Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Dette værk er downloadet fra Danskernes Historie Online

Danskernes Historie Online er Danmarks største digitaliserings-projekt af litteratur inden for emner som personalhistorie, lokalhistorie og slægtsforskning. Biblioteket hører under den almennyttige forening Danske Slægtsforskere. Vi bevarer vores fælles kulturarv, digitaliserer den og stiller den til rådighed for alle interesserede.

Støt vores arbejde – Bliv sponsor

Som sponsor i biblioteket opnår du en række fordele. Læs mere om fordele og sponsorat her: https://slaegtsbibliotek.dk/sponsorat

Ophavsret

Biblioteket indeholder værker både med og uden ophavsret. For værker, som er omfattet af ophavsret, må PDF-filen kun benyttes til personligt brug.

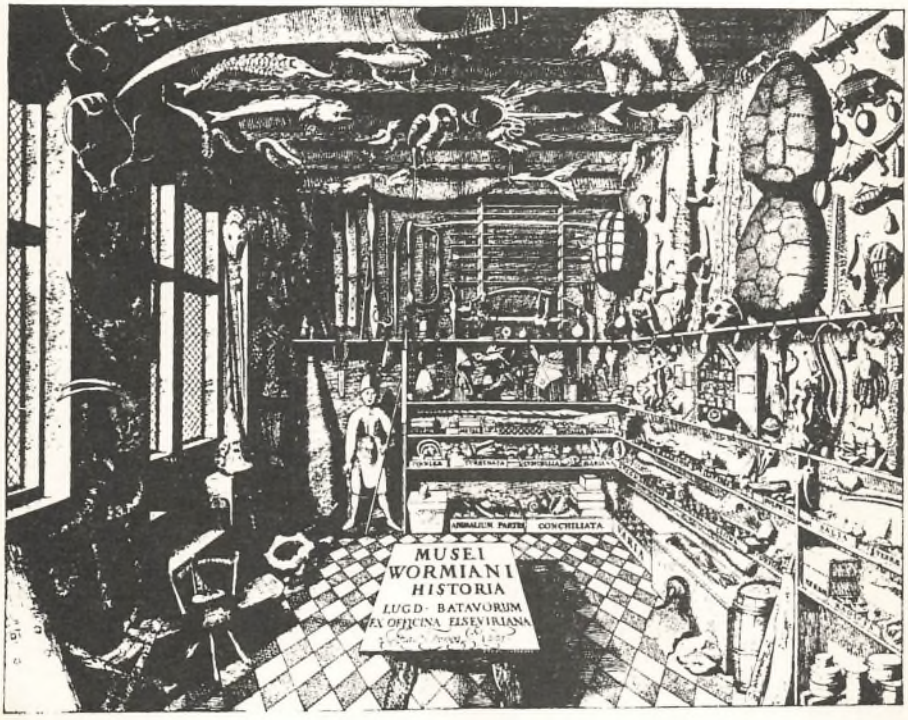
Links

Slægtsforskernes Bibliotek: https://slaegtsbibliotek.dk
Danske Slægtsforskere: https://slaegt.dk

NOTER

OM HISTORIE & UNDERVISNING

NR. 61 SEPTEMBER 1979



foreningen af gymnasie- og hf-lærere i historie

Indholdsfortegnelse

Leder: *Historien og fremtiden, visionerne og det konkrete* 1

Jørgen Husballe: *Museet i undervisningen* 2

Merete Staack: *Skoletjenesten og vikingeskibshallen* 4

Marianne Bro-Jørgensen: *Gymnasieskolen og det lokale museum* .. 6

Jens Th. Uldall: *Fire konkrete emneforslag til gymnasie- og hf-undervisningen ved Odense Bys Museer* 8

Jacob B. Jensen: *Arbejder-, Håndværker- og industrimuseet, Horsens* 10

Lene Bateman: *Moesgårds skoletjeneste* 12

Claus Friisberg: *Principper for udvælgelse af kilder og deres brug i undervisningen* 14

Bent Hansen: *Landscentralens Katalog* 24
Opstilling af et historiebibliotek 24

Helle Askgaard, Inger Svane og Kirsten Zacho:
Historieundervisningen i dag? eller Kvinderne i mændenes historie 29

Henning Nielsen: *Historie på enkeltfags-HF* 44

Vibeke Aaby Nielsen: *Anmeldelse af kursus i kvindehistorie* 47

Anne Eising og Ulla Kellermann: *Bidrag til pædagogikumsdebatten* 48

Smånoter: *Kurser og fremgangsmåde ved adresseforandring* ... 51

Historien og fremtiden

Visionerne og det konkrete

De 16–19-åriges uddannelse er genstand for en livlig debat, og meget tyder på, at SV-regeringen vil søge at gennemføre en reform, der også vil påvirke gymnasiet – enten direkte ved at ændre struktur og fagrække – eller ved at gøre andre uddannelser for de 16–19-årige mere atraktive. Der har også været talt om at indføre adgangsbegrænsning til gymnasiet.

Som undervisere i historie og samfundskundskab må vi følge udviklingen nøje og fremhæve, hvor vigtigt det er, at en voksende del af de 16–19-årige får lejlighed til at fordybe sig i den udviklings- og sammenhængsforståelse, som det er vort fags hovedopgave at formidle.

Det er dette aspekt, som Johan Nielsen i et indlæg i Information har fremhævet i en kritik af nogle slet begrundede udtalelser af Bente Ørum om gymnasieundervisningen (cit. i Gymnasieskolen 15, s. 609–10). Det er også ønsket om at vise omverdenen, hvad en moderne historieundervisning står for, der har resulteret i en fællesudgivelse i samarbejde mellem undervisere i faget i folkeskolen, gymnasiet og seminariet. Det er ligeledes vigtigt, at medlemmerne på lærerværelset og i pressen gør opmærksom på, hvad faget kan byde på.

Der er en voksende interesse i befolkningen for historie, og vi må som formidlere leve op til de forventninger, som vel mange elever, forældre, kolleger og politikere har til vor arbejde med at vise det eksisterende samfunds historiske betingethed. Vi må fremhæve, at historien ikke blot er et middel til erkendelse af, hvorfor vi står, hvor vi står, men også er en vigtig forudsætning for bevidst at vælge løsninger, der harmonerer med vore egne interesser.

På de faglige møder i forbindelse med generalforsamlingen d. 5.–6. oktober 1979 vil historieundervisningens fremtid i gymnasiet blive taget op til diskussion i lyset af U-90. Men visioner gør det ikke alene, derfor drejer det andet møde lørdag formiddag sig om, hvordan vi kan gøre historieundervisningen mere konkret for vore elever i et samarbejde med museerne.

Det er vigtigt, at medlemmerne øver indflydelse på, hvilke visioner foreningen skal arbejde på at realisere, herunder hvilke konkrete hjælpemidler vi med fordel kan anvende. Derfor vel mødt i Odense d. 5. og 6. oktober.

Harry Haue

LOLLAND-FALSTERS STIFTSMUSEUM

Museet i undervisningen

Overskriften er, dels titlen på en bog af Poul Svendsen, som lige er blevet udgivet af Amtscentralen for undervisningsmidler i Roskilde (pris: 30 kr. + porto), dels en påmindelse om, at vi måske i for ringe omfang benytter vore museer i historieundervisningen.

I hvert fald skal der i dette nummer af NOTER peges på nogle muligheder for at få inddraget museerne som en integreret del af undervisningen. Noget tyder på, at museumsfolk/-pædagoger og gymnasielærer undertiden er gået galt af hinanden, jvf. debatten i Gymnasieskolen. Det skulle der imidlertid ikke længere være grund til, da der er oplagte muligheder for et frugtbart samarbejde.

Dette hænger i høj grad sammen med, at museerne siden 60'erne i højere grad er begyndt at interessere sig for deres formidlingsopgave. Museerne er ikke længere et sted, hvor man blot opbevarer tingene, evt. stiller dem til rådighed for forskningen, men man nyindretter udstillingerne og søger bl.a. ved hjælp af forklarende plancher at gøre udstillingen så informativ som mulig for publikum.

Dette skulle give os – historielærere i gymnasiet og ved HF, i en tid, hvor vi skal åbne os over for det omkringliggende samfund, – helt nye muligheder for at inddrage museernes samlinger på en relevant og spændende måde i vores undervisning.

Debatten i Gymnasieskolen:
I Gymnasieskolen har der været nogle artikler om museernes inddragelse i undervisningen i gymnasiet. I Gsk. 1976 nr. 7 s. 333–36 bringer museumslektor Niels A. Christiansen en artikel under titlen: »Museumsundervisningen – den tabte position«, hvor der rettes kraftige angreb på gymnasielærerne, specielt i historie, fordi de ikke, i modsætning til befolkningen, har forstået at benytte de rige muligheder, der ligger i museumsbesøgene.

I Gsk. 1978 nr. 23 s. 1269–70 er det Birthe Marie Kilsig, der underviser i religion på HF, der retter en skarp kritik mod Nationalmuseets Etnografiske samling, specielt Amerika-samlingen, der i følge forfatteren er helt utidssvarende indrettet. Benyttelsen af en sådan samling/udstilling i undervisningen vil i følge indlægget betyde, at eleverne i fremtiden vil gå langt uden om museer.

Man må håbe, at disse 2 indlæg ikke er typiske for de to parter, museumsfolkene og underviserne.

Poul Svendsen:
Museet i undervisningen
Denne publikation lægger op til en noget mere frugtbar dialog mellem gymnasiet og museerne, end debatten i Gymnasieskolen antydede.

Bogen indeholder en oversigt over samtlige museer og samlinger øst for Storebælt, og ud over oplysninger om, hvad der kan findes på de enkelte museer, åbningstider, entre etc., gives der også en oversigt over publikationer fra museet og vigtigst i denne

her forbindelse, et afsnit med titlen: »Tilbud til skolerne«.

Her gives der detaljerede oplysninger om, hvad museet kan tilbyde i form af undervisningsmateriale (lærervejledning, emneark og opgaveark) og undervisningsoplæg, f.eks. i form af rundvisning, foredrag, film, dias, fremvisning af genstande fra museet.

Ved en gennemlæsning af bogen må man dog konstatere, at de fleste tilbud er rettet til folkeskolen, selv om gymnasiet på ingen måde udelades i omtalen/oplæggene. Det skal desuden understreges, at tilbuddene, der gives, i mange tilfælde ikke blot er på museernes egne betingelser, men at man i vidt omfang er indstillet på de specielle ønsker, skolen evt. har.

I de indledende afsnit i bogen er der en række mere generelle betragtninger, hvoraf kun 2 skal omtales her.

Museumsundervisningens metoder

I dette afsnit gives der en kort gennemgang af de forskellige arbejdsformer, der kan bruges i forbindelse med museets inddragelse i undervisningen. Der skelnes mellem:

1. Lejlighedsvise besøg.
2. Planlagte museumsbesøg.
3. Museumsundervisning, forstået som en undervisningstime på museet, hvor der behandles et begrænset emne.
4. Lejlighedsvise henvisninger til museer, forstået som lærerens henvisning af eleverne til museerne, hvilket forhåbentligt skulle gøre dem mere motiverede til at besøge museerne uden for skoletiden.
5. Museumsbesøg på skolen, f.eks. i form af mindre udstillinger.

Skoletjenesten

I erkendelsen af at udbyttet af et museumsbesøg er størst, når det indgår i en større undervisningsmæssig sammenhæng, udviklede der sig i begyndelsen af 1970'erne en skoletjeneste. For histories vedkommende var det Forsøgscentret i Lejre, vikingeskibsmuseet i Roskilde og Nationalmuseet (bl.a. 1. afdeling = oldtiden), der var foregangsmænd, og det er da også her vi finder den mest udbyggede service til skolerne.

Det er skoletjenestens opgave at virke som et serviceorgan for skolerne. Hvis en klasse er i gang med et undervisningsprojekt, hvori der indgår et museumsbesøg, anbefaler man fra Skoletjenestens side at gå frem efter den fremgangsmåde, som Merete Staack nøjere har beskrevet i sin artikel. (rekvirering af materiale, emnebehandling på klassen, bestilling af besøg, besøget, efterbehandling på klassen).

Bogen kan således anbefales, dels p.gr.a. de mange oplysninger fra de enkelte museer, dels p.gr.a. de indledende afsnit om museumsundervisningen. Vi må kun håbe på, at der bliver udgivet en lignende publikation vest for Storebælt, og at fagets lærere vil benytte bogen og museerne.

Jørgen Husballe

Skoletjenesten og vikingeskibshallen

Undervisningstilbud for gymnasieklasser

I det sidste tiår har skolens arbejde været præget af produktionsiagttagelse- og indvolveringsaktiviteter. For at fremme disse aktiviteter har lærere og elever rettet blikket ud mod samfundet.

I samme periode er formidlingsområdet på museerne kommet i centrum. Det er blandt andet sket ved en pædagogisk opstilling af mange samlinger samt ved flere publikumstilbud. Tidligere var museernes fornemste opgave at indsamle og bevare genstande, der tjente til belysning af den menneskelige kultur i fortiden og stille samlingerne til rådighed for forskning eller selv udføre en sådan forskning. Vikingeskibshallen blev åbnet for 10 år siden. Den er årligt blevet besøgt af 20.000 skoleelever, hvoraf ca. 1.500 af disse har været gymnasieelever.

Man har fundet det væsentligt at besøge Vikingeskibshallen, som rummer resterne af de skibe, som blev det »redskab« der ikke alene muliggjorde de mange handels-, kolonisations- og plyndringstogter, men også var en af forudsætningerne for at det danske samfund blev del af et større kulturfællesskab med alt hvad dette indebar for samfundets organisering, for den gamle tro – asa troen, for de nye agerdyrkningsmetoder, for levestandarden, for befolkningstilvæksten, for nye erhverv m.m.

Museet rummer en planchevæg med fotos, kort, tegninger, tekster og enkelte kopier af genstande. Emnerne, der behandles er bl.a. skibe, skibsbygning, navigation, om kunsten at dyrke og om undervandsarkæologi i Danmark.

I rekonstruktioner fortælles om arbejdet i marken og om arbejdet i huset i vikingetidens samfund. Hallen rummer endvidere en forklaring på udgravningen af de 5 Skuldelevskibe og deres konservering. Museet har haft en række særudstillinger, som har beskæftiget sig med vikingetidsområder. 1979-udstillingen hedder »Søvejen til Roskilde« og sætter Roskildes fjordlandskabs udvikling i geologisk, arkæologisk og historisk perspektiv. Danmarkshistorien bliver i denne udstilling endvidere set fra søsiden.

Vikingeskibshallens udstillinger kan blive formidlet til eleverne gennem Skoletjenesten. Den kan give eleverne mulighed for at arbejde med samlingerne som et naturligt led i undervisningen.

Når en klasse ønsker at benytte sig af Skoletjenestens tilbud i Vikingeskibshallen kan det ske på følgende måde:

1. Elever eller lærere rekvirerer materialer på telefon (03) 35 65 55.
   Materialerne, der kan anvendes på gymnasiet vil være lærervejledningen, der orienterer om tilbud og giver ideer til planlægningen af et undervisningsforløb, 8 emneark, som er beregnet til Folkeskolen, men som kan anvendes af gymnasieelever til at danne sig et overblik over emnets muligheder. Emnearkene er: Vikingetiden – Agerbrug –

Handel – Handelsbyer – Skibsbygning – Vikingernes skibe – Skibe i Roskilde Fjord – Spærringer og varslingssystemer i Roskilde Fjord.

Der er udarbejdet et pædagogisk spil, der hedder »Søvejen til Roskilde«. Det er formet som et forsvars/angrebsspil på Roskilde by år 1040 og det lægger op til problemløsninger i klassen.

I efteråret 1979 vil der blive udarbejdet opgaver til brug på museet for gymnasieelever.

2. Næste fase er emnebehandlingen i klassen. I denne fase kan Skoletjenestens medarbejder kontaktes og støtte elev/lærer i planlægningen af undervisningen. I planlægningsfasen vil det være væsentligt, at man lægger op til konkrete ting, man vil undersøge, når man besøger museet.
3. Derefter bestilles et besøg i Vikingeskibshallens skolestue og film i museets biograf på telefon (03) 35 65 55 daglig i tiden 9–15.
4. Klassen besøger Vikingeskibshallen.

   Besøget kan forme sig på den måde, at skoletjenestemedarbejderen viser en lysbilledserie til de emneområder, man ønsker behandlet ved besøget. Eleverne og skoletjenestemedarbejderen drøfter emnerne og derefter kan der blive forevist redskaber fra vikingernes dagligdag. Eleverne konfronteres hermed med genstande, som de kan forholde sig til, vurdere og bearbejde. Så kan eleverne gå rundt i udstillingen med opgaver fremstillet af Skoletjenesten.

   Opgaverne er udarbejdet så de lægger mest mulig vægt på iagttagelse af de udstillede genstande, og de søger at give eleverne mulighed for ræsonnementer. Man kan også tænke sig, at eleverne får forskellige oplæg af Skoletjenesten, alt efter hvilken opgave de har arbejdet med i klassen. Nogle elever ønsker måske at se konserveringsfilmen, andre vil gerne se udgravningsfilmen, atter andre ønsker på film at se, hvordan et træskib bygges.

   Eleverne kan selv fremstille diasserier om særlige emner i Vikingeskibshallen, hvis de har et apparat og en film med.

   En anden måde at bruge museet på kan foregå ved at elever forestiller vikinger og andre er journalister fra nutiden, der interviewer oldtidsfolkene – måske på båndoptager. For at svare på nutidsjournalisternes spørgsmål, må de udspurgte sætte sig ind i vikingernes levevis gennem udstillingegenstande og plancher.
5. Da besøget i Vikingeskibshallen er *en del af en større sammenhæng* foregår der en efterbehandling i klassen, hvor Skoletjenestens opgaver bl.a. indgår. Desuden bearbejdes elevernes båndoptagelser og diasserier, samt afspilles og forevises for klassens øvrige elever. Elevernes efterbehandling kunne danne grundlag for udstillingsvirksomhed m.m. på museet. Ved denne afslutning vil den optimale udnyttelsesgrad af museet i undervisningen blive opnået.

Merete Staack

Leder af Skoletjenesten
i Vikingeskibshallen og
Skibene i Nyhavn

Gymnasieskolen og det lokale museum

Har vi noget at byde hinanden? I pessimistiske øjeblikke ser det for mig ud, som om Gymnasieskolens historieundervisning og museernes formidlende arbejde går i meget forskellige retninger, men måske skyldes det mere vores ukendskab til hinanden end egentlig bevidst målrettethed.

Måske rummer det lokale museum muligheder for gymnasiernes historieundervisning, som blot skal frem i lyset, for at vi begge kan få fornøjelse af samarbejdet.

Jeg vil i det følgende prøve at belyse nogle af de muligheder, som er til stede der, hvor jeg arbejder, på Viborg Stiftsmuseum. Ikke alle lokale museer er ens, der er forskel i struktur, indhold, størrelse og indstilling, og mulighederne vil derfor også variere, men nogle vil være alle steder, og der vil altid være nogle, så det bliver blot et spørgsmål om at tage kontakt og opdage dem. De tilbud, vi kan give, er til dels begrundet i selve museets natur, som et opbevaringssted for tredimensionelt kildemateriale. Vi kan give eleverne mulighed for at opleve tingene, som hørte til dagligdagen for få eller mange år siden, og ikke bare opleve dem i montrer i museets udstilling, men også ved direkte kontakt i studiesamlinger og gennem udlån af vandresamlinger, hvor eleverne får lejlighed til at røre ved genstande og umiddelbart bedømme tingenes vægt, balance, udsmykning og i visse tilfælde også funktion. Den umiddelbare berøringsoplevelse er nemlig ikke forbeholdt mindre skoleelever, men gælder alle mennesker, og forståelsen af et redskab bliver for alle mennesker større ved at afprøve det, se det fungere. Den anden side af museets væsen, det lokalhistoriske, rummer også et tilbud, idet vi netop, fordi vores interesse er koncentreret om et mindre område, har mulighed for at belyse det fra mange sider. For at kunne arbejde med materialet har vi opbygget en række arkiver – skriftligt kildemateriale – bestående af oplysninger om vort genstandsmateriale, som i heldige tilfælde placerer det i de samfundsmæssige sammenhænge, det er blevet brugt i. Arkivet rummer desuden oplysninger om de naturforhold, som har betinget menneskenes vilkår, i form af kort og analyser af materialer fra udgravningsvirksomheden, og endelig findes der i museets håndbibliotek muligheder for sammenlignende studier med andre områder.

Hvad kan nu al denne lokalhistoriske mangfoldighed bruges til i undervisningen? Man kunne f.eks. forestille sig at bruge museerne og deres viden til at påvise, hvordan og hvornår de store internationale kulturstrømninger når til lokalsamfundet. Hvilke forhold betinger deres fremkomst, hvorfor fænger nogle og andre ikke?

