

AT LÆRE AT RÆSONNERE – DANSKE EKSAMENSBE SVARELSER FRA STUDENTEREKSAMEN 1915

AF ANDERS KRUSE LJUNG DALH & ANE QVORTRUP

Artiklen er en analyse af danske stile fra studentereksamen i 1915. På baggrund af 24 besvarelser fra Vestre Borgerdydskole undersøger den, hvordan idealet om at ræsonnere kom til udtryk i elevbesvarelserne. Hensigten er at nuancere det hidtidige fokus på "hvorfor", som har været baseret på lovgivningsmateriale og lærebøger, ved at fokusere analysen på, "hvordan" ræsonnementet kom til udtryk i besvarelserne af en af eksamensopgaverne i dette klassesæt, "Haandværk og Industri tidligere og nu". Det sker på baggrund af en analyse og diskussion af datidens pædagogiske og didaktiske normer, som de kommer til udtryk i såvel bekendtgørelsen som skrivepædagogiske lære- og fagbøger.¹

Denne artikel undersøger, hvordan og hvorfor det at ræsonnere blev et fagligt ideal i gymnasiet før og efter overgangen til det 20. århundrede, og nærmere bestemt hvordan det kom til udtryk ved eksamen i dansk stil i 1915. Undersøgelsen er pædagogisk og almindidaktisk funderet, idet den knytter sig til en generel interesse for de kriterier, der på forskellige tidspunkter – implicit såvel som eksplicit – har gjort, at et elevs eksamensbesvarelse på tværs af forskellige fag har kunnet blive genkendt som fagligt stærk. Ræsonnementet spillede en væsentlig rolle i de pædagogiske lærebøger, der blev formuleret op igennem den sidste halvdel af det 19. og ind i det 20. århundrede, idet den rationelle, undersøgende metode blev forbundet med selvvirksomhed i modsætning til udenadslære. Det er altså knyttet til de politiske, sociale og kulturelle forandringer, der kendetegnede perioden, dvs. en begyndende demokratisering og en gradvis aktivering af en større del af befolkningen i det politiske liv. Således var ræsonnementet – og er stadig – et kendetegn på faglig dygtighed. Vi interesserer os for, hvordan elever er blevet trænet i at ræsonnere og ikke mindst variationen i, hvordan deres ræson-

1 Tak til Harry Haue, Torben Spanget Christensen, Peter Hobel og Ellen Krogh samt to anonyme fagfællebedømmere for værdifuldt kritiske kommentarer til tidligere versioner af artiklen.

nementer kommer til udtryk i eksamensbesvarelserne. Til dette formål undersøger vi eksamensbesvarelser i faget dansk fra 1915, dvs. fra gymnasiets første reformperiode 1903-35.² Det var i denne periode, at det moderne gymnasium fik sin form, dvs. blev en overbygning på tre år til mellemskolen og afløste latin- og embedsskolen med otte års skolegang. Samtidig er det en periode, som medførte store faglige forandringer.

Der findes en del materiale om gymnasiets historie, bl.a. Harry Haues *Almendannelse for tiden* og Vagn Skovgaard-Petersens *Dannelse og demokrati*, der fokuserer på sociale, pædagogiske, institutionelle og uddannelsespolitiske forandringer med gymnasiet som institution.³ Også lærebogsmateriale er systematisk behandlet i f.eks. bogen *Skolebøger gennem 200 år* af Vagn Skovgaard-Petersen, Palle Lauring, Torben Gregersen og Per Krarup.⁴ Fra lærebøgerne er det klart, at det at ræsonnere, dvs. at bygge et argument og vurdere en sag, har været et ideal i latinskolen og senere gymnasiet. Men hvor skriftlige elevbesvarelser i et aktuelt perspektiv er undersøgt systematisk,⁵ er elevbesvarelser mindre systematisk behandlet i et historisk perspektiv. Signe Pildal Hansen har lavet en sammenligning af nyere elevbesvarelser fra 2001 med ældre danske stile fra 1968, hvori hun fokuserer på kravet om selvstændighed i opgavebesvarelsen. Hun finder, at stilene fra 1968 imiterer lærebøgernes ræsonnerende stil, men at eleverne ikke af den grund nødvendigvis gennemfører egentlige argumenter.⁶ Bortset fra få undtagelser synes historiske elevbesvarelser således i mange tilfælde kun at have en illustrativ karakter – givetvis fordi uddannelsespolitiske dokumenter, læreplaner og lærebøger er lettere tilgængelige end elevprodukter.⁷

Vores udgangspunkt er, at mens spørgsmålet om 'hvorfor' bedst kan forstås ud fra love, bekendtgørelser og lærebogsmateriale, må spørgsmålet om 'hvordan' forstås ud fra elevbesvarelserne, hvor formen og indholdet af elevernes ræsonnementer får deres konkrete udtryk. Artiklens forskningsspørgsmål er derfor: Hvordan kommer idealet om at ræsonnere til udtryk i elevbesvarelser fra 1915, og hvordan kan idealets fremkomst forstås med udgangspunkt i eksamenssæt samt lærebøger fra den forudgående periode?

Datagrundlaget for besvarelsen af artiklernes forskningsspørgsmål er vejledninger i skriftlig fremstilling fra slutningen af 1800-tallet og begyndelsen af 1900-tallet (1840, 1867, 1895, 1900) (tilgængelige digitalt ved SDU Bibliotek), to

2 Jf. Haue 2004: 69-128.

3 Haue 2004; Skovgaard-Petersen 1976.

4 Vagn Skovgaard-Petersen et al. 1970.

5 Bl.a. Krogh & Jakobsen (red.) 2016, 2019.

6 Hansen 2004: 278.

7 F.eks. Engstrøm, 2003; Jakobsen & Thybo, 2008: 552-555.

for eleverne samtidige lærebøger i hhv. historie (1908) og samfundskundskab (1902), som det viste sig, at eleverne trækker kraftigt på, samt eksamenssæt og elevbesvarelser fra 1915. Rigsarkivet ligger inde med ét classesæt eksamensbesvarelser (afsluttende dansk stil) fra Vestre Borgerdydskole fra 1915 (24 stk.), og dataudvalget er således baseret på et tilgængelighedsprincip. Da vi kun har stile fra denne skole, vælger vi at fokusere på variationen i det enkelte classesæt. Vi kan dermed ikke tage resultaterne som et udtryk for f.eks. kvaliteten af danske stile i gymnasiet i perioden. Til gengæld synes vi, at det er interessant at undersøge indholdet i stilene fra 1915, hvor den udvidede stemmeret gjorde det muligt for nye grupper at afgive sin stemme ved folketingsvalget samme år. Disse overvejelser har fået indflydelse på, hvilket af de tre forskellige stileemner, vi har fokuseret på.

I det pågældende skolesæt fremgår det af den vedlagte elevliste, at 24 elever i 1915 har afleveret opgaver. Heraf er otte elever fra Nysproglig linje, mens 16 elever er fra Matematisk-naturvidenskabelig linje; der gennemførtes dette år kun to af gymnasiets tre linjer på skolen, jf. *Meddelelser for Skoleåret 1915-1916* udgivet af skolens rektor.⁸ Eleverne kunne i 1915 vælge mellem tre emner. En første gennemgang af elevbesvarelserne viste, at tre af de 24 besvarelser behandlede det første emne, syv behandlede det andet emne, mens 14 behandlede det tredje emne. For at kunne undersøge ligheder og variationer mellem elevbesvarelser fokuserer vi analyserne på besvarelserne af det tredje emne, der var blevet besvaret af flest elever.

Analyserne baserer sig på systematiske, induktivt funderede læsninger af elevteksterne, som blev reflekteret op imod lærebøgernes fokuseringer og anbefalinger, samt relevante bøger vedrørende gymnasiets historie. Gennem induktivt funderede læsninger af elevtekster og vejledninger til skriftlig fremstilling identificerer vi ligheder, mønstre og variationer mellem de forskellige elevtekster. Vi har således analyseret elevteksterne i lyset af de historisk oparbejdede normer for skriftlig fremstilling 1840-1900, hvilket vil blive uddybet i afsnittet vedrørende faglige krav og standarder. Vi har efterfølgende læst de faglige lærebøger, som eleverne trækker på i deres besvarelser, og reflekterer analyserne op imod disse, samt løbende konsulteret senere skrivedidaktisk forskning og historiske fremstillinger af gymnasiets historie. Vi har villet læse stilene med fokus på samtidens idealer for skriftlig fremstilling, dvs. de normer, som eleverne har mødt i lærebøgerne, og muligvis i undervisningen, ligesom vi også har villet læse dem med periodens sociale og pædagogiske brydninger i tankerne.

8 Leuning 1916.

STANDSMÆSSIGE OG PÆDAGOGISKE FORANDRINGER I GYMNASIETS REFORMPERIODE 1871-1903

Op igennem 1800-tallet indtil overgangen til det tyvende århundrede var skolesystemerne skarpt adskilte. Almuens børn, som udgjorde langt størstedelen af skolebørn i Danmark, afsluttede deres skolegang med konfirmationen, der samtidigt fungerede som afgangsprøve. Den stadigt voksende middelklasses børn blev undervist i borger- og købstadsskoler. Disse skoler gav adgang til videre uddannelse som f.eks. realskolen og senere specialiserede uddannelser inden for købmandskab, håndværk eller nogle af statens specialiserede uddannelser, f.eks. lærerseminarie.⁹ Den højere skole, dvs. latin- og embedsskolen, var en akademikerskole, der havde sine rødder i 1700-tallets præsteskoler og rettede sig mod universitetsstudier såsom teologi og jura. Den tiltrak i 1800-tallet børn af gejstlige, men gradvist også af verdslige embedsmænd, samt velstående gårdmandsfamilier.¹⁰ Af Vestre Borgerdydskoles liste over indskrevne elever fra 1912/13 fremgår det, at fædrenes stilling bl.a. var grosserer, overretssagfører, distriktslæge, skoleinspektør, postekspedient, fabriksejer, veksler, tandlæge, værkfører og professor. Skovgaard-Petersen, Lauring, Gregersen & Krarup bruger i deres bog *Skolebøger i 200 år* betegnelsen latin- og embedsskolen om den højere, til universitetet forberedende skoleform, der med *Lov om højere Almenskoler* i 1903 blev afløst af betegnelsen *gymnasium*.¹¹

Med gymnasiereformen i 1903 indførtes mellemskolen, som formelt gjorde det muligt for elever fra de øvrige skolesystemer at aspirere til gymnasiet, ligesom også piger fik adgang til statsskolerne.¹² Mellemskolen kan ses som et eksempel på denne sociale omvæltning, idet den gjorde det muligt for de dygtigste elever fra det, der indtil da havde heddet almueskolen, at komme videre i f.eks. realskolen, og dermed aspirere til de sekundære, højere uddannelser (købmandsskole, seminarier, teknikum osv.), ligesom det også – formelt set – blev muligt at tilgå gymnasiet. Mellemskolen sammenknyttede således de hidtil adskilte skolesystemer, dvs. almueskolen, borger- og realskoler samt latinskolen.¹³

De sociale forandringer afspejles også i indholdet i samtidens pædagogiske diskussioner, hvor et tiltagende (formelt) fokus på udvikling af evner frem for det tidligere (materiale) fokus på tilegnelse af kundskaber var afspejlet i gymnasiereformen 1903.¹⁴ Disse diskussioner må forstås i lyset af, at det liberale ideal om

9 Larsen 2010.

10 Skovgaard-Petersen et al. 1970: 178.

11 Skovgaard-Petersen et al. 1970: 177.

12 Haue 2004: 69.

13 Skovgaard-Petersen et al. 1970: 214

14 Haue 2004: 95.

selvvirksomhed i perioden var ved at finde fodfæste i uddannelsessystemet med fokus på at lære eleverne at være selvstændigt tænkende og handlende. Det kan man se et eksempel på i bekendtgørelse ang. undervisning i gymnasiet 1906, hvor samtale, drøftelse og diskussion af stilemne fremhæves som en del af forberedelsen til stilskrivningen:

“Til at besvare de forskellige Opgaver, der gives til Hjemmestil, skal der i det mindste i de to første Gymnasielklasser gives Eleverne omhyggelig Vejledning paa Skolen, af og til ligefrem derved, at den givne Opgave drøftes med dem i Samtale mellem Læreren og de forskellige Elever indbyrdes, eller ogsaa saaledes, at Eleverne gennem mundtlige Stiløvelser vænnes til at behandle Emner af lignende Art som dem, der gives dem som Hjemmeopgaver paa rette Maade, baade med hensyn til Tankeindholdet og Ordningen af Stoffet.

