Grunden for de 4 specier i Regnekosten. Hvorfor og c har denne Time en Del af Multiplicationstabellen at opregne udenad.

<i>1-2</i> (a) og (b) læse indenad hver anden, men skriver Tal og Skrivt bogstaver hver anden Dag. c skriver hver Dag efter Forskrift og læser Skrivt.
<i>2-2^{1/2}</i> Forstandsøvelse ved at eftertænke, hvad i Dag er læst, skrevet og regnet; b og c faar nogle Skrivtlinier at læse igjennem og i Morgen ved denne Tid at gjøre Rede for her i Skolen.
<i>2^{1/2}-3</i> a faar nogle Indenadslinier, tydeligen gennemstavede og lydeligen læste og forklarede, at læse over paa hjemme. Bøn – Flidssedler. Dagsproget lægges Børnene paa Hjertet med kjerligt Farvel.
Løverdagen.
<i>9-10</i> Repetition af Ugens Udenadslectier. Iøvrigt ligesom forrige Dage.
<i>10-11</i> Ugens Indenadslæsning repeteres baade med Læsning og Fortælling.
<i>11-11^{1/2}</i> a læser indenad, b tager Deel med c i Hoved- og Tavlregning.
<i>11^{1/2}-12</i> a og b læse indenad, medens c regner og indziffer et lidet Stykke.

<i>1-2</i> Alle læse Skrivt af smaa tydelige Forskrifter som Læreren har skrevet for a og b, men c læser andre Hænder (d. e. Håndskrifter).
<i>2-2^{1/2}</i> Evangeliet og Salmer til næste Søndag læses, forklares og <i>synes</i> .
<i>2^{1/2}-3</i> a faaar nogen Indenadslinier at læse hjemme. – Bøn – Flidssedler udleveres. – Opmuntring til Kirkegang.

Mærk 1) Børnene inddeles i 2 Klasser. Den 1ste eller ringere Klasse faar 2 Afdelinger, hvoraf den ældre kaldes a, den øverste; men 2den Klasse har ingen særskilte Afdelinger, har derfor Benævnelsen c. Numrene for Børnenes Indrullering i Journalerne begynder fra neden af og gaar opad.

2) Bequemme Læsebøger for hver Afdeling især maatte bestemmes.

Ugeskema for almueskolen 1814.
(Haue et al., 1986, s. 120f)

Religion er tilføjet den indbyrdes undervisning som en eftertanke, men her er religiøs oplæring dominerende, selv om kun den første af de fem daglige timer formelt drejer sig om religion. Udenadslectier, -stavning og katekisation baserer sig på katekismus, salmebog og bibelhistorie. Vægten på kendeord og oplæsningens rene lyd og ordentlige tonefald tyder på at børnene skal lære rigsmål. Indenadslæsning (10-11) er foregået i kor, men de "[b]equemme Læsebøger" er næppe anskaffet. Til gengæld er der faktisk en form for regneundervisning. Til sammenligning lærer Christian Christensen 'selvtænkningens kritiske kunst' af Thyregod i 1890erne, og afviser derefter undervisning, der kun er "for klisterhjerner, men ikke for tankearbejde". (Christensen, 1961/1974, s. 121)

1850reformen af den lærde skole må have sat sig spor. Paludan-Müller og Hammerich er personer af betydning i det snævre miljø på i alt 18-19 skoler i 1855 (Jensen, 2012), og deres ideer er næppe gået upåagtet hen. Hammerich mener stadig der skal læres udenad, og for Slomann er det naturligt at have herredømme over eleverne, så pædagogikken vendes ikke på hovedet, men bliver mere varieret. H.C. Andersen lærer dog at fremsætte det lærte med orden, at reflektere og 'læse med lyst og

eftertanke'. (Andersen, 1832/1988, s. 59 og 89) Hammerichs krav om at fokusere på dagens lektie og give plads til ny undervisning, viser dog at lærere kan have svært ved at ændre vaner.

Hammerich er rundet af samme nationalromantik som Grundtvig, men har også forbindelse til modernisten og internationalisten Madvig, for hvem nationalromantikken er uvedkommende og problematisk for en danskhed, der bør integreres i uddannelserne frem for at være målet med dem:

”Naar man ved en Underviisning fremhæver Vækkelsen stærkt i Modsætning til positiv Kundskabs Meddelelse, maa man nødvendigvis regne og stole meget paa Docentens Person. Man tager imidlertid sjældent Fejl af den sande Gave til Vækkelse, thi stundom vækker den stille og rolige, men med Kjærlighed, Alvor og Klarhed i Gjenstanden indførende Lærer langt mere og dybere end den, der støier afsted og bestormer Øret, ja for nogen Tid blænder Sindet med stærke Ord og Billeder.” (Forhandlinger i Rigsdagen 1867, cit. Eckhardt Larsen, 2002, note 283, s. 132)

Grundtvig, Kold og andre ’støjende docenter’ optræder dog på en billig baggrund, fordi der så åbenlyst er behov for alternativer til landsbyskolerne, hvis dårlige kvalitet både skyldes manglende vilje til at betale, store klasser og inkompetente lærere. Meget undervisning virker også meningsløs for børnene, og skole og arbejde konkurrerer konstant om deres opmærksomhed, deres helbred og søvn.

Det er uklart hvornår og hvordan kammerat- og fællesskab bliver en del af skole og undervisning. Overskou ænses ikke de andre elever, men Andersen oplever en vis solidaritet fra kammeraterne. Fællesskabet bruges når elever hjælper hinanden med at regne, i Thyregods samtaler, i koldske friskoler, på højskoler og ved ”Samtale eller anden fri Meddelelse” (Hammerich, 1855b/1882, s. 109). At der katekiseres, staves og læses indenad og udenad i kor er derimod ikke udtryk for et undervisningsfællesskab, men gør det snarere muligt at forsvinde i mængden uden at lære.

8.3.4. Thomas Overskous selvdannelse

Overskous erindringer præges som Andersens af selvindsigt og refleksion, og hans selvdannelse drives af ”heftig Begjærlighed [efter] Erhvervelsen og Nydelsen af Kundskab [og] brændende Attraa efter ved den at aabne mig Veien til et selvstændigt, frit og hæderfuldt Liv.” (Overskou, 1868/-1961, s. 15) Han søger at udvide sin viden ved at læse meget, og opsøger teateret, ”ikke just fordi jeg der vidste noget bestemt Fag, som jeg turde troe at kunne blive dygtig til; men [...] ad den Vei maatte det dog være muligt at opnaae idetmindste Noget af det Meget, som jeg var overbevist om at Studering vilde have gjort mig lykkelig med.” (Ibid. s. 118)

Han forestiller sig at han ved at læse hvad der kommer i hans besiddelse, kan nå sit mål, men går i

”næsten alle Kundskabens retninger istedetfor at anvende min hele Styrke paa at komme frem i een. Skylden laae deels deri at jeg [...] famlede efter alt, hvad der viste sig for mig som læreværdt, og holdt det, jeg tilfældigviis traf paa, for at være det, hvorved jeg vilde komme til Fremgang; deels deri, at jeg ved blot tilfældigt at faae Skimt ind i et Kundskabsfag fandt en saadan Tilløkkelse i, hvad derved aabenbares mig, at det drev mig til lidenskabeligt at kaste mig over ethvert Middel, hvorved jeg troede at kunne skaffe mig en Smule dybere Indsigt deri.” (Ibid. s. 15)

Det første projekt handler om at lære tysk, og han går i gang med ”Vorlesungen über die mathematische og physikalische Erdbeschreibung” uden ordbog og grammatik. Når ordene ligner dansk gætter han eller bladrer frem for at se om han kan få mening i det et andet sted. Han har nemt ved grammatik, og i anden gennemlæsning begynder han at forstå meningen, ”saa mine Øine aabnedes for en Naturbetragtning [...] som] forstærkede min Læselyst.” (Ibid. s. 146) Han læser skøn- og faglitteratur, kaster sig ud i selv at skrive, men finder med moderens hjælp ind på teateret ved at aflægge prøve hos en skuespiller, og derefter tilpasse sig hans opfattelse af rollerne:

”Da han idelig viste mig *hvorledes* han vilde have Udførelsen i den mindste Nuance, men sjældent indlod sig paa *hvorfor*, blev denne Veiledning kun lidet frugtbar for Aand og Omdømme, hvorimod jeg ved paa det Nøieste at skulle copiere de mangfoldige Finesser i Stemmebøining, Miner og Bevægelser, som denne Mester [...] vidste at bringe ind i Spillet, vandt betydeligt Herredømme over de legemlige Evner og en ikke ringe Routine. [...] Jeg blev imidlertid snart saa klog kun at vælge saadanne Roller, om hvis Opfatning der ikke let kunde være Meningsforskjel, og [...] havde [...] gerne den Glæde [...] at modtage Forsikring om hans særdeles Tilfredshed” (Ibid. s. 169)

Denne mesterlære har kun plads til efterligning, og selv om Overskou er skuespiller i en årrække, er det hans skriftlige frembringelser, herunder især erindringerne og teaterhistorien, som sikrer hans eftermæle. Karrieren, anerkendelsen i samtiden og hans økonomiske forhold lever derimod ikke op til drømmene. Den sociale barriere er stor, når man er født for sent til at gå gratis i latinskole, og ikke som Oehlenschläger og H.C. Andersen har adgang til de honnerte og dannede.

Den planløse læsning kan føre tankerne hen på Georg Brandes’ kritiske blik på almindelse:

”Der gives i vore dage en overtro på såkaldt almindelig dannelse - et ord, jeg er lidt bange for. Man læser for at opnå almindelig dannelse. Den bliver let så almindelig, at der slet ingen dannelse bliver [...] Man læser snart om hvaler, snart om Kongostaten, snart om skuespilkunst, snart om tænder, snart om socialismen i Baiern, snart om folkeviserne i Serbien, snart om revolution i 1830 - mellem hverandre for at dannes almindeligt. Men alle mennesker, der kan noget, kan noget særligt. Fra det særlige åbner sig vinduer ud mod det almene. Men der fører langt færre veje fra det rent almindelige til særkundskaben. [...] Læs langt hellere 10 bøger om én ting eller om én mand end hundrede bøger om hundrede forskellige ting”. (Essay af Georg Brandes, 1899, cit. Skovgaard-Petersen, 2003, s. 22)

Det er nu nok ikke så meget manglende dannelse, der er Overskous problem, men snarere symbolværdien i studentereksamen og måske ikke mindst de manglende honnerte og dannede kontakter.

8.4. Forestillinger om læring og sammenhængen mellem undervisning og læring

Alexander von Oettingens afsnit i *Pædagogiske grundfortællinger* om Friedrich Schleiermacher har udgangspunkt i et spørgsmål fra 1826 om hvad den ældre generation vil med den yngre (Oettingen, 2001, s. 61), når dens viden og erfaring ikke mere er et tilstrækkeligt grundlag for barnets fremtid. (Ibid. s. 62) For alligevel at kunne opdrage må opdragelsen bevidstgøre sig om sig selv med en fordobling i teori og praksis, hvis pointe er at teorien ikke kun skal forholde sig kritisk-reflekterende til praksis, men også til sine egne muligheder og begrænsninger. (Ibid. s. 57) Undervisning skal ikke være anvendt teori, og teoretisk pædagogik skal både tjene praksis og udspringe af den. (Ibid. s. 63) Teoretisk pædagogik forstås åndsvidenskabeligt/humanistisk, og er ikke foreskrivende, men som tolkningsvidenskab henvist til hermenutiske bevægelser mellem praksis og (teoretisk) refleksion.

Schleiermacher og Herbart betragtes som grundlæggerne af teoretisk pædagogik (ibid. s. 58), og Schleiermacher var kendt i Danmark, men nok mest for hermeneutikken, der da også er den påvirkningsmulighed, der undersøges i bogen om Madvig. (Eckhardt Larsen, 2002, s. 72 og note 175) Schleiermacher og Herbart har betydning for opfattelsen af forholdet mellem undervisning og læring i den lærde skole, men de pædagogiske universitetsforelæsninger, som Madvig får etableret, har dog også interesse for seminarister, teologer og andre der arbejdede med opdragelse.

Schleiermachers forhold til relationen mellem undervisning og læring fremgår af hans kobling af ’Bildsamkeit’ og selvvirksomhed, som betoner elevens virksomhed som afgørende for læring og dannelse, men også af en forestilling om at ”[h]vis mennesket bliver myndigt, så holder den pæda-

gogiske påvirkning op". (Cit. Oettingen, 2001, s. 66) Pædagogik og opdragelse må derfor altid indtænke sin egen slutning.²⁸⁵ Isokrates' elever viser deres læring som politikere og latinskoleelever viser deres ved at kunne begå sig på latin. Hos Schleiermacher er læring knyttet til den voksenalder som definerer at man er udlært og myndig. Det vides ikke om Madvig har læst Schleiermacher, for man kender ikke hans bibliotek (Eckhardt Larsen, 2002 note 151), men tankegangen er konsistent med at studentereksamen fra 1850 også er en modenhedsprøve.

Konkrete krav om kunnen handler stadig mest om det der skal læres udenad, også når det kræver refleksion og strukturering. Men det dilemma, som i 15-1600tallet er en oplevelse af manglende sammensmeltning af dannelse, uddannelse og fromhed, og fører til ambitionen om at alle skal tale og tænke ens (s. 135f), søges nu snarere løst med en accept af kompleksiteten: Man erstatter fromhed med en forestilling om det almene, og kobler den til en dannelse, som ikke skal udbredes til hele befolkningen; man accepterer at almindelig dannelsens mål er komplekst og kun kan beskrives med et ikke-målbart begreb om modenhed; og som Schleiermachers fordobling af opdragelse i teori og praksis, fordobles også den lærde skoles mål i almindelig dannelse og viden- og kundskabsdannelse.

I et afsnit om synet på almindelig dannelse i Frederik Langes forelæsninger, skriver Harry Haue at

"Lange gjorde sig til talsmand for, at denne kombination af det specielle og det almindelige [...] havde sin oprindelse hos Platon. I overensstemmelse med Platons opfattelse af vejen til sand erkendelse understregede Lange, at dannelse ikke kunne gives, men måtte tages, og at målet måtte være [...] udvikling af et selvstændigt handlende menneske. Denne selvdannelse må kunne opfattes som synonymt med den personlige myndighed." (Haue, 2004, s. 37)

Indtil videre er Platon ikke inddraget²⁸⁶ som udgangspunkt for de af opdragelsens humanister, jeg mest har identificeret ud fra de emblematiske formuleringer om at lære med lyst og i leg. De knytter dog an til Platons forestilling om uddannelse af en udvalgt elite med en systematisk undervisning efter alder og modenhed. (Sprogøe, 2003, s. 84ff) Men forskellen på at vægte kald eller stand i Luthers forestilling om at leve i kald og stand (s. 179) kan svare til forskellen på hvor vægten lægges i brugen af Platon. Erasmus, Luther, Christiern Pedersen og Comenius er optaget af at skabe en elite ved at uddanne talenter fra den brede befolkning, mens Basedow, Rousseau og 1800tallets humanister sigter mod at uddanne en eksisterende elite til at varetage sin ledende funktion.

For de få der efter 1809 kom i den lærde skole uden at tilhøre eliten har det givet problemer. Når H.C. Andersen reflekterer over at det er "den største Roes", ikke en "ubillig og haard Kritik" der driver og motiverer ham (Andersen, 1832/1988, s. 90), tilskriver han det en særlig følsomhed, men det kan også skyldes at han ikke som Rung er hærdet i en pøgeskole for eksklusive borgerbørn.

Det giver pædagogisk frihed at der hverken ved uddannelsens start eller slutning er tvivl om elitens funktion som elite, så det ikke er afgørende om almindelig dannelsen kan evalueres præcist. "Det egentlige Lærestof" (Hammerich, 1853a/1882, s. 24) skal dog stadig kunne hentes frem og anvendes, og Hammerich tilrettelægger en træning i at forene det forståede med det udenadlærte og 'støtte sig til tanken såvel som til lyden'. Han skiller det der læres fra det der huskes, og overvejer hvad der "kan fortjene baade at læres og at gjemmes." (Hammerich, 1847/1866, s. 3) Lære refererer her ikke til elevens læreproces, men snarere til at han er udsat for lærerens bestræbelser på at lære ham, som i

²⁸⁵ "for Schleiermacher [er det] utænkeligt at tale om livslang læring i den forstand at man livet igennem er underlagt en pædagogisk autoritet. Dette ville betyde, at mennesket ville være livslangt umyndig." (Oettingen, 2001, s. 66)

²⁸⁶ Platonfremstillinger fokuserer ofte mere på den sokratiske maieutik end på den plan for eliten, der fremgår af *Staten*, og som fra 3-6 år indebærer fri leg under opsyn, fra 6-17 gymnastik og musik, fra 17-20 militær opdragelse og fra 20 til 30 tallære, geometri og astronomi. Derefter "kan de bedste trænes i filosofi, rationel tænkning og erkendelse, så de fra de ca. 50 år kan tage del i det politiske liv og i ledelsen af staten" (Sprogøe, 2003, s. 85) - et livslangt læringsprojekt!

'vel lært' eller 'vel undervist' (har nydt god undervisning, **ODS**, opslag *undervise*, betydn. 4) - eller Peder Palladius der udspørger degnen om hvordan han har lært sine peblinge (s. 156). I luhmannsk perspektiv kan lære måske ses som en strukturel kobling af undervisning og læring, hvor elev og undervisning mødes som autopoietiske systemer uden at være eller blive identiske.

Målet for den almene dannelse hænger sammen med det begreb om myndighed og voksenalder, hvis biologiske dimension er uden for skolens rækkevidde, men betegnes med en biologisk metafor om modenhed. Madvig taler ikke om myndighed, men hans begreb om "Deelagtighed" dækker nok det samme. (Eckhardt Larsen, 2002, s. 39ff) Otto Rung fortæller om reaktionen efter studentereksamen:

"Min ret anstændige Første-Karakter honoreredes af min Fader ved den diskrete Overrækkelse af [...] en Tikrone af det pureste Guld! Samtidig udleveredes mig en Gadedørsnøgle. Det skete [...] som noget helt naturligt, nu, jeg var voksen; men den henkastede Gestus var lidt for demonstrativ og tydelig genert: Visse betænkeligheder lod sig altfor tydeligt ane! [...]Hjerefter var jeg helt og holdent overladt til mit eget Ansvar." (Rung, 1942, s. 130)

De vage mål for almindelig dannelse gør det muligt at inddrage eleverne, som Hammerich gør i afgangsklasserne. Selvvirksomhed bruges også hyppigt af Hammerich, som generelt vælger sine ord med omhu, og f.eks. skriver "Kundskab og Dannelse" (Hammerich, 1847/1882, s. 3) hvor andre bruger 'kundskaber og færdigheder'. Selvvirksomhed findes derimod ikke hos Madvig. Forestillingen om den formale dannelses træning af "afgrænsede sjæleevner, så som dømmekraft, hukommelse etc." (Eckhardt Larsen, 2002, s. 22) præger fortsat den lærde skole.

I grundskolen har opfattelsen af forholdet mellem undervisning og læring historisk været præget af at reformatorerne mente at oplæring i 'loven, troen og fadervor' ville sikre en kristelig adfærd, og løb ind i et dilemma når det har vist sig ikke at holde stik. Da man efterhånden forstår at eleverne ikke altid forstår det de læser udenad, kommer dilemmaet i stedet til at handle om forholdet mellem lære/undervise, forståelse og udenadslære. Udenadslære har været en synlig- eller lydliggørelse af læring der er sket, og anses for korrekt, men fra 1700-tallets slutning opfattes det som nødvendigt at skyde forståelse ind mellem lære/undervise og udenadslære. Det ender ofte i mere udenadslære.

Kundskab er i grundskolen det der er lært og kan læses udenad. Færdighed i at læse er på landet ofte opøvet hjemme, men øves ellers i kor, mens skrive- og regnefærdighed øves ved at skrive efter forskrift, regne opgaver og få resultatet kontrolleret af en lærer, hvis opgave er at korrigere en konkret og målbar kundskab eller færdighed. Læsebøger skulle give en indføring i historie, men

"[n]år de to [religions]bøger var læst, var der egentlig ikke mere. Vi havde som læsebog nogle smuldrende laser af *Peter Hjorts Bønnebog* [...] her] fandtes et par sider om Christian den Fjerdes gløvedige gerninger på trefoldigheden. Den historie havde vi jo alle læst så ofte under de 6 års skolegang, at vi kunne den udenad. Når degnen var i godt humør [...] fortalte han med bogens egne ord samme historie for os undrende labaner. Men vi greb ham ordet ud af munden, så det tit blev som et væddemål om, hvem der kunne komme først til enden. Det var al den Danmarkshistorie, jeg mindes at have hørt i min skole, mens Lund førte sceptret." (Aakjær, 1928/2003, s. 116)

En sådan ikke-undervisning og ikke-læring findes mest i beskrivelser fra landet. Chr. Christensens nuancerede beskrivelse af lærere, undervisning og læring på københavnske friskoler kan dog suppleres af Martin Andersen Nexø (1869-1954) der kom fra Christianshavn og havde en skolegang

"der gjorde eleverne til forkvaklede mennesker [...] en kronisk krigstilstand, hvor eleverne lå i konstant kamp med lærerne. 'Skolens Lærere var alle éns; om Undervisning var der overhovedet ikke Tale, enhver skulle selv klare det han hade for. Kunde han ikke det, vankede der Knubs af mangehaande varieret Art. [...]Vi] var i Læreren Øjne [...] en Hoben ildelugtende Smaakrav, som de var fordømt til at være i Rum med saa og saa mange Timer daglig. For dette hadede de os, og hævnedes sig paa os hvor de kunde.' (Cit. Vestergaard, 2004, s. 37f)

Under den vestjyske skoleordning var det ikke kun lærere der afstedkom ikke-undervisning og ikke-læring. Marinus Langeland (født 1872) tjente i den samme plads fra han var 9 til han var 14 år:

"[Husbond] levnede mig ofte kun Tid til ca. 5 á 6 Timers Nattesøvn [...og] jeg var sjældnen i Skole. [...] Jeg følte mig saa fattig og ribbet ved min Konfirmation [...]. Jeg kunde hverken læse, skrive eller regne. [...] Han betalte vist aldrig Skolemølt, og kunde holde mig hjemme, saa meget han vilde. [...] Jeg mener at være lærenem, men de fattige Kaar og Skæbnen holdt mig uden for Skolekundskaabernes Livsgoder." (Bøtter Jensen et al., 1984, s. 33)

Da Aksel Sandemose som 15-16årig kom på vinterlærerseminarium, oplevede han ligesom Aakjær at han på et år fik lært det han burde have lært i skolen. Han havde altid været god til at skrive, men

"[grammatikken] flettede sig i tanken let sammen med regnetimernes absurditet [...] Da jeg skulle være vinterlærer dukkede grammatikken op igen [...] Da jeg sad og skrev [forstanderens grammatik] af gik et af de lys op for mig som sætter skel i et menneskes personlige historie: Jeg så som i en åbenbaring at grammatikken var læren om sprogets skelet, og hver landvinding jeg siden gjorde [...] i sproglæren gav en svimmel følelse af at være kommet ind i det forjættede land hvor Vorherre personligt underviste mig i geografien." (Sandemose, 1957/1971, s. 55 og 58)

8.5. Undervisning i 1800tallet - overordnet opsamling

De teoretisk funderede intentioner i almueskolens provisoriske 1806-ordning, som også kendes fra **Latin 1775**, nedtones i 1814. Heller ikke de mindre ambitioner opfyldes, og slet ikke i København hvor de ellers er størst. 3.klasser (realklasser) findes kun sporadisk i købstæderne, og i København indføres de først i 1845. Kolding sætser derimod straks på realklasser med matematik der fra 1829 finansieres af indbyrdes undervisning af 1. classes 130 elever. (Aaboer et al., 2004, s. 24) Men de påtænkte realskoler i **Købstad 1814** blev ikke realiseret, måske på grund af den økonomiske situation (Larsen, 2008, s. 79), men måske også fordi de påholdende bystyrer ikke kunne bevæbne sig til at bruge midler på det.

Det cirkulære om højere borgerskoler der skyldes et pres fra stænderforsamlingerne om offentlig realundervisning, og som ikke benyttes helt efter hensigten, gengives her mere fyldigt end på s. 220:

"Vi ville med særdeles Velbehag anse det, naar der i Kjøbstæderne gøres Udveie til, ved siden af de almindelige Borgerskoler, hvori der fremdeles, som hidtil, bør være Adgang for alle Indvaanere til uden Betaling at faae deres Børn underviiste i de for Alle fornødne Kundskaber og Færdigheder, i Overensstemmelse med hvad der for disse Skoler er befalet²⁸⁷, at indrette høiere Borgerskoler, i hvilke en mere udvidet Underviisning giver for Børn af begge Kjøn, imod at der derfor erlægges saadanne Skolepenge, at derved den fornødne Udgift dækkes. [...Hvis] de Børn, der kunne behøve en mere udvidet Underviisning, [afsøndres] fra simple Almuesbørn i særskilte Skoler [...skal det sikres] at hverken de sidstnævnte Børns anordningsmæssige Underviisning herved lider, eller at saadanne Udgifter foraarsages, at derved vilde forekomme ubillighed mod den Deel af Indvaanerne, der ikke kunne benytte den fortrinligere Skole." (*Kanc. Cirk. ang. Indretningen af høiere Borgerskoler i Kjøbstæderne*. 10/2 1838)

Roskilde stænderforsamling har udløst ændringen, men i de fleste byer er man mest optaget af at 'betalingsbørn' ikke blandes med 'simple almuebørn', og selv om børnetallet stiger mest i friskolerne, flytter Kolding økonomiske midler fra den til betalingsskolen, og stiller derved friskolens børn ringere i modstrid med cirkulærets ord. Det er også kun enkelte steder at piger har mulighed for at få realundervisning. Der deles mange steder i pige- og drengeskoler, og flere generationer vokser op med klasse- og kønsdelte skoler. Kvaliteten veksler, og Chr. Christensens skolegang i 1890ernes københavnske friskoler præges af både kompetente og inkompetente, voldelige og ikke-voldelige lærere. Thyregod forstår den "pædagogiske kunst at få drengenhjernerne til selv at fordøje det læste og gengive det i eget sprog" (Christensen, 1961/1974, s. 118), men forlader skolen for at blive bibliotekar. (Ibid. s. 148)

²⁸⁷ Det som kongen vil se velvilligt på er altså at byerne opfylder det der er befalet i 1814-loven. Hvad de så ikke gør!

Undervisning i landsby- og friskoler er på eller under grænsen for Høegh-Guldbergs ”lige akkurat”. (Haue et al. 1986, s. 88) Den indbyrdes undervisning må betyde at 2. klasse også undervises på store hold, når én lærer skal undervise dem begge. Det meste foregår i kor, så den enkelte kan skjule sin inkompetence og måske gradvist indlære sig i stoffet i kraft af de mange gentagelser.

På landet skal historie, geografi og naturkundskab læres fra læsebogen, hvis der er en, men det bliver mest til at læse i kor og lære bynavne i kor. Man sidderderimod for sig selv og regner eller skriver skønskrift efter forskrift. Læreren kontrollerer resultatet, men der undervises ikke alle steder i f.eks. regning. ’Fristile’ skrives af fra læsebogens ’gode eksempel’, og en undersøgelse af de værnepligtige i 1881 viser at 43% ikke mener sig i stand til at skrive en selvstændig meddelelse. Skolegangen afsluttes med en ganske omfattende konfirmationsforberedelse (s. 241) og konfirmation, så religionens lektier, udenadslære og tæv er det eneste eleverne skal stå til ansvar for.

Historiefortælling spredes med Müllers fortællebøger, og det er ikke kun i koldske friskoler at fortælling er et alternativ til udenadslære. Kold taler om den naturlige vej fra mund til øre, om at prioritere indhold før form og have noget at skrive om, før man lærer at skrive, ligesom Hammerich der mener at det er uheldigt at fokusere på dansk grammatik (form) i den lærde skoles første klasser, men at dansk i stedet skal handle om indhold i litteratur og digtning. Grundtvig forestiller sig højskoleundervisning med engagerede lærere og elevsamarbejde, og ser egentlig ikke nogen mening i at undervise børn, men synes alligevel de skal i skole for at bliver talt med som mennesker i stedet for at måtte nøjes med at være glade for at bliver talt til.

Skoleloven i 1899 samler alle grundskoler i én lov og ophæver opdelingen i betalings- og friskoler, så folkeskolen er gratis for alle. Den skelner dog stadig mellem land, købstad og København.

1809-reformen af den lærde skole indfører fagopdeling og faglærere, aldersgrænser for elevoptag og dimission samt skolepenge, der begrænser adgangen til dem hvis forældre eller velyndere kan betale, og der dimitteres årligt 100-150 studenter. En debat om den lærde skole 1830erne og -40erne udfordrer dens rolle, og kravet om offentlig realundervisning fører til nedlæggelse af flere lærde skoler og oprettelse af enkelte ’højere realskoler’. I 1850 er der 14 statslige og 5 private lærde skoler. Omkring 1900 er der 16 offentlige gymnasier og 19 private latinskoler, der i alt dimitterer ca. 300 studenter årligt, mindre end 10 pr. skole. Reformene i 1850 og 1871 supplerer 1809-lovens bestemmelser om undervisning og eksamen. I 1850 overføres ’examen artium’ og det meste af universitetets filosofikum/filologikum til skolerne. Moderne sprog og naturvidenskab bliver eksamensfag og må tages alvorligt i undervisningen, og reformen introducerer almendannelse som en ramme, hvis funktion kan minde om den religion tidligere har haft. I 1871 fjernes de to nederste klasser, optagelsesprøven udvides, og der lignedes i de to sidste klasser.

Madvigs reform fører til fortsat debat om den lærde skoles rolle, struktur og undervisning og til øget interesse for og ændringer af undervisning i bl.a. dansk, naturlære og historie. Madvig bygger teoretisk på en psykologisk associationsteori, der indebærer at det man ved autopsi/selvsyn og erfaringsindsamling får associeret med eksisterende forestillinger, kan føre til forståelse af og deltagelse i det menneskelige fællesskab. Hans forestilling om dannelse baserer sig derfor på ’det rent menneskelige’ og på positive kundskaber om det konkrete og sanselige, ikke på religion eller statshensyn. Han vil samle real og formal dannelse til ’en højere praktiskhed’ i den 1850-reform, han må kæmpe med at få gennemført og forsvare mod dem, der mener at den overbebyrder elever og lærere.

Martin Hammerich har udgangspunkt i en næsten grundtvigsk fokusering på dansk sprog og historie og former sin undervisningspraksis så den understøtter træningen af elevers mundtlige sprogfærdighed i samtaler, diskussioner og foredrag.²⁸⁸ Hammerich er leder af Borgerdydskolen på Christianshavn, har indflydelse på lovgivningen og bidrager til debatten om den lærde skole, real- og grundskoler. Hans beskrivelser af en undervisning med respekt for elevernes forskellighed virker moderne, men der er ingen udsagn, der viser hvordan undervisningen har fungeret for eleverne. Hammerich har kendt Madvig, og anvender flere af hans begreber. Han er indforstået med 1850-reformen; også almindelsen hvis brede, ikke-præcise og ikke-reproducerbare resultat kaldes modenhed og ifølge Hammerich bør omfatte metaprægede mål om at ”skjærpe Sprogsandsen, udvikle Fremstillingsevnen og uddanne Smagen for Læsning”. (Hammerich, 1853a/1882, s. 24) Det indebærer opgaver der appellerer til fantasien, snarere end forstandsopgaver hvor tankerne let går i stå. ”[D]et egentlige Lærestof” skal stadig læres udenad (ibid.), og udenadlært og reproducerbar viden og kunnen er stadig beviset på at man ’har lært noget’. Det er det også i begyndelsen af 1930erne:

”Jakobsen havde vi et lige så godt forhold til, som vi havde til Ørnboell. Vi kunne snakke med ham om alt muligt, og han gav sig tid til at høre på, hvad vi havde at sige. Vi havde ham til regning, historie, geografi og sang, og selv om Jakobsen helst ville snakke med os, fik vi også lært noget.” (Ejsing, 1994, s. 178)

At have ’lært noget’ opfattes her som en individuel proces, mens samtalen ikke har med læring at gøre. Christian Christensen opfatter det omvendt, og når Hammerich i afgangsklasserne samler op på det lærte så det kan formidles og diskuteres, er der også træk af social læring i den måde undervisningen håndteres på, så stoffet får ’tid til at fæstnes og assimileres’.

8.6. Diskussionen om undervisningsbegrebets geologiske lag

1800tallet føjer ikke nye elementer til undervisningsbegrebets geologiske lag. Noget er dog klarere og skarpere trukket op, fordi den teoretiske bevidsthed på især den lærde skoles område er højere.

Den indbyrdes undervisnings tabeller minder om hellenismens pædagogiske læseoplæring, også i at meget er uden for børnenes horisont. Selv om man forestiller sig at det vanskelige tager det lette med er det afgørende dog at det svære faktisk er lært og forstået, og det er ikke tilfældet når eleven der er ’hjælpelærer’ ikkeselv forstår det han skal lære andre. Den religiøse oplærings lag af forklaring har også spærret for oplevelse og forståelse, så det kun er muligt at håndtere det uforståelige ved at kunne det udenad. Når læreren primært er hører og elever læser, staver og svarer i kor, er det fortsat en slags mesterlære. Det er efterhånden svært at komme uden om at mesterlæren indgår i undervisningsbegrebet, selv om den kan komme til kort, når det gælder det, som ikke kan læres af ’det gode eksempel’ og imitation af forældre, lærere og kammerater. Undervisningsbegrebet er mest knyttet til lærerne, men indebærer også at den lærende selv må konstruere sin forståelse af det der ikke indlæres for at kunne udenad - både når det kan betegnes som mesterlære og når der er tale om andre undervisningsformer.

Der er ikke meget ’lyst og leg’ (motivation og forståelse) i 1800tallets grundskoler, før den mundtlige fortælling i århundredets anden halvdel supplerer de stive lærebøger i religion, og anfægter forestillingen om bog-stavelig viden. Fortælling indgår dog næppe i forståelsen af undervisningsbegrebet, men findes dog i alle grundtvig-koldske skoler.

²⁸⁸ Det er min vurdering at Hammerich kan betegnes som grundtvigsk når det gælder det dansk sprog og historie samt pædagogik, men ikke religiøst.

Den lærde skole præges i 1800tallet af en uenighed mellem dem der går ind for formal dannelse som en overførselsværdi af et indgående arbejde med de klassiske sprogs grammatik, og dem der ud fra filantropismens realdannelse og en humanistisk 'lyst og leg'-tradition går ind for en lærd skole der bygger på en bred og realpræget fagkreds. (Haue, 2004) De to positioner svarer til de antikke principper om værdien af at fokusere på det svære (formaldannelse) og om at helheden dannes ved beskæftigelse med dens elementer (realdannelse), og er i Madvigs begreb om almindennelse søgt sammentænkt ved hjælp af det princip om progression, som indgår i arven fra Comenius, Locke og Basedow. Madvig og Lütken er uenige om hvordan progressionen skal realiseres. Madvig har den afgørende indflydelse og favoriserer nok de klassiske sprog; ikke for den formale dannelses skyld, men som ramme om en historiebaseret, autoptisk oplevet udvikling af delagtighed i menneskelivet.

Forestillingen om myndighed eller voksenhed knyttes hos Madvig til undervisning, og er, ligesom hos Schleiermacher den pædagogiske proces' slutpunkt. Isokrates uddanner næppe politikere helt fra grunden, og i 1800tallet uddanner man også en på forhånd defineret elite til at være elite. Det giver pædagogisk frihed, og man kan som Isokrates ser på slutresultatet hos den voksne mand, og slippe for at kaste sig ud i løbende evalueringer af processen mod moden- og voksenhed. Hammerich gør dog med sin banebrydende undervisning af afgangsklasserne en indsats for at denne proces tilføjes elementer af samtale og samarbejde og en respekt for elevernes forskellighed.

Det er efterhånden klart at Luhmanns forestilling om at 'kun kompleksitet kan reducere kompleksitet' også må være en del af undervisningsbegrebet. Den dukker op i Johannes af Salisburys udtalelse om at udbyttet af undervisning afhænger af elevens klogskab og lærerens flid (s. 110), i Kongespejlets overvejelser over uforstandighed, ukyndighed og ubegavethed (s. 118), og tankegangen findes hos Holberg, der bl.a. i Zilles monolog (s. 188) understreger at jo mere forståelse, viden og ansvar man har, jo mere kan man håndtere. I den fundamentalistiske ortodoksi i 1600tallet søger man omvendt at reducere kompleksiteten med ensretning og standardisering, og får dermed reduceret elevernes kompleksitetsberedskab og deres evne til at håndtere kontingens. I 1700tallet kan filantropismens forestilling om bred kunnen uden "huller og svagheder" (Basedow, 1770. Haue et al., 1986, s. 87) repræsentere et fornyet fokus på en grundlæggende kompleksitetsopbygning, ligesom rektor Blochs præcisering af at der skal begavelse og opmærksomhed til at få noget ud af undervisningen. Også Madvigs associationspsykologi indebærer at individets 'modtagelighed' afhænger af de forestillinger det allerede besidder, så det bliver "en del af målsætningen for den almentdannende undervisning at påvirke elevernes åbenhed overfor verden [...]. Underviseren må derfor også arbejde bevidst for at udvide elevernes interesseområder" (Eckhardt Larsen, 2002, s. 43) og deres "egne fænomenale erfaringer". (Ibid. s. 50)

9. Undervisning i 1900tallet

1900tallet er anderledes behandlet end de øvrige afsnit. Periodens skriftlighed er blevet for kompleks og uoverskuelig og vil ikke blive taget op. Afsnittet er i det hele taget struktureret i punkter der udspringer af de mange kildeudsagn og har mindre fokus på lovgivningsdetaljer. Fremstillingen slutter desuden omkring 1980. Jeg kom i skole i 1957, blev student i 1969, kom på universitet i 1970 og har arbejdet som gymnasielærer fra 1978. Uddannelses- og undervisningshistorien efter 1960 er min historie, og det er krævende at bevare distancen, når man selv er en del af det der beskrives og vurderes. Andre fremstillinger²⁸⁹ holder sig også til strukturelle forhold, særlige tiltag og skolenedlæggelser efter 1970, og har meget lidt om undervisning. Den nyeste udvikling er dog repræsenteret af afsnittet om indlæring og læring og vil indgå kort i det opsummerende afsnit.

9.1. Uddannelse i 1900tallet

Der er 3 store skift i 1900tallets uddannelsessystem: Indførelse af mellemskolen og en efterfølgende vækst i den gennemsnitlige uddannelseslængde: 1941-50 er en gennemsnitlig elevårgang på 60.000. (Johansen 1985, s. 36) I 1946 tager 21.829 (heraf 11.303 drenge) real- eller mellemskoleeksamen; i 1951 er det 25.569 (heraf 12.837 drenge). (Statistiske Meddelelser 1953. Haue et al., 1986, s. 172) Ophævelsen af uddannelsesforskellen på land og by i folkeskoleloven 1958 betyder at det ikke mere kræver tog eller en flytning til byen når landbobørn vil i mellemskole, men land-by-modsætningen er stadig aktiv, f.eks. når der diskuteres centralskoler i 1950'erne. Afskaffelsen af retten til at slå børn i skolen i 1967 mindsker angsten og har vide perspektiver for synet på skole og elever.

I gymnasiet ser udviklingen i århundredets første halvdel mindre dramatisk ud, men frekvensen fordobles dog fra 1,1% i 1908 til 2,3% i 1930 og igen til 4,6% i 1950. De næste 20 år tredobles den til 12,8% i 1970 og er igen fordoblet til 23,7% i 1990. (*Uddannelsessystemet i tal gennem 150 år*, 1998, s. 16) Mellem 1955 og 1970 er knap halvdelen piger. (Ibid. s. 14) Fra 1970 er der flest piger.

I det følgende vil der blive fokuseret på konsekvensen af reformerne i 1903 og 1958, på konsekvensen af besættelsesmagts rekvisition af skoler i forskellige byer, på fysisk og psykisk vold og mobning samt på forskellige aspekter af lighedstænkningen.

9.1.1. Folkeskole, mellemskole og realklasser

Mellemskolen er kaldt ”enhedsskolens store demokratiske gennembrud” (Vestergaard, 2004, s. 30), ”hvor alene den enkeltes evner afgjorde, hvor langt man kunne nå”. (Sørensen, 1995, s. 75) Eller en ”begyndende sammenhæng i uddannelsessystemet med en formel mulighed for, at alle med evner og lyst kunne få en videregående uddannelse”. (Christiansen, 1990, s. 37) Hvis de altså boede i byer. Det var således ikke alene den enkeltes evner, men også ”[g]eografiske, kulturelle og sociale afstande” (ibid. s. 38) der afgjorde om man kom i mellemskole.

²⁸⁹ F.eks. Ringgaard Lauridsen et al., 1997, Thomsen et al. (red.), 1998, Aaboer et al., 2004, Clausen (red.), 2002-08 og Vestergaard et al. (red.), 2009.

Den kendte tegning af den lille dreng der forbereder sig til optagelsesprøven, mens forældrene giver ham lov til at varme sig en kop kaffe, når han er ved at falde i søvn (Haue et al., 1986, s. 174), kunne også have vist en pige, selv om geografiske, kulturelle og sociale forhold også kan bremse dem:

”Da jeg var ni år, kom jeg ud at tjene; jeg skulle ene malke 19 køer sammen med hyrdedrengen. Da den gamle pige døde, blev jeg enepige, og så passede vi hele besætningen alene. [...] Om sommeren gik vi i skole to gange om ugen, og om vinteren gik vi fire dage.” (Olga, født 1885, Sjælland. Haugan et al., 1979, s. 10f)

”Så blev der bygget en realskole i Maribo, og der har jeg så gået [...] Jeg kan huske, der var en pige, der sagde til mig, om jeg nu var lærerinde, da jeg havde taget min realeksamen.” (Henriette, født 1898, Maribo. Ibid. s. 59)

”Om sommeren skulle vi kun i skole én dag om ugen, der hvor jeg gik. [...] Det er sært, vi ikke blev dummere end vi er!” (Bertha, født 1898, Vestjylland. Ibid. s. 113)

”Da jeg var otte år [kom] jeg i skole i Nakskov Døtreskole i to år; så kom det ikke til at passe med [jern]banen mere, og så [fik jeg] privatlærerinde igen, indtil jeg var fjorten år.” (Alexandra, født 1896, Lolland. Ibid. s. 126)

Den lærde skoles 6-8-årige forløb består i ’den højere almenskole’ af en fireårig mellemskole samt en etårig realklasse eller et træårigt gymnasium, og er for begge køn²⁹⁰. Forfatteren Jytte Borberg (1917-2007) går dog i Frk. Brøndstedts Pigeskole i Aalborg²⁹¹, og om søndagen med sin far på jagt.

”Er det nu ikke forkert at tage sådan en lille *pige* med på jagt?” hørte jeg de voksne spørge min far. Jeg husker ikke hans svar, men jeg husker det barske efterårsvejr, [...] sulten, trætheden og stoltheden over min egen udholdenhed. Det gjorde mig glad at være stærk og tavs, jeg var stolt over aldrig at forstyrre jagten med plagerier og piverier [...] Ugens hverdage var diametrale modsætninger til disse mande-søndage. [...] Jeg gik i en såkaldt ”højere” pigeskole med tåbeligt pedanteri og en dyrkelse af et kvindeligt borgerligt dannelsesideal, der nu kan ses i færcens forsonende lys [...]. Derfor var jeg ustandselig rodet ind i konflikter med skolens sippede frøkener. De straffede mig med efter-sidninger og ekstra hjemmearbejde. [...] Engang gik det endda så vidt at jeg blev smidt ud af den, men da det var en betalingsskole blev jeg hurtigt taget til nåde igen [...] Mon mine forældre var mine forbundsfæller i den slags for-handlinger? Eller var det bestyrerinden der viste ”storsind”?” (Borberg, 1981, s. 28)

Det er bemærkelsesværdigt at hun ikke kender forældrenes reaktion. Faderen var tandlæge, og mid-delklasseforældre føjede ofte en yderligere straf til skolens. Men det er altså ikke tilfældet her.

Mellemskole og gymnasium er én skole, men i Viborg står den private Viborg Realskole for mel-lem-skoleundervisningen. (Holmgaard et al., 1999, s. 358) Byen ophæver opdelingen i betalings- og friskole i 1921, 22 år efter 1899-loven, og får først skole nummer to i 1933. 1937-lovens krav om kommunal mellemskoleundervisning falder dog sammen med Socialdemokratiets magtovertagelse i Viborg byråd, som fører til offentlig og gratis mellemskoleundervisning i Viborg. (Ibid. s. 355f)

Kolding overtager i 1879 amtets realskole som kommunal real- og latinskole (Aaboer et al., 2004, s. 50), og fra 1903 giver Kolding Højere Almenskole mellemskoleundervisning mod betaling. (Ibid. s. 65) I 1904-05 ordnes grundskolen i en fælles forskole, en drenge- og en pigeskole med halvdagsun-der-visning for arbejdende børn, der dog afskaffes i 1908. I 1937 oprettes der eksamensfri mellem-skole ved alle folkeskoler²⁹², og al mellemskoleundervisning bliver gratis. (Ibid. s. 83) På landet tages der stadig hensyn til at børnene skal arbejde. Svend Villadsen, født 1915, går i en to-klasset skole, hvor de små er i skole hver dag (ma-lø) i sommerhalvåret og 2 dage ugentlig i vinterhalvåret, mens de store omvendt er i skole hver dag om vinteren og 2 dage ugentlig om sommeren:

”Læreren var streng, men retfærdig, han gjorde ikke forskel på fattigfolks børn og andres. [...] Heldigvis var der andre fattige børn i skolen, nok til at tyre [...] bøndernes og de bedrestillede børn. Desuden var nogle af de fattige

²⁹⁰ Af hensyn til privatskolerne står der i loven at mellemskoler og gymnasier kan være fælles-, drenge- eller pigeskoler. De offentlige (stats)skoler er dog defineret som fællesskoler. (*Lov om højere Almenskoler m.m.*, 24/4 1903, §§ 4 og 27)

²⁹¹ <http://www.litteratursiden.dk/forfattere/jytte-borberg>

²⁹² Kravet om mellemskoleundervisning i folkeskolen kunne altså tilgodeses med oprettelsen af den billige ’fri mellem’.

børn blandt klassens bedste elever, og det havde den socialt engagerede lærer øje for. Læreren gik for at være upolitisk, men [...] havde et varmt hjerte for de små i samfundet. Jeg husker tydeligt en morgen kort efter valget i 1924, læreren kom dybt bevæget ind i klassen og fortalte os: 'Nu danner Stauning regering'. Tydeligt henvendt til os fattigfolks børn sagde han: 'Det bliver det ikke ringere af for mange af os'." (Cit. Vestergaard, 2004, s. 77)

Der står ikke hvad der er undervist i. Oddense skole underviser omkring 1930 i religion, dansk, regning, geografi, historie, sang og håndarbejde for piger, men ikke i gymnastik, naturhistorie, fysik, matematik, sløjd, fremmedsprog og tegning. (Ejsing, 1994, s. 186) Eleverne kan måle sig med bybørn i prøver, men "det var vi nu ikke så forbavsede over. Vores tiltro til os selv og til skolen var der ikke noget i vejen med." (Ibid. s. 178) Skolen har også et ganske afslappet forhold til religion:

"I religion havde vi både bibelhistorie og katekismus. Vi hørte alle de gamle beretninger, og vi prøvede at finde ud af, hvad meningen var med lignelserne og Bjergprædikenen og sådan noget, men gennemgangen af katekismen brød vi os ikke om, og den havde heller ikke Ørnølls store interesse. Engang imellem skulle vi lære salmevers udenad, enten i religionstimerne hos Ørnøll eller i sangtimerne hos Jakobsen. Det kunne Mor ikke lide, og det var ikke morsomt for dem at møde hende næste gang. Salmer og sange skulle synges, ikke læres udenad!" (Ibid.)

Enkelte fortsætter i mellem skole i Skive eller Roslev, hhv. 10 og 5-6 km væk. Jens Ejsing vil trods opfordringer ikke fortsætte skolegangen, men fortryder senere, og forbereder sig til seminariet på en højskole. (Ibid. s. 170) Birgit Thomsen fra Mols, født 1938, kommer heller ikke i mellem skole:

"Min skoletid husker jeg som noget af det bedste i mit liv. Jeg var meget videbegærlig og havde let ved at læse og regne. [...] Jeg gik ud af skolen efter 7.klasse. Jeg havde stor lyst til at læse videre for at blive lærer, men så skulle jeg fortsætte i Rønde, og det var der [...] ikke råd til. I stedet for kom jeg ud at tjene." (Clausen (red.), 2006, s. 70ff)

Folkeskoleloven 1937 opererer stadig med landsby-, købstad- og københavnsk skole. (*Lov om folkeskolen, 18. maj 1937*, afsnit II, kap. 2 og afsnit III) Man vil igen nærme "landsbyskolen til købstædernes skoleordning" (Christiansen et al., 1988, s. 319), men hverandendagsundervisning er stadig almindelig og vinterlærere er stadig acceptable. Kommunernes råderum er stort, loven skal først være implementeret i 1948, og der bliver "talrige steder uanfægtet undervist [...] af én lærer i to-klassede skoler og efter 1814-forordningen." (Kaarsted, 1991, s. 145) På Mols er de fleste skoler to-klassede, men hvor der er en forskolelærerinde kan børnene gå i skole hver dag. Foldby ved Århus bygger i 1936 en skole, der lever op til 1937-lovens krav. (*Korsholm skole 1936-1986*, s. 13ff)

1937-lovens formålsformulering gemmer sig mellem en opregning af hvad skolen omfatter, og en fremhævelse af religionsundervisningens tilknytning til folkekirken. Politisk uenighed om bl.a. religionens placering som grundlag for eller blot et fag i skolen afholdt Venstre og Konservative fra at stemme for loven. (Nørr, 2009, s. 167f)

"Folkeskolen er den kommunale Skole for Børn i den undervisningspligtige Alder samt de Mellem skoleklasser, der slutter sig hertil. Til Folkeskolen kan der være knyttet andre Eksamensklasser eller eksamensfri Klasser efter de i denne Lov givne Regler. Folkeskolens Formaal er at fremme og udvikle Børnenes Anlæg og Evner, at styrke deres Karakter og give dem nyttige Kundskaber. Kristendomsundervisningen i Folkeskolen skal være i Overensstemmelse med Folke Kirkens evangelisk-lutherske Lære." (*Lov om folkeskolen, 18. maj 1937*, §1 - hele paragraffen)

Meningen er at undervisningen skal forbedres, så "færre børn går over i eksamensskolen". (Undervisningsminister Jørgen Jørgensen o. 1935, Haue et al., 1986, s. 157). Men det sker ikke, og i 1958 søger 2/3 af årgangen optagelse i mellem skolen. (Ringgaard Lauridsen et al., 1997, s. 294)

9.1.1.1. Besættelsen

Skolegangen i byerne bliver under besættelsen i større eller mindre grad forstyrret af tyske rekvisitioner af skoler. Viborgskolerne beslaglægges til tyske flygtninge i foråret 1945 (Ibid. s. 292); flere

skoler i Silkeborgs tages af tyskerne, og eleverne undervises i de resterende ”skiftevis formiddag og eftermiddag en uge ad gangen” (Buus-Hansen, 2005, afsnit 7 og 8); Åby skole beslaglægges i dec. 1944, men får etableret undervisning til de 930 elever i kælder- og selskabslokaler. (Vestergaard et al. (red.), 2009, s. 12f) I Kolding inddrages de fleste skoler i 1942 og -43 af tyskerne (Aaboer et al., 2004, s. 83), men med brug af bibliotek, rådhus, politivagt, missionshus, FDB m.m. lykkes det at give alle undtagen de helt små 4 daglige timer. (Ibid. s. 84)

Bak og Hauberg, 1990 nævner knap nok besættelsen, mens den fylder meget i en bog, hvor syv af de mænd, der er startet på Samsøgades skole i Århus i 1939, fortæller om deres liv og skolegang. Skolen tages af tyskerne i 1942 (Tage Vestergaard. *Syv klassekammerater fra Samsøgades Skole, Århus, fortæller*, 2001, s. 206), eleverne flyttes til en anden skole og har 4 timer 3 dage om ugen. (Preben A. Bentzen. Ibid. s. 146) I 1944 beslaglægges også denne skole, og eleverne flyttes igen:

” Her blev skolegangen yderligere reduceret. Vi fik et dårligt værelse oppe under taget og [det var] minimalt hvad der blev forlangt af os. [...Det] var med bange anelser, at vi [i 1945 skulle have] normal skolegang igen. Vi havde mistet for meget og kunne ikke overskue hvad lærerne forlangte af en normal syvende klasse. Jeg mener at vi i de foregående år havde mistet mindst ét års undervisning i den grundlæggende undervisning.” (Ibid. s. 146f og 150)

I en artikel om besættelsen på AarhusWiki karakteriseres problemet som ”hjemmeundervisning af børn da tyskerne inddrog skoler til kasernebrug”²⁹³, og i Jyllands-Posten Aarhus²⁹⁴ fremgår det at det kun drejede sig om skoler i midtbyen. Samsøgades skole ligger i midtbyen, og dens elever hørte til arbejderklassen, hvilket kan forklare den store beskæring af undervisningen. De 12 ugentlige timer reduceres yderligere i 1944, og den mangelfulde skolegang fylder meget i beskrivelserne.

Det uddannelsestab, som rammer nogle af de byelever der går i skole mellem 1940 og 1946, kan have betydet at de oplevede at være i underskud på samme måde som eleverne i den vestjyske skoleordning (jvf. Marinus Langeland, s. 265). Der er dog forskel på hvordan man håndterer situationen. Åby og Kolding påtager sig et kollektivt ansvar for at fortsætte undervisningen, mens man i Silkeborg og Århus har skullet håndtere situationen indenfor skolevæsenets rammer.

9.1.1.2. 1958-loven og skolesagen i Skamstrup og på Mols

Skoleområdet styres efter besættelsen af ’udviklingen’ snarere end af lovgivningen²⁹⁵ (Rasmussen og Rüdiger, 1990, s. 173 og 231), og afvandringen fra landbruget gør det uholdbart fortsat at uddanne landbobørn dårligt. (Nissen, 1991, s. 51) Et væsentligt element i sognerådernes fodslæbende opfyldelse af lovens bogstav er den sparsommelighed²⁹⁶, der fortsat er dominerende i 1950erne. Det er dog svært at lade et par store drenge sidde i fred på bageste række, så de ikke får lært at læse:

”De [...] ville begge være landmænd, så de [...] havde det fint med, at de i årevis havde været anbragt på bageste bæk. Men når jeg siger, at de ikke kunne læse, så mener jeg virkelig *ikke kunne*. De kunne skrive og genkende deres eget navn, alt andet skulle de stave sig igennem [...] Og de ville aldrig kunne stave sig igennem en brugsanvisning på en gødningssæk. [...] Selv boblerne i Anders And var for meget”. (Wilhelm, 2005, s. 23)

Wilhelm sørger for at de får lært at læse; det gør nabolæreren også, selv om han skjuler den manglende kunnen hos de dårligste elevers ved at lempe dem igennem den fælles eksamen uden at det bliver klart hvad de ikke kan. (Ibid. s. 27f) Det er fortsat mest læreren der er til eksamen.

²⁹³ http://aarhuswiki.dk/wiki/Den_tyske_bes%C3%A6ttelse

²⁹⁴ J. Kaiser: Dagbog fra Besættelsen. J-P Aarhus 8/3 2008, <http://jyllands-posten.dk/aarhus/article4591842.ece?page=6>

²⁹⁵ Det er nu ikke noget nyt, men gælder også 17-1800tallet, se f.eks. s. 219f.

²⁹⁶ Ifølge Erik Nørr var byggematerialer få og dyre i 1940erne og -50erne. (Nørr, 2009, s. 174ff og 189ff)

Det er mange steder en sej proces at leve op til 1937-lovens krav om toiletter, håndvaske, bade- og gymnastikfaciliteter, flere timer, og undervisning i fysik og engelsk, så bestemmelserne må gentages i 1958. (Nørr, 2009, s. 218) Mange steder lever man først op til en lov, når den næste er på trapperne. I Viborg opfyldes 1903-loven da 1937-loven kommer, og de fleste steder realiseres 1937-loven først omkring 1958. I 1957 er 1937-loven kun gennemført i godt 35% af skolerne (Nørr, 2009, s. 196). I 1956 afholdes der to borgermøder i Skamstrup-Frydendal kommune om placering af en centralskole. Det gamle sogneråd har anbefalet at lægge den i Skamstrup; en afstemning har knebent støttet det. Et nyvalgt sogneråd vil placere skolen i stationsbyen Mørkøv i samarbejde med den nærliggende Stigs Bjergby. Det vil spare anlægs- og driftsudgifter og understøttes af amtsskolekonsulent og amtslæge. (Holbæk Amts Venstreblad 13/1 1956 og 24/1 1956. Foged et al., 1993, s. 40)

På det første møde i Skamstrup er tonen hård overfor det nye sogneråd, og det fyger med beskyldninger om svindel med beslutninger, afstemning, tal, og om fjernstyrede sognerådsmedlemmer: Sognerådet må trække sig, Mørkøvborgere er ”lyssky kræmmere”, og det vil ikke være sundt for børn fra Stigs Bjergby at ”komme til vores sogn”. (Ibid. s. 42) Det næste møde afholdes i Mørkøv. Sognerådet får en tillidserklæring, og der henvises til at grunden i Skamstrup er lille og ussel.

”Da vi byggede alderdomshjemmet i Skamstrup, ville en komité have puttet det om ved præstens mødding, men det blev forpurret. Jeg vil håbe, at den befolkning, der ønskede lys og luft for de gamle, vil sørge for det samme til børnene.” (Udtalelse ved borgermødet i Mørkøv. Ibid.)

Det betones også at slagsmålet kunne være undgået, hvis man havde etableret den fælles skole tidligere, så man kunne ”respekttere hverandres mening” i stedet for at splitte kommunen. Det har formentlig varet længe før forholdet mellem Skamstrup og Mørkøv er forbedret igen. Man holder sig i øvrigt til 1937-lovens minimum med en ’fortsættelsesklasse’ (8. klasse) der skal ”tilrettelægges saaledes, at den fortrinsvist tager Sigte paa Dygtiggørelse til det praktiske Liv.” (*Lov om folkeskolen, 18. maj 1937, §2, pkt. 2.*) Hvornår man lever op til 1958-loven melder historien ikke noget om.