De store historiske begivenheder: overgangen fra jægerstenalder til bondestenalder, brugen af metallet, den middelalderlige tekniske udvikling, byernes opståen og udvikling, den begyndende industrialisering, problemerne omkring kvindens pla-

cering i samfundet, klassedeling og mange andre kunne få en særlig dimension ved også at blive belyst lokalt.

Noget vil eleverne selv have mulighed for at samle viden om: andelsbevægelsens historie, eller pressens historie i det lokale område, andre problemer vil måske blive lidt mere levende og nærværende, fordi de bliver belyst ved eksempler fra kendte, nærliggende steder, eller med materialer, man kan lære at kende ved at røre dem og bruge dem.

Formidlingen af vore tilbud sker på flere måder. Vi sender vandresamlinger rundt til samtlige Viborg amts skoler, også gymnasieskolerne. Hvert år laver vi et tilbudshæfte, hvoraf det fremgår, hvilke muligheder der er for at låne museumsmateriale ud på skolerne.

Museets permanente samling er tilgængelig for skolerne også uden for almindelig åbningstid, og ønsker man et af de afsnit, vi udstiller, gennemgået af museets personale, står jeg til rådighed, hvis jeg får rimelig varsel. Også museets øvrige samling er i princippet tilgængeligt som studiemateriale, normalt på den måde, at vi efter drøftelse med læreren tager materiale ud omkring det emne, der skal belyses, og derefter gennemgår det på museet. Der vil også være mulighed for, at jeg kommer ud på skolen og enten via lysbilleder eller genstande fortæller om den lokale side af det emne, klassen har arbejdet med. Dette mere skræddersyede program vil vi gerne tilrettelægge i samarbejde med den enkelte lærer og hans elever.

Museets samlinger rummer selvfølgelig ikke alt, men noget kan vi belyse meget fyldestgørende, andet måske kun med enkelte ting. Kan vi slet ikke belyse det pågældende emne, ved vi måske, hvor det kan lade sig gøre.

Vi har også muligheder, selv om de er begrænset af økonomiske årsager, for at lave skriftligt materiale, som en optakt til en lokal behandling af et emne. Her ville det bare være rart med lidt gensidig kontakt, som kunne sikre at det emne, vi tog op, også var et, som var brugbart i en undervisningssituation. Folkeskolelærerne har meldt sig som interesserede i lokalhistorisk undervisningsmateriale, og det var måske en idé, som gymnasielærerne skulle tage op i deres lokalområde.

Historie er et spørgsmål om sammenhænge, om årsager og virkninger. Det kan både demonstreres på det store internationale plan og på det nære lokalhistoriske, og vælger man at udnytte det sidste, er det nærliggende at søge til de to lokalhistoriske institutioner i området: det lokalhistoriske arkiv og det lokale museum.

Marianne Bro-Jørgensen
Viborg Stiftsmuseum

Fire konkrete emneforslag til gymnasie- og hf-undervisningen ved Odense Bys Museer

En bestemmelse i lov nr. 273 (lov om kulturhistoriske lokalmuseer af 18. juni 1969) gav anledning til, at en række større provinsmuseer ansatte museumspædagoger til varetagelse af den udadvendte virksomhed, specielt den virksomhed, der tager sigte mod at gøre museerne bedre egnede som led i undervisningen.

Ved Odense Bys Museer oprettedes en stilling som museumspædagog i 1971, og efterhånden som flere medarbejdere knyttedes til arbejdsområdet, skabtes grundlaget for etablering af en selvstændig »Undervisnings- og Oplysningsafdeling«. Arbejdet i afdelingen har i de forløbne år især samlet sig om udstillings- og informationsvirksomhed, men også om udarbejdelsen af egentlige undervisningsmaterialer beregnet for folkeskolens forskellige klassetrin.

At det blev materialer til folkeskoleområdet, afdelingen først tog fat på, skyldtes den antagelse, at man her havde den største potentielle brugergruppe, og at der ifølge folkeskolens læseplaner for faget historie undervistes i emner, hvor der måtte være en indlysende fordel at benytte museernes samlinger som led i undervisningen. Det har da også vist sig, at flere og flere lærere i folkeskolen tager imod vore undervisningstilbud, og besøgstallet for folkeskoleelever ligger i Odense nu skønsmæssigt på 50–60.000 årligt.

Med dette tal in mente er det beskæmmende at se, hvor forholdsvis lidt andre uddannelsesinstitutioner benytter sig af vore tilbud, og specielt gymnasie- og HF-lærere har vist en tilsyneladende mangel på interesse for det museale område. – Det er et forhold, som naturligvis må give anledning til overvejelser. – Fra museernes side må vi erkende, at vi har holdt en meget lav profil med henblik på udarbejdelse af relevant undervisningsmateriale til brug i gymnasieskolernes og HF's historieundervisning. Alligevel mener vi på nuværende tidspunkt at kunne pege på undervisningsstof, som med udgangspunkt i det udstillede genstandsmateriale formentlig vil kunne bruges bl.a. i forbindelse med emne- og periodelæsning. I oversigtsform skal her nævnes nogle eksempler på stofområder:

1. Fyns oldtid

Materielle levn

En ny udstilling om Fyns oldtid åbnedes på Fyns Stiftsmuseum i foråret 1979.

Udstillingen søger bl.a. at beskrive oldtidsbebyggelsen på landet og dens forankring i naturgivne forudsætninger. Fem eksempler fra museets nyere undersøgelser er udvalgt og belyses mere indgående.

Publikationer i klassesæt. Div. artikler i »Fynske Minder« (årbog for Odense Bys Museer 1951 f.f.). – Victor Hermansen: Tredelingen og Odense. – Henrik Thrane: Nonnebakken. Ladbyskibet. Glaundrupstenen. Vejledning i arkæologisk recognosceringsteknik. – Erland Porsmose Christensen og Torben Grøngaard Jeppesen: De fynske Landsbyer.

2. Lav og lavsting i Odense

Materielle levn

På Møntergården (kulturhistorisk museum) er udstillet en veldokumenteret sam-

ling af lavsting. Samlingen hører i øvrigt til de betydeligste i provinsen.

Publikationer i klassesæt. Finn Grandt-Nielsen: Lav og lavsting i Odense. – Emneblade med »Uddrag af middelalderlige lavsvedtægter. – Kartotek over lav og lavsting i Odense.

3. Tiden omkring bondereformerne

Materielle levn

Landbygningsmuseet Den fynske Landsby har til formål at vise gammel fynsk bondekultur. I museumsparken er der i dag omkring 20 bygningsenheder, som alle er flyttet til museet og genrejst i deres oprindelige skikkelse. Ved placeringen af de enkelte bygninger har man forsøgt at skabe en fynsk landsby, som den så ud før udskiftningen og udflytningen.

Publikationer i klassesæt. – Punktkilder som f.eks. jordebøger, fæstebreve, skifteforretninger, brandtaksationer, fundatser, aftægtskontrakter m.v. – Desuden lærerforberedelsesmateriale som f.eks. »Kilder til landboreformerne. Love og forordninger i uddrag« samt bygnings- og personalhistoriske beskrivelser. – Til materialesamlingen hører endvidere en lysbilledserie med teksthæfte.

4. Vore oldeforældres tid – tiden omkring 1900

Materielle levn

I 1977/78 iværksatte Undervisnings- og Oplysningsafdelingen en indsamling af ting fra århundredskiftet. Det indsamlede materiale bestående af møbler, husgeråd, beklædningsgenstande, legetøj m.v. udlånes til skoler, hvorved skoleelever får mulighed for at arbejde med materielle levn sideordnet med andre AVB-midler.

Publikationer i klassesæt. Odense Veiviser for 1900 – Fyens Stiftstidende 12/6 1900 – Tekst og tal til belysning af levestandarden i Danmark omkring 1900 – Billedplancher – Jackdaw med emnet »Legetøj«. Endvidere lærerforberedelsesmateriale som f.eks. »Samling af vedtægter, instrukser og andre bestemmelser vedr. den kommunale styrelse i Odense Købstad«.

Til foranstående eksempler på stofområder kan tilføjes de 2–3 større særudstillinger, Odense Bys Museer årligt arrangerer. Oplysninger om disse udsendes normalt i så god tid, at der tidsmæssigt skulle være et rimeligt grundlag for tilrettelæggelsen af korte undervisningsforløb i tilknytning til de emner, som de enkelte udstillinger behandler.

En svaghed ved museumsudstillingerne – i hvert fald set ud fra en undervisningsmæssig synsvinkel – er, at de optræder som enheder, der på en gang skal formidle viden til vidt forskellige målgrupper. Sagt med andre ord: »Maren fra kæret« og den besøgende med store faglige forudsætninger får samme »servering«. – Det sete afhænger imidlertid af øjnene, der ser, og for den gymnasie- og HF-lærer, som er vant til at arbejde med didaktiske og metodiske problemstillinger, vil der efter min opfattelse være gode muligheder for at strukturere undervisningssituationer og undervisningsforløb, der er fagrelevante.

At museerne i deres udstillingsvirksomhed generelt kun beskæftiger sig med lokalhistoriske emner, kan i undervisningssammenhænge være en fordel, og det vil ofte være forholdsvis let at trække tråde til rigshistorien.

De undervisningsmaterialer, der er anført i forbindelse med de fire forannævnte stofområder, vil kun kunne fås i Undervisnings- og Oplysningsafdelingen. Ingen af de nævnte materialer er specielt fremstillet til gymnasie- og HF-brug, og der er ved udvælgelsen ikke tilstræbt nogen stringent emnemæssig afgrænsning af stoffet. Det må således være op til den enkelte underviser at træffe afgørelse om materialets brugbarhed.

Sammenfattende må det stærkt understreges, at Undervisnings- og Oplysnings-

afdelingen ved Odense Bys Museer ikke er noget pædagogisk supermarked med færdigpakkede, varedeklarerede undervisningstilbud. Derimod står vi i afdelingen gerne til rådighed med hjælp og bistand til enhver underviser, der selv aktivt vil tage del i tilrettelæggelse og afvikling af målbevidste undervisningsforløb.

Jens Th. Uldall
museumspædagog

Arbejder-, Håndværker- og Industrimuseet, Horsens

De senere års store interesse for vor nærmeste fortid har nu ført til, at industrialderen har fået sit museum. Ligesom andre erhverv og befolkningsgrupper for længst er tilgodeset med museer, har industrialiseringen og industrikulturen nu fået sit museum.

Industrimuseet, som det kaldes i daglig tale, er et specialmuseum på linje med de øvrige erhvervsrettede museer for landbrug, håndværk, handel og fiskeri. Industrimuseets samlinger skal dokumentere industrialiseringens følger på arbejdspladserne, på arbejderbefolkningens levevilkår og på samfundet i øvrigt. Håndværk indgår i navnet, fordi museet ikke vil være bundet af den officielle statistiks industridefenition, men også vil indsamle materiale om maskiniseringens indflydelse på de mindre arbejdspladser.

Tanken om et museum for industritiden blev i 1973 forelagt en kreds af kulturhistorisk interesserede personer i Horsens af professor Otto Norn, som i 1974 tog initiativet til oprettelsen af en museumskomité. 1. maj 1977 åbnede museet for publikum i det tidligere Horsens elværk, som kommunen skænkede til formålet.

Museets permanente udstilling har 4 afsnit:

a. Den mekaniske drivkraft. Kraftmaskinerne, der var forudsætningen for fabrikkernes store udbredelse, er opstillet i elværkets tidligere maskinhal. Her kan man se de almindeligste typer fra dampmaskiner til elektromotorer. De fleste motorer kan startes, da det er væsentligt for museets idé, at de udstillede maskiner kan vises i drift, så gæsterne kan få en fornemmelse af arbejdsmiljøet.

b. Brancheudstillinger. Det er planen, at museet skal bygges op som en række interiørudstillinger om de enkelte erhverv indenfor museets sagområde. I øjeblikket er der to sådanne specialafdelinger, nemlig stentrykkeriet og et hvidtølsbryggeri. Begge er fuldt funktionsdygtige og produktive. De kommende år vil bringe en udvidelse af den grafiske afdeling og en afdeling for tobaksindustri. På længere sigt vil der komme udstillinger om både træ- og metalindustri. Det er drømmen engang at få et jernstøberi, men det ligger noget ude i fremtiden.

c. Boligen. Museumsbygningen grænser op til et mønsterkvarter fra 1890'erne. Her er det lykkedes at erhverve en ejendom i

umiddelbar tilknytning til udstillingerne. Den er indrettet til 2 arbejderboliger, som skal vise boligstandarden henholdsvis i 1880'erne og ca. 1910, altså lige før og efter det industrielle gennembrud.

d. Arbejderen og det industrielle miljø. Det samlede punkt for interiørudstillingerne er den kulturhistoriske plancheudstilling, som skal give den økonomisk- og socialhistoriske baggrund for de ændrede levevilkår. Ved hjælp af datidige billeder og citater behandles ændringerne i bysamfundet (den offentlige sektor), generelle ændringer i arbejdsvilkår (bl.a. arbejdsdeling demonstreret med en papmodel), boligforhold og den voksende fritidsanvendelse.

Til undervisningsbrug kan museets udstillinger naturligvis inddrages i en gennemgang af industrialiseringen af Danmark, men de kan også bruges til at give den 'lokale' synsvinkel efter en gennemgang af f.eks. den industrielle revolution i England. Besøgende klasser kan efter aftale få en kort introduktion med lysbilleder. Der findes opgavesæt, som tilsendes efter anmodning. En lysbilledserie på 28 billeder om industrialiseringen distribueres af amtscentralen i Vejle.

Horsens er velegnet som hjemsted for landets industrimuseum, fordi byen har en lang tradition som industriby og stadig er rig på fabriksbygninger og arbejderboliger fra den tidlige industrialismes tid. Der er således god mulighed for at forene et museumsbesøg med en rundtur til velbevarede fabriks- og boligmiljøer. Omegnen byder også på talrige industrihistoriske udflugtsmål. I Grejsdalen og ved Gudenåen ligger mange virksomheder, der er et besøg værd, f.eks. kraftcentralen ved Vestbirk og papfabrikken ved Klostermølle med den imponerende tørrelade.

For dyrkere af de lange linjer rummer det østjyske område store muligheder. Alle samfundspyramidens trin er repræsenteret med museer: adel og landbrug kan ses på Gammel Estrup og i Glud Museum, kystfiskeriet får i nær fremtid en afdeling på Djurslands Museum i Grenå, førindustriel købstadkultur kan ses i Den gamle By i Århus, arbejder- og industrikultur i Horsens, og endelig er kongemagten repræsenteret på Koldinghus.

Industrimuseets adresse: Gasvej 17, 8700 Horsens, tlf. (05) 62 07 88. Skoler har gratis adgang efter aftale.

Jacob B. Jensen

Moesgårds skoletjeneste

Skole og museum har altid haft gensidig tiltrækning, men samarbejdet mellem skole og museum, som det kendes i dag, er af nyere dato. De senere års eksperimenter har resulteret i, at der nu på langt de fleste museer findes faste undervisningstilbud, som dog først og fremmest er beregnet til folkeskolens elever. Gymnasie- og voksenundervisningen har museerne kun undtagelsesvis været involveret i, men det skyldes ikke manglende interesse, hverken fra lærere eller museumsfolk. Der er heller ingen problemer med at lave undervisningsmateriale for unge og voksne, men der er i høj grad resourceproblemer – hvor meget tør man lave her og nu i forhold til den interesse, sagen kan forventes at få?

På mange museer startede udarbejdelsen af undervisningsmateriale på kraftig opfordring og aktiv medvirken fra folkeskolens lærere, og jeg kunne forestille mig, at gymnasie- og voksenundervisningen kunne udvikle sig efter samme model. Faktisk er denne udvikling i gang mange steder, men gymnasielærere, der henvender sig nu, vil kunne påvirke det arbejde, der vil blive udført fremover.

Eftersom arkæologer og historikere oftest arbejder med forskelligt kildestof, er det klart, at for de perioder, hvor både skriftligt og materielt kildemateriale forekommer, kan samarbejde være af umådelig stor værdi. Dette er især illustreret gennem den nutidige vikingetidsforskning, men middelalderen og nyere tid byder selvfølgelig på de samme muligheder, akkurat ligesom en sammenligning med dansk bronze- og jernalder burde supplere en undervisning i oldtidens store middelhavskulturer. Eksempler af denne art kan der fremføres et utal af, jeg har valgt kun at nævne de mest kendte.

De kulturhistoriske museer i Danmark er en broget forsamling, så man kan ikke være sikker på, at ens lokale museum kan dække det eller de behov, man har. Et besøg i det lokale museums samlinger vil kunne give et fingerpeg om, hvad museets speciale er, men en henvendelse til museets ansatte vil måske kunne udvide mulighederne. Endelig kan man om nødvendigt søge til de større landsdelsmuseer og specialmuseer.

Moesgård er et sådant større museum, som bliver besøgt af elever fra hele landet, og vores service strækker sig også ud over Århus amt. Moesgårds skoletjeneste kan tilbyde samarbejde om projekter indenfor forhistorie- og middelalderarkæologi og etnografi, for selv om museets faste samlinger ganske vist fortrinsvis er forhistoriske og etnografiske, findes universitetsinstitutterne for de ovennævnte videnskaber inden for Moesgårds vægge, og Moesgårds skoletjeneste kan i næsten ubegrænset omfang søge støtte hos museets inspektører og universitetets lærere.

Moesgårds »færdigpakkede« undervisningstilbud er få i forhold til, hvad man kunne forvente af et stort museum. Der findes opgavesæt, lærermapper, emnekasser etc. – alt udarbejdet til folkeskolen, men i virkeligheden er skoleformidlingen meget mere omfattende, end de faste tilbud kunne tyde på.

På grund af universitetsinstitutternes til-

stedeværelse kan skoletjenesten drage nytte af de studerendes medvirken i formidlingen. Den direkte kontakt mellem skoleelever og museumsfolk eller fremtidige museumsfolk etableres gennem rundvisninger og forskellige aktiverende tilbud, som brødbagning i et rekonstrueret vikingehus og besøg i smedjen med aktiv deltagelse i smedehåndværket.

I de år skoletjenesten på Moesgård har eksisteret, er det i større og større grad blevet klart, at den direkte kontakt mellem lærere, elever og museumsfolk er vigtigere, end man i begyndelsen troede. Jeg startede mit arbejde i skoletjenesten med de intentioner hurtigt at få stablet nogle »færdigpakkede« undervisningstilbud på benene, og det er da forøvrigt også stadig meningen, at disse tilbud skal udvides, fordi de er lette at gå til for lærerne, og fordi de ikke er særlig resourcekrævende, når de først er etablerede, men mit sigte er blevet, at skoletjenesten, i det omfang det overhovedet er muligt, skal indgå i eksperimenter og projekter, som fortrinsvis – men ikke udelukkende – inspireres fra lærerne selv. Jeg tror, det er den bedste måde til at sikre en stadig udvikling, og i det lange løb vil de erfaringer, der vindes ved enkelte projekter, komme senere projekter tilgode, således at man ikke investerer mere, end man resourcemæssigt kan overkomme. Endelig er det også et faktum, at skolen i disse år er i gang med mange eksperimenter, hvorfor en alt for fastlagt planlægning af undervisningsmateriale på museerne kan virke bremsende på gensidig inspiration.

En meget stor del af Moesgårds formidling er derfor baseret på at yde bistand efter henvendelse fra lærere, hvilket har resulteret i en mængde sjove og givende projekter. Mange lærere henvender sig med specielle forslag, som vi prøver at imødekomme. Det kan dreje sig om besøg ude på skoler, aktiv deltagelse i planlægning af undervisningsforløb, feature-uger osv., hvor museet har mulighed for at stille viden og materiale til rådighed. Ved mange projekter har det været nødvendigt at fremstille materiale, som senere er indgået i skoletjenestens arkiver af dias, genstandskopier etc.

Opbygningen af materialearkiver betyder, at vi på stående fod kan tilbyde assistance i undervisningsøjemed til alle aldersgrupper. Den største gruppe af brugere er stadigvæk folkeskolen, men i de seneste år har vi fået flere og flere henvendelser fra f.eks. gymnasier, højskoler, folkeuniversitetet, plejehjem og andre institutioner.

Denne korte redegørelse for Moesgård skoletjenestes aktivitet bør derfor afsluttes med en opfordring til gymnasiets lærere om endelig ikke at holde sig tilbage, hvis der er mulighed for at drage museer ind i undervisningen – og ved, gennem interesse og kritik, at være med til at påvirke gymnasie-museums samarbejdet for årene fremover.