Dernæst skulle Eleverne ogsaa af og til øves i at give en sammenhængende mundtlig Fremstilling af Emner, som de efter deres Kundskabs- og Modenhedsstandpunkt maa kunne magte; undertiden ogsaa i indbyrdes Diskussion af saadanne Emner, under Læreren Vejledning.”

De sociale forandringer kan også findes i den pædagogiske litteratur, hvor idealerne om formale aspekter af undervisning træder tydeligt frem. Kristian Kroman taler i sin bog, *Om Maal og Midler for den højere Skoleundervisning*, varmt for, at undervisningen må tage afsæt i elevernes erfaringer og understøtte dem i at lære at tænke selv, altså fra “Hukommelsesdyrkning” til “Selvtænkning eller Selvvirksomhed”.¹⁵ Et sted harcelerer Kroman endda over, at det eksisterende lærebogsmateriale kun bedømmes på dets faglige værdi og ikke på dets evne til at støtte eleverne i at kunne arbejde selvstændigt, idet han påpeger følgende:

“[A]t stole for meget paa Læreren Tilføjelser, er sikkert baade uøkonomisk og letsindigt, og frem for alt jo bedre Eleven paa egen Haand kan komme ud af det med sin Bog, desto selvstændigere bliver han stillet, og desto større Kærlighed vil han faa til Faget.”¹⁶

Idealet om at tage udgangspunkt i elevens egne erfaringer og at opmuntre dem til at undersøge en sag på egen hånd kom tydeligst til udtryk i de naturvidenskabe-

15 Kroman 1886: 115.

16 Kroman 1886: 93-94.

lige fag, der fra slutningen af 1800-tallet inspirerede den nye pædagogiske tænkning.¹⁷ Det er en eksperimentel tankegang, der påvirker pædagogikken i den sidste halvdel af 1800-tallet – også internationalt.

I takt med de beskrevne ændringer i gymnasiet forandredes imidlertid også formålet med elevernes skriftlige produktion gradvist op igennem 1800-tallet. Hvor vægten tidligere havde ligget på, at eleverne gennem diktat skulle reproducere kundskaber og litterære produkter, blev vægten gradvist flyttet over imod, at en stadig større andel af elever udviklede evnen til selv at kunne ræsonnere, hvilket stilskrivningen i 1800-tallet bl.a. blev tænkt som et redskab til at fremme. V.A. Borgen, skolebestyrer og senere skoledirektør i København, havde fra 1840 præget stilskrivningsidealet i Danmark. Hans bog *Vejledning til affattelse af Udarbejdelser i Modersmaalet* udkom over en periode på 25 år i syv oplag.¹⁸ Paul Diderichsen karakteriserer i sin bog *Sprogsyn og sproglig opdragelse* Borgen sådan, at han repræsenterede den skole, der går ud fra formen, sproget og teknikken, og hvor opdragelsens hovedformål er at give eleven redskabet og færdighed i at anvende det.¹⁹ Dette ved at arbejde med emner, der ud over at referere til gennemgået fagligt stof kunne være af moralsk natur, hvor der ikke var knyttet lærebogsstof til emnet (f.eks. "Overdådighed og dens følger", "Taknemmelighed").

Denne sidstnævnte opgavetype udfordres i slutningen af århundredet af bl.a. rektor Martin Hammerich, som ønsker stileemnerne tættere knyttet til lærebogsstoffet, idet han ville undgå det, der i bekendtgørelsen fra 1906 kaldes "rene Deklamationsnumre", dvs. at eleven ledes til at præsentere et formelt ræsonnement, en ren stiløvelse. Hammerich forsøgte ifølge Diderichsen at forene den klassiske dannelse med det 19. århundredes nationale, historiske og folkelige kultur. Samtidig ønskede han at gøre skriftsproget mere tilgængeligt for en bredere offentlighed ("hele Folket"), hvilket kan ses som et element i den tiltagende demokratisering af samfundet.

"Derfor gik [Hammerichs] stiløvelser ud på at opdrage den studerende ungdom til at kunne give sine kundskaber videre til 'hele folket', i en form, der ligger langt fra det lærde, det retoriske og det udvandet populære foredrag. Dette nås kun ved en personlig tilegnelse af stoffet og ved bevidst at arbejde med fremstillingsformen."²⁰

17 Korsgaard, Kristensen & Jensen 2017: 271-273; Kroman 1886: 120-21; Lynning 2007.

18 Borgen 1840; Diderichsen 1968: 95.

19 Diderichsen 1968.

20 Diderichsen 1968: 199-200.

Hammerichs hovedprincip var, at emnerne for stilene skulle tages fra de områder, der havde været genstand for undervisningen i skolen, og hvor eleverne derfor havde visse kundskaber og synspunkter. De skulle altså ikke tages udelukkende fra elevens egen verden. Det ser vi et eksempel på i stileemnerne fra 1915, idet alle tre formuleringer forudsætter indgående kendskab til lærebogsstof. Der har altså, som vi også skal se nedenfor, været en spænding i de skrivedidaktiske retningslinjer mellem på den ene side behandling af lærebogsstof og på den anden side drøftelser af moralske emner uden direkte reference til lærebogsstoffet.

FAGLIGE KRAV OG STANDARDER

Elevbesvarelserne kan naturligvis ikke forstås uafhængigt af de formelle krav, der er blevet stillet. Loven fra 1903 præciserer de formelle rammer for formål, indhold og afvikling af afgangsprøver, mens bekendtgørelsen fra 1906 præciserer rammer og normer for stilskrivning. Her lyder det:

“Eleverne skal kunne beherske og anvende de Kundskaber og de Tanker, som dels Skoleundervisningen i det hele, dels Livet udenfor Skolen har meddelt dem eller vakt hos dem, paa en saadan Maade, at de kunne udvikle og fremsætte dem i en velordnet og tankerigtig Fremstilling. I den Anledning skulle Eleverne først og fremmest øves i Stilskrivning.”

Det præciseres i bekendtgørelsen videre, at emnerne kan hentes fra danskundervisningen (Dansk Litteraturlæsning og Litteraturhistorie), men også “fra Undervisningen i de forskellige andre Skolefag, som der her kan være Tale om, særlig fra Historie og Oldtidskundskab”. Derudover kunne emnerne:

“vælges *frit*, uden tilknytning til bestemte Fag, men altid i Tilknytning til Kundskaber og Erfaringer, som Eleverne maa antages at have erhvervet sig i Livet ogsaa uden for Skolen; man skal her vogte sig for Emner, der kunne give Eleverne Anledning til at levere rene Deklamationsnumre.”

Ud over de formelle rammer i lov og bekendtgørelser er det almindeligt at se på de krav, som lærebøger formulerer mht. til eksamensopgaver.²¹ Eksamensopgaven fra 1915 adskiller sig væsentligt fra nutidens eksamenssæt. Der kunne dengang vælges et historisk (“Begivenhederne i Danmark i 1864 og deres Virknin-

21 Borgström 2014; Troelsen 2018.

Studentereksamen Juni—Juli 1915.

Dansk Stil.

Begivenhederne i Danmark i 1864 og deres Virkninger.

Eller:

En Karakteristik af Johan Ludvig Heibergs Forfatterskab.

Eller:

Haandværk og Industri tidligere og nu (Lavene, den frie Konkurrence, Fagforeningerne).

Dansk Stil. (Fri Opgave.)

(For Privatister i Henhold til kgl. Anordning af 31te December 1909 § 4.)

Hvad forstaas ved Moden, paa hvilke Omraader gør den sin Indflydelse gældende, og hvor vidt bør man rette sig efter den?

Dansk Stil. (Litteraturopgave.)

(For Privatister i Henhold til kgl. Anordning af 31te December 1909 § 4.)

Almueskildringer i det 19de Aarhundredes danske Litteratur.

Eller:

Den historiske Roman og Novelle.

Historie.

(Ved den anordnede Modenhedsprøve for Privatister.)

Renæssancen og dens Mænd.

Fri engelsk Udarbejdelse.

(Hovedfag og Modenhedsprøve.)

A Cruise in the Mediterranean.

Eksamensopgaver for dansk stil ved studentereksamen juni-juli 1915 (Meddelelser angaaende de højere Almenskoler i Danmark for Skoleaaret 1914-15).

ger”), et litterært (“En Karakteristik af Johan Ludvig Heibergs Forfatterskab”) og et samfundsfagligt (“Haandværk og Industri tidligere og nu (Lavene, den frie Konkurrence, Fagforeningerne”) emne (se figur 1). Kun det midterste emne refererer til, hvad vi i dag forstår som et egentligt danskfagligt indhold.

Ud over de indholdsmæssige karakteristika nævnt ovenfor udmærker eksamensopgaven fra 1915 sig på den måde, at der sammenlignet med nutidens eksamenssæt er tale om en ‘nøgen opgave’ med lav informationsmængde og lav grad af stilladsering, idet skrivehandlinger og genrer ikke ekspliciteres, og at der ikke foreligger materiale eller tekster som grundlag for elevernes besvarelse.²² Dette kan ud fra en umiddelbar betragtning give fornemmelse af, at prioriteringer i forhold hertil er udlagt til den enkelte elev. Imidlertid vil vi med reference til tidligere analyser foreslå, at det ikke bare var udlagt til den enkelte, men implicit stilladseret dels gennem lærerens formidling i undervisningen, dels i lærebøger.²³

At lærebøgerne har haft stor betydning for stilladseringen omkring århundredeskiftet, fremgår af en lille note fra ‘Det virtuelle bibliotek’, i udgivelsen *DIG – Perspektiv med Status: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik*, vedrørende baggrunden for at digitalisere historisk materiale fra 1775-1930 på SDUs Bibliotek (elevesvarelses, lærebogsmateriale for hele fagrækken, eksamensopgaver samt love og regler). Her skriver Haue følgende:

“Når vi har gjort så meget ud af at få de mange lærebøger gjort tilgængelige, er det ud fra den opfattelse, at lærebogen indtil for en generation siden var den absolutte autoritet i den gymnasiale undervisning. Lærebogen skulle helst læres udenad, eller tilegnes grundigt og systematisk, som det ofte hedder i anordninger og bekendtgørelser. Lærebogens autoritet blev styrket ved, at den skulle autoriseres af myndighederne, og denne blåstemplede kanon kunne man forvente, at alle studenter havde som fundament for deres almindannelse. Derfor er lærebogen en central kilde i den gymnasiale forskning.”²⁴

Lærebøgerne giver indblik i, hvilken pædagogisk praksis der lægges op til, hvordan bekendtgørelsernes formålsbestemmelser fortolkes, principper for stofvalg, herunder forholdet mellem videnskabsfaget og skolefaget, og hvordan faget tænkes i relation til praksis, f.eks. industri, håndværk, handel, osv. Ligeledes giver læ-

22 EVA 2018; Kroll & Reid 1994; Brossel 1983; Morgan & Sford 2016.

23 Qvortrup & Ljungdahl 2019; Togeby et al. 2019.

24 Haue 2003: 285.

rebøgerne et indblik i politisk-ideologiske strømninger, der har påvirket fagenes formål, men også forholdet til udlandet, dvs. hvor forfatterne til de danske lærebøger har fundet inspiration. Men skal man have fat i, hvordan forholdet mellem eksamensopgaver og lærebøger forhandles i forhold til konkrete bedømmelser af faglighed, må man have fat i de elevbesvarelser, der er blevet bevaret for eftertiden. Den forhandling, vi her taler om, kan forstås som et produkt af en dobbelt forventning: dels opgavekommissionens specificerede faglige forventninger til eleverne, dels elevernes forventning om, hvad lærerne gerne vil høre.