1958-loven etablerer den ligestilling mellem by og land der har været på tale siden 1899, og ændrer mellemskolen til to-tre realklasser samt mere veldefinerede 8.-9.-klasser som overbygning på den syvårige grundskole. 6. og 7. klasse deles i boglig og praktisk retning, men kan fortsætte udelte hvis forældrene ønsker det. Århuslærerne er stærkt imod udelte klasser, men skoledirektøren beroliger dem med at ”skolerne først [vil] forblive udelte hvis forældrene udtryk[er] ønske herom.” (Bak og Hauberg, 1990, s. 88) Det gør de dog hurtigt på flere skoler, muligvis fordi delingen nu foregår efter skolens skøn, ikke efter en optagelsesprøve. (Ibid. s. 89) I Viborg bliver alle klasser udelte (Ringgaard Lauridsen et al., 1997, s. 295), mens man i Kolding deler alle klasser indtil muligheden for deling ophæves i 1968. (Aaboer et al, 2004, s. 97f) Det er angiveligt en ”lille åbning i loven”, der muliggør de udelte klasser. (Bak og Hauberg, 1990, s. 88) Men der er nu flere undtagelser: Ministeren kan dispensere ved forsøgsarbejde²⁹⁷, han kan dispensere på skoler der ikke har været delt, og

”efter nærmere af undervisningsministeren fastsatte regler undlades delingen, hvis indehaverne af forældremyndigheden over et flertal i 5. hovedskoleklasse ønsker at klassen videreføres i 6. og 7. år uden deling, men med differentieret undervisning i 7. skoleår, og såfremt en sådan ordning i det enkelte tilfælde er praktisk gennemførlig.” (*Bekendtgørelse af Lov om folkeskolen, 18.juni 1958, § 17, stk. 7*)

Forældrene kan altså ved simpelt flertal kræve delingen afløst efter administrativt, ikke politisk fastlagte regler. På landet er deling ikke aktuel. Det er overbygningen, der skal samles på centralskoler, mens 1.-7. klasse fortsat kan undervises udelte i små skoler, hvis de lever op til lovens krav om time-

²⁹⁷ Der henvises til § 64, stk. 2, som handler om at loven ikke gælder Grønland og Færøerne, men da stk. 1 omhandler forsøgsarbejde, går jeg indtil videre ud fra at der er sket en fejl, og at henvisningen gælder stk. 1.

tal og fag. (Rasmussen og Rüdiger, 1990, s. 175) Sådan bliver det ikke på Mols, hvor John Clausen i 1959 bliver enelærer ved Tved Skole. Kommunens skoler har i 1959 fortsat to klasser og hverandendagsundervisning. (Clausen, 2003, s. 91) Han har hos amtsskolekonsulenten set et kort med en centralskole (Molsskolen) indtegnet, og kender altså amtsskolevæsenets plan. (Clausen (red.), 2007, s. 49) Men det er ”ikke svært at fornemme, at der [er] dårlige vibrationer i luften.”²⁹⁸ Han vil ikke blande sig, men ”få det bedste ud af Tved skole, så længe jeg havde ansvaret dér.” (Ibid. s. 53) En hovedaktør i den dårlige stemning er provst Eriksen (’provsten’) i Tved, som er stridbar og i en år-række ”selvskreven formand for skolekommissionen” (ibid. s. 48) - og sognets ubestridte leder:

”Når han dukkede op i skolestuen iført stok og blød, sort hat og proklamerede, at nu kunne eleverne godt gå hjem, for vejret var alt for godt til at sidde indendørs og svede, ja, så havde man bare at parere ordre! Vi pakkede sammen hurtigere end lynet og fór ud af døren, efterladende to mænd, hvoraf den ene lige havde pisset sit territorium af i den andens skolestue.” (Antonie Lauritzen, født 1949. Clausen (red.), 2004, s. 116)

Ifølge provsten skulle ”bondebørn gå i bondeskoler, og så kunne børn af hans stand komme i mellem- eller realskoler” (Jan Schmidt, Clausen (red.), 2002. s. 156), og han holdt selv skole for sin søn og ”[e]n håndfuld begavede børn uden for Tved sogn”. (Clausen (red.) 2007, s. 48) I første omgang bliver kommunens tre skoler til én: de tre yngste årgange går i skole i Tillerup, de tre næste i Tved og 7. klasse i Dejret. Her var læreren ikke så glad for at undervise i engelsk, så Clausen

”ordnede engelsktimerne i Dejret, der blev udvekslet med fysiktimer her i Tved under Kjær Hansen. Det krævede at vi byttede arbejdsplads i en fart. Kjær Hansen havde en bil, så han kunne sagtens. De, der er gamle nok, vil måske huske, hvordan jeg frægede frem og tilbage som en enlig udbryder i Tour de France.” (Clausen (red.), 2003, s. 94)

Lena Jeppesens forældre var provstens modpart i skoledebatten, og hendes ”rolige og tålmodige far var hvid i hovedet af raseri, da han kom hjem fra et møde, hvor et sognerådsmedlem i en nedladende tone bad ham uddybe sine standpunkter ”til os med de mindre udviklede hjerner”.” (Lena Jeppesen, født 1951, Clausen (red.), 2004, s. 84) Man må alligevel have været bedre til at indgå kompromis end i Skamstrup-Mørkøv, hjulpet på vej af amtsskolekonsulentens argumenter for én skole for hele Mols i stedet for de fire, der var foreslået. (Henning Bender, inspektør på Molsskolen 1964-87. Clausen (red.), 2006, s. 136f) Den nye skole endte dog med at have for få faglokaler, og måtte undervejs have tilføjet klasselokaler da nogle kommuner ændrede beslutning om hvor mange klasser de ville sende til skolen. (Ibid. s. 137f) Efter indvielsen i 1966 besluttede Helgenæs kommune at overføre alle deres elever til Molsskolen, og der måtte i hast opføres to pavilloner. (Ibid. s. 139)

Det har været nogle bevægede år i de danske landkommuner, hvis andre skolesammenlægninger er forløbet lige så turbulent. Men det er et vendepunkt i dansk uddannelseshistorie at man får etableret et nogenlunde ensartet skolevæsen i hele landet, så skolegang ikke mere er afhængig af køn, klasse og geografi. Der tages også afsked med den vold, der har været en fast integreret del af skolen:

”Jeg siger uden så meget som tilløb til overdrivelse, at mig prøvede man på at sætte ind i regnekunsten ved gentagne forsøg på at tilføje mig en hjerneblødning. Den uforståelige grammatik flettede sig i tanken let sammen med regnetimernes absurditet, timer jeg mødte til opløst af rædsel. Det er vel ikke så meget pryglene som skræmmer et barn, som det er rædslen for en voksen tyrann. Alt andet forsvinder end den gabende brønd af angst. Nede i den lærer intet menneske at regne. (Sandemose, 1967/1971, s. 55)

9.1.1.3. Skolens vold - og modstanden mod den

Den svenske lærer og forfatter Ellen Key satte i *Barnets århundrede*, 1900 navn på det nye århundrede, men mente at man først kunne leve op til betegnelsen når ”forældre, samfund og skole lærte

²⁹⁸ Striden drejede sig kort fortalt om placeringen af en eller flere centralskole(r) på Mols.

at respektere børns særlige natur og behov”. (SDE, opslag *Ellen Key*, sign. Ning de Coninck-Smith) Der har i århundredernes løb været mange forsøg på at begrænse den grænseoverskridende vold med love (s. 115, s. 155, s. 172, s. 196 og s. 253). 1899-loven har ingen begrænsning af volden, måske fordi den nu er kommunens ansvar (se nedenfor):

”Den ældste, han [...] fik så meget klø i skolen; [...] Ja, han kom hjem en dag - han var helt ukendelig fordi læreren havde slået ham, og han vidste ikke hvad han havde gjort det for. *Gjorde I noget ved det?* Ja, en dag kørte min mand til doktoren med ham og fik ham undersøgt - og så sendte doktoren ham ned til provsten. Men provsten og læreren de havde siddet på skolebænken sammen, så de var jo så gode venner.” (Sofie, født 1890. Haugan et al., 1979, s. 76)

I 1906 blev en arbejderkvinde, der i en ophidset diskussion havde langet ud efter den lærer, der havde slået hendes søn og ødelagt hans eneste par busker, idømt 60 dages fængsel for sin forseelse.²⁹⁹ (Christiansen, 1990, s. 35) 40 år senere løb en dreng, der skulle have et par ’rap i røven’ af gårdvagtten, hen til sin far, fordi det gjorde mere ondt end sædvanligt:

”Jeg fortalte min far, at *Store Johansen* havde bly i spanskkrøret. Så tog fatter mig på stangen på cyklen, og i arbejdstiden og i arbejdstøjet cyklede han op i Samsøgades skole med mig og så bad han om at komme til at snakke med *Johansen*. Og havde Jørgensen ikke været der, så havde min far lappet *Johansen* nogen på skrinet, [...] Han ville se det spanskkrø, - brækkede det - og der var bly i det, og var han ikke gal, så blev han sagomelme gal, dengang han så blyet.” (Erik Juel Nielsen. *Syv klassekammerater fra Samsøgades Skole, Århus, fortæller*, 2001, s. 86)

Blyet i spanskkrøret kan være lærerens reaktion på at århusianske lærere fra 1945 havde forbud mod at slå børn med mere end 3 slag ”med Ro og Maadehold”. (Vestergaard, 2004, s. 117)

Christiansen bruger kvinden med de 60 dages fængsel til at vise at skolen ”ikke accepterede de nye holdninger, der udsprang af livet i arbejderfamilierne” (Christiansen, 1990, s. 34), og at arbejdere ikke accepterede skolens vold, selv om ”mange forældre selv anvendte tørre tæsk i opdragelsen”. (Ibid. s. 35) Det sidste er givetvis korrekt, men at det særligt skulle gælde arbejderforældre er mere tvivlsomt - se f.eks. Balling, 1998, s. 41ff. Det er dog en udbredt forestilling i 1900tallet. Lederen af Bernadotteskolen reagerer således i 1957 på at politiet klandrer den fri opdragelse for at unge rockere³⁰⁰ ikke ”holder sig på den rigtige side af lovens plankeværk”, med at hævde at de er opdraget ”efter det gammeldags princip med øretæver og ”din vilje i de voksnes lomme”.” (Henningsen og Sørensen, 1982, s. 96) Den forestilling kommenteres i 1971 af en ’læderjakke’ fra Albertslund:

”Jeg ved ikke hvorfor arbejdernes børn bliver rockere. Jeg ved godt hvad du vil svare på det. Det er fordi de er vant til at få øretæver hjemmefra, og derfor fortsætter de med at gi øretæver ud. Det har jeg hørt mange gange. Det passer bare ikke. Jeg har ikke fået så mange øretæver hjemmefra, men der vankede af og til nogen.” (Olsen, 1981, s. 88)

’Din vilje i de voksnes lommer’ lyder nu også som middelklasseopdragelse. Det er givetvis korrekt, at lærere havde svært ved at håndtere en selvbevidst arbejderklasse, der med støtte i en lejrmentalitet (s. 208ff og note 213) ikke uden videre fandt sig i at deres børn blev mishandlet. Ligesom 1800-tallets landbobørn opfattes som grove og uciviliserede, er 1900tallets arbejderbørn ”vanartede og forbryderiske”. (Christiansen, 1990, s. 35) Kai M. Nielsen (født 1937) er blandt de sidste der ”ikke satte spørgsmålstegn ved hvad man skulle lære og hvorfor, hvordan man skulle opføre sig, og hvem man skulle have respekt for” (Vestergaard et al. (red.), 2009, s. 25), og må tilhøre middelklassen, hvis børn ikke fik opbakning hjemmefra. For forseelser i frikvarteret blev man ’sat til vægs’:

”Først kunne man så stå der til spot og spe og derefter modtage kontant afregning i form af en lussing eller måske blive dømt til at tømme skolegården for ulækkert madpapir. Konsekvensen kunne i værste fald være en eftersidning. [...] Jeg følte mig måske uretfærdigt behandlet og gik hjem og klagede min nød til mine forældre. Resultatet var som oftest, at jeg fik at vide, at det havde jeg sikkert fortjent. [...] Det gjorde livet mindre anstrengende for læreren, men måske mere angstfyldt for eleverne.” (Ellen Jørgensen, elev på Åby skole i 1950erne. Ibid. s. 37 og 39)

²⁹⁹ Kvinden bragte sagen til højesteret, hvor hun tabte, men fik dog efter flere år eftergivet straffen.

³⁰⁰ Rockernavnet har i 1950erne ikke med klubber og rygmærker at gøre, men handler mere om rockmusik.

1960erne præges også af angst for autoritære lærere, der ”råbte og skreg og var helt røde i hovederne af raseri [...så jeg tænkte tit] at når jeg blev voksen, så skulle børnene ikke gå rundt og være bange.” (Ann-Britt Schriver, elev 1962-67, lærer fra 1987. Ibid. s. 52) Selv pæne mellemskoleelever på Århus Katedralskole reagerede på den autoritære og regelbundne disciplinering:

”Jeg husker en specielt iskold og modbydeligt blæsende vinterdag, da vi stod og hang op ad muren [...] og uden ord fandt ud af næsten lydløst ar trykke kælderruderne bag os i stykker med hælene. Vi var 13-14 år, afmægtige og frysende og bange for næste time, men denne stille hævnakt var befriende.” (Marie-Louise Paludan, elev på Århus Katedralskole i 1930erne. Stein Larsen (red.), 1995, s. 110)

Men i 1970erne er det ikke mere angst og afmægtighed der prægede eleverne, i hvert fald ikke da to piger i Åby skole smider deres mannagrød i skraldespanden og køkkenskolelæreren opdager det:

” Hun rasede mere og mere, og til sidst sagde hun næsten frådende: ”Man må skik følge eller land fly”. Det forstod vi ikke og bad hende forklare det. ”I skal følge reglerne, eller også forlade stedet”, sagde hun. Der var intet vi hellere ville end at forlade stedet, og et sandt grineflip var på vej over den komiske situation [...] Vi gik grinende derfra og drøftede indimellem, om man kunne blive smidt ud af skolen for ikke at kunne lide mannagrød, hvis det nu var skolens skik.” (Helle Bordinggaard, elev 1967-1977. Vestergaard et al. (red.), 2009, s. 55)

I gymnasiet er direkte vold kun spredt dokumenteret, måske fordi lærermobningen, der tages op nedenfor, betragtes som værre. Men i en artikel i tidsskriftet Plan, 1935, beskriver Hans Scherfig en sag som svarer til historien om arbejderkvinden, der langer ud efter en lærer der har slået hendes barn. En gymnasieelev har fået en lussing af en lærer, og har slået igen:

” Det endte vel med at voldsmanden blev anholdt og senere straffet? Næ, det gjorde det ikke. For der var det særlige ved sagen, at skaldesmækkeren var *pædagog*. Havde han haft et hvilket som helst andet erhverv, vilde det blive anset for simpel vold at slaa en ung mand i ansigtet. Men af en lektor ved et københavnsk gymnasium er det ikke mere, end man bør vente [...] Man har da heller ikke hørt noget om at lektor Kjær blev arresteret og fremført i dommervagten. Han fik ikke engang sin afsked. Tværtimod blev den overfaldne tvunget til at give ham en offentlig undskyldning, fordi han havde glemt at nødværgeparagraffen ikke gælder overfor pædagoger.” (Scherfig, 1935, s. 105)

I 1967 afskaffes retten til at slå elever endegyldigt, og det tilhørende cirkulære kommenteres i en leder i Danmarks lærerforenings blad *Folkeskolen*:

”når lærerens rolle i etableringen af [det] gode arbejdsklima ensidigt understreges, må der [...] gøres højt og tydeligt opmærksom på, at etableringen af et godt arbejdsklima i skolen ikke lader sig realisere ved skønsmåling eller ved, at læreren forsøger at løfte sig selv ved håret.” (*Folkeskolen* nr. 34, 1967. Haue et al., 1986, s. 198)

Udtalelsen indebærer måske ikke at et godt arbejdsklima kræver at man slår, men er måske snarere udtryk for at lærerne forstår at arbejdsklimaet nu udelukkende synes at være lærerens ansvar.

Fysisk vold har længe været suppleret af eftersidning (svedere), ofte kombineret med en lussing og anvendt for forbrydelser som at puste en bagerpose op og knalde den i timen. (Allan Rasmussen, elev 1949-58. Vestergaard et al. (red.), 2009, s. 35) Man forestiller sig at den opdragende effekt kan opnås ved at eleven skriver ”jeg skal nok opføre mig ordentligt i timerne” til papiret er fyldt (ibid.), eller ved at eleven tilbringer timen med at ”tænke over” hvad man har gjort, jvf. historien om mannagrøden. En dreng fra en 5. klasse i 1966 ser dog anderledes på eftersidning:

”Eftersidning er en af de bedste opfindelser.
Den travlhed man har i skolen
får en til at haabe paa
lidt fred engang imellem til at tænke
over tingene. Hjemme er der
jo heller aldrig helt roligt og udenfor
er der jo koldt. [...]

Jeg er jo selv mester i at sidde efter
og da jeg sad efter
fik jeg en storartet ide
at lave et blad som skulle hedde BoBlen.
2 dage efter da jeg sad efter igen
besluttede jeg at lave bladet.”

(Søllerødbogen 1976. Vestergaard, 2004, s. 145)

9.1.1.4. Lighedens aspekter

Den uddannelsesmæssige ligestilling af land og by, køn og klasser (Christiansen et al., 1988, Christiansen, 1990, Nissen, 1991) øger de 15-19-åriges skolegang fra 9% i 1910 til 36% i 1960. (*Uddannelsessystemet i tal*, op. cit. s. 16) I gymnasiet 3-4-dobles elevtallet 1915-55, og 8-dobles næsten 1955-95. (Ibid. s. 12) Mellemskolen har (for) mange elever, og trods 1937-lovens ’fri mellem’ bliver der ikke færre. Et fald i 1940 og 1945 skyldes formentlig krigen, for antallet stiger igen efter 1945. (Ibid. s. 16) I 1946 opretter man en ekstra mellemskoleklasse i Viborg, og har nu 3 spor på to skoler. I 1958 er der 9 spor på tre skoler. (Ringgaard Lauridsen et al., 1997, s. 293) Fra 1950 er der godt 50% piger i mellemskolen, og i 1950 og 1975 51% i gymnasiet. Et dyk til 45-49% 1955-1970 (ibid. s. 14) kan skyldes at flere drenge kommer i gymnasiet da betalingen afskaffes i 1954.

Den kønsmæssige ligestilling går stærkt, mens de sociale og geografiske forskelle ser ud til at udlignes langsommere. Jeg har ingen tal for social og geografisk fordeling i mellemskolen, som fra 1937 er gratis i de kommunale skoler, og opgørelser over den sociale fordeling i gymnasiet er usikre da kategorierne er upræcise. De 0,2% ’arbejdere’ i 1855-69 og 1870-84 (*Uddannelsessystemet i tal*, op. cit. s. 27), kaldes i 1882-1887 ”Dagleiere og Arbeidsmænd” (Haue et al., 1986, s. 144) (s. 227) og omfatter altså ikke faglærte arbejdere, der må indgå i de 8% ”Haandværkere”. (Ibid.)

1900tallets store uddannelsesløft ser især ud til at hænge sammen med en øget tilgængelighed med plads til at de der har råd, lyst til og evner for at videreuddanne sig, også får lov. 1903-loven øger muligheden i byerne, mens det på landet er det bredere fagudbud, centralskolerne og busruterne fra 1958, der øger tilgængeligheden. Der kommer således endelig gang i ’standscirkulationen’ fra 1870erne (s. 220). Ikke alle nyder dog godt af mulighederne:

”En arbejderunge som mig behøvede vel ikke at vide noget særligt - i al fald skulle jeg ikke have lov til at brillere med min begavelse, som man ganske vist anerkendte, men ikke som noget der udmærkede mig, snarere som en [...] form for vanartethed [...] Det ytrede sig bl.a. ved at jeg konsekvent blev forbigået, når der var noget lærerne vidste, jeg var god til. [...] Jeg kan f.eks. huske en engelsktime, hvor [...] læreren] lod hele klassen læse op, roste omhyggeligt omtalte Peter og Lise, men da han kom til mig, blev jeg simpelthen sprunget over. Ikke ved et uheld, bestemt ikke, men helt bevidst. Jeg var opblæst nok i forvejen. [...] der var ret stor risiko for at jeg var bedre til engelsk end de to kæledægger. Det var jeg forresten også.” (Bent Vinn Nielsen, født 1951. *Min bedste lærer*, 2000, s. 44)

Væksten i uddannelsesniveaet tolkes forskelligt. 1958-loven er en demokratisering af uddannelsessystemet (Rasmussen og Rüdiger, 1990, s. 176), men indebærer på den anden side en sortering, fordi kravene er de samme, uanset ens sociale tilhørsforhold. (Nissen, 1991, s. 202) SFIs undersøgelse fra 1965 (s. 47) understreger at ”Lighed gennem uddannelse” [viste] sig at være mere besværlig og langt mere kostbar, end man havde troet.”³⁰¹ (Ibid. s. 356f) Nissen mener at rekrutteringen til

³⁰¹ Drømmen om at skabe lighed gennem uddannelse og skuffelsen over at det ikke lykkes, er udtryk for en forestilling om ”perfektion og perfektionsmangler”. Hos Luhmann forstås uddannelse derimod som en ubestemthed, der kræver at man konkret gør sig umage i bevidstheden om at det netop ikke er muligt at nå det perfekte (s. 41).

mellemskole og gymnasium er ”mere bestemt af kulturelle traditioner end af evner og økonomi” (ibid. s. 52), men det passer ikke så godt med at landbobørn videreuddanner sig, lige så snart det bliver praktisk gennemførligt. Det store uddannelsesløft ser således først og fremmest ud til at bygge på at det bliver muligt for børn af forældre uden uddannelse at uddanne sig, hvis de ønsker det.

Forældre er dog også en faktor på anden vis. Skuespilleren Henning Jensen havde en ambitiøs mor:

”Da jeg var 12 år, fik min ærgerrige mor [...] den skæbnesvangre idé at spænde mig for det vognløse af kuldsejlede drømme og uopfyldte ambitioner, hun ikke længere magtede at rokke. [...] Da de grufulde realiteter gik op for hende, nægtede hun at acceptere det, og sendte mig i stedet ud på mit livs værste stroppeur i et sisyfosagtigt stormløb mod manglende evner. Hvis *hendes* søn ikke var et naturvidenskabeligt geni, kunne det kun skyldes, at han havde været doven ud over alle tilladelige grænser, og den slags var der jo råd for! Midlet hed ekstraundervisning morgen, middag og aften.” (Henning Jensen, født 1943. *Min bedste lærer*, 2000, s. 52)

Lotte Tarp, født 1945, havde derimod en ikke-ambitiøs mor:

””Kvinder kan ikke tænke logisk”, sagde læreren med en vrængende mine [...]. Min karakterbog viste alt for tydeligt, hvor dårlig jeg var til matematik. ”Det er jo lige meget, Lotte. Det har heller aldrig været min stærke side [...]. Piger kan ikke regne,” sagde Åse [...] så jeg accepterede stiltiende, at jeg var pige og dum.” (Tarp, 1997, s. 81)

Manglende forældreambitioner er også beskrevet af Pil Dahlerup, født 1939, som først blev undervist hjemme, kom i grundtvigsk friskole, og dernæst i kommuneskole:

”På den ene side var lærerne stolte af en dygtig elev [...] på den anden side nød de at gribe mig i faglige fejl [...] En lærer triumferede således, da hun engang fandt en kommafejl i en stil og satte mig til at skrive hele stilen om. [...] Jeg samlede mange nederlag i denne skole, [og] fik den opfattelse, at velbegavethed var en slags fejl eller uret, som man ikke kunne belønne. I protest mod eksamensskolen betalte min mor karakterpenge til min søster, når hun fik dårlige karakterer, jo lavere de var, jo højere blev belønningen. Min karakterbog underskrev hun med bortvendt ansigt. Jeg forstod at min skoleglæde var en ulydighed mod min mor. [...] Jeg benægter ikke, at jeg kan have været irriterende og provokerende for mine omgivelser. Men jeg holder fast ved, at man gjorde et barn fortræd ved at belægge min læselyst med skyld og skam.” (Dahlerup, 1993, s. 196)

Dahlerups oplevelser kan minde om Vinn Niensens, og hun mener i det hele taget at manglende støtte til børns talent og interesse frakender dem ligeværdighed og udsætter dem for mobning. På Birkerød statsskole trives hun dog, og rektor skriver i en anbefaling at hun er ”dygtig og flittig og et godt menneske. [...]D]et var første gang nogen sagde mig, at min skole-egnethed ikke betød at jeg var et slet menneske. (Ibid. s. 200) Efter en oplevelsen af et amerikansk universitet når Pil Dahlerup til den erkendelse at menneskerettigheder er ”retten til at udvikle [ens] medfødte evner [...] Ud fra den betragtning er der i det danske skolesystem uendeligt ringe ligestilling.” (Ibid. s. 201)

Mobning af dygtige elever findes på alle niveauer:

”[P]igen, hun var dygtig. Da hun kom ind i anden klasse til læreren, så roste han hende jo sådan. Det måtte han ikke have gjort. De andre var så grimme ved hende.” (Sofie, født 1890, Vestjylland. Haugan et al., 1979, s. 76)

9.1.2. Gymnasiet

1900tallets forandringer af gymnasiet³⁰² er mest strukturelle. Efter den lærde skole i 1903 er omdannet til en ’højere almenskole’ med mellemskole og gymnasium (Haue et al., 1986, s. 132f) viser mellemskolen sig også at fungerer som en afsluttet uddannelse. Den knyttes derfor fra 1937 også til byernes folkeskoler, og i 1958 bliver gymnasiet en enhed af ”en 3-årig realafdeling og en 3-årig

³⁰² Den følgende ultrakorte oversigt over gymnasiets strukturelle udvikling bygger på lovgivningen samt på Bryld et al., 1990, Haue et al., 1998 og Haue, 2004, hvor man kan læse mere end der her er blevet plads til.

gymnasieafdeling”. (*Lov om gymnasieskoler*, 7/6 1958, §1, *ibid.* s. 174) Med den udelte 9-årige folkeskole i 1975 bliver 8.-10. skoleår dog udelukkende en del af folkeskolen, og HF, der i 1966 afløser seminariernes præparandklasser³⁰³, placeres derfor mest på gymnasier, ikke på seminarier.

I 1903 fjernes det indmeldelsesgebyr der siden 1809 har været på optagelse i den lærde skole, men der opkræves fortsat betaling for undervisningen i de højere almenkoler. Mindrebemidlede elever kan få adgang gennem fripladser på højest 1/6 af elevtallet (*Lov om højere Almenskoler m.m.* 24/4 1903, §§23 og 24), men det er først i 1954 at undervisning på de statslige gymnasier bliver gratis. (*Lov om vederlagsfri undervisning m.v. i de offentlige højere almenkoler* 11/6 1954)

Undervejs ændres også den interne struktur: I 1903 oprettes en nysproglig linie, latin fjernes fra matematisk linie, men de sproglige bevarer naturhistorie (biologi) og naturlære (astronomi og geologi). I moderne sprog, også dansk, øges vægten på litteratur, og der skal nu eksamineres i både skriftlig og mundtlig sprogfærdighed. Fysik skal være ”eksperimentelt i så stort Omfang som muligt”. (*Anordning angaaende Undervisningen i Gymnasiet*, 6te December 1906, pkt. 11 B, b, 4) Religion skal handle om bibelkundskab, kirkehistorie og etik, og der indføres oldtidskundskab på alle linier. (*Ibid.* pkt. 1 og 6) Gymnasielærernes faglige forening inddrages i revisionen af fagenes indhold. (Haue, 2004, s. 72f) I 1935 understreges det også at eleven skal øves i at ”give en klar og sammenhængende mundtlig fremstilling [...] og i at] samtale og ræsonnere over stoffet, såvel i klasseundervisning som for sig selv” (*cit. ibid.* s. 117), og i 1953 skærpes liniernes profil da matematik fjernes³⁰⁴ fra de sproglige linier og sprog begrænses på matematisk linie. (Andersen et al. (red.), 2007, s. 53)

I 1961 kommer gryngymnasiet med en liniedeling i matematisk og sproglig linie og en deling i 3 grene på hver linie efter 1. g (nysproglig, klassisk-sproglig og samfundssproglig, hhv. matematisk-fysisk, naturfaglig og samfundsmatematisk), senere udbygget med musikfaglige grene. (*Bekendtgørelse om undervisningen i gymnasiet*, 6/9 1961) Samtidig ændres gymnasiets målsætning, så almindelsen nu bl.a. bygger på en bog om idéhistorie der udleveres til alle elever. (Lynning, 2005, s. 77, Haue, 2004, s. 162ff) Der eksperimenteres med ekstemporaltekster og forberedelsestid til eksamen, og i 1962 indføres en ny karakterskala, der inkluderer karakteren 13 for den exceptionelle præstation. Gryngymnasiet justeres da man i 1971, på højdepunktet af ungdomsoprøret, indfører en 5-dagesuge. Eleverne får indflydelse på undervisningens indhold, enkelte humanistiske fag og samfundsfag præges af en kritisk tilgang, og der er i nogle fag vægt på varierede arbejdsformer, der inkluderer audiovisuelle midler som sproglaboratorium. Der opfordres til tværfaglighed i dansk og tysk, men ikke i engelsk, historie, samfundsfag og naturvidenskab, så bestemmelserne stritter i mange retninger. (*Bekendtgørelse om undervisningen i gymnasiet...* 16/6 1971)

Valggymnasiet i 1987 bliver en parentes, hvis primære konsekvens bliver en udvidelse og differentiering af de videregående uddannelsers krav om fag og niveauer, mens studieretningsgymnasiet fra 2004 afskaffer liniedelingen og søger at tænke gren- og valggymnasium sammen. Elevernes medbestemmelse afskaffes, og der fokuseres på udviklingen fra elev til studerende. (*Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen...* 2008) Eleverne skal vælge den samfundsmæssigt rigtige uddannelse og er underlagt det der med henvisning til Ulrich Beck er kaldt institutionel individualisering (Illeris et al., 2009, s. 40f), hvor stat, uddannelser og arbejdsmarked sætter rammer og betingelser for de individuelle valg, så de fungerer og opleves som tvang.

³⁰³ Forberedelsen til seminariet for dem uden real- eller studentereksamen havde o. 1960 form af 1-2 præparandklasser.

³⁰⁴ Matematik genindføres på sproglig linie i gryngymnasiet 1961.

9.1.2.1. 1903-reformen

1903-loven vækker debat. En markant holdning ses i professor Julius Paludans kommentar, der anerkender at loven søger at ”fremme den sociale lighed og modarbejde det ulmende klassehad”, men ikke tror at ”vejen til at gøre de dog altid uundgåelige sociale uligheder mindre følelige, just er den at lade dem gnide sig op ad hverandre på samme skolebænk allerede i den modtagelige barnealder”. (Paludan, 1902, Haue et al., 1986, s. 133) Professor Cl. Gertz ser dog anderledes på det:

”Ligesom man altså stiller alle borgere lige for loven, og ligesom man ønsker at enhver statsborger [...] skal kunne virke med alle de kræfter, der er ham givne, uden selv at hæmmes af andre eller hæmme andre med utilbørligt tryk, således må man også sætter sig det til opgave så vidt muligt at åbne ligelig adgang for alle til at kunne blive delagtige i den højeste dannelse, som et velordnet skolevæsen kan skænke borgerne”. (Gertz, 1902. Ibid. s. 135)

I folketingsdebatten om lovforslaget mener socialdemokraten F.J. Borgbjerg også at der

”åbnes en noget lettere adgang end nu for børn fra arbejderklassen, fra underklassen både i by og på land til at kunne nå videre frem og også op i embedsstillinger [...] de vil blive embedsmænd, vi kan være ganske anderledes tilfredse med [...] end de embedsmænd, vi nu for en stor del må trækkes med.” (Borgbjerg, 1903. Ibid. s. 136)

Klasseaspektet er fremtrædende hos både de positive og de negative overfor det Haue et al. kaldes enhedsskolen. (Haue et al., 1986, s. 132ff) Der er ikke meget debat om kønsaspektet, men for nogle lærere har det været grænseoverskridende at loven gav samme adgang til uddannelse for piger og drenge. I 1931 erindrer en af de to første kvinder på Århus Katedralskole således at de havde

”en fornemmelse af, at lærerne vogtede paa os, at de ventede sig alt muligt hidtil ukendt fra vor side! - vi var farlige - maaske! Vi skulde behandles anderledes end drengene. Man kunde jo ikke saa godt trække en ung ”dame” paa 16 aar i øret eller slaa hende faderligt paa skulderen - husk at ”damer” paa 16 aar dengang følte sig som voxne damer. [...] G]amle overlærer Mylord [...] havde] en sand rædsel for os to pigebørn: han talte nødigt til os og kun med bortvendt blik [...] Han tog sin afsked i 1906 - det sagdes at han ikke oftere vilde udsættes for at skulle undervise piger.” (Else Bentzen: Erindringer fra Aarhus Katedralskole, 1906. Kall et al., 2003, s. 45 og 47)

Ved dimissionen i 1906 mener den konstituerede rektor at ”alvoren i skolens arbejde [er] blevet ringere” da pigerne mangler ”den rette opfattelse af begrebet disciplin, hvad enten det nu kommer af, at de i det hele taget er livligere end drengene, eller det bunder i kvindekvænetts almene ringeagt for regler.” (Sørensen, 1995, s. 77) Andre steder er det mindre problemfyldt. I Kolding optager man 2 piger på forsøgsbasis i 1893, og i ”1897 beslutter byrådet af økonomiske grunde at anbefale fællesundervisning i gymnasiet”. (Aaboer et al., 2004, s. 59) En enkelt anbefaler det af pædagogiske grunde! Eleverne skal heller ikke mere sidde efter nummer, måske fordi man ikke vil risikere at en pige er nummer et? I 1901 er 39 eller 20,7% af de 188 elever i Kolding piger. (Ibid. s. 60) I Horsens er der modstand mod at optage piger, der jo så vil kunne ”kræve ligeberettiget adkomst til de stillinger i samfundet, der er forbeholdt mænd af videnskabelig dannelse.” (Cit. Majgaard, 2010, afsnit 1875-1903) Man ansætter dog en kvinde der har drevet en højere pigeskole som lærer på skolen. (Ibid.)

Gymnasiet reformeres først igen med grengymnasiet i 1961 samt 1971-reformens vægt på analytisk og kritisk sans og dens indførelse af elevmedbestemmelse på undervisningens form og indhold:

”Elever og lærere kunne meget frit vælge emner og arbejdsmetoder, det var lige så anerkendt at analysere ”Anders And” og ”Alt for damerne” som at arbejde med ”Rungstedts Lyksaligheder”. [...] Hårdt presset af elever der kendte deres rettigheder og bekendtgørelsen, gik man så i gang med ”Anders And”, og pludselig kunne man stå i situationer, der i intensitet og engagement viste værdien i inddragelsen af nye teksttyper. [...] Man opdagede også, at eleverne efter analyse af triviallitteratur var langt præcisere i deres vurdering af kvalitetsforskelle i [...] seriøse skønlitterære tekster.” (Keld Flensburg, dansklærer på Birkerød Statsskole fra 1973. Jørgensen (red.), 1993, s. 142)

9.1.2.2. Eliten og de gymnasiefremmede

Et særligt træk i kilderne til 1900-tallets gymnasium er spændingen mellem gymnasiets fortsatte fokus på den honnøtte og dannede elite og et stigende antal elever fra 'gymnasiefremmede miljøer'.

"Det var de herskende klassers børn, der gik på Katedralskolen; de var der for at blive opdraget og uddannet til [...] at indtage deres retmæssige plads [...]. Derfor også forældrenes accept af den strenge skoledisciplin, som blev opfattet som en forlængelse af forældrenes opdragelse og tugt. [...] Eleverne vidste det, og derfor kunne de heller ikke 'sladre' til forældrene om lærernes grovheder og ydmygelser. Ydmygelsen måtte integreres i personlighedsdannelsen. Nogle gange lykkedes det ikke og måtte indkapsles som et sår, der aldrig blev helet". (Sørensen, 1995, s. 83f)

Som tidligere nævnt (s. 264) er denne form for internalisering ikke så selvfølgelig blandt arbejder- og bønderbørn, der ikke er socialiseret til at acceptere institutionaliseret vold, og derfor også er sårbare for de ydmygelser, der supplerer og senere erstatter volden, da den ikke længere er acceptabel.

Reaktionerne på lærere, der behandler eleverne ydmygende, varierer. Jørn Riel havde en dansk lærer, der var "rolig som et fad tykmælk, men kunne blive frygtelig ophidset, hvis en af os talte københavnsk eller mishandlede litteraturen." (Jørn Riel, født 1931. *Min bedste lærer*, 2000, s. 40) Da Riel senere opsøger ham "for at sige ham tak for sproget" (ibid. s. 41), må han først udholde en rasende gennemhegling for de fejl, der i hver eneste bog er markeret med tykke røde streger.

"Så rejste han sig, samlede bøgerne sammen og satte dem tilbage i reolen. Et øjeblik blev han stående over for mig med begge hænder hvilende på bordet. [...] Så slappede ansigtet af, og det lille smil, som vi alle havde holdt af, da det ofte var forløberen for en god historie, brød frem i mundvigene. "Ud over hvad jeg i dag har påtalt, er din produktion ganske hæderlig," sagde han. "Ja, jeg kunne gå så vidt at påstå den i visse afsnit var glimrende, men vil dog afholde mig fra alle superlativer, da de næppe vil virke ansporende." (Ibid. s. 43)

Vreden, sarkasmen, volden og de andre nedværdigende og ydmygende læremidler kan altså have været ansporende og motiverende pædagogiske strategier. De har virket på Jørn Riel, hvis forfatterkarriere starter, da han som 14-årig beordres til at deltage i og vinde en novellekonkurrence - og gør det! Andre bliver skræmt fra vid og sans. Biskop Johannes Johansen har en husmandsbaggrund:

"[D]et store flertal af eleverne udgjordes af de bedrestillede børn i Aarhus og omegn. Ikke blot økonomisk, men også dannelsesmæssigt. Vi andre, de mindre bemidlede, følte klart skellet. [...] Jeg tror bestemt ikke, at de bedrestillede børn bevidst stødte en ud i mørket, slet ikke. De havde ikke engang brug for at hævde sig. De gjorde det bare." (Johansen, student 1944, Aarhus Katedralskole. Stein Larsen (red.), 1995, s. 117)

Bitterheden mod kammeraterne lægger op til Johansens beskrivelse af en lærer, der har yndlinge og syndebugke og behandler de første "ubluferdige" og de sidste nedværdigende. Johansen var genert og et oplagt offer for lærerens "mærkelige tilbøjeligheder til at ydmyge en elev." (Ibid. s. 118)

Hans Edvard Nørregård-Nielsen, født 1945, gør i *Riber Ret* klart at det "lille jammersminde nok siger lige så meget om mig som om skolen." (Nørregård-Nielsen, 2001, s. 7) Han har lærere der ironiserer over hjemmets formodede litteratur og forholder sig sarkastisk til et digt af Nis Petersen, der var "ribbet, da Kastberg [...] med et helt anderledes drag om munden [spyttede] affaldsproduktet fra sig. Enhver forstod [...] lidt flove over Nis, at på Ribe Katedralskole hørte han ligesom Drachmann og Rørdam hjemme ovre i bunken med kling-klang." (Ibid. s. 93f) Værst var dog latin:

"Jeg gik [...] småmumlende hjemmefra, men de uregelmæssige verber [...] blev uden undtagelse til et virvar for mig, når latinlærerinden på sin karleagtige facon straks udråbte sit: "Hans, grammatikken." Så kunne de andre ikke bare ånde lettet op, men desuden forvente en raffineret underholdning. [...] Det sitrende farlige afløstes i et mellemstadium af en galgenhumoristisk selvmædighed, og endelig vældede den almindelige tilsjofling af hele ens person hende ud af munden. Man var så fortvivlende dum, at der vel ikke engang kunne forventes en sammenhængende forklaring på, hvad man overhovedet ville på et gymnasium. - Hop, hop, ud og plante kål!" (Ibid. s. 101 og 103)

Nørregård-Nielsen konkluderer at gymnasiefremmede elever i 1960'erne kunne "behandles efter for-godtbefindende". (Ibid. s. 105) Angsten har præget elevernes befindende og deres lærekapacitet:

"Kunov og jeg havde en elev, som faldt besvimet om, hver gang en vis lærer raskmeldte sig! Det var en form for epileptisk anfald, og hver gang den pågældende lærer var syg, og der kom en vikar, så var eleven fuldstændig rask. Det siger jo noget om tonen!" (Samtale omkring frokostbordet (om 1970'erne, ae). Thomsen et al. (red.), s. 79)

Det er ikke kun Hans Scherfig der har blik for skolens ydmygelser af eleverne. Men det er formentlig Scherfig der med *Det forsømte forår* har gjort det acceptabelt at fortælle om det:

"[V]i var bange for vores lærere på en måde man kun kan forestille sig i dag ved at læse Scherfig. Lektor Lund [...] forfulgte "de dumme" med en nederdrægtig ironi, som skulle høste bifald fra klassens lyse hoveder, med hvem han førte lange og interessante samtaler. Åh, hvor jeg hadede dette menneske. Efter to år i realen til tysk fik jeg ham tre år i dansk. Knudeangsten i maven og den afmægtige vrede over de daglige overgreb havde mig i en skruestik gennem hele min gymnasietid." (Mads Tranholm, elev i 1960'erne, lærer fra 1976. Lading et al. (red.), 2008, s. 20)

Klaus Rifbjerg, født 1931, var ikke offer for lærermobning, men har alligevel blik for fænomenet:

"[Klasselæreren] virkede ung, hoppede straks op på katederet med bagdelen og sad der og dinglede med benene, mens han spøgefuldt prikkede os ud, sammenlignede vores gennemsnit til mellemskoleprøven med vores forældres sociale status og erhverv [...] Der var en udtalt fornemmelse af, at dem fra de lavere klasser pr. definition måtte være dummere end dem fra de højere, og selvom klasseforskellene, når man så nøjere efter, var beskedne, gjorde de sig alligevel gældende. Man skulle helt op i geniklassen som Villy Sørensen, for at gå fri." (Rifbjerg, 2000, s. 51 og 66)

Jens Smærup Sørensen klager ikke direkte over mobning, trods en gymnasiefremmed baggrund. Men indirekte findes den i hans beskrivelse af den lærer, der blev en katalysator for ham:

"[H]an var et geni. Der er vist færre af dem inden for pædagogikken end i de fleste andre fag, men jeg kan fortælle [...] at de straks røber sig ved at det for dem ikke spiller nogen rolle, hvilke elever de har. Vores lærer i oldtidskundskab havde tilsyneladende knap nok rede på hvem der var klassens flittige elever, og hvem der var dovne og vrangvillige³⁰⁵, for med sine milde kunster tvang han [...] hver eneste af os til henrykte at kaste os over hans stof [...] I mit liv medvirkede han stærkt til at befri en stadig varmere, men også stadig mere indeklemt lidenskab for digtningen." (Jens Smærup Sørensen, født 1946. *Min bedste lærer*, 2000, s. 28f)

Lærermobning er gennemgående i 1900-tallet. Når den ikke har været et tema i 1800-tallet skyldes det Rungs beskrivelse af gymnasiet som en harmonisk og humanistisk kontrast til pøgeskolens helvede, men også at H.C. Andersens beskrivelse af Meislings mobning traditionelt er affærdiget som 'flæberi'. At mobning eksisterer fremgår dog indirekte af at Kaper undsiger den i sin bog (s.288).

Det er ikke alle fra gymnasiefremmede og mindrebemidlede hjem der mobbes af lærerne. For Gert Petersen (1927-2009) er Nykøbing Katedralskole en befrielse fra en streng folkeskole:

"Jeg var vant til, at vi ved frikvarterets afslutning, når der blev ringet ind, stillede op i pæne rækker, hvor det var strengt forbudt at veksle ord med hinanden, for så at blive kommanderet ind efter tur, når gårdvagten gav tegn. Men her var ingen opstilling. Vi myldrede bare ind, og ingen blandede sig i, om vi småsludrede undervejs. [...] I kommuneskolen havde lærerne ikke sparet på lussingerne [...] Men på Katedralskolen havde rektor [...] forlængst nedlagt forbud mod at slå eleverne." (Gert Petersen. Thomsen et al., 1998, s. 62 og 63)

Gert Petersen oplever heller ikke helt "det store classeskel, jeg oprindeligt havde været lidt betænkelig ved" (Ibid. s. 68) Han var ellers advaret af venner og lærere:

"Hvad ville jeg hos de fiseformemme og rige børn på latinskolen? Der hørte jeg ikke hjemme. Dette syn på skolen var delvist, men ikke helt rigtigt. [...] en hel del børn fra bøndergårde og husmandssteder gik i mellemskole på "latinskolen", så overklassepræget var ikke så markant. Men det var der." (Ibid. s. 61)

Gert Petersen bor hos sin bedstefar som tilskynder ham til at gå på Katedralskolen. I Smærup Sørensens familie, derimod, bliver "de allerfleste former for læsning [anset] for letgennemskuelige

³⁰⁵ Se Rifbjerg ovenfor og Bent Vinn Nielsen (s. 277) om 'dovne og vrangvillige' samt 'flittige' elever.

forklædninger af simpel dovenskab.” (*Min bedste lærer*, 2000, s. 19) Når han alligevel får lov til at videreuddanne sig er det i erkendelse af at han aldrig bliver en ordentlig landmand. (Ibid. s. 23)

I folkeskolen bliver 1958-loven og den tilhørende undervisningsvejledning (den blå betænkning) afgørende for realiseringen af den lighed på uddannelsesområdet, som især socialdemokratiske regeringer arbejder for. På gymnasieområdet er bestræbelsen på at øge uddannelsesniveaut parret med en vis skepsis ved den stigende søgning. Ved Virum Gymnasiums 50-årsjubilæum i 2007 talte undervisningsminister Bertel Haarder om perspektivet i at få flere end 6-7% i gymnasiet i 1950erne:

”[M]an kendte godt de store årgange 1942-46 [...] men i begyndelsen troede man, at de flere elever kun ville være et overgangsfænomen [...] og at] antallet i 1964 ville være cirka det samme som ti år før. [Men] hvis Danmark skulle kunne klare sig i den industrielle konkurrence, var det nødvendigt at hæve gymnasiefrekvensen [...] til omkring 20% [...] Der fandtes en svensk undersøgelse af begavelsesreservens størrelse [...] der] konkluderede, at over 25% af den unge, mandlige befolkning skulle kunne bestå studentereksamen. Ja undskyld, men endnu i 1950erne var det en udbredt opfattelse, at gymnasiet især var for drenge.” (Andersen et al. (red.), 2007, s. 153)

Det sidste kan have været en udbredt opfattelse, men svarer ikke til de faktiske tal (s. 269 og 277).

9.1.3. Opsamling uddannelse i 1900tallet

Væksten i antallet af dem der uddanner sig mere end 7 år er et resultat af at staten fra 1903 åbner for videreuddannelse af børn i byer, og fra 1958 ligestiller land og by. Men det er især et resultat af at 1903-loven, 1937-loven og 1958-lovgivningen udnyttes i et omfang der kommer bag på politikere og administratorer. Især overrasker pigernes uddannelseslyst. Det er dog ikke alle landsbyskoler, der kan gøre eleverne parate til mellemskolen, selv om der kun må ”prøves i Folkeskolens almindelige Skolefag, særlig i Dansk.” (*Lov om højere Almenskoler 24/4 1903*, § 15) Byer som Viborg lever også først op til 1903-lovgivningen ved indførelsen af 1937-loven. Mellemskoler ligger i byer, og børnene skal kunne gå eller cykle til skolen eller en jernbanestation; det koster ofte penge at gå i mellemskole og mange familier har brug for især drengenes arbejdskraft.

Når man tager barriererne i betragtning er det bemærkelsesværdigt at godt 41% af de ca. 60.000 på en årgang i 1951 får en mellemskole- eller realeksamen, og at halvdelen er piger. Det må betyde at tilgængelighed er en vigtig faktor. De sidste formelle uligheder afskaffes i 1958, men betalingen til de højere almenskoler er afskaffet i 1954, og på landet er der gang i skolesammenlægninger og centralskoler, så man kan leve op til 1937-loven før 1958-loven træder i kraft. Mellemskolen drukner politisk i sin egen succes, og afløses i 1958 af 3 realklasser.

Afskaffelsen af skolens vold i 1967 er især oplevet som en lettelse for børn i skoler med en omfattende og systematisk tævekultur. Angsten for skole og lærere mindskes, og der bliver plads til at stille spørgsmålstegn ved lærerautoriteten - en væsentlig baggrund for 1970ernes ændrede normer, holdninger og omgangsformer i familie, samfund, skole, gymnasium og videregående uddannelser.

Selv om uddannelsesniveaut stiger i hele århundredet, er det først efter 1970 at klasseforskelle så småt mister betydning, for selv om adgangen til videreuddannelse principielt er demokratiseret fra århundredets begyndelse, må mange gymnasiefremmede elever stadig finde sig i en lærermobning, der latterliggør deres kulturelle forudsætninger og udstiller deres sprog og horisont i noget der kan ligne en helhjertet indsats for at skræmme dem væk.

9.2. Undervisningsteori og -praksis i 1900tallet

Den følgende redegørelse for undervisning i 1900tallet handler ikke kun om den reformpædagogik der ”gjorde oprør mod autoritære undervisningsformer og arbejdede for en mere menneskelig skole” (Andersen, 1968, s. 328), men forsøgsundervisning er som empiri (s. 16ff) ikke altid let at overføre til praksis, som det fremgår af Lotte Tarps beskrivelse af en kostskole sidst i 1950erne:

”Fri opdragelse havde været kodeordet for Åse og Papa, og også hvad brochuren havde lovet. Forbilledet var den engelske kostskole Summerhill, [...] hvis ånd gjorde det muligt at vende tabere til vindere. [...] Men der fandtes ikke nogen ånd på min skole. Med mindre rektor opfattede de forfattere og psykologer, han ansatte i stedet for uddannede lærere, som store ånder. Det kunne være svært at få øje på at en række forvirrede kunstnere i splid med sig selv, kunne bibringe illusionsløse børn den fornødne lærdom.” (Tarp, 1997, s. 77)

Forholdet mellem teori og praksis kan også illustreres med Sofie Rifbjerg, der lærte sine studerende at ”erstatte autoritet og voksenstyring med frihed, selvstændighed og respekt for barnet [...] og var] en torn i øjet på etablissementet, der stadig var præget af et gammeldags syn på børnepasning”. (Vestergaard, 2004, s. 81) Klaus Rifbjergs beskrivelse af somrene hos fasteren viser noget lidt andet:

”Det var ikke altid lige sjovt, for Sofie Rifbjerg havde det med at føre sine pædagogiske ideer ud i praksis. Sammen med de forsømte børn, hun tog til sig og havde boende om sommeren, blev man sat til at arbejde i haven. Den var stor, så der var nok at se til. Jeg skutede mig under byrden, og skulkede så meget jeg turde. Tvunget brødarbejde har aldrig været min kop te, særlig ikke i haver, og særlig ikke i sommerferien.” (Rifbjerg, 2000, s. 61)

Det er ikke frihed og respekt for lille Klaus, der præger faster Sofie. Vestergaardcitater ovenfor fortsætter: ”For samfundets lavere klasser gav al den snak om frihed og pædagogik slet ingen mening overhovedet” (Vestergaard, 2004, s. 81), med henvisning til at ’de lavere klasser’ opfattede pædagoger som modstandere, fordi de repræsenterede samfundets myndighed. De forsømte børn har da heller ingen frihed hos Sofie Rifbjerg, men ’genopdrages’ med hårdt fysisk arbejde.

Gennemgangen af undervisning i 1900tallet har især vægt på udsagn, der kan vise bredden i undervisningens praksis. Det indledende afsnit om pædagogisk-didaktiske forhold handler dog om reformpædagogikkens vision om frihed og om Ernst Kapers (1874-1940) vision om struktur, orden og metode.

9.2.1. Pædagogisk-didaktiske modsætninger og kontinuiteter

”Alt andet lige må man sige, at hvis man tog et klasseværelse fra 1912 og et fra 1985 [...] ville den største overraskelse være den enorme lighed. Det er stort set de samme fag, man underviser i, og de samme metoder, man bruger. Det er klokker der ringer, det er tavler, det er ’gårdture’ og det er lærerværelser. Omgangstonen er blevet mere venlig og kammeratlig, men bortset fra det, sker der fuldstændigt det samme i skolen, som der altid er sket”. (Arne Mortensen, rektor for Bagsværd Socialpædagogiske Seminarium, Alt for damerne, 1985. Cit. Vestergaard, 2004, s. 209)

Det er nu næppe ligegyldigt for elevers velbefindende og læring at omgangsformerne er ændret!

Olav de Hemmer Egeberg og Gertrud Lundholm deltager i de såkaldte Vanløseforsøg, og Egeberg formulerer i 1931 en vision om opdragelse i frihed og under ansvar, fremme af børnenes skabende kræfter, og deres ”medfødte Evner og Anlæg³⁰⁶ [...] hvad enten disse gaar i teoretisk eller praktisk

³⁰⁶ I 1930 kom de første ’kontrollerede intelligensprøver’, der antoges at kunne skelne videnskabeligt mellem teoretisk og praktisk begavede børn. (Andersen, 1968, s. 328)

Retning”. ("Hvad vil den frie Skole?", 1931. Budtz Jørgensen et al., 1979, s. 95) Visionen har bl.a. rødder i 1700tallet pædagogisk-didaktiske teori, men opfattes som ny og provokerende.



Fri undervisning i en af forsøgsklasserne i Vanløse. Læreren er O. de Hemmer Egeberg. Danmarks Pædagogiske Bibliotek.

Forsøgsklasse i Vanløse. Haue et al., 1986, s. 163

Billedet fra Vanløse virker ikke usædvanligt i dag, men kontrasten er stor til dobbeltpultene i datidens klasseværelser, hvor børn med ranke rygge og hænderne på bordet er parate til at række hånden i vejret og skrive i takt, eller til de ens høvlebænke og korrekt savestilling nedenfor. Vanløseforsøgene starter i 1924, men standses i 1928 af Københavns skoledirektion og skoleborgmester Ernst Kaper. (Dkl, opslag *Gertrud Lundholm*) De to billeder er samtidige.

Richard Andersen hævder at man kun "interesserede sig for den individuelle undervisning; gruppeundervisning var man ikke begyndt at tale om." (Andersen, 1968, s. 328) I 1936 gør Gertrud Lundholm dog i *Kulturkampen* opmærksom på at folkeskolens fokus på individet betyder at børnene snydes for den nydelse det er at "at tilegne sig Kundskaber i Samarbejde med andre. Børnenes Trang til at arbejde sammen har Skolen [...] ikke opdaget." (Budtz Jørgensen et al., 1979, s. 97) Børn skal have bevægelses- og talefrihed og mulighed for at samarbejde, men skal selv vælge samarbejdet, for det har følger hvis læreren altid er initiativtager: "Vi sætter i Gang. Vi hemmer Handlingstilskyndelser. Vi hemmer de dygtige, vi trækker i de svage. Vi agerer og regerer, og vi holder ikke op, før Havet er forvandlet til en Sø med et saa tamt Bølgeslag, at vi kan følge med." (Ibid. s. 96)

"Jeg erindrere en lille pige, der skreg op og agerede, da Moderen maatte forlade hende [...]. Jeg var klar over, at det var det forkælede Barn, der ikke turde være alene i nye Omgivelser. Jeg saa hende slet ikke. De andre Piger bevægede sig frit, hentede Materiale, talte sammen, men hun blev siddende, dog iagttagende og stille. [...] Den femte Dag var hun ganske rød i Hovedet af Spænding, fordi Hjælpen udeblev, men pludselig fór hun frem, nappede en Bunke Ler og styrtede sig ind i Arbejdet, mens hele den lille Person straaled af Oplevelse og indre Fryd." (Ibid. s. 98)

Selvvirksomhed finder vej til loven 1937 (*Lov om folkeskolen, 18. maj 1937, § 15 og 37*)³⁰⁷, og står også i 1975-lovens formålsparagraf, men erstattes i 1993 af virkelyst. (Nørtoft Thomsen, 2008)

³⁰⁷ Loven taler om at lægge mest mulig vægt på "Elevernes Oplevelse til Selvvirksomhed", og Haue et al. noterer sig at der aldrig kommer en vejledning til hvordan selvvirksomhed skal praktiseres. (Haue et al., 1986, s. 59)

Selvvirksomhed anvendes 1808 af rektor Bloch, er forudsætning for Schleiermachers begreb om Bildsamkeit, og indgår i det sene 1800tals pædagogiske debat (s. 234, 244f, 251, 259 og s. 263f).



Undervisning i sløjd, Søndre Skole i Skive 1927 ved lærer Dalsgaard Hansen (Skive byhistoriske arkiv).

Folkets skole i Viborg Amt 1930-1990. En mosaik, 1999, s. 23

9.2.1.1. Kapers klasseundervisning

Det ligner en tanke, at det er Kaper, der som skoleborgmester i København får æren af at have nedlagt Vanløseforsøgenes alternativ til folkeskolens normale undervisningspraksis. Vanløselærerne og deres inspirator, psykolog Sigurd Næsgaard, vil lære børn at tage initiativer, praktisere selvvirksomhed og hjælpe og inspirere hinanden. Kaper vil også reformere folkeskolen og kritiserer seminarieuddannelsen for at mangle teoretisk og praktisk fundament og kvalitet. (Kaper, 1902/1923, forord til 2. udg. 1911 og s. 3) Han er dog mest optaget af undervisningens struktur og metode:

”Gennem 20 Års Lærergerning [...] har jeg faaet³⁰⁸ Indholdet af min lille Bog stadfæstet. Gid den som hidtil, og det i et hurtigt stigende Tempo, må medvirke til, at vi også her i Danmark faar en i sine Hovedtræk fastliggende virkelig Undervisningskunst bragt til praktisk Anvendelse. Vi trænger til i vor Ungdomsopdragelse ved Organisation, System og Metode at muliggøre den fulde Udnyttelse af vore Kræfter.” (Forord til 3. udgave, 1917. Ibid.)

Både Vanløseforsøgenes reformpædagogiske elementer og Kapers anvisninger på den rette klasseundervisning har betydning for 1900tallets undervisning³⁰⁹. Når der her fokuseres mest på Kaper er det fordi han er lidt overset³¹⁰, og fordi klasseundervisning er metoden i 1900tallets gymnasieunder-

³⁰⁸ Kaper skriver gennemgående bolle-å og ikke dobbelt-a, men det må være smuttet for sætterne her.

³⁰⁹ Reformpædagogik er før ca. 1970 mest udbredt i privatskoler, hvor den praktiseres med vekslende talent og held.