Lene Bateman

Claus Friisberg

Principper for udvælgelsen af kilder og deres brug i undervisningen

belyst ud fra mine erfaringer som udgiver af og underviser i kildemateriale

Indledning

I de sidste år har man kunnet iagttage, at de nye tendenser inden for vores fag i et vist omfang har medført en mere kritisk holdning til kildelæsning. Og samtidig er det måske heller ikke forkert at hævde, at de ydre vilkår for at kunne gennemføre vellykkede gennemgange af kilder er blevet vanskeligere. Fagets nye tendenser giver sig udslag i, at man er blevet mere kritisk over for en stærk satsen på metode og teknik. Fra kritisk side siger man: Det er ikke vores opgave at uddanne mini-historikere, og ved at lægge for megen vægt på kildekritiske øvelser gør man faget for abstrakt og højtflyvende. Faget bliver til en teoretiseren, som går hen over hovedet på eleverne. Hertil kommer, at mange andre fag – f.eks. dansk, men også andre – lægger stærk vægt på en kritisk analyse af tekster. Hvis historie søger sin eksistensberettigelse i, at det har gode forudsætninger for at udstyre eleverne med færdigheder på kildeanalysens og -kritikkens område, står faget i virkeligheden svagt. For alle andre end historikerne vil hævde, at det gøres mindst lige så godt i så mange andre fag. Og disse forekommer samtidig at være mere anvendelige – nyttige, som det hedder i vore dage.

De nye tendenser går i stedet ud på, at vi må samle os om nogle væsentlige problemer i menneskehedens historie – den økonomiske, sociale, idémæssige og politiske udvikling og deres gensidige vekselvirkning. I undervisningen gælder det om at slå ned på nogle hovedtemaer og lade være med at bruge for meget tid på atypiske pudsigheder.

Det er klart, at de nye tendenser rummer nogle problemer for den kildelæsning, som bekendtgørelsen af 1971 lægger op til. For skal der ikke længere satses på kildeanalyse og -kritik, men i stedet på lange linier, er der så tid til at gå så meget i detaljer, som beskæftigelse med kilder jo ofte nødvendiggør? Mit eget synspunkt er det, at de nye tendenser er meget værdifulde, men bør forsøges kombineret med, at kildelæsningen i dens nuværende omfang bevares. Man berøver nemlig sig selv og eleverne en dimension, hvis kilderne skubbes i baggrunden.

Med udgangspunkt i et konkret eksempel vil jeg godt argumentere lidt nærmere for dette synspunkt. For et par år si-

den var der et indlæg i NOTER, i hvilket forfatteren/indsenderen beskæftigede sig med, om de 20–25 timer, man anvender ved gennemgangen af en periode eller et emne, ikke ville give eleverne et større fagligt udbytte, hvis man i stedet for kilder lod eleverne læse uddrag af monografier. Argumentet var vist nærmest det, at eleverne på denne måde ville stifte bekendtskab med langt flere oplysninger og synspunkter. For monografierne havde jo i forvejen bearbejdet og tolket kilderne og havde således uddraget de mest relevante oplysninger og synspunkter. Den møjsommelige håndværksmæssige proces behøvede derfor ikke at tage alt for meget af elevernes tid. Argumentationen var endvidere udbygget med følgende betragtning: Hvis vi selv (historielærerne i den danske gymnasieskole) skulle sætte os ind i et eller andet emne (og det skal vi som bekendt fra tid til anden), som vi på forhånd ikke kendte så forfærdelig meget til, ville vi også selv gå til monografierne – og springe kildestudierne over.

Argumenterne lider efter min mening af to afgørende svagheder: Selv om den egentlige metodiske skoling med rette er blevet angrebet for undertiden at have ført til golde kildekritiske øvelser, er det nu ingen skade til, om eleverne får lejlighed til selv at arbejde med problemerne på grundlag af et uforarbejdet materiale. Det synspunkt, man når frem til, virker sikkert også mere interessant, når man selv har arbejdet sig frem til det. For det andet får man først en virkelig fornemmelse af en tidsalders atmosfære, når man konfronteres med et ubearbejdet dokument fra den pågældende periode. Lad mig eksemplificere, hvad jeg mener. Der er forskel på, om man i en fremstilling læser en karakteristik af Danmarks justitsminister 1901–08, P. A. Alberti, gående ud på, at han over for politiske modstandere tillod sig at anvende en enestående grov og arrogant tone, eller om man læser de ord, han rent faktisk brugte, når han besvarede et politisk angreb fra en modstander (Jf. hvad jeg selv i »Reformår i dansk politik« s. 15 skriver om P. A. Alberti og sammenholdt det med, hvad Alberti siger sammesteds, s. 69, i et svar til socialdemokraten Borgbjerg).

Så vidt jeg kan se, kommer man ikke uden om, at det direkte møde med spor af fortiden rummer en langt bedre mulighed for, at et ægte og varigt indtryk fæstner sig.

På den anden side må man også indrømme, at de nye tendenser inden for historiefaget nødvendiggør, at man stopper op og tænker over, hvorledes det gamle (kildelæsningen) kan inkorporeres i det nye. I øvrigt er det ikke kun fagets nye tendenser, som skaber problemer. I de sidste år har rent praktiske vanskeligheder også været voksende: eleverne bliver fodret med tekster i alle andre fag (og er derfor tit stopfodrede og overmætte; som belæg for sidste påstand kan jeg henvise til en lærerkandidat, som havde fulgt en bestemt klasse gennem en hel dags undervisning; efter at have overværet, hvorledes eleverne i alle 6 timer analyserede tekster, erklærede hun, at hun så udmærket godt forstod, hvorfor eleverne efterhånden blev noget adspredte). Dertil kommer, at de i stigende grad er læseuvante, så vanskelige kilder somme tider volder så store kvaler, at kilderne kommer til at spærre for oplevelse og indsigt. De tanker, jeg har gjort mig om, hvorledes vi kan forsøge at overvinde problemerne, skal jeg komme ind på, når jeg nu går over til at tale om det egentlige emne: udvælgelse og brug af kilder.

Udvælgelsen af kilder

I første omgang vil jeg gerne sige noget om de synspunkter, jeg har forsøgt at anlægge som grundlag for udvælgelsen af kilder til mine to kildesamlinger: »Den nordiske velfærdsstat« og »Socialpolitik i Danmark«. Derved kommer jeg også ind på, hvilke synspunkter der efter min mening ideelt må

tages hensyn til ved udvælgelsen, når man ligesom vil prøve at forene de nye tendenser til at beskæftige sig med hovedlinier med kildelæsning. Dermed har jeg ikke sagt noget om, hvorvidt det er lykkedes for mig at realisere idealerne.

Det første hovedsynspunkt er dette: Når man vælger sit emne, må man forsøge at tage hensyn til den kritik, der har været rettet mod kildehæfterne som for snævre og specielle. Det gælder derfor om at finde et centralt emne inden for et nogenlunde stort tidsrum, som er af en sådan beskaffenhed, at man naturligt kan komme ind på mange af en periodes centrale problemer. Uden et godt centralt emne kommer der let noget spredt over et kildehæfte, som prøver at rumme meget.

Dernæst må man som udgiver danne sig en opfattelse af et givet emne, en given periode. Hvad er det i stoffet, som rummer de interessante problemstillinger, hvad er centralt osv., hvilke faktorer er drivkræfterne bag den udvikling, som et historisk forløb normalt er udtryk for? Man er simpelt hen nødt til at anlægge nogle bestemte synspunkter på stoffet, som udelukker andre, som måske kunne være lige så relevante og givtige. Det hænger sammen med mange forhold. F.eks. spiller rent praktiske ting en rolle. Det materiale, som udgiveren kan øse af, vil altid have et overvældende omfang – i alt fald når man beskæftiger sig med nutiden eller den nærmeste fortid. Hvis man ikke meget bevidst har opstillet nogle teser, bliver udvælgelsen af materiale enten umulig, meget vilkårlig eller fuldstændig konventionel (ubevidst vælger man nemlig blot på grundlag af den herskende historiske opfattelse – uden egentlig at have gjort sig klart, at det er den, man tilslutter sig). Det vil sige, at der ved siden af den praktiske begrundelse: det skal kunne lade sig gøre, er en anden: uden teorier om emnet eller perioden bliver det et åndløst og formløst produkt, som kommer ud af det.

Jeg er naturligvis ikke blind for, at der er farer ved den fremgangsmåde, jeg ovenfor har skitseret. Der er risiko for, at man bliver subjektiv eller stærkt tendentiøs, idet man udelader alt, hvad der strider imod ens opfattelse. Det er altid uheldigt, men ekstra uheldigt i et kildehæfte. Her forventer læseren ligesom at finde det uspolerede og umanipulerede kildemateriale. Man har en vis forventning om med et kildehæfte i hænde at få et materiale, på grundlag af hvilket det skulle være muligt selv at danne sig et indtryk af, hvorledes begivenhederne virkelig var. Her skulle det være muligt selvstændigt at danne sig sin opfattelse.

Den metode, som jeg altså selv har søgt at følge ved udvælgelsen af kildemateriale til mine kildesamlinger, har også en anden svaghed. Måske har den historielærer, som skal bruge kildesamlingerne, en helt anden opfattelse end udgiveren af problemerne og drivkræfterne inden for et historisk forløb.

De to indvendinger, jeg her har gjort rede for, er absolut relevante og vægtige. Men jeg mener, at man kan borttage deres værste brod ved at gøre to ting: For det første må man i en indledning fremlægge sit syn på det emne, som man har udvalgt kilder til belysning af. Indledningen tjener altså ikke blot til at give en elementær indføring i problematikken, men har også det formål at fremlægge nogle teser vedrørende perioden/emnet. For at tage vinden ud af kritikken kan man desuden gøre det, at man udvælger kilderne dialektisk. Dette skal ikke forstås som dialektisk materialisme, men blot på den måde, at kilderne skal konfronteres med hinanden, forskellige synspunkter skal stilles over for hinanden. Man skal bestræbe sig på at gengive såvel de sejrende som de besejredes synspunkter (naturligvis ikke hele tiden; det er ikke muligt, men af og til). Endvidere mener jeg også, at det såkaldte synspunktmateriale – altså forskeres forskellige tolkninger

af et givet kildemateriale – er særdeles velegnet, når kildesamlingen skal have det tilstræbte dialektiske præg.

I det følgende skal jeg eksemplificere mine teorier ved at gøre rede for, hvorledes »Den nordiske velfærdsstat« blev til. Da jeg henvendte mig til redaktøren af HISTORISKE KILDER havde jeg i første omgang forestillet mig, at jeg skulle lave et kildehæfte om indenrigspolitiske problemer i Danmark 1945–60, medens jeg ærlig talt ikke havde tænkt på hverken Sverige eller Norge. Men aftalen blev, at det skulle handle om velfærdspolitik i de nordiske lande efter 1945. Efter denne aftale var jeg faktisk ikke videre tryg ved situationen, men der var jo ikke andet at gøre end at sætte sig ned og gennemtænke problematikken. Jeg gjorde mig hurtigt klart, at hvis der nogen sinde havde været behov for udvælgelseskriterier, så var det i alt fald under disse omstændigheder. Og resultatet blev et bestemt syn på velfærdspolitik og velfærdsdebat, som jeg kan udmønte i nogle teser:

1. tese var denne: De argumenter, som i tidens løb er blevet anvendt for og imod velfærdspolitik, er hele perioden igennem stort set de samme. Der findes en konservativ position, som vil hævde, at velfærdspolitikken både åndeligt og økonomisk er af det onde: Den er af det onde i åndelig eller kulturel henseende, fordi velfærdspolitikken nødvendiggør en så stærk statslig regulering, at friheden (politisk som kulturelt) går tabt; økonomisk er den af det onde, fordi den øgede statslige aktivitet og regulering vil føre til dovenskab, initiativløshed og manglende kreativitet og dermed til nedsat økonomisk vækst. Der findes en midterposition i debatten og i den praktiske velfærdspolitik, hvis synspunkt er, at staten uden at overtage produktionsmidlerne skal være langt mere aktiv end tidligere – nemlig gennem regulering og øgede statslige/offentlige tilbud. Kun derved bliver det muligt for mennesket reelt at øge sin frihed. En frihed uden mange tilbud til hele befolkningen vil nemlig ikke være andet end en tom, formel frihed. Og endelig findes der for det tredje en venstreorienteret position: Så længe privatkapitalismen tolereres, vil problemerne altid være uløste. Den såkaldte velfærdspolitik er for det første udtryk for, at befolkningen spises af med nogle få og små indrømmelser, således at den ikke vender sig imod og afkaster det privatkapitalistiske systems åg. For det andet er mange offentlige foranstaltninger, som smykker sig med betegnelsen velfærdspolitik, i virkeligheden tilskud til kapitalen. Staten overtager sociale udgifter, som reelt er opstået på grund af kapitalens hæmningsløse rovdrift på mennesket.

2. tese gik ud på følgende: I økonomisk gode tider vokser antallet af tilhængere af midterpositionen, i økonomisk dårlige bliver tilhængerne af fløjenes synspunkter flere. Som det er udtrykt i min indledning« . . . i tidsrum præget af økonomisk fremgang . . . tror velfærdspolitikkens fortalere virkelig på, at det for det første vil kunne lade sig gøre at lave samfundet om til et virkeligt velfærdssamfund, og at det for det andet kan ske uden gennemgribende ændringer i samfundets fundamentale strukturer.« I dårlige perioder kan den modsatte tendens konstateres: velfærdspolitikkens fortalere begynder at tvivle på, om det nogensinde vil lykkes at skabe velfærdsstaten (i alt fald hvis man holder sig fra fundamentale ændringer). Højrefløjen opgiver sin begyndende accept af velfærdsstaten og begynder igen at fremholde traditionelle dyder som flid og sparsommelighed som attråværdige.

3. tese: Velfærdspolitikken er i splid med sig selv på grund af en strid mellem idé og realitet. I den politiske debat er velfærdspolitikken blevet fremholdt som den, som ville skabe et samfund, i hvilket der ville herske fuld lighed og frihed, men rent faktisk har man kunnet konstatere, at den politik, som smykkede sig med betegnel-

sen velfærdspolitik, tit ikke har kunnet leve op til idealerne. Det har skabt forvirring og frustration.

Det er disse teser, som ligger til grund for min udvælgelse af kilder, og det er dem, som har gjort det muligt for mig at gabe over et meget stort materiale – vældige stofområder – og alligevel på en gang få sammenhæng i tingene, lange linier om man vil, og dialog mellem de enkelte kilder.

Hvis jeg skal summere det op, kan jeg altså sige, at metoden har nogle klare fordele, mens det er muligt at tage vinden ud af indvendingerne. Den, der ikke er enig med mig i mit syn på velfærdspolitik og velfærdsdebat, får straks ved at læse indledningen muligheden for at konstatere det, og han kan da enten beslutte sig for helt at lade være med at anvende kildematerialet eller kan tage det ud, som kan bruges ud fra hans synspunkter og sætte det sammen med stof hentet andetsteds fra.

Efter nu at have omtalt de to uomgængelige krav til en udgiver: han skal afgrænse sit emne og han skal anlægge nogle bestemte synspunkter på det, går jeg over til at omtale to andre forhold, som bestemt også må spille en rolle for en, når man udvælger kildemateriale: For det første: hvorledes forestiller man sig kilderne anvendt i undervisningen og for det andet, hvilke pædagogiske muligheder kan man se i bestemte kilder.

Jeg skal ikke lægge skjul på, at jeg ikke finder, at der behøver at være noget forkert i, at man bringer kilder for at illustrere eller dokumentere et eller andet. Det følger af det, jeg tidligere har været inde på med Alberti-eksemplet (han bliver mere levende for en, når man stifter bekendtskab med hans egne formuleringer). I det øjeblik man gerne vil trække nogle lange linier, må man gøre sig klart, at kilderne i et vist omfang må være illustrerende eller dokumenterende. Men bedst er det naturligvis, om man også kan lade kilderne indgå i en dialog med hinanden. I den henseende er f.eks. velfærdspolitik et taknemligt emne: Den ene part hævder, at forøgelsen af den offentlige aktivitet nedsætter friheden, den anden, at den tværtimod øger den. Min bestræbelse har været, at kilderne skulle kunne stå alene, men at de også skulle kunne konfronteres med hinanden – f.eks. er Preben Wilhjelms syn på, hvad dyrkelsen af det private forbrug og den private foretagsomhed fører med sig interessant, men det er endnu mere interessant, når det stilles over for Venstres principprogram fra 1970 »Frem mod år 2000« – hvor der unægteligt råder et noget andet syn på den frie konkurrences muligheder for at dække de menneskelige behov.

De pædagogiske muligheder

Når der er mange kilder at vælge og vrage imellem, tillader jeg mig også at tage hensyn til, om kilderne er godt skrevne (dvs. om de i stil, indhold og sproglig udformning kan virke appellerende). Desuden er jeg en varm tilhænger af, at man forkorter i kilderne. Når man f.eks. skal vælge noget stof ud af en lang, for ikke at sige langstrakt, folketingsdebat, opdager man jo hurtigt, at det meste af, hvad der bliver sagt, er hø og hakkelse – også ind imellem hos de gode talere. Men af og til kommer der på den anden side noget virkelig godt. Under mine studier af folketingstidende har jeg opdaget nogle politikere, som med hensyn til talekunst hæver sig milevidt over de andre. I forrige århundrede L. Holstein-Ledreborg og Klaus Berntsen plus i lidt mindre udpræget grad Viggo Hørup og Edv. Brandes, i dette Borgbjerg, Aksel Larsen og til en vis grad H. C. Hansen. Efter min mening er det altså absolut nødvendigt at forkorte i kilder, som skal udgives. De fleste sproglige efterladenskaber i form af rigsdagstaler, aviskronikker, partiprogrammer osv. er præget af megen sproglig tomgang. Og det er tit muligt at stramme temmelig voldsomt uden at et eneste væsentligt synspunkt går tabt. Dette var argumenterne for,

at forkortelser, som bliver rigtigt foretaget, ikke nødvendigvis ødelægger kilderne. Dernæst nogle ord om, at de til gengæld har pædagogiske fordele. Forkortelser gør det praktisk muligt på en gang at præsentere eleverne for mange synspunkter og samtidig at gøre stoffet egnet for en overkommelig gennemgang. Eleverne bliver trætte af den enkelte tekst, hvis den er alt for lang, og det bliver monotont, hvis der kun findes få, men til gengæld lange tekster.

Også på anden måde har jeg prøvet på at gøre mine kildehæfter – især de to sidst udkomne – overkommelige. Såvel under arbejdet med »Den nordiske velfærdsstat« som under udarbejdelsen af »Socialpolitik i Danmark« har det været min bestræbelse ikke at blive for abstrakt. Derfor består begge bøger af to dele (som er blandet mellem hinanden): en del, hvor idédebatten præsenteres og en del, hvor debatten om konkrete politiske initiativer står i centrum. Fra min side har tanken så været den, at det skulle være muligt at se, hvorledes idédebatten påvirkede debatten om de konkrete initiativer. Det har i øvrigt ikke været helt let at etablere denne forbindelse – simpelt hen på grund af materialets karakter. I de konkrete historiske situationer ser man ofte, at det abstrakte og det konkrete plan hver for sig lever deres eget autonome liv.

Til den pædagogiske tilrettelæggelse hører kildehæfternes særlige opbygning naturligvis også. Først findes en alment introducerende indledning, som helst skal være så bred, at den virkelig giver en indføring i emnet og dets problematik, men som på den anden side ikke må give alle løsningerne – en del af fornøjelsen skulle helst bestå i, at det ud fra kilderne er muligt for eleverne selv at finde ud af noget. Endvidere er der en indledning til hver kilde, som dels oplyser om kildens tilblivelsessituation, og dels om den specielle historiske situation eller problematik, kilden må ses i sammenhæng med. Til hver kilde hører endvidere noter, som er anbragt nederst på de sider, hvor kilden står. I praksis har det jo vist sig at være en forudsætning for elevernes læsning af dem – i alt fald i et tilstrækkeligt omfang – at de befinder sig dèr. Om princippet for, hvor meget der bliver oplyst i noterne, kan jeg sige, at det er bestræbelsen så kort som muligt udelukkende at informere om det, som man må vide for at forstå kildens indhold. I de seneste år har man i stigende omfang mødt elever, som havde vanskeligt ved at forstå ret almindelige ord og begreber. Skal man imødekomme deres behov igennem noteapparatets oplysninger, bliver der for mange noter, og krydshenvisningerne bliver for talrige. I alt fald har jeg selv den fornemmelse, at det er lige ved at være for meget af det gode i »Socialpolitik i Danmark«. Det vil nok være bedre, om man foruden egentlige noter laver en alfabetisk ordliste omme bag i bogen. Derimod vil det efter min mening være et tilbageskridt, om man helt erstatter noterne med et leksikon.