STILSKRIVNINGSIDEALET FREM MOD 1915: FOKUS PÅ RÆSONNEMENTET

I det følgende skal vi se, hvordan lærebøger i skriftlig fremstilling fra midten af 1800-tallet og frem til begyndelsen af det tyvende århundrede stilladserer udviklingen af evnen til at ræsonnere. Det drejer sig primært om B.T. Dahl *Dansk Stil-lære i sine Grundtræk*,²⁵ *Vejleder ved skriftlige Udarbejdelser i Modersmaalet*²⁶ samt *Ledetraad ved Udarbejdelsen af danske Stile*,²⁷ men stedvist inddrages også ældre lærebøger.²⁸

Det er et karakteristisk træk på tværs af særligt de ældre lærebøger om stilskrivning, at de er fulde af opgaveeksempler og -øvelser. Først viser lærebogsforfatteren, hvordan man gør, dvs. giver et "mønstereksempel", med Diderichsens formulering "til fri og selvstændig efterligning",²⁹ og derefter får eleverne en liste med 10-20 øvelsesopgaver, hvorigennem de skal demonstrere, at de kan udføre det pågældende aspekt af skriveteknikken. Vi ser dermed også, at et pædagogisk grundprincip stadig var imitation og gentagen øvelse.³⁰ Lærebøgerne bygger herudover alle eksplicit på den romerske retoriker Quintillians principper. Disse var, at en skriftlig fremstilling må være rigtig, klar og skøn med hensyn til dens fremførelse (*elocutio*), og at der bl.a. må skelnes mellem opfindelsen, dvs. stofvalg (*inventio*) og disposition (*dispositio*).³¹

Eleven måtte bemestre forskellige genrer (eller grundformer, som det hed). Der skelnes såvel i de tidlige lærebøger fra midten af 1800-tallet (Borgen og Berg) som i de sene fra slutningen af 1800-tallet (Dahl) grundlæggende imellem I) *Beskrivelser eller skildringer*, II) *Fortællinger* og III) *Drøftelser eller afhandlinger*. Som

25 Dahl 1889.

26 Dahl 1895.

27 Dahl 1900.

28 Borgen 1840; Berg 1867.

29 Diderichsen 1968: 193.

30 Diderichsen 1968: 192.

31 Dahl 1989: 5.

øvelse i disse tre forskellige overordnede genrer er det vigtigt, at eleverne får begreb om, at de understøttes sprogligt ved brugen af forskellige ordklasser. Og ved at identificere nøgleordene i opgavens emne kunne eleven se, hvilken opgavetype der lægges op til. Nogle stileemner, der genremæssigt faldt under *afhandlinger*, var formuleret som spørgsmål, der skulle drøftes, f.eks. "Er det godt at have mange Venner?" (nr. 1380) og "Hvilken Betydning maa der tillægges Nutidens store Industriudstillinger?". Men almindeligvis blev opgaven blot præsenteret med angivelse af et emne. Eksempler fra de mere end 1400 stileemner foreslået af Berg er – til de yngste – en beskrivelse af "En Bro" (353) og sidenhen en mere uddybende skildring af "Livet i en Landsby ved Solnedgang" (417) eller inden for fortællinger fra "En Aften i Tivoli" (1) til "Kjøbenhavns Bombardement i 1807 fortalt af en samtidig" (260).³² Der ligger ifølge forfatteren selv en tydelig progressions-tænkning mellem de forskellige genrer, således at eleverne skulle lære at beskrive og fortælle, inden de prøvede kræfter med ræsonnementet.³³

Afhandlingen er ifølge Dahl en drøftende, ræsonnerende logisk ordnet fremstilling og udvikling af et emne, dvs. at bygge eller danne et argument eller føre et bevis og vurdere en sag, hvortil hhv. de beskrivende og fortællende elementer kan bruges. Det er den mest avancerede opgavetype og behandles derfor i lærebøgerne konsekvent til sidst – efter beskrivelser og fortællinger. Afhandlingens form kræver iagttagelsesevne og virkelighedssans, men også en levende forestillings-evne. Men frem for alt en skarp tanke, der er i stand til at skelne skarpt (mellem årsag og virkning, mellem væsentligt og uvæsentligt, mellem det betingede og det betingende osv.). Her er det klarhed og forståelighed, ikke retorisk skønhed (som ved fortællinger), der er målet, hvilket opnås gennem en tydelig struktur, der ordner stoffet i hhv. over-, under- og sideinddelinger. Sprogligt opnås dette ifølge Dahl med brug af logiske operatører, dvs. bindeord samt sætningsammenkædende ord (f.eks. 'følgelig', 'endvidere'). Eksempler på afhandlingsemner er "Krudtets Opfindelse og Betydning", "Instinktet", "Overdaadighed og dens Følger", "Arbejdet og dets Velsignelser", "Taknemmelighed" samt "Erindring og Haab".

Det fremgår af flere lærebøger, at fornuftens brug opøves gennem den mundtlige såvel som den skriftlige fremstilling. "Menneskets Fornuft og fri Villie give sig tilkjende foruden i Gjerning ogsaa i Tale. Talen er Tankens Tolk."³⁴ At opøve sproglig korrekthed var ikke bare tænkt som et spørgsmål om formalisme, men hang uløseligt sammen med træning i fornuftens brug, dvs. opøvelse af videnskabelig tænkning og dømmekraft, om end dette ideal nogle gange kun viser sig som en

32 Berg 1867: 55, 63-64.

33 Berg 1867: ii-iii.

34 Berg 1867: 114.

form i elevernes opgaver, jf. Hansens kritik af den "ræsonnerende form",³⁵ samt det bekendtgørelsen fra 1906 kalder "Deklamationsnumre". Vejledningerne i skriftlig fremstilling begynder da også alle sammen med udførlige øvelser i sprogbrug på sætningsniveau,³⁶ hvorved man ønskede at opøve "stil" i den mundtlige såvel som den skriftlige fremstilling. Derfra bevæger lærebøgerne sig videre til at arbejde med begreber, såsom klassifikation, begrebsbestemmelse og -adskillelse. Som "Mønster" (dvs. eksempel) præsenteres eleverne f.eks. for begrebet "Prop-trækker", som de skulle definere ("et spidst, spiral- eller skruedannet Redskab, som man borer ned i Tollen paa en Flaske, for ved dets Hjælp at trække Tollen op") og "Dyd" ("Viljens Styrke til at udøve det Gode").³⁷

Ligeledes foreslår lærebøgerne, at der arbejdes med begrebsadskillelse, hvilket skal hjælpe eleverne med at opøve præcision i karakteristikkere af genstande eller fænomener. Ved hjælp af sammenligninger skal eleverne hjælpes til at kunne bestemme, hvad noget er, f.eks. "en Fugl og et firfodet Dyr", "en Mark og en Have", "et Adjektiv og et Adverbium" osv. Den sproglige fremstilling skal altså ikke blot sprogligt set være korrekt (rigtig), dvs. leve op til gældende regler for sprogbrug, og heller ikke kun være retorisk skøn, men også "klar", hvilket øvelse i f.eks. begrebsbestemmelse fremmer. Gennem øvelserne blev eleverne trænet i at arbejde med bestemte sproglige greb, som understøtter de forskellige genrer.

Som hjælp til at gribe opgaven an fik eleverne en række principper – af Dahl også benævnt "Almenrammer".³⁸ Begrebet "Almenramme" er ikke tilfældigt. Det gjaldt således for eleven om at kunne huske disse hjælpespørgsmål og at kunne anvende dem meningsfuldt og fleksibelt. Når eleverne efterhånden blev mere øvede, kunne almenrammernes kombineres, alt afhængig af det specifikke emne. Der er tale om en kulturel disciplinering af tænkningen. Eleverne skulle lære at fremføre et argument, som afhandlede nogle almene betragtningmåder – dvs. at der ikke er tale om, at eleven skal finde sin egen, personlige stemme, men derimod om, at han (og fra 1903 også "hun" i de offentlige gymnasier) skulle kunne fremføre et fagligt informeret synspunkt, der kunne indgå i en offentlig debat. Eleven måtte således være i stand til at gøre sig nogle tanker om, hvordan "man" rimeligvis kunne spørge til den pågældende sag. Det handler så om for eleverne at kunne huske disse almenrammer, således at de ville kunne følge dem som en fleksibel skabelon, når de skulle besvare et stileoplæg til eksamen. Den kreative besvarelse kunne vise sig ved, at eleven kombinerede forskellige almenrammer, og ved f.eks. at udelade eller nedtone de punkter, der ikke passede med det særlige

35 Hansen 2004: 278.

36 F.eks. Borgen 1840, lektion 1-13.

37 Borgen 1840: 36-37.

38 Dahl 1900: 17.

emne. Dette eksemplificerer vi nedenfor i forbindelse med analyserne af elevbesvarelser.