³¹⁰ Et Googleopslag på Kaper Den daglige undervisning giver således kun 10 hits efter at Kasper, kapper, kapers og kapere er sorteret fra. Se dog Gerd Christensen: *Individ og Disciplinering*, 2008, s. 162ff.

visning. Kapers bog henvender sig til alle skoleformer, men er næppe direkte anvendt i folkeskolen.³¹¹ Han mener at have bidraget til faste og ordnede forhold i Købehavns skolevæsen, hvor unge lærere tilknyttede en erfaren lærer, hvor lærere efteruddannedes, og der udnævnes yngre skoleledere ”hos hvem man kan håbe på større Bevægelighed og egen Indsats”. (Ibid., forord til 4. udgave 1923) I indledningen berører han forholdet mellem teori og praksis:

”De Kundskaber den theoretiske Pædagogik beriger én med, er det oftest vanskeligt at læmpe umiddelbart til i det daglige Skolearbejde. [...Bogen her] skulde kun lede fra én Praksis over til en anden og bedre.” (ibid. s. 6)

Han berører også forholdet mellem opdragelsens personlighedsdannende og materiale aspekter, forholdet mellem ’vækkelsespædagogik’ og pædagogik der sætter læsning først, og forholdet mellem klasse- og masseopdragelse³¹². Han har et bredt teoretisk fundament, men bygger også på iagttagelser af praksis, så det er i hans ånd, at gymnasiet i 1900-tallet er mere optaget af fagdidaktik end af almenpædagogik. Han støtter heller ikke et formalt dannelsessyn. (Haue, 2004, s. 95)

Bogen består af tre afhandlinger: ”Hvorledes bør den daglige Undervisning anlægges?” (Kaper, 1902/1923, s. 30ff), ”Spørgsmål og Svar i Undervisningen” (ibid. s. 60ff) og ”Nogle Overvejelser over disciplinære Forhold og lignende Ting.” (Ibid. s. 100ff) **Den første afhandling** skelner mellem overhøring og egentlige undervisning, bestående af ’Kombination, Indpræntning og Gennemgang af nyt Stof’. (Ibid. s. 30) Kapers forestilling om undervisning har lange rødder: Gennemgang af nyt stof svarer til forelæsning, og i **Latin 1775** er det en del af læremåden at ”af Theologie, Geographie og *Doctrina Sphaerica* maae Disciplene intet lære, uden hvad Dagen forhen er forklaret dem, og, naar det nu er lært, maae det nøie prøves, om de ogsaa have fattet Forklaringen, og kan gjøre Rede for de Tings Forstand, som de lære.” (**Latin 1775**, pkt. 24) Kaper udvider det til et generelt princip.

”Når Læreren [...] har forsikret sig om at Eleverne har lært Stoffet i den Orden, hvori det er blevet givet dem [...] skal han lade Eleverne løse det ud af Fugerne og sætte det sammen på ny. De samme Regler gennemgås i nye Eksempler (som Eleverne måske endog selv skal finde), og Verbalformerne, der var tilegnet efter Skemaet tages igen i Spring. Læreren lader Eleverne ”analysere” og sætte sammen igen. [...] Men denne Færdighed må fæstnes og dette sker gennem hyppige Gentagelser [og] fortsættes gennem flere Timer.” (Ibid. s. 43f)

Beskrivelsen af grammatikundervisningen svarer til den klassiske enhed af teori, eksempler og øvelser (s. 144ff), suppleret af mesterlærers gentagelser og 1775-lovens vægt på forståelse og på at også det, der ikke læres udenad, skal fremstilles med orden og metode. Det er forestillinger der givetvis genkendes af dem han henvender sig til. Undervisningen bør dog også være

”heuristisk³¹³: Eleven skal af Læreren kun have meddelt, hvad han ikke selv kan finde. Det øvrige skal han ledes frem til. Ved at lade Undervisningen gå fra Eksempel til Paradigme og Regel, fra det enkelte til det almindelige, fra det kendte til det nye, fra det konkrete til det abstrakte, [kan] Eleverne selv under Lærers Vejledning finde frem til de endelige Resultater. Denne induktive Fremgangsmåde bør jo være særlig karakteristisk for Gennemgangen, mens Overhøring og Kombination og Indpræntning [...] hyppigt går den modsatte (deduktive) Vej.” (Ibid. s. 51)

Den induktive undervisning har Kaper bl.a. fra filosofisk-naturvidenskabelige pionerer som Kroman, filosofen Oscar Hansen og biologen Vilhelm Rasmussen. (Lynning, 2006, s. 405ff) Kapers systematiske progression stammer fra Comenius, filantropismen og Herbart. (Haue, 2004, s. 22)

Den anden afhandling handler om klasseundervisning i praksis, med udgangspunkt i en erkendelse af at det er vanskeligt at indføre en undervisningsform, som mange lærere tror de bruger. Men

³¹¹ Vagn Skovgaard-Petersen nævner ikke Kaper i sit afsnit om læreruddannelsen mellem 1860 og 1945, heller ikke når der i Kapers ånd tales om at ”[L]ærerne måtte mestre det undervisningstekniske”. (Braad et al., 2005, s. 260)

³¹² Klasseopdragelse henviser til 1800-tallets klassesdelte opdragelse/undervisning, og masseopdragelse er Kapers vision for en ensartet opdragelse og undervisning af alle børn, bl.a. ved hjælp af klasseundervisning!

³¹³ Heuristik handler om at finde eller opdage ”retningslinier eller regler for tænkning og handling”. (SDE, opslag *heuristik*, signeret Ole Fogh Kirkeby)

”ved en Undersøgelse af, hvad de praktiserer, viser [det] sig, at de slet ikke ved, hvad klasseundervisning vil sige. Den vel endnu til Dato almindeligste Maade at tage et Stof igennem på i Danmark er [...] at Læreren nævner Navnet på den Elev, han ønsker at høre, og ved sine Spørgsmål får ham til at udrede et Stykke af Dagens Lektier [...] Imidlertid er den øvrige Del af Klassen passiv.” (Kaper, 1902/1923, s. 61)

I den egentlige klasseundervisning rettes spørgsmål til hele klassen, så ”alle Elever uden Undtagelse må overveje Sagen”. (Ibid. s. 64)³¹⁴ Klasseundervisning holder alle elever i ånde, disciplinære problemer forsvinder, og hjemmearbejdet mindskes når elevn ”ved Hovedparten af sit Arbejde har Læreren til Hjælp”. (Ibid. s. 65) Men det vigtigste er dog at bruge

”den naturlige og sprogligt rigtige Spørgsform, der vækker så selvstændigt og tankerigest Svar som muligt hos Eleverne, samtidig med at Spørgsmålene [...] holder Klassens Opmærksomhed fangen og sætte Eleverne i en passende Aktivitet [...med både] omfattende Spørgsmål og Detaljespørgsmål, [...] og ved at Læreren kun så meget som Undervisningen [...] medfører det, selv fører Ordet, men i øvrigt træder tilbage og lader Eleverne virke.” (Ibid. s. 85)

”Den strenge Arbejdsform” kan brydes så lærer og elever kan tale almindeligt sammen. (Ibid. s. 95) Han afslutter med beskrivelsen af et besøg hos en praktiserende klasseundervisningsspecialist:

”Han hørte ikke i nogen Lektie, men med en Kraft, der var uimodståelig, en Veltalenhed, der kun brugte små, koncentrerede Sætninger, et Ordvalg, der ved sin Friskhed syntes improviseret og dog sluttede tæt om Tanken, talte han til os alle i små Spørgsmål, der ligefrem tvang Svarene frem, fra alle i Kor, fra de enkelte [...] Han gjorde det muligt at svare, fordi alle var spundet ind i hans Fremstillings Glans og Logik, han byggede en historisk Periode op, ikke blot af Navne og Årstal, næsten ikke ved Navne og Årstal, men ved denne Blanding af det for en bestemt Tid særlige og det almenmenneskelige, der er Historie. Han byggede indefra, fra sit eget Sind og fra Drengenes, hvert eneste Spørgsmål var en Sten til Bygningen, hvert Svar et Hammerslag, der slog den fast.” (Ibid. s. 99)

Den tredje afhandling identificerer tre skoletyper:

”den gamle ærværdige patriarkalske, lykkeligt ureflekterede statsligt-religiøse Autoritetsskole med imperativ Disciplin, formet i Kommandotone og i skrappe Reglementer”, ”den moderne individualistiske Skole, der bygger på Elevernes egne Interesse og frie Tilslutning”, og ”den grundtvigske Personlighedsskole”, hvor lærerpersonligheden vækker børns ”Interesse, Begejstring, Livsfylde”. (Ibid. s. 101-103)

Han forholder sig kritisk til autoritetsskolens begrænsede og uniforme viden, til den individualistiske skoles manglende pligtopleveling og til den grundtvigske skoles problem med at finde tilstrækkeligt med ”fremragende Personligheder” (ibid.), og kapitlet munder ud i en række overvejelser over disciplinære forhold, der formentlig skal repræsentere en placering mellem de tre typer. Det handler om arbejdsro og mild disciplin, om at møde børn uden mistænksomhed, om myndighed, om at forholde sig til det enkelte barn og behandle alle lige. Og om den værste krænkelse af alt:

”For intet er Børn og unge Mennesker så følsomme som for Hån. Følelsen af at Læreren fra sit ophøjede Stade ser ned på Eleven, [og] Sympathiløsheden [...] den hånende Tone, virker så usigeligt krænkende på dem. Beskyt [...] den, der er så uheldig at svare dumt, ved ganske uanfægtet og sagligt at føre det fornuftige frem. [...] Det er afskyeligt, når en Lærer søger at gøre en Elev til ”Grin” ved at henvise til hans Forældres Stand, Erhverv eller Religion. [...] Læreren skal i alle Henseender bestræbe sig på at optræde overfor sine Elever på samme Måde, som han som Gentleman optræder udenfor Skolen.” (Ibid. s. 120 og 121)

Man bør gøre sig klart at børn ofte handler ”efter Øjeblikkets Indskydelser [...] Barnet er værgeløst overfor Læreren. Anklager, Dommer og Eksekutor er hyppigt én og samme Person.” (Ibid. s. 125) Men det kan være fristende for en ung uerfaren lærer at gribe til vold, for det er svært

”at holde sig som et friskt og naturligt Menneske. Der sidder man allerede nogle og tyve År gammel på Kathedret som thronende Autoritet, og den Kritik, man først og fremmest møder, Børnenes, slås hen som Uartighed.” (Ibid.)

Citatet svarer til Luhmanns formulering om at når disciplinering fører til at eleverne vinder retten til at forstyrre undervisningen (Luhmann 2002, s. 103), kan læreren omvendt reducere kritik til et di-

³¹⁴ Det er altså ikke ’klasseundervisning’ når Nørregaard-Nielsens latinlærer indleder timen med at råbe: ”Hans, grammatikken” (s. 281).

sciplinært problem: ”Das erspart dem Lehrer, die Unterscheidung von Unruhe und lebhafter Unterrichtsteilnahme als Unterscheidung zu reflektieren”. (Ibid. note 3) Kapers erkendelser fører til en humanistisk bestræbelse på at møde børn med respekt og venlighed.

”Jeg har ikke på Forhånd været en absolut Modstander af korporlig Straf [... men er kommet til det Resultat] at den almindeligste Form for Prygl, en Lussing, temmelig let medfører Fare for Helbredet, da Øreskader er langt mere udbredte og langt alvorligere, end den enkelte Lærer tænker sig; og [at det...] ikke virker godt på Elevens Forhold til Skole og Lærer at få en Lussing, selv om den i og for sig var fortjent, fordi den føles vdmvigende, og endelig fordi den i Reglen gives i Heftighed. Derfor bør Prygl i Skolen trænges helt tilbage.” (Kaper, 1902/1923, s. 132)

Når klasseopdragelse afløses af masseopdragelsens klasseundervisning er der dog næppe tale om et undervisningsfællesskab, men om en avanceret overhøring, der fastholder elevernes opmærksomhed, men stadig foregår mellem lærer og enkeltelev. Kaper ser hørermetoden som at spille på klaver med én finger, mens klasseundervisning ”i fuld Gang og Fart virker som en hel Orkesterkoncert under en lydhør og viljefast Dirigents ledelse.” (Ibid. s. 68) Metaforens entydige subjekt understreger det performative, som dog i givet fald mangler et publikum! Orkestermusik afhænger desuden ikke kun af en lydhør og viljefast dirigent, men i høj grad også af et lydhørt og kompetent musikersammenspil. Det indgår dog kun indirekte i Kapers klasseundervisning at elever kan lære af hinanden, og masseopdragelsen eksemplificeres med

”store Gymnastikhold, som det er en sand Fryd særlig for Drengene at deltage i, ved fælles Sang og ved Fest gøres der i andre Lande mere for at lære den enkelte at dykke ned i Samfunds- og National-følelsens styrkende Bad. Tænk blot at der endnu findes Skoler, der ikke har et så naturligt Samlingspunkt som eget Flag og Fane!” (Ibid. s. 14)

Helstøbte pædagogiske teorier reduceres ofte til enkle systemer - af teoretikeren selv eller i praksis (s. 26f). Kapers klasseundervisning virkeliggøres i et vist omfang, men næppe i en form der medtænker humanismen. Man synes også at have glemt, at den var et alternativ til overhøring. Annette Vestergaard citerer Ellen Nørgaard for at reformpædagogikkens ”pædagogiske hovedtanke var at nedtone den autoritære klasseundervisning til fordel for gruppearbejde og selvvirksomhed, inspireret af blandt andet Maria Montessoris og John Deweys tanker”. (Cit. Vestergaard, 2004, s. 56)

Citatet optræder i et afsnit om 1910-erne og antyder at klasseundervisning på det tidspunkt er et ældre, autoritært fænomen. Det bruger også en nutidig opfattelse af at reformpædagogik indebærer gruppearbejde. Det at lære i samarbejde med andre (s. 285) skal dog ikke på det tidspunkt forstås som organiseret gruppearbejde i nutidig forstand, og det er efter min opfattelse heller ikke et tema hos hverken Montessori eller Dewey³¹⁵. Forskellen på reformpædagogerne og Kaper er ikke dikotomisk, og i Gerd Christensens *Individ og disciplinering* betones det også at forestillinger om ’den traditionelle undervisning’ er udtryk for ”konstruktioner, som etableres af reformbevægelserne med henblik på at skille sig ud fra ’det Andet’.” (Christensen, 2008, s. 161) Seminarierne ser i øvrigt ikke ud til at undervise i klasseundervisning. (Braad et al, 2005, s. 245ff, 259ff og 291f)

Man må have opfattet Kapers bog som henvendt til gymnasiet, som han kom fra, og hvorfra mange af bogens eksempler stammer. Klasseundervisning blev i 1900 diskuteret i De lærde Skolers Lærerforening, men mange var bekymrede for konsekvenserne for den daglige karaktergivning. (Bryld et al., 1990, s. 23) I det pædagogikum, der fra 1908 betød at man før ansættelse i et gymnasium skulle have et kursus i teoretisk pædagogik og praktisk undervisning, fik klasseundervisning dog en rolle (Haue et al., 1998, s. 213), og et fast punkt på den udtalelse, der afslutter pædagogikums praktiske del, har siden været en vurdering af kandidatens spørgeteknik, dvs. hvordan kandidaten håndterer

³¹⁵ Dewey er optaget af den sociale dimension, især betydningen af det enkle faktum at undervisning er en social proces, som reaktion på en individualisme-opfattelse, som f.eks. udtrykker betænkelighed ved at afskaffe de daglige karakterer. (Se nedenfor og Dewey, 1916, kap 7 og 22). Gruppearbejde nævnes ikke i kap. 15: Play and Work in the Curriculum.

klasseundervisningen. Teoretisk pædagogik bestod i 1908 af ”forelæsninger og øvelser over opdragelsens teori, historie og kunst”. (Ibid. s. 214) Det sidste kan henvise til Kaper.

Det ser ikke ud til at bogen er fortsat med at indgå i teoretisk pædagogikum. Dens humanistiske skolesyn kan være opfattet som kontroversielt, og den er måske også for generel. Så oplæring i klasseundervisning er efterfølgende udelukkende en mesterlæreoplæring i praktisk pædagogikum. Da pædagogikum i 1963 bliver en lønnet del af nye læreres aspirantperiode erstattes metodikundervisning af fagdidaktiske kurser, formentlig i sammenhæng med indførelsen af grengymnasiets videnskabeligt funderede fagbekendtgørelser. (Ibid. s. 269f)

9.2.1.2. Den blå betænkning

Undervisningsvejledningen til folkeskoleloven 1958 (den blå betænkning) kan på sigt have ført til store ændringer i undervisningens praksis. Den indebærer at man opgiver forestillingen om ’den rette undervisningsmetode’ som kirkeordinansens enhed af teori, eksempel og øvelse, katekisation og klasseundervisning hver for sig har været anset for. Der lægges i stedet op til en vifte af individuelle og samarbejdende arbejds- og undervisningsformer, og til et materialebegreb, der ud over traditionelle lære- og læsebøger omfatter ’almindelige’ bøger og artikler, audiovisuelle materialer som film og radio, lejrskoler, ekskursioner m.m. (**Blå betænkning II**, kap. 1-3) Betænkningen lægger muligheder frem og har ingen krav om bestemte måder at undervise på. Alligevel taler Egon Clausens om en ’befamlende pædagogik’, der vil få børn til at ”føle noget for det gode her i verden”³¹⁶.

” Havde den været virkelig progressiv, så ville den have satset på at eleverne fik muligheder for aktivt og selvstændigt at planlægge deres eget miljø og nærmeste fremtid - og ladet deres følelsesliv i fred.” (Clausen, 1970, s. 87)

Egon Clausen er som Andersen, Hansen og Jensen, 1969, Gertrud Lundholm (s. 285) og Pil Dahlerup (s. 278) optaget af børns mulighed for at definere hvad der interesserer dem og hvad de vil være dygtige til, og forholder sig kritisk til at ansvaret for elevernes læring i stigende grad er blevet lærerens. Haue et al understreger at ”reformpædagogikken nu præger vejledningen for folkeskolens undervisning” (Haue et al., 1986, s. 68), men også at man ikke ved meget om den blå betænkningens anvendelse i praksis. Ellen Jørgensen fortæller dog om at realiserer betænkningens ord om at ”det må anses for en normal foreteelse i en lærers gerning at prøve noget nyt”. (Vestergaard et al. (red.), 2009, s. 40), da hun som vikar på Åby skole 1962-65 organiserer et gruppearbejde, som

”gav sine rystelser i B-bygningen, hvor klassen hørte til. Børn, der pludselig ikke sad pænt bag pultene i timerne, men var aktivt omkringfærende, og havde lyst til at fortsætte arbejdet ud over undervisningstiden. [...] Vi fremstillede udskiftningen før og efter - i et stort visuelt landskab. Lavede plancher, opsøgte viden og fremlagde gruppernes resultater for parallelklassen. [...] Et forsigtigt brud på en undervisningstradition.” (Ibid.)

Den blå betænkning har også vægt på at læreprocessen skal foregå i skolen, ikke hjemme:

”Overhøring af lektier bør ikke dominere undervisning. Skolen må først og fremmest være et sted, hvor der arbejdes, ikke et sted hvor det konstateres, om børnene har arbejdet hjemme.” (**Blå betænkning II**, s. 27)

Når arbejde og læring skal foregå i skolen, er samspillet mellem lærer og elever vigtigt:

”Blandt elever og lærere findes en social dynamik, kræfter, der arbejder hele tiden og påvirker alle, og det er ikke muligt [...] at efterleve påstanden om, at skolen må begrænse sig til det, børnene skal lære. Man må ikke lade tilfæl-

³¹⁶ Clausen må tænke på et afsnit (8 ud af 288 sider) om ’mellemfølelige problemstillinger’ i geografi og historie, der på baggrund af krig, atomvåben, FN, oprettelse af nye stater, Natotilslutning m.v. vil ”fremme børnenes sans for international forståelse og for det mellemfølelige samarbejde [...], udvikle deres [...] menneskelige evner og anlæg og [...] søge at vække dem til virkelig forståelse af tilværelsens problemer”. (Blå betænkning II, s. 87)

dige omstændigheder være afgørende for skolens andel i elevernes udvikling. Skolelivet må derfor tilrettelægges således, at den ønskede udvikling fremmes og den mindre ønskværdige begrænses mest muligt. (Ibid. s. 13)

At dynamikken i det sociale interaktionssystem undervisning betyder at der ikke kan skelnes mellem faglig og social påvirkning og udvikling er ikke en ny erkendelse, jvf. 1500-1700tallets syn på lærere og læsebøger som 'gode eksempler'. Men midlerne er ændret:

"Eleverne påvirkes næppe i den ønskede retning ved moraliseren og ydre tvang, men snarere ved, at de får lejlighed til at opleve deres virksomhed som meningsfyldt - det vil sige: opleve, at der er god mening i, at netop denne opgave skal løses nu, at den opleves som en indre nødvendighed og ikke blot som noget udefra påbudt." (Ibid. s. 14)

Egon Clausen er uddannet på Ribe seminarium i 1960'erne³¹⁷, og betænkningen må være gennemarbejdet og diskuteret., så de nyuddannede lærere var godt inde i den. Den er også indgået i den del af opbruddet omkring 1970, som berører skolen. Læreruddannelsen i 1966 indfører undervisningslære som fag i forlængelse af betænkningens brede tilgang til undervisning. (Ålvik, 1970/1974)

9.2.2. Undervisningens praksis

Kaper, Vanløseforsøgene og den blå betænkning repræsenterer hver sin mere eller mindre teoretisk udformede indfaldsvinkel til undervisningens praksis, og det følgende vil udforske hvordan Kaper, reformpædagogik og den blå betænkning har påvirket den undervisning, der kan spores i kilder fra 1900tallet. Umiddelbart kunne man forestille sig at påvirkningen fra Kapers bog om klasseundervisning ligger i første del og reformpædagogikken i sidste del af århundredet, men som allerede antydet er det ikke så enkelt. Læreruddannelsens praktik og gymnasiets pædagogikum har i praksis været præget af en mesterlæreopklæring i fagets³¹⁸ undervisningstradition, og Kapers klasseundervisning er mest knyttet til gymnasiet, hvor reformpædagogik til gengæld ikke rigtig vinder indpas.

9.2.2.1. Undervisningspraksis i grundskolen

"Op og ned ad Midtergangen gik en Mand i snavset Lærredsfrakke og med graa Skægstubbe [...] og svippede med Spanskrøret og røg sin Pibe eller sad oppe ved Katedret og læste sin Avis. Skolebørnene larmede og tumlede, og naar Larmen brød ud i aabent Slagsmaal, för Manden ned fra Katedret og slog løs med sin Kæp. Og Pelle selv, han var - for bestandig syntes det - koblet til en beskidt Dreng, der var fuld af Kirtelsaar og som kneb ham i Armen, hvergang han ikke læste sit b-a - ba, b-e - b rigtigt. Den eneste Afveksling var en Times daglig Overhøring i Lærebogens³¹⁹ tunge Anmærkninger, og saa Lørdagens uhaandterlige Salmever." (Andersen Nexø, 1906/1973, s. 143)

På overgangen til 1900tallet beskriver Martin Andersen Nexø i fiktiv, men genkendelig og troværdig form en lærertype og en undervisning som mest hører 1800tallet til, men også har gyldighed for 1900tallet, hvor Hanebogens stavelser (s. 149) fortsat anvendes, ligesom også vold og salmevers. Materialet om grundskolen har mest bestået af udsagn om hvordan det er at være barn i en sådan skole, men i 1900tallet er der også udsagn om at være lærer, her én der ikke tilpasser sig vilkårene:

"Så kom jeg ind ved Københavns Kommune; der var små huller i døren, og når man så sad og underviste, kunne man se et øje udenfor - så stod inspektøren [...] og kiggede ind [...] jeg gjorde ikke det, jeg havde lært, men det jeg selv ville. [...] Jeg kunne ikke være med til [...] at eleverne skulle holde kæft, til de var blevet spurgt. [...] Som de sagde på seminariet: "[...] en vigtig pædagogisk grundregel [er at] alle børn skal gøre det samme på én gang." Læg blyanten, tag blyanten op - når de skulle skrive!" (Dagmar, født 1900, udd. på Zahle. Haugan et al., 1979, s. 90)

³¹⁷ <http://www.litteratursiden.dk/forfattere/egon-clausen>

³¹⁸ Gymnasiets udgangspunkt er de enkelte fag, mens læreruddannelsen har (haft?) fokus på en generel lærerfaglighed.

³¹⁹ 'lærebogen' er lig med religionslærebogen.

I det københavnske skolevæsen, fra 1917 ledet af skoleborgmester Kaper, er der ingen metodefrihed for læreren, trods Kapers vision om modernisering og udskiftning af skoleledere. Det er masseopdragelse med ensartethed og eksercits, når børnene skal gøre alting samtidigt. Det at skrive i takt er også vandret ud på landet, og begrundes med at ”vi fik blødere håndled og ikke sad krampagtigt og knugede blyanten eller pennen.” (Chr. Christensen, født 1906. *Korsholm skole 1936-1986*, s. 31)

På landet kan læreres forhold i 1900tallets start eksemplificeres med Mine Hvid der i 1908 ansættes ved Pillemark Skole på Samsø og i 1916 bliver Danmarks første kvindelige førstelærer. (Rimmen Nielsen, 1993, s. 25+72ff) Som sådan hører hun både til blandt mænd og kvinder, når der er selskabelighed og diskuteres politik. Hun betragtes som en asexuel kvinde (ibid. s. 85), og det er et chok, da hun i 1947 går af og gifter sig. (Ibid. s. 87) I interview betoner de tidligere elever hendes faglige krav og fremsynede pædagogik med billeder og korttegning i geografi og orden og akkuratse med skrivning, stavning og grammatik. De siger også hun var hård mod dem der havde svært ved at lære (ibid. s. 80), og ikke gik af vejen for at slå. En visitats i 1914 vurderer hendes undervisning:

”*Dansk*: Læsningen var god, analysen meget god, retskrivning (genfortælling) meget god.

Geografi: Livlig examination og livlige og gode svar.

Botanik: Særdeles godt.

Skønskrivning: Smukt, meget få klatter.

Sang: Livlig og meget god. Lærerinden meget musikalsk.

Disciplin i klassen meget god.

Undervisningens standpunkt var særdeles god, og børnene særdeles flinke i ovennævnte fag.”

(Ibid. s. 82)

Det er læreren der bedømmes ved en visitats, og resultatet er hver gang overstrømmende. Hun har problemer med de store drenge og hendes stærke selvkontrol bryder i 1930-erne sammen, så hun må på en langvarig rekreation. (Ibid. s. 87) Landsbylærerinder er ofte overset, selv om de i 1905 udgør 25% af lærerne. (Rimmen Nielsen, 1993, s. 90) Byernes lærerinder er mere synlige. (Bak og Hauberg, 1990. Holmgaard et al., 1999. Aaboer et al., 2004. Vestergaard et al. (red.), 2009)

Fordelingen af lærernes arbejdsopgaver på landet har formentlig varieret fra sted til sted. I Oddense underviste førstelæreren i dansk, religion og skrivning, mens andenlæreren underviste i regning, historie, geografi og sang, uanset hvad de hver for sig interesserede sig for eller var gode til:

”Historieundervisningen havde ikke Jakobsens store interesse, og det skete ikke så sjældent, at han gik ind til sin kone [...] Mens han så fik kaffe, sad vi og læste i vores historiebøger - eller snakkede. Så var det morsommere at have geografi og sang. Geografi gav gode muligheder for at snakke om nogle ting.” (Ejsing, 1994, s. 178)

Smærup Sørensens far bad sønnen om at koncentrere sig om læsning, skrivning og regning, og ikke høre efter bibel- eller danmarkshistorie: ”Han anså dem begge, men især den sidste, for at være løgn fra ende til anden.” (Smærup Sørensen, *Min bedste lærer*, 2000, s. 22) Det sthyrke cirkulære har fokus på mundtlig fremstilling og indfører anskuelsesundervisning for at træne de små i at ”udtale sig om hvad [de] har iagttaget [som forberedelse til] den egentlige Fagundervisning”. (*Sthyr 1900*, s. 2) I beskrivelsen af skolestuen i Brøndum, hvor hans far var enelærer 1932-1950, nævner Henning Colding også

”vægkort og tavler med tal og bogstaver. I en særlig skifteramme kunne der anbringes billeder til anskuelsesundervisning. Herfra lærte vi lidt om at formulere os mundtligt.” (Vognsen. *Folkets skole i Viborg Amt*, 1999, s. 220)

I de større klasser skal børnene ”øves i selvstændig og sammenhængende Gengivelse af dertil egende Lærebogsafsnit” (Ibid. s. 3), men det kan have været svært, hvis undervisningen formede sig som en klasseundervisning, hvor helheden, som i 1800tallets avancerede katekisation, skulle stykkes sammen af enkeltsvar, og læreren som den eneste havde overblik.

I Korsholm skole er der i 1930'erne og -40'erne ikke mange regler, heller ikke for frikvartererne:

”I forhallen var der god plads til leg i frikvartererne, og vi legede de gamle sanglege og spillede bold op af væggen i gymnastiksalen. Der var også god plads til leg i skolegården hvor der stod et springvand og et enkelt træ. [...] Vi legede tik og [...] svingfigur o.m.m. Når frikvarteret var slut bankede Frausing på sit kontorvindue og så skulle en af eleverne ringe med klokken. På den anden side af landevejen boede købmanden, og hvis vi var ved muffen [...] smuttede vi over til ham.” (Agneth Møller Jensen, født 1930. *Korsholm skole 1936-1986*, s. 38)

Her er vide rammer for børnenes udfoldelser, og det ser også ud til at volden er beskeden. Selvbevidstheden og modstanden mod at blive opdraget på har været betydelig i landområder. Egon kom ind for at låne noget til lærer Jacobsen, og blev sendt ud igen for at banke på og vente på at lærer Ørnbøll sagde 'kom ind'. Da han igen skulle gå, blev opdragelsesbestræbelserne udvidet:

””Hvad sige du så, Egon?” sagde Ørnbøll, og her kom Egon i knibe. Hvad siger man i sådan en situation? At undskyldte forstyrrelsen kunne han slet ikke komme i tanker om, ja, han kendte nok ikke engang de to ord. Han havde bare gjort det, Jacobsen havde sagt, han skulle gøre, og nu skulle han pludselig finde noget, der var passende at sige. Endelig fik han en lys idé: ”Jeg siger farvel, Ørnbøll”, sagde han, og det fik han så lov at løbe med. Bagefter fik vi andre så en snak med Ørnbøll om almindelig høflighed, og her var vi da ikke uden videre enige med ham. Vores måde at tale på kunne vel være lige så god som hans, syntes vi.” (Ejsing, 1994, s. 192)

Byskolernes organisering har i højere grad været baseret på orden og struktur. Man stod på rækker i skolegården før man fik lov at gå (ikke løbe) op i klassen, man sad med hænderne på bordet, rakte hånden i vejret og talte først når læreren gav tegn. Det gælder alle de byskoler jeg har materiale fra. Klasseundervisningen ligner ikke Kapers ideal, men skolernes struktur og orden har svaret til hans forestillinger, og undervisningen er i mangt og meget en masseundervisning:

”Der var diktat, genfortælling, små og stor tabeller, kongerækken, morgensang, fadervor, sparemærker, mælkeuddeling og skolegårdslegene. Staveord var en fast ingrediens i alle dansktimeerne. Vi stavede enkeltvis og i kor. De sværeste af ordene bankede vi taktfast i bordene. [...] En skrivetime foregik også efter nøje fastlagte ritualer. [...] Vi blev undervist i skråskrift ”bue op, bue ned, rundt, ud, løft”³²⁰ [...] Vi gjorde os utrolig umage, for der var stor prestige i at få flag, sølv- eller guldstjerner [...] Vi havde salmevers for til hver religionstime. Blev ens navn råbt op, rejste man sig ved pulten og fremsagde - efter bedste evne, det pågældende vers. [...] Skolens hverdag var indhyllet i sådanne faste rutiner, ritualer og symbolske handlinger, hvis indhold og funktion bl.a. var at understøtte den enkelte lærers autoritet.” (Ellen Jørgensen, elev på Åby skole 1949-1959. Vestergaard et al. (red.), 2009, s. 38f)

I 1970'erne er en ung lærer

”en dejlig kontrast til de lærere, der ikke var fulgt med tiden. Han motiverede os til at lave klasseavis og skrive historier, og han brugte tid på at trykke de mange sider. [...] Mortag kaldte sig kommunist, og det var han stolt af. En dag i 4. klasse skulle vi se en film, som viste sig at være det, jeg vil kalde en kommunistisk propagandafilm. Det var en lidt naivistisk tegnefilm, hvor virksomhedsejere blev tegnet med dybe rynker i panden og sure udtryk, mens arbejderne blev tegnet som sympatiske. Filmen var helt unuanceret og sort-hvid i sit budskab. Vi gennemskuede det, og fik aldrig vist den slags film mere.” (Helle Bordinggård, elev 1967-77. Ibid. s. 56)

Der findes dog også før 1970 fantasifuld og empatisk undervisning med udgangspunkt i det konkrete, ikke i regler og principper. John Clausen er i 1950'erne med en flok århusianske ”førsteårs teenager[e]” på lejrskole i Fuglsø på Mols og besøger Posekær Stenhus, landets største runddysse. De medbragte spørgsmål fra Fuglsølejren er dog ikke nemme at besvare:

”Man trænges om mig for at få hjælp til de stillede spørgsmål, men jeg ved jo ikke meget bedre end de. Så får jeg den idé, at vi skal prøve at få Kurt anbragt oppe på dækstenen. Kurt er klassens tykke dreng, og han går nødtvunget med på spøgen. Efter meget besvær og diverse knubs sidder han endelig plantet deroppe, så at man kan se, fra nedenunder.

³²⁰ Jeg har ikke belæg for at metoderne har med Kaper at gøre, og noget tyder på at de er ældre. De stemmer dog overens med hans 'faste og ordnede forhold' og kan have bredt sig fra København til de øvrige byer. De stammer ikke fra Sthyr, hvis cirkulære tværtimod anbefaler at man lader ”Læsning og Skrivning gaa Haand i Haand.” (Sthyr, 1900, afsnittet om dansk, første trin) Et ældre cirkulære om skriveundervisning fra 1897 er ikke umiddelbart tilgængeligt.

hans skosåler, snørede bukseben, trivelige korpus og et glad og stolt smil i ansigtet. [...] Så spørgsmålet om, hvordan dækstenen kunne tænkes at være anbragt, lod sig svare: ved fælles hjælp.” (Clausen (red.) 2006, s. 120f)

Clausen har sine overvejelser i den anledning:

”Og så står man der med sine efferrationaliseringer. Var det lykkedes, ikke at gøre Kurt til grin, men efter hensigten til dagens helt. Og hvad var det i grunden for en måde at omgås en gammel begravelsesplads på. Trampen rundt og almindelig fjant. Det ville man ikke tillade på en kirkegård. Heldigvis har vore hedenske forfædre ikke efterladt hellige skrifter, hvori der står, hvad man skal, og hvad man ikke må.” (Ibid. s. 121)

Kontrasten er stor mellem de pædagogiske og personlige overvejelser i sådanne lærerudsagn, og den begrænsede rolle som undervisningen har, når man erindrer sin skolegang med elevøjne, og husker den dygtige lærer som en der holdt orden og sikrede at man oplevede at have ’lært noget’.

Preben Willhelms erfaring med at undervise i en traditionel landsbyskole er næppe enestående, men nok alligevel et sjældent lykkeligt og givende møde mellem en skole, dens elever og forældre og en selvbevidst student fra storbyen, der ikke er ukendt med at undervise, og står fast når det gælder elevernes interesser og læring. Også selv om eksamen må foregå på skolekommissionens vilkår:

”Ganske uanset [vores] spændende pensum [...] blev eksamen i geografi og bibelhistorie samlet omkring Palæstinakortet, og i historie ville kommissionen gerne høre om treårskrigen. Enkelt og forudsigeligt, men alligevel lykkedes det mig at klokke i det. Jeg rettede spørgsmålene til de enkelte børn, som vi gjorde til daglig; men [...] efter et kvarters tid rømmede [formanden] sig, sådan gør vi kun med læsning, forklarede han. I regning spørger man hele klassen³²¹, og børnene rækker fingeren op, og i de andre fag svarer klassen i kor.” (Wilhelm, 2005, s. 25)

Hverken Willhelms undervisning eller skolekommissionens forestillinger ligner Kapers klasseundervisning. Men det de gør og forlanger opfattes som klasseundervisning. Det gælder også når undervisningen bliver underkastet kritik:

”*Hvordan underviser ni ud af ti lærere?* Ni ud af ti lærere bruger alle timerne til det, man kalder ”klasseundervisning”. Det foregår på den måde, at læreren bestemmer hvad der skal tales om, hvad der skal læses, hvad der skal skrives. Ind imellem stiller han spørgsmål til jer eller siger, hvem der skal op. Det er ikke for at høre jeres mening [...]men] for at høre, om I følger med, [...] *Hvad gør den sidste lærer af de ti?* Han vælger måske at lade jer selv bestemme, om I vil arbejde alene, to og to, eller i grupper. [...] Han giver jer en opgave og nogle få anvisninger på, hvad I kan gøre - og overlader så resten til jer selv.” (Andersen, Hansen og Jensen, 1969, s. 18f)

Citaterne viser at det stadig er almindeligt at spørgsmål stilles til den enkelte elev, og at enkeltelever overhøres. Det står i *Den lille røde bog for skoleelever*, og så er det sandsynligvis også i hvert fald delvist sandt, for det må have været afgørende for salget af bogen at undervisningen var genkendelig. En regulær klasseundervisning hvor spørgsmålene stilles til hele klassen er ifølge Agerskovs skolekommission kun passende i regning, mens der ellers skal svares i kor.

Det foregående bygger på det materiale jeg har haft til rådighed. En kapersk klasseundervisning kan være praktiseret, men er næppe udbredt. Formen er snarere den klasseundervisning der ikke anerkendes af Kaper (s, 289)) og som blander overhøring med en undervisning hvor læreren taler meget og spørger eleverne enkeltvis. De svage spor af reformpædagogik eller den blå betænkning beviser ikke at de er sjældent anvendt, kun at de ikke har sat sig mange spor; dels fordi det at have ’lært noget’ almindeligvis er knyttet til det udenadlærte og det man er sig bevidst at have lært; dels fordi den læring der ikke er kumulativ, indebærer at man aflærer det man før vidste, troede og tænkte.

³²¹ Nabolæreren sikrer at alle ser ud til at være med ved at lade dem der har svært ved at svare sidder på bageste bæk og mime når der svares i kor. Han fortæller også om et system, hvor eleverne rækker højre arm i vejret når de kan svare i regning, og venstre hvis de ikke kan - så det ser ud til at alle elever er dygtige. (Wilhelm, 2005, s. 26f)

9.2.2.2. Undervisningspraksis i gymnasiet

I den trykte udgave af Viggo Clausens (1922-2010) radiofeature *Klassekammerater* fra 1953 er et eksempel på en undervisning 'i fuld gang og fart', som Kaper skriver (s, 287f). Eksemplet er optaget af Clausen i 1953³²², og må være fra gymnasiet eller mellemskolen. Klassetrinnet er ikke klart:

Wake up of your beauty sleep, will you!
Lærerens stemme smelder ud i klassen.
What is the infinitive of the verb:
At betale? Of course; come! Willumsen!
To pay ...
Kom nu, Hans!
P-a-y.
Yes, of course! Let's take the verb!
To pay, he pays, he paid, he has paid.
Yes. "Regningen blev betalt"? Waldenburg!
The bill was paid.
Yes. Spell the word bill!
B-i-l-l.
Ha-ha! We go on to the next word and that is:
Stage coach. Well, what is a stage coach?
A stage coach is a carriage
Carriage!
carriage who carries
Not who!
which carries
Carriezzzzzz
carriezzzzzz passengers or mail
From one
place to another. (Clausen, 1953, s. 23)

Som klasseundervisning i Kapers forstand mangler der pauser, hvor eleverne kan tænke sig om, og læreren begår en elementær fejl når han afslutter med en halv sætning, som eleven skal gøre færdig. (Kaper, 1902/1923, s. 79f) Som performance er det fascinerende, og stærkt går det også, selv om der er langt til ækvilibrismen i Kapers formentlig ganske utopiske eksempel (s. 288).

I modsætning til den blå betænkningens ambition om at læring skal ske i skolen bygger 1900tallets gymnasieundervisning generelt på at eleverne er forberedt hjemmefra. I nogle fag eller aspekter af fag gennemgår læreren i timens slutning det, eleverne skal lære hjemme og som den følgende time kontrolleres i klasse- eller tavleoverhøring og befæstes med eksempler og opgaver³²³, ligesom Kapers 'egentlige undervisning'. I andre tilfælde skal eleverne forberede noget ikke-gennemgået hjemme, i århundredets slutning evt. med vejledende spørgsmål til hvad de skal eller kan lægge mærke til og arbejde med i grupper, i fælles samtale, i klasseoverhøring eller -undervisning.

I århundredets begyndelse dominerer individuel overhøring, og meget undervisning er beskrevet som rutinepræget og uden ambition om at engagere eller begejstre. Kaj Munk, student 1917 fra Nykøbing Katedralskole, konstaterer i 1943 at han ikke har indvendinger mod sin skole,

"ikke mod lærerne, for de kunne vel ikke gøre for at de var, som de var, og ikke mod ånden på stedet, for der var ingen dårlig ånd - de[r] var nemlig slet ingen. Og sammenfatter så sine erfaringer fra de tre år i følgende: Terpe,

³²² Situationen findes som lydfil på den medsendte CD.

³²³ Eleverne skriver i 2007 og 2009 mest om klasseundervisning, overhøring og tavleundervisning, og mindre om individuelt arbejde, gruppearbejde, diskussion og befæstning af det lærte i opgaver og fremlæggelser (s.84ff).

terpe, terpe, Aarsprøve, terpe, terpe, terpe, Aarsprøve, Terpe, terpe, terpe, terpe, Studenter-Eksamen." (Flemming Krog om Kaj Munk på 100året for dennes fødsel. Thomsen et al. (red.), 1998, s. 50f)

Peter Freuchen, født 1886, hæfter sig ved at mange lærere "ikke duede stort [og] interesserede mig mindre og mindre" på grund af deres ligeegyldighed overfor eleverne. (Ibid. s. 54+ 57) Også i Birkerød var undervisning før 1960 præget af rutine og "en begrænset kanon af værker [...] Man skulle virkelig lære sine lektier, og indterpningen var langtfra altid morsom." (Jørgensen (red.), 1993, s. 82 +98) Efter 1960 havde flere lærere lige så svært ved at undervise i historie og litteratur efter 1914, som fjerdelektiehører Ahrendahl ved at undervise i geografi efter Napoleon (s. 226).

Kritik af gymnasiet findes ikke kun i erindringer. I 1930erne forholder Dansk Gymnasiastforbund sig kritisk-diskuterende til gymnasiet, her danskfaget:

"De fortidsproblemer - ogsaa litterære - som ikke har nogen forbindelse med nutiden, lader vi ligge. Kan Oehlen-schläger ikke sige os noget om vort liv, da har han for os kun historisk interesse. En stor del af det, som nu i skolen doceres som fuld lødig litteratur, burde forvises til kortere oversigter, væsentligst af kulturhistorisk karakter. [...] Der er noget fuldkommen meningsløst i, at vi lærer den ældre litteraturs enkelte detaljer at kende, medens vi er komplet uvidende om verdenslitteraturens enkelte værker." (Vi gymnasiaster nr. 7, februar 1930. Andersen, 1981, s. 97f)

I overensstemmelse med en material tankegang handler det ikke om hvordan der er undervist, men om hvad der er undervist i. Man ser dog også kritisk på at gymnasieelever ikke opdrages som "selvstændigt tænkende mennesker, [...] hele skolens autoritet bliver sat ind på at dysse os i en lad stemning af falske illusioner". (Vi Gymnasiaster nr. 1/1935. Haue et al., 1986, s. 177) Det manglende nutidsperspektiv genfindes hos Viggo Clausens klassekammerater:

"Jeg vil ikke sige, at det ligefrem var en overraskelse den dag, da vi pludselig i skolen oplevede den 9. april, men vi var jo ikke forberedt. Hvad kendte vi til nazisme og til kommunisme? Den 9. april, jeg husker godt den dag. Vi var nogle stykker der fik en reprimande, fordi vi ikke mødte rettidigt til timerne." (Clausen, 1953, s. 74f)

Når undervisning fortrinsvist beskrives gennem særligt skrappe, sarkastiske og voldelige eller særligt venlige, interesserede og engagerede enkeltlærere, er det svært at finde en normalitet. Det indtryk man får er dog at rutine, ligeegyldighed og inkompetence ikke kun findes i århundredets begyndelse. Klaus Rifbjerg starter ganske vist med at beskrive Vestre Borgerdyd i 1940erne og -50erne som "et eventyrligt sted befolket med lige dele originaler blandt lærere og elever", men

"[e]n håndfuld af lærerne var umulige, lunefulde og dovne. Således ødelagde historie- og latinlæreren begge fag for mig, [...] Det er måske den lange skolegangs frygteligste udfordring, at man i visse tilfælde overlades til småpsykopatiske eller sadistiske eller luddovne pædagogers forgodtbefindende [...]. Vi havde ingen steder at gå hen med en eventuel klage, og vi drømte egentlig heller ikke om at gøre det." (Rifbjerg, 2000, s. 68 og 69)

Nørregård-Nielsen skriver tilsvarende om 1960ernes lærere, der "ikke længere orkede at tilføre [gymnasiet] indhold og engagement". (Nørregård-Nielsen, 2001, s. 87)

Den gode lærer skiller sig ud ved at gå på tværs af de "gængse pædagogiske principper" (Sørensen, 1995, s. 83), der både har med vold og sarkasme at gøre, og med den leflen for 'pæne folks børn', som bl.a. er skildret af Vinn Nielsen og Smørup Sørensen. Peter Freuchen fortæller om den unge lærer Oluf Kragh, der "kom som en araber med vand i ørkenen", og vovede at være

"menneskelig og behandle drengene som mennesker. Det blev først misforstået. Vi troede, det var en ny, udspekuleret måde at finde en grund til at straffe os på. Men lidt efter lidt viste det sig, at Kragh interesserede sig for vores privatliv. Han var ikke bare venlig mod dukkene i klassen, han talte med os i frikvartererne uden at være stor på den. [...] dr. Kragh [...] betød så meget, at langt de fleste av skolens elever slog om og blev matematikere, bare for at komme bort fra terperiet i græsk og latin." (Thomsen et al. (red.), 1998, s. 55)

Det er ikke kun unge lærere, der kan engagere og aktivere. Her en beskrivelse af græskundervisning i Århus Katedralskole:

”Han ”terpede” læsning af hexametre, til det gik som vores modersmaal - [...] lod os opleve, hvad vi læste, lærte os det med begejstring. [...] Tyrtaios’ krigssange faldt os i rytmisk henseende lidt vanskelig. Brøndsted sled mandeligt med os, scanderede, slog takt, læste selv for ... men til sidst gennede han os alle ud på den brede skolegang [...] stillede os op to og to, og saa marcherede vi op og ned med vore bøger i hænderne læsende højt alle sammen og trampede en kraftig takt til - - og saa gik det! det var en sang til brug for spartanske krigere på march, og vi lærte at marchere i takt til den gamle digters vers.” (Else Bentzon, Århus Katedralskole 1903-1906. Kall et al., 2003, s. 46)

Den gode lærer er også beskrevet i *Min bedste lærer*, som bl.a. er lavet for at ”bidrage til respekten for lærerstanden i al almindelighed” (Johannes Riis, cit. Maria Giacobbe. *Min bedste lærer*, 2000, s. 14), men hvis bedste indlæg er dem, der som Giacobbes, Smærup Sørensens og Vinn Niensens problematiserer præmissen, samt enkelte af dem der beskriver et lærer-elevforhold med eksistentiel betydning. Ove Nathans fortælling minder om historien om ’kritisk pædagogik’ i Åby-bogen. Historie- og dansklærer Johan Rosing kunne både begejstre og stimulere til kritisk tænkning:

”[H]an gjorde mig til et andet menneske. Og ejendommeligt nok fornemmer jeg, at det netop var den kritiske holdning, Rosing selv udstrålede, som få år efter gymnasiet hjalp mig til at gøre op med den kommunistiske ideologi, han selv stod for. [...] Der var ikke tale om at han [...] forsøgte at indoktrinere sine elever. Han forstillede sig ikke, men lagde sine synspunkter åbent frem. Kom der en sjælden gang opposition fra en elev, så lyttede han og prøvede ikke på at tromle den oppositionelle ned.” (Ove Nathan, født 1926. *Min bedste lærer*, 2000, s. 66 og 70)

Nathan må i 1943-44 afslutte gymnasiet på en hastigt oprettet dansk skole i Lund, hvor Rosings undervisning sættes i relief af en lærer, der underviste bog-staveligt: ”Udenadslæren af diverse bog-titler, årstal, grundtvigske salmetitler og litterære definitioner blev gjort til hovedsag.” (Ibid. s. 71)

Ensformigheden i gymnasiets undervisning fra 1903 til 1970 kan hænge sammen med at lærerne er formet af mesterlæreoplysningen i det praktiske pædagogikum, men også med at desillusionerede lærere griber til den nedgørende sarkasme som Kaper advarer imod (s. 288). Den faktiske undervisning ser heller ikke ud til at have meget andet end betegnelsen og måske den grundlæggende spørgeteknik til fælles med Kapers klasseundervisning. Nogle lærere sætter andre spor end ligestyldighed, vrede og angst; men den der appellerer til én elev, kan være den som en anden er bange for.³²⁴

Erik Balling (1924-2005) beskriver sin gymnasietid på Metropolitanskolen omkring 1940 meget positivt. Han har valgt den klassisk-sproglige linie, og de er kun 12 i klassen:

”Den linje, der havde latin og græsk som hovedfag, var [...] den gamle skoles flagskib. Vi havde visse privilegier, og var nok lidt forkælede, men jeg mener med rimelighed at kunne hævde, at klassen gjorde sig fortjent til det ved at medvirke til et godt arbejdsklima. [...] Undervisningen bar præg af at vi selv havde valgt vores hovedfag. Stoffet interesserede os, og hvis timerne ikke var interessante nok, sørgede vi selv for at de blev det.” (Balling, 1998, s. 61)

Det gode arbejdsklima består i at de ikke driller lærerne unødigt - i hvert fald ikke i hovedfagene. En ny rektor, hvis ”pædagogiske principper var liberale til det letsindige”, må dog gribe ind, da de er for strenge mod lærer Jensen:

”[han] så på os over brillerne: ”Kan I ikke godt lade Jensen i fred et stykke tid? jeg har et farligt bøvl med ham, og jeg kan sgu dårligt undvære ham!”. Han havde os i sin hule hånd og fik det, som han ville.” (Ibid. s. 64)

Det gode arbejdsklima indebærer også at enkelte elever kan styre timerne i retning af et emne, som giver anledning til diskussion og til at de pågældende kan luften deres viden. Respekten for autoriteter er også sådan at en ordre om at stille på inspektors kontor efter skoletid kan overhøres med henvisning til at man ’da virkelig troede at det var ment som en spøg’. (Ibid. s. 63)

Indtil 1970erne er gymnasiet næsten udelukkende beskrevet fra en elevsynsvinkel. De få udsagn fra gymnasielærere drejer sig mest om deres egen gymnasietid, ikke om deres undervisning, og de an-

³²⁴ Poul Nyboe Andersens ’bedste lærer’ opleves f.eks. af en bidragyder i Stein Larsen (red.), 1995 som inkompetent.

vendte jubilæumsskrifter bruger også mest en elevsynsvinkel. Det har nok heller ikke været nemt at hamle op med billederne af forstenede og mosgroede gymnasielærere:

”[J]eg kom fra en moderne folkeskole med unge, glade lærere i rullekrave, med bare tæer i sandalerne og beatmusik i Citroën’erne og mødte, herre jemini, et miniuniversitet med ældgamle, selvhøjtidelige lærere, som sad på en platform hævet over eleverne og krævede at blive tiltalt med ”De”, og at man rejste sig op og satte sig ned, når de behagede at indfinde sig”. (Stig Andersen, student 1972. Andersen et al. (red.), 2007, s. 59)

Enkelte lærerindlæg i jubilæumssøgernes berører dog undervisning. I Stein Larsen (red.), 1995 er både historiske afsnit og indlæg om kunstværker, teater- og musikliv skrevet af skolens lærere. En artikel om matematik og en om kemi i gymnasiet berører dog også undervisningen. ’Sputnikchoket’³²⁵ betød bl.a. at ”forståelsen skulle prioriteres frem for udenadslærte færdigheder”. (Axel Nygaard om matematik, *ibid.* s. 157) I artiklen om kemi står der derimod at kemiundervisningen

”til slutningen af 60’erne [...] i vidt omfang [var] fastlagt ved to lærebøger [...] i den ene] var hver af de 150 paragraffer oprindeligt tænkt som en lektie. Se, så var den undervisning jo tilrettelagt” (Henrik Parbo. *Ibid.* s. 197)

I Nykøbing Katedralskoles jubilæumsskrift findes en samtale, hvor fire lærere der alle er ansat mellem 1966 og 1971, taler om tiden omkring 1970. Ved ansættelsen iagttager de at ældre kolleger er ”ondskabsfulde og tyranniske overfor eleverne”. (Thomsen et al. (red.), 1998, s. 79) Der er faste pladser og ”en stiv, højtidelig tone” på lærerværelse og lærermøder. (*Ibid.* s. 76)

”[A]lting var mere bestemt på forhånd. Altså bekendtgørelsen var meget mere fast. Man skulle ikke bruge tid på at undersøge, om man kunne finde en bog. [...] Skolen havde jo valgt nogle bøger, og så måtte man bruge dem. [...] Men nu er det lige som om jeg både skal være administrator og det ene og det andet. [...] Mit arbejde er blevet udkrystalliseret til alle mulige funktioner. [...] På mange måder er det dog mere spændende at undervise i dag. Man får muligheder for at sætte sig ind i mange flere ting, og man kan muntre sig med at brede sig ind over nye fagområder. [...] Jeg forberedte mig meget dengang, men jeg forbereder mig faktisk endnu mere i dag; fordi jeg synes, at skal eleverne spille en time på mig, så skal jeg have noget vigtigt at fortælle dem”. (*Ibid.* s. 82 og 83f)

Den sidste udtalelse antyder at lærere føler, og måske også har, et større ansvar for eleverne end tidligere, men det synes ikke at bekymre de pågældende lærere.

9.2.2.3. Ord og udtryk om undervisning og læring

For en fortegnelse over de kilder, som afsnittet bygger på, henvises også her til bilag 9. Næsten alle udsagn er tilpasset nutidsdansk og undlader f.eks. store begyndelsesbogstaver.

Ordvalget i de cirkulærer mv. der supplerer 1900tallets folkeskolelove, er også her mere varieret end i andre kilder: **Sthyr 1900** taler om sansning og forestillingsliv, om at fremelske en sund, kraftig fantasi, om tænksom og interesseret læsning, forstående og hjertelig tilegnelse og en anskuelig og livlig fortælling, og om at læse (højt) med forstandig betoning. Lære, undervise, kundskab, øve, tilegnelse, forståelse og færdighed er sjældne, mens der i stedet bruges udtryk som indpode, lægge på hjerte, gøre bekendt med, og passivformer som ledes til, grundlægges og stilles for øje. I religion og historie skal man udvikle børnenes religiøse sans og en varm og levende nationalfølelse. Elever optræder mest i en flertalsform, der leder tanken hen på Kapers masseundervisning.

4 år senere er bekendtgørelsen om mellemskoleundervisning mere nøgtern, og i religion, dansk og ’kvindeligt håndarbejde’ skal det enkelte barn opnå forståelse, kendskab, opøve evnen til, anvende erfaringer eller tilegne sig. Eleven er også subjekt i refleksive udsagn om at have læst og tilegnet

³²⁵ Da Sovjetunionen i 1957 sendte den første satellit i kredsløb om jorden, og viste at man på nogle punkter var længere fremme end USA, afstedkom det en stærkt forøget beskæftigelse med matematik og naturvidenskab i Vesten.

sig, udtrykke sig eller erhverve sig, og skal have forståelsen prøvet i genfortælling og samtale. I håndarbejde skal lærerinden dog udvikle pigebarnets øje og hånd, dets ordenssans, skønhedssans og praktiskhed. Læreren skal meddele kristne forestillinger og positive kundskaber om historien og give vejledning. Også fag kan være subjekt: regning er forstandsudviklende og matematik skal opøve evnen til at drage logiske slutninger. Her bruges også ord og udtryk som meddele, kundskab, undervisning, vejledning og forstandsudvikling, og at gå fra lettere til vanskeligere former. I sløjd må en gennemført klasseundervisning anses for heldig: masseundervisning i takt og efter ordre?

Den sproglige forskel er påfaldende, og det blomstrende eller nøgterne sprog og de passive eller refleksive verbalformer kan skyldes de to niveauer eller politiske forskelle³²⁶, men begge har dog et mere varieret sprog end den offentlige debat, der udspiller sig om 1903-lovens faste og velordnede undervisningsplan og almendannende fag. Kaper anvender især verberne lære, arbejde, øve og analysere, substantiverne overhøring, undervisning, indprentning, kombination, viden, kunnen, iagttagelse og eftertanke, og udtryk som at fremkalde og varsomt regulere barnets tanker og gå fra det enkelte til det almene, fra det kendte til det nye, fra det konkrete til det abstrakte.

I anordningen om undervisning i gymnasiet fra 1906 er ordvalget endnu mere nøgternt, og meget præget af passiver. Undervisningen er materialt defineret ved værker der skal læses, perioder der skal gennemgås, eller emner som undervisningen skal omfatte. Der meddeles, gives overblik og øves, i engelsk og tysk indøves, også anvendt som verbalsubstantiv: indøvelse. Elever skal aktivt tilegne sig eller passivt gøres bekendte med. I matematik skal der bevises eller påvises, og der tales om grundformlers anvendelse. I fysik og kemi skal undervisningen drives eksperimentelt, og i naturvidenskab skal den resultere i kendskab til eller kundskab om.

I 1920erne taler en rektor om at lære lydighed, flid og koncentration om arbejdet, og i 1920ernes og -30ernes reformpædagogiske debat bruges ord som opdragelse, undervisning, anlæg, evner samt tilegnelse af kundskaber og færdigheder - evt. i eget tempo og egen rytme. To alternative visioner fra 1930erne³²⁷ er optaget af at opøve til mandighed, begrænse stoffet så hjerneerne ikke overfyldes, af legemlig sundhed, opdragelse til fædrelandssind og en disciplinær opdragelse. I 1937 er fokus i den eksamensfri mellemskole på praktisk undervisning og praktiske arbejdsformer.

I erindringer står at eleven skal lære at skrive og læse, at lyve, at ryge, at banke på, lektier, salmevers udenad og rent på fingrene, samt kunne, terpe, begribe, høre efter, modtage lærdom og blive overhørt. Ordvalget er mere varieret når subjektet er læreren, der kan lære fra sig, forføre, fylde kundskaber på, forkynde, gøre faget begribeligt, vække interesse og begejstre, stimulere til kritisk tænkning, have forståelse, og frigøre de bundne talenter. Der er elevudsagn om timelange diskussioner og undervisning i samtaleform, om at have eller få en solid ballast af lærdom, om at få en lektion for livet eller en ringe og forstyrrende undervisning. Og der er god stemning når ingen får klø, eller en levende undervisning fjernt fra alt gammeldags terperi. En enkelt skriver endda at 'det gik med liv og lyst'. Hos nogle vågner interessen først når de kommer i lære og kan dygtiggøre sig sammen med de andre. Det er dog ingen kunst at læsse lærdom på dem der er modtagelige.