Af andre hjælpemidler, som skulle lette tilegnelsen, må jeg nævne elev- og gruppeopgaver og en kronologisk oversigt. I kildehæftet »Socialpolitik i Danmark« fandt jeg, at en kronologisk oversigt var uundværlig, når det var et så langt tidsrum, kildehæftet omspændte. Der er nok grund til at sige lidt mere om elev- og gruppeopgaverne. Det er jo blevet diskuteret, om de i praksis, og sådan som de normalt er udformet, havde nogen særlig stor brugbarhed. Mit synspunkt er, at hvis de er ordentligt udformede, og hvis de bliver brugt i overensstemmelse med deres formål, vil de være et nyttigt hjælpemiddel for særdeles mange af brugerne. Men hvilke krav skal man stille til spørgsmålene/opgaverne, for at de kan kaldes gode? Efter min mening må de ikke blot være overskrifter til forskellige tværgående opgaver, hvis besvarelse i virkeligheden kræver, at man

har sat sig ind i store dele / undertiden hele kildehæftet. Der skal også være opgaver til den lille daglige dosis. Det betyder, at udgiveren må udarbejde så mange opgaver, at der er flere opgaver til hvert kapitel. Opgaverne skal endvidere være problemorienterede, således at der til løsningen fordres både analyse og vurdering. Ved siden af de mange punktopgaver (opgaver til nogle ganske få kilder) må der naturligvis også gerne være brede opgaver; dem har man jo også brug for i visse sammenhænge; men også de bør udformes således, at de lægger op til analyse og vurdering. Det var noget om udformningen.

Om brugen vil jeg sige, at man naturligvis ikke slavisk skal overtage opgaverne med den formulering, de har. Opgaverne er jo præget af udgiverens synsvinkel og forståelse, og man vil næsten altid selv – om ikke andet så i nuancer – se lidt anderledes på tingene, lægge vægten lidt andre steder. I den forbindelse må jeg i øvrigt indrømme, at der kan være den fare ved at udforme opgaverne meget detaljeret, at de så bliver ubrugelige. De kan være præget af en approach, en måde at nærme sig emnet på, som nogle vil føle fremmed. Men jeg mener trods alt, at denne fare er en mindre ulempe end den ringe hjælp, der ligger i opgaver, som er så kort formulerede, at de ikke lægger op til hverken analyse eller vurdering. I øvrigt vil jeg gerne give et lille råd til brug ved udformningen af opgaver. Lad være med at bede eleverne om at vurdere et eller andet. Tit og ofte forstår de nemlig ikke, hvad det er man forlanger af dem. Og jeg må tilstå, at jeg selv somme tider har været i samme situation, når jeg har rettet HF-årsopgaver – som censor – at jeg i opgaveformuleringen har fundet krav om vurderinger, hvor det var temmelig utydeligt, hvad der egentlig skulle vurderes. I stedet vil jeg foreslå, at man beder eleverne om at tage stilling til et eller andet. Det forstår de langt bedre, og resultatet er så, at man virkelig får nogle vurderinger.

Af det, jeg har sagt i det foregående, skulle det gerne være fremgået, at der virkelig i høj grad er blevet anlagt pædagogiske vurderinger eller rettere sagt synsvinkler også ved udvælgelsen og tilrettelæggelsen af stoffet i mine to kildehæfter. Om det så er sket i tilstrækkeligt omfang, skal jeg ikke kunne sige. Så vidt jeg kan se, kunne der nok gøres endnu et par ting for at lette tilegnelsen. Det ville være en fordel med et leksikon, som jeg var inde på før. Jeg tror også, at nogle illustrationer ville gøre kildehæfterne mere indbydende, og endelig ville det også gøre overblikket nemmere, hvis hver kilde fik en overskrift, og alle kilderne allerede blev anført i indholdsfortegnelsen.

På den anden side må man nok sige, at de pædagogiske hjælpeforanstaltninger allerede er så omfattende, at der ikke er ret meget mere at hente her. Hvis man konstaterer, at det kniber med at fastholde elevernes interesse, er forklaringen herpå snarere den, at kilderne indholdsmæssigt eller sprogligt er for svære; eller måske er undervisningen ikke blevet tilrettelagt eller gennemført på den rigtige måde. Jeg vil derfor nu gå over til at beskæftige mig med, hvorledes man tilrettelægger og gennemfører en undervisning, i hvilken kilder bruges.

Undervisningen. Brugen af kilder

Som det fremgik af, hvad jeg sagde i min indledning, er kilderne først og fremmest et hjælpemiddel i forbindelse med den ene eller den anden form for gennemgang. Det er derfor ikke muligt at give nogen færdig opskrift på, hvorledes kilder skal anvendes på den rigtige facon. Man kunne vælge at bruge dem i forbindelse med gennemgangen af et stort tidsrum – f.eks. den danske enevælde 1660–1848 – på den måde, at man baserede gennemgangen på en lærebogsfremstilling og på kilder, som man brugte til at dokumentere særlig vigtige be-

givenheder. Derved får man på én gang gjort det historiske forløb sammenhængende via lange linier og får det samtidig til at fremstå med autencitetens præg. Denne metode var jo en af de tre, som den gamle bekendtgørelse (den som eksisterede indtil 1971) åbnede mulighed for. Med den nye bekendtgørelses koncentration omkring emner og perioder indtil 1930 fik denne form for undervisning en mindre fremtrædende placering; men de sidste års tale om de lange linier har vel givet i alt fald en variant af den vind i sejlene. Jeg tænker på den form for gennemgang, hvor man tager et enkelt emne ud: det kan være politiske ideer, som Erik Rasmussen har gjort det, det kan være krigen, som Johan Bender har gjort det, eller det kan være socialpolitik, som jeg selv med min kildesamling »Socialpolitik i Danmark« har lagt op til at gøre det. Emnet følges så op igennem et langt tidsrum.

Ideen er så den, at det ikke vil være muligt, at få et ordentligt kendskab til udviklingen og til, hvad der bestemmer dens særlige karakter, hvis ikke også begivenhedsforløbet på områder, som har tilknytning til selve emnet, inddrages i gennemgangen. Det er noget, som er helt tydeligt, når man f.eks. beskæftiger sig med emnet dansk socialpolitik. Lad mig nævne et enkelt eksempel til illustration af tankegangen. Den industrialisering og urbanisering, som sætter ind, i sidste halvdel af forrige århundrede, betyder meget for såvel fattigdomsproblemets omfang som for samfundets holdning til de fattige. I forbindelse med en gennemgang af den livlige sociale debat, som finder sted på dette tidspunkt, vil det da være helt naturligt at komme ind på de økonomiske og sociale problemer, som industrialiseringen fører med sig. Men den fulde forståelse af, hvorfor samfundet reagerede, som det gjorde, får man først, hvis man også tager den politiske udvikling i betragtning. Det kan jo ikke nægtes, at samfundets mere aktive og tolerante holdning på det sociale område sætter ind med en vis forsinkelse i forhold til, hvad den økonomiske og sociale udvikling synes at kræve. Sætter man sig ind i, hvad der udspiller sig på den politiske arena i sidste halvdel af det 19. århundrede, forstår man det bedre. Kort sagt: den almindelige samfundsudvikling afspejler sig i socialdebatten og -politikken, og derfor må man også forsøge at medtage den i sin gennemgang.

Når denne form for emneorienteret undervisning lykkes, er den meget frugtbar, idet den både gør det muligt at komme igennem et stort område, som der bliver trukket nogle lange linier igennem, og samtidig gør det muligt at fordybe sig i kilderne på en meningsfuld måde. De kilder, som man vælger at læse under den emneorienterede gennemgang, må jo handle om væsentlige problemer.

På den anden side skal det heller ikke skjules, at en emneorienteret undervisning, som lægger vægt på at dække et langt forløb f.eks. ved benyttelse af et kildehæfte som »Socialpolitik i Danmark« er fantastisk vanskelig at gennemføre i en afbalanceret form. De forskellige sidespring til nærliggende områder er i praksis vanskelige at foretage på en sådan måde, at eleverne føler, at der kommer en meningsfuld sammenhæng ud af det. Det skyldes formentlig tit, at man af hensyn til tidsforbruget ikke giver sig den nødvendige tid til at behandle den sammenhæng, emnet indgår i. Det bliver derfor vanskeligt for eleverne at fastholde, hvad de får at vide i forbindelse med digressionerne, og det bliver derfor umuligt for dem at etablere en sammenhæng mellem baggrundsstof og emne.

Hvordan man kunne forsøge at løse disse problemer, skal jeg komme ind på i det følgende; inden da vil jeg dog kort komme ind på den anden og mere almindelige sammenhæng, man lader kildelæsningen indgå i: gennemgang af en periode eller et emne, som ikke er særlig omfattende i tidsudstrækning. Problemet i forbindelse

med den form for gennemgang består meget ofte deri, at kilderne er mangfoldige og koncentrerede om nogle få ting. Perioden hedder f.eks. Danmark 1945–76 og emnet Den nordiske velfærdsstat i samme tidsrum. Også her melder det problem, jeg var inde på før, sig altså med stor styrke: hvorledes integrere gennemgang af emne med gennemgang af baggrundstoffet.

For at man kan opnå den bedst mulig gennemgang af en periode eller et emne ved hjælp af kildelæsning, må man som lærer faktisk igennem den samme proces, som en udgiver af et kildehæfte beregnet til undervisningsbrug skal igennem. Man må anlægge nogle bestemte synsvinkler på stoffet; man må beslutte sig for, hvilke delemner inden for det store emne der skal stå i centrum. Der er sådan set ikke noget i vejen for, at man ret slavisk gennemgår kilderne i et givet kildehæfte i den orden, de forekommer (bortset fra, at man er nødt til at fravælge nogle, fordi der netop er bragt så mange, at der er noget at vælge imellem). Men en sådan ret slavisk gennemgang må være resultatet af et valg: at man har besluttet sig for at anlægge de samme synspunkter på stoffet som forfatteren, og lægge vægten de samme steder. Men faktisk er der mange muligheder for, hvad man kan vælge at lade stå i centrum: f.eks. i et kildehæfte som »Den nordiske velfærdsstat«. Det kunne f.eks. være dette emne: »Hvilken udvikling sker der i venstre- og højrefløjens holdning til velfærdspolitikken i tidsrummet 1945–76, og hvilke årsager er det til den konstaterede udvikling?«

Eller det kunne være dette: »Hvorledes udvikler enkelte centrale partiers syn sig: Socialdemokratiet og borgerligt liberale partier? Tredje mulighed: »Forandrer argumentationen sig i periodens løb, eller er det de samme argumenter, som i lidt varieret skikkelse går igen igennem de forskellige perioder?«

I sin planlægning må man også beslutte sig for, hvorledes kilderne skal bruges: illustrerende, dokumenterende eller dialektisk. Det må afgøres ud fra den vægt, man i sin plan har givet de enkelte indslag, men det må også gøres ud fra, hvad kilderne er velegnede til: ikke alle kilder er beregnet til en meget omhyggelig analyse, nogle skal blot dokumentere en eller to ting. Jeg husker endnu, hvorledes min vejleder lektor Bay i Horsens nævnte for mig, hvorledes han undertiden var blevet forbavset, når han var ude som censor i religion: nogle af teksterne i hans kildeudgave: »Fremmede religioner i nutiden« var blevet gjort til genstand for så grundig en tolkning, at det langt overgik, hvad han nogen sinde selv havde forestillet sig. Det forekommer mig oplagt både ud fra en hensyntagen til, hvad eleverne er villige til at stå model til, og ud fra bekendtgørelsens ganske omfangsrige krav til kildelæsning, at langtfra alle kilder skal udtømmes. Den gode plan og ikke mindst den vellykkede gennemførelse er kendetegnet ved, at baggrundsstoffet ikke sluger for lang tid, samtidig med at eleverne alligevel erhverver sig et sikkert fundament – uden det falder kilderne let fra hinanden. Gennemgangen af en traditionel lærebog bliver let for omfattende, så jeg har undertiden fulgt den fremgangsmåde at lade eleverne selv gruppevis gennemarbejde et bestemt bredere område. Meningen er så, at gruppernes rapporter skal duplikeres og omdeles til alle – og at der bestandigt under den videre gennemgang skal henvises til disse rapporter. Hvis det ikke sker, risikerer man let, at grupperne kun sætter sig ind i det emne, de selv har fået.

Til sidst vil jeg gerne slutte dette indlæg med endnu engang at fastslå min egen position i forhold til kildelæsning. Jeg mener afgjort, at det er meget berettiget, at man gør kildelæsning til noget centralt i undervisningen. Men forudsætningen er efter min mening, at kilderne bruges på den rette måde. Det betyder, at kildekritiske

øvelser for deres egen skyld må føre en tilbagetrukket tilværelse: stoffet bliver for teoretisk og abstrakt for eleverne, og derved kommer det metodiske til i for høj grad at fortrænge det, der i mine øjne er det vigtigste: det historiske indhold. Kilder bør heller ikke altid analyseres nøje igennem og tømmes for alt indhold – det har eleverne tit nok af i andre fag – især i dansk – og det medfører let, at interessen forskubbes over i retning af tekstlæsningsproblemer. Nej, man bør skamløst lade alt andet ligge end det i kilderne, som er væsentligt for det behandlede emne. Ud fra kilderne bør man formulere nogle problemer og disse problemer kan så gøres til genstand for en fri diskussion, hvor meget andet end det, som lige står i kilden kan inddrages. I den forbindelse kan jeg ikke nære mig for at sige – selv om det også bliver en selvkritik – at det nok i højere grad ville være ønskeligt, om det var eleverne, som formulerede problemerne og hypoteserne. Ligeledes ville det nok være motivationsfremmende, om man (elever eller lærer) begyndte gennemgangen med at formulere nogle problemer og hypoteser og først derefter fandt ud af, hvilke kilder der kunne bruges til at skærpe problematikken og kaste lys over den. Det ideelle vil være, om man læser kilder, ikke fordi man skal, men fordi de ikke er til at komme uden om, hvis det stof, man arbejder med, skal belyses ordentligt. Først problemerne, derefter redskaberne (hjælpemidlerne), til hvilke kilder naturligvis hører.

Claus Friisberg

Landscentralens katalog

Med disse linier skal jeg henlede opmærksomheden på et for den ny historielærer aldeles nødvendigt hjælpemiddel. Det drejer sig om **Undervisningsmidler for Gymnasiet og HF. Katalog 1979.** Heri findes en opstilling af alle til faget gængse læremidler i bogform. Bøgerne anføres med fuldstændig titel, forfatter, forlag, decimalklassetal, trykkeår, sidetal, pris og SBN.

Kataloget, der koster kr. 15,- portofrit tilsendt, fås ved bestilling hos:

Landscentralen for undervisningsmidler
Ørnevej 30
2400 København NV

Der kan tegnes abonnement. Det er en selvfølge, at skolen har i hvert fald ét sådant, men også den enkelte lærer vil have gavn af at have kataloget stående.

Fra flere sider har der lydt kritik af bøgernes uoverskuelige opstilling i kataloget. Kritikken er taget til følge, og ny opstillingsprincipper for 1980-kataloget er under overvejelse. Under forbehold af fortsat godkendelse vil de principper, som jeg andet sted i dette nummer i opsatsen »Opstilling af et historiebibliotek« under »2. Opstillingsorden for lærermidler i bogform« har omtalt, i modificeret og forbedret skikkelse blive anvendt.

Bent Hansen,

Opstilling af et historiebibliotek

Hensigten med denne opsats er at videre-bringe til kolleger ved de mange nyoprettede gymnasier (evt. også til andre) et system for opstilling af bogsamlingen, der sine mangler til trods *kan* virke.

Da vores skole havde fungeret i 5–6 år, blev bogstablerne i historiedepotet så uoverskuelige, at en vis orden måtte skaffes til veje. Ordningsarbejdet afslørede to banaliteter: 1. Det havde været mindst tidsrøvende at være begyndt under et fast opstillingssystem. 2. Vi ville da på et tidligere tidspunkt være blevet *bevidstgjorte* om, hvor i samlingen manglerne var, samt hvor det var unødvendigt at købe flere titler ind.

Oversigt over bibliotekets opstillingsorden med kommentarer

Folkebibliotekernes decimalklassesystem forekom uhensigtsmæssigt. Som argument for dette standpunkt er det tilstrækkeligt eksempelvis at anføre, at en Stauningbog på folkebibliotekerne vil findes under bio-

grafier og ikke under mellemkrigstidens historie. Vores system er i ingen måde originalt, men en sammenblanding af baghovederindringer om et institutbibliotek og praktiske hensyn, det systematiserede søms princip.

Det er hensigtsmæssigt at opdele biblioteket i fire grupper:

1. Håndbiblioteket.
2. Samlingen af læremidler i bogform.
3. AV – materiale.
4. Vægkort.

Kun grupperne 1 og 2 vil blive omtalt her, da vi endnu ikke har fundet vores ben m.h.t. gruppe 3, og da gruppe 4 ingen problemer frembyder.

1. Opstillingsorden for håndbiblioteket:

1. Tidsskrifter.
2. Konversationsleksika.
3. Specialleksika.
4. Bibliografier.
5. Politikens håndbøger.
6. Historiens hjælpemidler og hjælpevidenskaber.
7. Historiemetode og -teori.
8. Atlas.
9. Verdenshistorie generelt.
10. Kulturhistorie generelt.
11. Topografi, kunst og arkitektur generelt.
12. Oldtidshistorie generelt.
13. Ægypten og Forasien.
14. Hellas og Hellenismen.
15. Romerriget.
16. Middelalderen generelt.
17. Middelalderen specielt.
18. Byzans.
19. Araberne.
20. Karolingerriget og dets efterfølgere.
21. 1500–1800 generelt og specielt.
22. 1800–1914 generelt og specielt.
23. Verdenshistorie efter 1914 generelt.
24. Storpolitik 1914–45.
25. 2. verdenskrig.
26. Storpolitik efter 1945 generelt.
27. Enkelte sider af storpolitikken efter 1945.
    a. FN.
    b. USA – Sovjetunionen.
    c. Vesteuropa.
    d. Østeuropa.
    e. Mellemøsten.
    f. Asien.
    g. Afrika.
    h. Amerika.
    i. Oceanien.
28. Storbritannien.
29. Irland og Skotland.
30. Tyskland.
31. Nederlandene og Schweiz.
32. Frankrig.
33. Italien.
34. Spanien og Portugal.
35. Østeuropa.
36. Balkan.
37. Rusland.
38. Det fjerne Østen.
39. Sydøstasien og Indien.
40. Persien, Arabien og Den nære Orient.
41. Afrika.
42. Prækolumbiansk Amerika.
43. Latinamerika.
44. USA og Canada.
45. Oceanien.
46. Verdenshistorie diverse.
47. Nordens historie generelt.
48. Enkelte sider af Nordens historie.
49. Danmarks historie generelt.
50. Hertugdømmernes historie.
51. Enkelte sider af Danmarks historie.
52. Danmarks oldtid.
53. Vikingetiden i Danmark.
54. Danmark 1050–1448.
55. Danmark 1448–1660.
56. Danmark 1660–1848.
57. Danmark 1848–1901.
58. Danmark 1901–1940.
59. Danmark 1940–1945.
60. Danmark efter 1945.
61. Danmarks topografi, kunst og arkitektur.
62. Danmark diverse.

63. Færøerne, Island og Grønland.
64. Norge.
65. Sverige.
66. Finland.
67. Norden diverse.

Kommentarer hertil: ad 1. Det havde måske været mest korrekt at anbringe bibliografier her. – Tidsskrifterne er ordnet således, at man bevæger sig fra de generelle til de specielle. Dette princip er i øvrigt anvendt inden for samtlige grupper. – *ad 3.* Eks.: Håndbog f. da. lokalhist. – *ad 5.* Brugerhensynet er her absolut dominerende. – *ad 6.* Eks.: DHFs håndbøger. – *ad 9.* Herunder anbringes også generelle Europahistorier. – *ad 10.* Eks.: Frisch: Europas kulturhist. – *ad 15.* Eks.: Asterix som gladiator – *ad 17.* Eks.: Ganshof: Feudalism; Pernoud: Korstogene. – *ad 21 & 22.* Det ville nok have været bedst med en opdeling i fire grupper efter mønster af 16 & 17. – *ad 27.* På den ene side har bøgernes mængde nødvendiggjort et sorteringsforsøg, på den side har deres saglige, indbyrdes indvævning gjort det rimeligt at anbringe dem under samme hovedgruppe. – *ad 28–45.* Her anbringes enkeltområdernes historie i kronologisk orden, de generelle historier dog først. – Nogle grupper som eksempelvis gruppe 31 (det nuværende Holl., Belg., Lux. og Schweiz) er dannet for at undgå grupper med kun én titel. – *ad 47.* Eks.: Allen: De tre nord. Riger. – *ad 48.* Eks. Troels-Lund: Dagligt Liv i Norden. – *ad 51.* En alt for omfangsrig gruppe, der f.eks. rummer Vore gl. Tropekol., Den da. Kirkes Hist., Hansen: Øk. vækst i Danm. Det vil på et tidspunkt være nødvendigt at underinddele. – *ad 52–60.* Vores hovedprincip er at anbringe titlerne i den periode, hvori deres hovedvægt ligger. Kan dette ikke lade sig gøre da i den i bøgerne tidligst omtalte periode. – *ad 60.* Bemærkn. som til gruppe 51. – *ad 61.* Eks.: Da. slotte og herregd., Nat.mus. blå bøger. De landsdækkende værker anbringes først, dernæst følger de enkelte lokaliteters beskrivelser alfabetisk efter lokaliteternes navne. Det er hensigtsmæssigt at placere småhæfter i en tidsskriftkasette.