Et eksempel på øvelser, der skal fremme evnen til at ræsonnere, finder vi i den induktive metode, beskrevet af Borgen.³⁹ Øvelseseksemplet er en opgave, hvor eleverne skal undersøge, hvordan det gamle Ægyptens kunst, håndværk og regering på Moses tid har været ud fra oplysningen "fint Lærred". Eleverne ser altså, at man ud fra en oplysning om fint lærred (en enkelt del) kan slutte sig til nogle mere generelle principper for, hvordan det gamle Ægypten har været organiseret og forvaltet (arbejdsdeling, landbrug osv.). Ideen er, at siden ægypterne på den tid var i stand til at producere fint lærred, måtte de have haft en betydelig produktion af hør, og derfor også fødevarer, for at kunne brødføde de arbejdere, der var beskæftiget med at dyrke hør, omarbejde det til fine tråde og efterfølgende væve det til lærred. Ud fra disse nødvendige slutninger vil eleven kunne komme frem til, at man i Ægypten på Moses tid også måtte have haft en måde at forvalte denne produktion, hvorfor eleven har kunnet slutte sig til nogle principper for det gamle ægyptiske samfunds struktur. Det er et mønstereksempel på den undersøgende metode, der udfoldes af Borgen.⁴⁰ "Naar Disciplen ser en saadan sammenhængende Række af Slutninger, vil han snart lære at indse Sammenhængen mellem Kendsgerningerne, og være i Stand til at anvende en lignende Fremgangsmaade paa andre Genstande for Undersøgelse".⁴¹ Ræsonnementet er altså en metode, som eleven kan bruge til selvstændigt at undersøge forskellige forhold, af Kroman også benævnt den "rationelle metode", som han modstiller den "historisk-mekaniske tilegnelse".⁴²

På spørgsmålet "Hvilken Betydning maa der tillægges Nutidens store Industriudstillinger?" foreslår lærebogsforfatteren, at afhandlingen ideelt set ordnes i et 'for' og 'imod'. Dahl foreslår, at besvarelsen disponeres sådan, at alle de gavnlige virkninger opregnes, hvorefter der redegøres for de skadelige virkninger. På den måde kunne man træne eleven i at se en sag fra forskellige synspunkter og ad den vej opnå en forståelse for andres synspunkter. Eleverne måtte så afhandle spørgsmålet ved sagligt og nuanceret at præsentere argumenter for og imod, og de kunne derigennem slutteligt nå frem til en passende vurdering af sagen. På den måde tilstræbes også en form for videnskabelig objektivitet og rationalitet, idet eleven skulle lære at begrunde synspunkter, dvs. prøve dem op imod andre synspunkter i en offentlig debat. Alt afhængig af det specifikke emne måtte eleverne

39 Borgen 1840: 153.

40 Borgen 1840: 152-155.

41 Borgen 1840: 155-156.

42 Kroman 1886: 86-87.

være i stand til at bruge og kombinere relevante almenrammer og selvspørgsmål i sagsfremstillingen og bevisførelsen.

ANALYSE AF ELEVOPGAVER

I det følgende analyserer vi elevbesvarelsener af opgave 3 “Haandværk og Industri tidligere og nu (Lavene, den frie Konkurrence, Fagforeningerne)” fra 1915. Som beskrevet i artiklens indledning fordeler stilene i vores udvalg sig med en klar overvægt af elevbesvarelsener på denne opgave. Det kan der være forskellige grunde til. En meget væsentlig forklaring kan findes i Haues *Almendannelse for tiden*. Det fremgår her, at en kommission i 1914 havde udarbejdet et forslag til, hvordan handelseksamen kunne omformes til en handelsstudentereksamen,⁴³ hvorved de merkantile fags almindelige virkning var til diskussion. Derudover har tiden frem til 1915 været præget af den store industrialisering med fabrikker, nye maskiner, jernbanens gennembrud og de nye stationsbyer, og dermed fremvæksten af et helt nyt industri- og håndværkerborgerskab, hvilket udgør nogle mere overordnede baggrundsfaktorer. I sammenhæng hermed kan folk i 1915 stadig have haft de heftige strejker, arbejdskampe og lockouts, der endte med septemberforliget i 1899, i tankerne. Forliget betød, at arbejderne vandt retten til at organisere sig, og fastlagde de fagretlige principper, der siden har været gældende for den såkaldt danske model med frivillige aftaler mellem arbejdsgivere og arbejdstagere. En anden kontekstuel faktor er andelsbevægelsen fremvækst i Danmark fra 1880’erne og 1890’erne og ind i det 20. århundrede, hvilket kan have affødt overvejselser om nye eller anderledes måder at organisere håndværk og industri.

Det emne, som størstedelen af eleverne vælger at skrive om, “Haandværk og Industri tidligere og nu”, lægger op til stillingtagen til nogle af samtidens helt store politiske, økonomiske og organisatoriske spørgsmål, f.eks. vedrørende valgret, strejkeret, organisering af arbejdskraften i fagforeninger. Overvægten af besvarelsener, der besvarer dette emne, kan således være udtryk for en interesse i disse spørgsmål.

Titlen på alle elevbesvarelsener er opgavens emne, “Haandværk og Industri før og nu”. Efter titlen følger stilens indhold i fortløbende tekst uden underopdelinger eller underoverskrifter. Stilene har en længde af 4-6 stilehæftesider à hver ca. 15 linjer. Som anført i Togeby et al. er der morfologisk og syntaksmæssigt meget få fejl i elevbesvarelsenerne.⁴⁴ Eleverne skriver deres stile i hånden med blæk, og det er ikke mange steder, de har rettet undervejs. De få rettelser indikerer, at eleverne

43 Haue 2004: 98. Se evt. også Haue 2019.

44 Togeby et al. 2019.

har overvejet og gennemtænkt deres formuleringer grundigt og skrevet en klade, inden de er påbegyndt renskrivningen. Rettelserne indikerer, at sproglig korrekthed havde stor betydning.

Elevbesvarelsenerne inddrager alle beskrivende eller fortællende elementer i deres afhandling. Emnet "Haandværk og Industri tidligere og nu (Lavene, den fri Konkurrence, Fagforeningerne)" kan da også lægge op til såvel en fortælling, da der er tale om en historie, en udvikling, hvilket i overskriften indikeres med et "før og nu", men også til en afhandling, idet der er nogle sagforhold og nogle kausale faktorer, der kan gøres til genstand for undersøgelse. Eleverne anvender forskellige sproglige greb til at indikere den skriftlige fremstillings grundform, hvilket f.eks. denne elev gør i første sætning i indledningen:

"Naar man vil anstille en Sammenligning mellem Haandværkerens Stilling og Livsvilkaar i det hele taget før og nu, er der en Mængde Forhold at tage i Betragtning. Mange Ting har gjort, at Udviklingen er gaaet saaledes, som den er." (Elev nr. 1, s. 1)

Eleven gør det allerede i første sætning klart, at der er tale om en afhandling, der benytter sammenligningen som greb. Her er vi inde i den særlige form for beskrivelse, der fremhæver forskelle og ligheder mellem to sagforhold. Eleven gør altså læseren opmærksom på, at der ikke bare er tale om en simpel beskrivelse, men om en sammenlignende beskrivelse, der skal strukturere fremstillingen og dermed belyse en udvikling. Dermed har eleven indikeret over for læseren, at der er en række principper, der knytter sig til grundformen "sammenlignende beskrivelse", som han må huske at have med. Eleverne kunne derved indikere genren ved brug af bestemte sproglige greb, som denne elev f.eks. gør:

"Nu begyndte imidlertid store Pengemænd, at samle mange Arbejdere af samme Haandværk i et stort Lokale og drive alt dette under et. De opnaaede herved, at faa større Mængder af Varer frembragt og kunde sælge dem billigere, end de smaa Haandværkere og Resultatet blev, at disse Fabrikker, som de kaldtes, ganske fortrængte de smaa Haandværkere. Det næste Skridt paa Udviklingens Omraade var, at Lavene ogsaa blev ophævet i Byerne og der stiftedes da nu Fagforeninger af frie Arbejdere, hvis Medlemmer aarlig betalte en bestemt Sum og saa til Gengæld blev støttet ved Sygdom eller Strejker." (Elev 21, s. 3-4)

Her er der tale om en beretning om en udvikling, der fokuserer på kausale forhold, og derved præsenterer et logisk argument (ræsonnement, afhandling), men formen er mere fortællende end faktuel opremsende, hvilket man ser af formuleringerne “Nu begyndte ...” og “Det næste Skridt paa Udviklingens Omraade ...”. Eleven forsøger altså med sproglige markeringer at dramatisere sin afhandling som en fortælling.

DELANALYSE 1 – RÆSONNEMENTETS INDHOLD (STOFVALGET)

Det er karakteristisk for de 14 stile, der besvarer opgave 3 om “Haandværk og Industri tidligere og nu”, at de i hovedtræk følger Peter Munchs *Lærebog i Samfundskundskab* fra 1902 og samme forfatters *Lærebog i Verdenshistorie* (bind 2, om den nyere og nyeste tid) fra 1908. Munch var lærebogsforfatter, men også en fremtrædende radikal politiker og senere indenrigsminister, og han repræsenterer et opgør med tidligere nationalliberale og konservative lærebøger. Munchs lærebøger og historieformidling spillede en fremtrædende rolle i uddannelses-systemet flere årtier frem, om end de har repræsenteret et bestemt historiografisk og politisk perspektiv. Dette vil vi ikke diskutere yderligere her, men blot konstatere, at Munch altså har været det foretrukne valg på Vestre Borgerdyd.

I lærebogen om samfundskundskab findes et kapitel (kap. 5), der hedder “Det økonomiske Liv i Samfundet”, der giver en oversigt over den økonomiske udvikling i Danmark med fokus på ejendomsretten, principper for fordeling af samfundets ressourcer, fremkomsten af nye næringsveje og om befolkningsforhold. Dette kapitel har ifølge *Meddelelser om Skoleaaret 1915-1916* været opgivet til eksamen i 1915.⁴⁵ I elevernes stile finder vi jævnligt formuleringer, der lægger sig tæt op ad lærebøgernes, ligesom selve lærebogskapitlernes ræsonnement tydeligt udgør en skabelon for elevstilene. Nogle steder er det sågar lærebogens eksempel og referencer, der ordret gengives af eleven. Det var ensartetheden i formuleringer på tværs af stilene, der i første omgang førte os på sporet af, at der måtte ligge en lærebog bag. Det ses eksempelvis i følgende passager fra elevstile vedrørende pointen om, at arbejderne “slog Maskinerne i Stykker”:

“Fabriksindustrien bredte sig fra England til Frankrig, Tyskland og efterhaanden til alle andre Lande, dog ikke i samme Grad som i England. Arbejderne søgte nu for at modarbejde denne Bevægelse at slutte sig sammen i Fagforeninger, men de blev forbudte; ophidsede herover slog de Maskinerne i Stykker, men der blev saa blot indført meget strenge Straffe derfor.” (Elev 7, s. 3-4).

45 Leuning 1916.

“Man ser nu atter en stor Forskydning. Fortjenesten kommer nu paa forholdsvis faa Hænder, og de mange Arbejdere maa gaa ind paa Fabrikantens Fordringer og lade sig nøje med den Løn, som han byder dem. I Begyndelsen hører man ogsaa om, at Arbejderne i deres Forbitrelse slog Maskinerne i Stykker, og tit vilde Folk ikke købe Fabrikantens Produkter.” (Elev nr. 9, s. 5-6).

Til sammenligning kan vi se, at variationer over nedenstående formulering findes hos Munch såvel i *Verdenshistorien* som i hans *Lærebog i Samfundskundskab*:

“Arbejderne prøvede at standse Nedgangen i Lønningerne ved at danne *Fagforeninger*, men dette blev udtrykkeligt forbudt; der skulde være fri Konkurrence, hed det. Fagforeningerne bestod, trods Forbuddet, men de forfulgtes kraftig og fik derfor kun ringe Betydning. I deres Fortvivelse rejste Arbejderne sig til smaa Oprør, slog Maskinerne i Stykker, stak Ild paa Fabrikkerne, osv. De sloges ned med haard Haand (...).”⁴⁶

Et andet eksempel på ensartetheden i elevernes brug af oplysninger fra lærebøgerne er deres reference til den franske journalist og senere politiker Louis Blanc (f.eks. elev nr. 7, s. 4, 1915), der var forfatter til en bog om arbejdets organisation (*L'organisation du travail*) fra 1840,⁴⁷ og som inspirerede bl.a. Karl Marx. Netop Blanc nævnes i Munchs lærebog om *Samfundskundskab*, men også i *Verdenshistorien*. Hvis man ikke kunne huske, hvad Munch havde skrevet i kapitlet om “Økonomiens Udvikling fra Middelalderen og frem til i Dag”, ville man være på herrens mark i det tilfælde, at man skulle besvare stileemnet om “Handværk og Industri tidligere og nu”. Stilene, hvor eleverne som i 1915 får udstukket et emne, angiver altså det faglige domæne, inden for hvilket eleven skulle demonstrere sine kundskaber: Historie og samfundskundskab.