Elever beskriver typisk det som lærere gør i et mere varieret sprog end når de beskriver deres egne handlinger og forståelser. Det er svært at erkende og beskrive sin egen proces, men lettere at beskrive lærerens, især når det ikke drejer sig om en rutinepræget og ensformig dagligdag.

³²⁶ Før 1901 var der Højreregeringer, efter systemskiftet kom der en Venstreledet, og senere en Radikal regering

³²⁷ Johann Kirstens næsten ordrette oversættelse af et uddrag af Hitlers *Mein Kampf* og et indlæg om disciplin og korporlig straf af en Jørgen Jørgensen, som ikke er ministeren, begge fra tidsskriftet *Folkeskolen*, hhv. 1933 og 1935.

Ifølge den blå betænkning skal børn anbringes i meningsfulde situationer, så den formelle træning afløses af en funktionel oplæring. Kundskab og færdigheder skal suppleres af oplæring til at lære, oplæring til at leve mellem andre og oplæring til at lære at tage hensyn til andre. I det almindidaktiske afsnit der indleder **Blå betænkning II** optræder ordet indlæring i afsnittet om klasseundervisning, hvor der tales om en gunstig indlæringssituation, om indlæring af grundfærdigheder, og om mekanisk indlæring, så det kan være gennem den blå betænkning at det udbredes. Arbejde anvendes også meget, og det er eleverne der arbejder, indlærer eller er præget af virkestrang.

I 1900-tallets lovgivning kan der spores en kamp mellem to forståelser af læreprocessen og af lærer- og elevroller. I 1937 og 1958 skal folkeskolen fremme og udvikle børnenes evner og anlæg, styrke deres karakter og give dem nyttige kundskaber; i 1971 skal elev i gymnasiets historieundervisning erhverve sig indsigt og øvelse og udvikle færdigheder; i 1975 skal folkeskolen i samarbejde med forældrene give eleverne mulighed for at tilegne sig kundskaber; i et regeringsoplæg fra 1984 om 'nødvendige justeringer' af folkeskoleloven skal skolen derimod give eleverne kundskaber og færdigheder og historie skal give eleverne viden, indtryk og forestillinger; ligesom det i folkeskoleloven 2006 står at skole og forældre skal give eleverne kundskaber og færdigheder. Det sætter sig ikke nødvendigvis spor i undervisningens praksis, men det er forskelle, der fortsat eksisterer, som det kan ses når nogle gymnasieelever i elevundersøgelserne 2007 og 2009 forventer en stærk lærerstyring og andre opfatter undervisning som en fælles og gensidig proces (s. 84ff).

9.2.3. Opsamling undervisning

I 1900-tallets første del har den fortsatte opdeling mellem folkeskolen på landet og folkeskolen i byerne ikke bare konsekvenser for børns videreuddannelsesmulighed, men også for den undervisning de får. Når Oddense skoles lærere er stolte af at deres elever klarer sig lige så godt som børnene i Skive, må det være fordi det ikke er nogen selvfølge. Andre skoler har haft mere beskedne resultater, og mange toklassede skoler er fortsat med at undervise efter principper og med metoder fra 1814, jvf. det børnene fortæller Preben Wilhjelm om forgængerens undervisning:

"De fortalte - da vi lærte hinanden nærmere at kende - at de havde kedet sig bravt [...] Der skete ingenting, der kunne holde interessen fangen. Det var oplæsning i kor og aflirning af tabeller. At læreren desuden havde været stærkt tunghør, gjorde det ikke nemmere at holde ro og orden." (Wilhjelm, 2005, s. 14)

Skolekommissionen forventer en undervisning som da de selv gik i skole, med fokus på Palæstina i religion og geografi, med 'oplæsning i kor og aflirning af tabeller', og den forventer at en husmandsdreng læser dårligt, og giver ham en lav karakter selv om han er en god læser. (Ibid. s. 26) Beskrivelsen bekræftes af andre kilder, der med færre detaljer har lignende historier om en undervisning der i 1950'erne næsten foregår som i 1800-tallet. I Oddense indbefatter undervisningen i 1930'erne dog både emnearbejde, ekskursioner, 'almindelig opdragelse' og samtaler om vigtige ting.

I byerne er undervisningen langt op i 1960'erne præget af en struktur og en ensartethed, der kan hænge sammen med Kapers forestilling om masseundervisning. Der staves, læses og skrives i takt, og børn er underlagt en disciplin der sætter dem 'til vægs' hvis de leger vildt i skolegården, stiller dem på rækker og kræver stilhed, når de går op i klassen. Elever må kun tale når de bliver spurgt og skal sidde med hænderne på pulten, når de altså ikke skal læse, stave eller skrive i kor og i takt, og stå ved pulten, når de overhøres. Selv om der nogle steder føres samtaler eller praktiseres klasseundervisning, er det ikke Kapers vision om en engagerende og medrivende undervisning, der præger beskrivelserne fra eksempelvis Åby skole før 1970 eller Molsbøgerne. (Clausen (red.), 2002-08)

Den blå betænkning opregner en række muligheder for at undervise på forskellige måder og med varierende mål, og den får betydning for den gradvise ændring af folkeskolens arbejds- og læreformer, der efter 1970 lægger mere af arbejdet og ansvaret for læreprocessen på læreren. Børn skal ikke lære hjemme og have læringen kontrolleret i skolen; arbejdet skal foregå i skolen, jvf. Kaper:

”Det er ikke udenfor, men indenfor Skolen, at Grunden skal lægges til Elevernes Selvstændighed i Tænkning og Arbejde. Ved den Form, Læreren giver sin Gennemgang, skal han fremlægge og varsomt regulere Barnets Tanker. Han skal ikke føre fuldt færdige Resultater frem for dem, som de blot har at modtage, men han skal lede dem, så at de er med til selv at skabe Resultaterne. [...] Hovedvægten er med denne omhyggelige Gennemgang flyttet fra Lærebogen over på Læreren og Eleverne, fra den trykte Fremstilling over på den mundtlige.” (Kaper, 1902/1923, s. 31 og 36)

Masseundervisning handler ikke om den enkelte elev, og klasseundervisning fokuserer på klassens samlede forståelse, ikke på den enkelte elevs. Det gør ’den frie skole’ derimod:

”For at Barnets aandelige Energi kan bevares og udnyttes kræver den frie Skole, at [...] Skolen indrettes saaledes, at Børnene kan komme til at Arbejde mere selvstændigt. Det gamle Krav om at alle skal kunne nøjagtig det samme, maa vige. [...] Der bør i Stedet være Mulighed for, at de enkelte Elevers særlige Anlæg kan faa Lejlighed til at udvikle sig. Derved bliver de enkelte Mennesker mest værdifulde for Samfundet. Først naar [...] hver enkelt faar Lejlighed til at arbejde i sit eget Tempo [...]og dyrke særlige Specialiteter, først da arbejder Barnet med Lyst og under eget Ansvar.” (Olav de Hemmer Egeberg: Hvad vil den frie Skole? Budtz-Jørgensen et al., 1979, s. 95)

Den blå betænkning har også vægt på samspillet mellem lærer og elever og på det enkelte barns aktive medleven, så dets forestillingsverden vokser og differentieres i samspil med andre. (**Blå betænkning II**, s. 13f) Betænkningen har således træk fra både Kaper og reformpædagogikken. Det er Ole Krarup Pedersens vurdering at de nye ideer om uddannelse,

” som sigtede på at forme børnenes personlighed ved at give dem ansvar og selvstændige opgaver, havde bred tilslutning og kunne [...] forenes med den vidtfavnende danske uddannelses tradition. Men når forældre oplevede, at deres børn blev selvstændige og [...] kritiske over for deres synspunkter, værdier og livsstil, kunne de blive [...] tilbøjelige til at mene, at det måtte skyldes påvirkning fra deres lærere”. (Pedersen, 1991, s. 60)

Et gennemgående træk ved gymnasiets undervisning er den ydmygende lærermobning, som særligt (men ikke udelukkende) gymnasiefremmede elever udsættes for, og som aldrig helt dør ud, selv om den efterhånden mindskes. I gymnasiet er overhøring, tavleundervisning og klasseundervisning normen i 1900tallet, efter 1970 suppleret med, men ikke erstattet af gruppe- og projektarbejde. Gymnasiet er stadig materialer funderet i den forstand at fagene defineres mere ved det materiale der skal gennemarbejdes end ved den pædagogik, der kan eller skal anvendes. Når gymnasiet kritiseres er det også mest det anvendte materiale eller de valgte stofområder der er i fokus.

I tidligere afsnit har spørgsmålet om hvornår en form for fællesskab kommer ind i undervisningen været bragt på bane. Kammerat- og fællesskab i skolegårde og på legepladser er noget ganske andet, men der er enkelte steder også dokumenteret et elevfællesskab i undervisningen, som samtalerne i Oddense eller Ballings klasse i Metropolianskolen, begge steder på basis af elevers en høj selvbevidsthed hos eleverne. Klasseundervisning er normalt stramt styret af læreren, men i 1970erne kommer eleverne også på banen med krav til og en mere aktiv deltagelse i undervisningen.

9.3. Forestillinger om læring og sammenhængen mellem undervisning og læring

”Lassefar forsøger at få Pelle til at udsige sin lærdom [der kan jo] være smuttet noget ud i ferien: ”Det er saa beroligende at vide, at ikke noget er kommet bort fra dig - saa meget som du maa have i Hovedet.” Pelle følte sig smigret

og overgav sig. Han strakte begge Ben fra sig, lukkede Øjnene og begyndte at vugge mekanisk frem og tilbage. Og de ti Guds Bud fra Bjærgget, Patriarkerne, Dommerne, Josef og hans Brødre, de fire store og de tolv smaa Profeter - hele Verdens Lærdom hvirvlede fra hans Læber i ét langt Aandedræt." (Andersen Nexø, 1906/1973, s. 261)

Pelles lærdom findes i hovedet og kan udsiges på forlangende under anvendelse af en rytmisk vuggen som i koranlæsning eller jødisk bedepraksis, og indebærer et en-til-en-forhold mellem 'læregenstand' (s. 241) og læring. Denne læringsopfattelse har lange rødder, men trækkes i den lille scene med Lasse ind i det 20. århundrede, selv om den nok stammer fra Andersen Nexøs egen barndom - han er født i 1869. Noget lignende er underforstået i den følgende beskrivelse fra Mols.

"Ved hvert års slutning fik vi karakterer skrevet på en seddel, der var klippet ud af en side fra et skrivehæfte. Efter som jeg har de sedler endnu, ved jeg, at fagene i forskolen var religion, læsning, skrivning, regning, historie og landkort. [Senere] kom der genfortælling og naturhistorie til, og "landkort" hed nu geografi. Det var, hvad vi lærte: men det gjorde vi så også." (Inger Pedersen, født 1940. Clausen (red.), 2006, s. 51)

Også i 1900tallet fokuseres der på det der lader sig erkende som læring, også når det er lært i angst: "Engelsk lærte vi utrolig godt, tildels fordi vi faktisk var så bange [...] at vi ikke turde lade være med at læse". (Jørgensen (red.), 1993, s. 206) Moralske og etiske værdier forventes dog stadig lært af 'det gode eksempel', her en ministeriel prøve i genfortælling fra 1934 om en dreng, der huggede et æble fra en torvekone, men fik en lussing,

"så æblet faldt ud af min hånd. "Dreng", sagde den mand, der havde givet mig lussingen, "hvad står der i det 7. bud? Jeg håber, det er første gang, du synder imod det. Lad det også være sidste gang! [...] Så gammel jeg er, føler jeg endnu taknemmelighed mod den mand, der gjorde disse ord uforglemmelige mod mig." (Ravn, 1981, s. 44)

Det er svært at vide hvad der er kommet noget ud af fortællingens noget bastante moralisme; men at 'almindelig opdragelse' er indgået i undervisningen fremgår dog (s. 293) hos Jens Ejsing (1920-2009), der også konstaterer: "Selv om Jacobsen helst ville snakke med os, fik vi også lært noget." (Ejsing, 1994, s. 178) At lære noget og at snakke sammen repræsenterer her to adskilte forståelser af læring. På tekstens originale sallingmål er der noget fast og bestemt i at have 'lært noget', som man kan fremvise, når man bliver spurgt om hvad man så har lært i skolen i dag. Den læring der kommer ud af samtalerne er ikke imidlertid ikke nem at præcisere:

"Hvad mine elever har fået ud af mødet med mig, er svært at sige. Tilbagemeldingerne er få og kan ikke bruges til noget. Det har oftest været noget med, at jeg stod på hænder på katederet eller gav en Ga-Jol til en, der i stedet havde fortjent noget andet. Men hvad den enkelte har kunnet bruge i sit videre liv, ved jeg lige så lidt om, som en tømrer eller murer har kendskab til, hvordan de rigtigt anbragte spær og mursten behager at befinde sig i byggeriet". (John Clausen, Clausen (red.), 2003, s. 95)

Det kan være svært at erkende en læring der indebærer en aflæring af noget man har vidst, troet eller forstået, så man nu mener 'altid' at have vidst, troet eller forstået det man nu har lært. (Luhmann, 1991/1993, s. 177) Lena Jeppesen prøver at sætte ord på, da hun beskriver sin skolegang 1961-64:

"Men for mange af os åbnede læreren fra Tinghulen ligesom John Clausen døren til en ny og anderledes måde at leve, diskutere og opfatte tingene på. Tolerance, frisind, mod til at være sig selv og turde fejle er lærdom "ikke for skolen, men for livet", som Sylvest har skrevet på latin i min poesibog." (Clausen (red.), 2004, s. 72)

Når man tilbringer så meget af sin tid og sit liv i skolen, er det under alle omstændigheder rart at vide hvad man får ud af det, og det betyder også i 1900tallet karakterer. I det frie gymnasium, der oprettes i 1970, er karaktererne dog ikke obligatoriske:

"Det er [...] svært at bedømme, hvor meget vi egentlig har lært, for karaktergivning findes kun, hvis man selv siger, man vil have en. Der er ingen kontrol med, om vi skriver så og så meget. Det skal bare gøres, og ansvaret for at det bliver gjort, ligger ikke på læreren". (Det frie gymnasiums halvårsrapport, 1971. Olsen og Olsen, 1981, s. 77)

Komplekse læreprocesser kræver at man er indstillet på at erkende eller lære, og det er ingen selvfølge, jvf. Antonie Lauritzen der beslutter sig for at tage ansvar for egen læring:

”Jeg blev enig med mig selv om, hvilke fag jeg kunne bruge [...] Håndgerning, gymnastik, tegning, geografi og engelsk, dét var sagen. Kongerækker, tabeller og salmevers, alt det der skulle læres udenad, og som ingen logisk mening havde i mit univers, blev en pestilens”. (Antonie Lauritzen. Clausen (red.), 2004, s. 104)

Da Sandemose præsenteres for Decameron af en kammerat på vinterlæreseminariet er han tydeligvis ikke indstillet på erkendelse og læring

”Jeg mindes at jeg ikke troede på Decameron. Dagen efter at jeg første gang havde læst noget i den [...] troede jeg at jeg havde drømt. Det var ikke kun det at det var løgn hvad der stod i bogen, det var heller ikke sandt at jeg havde set en sådan bog. Sådan kunne man tænke i et ubevogtet øjeblik, men ingen havde skrevet eller trykt det. Som voksen har jeg flere gange konstateret at folk i god tro har ’hørt’ det modsatte af det der er blevet sagt, [...] Vi hører ikke hvad nogen siger når det kolliderer med det, vi har indbildt os om vedkommende.” (Sandemose, 1957/1971, s. 46)

På et praksisplan viser udsagnene at forestillingerne om læring i 1900tallet primært knytter sig til den kunnen og viden, der manifesterer sig som ’læregenstande’ der kan italesættes, hentes frem og demonstreres, selv om ordet ikke mere anvendes. Det er forestillinger, der også er fremtrædende i de byskoler, der bygger på struktur og orden og hos lærere, der fokuserer på ensartet masseundervisning og udenadlærte salmevers.

På det pædagogisk-didaktiske plan har såvel Kapers bog som ’den frie skole’ en forestilling om læring, der er knyttet til metoden snarere end den konkret undervisning: Den frie skole fokuserer på børnenes menneskelige udvikling, mens Kaper forestiller sig en effektiv indlæring ved elevaktivitet og lærerperformance. Som med andre ’helstøbte’ metoder er indflydelsen på normalundervisningen mindre end tilstræbt. Gymnasiet praktiserer en klasseundervisning der delvist bygger på Kapers bog, men da det eleverne skal lære er materialt formuleret, er målet en kunnen der bygger på lærebogens ord og mening, og undervisningen skal sikre at eleven kan gøre rede for og måske anvende det krævede stof. Spørgsmålet er også om Kapers klasseundervisning kan sikre en sammenhængende forståelse hos eleverne, eller om den som 1800tallets katekisation kan mistænkes for især at give en helhedsforståelse hos læreren, mens elevernes forståelse på baggrund af den ”endeløse spørgsmål-svar-metode uden krav om sammenhængende tale og tænkning” (Braad et al., 2005, s. 45) i bedste fald er fragmenteret. Kapers anbefaling af at eleverne gradvist skal kunne give sammenhængende fremstillinger er næppe praktiseret i særlig vidt omfang.

Manglende læring har også andre årsager. ”Nogle af dem, der var ude at tjene - når de fik dem sat³²⁸ i skolen - faldt de jo i søvn. Det var tit læreren lod dem sidde og sove, han kunne jo se, de trængte til det.” (Sofie, født 1890, Vestjylland. Haugan et al., 1979, s. 70) Der blev heller ikke taget hensyn til ordblindhed, venstrehåndethed eller andre ’fejl og mangler’:

”- Det var en grufuld lidelse.

- At gå i skole?

- Ja, det var frygteligt. Det var frygteligt.

Han tygger på underlæben.

- Jeg tror, det kom af, at jeg var ordblind, forstår du. Men det var der ingen, der tænkte på dengang.

- Det var ikke opfundet?

- Nej, det var ikke opfundet, nej. Så jeg fik faktisk aldrig lært at læse før femte klasse. Det gav mig de frygteligste besværligheder [...] Jeg fik sgu altid at vide i skolen, at jeg var luddoven.” (Clausen, 1953, s. 21)

Den kollektive masselæreproces udgrænser dem der ikke magter at deltage, også når de bare er sky: ”Jeg havde meget lidt tillid til, at de ville vise *mig* tillid. Og måske har jeg gået rundt mut, skulende, usikker på mig selv; men det blev altså betragtet som et tegn på luskethed”. (Ibid. s. 66)

³²⁸ ’Når de fik dem sat’ er vestjysk og betyder ’når de fik sat sig ned’.

Når man opregner hvad der kan forhindre læring, kan man også slutte sig til hvad der understøtter læring. Wilhelm tager hånd om de to drenge, der har været dumme i fred på bageste række, men nu får lært at læse, og der er meget der lægger op til at de bedste resultater opnås, når lærere tager børnene alvorligt som dem de er. men der er andre blokeringer. Smærup Sørensen kom i realskole, men ”der oparbejdedes tidligt i mit indre en nærmest hysterisk modvilje mod at gøre som der blev sagt, og en dæmonisk trang til at foreslå kyniske tolkninger af selv de dejligste tekster.” (Smærup Sørensen, født 1946. *Min bedste lærer*, 2000, s. 24) En matematiklærer med godt humør og en accept af de skæve blev hans redning.

”[Jeg var [ikke] i besiddelse af nogen matematisk begavelse. Fagets indhold interesserede mig bare ikke en døjt, derfor havde jeg ingen besvær med det, mit indre blandede sig ikke i det på den sædvanlige forkludrende facon. [...] Hans store og ufortjente støtte rettede [...] op på min selvtilid”. (Ibid. s. 25f)

Det hjalp, men han havde stadig problemer med skriftlig dansk, hvis emner ikke sigtede

”efter at vække et engagement der [...] kunne sætte ordene i bevægelse. Derfor var jeg heller aldrig i tvivl om at de knaldhårde domme dansklæreren fældede over mine kluntede og desorienterede skrivelser var fuldkommen retfærdige. Det hændte så [...] at sproget løsnede sig i mig, og jeg kunne aflevere noget jeg selv var tilfreds med, og i begge tilfælde blev de uvante indsatser belønnet med rene nuller. Dansklæreren var sikker på at jeg havde skrevet af efter en eller anden bog [...] og jeg var på en måde for høven til at ville antyde at han tog fejl.” (Ibid. s. 27)

Gert Petersen blev opfattet som doven, fordi han ikke interesserede sig for tysk grammatik:

”[Det gik] aldrig op for samme tysklærer, at jeg faktisk var rimelig god til tysk grammatik. Jeg strittede bare imod hans ”kasserollebøjning” og de endeløse remser, vi skulle lære udenad.” (Gert Petersen, Thomsen et al., 1998, s. 65)

Det sociale interaktionssystem undervisnings indbyggede asymmetri mellem lærer og elever betyder at læreren som udgangspunkt ved, kan og har autoritet, mens eleven er defineret ud fra det symbolsk generaliserende medie ’barn’ som en der ikke-ved og skal ’drages op’ samt opføre sig i overensstemmelse med rollen. Benedikte Strøm, student 1978, fortæller om et tilbagevendende problem:

” For nylig tog jeg en executive MBA og blev igen placeret på skolebænken [...]. Og vi var ikke mange minutter inde i den første time, før jeg fik lyst til at fnise, sende beskeder rundt [...]og] være fræk. Jeg oplever det hver gang, jeg får mig placeret i en lærer-elev-situation, hvor nogen [...] henvender sig til mig i et docerende tonefald. [Når de] tvinger mig til at modtage som ’barn’, så optræder jeg som et barn”. (Andersen et al. (red.), 2007, s. 164f)

Den indbyggede asymmetri har flere aspekter. Bent Vinn Nielsen betragter læreren som en

”åndelig politibetjent, der skal sikre, at børnene vokser op og bliver kontrollerbare voksne med en forudsigelig adfærd. Gode samfundsborgere. Til gengæld tror jeg ikke, lærerne har særlig stor indflydelse på erhvervelsen af kundskaber. De dumme forbliver dumme, de gennemsnitlige bliver endnu mere gennemsnitlige - og de begavede lærer sig, som de altid har gjort, det de har brug for uden for skolen.” (Vinn Nielsen, *Min bedste lærer*, 2000, s. 45)

Han oplever til gengæld ”mennesker, man kan tage ved lære af” (ibid. s. 46): en enkelt dansklærer i 7. klasse og en gartner, der interesserer sig for arkitektur og glemmer de tomater, han skal leve af. (Ibid. s. 47) Kriteriet er autencitet, for dem ”man kan tage ved lære af er mennesker, der ved deres eksempel viser at tilværelsen er både større og rigere end den døde, gennemsnitlige konformitet.” (Ibid.) Erik Ballings konstatering af at ”ingen kan lære nogen noget, man er nødt til at lære det selv” (parafrase af rektor Bang. Balling, 1998, s. 65) indebærer ganske vist at man er henvist til selv at erkende og lære, men man kan ikke undgå at interagere med de øvrige deltagere i undervisningen, heller ikke når man som Antonie Lauritzen fra Mols er udsat for massiv mobning. Hun besluttede

”en helt almindelig skoledag, hvor vejret var varmt og solen skinnede, og jeg havde fundet ly på skolens wc, at jeg ville være berømt. Mit hår var blevet fyldt med burrer og nogle steder var der blodige pletter, hvor burrerne var blevet revet af igen [...] jeg ville være danserinde, sangerinde [...] lige meget hvad, jeg ville optræde! Jeg ville være noget, der virkelig kunne sætte de sataner til skolekammerater på plads. Jeg [...] var som forandret. Jeg vidste, hvad jeg ville, og jeg vidste, det nok skulle lykkes.” (Antonie Lauritzen, modedesigner, Clausen (red.), 2004, s. 104)

Viljen til berømmelse er en direkte funktion af kammeraternes mobning, og noget lignende kan gælde andre, der har følt sig uretfærdigt behandlet i skolen. Hans Edvard Nørregård-Nielsen konkluderer at ”min gymnasietid efterlod mig med flere spørgsmål end svar, og jeg føler mig [...] ikke det mindste i gæld til mine tre år i Ribe.” (Nørregård-Nielsen, 2001, s. 87) Men skolen kan netop (uafvidende) have lært ham at stille spørgsmål og ikke fæste lid til entydige svar fra entydige lærebøger. Maria Giacobbe, født 1928 på Sardinien har ikke haft ”lærere, der forbliver uforglemmelige for deres lærekunst [...D]et er næsten som om jeg [...] ingen lærere har haft” (*Min bedste lærer*, 2000, s. 10); men beskriver også en italiensk professor, der i et foredrag om Amerigo Vespucci

”benyttede lejligheden til at komme med en af de værste racistiske udgydelser, jeg nogensinde har måttet høre. Er han uforglemmelig for mig? Har han betydet noget for min udvikling? Ja, bestemt ja! Men ikke for det, du havde håbet, da du [forlægger Johannes Riis] henvendte dig til mig.” (Ibid. s. 14)

Måske er den bedste undervisning netop den der indebærer at eleverne mener at have lært det hele selv - som om de ingen lærere har haft. Det kan måske endda være vigtigt at have dårlige lærere:

”De bibringer nemlig eleverne frustrationer, kritisk sans og evnen til at kunne skelne mellem skidt og godt [...] Dem er jeg glade for at have haft. De tvang mig til at lære at formulere krav, som jeg syntes var rimelige. De tvang mig også til at indse, at man selv [måtte] gøre en aktiv indsats for at tilegne sig [det] de ikke var i stand til at formidle videre på grund af manglende pædagogiske, faglige eller andre evner.” (Jørgensen (red.), 1993, s. 146)

Den undervisning der har betydning for den enkelte, er med andre ord forskellig og, som eksemplerne viser, både ubestemt og uforudsigelig.

Med den blå betænkning³²⁹ forlades forestillingen om én undervisningsmetode til fordel for en forestilling om værdien af varierede undervisningsmetoder og AV-midler, gruppe- og projektarbejde, der forventes at ændre afgørende på undervisningen. Valg af den bedste metode i situationen overlades til lærerens skøn, og det understreger lærerens ansvar for en læring der ikke mere er resultat af elevens anstrengelser hjemme. Gymnasiets undervisning er dog svær at ændre, og undervisningsdirektør Sigurd Højby skriver i 1965 til undervisningsminister K.B. Andersen, at ”selvstændighedsfremmende undervisning i stedet for en passiv kundskabstilegnelse³³⁰ langt fra er gennemført endnu. Skolelivet ændres langsomt fra det autoritære til det demokratiske”. (Haue et al., 1998, s. 279)

Ud over at det i stigende grad er lærerne, der skal gøre arbejdet, dukker Blochs forestilling om at undervisning sikrer læring op igen, men denne gang uden krav om dygtighed og flid. Da gymnasiets eksaminer begrænses, så eleverne senest fra 1964³³¹ skal til 9 mundtlige og skriftlige eksaminer (*Bekendtgørelse om eksamensordningen og karaktergivning*, 1964, § 1), bliver årskarakterer i fag der ikke udtrækkes til eksamen overført som eksamenskarakterer, men bortfalder for elever der på grund af forsømmelser skal til eksamen i alle fag. Der er en forventning om at man ved sin blotte tilstedeværelse får lært det fornødne. Da det i forbindelse med reformen i 2004 annonceres at der skal vægt på aktiv deltagelse, skaber det forventninger om en ændret forståelse³³². Da bekendtgørelsen kommer er den aktive deltagelse dog som tidligere defineret som fremmøde og opgaveaflevering. (*Bekendtgørelse om studie- og ordensregler i de gymnasiale uddannelser 2006*, § 4)

³²⁹ Gymnasiets røde betænkning fra 1960 lægger op til en ændret prioritering i undervisningen. (Haue, 2004, s. 164.)

³³⁰ Det er som tidligere nævnt svært at betragte en kundskabstilegnelse der baserer sig på at eleverne har ansvaret for at lære hjemme, mens lærernes opgave er at kontrollere at de har lært, som passiv. Eleverne har dog ingen indflydelse på undervisningens form og indhold, så i forlængelse af Hørby's udsagn om det autoritære og det demokratiske kan det overvejes hvordan en forøgelse af lærerens ansvar for elevernes læring kan forstås som demokratisk.

³³¹ Ifølge den foreløbige eksamensordning til 1903-loven skal man til eksamen i alle fag. (*Ministerielt cirkulære angående undervisningen i gymnasiet med udkast til anordning om studentereksamen*, 4/12 1906) Begrænsningen i antallet af eksaminer kan dog også være indført før 1964, f.eks. i den 1935-anordning, der aktuelt er utilgængelig elektronisk.

³³² Omkring 1979 diskuteres det om man kan føre en elev åndeligt fraværende, men det afvises af ministeriet.

Afslutningsvis vil jeg citere tre udsagn (og en kommentar), der illustrerer hvor forskelligt forholdet mellem undervisning og læring kan opfattes i 1900tallet. Først en ’værgerådssag’ fra 1923-24:

”Han passer sit Skolearbejde jevnt godt. I Begyndelsen var han saa vel i som uden for Skolen dorsk og viljeslap, men dette er forlængst ændret [...]. Der er nu en god Skamfølelse at bygge paa. Hans Opførsel er i enhver Henseende udmærket, hans Væsen tiltalende, og af Karakter er han godmodig, føjelig og lydige” (Haue et al., 1986, s. 177)

Dernæst et elevudsagn fra Rødovre Gymnasiums jubilæumsskrift 2008:

”I dag kan jeg se, at gymnasetiden gav mig to ting: Det målbare, snittet på eksamensbeviset, og det ikke målbare, introduktionen til [en] ny og større verden gennem mødet med fag, emner og tekster, jeg ikke altid lige kunne holde mig til, men som på mærkværdig vis lejrede sig hos mig, så min verden også var blevet større, uden at det var gået op for mig.” (Kirsten Hansen, sproglig student 1982. Lading et al. (red.), 2008, s. 62)

Til sidst Johanne Nyholm Olesen, født 1927, der gik i skole i Tved på Mols:

”Lærer Poulsen betød meget for os i vor barndom. Var vi uartige, kunne vi godt få af spanskrøret, jeg sad ved siden af Marie Hansen fra Thorup. Os kaldte han altid for snakkesøstre. Ellers mindes jeg altid skoleårene som en dejlig tid. Jeg husker vores sidste skoledag, da Poulsen sagde til os: I skal altid huske jeres fadervor. Vil I drikke øl, må I kun drikke én.” (Clausen (red.), 2005, s. 72)

Der er en næsten kropslig fornemmelse i ordet ’ellers’, der kan minde om de reaktioner, som Lisa Rasmussen og Ning de Coninck-Smith oplevede under interview, hvor det var

”erindringer om at blive til som elev og som menneske, der mødte os. Erindringerne fortalt i køkkener og dagligstuer, på cafeer og arbejdspladser var fyldt af sansede og ikke-sprogliggjorte erfaringer. Informanterne ikke bare vred og vendte sig i overført betydning for at hjælpe hukommelsen på vej, de gjorde det også i helt bogstavelig forstand; om noget sad skolen i kroppen som materielt sansede erfaringer.” (Rasmussen og Coninck-Smith, 2010, s. 28)

9.4. Undervisning i 1900tallet - overordnet opsamling

Folkeskolens undervisning er i mere end halvdelen af århundredet præget af en fortsat forskel på by og land. Der undervises i færre fag på landet og man har ikke ophævet hverandendagsundervisningen eller den vestjyske skoleordning, for bøndernes behov for billig arbejdskraft er vigtigere end børnenes uddannelse. Lovgivningen i 1937 knytter ganske vist også mellemskole og realklasse til folkeskolen, men det sætter sig ikke mange spor på landet hvor der i vidt omfang undervises efter regler og på måder, der går tilbage til 1814. Mange landsbyskoler har fortsat kun en enkelt lærer, og der er fokus på remser, katekismus og anden udenadslære. Først med 1958-loven ligestilles land og by, så børnene på landet kan få en uddannelse og en undervisning der matcher den i byerne.

Der er en overraskende stor vækst i uddannelsesviljen hos den brede befolkning, da det med mellemskolen bliver muligt at uddanne sig ud over de obligatoriske 7 år i byerne, og pigerne for første gang kan uddanne sig på niveau med drengene³³³. Da betalingen til gymnasiet ophæves i 1954, løftes uddannelsesniveaueu også for mindrebemidlede drenge³³⁴. Det er dog først med 1958-loven at landområdernes børn får samme uddannelsesmuligheder som andre. Uddannelseseksplosion må således i høj grad skyldes uddannelsernes øgede tilgængelighed.

³³³ Indgangen til mellemskolen var en optagelsesprøve, ikke som senere et spørgsmål om skolens og lærerens skøn.

³³⁴ Den økonomiske barriere må have været mest virksom for drengene, som kunne tjene flest penge til familien, og skulle have en indkomst for at kunne gifte sig.

Social lighed i uddannelse er normalt opfattet som et ideal, og det kræver forklaringer og foranstaltninger når det ikke opfyldes. Men ligesom idealet om en kommunikation der overfører budskabet restløst fra afsender til modtager (s. 34) er det udtryk for manglende opmærksomhed på hvad der faktisk foregår og de mennesker der faktisk indgår. Bent Vinn Niensens og Pil Dahlerups historier understreger således at en objektivt set lige uddannelsesadgang ikke sikrer at den enkelte behandles i overensstemmelse med sine behov og sine muligheder.

I *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv*, 2003, ser Erik Jørgen Hansen den fortsatte satsning på at benytte uddannelse til at bryde den sociale arv som et projekt uden samfundsmæssig mening. Det er derfor hans holdning at man skal passe på med at satse på at uddanne så mange som muligt så højt som muligt. Især hvis der er behov for faglært arbejdskraft, ikke for akademikere.

” Politikerne har en tilbøjelighed til at tro, at uddannelse kan fjerne både arbejdsløshed og sociale problemer. Økonomer har udarbejdet teorier om videnssamfundet, som siger, at hvis man producerer mere menneskelig kapital, altså uddanner arbejdskraften, kan samfundet udvikle sig økonomisk. Men virkeligheden er omvendt. Det viser erfaringen. Det er først, når et samfund bliver velstående³³⁵, at ungdommen får mere uddannelse. [...] Der er en næsten religiøs tro på, at mere uddannelse kan løse alle problemer. Imidlertid viser mine undersøgelser, at den sociale udligning via uddannelsessystemet stoppede i 70'erne.” (Erik Jørgen Hansen. *Folkeskolen*, 2003 nr. 3³³⁶)

Den uddannelsesmæssige tilgængelighed er ikke øget efter 1970, men den store procentdel af en ungdomsårgang der i dag går i det almene gymnasium, kan være udtryk for, at de unge vælger den ’store’ populære ungdomsuddannelse, også når de ikke sigter på en videregående uddannelse.

Også undervisningens praksis er søgt forbedret i 1900tallet. Det sthyrske cirkulære 1900 skal sikre ”den fornødne Enhed og Orden inden for Skolens Virksomhed”. (**Sthyr 1900**, indledn.) Cirkulæret er fuld af detaljerede anvisninger på anskuelserundervisning, undervisning i dansk, regning, historie og naturkundskab, vægt på mundtlig og skriftlig fremstilling, på en forstandsudviklende regneundervisning og på at naturkundskab kan ”uddanne lagttagelsesevnen, skærpe Dømmekraften og indpode en bevidst Forstaaelse af Sammenhængen mellem Aarsag og Virkning.” (Ibid. naturfag)

I århundredernes løb er lovgivningen for skoleområdet dog kun overholdt i begrænset omfang, og der har ofte skullet særlige midler til før den blev implementeret. Skolerne tager først religionsundervisning alvorligt med konfirmationen i 1736, og i den lærde skole er det den betaling der indføres i 1809 der efter århundredelange bestræbelser effektivt får begrænset optagelsen af almuebørn. Det ser også ud til at gælde intentionerne i **Sthyr 1900**, selv om tavler til anskuelserundervisning er anskaffet mange steder. I byerne er en ensartet masseopdragelse mere dominerende end den varierede og indfølede undervisning, der lægges op til i **Sthyr 1900**. Den blå og den røde betænkning fra omkring 1960 er formentlig taget mere alvorligt, for de unge lærere er undervist efter deres principper på seminarier og i pædagogikum, hvor de har lært de nye arbejds- og læremetoder. På den anden side har det knebet med penge til alt det nye, også efter kommunalreformen i 1970.

Den blå betænkning er bredere og mere pragmatisk end både Vanløseforsøgenes psykologiske tilgang og Kapers velordnede klasseundervisning. Men når det er lærernes afgørelse hvordan undervisningen skal foregå, bliver de mere sårbare overfor kritik. De kan ikke henvise til autoriteter og metodepåbud, men er selv ansvarlige, når forældre, aviser eller lignende anfægter resultater og metoder. Hver eneste time repræsenterer en lang række valg, så lærernes forberedelse bliver vigtig, når målet er en bred og emneorienteret undervisning. Reisby og Ålvik, 1972 giver konkrete eksempler på emneundervisning, der er udsprunget af en studiekreds med udgangspunkt i Ålvik, 1970/1974.

³³⁵ og derfor forbedrer adgangen til uddannelse, som det skete med mellemskolen og 1958-loven, ae.

³³⁶ <http://www.folkeskolen.dk/16234/uddannelse-kan-ikke-bryde-social-arv>

I gymnasiet er undervisningen også ændret efter 1970, men det fremgår af 1971-reformen og Inge Heises klasserumsundersøgelse (Heise, 1995) at der er store forskelle på hvordan og hvor meget der er ændret i de enkelte fag.³³⁷ Kontinuiteten er stor, og trods ændringer omkring 1960 kan Bryld et al., 1990 slå fast at klasseundervisning fortsat er dominerende i begyndelsen af 1980'erne:

”Der er flere gode grunde til, at klasseundervisningen har fastholdt sin position: Det traditionelt udformede fagklassese gymnasium er endnu dominerende³³⁸. Lektionslængden og skemastrukturen vanskeliggør længerevarende, sammenhængende arbejdsprocesser. Endelig kræver pensum og eksamen en effektivitet, som den veltilrettelagte klasseundervisning efter mange læreres og elevers opfattelse bedst kan honorere. [...] Den faglige og pædagogiske kontinuitet vil fortsat være gymnasieskolens styrke - og belastning”. (Bryld et al. 1990, s. 196 og 207)

Oplevelsen af en stor kontinuitet i gymnasiets undervisningspraksis kan imidlertid dække over at der i takt med udviklingen i den pædagogiske praksis er tale om en løbende aflæring af vaner, både på et organisatorisk plan og hos den enkelte lærer, så forsøget med undervisningsdifferentiering f.eks. kan affærdiges med at det er ”noget man da altid har gjort”. (Heise, 1998, s. 203)

9.5. Diskussionen om undervisningsbegrebets geologiske lag

Kapers klasseundervisning bygger på de gamle forestillinger om en undervisning, der med udgangspunkt i grammatikkens, regnekunstens eller musikkens helhed behandler hvert element for sig ved at gøre eleverne bekendt med teorien eller reglen, præsentere dem for eksempler på brugen og hvad den kan kombineres med samt befæste det lærte med øvelser og gentagelser. Hans vision er i mere bred forstand også funderet i filantropismens og Herbarts forestillinger om progression samt i det induktive princip, hvor det konkrete i form af eksempler eller empiriske data kan føre til ’erfarings- eller klogskabsregler’ (heuristik). Visionen har således et bredt grundlag og dybe historiske rødder.

Den forestilling om masseopdragelse, der er forudsætningen for princippet om klasseundervisning som en kollektiv proces, hvor den enkelte bidrager med en lille stump til en overordnet helhed, kan derimod tilføje noget til forståelsen af hvad undervisning er eller kan være. Ikke sådan at forstå at klasseundervisning er Kapers opfindelse, for det fremgår af bogens første forord at han bl.a. er inspireret af undervisning i andre lande. Men begrebet om massen kan om noget karakterisere i hvert fald det, som Eric Hobsbawm har kaldt ’det korte 20. århundrede’ (1914-1994) i bogen om *Ekstremernes århundrede*. (Hobsbawm, 1997, se også Falkesgaard et al., 1997) Både nationalisme, kommunisme, fascisme, nazisme og kapitalisme appellerer til massen som politisk aktør og soldat, som forbruger og som tilskuer til underholdning og sport. Klasseundervisningsformen lægger op til at børn skal erkende eller forstå som masse, ligesom de også skal stå, gå, sidde, skrive, stave, læse og gøre gymnastik samtidigt, i takt og på samme måde. Det ideal som Kaper stiller op i fortællingen om den gode klasseunderviser lever fint op til Luhmanns beskrivelse af hvordan man i interaktionssystemer som undervisning ”kan synkronisere tale og lytten og tilegnelse på en rytmisk-rapsodisk måde, så den bogstaveligt talt ikke levner tid til tvivl”. (Luhmann 1984/2000, s. 204)

Efter 1945 kommer ensartethed og samtidighed i miskredit, og det opbygges en mere individualistisk, men også mere mangfoldig og fællesskabsorienteret forståelse af undervisning, der vinder

³³⁷ Det kan bekræftes i elevundersøgelserne fra 2007 og 2009, der indirekte fortæller om store forskelle i undervisningen og direkte om elevernes meget forskellige forventninger og ønsker til undervisningen.

³³⁸ Fagklassestrukturen stammer fra 1960'erne. (Haue et al., 1998, s. 286)

frem under accept af at det ikke mere er de umiddelbart målelige resultater der er vigtigst, men at det snarere er en bred og langsigtet forståelse af hvad der skal komme ud af skolens undervisning, på linie med Sokrates' brede forståelse af undervisning, og i forlængelse af princippet om at der skal et højt kompleksitetsberedskab til at håndtere en kompleks verden.

Masseundervisningen trækker dog lange skygger, og det kan være den ensartethed der udspringer af visionen om massen, der står i vejen for at det er acceptabelt at beskæftige sig indgående og ensopret med noget svært, og måske få det lettere med i købet, når man begraver sig i det man er eller gerne vil være god til, jvf. Pil Dahlerup. Accepten af forskelligheden og af at ikke alle kan eller skal være lige gode eller lige dårlige til alting, men skal have frihed til at 'bryde ind i verden' på hver sin egen måde og med hver sin egen stemme (Biesta, 2006, s. 51f), har dårlige kår i 1900tallet, også efter 1970. Eleverne i de to elevundersøgelser afviser således for hovedpartens vedkommende undervisningsdifferentiering; ikke fordi de ikke tror det kan være vigtigt, men fordi det ikke er acceptabelt at udpege nogle som bedre eller dårligere end andre. De har samtidig svært ved at forholde sig til hinanden som læringspartnere, og ikke som konkurrenter om lærerens opmærksomhed.

Dilemmaet mellem massen og individet eller mellem klasseundervisningens masseundervisningspræg og individets mulighed for at komme til orde med sin særlige forståelse og sine særlige forudsætninger, er altså fortsat fremtrædende, og selv om der i undervisning efter 1970 er ansatser til og forsøg på at løse eller mindske dilemmaet med projektarbejde eller andre mindre skoleprægede undervisningsformer, ser det ikke ud til at være nemt at realisere en undervisning der tilfredsstillende dygtiges krav og forventninger om fordybelse uden at sætte basal grundviden og -kunnen over styr for elevernes flertal.

På den anden side må udmeldinger fra lærere og elever i de undersøgelser jeg har foretaget foreløbigt betragtes som så forskellige, at den blå betæknings pragmatiske formulering af at læreren må finde sin egen vej fortsat har en vis gyldighed for både lærere og elever. Undervisning må være forskellig fra lærer til lærer hvis den skal matche de differentierede forventninger fra en heterogen elev'masse'.

10. Overordnede overvejelser og diskussioner

De følgende overvejelser og diskussioner baserer sig på fire gennemgående elementer i de historiske afsnit: 1) den overordnede opsamling, 2) ord og udtryk om undervisning og læring, 3) forestillinger om læring og sammenhængen mellem undervisning og læring og 4) undervisningsbegrebets geologiske lag, hvor også dekonstruktionen af indlæring og læring inddrages. Afsnittet afsluttes med en redegørelse for og diskussion af de store diakrone historiske linier. Brud og kontinuiteter (s. 14) har vist sig at være mere komplekse end forventet, og blandingen af det historisk værensmæssige og det diskursive og begrebslige tydeliggør at også historiske undersøgelser er ubestemte og flertydige og har resultater der må lægges frem i bevidsthed om at det også kunne gøres anderledes. Der er ingen facitliste til historien, kun iagttagelser og tolkninger, og man risikerer at tabe blikket for det konkrete hvis man primært fokuserer på konsistens og udvikling.

10.1. Den historiske opsamling: undervisningens historiske væren

Afhandlingens eksplorative karakter betyder bl.a. at de historiske afsnit er skrevet på forskellige måder, og selv om formen overordnet følger forskningsspørgsmålene har de enkelte afsnit primært udgangspunkt det konkrete historiske materiale, og afsnittene er i overensstemmelse med det synkrone princip hos Koselleck endt med at have hver sin synsvinkel. Afsnittene vil ikke kunne sammenlignes på alle parametre, og den diakrone opsamling er derfor ret overordnet.

Middelalderafsnittet handler især om etablering af skriftlighed og at den dominerede læreform er at man på mesterlærevis indlærer sig i et lærd fællesskab. I 1400tallet etableres et uddannelsesforløb med en katedralskole der har flere lektier og en universitetsuddannelse, der i store træk følger Karl den Stores princip om at man er forpligtet til at lære det lærte videre til andre i en kontinuert og sammenhængende mesterlæreopklæring til svend, mester og doktor (lærer for lærerne). Skoler og universitet har egen jurisdiktion og skattefrihed. Den status bevares også efter reformationen. Det lærde fællesskab svarer til de gilder og lav der opstår i middelalders byer. Udgangspunktet er de syv artes liberales, men skolerne koncentrerer sig om de sproglige 'sermoniale' eller triviumelementer, så eleverne lærer at læse, forstå, skrive og tale latin flydende. Real- eller kvadriviumelementer læres i universitetets artesfakultet, men musik hører også til i katedralskolerne.

Når undervisning før 1400 er berørt i kilder handler det om individuel oplæring og studier, også når det foregår i skoler, hvor en lektor forelæser og 'scolarer' (skoleelever) gradvist lærer det forelæste uden og træner anvendelsen af det. Christiern Pedersens beskrivelse af umådeholden vold i latinskolerne i 1500tallets begyndelse kan være en overdrivelse til fremme af forståelsen, ligesom Peder Palladius' historie om at der før reformationen var 700 elever i Ribe og 900 Roskilde skole. Der er ingen tegn på at eleven ikke selv er ansvarlig for sin læring, og kilder som Kongespejlet og Ælfric viser elever der tager lærearbejdet på sig. Oplæring i latin har formentlig været ens i hele Europa. Man er undervist efter de samme bøger, har det samme ordforråd og kan derfor let forstå hinanden.

15-1600talsafsnittet fokuserer især på den undervisningsmetode som anvendes i den lutherske latinskoles oplæring i sprog og musik, og på konsekvensen af at denne metode også søges anvendt i latinskolenes religionsopklæring. Dansk kirke og skole tilpasses efter reformationen det lutherske

centrum i Wittenberg, og det er Melanchthons oversigtprægede lærebøger i grammatik, retorik og dialektik som nu skal læres udenad og anvendes på eksempler og øvelser. Bøgerne betragtes som nye, men kan ligesom musiktraktaterne være nyformuleringer af førreformatoriske oversigter, evt. med rødder i antikken. Eksempelmaterialet består af eller bygger på klassiske tekster, men i 1600-tallets ortodoksi udrenses sanselighed, hedenskab og katolicisme, og ordforrådet indskrænkes.

Religionsopklæring bygger på et skelet af katekismens 'gudsord' og Luthers forklaringer, som hele befolkningen skal kunne, og som forventes at sikre en kristelig adfærd. Som kommende præster, degne og lærere skal latinskoleelever desuden være i stand til at skelne mellem hykleri og sand gudsfrygt. Målet for sprog- og musikopklæring er sproglig eller musisk kunnen (eloquentia), men de religiøse mål om adfærd og evner til at bedømme andres tro er vanskeligere at sikre og bedømme. Det fører til mere katekismus og flere forklaringer, så uforståeligheden øges for befolkningen.

Metoden med en kortfattet oversigt over musikkens eller grammatikkens elementer, fulgt af en gennemarbejdning af relevante eksempler og øvelser i at kunne selv, findes også i de regne- og skrive-skoler som breder sig i byerne. Niels Mickelssøns regnebog viser metodens anvendelse på regning, og dens eksempler afspejler livet byerne. Der etableres latinskoler i alle købstæder, og ideen er at et bredt udsnit af befolkningen skal uddannes som præster, degne og skoleholdere, så undervisningen er gratis og ubemidlede elever støttes med mad og klæder. Landbefolkningen opretter i et vist omfang egne skoler med undervisning i læsning, skrivning og regning. Religiøs opklæring varetages af degne og præster i kirken, men kirke og godsejere etablerer også skoler med vægt på religion.

1700talsafsnittet fortæller om statens overtagelse af ansvaret for skolevæsenet generelt, og dermed for både verdslig og religiøs uddannelse af den brede befolkning i erkendelse af at den lutherske lære endnu ikke er trængt igennem til dem. Samt en ændret rekrutteringen til latinskolen, så den skal være for de honnerte og dannede, og søger at udgrænse 'grove' (religiøst uddannede) almuebørn, der hindres i at uddanne sig ud over en basal opklæring i kristendom og læsning.

En religiøs opstramning skal i århundredets begyndelse sikre katekismusopklæring i københavnske kirker og skoler, og det er fremover lærernes ansvar at den lykkes. Der lægges op til et minimum af undervisning i byer og på landet, og rytterskolerne er fra 1721 en slags model for landsbyskoler. Strukturen ændres efter noget der ligner en samlet plan. I 1739 nedlægges 2/3 af latinskolerne og der overføres midler til danske skoler i byerne. Den samtidige landskolelov 1739 hænger dog ikke sammen økonomisk, så lærernes løn-, arbejds- og boligvilkår indskrænkes, selv om ambitionerne om opklæring og disciplinering af børnene fortsat er store. Det øger landbefolkningens modvilje mod skolen, læreren, hans løn og bolig, som de skal betale til og arbejde for men ikke har indflydelse på. En organismetænkning der binder den enkelte til en klassebestemt skæbne breder sig hos borgere og i statsadministration, og **Latin 1775** strammer såvel betingelserne for optagelse af almuebørn som deres mulighed for at gennemføre latinskolen, og er præget af de nye pædagogiske tendenser. Filantropismen influerer også på Sorø Akademi, hvor Basedow er ansat fra 1753 til 1761, samt på oprettelsen af Borgerdydskolen og Efterslægtsselskabets realskole i 1787. Først med 1809-reformens krav om betaling afskæres almuebørn endegyldigt fra videreuddannelse, og ligesom landsbyfællesskaberne er nu også det lærde fællesskab under afvikling.

1800talsafsnittet beskæftiger sig især med den pædagogisk-didaktiske udvikling i 'den lærde skole', men også med det køns- og klassedelt uddannelsesvæsen, der matcher den køns- og klassedeling, som i 1800tallet er det moderne samfunds kendetegn. Det kan sammenlignes med Sydafrikas apartheid 1950-93, der påtvinger sorte og farvede de fag og niveauer der er 'passende' til de opga-

ver de forventes at udføre. I 1800tallets Danmark er opdelingen grundlæggende statslig, og der er forskelle i undervisningens omfang og fag, lærernes faglige og pædagogisk kunnen og deres løn i lovgivningen for hhv. landområder, købstæder og København. De sociale forskelle udbygges på initiativ af de grupper der ønsker at sikre højere uddannelse for sig selv, og piger og drenges muligheder for højere undervisning er forskellige. På landet begrænses børns uddannelse af hverandendagsundervisning, af at forældre og husbonder kan holde børn hjemme og af en ussel skolegang for børn der er hyrder i sommerhalvårets 7-8 måneder og dem der har 'plads' om vinteren.

Byskoler er som udgangspunkt ens for alle, lever i de fleste tilfælde ikke op til lovgivningen, og har i København aftenskoler for børn der arbejder hele dagen. Da stænderforsamlingerne kræver bedre offentlig uddannelse af 'de dannedes' børn vælger de fleste byer at dele den fælles skole i en betalings(borger)skole med realfag og en (betalings)friskole for almuen med en undervisning der reduceres til niveauet i landområderne. Man flytter ressourcer til borgerskolen, og i Kolding er der omkring 1850 1 lærer til friskolens 288 elever og 5 lærere til borgerskolens 63 elever.³³⁹ Den offentlige latinskole kaldes nu 'den lærde skole'; den er også køns- og klassespecifik og kun for den dannede elites drenge. Den reformeres i 1850 og 1871 på baggrund af diskussioner om dens eksistens og undervisning med øget vægt på naturfag og moderne sprog og eksperimenter med en undervisning i historie, dansk, matematik og naturfag, der ikke ligner den traditionelle latinundervisning. Grundskolerne debatteres også, bl.a. på baggrund af den indbyrdes undervisning, hvor én lærer og en fløjte kan undervise 100 børn. Koldske friskoler inspirerer omvendt til mundtlighed og fortælling.

1900talsafsnittet tematiserer den gradvise overgang fra et klasse-, steds- og kønsdelt skolevæsen til en folkeskole, hvor hverken køn, bopæl eller social status er afgørende for videreuddannelsesmulighederne. Uddannelseseksplosionen ser i 1900tallet ud til at skyldes at børn og forældre netop griber muligheden, da uddannelserne bliver tilgængelige. 1900tallets pædagogiske udvikling har rødder i såvel reformpædagogikkens 'frie skole' som i Kapers forestilling om masseopdragelse og klasseundervisning. Mellemskolen fra 1903 er tænkt som en overgang fra folkeskole til gymnasium, men får større søgning og bredere betydning end forventet. Optagelsesprøven favoriserer ikke nødvendigvis 'de dannede' og mellemskole- og realeksamen får også erhvervmæssig betydning. Landområderne halter bagefter, og by og land ligestilles først med 1960ernes centralskoler og skolebusser. Kønsligestillingen tager pigerne sig selv af da de får mulighed for det, og den sociale ligestilling er efter Erik Jørgen Hansens mening afsluttet omkring 1970, hvor også gymnasiet er for dem der har lyst og evner. I dag handler uddannelse ikke mere om mulighed, men er snarere en samfundsmæssig pligt.

1900tallet er masse menneskets århundrede, og det præger især byskolerne, hvor ensartethed, disciplin og ensretning længe er fremtrædende, måske inspireret af Kapers bog om den daglige undervisning. Reformpædagogikkens fokus på det enkelte individ findes derimod mest i privatskoler og i de lilleskoler der vokser frem efter 1945. I gymnasiet indføres klasseundervisning med pædagogikum i 1908, og det er længe undervisningsmetoden, selv om den ikke altid bruges efter Kapers forskrifter. Den ensrettende masseopdragelse udfordres først af den blå betænkning, der fremhæver lærernes ret til at variere undervisningen. Men den eksisterer tilsyneladende kun i byerne.

Det foregående bygger bl.a. på lovgivning, som er behandlet i sammenhæng med andre kilder. Lovgivning kan fortælle om statslige hensigter og initiativer, og det er bemærkelsesværdigt at der i det lange tidsrum som afhandlingen omfatter er relativt få egentlige lovændringer, mens de fleste for-

³³⁹ Lærertallene er fra 1852, mens elevtallene er fra 1849.

ordninger opfattes som justeringer og præciseringer, hvilket betyder at lovbestemmelser, der ikke er ændret, stadig er i kraft. Danske Lovs bestemmelser om skole og undervisning stammer fra kirkeordinansen, og det er først forordningen i 1775, der markerer et nybrud fordi den tilbagekalder tidligere bestemmelser. Reformene 1850 og 1871 justerer tilsvarende 1809-loven. 1814-lovgivningen er også fortsat i kraft, da man i 1899 ændrer 'forskellige forhold vedrørende folkeskolen', som det fremgår af overskriften. Generelt er "større brud i skolepolitikken ikke [...] sædvane i Danmark" (Nørr, 2009, s. 154), og selv 1958-loven betragtes som en ændring af 1937-loven. (Ibid.)

I 1739, 1809-14, 1899-1903 og 1958 falder ændringer i grundskole- og gymnasie-lovgivning sammen. Det tyder på en samlet plan og en afvejning af uddannelsernes relative betydning. Men **Latin 1775** og **Latin 1850** ændrer kravene til undervisningen mere end 1809-loven, ligesom indførelsen af et statsligt uddannelsessystem på landet i 1739 bidrager mere til udbredelsen af skriftlig kunnen end 1814-komplekset, der viser sig at fastholder de svage i fattigdom i stedet for at bidrage til at forøge deres kunnen og myndighed. 1958-lovgivningen bryder 150 års patroniserende nedprioritering af landbefolkningens uddannelse, mens den samtidige gymnasie-lovs betydning er mindre radikal. Selv om der kan identificeres en række tidspunkter, hvor de forskellige skoleformer ændres samtidigt, er det altså ikke ensbetydende med at grundskole og gymnasium er forandret lige meget eller på samme måde. Der synes tværtimod at være en usamtidighed, der indebærer at de afgørende ændringer i skoleformerne sker på forskellige tidspunkter og måske også ud fra forskellige behov.

10.2. Ord og udtryk om undervisning og læring: det anvendte sprog

En måde at nærme sig opfattelserne af et fænomen er at se på de ord og udtryk der er anvendt om det. Forskelle i betegnelsen af fænomenet kan fortælle om grupperes forskellige forhold til det eller vise at forholdet til det ændres med tiden. Når det drejer sig om undervisning og læring, der som udgangspunkt markerer to sider af samme sag, kan det have betydning at gøre sig klart hvordan forskellens to sider er betegnet og om der er forskel på hvem der er subjekt og hvem der er objekt.

Forventningen til inddragelsen af den sproglige dimension i kilder, der så vidt muligt er autentiske i den forstand at de ikke er oversat fra andre sprog eller ældre dansk, har været at der ville være store forskelle mellem perioderne og en løbende tilføjelse af ord og udtryk, så vokabulariet blev rigere og mere differentieret³⁴⁰. Det har vist sig ikke at holde stik. En række ord og udtryk er gennemgående, og der er hverken systematik eller konsistens i brugen af nye ord og udtryk i f.eks. lovgivning.

Det centrale og gennemgående ord er lære-ordet, der både som verbum og substantiv udspringer af lærerens aktivitet, men også kan have eleven som subjekt, især hos ikke-professionelle. Studere/studium³⁴¹ har eleven som subjekt, er hyppigt brugt før 1700, men udfases i takt med at læreren træder i karakter som subjekt. Undervisning/undervise er en læreraktivitet, og før 1800tallet mest knyttet til religiøs oplæring, selv om det bl.a. i kirkeordinansen bruges om den samlede læreproces. Det kan dog skyldes at den anvendte udgave er oversat fra 1500talsdansk. Ud over disse tre er der nogle ord, der skifter lidt fra periode til periode, men hvor kundskab, lærdom, forstå(else), øve(lse), tilegne(l-

³⁴⁰ Også jeg er altså præget af en lineær tankegang og en forestilling om en udvikling fra 'dårligt' til 'bedre'.