2. Opstillingsorden for læremidler i bogform:

Periode- og emnehæfter

L 1. Kildekritik og historisk metode.
L 2. Temahæfter dækkende hele det verdenshist. forløb.
L 3. Oldtidens historie.
L 5. Verdenshistorie 1500–1600.
L 6. Verdenshistorie 1600–1700.
L 7. Verdenshistorie 1700–1800.
L 8. Verdenshistorie 1800–1914.
L 9. Temahæfter dækkende verdenshist. fra 1800 til vor tid.
L 10. Verdenshistorie 1914–1945.
L 11. Verdenshistorie efter 1945.
- I. Storpolitik generelt.
- II. Udviklingslande og udviklingsteorier.
- III. USA – Sovjetunionen.
- IV. Vesteuropa.
- VI. Mellemøsten.
- VII. Asien.
- VIII. Afrika.
- IX. Amerika.
- X. Oceanien.

L 12. Temahæfter dækkende længere tidsrum i Nordens hist.
L 13. Nordens oldtid, vikingetid og middelalder.
L 14. Nordens historie 1500–1700.
L 15. Nordens historie 1700–1850.
L 16. Nordens historie 1850–1914.
L 17. Nordens historie 1914–1945.
L 18. Nordens historie og samfundsforhold i Norden efter 1945.
- I. Fællesnordiske problemstillinger.
- II. Det politiske system generelt.
- III. Valg og afstemninger.
- IV. Politiske partier og partipolitik.
- V. Udenrigs- og forsvarspolitik.

VI. Markedspolitik.
VII. Økonomiske forhold og økonomisk politik.
VIII. Arbejdsmarkedet.
IX. Social- og sundhedsforhold og social- og sundhedspolitik.
X. Boligforhold og boligpolitik.
XI. Miljøforhold og miljøpolitik.
XII. Retsforhold og retsvæsen.
XIII. Undervisningsforhold og undervisningspolitik.
XIV. Kirke- og kulturforhold og kirke- og kulturpolitik.
XV. Interesseorganisationer og folkelige bevægelser.
XVI. Diverse.

L 19. International politik og organisation.
L 20. Nationale samfundssystemer uden for Norden.
L 21. Sociologi.
L 22. Økonomi.
L 23. Ideologier.
L 24.
L 25. (Forbeholdt samfundsfag – kan senere klæbes over)
L 26.

Historiens billedbøger med tilhørende teksthæfter samt historiske atlas

L 27. Billedbøger til verdenshistorie.
L 28. Billedbøger til Nordens historie.
L 29. Historiske atlas.

Grundbøger til historie og samfundskundskab

L 30. Verdenshistorie.
L 31. Nordens historie.
L 32. Samfundskundskab.

Grundbøger til samfundsfag

Kommentarer hertil: Anvendelsen af L (= læremidler) + mængdetal er alene motiveret med, at alfabetet ikke omfatter det tilstrækkelige antal enheder. Under periode- og emnehæfter er der åbent mulighed for, at al slags materiale inden for katagorien kan og bør komme med. Den lidt besynderlige opstilling af grundbøger til sidst skyldes historielærernes ønske om at drage samfundsfag med ind i samarbejdet. Ikke skal mand guddommen skue. Erfaringen er, at *hvert af de to fag bør have sin selvstændige læremiddelsamling*. Det er ligeledes erfaringen, at man, i det omfang skolen ikke får tilsendt orienteringseksemplarer – og tilsendelse gælder kun nyudgivelser – bør *anskaffe et eksemplar af hver af de lagerførte undervisningsbøger*. (Se omtale andet sted i dette nummer af katalog fra Landscentralen). – Principperne for opstillingen er de samme, som er anvendt ved opstillingen af håndbiblioteket. – *ad L 2.* Eks.: Bender: Krigen. *Hvordan det siden gik:* Et er ideal, et andet skuffelser. Den tilstræbte orden – sagligt og kronogisk – *inden for* de enkelte grupper i håndbibliotek og læremiddelsamling orker vi ikke at opretholde. *Den kraftige gruppeopdeling gør imidlertid, at vi hurtigt overskuer bøgerne i den enkelte gruppe*. Den spændende historie om den tekniske baggrund for at anbringe bøgerne på de rette pladser, den beretter det følgende kapitel.

Praktiske forhold i forbindelse med ordningsarbejdet

De enkelte grupper i **håndbiblioteket** adskilles ved hjælp af *skillestøtter*. Vi har fra *Bibliotekscentralen* indkøbt *plastikskillestøtter* (koster mindst kr. 15,- stykket). Til disse støtter hører *hvide plastikrygskjolde uden tekst* (leveres i bundter à 50 stk. fra ovennævnte firma). En lige så god, hurtigere leveret og utvivlsomt billigere løsning vil være hos et lokalt trælastfirma at købe *høvlede, mindst 3 cm-tykke, i passende stykker nøjagtigt udskårne brædder*.

Den ene eller anden form for skillestøtter forsynes med *nummer og tekst*. Nummeret anbringes vandret øverst på den opretstående støtte, teksten lodret ned ad samme. (Med mindre man ønsker at lege Klaus Klistermås et halvt års tid, må man absolut holde sig fra selvklæbende enkeltbogstaver og -tal). *DYMO ¾ INCH EM-*

BOSSING TAPE, der fås i flere farver i kontorforretninger, anvendes. (Mindre størrelser DYMO syner ikke nok). Anvendelsen af DYMO ¾ kræver, at skolen ejer en stor hakkebrætlignende maskine. Den er givet ikke billig, men biologi- og kemilærerne vil utvivlsomt kunne overbevises om et behov for store DYMO-mærkater på deres flasker, således at maskinen kan anskaffes i fællesskab.

Læremiddelsamlingen ordnes for billedbøger etc.s og grundbøgers vedkommende ved hjælp af skillestøtter. *Periode- og emnehæfter derimod ordnes i A-4 tidsskriftkassetter.* Papkassetter, f.eks. AB 114, er billigst og absolut udmærkede. Ved brug af kassetter forhindres, at hæfterne vælter rundt på hylderne. *Kassetterne vendes med den afskårne side udad.* Derved opnås overblik over deres indhold.

Alle bogrygge forsynes med påklæbet nummer. Hertil anvendes *hvid, selvklæbende lærredstape, f.eks. BOSTON TEX 2.7 cm × 19 mm.* (DYMO-tape falder af). Nummeret påføres med *spritbaseret* pen, eksempelvis *Penol 200 sort.*

Vi har opstillet et **kartotek** over bøgerne med fanekort etc. svarende til opstillingen på hylderne.

Eleverne har adgang til gennem lærerne at låne. Dette gælder dog ikke udprægede opslagsværker. Udlånene noteres principielt i et fremlagt hæfte.

Måtte disse pedantiske betragtninger begrænse kollegers ubetalte beskæftigelse: den betaler sig.

Bent Hansen

Historieundervisningen i dag?

eller

Kvinderne i mændenes historie

»Kvindebevægelsen havde betydelige dele af sin rekruttering ved universiteterne, hvor man også omsatte sit engagement i teoretiske kvindestudier. Kvindebilledet i ugebladene blev analyseret og kritiseret og en række historiske studier om kvindernes vilkår i fortiden så dagens lys . . .« (Det ny Danmark 1890-1978, s. 352).

»Var der overhovedet nogen, der opdagede, at kvinderne fik valgret i 1915? – eller: hvorfor skriver mænd Danmarkshistorie uden at skrive kvindehistorie?« (Produktion og samfund, s. 272).

De senere års debat om »lange linier«, udviklings- og sammenhængsforståelse, har naturligt medført en diskussion om, hvilket undervisningsmateriale der vil kunne formidle et større historisk overblik til eleverne. Grundbogen – med det rigtige indhold og af det rigtige omfang – er ofte blevet efterlyst som et af midlerne til at bibringe eleverne en større forståelse af sammenhænge, end den snævre emne- og periodelæsning, baseret på kildehæfter, kan give. Det var derfor spændende, at der i sidste skoleår udkom to bud på grundbogen, to nye Danmarkshistorier: Torben Peter Andersen: »Produktion og Samfund. Danmarks og Nordens Historie. Gad 1978 og Det ny Danmark 1890–1978 af Harry Haue, Jørgen Olsen og Jørn Aarup-Kristensen. Munksgård 1979. Da sådanne bøger var savnet, og da det er sjældent, der udkommer nye grundbøger, var det interessant at se, hvilken viden og historieopfattelse vores egen generation af lærebogsforfattere har valgt at give eleverne.

Bøgerne er forskellige såvel i indhold som i form. Den ene medtager f.eks. »hele historien«, den anden kun perioden 1890–1978 og den ene er righoldigt forsynet med billedstof, mens dette helt er udeladt i den anden. Men fælles er, at de er skrevet af *mænd*, der underviser i historie i gymnasiet. Den følgende artikel er skrevet af *kvinder*, der også underviser i historie i gymnasiet. Som overskriften antyder, har

vi sat os for at undersøge, hvorledes kvinderne er inddraget i beskrivelsen af vort samfund i de to bøger.

Vor fags berettigelse begrundes bl.a. med den betydning det har, at kende forudsætningerne for det nuværende samfunds struktur og funktion, folks placering og handlemuligheder heri osv. Mere end 50% af vore elever er kvinder. Hvilken opfattelse af og forklaring på kvindernes rolle i historien og i samfundet i dag kan de få ved at læse de to bøger? Hvilke identifikationsmuligheder bydes dem og hvilke muligheder for forståelse af deres egen samfundsmæssige og private situation gives dem her?

For at undersøge dette har vi valgt dels at se på, hvilke sider af det historiske forløb, forfatterne har betonet, og dels at se i hvilke sammenhænge kvinder er omtalt – det være sig enkeltpersoner eller grupper af kvinder – og hvordan og hvorfor de da omtales. Endelig har vi undersøgt generelt, hvilke personer der omtales ved navn både

Offentlighedsstrukturen

	»SAMFUND«		STAT
	privat område	**offentlighed som område**	
Navn	**intimsfære**	**kulturel offentlighed**	**STATSAPPARAT, der skal sikre** **1. almene produktionsbetingelser** **2. almene retsforhold** **3. den nationale totalkapitals reproduktion** **4. samt regulere konflikten lønarbejde/kapital** **Alt dette sker ved økonomiske (skat, tilskud), juridiske (love, domstole), ideologiske (skoler, radio-tv) og fysisk voldelige (militær, politi, fængsel) indgreb i samfundet.**
Genstand	**(religion, »følelse« seksualitet)**	**(religiøs forkyndelse, kunst, litteratur)**	
Sted	**»hjemmet«**	**»kulturhuse«**	
Institution	**»familien«**	**»foreningen«**	
Navn	**socialsfære**	**politisk offentlighed**	
Genstand	**privatøkonomi herunder produktion, samt køb og salg af varer (f.eks. arbejdskraft)**	**»politik« og samfundsøkonomi herunder »sociale forhold«**	
Sted	**»arbejdsplads« og butikker**	**»parlament«**	
Institution	**»virksomheden«**	**»partiet«**	

Kilde: Masse/kommunikation. Introduktion til et undervisningsområde. Udg. af Dansklærerforeningen 1976.

for at sammenligne de mandlige og de kvindelige og for at se, hvilke historiske personer, det skønnes at være vigtigt at kende: indenfor hvilke områder har de navngivne virket og hvilken forståelse af menneskers rolle i historien kan fremhævelsen af netop disse personer formidle?

Som fælles struktureringsprincip (vi har delt opgaven mellem os, hvilket artiklen naturligvis bærer præg af) har vi anvendt nedenstående offentlighedsmodel, der opdeler samfundet i stat og samfund og samfundsområdet igen i det private og det offentlige område. Det private område består af intim- og socialsfæren og det offentlige af den kulturelle og politiske offentlighed (jvf. også P. og S. s. 105–106). Denne model er anvendt af ukendskab til andre og bedre egnede opdelinger til brug for en sådan undersøgelse og vel vidende, at den dækker det borgerlige samfunds selvforståelse. Den har derfor ikke kunnet anvendes til første del af Produktion og Samfund.

Produktion og Samfund. Danmarks og Nordens Historie

Prioriteringen af stoffet i denne bog er givet med Torben Peter Andersens udgangspunkt i den materialistiske historieopfattelse, og han siger herom i forordet: »I overensstemmelse med bogens materialistiske udgangspunkt har jeg valgt at lægge vægt på de økonomiske og sociale udviklingslinier og kampe, på de brud, der sker i det historiske forløb, og som adskiller den ene periode fra den næste, samt på de politiske beslutninger, der formidler disse begivenheder« og »Et andet resultat af den omtalte prioritering er, at emner som bevidsthedsdannelse og sammenhængen mellem klassekampe, kultur og hverdagsliv behandles meget summarisk«, men »Bogens billedmateriale er redigeret af Peder Fuglsang og Peter Holst netop med henblik på at råde bod på denne mangel«. Det er således klart angivet, hvilke sider af historien, der behandles henholdsvis i teksten og billedmaterialet, og til sammen skulle de dække den totale historie. Det er ikke overraskende, at vores undersøgelse bekræfter dette, og her skal derfor især fremdrages de steder, kvinder omtales, og den måde, det sker på, og endelig nogle problemer ved den valgte fordeling af materialet på tekst og billeder.

Af praktiske årsager gennemgås tekst og billedstof hver for sig, og tekstgennemgangen følger bogens 6 afsnit.

1.1. Klassesamfundet opstår

Da synsvinklen på stoffet er givet på forhånd, går forfatteren ud fra som givet, at det naturafhængige samfund i Norden frem til ca. 4000 f.v.t. bestod af klasseløse jægere og samlere, men at »folk« efter dette tidsrum gradvist begyndte at blive landbrugere. Det klasseløse samfund blev derefter langsomt afløst af slavesamfundet, som opstod på grund af muligheden for merproduktion i landbruget med mangel på arbejdskraft som følge. Hvem der blev trælle ved man ikke – men at de ejedes af jordherrerne, er der næppe tvivl om, og at der har været kvinder og børn blandt trællene, er der næppe heller tvivl om.

Kvinderne nævnes en gang i hele afsnittet, »Det blev muligt for den enkelte at fremstille mere end han eller hun skulle bruge for at holde sig i live? (s. 15). Desuden er Jomfru Marie nævnt under kri-

stendommens fremkomst (s. 25), men ellers er kvinderne usynlige i disse afsnit om det tidlige landbrugssamfund og vikingetiden. Det kan dog ikke overraske jvf. synsvinklen, ifølge hvilken det er herre-slave forholdet, der interesserer forfatteren.

2. Feudalismen.

På 60 sider lykkes det forfatteren at beskrive den feudale produktionsmåde, overgangen fra slavesamfund til feudalt samfund med fæstere og hoveripligt etc., hvorledes kongemagt og kirke kommer til at gå hånd i hanke. Østersøpolitik og Kalmarunion, kongemagtens korte flirt med borgerskabet, den feudale reformation og Grevens fejde, de dansk-svenske modsætninger og endelig borgerskabets samarbejde med den feudale kongemagt med enevælden som resultat. I dette lange katalog af begivenheder og udviklinger er der kun to kvinder, der nævnes ved navn, nemlig dronning Margrethe s. 38 ff og Sigbrit Willums s. 47. De er vel mest med, fordi de egentlig lige så godt kunne have været mænd, da de først og fremmest udfylder mænds roller, henholdsvis som monark og som økonomisk rådgiver. Bemærkelsesværdigt er det, at den svenske dronning Kristina, der foruden at være regent og politiker, var en betydelig europæisk kulturpersonlighed, er udeladt, mens såvel hendes krigsgale far som fætter er medtaget.

Men hvad med alle de anonyme kvinder, der også under feudalismen fødte børn og gjorde andet nyttigt arbejde i hus og mark? Vi skimter dem glimtvis i teksten således under omtale af feudalismens sidste krampetrækninger i dens forsøg på at bevare arbejdskraften på landet i 16- og 1700-tallet. Under omtalen af husmændenes hoveripligt hører vi om »landsbyens unge- karle og piger – som blev ramt af udviklingen. De kunne ikke som tidligere få en gård i fæste, når de ønskede det. I stedet gjorde de tjeneste på gårdene, og det var disse unge uden egentlige fremtidsmuligheder i landbrugssamfundet, der muliggjorde den tiltagende udvidelse af hoveriet.« (s. 81) og s. 83 nævnes, at »karle og piger stak af fra godserne efter vornedskabets ophævelse«. De tog til byerne, hvor der endnu ikke var mulighed for ordentligt arbejde, og fristen blev som bekendt kort inden stavnsbåndets indførelse 1733.

3. Fra feudalisme til kapitalisme

Bogen sætter landboreformerne i slutningen af 1700-tallet ind i en interessant sammenhæng med det økonomiske opsving i forbindelse med den fremspirende kapitalisme i England. Da tvang i form af øget hoveri ikke længere gav noget økonomisk udbytte gennem en produktivitetsforøgelse, måtte man til at interessere sig for bøndergårdene. Fremstillingen »lægger vægt på Danmarks inddragelse i det engelske kapitalistiske verdensmarked, og de muligheder, det gav den feudale overklasse for at ændre produktionsmåden og for at imødekomme bøndernes og borgernes krav uden at miste sin position som overklasse« (s. 85). Ved den gradvise overgang til selveje efter 1784, blev bønderne markedsorienteret, og hermed kunne landbrugskapitalismen tage sin begyndelse. At ca. 60% af bønderne blev integreret i den frembrydende vareøkonomi, betød i næste omgang et opsving for håndværkere, købmænd og fabrikanter. Udskiftningen var dog ikke et gode for husmænd og indersterne i landsbyerne og »de kunne sættes ud af deres hus med kort varsel og både husmanden og hans kone kunne straffes korporligt af godsejeren« (s. 100). Hvis man ser bort fra husmanden og hans kone, så fører kvinderne en skyggetilværelse også i dette afsnit. De har naturligvis været der, det ser vi tydeligt på billederne. Men på de områder hvor man skulle tro kvinderne var på hjemmebane, under omtalen af hus og hjem, glider de umærkeligt ud af teksten. Man skal således se godt efter, hvis man vil

have et glimt af dem i privatlivet.

»I familien, i intimsfæren, gælder frihed og lighed i de højborgerlige, dannede familier . . . Frihed og lighed gælder ikke for forholdet til tjenestefolkene, tyendet. Ejheller mellem forældre og børn. Og endelig er der heller ikke frihed eller lighed i de familier, der – som bøndernes – samtidig udgør de produktive enheder. I disse familievirksomheder gælder »faders vilje«, fordi det er faderen, der er ansvarlig for familiens overleven som vareproducerende enhed. Det er ham, der har ejendomsretten og ansvaret« (s. 105).

Hvorfor nævnes kun uligheden mellem herskab og tjenestefolk, forældre og børn, og *ikke* forholdet mellem mand og kvinde? Udeladelsen er formodentlig igen et ubevidst resultat af kvinders usynlighed. Dog hedder det videre s. 106:

»Den skarpe opdeling af livet i »sfærer« tjener også til at skjule de områder, hvor friheds- lighedsidyllen bryder sammen. I »privatsfæren« – bag fabriksdøren og inden for hjemmets fire vægge – skjultes udbytningen og patriarkatet. Disse private emner er ikke genstand for den offentlige debat.

Med arbejderbevægelsen og kvindebevægelsen blev disse emner bragt frem i offentligheden i sidste halvdel af 1800-tallet, og såvel arbejdernes som kvindernes kamp imod borgerskabet fortsætter den dag i dag.«

Citatet viser, at forfatteren godt er klar over at lighedsbegrebet ikke gælder for arbejderne og i privatsfæren. Det første rådes der bod på ved en grundig gennemgang af arbejderbevægelsens historie – men om resten hersker tavsheden. Under omtalen af valgretten til den grundlovgivende forsamling (læs borgerlige forfatning) husker man at nævne, hvem der udelukkes fra den »almindelige valgret«, nemlig »alle kvinder, alle under 30 år, alle tjenestefolk og tyende, alle fattige og alle tidligere straffede« (s. 140).

Af navngivne kvinder er Katarina den Store nævnt i sin egenskab af regent, og dronning Margrethe den 1. er også omtalt en enkelt gang. I øvrigt forekommer der 53 navngivne mænd, hvoraf flere er omtalt adskillige gange.

4. Landbrugskapitalismen

Afsnittet behandler især produktionsmåde, klassekamp, samfundsøkonomi, partipolitik og statens rolle; én overskrift peger på et område i den kulturelle offentlighed (Højskolerne), men ingen på intimsfæren funktion og udvikling. Denne inddrages dog s. 159: »I sin begejstring over at være fri og lige på markedet glemmer borgeren helt, at markedet kun er en mindre del af hans totale eksistens. Ufriheden og uligheden i intimsfæren og produktionssfæren fortrænges fuldstændigt«, – og det ses således, at forfatteren finder det vigtigt, at denne del af den totale eksistens inddrages i analysen af samfundet.