EUROPÆISK ÅNDSLIV

Et iøjnefaldende træk ved stilene fra 1915 er, at der i skildringen af udviklingen inden for håndværk og industri mest henvises til forhold uden for Danmark. Det er Storbritannien, Frankrig og til dels Tyskland, der spiller en hovedrolle i elevernes fortællinger. Munchs *Verdenshistorie* fra 1908, som eleverne, dog uden en eneste eksplicit henvisning, tydeligvis parafaserer, er organiseret på den måde,

46 Munch 1908: 358; se også Munch 1902: 120.

47 Blanc 1848, *The Organisation of Labour*, engelsk oversættelse.

Haandværk og Industri tidligere og nu.

(Løbene, den fine Håndværks, Fagforeningerne.).

Arbejderenes Stilling i Landet i Nutiden er i Forhold til deres Stilling i det 18^{de} Aarhundrede betydelig forbedret. Det er sket derved, at den almindelige Løngret er indført, og at arbejderne har slået sig sammen i Fagforeninger. Lidt efter lidt er Reformen ført igennem, som har hævet dem op fra de daarlige Forhold til langt bedre.

I det 18^{de} Aarhundrede var arbejdet fordelt mellem Mestere og Svende. Svendene boede hos deres Mestere og indtog en Stilling som en Slags Tjeneste og indførte^{det}, som blev bestilt. Efter flere Aars Arbejde kunde en

Eleven Hjalmar Richard Lillienkjold Teisen (født 1895) havde en megen smuk håndsskrift, som pryder Hjalmars stil om "Haandværk og Industri tidligere og nu". Måske havde han lært den fine håndsskrift hos sin far, skolebestyrer Jørgen Hannibal Teisen? (Studentereksamenstilte 1915-16, Vestre Borgerdyds arkiv, Rigsarkivet København).

at en periode skildres (f.eks. reformationen). Den er derefter underopdelt i afsnit, der fokuserer på forhold inden for forskellige (primært europæiske) stater. Og her spiller Frankrig, Tyskland og Storbritannien en hovedrolle, om end der også refereres til andre nationer, hvis de har spillet en væsentlig rolle i perioden. Det er derfor ikke så underligt, at eleverne i deres beretninger om udviklingen inden for håndværk og industri fokuserer på de af Munch fremhævede industrielle forandringer og intellektuelle bevægelser i Europa, såsom industriens fremvækst i England og de britiske, franske og tyske politisk-økonomiske tænkere, såsom Adam Smith, Malthus, Ricardo, Voltaire, Blanc og Marx. Eksempelvis understøtter elev 7 en generel (europæisk) pointe med et eksempel fra dansk lovgivning:

“Smedene sluttede sig ligeledes sammen i Foreninger, men saa kom Tanken op, at der skulde være fri Konkurrence. Den Tanke udviklede sig lidt efter lidt, og til sidst blev det forbudt at slutte sig sammen i Lav. Her i Landet blev det forbudt ved Næringsloven 1857.” (Elev nr. 7, s. 2).

Det er således europæisk kultur- og åndsliv, formidlet af Munch, som udgør disse gymnasieelevers referenceramme, og som stedvist suppleres med eksempler fra Danmark (enkelte steder også personlig viden om f.eks. danske virksomheder). Eleverne trækker både på en historisk og samfundsfaglig lærebog, hvilket også giver god mening, da samfundsfag på det tidspunkt udgjorde et “fag i faget”, dvs. skulle udgøre 10% af det større fag historie.⁴⁸

HVORDAN BRUGER ELEVERNE LÆREBØGERNE?

På trods af ovenstående pointe om formidling af klassikeres eller eksperters pointer ville det være for simpel en påstand at hævde, at stilene “bare” er reproduktion af lærebogen. Det er tydeligt i elevernes besvarelser, at det ikke kun handlede om at gengive lærebogsstoffet, men derimod også om at bruge det til at formulere nogle fornuftige tanker om et væsentligt emne og ad den vej at nå frem til et grundlag for at kunne fælde dom i en sag. Det viser sig på den måde, at der findes individuel variation i elevernes udvalg og fremstilling af udviklingen i håndværk og industri. Herunder følger en passage fra Munchs lærebog, efterfulgt af en passage fra to af elevstilen.

“Saa skete fra Slutningen af 18. Aarhundrede ved Maskinernes stærke Udvikling Overgangen til *Fabriksindustrien*. Rige Forret-

48 Jf. Haue 2004: 69.

ningsmænd anskaffede sig Maskiner og anlagde store Fabrikker, og i alle de Fag, hvortil Maskinerne passede, kunde de nu forarbejde Varerne saa meget hurtigere og billigere, at det var umuligt for Haandværkerne at staa sig i Konkurrencen. En Mængde Haandværksmestre maatte da opgive deres Forretninger og søge Arbejde paa Fabrikkerne, og de fleste af Husindustrivirksomhederne gik over til Fabriksdrift. Foreløbig behøvedes desuden ikke nær saa megen Arbejdskraft som før, og den kunde, da Maskinerne endnu var ret simple og lette at passe, være tarveligere; man kunde benytte de daarligste Arbejdere, Kvinder og Børn. Alt dette lettede det for Fabrikanterne at trykke Lønnen stærkt ned.”⁴⁹

Til sammenligning er her et uddrag fra hhv. elev nr. 3 og 7, der begge parafraserer Munch:

“Den store Revolution indenfor Haandværk og Industri sker ved Maskinernes Opfindelse i den sidste Halvdel af det attende Aarhundrede. Det er her England, der gaar i Spidsen, ikke, som det ellers plejede at være, Frankrig. Saa snart Maskinerne var opfundne, begyndte der i England en umaadelig Industri. Til de endnu ret simple Maskiner kunde der bruges Arbejdere, der ikke var særligt uddannede. Arbejdsgiverne kunde da bruge daarlige Arbejdere, Kvinder ja endog Børn, og derved bringe Arbejdslønnen ned. De gamle Mestre, der hverken kunde fremstille Varerne saa hurtigt eller saa billigt, maatte opgive deres Forretninger for at tjene deres Brød som almindelige Arbejdere.” (Elev nr. 3, s. 2-3)

“Imidlertid begyndte en hel ny Bevægelse ovre i England. Dampmaskinerne var blevet opfundet, og nu udviklede der sig en stor Fabriksindustri, idet enkelte velhavende Mennesker skaffede sig Maskiner, samlede dem i Fabrikker og fik Arbejderne til at arbejde der. Ved Maskinernes Hjælp kunde han frembringe meget mere end ved Haandværksindustrien, og da de andre Arbejdere nu ikke mere kunde følge med, blev der saa rigelig Arbejdskraft at faa, at han kunde trykke Lønnen ned til næsten intet. Kvinder og Børn anvendtes ogsaa til Arbejdet, da de ikke behøvede saa stor Løn som Arbejderne.” (Elev nr. 7, s. 3).

49 Munch 1902: 119-120.

I de to eksempler viser der sig en forskel i, at mens den første elev anskuer udviklingen fra et arbejderperspektiv, anskuer den sidste den fra et arbejdsgiverperspektiv. Samtidig markerer forstærkeren "endog" en stillingtagen til anvendelsen af børn som arbejdskraft, hvilket også blev debatteret i elevernes samtid.⁵⁰

Det fremgår af flere af stilene, at den almene valgret er det, der har gjort det muligt for arbejderne gradvist at få del i magten, således at det har været muligt at undgå revolution i Danmark. Netop den almene valgret blev det helt store tema i 1915. Som Munch formulerede det i 1902:

"Medens de fleste Socialdemokrater fra først af tænkte sig Omvæltningen gennemført ved revolutionære Midler, er denne Tanke efterhaanden traadt noget i Baggrunden, og mange tænker sig nu Magtens Erobring naaet ad lovlig Vej ved Hjælp af den almindelige Valgret."⁵¹

Stilene behandler med andre ord nogle meget store spørgsmål i samtiden gennem det historiske og samfundsfaglige lærebogsmateriale. Afsættet i den tætte gengivelse af lærebogsmaterialet (i dette tilfælde fra 1902) ser med andre ord ikke ud til at stå i modsætning til samfundsrelevans og aktualitet. Og heller ikke til, at eleverne har kunnet formulere nogle forskellige synspunkter vedrørende principper for arbejdets organisation.

Vanskeligheden for eleverne bestod derfor i at huske selve lærebogskapitlets argument – ikke for at gengive det ordret, men med henblik på at fremføre et velbegrunderet synspunkt – på en stilfuld måde – og at fælde dom i sagen. F.eks. har eleverne måttet kunne gengive de markedsmekanismer, der betød, at lønnen blev trykket ned af den frie konkurrence, og forklare, hvorfor arbejdets organisering i fagforeninger har kunnet fungere som et modtræk hertil. Det var ikke elevens idiosynkratiske opfattelse, man var interesseret i, men derimod at se, at eleven mestrede evnen til både at kunne huske og gengive kendsgerninger, men også at kunne bruge disse pointer til meningsfuldt at fremstille en sag, konstruere et argument og nå frem til en konklusion, dvs. selvstændigt at fælde dom over sagen og den heri indbyggede problemstilling. Det var evnen til at danne synspunkter og vurdere en sag, der i sidste ende var vigtig at fremme. Og det er klart, at et sådant reflekteret synspunkt aldrig alene kan være et individs tilfældige mening, men derimod må bygge på og formuleres ud fra overleveringen, dvs. lærebogen.

50 Se Gjerløff & Jacobsen 2014: 261-272.

51 Munch 1902: 124; se også Munch 1908: 411-412.

DELANALYSE 2 – RÆSONNEMENTETS FORM (DISPOSITION OG FREMFØRELSE)

På spørgsmålet, "hvordan konstruerer eleverne et argument?", kan man se på, hvordan de disponerer afhandlingen, hvilke dele af lærebogsstoffet de vælger at fokusere på, hvilke logiske operatorer de anvender, hvordan de anvender dem, og hvordan de disponerer deres besvarelse. Afsenderen af stilene fremtræder ikke eksplicit, men skriver i en generaliseret fortællende eller refererende stil: "Haandværk og Industri, saadan som de dreves i Middelalderen, havde kun en ringe Betydning" og "I det 18^{de} Aarhundrede var Arbejdet fordelt mellem Mestre og Svende ..." (Elev 4, s. 2). Kun enkelte steder fremtræder en reference til stilskrivaren, og her i generaliseret form med de indefinitte nominative pronominer "man" eller "vi", f.eks. "Naar man vil anstille en Sammenligning ..." (Elev 1, s. 2) og "Lad os nu gaa tilbage til Middelalderen og undersøge, hvorledes Forholdene var paa den Tid" (Elev 8, s. 2). Hermed viser stilene altså den under gennemgang af lærebøgerne fremhævede pointe, at eleverne skal fremføre argumenter, som afhandler nogle almene betragtningmåder. Eleverne forsøger således at balancere forskellige, almene synspunkter,

"[M]an maa ikke være blind for det Skadelige ved Lavene, nemlig det, at de fuldstændigt slog den frie Konkurrence til Jorden. Det er nemlig noget, der kommer atter og atter igen i Historien, at Udviklingen er langt større, hvor den frie Konkurrence sidder i Højsædet, end hvor den bliver traadt under Fødderne." (Elev 9, s. 4).