³⁴¹ Studium: stræben, iver, flid. (ODS, opslag *studium*) Studere: opnåelse af åndelige færdigheder eller kundskaber gennem at beskæftige sig (flittigt, indgående) med, uddanne sig i. (ODS, opslag *studere*, betydning 2)

se) og udbytte er gennemgående, mens optugte(lse) kun er fundet før 1700, informere kun mellem 1500 og 1800, færdighed og dannelse mest efter 1800, mens indøve og indlære hører til 1900tallet.

I middelalder og 15-1600tal er det overalt eleven, der er læreprocessens subjekt, mens læreren viser, gennemgår, forklarer - og overhører som kontrol. Læreren kan også oplære og optugte på mesterlære-revis, og optræder indirekte i passivformer når noget læres eller gennemgås. Palladius, Christiern Pedersen og Mickelssøn bruger især undervise, lære og (børne)lærdom; lære mest om lærerens aktivitet, som når præsten lærer og underviser de gamle. Når lærere skal informere og optugte, institue-re og undervise eller lære og undervise, kan det både handle om den religiøse opdragelse (undervise, optugte) og om skolekunnen og -lærdom (informere, instituere, lære). Hos Mickelssøn og i Danske Lov er undervise og lære dog også brugt om hhv. lærerens og elevens aktivitet.

I 1700tallet er undervise mest knyttet til religiøs oplæring, hvor et entydigt lærersubjekt skal hindre at børn forbliver (religiøst) vankundige og grove. Pietismen introducerer levende kundskab, væk-kelse, opbyggelse, indplante og indgyde; biologiske metaforer der i det hele taget er anvendt i op-lysningen. I 1739 skal børn dog undervises til de har lært færdig at læse i bog og ved deres kristen-dom. Færdig viser et øget fokus på at læreprocesser afsluttes, og er i **Latin 1775** også anvendt om at afslutte en historisk periode eller en bog, som altså ikke mere gentages, til eleven kan det ønskede. Læreren skal som subjekt også give elever begreb om tingene og gøre alting det letteste og fattelig-ste. Når læreren læser for eleverne reciterer han, og eleverne gentager i kor til de kan det udenad. Bog-staveligheden mindskes dog, da eleverne skal gøre rede for de tings forstand som de lærer.

I 1814-lovene er eleverne primært objekter for lærersubjektets undervisning og oplærelse, men sub-jekter, når de har lært og skal genfortælle, stave og gentage. Københavnske lærere forventes at leve-re en frugtbart, forstanden og indbildningskraften sysselsættende fremstilling, der sætter lærlingens forstand i virksomhed. **Latin 1850** taler om elevers anskuelse, dannelse og modenhed, og **Latin Lov 1871** har mange passiver: undervisning fremmes, fag gennemgås og stof behandles, meddeles, og læres (af læreren) så elever føres til en opfattelse. Det 'færdig' lærte er blevet til færdighed. Høj- og efterskoler betoner forståelse, videlyst, almenoplysning og elever der opdrager hinanden. Også Madvig og Hammerich nævner indbyrdes opdragelse og muligheden for at lære af egne og andres fremstilling; samt på elevers erkendelse, indbildningskraft og selvstændige iagttagelse/autopsi. Også i 1700- og 1800tallet er lære-ordet det mest anvendte i erindringer mv.

Ved indgangen til 1900tallet udskifter det sthyrske cirkulære om folkeskolens undervisning traditionelle ord som lære, undervise, kundskab, tilegnelse og færdighed med udvikling af børnenes sans-ning og forestillingsliv, en sund og kraftig fantasi samt en forstående og hjertelig tilegnelse af en religiøs sans og en varm og levende nationalfølelse. Lærer og skole er subjekt, mens elever passivt og i flertal ledes til, gøres bekendt med og stilles for øje. I bekendtgørelsen om den højere almenskole er sproget traditionelt og nøgternt, men den individuelle elev er i fokus i reflektive udsagn om at er-hverve sig og udtrykke sig eller have læst og tilegnet sig. Mellemskolen går fra lettere til vanskelig-ere former, og Kaper fra det enkelte til det almene, fra det kendte til det nye, fra det konkrete til det abstrakte, jvf. Comenius og Basedow. I gymnasiet er passivformer fremtrædende: der meddeles, gives overblik og øves; i engelsk og tysk indøves, også brugt som verbalsubstantiv: indøvelse.

I erindringstekster handler det om at lære at skrive og læse, at lyve, ryge, banke på, sine lektier, sal-mevers rent på fingrene, samt kunne, terpe, begribe, høre efter, modtage lærdom og blive overhørt. Ordvalget er mere varieret når lærerens undervisning beskrives med udtryk som lære fra sig, fylde

kundskaber på, forkynde, forføre, gøre begribeligt, vække interesse, begejstre, stimulere til kritisk tænkning, have forståelse for eleverne og frigøre de bundne talenter.

Den blå betænkning vil anbringe børn i meningsfyldte situationer hvor kundskab og færdigheder suppleres af en oplæring til at lære, en oplæring til at leve mellem andre og en oplæring til at lære at tage hensyn til andre. I et almindeligt afsnit i **Blå betænkning II** optræder indlæring i afsnittet om klasseundervisning i formuleringer om en gunstig indlæringssituation hvor elever kan arbejde og indlære om indlæring af grundfærdigheder og mekanisk indlæring, så ordet udbredes nok herfra.

Lovgivningen veksler fra 1958 mellem to forståelser af læreprocessen samt af lærer- og elevroller. I 1958 skal folkeskolen udvikle børnenes evner og anlæg og give dem kundskaber; i 1971 skal elev i gymnasiet historieundervisning erhverve sig indsigt og udvikle færdigheder, og i 1975 skal folkeskole og forældre give eleverne mulighed for at tilegne sig kundskaber. I et regeringsoplæg fra 1984 om 'nødvendige justeringer' af folkeskoleloven skal skolen igen give eleverne kundskaber og færdigheder, mens historie skal give eleverne viden og forestillinger, og i folkeskoleloven 2006 skal skole og forældre give eleverne kundskaber og færdigheder. Så subjektet skifter! Tilsvarende erstattes 1975-lovens hensigt om at opøve elevers selvvirksomhed i 1993 med ønsket om virkelyst; mens selvstændig stillingtagen afløses af tillid til egne muligheder, og ønsket om demokratisk medleven, medbestemmelse og medansvar for løsning af fælles opgaver ændres til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. I 2006 udskiftes medbestemmelse med deltagelse. Ændringerne sætter sig ikke nødvendigvis spor i undervisningens praksis, men at begge opfattelser findes illustreres af at der både er elever der forventer en stærk lærerstyring og elever der opfatter undervisning som en fælles og gensidig proces i undersøgelserne 2007 og 2009.

Overordnet er den sproglige bevægelse at eleven fra at være læreprocessens entydige subjekt efterhånden opfattes som objekt for lærerens undervisning, evt. som 'massemenneske', mens læreren går fra at være den der præsenterer (forelæser) og kontrollerer (overhører), til at være læreprocessens primære subjekt. 'Undervisning' er fra reformationen til 1900tallet mest knyttet til religiøs oplæring, men bruges også bredere, som når Thomas Overskous læreremo'er i 1800tallets begyndelse taler 'undervisende' (belærende) til hans mor. I 1900tallet vinder undervise og undervisning frem indtil de i den blå betænkning er dominerende, samtidig med at det slås fast at børn skal lære i skolen, ikke hjemme. Et lejlighedsvist blomstrende sprog i vejledninger og cirkulærer som **Instruks 1806** og **Sthyr 1900** sætter sig ikke blivende spor i lovgivning og dagligsprog, og det gennemgående indtryk er en forbavsende sproglig kontinuitet trods skift i subjekt og øget vægt på undervisning.

10.3. Forestillinger om læring og sammenhængen mellem undervisning og læring

I alle perioder er den forventede læring dobbelt. Ud over kunnen i latin, i læsning, skrivning og regning, i kristendom, staveord og salmevers, i musikteori, matematik og tværfaglig problemløsning er der også forventninger om adfærdsændring eller anden 'medløbende læring'. Ælfrics kollokvium fra 1000tallet handler om at leve i 'kald og stand', de studerende i Roskildes helligåndshus 1253 må udvikle 'retskaffenhed' hvis de vil have støtte til studier i udlandet, i 15-1600tallet forventes man at handle kristeligt når man kan 'sine' ti bud, og Mickelssøns regnebog indledes af et moralsk digt. 16-1700tallet fokuserer på elevens 'grove' (ukristelige og kropslige) sider og lærerens 'gode eksempel',

og 18-1900tallets læsebøger og opgaver er fulde af moralske pointer. Ifølge **Blå betænkning II** skal elever lære at lære, at leve mellem og tage hensyn til andre, og gruppe- og projektarbejds-, studie- og tværfaglighedskompetencer er i dag centrale mål i gymnasiet.

Fra middelalder til omkring 1700tallets midte er opfattelsen af læring og af sammenhængen mellem undervisning og læring nogenlunde ensartet, men katedral- og latinskoler er bedst dokumenteret, og opfattelser af forholdet mellem undervisning og læring i skoler der underviser i dansk, tysk, regning m.v. er mindre synlig. Når der alligevel kan spores et sammenfald i metoder og tankegang, kan det hænge sammen med at mange lærere i danske og tyske skrive- og regneskoler er ældre latinskoleelever og studenter, der skaber sig en levevej ved at oprette private betalingsskoler. Det gælder også de grundskoler, der lærer børn at læse, skrive og regne, men som i 1700tallet også får til opgave at sørge for den kristelige oplæring, som kirkernes degne ikke har magtet at effektuere.

I middelalderen drejer elevens og lærers 'flid' sig om øvelse og gentagelse samt en gradvis indlæring i faget og dets traditioner, og læring er en bog-stavelig og udenadlært indoptagelse af bøgeres ord og mening, der antages at føre til et overblik og et forråd af viden og kunnen, der beforder en beherskelse af det man studerer. Der er ingen modsætning mellem at lære udenad og at forstå det lærte, for processens gentagelser og udenadslære antages at føre til både kunnen og forståelse. Karl den Store mener at beherskelse af grammatik fører til den rette forståelse af den hellige skrift, og i Sunesens *Hexaëmeron* påpeges vanens læringsværdi, samt at fascination og forførelse på linie med musisk og sproglig eloquentia kan føre til både 'det syndige søle' og 'den livsalige frelse'.

I 15-1700tallet bygger man stadig på imitation, gentagelse og øvelse, mens det forførende og afskrækkende i kalkmalerier og teaterstykker måske nok spiller en rolle da det efter reformationen er afgørende at aflære katolicismens magiske og rituelle univers, men forsvinder med ortodoksiens betoning af at man skal lære at tænke og tale ens og 'stikke fornuftens øjne ud'. Den frihed som har ligget i forestillingen om 'evangeliets lyse dag', drukner i betoningen af at de ti bud skal føre til et kristeligt levned, til ensretning og disciplinering, og det er ikke sært hvis undervisning i 1600tallet omfatter lærervold og elevopsætsighed.

Der er ikke her belæg for at systematiseringen af teori, eksempel materiale og øvelser i at anvende det lærte har førreformatoriske rødder, men det må ud fra bl.a. **KLNM** antages at der er en kontinuitet, som både hænger sammen med Luthers syn på det latinske sprog og med mesterlæren. Flere lærere har rod i latinskolen; og så sent som i 1739 ønsker man at udskifte udelige grundskolelærere med 'skikkelige studenter' (s. 174). De må have undervist som de selv er undervist, og selv Niels Mickelssøns regnebog fra 1615 er præget af latinskolens metoder, selv om han er mesterlæreoplært.

Den religiøse oplæring viser hvordan forholdet mellem undervisning og læring er tænkt. Man regner med at den blotte indlæring af trosbekendelse, de ti bud og fadervor, senere også dåbs- og nadverord, sikrer en kristelig forståelse og handling. De har ikke længere de latinske remsers magiske karakter, så det er vigtigt at forstå ordenes betydning. Ifølge Christiern Pedersen må den enkelte forstå dem som "Gud giver ham nåde til" (Lindhardtzen og Thygesen, 1984, s. 17), men efter reformationen bliver 'den rette forståelse' i form af Luthers forklaring forudsætningen for at 'dannelse, uddannelse og fromhed' kan smelte sammen og påvirke tanker og adfærd, mens håbet om kristelighed ændres til et krav og til udvidelser af det religiøse pensum. I 1700tallet bliver lærerne ansvarlige for børnenes religiøse oplæring og med konfirmationen 1736 indføres en religiøs afgangseksamen.

Selv om udenadslære af katekismen i sig selv bør sikre at teksten og troen er indoptaget 'uden menneskelig indblanding', har man altså ikke tillid til at det virker, og tilføjer derfor lag på lag af menneskelige forklaringer, der øger uforståeligheden og ikke bidrager til den brede befolknings religiøse adfærd. I 1800tallets landsbyskoler er religion et angstfyldt element i dagligdagen, der indebærer bevidstløs udenadslære af meningsløse remser. De forestillinger om læring der i 15-1600tallet gælder for opnåelsen af sproglig og musisk kunnen, er således mindre anvendelige når det drejer sig om at kristne befolkningen, og resultatet er snarere en ikke-intenderet læring som hos Rung og Ringsted. Den kunnen der opnås er et resultat af gentagelser og øvelser, ikke af undervisning.

1700tallets læringsteoretiske og pædagogisk-didaktiske overvejelser betoner progression, anskuelighed og erfaring, og der er ambitioner om at løsne det stramme bånd mellem bog og læring og skyde en pædagogisk-didaktisk tænkende lærer ind mellem lærebogen og elevens læring. Anskuelighed og erfaring er dog primært på anden hånd: Man læser om hvad der sker når et barn er ulydigt eller opfører sig forkert; måske læser man også om en lærer der viser en elev en globus og anskueliggør skiftet mellem lys og mørke når jorden drejer, og dyder anskueliggøres i billeder som illustrerer de givne pointer. Der er læringsteoretiske overvejelser bag Basedows Philantropin, Reventlows skoler og Efterslægtsselskabets skole, mens oplysningspræget i **Købstad 1814** og **Kbh. 1814** først realiseres efter delingen i betalings- og friskoler omkring 1840, der reserverer oplysning til de bedrestiliede, mens almuen kun må lære det der sikrer at de holder sig til deres plads i samfundet.

Latin 1775 er også oplysningspræget, og det fremgår i H.C. Andersens erindringer at undervisning i 1820ernes lærde skole ikke alene handler om bog-stavelighed og udenadslære, og at han skal kunne fremsætte det lærte med orden, begribe snarere end lære udenad, reflektere og ræsonnere. For dem der som Otto Rung er behandlet brutalt i 'byens bedste pogeskole' er den lærde skole et sted, hvor man kan lære og trives. Men Andersen er ikke hårdet på samme måde og går i baglås ved 'ubillig kritik', men motiveres af 'den største ros'. Frits Boisen er hjemmeundervist, kommer i gymnasiet som 15-årig, og har som Andersen svært ved både at tilpasse sig og at styre sine ambitioner.

I den lærde skole udskiftes det religiøse dannelsesmål i 1850 med en fordobling i almendannelse og viden- og kundskabsdannelse. Den lærde skole skal danne en eksisterende elites børn til deres funktion som elite, og det giver pædagogisk frihed at dannelsen ikke skal evalueres præcist, men mere løst kan defineres som modenhed. Madvig, Paludan-Müller og Hammerich demonstrerer en pædagogisk-didaktisk tænkning, der hos Hammerich omfatter selvvirksomhed, ligesom Schleiermachers 'Bildsamkeit'. Han øver eleverne i at forene det udenadlærte med forståelse og at støtte sig til både tanken og lyden i foredragene; og han skelner det der læres fra det der også skal huskes, så man må "opfriske de falmende Indtryk ved af og til at vende tilbage til samme Forestillinger". (Hammerich, 1847/1866, s. 8) Der bør vælges "Opgaver der sætte Indbildningskraften i Virksomhed, thi ved dem gaar Tankerne ikke saa let i staae som ved Forstandsopgaver". (Hammerich 1853a/1882, s. 22)

I 1800tallets anden halvdel er forholdet mellem undervisning og læring i almueskolen domineret af ikke-undervisning og ikke-læring. Lærer Thyregod oplærer dog eleverne i 'selvtænkningens kritiske kunst', og de koldske friskoler præges af lærerengagement og -nærvær samt en fortælletradition, der breder sig. Mange lærere er dog fortsat hørere, ikke undervisere, og forventer at børnene selv finder ud af det der skal læres. Den 7-årige skolegang i 2 klasser betyder gentagelser, og man kan ikke mere gå ud af skolen når det hele er lært, så eleverne er igennem det samme 3-4 gange. Grundskolerne præges af vold, og der er mange udsagn om at både vold og lærermobning har hindret læring i 1900tallets gymnasium, selv om hensigten i et vist omfang har været at anspre til læring.

I det store perspektiv ændres opfattelsen af læring fra mest at handle om at annamme bogens ord og mening til også at omfatte en skolebaseret, mesterlærepræget træning på basis af et teoretisk skelet for sprog, musik, regning og religion, samt et eksempelmateriale, der i litteratur, musik og regning viser hvordan teorien anvendes, men er sværere at håndtere når det drejer sig om religiøs oplæring. Det kan være derfor det belærende 'undervisning' anvendes i religiøs sammenhæng. Det er først i 1900tallet at undervisningsordet for alvor etablerer sig i lovgivningen, og ud over religionsoplæringen er der ikke meget der i 1800tallets grundskoler kan karakteriseres som undervisning, mens man i de lærde skoler efter 1850 er mere opmærksom på at der kan være en sammenhæng mellem den måde der undervises på og det som eleverne lærer. Hammerichs undervisning er gennemtænkt, men om resultaterne har svaret til forventningerne, er ikke til at sige. Det har heller ikke kunnet afgøres hvor stor hans indflydelse har været og hvor mange der har brugt hans metoder.

I 1900tallet er de pædagogisk-didaktiske ændringer større i folkeskolen end i de højere almenkoler, men der er før 1958 fortsat en markant forskel på by- og landskoler. I byerne praktiserer man 'masseundervisning', men bortset fra den fælles træning i skrivning, stavning og regning, kan det være svært at forholde sig til hvordan forholdet mellem undervisning og læring er tænkt, for hvad er det egentlig der læres i den klasseundervisning, der kan minde om 1800tallets katekisation?³⁴² Der er større interesse for ensartethed, struktur og orden end for en læring, der er vanskelig at placere, når den skal stykkes sammen af mange små bidrag i det sociale interaktionssystem undervisning. Læren performer, mens læringen primært findes i det sociale system og forsvinder når det opløses ved timens slutning. Det er nok også masseaspektet der ligger bag de mange oplevelser af forhindret læring, af manglende hensyn til ordblindhed og venstrehåndethed, af at blive ikke-set af lærere, der ikke-ser ens talent og opfatter en som hoven, doven eller lusket, når man mangler selvtillid.

På landet er der stor forskel på skolerne. De små landsbyskoler på Mols underviser mest i håndgribelig viden og kunnen der kan opleves og redegøres for som læring. Nogle steder er moraliserende læsebogsteksters 'gode eksempel' afløst af/suppleret med interaktive samtaler, hvor tingene drøftes i øjenhøjde og hvor læring kan karakteriseres som 'tolerance, frisind og mod til at være sig selv'. I den blå betænkning får undervisning øget betydning: Læreren forventes at have en palet af pædagogisk-didaktiske tiltag der tilsammen kan sikre elevens læring og medfører at ansvaret for læringen flytter til læreren. Selv om tankpasserpædagogik og 'at proppe viden i børnene' er hyppigt anvendte forskelskonstruktioner i og efter 1800tallet, er det nok først i 2000tallet at elever direkte forventer at læreren gør arbejdet for dem, jvf. elevundersøgelserne 2007 og -09.

10.4. Diskussionen om undervisningsbegrebets geologiske lag

Forestillingen om begrebers geologiske lag³⁴³ virkede i første omgang for bastant, men de 'uflýtelige' elementer i undervisningsbegrebets lange historie har dog vist at det geologiske kan være en adækvat betegnelse. Koselleck opererer med at begreber har en oprindelig betydning, men også med at det først er den historiske realitet, der gør et ord enestående. (s. 52f) Og han slår fast at

"ein Begriff, unabhängig von seiner ursprünglichen Verwendung im historischen Prozeß, allmählich eine Vielfalt von Bedeutungen gewinnt oder abstreift [stryger af sig] und daß die Geschichte dieser temporalen Schichten [lag] von Bedeutung geschrieben werden kann." (Koselleck, 2006/2010, s. 91)

³⁴² Den "endeløse spørgsmål-svar metode uden krav om sammenhængende tale og tænkning" (Braad et al., 2005, s. 45)

³⁴³ Jeg har ikke fundet ordet, men nok forestillingen om lag hos Koselleck.

Han taler også om en pragmatisk henvisning til den oprindelige anvendelse, en semantisk oplagring af århundredgamle erfaringer, der udvider og begrænser anvendelsen af begrebet, og en grammatisk-syntaktisk dimension, der sikrer at forandringer kun langsomt bliver virkeliggjort. (Ibid. s. 100)

Begrebet om undervisning har i den forstand vist sig at have to svagheder: Undervisning er først et dominerende ord i det 20. århundrede, selv om begrebet³⁴⁴ om undervisning med betydning for elevers læring er langt ældre. Det har heller ikke været muligt at efterspore undervisningsbegrebets oprindelse, for selv om centrale forståelser findes i hellenismen er det ikke ensbetydende med at de ikke er ældre. En historisk dimension i betydningslagene har været tydelig, og både en semantisk lagring af erfaringer, en historisk dimension i anvendelsen samt en tungtflyttelig grammatisk-syntaktisk dimension kan spores i gymnasieelevers beskrivelse af 'god undervisning'. Elementer i undervisningsbegrebet kan være 'underdrejede' i en periode, for så at vende tilbage i nye sproglige udformninger. Dekonstruktionen af indlæring og læring viser desuden at betydningsrigdommen i undervisningsbegrebet er knyttet til indlæring fra 1970'erne, og fra 1990'erne til læring.

Marrou forestiller sig en ubrudt kontinuitet og inert i undervisningshistorien. Den hellenistiske undervisnings "maturity [...] its own specific forms, its own curricula and methods [...] enabled it to preserve its structure and methods for many centuries without any important change." (Marrou, 1948/1981, s. x) Han har dog ikke blik for at det han finder besynderligt og uforståeligt i hellenistisk undervisning kan hænge sammen med dens karakter af mesterlære, eller at Isokrates' metoder også har mesterlæretræk, selv om det fællesskab af politisk aktive borgere hans elever lærer sig ind i, er løsere end det lærde fællesskab der er rammen for uddannelse fra middelalder til 1800.

Gennemgående hænger det forventede læringsresultat sammen med en bestemt form for tilrettelæggelse af undervisningen. Ikke nødvendigvis i form af en særlig måde at undervise på, og langt fra altid i form af en formidling fra lærer eller mester, men normalt knyttet til en forestilling om hvordan eleven, lærlingen, den studerende bedst kan indoptage, lære, huske, forstå, dvs. hvordan læreprocessen er tænkt og formuleret i forskellige perioder og kontekster.

Der er løbende foregået en vurdering af om og i givet fald hvordan de forståelser af undervisning, som med udgangspunkt i først og fremmest Marrou er kaldt antikkens arv, har kunnet spores i senere perioder. Det er også løbende vurderet hvilke nye forståelser, der tegnede sig, og der er taget stilling til hvilke af disse forståelser, der har lejret sig som 'geologiske lag', der også i dag har betydning for undervisningsbegrebet, og dermed for den måde man aktuelt forstår undervisning.

Udgangspunktet var forestillinger, der kunne uddrages af Marrou og andre kilder om eller fra antikken, og kan systematiseres i 5 punkter, alle med betydning i dansk undervisningshistorie. De er ikke altid tydelige, men dukker op når man søger at genformulere undervisningens grundlag:

1. Det skal være svært at lære, og beherskelse af det svære kan betyde at det lettere følges med.
2. Systematisk oplæring i emnets elementer fører til beherskelse af helheden, så man forstår alt det skrevne.
3. Det gode eksempel: moralsk opdragelse.
4. Mesterlære: Kunnen opnås ved gentagelse og tager tid.
5. Isokrates: Brug af varierede metoder, bl.a. social læring, med henblik på kompetence.

³⁴⁴ Et begreb er ikke altid knyttet til et ord, og begrebet undervisning er implicit i en forestilling om hvordan man lærer, jvf. indledningen om ordet undervisning (s. 20). Begreb betyder "forestilling, der hviler på indsigt ell. forståelse; klar, tydelig forestilling". (ODS, opslag *begreb*, betydn. 4.1.)

Ud over disse klassiske geologiske elementer har jeg i arbejdet med det historiske materiale registreret tilføjelser, som kan have eksisteret i antikken, selv om jeg ikke er stødt på dem.

6. Kun kompleksitet kan reducere kompleksitet - der skal viden og forståelse til at håndtere ny viden og nye forståelser.
7. Udenadslære: Bog-stavelig gentagelse sikrer at teksten er indoptaget eller annammet.
8. Katekismus: Belæring vil sikre adfærdsændring.

De sidste elementer er med undtagelse af pkt. 9 opstået i de sidste tre århundreders modernitet:

9. Humanismens lyst og leg.
10. Progression fra det nære, enkle, sanselige eller simple til det fjerne, komplekse, abstrakte eller sammensatte.
11. Rousseau: Erfaring og konsekvenspædagogik.
12. Basedow: Lettelse af elevernes læring.
13. Kaper: Masseopdragelse og klasseundervisning.

De fem første elementer findes i antikken, men er ikke på samme niveau. De to første er læringsteoretiske, og kan tænkes sammen eller opfattes som konkurrerende. De sidste er mere pragmatiske.

Forestillingen om værdien af at anstrenge sig for at beherske det svære, så det lettere 'følger med'³⁴⁵ findes hos Karl den Store og præger 15-1600tallet, hvor man antager at den svære grammatik sikrer forståelsen af det læste. Den er også grundlag for 17-1800tallets formaldannelse og for at man i den indbyrdes undervisning benytter ord og vendinger der er helt uden for børnenes horisont. Den kunne også være en del af forklaringen på at man øger katekismens omfang og sværhed i forsøget på at sikre forståelse og adfærdspåvirkning. Forklaringerne var formuleret i et for den brede befolkning uforståeligt sprog³⁴⁶, og bestræbelserne har ikke vist sig frugtbare. Men i forskellige former for kunstnerisk og kropslig øvelse/træning er tankegangen almindelig.

Forestillingen om at en beskæftigelse med de elementer som sprog eller musik kan deles i, fører til forståelse og beherskelse af helheden (*quid est musica*), dominerer i 15-1700tallets skoler, hvis undervisning gennemgående er modelleret over triviums præsentation af teori eller grundsætninger i kort og træstrukturert form, gennemarbejdning af eksempler, der illustrerer teorien og slår den fast, og øvelser i at anvende det lærte. Denne forestilling er også fremtrædende da realfag og realundervisning får en større rolle i 1700tallet, og indgår i 1800tallets diskussion af om den lærde skole skal bygge på formaldannelse, hvor grammatikken udvikler den logiske sans og evnen til at lære, eller på realdannelse, der i forlængelse af filantropismen kombinerer en slags erfaringspædagogik med et induktivt princip, der i 1800tallets slutning ekspliciteres som alternativ til sproglig udenadslære.

Forestillingen om værdien af det gode eksempel fra tekster, forældre og lærere findes i alle perioder. Den er en hovedgrund til at inddrage klassiske latintekster i undervisningen, den har også betydning for opfattelsen af katekismusoplæring efter reformationen, og i takt med at læreren i stigende grad opfattes som subjekt i læreprocessen bliver det en vigtig del af hans funktion. Det gode eksempel findes også i læsebøger, genfortællingsopgaver mv. I 1600tallets latinskole og 1900tallets byskoler er opdragelse derimod en mere kontant og hårdtslående dimension i skolens hverdag.

³⁴⁵ Platon forestiller sig også komplekse og svære studier så de bedste kan vælges ud. (Marrou, 1948/1981, s. 89)

³⁴⁶ Det kan også have handlet om at gøre de udannede opmærksom på hvor dumme de var.

Mesterlære og Isokrates' pragmatisme kan næppe kaldes læringsteorier, men er snarere pædagogisk-didaktiske. Mesterlære præger middelalderens og den efterreformatoriske undervisning og oplæring indenfor og udenfor de skoler, der kan indlære i det lærde fællesskab. Mesterlære kan indebære en personlig relation mellem mester og lærling, i latinskolerne primært i mesterlektionen, der som den eneste har en fuldt uddannet lærer. I mesterlæren tager oplæring tid og kræver gentagelser af det der skal læres. Det gælder også 1800tallets grundskoler, hvor børnene går 3-4 år i hver klasse, og hvor den indbyrdes undervisning flourer. Mange lærere indskrænker deres aktivitet til hørerollen, og efter den indbyrdes undervisning er ophørt må ældre elever oplære de yngre på samme måde som ældre lærlinge oplærer de nye. Isokrates' undervisning er pluralistisk ligesom de filantropiske skolers, og ligesom den blå betænkning er tænkt.

I midtergruppen repræsenterer udsagnet om at kun kompleksitet kan reducere kompleksitet en erkendelses- eller læringsteoretisk forestilling, der kan have samme læringsteoretiske status som de to første. Forestillingen findes i 11-1200talstekster som Johannes af Salisbury, Kongespejlet og beskrivelsen af juridiske forelæsninger i Bologna. Den forsvinder i den lutherske ortodoksis uniformitet, men dukker op igen i filantropismens vægt på en bred viden og hos Holbergs Zille. I 1800tallet understreger rektor Bloch værdien af begavelse og opmærksomhed, Madvig betoner at elevers 'modtagelighed' afhænger af de forestillinger de har, mens Hammerichs skelnen mellem at lære og huske viser at det ikke er let at opbygge den nødvendige kompleksitet eller det nødvendige beredskab til at gøre det lærte operationelt. Det 20. århundredes masseundervisning repræsenterer en kompleksitetsreduktion, og Pisaundersøgelser og undervisningseffektivisering er udtryk for noget tilsvarende.

Udenadslære indebærer som udgangspunkt en læringsteoretisk forestilling om at den direkte overføring betyder at det udenadlærte også er tilegnet. Det er en opfattelse, der kommer under pres, da det viser sig at en udenadlært katekismus ikke i sig selv sikrer forståelse og adfærdsendring, og man lægger derfor vægt på at befæste forståelsen med forklaringer. Det belærende/undervisende i katekismusoplæringen er også knyttet til udenadslære, men det er ikke altid så nemt at koble det udenadlærte svar til det rigtige spørgsmål. L.P. Poulsen (s. 250f) får en lussing for at besvare et spørgsmål med det som præcis samme spørgsmål skulle besvares med en anden dag³⁴⁷. Og i 1949 får en lille pige givet en forklaring på de sidste to linier af 3. strofe af Grundtvigs *Lovet være du, Jesus Krist!*, som hører til de to første linier i 4. strofe.³⁴⁸ Hammerich arbejder dog i midten af 1800tallet med at få eleverne til at koble det lydige (recitation/foredrag) med tankevirkosomhed.

Den sidste gruppe falder overordnet ind under den humanistiske 'leg og lyst'-forestilling, og er her udfoldet som didaktiske bestræbelser på at erstatte elevers slidsomme lærearbejde med en undervisning der letter deres arbejdsbyrde og også forventes at kunne sikre deres læring. Forestillingerne er vedvarende, men praktiseres i vekslende omfang: i 1500tallet inspireret af Erasmus og i 16-1700tallet af Comenius³⁴⁹, i 1800tallet mest i den lærde skole og de koldske friskoler, og i 1900tallet mest i århundredets sidste del. Progression er også gennemgående: den indgår i den filantropiske tankegang, den strukturerer fagene i gymnasiet fra 1850 og knyttes i grundskolen til anskuelsesbilleder og anden 'illustreret erfaring'. Motivation³⁵⁰ og det at lette elevers læring er nævnt enkelte steder, og det er forestillinger som disse, der kan ligge bag elevers tilbøjelighed til at betragte det som lærerens ansvar at man arbejder og lærer i 2007 og 2009. Rousseaus blanding af erfaringsdannelse

³⁴⁷ Spørgsmålet "Hvad er det, der altid er i et Menneske?" skulle den ene dag besvares med "en Kamp", og den anden dag med "Samvittigheden". (Bøtter-Jensen et al., 1984, s. 70)

³⁴⁸ Situationen findes som lydfil på den medsendte CD (bilag 11), og stammer fra en radioudsendelse.

³⁴⁹ Hans *Orbis Pictus* udkommer på dansk i tre oplag (s. 148), så bogen må være brugt.

³⁵⁰ Det er lærerne der skal motivere eleverne, ikke eleverne der skal være motiverede (s. 88).

og konsekvenspædagogik findes i naturvidenskabens eksperimenter samt i moralske tekster, men eksisterer også som drøm og bestræbelse hos lærere og elever, selv om genuin erfaringsdannelse i undervisning normalt er mere knyttet til pædagogisk-didaktiske planer end til undervisningens praksis. Kapers masseopdragelse i 1900-tallet er nok også tænkt som en lettelse af elevers læring. Den er i dag under afvikling, men eksisterer fortsat, når lærere fokuserer på hvad 'klassen' kan eller skal. Noget kunne tyde på at de individuelle og samarbejdende arbejds- og undervisningsformer fra den blå betænkning kun i begrænset omfang har ændret ved elevers fundamentale forståelser af undervisning, og at der heller ikke er tilføjet noget til undervisningsbegrebet siden da.

Forestillinger om værdien af selvvirksomhed, om fortællingens mulighed for medleven og identifikation, om differentieret undervisning mm. er ikke medtaget her, fordi de enten ikke er anvendt nok til at indgå i undervisningsbegrebet, eller er omfattet af andre forestillinger. Mange 'humanistiske' bestræbelser knytter sig mere til læreprocessen end til -produktet, der derfor er mindre i fokus, jvf. den opdeling i en udenadlært fast forankret viden og kunnen og en mangfoldig, flydende og foranderlig kompetenceudvikling, der fremgår af lærerundersøgelsen (s. 80ff). Hvordan de to elementer i undervisningen skal vægtes er i dag et af undervisningssystemets centrale konfliktområder.

Som det er fremgået er det ikke muligt at identificere egentlige geologiske lag, der tydeligt identificerer forskellen hvordan undervisningsbegrebet er opfattet i forskellige tidsperioder. Der er snarere tale om at begrebet om undervisning er bredt og mangfoldigt, og indeholder et forråd af elementer, der kan fremdrages og genbruges under nye navne, når det er nødvendigt at tænke nyt.

10.4.1. Inddragelse af afsnittet om indlæring og læring

Man vil kunne argumentere for en reduktion af de 13 punkter der her er fremdraget som elementer der har betydning for hvordan undervisningsbegrebet opfattes i dag. Nogle vil mene at mesterlære-dimensionen ikke mere findes i skolesystemet, men man kan argumentere for at gruppearbejde indebærer en mesterlæreoplæring, ligesom der også er mesterlæreelementer i læreruddannelser og lærersamarbejde. Udenadslære er heller ikke mere fremtrædende i skolen, men findes i forestillinger om værdien af at kunne huske: årstal, kongerækken, grammatiske bøjninger, Ohms lov m.v. I elev- og lærerundersøgelserne er der store individuelle forskelle på hvilke elementer i undervisningen der fremhæves i elev- og lærersvar. De kunne hænge sammen med klasse, køn, opdragelse, religion, kulturel baggrund og lignende, men det er ikke en del af undersøgelserne, og det er uklart om det vil være muligt at foretage en afvejning af faktorerne, der ikke præges af de forventninger eller fordomme man på forhånd har til eller om resultatet. Det er nok også vigtigere at kunne håndtere de individuelle forskelle i undervisningen end at finde forklaringer på at de findes.

Det er dog tydeligt at undervisningsbegrebet er langt mere omfattende, komplekst og mangfoldigt end vi normalt har opfattet det, når vi har fokuseret på at læreren underviser og eleverne lærer. Det kan være en af forklaringerne på at nogen har fundet det nødvendigt at søge en hegemonisk diskursiv intervention gennemført, der skulle udskifte indlæring med læring og flytte fokus fra undervisning til læring. Det er en intervention, som på et plan kan siges at være lykkedes; for i mange professionelle kredse er det ikke mere legitimt at tale om indlæring, og det er ikke kun professor Niels Egelund der også synes at have udskiftet undervisning med læring (s. 1).

Netop udsagnet 'modtage læring' illustrerer imidlertid at den hegemoniske diskursive intervention alligevel ikke er lykkedes. Det har en let duft af tankpasserpædagogik, som ellers er en etableret for-

skelskonstruktion i den hegemoniske diskursive intervention. 'Læring' henviser således ikke mere entydigt til elevens konstruktion, hvilket ellers var kernen i udskiftningen (Hermansen, 1996) (s. 11), men har samme betydningsbredde som indlæring havde da Egon Clausen i 1970 skrev *Den lille røde bog for lærere* (s. 70f). At lære-ordet bruges om undervisning er ikke så sært, for ordet er som udgangspunkt knyttet til læreren, og det føles tydeligvis problematisk for mange undervisere at anvende det som oversættelse for 'learning', der entydigt er tilforordnet den lærende, ligesom tysk 'lernen' som det er beslægtet med. 'Indlæring' er opstået som det første bud på en oversættelse, da angelsaksiske ord og udtryk som 'learning machines' og 'learning methods' vandt frem efter 2. verdenskrig, formentlig fordi indlære allerede fandtes som verbum for en særligt dybtgående læreproces.. Som dekonstruktionen af indlæring og læring viser, har 'læring' gennemgået den samme udvikling mod større betydningsbredde som 'indlæring' gennemgik ca. 1950-70 (s. 75ff). 'Læring' har dog stadig svært ved at 'stå på egne ben' og støttes ofte af andre ord i sammensætninger som 'udvikling og læring', 'innovativ læring', 'kultur og læring', 'trivsel og læring' og 'leg og læring' - alle anvendt i de første tre måneder af 2007. Indlæring er således nok stadig den indtil videre mest anvendelige oversættelse af 'learning', og en erkendelse af at 'læring' er mindre vellykket kunne betyde at man kunne vedgå sig den usikkerhed overfor indlæring, læring og undervisning, som har givet sig udslag i en vis 'arrogant skråsikkerhed', jvf. Terry Eagleton i det indledende citat i afsnittet om indlæring og læring (s. 64).

10.5. De store historiske linier: kontinuitet og forandring

10.5.1. Undervisningens historiske væren

På det diakrone plan er **uddannelsesomfanget** i Danmark stigende, men ujævnt fordelt over tid og mellem skoleformer. Den massive udvidelse af latinskolen i 1500tallet afløses af lige så massive indskrænkninger i 1700- og 1800tallet, hvor grundskolen omvendt udvides. Realfagene er nedprioriteret omkring 1500, genopfindes i 1700tallets filantropiske realskoler og indgår i den lærde skole fra 1800tallets midte³⁵¹. Mellemskolen i 1903 giver piger øgede uddannelsesmuligheder, især da den også knyttes til den folkeskole, der 1899 og 1937 afløser 1800tallets socialt og geografisk delte grundskolevæsen. I 1900tallets løb bliver det muligt for alle at videreudanne sig, uanset geografisk placering, klasse og køn. Uddannelsesmulighederne er udvidet i reformationens latinskele, i land-skoleloven 1739, med mellemskolen omkring 1900 og med ligestillingen af land og by o. 1960.

Det falder nogenlunde, men ikke helt sammen med vigtige **statslige initiativer på lovgivningsområdet: DdK**, 1739-lovene, folkeskoleloven 1899 og Lov om højere Almenskoler 1903 samt Folkeskoleloven 1958 udvider eller indskrænker uddannelsesmulighederne. Dertil skal føjes **Latin 1775** der sammen med 1809-loven ændrer latinskolens funktion³⁵² så den bliver en skole for de honnerte og dannede, fra 1850 med vægt på en almen dannelse. Cirkulæret om højere borgerskoler i købstæder 1838 betyder at de fleste byer deler de fælles borgerskoler i fattigskoler (friskoler) og skoler for de mere velhavende (borgerskoler), og overfører ressourcer fra friskoler til borgerskoler.. Det er

³⁵¹ Principielt set har der skullet undervises i kvadrivium fra 1600tallet, men det ser ikke ud til at have fyldt ret meget.

³⁵² 1809-loven indfører betaling, faglærere og fagundervisning, og det fremgår i Engberg, 2005, bd.1, s. 462ff at Her-tugen af Augustenborgs ambitiøse forslag om en omfattende række på 24 fag reduceres til de 11 (12) 'forventelige' (latin, græsk, hebræisk, dansk, tysk, fransk, geometri, aritmetik, 'religion og moral', geografi og skønskrivning - historie har Engberg glemt), der kan suppleres med engelsk, tegning, gymnastik, musik og antropologi hvor det er muligt.

imod cirkulærets ånd og bogstav, men må være accepteret fordi det øger uddannelsesniveaet for middelklassen. Når 1814-lovgivningen ikke nævnes her er det fordi ambitionerne for købstæder og København ikke indfries før cirkulæret i 1838 bruges til at målrette indsatsen mod de velhavendes børn, mens undervisningen for fattige børn sænkes til landområdernes lave niveau. **Land 1814** repræsenterer en udvidelse af skoletiden, der ikke mere kan ophøre når barnet har lært hvad det skal, men indholdsmæssigt er ambitionerne ikke meget større end i 1739.

Pædagogisk-didaktisk er den diakrone kontinuitet stor. Den fremherskende undervisningsform med forelæsning/gennemgang af teoretisk kunnen, påvisning af teorien i eksempelmateriale samt øvelser der skal træne det lærte er dog næppe fulgt i alle situationer og fagområder. Efter at konfirmationen er indført er udenadslære fortsat religionsoplæringens mål, trods pietistiske bestræbelser på inderliggørelse af troen, og læsning, skrivning og regning er ikke lige højt prioriteret i alle 1700-tallets grundskoler. Oplysningens øgede vægt på undervisningens betydning for elevers forståelse og læring trænger kun langsomt og spredt igennem, men findes dog i de ambitioner om realundervisning i **Købstad 1814** og **Kbh. 1814**, der tidligst realiseres da de hastigt voksende byer i 1800-tallets anden halvdel tager opgaven med at uddanne de mange børn på sig. Læreruddannelsen fokuserer længe mest på katekisation, men præstegårds- og friseminariet afprøver også nye og gamle metoder som fortælling og erotematisk udspørgen. I 1900-tallet øges undervisningens kvalitet på landet, mens den i byerne fokuserer mest på struktur, orden og masseopdragelse. Reformpædagogikken fra forsøgene i Vanløse slår først igennem i det offentlige skolevæsen efter 2. verdenskrig.

Pædagogisk-didaktiske brud er vanskelige at identificere, for sammenhængen mellem teoriernes udformning og undervisningens praksis er ofte svag, og det er undtagelsen at teoretiske visioner er anvendt i lovgivning eller i undervisningens praksis. Kirkeordinansen repræsenterer ikke et brud, og selv om der i 16-1800-tallet findes alternativer til 'normalundervisning' i filantropiske forsøg og højskole og koldske friskole vægt på vækkelse, fortælling, selvbevidsthed og erfaringsopbygning, så er de målrettet afgrænsede grupper, og man skal til 1900-tallet for at finde brede pædagogisk-didaktiske nybrud. Kapers masseopdragelse og klasseundervisning praktiseres i vekslende omfang i byskoler og gymnasier fra 1900-tallets begyndelse³⁵³. Den blå betænkningens varierede undervisnings- og arbejdsformer bryder dog den hidtidige entydighed, og leder tanken hen på Isokrates.

Undervisningens praksis er overordnet præget af at de yngste og de mest udsatte får den dårligste undervisning, mens den bedste undervisning er for dem der rangerer højest. Det gælder latinskolen efter reformationen, der har underordnede hørere i de første lektier mens mesterlektionen varetages af rektor. Pøgeskoler for de små begyndere varetages af folk uden uddannelse, og mange børn på landet undervises i 1700-tallet af lærere hvis primære kvalifikation er religiøs kunnen. Den indbyrdes undervisnings reducerede og uniforme undervisning er også for de små, og det sene 1800-tals klassedelte byskoler overfører ressourcer til de velståendes børn, mens fattige børn får færre timer, færre lærere og større hold. Omkring 1900 er det stadig acceptabelt at vestjyske vogterbørn er meget lidt i skole og undervises af uuddannede eller store børn med en nødtorftig uddannelse som vinterlærere.

Den dominerende form er **overhøring**, som kontrollerer at elever har lært det de har skullet lære, og ofte selv har måttet sørge for at 'samle op' og finde ud af. I 15-1600-tallet skal latinskoleelever efter at grammatikken er forelæst (ikke forklaret) og gentaget i kor, gradvist applicere den på de tekster der arbejdes med. I 1700-tallet overtager skolerne den religiøse oplæring, og der indføres en udspørgende katekisation, der skal støtte forståelsen med spørgsmål, der besvares med uddrag af teksten.

³⁵³ Det er en udvikling, der ikke afspejler sig meget i lovgivningen, men må kunne findes i undervisningsvejledninger.

Der er i 1800tallet desuden en religiøs lærebog, hvis punkter og paragraffer også skal kunnes udenad til konfirmationen, der er grundskolens afgangseksamen. Hammerich finder det nødvendigt at lære sine afgangselever at fokusere på både lyden af det man siger eller reciterer og tanken eller forståelsen af det man siger, og i slutningen af 1800tallet diskuterer man om gymnasieelevers forståelse kan øges hvis læreren i slutningen af timen gennemgår næste lektie. Det indgår efterfølgende i Kapers definition på undervisning. Hans klasseundervisning har meget til fælles med 1800tallets katekisation, men også med den blå betæknings understregning af at læring foregår i skolen.

I undersøgelsen af hvornår der er tale om undervisning i praksis kan sproget være en hjælp. Undervisningsordet er før 1900 mest brugt om religiøs belæring, men optræder også i kombination med lære eller andre ord, der kan understøtte og tydeliggøre det. Lære-ordet indebærer ikke i sig selv at noget er indoptaget eller for den sags skyld forstået, men viser at der har været en lære-situation eller at eleven har været udsat for lærerens bestræbelse på at '(be)lære ham'. Brugen af 'undervisning' er udover den religiøse oplæring lidt tilfældig før 1800, og involverer i praksis ikke meget andet end forelæsning og overhøring samt grammatisk analyse³⁵⁴. **Latin 1775** anvender næsten ikke undervisningsordet, men beskriver til gengæld hvordan det læste skal fremstilles med orden og metode, og i forbindelse med 1809-loven karakteriserer rektor Bloch i Nykøbing skolens undervisning som tilstrækkelig efter elevernes fatteevne. Praksis fremgår af H.C. Andersens beskrivelse af skolegangen i Slagelse, hvor forventningen om at kunne fremstille det lærte med orden først er vanskelig at honorere, men bliver en befrielse, da det går op for ham at matematik ikke skal kunnes udenad, men 'kun begribes'. Kaj Munk og Peter Freuchens udsagn fra omkring 1900 (s. 295f) viser dog at det ikke i sig selv fører til en spændende eller vedkommende undervisning.

I grundskolerne er det vanskeligt at definere hvornår og hvor der foregår noget der kan kaldes undervisning, men i 1900tallet må det før 1940 gælde byernes masseundervisning og flere landsbyskolars varierede og brede praksis. Andre har fortsat 1800tallets overhøring indtil 1960'erne.

Et andet overordnet aspekt er **volden**, hvis omfang har været svær at få hold på, og som først afskaffes i 1967. Der er to former: Den ene er knyttet til læreprocessen, hvor elever straffes for ikke at have lært: grammatiske fejl, udtalefejl, fejl i det udenadlærte, fejl i at koble et udenadlært svar til det rette spørgsmål, klatter i skrivebogen mm. Straffene veksler i omfang og styrke og er bl.a. beskrevet af Christiern Pedersen, rektor Tauber og Otto Rung. Lovgivningen understreger til tider at elever ikke må straffes for at være langsomme til at lære, men det overholdes altså ikke. Den grove vold bremser læringen; i Taubers tilfælde hindrer hans overværelse af andres afstraffelse hans læring pga. angst. Rung og Ringsted fokuserer også på den 'alternative læring' af volden.

Den anden form for afstraffelse handler om opførsel. Latinskoler har før 1809 egen jurisdiktion, og elever straffes med bøder eller bank for dårlig bordskik eller opførsel indenfor og udenfor skolen. 1700tallets grundskolelovgivning specificerer hvordan man straffer børn der bander og sværger eller på anden måde opfører sig ukristeligt, men det er især i 1800tallet at volden i grundskolerne udarter til voldsorgier, eller til den kolde 'spartanske' voldsopdragelse, som Christian Christensen får hos sin sidste klasselærer³⁵⁵. Der er eksempler på at elever eller forældre går til modstand, især når læreren er svag og i underskud. I 1900tallets byer straffes børn for at tale sammen når de går op i klassen, for at løbe i skolegården, og for at knalde en bagerpose i timen. Forældre eller elever der

³⁵⁴ Ud over at jeg sprogligt set har vægt på betegnelsen undervise/undervisning vil mit bud på en afgrænsning af undervisning i denne forbindelse bestå i at der ikke blot skal øves, trænes og læres (udenad) hjemme, så læreren som hører kan overhøre eleven i det lærte, men at der også er tale om forklaring, forståelse eller heuristik i timerne (jvf. Kaper).

³⁵⁵ Det kunne dog også være udtryk for at kildematerialet om vold er større eller opleves værre i 1800tallet.

slår igen kan dømmes for deres forseelse. De 'velopdragne' middelklassebørn får normalt ikke opbakning fra forældrene, men supplerende bank eller besked om at de nok har fortjent straffen.

For en ordens skyld skal det understreges at der har eksisteret gode og velfungerende skoler og god undervisning i alle perioder og på alle niveauer. Jeg nævner i flæng Trellundklanen og Mickelssøn i 15-1600tallet, de wormske skoler i København fra o. 1700, rektor Tauber i Horsens og Jens Stougaard i Århus, H.C. Andersens matematiklærer i Slagelse og hans historielærer i Helsingør, Thomas Overskous lærer, Martin Hammerich, lærer Thyregod, Oluf Kragh i Nykøbing, Else Bentsens lærer i græsk, lærer Jacobsen i Oddense, Smærup Sørensens oldtidskundskabslærer, Henning Jensens og Ove Nathans dansklærere, Preben Wilhjelm, Erik Ballings rektor og John Clausen i Tved.

10.5.2. Historiske og begrebslige lag i forestillingerne om relationen mellem undervisning og læring

I hovedparten af den undersøgte tidsperiode har uddannelse drejet sig om at overføre det der står i bøger til bevidstheden i en proces som, inspireret af Grundtvig, 1855, er kaldt en bog-stavelig indoptagelse af bøgernes ord, og som har bygget på en forestilling om at udenadslære som den højeste læreform kunne vise den studerendes læring som 'talehandling', jvf. ord som 'læregenstand' og 'undervisningsgenstand', der er anvendt i 1800tallet (s. 152, s. 241 og s. 302). Det er i latinskolen foregået i en mesterlæreramme med plads til langsomhed og gentagelser, der sikrede at det lærte kunne bruges, og har resulteret i et forråd af viden og kunnen og en beherskelse af det man har studeret. Der var ingen modsætning mellem at lære udenad og at forstå og anvende det lærte. Der var heller ikke tvivl om at processens subjekt var den, der arbejdede sig frem mod kunnen og forståelse.

Inden man nåede til de egentlige studier var det nødvendigt at lære sig især grammatikken til det sprog som bøgerne var skrevet på, for forestillingen var at det døde sprog latin var uforanderligt og at en korrekt grammatisk analyse sikrede en korrekt og fuldstændig forståelse af det læste. Man brugte en blanding af imitation, gentagelse og øvelse, og oplæringen gav i princippet en forpligtelse til at lære det videre, som man lige havde lært i en kontinuert mesterlæreoplæring. Den opnåede eloquentia kunne bruges til såvel syndige som frelsende formål, ligesom musik kunne bruges til både verdslige og kristelige tekster. I 1600tallet fokuserede stat og kirke mere på en korrekt religionsopfattelse, hvor alle skulle 'tænke og talte ens' end på en flydende beherskelse af latin, og den kontinuerte mesterlæreoplæring blev forstyrret af nye bøger. De religiøse tekster blev dog først og fremmest underkastet en grammatisk analyse og bidrog derfor også til sprogbeherskelsen.

Den grundlæggende religionsopplæring formede sig først som udenadslære af katekismen i forventning om at bog-stavelig udenadslære uden menneskelig indblanding ville sikre 'guds frygt' og en kristelig adfærd. I praksis blev der hverken opbygget erfaring for eller tillid til at det virkede, og der blev i stedet tilføjet lag på lag af forklaringer, der alle endte med at måtte læres udenad, fordi de øgede uforståeligheden. Processen blev betegnet som undervisning, og den voksede i omfang og bemægtigede sig gøgeungeagtigt grundskolens virksomhed, så der næppe var plads til andet. Det kan tolkes som pædagogisk uformåenhed, men skal fra 1700tallet også ses som en funktion af en organismetænkning der skulle sikre at bønder ikke fik ambitioner om at være andet end bønder, men blev fastholdt i rollen som uoplyste og ukultiverede kropsarbejdere.

Historisk-evolutionært er der en kontinuitet i forståelser og strukturer, der på grundskoleområdet fortsætter langt op i 1800tallet og både omfatter angsten for den uforståelige religiøse oplæring og

trygheden ved at læse og svare i kor eller sidde fredeligt og regne eller skrive smukke bogstaver. Begrebsligt handler forståelsen i både latinskoler og danske skoler som Mickelssøns skrive- og regneskole i Kolding om mesterlære og om en systematisk omgang med elementerne i de forskellige fagområder. Når undervisningen har svaret til Mickelssøns eksempler og opgaver, kan der tilføjes et element af humor og en omsorg for relevans og genkendelighed, der har øget undervisningens relevans. De bedste skoler af Mickelssøns type kan have mindet om Isokrates' undervisning.

1700tallets pædagogisk-didaktiske betoning af progression, erfaring og anskuelighed har rødder hos Erasmus fra Rotterdam og i Comenius' pædagogiske principper der tages op af pietisten Francke, og af verdsligt orienterede pædagogiske praktikere som Basedow. Den udspringer dog mest af oplysningens forestilling om opdragelse af en dannet og uddannet elite, der har modet til at lade sig lede af sin forstand, men også kan påtage sig at lede og vejlede almuen som led i organismetænkningens klassesdeling. 1700tallets pædagogisk-didaktiske forestillinger realiseres først i **Latin 1775**, som introducerer forståelse og det at fremstille det lærte med egne ord. **Latin 1775** markerer også sprogligt at mesterlæren er på retur ved at bøger og emner skal læses 'færdig'. I 1800tallet udvides denne forestilling til begrebet 'færdighed', der optræder på alle niveauer i lovgivningen.

Inklusionen af realfagene i **Latin 1850** nødvendiggør en progression i placeringen af de enkelte fag. Læreren træder i karakter som subjekt i læreprocessen, og den teoretiske basis for undervisningen kunne betyde et undervisningsmæssigt nybrud - i hvert fald på et bevidsthedsmæssige plan, der hos Madvig og Hammerich har vægt på erkendelse, indbildningskraft, autopsi og muligheden for at lære af andre. Et sprogligt nybrud findes også i Langes pædagogiske forelæsninger, men er kun sporadisk til stede i **Latin 1850** og helt fraværende i **Latin Lov 1871**. Det præger heller ikke lærer- og elevudsagn fra perioden, så det er uklart hvor dybt og hvor bredt Madvigs associationsteoretiske forestillinger og Hammerichs didaktiske tiltag er slået igennem i praksis.

På grundskoleområdet er bruddene i 1800tallet af en anden karakter, men hverken den indbyrdes undervisning eller delingen i friskoler og borgerskoler fra ca. 1840 rækker ud over 1800tallet. Størst betydning for opfattelsen af forholdet mellem undervisning og læring får formentlig de koldske friskoler og den fortælletradition der spreder sig til almindelige landsbyskoler. Mange steder kan man knap nok tale om undervisning og heller ikke altid om en læring der omfatter mere end udenadslære af katekismus, store og små profeter og andre religiøse kendsgerninger. Byskolernes undervisning ændres og en opfattelse af sammenhæng mellem undervisning og læring breder sig i 1800tallets sidste del, men det gælder ikke landsbyskolerne, og da slet ikke hyrdebørnenes undervisning.

Selv om Kapers klasseundervisning ikke altid har meget mere end navnet til fælles med den faktiske undervisning i 1900tallets skoler, får *Den daglige Undervisnings Form*, 1902/1923 etableret undervisning som noget andet og mere end den religiøse be- eller oplæring, som ordet ellers har været knyttet til. Kaper adskiller undervisning fra overhøring og klasseundervisning som en moderniseret version af 15-1600tallets enhed af teori, eksempler og øvelser, her gennemgang af nyt stof, kombination og indprentning. Han tilføjer en heuristisk, induktiv dimension, når elever selv skal finde reglen, samt en progression "fra Eksempel til Paradigme og Regel [...] fra det kendte til det nye, fra det konkrete til det abstrakte." (Kaper, 1903/1923, s. 51) Målet er at eleven kan arbejde på egen hånd, for man "kaster ikke Barnet ud i Dybet for at lære det at svømme, men lærer det først Tagene i Sele." (Ibid. s. 32) Progressionen er didaktisk tænkt, og undervisningen forventes at sikre den ønskede læring.

Kaper er optaget af organisation, system og metode og indgår i den fokusering på ensartethed og disciplinering der præger byskolerne i 1900tallets første halvdel, men uden Kapers humanistiske træk. Klasse- og masseundervisning indebærer en forståelse af forholdet mellem undervisning og læring der underprioriterer de individuelle elever for 'klassen', så det sociale interaktionssystem undervisning opfattes som et system med to aktører: læreren ser klassen og sig selv, ikke individuelle elever, mens eleven ser læreren og sig selv, ikke de andre elever. Elever der ikke passer ind i modellen udgrænses af lærere og elever som afvigere, der kan mobbes - en opfattelse der transcenderer den faktiske anvendelse af Kaper, og præger både 1900tallets og 2000tallets elev- og læreropfattelser, selv om lærere nu også kan fokusere på enkeltelever. Man skal frem til 1970erne før undervisningen og opfattelsen af forholdet mellem undervisning og læring begynder at ændre sig. På mange landsbyskoler springer man helt over den kaperske ensartethed og masseopdragelse, og opfatter forholdet mellem undervisning og læring som i 1800tallet. Fokuseringen på en snæver sammenhæng mellem undervisning og læring, en øget vægt på undervisningens tilrettelæggelse, og lærerens ansvar for elevernes læring accelererer fra 1995 hos elever og i offentligheden.