Afsnittet er bogens største (25% af teksten) og på disse 97 sider omtales kvinder 5 gange. Det sker i følgende sammenhænge: I forbindelse med arbejderklassens udvikling omtales næringslovene af 1857 og deres indhold: »Fremover havde enhver, hvadenten vedkommende var barn, kvinde eller mand, faguddannet eller ufaglært, ret til at tage et hvilket som helst arbejde der blev tilbudt . . .« Kvinder nævnes her generelt (og dermed upræcist) for at forklare lovens omfang, og ikke fordi det specielt skal betones, at nogle kvinder (nemlig kun de ugifte) fik ændret status på arbejdsmarkedet.

Kort efter (s. 188) forklares arbejdernes »frihed« på markedet og mangel på sikkerhed i ansættelsen: ». . . og de risikerede endog, at ufaglærte, f.eks. indvandrede landarbejdere, kvinder eller børn, overtog deres arbejde«. Hvorfor kvinderne var på arbejdsmarkedet og var en trussel mod arbejderne forklares ikke, ligesom de kvindelige arbejderes situation heller ikke spe-

cielt fremdrages. Det er ikke tekstens emne.

Noget kan dog udledes s. 205, hvor de ufaglærtes vilkår og organisering behandles, for her specificeres gruppen af ufaglærte i ». . . mænd, kvinder eller børn . . .« og Kvindeligt Arbejderforbund nævnes blandt de ufaglærtes forbund.

Når kvinder nævnes i disse tre tilfælde sker det i forbindelse med beskrivelsen af arbejderklassens udvikling og vilkår på arbejdsmarkedet, men de omtales som led i beskrivelsen af den *mandlige* arbejderklasse.

Også inden for det politiske område omtales kvinder, nemlig s. 225 hvor partiet Venstres politik efter systemskiftet er til behandling – hertil hørte, at partiet længe ». . . havde ønsket en udvidelse af valgretten, således at nye vælgergrupper – bl.a. kvinder og tyende – fik valgret«. Det nævnes kort, hvornår disse grupper fik valgret til de kommunale råd og til Rigsdagen, mens kvindernes valgret til menighedsrådene i 1903 ikke trækkes frem (skønt det dog skete under Venstreregeringen!). Forklaringen er, at det er Venstres politik, der beskrives, og ikke kvindernes politiske rettigheder – eller mangel på samme.

Endelig nævnes Marie Nielsen som medstifter af Socialistisk Arbejderparti i forbindelse med demonstrationerne i København i 1918 s. 243. Bortset fra dette ene eksempel på, at en kvinde nævnes for sin politiske funktion, er beskrivelsen af kvinderne i denne vigtige periode i historien (også i kvindernes historie) helt forsvundet i teksten. Kvinderne omtales enten som objekt for et partis politik eller som en undergruppe – på linie med bl.a. børn – på arbejdsmarkedet.

5. Fra landbrugskapitalisme til industrikapitalisme? 1930–60

Ingen kapiteloverskrift i dette afsnit kan relateres til intimsfæren, og emnerne der behandles er stort set de samme som før nævnt; men inden for afsnittet findes 4 sider med tekst og billeder, hvori denne artikels emne – historien og kvinderne – direkte tages op. Disse sider omtales sidst i gennemgangen af bogen.

Den måde, hvorpå kvinderne i øvrigt dukker op i teksten, er også den samme som ovenfor påpeget: som led i beskrivelsen af og som objekt for mænds handlemuligheder. Det sker to steder: S. 302–03 forklares, hvad de små husmænd, der efter krigen ikke kunne klare investeringerne i nye maskiner, kunne gøre. De kunne ». . . enten indstille driften, gå ind i andelsmaskinstation, eller arbejde som landmænd i week-enden og tage arbejde i byerne i hverdagene eller sende konen på fabrik«. At nogle valgte den sidste mulighed ses måske s. 308, hvor den arbejder, der ikke kunne stå for presset, da rationaliseringseksperten krævede produktionen sat op med 50%, viste sig at være en kvinde – »Så besvimede hun og blev båret ud«.

6. Industrikapitalismens gennembrud? 1960–

Atypiske kapitler i dette afsnit er de, der behandler ungdomsoprøret med venstrebevægelserne og kvindebevægelsen, som vel må betegnes som en art modoffentlighed. Her er tekstens eneste afsnit, der eksplicit behandler kvinder (s. 353–55), og det sker, fordi kvindebevægelsen ses som en udløber af ungdomsoprøret og til dels specielt af studenteroprøret. Men kvindebevægelsens politik forklares og den (Rødstrømpebevægelsen) placeres klassemæssigt og i forhold til arbejderklassens kvinder.

Ellers er billedet ved at være monotont: s. 326–27 behandles 60'ernes arbejdskraftproblem og de bestræbelser, der blev gjort for at få kvinder ud på arbejdsmarkedet, men igen er det ikke kvinderne, der skal beskrives, men industriens behov for arbejdskraft. To helt tilsvarende tilfælde findes s. 335: ». . . og i visse brancher var

der permanent mangel på arbejdskraft. Dette førte til, at stadig flere kvinder kom ud på arbejdsmarkedet og til indvandring af godt 35.000 fremmedarbejdere, og der blev oprettet flere institutionspladser til børn, således at flere kvinder kunne komme i arbejde«. En passant nævnes det i forbindelse med overenskomstforhandlingerne i 1973 (det behandlede emne er indkomstpolitik (s. 377)), at der gennemførtes ligeløn mellem mænd og kvinder. For at have fået alt med skal det dog påpeges, at der i tabel 30 (s. 316–17) og i diagram 34 (s. 327) er medtaget beregninger specielt for kvindernes andel og vilkår.

Sammenfatning om Produktion og Samfund

Det fundamentale i denne bog er beskrivelsen af de økonomiske, sociale og politiske sammenhænge og udviklingslinier. Derfor er det forklarligt, at intimsfæren med familiens funktion og udvikling næsten ikke eksisterer i teksten, selv om dette område af eksistensen hører med til en fuldstændig beskrivelse af menneskers vilkår og muligheder i fortyden. Men den kritik, der med rette kan vendes mod teksten, er at kvinderne heller ikke inddrages inden for de dele af tilværelsen, der faktisk behandles. De har trods alt været der og deltaget, ikke på lige fod med mændene i det politiske liv, men mange steder i produktionen såvel i feudalsamfundet som i det kapitalistiske samfund.

Forklaringen på, at det er mændenes historie, der er skrevet, ligger derfor ikke blot i, at intimsfæren udelades, men i at forfatteren har glemt/fortrængt, at kvinderne også hører til historien. (Til ekstra underbygning: I stikordregisteret ses kun Kvindeligt Arbejderforbund og emneregisteret, der skal samle ». . . en række emner og problemstillinger, der ellers kunne være behandlet selvstændigt (s. 392)« nævner ikke kvindehistorie som et muligt emne). Dette er ekstra beklageligt, fordi Torben Peter Andersen som venstreorienteret er særdeles bevidst om problemet: ». . . kvinder der havde deltaget i den antiautoritære bevægelse, tog nu dennes frigørelsesidealer på ordet og kritiserede venstrefløjen for ikke at have regnet kvinderne med (s. 354)« og »Mændenes historie eller kvindernes? (s. 272–73)«.

Intentionerne angives at være, at det i teksten ikke behandlede stof skulle fremgå af billedmaterialet, og det gør det også i vid udstrækning. Billedstoffet er stort og spændende, og kvinderne er bedre repræsenteret her. På 51 af de i alt 129 billeder ses kvinder, og de optræder i mange roller og inden for vidt forskellige områder, nogle af dem er: i hjemmet (køkkenet, frokostbordet), i arbejdssituationer (på gården/husmandsstedet, ved samlebåndet, på marked, i supermarkedet, på institution), i fritiden (på ferie, ved sport, ved offentlige forsamlinger), som borgere (ved møder og demonstrationer) og i reklamen, som kendte personer eller som kone til en kendt mand.

Billederne råder derfor faktisk bod på en del af manglerne, men det er et spørgsmål, om skaden alligevel kan gøres god hermed, for det er tvivlsomt, om tekst og billedstof prioriteres lige højt i elevers og læreres bevidsthed. Stoffet er traditionelt det skrevne, mens de områder, der behandles ved illustrationer eller står med småt, vurderes som sekundære i forhold til den rigtige, skrevne historie. Således tror vi også, at kvindernes historie i bogens billedmateriale vil blive vurderet, og at vi ikke er alene om denne mistanke ses tydeligt s. 272–75, hvor Torben, Peter og Peder klart gør opmærksom på problemet. Her ser vi kvinder fra de forskellige kvindebevægelser, et digt om venstrefløjens håbløse mænd, et om den nye (og bedre/rigtigere) historiebog samt et portræt af de tre ophavsmænd – tydeligere kan det næsten ikke siges. De ved godt, at den er gal, og forsøger hermed smart at tage gas på sig selv – og på problemet?

Det ny Danmark 1890–1978

Bogen fra Munksgård skriver i sin indledning, at den er bygget op om en erhvervsmæssig-økonomisk hovedlinie, at den er emneorienteret og at en mængde i og for sig interessante personer er gledet ud, således at fremstillingen indeholder ret få navne. De spørgsmål bogen bl.a. vil søge at besvare er: Hvorfor er der krise og arbejdsløshed i dagens Danmark? Hvilke kræfter har betinget denne udvikling? Kan politikerne ændre denne udvikling? Kan vi? (s. 7).

Den erhvervsmæssig-økonomiske hovedlinie har til følge, at de 23 af bogens 24 hovedkapitler ligger inden for sfæren den politiske offentlighed, at dømme efter overskrifterne. Det resterende placerer sig under intimsfæren: Livsbetingelser i mellemkrigstiden. Helt så firkantet kan bogen dog ikke rubriceres, idet der i enkelte af de 23 hovedafsnit er berørt emner fra de øvrige sfærer, ligesom det afsnit, der tilsyneladende berørte intimsfæren også rummer andre dimensioner. En detaljeret fordeling på sfærer kan ses i bilag 1, her skal blot bemærkes, at bogen som helhed har følgende fordeling af stoffet: 4% drejer sig om intimsfæren, 6% om socialsfæren, 8% om den kulturelle offentlighed og 81% om den politiske offentlighed.

Den politiske offentlighed

Hvorledes er kvinderne så placeret inden for disse rammer? Idet mere end 80% af bogen bruges til at beskrive den politiske offentlighed, er det klart, at kvinderne må føre en yderst beskeden tilværelse i teksten, idet de traditionelt ikke har ført sig frem her, og stadig ikke gør det i synderlig grad. Blandt en lang række mandlige politikere er to kvinder fundet værdige til navns nævnelse, heraf dog kun den ene i kraft af sine meninger (Hanne Reintoft), mens den anden kun medtages på grund af udenomsværker (Nina Bang).

»En anden nyskabelse var udnævnelsen af historikeren Nina Bang til undervisningsminister – den første kvindelige minister i Danmark – til glæde for især kvindesagsforkæmpere og reformpædagoger.« (s. 147).

». . . medens DKP's Hanne Reintoft pegede på, at kvindernes lønninger var så lave, at der ikke blev noget overskud, hvis der skulle betales for pasning i børnehave.« (s. 338).

Til sammenligning hermed kan nævnes, at de mandlige politikere, der opnår mere end navns nævnelse, ofte får en karakteristisk med på vejen som følge af personlige egenskaber, eller udførte handlinger. F.eks.:

»Pio udmærkede sig hverken ved større teoretisk indsigt eller lederevner, og hans lidt forvirrede ledelse af socialisterne sluttede i 1877 med . . .« (s. 42).

»Konge i 1890 var den gamle Christian IX, født 1818. I politik som i alle livets forhold var kongen dybt konservativ. En holdning, der både havde rod i hans militære opdragelse, snævre horisont og naive tænkemåde. Christian IX's retlinethed er hævet over enhver tvivl.« (s. 46).

». . . J. B. S. Estrup. Han var godsejer og nød som regeringschef kongens absolutte tillid.« (s. 47).

». . . Venstrereformpartiets leder var I. C. Christensen (1856–1930), der hurtigt viste sig at være en taktisk og politisk begavelse af usædvanligt format . . . I. C. Christensens politiske format viste sig ved at han evnede at holde sammen på dette uensartede parti . . .« (s. 53).

Kvinderne optræder som nævnt næsten ikke i den politiske verden, og blandt den lange række af emner, der behandles i den politiske offentlighed, er der kun få, hvor de antydningsvis optræder som gruppe, nemlig i kampen for politiske rettigheder, på arbejdsmarkedet og hos fagbevægelsen. Den plads kvinderne tildeles inden for de tre nævnte områder, nærmer sig dog stærkt den usynlige.

Kvinderne og valgretten

Usynliggørelsen skal først dokumenteres ud fra valgretsspørgsmålet. S. 29 anføres, at middelstanden gennem venstre var stærkt repræsenteret i Folketinget, men intet om, hvem der havde valgret. Rigsdagens sammensætning berøres igen s. 36, det anføres, at den var præget af landbrugets repræsentanter. Under en omtale af socialdemokratiets program (s. 43) nævnes, at man kræver lige og almindelig valgret for mænd og kvinder. Først s. 45 gøres opmærksom på, hvilke mænd, der havde valgret. Der gøres en del ud af omtalen af de mænd, der *ikke* havde valgret, mens det overhovedet ikke nævnes, at kvinder ikke havde nogen form for politiske rettigheder. Dette sættes i perspektiv af et begejstret citat, der bringes s. 54:

»»Systemskiftet« i 1901 er ofte betegnet som et betydningsfuldt politisk skel »i slægt vel med den junidag 1849, da grundloven blev givet. Folket havde fået styret for sig selv,« som en historiker skrev.« Kvinderne hører øjensynligt ikke med til folket her.

I omtalen af loven af 1903 vedr. menighedsråd, anføres, at de blev demokratisk valgte samt deres beføjelser, men *ikke* at kvinderne her *fik* valgret (s. 60). Det får de dog ved den kommunale valglov af 1908 sammen med tyendet (s. 63), en begivenhed, der anføres som skelsættende, da den brød med den herskende kønspolitiske og udemokratiske samfundsopfattelse. På s. 70 får kvinder og tyende da endelig valgret til rigsdagen, især begrundet ved de radikale og socialdemokraternes ihærdighed efter bogen at dømme. I behandlingen af hele dette emne er der ikke antydning af, at kvinderne selv har foretaget sig noget for at få del i de demokratiske rettigheder.

Som afslutning på afsnittet om kvindernes politiske rettigheder kan nævnes, at bogen medtager gennemførelsen af den kvindelige arvefølge, årstallet dog udeladt. (s. 251).

Kvinderne på arbejdsmarkedet

Kvindernes situation på arbejdsmarkedet er beskrevet såvel i den politiske offentlighed som i socialsfæren. De to sfærer vil her blive behandlet under et, vedrørende dette tema. Bogens behandling af arbejdsmarkedsproblemer er ofte abstrakt og strukturagtig, og en del elever vil formodentlig af denne årsag have svært at holde sammen på stoffet. Denne bemærkning indskydes for at forklare, at når stoffet i forvejen fremstilles ret abstrakt, bevirker det, at kvinderne kun i ringe grad uddifferentieres fra de generelle bemærkninger. I en del tilfælde sigter det generelle alene på mændene.

I denne emnekreds er ikke medtaget nogle navngivne kvinder. For den ældre tids vedkommende er det karakteristisk, at det kun er underklassens kvinder, der nævnes ved job, og for den moderne tid er det kvindernes fremtrængen på arbejdsmarkedet, der gøres til genstand for omtale.

I bogens første kapitel beskrives det danske samfund omkring 1890, og behandles grundigt af byvækst, industrialisering og udvandring.

I teksten differentieres ikke på køn, og vækstens årsager sigter kun på mænd. I omtalen af arbejdet i byerne omtales forskellige mandsjobs, og alene under småborgerskabet nævnes et enkelt kvindejob (ekspeditricer). For underklassen anføres dog, at overlevelsen var betinget af slidsomt arbejde af hele familien. Lidt fyldigere er omtalen af kvindens stilling på landet. Det oplyses, at tyende består af karle og piger, at de jordløse arbejdere ikke kunne forsørge en hustru, samt at der var revselsesret for piger indtil 16 år. Endeligt nævnes under specialiseringen på landet malkepiger, og at der anvendes kvinder til roearbejde.

I det følgende kapitel om samfundets forandringer 1890–1914 er kvinderne formodentlig indirekte medtaget under fagbevægelsen. Men der er ingen omtale af

de særlige fagforeninger for kvinder eller de to køns helt forskellige organisationsgrad. Som del af arbejdsstyrken nævnes ufaglærte kvinder i tekstil- og tobaksindustrien, og at det var mændenes lave løn, der tvang kvinderne ud på arbejdsmarkedet.

Herefter er der intet om kvinderne på arbejdsmarkedet før i kapitel 22 om Lavvækstsamfundet 1950–57 med afsnittet Kvindens situation på arbejdsmarkedet (s. 255). Det fremhæves, at de gode konjunkturer efter krigen forårsagede bygning af mange daginstitutioner, og at afstanden mellem mands- og kvindeløn kun blev indskrænket lidt i 50'erne. Der bringes en tabel over timefortjenesten for arbejdere, og det er bogens første og eneste tabel, der viser en differentiering på mænd og kvinder af noget forhold (s. 256).

Endnu tre steder i beskrivelsen af den nyeste udvikling omtales det øgede antal kvinder på arbejdsmarkedet, men bortset fra denne konstatering, gives der ingen yderligere informationer (s. 263, 279 og 285). Det ovenstående har vedrørt forholdene i byerne.

Om kvinderne på landet gives der flg. oplysning for 1960: »Endnu i 1960 var der knap 200.000 landbrugsejendomme, og det var i hovedsagen familiebrug, hvor mand og kone og børn var beskæftigede. Men herefter gik det stærkt. I 60'erne raslede tallet ned med adskillige tusinde om året.« Denne gyser afsluttes ikke, så læseren forbliver utilfredsstillet med hensyn til oplysning om, hvem det er af de tre parter, der rasler bort.

Den kulturelle offentlighed

Dette kapitel er trist, set ud fra et kvindesynspunkt, idet ingen navngivne kvinder har fået lov til at komme med. Forklaringen er nok især, at forfatterne er mænd, som har tænkt på deres egne idoler. Blandt de popidoler, skuespillere, forfattere og debatører, der optræder i bogen kan nævnes James Dean, Elvis Presley, John Lennon, Morten Koch, Leif Panduro, Palle Lauring, Hans Scherfig, Klaus Rifbjerg, Ebbe Reich, Villy Sørensen

De to resterende kvinder, der optræder i Det ny Danmark, må dog nok rubriceres her, selv om de for den enes vedkommende kun er medtaget i kraft af en mand:

». . . Dilemmaet blev illustreret i en TV-høring, hvor Per Hækkerups realpolitiske argumentation blev stillet over for den svenske forfatterinde Sara Lidmanns moralske engagement.« (s. 312).

Den sidste kvinde er omtalt via kvindebevægelsen under et afsnit om Græsrodsbevægelser:

»De historiske studier kunne give kvinder identifikationsmuligheder med fortidens kvindesagsforkæmpere som f.eks. Rosa Luxemburg.« (s. 352).

Kvinderne spiller altså ikke nogen rolle i den kulturelle offentlighed at dømme efter denne bog.

Et andet område, der er rubriceret under den kulturelle offentlighed er skolepolitiken. Men det er igen karakteristisk her, at der så godt som ikke skelnes mellem drenges og pigers forskellige muligheder, ønsker og traditioner for uddannelse. En enkelt undtagelse gøres i kapitel 22 om Lavvækstsamfundet 1950–57. Her anføres det, at pigernes andel omkring 1940 allerede var ca. 50% af real- og præmilinæreksamen, at kun 35% blev studenter i 1940 af pigerne, og at der var dobbelt så mange sproglige som matematikere. I 1960 var pigernes andel af gymnasieungdommen steget til 43%. (s. 256).

Intimsfæren

Som nævnt udgør denne del af stoffet en yderst beskeden procent. De emner, der her tages op, er ikke gennemgående behandlet tidsmæssigt. Der er lidt om udvandring (s. 14), boligmangel (s. 93), parcelhuset (s. 179), børn under 7 år (s. 182), rationeringer (s. 208), erstatninger (s. 209),

mode (s. 257), moral (s. 258), fritid og motor (s. 259), bilens krav (s. 286), boligen (s. 286), fritidsforbruget (s. 287), forbruget (s. 321), boligbyggeri (s. 322) og endelig Børnehaver til hvem? (s. 338). I sagens natur ligger, at der hverken forekommer navngivne mænd eller kvinder, her undtagen hvis man låner Poul Henningsen som boligindretter fra den kulturelle offentlighed.

De kvinder, der har tilbragt hovedparten af deres liv i denne sfære, gøres ikke til genstand for særlig omtale eller behandling. Der er næsten intet om, hvordan man boede, hvori husarbejdet bestod, om der var andet hjemmearbejde etc.