Men, som eleven også skriver, idet sagen vendes og drejes:

"Som Helhed maa man vel sige, at Lavene har gjort stor Nytte; det enkelte Individ blev støttet, og den stærke Organisation kunne meget bedre varetage Standens Interesser, hvor der har til Følge, at denne Del af Befolkningen fjerner sig mere og mere fra at være en underordnet Klasse og nærmer sig langt hastigere end f.Eks. Bondestanden til at blive ligestillede med de øvrige Klasser, selvom det sker langsomt." (Elev 9, s. 3-4).

Det er ikke eleven som selvstændig stemme, der taler, men eleven, der demonstrerer og udprøves i sin almene rolle som en offentlig person, der diskuterende kan vende og dreje en sag og dermed se den fra forskellige sider.

VARIATION I VINKLINGEN AF FREMSTILLINGEN GENNEM SPROGLIGE GREB

Når man sammenligner den sproglige variation i stilene, kan man se af de forskellige betoning af begreber og kendsgerninger, at eleverne ser med forskellige øjne på den historiske udvikling, som lærebogen skildrer. Forskellene viser sig bl.a. i, om den enkelte elev ser på udviklingen i håndværk og industri med fremskridtsoptimisme og dermed hylder den teknologiske og materielle udvikling, eller om de udtrykker social indignation over, at småhåndværket er blevet knust under de store fabriksejere. Som allerede eksemplificeret viser variationen i elevbesvarelserne og deres stillingtagen til lærebogens indhold sig også gennem forskellige brug af sproglige udtryk, eksempler og anskueliggørende detaljer. Her anvender de nogle greb, som lærebøgerne i skriftlig fremstilling anbefalede. Borgen foreslår f.eks. at variere det sproglige udtryk og give pointen eftertryk og særpræg ved stedvist at bruge troper, dvs. udtryk, der giver liv og sanselighed "til at sætte Fantasien og Følelsen i Bevægelse".⁵² Man kan således anvende konkrete udtryk til at illustrere en generel pointe. De forskellige troper overlader det til fantasien at lave associationen. I elevbesvarelserne bruges således også fra tid til anden konkrete eksempler til at illustrere generelle økonomiske mekanismer. I stedet for at skrive, at storfabrikanter beherskede produktionen, eksemplificerer elev 9 f.eks. denne pointe ved at skrive, at "Den lidet rige Væver har ikke Raad til at anskaffe de dyre Maskiner", hvorefter "Haandværkeren maa lade sig leje af Storfabrikanten" (elev 9, s. 5). Det handlede altså om at kunne formulere lærebørgernes almene sandheder på en særegen og stilfuld måde, og derved blev der mulighed for, at eleverne kunne vinkle lærebogens pointer på en sprogligt kreativ måde.

Elevernes vinkling får man et fingerpeg om i stilenes indledninger. Nedenfor har vi to bud på en sådan rammesætning, hvor to elever samtidig får markeret forskellige normative standpunkter.

"Arbejdernes Stilling i Samfundet i Nutiden er i Forhold til deres Stilling i 18de Aarhundrede betydelig forbedret. Det er sket derved, at den almindelige Valgret er indført, og at Arbejderne har sluttet sig sammen i Fagforeninger. Lidt efter lidt er Reformen ført igennem, som har hævet dem op fra de daarlige Forhold til langt bedre."
(Elev 7, s. 1)

52 Borgen 1840.

Stilens disposition er angivet, idet læseren må forvente at blive ført igennem en fortælling om, hvordan arbejdernes stilling er blevet forbedret, og hvor de væsentligste årsager, der i denne fortælling drejer sig om politiske og økonomiske reformer i form af valgret, faglig organisering og liberaliseringer, behandles. Det er en fortælling om fremskridt med fokus på de arbejdere, der i elevens samtid kæmpede for arbejdsrettigheder. Se så nærmere på elev nr. 9's indledning:

“Det at give sig af med Haandværk og Industri blev i Oldtiden hos Kulturfolkene nærmest anset for nedværdigende. Den frie Borger skulde deltage i Statens Ledelse være med til at forsvare Landet og ellers kun føre et Overopsyn med de øvrige Sager. Han havde Slaver til næsten alt Arbejde. Men efterhaanden som Kulturen gik frem, skete der en Forskydning af Befolkningen fra Landet til Byerne, og i Byerne opstaaer der da en Klasse, som man nærmest kan anbringe mellem Slaverne og de frie Borgere: nemlig den Klasse, der giver sig af med Haandværk og Industri.” (Elev 9, s. 1)

Det er samme historie, men elev 9 fokuserer fra begyndelsen på klasseforskelle, hvilket også bliver et hovedtema undervejs i stilen. Her er ikke i samme forstand tale om en fremskridtsfortælling, men snarere en socialt indigneret fremstilling af, hvordan en undertrykkelsesform, slaveriet, er blevet erstattet af en anden, nemlig den ulykkelige situation, at arbejderne i nyere tid gennem den fri konkurrence og forbuddet mod sammenslutninger i lav, jf. næringsloven 1857, lever på storfabrikanternes nåde, idet de må underbyde hinanden, når de sælger deres arbejdskraft på det frie marked.⁵³

I begge indledninger markeres fokus i fortællingen meget tydeligt. Læseren er ikke i tvivl om, hvad det er for et argument, der vil blive udfoldet. Det er de samme lærebøger, der ligger til grund for de to stile, men alligevel er det to lidt forskellige fortællinger, læseren møder. Det er to forskellige argumenter, der fremføres, og som understøttes af to lidt forskellige betoning af forskellige aspekter af det samme lærebogsmateriale og af forskellige sproglige greb.

Konklusionen bruges til at sammenfatte argumentet og tilligemed somme tider en anbefaling, som følger af det argument, der er blevet udfoldet gennem stilen. Eleverne tilstræber, i tråd med lærebøgernes anbefalinger, fyndighed i afslutningen, som eksempelvis hos elev 1:

53 Se også Juul 2010.

“De Svende, som har Udsigt til at blive Mestre dvs. selvstændige, er i høj Grad bedre stillede end de, der maa leve og dø som Arbejdere. Disses Stilling er nærmest den daarligste i Samfundet; de hæver sig sjældent langt over Fattigdommen, og dog kan de med Rette gøre Fordring paa bedre Kaar, og der er da ogsaa i vore Dage gjort meget for at bedre deres Stilling baade politisk og økonomisk” (Elev 1, s. 5).

I denne afslutning ser vi dels at eleven udtrykker social bevidsthed, ligesom eleven også markerer en vis fremskridtsoptimisme, alt sammen formuleret på få linjer. Vi ser derudover, at eleven ikke pakker sine pointer ind i forbehold, men udtrykker dem med overbevisning, som lærebøgerne foreskrev.

RETSSTATEN, RÆSONNEMENTET OG DEN RATIONELLE TRÆNING

Elev 12 fokuserer argumentet i sin stil på klasseskel. Han er indigneret over den elendige stilling, som arbejderne havde fået under industrialiseringen i den sidste halvdel af 1800-tallet, idet håndværkerstanden er blevet klemt af storfabrikanter, der har kunnet trykke lønnen ned.

“Efterhaanden som Industrien og den frie Konkurrence udviklede sig, kom Arbejderne til at leve under forfærdelige Forhold” (Elev 12, s. 3).

Derfor må man også forstå, at lavsvæsenet har spillet en vigtig social rolle i samfundet, idet svende har boet hos mestrene og er blevet sørget for. Derpå følger denne, fra et nutidigt perspektiv, besynderlig sætning:

“I en By var der efter Omstændighederne en eller flere Mestre, og han havde nogle Svende og Dreng. Disse boede hos Mesteren. Der var ikke nogen større social Forskel mellem dem og Mesteren, de kunne som Regel selv gøre sig Haab om at blive Mestre, naar de blev ældre.” (Elev 12, s. 2)

Sætningen “Der var ikke nogen større social Forskel mellem [Svende] og Mesteren” forstyrrer den nutidige læser. Hvad mener han med, at der ikke var større sociale forskelle mellem mestre og svende? Er forholdet mellem mestre og svende ikke netop indbegrebet af en social forskel, idet den ene har været underordnet den anden? Den måde, han bruger udtrykket “social Forskel” på, indikerer dog, at han ikke tænker på den sociale forskel, der jo tydeligvis er på svendenes og me-

strenes rang. Man må derimod forstå det sådan, at han tænker på udtrykket “social Forskel” som standsforskelle, altså at svende og mestre grundlæggende tilhører samme stand og derfor har kunnet nyde de samme standsprivilegier, hvilket man kan se af, at svendene engang selv kan blive mestre – men inden for samme sociale stand, dvs. håndværkerstanden. Han underbygger denne pointe ved at fremhæve, at svendene undertiden blev gift med mestrenes døtre, og dermed selv kom til at blive mestre (underforstået: inden for samme stand). Som elev nr. 10 skriver, var der samme “Omgangsform” mellem mestre og svende, da de boede sammen.

“Svende og Lærlinge boede i Mestrenes Hjem, og levede det samme smaaborgerlige Liv, som dennes Familie levede; man kendte derfor ikke til de Omgangsformer, der nu findes i Hjemmene mellem Herskab og Tyende.” (Elev 10, s. 2).

Brugen af udtrykket “social forskel” i elev 12’s stil viser, at eleven i udgangspunktet er rundet af en forestilling om standsforskelle. Der er forskel i omgangsformer mellem stænder, mellem herskab og tyende. Skolesystemet havde været delt imellem almuen (almueskolen), borgerne i byerne (realskolerne) og “kultureliten” (latinskoler). At der med gymnasiereformen i begyndelsen af det nye århundrede kom en “organisk forbindelse”⁵⁴ mellem de adskilte skolesystemer, var et eksempel på, at en helt grundlæggende opfattelsesmåde i disse år blev udfordret. I denne elevs stil ser vi et eksempel på den traditionelle måde at tænke på, dvs. at håndværkerne, uanset om de var mestre eller svende, tilhørte den samme stand, og det var derfor uproblematisk at hævde, at der ikke var “social Forskel” mellem dem. Sociale forskelle er for denne elev standsforskelle.

Det er i dette lys, at vi i dag skal forstå vigtigheden af, at man i slutningen af 1800-tallet og begyndelsen af 1900-tallet fokuserede så kraftigt på at opøve den rationelle tænkemåde. Den skulle gøre det muligt for det moderne samfunds borgere at se på alle mennesker som individer, der principielt har de samme grundlæggende rettigheder, dvs. ikke at opfatte standsforskelle som naturlige. Hvis alle er lige, er der heller ikke noget, der legitimerer standsprivilegier (som f.eks. retten til at bedrive håndværksvirksomhed). Som elev 12 gør opmærksom på:

“Lavene blev efterhaanden opløste. Man sagde at man burde have fri Konkurrence, enhver var lige, og enhver var lige berettiget til at drive alle Erhverv.” (Elev 12, s. 3)

54 Kroman 1886.

Opfattelsen af, at mennesker i udgangspunktet tilhører forskellige stænder, sad i 1915 stadig dybt, selvom arbejdets organisering (frie markeder, andelsforeninger mv.) havde bidraget til at fremme den tanke, at alle principielt er lige som individer. Det er i det lys, at vi skal forstå den rationelle tænkemådes betydning⁵⁵ og i videre forstand den rationelle organisering af det moderne samfund.⁵⁶ Tanken var, at det er den rationelle tænkning, der gør det muligt at abstrahere fra menneskelige særkender. Det har implicit været en af de pædagogiske forestillinger i tiden, at den rationelle træning ville udgøre et kognitivt fundament for en retsstat. Den ville f.eks. gøre det muligt for den kommende generation af borgere at betragte kvinder og tyende som lige berettigede til at afgive en stemme ved folketingsvalget samme år (1915). Man kan således se, at der har været meget på spil i de skrivepædagogiske overvejelser om *ræsonnementet*.