10.5.3. Kontinuiteter og brud

Før 1700 gør det anvendte kildemateriale det svært at formidle andet end en kontinuitet, der dog præges af at stat og uddannelsesvæsen stadig er i en opbygningsfase. Efter 1700 er det overordnede indtryk at kontinuiteter og brud forløber usamtidigt. Historisk værensmæssigt lægger **DdK**, 1739-loven om landsbyskoler, 1814-lovene og den højere almenskole i 1903 op til forøgelse i antallet af uddannede, mens **Latin 1775** og 1809-loven, **Latin 1850** og cirkulæret i 1838 er grundlag for 1800-tallets indskrænkede og klassedelte uddannelsessystem. 1958-lovgivningen sikrer en ligestilling af land og by og bidrager til social udligning, ligesom 1903-loven har bidraget til kønsmæssig udligning. 1814-lovgivningens primære betydning ligger i at undervisningspligten udvides til syv år.

Der er udpræget tendens til en lokal tilbageholdenhed med at opfylde kravene i lovgivningen. Det er usikkert hvordan og hvor meget 1600tallets lovtiltag er effektueret i praksis³⁵⁶, og danskundervisning tages i 1700tallet ikke alvorligt på alle skoler. I 1740 og 1814 lever man enkelte steder straks op til de stillede krav³⁵⁷, men ofte må lærere kæmpe med lokalbefolkning og -myndigheder for anstændige bolig- og undervisningsforhold, og kravet om gymnastik i 1814 bliver direkte saboteret. Det kniber også med at opfylde bestemmelserne fra 1899 og 1903 i byerne, og der undervises næppe i alle fag i hver eneste landsbyskole. 1937-loven opfyldes sine steder også først, da 1958-lovens endnu større krav til bygninger og personale truer. Preben Wilhjelms underviser på 1814-vilkår i 1953-54 og John Clausen ansættes som enelærer i en skole med hverandendagsundervisning i 1959.

Den pædagogisk-didaktiske kontinuitet er stor, og latinskolernes undervisning er længe en standard, som andre skoler i større eller mindre grad søger at leve op til, bl.a. fordi mange lærere kommer fra det lærde fællesskab. Også 1800tallets undervisning i den lærde skole trækker på traditionen, ligesom kontinuiteten er tydelig i Kapers definition af undervisning fra 1902. Den faglige og pædagogiske kontinuitet er "gymnasiets styrke - og belastning". (Bryld et al., 1990, s. 209) Oplevelsen af kontinuitet kan dog dække over evolutionære forandringer i undervisningen, der ikke er synlige fordi forståelser løbende er aflært og nye har lejret sig som det man 'altid' har gjort.

³⁵⁶ Jensen, 1982 slutter fra indkøb af nye bøger til at de også er anvendt i praksis, men det er ikke uden videre rigtigt, som de mange næsten ubrugte eksemplarer af Idéhistorien fra 1962 i gymnasierne bogdepoter kan vidne om.

³⁵⁷ Eller i hvert fald til den lokale tolkning af den nye lov: I Århus deler man efter 1814 hurtigt i friskole og borgerskole, og i Kolding prioriterer man de bedrestillede børn højere end de fattiges børn (s. 216 og s. 220ff).

I 1700- og 1800tallet er udenadslære fortsat den fine og fuldstændige læreform, og de nye katekisationsformer ender også med at skulle kunnes udenad. Da (bibel)historiefortælling spredte sig i overensstemmelse med Kolds princip om den korte vej fra mund til øre, bliver religiøse og nationale følelser en del af undervisningen. Forandringer er ofte lokalt forankrede i enkeltskoler, -kommuner og -lærere, men kan i 1800tallets lærde skole også være påvirket af nye pædagogiske strømninger. I grundskolen er der først egentlige pædagogisk-didaktiske brud i 1900tallet, men by- og landskoler udvikler sig før det fælles udgangspunkt i den blå betænkning forskellig: masseopdragelse i byerne, landsbyskoler med 1814-præg og landsbyskoler, der følger 1899-loven og det sthyrskes cirkulære. Mellem 1814 og 1958 er det typisk de mindste og de svageste der får den korteste og dårligste undervisning, mens man før 1800 har søgt at sikre at fattige børn er undervist og oplært, bl.a. ved at de i latinskolen forsørges indtil de kan få en læreplads eller er i stand til at klare sig selv som degne, lærere eller i et videre studium.

Undervisningens praksis præges gennemgående af overhøring, der mindskes gradvist i 1900tallet, men stadig findes i 2007 og 2009. Den præges også af forskellige måder at håndtere forståelsesproblemet på. Så længe undervisningen mest drejer sig om opbygning af sproglig kunnen, og grammatik bruges til at løse uenigheder i forståelsen, handler forståelse mest om kunnen. Kan man sin grammatik og det fælles vokabularium, er der principielt ingen forståelsesproblemer, og når de opstår, kan de afgøres af parternes retoriske kunnen i en disput.

Da religiøsitet efter reformationen ikke længere er en rituel praksis, men også handler om guds frygt og hjertets dannelse, bliver forståelse derimod et markant og vedholdende problem. Det er ikke acceptabelt at enhver forstår de religiøse tekster "efter som Gud giver ham nåde til" (Christiern Pedersen, cit. Møhlenfeldt Jensen, 2006, s. 246), og i ortodoksien må man acceptere autoriteten, afskrive sig muligheden for at bruge sin fornuft, og forståelsen skal ensrettes med lag på lag af forklaringer, der er uforståelige og må læres udenad. 17-1800tallets forstandsøvelser skal også sikre den rette forståelse, og **Latin 1775** indfører endnu en håndtering af forståelsesproblematikken, som betyder at elever ikke mere kan nøjes med at recitere, men skal kunne forklare noget med egne ord - samt lærebogens begreber og struktur. (**Latin 1775**, pkt. 31) Læreren skal dog samtidig "gøre alting det letteste og fatteligste, mueligt er". (Ibid. pkt. 24) 1903-loven inddrager de moderne sprogs litterære dimension og forståelse indgår i undervisningen og i den mundtlige eksamen, der nu også omfatter dansk. (*Udkast til anordning om studentereksamen*, 4/12 1906, § 2, stk. 1, 6, 7 og 8) I praksis består forståelsen af de litterære tekster dog længe mest i at kunne noternes biografiske og andre data (s. 297). Masseundervisningen i folkeskolen nedprioriterer forståelsesaspektet og fokuserer på kunnen, og måske er kernen i forståelsens problem netop også forestillingen om den rette forståelse, jvf. Luhmann (s. 41) og Rancière, 1987/2007, s. 14.

En af de mest kontinuerte forestillinger om læring handler om den bog-staveligt overførte viden fra bog til bevidsthed af 'læregenstande', der kan hentes frem og reciteres. Den har næsten stofflig karakter, kan erkendes som læring og videreformidles som et synligt eller hørbart resultat af skolegangen. Den kræver gentagelse og hukommelsestræning og har historisk også omfattet katekismus og anden religionsopklæring, der dog aldrig fik de erkendelses- og følelsesmæssige konsekvenser, man havde forestillet sig. Der er ifølge lærerne i lærerundersøgelsen 2006 stadig elementer i de enkelte fag, der må læres på lignende måder. En anden forestilling om læring, der har stor og kontinuert betydning er mesterlæreopklæringen, der ganske vist mindskes i 1800tallets lærde skole, men til gengæld spiller en rolle i grundskoler på landet i 1800- og 1900tallet.

Relationen mellem undervisning og læring er vanskeligere at få hold på når undervisningen udfolder sig uden for den religiøse dimension. I Kapers masseundervisning er læring kollektiv, og som sådan forsvinder den når det sociale interaktionssystem opløses. Den humanistiske drøm om det legende og lystfyldte involverer progression, erfaring og anskuelighed, men slår om i sin modsætning og fører til ikke-læring, når undervisningen er dårlig og børnene overlades til sig selv (Lotte Tarp), eller til passivitet og manglende lærelyst, når underviseren overtager ansvaret fra dem der skal lære. (Sofie og Klaus Ribbjerg) Selv om 'færdig' signalerer at noget er lært kan det altså ikke nødvendigvis huskes og anvendes, og må repeteres eller tages op med mellemrum (Hammerich).

Både på et historisk realplan og på et diskursivt plan er det svært at finde fælles knudepunkter eller brud ("Eck- und Wendepunkten", Koselleck, 2006/2010, s. 536), der kan begrunde en periodeopdeling eller identificere et eller flere diskursive skift i opfattelsen af relationen mellem undervisning og læring, bl.a. fordi ændringer i sproget normalt forløber langsommere end de begivenheder de forholder sig til. (Ibid. s. 47) De bedste bud på klare uddannelsesmæssige knude- og brudpunkter handler om reformationens satsning på kvantitet med de mange latinskoler, om 1800tallets deling i hvem der skal lære hvad og om 1900tallets etablering af uddannelsesmæssig ligestilling. Undervisning har både realt og diskursivt udviklet sig i en ubestemt og mangfoldig evolutionsproces, der ikke var målrettet og logisk, men har føjet sig efter de givne vilkår i bred forstand. Det viser sig bl.a. i den langstrakte indførsel af undervisningsordet og i den hegemonisk diskursive intervention, hvor indlæring er søgt udskiftet med læring og undervisning med læring.

Den bestræbelse på at modvirke elevers passivitet som er baggrunden for interventionen, er ikke ny og har i 1900tallets løb bl.a. drejet sig om erfaring, selvvirksomhed og klasseundervisning. En foreløbig vurdering af elevudsagn fra 2007 og 2009 tyder heller ikke på at det er lykkedes denne gang. Det kan hænge sammen med at opmærksomheden trods et principielt fokus på elevers læring fortsat mest er på læreres undervisning, men også med at det konstruktivistiske fokus på læring meget hurtigt er ændret, så læring nu rummer nøjagtig den betydningsbredde, som karakteriserede indlæring før man udskiftede det med læring. Den voldsomme og dominerende brug af læring kan måske se ud til at svinde lidt, og det kan give plads til nye interventioner og nye eller ældre ord og udtryk. Ordvalget indebærer ikke nødvendigvis radikale ændringer i forestillingerne om undervisning eller om hvordan undervisning og læring hænger sammen. Koselleck siger således om forholdet mellem sprog og historisk virkelighed:

"Es ist ein Merkmal geschichtlicher Zeit, daß sie die Spannung zwischen Gesellschaft und ihrem Wandel und deren sprachlicher Aufbereitung und Verarbeitung immer wieder reproduziert." (Ibid. s. 13)

Spændingsforholdet indebærer at det ikke nødvendigvis er ord, der skaber begreberne, men at det snarere er en ophobning af forestillinger om hvordan et begreb skal forstås, der skaber den måde, det opfattes på. Nye ord kan måske øge bevidstheden om begrebers betydning, og skærpe opmærksomheden på at de kan have brug for at blive støvet af. Men der skal handling til, før det også fører til ændringer i praksis.

11. Konklusion

Sapere aude! Hav mod til at bruge din egen forstand
(Immanuel Kant: *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung*, 1783)

Til forskel fra undersøgelser der er baseret på hypoteser, som med de anvendte teorier og metoder kan diskuteres og be- eller afkræftes og hvor det derfor er relativt enkelt at konkludere, er en eksplorativ undersøgelse vanskeligere at konkludere på fordi den ikke har hypoteser, der kan tages afsæt i, og derfor vil være bredere og mindre fokuseret.

Et væsentligt element i afhandlingen er således en undersøgelse af den undervisning, der ellers kun er behandlet i begrænset omfang, med metoder der både søger at indfange det konkrete værensmæssige og det sprogligt mangfoldige, flertydige og kontingente. Det er metoder der teoretisk har afsæt i Niklas Luhmanns banebrydende og foruroligende genformuleringer af erkendelsesmæssige og sociale forhold, i Gregory Batesons lige så banebrydende forsøg på at etablere en kybernetisk og økologisk læringsforståelse, i Reinhart Kosellecks undersøgelser af begrebers omfang og historie, i en bred historiemetodisk ramme, i et hermeneutisk tolkningsrum, i diskursive og i sociologiske metoder. Forsøget på at skabe overblik over undervisning i en lang tidsperiode er baseret på et uensartet kildemateriale, hvis sammensætning varierer fra periode til periode.

Det må understreges at der formentlig vil kunne drages andre konklusioner, der også er valide og vederhæftige, ligesom der vil kunne fremdrages materiale som nuancerer eller modsiger det anvendte materiale. Hver eneste side i afhandlingen repræsenterer en række valg og fravalg, og det er et vilkår i et omfattende projekt som det foreliggende at andre er specialister i dets delområder. De kan måske til gengæld mangle det overblik som er oparbejdet her, og som i bedste fald vil kunne anfægte eller supplere eksisterende forskning og fremstilling. Det er håbet at læseren har bevaret fornemmelsen af den eksplorative tilgang, og at de følgende konklusioner ikke bremser for en videre diskussion af forestillingerne om, forståelsen af og forandringerne i undervisning og læring.

Afhandlingen er udsprunget af en undren over det læringsteoretiske og pædagogisk-didaktiske felts hegemoniske diskursive intervention der fra ca. 1995 har ændret ordvalget i forbindelse med undervisning fra indlæring til læring og flyttet fokus fra undervisning til læring. Det er en undren der også har omfattet den udbredte anvendelse af forskelskonstruktioner som 'tankpasserpædagogik', der peger på et noget ubestemt 'før' som baggrund for et diskursivt og/eller begrebsligt brud.

Forskningsspørgsmålene handler om **betydningen af den hegemoniske diskursive intervention som har udskiftet indlæring med læring og flyttet vægten fra undervisning til læring**, og i forlængelse heraf om udforskning af **undervisningens historiske væren og historiske og begrebslige lag i forestillingerne om undervisning og relationerne mellem undervisning og læring** (s. 13f).

Hensigten med afhandlingen har med andre ord været at beskrive og nå til en forståelse af forholdet mellem den diskursive intervention, de forskelskonstruktioner den legitimeres med, de historiske forestillinger og forståelser af undervisning, af læring og af forholdet imellem undervisning og læring, og de historiske forandringer i den måde undervisning er tænkt og realiseret på.

Den hegemonisk diskursive udskiftning af indlæring med læring og den dermed sammenhængende ambition om øget vægt på læring snarere end undervisning er først undersøgt i en analyse af definitioner og eksempler i ordbøger, opslagsværker og litteratur. Den har vist at både indlæring og læring er etableret som oversættelse af det engelske ord *learning* samt at der er en vis forvirring om anvendelsen af ordene og et sammenfald i definitioner og forklaringer, der betyder at definitionen på indlæring i *Psykologisk-Pædagogisk Ordbog*, 1995 er enslydende med definitionen på læring i samme værks 1971-udgave, og at indlæring i DDO bruges som et modbegreb med en lærerstyret og passiviserende karakter i opslaget på læring, mens det i opslaget på indlæring klart refererer til den lærendes proces. Forvirringen kan hænge sammen med at *learning* på engelsk entydigt har den lærende som subjekt, mens det danske læreord både kan have lærer og elev som subjekt, selv om det sproghistorisk alene er knyttet til lærere. De to verbalsubstantiver er kun svagt og indirekte (be-læring f.eks.) dokumenteret før 1950, selv om verbet indlære ser ud til at være ældre. Det fremgår også af ordbogsanalysen at forstavelsen 'ind' ikke som foreslået af Illeris henviser til 'videnspåfyldning' (s. 11), men snarere til internalisering (s. 66), selv om det indlærte også kan betegnes som 'åndløst' (s. 68). Indlæring udbredes til undervisningens praksis med den blå betænkning i 1960'erne og etableres derefter som et begreb med en anselig betydningsbredde.

Den tilsvarende introduktion og etablering af læring er dokumenteret i anvendelsen af indlæring og læring i aviser fra 1990 til begyndelsen af 2007. Analysen viser at ordene skifter plads: indlæring har 83,2% af de samlede forekomster i 1995, hvor læring introduceres i offentligheden, mens læring i de første måneder af 2007 står for 80,5% af de samlede forekomster. Samtidig indskrænkes indlærings betydning, mens læring gradvist bliver det bredt anvendte og selvfølgeligste ord, der kan referere til alt fra undervisning over lektielæsning til den lærendes egen proces, men alligevel synes at fungere bedst i sammensætninger som 'livslang læring', 'leg og læring', 'læring i hjemmet', 'udvikling og læring' m.fl. Indlæring anvendes i 2007 næsten udelukkende om den individuelle læreproces, mens læring har overtaget indlærings begrebslige betydningsbredde.

Trods udskiftning af det anvendte ord er begrebet om og forståelsen af læreprocessens karakter altså forblevet konstant og ser ud til at afspejle en ubestemt og mangfoldig virkelighed, der synliggøres i en uklar og upræcis anvendelse af det aktuelt anvendte ord. Det gælder i særlig grad professionelle indenfor pædagogik og undervisning, der som Niels Egelund i indledningens citat fra radioavisen udtrykker begrebets flertydige karakter, mens ikke-professionelle anvender de to ord, så det ligesom i anvendelsen af læreordet praktisk taget altid kan afgøres hvem der er processens subjekt.

Flertydighed er ikke i sig selv problematisk, men er i overensstemmelse med Kosellecks forståelse af begrebers væsen (s. 24) og Åkerstrøm Andersens understregning af at flertydighed åbner for en løbende diskussion af og forandringer i forståelsen af begrebet (s. 51). Men det er problematisk at flertydigheden ikke er forstået som uproblematisk, så man har kunnet forestille sig at en udskiftning af det anvendte ord kunne føre til større pædagogisk stringens, samt at den diskursive intervention er legitimeret med henvisning til en forestilling om en ubestemt fortids ubestemte pædagogik. Især det sidste har fremprovokeret forsøget på at forstå og fremstille undervisningens historie.

Den historiske undersøgelse af undervisningens væren og dens sprogligt formidlede fremtrædelsesformer har formet sig som synkron undersøgelse af de enkelte perioders anvendelse af skriftlighed, af uddannelsernes omfang og -struktur, undervisningens teoretiske grundlag, dens former og hensigt og forestillingerne om dens resultater samt den undervisningspraksis, der i mange tilfælde er hentet i indirekte udsagn, men som ind imellem også er mere direkte formuleret i erin-

dringer med en refleksiv karakter, som f.eks. hos H.C. Andersen. Strukturer, hensigter og den faktiske undervisning er sammenstillet og afvejet, så der har kunnet dannes et billede, der i de enkelte perioder vægter elementerne forskelligt, selv om afsnittene er ensartet opbygget (s. 310ff). Det værensmæssige er suppleret af forestillinger og forståelser af teoretisk og lovgivningsmæssig karakter, og af det billede der tegner sig ud fra de anvendte ord og udtryk i lovgivning og i andre kilder. Det der har kunnet bidrage til forståelsen af undervisningsbegrebets geologiske lag er løbende opsamlet, og det diakrone element er synliggjort i understregninger af eksempler på kontinuiteten i forestillinger, lovgivning og i undervisningens praksis.

De overordnede konklusioner på den historiske analyse er for det første at forestillingen om at undervisning tidligere har bestået i at proppe og tæve lærdom ind i børnene i det store og hele kan afvises som en myte, der både historisk og aktuelt er brugt som modbegreb eller forskelskonstruktion, mens den historiske realitet er mere nuanceret og har dybere rødder end det på forhånd har kunnet forventes. Der er et kontinuert spor af vold der kan følges fra antikken og igennem de forskellige perioder, dels i næsten rituelle formuleringer om vold som forudsætning for at lære, dels i lovgivningens lige så rituelle forsøg på at begrænse unødigt vold. Men volden handler ikke om at tæve viden ind i eleverne, og vil derfor ikke kunne tages til indtægt for en forestilling om eksistensen af tankpasserpædagogik. Eleverne straffes derimod for manglende kunnen. I latinskolen kulminerer denne vold i 1700tallet, og **Latin 1775** understreger at elever ikke mere må straffes for manglende kunnen, men kun for dårlig opførsel.

Afstraffelser for dårlig opførsel er efter reformationen knyttet til den øgede opmærksomhed på en kristen opdragelse og opførsel. Oplæring i katekismen: trosbekendelsen, de ti bud og fadervor, kaldes undervisning (belæring) og har i modsætning til verdslige læresituationer et entydigt lærersubjekt. Da ambitionen om at det fører til en kristelig opførsel ikke indfries, udvides det religiøse pensum. Først med Luthers forklaringer, senere med forklaringer til forklaringerne, og i 1700tallet med lidt mere sofistikerede forsøg på at sikre den rette forståelse. Den religiøse oplæring omfatter også almindelig opførsel, og lovgivningen hjemler voldelige straffe, hvis dens for- eller påbud overtrædes. I 1800tallet er volden værst i grundskolers religionsopplæring og hos lærere der er i fagligt og pædagogisk underskud. I 1900tallet er volden mest tydelig i byernes folkeskoler og vedrører især håndhævelsen af de mange på- og forbud der skyldes en fokusering på orden og struktur i timer og frikvarterer, men ikke længere er religiøst begrundet.

For det andet må en forestilling om at elever gradvis har overtaget eller er i færd med at overtage ansvaret for deres egen læring, på den rigtige måde og som professionelle elever, i det store og hele betragtes som en drøm, der ikke støttes af elev- og lærerundersøgelserne 2006-09, af dekonstruktionen af indlæring og læring eller af den historiske undersøgelse, som tværtimod ser ud til at vise at der sker en reduktion af elevens ansvar for deres læring, når lærernes rolle forøges og forandres, så de overordnet set får til opgave at lette elevernes læring i stedet for at kontrollere den.

Før 1800 foregår undervisning i en mesterlæreramme, hvor læreprocessen tager tid og kræver gentagelser, og hvor en dårlig lærer indtil 1700tallets slutning er en lærer der ikke repeterer tilstrækkeligt. Metoden har mere eller mindre ligget fast og har i grove træk bestået i at læreren forelæste, eleverne studerede for at huske det forelæste, som de derefter er overhørt i, hvorefter man har søgt at befæste det lærte med eksempler og øvelser. Man forestiller sig at korrekt grammatik sikrer en korrekt forståelse, og i latinskolerne går meget af tiden med at eleverne en for en demonstrerer deres kunnen i en grammatisk analyse af et tekststykke. Metoden er i større eller mindre grad også anvendt i byernes danske og tyske skrive- og regneskoler, men ikke nødvendigvis i de mindre læse-

skoler. Oplæring i læsning, skrivning og regning spredt sig til landområderne, hvor flere lærere er latinskoleelever, der ikke har afsluttet uddannelsen og formentlig har brugt de metoder de kendte fra latinskolen.

Latinskolens læringsresultat er ikke så meget viden som kunnen. Det er en nødvendig forudsætning for et kunne studere at man behersker latin, så viden er mest erhvervet på universitetet, selv om de vidensområder der ligger uden for teologien, ikke har nogen fremtrædende placering. Man forestiller sig at viden der reciteres ordret udenad i det store og hele er lig med læring. Det er i denne afhandling kaldt bog-stavelig læring, og er i latinskolen anvendt i grammatik samt i religion, der ikke alene skal kunne, men også internaliseres som baggrund for en kristelig opførelse. Det lykkes ikke videre godt, og man søger i 1600tallet at befæste almuens religionsforståelse med flere forklaringer, mens man derimod i latinskolen fjerner de klassiske tekster og kollokvier, der kunne tænkes at forstyrre at man kan 'tænke og tale ens'. I 1700tallet indføres en ny katekisationsmåde, hvis udspringende gennemgang af teksten sigter mod at den er forstået før den læres udenad. Forståelse er dog fortsat et spørgsmål om at forbinde det udenadlærte svar med et relevant spørgsmål, og det er svært når man ikke forstår hvad det handler om. Selv i 1900tallets midte kan man i det lille lydclip fra 1949 høre Solvej bruge sin forklaring til det forkerte salmevers. I andre fagområder mindskes forventningen om bog-stavelig forståelse, så forståelsen kan fremgå når eleven forklarer noget med egne ord.

Elever må det meste af tiden betragtes som studerende der selv er ansvarlig for at lære det de skal kunne. I 1800tallet forventes det mange steder at børn kan læse når de kommer i skole: **Land 1814** og **Købstad 1814** nævner således ikke læsepædagogik, mens det i **Kbh. 1814** specificeret hvordan lærerne skal lære børn at læse. Der undervises heller ikke altid i regning på landet, så børnene må selv lære at regne ved at spørge kammeraterne, mens læreren på hørervis kontrollerer resultatet. I religion drejer undervisning sig om at elevernes skal kunne de religiøse og forklarende tekster udenad som forudsætning for at blive konfirmeret og dermed voksen og myndig. Oplysningens pædagogiske forestillinger er hos Francke og Basedow påvirket af pietismen (s. 199, note 205), og betegnes også som undervisning. Når pædagogisk-didaktiske forestillinger virkeliggøres i undervisning kan læreren træde i karakter som subjekt, så det ikke mere handler om bog-stavelig indoptagelse af bogens ord, men om at læreren træder formidlende ind mellem bog og elev. Det tager tid før det er realiseret i praksis, men kan følges der hvor undervisningsordet bliver almindeligt.

De pædagogisk-didaktiske ambitioner i **Latin 1775** findes antagelig også i 1809-loven, som H.C. Andersen er undervist efter, og det betyder at man ikke blot skal lære udenad, men at der er vægt på selvstændig fremstilling 'med orden og metode'. Det gælder også realskoler som Efterslægten, der afprøver og for nogles vedkommende også holder fast i 'oplysningshumanismen'. Martin Hammerichs danskundervisning i 1800tallets midte har også pædagogisk-didaktisk omtanke for de enkelte elevers læring, og denne omtanke findes også i enkelte afgrænsede lommer i børneskolen.

En individorienteret reformpædagogik kan findes i forsøg og privatskoler i 1900tallets første halvdel, der ellers præges af noget der minder om Kapers masseopdragelse i byerne, og hvor der er stigende forventning om at læreren skaber og udfører undervisningen i klassen. Selv om mesterlærerammen er udfaset i latinskolen fra 1809, fortsætter den i grundskolen i 1800tallet, samt i 1900tallet, der hvor man stadig kun har to klasser. Det betyder at eleverne undervises i stort set det samme tre eller fire år i træk og at der kun i begrænset omfang er en progression i undervisningen. Den blå betænkning for folkeskolen 1960-61 fokuserer på variation i lærernes undervisning, på at elever skal lære i skolen, ikke hjemme, og på et bredt udbud af undervisningsmidler. Lærerne bliver i

endnu højere grad undervisningens væsentlige subjekt, der også har ansvaret for at eleverne lærer hvad de skal, en opfattelse der kan genfindes hos mange elever i 2007 og 2009.

Som det måske kan fornemmes er den fortid som afhandlingen har kunnet kaste lys over ikke fyldt med fjerne tankegange og handlinger der er så gammeldags at de er umulige at relatere til, men med en undervisning der med mellemrum 'genopfinder sig selv' med ord og udtryk der kredser om de samme måder at tænke undervisning og læring på, og som ind imellem forekommer overraskende moderne. Jo flere detaljer om undervisningen der er fremdraget, jo flere tråde har der kunnet trækkes til fortid og fremtid, og den kontinuitet i undervisningsformer og forståelser der er fundet, er overvældende og len smule deprimerende. Det er lige før alle væsentlige tanker om undervisning kan genfindes i antikken.

Der er dog også eksempler på læring med en anden karakter og andre rødder. Både Biehl (s. 201) og Overskou (239 og 261) lærer sprog på en måde der minder om Rancières beskrivelse af Joseph Jacotots undervisning. (Rancière, 1987/2007) Da Sandemose skriver sin lærers grammatik af er det en lignende læreproces (s. 265), hvor han er i kontakt med teksten selv uden lærerforklaringer. Hammerich er inde på noget tilsvarende når han taler om tankerne der let går i stå ved forstandsopgaver (s. 267), og i en mesterlærepræget oplæring er det også op til eleven selv at lære sig det fornødne.³⁵⁸

Overordnet set viser eftersøgningen af historisk kontinuitet og historiske brud at kontinuiteten er stor, og at bruddene ofte er usamtidige i skoleformerne, også når de resulterer i reformulering af et eller flere af de geologiske elementer i undervisningsbegrebet. De fem der med sikkerhed er fundet i antikken: at det skal være svært at lære, at helheden kan erkendes gennem beskæftigelse med dens elementer, 'det gode eksempel', mesterlære og Isokrates' pragmatiske undervisningstilgang (s. 319) kan i større eller mindre grad genfindes i de enkelte perioders forestillinger om og forståelse af undervisning. De næste om kompleksitet og kompleksitetsreduktion, udenadslære og katekismusbelæring findes i de fleste perioder, men er ikke sikkert fundet i antikken. De sidste, i bred forstand humanistiske elementer kan med lidt god vilje knyttes til Isokrates' pragmatiske tilgang, og har aldrig rigtig vundet udbredelse i deres rene former. De i alt 13 punkter er afhandlingens bud på kompleksiteten i forståelsen af begrebet om undervisning.

Den Koselleck-inspirerede forestilling om at undervisningens historie kan beskrives som en række markante nybrud, som har manifesteret sig som tilføjede og fjernede geologiske lag, har vist sig ikke at holde stik. Det har ikke været muligt at identificere oprindelsen til alle gennemgående elementer, og det ser ud til at der ikke så meget er tale om en udskiftning af lag eller elementer, men snarere om at elementer er mindre fremtrædende i en periode, men senere kan genopfindes eller genformuleres når der er behov for det. Oprindelsen til anvendelsen af ordet undervisning kan dog knyttes til religiøs oplæring og smelter i 1700tallet sammen med oplysningens pædagogisk-diaktiske forestillinger, som langsomt udbredes til undervisningens praksis. Forholdet mellem ord og begreb ser altså på sin vis ud til at være omvendt af det som Koselleck lægger op til, for der findes et begreb om institutionaliseret undervisning længe før ordet bliver tilknyttet andet end religiøs oplæring. Afhandlingen er ikke en egentlig undersøgelse af undervisningsbegrebets historie, men har snarere lagt nogle brikker til en forståelse af dets omfang og karakter, der vil kunne anvendes i analysen af elevens forståelser af undervisning, men også til en erkendelse af at det overfladisk set enkle, stabile og entydige begreb om undervisning (s. 65 og 163) er ganske omfattende og mangfoldigt.

³⁵⁸ Jeg er først sent blevet opmærksom på Rancières bog, men antyder her hvordan den kunne være brugt.

Afhandlingen inddrager både et realt, historisk værensmæssigt og et diskursivt plan i analysen, men de to planer korresponderer ikke nødvendigvis. Det diskursive plan er således langt fra altid udtryk for hvordan noget foregår på realplanet. Dekonstruktionen af indlæring og læring viser f.eks. at undervisning ikke nødvendigvis påvirkes (men heller ikke nødvendigvis ikke påvirkes) af et ændret sprogbrug, og historisk viser der sig gennemgående at være en usamtidighed mellem den sproglige udformning af teorier og lovgivning og undervisningens praksis. Undervisning lever i vidt omfang sit eget liv, hvor man er tilbøjelig til at holde fast i et enkelt og traditionelt præget sprog om undervisning og læring, mens de mange ord og begreber i love, cirkulærer og i teori kun i mindre omfang, og ofte med stor tidsforskydning er realiseret i en praksis, der i vidt omfang har transcenderet lovgiveres og teoretikers hensigter om forandring af indhold og strukturer. Kontinuiteten findes også i skolernes omverden, og på både et sprogligt og et realt plan er der stærke kræfter, der gør deres bedste for at forhindre foretagsomme lærere i at ændre traditionen. Omvendt viser tilstrømningen til mellem skolen sig at blive stærkere end myndighedernes hensigter, da adgangen til videreuddannelse åbnes i 1903, ligesom det trods den såkaldte institutionelle individualisering (s. 47 og s. 279) heller ikke altid har været myndighedernes hensigter om de enkelte ungdomsuddannelsers omfang og fordelingen imellem dem, der har styret de unges uddannelsesvalg.

I historieskrivning vil man ofte identificere den enkelte periode ved dens afgørende forskelle til den foregående periode, så ligheder overses, og en forestilling om en lineær udvikling fra dårligt til bedre kan opretholdes. Jeg har her i stedet søgt at nærme mig "en diskursivitet der destabiliserer givne fænomener" (Dorthe Gert Simonsen, ref. Nevers, 2005 s. 150) og ladet mig inspirere af Niklas Luhmanns evolutionære, ikke-lineære ubestemtheder (s. 28ff) i bevidsthed om at tingene ikke behøver at være som de er og at man kan træffe andre valg end de vante og indlysende. Samt at det kan være givende at se på et fænomen med andre øjne end traditionens.

Der er i dag så meget fokus på læring at undervisningsordet er på retur. På den anden side har det vist sig at læring ikke fungerer anderledes end indlæring har gjort, og når indlæring og undervisning har kunnet eksistere side om side, kan læring og undervisning måske også, selv om det er vanskeligere, fordi læring er dannet af 'lære', der som udgangspunkt hører til læreren, mens indlære historisk er knyttet til 'elevens' proces. Under alle omstændigheder er der næppe udsigt til at lærerens rolle i undervisningen mindskes, og selv om ordet forsvinder vil begrebet fortsat være væsentligt. Undervisning kunne, som det indirekte er antydnet i den korte redegørelse for betydningen af de anvendte ord (s. 20), også dække alt det der foregår i det sociale interaktionssystem undervisning i stedet for indlæring og læring, der har fungeret sådan, selv om det sprogligt er mere problematisk. Udgangspunktet for både indlæring og læring har været udbredelsen af en angelsaksisk uddannelsesestænkning, og hvis denne tendens fortsætter kan det ende med at vi må indføre et 'teaching'-ord, fordi 'learning' på engelsk kun dækker elevens læring. Engelsk har som nævnt ikke et separat undervisnings-ord, men kun et ord der svarer til tysk 'lehren'.

Sproget kan ikke i sig selv danne og ændre verden. Sproget formidler opfattelser og hensigter og kan afsløre hvordan hensigter og opfattelser er realiseret eller ikke-realiseret. Ligesom man kan tale om god og dårlig musik kan man også tale om god og dårlig undervisning, og historisk har man ofte ladet sig nøje med dårlig undervisning, når man ikke kunne bevæbne sig til at betale, men har ladet sig nøje med det man ville betale for.

De fraværende elever i pædagogisk-didaktiske bøger er fortsat en kilde til forundring, men en avisartikel om en amerikansk forskers konklusioner om forholdet mellem sprog og virkelighed i en undersøgelse af forskellene på håndtering af handikappedes seksualitet i hhv. Danmark og Sverige

kan måske bruges til at belyse baggrunden. Der argumenteres således i artiklen for at forholdet mellem sprog og handling, ligesom forholdet mellem beskrivende og foreskrivende teori (s. 25), ikke altid er tilstrækkeligt klart defineret:

”Når sproget opfattes som det primære sted for den progressive handling, bliver det i sproget, at handlinger sker. Hvorimod foranstaltninger på andre områder kan virke mindre presserende og mindre nødvendige. Det svenske eksempel tyder på, at politisk korrekt sprogbrug faktisk kan hindre progressive forandringer snarere end at fremme dem. [...] Samtidig gør den danske politiske ukorrekthed noget teoretisk interessant: Den indbyder os til at problematisere det rum, der eksisterer mellem sprog og handling, og ansporer os til at erkende, at talehandlinger, al deres performative kraft til trods, ikke kan erstatte konkrete etiske praksisser som opmærksomhed, engagement, omsorg og retfærdighed.” (Kulick, 2014)

Så selv om sproget ikke i sig selv kan forandre verden kan undervisningen altså forandres, og vil kunne blive forandret, hvis og når man udforsker og problematiserer det rum der eksisterer mellem sprog (om undervisning) og handling (i undervisning). Forskellene mellem sprog og handling skal tydeliggøres på samme måde som forskellene mellem beskrivende og foreskrivende teori og mellem hegemoniske diskursive interventioner og undervisningens konkrete praksis.

Litteraturliste

Principper:

Sammensatte navne uden bindestreg er, der hvor det er sådan navnet normalt udtales, placeret under sammensætningens første navn, f.eks. Andersen Nexø og Broby Johansen. I henvisninger benyttes da begge navne, svarende til praksis ved brug af bindestreg.

I enkelte tilfælde overtrædes reglen om hvad man gør, når der er mere end to forfattere. Det sker bl.a. for at gøre det klart at Jesper Jensen er medforfatter på Andersen, Hansen og Jensen, 1969.

I de tilfælde hvor det er muligt og meningsfuldt er det oprindelige udgivelsesår angivet sammen med udgivelsesåret for den anvendte udgave, f.eks. Overskou, Th., 1868/1962, så den historiske kontekst er transparent.

Henvisninger til internettet er normalt dybe links, men i en række tilfælde, bl.a. Google Books og dele af lovstoffet, er der udelukkende henvist til sitet, fordi de dybe links fylder for meget. Disse henvisninger er ikke forsynet med dato.

Litteraturlisten er opdelt så de historiske kilder i bred forstand er holdt for sig for overskuelighedens skyld. Det samme gælder lovtekster og ordbogsmateriale. Teoretisk, metodisk samt 'anden' litteratur er samlet i sidste del af litteraturlisten. Det indebærer at artikler eller bøger der både er anvendt som historisk kilde og som metodisk, teoretisk eller eksemplificerende litteratur, kan stå to steder.

Der benyttes de følgende forkortelser:

Artium 1805	<i>Forordning angaaende Examen artium ved Kjøbenhavns Universitet, 22. marts 1805</i>
Blå betænkning II	<i>Undervisningsvejledning for folkeskolen II, 1961</i>
Danske Lov XV	<i>Christian 5.s Danske Lov 1683. Anden Bog, XV.Cap: Om Dægne og Substituter</i>
Danske Lov XVIII	<i>Christian 5.s Danske Lov 1683. Anden Bog, XVIII Cap: Om skolerne</i>
DbL	<i>Dansk biografisk Leksikon</i>
DdK	<i>Den danske Kirkeordinants af 1539</i>
DDO	<i>Den Danske Ordbog, 2003-05</i>
Dkl	<i>Dansk kvindebiografisk leksikon</i>
DSD	<i>Den Store Danske, Gyldendals åben encyklopædi</i>
Fattig 1708	<i>Forordning om Betlerne i Danmark saavel paa Landet, som i Kiøbstæderne, Khavn undtagen. 24/9 1708</i>
Instruks 1739	<i>Instruks for degne og skolemestre på landet i Danmark 23. januar 1739</i>
Instruks 1806	<i>"Instruction for Lærerne i Almue-Skolerne paa Landet". Provisorisk Reglement for Almue-Skole-Væsenet paa Landet, [...] 1806.</i>
KLNM	<i>Kulturhistorisk leksikon for nordisk middelalder, 1956-78</i>
Købstad 1814	<i>Anordning for Almue-Skolevæsenet i Kiøbstæderne i Danmark 29. juli 1814</i>

Kbh. 1814	<i>Reglement for Almue- og Borgerskolevæsenet i Kjøbenhavn</i> 29. juli 1814
Land 1814	<i>Anordning for Almue-Skolevæsenet paa Landet i Danmark</i> 29. juli 1814
Latin 1775	<i>Fr. Ang. Skole-Væsenets Forbedring ved de publiqve latinske Skoler</i> [...] 11. Maj 1775
Latin 1850	<i>Bkgj. ang. en Underviisningsplan og Examensbestemmelser for de lærde Skoler i Danmark.</i> 13. Mai 1850.
Latin Lov 1871	<i>Lov om Undervisningen i de lærde Skoler i Danmark.</i> 1. April 1871.
ODS	<i>Ordbog over det Danske Sprog 1918-1956</i>
ODS-S	<i>Ordbog over det Danske Sprog, Supplement 1992-2005</i>
PPV:	<i>Peder Palladius' Visitatsbog, 1543-44/1925</i>
Rytterinstruks 1721	<i>28 Mart. Instruction, hvorefter enhver Skolemester i Rytter-Districterne sig i det ham anbefoede Skolemesters Embede skal forholde.</i> 28/3 1721.
SDE	<i>Den Store Danske Encyklopædi, 2004</i>
Sthyr 1900	<i>Cirkulære fra Kirke- og Undervisningsministeriet af 6. April 1900 om undervisningsplaner for de offentlige folkeskoler</i>

Historiske kilder i bred forstand

Kildesamlinger optræder i princippet kun under samlingens forfatter- eller udgivernavn og titel. I fremstillingen vil kilder, der således ikke er nævnt specifikt i litteraturlisten, normalt optræde med forfatternavn samt samlingens forfatter/udgivernavn, årstal og sidetal. Artikelsamlinger, årbøger m.v. med flere relevante artikler eller indlæg er altid registreret under samlingen, mens enkeltartikler eller -tekster fra dem, der er brugt mere end 1-2 gange også findes under artiklens forfatter.

- Abrahamowitz, Finn, 2000: *Grundtvig, Danmark til lykke. En biografi.* Høst og Søn 2000.
- Achelis, T.O., 1924: "Kolding og Haderslev lærde Skoler". *Tidsskrift for Danmarks Historie*, 4. rk. bd. 4, 1924, s. 305-318. Hentet 19/1 2012 på www.tidsskrift.dk/print.jsp?id=76367
- Almendannelse, 2012. Tema i *Gymnasieskolen* nr. 4, 8.marts 2012, s. 10-19.
- Almendannelse som ledestjerne.* Tekster fra Harry Haues disputatsforsvar 28. februar 2003. *Gymnasiepædagogik* 38, 2003.
- Andersen, Bo Dan, Søren Hansen og Jesper Jensen, 1969: *Den lille røde bog for skoleelever.* Hans Reitzel 1969.
- Andersen, H. C., 1832/1988: *Erindringer.* Udgivet af Jens Jørgensen. Hovedland 1988.
- Andersen, Inger-Lise et al. (red.), 2007: *Virum Gymnasium. Jubileumsskrift 1957-2007.*
- Andersen, Jens Kr., 1981: *Tekster fra 30'erne. En antologi.* Forum 1981.
- Andersen, Michael, 1988: "Vildspor". *Skalk* nr.5, 1988, s. 26.
- Andersen, Richard, 1968: *En historisk mosaik.* Gyldendal 1968.
- Andersen Nexø, Martin, 1906/1973: *Pelle Erobreren. Barndom.* Gyldendal 1973.
- Andresen, Albert og Frederik Winkel Holm u.å.: "Martin Hammerich. En biografisk Skizze". Til-læg til Martin Hammerich: *Smaaskrifter om Cultur og Underviisning, lejlighedsviis udgivne af Martin Hammerich 1866-1891.* Pagineret s. 5-29.
- Appel, Charlotte, 2001: *Læsning og bogmarked i 1600-tallets Danmark.* Museum Tusulanums for-lag 2001. Findes på <http://books.google.dk/> bortset fra enkelte sider.
- Appel, Charlotte, 2006: "Den gemene mand og bogstavernes verden". Bach Nielsen et al. (red.): *Danmark og renæssancen 1500-1650.* Gads Forlag 2006, s. 186-195.
- Bach Nielsen, Carsten et al. (red.), 2006: *Danmark og renæssancen 1500-1650.* Gads Forlag 2006.

- Bak, Inger Marie og Charlotte Hauberg, 1990: *Meget rosværdigt*. Århus Lærerforening 1840-1990.
- Balling, Erik, 1998: *Som barn var jeg voldsomt hidsig. Erindringer*. Aschehoug 1998.
- Bauer, Nicolai et al. (red.), 1992: *Sanselighed og disciplinering. Det danske standssamfund i 15-1600-tallet*. Munksgaard 1992.
- Bjørn, Claus, 1990: *Fra reaktion til grundlov 1800-1850*. Gyldendal og Politikens Danmarkshistorie bd. 10. Gyldendals bogklubber 1990.
- Blache, H.H., 1866: "Bidrag til Skoletugtens Historie i de ældre Tider - i Særdeleshed med Hensyn til de Viborgske Skolelove fra Aarene 1575 og 1604", *Historisk Tidsskrift*, 3. rk. bd. 4, s. 109-146. Hentet 10/3 2011 på <http://www.tidsskrift.dk/print.jsp?id=79064>
- Blache, H.H., 1867: "Berigtigelse og Tillæg til det i Historisk Tidsskrift 3die Række B S.109 optagne Bidrag til Skoletugtens Historie i de ældre Tider." *Historisk Tidsskrift*, 3. rk. bind 5 s. 477-486. Hentet 4/1 2012 på <http://www.tidsskrift.dk/print.jsp?id=80114>
- Boeberg Jensen, Troels og Jes Jessen, 1981: *Trælbanden frihed*. En tidsskriftsantologi om arbejdsvilkår og bevidsthedsdannelse i landbrugssamfundet 1880-1900. Dansk kulturhistorie og bevidsthedsdannelse 1880-1920, bd. 10, Odense Universitetsforlag 1981.
- Boje Mortensen, Lars, 1996: "Quomodo scit littera, cum non dedicerit? - uskolet lærdom i middelalderen". Christensen et al. (red.) *Hvad tales her om? 46 artikler om græsk-romersk kultur*. Festskrift til Johnny Christensen. Museum Tusulanum 1996, s. 328-335.
- Borberg Jytte, 1981: "Dengang". Novelle i *HUG!* nr. 30, 1981, s. 28.
- Borup, Ernst J. og Frederik Schrøder (red.), 1929: *Haandbog i N.F.S. Grundtvigs Skrifter I - Grundtvigs Skoletanker*. H. Hagerups Forlag 1929.
- Brask, Peter et al., 1984: *Dansk litteraturhistorie 2. Lærdom og magi 1480-1620*. Gyldendal 1984.
- Bredsdorff, Thomas, 2003: *Den brogede oplysning*. Gyldendal 2003.
- Broby Johansen, R., 1974: *Skolen i kunsten, kunsten i skolen - en billedhistorie*. Gyldendal og Danmarks Lærerforening 1974. Upagineret.
- Bryld, Carl-Johan og H. Haue, 1982: *Det agrare Danmark 1680-1980'erne*. Systime 1982.
- Bryld, Carl-Johan et al., 1990: *GL100, Skole Stand Forening*. Gyldendal 1990.
- Bryld, Carl-Johan, 1997: *Danmark fra oldtid til nutid*. Munksgaard 1997.
- Braad, Karen B. et al., 2005: *- for at blive en god lærer. Seminarier i to århundreder*. Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie. Syddansk Universitetsforlag 2005.
- Budtz Jørgensen, Peter et al., 1979: *Dansk kulturdebat 1918-39 - en tidsskriftsantologi*. Dansk lærerforeningen/Gyldendal 1979.
- Busck, Steen og Henning Poulsen (red.), 2000: *Danmarks historie - i grundtræk*. Aarhus Universitetsforlag 2000.
- Busck, Steen, 2008: "Romantikken og Folkehøjskolen". Høiris og Ledet (red.): *Romantikens verden*. Århus Universitetsforlag 2008, s. 492-501.
- Buus-Hansen, Palle, 2005: "Skolerne". *Silkeborg 1846-1996*. Silkeborg Bibliotek. Hentet 15/3 2010 på <http://www.silkeborgshistorie.dk/04-skolerne-01.asp>
- Bysted, Ane, 1998: "Om tankerne bag Anders Sunesens Hexaëmeron". Nielsen et al.: *Anders Sunesen: Danmark og verden i 1200-tallet*, Odense 1998 s. 53-74.
- Bøtter-Jensen, Anette et al., 1984: *Opvækst. Erindringer*. Antologi om ændringerne i børn og unges vilkår på landet 1860-1920. Dansk kulturhistorie og bevidsthedsdannelse 1880-1920, bd. 16. Odense Universitetsforlag 1984.
- Carlé, Birte, 1988: *500-1500 Indføring i middelalderens fortællekunst*. Gyldendal 1977.
- Carstensen, Mogens og Jørgen Olsen, 1988: *Middelalderliv*. Gyldendal 1988.
- Christensen, Birgit, 2007a: "Petrus Jacobi von Alßlef - lidt om nedertysk, højtysk og især dansk i Tønder i 1600-tallet." Indlæg ved det 11. Møde om Udforskningen af Dansk Sprog

- 2006, udgivet i Widell og Berthelsen (red.): *11. Møde om Udforskningen af Dansk Sprog*, 2007 s. 76-90). Hentet 13/1 2012 på http://muds.dk/rapporter/MUDS_11.pdf
- Christensen, Birgit, 2007b: "Dansk i Tønder i 1600-tallet". *Ord og Sag* 27. Peter Skautrup Centret for Jysk Dialektforskning, Aarhus Universitet 2007, s. 4-17.
- Christensen, Christian, 1907/1979: "Da Mortensen var lærer i Jagtvejens Friskole". *Social-Demokraten* Kbh. 2/2 1907. Aftrykt i Carl Heinrich Petersen (red.): *Christian Christensen og den danske Syndikalisme, bind I*, Modtryk 1979, s. 94-95.
- Christensen, Christian, 1961/1974: *En rabarberdreng vokser op*, Reitzel 1961/1974.
- Christensen, Dan, Ch., 2001: "Teknik og videnskab". Ingesman et al. (red.): *Middelalderens Danmark. Kultur og samfund fra trosskifte til reformation*. Gad 2001 s. 220-239.
- Christensen, Gerd, 2008: *Individ og disciplinering*. Samfundslitteratur 2008. Findes på Google Books, bortset fra enkelte sider.
- Christensen, Knud O., 2009: *Egnshistorie om Kvislemark Sogn*. Hentet 24/3 2011 på http://knud-olfert.dk/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1
- Christensen, Villads, 1912: *København i Kristian den Ottendes og Fredrik den Syvendes tid 1840-1857*. Gad 1912. Tilgængelig på <http://www.ereimit.dk/ebog/40k57/>
- Christiansen, Niels Finn et al., 1988: *Danmarks historie bind 7. Tiden 1914-1945*. Gyldendal 1988.
- Christiansen, Niels Finn, 1990: *Klassesamfundet organiseres 1900-1925*, Gyldendal og Politikens Danmarkshistorie bd. 12. Gyldendals Bogklubber 1990.
- Clausen, Egon, 1970: *Den lille røde bog for lærere*. Hans Reitzel 1970.
- Clausen, John (red.), 2002: *Molsbogen 2002*, Forlaget Vistoft 2002.
- Clausen, John (red.), 2003: *Molsbogen 2003*, Forlaget Vistoft 2003.
- Clausen, John (red.), 2004: *Molsbogen 2004*, Forlaget Vistoft 2004.
- Clausen, John (red.), 2005: *Molsbogen 2005*, Forlaget Vistoft 2005.
- Clausen, John (red.), 2006: *Molsbogen 2006*, Forlaget Vistoft 2006.
- Clausen, John (red.), 2007: *Molsbogen 2007*, Forlaget Vistoft 2007.
- Clausen, John (red.), 2008: *Molsbogen 2008*, Forlaget Vistoft 2008.
- Clausen, Viggo, 1953: *Klassekammerater. En radiofeature*. Samlerens Forlag 1953.
- Dahlerup, Pil, 1993: "En skoleglad piges erindringer. "Det forsømte foraar" og den sorte skole." I Jørgensen (red.): *Skolen i Birkerød 1868-1993*. [...] Birkerød 1993, s. 195-201.
- Dahlerup, Troels, 1989: *De fire stænder. 1400-1500*. Gyldendal og Politikens Danmarkshistorie, bd. 6. Gyldendals Bogklubber 1989.
- Damsgaard-Madsen, Aksel, 1977: *Det athenske demokrati*. Gjellerup 1977.
- Damsgaard Pedersen, Henning, 1995: "Det latinske hus - skolens historie 1500-1800". Stein Larsen (red.): *...imellem kirken og vandet*. [...] Århus 1995, s. 21-58.
- Dansk Folkeoplysnings Samråd. <http://www.dfs.dk/realkompetence7historiskoverblik.aspx>
Tilgået 17/11 2007.
- Defoe, Daniel, 1719/1987: *Robinson Crusoe*. Dansk lærerforening 1987.
- Den danske Folkeskole gennem hundrede Aar 1814-1914*, 1914 Et Festskrift udarbejdet ved og udgivet af Danmarks Lærerforening. København 1914.
- Dewey, John, 1916/2007: *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. Echo Library 2007.
- Dewey, John, 1938/1996: *Erfaring og Opdragelse*. Christian Ejlers' Forlag 1996.
- Eckhardt Larsen, Jesper, 2002: *J.N. Madvigs dannelses tanker. En kritisk humanist i den danske romantik*. Museum Tusulanums Forlag 2002.
- Ejsing, Jens, 1994: *Sø'n hāj vi æ mø't i Salling* (Sådan havde vi det midt i Salling), Eget forl. 1994.
- Engberg, Jens, 1988: *Kilder til Historien om Danmark - indtil 1940*. Munksgaard 1988.
- Engberg, Jens, 2005: *Magten og kulturen. Dansk kulturpolitik 1750-1900*, bd. 1-3. Gad 2005.

- Bredsdorff Lene og Lars Engels, 1980: *Fascismens billeder*, 3 TV-udsendelser. DR 1980.
- Fabricius, Gitte og Tine Heilman, u.å.: *Springet er afhængigt af afsættet...* Speciale ved Danmarks Pædagogiske Universitet, udateret, men formentlig 2002. Tilgået 17/11 2007 på http://www.asv-horsens.dk/adm_portal/uddannelse/1_multipart_xF8FF_2_Springet%20260502.pdf
- Faye Jacobsen, Anette og Anne Løkke, 1986: *Familieliv i Danmark 1600 til 1980'erne*. Systime 1986.
- Feldbæk, Ole, 1982: *Danmarks historie, bind 4 Tiden 1730-1814*. Gyldendal 1982.
- Feldbæk, Ole, 1990: *Den lange fred 1700-1800*. Gyldendal og Politikens Danmarkshistorie bd. 9. Gyldendals bogklubber 1990.
- Fenger, Ole, 1989: *"Kirker rejses alle vegne" 1050-1250*. Gyldendal og Politikens Danmarkshistorie bd. 4. Gyldendals bogklubber 1989.
- Fenger, Ole, 2001: "Med lov skal land bygges". Ingesmann et al. (red.): *Middelalderens Danmark*. Gads Forlag 2001, s. 52-63.
- Fjord Jensen, Anne Marie og Johan, 1982: *Før NU TID 1720-1784. Fra ærbødighed til dyd*. Dansk-lærerforeningen/Skov 1982.
- Fjord Jensen, Johan et al., 1983: *Dansk Litteraturhistorie 4. Patriotismens tidsalder 1746-1807*. Gyldendal 1983.
- Foged, Ebbe et al., 1993: *Danmark i opbrud. Tekster til Danmarkshistorien efter 1945*. Gyldendal 1993.
- Folkets skole i Viborg Amt 1930-1990. En mosaik*, 1999. Kroghs Forlag. 1999.
- Friis-Jensen, Carsten, 2001: "Litteratur og bøger". Ingesmann et al. (red.): *Middelalderens Danmark*. Gads Forlag 2001, s. 314-333.
- Friisberg, Claus, 1988: *Kilder til verdens historie 1 Fra de ældste tider til 1750*. Marko 1988.
- Friisberg, Claus, 1999: *Det danske demokrati. Et tilfælde eller en selvfølge?* Gyldendal 1999.
- Første grammatiske afhandling: Om sprog og skrift, omkring 1150-80*. På basis af Verner Dahlerup og Finnur Jónsson (udg.): *Den første og den anden grammatiske afhandling i Snorres Edda*. Samfundet til udgivelse af gammel nordisk litteratur. XVI. Kbh. 1886 og Einar Haugen (udg.): *First grammatical treatise*. 2. udg. London 1972. Tilgået 23/2 2010 på <http://www.modersmaalet.dk/dansktunge/grammatiskeafhandlinger.htm> Domænet eksisterer ikke mere og teksten har ikke kunnet opspores elektronisk igen.
- Gaillet, Lynee Lewis, 1992: *A Foreshadowing of Modern Theories and Practices of Collaborative Learning: The Work of Scottish Rhetorician George Jardine*. Tilgået 5/1 2007 på http://eric.ed.gov/ERICDOCS/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/25/1a/6f.pdf
- Gamrath, Helge, 1988: *Christian IV-tidens Danmark*. Gyldendal 1988.
- Gamrath, Helge og E. Ladewig Petersen, 1980: *Danmarks historie bind 2. Tiden 1340-1648. Andet halvbind 1559-1648*. Gyldendal 1980.
- Grinder-Hansen, Keld, 2006: ""Den danske adels frie skole"". Bach Nielsen, (red.): *Danmark og renessancen 1500-1650*. Gads Forlag 2006, s. 154-163.
- Grundtvig, N.F.S., 1855: *Kristenhedens Syvstjerne* <http://www.torshammer.dk/hojskolen/Grundtvig/Kristenhedens%20syvstjerne/tyskermenigheden.htm>
- Hald, P.L., 1941: "Da Jegindø fik en ny Skole". *Historisk Årbog for Thisted Amt* 1941, s. 63-76. Hentet 20/4 2012 på www.thistedmuseum.dk
- Hald, P.L., 1948: "Skolevæsenet i Thisted til 1814". *Historisk Årbog for Thisted Amt*, 1948, s. 251-270. Hentet 26/6 2012 på www.thistedmuseum.dk

- Hammerich, Martin, 1866-1891³⁵⁹: *Smaaskrifter om Cultur og Underviisning, lejlighedsviis udgivne af Martin Hammerich*. Anvendt: III "Den lærde Skole og dens Reform, Realskolen, Landsbyskolen". Kjøbenhavn 1866, IV "Underviisningen i Modersmaalet; Meddelelser om Skolevæsen". Kjøbenhavn 1882. "Martin Hammerich. En biografisk Skizze" af Albert Andresen og Frederik Winkel Holm, udat. Hvert skrift er pagineret for sig.
- Hammerich, Martin, 1844/1866: "Om de lærde Skolers Reform". *Skoleprogrammet 1844 for Borgerdydskolen på Christianshavn*, Hammerich, 1866, s. 23-36.
- Hammerich, Martin, 1846/1866: "Om den provisoriske Underviisningsplan for Metropolitanskolen, Odense Kathedralskole og den lærde Skole i Kolding". *Fædrelandet* 20.-22 maj 1846. Hammerich, 1866 s. 37-68.
- Hammerich, Martin, 1847/1866: "Om den rette Grundighed i Anledning af den store Trængsel af Lærefag især i de lærde Skoler". *Skoleprogram for 1847*, Hammerich, 1866 s. 3-22.
- Hammerich, Martin, 1850/1866: "Bidrag til Forhandlingerne om Landsbyskolerne". *Skoleprogram for 1850*, Hammerich, 1866, s. 193-208.
- Hammerich, Martin, 1852/1882: "Om Underviisning i Modersmaalet. 1. Almene Synspunkter". *Skoleprogram for 1852*. Hammerich, 1882, s. 3-15.
- Hammerich, Martin, 1853a/1882: "2. De forskjellige Underviisningstrin". *Skoleprogram for 1853*. Hammerich, 1882, s.15-25.
- Hammerich, Martin, 1853b/1882: "3. Dansk Litteratur". *Skoleprogram for 1853*. Hammerich, 1882, s.25-38.
- Hammerich, Martin, 1855a/1882: "4. Øvelser i mundtlig fremstilling". *Skoleprogram for 1855*, Hammerich, 1882, s. 38-57.
- Hammerich, Martin, 1855b/1882: "Tilskrift til Lærerne". *Skoleprogram for 1855*, Hammerich, 1882, s. 108-110.
- Hammerich, Martin 1858 og -59/1866: "Nogle praktiske Spørgsmaal i Sprogstriden". *Fædrelandet* for 20de og 29de December 1858 og 10de Januar 1859, Hammerich, 1866, s. 96-118.
- Hammerich, Martin, 1865/1866: "Om Afgangsprøve ved Skolerne". *Betænkning til Ministeriet*, 21de August 1865, Hammerich, 1866, s. 146-164.
- Hansen, Bent et al., 2000: *Danmark i tusind år. Kilder til samfundets udvikling fra vikingetid til industrialisering*. Systime 2000.
- Hansen, Jørn Ørum, 1982: *Før NUTID 1830-1849. Borgeren tager ordet*. Dansk lærerforeningen/-Skov 1982.
- Hansgaard, Torben, 1988: *Danmark under forvandling - på landboreformernes tid*. Marko 1988.
- Harding Sørensen, Carl, 1990: *Vikinger og togter*. Gyldendal 1990.
- Haue, Harry et al., 1986: *Skolen i Danmark fra 1500-tallet til i dag*. Systime 1986.
- Haue, Harry et al., 1998: *Kvalitetens vogter. Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998*. Undervisningsministeriet 1998.
- Haue, Harry, 2004: *Almindelse for tiden - en ledetråd i dansk gymnasieundervisning*. Syddansk Universitetsforlag 2004.
- Haue, Harry, 2009: "Historiedidaktik - kontinuitet og nydannelser". Peder Wibben (red.): *Historiedidaktik*. Columbus 2009, s. 7-25.
- Haugan, Kamma et al., 1979: *Tolv kvinder fra århundredeskiftet*. Berlingske Forlag 1979.