Hermed er omtalt samtlige steder i Det ny Danmark, hvori kvinder er medtaget.

Uforglemmelige mennesker?

Produktion og Samfund skriver i sin indledning, at der ikke er lagt vægt på *historiske personligheder*. »Konger, adelsmænd, statsministre og erhvervsledere indtager ingen fremtrædende plads i denne danmarkshistorie, da det efter min mening ikke er dem, der afgør udviklingens retning.« Tilsvarende anfører Det ny Danmark som nævnt, at fremstillingen indeholder ret få navne, hvorfor et personregister er udeladt. Det viser sig dog ved nærmere undersøgelse for de to bøgers vedkommende, at der er kommet ganske mange personer med.

Den følgende liste er udarbejdet således, at de mennesker, de to bøger er enige om at medtage, er anført i alfabetisk rækkefølge under betegnelsen »Fælles«. De navne, den enkelte lærebog er alene om at præsentere, er opført under den pågældende bog. Mændene er anført først, kvinderne til sidst, ligeledes i alfabetisk rækkefølge.

Når der under Det ny Danmark er medtaget mennesker, der tilsyneladende ikke har noget med danmarkshistorien at gøre, skyldes det, at teksten støtter sig til de pågældende som en slags autoritet, f.eks. »Den indsigtsfulde økonom Will. Scharling . . .« (s. 33).

Fra Produktion og Samfund er kun medtaget mænd, der optræder i perioden efter 1890 for at muliggøre en sammenligning, ligesom mænd, der optræder i kraft af »nordisk« er udeladt, idet Det ny Danmark ikke har dette perspektiv med.

Mænd e. 1890

Fælles	*TPA*	*HH m.fl.*
Kjeld Abel	Niels Andersen	Anders Andersen
Alberti		
H. N. Andersen		
Hilmar Baunsgård		Holger Begtrup
Chresten Berg		Klaus Berntsen
Sigurd Berg		W. Best
Borgbjerg		Birch
V. Buhl		Bomholt
		Bramsnæs
		Brecht
Christian 10.	Chr. Christensen	Cold
J. C. Christensen	Fritz Clausen	le Corbusier

Deuntzer

Engels
Erik Eriksen
Estrup
Mogens Fog
Frederik 7.

De Gaulle
Geleff
Glistrup
Glückstadt
H. C. Hansen
H. P. Hanssen
Poul Hartling
Hans Hedtoft
Poul Henningsen
Hitler
Per Hækkerup
Viggo Hørup
Frode Jakobsen
Anker Jørgensen

Viggo Kampmann
J. M. Keynes
J. O. Krag

Aksel Larsen
Gunnar Larsen
Liebe
Lyngsie
Madsen-Mygdal
Marx
P. Munch

Lech Fischer
Erling Foss
M. P. Friis

Eiler Jensen
Jens Jensen

Helge Larsen

A. P. Møller
John Stuart Mill

Bertel Dalgård
Poul Dam
James Dean
Jørgen Dich
Georg Duchwitz

Niels Foss
Frederik 8.
Frederik 9.
P. Grau
Ole Grünbaum

Sv. Åge Hansen
Holstein-Ledreborg
Jørgen Hæstrup
Bertel Hårder

Erhard Jacobsen
Hans Jensen
Jesper Jensen
Sigurd Jensen
Knud Jespersen
Broby Johansen
Henrik Kaufmann
Hans Kirk
P. Knudsen
Morten Kock
Konov
Ole Bjørn Kraft
Knud Kristensen
Thorkil Kristensen
Tom Kristensen
Morten Lange
Palle Lauring
John Lennon
Lütken

C. Moltke
Montgomery
Mussolini

Christmas Møller		Kaj Munk
Poul Møller		
Niels Neergaard	Thomas Nielsen	Oluf Palm
Louis Pio		Leif Panduro
		Elvis Presley
	Børge Outze	
Ove Rode	Hans Rasmussen	Gustav Rasmussen
		Ebbe Reich
		Wilhelm Reich
		Renthe Fink
		Klaus Rifbjerg
		P. Rindal
E. Scavenius	K. K. Steincke	W. Scharling
Th. Stauning		H. Scherfig
		Erik Sigsgård
		Karl Skygge
		Stalin
		Storm P.
		Arne Sørensen
		Villy Sørensen
	Thøger Thøgersen	Knud Thestrup
		Herman Trier
		Åge Trommer
		Wilson
		Wilhelm
		Torben Worre
Zahle		

Kvinder e. 1890

Fælles	*TPA*	*HH*
	Marie Nielsen	Nina Bang
		Sara Lidmann
		Rosa Luxemburg
		Hanne Reintoft

Hvilke mennesker er da kommet med? For mændenes vedkommende kan konstateres, at en betydelig del er fælles, og at der optræder relativt få fra Produktion og Samfund, ud over de fælles. Det ny Danmark har en lang liste for sig selv, og det er måske især evighedsværdien hos disse, der vil vække diskussion. De to bøger har ingen fælles kvinder.

Det er svært at vurdere, hvilke kriterier, der har været lagt til grund ved at medtage netop disse personer. Ud fra fælleslisten kan anes, at vor Danmarkshistorie har visse højdepunkter, visse helte og skurke,

som man traditionelt synes at beskæftige sig med: Vore tidligste socialister, vor bedragerigske justitsminister, persongalleriet omkring påskekrisen, vor sidste liberalistiske ven i 30'rnes kaos, nogle fremtrædende personer fra Frihedsrådet og samtlige statsministre. Alle disse vedrører den politiske offentlighed. Enkelte personer fra den kulturelle offentlighed kan man også enes om: Kjeld Abel og Poul Henningsen, men herefter hører enigheden op.

Restgruppen fra Produktion og samfund består hovedsageligt af fagbevægelsens mænd, mens Det ny Danmark's udvælgelseskriterier i visse tilfælde undrer. Det sidste siges især, fordi det vækker opmærksomhed, at der ikke er nævnt flere kvinder, når alligevel så mange »tilfældige« mænd er kommet med. Hvis Elvis Presley, hvorfor så ikke Marilyn Monroe eller Doris Day. Hvis James Dean, hvorfor så ikke Audrey Heburn. Hvis John Lennon, hvorfor så ikke Janeis Joplin eller Joan Baez. Og fra den hjemlige hønsegård, hvorfor ikke Karen Blixen eller Tove Ditlevsen. Hvorfor Klaus Rifbjerg men ikke Elsa Gress? Hvorfor Ole Grünbaum og ikke Suzanne Brøgger? Hvorfor Jesper Jensen og Ebbe Reich, men ikke Bente Hansen. Hvorfor Bertel Hårder, men ikke Lone Dybkjær. Hvorfor Niels Foss, Erhard Jacobsen, Morten Lange, Poul Dam, Ole Bjørn Kraft, Thorkil Kristensen? Hvorfor ikke Bodil Koch, Else Merete Ross, Natalie Lind?

Konklusion

Når vi har sat os for at skrive denne artikel, er det naturligvis ikke for at hænge nogle af forfatterne ud personligt. De har gjort et kæmpearbejde for at udarbejde nye (og på flere måder bedre) lærebøger, og deres resultater ligger inden for de forskningstraditioner, der eksisterer her i landet. Men selv om disse to nye bøger har søgt at anlægge nutidens synspunkter på historiens indhold, mener vi ikke, at de fjerner sig meget fra de traditionelle fremstillinger. Historien har det indhold, den altid har haft.

Det vi ønsker at sætte til debat er, om disse bøger formidler en rimelig og hensigtsmæssig opfattelse af historien. Får eleverne mulighed for at forstå, hvad historien har betydet for deres samfundsmæssige og private situation og for deres handlemuligheder? Giver betoningen af de økonomiske og politiske udviklinger og problemer de mandlige og de kvindelige elever mulighed for f.eks. at forstå deres situation i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet, her på tærskelen til 80'erne? Forstår de, hvorfor den ene gruppe sandsynligvis får en kort og den anden en lang uddannelse? Hvorfor kvinderne kommer til at tjene mindre end mændene? Hvorfor mange af dem måske bliver arbejdsløse? Hvorfor der nu tales om moderløn? Hvorfor deres mor og/eller bedstemor slet ikke fik nogen uddannelse? Hvorfor der er flest mænd i ledende stillinger m.m.?

Hvis vi skal arbejde henimod, at eleverne via undervisningen kan forstå og føle, at historien er væsentlig for dem, og at de kan have indflydelse på den, bør andre sider af den totale eksistens i højere grad inddrages i vores opfattelse af historien og historieundervisningen.

Med disse bøger som symptomer på det eksisterende undervisningsmateriale mener vi ikke, der gives flertallet af eleverne, de kvindelige, mulighed for at få indsigt i deres roller i samfundet i fortid og nutid – ej heller i deres rolle på »såvel kulturelle, politiske og sociale som økonomiske områder,« som bekendtgørelsen formulerer det.

Forfatterne er bevidste om problematikken, hvilket bl.a. fremgår af citaterne i manchetten, men de har ikke forsøgt at løse den. De bøger, der handler om både mænds og kvinders vilkår gennem tiderne,

er endnu ikke skrevet. Usynliggørelsen er i følge den norske politiker og psykolog Berit Ås blot et blandt flere undertrykkelsesmidler. Hvornår bliver kvinderne synlige i historien?

Helle Askgaard
Inger Svane
Kirsten Zacho

Bilag 1. Det ny Danmark, delt på sfærer[1]

Kapitel	Intim-sfære	Social-sfære	Kulturel off.	Politisk off.	Sider i alt
2. Det danske samfund 1890	1½	9	0	10½	21
3. 1890–1914. Samfundet fora	0	0	0	13	13
4. Det politiske system	0	0	0	11	11
5. Dansk indenrigspolitik	0	0	2	14	16
6. Udenrigs- og forsvars	0	0	0	8	8
7. Udenrigspolitikken 1914	0	0	0	7	7
8. DK under 1. verdenskrig	½	0	0	10½	11
9. 1919 reformlove og krise	0	0	0	7	7
10. Genforeningsproblemerne	0	0	0	4	4
11. Højkonjunktur og fredskrise	0	0	0	3	3
12. Påskekrisen 1920	0	0	0	9	9
13. Vækst m. kriser 1920–60	0	0	0	1½	1½
14. Omstilling til fredspol	½	0	1½	17½	19½
15. Den første arbejderregering	0	0	2	10	12
16. DK under verdenskrisen	0	0	0	18	18
17. Livsbetingelser i mellemkr.	3½	2½	8	4	18
18. DK's besættelse og den ud	1½	2	0	25	28½
19. I krigens skygge	0	0	0	5½	5½
20. DK's placering i en ny	0	0	0	19½	19½
21. Genrejsningsperioden 1945–	0	2½	0	1½	4
22. Lavvækstsamfundet 1950–57	4	½	1	3	8½
23. Den økonomiske vækst 1957–	1	4½	5	18½	29
24. Den politiske udvikling	0	0	3	21	24
25. Velstandssamfund el. vel	2	0	5½	29½	37
Antal sider i alt	14½	21,0	28,0	271,5	335
Antal sider i %	4,3	6,3	8,4	81,0	100

1) I visse tilfælde kan det være vanskeligt at afgøre, hvor et emne skal placeres, f.eks. kan forhold vedr. landbrug og industri anbringes både i socialsfæren og under den politiske offentlighed. (Er der f.eks. mest tale om det enkelte landbrug eller den enkelte virksomhed, eller drejer afsnittet sig om erhvervet i en samfundsøkonomisk sammenhæng). Der vil være tale om et skøn ved rubriceringen i hvert enkelt tilfælde. Skoleforhold er placeret under den kulturelle offentlighed. Dog kan et emne som ferie rubriceres under socialsfæren. Bevægelser som andelsbevægelsen (mejerier, slagterier og brugsforeninger) er anbragt under den politiske offentlighed, da de skønnes at vedrøre samfundsøkonomi.

Historie på enkeltfags-HF

Et stigende antal af Historielærerforeningens medlemmer er undervisere på forberedelseskursernes HF-afdelinger, og ved en aftale om kombinationsstillinger vil dertil komme en del, som gerne vil læse enkelte timer inden for denne undervisningsgren. Endelig kan nævnes, at enkeltfagsstudentereksamen ligger inden for samme regi, og at historie vel også bliver en valgmulighed her.

De nedenstående bemærkninger er et forsøg på at opstille et katalog over nogle af de vigtigste karakteristika ved kurserne og ved historie på enkeltfags-HF, der på en række områder adskiller sig fra historie på gymnasierne og disses HF-afdelinger.[1] Dette betyder også, at der findes en del specielle pædagogiske problemer, som bl.a. lærerkandidater måske kan have gavn af at kende til, før de står midt i hverdagen.

I øvrigt har en håndfuld lærerkandidater i afvigte skoleår forsøgsvis haft lov til at henlægge en del af deres 12 timer til et forberedelseskursus, en ordning der givet vis udvides. Dette må også siges at være overordentlig fornuftigt, idet der i de kommende år vil blive et stigende antal stillinger inden for området. Måske var det også en god idé, om man på midtvejskurserne ville berøre de pædagogiske problemer på et enkeltfags-HF-kursus.

Men ikke kun lærerkandidater bør kende til området, for de, der ikke kender til området som underviser, gør det eller kommer til at gøre det som censor.

Lad os først kort se på forberedelseskursernes historie. Indtil de i august 1978 kom ind under amterne (i henhold til lov om prøveforberedende enkeltfagsundervisning m.v. af 8.6.77 = 'kursusloven'), eksisterede de under fritidsloven, enten som private (dvs. drevet af oplysningsforbundene) eller som kommunale/selvejende institutioner.

Denne tradition fra fritidslovens dage har på flere områder betydning for de i alt 77 kursers udseende i dag (lærere med utraditionel uddannelsesbaggrund, reglen om at der skal 12 elever til for at oprette et hold, etc.). Det gælder måske især initiativer med opsøgende arbejde, idet der fra fritidslovens dage er tradition for et ivrigt rekrutteringsarbejde. For i det hele taget at fastholde 'ånden fra fritidsloven', er der i tilknytning til kurserne nedsat kursusnævn og repræsentantskaber med repræsentanter for organisationer, oplysningsforbund, m.v.

Baggrunden for at amtskommunalisere kurserne i 1978 var en voldsom vækst i elevtilgangen, ikke mindst på HF-afdelingerne. Nogle tal fra Odense – som jeg kender fra bestyrelsessiden – kan illustrere dette. Der startedes her med 96 elever i 1967/68, der voksede til 750 i 1971/72, til 1490 i 1974/75 og 2095 i 1977/78, det sidste år som privat institution. Dette tal er næsten uændret i 1978/79, men mens tilgangen til 9.–10. niveau nu viser en svag tilbagegang, fortsætter stigningen på HF (+ 38% målt i holdelever), der nu udgør ca. halvdelen af elevtallet. Der er ingen tvivl om,

at disse tendenser til fortsat vækst på HF-afdelingerne er generelle, ligesom tilgangen til 9.–10. niveau i de større byer og senere også på de mindre kurser må formodes at vise tegn på stabilisering.

I skoleåret 1978/79 var der på landsplan 24.026 HF-kursister på forberedelseskurserne, og de havde i snit 1.85 fag pro persona. Historie tegner sig for ca. 2.350 elever, men der skal her regnes med, at langt de fleste historiehold er 2-årige (ligesom dansk, engelsk og i mindre omfang også nogle af tilvalgsfagene).[2] De 1-årige forløb i historie med seks ugentlige timer hører til sjældenhederne og burde sikkert helt forsvinde.

Nedenstående betragtninger tager primært sigte på 2-årige forløb med en normal holdstørrelse, dvs. mellem 15 og 20 kursister, altså gennemsnitligt noget lavere end på de 2-årige kurser. Men udsvingene er store, ifølge statistikken fra 3 til 31 kursister pr. hold, sjovt nok på samme kursus, og det betyder naturligvis stærkt vekslende pædagogiske vilkår.

1. En af de vigtigste paragraffer i kursusloven er paragraf 3, der siger, at eleverne skal være mindst 18 år, og dette er en af grundene til, at aldersgennemsnittet på enkeltfags-HF er klart højere end på de 2-årige HF-kurser, dvs. væsentligt forskellige elevforudsætninger.

2. En del af undervisningen på forberedelseskurserne foregår om aftenen, selv om der endnu ikke er præcise tal for, hvor mange historiehold, der er aften- eller eftermiddagshold, er det nok knapt så udbredt for histories som for sprogfagenes vedkommende, men de historiehold, der findes om aftenen, har ofte alle tre ugentlige timer på én gang, hvor daghold normalt vil være delt i 2+1 eller 2×1½. Det er klart, at det kræver store underholdningstalenter, hvis sådanne tre timer skal forløbe som almindelig klasseundervisning, hvorfor varierede undervisningsformer er særligt påkrævet. Dertil kommer, at mange af afteneleverne har været 8 timer på arbejde og derfor har brugt en del af energien.

3. Varierede undervisningsformer støder imidlertid ofte an mod elevforventninger. Ikke mindst de lidt ældre kursister forventer en stærkt lærerstyret undervisning og vil blive skræmt, hvis der lægges hårdt ud med gruppearbejde, elevmedbestemmelse og andet nymodens pjank. Det er derfor nok klogest i starten at falde ind i den lidt autoritære rolle, og så tage en diskussion om arbejdsformer, medbestemmelse, osv., når kursisterne – som jo for en stor dels vedkommende har været væk fra skolebænken i lang tid – har opnået tryghed ved den ny situation. Der kan måske komme et lille skolehistorisk område ud af en sådan diskussion.

4. Den gruppe, der er gået i skole for blot nogle år tilbage, vil ofte være særdeles velfunderede fagligt set i sammenligning med f.eks. gymnasiaster og gymnasiernes HF-elever – til gengæld for den manglende oplæring i samarbejde etc. Dette vil naturligvis stille ekstra krav til læreren om præcision og sikkerhed i det faglige. Den nævnte gruppe kursister vil forlange »at have noget med hjem,« når de har været til undervisning, og de støder her an mod en anden gruppe, for hvem det sociale aspekt er af størst betydning. De kommer mere for »at få en hyggelig aften« ud af det.[3] Der skal i sandhed store pædagogiske evner til at forene så vidt forskellige elevforventninger, og hvis holdningerne er ekstremt udtalte på begge sider, er det bydende nødvendigt at få det diskuteret igennem. Og der er vel ingen tvivl om, at det så er den sidstnævnte gruppe, der må bøje sig mest? Da enkeltfagskurserne jo i sagens natur har en række kursister, der kun har dette ene fag, forstærkes problemerne – men til gengæld er motivationen større og konkurrencen fra andre fags læggen beslag på opmærksomheden mindre. Det kan derfor heller ikke undre, at karaktererne på

enkeltfagskurserne ligger ca. 1 point højere end ved de 2-årige kurser.[4]

5. En del af kursisterne har således de lange linier i orden og vil naturligvis gerne brillere med deres større viden. Andre står svagere i billedet og er først og fremmest ikke vant til at formulere sig. Jfr. også, at enkeltfagskurserne i langt højere grad end gymnasierne får fat i alle socialgrupper, altså også i personer, der har lidt nederlag i folkeskolen eller i gymnasiet og derfor er bange for en gentagelse af disse nederlag. Disse sidstnævnte kursister har brug for lærerens støtte, også i kampen mod de evt. bedrevidende. Problemet er bagsiden af den i øvrigt positive medalje, der hedder større interesse og viden hos eleverne, eller i hvert fald hos en stor del af disse.

6. Det er vanskeligt at sige, om de emner, der i 1. semester vælges ud, adskiller sig fra de 2-årige HF-kurser, og ligeledes savnes oplysninger om historieopgaven – og om procentdelen af de, der vælger historie som faglig baggrund for den større skriftlige opgave (= 2.års-opgaven).

Allerede de nævnte pædagogiske vanskeligheder kan være med til at give forklaring på en del af det frafald, der findes og som er relativt stort på enkeltfagskurserne. En kollega udtrykte det sarkastisk på den måde, at man fik en »løbende« evaluering af undervisningen.

Heri ligger naturligvis også, at mange lærere, også fordi de måske er alene eller næsten alene med faget på kurset og således savner den daglige snak med fagkolleger, som den kendes fra gymnasierne, ser forklaringen på frafaldet i lærerens person. Og det er jo vitterligt korrekt, at når eleverne kun går til ét fag – f.eks. historie – ja, så stiller de store krav og så er der ingen trøst at hente i andre timer, hvis man synes, at historielæreren er et fjog.