Det er dog også i dag velkendt, at den modernitet, der både i tanke og institutioner hyldede rationaliteten, allerede i 1800-tallet blev genstand for kritik. Ligeledes formulerede også Weber sig tvetydigt mht. til rationalitetsidealet, der både udgør en legitim måde at forankre autoritet, men som samtidigt også truer med at instrumentalisere livet. Efter verdenskrigene skete der et mere åbenlyst skred i tilliden til rationalitetsidealet, og rationalitetskritikken blev almindelig inden for både psykologien, sociologien og filosofien, hvilket sidenhen har givet anledning til diskussioner om legitimeringsproblemer inden for bl.a. pædagogikken. Netop af den årsag kan det være relevant at sætte sig ind i, hvilke håb der med moderniteten har været knyttet til rationaliteten.

KONKLUSION OG DISKUSSION

I artiklen har vi analyseret eksamensbesvarelser i faget dansk fra 1915. I bekendtgørelsen forlød det, at eleverne gennem stilskrivningen skulle vise, at de beherskede og kunne anvende de kundskaber og tanker, skoleundervisningen og livet uden for skolen har meddelt eller vakt hos dem, samt kunne udvikle og fremsætte dem i en velordnet og tankerigtig fremstilling. Samtidig var det klart, at det liberale ideal om selvvirksomhed viste sig med bekendtgørelsens insisteren på samtale, drøftelse og diskussion af stilemnener. Sammenholder vi analyserne af lærebogsmaterialet med analyserne af elevbesvarelserne kan vi se, at eleverne har haft et omfattende stillads af principper for skriftlig fremstilling til rådighed, som de flittigt benyttede. Opgaven for eleverne har bestået i at huske disse principper og i at kunne kombinere dem på en passende måde, så de virkningsfuldt kunne bruges som hjælpemiddel til at formulere og fokusere på et anliggende, samt til at

55 Se f.eks. Kroman 1886: 86-87 om "den rationelle undervisningsmetode".

56 Gay 2000: 40; Ritzer, 1975; Weber, 1978[1956]: 975.

Studentereksamen (Ny-sproglig Retning).

	Skriftlig Dansk		Mundtlig Dansk		Skriftlig Engelsk		Mundtlig Engelsk		Skriftlig Tysk		Mundtlig Tysk		Fransk.	Latin	Olivrids-kundskab		Historie.		(Geografi og Naturhist.		Naturlære		Matematik		Orden m. skr. Arbejder	Kvotient	Legems-øvelser	Sang
	B.	A.	E.	E.	A.	E.	E.	A.	E.	A.	E.	A.	A.	E.	A.	E.	A.	E.	A.	E.	A.	E.	A.	E.	A.	A.	A.	A.
Dam	5	4	5	5	5	5	5	5	6	5	5	5	6	5	6	5	4	5	5	4	4	3	5	4,89	—	—		
Ebstrup	5	5	5	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	5	5	6	6	6	6	6	6	5,79	—	5		
Hansen, Axel . .	3	4	5	2	4	4	3	4	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4	3	5	5	4,11	6	5		
Hurwitz	3	4	4	3	4	5	3	4	5	5	4	5	4	4	3	4	4	4	5	4	3	5	4,00	4	5			
Jacobsen, A. . .	5	5	5	5	5	6	5	5	6	5	5	5	6	6	5	5	6	6	6	5	5	5	5,29	5	5			
Jacobsen, S. . .	4	5	5	4	4	5	4	5	5	5	4	5	4	5	3	4	5	5	6	4	2	4	4,89	4	5			
Teisen	5	5	5	4	5	5	3	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	3	4	5	6	4,71	6	5		
Thede	4	5	5	4	4	4	2	4	4	4	3	3	5	4	5	4	5	5	6	4	3	6	4,31	2	—			

A = Aarskarakter. E = Eksamensskarakter.

Lærde skoler og senere gymnasierne udgav årsberetninger, som er en god kilde til skolens indre liv og til de elever, som gik på institutionen. I Vestre Borgerdyds årsberetning for 1916 kan vi bl.a. se de eksamensskarakter, som Hjalmar Teisen og hans syv klassekammerater, hvor 6 var den bedste karakter. Og han fik 6 i "Orden med skriftlige Arbejder", hvilket hans nydelige håndsskrift vidner om. Han virkede fra 1921 som tandlæge i København (Årsskrift 1913-54, Vestre Borgerdyds arkiv, Rigsarkivet København).

disponere besvarelsen. Eleverne kombinerer disse principper på mere eller mindre kreative måder for derved meningsfuldt at afhandle emnet. Derudover viser sammenligningen, at opgaven for eleverne har handlet om, ud fra relevante kapitler i lærebøgerne, der belyser forskellige aspekter af den historiske udvikling af håndværk og industri, detaljeret at gengive aspekter af lærebogens argument, men på en måde, så eleven brugte oplysningerne fra lærebogen til at formulere et synspunkt og vurdere sagen.

Vi må dog i den forbindelse huske, at det ikke var alle ræsonnementer, der af lærerne blev anset for at være fornuftige. Carl Madsen, der var kommunist og embedsmand, og som i sin ungdom gik på Vestre Borgerdyd, fortæller således i sine erindringer, at han engang besvarede et stileemne om "Det rige Indien" ved at berette om "den indiske sult og nød og om engelsk udbytning, udsugning og mishandling af det undertrykte folk". Med Madsens egne ord blev hans anstrengelser "honoreret med den laveste karakter" og med påtegningen "Nonsens".⁵⁷ Et halvt år efter havde læreren imidlertid glemt, at han en gang tidligere havde givet eleverne den stil for, og gav dem den samme stil for en gang til. Denne gang skrev

57 Madsen 1973: 131.

den unge Madsen en helt ny stil om “de umådelige indiske rigdomme, om templer og guldskatte, om perler og diamanter, om maharajaer og elefanter”, hvorefter han fik ros for sin stil, og blev bedt om at læse den højt for klassen. Madsen erfarede altså, at det kun var de “rigtige” meninger, der blev læst som fornuftige ræsonnementer, om hvilket han tørt bemærker: “Jeg tyggede meget på den erfaring.”⁵⁸

Ikke desto mindre må vi nuancere den almindelige antagelse om, at eleverne bare lærte lærebogens pointer udenad, og gengav dem – helst så tæt på lærebogens formuleringer som muligt. Det ser nemlig – når man læser flere elevbesvarelser af det samme emne – ud til, at vanskeligheden for eleverne ikke kun har drejet sig om at huske *facts* fra lærebogen, men også om at kunne konstruere et argument med afsæt i disse. En hukommelsesøvelse, ja, men også en øvelse i at danne og forsvare et synspunkt, der skulle kunne fremføres i en offentlig diskussion om emnet. Også selvom der – hvis Madsens eksempel svarer til en generel erfaring – har været et snævert defineret rum for legitime ræsonnementer. Vores analyse af de danske stile fra 1915 viser således, at eleverne “masserer” lærebogens pointer på en sådan måde, at de normativt set kan konstruere forskellige argumenter. Hvor elever i dag skal demonstrere skarphed ved at kunne anvende begreber til at analysere ukendte tekster (i bilag) ved eksamen i dansk stil, skulle eleverne dengang kunne huske relevante lærebogskapitlers argumenter, både vedrørende principper for stilskrivning (Dahl) samt selve stoffet vedrørende håndværk og industri (Munch) og ved at kunne formulere et præcist og overbevisende argument.

Lærebøgernes autoritet, som Haue i indledningen til denne artikel påpegede, kan ses ved, at ingen af eleverne eksplicit refererer til dem. Ikke et eneste sted fremgår Munchs navn i stilene. Det var ikke nødvendigt. Hvor skulle de ellers have fået oplysningerne fra? Men at det ikke bare drejede sig om at kunne huske for eleven ligegyldige detaljer fra historiske lærebøger om en fjern fortid, ser vi ved, at adskillige elever tematiserer deres behandling af emnet “håndværk og industri før og nu” i relation til hændelser i deres samtid, om end implicit. Eksempelvis den almene valgret, kampen om arbejdernes ret til at organisere sig i fagforeninger mm.

Rationaliseringen af samfundet – både hvad angår effektiviseringer af håndværk og industri, men også om magtens deling og institutionernes organisationsform og virke – er afspejlet i de krav, som lærebøger og eksamensemner udtrykker. Man har simpelthen villet træne elevernes evne til selvstændigt at kunne drøfte et emne rationelt, hvilket ikke var så nyt for denne gruppe af elever. Det nye

58 Madsen 1973: 132. Tak til vores kollega, Peter Hobel, for at have gjort os bekendt med denne reference.

var, at stadigt flere unge fik, og sidenhen ville få, adgang til gymnasiet. Hvis man med tiden skulle have en ledende funktion i en af statens institutioner, var det vigtigt, at man ikke alene kunne skrive formfuldendt, men også at denne udtryksform afspejlede en rationel indstilling, som forudsættes ved en organisering af samfundet, der hviler på et retsstatsprincip.⁵⁹ Derfor ser vi også i elevbesvarelserne, at de formulerer sig generaliseret og refererende – distanceret.⁶⁰ Hvis man i 1915 skulle kunne acceptere, at kvinder og tyende fik stemmeret, krævede det en kognitiv evne til at erkende, at også disse mennesker formelt set har samme principielle sæt af politiske rettigheder som de mandlige borgere, der havde råderet over eget bo. En sådan abstrakt lighedsforståelse forsøgte man dengang at træne gennem bl.a. principielle diskussioner af hhv. det retfærdige eller uretfærdige ved bestemte samfundsordninger, f.eks. organiseringen af produktionsforhold vedrørende håndværk og industri. Det vi, kort sagt, er vidne til med disse lærebøger og elevtekster, er et forsøg på at danne en moderne borger efter et rationalitetsideal. Og her var den skriftlige fremstilling tænkt som et væsentligt pædagogisk værktøj.

Hvad danskfaget angår, ser vi ligeledes, at det i 1915 blev opfattet som formidling af indhold, der er hentet fra andre fag. Tværfagligheden eller fagsamspillet, som siden 2005 har haft en særlig opmærksomhed i nutidens gymnasium, var dengang en naturlighed. Det viser sig gennem de spørgsmål, der stilles som eksamensopgaver, og det bliver samtidig tydeligt gennem analysen, der viser, i hvor høj grad eleverne i deres besvarelser parafraserer Munchs lærebog (dvs. historie og samfundsfag). Men ligesom nye tekniske hjælpemidler i undervisningen i dag kræver en periode med indkøring, hvor både lærere og elever vænner sig til de nye teknologier, og hvor undervisningsplanlægningen måske afspejler et "overpædagogisk" fokus på den nye teknologi i denne indkøringsfase, således afspejler lærebøgerne op igennem 1800-tallet også en måske overdreven formalisering af stilskrivningen. Det er altså ikke underligt, at lærebøgerne i stilskrivning op igennem 1800-tallet er meget stærkt stilladserende med hensyn til, hvordan eleven selvstændigt kan behandle et emne skriftligt.