³⁵⁹ Det Kgl. Bibliotek angiver 1858-91 (bibliotek.dk) og udgivelsen af *III Den lærde Skole og dens Reform, Realskolen, Landsbyskolen* som 1856, hvilket ikke kan passe, da flere tekster er senere. I mit eksemplar er udgivelsesåret for dette skrift 1866, mens tre af de øvrige er fra 1867, 1868 og 1871. Det sidste af de fem skrifter er udgivet i 1882, året efter Hammerichs død, men den udaterede biografiske skitse og den samlede udgivelse kan være senere. Jeg har derfor angivet udgivelsen af det samlede skrift som 1866-91. De anvendte tekster er desuden angivet enkeltvis, ordnet efter oprindelig udgivelsesdato. I henvisninger benyttes også udgivelsesåret for det pågældende 'småskrift'.

- Hawhee, Debra, 2004: *Bodily Arts. Rhetoric and Athletics in Ancient Greece. Introduction*. Uddrag fundet på <http://www.utexas.edu/utpress/excerpts/exhawbod.html> Tilgået 24/8 2006.
- Heise, Inge, 1995: *Hvad sker der i klasseværelset?* Undervisningsministeriet 1995.
- Heise, Inge, 1998: *Lærertilv*, Undervisningsministeriet 1998.
- Henningsen, Erik H. og Ivan Z. Sørensen, 1982: *Før NUTID 1500-1660. Tugten sætter ind*. Dansk-lærerforeningen/Skov 1982.
- Henningsen, Erik H. og Ivan Z. Sørensen, 1984: *Før NUTID Tilpasning 1947-1958*. Dansk-lærerforeningen/Skov 1984.
- Hilden, Adda, 1993: "Fra uddannelseshistoriens glemmebog - lærerindeuddannelsen i 1800-tallet". *Skolehistorier*. Den jyske historiker nr. 62-63, 1993, s. 181-194.
- Holm-Rasmussen, Torben, 1995: *Ansigt til ansigt med Ægypterne*. Pantheon 1995.
- Holmgaard, Jens et al., 1999: *Viborgs historie 2 1762-1940*. Viborg Kommune 1999.
- Hougaard, Jens et al, 1983: *Dansk Litteraturhistorie 3: Stønderkultur og enevælde 1620-1746*. Gyldendal 1983.
- Hvidt, Kristian, 1990: *Det folkelige gennembrud og dets mænd 1850-1900*. Gyldendal og Politikens Danmarkshistorie bd. 11. Gyldendals Bogklubber 1990.
- Hyldtoft, Ole et al., 1981: *Det industrielle Danmark 1840-1914*. Systime 1981.
- Høiris, Ole og Thomas Ledet (red.), 2008: *Romantikens verden*. Århus Universitetsforlag 2008.
- Hørby, Kai, 1979: *Menneske og samfund i middelalderen*. Gyldendal 1979.
- Hørby, Kai og Michael Venge, 1980: *Danmarks historie bind 2, Tiden 1340-1648. Første halvbind 1340-1559*. Gyldendal 1980.
- Hørby, Kai, 1989: *Velstands krise og tusind baghold 1250-1400*. Gyldendals og Politikens Danmarkshistorie bd. 5. Gyldendals Bogklubber 1989.
- Hørby, Kai, 1991: *Den kristne middelalder*. Bd. 3 i serien Det europæiske hus. Gyldendal 1991.
- Illeris, Knud, 1999a: *Læring*. Kronik i Politiken 1/10 1999. Hentet 17/11 2007. <http://www.haabet.dk/users/folkeskolen/artikler/1999-10-01.html>
- Illeris, Knud (red.), 2000: *Tekster om Læring*. Roskilde Universitets Forlag 2000. *InfoMedias* avisdatabase kræver brugernavn og password, men findes bl.a. via https://skoda.emu.dk/skoda-cgi/infomedia/Servlet/WWW_Polinfo?file=database/db_oversigt.shtml
- Ingesman, Per et al. (red.), 2001: *Middelalderens Danmark. Kultur og samfund fra trosskifte til reformation*. Gads Forlag 2001.
- Iversen, Mette et al., 1998: *Viborgs historie 1 Oldtid-1726*. Viborg Kommune 1998.
- Jackson, Andrew, 2004: "SNU og Ørsted", *Selskabet for Naturvidenskabens Udbredelse*. Niels Bohr-Instituttet, 2004. Tilgået 2/11 2012. <http://www.naturvidenskab.net/?pageid=SNU%20og%20%D8rsted&menuaction1=29>
- Jacobsen, Grethe og Per Kristian Madsen, 2001: "By og borger". Ingesmann et al. (red.): *Middelalderens Danmark*, 2001, s. 136-151.
- Jensen, Kristian, 1982: *Latinskolens dannelse. Latinskolens indhold og formål fra reformationen til enevælden*. Museum Tusulanum 1982. Findes på <http://books.google.dk/>, bortset fra enkelte sider.
- Jensen, Vivi, 2004: "Dagligliv i Kolding på Christian 4.'s tid - som det afspejler sig i en gammel regnebog." *Koldingbogen 2004* s. 122-137. Hentet 5/12 2011 på www.kolding.dk/pdf/20091116090029.pdf
- Jensen, Vivi, 2009: "Hverdagsliv i renæssancen". Kronik om Niels Mickelssøns regnebog fra 1615 i *Skalk* nr. 5, 2009, s. 18-27.
- Jensen, Niels, 2012: "Gymnasieskolens historie". Oversigt på sitet *Danske litteraturpriser*. Sidst opdateret 21/10 2012. Tilgået 28/11 2012 på www.litteraturpriser.dk/gymhist.htm
- Jespersen, Knud J. V., 1989: *Danmarks historie bind 3. Tiden 1648-1730*. Gyldendal 1989.

- Johansen, Hans Chr., 1985: *Danmarks historie bind 9. Dansk økonomisk statistik 1814-1980*. Gyldendal 1985.
- Johnsson, Bengt, 1973: *Den danske skolemusiks historie indtil 1739*. Studier fra Sprog- og Oldtidsforskning, G.E.C. Gads forlag 1973.
- Jonge, N., 1783/1945/2001: *Den Kongelige Hoved- og Residentz-Stad Kiøbenhavn Beskrivelse ...* http://www.kobenhavnshistorie.dk/bog/dkhkb/1/dkhkb_1-tit.html Tilgået 23/7 2013.
- Juul, Rasmus Sørensen, 1933-34: *Erindringer 1878-1913*. Breve, hentet 24/3 2011 på Engesvang lokalhistoriske arkiv. www.engesvangarkiv.dk/read_tekst.php?page=65
- Jørgensen, 1915: *Træk af Brahetrolleborg sogns skolevæsen*, af lærer Jørgensen, Ludvigsminde. Hentet 4/6 2012 på http://www.reventlow.dk/brahetrolleborg_skole.php
- Jørgensen, Carl E., 1957: "Den lærde skole i Danmark fra reformationen til ca. 1640 - med særligt henblik på lærernes forhold". *Tidsskrift for Danmarks Historie*. Ny rk. bd. 4, 1. hæfte s. 21-53. Hentet 19/1 2012 på <http://www.tidsskrift.dk/print.jsp?id=73744>
- Jørgensen, Erik (red.), 1993: *Skolen i Birkerød 1868-1993. Fragmenter af Birkerød Gymnasiums historie i 125 år*. Strandberg 1993.
- Kalkar, Christian Herman, 1836: *Stemmer fra Den Danske Kirkes Reformations Tid. Udgivet i Anledning af Reformationens tredie Jubelaar af Fyens Stifts litterære Selskab*. Odense 1836. Fundet 29/2 2012 på Google Books efter søgning på *Forordning 23. juli 1756*.
- Kall, Susanne Reichardt et al., 2003: *Gymnasiepiger 1903-2003*. Viborg 2003.
- Kallestrup, Louise Nyholm, 2010: "Troldomsfølgelser i Danmark og Italien". *Sfinx* 1, 2010, s. 28-33.
- Kant, Immanuel, 1803/2000: *Om pædagogik*. Klim 2000.
- Kaper, Ernst, 1902/1923: *Den daglige Undervisnings Form*. Kortfattet Didaktik ud fra Praxis. 4de forøgede Udgave. Gyldendal 1923.
- Karsdal, Bent, 1995: "Skolen gennem tiderne". *Ribe katedralskoles jubilæumsskrift 1995*. Hentet 23/9 2012 på <http://www.ribekatedralskole.dk/Skolen/Om%20skolens%20historie/Jubilæumsskriften%201995.aspx>
- Kaspersen, Peter et al. (red.), 1989: *Spurvesol, bind 1*, Dansk lærerforeningen, Viborg 1989.
- Kaysen Nielsen, Niels, 1993: *Krop og Oplysning. Om kropskultur i Danmark 1780-1900*. Odense Universitetsforlag 1993.
- Kjær, Ulla og Hans Krongaard Kristensen, 2004: "Fromhedslivet". Roesdahl (red.): *Dagligliv i Danmarks middelalder - en arkæologisk kulturhistorie*. Aarhus Universitetsforlag 2004, s. 288-323.
- Kjærgaard, Peter C. (red.): *Lys over landet 1850-1920*. Dansk Naturvidenskabs Historie, bd. 3, Aarhus Universitetsforlag 2006.
- Koch, L., 1886: *Kong Christian den Siettes Historie*. Gad 1886. Fundet 12/4 2012 på http://www23.us.archive.org/stream/kongchristianden00koch/kongchristianden00koch_djvu.txt
- Kongespejlet*, faksimile af en enkelt side, 1250erne. Tilgået 23/2 2010 på <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Kongespeilet.jpg>
- Korsgaard, Ove, 1986: *Krop og kultur. Andelsbøndernes gymnastik mellem almuens leg og borgerskabets sport*. Dansk kulturhistorie og bevidsthedsdannelse 1880-1920, bd. 18, Odense Universitetsforlag 1986.
- Korsholm skole 1936-1986*. Festskrift i anledning af skolens 50 års jubilæum, 1986.
- Koudal, Jens Henrik, 2000: *For borgere og bønder. Stadtmusikantvæsenet i Danmark 1660-1800*. Museum Tusulanums Forlag 2000.
- Kragh, Helge, 2005: *Fra Middelalderlærdom til Den Nye Videnskab 1000-1730*. Dansk naturvidenskabs historie bd. 1, Aarhus Universitetsforlag 2005.

- Kragh, Helge, 2005a: *Natur, Nytte og Ånd 1730-1850*. Dansk naturvidenskabs historie bind 2, Aarhus Universitetsforlag 2005.
- Kramshøj, Knud, 1992: *Den lange middelalder. Afmagtens strategier*. Daneklærerforeningen 1992.
- Kulturhistorisk leksikon for nordisk middelalder*, 1956-78. Rosenkilde og Bagger.
- Kyrre, Hans og H.P. Langkilde, 1926. *Byens skole. Københavns kommunale skoles historie*. Gyldendal 1926.
- Kyrstein, Jens og Ebbe Vestergaard, 2001: *Undervisning og læring. Grundbog i didaktik*. Rosinante 2001. Bearbejdning af *Undervisningslære - en elementær indføring*, 1985.
- Københavns Stadsarkiv, 2012: *Skolevæsenet 1858-1997*. Tilgået 7/9 2012 på http://www.starbas.net/arkivskaber.php?id=199&laes_mere=ja
- Kaarsted, Tage, 1991: *Krise og krig 1925-1950*. Gyldendal og Politikens Danmarkshistorie bd. 13. Gyldendal 1991.
- Lading, Åse et al. (red.), 2008: *Rødovre Gymnasium - i tiden. 1958-2008. Jubilæumsskrift*.
- Ladurie, Le Roy, 1988: *Montaillou. En middelalderlandsby og dens mennesker*. Andet bind. Gyldendals Bogklub 1988.
- Larsen, Christian, 2008: *Fra skoleanordning til Den store Skolekommission*. Ph.d.-afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitetssskole, Aarhus Universitet 2008.
- Lausten, Martin Schwarz, 2006: "Peder Palladius". Bach Nielsen, (red.): *Danmark og renessancen 1500-1650*. Gads Forlag 2006, s. 146-153.
- Lindgren, Malin 1986: *Dagligdag i Danmark 1945-1985*, bd. 1-8, Aschenfeldt's Bogklub, 1986.
- Lindhardtzen, Jytte og Karen Thygesen, 1984: *Børn i tid. Barndom og ungdom i 500 år. En antologi*. Daneklærerforeningen/Skov 1984.
- Lund, Morten, 1990: *Magt og mentalitet. Livet i Danmark 1500-1750*. Gyldendal 1990.
- Lund, O. 1859: *Provst O. Lund i Agerskov. En selvbiografi, skrevet i Svendborg, Februar 1859*. Hentet 5/9 2012 på http://bricksite.com/User_files/ef349e999a991ff5f918c915d0760b5c.pdf
- "Luthers lille katekismus" 1529/1537/1911-12. *Peder Palladius' Danske Skrifter*. Udgivet for Universitets-Jubilæets danske Samfund ved Lis Jacobsen, 1. bind, 1911-12 s. 11-28. Faksimile fra Arkiv for Dansk Litteratur 10/12 2011. Skal hentes/printes 1 s. ad gangen. http://www.adl_pub/pg/cv/ShowPgImg.aspx?noc=adl_pub&p_udg_ud=402&p_sidenr=11 + 12-28
- "Luthers lille katekismus", 1529/1538/1911-12."Enchiridion", *Peder Palladius' Danske Skrifter*. Udgivet for Universitets-Jubilæets danske Samfund ved Lis Jacobsen, 1. bind, 1911-12 s. 73-86. Faksimile fra Arkiv for Dansk Litteratur 10/12 2011. (1 s. ad gangen) http://www.adl_pub/pg/cv/ShowPgImg.aspx?noc=adl_pub&p_udg_ud=402&p_sidenr=73 +74-86
- Luthers lille katekismus*, 1529 (1953-udgave). Hentet 10/12 på <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/luthers-lille-katekismus-1529-1953-udgave/>
- Lynning, Kristine H., 2005: "Humanistisk naturvidenskab? Mogens Pihl og gymnasiets fysikundervisning omkring 1960." *MONA* 2005 - 2, s. 76-96.
- Lynning, Kristine H., 2006: "Naturvidenskab i den lærde skole". P.C. Kjærgaard, (red.): *Lys over landet 1850-1920*. Dansk Naturvidenskabs Historie bd. 3, 2006, s. 399-414.
- Lyster, Jens, 2006 "Om gudsfrygt, lærdom og frisind". Bach Nielsen, (red.): *Danmark og renessancen 1500-1650*. Gads Forlag 2006, s. 260-269.
- Løgstrup, Birgit, u.å.: *Skoler og undervisning før 1814*. Hentet 22/3 2011 på <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/skoler>
- Mai, Anne-Marie, 1997: "Overvættets læselyst. Om nogle kvindelige læsere i det danske 1700-tal". *Digternes paryk*. Studier i 1700tallet. Festskrift til Thomas Bredsdorff, 1997 s. 41-51. Findes på <http://books.google.dk/> bortset fra enkelte sider.

- Majgaard, Niels, 2010: *Horsens Statsskole*. <http://hs-gym.dk/om-skolen/historie> Tilgået 14/4 2012.
- Manniche, Lise, 2000: "Gudernes tjenere og haremsdamer". *Sfinx* nr. 3, 2000 s.124-129.
- Marcussen, Ingrid, 1993: "Kunne Jeppe på Bjerget læse og skrive. Læse- og skrivefærdigheder i dansk og internationalt perspektiv". *Skolehistorier*. Den jyske historiker nr. 62-63, 1993, s.24-42.
- Markvad, Jørgen, 2003: *Runer og runesten*. Forlaget Yduns æbler 2003.
- Marrou, H. I., 1948/1981: *A History of Education in Antiquity*. London 1981.
- McGuire, Brian Patrick, 2005: *Den levende middelalder. Fortællinger om dansk og europæisk identitet*. Gyldendal 2005.
- Menz, Jørgen, 1976: *Kirke og kultur i højmiddelalderen*. Gyldendal 1976.
- Min bedste lærer*, 2000. Fjorten essays. Gyldendal 2000.
- Moe, Bjarke, 2011: "København og musikken dér i det syttende århundrede." *Custos* 3/2011, s. 10-13.
- Molesworth, Robert 1694/1977: *En beskrivelse af DANMARK som det var i året 1692*. London 1694. Wormianum 1977.
- Moltke, Erik, 1976: *Runerne i Danmark og deres oprindelse*. Forum, 1976.
- Mortensen, Elsebeth og Berta Vishnivetz, 2005: *Flow og Læring*. Den sociale Højskole. 2005. Fundet 17/11 2007: http://graphic.digicast.dk/graphic/dsh/doc/Elsebeth_Mortensen.doc
- Møhlenfeldt Jensen, Johan, 2006: "Den rette vej til Himmerigs Rige". Bach Nielsen (red.) *Danmark og renæssancen 1500-1650*. Gads Forlag 2006, s. 242-249.
- Møller, Lars, 1990: *Da vi var børn. Børnenes billedhistorie 1925-1940 og 1950-1965*. Gyldendal Bogklubber, 1990. Upagineret.
- Møller Jørgensen, Claus, u.å.: *Skole og undervisning 1814-2010*. Hentet 22/3 2011 på <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/skoler>
- Nielsen, Oluf, 1877: *Kjøbenhavn i Middelalderen* - kap. XXIII Skolen, universitetet og Bogtrykkerkunsten. Gad 1877. Kjøbenhavns Historie og Beskrivelse I. Udgivet som e-tekst til forskningsformål hos eremit.dk. Hentet 19/1 2012 på www.eremit.dk/ebog/khb/1/
- Nielsen, Oluf, 1881: *Kjøbenhavn i Aarene 1536-1660* - første del, kap. IX Skoler. Gad 1881. Kjøbenhavns Historie og Beskrivelse III. Udgivet som e-tekst til forskningsformål hos eremit.dk. Hentet 14/1 2012 på www.eremit.dk/ebog/khb/3/
- Nielsen, Oluf, 1889: *Kjøbenhavn i Aarene 1660-1699* - Fjerde bog. Kommunen, kap. II. Gad 1889. Kjøbenhavns Historie og Beskrivelse V. Udgivet som e-tekst til forskningsformål hos eremit.dk. Hentet 19/1 2012 på www.eremit.dk/ebog/khb/5/
- Nielsen, Oluf, 1892: *Kjøbenhavn under Kong Frederik den Fjerde (1699-1730)* - bog III, kap. V, Kjøbenhavns Historie og Beskrivelse VI. Udgivet som e-tekst til forskningsformål hos eremit.dk Hentet 19/1 2012 på www.eremit.dk/ebog/khb/6/
- Nissen, Henrik S., 1991: *Landet blev by 1950-1970*. Gyldendal og Politikens Danmarkshistorie bd. 14. Gyldendals Bogklubber 1991.
- Norvin, William, 1929: *Københavns Universitet i Middelalderen*. G.E.C. Gads Forlag 1929.
- Nosch, Marie-Louise, 2002: "Det var græsk - 50 år med Linear B". *Sfinx* nr. 4, 2002, s. 157-162.
- Nørr, Erik, u.å.: *Fredericia Gymnasium siden 1656 - Skolen i tiden*. Boganmeldelse. Hentet 14/4 2012 på http://www.historie-online.dk/nyt/bogfeature/fredericia_gymnasium.htm
- Nørr, Erik, 2009: "Hvorfor blev skoleloven af 1937 først gennemført i 1950'erne og 1960'erne?" Hansen og Espersen (red.), 2009: *Samfundsplanlægning i 1950'erne. Tradition eller tilløb?* Museum Tusulanum 2009, s. 153-226. Fundet på Google Books ved søgning på *vestjyske skoleordning*, jan. 2013.
- Nørregård-Nielsen, Hans Edvard, 2001: *Riber Ret. Et tidsbillede*. Gyldendal 2001.

- Nørtoft Thomsen, Ulla, 2008; Folkeskolens formål gennem tiden. Hentet 23/5 2011 på <http://ullanoertoftthomsen.blogspot.dk/2008/05/folkeskoles-forml-gennem-tidene.html>
- Oettingen, Alexander v., 2001: "Schleiermacher mellem pædagogisk almagt og afmagt". I Reinsholm og Skadkær Pedersen: *Pædagogiske grundfortællinger*. KvaN 2001, s. 56-69.
- Ogier, Charles, 1656/1914: *Det store Bilager i Kjøbenhavn 1634*. Bd. XX i Clausen og Rist: Memoirer og breve. Gyldendal 1914.
- Olsen, Anne Okkels og Knud Ryg Olsen, 1981: *Når Lyset bryder frem. Kilder til kulturrevolutionen i Danmark 1950-80*. Systime 1981.
- Olsen, Arne et al., 1990: *Billeder og kilder til verdenshistorien indtil 1750*. Gyldendal 1990.
- Olsen, Jørgen, 2008: *Oplysningstiden. Da det moderne tog form*. Systime 2008.
- Overskou, Th., 1868/1961: *Af mit Liv og min Tid (1798-1818)*. Udgivet af Robert Neiiendam. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck, 1961.
- Overskou, Th., 1868/1962: *Af mit Liv og min Tid (1819-1873)*. Udgivet med Noter og en Efterskrift af Robert Neiiendam. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck, 1962.
- Oxenvad, Carsten og Thorkild Thejsten, 2011: "Den evangelisk christelige Religion i de danske Skoler". *Fra læreruddannelsens historie* 2011. Hentet 4/6 2012 på www.folkeskolen.dk/~Documents/119/68519.pdf
- Pade, Else Marie, 2005: Interview med Else Marie Pade i Vita, DR/P1 3/10 2005, kl. 11.30-12.00. *Peder Palladius' Visitatsbog, 1543-44/1925*, udgivet af Lis Jacobsen. Særudgave af Peder Palladius' Danske Skrifter V, København 1925.
- Pedersen, Christiern, 1534: Efterord til *Keyser Karlls Magnus Krønike*. På basis af *Keyser Karlls Magnus Krønike*. Malmø 1534. C. J. Brandt (udg.): *Christiern Pedersens Danske Skrifter*. Femte Bind. Kbh. 1865. S. 127f. Hentet 23/2 2010 på <http://www.modersmaalet.dk/dansktunge/christiernpedersen1534.htm> Domænet eksisterer ikke mere og teksten har ikke kunnet opspores elektronisk igen.
- Pedersen, Ole Karup, 1991: *Danmark og verden 1970-1990*. Gyldendal og Politikens Danmarkshistorie bd. 15. Gyldendals Bogklubber 1991.
- Porskær, Poul og Lisbeth Nielsen, 1993: ""... det morede dem at gjøre lidt Blæst". Præsten og lærerne i Gjøvdad sogn 1882." *Skolehistorier*. Den jyske historiker nr. 62-63, 1993, s. 95-115.
- Raske fjed, 10 arbejdende kvinders livserindringer*, 1932/1982. Genudgivet af Kirsten Folke Harrits, forlaget GMT 1982.
- Rasmussen, Hanne og Mogens Rüdiger, 1990: *Danmarks historie bind 8. Tiden efter 1945*. Gyldendal 1990.
- Rasmussen, Birte Ludovica, 1990: "Herrer vi ere" *Skalk* nr. 1, 1990, s. 16f.
- Ravn, Ole, 1982: *Før NU TID 1929-1939. Krise og konflikter*. Dansk lærerforening/Skov, 1982.
- Reinsholm, Niels og Hans Skadkær Pedersen, 2001: *Pædagogiske grundfortællinger*. KvaN 2001.
- Reisby, Kirsten og Trond Ålvik, 1972: *Undervisningslære II. Praktiske eksempler og ideer*. Gyldendals pædagogiske bibliotek, 2. oplag 1972.
- Rerup, Lorenz, 1989: *Danmarks historie, bind 6. Tiden 1864-1914*. Gyldendal 1989.
- Rifbjerg, Klaus, 2000: *Sådan. En livsreportage*. Gyldendal 2000.
- Riis-Søndergaard, 2001a: "Comenius - om at gøre verden bedre". Reinsholm og Skadkær Pedersen: *Pædagogiske grundfortællinger*. KvaN 2001, s. 27-41.
- Riis-Søndergaard, 2001b: "Comeniusspor". Reinsholm og Skadkær Pedersen: *Pædagogiske grundfortællinger*. KvaN 2001, s. 176-190.
- Rimmen Nielsen, Hanne, 1993: "Mine Hvid, Samsø - Den første kvindelige førstelærer". *Skolehistorier*. Den jyske historiker nr. 62-63, 1993, s. 62-94.
- Ringgaard Lauridsen, Henning et al., 1997: *Viborgs historie 3 1940-1997*. Viborg Kommune 1997.

- Ringsted, Henrik V., 1958/1967: *Lille dreng med trillebaand*. Thanning og Appel 1967.
- Roesdahl, Else (red.) 2004a: *Dagligliv i Danmarks middelalder - en arkæologisk kulturhistorie*. Aarhus Universitetsforlag 2004.
- Roesdahl, Else, 2004b: "Skrift og bog. Tid og fornøjelser". Roesdahl, (red.): *Dagligliv i Danmarks middelalder...* Aarhus Universitetsforlag 2004, s. 238-260.
- Rung, Otto, 1942: *Fra min klunketid. En hjemlig kavalkade*. Gyldendal, København 1942.
- Ræder, Hans, 1952: *Isokrates som politiker*. Studier fra Sprog- og Oldtidsforskning, udgivne af Det Filologisk-historiske Samfund, nr. 219, Branner og Korchs Forlag, 1952.
- Rønsholdt, Troels, 1995: "Domkapitlet og Katedralskolen - skolens historie 1195-1500". Stein Larsen (red.): ... *imellem kirken og vandet*. [...] Århus 1995, s. 9-20.
- Sandemose, Aksel, 1957/1971: "Et år ved Gamaliels fødder". Sandemose: *Rejsen til Kjørkelvik*, København 1971, s. 18-68.
- Sawyer, Peter, 1988: *Da Danmark blev Danmark. Fra ca. år 700 til ca. 1050*. Gyldendal og Politikens Danmarkshistorie bd.3. Gyldendals Bogklubber 1988.
- Scherfig, Hans, 1935: "Om at gå i skole". Plan 1935. Budtz Jørgensen et al.: *Dansk kulturdebat 1918-39*. Dansk lærerforening/Gyldendal 1979, s. 105-107.
- Scherfig, Hans, 1940/1981: *Det forsømte forår*. Gyldendal Tranebog 1981.
- Schmidt, Lars Henrik, 2008: "Tilmed emmer det hele af liv". Høiris og Ledet (red.): *Romantikken verden*. Århus Universitetsforlag 2008, s. 249-255.
- Schmidt, Povl, 1980: *Vulgaritetens polering. En tekstantologi om folkeopdragelse og folkelæsning i det 19. århundrede*. Dansk kulturhistorie og bevidsthedsdannelse 1880-1920, bd. 9. Odense Universitetsforlag 1980.
- Schou, Claus, 2006: Børneskolen på landet i tidligere tider. Hentet 24/3 2011 på <http://www.fynhistorie.dk/node/1442>
- Scocozza, Benito, 1989: *Ved afgrundens rand. 1600-1700*. Gyldendals og Politikens Danmarkshistorie, bd. 8. Gyldendals Bogklubber 1989.
- Skaftø Jensen, Minna, 2006: "Dansk renæssancelitteratur". Bach Nielsen et al. (red.): *Danmark og renæssancen 1500-1650*. Gads Forlag 2006, s. 94-111.
- Skolehistorier*, 1993. Den jyske historiker nr. 62-63, 1993.
- Skovgaard-Petersen, Inge et al., 1977: *Danmarks historie bind 1. Tiden indtil 1340*. Gyldendal 1977.
- Skovgaard-Petersen, Vagn, 1985: *Danmarks historie, bd. 5. Tiden 1814-1864*, Gyldendal 1985.
- Skovgaard-Petersen, Vagn, 2003: Opposition til Harry Haues disputatsforsvar 28/2 2003. *Gymnasiepædagogik* 38/2003, s. 13-28.
- Skårup, Povl, 2002: "Den første landsbyskoleholder på Mols. Peder Nielsen Skårup i Tillerup 1694-1782". Clausen: *Molsbogen 2002*. Forlaget Vistoft 2002 s. 9-14.
- Sprogøe, Jonas, 2003: "Pædagogik, hvad er det?" Pécseli (red.): *Idehistorie for de pædagogiske fag*, Gyldendal 2003, s. 73-108. Findes på <http://books.google.dk/> bortset fra enkelte sider.
- Spure Nielsen, Henning, 2000: "Den videnskabelige Realskole i Århus". *Århus Leksikon*, Revideret sept. 2000. Hentet 28/5 2011. <http://www.aakb.bib.dk/lokhist/aarhleks/r00341.htm>
- Stein Larsen, Finn (red.), 1995: ... *imellem kirken og vandet. Aarhus Katedralskole 1195-1995*. Århus 1995.
- Stendal Pedersen, Finn, 1990: *Den ulige frihed. Studier i myten om stavnsbåndsløsningens betydning*. Odense University Studies in History and Social Sciences vol. 121, 1990.
- Struik, Dirk J. 1948/1966: *Matematikens historie*, Haases Facetbøger 1966. (Oversat fra *A Concise History of Mathematics*, N.T. 1948/1963).
- Sunesen, Anders, o.1200/1985: *Hexaëron, gengivet på danske vers af H.D. Schepelern*. Det danske Sprog- og Litteraturselskab, G.E.C. Gads Forlag 1985.

- Sutherland, Neil, 1998: "Does Lawrence Cremin Belong in the Canon?" *Historical Studies in Education*. Vol. 10, 1998. <http://www.edu.uwo.ca/hse/98sutherland.html> 24/9 2006.
- Syv klassekammerater fra Samsøgades Skole, Århus fortæller, 2000. Husets forlag 2001.
- Søndergaard, Leif, 2006: "Talen og den trykte tekst". Bach Nielsen (red.): *Danmark og renæssancen 1500-1650*. Gads Forlag 2006 s. 78-93.
- Sørensen, Johnny, 1995: "Latinskolen og industrisamfundet - skolens historie 1850-1995". Stein Larsen (red.): *...imellem kirken og vandet*. [...] Århus 1995, s. 69-88.
- Tarp, Lotte, 1997: *- det sku' nødig hedde sig*. Lindhardt og Ringhof, 1997.
- Testimonium for Lars Wendelboe Hersom*, elev på skolen i Aalborg 1755-57. Faksimile (s. 14-16) på <http://www.birgitfamily.dk/showmedia.php?&mediaID=132&page=14> 7/6 2012.
- Thiedecke, Arendse og Johnny, 1993: *Ansigt til ansigt med romerne. Dagligt liv i Pompeji og Herculaneum*. Pantheon 1993.
- Thiedecke, Johnny 1982: *Fattigdom og forbrydelse. Samfundets bund i renæssancens Danmark*. Gad 1982.
- Thiedecke, Johnny, 1989: *Oplysningstiden*. Borgen 1989.
- Thomsen, Rudi 1974: *Da Ægypten var en verdensmagt*. Gyldendal 1974.
- Thomsen, Gert et al. (red.), 1998: *Nykøbing Katedralskole 1498 - 1998*. Nykøbing F, 1998.
- Thomsen, Bente, 2001: *At sky det jordiske. Give almisse og tænke på det himmelske riges glæder. Middelalderens Danmark*. Gyldendal 2001.
- Thorsteinsson, Björn, 1985: *Island*. Politikens Forlag 1985.
- Troels-Lund, Troels Frederik, 1904: *Dagligt Liv i Norden i det 16de Aarhundrede*, bog 12 og 14. Folkeudgaven. København 1904.
- Uddannelsessystemet i tal gennem 150 år*, 1998. Undervisningsministeriet 1848-1998. Hentet 17/3 2013 på <http://pub.uvm.dk/1998/150.pdf>
- Ulf-Møller, Jens, 2002: "Niels Michelsens regnebog fra 1615." *Koldingbogen 2002* s. 91-95. Hentet 5/12 2011 på www.kolding.dk/pdf/20091116091249.pdf
- Vammen, Hans 2014: "Angst og ansvar i dansk politik 1848-1864: De nationalliberale". *Noter* nr. 200, marts 2014, s. 20-26. Artiklen er et redigeret uddrag af Hans Vammen: *Den tomme stat. Angst og ansvar i dansk politik 1848-1864*. Forlaget Tusculanum 2011.
- Varmose, Poul Erik Balle, 1985: *Før NU TID. Magtkamp og forsoning 1070-1500*. Daneklærerforeningen/Skov 1985.
- Vestergaard, Anette, 2004: *Børneopdragelse gennem 100 år*. Politiken Bøger 2004.
- Vestergaard, Ann Berit et al. (red.), 2009: *Åby Skole 100 år - 1909-2009*. Åbyhøj 2009.
- Vognsen, Christian, 1999: "Fragmenter af en historisk ramme". *Folkets skole i Viborg Amt 1930-1990. En mosaik*, Kroghs Forlag, 1999.
- Wagner, Michael F., 1993: "Skandalen på den polytechniske Lærestanstalt - konflikten mellem teori og praksis." Artikel i *Skolehistorier*. Den jyske historiker nr. 62-63, 1993, s. 116-154.
- Weinreich, Torben, 2007: *Dansk Børnelitteraturs Historie - mellem kunst og pædagogik*. Hentet 6/4 2011 på http://www.torbenweinreich.dk/Dansk_boernelitteraturs_historie.htm .
- Wendt Jensen, Jacob, 2010: *Ove Sprogøe*. People's Press, 2010.
- Wilhelm, Preben, 2005: *Fra min tid*. Gyldendal 2005.
- Winge, Mette, (red.), 1982: *Pigespejlet*. Daneklærerforeningen/Skov, 1982.
- Wingender, Troels B., 1990: "Den ganske verden". *Skalk* nr.2, 1990, s. 16f.
- Wittendorff, Alex, 1989: *På Guds og Herskabs nåde. 1500-1600*. Gyldendal og Politikens Danmarkshistorie bd. 7. Gyldendals Bogklubber 1989.
- Wittendorff, Alex, 1999: "Tinget, magten og æren. Om mikrohistorie, kulturteori og ortodoks teologi i anledning af en disputats." *Historisk Tidsskrift* 1/1999 s. 211-230. Hentet 17/5 2012 på http://www.historisktidsskrift.dk/pdf_histtid/99_1/99_1_211.pdf

- Woodward, E.L., 1965: *A History of England*, third edition. Oxford 1965.
- Zeeberg, Peter, 1983: "Stephanius' "Colloquia Familiaria" (København 1634) og den humanistiske skolekollokvie-genre". I *Museum Tusulanum 1982* (48-51) s. 165-198. Museum Tusulanum 1983.
- Ørberg, Paul G., 1998: "Den politiske og økonomiske udvikling 1536-1726". Iversen et al.: *Viborgs historie 1 Oldtid-1726*. Viborg Kommune 1998, s. 239-291.
- Aaboer, Anders M. et al., 2004: *Folkeskolen i Kolding fra 1814 til i dag*. Kolding Stadsarkiv 2004. Hentet 5/12 2011 fra www.kolding.dk/pdf/20100325085229.pdf
- Aakjær, Jeppe, 1928/2003: *Fra min bitte-tid*. Hovedland Dacapo, 2003.
- Ålvik, Trond, 1970/1974: *Undervisningslære 1. Aktuelle synspunkter og problemer*. 2. udgave. Gyldendals pædagogiske bibliotek 1974.

Anvendt lovgivning, kronologisk anført

Hovedparten af de benyttede lovttekster er fundet på Danmarks Pædagogiske Bibliotek, der i form af faksimiler eller digitalisering har gjort store dele af den ældre lovgivning nemt tilgængelig. I forbindelse med overflytningen til Århus Universitet har teksterne i en periode været utilgængelige, men er genetableret på en måde, der betyder ganske lange adresser på nogle tekster. Lovtekster der er tilgæet efter august 2012 er hentet på denne placering, men oktober 2013 er placeringen endnu en gang ændret, så materialet nu findes på <http://library.au.dk/materialer/saersamlinger/skolelove/>

- Kong Christian den Andens saakaldte gejstlige lov*: 125de capitel: Om Börn som gaa tiil Skole. 1521 <http://www.dpb.dpu/site.aspx?p=333&page=show&lawid=7> Hentet 23/2 2010.
- Kong Christian den Andens Ordinants eller saakaldte verdslige lov*: 55. (60.) Borgherre-Børn skulle alle lære Embede. 1522. Hentet 23/2 2010 på <http://www.dpb.dpu/site.aspx?p=333&page=show&lawid=78>
- Den danske Kirkeordinants af 1539*. <http://www.dpb.dpu/site.aspx?p=333&page=show&lawid=10> Hentet 23/2 2010.
- Christian 5.s Danske Lov 1683*. Anden Bog. XV.Cap: Om Dægne og Substituter, XVIII Cap: Om skolerne. <http://www.dpb.dpu/site.aspx?p=333&page=show&lawid=12> Hentet 23/2 2010.
- Forordning om tilsyn med skoleholderne i København* 4.Juli 1707. <http://www.dpb.dpu/site.aspx?p=333&page=show&lawid=13>. Hentet 9/3 2011.
- Forordning om Betlerne i Danmark saavel paa Landet, som i Kiøbstæderne, Khavn undtagen*. 24/9 1708. <http://www.dpb.dpu/site.aspx?p=333&page=show&lawid=14> Hentet 9/3 2011.
- Forordning om danske Skoler og Skoleholdere i Kbhn.* 12/6 1716. <http://www.dpb.dpu/site.aspx?p=333&page=show&lawid=16> Hentet 9/3 2011.
- 28 Mart. Instruction, hvorefter enhver Skolemester i Rytter-Districterne sig i det ham anbetroede Skolemesters Embede skal forholde*. 28/3 1721. <http://www.dpb.dpu/site.aspx?p=333&page=show&lawid=17>. Hentet 9/3 2011.
- Forordning Ang. den tilvoxende Ungdoms Confirmation og Bekræftelse i deres Daabes Naade*. 13/1 1736. <http://www.dpb.dpu/site.aspx?p=333&page=show&lawid=18> Hentet 9/3 2011.
- Instruks for degne og skolemestre på landet i Danmark* 23. januar 1739. <http://www.dpb.dpu/site.aspx?p=333&page=show&lawid=21> Hentet 9/3 2011.

Forordning om Skolerne på Landet i Danmark, og hvad Degnene og Skoleholderne derfor må nyde 23. januar 1739. http://www.thorshoj.dk/FORORDNING_SKOLER_1739.HTM
Hentet 19/3 2011. Forordningen er fra 2012 også tilgængelig på dpb, se ovenfor.

Placat og nærmere Anordning ang. Skolerne paa landet i Danmark 29/4 1740.
<http://www.dpb.dpu/site.aspx?p=333&page=show&lawid=22> Hentet 9/3 2011.

”Forordning om de latinske Skoler af 23. Juli 1756, Fortalen”, citeret i Christian Herman Kalkar: *Stemmer fra Den Danske Kirkes Reformations Tid. Udgivet i Anledningen af Reformationsens tredie Jubelaar af Fyens Stifts litterære Selskab*. Odense 1836 s. XXII f. Hentet 29/2 2012 på Google Books efter søgning på Forordning 23. juli 1756.

Fr. Ang. Skole-Væsenets Forbedring ved de publiqve latinske Skoler [...] 11. Maj 1775. Hentet 29/2 2012 på <http://www.dantealighieri.dk/Skoleforordning%201775/forordning.htm>

Forordning angaaende Examen artium ved Kjøbenhavns Universitet, 22. marts 1805. Hentet 13/9 2012 på http://sekr.uvm.dk/historie/tekster_tidsoejle/eksamen_baggrund.html

Provisorisk Reglement for Almue-Skole-Væsenet paa Landet (som, efter Kgl. Befaling, indtil videre bliver at følge) i Sieland, Fyen, Lolland og Falster. 10. oktober 1806.
<http://www.dpb.dpu/site.aspx?p=333&page=show&lawid=25> Hentet 24/5 2011.

”Instruction for Lærerne i Almue-Skolerne paa Landet”. Afsnit i *Provisorisk Reglement for Almue-Skole-Væsenet paa Landet, [...]* 1806.

Anordning for Almue-Skolevæsenet paa Landet i Danmark 29. juli 1814.
http://www.thorshoj.dk/Skoleloven_1814.HTM Hentet 19/3 2011. Anordningen er fra 2012 også tilgængelig på dpb, se adresse ovenfor.

Anordning for Almue-Skolevæsenet i Kjøbstæderne i Danmark 29. juli 1814.
<http://www.dpb.dpu/site.aspx?p=333&page=show&lawid=27> Hentet 24/5 2011.

Reglement for Almue- og Borgerskolevæsenet i Kjøbenhavn 29. juli 1814.
<http://www.dpb.dpu/site.aspx?p=333&page=show&lawid=28> Hentet 22/3 2011.

Kanc. Cirkl. ang. Bestemmelser til Indførelsen af den indbyrdes Underviisning i Almue- og Borgerskolerne. 3. september 1822.
http://library.au.dk/uploads/tx_lfskolelov/1838_02_01.pdf Hentet 6/8 2013.

Forordning om Religionsunderviisning i Skoler hvor den indbyrdes Underviisning er indført. 19. maj 1824. <http://www.stechhahn.com/Navne/gmpedersen.htm> Hentet 24/3 2011.

Kanc. Cirkl. ang. Indretningen af høiere Borgerskoler i Kjøbstæderne. 10. Febr. 1838.
<http://www.dpb.dpu.dk/databaserogeressourcer/skolelove> Hentet 1/11 2012.

Bkgj. ang. en Underviisningsplan og Examensbestemmelser for de lærde Skoler i Danmark. 13. Mai 1850. http://www.dpb.dpu.dk/uploads/tx_lfskolelov/1850_05_13.pdf Hentet 13/9 2012.

Bkgj. ang. Ophævelsen af den hidtilværende Examen artium ved Kjøbenhavns Universitet og om den fremtidige Modenhedsprøve for dem, der efter Forberedelse i private Skoler eller af Privatlærere ville indskrives ved Universitetet. 13. Maj 1850. (Teksten er ikke fuldstændig, men §1-3 udgør højresiden af den sidste dobbeltside af den samtidigt udsendte bekendtgørelse om ny underviisningsplan og eksamen ved de lærde skoler, ae)

L. om nogle forandrede Bestemmelser for Borger- og Almueskolevæsenet i Kjøbstæderne og paa Landet. 8/3 1856. Hentet 11/12 2012 på <http://www.dpb.dpu.dk/databaserogeressourcer/skolelove>

Lov om Underviisningen i de lærde Skoler i Danmark. 1. April 1871. Hentet 13/9 2012 på http://www.dpb.dpu.dk/uploads/tx_lfskolelov/1871_04_01.pdf

Anordning ang. Underviisningen i de lærde Skoler. 5. August 1871. Hentet 14/9 2012 på http://www.dpb.dpu.dk/uploads/tx_lfskolelov/1871_08_05.pdf

Lov om forskellige Forhold vedrørende Folkeskolen, 24/3 1899. Hentet 13/9 2012 på <http://www.dpb.dpu.dk/databaserogeressourcer/skolelove>

Cirkulære fra Kirke- og Undervisningsministeriet af 6. April 1900 om undervisningsplaner for de offentlige folkeskoler. (Det Sthyrskke Cirkulære) Hentet 18/4 2013 på <http://www.dpb.dpu.dk/databaserogeressourcer/skolelove>

Lov om højere Almenskoler m.m., 24/4 1903. Hentet 13/9 2012 på <http://www.dpb.dpu.dk/databaserogeressourcer/skolelove>

Bekendtgørelse om Undervisningen i Mellemkolen 1/7 1904.
http://www.dpb.dpu.dk/uploads/tx_lfskolelov/pdf-fil_1%201.pdf

Udkast til anordning om studentereksamen, 4/12 1906. Koblet sammen med *Cirkulære til samtlige Rektorer og Bestyrere af fuldstændige højere Almenskoler.* Hentet 2/6 2013 på http://www.dpb.dpu.dk/uploads/tx_lfskolelov/Cir. af 4. dec. 1906. Nr 367.pdf

Anordning angaaende Undervisningen i Gymnasiet, 6te December 1906. Hentet 2/10 2012 på <http://www.dpb.dpu.dk/databaserogeressourcer/skolelove>

Lov om folkeskolen, 18. maj 1937. Hentet 12/3 2013 på [http://www.dpb.dpu.dk/index.php?id=7190&tx_lfskolelov_pi1\[lawid\]=52&cHash=e130f631b531c91946c26ca99df0d536](http://www.dpb.dpu.dk/index.php?id=7190&tx_lfskolelov_pi1[lawid]=52&cHash=e130f631b531c91946c26ca99df0d536)

Lov om vederlagsfri undervisning m.v. i de offentlige højere almenskoler, 11/6 1954. Hentet 23/3 2013 på <http://www.dpb.dpu.dk/databaserogeressourcer/skolelove>

Lov om gymnasieskoler 7/6 1958. Hentet 23/3 2013 på <http://www.dpb.dpu.dk/databaserogeressourcer/skolelove>

Bekendtgørelse af Lov om folkeskolen, 18.juni 1958. Hentet 16/4 2013 på <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/bekendtgørelse-af-lov-om-folkeskolen-18-juni-1958/>

Undervisningsvejledning for folkeskolen, 1960. (Den blå betænkning) Uddrag: Kapitel 2 <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/undervisningsvejledning-for-folkeskolen-1960-den-blaa-betaenkning/>

Undervisningsvejledning for folkeskolen II, 1961. (Den blå betænkning) <http://www.lundergaardskolen.skoleintra.dk/Infoweb/indhold/Lunderg%C3%A5rdskolens%20historie/1.%20B1%C3%A5%20bet%C3%A6nkning%20del%202.pdf>

Bekendtgørelse om undervisningen i gymnasiet, 6/9 1961. Uddrag. Hentet 23/3 2013 på http://sekr.uvm.dk/historie/tekster_tidssoejle/lov_1958_for.html

Bekendtgørelse om eksamensordningen og karaktergivning m.v. ved studentereksamen og i gymnasiet, 20/4 1964. Hentet 10/5 2013 på http://www.dpb.dpu.dk/uploads/tx_lfskolelov/1964_04_20.pdf

Bekendtgørelse om undervisningen i gymnasiet og om fordringerne ved og eksamensopgivelserne til studentereksamen. 16/6 1971. Tilgået 25/3 2013 på <http://www.dpb.dpu.dk/databaserogeressourcer/skolelove>

Bekendtgørelse om gymnasiet 1987 (BEK nr. 589 af 10/09/1987) Hentet 25/03 2013 på <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=73556>

Bekendtgørelse om undervisningskompetence i de almene gymnasiale uddannelser (BEK nr. 242 af 31/03/2004). Hentet 12/4 2013 på <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=24458>

Bekendtgørelse om studie- og ordensregler i de gymnasiale uddannelser 2006. (BEK nr. 1222 af 04/12/2006) Hentet 15/2 2009 på <https://www.retsinformation.dk/print.aspx?id=25217>

Vejledning til bekendtgørelse nr. 1222 af 04/12/2006 om studie- og ordensregler i de gymnasiale uddannelser. (VEJ nr. 92 af 04/12/2006)

Lov om pædagogikum i de gymnasiale uddannelser. (LOV nr. 475 af 17/06/2008) Hentet 12/4 2013 på <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=117748>

Bekendtgørelse af lov om uddannelsen til studentereksamen (stx) 2008. (LBK nr. 791 af 24/07/08) Hentet 15/2 2009 på <https://www.retsinformation.dk/print.aspx?id=120624>

Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen (stx-bekendtgørelsen) 2008. (BEK nr. 741 af 30/06/2008). Hentet 15/02 2009 på <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=120566>

Ordbøger og leksika

Dansk Ordbog For Folket, 1907 (A-L) og 1914 (M-Ø). Gyldendalske Boghandel, København og Kristiania 1907 og 1914.

Dansk kvindebiografisk leksikon. <http://www.kvinfo.dk/side/170/bio/>

Den Danske Ordbog, 2003-05. Det Danske Sprog- og Litteraturselskab. Gyldendal 2003-05.

Den Store Danske Encyklopædi, 2004. Udgave på CD-ROM. Danmarks Nationalleksikon. Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S, 2004.

Den Store Danske, Gyldendals åben encyklopædi. <http://www.denstoredanske.dk>

Gyldendals fremmedordbog, 7. udgave 1977.

Gyldendals røde ordbøger, elektronisk udgave, 1995.

Gyldendals røde ordbøger engelsk-dansk, 8. udgave 1964 og 11. udgave, 1989.

Gyldendals røde ordbøger dansk-engelsk, 6. udgave 1959 og 9. udgave 1989.

Psykologisk-Pædagogisk Ordbog, 1971. Mogens Hansen et al. (red.) Gyldendal 1971.

Psykologisk-Pædagogisk Ordbog, 10. udgave, 1995. Mogens Hansen et al. (red.) Gyldendal 1995.

Harvard Dictionary of Music, the, 1968. Heinemann 1968.

Jarvad, Pia, 1999: *Nye Ord. Ordbog over nye ord i dansk 1955-1998*. Gyldendal 1999.

Jensen, J. Th. og M. J. Goldschmidt, 1955: *Latinsk-dansk Ordbog*, 2. udgave, Gyldendal 1955.

Johannesen, Ole Stig, 1997: *Dansk-Fransk Synonymordbog*. Gads Forlag 1997.

Nielsen, Niels Åge, 1966/1998: *Ordenes Historie. Dansk Etymologisk Ordbog*. Danmarks Nationalleksikon. Gyldendal 1966/1989.

Nordstedts svenska ordbok, 2004. Göteborgs Universitet, 2004.

Nudansk ordbog, 1972. Politikens Forlag 1972.

Nudansk Ordbog med etymologi, 1999. Politikens Forlag, 1999.

Ordbog over det Danske Sprog 1918-1956. Online på <http://ordnet.dk/ods/>

Ordbog over det Danske Sprog, Supplement 1992-2005. Det Danske Sprog- og Litteraturselskab.

Petit Larousse, 1967.

Riber Petersen, Pia, 1984: *Nye ord i dansk 1955-75*. Gyldendal 1984.

Skautrup, Peter, 1940/68: *Det danske sprogs historie*. 1968.

Universal Dictionary of the English Language, the, u.å. London, George Routledge & Sons u.å.

Øvrig, primært teoretisk litteratur

Appel, Charlotte og Ning de Coninck-Smith, 2010: "Skolehistorie: Den danske planteskole". *Weekendavisen*, 19/3 2010.

Barth, Fredrik, 1994: *Manifestasjon og prosess*. Universitetsforlaget, Oslo, 1994.

Baarts, Charlotte, 2004: "Kammeratskab hindrer arbejdsulykker". *Information* 15/10 2004.

- Bateson, Gregory, 1942/1998: "Social Planlægning og begrebet deuterolæring." Hermansen (red.): *Fra Læringens Horisont*, Klim 1998, s. 37-52.
- Bateson, Gregory, 1969/1998: "Double Bind". Hermansen (red.): *Fra Læringens Horisont*, Klim 1998, s. 55-61.
- Bateson, Gregory, 1964/1971/1998: "De logiske kategorier for læring og kommunikation" (centrale dele tilføjet i 1971). Hermansen (red.): *Fra Læringens Horisont*, Klim 1998, s. 63-91.
- Bateson, Gregory, 1972/2000: *Steps to an Ecology of Mind*. University of Chicago Press 2000.
- Beck, Steen, 2000: "Kunsten at undervise". *Gymnasieskolen* nr. 17, 2000.
- Bencke, Jens et al., 1981: *Gymnasiedidaktik. Om undervisning i ungdomsuddannelserne*. Gyldendals pædagogiske bibliotek 1981.
- Biesta, Gert, 2002: "How General can *Bildung* be? Reflections on the Future of a Modern Educational Idea". *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 36, No. 3, pp.377-390. Oxf. 2002.
- Biesta, Gert, 2005a: "Against Learning. Reclaiming a language for education in an age of learning". *Nordisk Pedagogik*, Vol. 25 s.54-66, Oslo 2005.
- Biesta, Gert, 2005b: "What can critical pedagogy learn from postmodernism? Further reflections on the impossible future of critical pedagogy". Ilan Gur Ze'ev (ed.), *Critical theory and critical pedagogy today. Towards a new critical language in education*, pp. 143-159. Haifa: Studies in Education (University of Haifa), 2005.
- Biesta, Gert, 2006: *Bortom lärandet. Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Studentlitteratur 2006 (oversat fra *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Paradigm Publishers, USA 2006).
- Biesta, Gert, 2008: *Five theses on complexity reduction and its politics*. A paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association 24-28 March 2008, New York, USA.
- Bisgaard, Niels Jørgen: *Pædagogiske teorier*. Værløse 1998.
- Bjørger, Ivar, 1994: *Ansvar for egen læring. "Den professionelle elev og student."* Tapir 1994.
- Boje Mortensen, Lars, 1996: "Quomodo scit littera, cum non dedicerit? - uskolet lærdom i middelalderen". Christensen et al. (red.) *Hvad tales her om? 46 artikler om græsk-romersk kultur*. Festskrift til Johnny Christensen. Museum Tusulanum 1996. S 328-335.
- Brask Rasmussen, Anita, 2010: "Et opgør med dansk historieskrivning". Interview med Bernard Eric Jensen i anledning af hans bog *Hvad er historie.. Information* 17/9 2010.
- Brimnes, Niels, 2000: "Pragmatisk konstruktivisme - betragtninger om konstruktivisme og studiet af kultursammenstød." *Historiefaget efter Postmodernismen*. Den jyske Historiker nr. 88, 2000, s. 92-117.
- Bruner, Jerome, 1998: *Uddannelseskulturen*. Munksgaard 1998.
- Busk-Jensen et al., 1985: *Dannelse, folkelighed, individualisme 1848-1901*. Dansk litteraturhistorie 6, Gyldendal 1986.
- Cederstrand, John, 1993: "Den åbne, ligeværdige dialog - mellem lukkede sociale systemer". *Læring, samtale, organisation - Luhmann og skolen*. Unge Pædagoger 1993, s.101-132.
- Christensen, Iben Maj, Lene Nielsen og Ole Skovsmose, 1997: "Ny mening til begrebet refleksion i matematikundervisningen?" Jacobsen (red.): *Refleksive læreprocesser*. Politisk Revy 1997, s. 173-190.
- Christie, Nils, 1971: *Hvis skolen ikke fantes*. Oslo/København, 1971.
- Coninck-Smith, Ning de, 1993: "Ude er godt - men er hjemme altid bedst? Nye tendenser i uddannelseshistorien i USA og Canada". *Skolehistorier*. Den jyske historiker nr. 62-63, 1993, s. 11-23.
- Davies, Dick, 1986: "Computer Supported Cooperative Learning: Interactive Group Technologies and Distance Learning Systems". Mason and Kaye (red.): *Mindweave: Communica-*

- tion, *Computers and Distance Education*. Pergamon Press. Oxford 1986, s. 228-231. Tilgængelig på <http://onlinebooks.library.upenn.edu>
- Dewey, John, 1897: "My Pedagogic Creed". *The School Journal*, Volume LIV, Number 3 (January 16, 1897), pages 77-80. Hentet oktober 2008 på 'the informal education archives', redaktør Mark K. Smith. <http://www.infed.org/archives/e-texts/e-dew-pc.htm>
- Dewey, John, 1902/2000: "Barnet og læreplanen". For første gang oversat til dansk i Illeris (red.) *Tekster om Læring*, Roskilde Universitets Forlag 2000, s. 120-133.
- Dewey, John, 1916: *Democracy and Education*. Hentet nov. 2009 på <http://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm>
- Dewey, John, 1938/1996: *Erfaring og Opdragelse*. Christian Ejlers' Forlag, København 1996.
- Det Virtuelle Gymnasium*, 2001 – *Det almene gymnasium i viden- og netværksamfundet. Vision og strategi*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 37. Undervisningsministeriet 2001.
- Det Virtuelle Gymnasium, 1. faglige rapport*, 2001. *Fag, pædagogik og IT i det almene gymnasium - status og perspektiver*, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 34, 2001. Undervisningsministeriet 2001.
- Det Virtuelle Gymnasium, 2. faglige rapport*, 2001. *Modeller for fag og læring*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 35 2001. Undervisningsministeriet 2001.
- Det Virtuelle Gymnasium, 3. faglige rapport*, 2001. *Organisation og IT* Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 36, 2001. Undervisningsministeriet 2001.
- Dillenbourg, Pierre, 1999: *What do you mean by 'collaborative learning'?* Hentet oktober 2001 på <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.14.pdf>
- Dirckinck-Holmfeld, Lone, 2000: "Virtuelle læringsmiljøer på et projektpædagogisk grundlag". Heilesen. (red.): *At undervise med IKT*. Samfundslitteratur 2000.
- Dreier, Ole, 1999: "Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster". Nielsen og Kvale (red.): *Mesterlære, læring som social praksis*. Hans Reitzel 1999, s. 76-99.
- Dreyfus, Hubert & Stuart Dreyfus, 1999: "Mesterlære og eksperter læring". Nielsen og Kvale (red.): *Mesterlære, læring som social praksis*, Hans Reitzels Forlag 1999, s. 54-75.
- Egaa Kristensen, Bent, 2007: *Historisk metode. En indføring i historieforskningens grundlæggende principper*. Hans Reitzels Forlag 2007.
- Egaa Kristensen, Bent, 2009: "Metode og tekstlæsning." Peder Wibben (red.): *Historiedidaktik*. Columbus 2009 s. 63-74.
- Eisner, Eliot, 1991: "Educational Connoisseurship". Eliot Eisner: *The Enlightened Eye*, London 1991 s. 63-83.
- Ejlersen, Martin, 2009: "Lediges selvværd er blevet et problem". *Magisterbladet* 16 2009, s. 48-49.
- Ejsing, Anne, 2001: *Kollaborative og reflekserive læreprocesser i CSCL-omgivers asynkrone skriftlige kommunikation*. Upubliceret speciale på masteruddannelsen i læreprocesser, Aalborg Universitet, 2001.
- Ejsing, Anne, 2003: "Er kollaborativ reflekseriv læring noget der findes - eller bare noget vi taler om?" *Tidsskrift for universiteternes efter- og videreuddannelse*, nr.1, 2003. Tilgængeligt på <http://www.forskningsnettet.dk/lom0105> Tilgået 13/1 2011.
- Engeström, Yrjö, 1986/1998: "Den nærmeste udviklingszone som den basale kategori i pædagogisk psykologi". Hermansen (red.): *Fra Læringens Horisont*, Klim 1998, s. 111-148.
- Erslev, Kristian, 1926/1975: *Historisk Teknik. Den historiske Undersøgelse fremstillet i sine Grundlinier*. Gyldendal 1975. (2. udgave, 9. oplag. 1. udgave udkommet 1911)
- Feenberg, Andrew, 1986: "The Written World". Mason and Kaye (red.): *Mindweave: Communication, Computers and Distance Education*. Pergamon Press. Oxford 1986, s. 22-39. Tilgængelig på <http://onlinebooks.library.upenn.edu>

- Fibæk Laursen, Per, 1997: "Refleksivitet i didaktikken". Jacobsen (red.), 1997: *Refleksive læreprocesser*. Politisk Revy 1997, s. 60-77.
- Falkesgaard, Jørgen et al., 1991: *Opløsningstiden. Eneren og massen i det 20. århundrede*. Columbus, 1991.
- Findes historien - virkelig?* 1990. Den jyske historiker nr. 50, 1990.
- Fink, Hans, 1974/1986: "Indledning". Dewey: *Erfaring og Opdragelse*. Christian Ejlers' Forlag, 1996, s. 7-32.
- Forsøg nu!*, 1996: *Om undervisningsdifferentiering og læreprocesser i gymnasiet og på hf*. Gymnasieafdelingen - Skriftserien nr. 17, Undervisningsministeriet 1996.
- Gadamer, Hans-Georg, 2004: *Sandhed og metode, Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Systime Academic, Viborg 2004.
- Giddens, Anthony, 1994: *Modernitetens konsekvenser*. Hans Reitzels Forlag 1994.
- Gleerup, Jørgen og Finn Wiedemann, 1995: *Kulturens koder - i og omkring gymnasiet*. Odense 1995.
- Gorm Hansen, Bjarne & Annalise Tams (red.), 2006: *Almen didaktik. Relationer mellem undervisning og læring*. Billesø & Baltzer 2006.
- Grønbæk Hansen, Kirsten, 2000: "Situert læring i klasserummet". Illeris (red.): *Tekster om læring*. Roskilde Universitetsforlag 2000, s. 206-223.
- Hagesæther, Gunhild: "Klasseværelsesforskning - et led i det pædagogiske udviklingsarbejde." Trond Ålvik: *Undervisningslære 1. Aktuelle synspunkter og problemer*. Gyldendals pædagogiske bibliotek 1974, s. 395-408.
- Halkier, Henrik, 2003: *Discourse, Institutionalism and Public Policy. Theory, Methods and a Scottish Case Study*. Diskussion Paper No. 23/2003, SPIRIT, Aalborg University. Hentet 15/8 2010 på http://www2.ihis.aau.dk/spirit/pub/disc_papers/23_Halkier-2003.pdf.
- Harasim, Linda, 1986: "On-Line Education: A New Domain". Mason and Kaye (red.): *Mindweave: Communication, Computers and Distance Education*. Pergamon Press. Oxford 1988, s. 50-62. Tilgængelig på <http://onlinebooks.library.upenn.edu>
- Harste, Gorm, 1992: "Niklas Luhmanns konstruktion af samfundsteori". Jacobsen (red.): *Autopoiesis*. Politisk Revy 1992 s. 59-96.
- Harste, Gorm, 2000: *Uddannelsessystemets paradoksale magt og afmagt. En anvendelse af Niklas Luhmanns systemanalyse*. Paper præsenteret ved konference i Ikast 14-16.3, 2000.
- Hassing, Anders, 2009: "Begrebshistorie i teori og praksis". Wiben (red.): *Historiedidaktik*. Columbus 2009, s. 40-49.
- Haue, Harry. 2004: *Almendannelse for tiden*. Syddansk Universitetsforlag 2004.
- Haue, Harry, 2009: "Historiedidaktik - kontinuitet og nydannelser." Wiben (red.): *Historiedidaktik*. Columbus 2009 s. 7-25.
- Heilesen, Simon B. (red.), 2000: *At undervise med IKT*. Samfundslitteratur 2000.
- Heise, Inge, 1995: *Hvad sker der i klasseværelset?* Undervisningsministeriet 1995.
- Heise, Inge, 1998: *Lærertilv*, Undervisningsministeriet 1998.
- Hermansen, Mads, 1996: *Læringens Univers*, Klim 1996.
- Hermansen, Mads (red.), 1998: *Fra Læringens Horisont*, Klim 1998.
- Hesselager, Øjvind, 2003a: "Folkeskolens forsømte forandring". Interview med Per Fibæk Laursen, *Information* 18/12 2003.
- Hesselager, Øjvind, 2003b: "Lærer-nej til skoleguru". *Information* 18/12 2003
- Hesselager, Øjvind, 2003c: "Det er ikke nogen undervisningsteori". Interview med Howard Gardner. *Information* 22/12 2003.
- Hilden Adda, 1993: "Fra uddannelseshistoriens glemmebog - lærerindeuddannelse i 1800-tallet." *Skolehistorier*. Den jyske historiker nr. 62-63, 1993, s. 181-194.