Men der er naturligvis også en lang række andre – og oftest væsentligere – forklaringer på frafald, og vor viden herom vil forhåbentlig blive større i takt med et stigende antal voksenpædagogiske forsknings- og udviklingsarbejder. Dette rokker dog ikke ved den kendsgerning, at en drøftelse af nogle af de punkter, der er opregnet i det foregående, vil kunne gøre lærerne bedre rustede. Dansklærerforeningen har besluttet at afholde et særligt kursus om problemerne på enkeltfags-HF. Jeg ved ikke, om dette også er den rigtige vej for vores forening, for med en fremtid med kombinationsstillinger etc. er der nok snarere brug for, at alle kender til hinandens problemer. Men under alle omstændigheder bør Historielærerforeningen ikke savnes i den debat om voksenpædagogik, der kommer. Mange ting er i støbeskeen i uddannelsessektoren i øjeblikket, og det er vigtigt, at vi er med til at præge debatten på alle områder.

1) Jfr. Paul Jørgensen 62 f. i NOTER nr. 59.
2) Iflg. 'Undervisning til HF i enkelte fag i h.t. lov om prøveforb. enkeltfagsundervisning m.v. for voksne'. Direktoratet 1978. Da der kun var 656 til historieeksamen på kurserne 1978, er stigningen i tilgang altså også voldsom for histories vedkommende. De jyske kurser synes at have noget færre historiehold, end gennemsnittet skulle lade formode. På de 2-årige HF-kurser var der 11.015 elever.
3) Lars Carpens og Kim Mørch Jacobsen: Rekrutteringen til fritidsundervisning for voksne i Danmark. Direktoratet for folkeskolen m.v. 1976.
4) Eksamen 1978, regelsamling 01–24.

Anmeldelse af kursus i kvindehistorie

I dagene 7.–10. marts blev der på Sostrup slot ved Grenå afholdt et efteruddannelseskursus i en hidtil meget forsømt del af historien, nemlig kvindehistorie. De gængse gymnasie- og HV-relevante bøger udmærker sig jo ved en total usynliggørelse af kvinder, og derfor var det et stort behov, der her blev tilgodeset på aldeles fremragende vis.

Det er ikke altid, der på kurser er den bedste kommunikation mellem universitetsfolk og gymnasiefolk, men denne gang var det tydeligt, at de fem foredragsholdere havde fingeren på pulsen. Nanna Damsholt (om kvinder i 1100–1300 tallet), Inger Dübeck (om kvinders retslige stilling ca. 1500–1800), Bodil K. Hansen (om kvinder på landet ca. 1870–1900), Birte Broch (om arbejderkvinder ca. 1870–1920) og Drude Dahlerup (om kvindeforskningens mål og midler og om kvindernes politiske krav og organisering i slutningen af 1800-tallet) holdt alle meget velforberedte og inspirerende foredrag, som åbnede vore øjne for problemstillinger og indfaldsvinkler, som vi hidtil ikke havde været opmærksom på.

En anden kendsgerning, der vidnede om foredragsholdernes store arbejde, var den umådelige mængde materiale, vi fik udleveret i forbindelse med kurset, – og vel at mærke særdeles relevant materiale, som umiddelbart kan anvendes i undervisningen. Vi der var med på kurset føler os nu meget hjulpet med hensyn til dansk historie. Vi kan kun håbe, at materialet og foredragene på en eller anden måde kommer ud til en bredere offentlighed!

Et væsentligt spørgsmål for os er nu: Hvordan skal vi inddrage kvindehistorie i gymnasie- og HF undervisningen?

Vi opstillede 2 alternativer:

a) enten som et specielt emne, eller
b) som en integreret del af alle emner og perioder.

Vi nåede vel ikke frem til nogen egentlig konklusion på dette spørgsmål. Men den overvejende stemning var, at vi fremfor at tilbyde kvindehistorie som et specielt emne på lige fod med Roms Historie, den franske revolution, Cubakrisen etc. skal lade kvindehistorie indgå som en naturlig, integreret del af alle de emner og perioder, vi læser.

Vi siger en varm tak til Inger og Lene for det gode initiativ og den fine tilrettelæggelse af det fremragende kursus.

PS. Vi må have nogle flere kvinder ind i historielærerforeningen!

Vibeke Aaby Nielsen

Bidrag til pædagogikumsdebatten

Nu da vi igen har tid til at trække vejret roligt, og på foranledning af det sidste nummer af NOTER (jan. 1979), vil vi gerne her komme med nogle betragtninger over, hvordan pædagogikum efter vores mening bør være og hvordan vi har opfattet, at det faktisk har været. Vi har begge været lærerkandidater i efterårssemestret 1978 og har derfor situationen i forholdsvis frisk erindring. Selvom afstanden til og fortrængningen af situationen er begyndt at melde sig allerede her godt en måned efter, er vi dog endnu ikke blevet grebet af den velkendte »sådan er det – det har vi jo alle været igennem«-holdning, som bestemt ikke kan siges at virke fremmende for en gunstig og ny udvikling af pædagogikumsinstitutionen. Som det vil fremgå, er en egentlig debat i høj grad tiltrængt; og vi vil gerne bidrage til at den for alvor kommer i gang.

At pædagogikum, som institutionen i øjeblikket ser ud, i sig selv er den tvivlsom affære, skal vi ikke bruge mange ord på. Der er jo også en ny bekendtgørelse undervejs. Blot ganske kort: Det grundlæggende problem er for os at se den skarpe todeling af gymnasielæreruddannelsen. Konsekvensen er en totalt manglende sammenhæng mellem det faglige og det pædagogiske aspekt af uddannelsen. I sig selv er en efterhængt pådagogisk uddannelse således problematisk. Den frugtbare vekselvirkning mellem det faglige og det pædagogiske er ikke mulig indenfor uddannelsens rammer (vi ser her bort fra de latterligt små fagligt-pædagogiske kurser).

Men sådan er altså i øjeblikket vilkårene; og en kritisk vurdering af f.eks. pædagogikum i historie må derfor tage sit udgangspunkt i, at det er dér vi skal lære at tilrettelægge det faglige stof pædagogisk, at det er dér vi skal lære at være pædagoger!

Fundamentalt set er vi altså elever i en pædagogisk læreproces, vi er kommet for at få undervisning i pædagogisk praksis af vore vejledere. Dette udgangspunkt kan synes vældig selvfølgeligt ved en første betragtning. Men er det det også i praksis?

> *En af de mest positive udtalelser af en 10–20 stykker, vi gennemgik på teoretisk pædagogikum i Århus, havde som centralt punkt, at kandidaten var »den fødte lærer«. Kommentar: Hvis det er det, det går ud på, hvorfor så ikke sløjfe uddannelsen og gå lige til en prøve?*

Det centrale punkt i den pædagogiske læreproces må være fagdidaktik eller -metode. Vi har ganske vist på universitetet beskæftiget os med »historisk metode«, men ikke en pind med den pædagogiske videreformidling af hverken historisk metode eller noget som helst andet. Vores behov går først og fremmest ud på at lære, hvordan man på gymnasieniveauet planlægger timer og forløb af vekslende art og svær-

hedsgrad, hvilke stoftyper man kan/bør inddrage og på hvilke måder man kan arbejde med dem. Altså *undervisningsmetoder*.

Ud fra vores erfaringer (egne og hvad vi har hørt andre fortælle) ligger hovedvægten i vejledningen imidlertid et helt andet sted. Man bliver i planlægning, stofvalg og arbejdsmetode *enten* overladt til sig selv, uden at vejlederen tager egentlig (kritisk) stilling (vi har jo metodefrihed!):

F.eks. for en bifagskandidat skaber det store vanskeligheder. Man skal være overordentlig heldig for at komme til at undervise i netop de fire studerede emner/perioder; og har man så møjsommeligt fabrikeret et undervisningsforløb, kan man komme ud for, at det hele går i skuddermudder, fordi vejlederen – f.eks. under sygdom eller mens man er på midtvejskursus – »overtager« undervisningen på sin egen måde og med sit eget materiale.

eller man fratages ethvert initiativ i den forbindelse og må overtage allerede planlagte forløb med allerede udvalgt materiale og på forhånd fastlagte arbejdsmetoder. Det sidste kommer man naturligvis i særlig grad ud for i forårssemestret.

Faren ved at overtage et allerede planlagt forløb er først og fremmest, at man fristes til at kopiere vejlederen uden yderligere refleksioner. En anden vanskelighed er, at forløbet kan være planlagt med andre målsætninger end man selv ville have for et sådant forløb.

I stedet for at give os mulighed for at styre vores faglige viden/metode osv. ind i en gymnasierelevant retning, kommer vejledningen hovedsageligt til at dreje sig om ren og skær *undervisningsteknik*. Altså disciplinholdelse, spørgeteknik, tavleteknik osv. – og vel at mærke så at sige udelukkende klasseundervisningsteknik. Sagt lidt groft vil den kandidat, der er i stand til at holde klassens opmærksomhed fanget i 45 minutter – uanset det faglige indhold – få en bedre udtalelse end den som er i stand til at planlægge et fornuftigt og relevant forløb.

Hermed være ikke sagt, at det ikke også er vigtigt at få den enkelte time til at fungere. Problemet er blot, at det i høj grad er et spørgsmål om form, altså noget der afhænger af psyke, holdning til eleverne osv.; og de fleste vejledere vil naturligt vejlede ud fra deres egen form – foreslå løsningsmodeller og »tricks«, de selv anvender.

Måske er der her bl.a. tale om et kønsrolleproblem. Det kan være svært som kvindelig kandidat at leve op til den autoritet en mandlig vejleder skaber med »pondus« og stemmevolumen. (Man har måske heller ikke lige forestillet sig den type »autoritetsakrobatik« som sin egen undervisningsform). Vi har i øvrigt også kunnet spore en vis forskel i elevers holdning til mandlige og kvindelige lærere – men det er en anden historie!

Der kan altså meget nemt opstå en konflikt hos kandidaten mellem vejledningens korrektionsforslag til undervisningsformen og kandidatens forsøg på at udvikle sin egen form – en konflikt som kan forøge usikkerheden og vanskeliggøre mulighederne for forbedring af undervisningsteknikken. Resultatet vil ofte blive, at man forsøger at undervise som man regner med at vejlederen bedst kan lide det; dvs. at man forbereder sig for vejlederen, ikke for eleverne. Hvis en sådan situation skal undgås, kræver det for det første, at vejlederen har fantasi og viden til at vejlede ud fra kandidatens præmisser. Det betyder også, at vejledningen bør være konstruktiv og motiverende for kandidaten – ikke kun negativt-kritisk. Rent praktisk vil det være en støtte

for kandidaten, hvis de første timer, hvor kandidaten skal undervise, planlægges i fællesskab gennem diskussion af forskellige muligheder for netop disse timers forløb.

For det andet kræves tid! Hvis vejledningssituationen som undervisningssituation skal have nogen som helst mening, må der være tid til en diskussion af hver eneste time samt til længere samtaler omkring forløbsplanlægning, generelle problemer m.v. med den enkelte vejleder. Desuden må det være uomgængeligt at alle vejledere + kandidaten regelmæssigt mødes.

Alt for mange af os kender situationen, at vejledningen stort set begrænses til fortravlede frikvarterer efter timerne. Hvad der ligger derudover er som oftest et resultat af et (desperat) pres fra kanditaten selv.

Alt dette er muligvis store krav at stille til vejlederne. Dels fordi de jo ikke er uddannede til at undervise i at undervise – og det er nok det fundamentalt gale i situationen – dels fordi de er overbebyrdede i forvejen. Men det kan ikke være vores opgave at sørge for at vejlederne f.eks. får timereduktion. Men sådan som gymnasielæreruddannelsen er indrettet er det mindste krav man kan stille til den pædagogiske del af uddannelsen, at den af vejlederne reelt forstås som en undervisningssituation, som skal tages ligeså alvorligt som undervisningen af gymnasieeleverne.

Så kan der måske også blødes lidt op på den fundamentalt set meget ubehagelige situation man som kandidat er i: Foruden vejledningsfunktionen har vejlederen jo samtidig en kontrol/bedømmer-funktion; og dette vel at mærke løbende og ikke kun i forbindelse med en prøve. Som kandidat er man således tvunget til, selv overfor den bedste og mest »menneskelige« vejleder at tænke taktisk, undlade at stille krav, undlade at gøre sig ud til bens, undlade at markere sin evt. uenighed for stærkt . . . Dette ubehagelige taktiske spil er nok ikke til at komme uden om, med mindre vejlednings-og bedømmelses-funktionerne bliver adskilt. Men det hjælper lidt, hvis ikke kandidaten er nødt til selv at tage alle initiativer, hvis man f.eks. ikke er nødt til ligefrem at hale vejledningen ud af vejlederne, men de faktisk selv er aktive som pædagoger. Specielt vil det være en hjælp for det flertal af kandidater, der ikke har »naturtalent« for at undervise i historie. Selv det store flertal af dem må formodes at kunne blive acceptable lærere, men de har behov for vejledning – de skal undervises i at undervise.

Er man i en periode nedkørt og uden selvtillid fordi det af den ene eller anden grund »går dårligt«, vil man da i endnu mindre grad være tilbøjelig til selv at opsøge de forventede »ris« fra en ikkeaktiv vejleder.

Til slut et par mere konkrete ting: For det første må det være en selvfølge, at vejlederen altid er tilstede i timerne, bortset fra de timer, hvor man på forhånd af en eller anden grund har aftalt andet.

Med hensyn til de to prøver vil vi give Bent Hansen ret, når han siger: »Ved de to besøg må det være af største vigtighed, at vejlederne afdramatiserer disse ved på forhånd at have givet kandidaten en så fyldig vejledning, at besøgenes reelle værdi bliver af formel art . . .« (NOTER 57, s.3, sp. 1).

Den eksterne lektors udtalelse skal ikke komme som en overraskelse eller et bagholdsangreb, således som en af os var ude for ved første besøg. Ved senere forespørgsler hos vejlederne viste det sig, at de faktisk var enige med den eksterne lektor. Hvordan kan man være tryg ved sådanne vejledere, når man finder ud af, at man ikke får at vide, hvordan det står til?

Vi kunne måske nå frem til, at det ikke kun er de kandidater, der i forvejen har undervisningserfaring eller er udstyret med specielle pædagogiske gaver, der har mulighed for at få et godt resultat (= en god udtalelse) ud af pædagogikum; og at den lyst til at undervise i historie, som de fleste af os kommer med, bliver stimuleret af en konstruktiv reaktion fra vejlederne på vores ideer og planer for undervisningen, i stedet for at lyst, initiativ og motivation hos den usikre/»dårlige« kandidat (= en kandidat som har brug for undervisning) bliver dræbt på halvvejen af vejledernes ligegyldige holdning og en følelse af at være opgivet på forhånd.

Anne Ejsing/Ulla Kellermann

Smånoter

Kurser

Udover de allerede annoncerede kurser i 1979 bliver der mulighed for at deltage i et kursus om aktuelle landbrugsproblemer, idet samfundsfag har inviteret os med til dette kursus, som de har arrangeret sammen med Landbrugets Oplysnings- og Konferencevirksomhed, der står som sponsor. Kurset finder sted i dagene 5-7. november 1979 på Kollekolle. Se vedlagte program.

Kursusvirksomheden i 1980 starter med en behandling af u-landenes historie i dagene 27. februar til 1. marts 1980. Kurset finder sted på Sandbjerg Gods og de faglige ledere er Birger Kledal, Aksel Larsen og Thorkild Vejen. Dernæst følger et sommerferiekursus i Vejen om de folkelige bevægelser ca. 1820 til i dag tilrettelagt af Margaretha Balle-Petersen, Søren Ehlers og Harry Haue. I slutningen af september har Helle Askgaard påtaget sig at planlægge og lede et kursus om dansk industris udvikling ca. 1850–1914 med studier i marken i Vejle-Horsens området. Fra d. 1. til 4. oktober afholdes der et tværfagligt kursus i Ellested på Fyn med deltagelse af dansk, religion og psykologi. Historie har fået bevillingen og Anne og Carl-Johan Bryld har lovet at deltage i planlægningsarbejdet fra vor side. Desuden deltager vi i et kursus om urbanisering sammen med dansk og sprogfagene. Tidspunktet er endnu ikke fastlagt. Dertil kommer det sædvanlige antal regionalmøder med indhold efter lokale ønsker.

Den sædvanligvis nødvendige lodtrækning om kursuspladserne fungerer nu på den måde, at de medlemmer, der i de sidste par år er blevet forbigået, kan anføre dette på ansøgningen, sådan at kursusarrangø-

erne kan tage hensyn hertil. I forbindelse med vikingetidskurset var der f.eks. 52 tilmeldte og heraf blev 13 særlig tilgodeset, fordi de havde trukket nittere i de sidste lodtrækninger.

Der har i årets løb været nogle problemer med registreringen af adresseændringer, sådan at medlemmer er faldet ud af kartoteket. For fremtiden bedes man meddele adresseforandring direkte til vort sekretariat, fru Donsel, Nr. Farimagsgade 33, Kbh. K. tlf. 01 - 13 16 90.
Indmeldelse i foreningen skal fremover også ske gennem sekretariatet.



Redaktør af NOTER

Bestyrelsen har på sit sidste møde besluttet at engagere en redaktør af NOTER i et forsøg på at lette redaktionsudvalget for en voksende arbejdsbyrde.

Det er tanken, at den nye rekaktør skal søges udenfor bestyrelsen og varetage alle praktiske og administrative opgaver i forbindelse med vort fagblads tilblivelse og evt. udbredelse udenfor medlemskredsen.

Arbejdet som redaktør vil blive honoreret efter nærmere aftale.

Redaktionsprincipperne vil fortsat blive varetaget af et redaktionsudvalg bestående af nogle bestyrelsesmedlemmer.

Nærmere oplysninger om løn- og ansættelsesforhold kan fås hos Harry Haue, til hvem evt. ansøgninger bedes sendt inden 15. oktober d.å.

Bestyrelsen

Bestyrelsen:

Formand:
Johan Nielsen
Katteskæg 20, Hald, 7840 Højslev.
Tlf. (07) 53 84 65

Kasserer:
Lene Hauboe
Christianshavns Voldgade 15[3],
1424 Kbh. K. Tlf. (01) 57 87 45

Øvrige bestyrelsesmedlemmer:
Johan Bender
Pilevej 6c, 8240 Risskov.
Tlf. (06) 17 62 72

Harry Haue
Tietgens Allé 7
5230 Odense M.
Tlf. (09) 13 75 88

Jørgen Husballe
Kløverstien 1, Birgittelyst,
8800 Viborg. Tlf. (06) 63 83 26

Jørgen Mentz
Møllevej 11, 5260 Odense S.
Tlf. (09) 15 19 89

Henrik Skovgaard Nielsen
Gæslingestien 21, 2950 Vedbæk.
Tlf. (02) 89 26 18

Inger Svane
Frederiksdal Allé 39
7800 Skive. Tlf. (07) 52 60 40

Thorkild Vejen
R. Ammundsensvej 4
9900 Frederikshavn.
Tlf. (08) 42 13 36

Fagkonsulenterne:
Helmer Jørgensen
Hegnsvej 37, 2850 Nærum.
Tlf. (02) 80 03 28

Jørgen Olsen
Dreyersvej 31, 6000 Kolding.
Tlf. (05) 53 34 66

Det faglige udvalg:
Harry Haue og Johan Nielsen samt fagkonsulenterne.

Pædagogisk samarbejdsudvalg:
Johan Nielsen

Redaktionsudvalg for NOTER:
Johan Bender, Harry Haue, Jørgen Mentz, Henrik Skovgaard Nielsen og Inger Svane.

Pressens oplysningsudvalg:
Inger Svane.

Danmarks Radio:
Lene Hauboe.

Kontakt til regionssekretærerne:
Johan Bender og Thorkild Vejen.

Regionssekretærer:

Nordjylland:
Niels Jessen
Kærvej 1, 9900 Frederikshavn.
Tlf. (08) 44 52 13

Århus:
Birthe Balleby
Silkeborgvej 692, 8220 Brabrand.
Tlf. (06) 26 28 84

Skive:
Jens Frese
Lindevænget 28, 7800 Skive.
Tlf. (07) 52 36 90

Holstebro:
Henrik B. Hoffmeyer
Særkærparken 79, 7500 Holstebro.
Tlf. (07) 42 43 60

Sydjylland:
Carl-Johan Bryld
Stejlbjergvej 20, 6000 Kolding.
Tlf. (05) 53 52 71

Vestjylland:
Bent Iversen
Baldursgade 10, 6700 Esbjerg.
Tlf. (05) 12 75 95

Fyn:
Carl Livijn
Rødkildevænget 8, 5230 Odense M.
Tlf. (09) 15 83 01

Storstrøms Amt:
Jarl Damgaard
Skovvænget 15, Sundby L
4800 Nykøbing F. Tlf. (03) 85 61 81

København:
Frank Hansen
Lavendelvænget 5, 4600 Køge.
Tlf. (03) 65 89 45

Lars Bjørneboe
Tranehusene 56
2620 Albertslund. Tlf. (02) 64 12 38

Lis Henriksen
Kvædevej 73, 2830 Virum
Tlf. (02) 85 36 34

Dette nr. af NOTER er redigeret af Harry Haue og Jørgen Mentz. NOTER 62 har dead-line 1. nov. og en redaktion vil blive udpeget på det første bestyrelsesmøde efter generalforsamlingen.