Som påpeget i analysen er det ikke et hvilket som helst idiosynkratisk synspunkt, der formuleres i stilene, der da også i store træk følger de synspunkter, som har været at finde i lærebøgerne. Stilene er derimod et redskab til at støtte eleverne i at formulere et alment gyldigt synspunkt, der sagtens kunne stå i modsætning til andre synspunkter (f.eks. vedrørende det gavnlige eller skadelige ved fagforeningerne), og på den måde have "kant" eller et særkende, men som dog var

59 Ljungdahl 2021.

60 Se f.eks. Webers behandling af spørgsmålet om neutralitet i uddannelse, 1949: 5.

genkendeligt *som* et argument af en oplyst offentlighed. Argumenterne, eller i hvert fald deres præmisser, kan dog på den ene eller den anden måde trækkes ud af Munchs lærebøger, hvorved vi også ser lærebogens autoritet. Den bliver på intet tidspunkt udfordret af eleverne ved f.eks. at blive diskuteret op mod andre historikeres fremstilling af sagen. Men elevstilene viser tydeligt, at eleverne har kunnet vinkle argumenterne forskelligt i deres forsøg på at vinde en stemme i den offentlige debat. Det var også nødvendigt, for disse elever – der udgjorde omkring den ene procent af en årgang, der på dette tidspunkt fik en studentereksamen – skulle formentlig også rustes til at beklæde et offentligt embede af betydning. Dannelseidealet afspejler således det helt klassiske oplysningsideal, dvs. en bevægelse fra det partikulære til det almene, om end også med spor af et ideal om at udvikle en særegen, offentlig stemme.

Slutteligt er det værd at hæfte sig ved, at en undersøgelse af elevernes faglighed – på et tidspunkt, hvor mange praktiske betingelser var så meget anderledes end i dag – må tage højde for disse historiske betingelser. Man må altså etablere et grundlag for at kunne forstå, hvordan fagligheden (i dette tilfælde vedrørende dansk stil og samfundsfag) på det pågældende tidspunkt er kommet til udtryk. Det er i den forbindelse fascinerende at opdage, hvor anderledes disse betingelser var, og derfor også hvor vanskeligt det er at sammenligne nutidige forståelser af f.eks. dansk- og samfundsfaglighed med fortidens, om end forskellene naturligvis udgør et godt udgangspunkt for refleksion over vor tids pædagogiske og didaktiske antagelser.

SUMMARY

In this article, we analyse 17 exam papers from the so-called “leaving exam” of the Danish Upper Secondary School [gymnasium] in 1915. We focus on how the students respond to, try to live up to and implicitly negotiate the ideal of “learning to reason”, which is connected with the political, social and cultural changes that took place around the turn of the twentieth century, i.e. a gradual involvement of a larger part of the population in political life through political rights such as voting. The assignment to which the pupils responded was “Craftmanship and industry then and now (guilds, free competition, labour unions)”. We base the analysis on a close reading of pedagogical and didactical norms, as they were expressed in textbooks on writing from the period, as well as on relevant overviews of the history of the Danish Upper Secondary School. We find that the argument as a genre played a substantive role in the textbooks on writing from the period, since the rationally inquiring method was associated with active self-education, but also testifies to the rational organisation characteristic of modernity. Therefore, the idea of learning to reason, praised in the pedagogy of writing in this period, was

endowed with significant meaning. By focusing on variations in the arguments made across 17 exam papers, we furthermore find that the students draw upon the same textbook material but that their arguments are constructed differently. Thereby we nuance the assumption often made that the old school merely produced memorisers through rote learning.



Anders Kruse Ljungdahl, født 1978, er *cand.mag.* i filosofi og samfundsfag fra Aarhus Universitet og *ph.d.* fra Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU). Han er ansat som lektor i uddannelsesvidenskab ved Syddansk Universitet og forsker særligt i pædagogisk erkendelseshistorie, herunder hvordan opmærksomhedsbegrebet udviklede sig inden for pædagogiske psykologi, og hvordan forskellige forståelser af viden er afspejlet i gymnasieelevers eksamensbesvarelser gennem det 20. århundrede. Hans udgivelser omfatter bl.a. "Opmærksomhedsbegrebets historie" (2018) og "The Formation of Impartiality: late nineteenth-century attention training and bureaucratic ethos" (2021) i *History of Education*.



Ane Qvortrup, født 1978, er *cand.it.* fra Syddansk Universitet og *ph.d.* i uddannelsesvidenskab fra Syddansk Universitet. Hun er ansat som professor i almindidaktik ved Syddansk Universitet i Odense, hvor hun også er leder af Center for Gymnasieforskning. Hendes forskningsinteresser er almindidaktik og læreplansstudier med særligt fokus på historiske ændringer i faglighed og transformationer af læringsmiljøer. Eksempler på nyere publikationer er "Bildung, Knowledge, and Global Challenges in Education: Didaktik and Curriculum in the Anthropocene Era" (Routledge 2022) og "Didaktik and Curriculum in Ongoing Dialogue" (Routledge 2021).

KILDE- OG LITTERATURLISTE

- Berg, A. (1867), *Samling af Øvelses-Exempler og Opgaver til Brug ved Undervisning i Modersmaalet tilligemed en kort Fremstilling af Stilens Egenskaber i Almindelighed og Talefigurerne, Digtarierne og Versbygningen*. København: Forlaget af Chr. Steen og Søn.
- Blanc, L. (1840[1847]), *The Organisation of Labour*. London: H. G. Clarke & Co. Oprindeligt udgivet på fransk i 1840, og udgivet i engelsk oversættelse i 1848.
- Borgen, V. A. (1840), *Vejledning til Affattelse af Udarbejdelser i Modersmaalet*. København: Det von Westenske Institut.
- Borgström, E. (2014), *Skrivbedömning: om uppgifter, texter och bedömningsanvisningar i svenskämnet nationella prov*. Ph.d.-afhandling, Örebro universitet.

- Brossel, G. (1983), Rhetorical specifications in essay examination topics. I: *College English*, vol. 45, s. 165-173.
- Dahl, B.T. (1889), *Dansk Stillære i sine Grundtræk*. København: H. Schuboths Boghandel.
- Dahl, B.T. (1895), *Vejleder ved skriftlige Udarbejdelser i Modersmaalet*. V. Pios Boghandel.
- Dahl, B.T. (1900), *Ledetraad ved Udarbejdelsen af danske Stile*. København: V. Pios Boghandel.
- Diderichsen, P. (1968), *Sprogsyn og sproglig opdragelse*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Engstrøm, C. (2003), *Dansk Skrivepædagogisk historie i den lærde Skole 1775—1903*. Ph.d.-afhandling. Odense: Syddansk Universitet.
- EVA (2018), *Den faglige udvikling i gymnasiet: En undersøgelse af udviklingen i dansk, engelsk, matematik og fysik i perioden 1967-2017 – belyst gennem læreplaner og eksamenssæt*. København: Evalueringsinstituttet.
- Gay, P. du (2000), *In Praise of Bureaucracy: Weber. Organization. Ethics*. London: Sage Publications.
- Gjerløff, A.K. & Jacobsen, A.F. (2014), *Da skolen blev sat i system 1850-1920. Dansk skolehistorie 3. Hverdag, vilkår og visioner gennem 500 år*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hansen, S.P. (2004), *Praktisk originalitet. Om ethos som retorisk kategori og originalitet som ethosdyd i gymnasieelevelekter*. Ph.d.-afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Haue, H. (2003), "Det virtuelle bibliotek". I: E. Damberg (red.). *DIG – Status med Perspektiv: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik*, s. 284-293. Gymnasiepædagogik nr. 37.
- Haue, H. (2004), *Almendannelse for tiden*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Haue, H. (2019), Merkantil uddannelse i Danmark – et historisk perspektiv. I: T. S. Christensen m.fl. (red.), *Merkantil fagdidaktik*, s. 9-23. Systime.
- Jakobsen, I.T. & Thybo, C. (2008), Gymnasiet i første halvdel af 1900-tallet. I: H.C. Hansen m.fl. (red.) *Matematikundervisningen i Danmark i 1900-tallet*, s. 499-556. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Juul, I. (2010), Craftsmanship under Neoliberal pressure? The history of Danish vocational education and training. I: *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 9, s. 1821-1824.
- Korsgaard, O., Kristensen J.E. & Jensen H.S. (2017), *Pædagogikkens idehistorie*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Krogh, E. & Jakobsen, K.S. (2016), *Skriverudviklinger i gymnasiet*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Krogh, E. & Jakobsen, K.S. (2019), *Understanding Young People's Writing Development: Identity, Disciplinarity, and Education*. London: Routledge.
- Kroll, B. & Reid, J. (1994), Guidelines for designing writing prompts: Clarifications, caveats and cautions. I: *Journal of Second Language Writing*, 3, s. 231-255.
- Kroman, K. (1886), *Om Maal og Midler for den høiere Skoleundervisning*. København: Andr. Fred. Høst & Sønns Forlag.
- Larsen, C. (2010), *Realskolen gennem 200 år – kundskaber og erhvervsforberedelse*, 2. bind. København: Danmarks Privatskoleforening.
- Leuning, C. (1916), *Borgerdydskolen i Helgolandsgade (Forhen paa Christianshavn). Meddelelser om Skoleaaret 1914-1915*. København: J. D. Qvist & komp. (Ejnar Levison).
- Ljungdahl, A.K. (2021), The formation of impartiality: late nineteenth-century attention training and bureaucratic ethos. I: *History of Education*, 50(6), s. 764-783.
- Lynning, K. H. (2007), Dannelse og naturvidenskab i den lærde skole 1878-1886. I: *Slagmark*, 50, 50-64.
- Madsen, C. (1973), *Erindringer. Fortids møre mur*. Stig Vendelkær Forlag.
- Morgan, C. & Sfard, A. (2016), Investigating changes in high-stakes mathematics examinations: A discursive approach. I: *Research in Mathematics Education*, 18(2), s. 92-119.
- Munch, P. (1902), *Lærebog i Samfundkundskab for Latinskoler, højere Pigeskoler, Seminarier og Højskoler*. København: Det Nordiske Forlag.

- Munch, P. (1908), *Lærebog i Verdenshistorie for Gymnasier, Højere Pigeskoler, Seminarier og Højskoler. Den nyere og den nyeste Tid* (Bind 2). København: Gyldendalske Boghandel Nordisk Forlag.
- Skovgaard-Petersen, V., Lauring, P., Gregersen, T. & Krarup, P. (1970), *Skolebøger i 200 år*. København: Gyldendal.
- Troelsen, S. (2018), En invitation man ikke kan afslå – analyse af afgangsprøven i skriftlig fremstilling med særligt fokus på skriveordren. I: *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1), 142-166.
- Weber, M. (1949), *On the Methodology of the Social Sciences*. Illinois: The free Press of Glencoe.
- Weber, M. (1978[1956]), Bureaucracy. I: Guenther Roth & Claus Wittich (ed.) *Economy and Society: An outline of interpretative sociology*, vol. 2, s. 956-1005. Berkeley: University of California Press.