- Historie med samfundskundskab i det almene gymnasium. Evalueringsrapport 2001.* Danmarks Evalueringsinstitut 2001.
- Historiefaget efter Postmodernismen*, 2000. Den jyske Historiker nr. 88, 2000.
- Hobsbawm, Eric, 1997: *Ekstremernes århundrede*. Samleren 1997.
- Hoffmeyer, Jesper, 1980: *Evolution, økologi, historie. Neodarwinismens krise*. Politisk Revy 1980.
- Hoffmeyer, Jesper, 1995: *En snegl på vejen. Betydningens naturhistorie*. Rosinante 1995.
- Hofstadter, Douglas R., 1979/1987: *Gödel, Escher, Bach: An Eternal Golden Braid*. Penguin 1987.
- Holm-Larsen, Signe, Susanne Wiborg og Thyge Winther-Jensen (red.), 2001: *Undervisning og læring. Almen didaktik og skolen i samfundet*. Kroghs Forlag 2001.
- Holmgren, Allan, 2003: *Sprogspil, relationer og pædagogik. At frigøre sig for snærende begreber*. En bearbejdet og udvidet version af sidste del af kapitlet "At spille med sproget". Løv & Svejgaard (red.) *Psykologiske grundtemaer*. KvaN 2002. Fundet 29/11 2009 på http://www.acu-vejle.dk/tidligere_konferencer/relpaed/artikler/Sprog_relationer.pdf
- Huntington, Samuel P., 2006: *Civilisationernes sammenstød?* Informations Forlag 2006.
- Hørby, Kai, 1991 *Den kristne middelalder*. Bind 3 i serien Det europæiske hus. Gyldendal 1991
- Haaning, Leif L., 2002: "Kampen om det nationale - nationsbegrebet og dets anvendelse i Danmark 1885-1915". *Moderne konstruktioner*. Den jyske Historiker nr. 96, 2002, s. 53-77.
- Ifversen Jan, 2000: "Tekster er kilder og kilder er tekster. Kildekritik og historisk tekstanalyse." *Historiefaget efter Postmodernismen*, Den jyske Historiker nr. 88, s. 149-174.
- Illeris, Knud, 1976: *Problemorientering og deltagerstyring*. Munksgaard, Kbh. 1976.
- Illeris, Knud, 1999: *Læring*. Roskilde Universitetsforlag 1999.
- Illeris, Knud, 1999a: "Læring". *Politiken* 1/10 1999. Hentet 17/11 2007 på <http://www.haabet.dk/users/folkeskolen/artikler/1999-10-01.html>.
- Illeris, Knud (red.), 2000: *Tekster om Læring*. Roskilde Universitets Forlag 2000.
- Illeris, Knud et al., 2009: *Ungdomsliv. Mellem individualisering og standardisering*. Samfundslitteratur, 2009.
- Jacobsen, Jens Chr. (red.), 1992: *Autopoiesis - en introduktion til Niklas Luhmanns verden af systemer*. Politisk Revy 1992.
- Jacobsen, Jens Chr., 1992: "Det systemiske curriculum. Luhmann ind i pædagogikken". Jacobsen (red.): *Autopoiesis*. Politisk Revy 1992, s. 149-168.
- Jacobsen, Jens Chr. (red.), 1997: *Refleksive læreprocesser*. Politisk Revy 1997.
- Jacobsen, Jens Chr., 1997: "Teori og mening - Nogle forudsætninger for kvalitet i lærerens refleksioner". Jacobsen (red.), *Refleksive læreprocesser*. Politisk Revy 1997, s. 148-172.
- Kant, Immanuel, 1803/2000: *Om pædagogik*. Klim 2000.
- Keiding, Tina Bering, 2002: "Hvor gør man af følelserne?" Rasmussen (red.): *Luhmann anvendt*. Unge Pædagoger 2002. s. 127-145.
- Keiding, Tina Bering og Erik Laursen, 2002: Arbejdsrapport til bog om Gregory Bateson, udleveret til masterseminar på Videncenter for læreprocesser, 6. april 2002.
- Kelleman, Ulla, 2002: *Effektiv efteruddannelse? - om pædagogisk efteruddannelse af gymnasie-lærere*. Upubliceret masterspeciale ved Videncenter for Læreprocesser. Dec. 2001
- Kilgore, Deborah, 2004: "Toward a Postmodern Pedagogy". *New Directions for Adult and Continuing Education*, no. 102. Wiley Periodicals, Inc. 2004, s. 45-53
- Kirkegaard, Preben, 2001: "Niklas Luhmann. Om at komme ud af den normative fælde" og "Luhmann og pædagogik som socialt system". Skadkær Pedersen og Reinshold (red.): *Pædagogiske grundfortællinger*. KvaN 2001, s.135-148 + s. 271-285.
- Kjærgaard, Thorkild, 1996: *Den danske Revolution 1500-1800. En økohistorisk tolkning*. 2.udgave, Gyldendal, 1996.

- Koefoed, Nina, 2000: "En diskursiv analyse af grundlaget for enevældens ægteskabslovgivning". Artikel i *Historiefaget efter Postmodernismen*, Den jyske Historiker nr. 88, s. 63-91
- Koselleck, Reinhart, 2006/2010: *Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache*. Suhrkamp taschenbuch wissenschaft 1926, 2010.
- Knudsen, Anne, 2013: "Hjernen foretrækker papir". Weekendavisen 1/11 2013.
- Kvale, Steinar, 1997: *InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels Forlag 1997.
- Kulick, Don, 2014: Korrekt sprog kan spærre for etisk engagement. Artikel til et festskrift for sociologiprofessor Henning Bech, redigeret af Marie Bruvik Heinskou. Oversat af Niels Ivar Larsen. *Information*, Moderne Tider, 1-2/3 2014.
- Kühl, Ole, 2003: "Gardner mod børn". *Information* 18/12 2003.
- Kyrstein, Jens og Ebbe Vestergaard, 2001: *Undervisning og læring. Grundbog i didaktik*. Rosinante 2001. Bearbejdelse af *Undervisningslære - en elementær indføring*, 1985.
- Langen, Ulrik, 2000: "'I sin nåde giver Himlen os endelig vore konger tilbage...'" Studier i den franske restaurations kongelige ceremonier 1814-1830." *Historiefaget efter Postmodernismen*, Den jyske Historiker nr. 88, 2000, s. 37-62.
- Larsen, Steen, 1994: *Enzymisk pædagogik*, Eget Forlag 1994.
- Larsen, Steen, 2001: "Ingen kan lære andre noget - mod et nyt læringsbegreb". Christensen (red.), *Uddannelse, læring og demokratisering*, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 16, 2001, s. 99ff.
- Lave, Jean, 1999: "Læring, mesterlære, social praksis." Nielsen og Kvale (red.): *Mesterlære, læring som social praksis*, Hans Reitzels Forlag 1999, s. 33-53.
- Luhmann, Niklas, 1984/2000: *Sociale systemer. Grundrids til en almen teori*. Hans Reitzel 2000.
- Luhmann, Niklas, 1986: "Systeme verstehen Systeme". Luhmann und Schorr: *Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen der Pädagogik*. Frankfurt a.M. 1986, s. 72-117.
- Luhmann, Niklas, 1988/1998: "Erkendelse som konstruktion". Hermansen (red.): *Fra læringens horisont*, Kbh. 1998, s. 163-182 (Oversat fra *Erkenntnis als Konstruktion*, 1988).
- Luhmann, Niklas, 1990a/1997: "Begrebet samfund". Luhmann: *Iagttagelse og paradoks*, Kbh. 1997, s. 61-82. (Oversat fra *Das Begriff der Gesellschaft*, 1990).
- Luhmann, Niklas 1990b/1997: "Individets individualitet". Luhmann: *Iagttagelse og paradoks*, Kbh. 1997, s. 83-99. (Oversat fra *The individuality of the Individual*, 1990).
- Luhmann, Niklas, 1991/1993: "Barnet som medie for opdragelsen". Rasmussen (red.): *Læring, samtale, organisation - Luhmann og skolen*, Kbh. 1993, s. 161-190. (Oversat fra *Das Kind als Medium der Erziehung*, 1991)
- Luhmann, Niklas, 1992: "Hvorfor systemteori." Jacobsen (red.): *Autopoiesis*, Politisk Revy 1992, s. 10-20.
- Luhmann, Niklas, 1995/1997: "Autopoiesis". Luhmann: *Iagttagelse og paradoks*, Kbh. 1997, s. 45-60. (Oversat fra *Probleme mit operative Schliessung*, 1995)
- Luhmann, Niklas, 1995/2002: "Inklusion og eksklusion". *Distinktion*, Tidsskrift for samfundsteori 7/2002 s. 121-139. (Oversat fra *Inklusion and Exclusion*, 1995)
- Luhmann, Niklas, 1995/1997: *Iagttagelse og paradoks*, Kbh. 1997.
- Luhmann, Niklas, 2002: *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Herausgegeben von Dieter Lenzen. Suhrkamp 2002.
- Lykkeberg, Rune, 2010: "Vreden kommer fra dem, der oplever velstanden". Interview med Francis Fukuyama i dagbladet *Information*, Moderne Tider, 8/5 2010.
- Marcussen, Ingrid, 1993: "Kunne Jeppe på Bjerget læse og skrive - Læse- og skrivefærdighed i dansk og internationalt historisk perspektiv." *Skolehistorier*. Den jyske historiker nr. 62-63, 1993, s. 24-42.

- Matthiasen, Helle (red.), 2003: *It og læringsperspektiver*. Alinea 2003.
- Moderne konstruktioner*, 2002. Den jyske Historiker nr. 96, 2002.
- Murmann, Mai, 2009: "Studerende forstår ikke forbedret fysikundervisning". *Gymnasieskolen* 19, 2009, s. 26-27.
- Møllerhøj, Jette: "Hysteri før Freud - om konstruktionen af hysteri og hysterikere i "Nervøsitetens Århundrede"". *Moderne konstruktioner*. Den jyske historiker nr. 96, 2002 s. 78-107.
- Møller Jørgensen, Claus, 2000: "Historiografiske pejlinger - til en indledning". *Historiefaget efter Postmodernismen*. Den jyske Historiker nr. 88, 2000 s. 7-36.
- Negt, Oscar og Alexander Kluge, 1974: *Offentlighed og erfaring*. Nordisk Sommeruniversitets skriftserie no. 3. GMT 1974.
- Nevers, Jeppe, 2005: *Kildekritikkens begrebshistorie*. Syddansk Universitetsforlag 2005.
- Nielsen, Klaus og Steinar Kvale (red.), 1999a: *Mesterlære, læring som social praksis*, Hans Reitzels Forlag 1999.
- Nielsen, Klaus og Steinar Kvale, 1999b: "Mesterlære som aktuell læringsform." Nielsen og Kvale (red.): *Mesterlære, læring som social praksis*, Hans Reitzels Forlag 1999, s.9-31.
- Nielsen, Peter, 1998: *Produktion af viden - en praktisk metodebog*. Teknisk Forlag 1998.
- Nissen-Petersen, Sigurd, 2003: "Når Human Ressource bliver et fængsel". Interview med Jesper Tynell om hans speciale i *Magisterbladet* nr.3, 2003.
- Nordahl Friis, Søren, 2005: "De syv intelligensers mester". Interview med Howard Gardner. *Fyens Stiftstidende* 14/8 2005.
- Oettingen, Alexander von, 2001: "Schleiermacher mellem pædagogisk almagt og afmagt" og "Pædagogikkens dobbelte udfordring (Schleiermacher)". Skadkær Pedersen og Reins-hold (red.): *Pædagogiske grundfortællinger*. KvaN 2001, s. 56-69 + s. 205-213.
- Pedersen, Karsten, 2000: "Elektronisk kommunikation og pædagogik". Artikel i Simon B Heilesen. (red.): *At undervise med IKT*. Samfundslitteratur 2000 s. 167-178.
- Qvortrup, Lars, 1993a: "Skolen som selvreferentielt system". Jens Rasmussen (red.): *Læring, samtale, organisation - Luhmann og skolen*. Unge Pædagoger 1993, s. 9-21.
- Qvortrup, Lars, 1993b: "Skolen som kommunikation og organisation". Rasmussen (red.): *Læring, samtale, organisation - Luhmann og skolen*. Unge Pædagoger 1993, s. 23-61.
- Qvortrup, Lars, 1996: *Mellem kedsomhed og dannelse - variationer over et tema af Pico*. Odense 1996.
- Qvortrup, Lars, 1998: "Den lærende organisation". Bisgaard: *Pædagogiske teorier*. Værløse 1998, s. 201-226.
- Qvortrup, Lars, 2001a: *Det lærende samfund - hyperkompleksitet og viden*. Gyldendal 2001.
- Rancière, Jacques, 1987/2007: *Den uvidende lærer. Fem lektioner i intellektuel emancipation*. Forlaget Philosophia, 2007.
- Rasmussen, Jens, 1993: "Læring og socialisation i skolen". Rasmussen (red.): *Læring, samtale, organisation - Luhmann og skolen*. Unge Pædagoger 1993 s. 63-99.
- Rasmussen, Jens, 1997: *Socialisering og læring i det reflektivt moderne*. Unge Pædagoger 1997.
- Rasmussen, Jens, 1998: "Radikal og operativ konstruktivisme". Bisgaard (red.): *Pædagogiske teorier*, Værløse 1998, s. 120-137.
- Rasmussen, Jens, 1999: "Mesterlære og den almene pædagogik." Nielsen og Kvale (red.): *Mesterlære, læring som social praksis*, Hans Reitzels Forlag 1999, s. 199-218.
- Rasmussen, Jens (red.), 2002: *Luhmann anvendt*. Unge Pædagoger 2002.
- Rasmussen, Jens, 2004: *Undervisning i det reflektivt moderne*. Hans Reitzels Forlag, 2004.
- Rasmussen, Lisa Rosén og Ning de Coninck-Smith, 2010: "Skolen for livet - livet for skolen." *Humaniora*, december 2010, s. 26-29.

- Rimmen Nielsen, Hanne, 1993: "Mine Hvid, Samsø - Den første kvindelige førstelærer." *Skolehistorier*. Den jyske historiker nr. 62-63, 1993, s. 62-94.
- Rognhaug, Berit, 1997: "Kunnskabssyn og yrkesutøvelse. Refleksjoner over kunnskabsbegrepet". Jacobsen (red.), *Refleksive læreprocesser*. Politisk Revy 1997, s. 110-134.
- Romhed, Rune u.å.: *Vad bör skolan göra? Didaktikkens moraliska & politiska dimensioner*. Udateret artikel i tilknytning til Nätverket för Allmän didaktik i Norden, Gruppen Undervisning i nordiskt perspektiv.
- Ræder, Hans, 1952: *Isokrates som politiker*. Studier fra Sprog- og Oldtidsforskning, udgivne af Det Filologisk-historiske Samfund, nr. 219. Branner og Korchs Forlag, 1952.
- Salomon, Gavriel, 1993/2001 (red.): *Distributed Cognitions. Psychological and educational considerations*. Cambridge University Press, 2001.
- Salomon, Gavriel, 1995: *What Does the Design of Effective CSCL Require and How Do We Study Its Effects?* Hentet elektronisk i 2001, men er ikke mere tilgængelig.
- Salomon, Gavriel og David N. Perkins, 1998: "Individual and Social Aspects of Learning". *Review of Research in Education*, vol. 23, 1998. Hentet elektronisk i 2001, men er ikke mere tilgængelig.
- Schibbye, Anne Lise Løvlie, 1997: "Fra begrænsning til avgrænsning: Synspunkter på grensesetting og barns udvikling av selvrefleksjon". Jens Christian Jacobsen (red.): *Refleksive læreprocesser*. Politisk Revy 1997, s. 135-147.
- Schoonderbeek Hansen, Inger, u.å.: *Ældre kilder aflæst af cand.phil., ph.d. Inger Schoonderbeek Hansen*. Peter Skautrup Centret. <http://www.hum.au.dk/jysk/publikationer/inger.html>
- Schön, Donald A., 1987: *Educating the Reflective Practitioner - Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco 1987.
- Simons, Maarten og Jan Masschelein, 2008: "From Schools to Learning Environments: The Dark Side of Being Exceptional". *Journal of Philosophy of Education, Vol. 42, No. 3-4, 2008* s. 687-704.
- Simonsen, Dorthe Gert, 2000: "Fortid i(g) oversættelse. Om historisk empiri i poststrukturalistisk tænkning." *Historiefaget efter Postmodernismen*. Den jyske Historiker nr. 88, 2000, s. 118-148.
- Simonsen, Dorthe Gert., 2005 "Den sproglige vending - en introduktion". *Historie Netmagasinet*, www.historie-nu.dk 2005. Hentet 17/5 2010.
- Skadkær Pedersen, Hans og Niels Reinshold (red.), 2001: *Pædagogiske grundfortællinger*. KvaN 2001.
- Skolehistorier*, 1993. Den jyske historiker nr. 62-63, 1993.
- Skovgaard Nielsen, Henrik, 2009: "Historiebevidsthed og viden". Wiben (red.): *Historiedidaktik*. Columbus 2009, s. 26-39.
- Sorensen, Elsebeth K., 1997: På vej mod et virtuelt læringsparadigme. Jacobsen (red.), *Refleksive læreprocesser*. Politisk Revy 1997, s. 78-109.
- Sorensen, Elsebeth K., 2000a: "Interaktion og læring i virtuelle rum". Artikel i Simon B. Heilesen (red.), 2000: *At undervise med IKT*. Samfundslitteratur 2000.
- Säljö, Roger, 2003: *Læring i praksis - et sociokulturelt perspektiv*. Hans Reitzels Forlag, 2003.
- Tanggaard, Lene og Svend Brinkmann, 2008: "Til forsvar for en uren pædagogik". *Nordisk Pedagogik* 4/2008, s. 303-314.
- Thorup, Mette-Line, 2006: "Mønsterbryderen der blev professor." Interview med Bente Elkjær i *Information*, 13/3 2006.
- Thyssen, Ole, 1992: "Forhold som forholder sig til sig selv. Niklas Luhmanns teori om selvrefererende systemer". Jacobsen (red.), 1992: *Autopoiesis*, Politisk Revy 1992, s. 21-58.

- Thyssen, Ole, 1997: "Hjørnestein i Niklas Luhmanns systemteori." Luhmann: *Jagttagelse og paradoks*, København 1997, s. 7-41.
- Thyssen, Ole, 2000: *Luhmann og skriften*. Baseret på forelæsning på AUC 12/11 1999. Hentet fra CBS Working Papers 17/2 2011. <http://openarchive.cbs.dk/handle/10398/6421>
- Tofte Jespersen, Hanne (red.), 1988: *Man skal høre meget. Musikaliteten i fokus. En bog om lærere og undervisning*. Chr. Ejlers' Forlag 1988.
- Tyler, Ralph, 1950/1977: *Undervisningsplanlægning*. Chr. Ejlers Forlag, Kbh. 1977. (Oversat fra Basic Principles of Curriculum and Instruction, 1950).
- Vejleskov, Hans, 1998: "Teorier om kognitiv udvikling som inspiration for pædagogikken". Bisgaard: *Pædagogiske teorier*. Værløse 1998, s. 94-119.
- Vesth Nielsen, Tine, 1993: "Bed og arbejd - Indre Missions højskolearbejde". *Skolehistorier*. Den jyske historiker nr. 62-63, 1993, s. 43-61.
- Vision 2010*, 2000. Undervisningsministeriet, 2000. www.uvm.dk/pub/2000/vision
- Wackerhausen, Steen: "Det skolastiske paradigme og mesterlære." Nielsen og Kvale (red.): *Mesterlære, læring som social praksis*, Hans Reitzels Forlag 1999, s. 219-233.
- Wenger, Etienne, 1998: *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press 1998.
- Wiben, Peder (red.), 2009: *Historiedidaktik*. Columbus 2009.
- Winther Jørgensen, Marianne og Louise Philips: *Diskursanalyse som teori og metode*. Samfundslitteratur. Roskilde Universitetsforlag 1999.
- Ziehe, Thomas, 1997: "Om prisen på selv-relationel viden - Afmystificeringseffekter for pædagogik, skole og identitetsdannelse". Jacobsen (red.): *Refleksive læreprocesser*. Politisk Revy 1997, s. 21-36.
- Åkerstrøm Andersen, Niels, 1999: *Diskursive analysestrategier*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne 1999.
- Åkerstrøm Andersen, Niels, 2003: *Borgernes Kontraktliggørelse*. Hans Reitzels Forlag 2003.
- Ålvik, Trond, 1974: *Undervisningslære 1. Aktuelle synspunkter og problemer*. 2. udgave. Gyldendals pædagogiske bibliotek 1974.

Resumé

Afhandlingen *Undervisning og læring - forestillinger, forståelser, forandringer* er en undersøgelse af hvordan undervisning, læring og forholdet mellem undervisning og læring er opfattet aktuelt og historisk. Undervisningens praksis er et emne, som er relativt lavt prioriteret i de fleste skolehistoriske fremstillinger. Det er ikke så enkelt at gå til fordi der ikke er mange kilder, der beskriver den konkrete undervisning og fordi de kilder der findes er spredte og bl.a. består af erindringsmateriale, der ikke er så højt værdsat af faghistorikere. Den lave prioritering kan måske også skyldes den relativt skarpe opdeling i undervisningsteori og undervisningspraksis, der har været, og nok også stadig er karakteristisk for uddannelsesområdet i Danmark. Det er således næppe tilfældigt at nærværende afhandling er skrevet af en der også underviser i praksis.

Afhandlingen omfatter dansk undervisningshistorie, primært med udgangspunkt i latinskole, 'lærd skole' og gymnasium, men det har været nødvendigt og givende også at inddrage grundskolen, for de to skoleformer er ikke altid klart afgrænset. Undersøgelsen er eksplorativ i den forstand at den ikke er baseret på hypoteser eller arkivstudier, men udforsker undervisning fra middelalder og i større eller mindre grad til nutid ud fra eksisterende og tilgængeligt materiale af mange forskellige slags, og med henblik på at få taget hul på en beskæftigelse med området. Den eksplorative tilgang betyder også at der for den nyere tids vedkommende er anvendt sociologiske metoder til at afdække elevens og læreres opfattelser af undervisning og læring. Hensigten er at lægge materialer og tolkninger frem, så andre vil kunne inddrage undervisningens praksis i mere fokuserede studier.

Afhandlingens forskningsspørgsmål udspringer af en ambition om at forstå **betydningen af den hegemoniske diskursive intervention som har udskiftet indlæring med læring og flyttet vægten fra undervisning til læring**, og det har været nødvendigt at søge **viden om og forståelse for undervisningens historiske væren samt viden om og forståelse for historiske og begrebslige lag i forestillingerne om undervisning og relationerne mellem undervisning og læring**.

Afhandlingen er tænkt i fire dele: 1) En redegørelse for teoretiske og metodiske problemstillinger i tilknytning til et erkendelses- og læringsteoretisk, et begrebshistorisk og et undervisningshistorisk felt, 2) en empirisk undersøgelse af hvordan to 3.g-årgange (2007 og -09) på et enkelt gymnasium forstår undervisning og indirekte også læring, 3) en dekonstruktion af indlæring og læring, der efter 1990'erne har været markører for et 'før og nu' i forsøget på et pædagogisk-didaktisk paradigmeskift, og 4) en historisk undersøgelse af ændringer og kontinuiteter i den måde undervisning, læring og forholdet mellem dem har været og er opfattet. Det sidste punkt er blevet mere omfattende end forventet, og elevundersøgelsen er endt med at afslutte dekonstruktionen af indlæring og læring med nogle foreløbige resultater. Det betyder at endnu en årgang (2014) kan inddrages før der drages endelige konklusioner. Afhandlingen er nu delt i tre: en teoretisk-metodisk del (afsnit 2), en dekonstruktion af indlæring og læring (afsnit 3) og en historisk gennemgang af forestillinger om, forståelser af og forandringer i undervisning, læring og forholdet imellem dem (afsnit 4-9). Der afsluttes med en række overordnede overvejelser og diskussioner (afsnit 10) samt en kort konklusion.

Afhandlingen har erkendelsesteoretisk udgangspunkt i først og fremmest Niklas Luhmann, men også Gregory Bateson. De er brugt som en basis der har påvirket måden at tænke og skrive på: Afhandlingen anvender således ikke generaliserende udsagn om mennesket, udviklingen eller andre kollektivt-singulære former, som Reinhart Koselleck kalder dem, og afholder sig også fra entydige

konklusioner og autoritative udsagn, herunder foreskrivende udsagn om hvordan man bør eller skal undervise. Der kan derimod forekomme kritiske analyser af hvordan undervisning historisk er tænkt og praktiseret. En hovedsynsvinkel er desuden at historie ligesom biologi udvikler sig evolutionært og er præget af ubestemthed. Især Luhmann er også brugt analytisk i forståelsen af historiske fænomener, men det er kun enkelte steder ekspliciteret med et Luhmann-præget ordvalg. Luhmann er desuden kombineret med en hermeneutisk tolkning, der kun indirekte er baseret på Gadamer og i stedet bygger på en forståelse af at Luhmanns begreb om iagttagelse af iagttagelse indbefatter en tolkningsdimension. Dekonstruktionen af indlæring og læring er bl.a. inspireret af Åkerstrøm Andersens beskrivelse af Derridas 'metode'.

Hovedparten af afhandlingen er historisk, og selv om den forholder sig systematisk, metodisk og kildekritisk til det brogede materiale den er baseret på, er det historiske afsnit også præget af en diskursiv tilgang, der er inspireret af Jeppe Nevers og af Dorthe Gert Simonsens forestilling om 'en forståelse af tid, der destabiliserer givne fænomener'. De historiske afsnit er desuden baseret på Reinhart Kosellecks begrebshistoriske tilgang, som har inspireret til den diakrone opsamling af brud og kontinuiteter i de synkront prægede afsnit, og som også ligger bag undersøgelsen af lag eller elementer i begrebet om undervisning. Forestillinger om en sammenhæng mellem undervisning og læring er dog ikke udelukkende knyttet til ordet undervise, der før ca. 1900 mest er anvendt i forbindelse med religiøs oplæring. Undervisningsmetoder på grundskoleniveau og på real-, latinskole- og gymnasieniveau kan i visse perioder være svære at adskille og har påvirket hinanden.

Den historiske undersøgelse er gennemført med både værensmæssige og diskursive metoder i for søget på at komme tættere på den konkrete undervisningspraksis og de konkrete lærere og elever end det ofte har været tilfældet i skolehistorisk sammenhæng. Den historiske undersøgelse er desuden både synkron og diakron: Det synkrone viser sig i at den historiske undersøgelse er delt i fem historiske perioder: middelalder, 15-1600tal, 1700tal, 1800tal og 1900tal, og at der i hver periode gøres rede for hvordan det forholder sig med den skriftlighed der er basis for skole og undervisning, hvordan uddannelse er organiseret og struktureret, også lovgivningsmæssigt, hvordan undervisning er tænkt metodisk og teoretisk, og hvordan den er foregået i praksis, hvilke ord og udtryk der er anvendt om undervisning og læring, samt hvilke forestillinger om læring og om relationen mellem undervisning og læring der er i perioden. De synkrone afsnit afsluttes med en diakront præget diskussion om undervisningsbegrebets 'geologiske' lag. Det diakrone er derudover kernen i afsnit 10, der på et overordnet plan forholder sig til det historiske forløb på baggrund af 4 af elementerne i de synkrone afsnit, og tager stilling til de brud og kontinuiteter der viser sig historisk.

Dekonstruktionen af indlæring og læring viser at udskiftningen af indlæring med læring ikke har ændret ved den basale opfattelse af undervisning og læring, og at den måde indlæring er forstået og anvendt på efterhånden er overført til læring, så udskiftningen ikke er meningsfuld som en såkaldt diskursiv intervention. Begge ord er indført ud fra et behov for en oversættelse af det engelske verbalsubstantiv 'learning'; indlæring efter 1945 og læring i 1900erne. Læring er dog særligt problematisk, fordi det danske lære-ord har en dobbelt funktion og både kan henvise til det lærere gør og det som elever gør. Den dobbelte funktion bruges i dag hverken på engelsk eller tysk, men findes også i plattysk. Germanske sprog har som udgangspunkt to ord, på tysk *lehren* og *lernen*, men på plattysk og dansk kommer lære-ordet til også at dække det lærne-ord som går tabt. På engelsk er det derimod lære-ordet der går tabt og erstattes af *teach*. Indlæring har fra 1960 til 1995-2000 fungeret som et verbalsubstantiv der kunne rumme begge lære-ordets grundbetydninger, og i det hele taget som et rummeligt og flertydigt begreb for alt hvad der havde med undervisning at gøre.

Skiftet fra indlæring til læring er bl.a. begrundet med at indlæring skulle indebære en opfattelse af at læreren fører eller propper noget ind i eleven, svarende til det der er kaldt 'tankpasserpædagogik', hvor læreren antages at fylde eleven op med lærestof. Forstavelen 'ind' vedrører dog ikke en udefra-og-ind-bevægelse, men snarere en internalisering af det lærte, og dekonstruktionen viser at læring har været et svært ord at få etableret, formentlig fordi det mere entydigt end indlæring henviser til det ene af lære-ordets grundbetydninger (jeg lærer dig). I takt med at læring erstatter indlæring mister ordet også den entydige henvisning til elevens proces og produkt og får den samme betydningsbredde som indlæring tidligere har haft. Indlæring handler derimod i stigende omfang entydigt om elevens proces. Betydningsbredden i opfattelsen af først indlæring og efterfølgende læring viser hvordan en bred og mangfoldig opfattelse af læreprocesser og undervisning transcenderer de ord der aktuelt anvendes, jvf. professor Niels Egelund, der i radioavisen på P1 9/2 2012 refereres for at sige at "det der batter er hvor lang tid de modtager læring", hvor læring betyder undervisning. Dekonstruktionen af indlæring og læring er kombineret med nogle overordnede resultater af den nævnte undersøgelse af elevers forestillinger om og holdninger til undervisning fra 2007 og 2009³⁶⁰.

Den historiske undersøgelse bygger, inspireret af Koselleck og Nevers, på en forestilling om at der diakront ville kunne findes 'passager', hvor opfattelsen af undervisning og af relationen mellem undervisning og læring har åbnet for eller været resultat af ændrede konstruktioner og praksiser. Men selv om der løbende optræder mange nyformuleringer af undervisningsformer og -forståelser, i det anvendte sprog og opfattelsen af forholdet mellem undervisning og læring, så viser de sig ved nærmere øjesyn ofte at være genformuleringer af ældre opfattelser³⁶¹, og kontinuiteten ser ud til at være større end de brud som disse 'passager' skulle markere. Historisk set er der derimod en relativt stor kontinuitet på et værensmæssigt plan, og undervisningen forandrer sig mindre end man kunne forvente ud fra teorier og lovgivning der med mellemrum gør forsøg på et nytænke eller -formulere undervisningens projekt. Det realhistoriske og det diskursive er ikke altid synkroniseret, og den manglende synkronisering eller samtidighed af ændringer undervisningens praksis gælder også de skoleformer og niveauer, der præger uddannelseslandskabet i de enkelte perioder.

Resultaterne af den historiske undersøgelse er desuden at de forestillinger om at undervisning 'tidligere' har bestået i at proppe eller tæve lærdom ind i børn, som også historisk er en hyppigt brugt forskelskonstruktion, ikke er korrekt. Børnene er overladt til selv at klare lære-arbejdet og er tævet når deres kunnen svigter og de laver fejl, ikke kan huske lektien og klatter i bogen, eller når de opfører sig forkert, før 1900 defineret som ukristeligt, i 1900tallet som livsglæde og godt humør eller andre brud på byskolernes omfattende regler for pæn opførsel. Tævekulturen kulminerer i latinskolen i 1700tallet samt i by- og landsbyskoler i 1800tallet, og har snarere modarbejdet end bidraget til elevernes lærdom. Retten til at slå børn i skolen og den deraf følgende angst afskaffes først i 1967. Undersøgelsen viser også at en klassespecifik uddannelse primært er et 1800talsfænomen, der kulminerer da den lærde skole endeligt udgrænser almuebørn i 1809 og da man omkring 1840 opdeler byernes fælles borgerskoler i gratis friskoler med timetal og undervisning som i landsbyskolerne og borgerskoler for dem hvis forældre kan betale og som derfor får mere og bedre undervisning. Opdelingen mindskes i 1900tallet, især i 1958, hvor piger og drenge samt land- og bybørn får lige muligheder for at uddanne sig. De sociale forskelle er dog ikke nødvendigvis afskaffet, selv om der er lige adgang til de basale uddannelsesniveauer.

³⁶⁰ Der findes også en ældre undersøgelse fra 1992, baseret på de samme spørgsmål, men ikke så systematisk bearbejdet.

³⁶¹ der i en række tilfælde kan genfindes i antikken, og er elementer eller lag i undervisningsbegrebet.

Undervisning foregår før 1800 i en mesterlæreramme, hvor læreprocessen tager tid og kræver gentagelser, og hvor en dårlig lærer indtil 1700tallets slutning er en lærer der ikke repeterer nok. Metoden har mere eller mindre ligget fast og har i latinskolen bestået i at læreren forelæste, eleverne studerede for at huske det forelæste, som de derefter er overhørt i, hvorefter man har brugt en del tid på at befæste det lærte med eksempler og øvelser. Metoden er også benyttet i byernes skrive- og regneskoler og genfindes i et vist omfang i 1800tallets landsbyskoler, hvis 7-årige skolegang er delt i to klasser der ud over den religiøse oplæring har et begrænset pensum og derfor også præges af gentagelser. I latinskolen er forståelse et spørgsmål om bog-stavelig udenadslære og en gradvis indlæring i det latinske sprog, mens den religiøse oplæring er sværere at håndtere, fordi man her også stiller krav om rigtig og kristelig forståelse og opførsel. I slutningen af 1700tallet kommer der derfor nye katekisationsmetoder der skal sikre at teksten er forstået før den læres udenad, fra 1775 er forståelse også et tema i latinskolen, og fra 1814 skal skolebørn både træne hukommelse og forstand.

Oplysningstidens pædagogiske forestillinger om et bredt og almindannende undervisningsmateriale og om progression, anskuelighed og erfaring samt en lærer, der har til opgave at lette elevernes læring, har langsomt og spredt fundet vej til enkelte realskoler i 1787, til de lærde skoler efter 1809, og til enkelte borgerskoler efter 1840. I 1900tallet er der forsøg med en individorienteret undervisning i 'den frie skole', i privatskoler og i nogle af de større landsbyskoler, mens byskolerne er præget af masseopdragelse og klasseundervisning. Med 1958-lovene og de blå og røde betænkninger for folkeskole og gymnasium tages der dog hul på at ændre undervisningsmetoderne igen. Selv om den blå betænkning vil flytte læringen fra hjem til skole slår det dog tidligst igennem i 1970erne.

Den historiske fremstilling slutter omkring 1980, hvor det historiske kildemateriale om undervisning tørrer ind: der er færre der skriver om den undervisning de har bedrevet, været udsat for eller er indgået i, og fremstillinger og jubilæumsskrifter er i beskrivelsen af tiden efter 1980 præget af nedskæringer og skolelukninger samt af særlige begivenheder og spektakulære tiltag, og handler ikke meget om undervisning og læring. De seneste år er dog repræsenteret i lærer- og elevundersøgelser samt i dekonstruktionen af indlæring og læring.

Resultaterne af undersøgelsen indgår i en eksplorativ ramme og vil derfor være behæftet med en usikkerhed, der bl.a. hidrører fra at undersøgelsen bevæger sig ind på et område, undervisning i praksis, der normalt ikke er gjort meget ud af, men som der altså her er taget hul på. Resultaterne er foreløbige og vil kunne anfægtes og suppleres. Men det er mit håb at de også vil kunne inspirere til at arbejde videre med det jeg er kommet frem til. Undervisningens praksisdimension er under alle omstændigheder svær at få hold på, men en iagttagelsesvinkel der inkluderer undervisningserfaring, kan bidrage til en større bredde i tolkningerne af både eksisterende og nyt materiale.

Summary in English

Before summing up the ph. d. thesis *Undervisning og læring - forestillinger, forståelser og forandringer* (approximately: *Teaching and learning - conception, comprehension and change*) it is necessary to explain some of the differences between educational vocabulary in Danish and in English. Danish has historically mostly been influenced by German, but has recently also been more influenced from English. This has caused some confusion, because of the differences between the three languages when it comes to education.

Germanic languages basically have two rather similar words for teaching and learning: In German, 'lehren' and 'lernen', in English 'laeran' and 'leornian', and in Danish 'lære' and 'lærne'. In English 'laeran' has been substituted by 'teach', and in Danish 'lærne' has been lost, probably in relation to a similar loss in Low German. 'Lære' now has a double function, referring to both pupil and teacher: 'Jeg lærer dig' (I teach you) and 'jeg lærer' (I learn). 'Lære' is also a noun.

After the Second World War the Danish educational system turned towards the Anglo-Saxon world for inspiration, but translating 'learning machine' or 'learning situation' required a specific word for 'learning', and 'indlæring', historically referring to deep and personal learning, was introduced. It eventually became a broadly used word, referring to almost anything concerning teaching and/or learning situations or results. From the 1990s there has been an effort to replace 'indlæring' with 'læring'. The process has, however, not been without difficulties. Linguistically speaking 'læring' originates in 'lehren' (teaching), and is therefore not the best translation of 'learning'.

The English word education has parallels in both Danish 'uddannelse' and German 'Ausbildung'. But German and Danish have yet another word, 'undervisning' in Danish and 'Unterrichtung' in German, referring to teaching in a somewhat broader sense than in English, and historically primarily referring to religious upbringing. They have no direct parallel in English, and are normally translated into education or teaching(s).

In the following summary the Danish words lære/læring, indlære/indlæring and undervise/undervisning will be used when necessary for clarification, but always in inverted commas.

The ph. d. thesis *Teaching and learning - conception, comprehension and change* is a study in the topical and historical understanding of 'undervisning', 'læring' and the relation between 'undervisning' and 'læring'. The practice of 'undervisning' has had a relatively low priority in most presentations of school history. The topic is difficult: Very few and scattered historical sources describe what actually happened in 'undervisning', and when they do, it is often in memoirs which are not highly valued by historians. The low priority of the practice of 'undervisning' can also be due to the relatively sharp division of theory and practice in the Danish education system. It is thus hardly a coincidence that this thesis is written by a researcher who is also a practising teacher.

The thesis is a study in the history of Danish 'undervisning', primarily in the old grammar school and its successors: the Learned School and the Gymnasium, but also on other levels of education. The levels are not always clearly separated. The study is exploratory in the sense that it is not based on hypotheses or archive studies, but is exploring 'undervisning' from the Middle Ages until more

or less present day on the basis of existing and available material of many different sorts, and with a view to starting a closer examination of the field. The exploratory approach also includes the use of sociological methods in order to uncover understandings of ‘undervisning’ and ‘læring’ among present day’s teachers and pupils. All with the purpose of putting forward materials and interpretations in order that others may include the practice of ‘undervisning’ in perhaps more focused studies.

The central research questions originate in **an ambition to understand the meaning of the hegemonic discursive intervention that has replaced ‘indlæring’ with ‘læring’ and changed focus from ‘undervisning’ to ‘læring’**. It has subsequently been necessary to seek **knowledge and understanding of the historical being of ‘undervisning’** and also **knowledge and understanding of historical and conceptual layers in the notion of ‘undervisning’ and the relations between ‘undervisning’ and ‘læring’**.

The thesis was planned in four parts: 1) an account of theoretical and methodical issues concerning both theory of knowledge and learning and conceptual and educational history, 2) an empirical survey of how final year pupils from a Danish Gymnasium 2007 and 2009 understand ‘undervisning’ and indirectly ‘læring’, 3) a deconstruction of the words ‘indlæring’ and ‘læring’, which from 1990 have marked the ‘before’ and ‘after’ in relation to the abovementioned hegemonic discursive intervention and 4) a historical study of change and continuity in the way ‘undervisning’, ‘læring’ and the relation between them have been perceived and carried out. This last part turned out to be more extensive than expected, and the pupils’ survey ended up finishing the deconstruction section with a few central conclusions. This survey will later be enlarged with pupils from 2014 in order to sharpen the conclusions. The thesis is now in three parts: a theoretical and methodical part (section 2), a deconstruction of ‘indlæring’ and ‘læring’ (section 3) and a historical study of conception, comprehension and change in ‘undervisning’, ‘læring’ and the relations between them (section 4-9). The thesis is completed with a number of reflections and discussions (section 10) and a short conclusion.

The basis of the thesis is the theories of knowledge of Niklas Luhmann and Gregory Bateson. They have influenced the way of thinking and writing in the thesis. There are for instance no generalizing statements on ‘man’, ‘development’ or other collective-singularities, as Reinhart Koselleck names these expressions, and the thesis avoids unambiguous conclusions and authoritative statements, including prescriptions on how you should or must teach. There are, however, critical analyses of the way in which teaching has been imagined and practised historically. A main point of view has also been that history, like biology, develops in an evolutionary way and is characterized by ‘indefiniteness’. Luhmann is also used analytically in understanding certain historical phenomena, but only a couple of times with an explicit Luhmann language. A hermeneutic way of interpretation is mainly based on an understanding of Luhmann’s concept of ‘observation of observations’ as including a dimension of interpretation, and only indirectly on Gadamer. The deconstruction section is among other things inspired by Åkerstrøm Andersen’s description of Derrida’s deconstruction.

The main part of the thesis is historical, and even if the thesis works systematically, methodically and critically with the varied mixture of sources that it is based on, the historical sections also use discourse methods, inspired by Jeppe Nevers and by Dorthe Gert Simonsen’s idea of ‘an understanding of time that destabilizes given phenomena’. The historical sections are furthermore based on Reinhart Koselleck’s idea of conceptual history, an inspiration to the diachronic gathering together of breaks and continuities from the synchronic sections, and also is the foundation for studying the layers of or elements in the concept of ‘undervisning’. Ideas of a relation between ‘undervisning’ and ‘læring’ are not solely connected to the word ‘undervisning’, which until approximately 1900

primarily was used in religious training. Teaching methods in primary schools, in grammar schools and other types of school are in certain periods hard to keep apart and have influenced each other.

The historical study is carried out with both phenomenal and discursive methods in an attempt to come closer to the actual practice of ‘undervisning’ and to the actual teachers and pupils than it has normally been the case in Danish school history. The historical study is furthermore both synchronic and diachronic. The synchronic aspect shows in the division of the historical study into five historical periods, The Middle Ages, the 15-1600s, the 1700s, the 1800s and the 1900s, and for each period in the account of the status of literacy as the basis of school and ‘undervisning’, of the organization and structure of education, also legally, the methodical and theoretical ideas of ‘undervisning’, and how it has been practised, the words and expressions that have been used for ‘undervisning’ and for ‘læring’, and the concepts of ‘læring’ and of the relations between ‘undervisning’ and ‘læring’ in the period. Each of the synchronic sections ends in a diachronic discussion of the ‘geological’ layers in the concept of ‘undervisning’. The diachronic element is also the core of section 10, which on a general level discusses the historical course in the light of four of the elements in the synchronic sections, deciding on where to place breaks and continuities in the historical run.

The deconstruction of ‘indlæring’ and ‘læring’ shows that the change from ‘indlæring’ to ‘læring’ has not changed the basic understanding of teaching and learning, and that the understanding and use of ‘indlæring’ gradually has been transferred to ‘læring’. So the change has not been meaningful as a so-called discursive intervention. Both words have been introduced to meet a need for a translation of the English word learning, ‘indlæring’ after 1945 and ‘læring’ in the 1990s. However ‘læring’ is particularly problematic because of the double function of the Danish word ‘lære’, referring both to what teachers do and what pupils do. This double function exists neither in German nor in present English, but is found in Low German. Germanic languages have basically two words, in present German ‘lehren’ and ‘lernen’, but in Low German and Danish the word ‘lære’ also covers a lost ‘lærne’ word (learn). In English, on the other hand, ‘learn’ has been replaced by teach. The verbal noun ‘indlæring’ has from 1960 to 1995/2000 covered both meanings of ‘lære’, and has in general a function as a broad and ambiguous concept for all that has to do with ‘undervisning’.

The change from ‘indlæring’ to ‘læring’ has been justified by a suggestion that ‘indlæring’ implies that the teacher is carrying or stuffing something into the pupil, corresponding to Danish ‘tankpaserpædagogik’ (petrol pump attendance pedagogy), in English known as spoon feeding, where the teacher supposedly fills up the pupil with knowledge. The prefix ‘ind’, however, has nothing to do with a movement from outside and into someone, but rather refers to an internalizing of the learned matter, and the deconstruction shows that the word ‘læring’ has been difficult to establish, probably because it more clearly than ‘indlæring’ refers to only one of the two basic meanings of ‘lære’ (I teach you). As the ‘læring’ replaces ‘indlæring’ it loses its close connection to the pupil’s learning process and product, and obtain the same broad function that ‘indlæring’ had earlier. On the other hand ‘indlæring’ increasingly refers to the pupil’s learning process only. The broad understanding of ‘indlæring’ and now ‘læring’ shows how a broad and varied understanding of teaching and learning processes does not depend on the actually used words, as is seen when professor Niels Egelund in the radio news on P1 9/2 2012 is reported as having said that what matters is how long time they (the pupils) ‘modtager læring’ (receive learning), ‘læring’ here meaning ‘undervisning’. The deconstruction of ‘indlæring’ and ‘læring’ is combined with a few central conclusions from the survey of how final year pupils understand ‘undervisning’ and indirectly ‘læring’ in 2007 and 2009³⁶².

³⁶² An older version of the survey from 1992 is based on the same questions, but not as systematically analysed.

The historical study is inspired by Koselleck and Nevers and is based on an assumption of the existence of diachronic ‘passages’, where the idea of ‘undervisning’ and that of the relation between ‘undervisning’ and ‘læring’ has opened up for or been the result of changed constructions and practices. But even if there regularly are new ideas of teaching methods and understandings and also new words and expressions and new understandings of the relation between ‘undervisning’ and ‘læring’, they mostly turn out to be re-formulations of older understandings³⁶³ at closer sight, so continuity seems to be larger than the breaks that the ‘passages’ supposedly should mark. Historically it looks as if the continuity is relatively large on a phenomenal level, and ‘undervisning’ changes less than could be expected from theories and legislation, when at intervals trying to rethink and -formulate the project of ‘undervisning’. Phenomenal and discursive history are not always synchronized, and the lack of synchronization or concurrency of changing practice in ‘undervisning’ also applies to the school forms and levels in the educational landscape of the separate periods.

The results of the historical study are moreover that the also historically used notion that ‘undervisning’ earlier has consisted of putting or beating knowledge into children, is not correct. Children are left to handle the learning process themselves and are beaten when their abilities fail them and they make mistakes, cannot remember their homework and make blots in their writing book, or when they behave wrongly, before 1900 defined as an unchristian way, in the 1900s seen as breaches of the extensive codes of conduct in town schools such as cheerfulness and high spirits. The culture of beating peaked in the 1700s in grammar schools and in other town and village schools in the 1800s, and has prevented rather than contributed to the pupils’ learning. The right to beat children in schools and the resulting fear is not abolished until 1967. The study also shows that a class specific education primarily is a phenomena in the 1800s, peaking with the final exclusion of common children from ‘The Learned School’ in 1809 and with the division of citizen schools (borgerskoler) in towns into (payment) free schools with lessons and a teaching like in village schools, and citizen (paying) schools for those whose parents are able to pay the fee, and therefore receive more and better teaching. The division lessens in the 1900s, especially in 1958, where girls and boys, country children and children from towns are granted equal rights to education. Social differences are not necessarily abolished, in spite of equal access to basic education.

Before 1800 ‘undervisning’ takes place in an apprenticeship setting, where the learning process requires time and repetition, and a bad teacher till the end of the 1700s is a teacher who does not repeat enough. The method was more or less permanent and consisted in grammar school in teachers reading to the pupils, who then studied in order to remember and were examined, after which the learning was consolidated with examples and exercises. The method is used in the towns’ writing and arithmetic schools. It is also found in village schools of the 1800s, with 7 years’ schooling divided into two classes with a very limited syllabus apart from the extensive religious training and many repetitions. In grammar school understanding is a question of literal rote learning and a gradual ‘indlæring’ in Latin, whereas the religious training is more difficult to handle, because of the demands for correct and Christian understanding and behaviour. In the late 1700s new catechetical methods are meant to ensure that the text is understood before it is memorized, after 1775 understanding is also required in grammar school, and from 1814 pupils in primary schools must train both memory and intellect.

³⁶³ which in a number of occasions can be found in Antiquity.

The Enlightenment's pedagogic ideas of comprehensive and generally 'formative'³⁶⁴ teaching materials, progression, of visual materials and experience plus a teacher whose task it is to make learning easier for the pupils, have slowly and haphazardly found its way into a few 'realskoler'³⁶⁵ in 1787, the Learned School (successor to the grammar school) from 1809 and some of the town schools after 1840. In the 1900s there are school experiments with individualized 'undervisning' in 'The Free School', in some private schools and in larger village schools, whereas mass upbringing and class teaching³⁶⁶ characterize town schools. The 1958 laws and the blue and red reports on teaching in primary and secondary schools (called folkeskole and gymnasium) are the starting point of new changes in teaching methods. The blue report aims at transferring learning from home to school, but it is not generally accepted until the 1970s.

The historical presentation stops around 1980, where historical sources dry out: only a few write about 'undervisning' they have made, been exposed to or participated in, and presentations and jubilee publications are in the 1980s mostly about cutbacks, school closings or special occasions and spectacular initiatives, and not much about teaching and learning. The later years are, however, represented by the surveys of teachers and pupils 2006-2014 and the deconstruction of 'indlæring' and 'læring'.

The results of the study are part of the explorative setting of the thesis, and will therefore be subject to uncertainty, originating from studying a field, 'undervisning' in practice, that normally has not been made much of, but the discussion of which has here been opened. The results are provisional and may be contested and supplemented. But it is my hope that the results also may inspire to further work. The practice dimension of 'undervisning' is in any case hard to get a hold on, but an observation angle that includes teaching experience, may contribute to a broader interpretations of both existing and new material.

³⁶⁴ This is probably the best and most precise translation of the concept of 'dannelse', in German 'Bildung', which is closely connected with the Danish educational tradition.

³⁶⁵ 'Realskole' is a supplement to the grammar school and has a wider and more modern field of subjects (e.g. mathematics, science and modern language) than the grammar school. It exists till the mid 1900s.

³⁶⁶ Class teaching (klasseundervisning) is a teaching method with the teacher asking questions to the whole of the class, always choosing different people to answer, and supposedly activating the whole class all the time.

Liste over bilag

Bilag 1: Titler på bibliotek.dk med 'undervisning og læring', 'læring' og 'indlæring' (19 sider).

Bilag 2: Lærerundersøgelse indlæring og læring 2006, grundanalyse (26 sider).

Bilag 3: Bibliotek.dk-undersøgelse af tidsskriftet *Uddannelseshistorie* (håndskrevet, 3 sider).

Bilag 4: Opslag på bibliotek.dk på søgeordet *skolehistorie* (håndskrevet, 4 sider).

Bilag 5: Efterskoleandel blandt optagne på Bjerringbro Gymnasium (1 side).

Bilag 6a: Anvendte forekomster af læring fra Infomedia (33 sider).

Bilag 6b: Anvendte forekomster af indlæring fra Infomedia (32 sider).

Bilag 7: Anvendelsen af verberne lære og indlære (2 sider).

Bilag 8: Computerversion af udfyldte lærerspørgeskemaer 2006 (29 sider).

Bilag 9: Liste over kilder til anvendte ord og udtryk (3 sider).

Bilag 10: Liste over Århusrektorer 1701-1969 med angivelse af ophav og sønners erhverv (1 side).

Bilag 11: CD med lydfil af engelskundervisning 1953 (s. 295) og en religionstime 1949 (s. 321), vedlagt en udskrift af Grundtvig: Lovet være du Jesus Krist.

I alt 153 sider bilag.

RESUMÉ

Hvad er forskellen på læring og indlæring, og hvad er forskellen på at fokusere på undervisning, på undervisning og læring, eller blot på læring? Hvornår dominerede 'den sorte skole' de danske skoler, og hvor længe var metoden terperi og udenadslære? Spørgsmål som disse er udgangspunkt for denne undersøgelse af baggrunden for og konsekvenserne af det skift i terminologi der symboliseres i ordparret læring og indlæring, og baggrunden for de udsagn om fortidens undervisning der ofte er afsæt for fremstillinger af en tidssvarende pædagogik.

Tyngdepunktet er en 'undervisnings historie i Danmark', der beskriver teoretikere og lovgiveres forestillinger om undervisning og forholdet mellem undervisning og læring, de forståelser af undervisning og læring i praksis, som kan udledes af samtidige udsagn, samt de forandringer der tegner sig i forestillinger og forståelser i de enkelte danmarkshistoriske perioder samt i de lange historiske linier fra vikingetid til nutid. Den inddrager en elevsynsvinkel så vidt det er muligt.

Afhandlingen er baseret på et heterogent materiale og er teoretisk og metodisk pragmatisk i den forstand at der er anvendt flere forskellige metodiske tilgange. Den er eksplorativ og lægger ikke op til endegyldige konklusioner, men er snarere et oplæg til videre udforskning og til mere differentierede forestillinger om fortidens undervisning og læring.

ISSN: 2246-123X

ISBN: 978-87-7112-168-1

AALBORG UNIVERSITETSFORLAG