

Nyt og noter

En vejledning i at læse gotisk håndskrift

Af Steen Ove Christensen

I 10 år har jeg undervist i gotisk skriftslæsning på Institut for Folkloristik (tidligere: Folke-mindevidenskab) ved Københavns Universitet, og nu har jeg lyst og anledning til at sammenfatte og systematisere mine erfaringer fra disse timer. Kurserne har altid været ret kortvarige (dvs. 6-8 dobbelttimer), og holdene har altid været temmelig små. Så hensigten med min undervisning har blot været at give nogle praktiske greb om læsningen af en gotisk tekst, når man i sit arbejde stod overfor en sådan sag. Egentlig læsetræning og -erfaring får man jo først, når man sidder midt i en praktisk opgave, der skal løses (og læses!). I mine kurser har jeg altid lagt hovedinteressen på den senere gotiske håndskrift, dvs. skriftens udvikling efter o. 1700. – Men mine teknikker kan dog nok anvendes på ældre skrifttyper også.

En god begyndelse er det at ty til Erik Kroman's *Skriftens Historie i Danmark fra Reformationen til Nutiden* (Kbh. 1943 og senere oplag). Kroman giver til trods for sin lidt uigennemskuelige titel på bogen en spændende kulturhistorisk redegørelse for udviklingen af den skrift, der blev den fremherskende i 1700-tallet. Desuden kan det være nyttigt at kigge på nogle øvelsessamlinger, som f.eks. H.K. Kristensen's *Lille Vejledning i Læsning af Gotisk Skrift* (Historisk Samfund for Ribe Amt's Småskrifter Nr. 1, 1971) og Georg Simon's *Gotisk Skrift – Læsning af slægts- og lokalhistoriske kilder* (Kbh. 1978). Denne sidste har nyttige oplysninger til skiftende tiders slægts- og ejendomsilder samt særlige kommentarer til skriversnes skrivestil. De kommer undervejs i det tilvejebragte kildemateriale og er gode at skærpe sin egen læsning efter – især når det gælder den individuelle skrivestil. – Endelig skal man være opmærksom på Det kongelige Bibliotek's *Skriftprøver til hjælp ved læsning af gotisk skrift* (Specialhjælpemidler nr. 2 ved Kirsten Weber og Tue Gad, Kbh. 1978). Den rummer vers- og prosatekster fra 1700- og 1800-tallet, samt prøver fra samlingernes kataloger. Den, der skal bruge de ældre dele af Det kongelige Biblioteks kataloger, har brug for at kunne læse gotisk til husbehov, og går man på Rigs- og Landsarkiverne eller de mange lokalarkiver, der nu findes, bliver man hurtigt klar over det, at det ikke slår til. Godt nok skete overgangen fra gotisk til latinsk skrivestil i løbet af 1800-tallet, men selvom adskillige af 1800-tallets intellektuelle skrev med latinske bogstaver tidligt i århundredet, ophørte skolens indlæring af den gotiske skrivestil først i 1875. – Og ikke mindst kilderne til skolehistorien er ofte skrevet med gotiske bogstaver (se fig. 1).

Når man så tager fat på det gotiske alfabet, så må man begynde i det små og lære sig alle de små bogstaver hver for sig (se fig. 2), og fornemme det typisk gotiske! Det er nemlig vigtigt at kende bogstavernes anatomi, når man skal læse et uvant skriftbillede! Bogstaverne a, g, i/j og y kan blive og bliver næsten som regel kløvet i slutstregen, og i den forbindel-

Reglement for Seminaristerne paa det gjyenske Skolelærer Seminarium.

Copieret af
C. Christensen.

1. § Det forudsættes at den, der lader sig optage som Seminarist til-
strækkelig er overbevist, om sit tilkommende Kalds store Vigtighed. Den tanke, at han eengang skal have Indfly-
delse paa mange Menneskers timelige og evige Lyksalighed, bør bestandig blive levende
i hans Sjæl, og tilskynde ham at nytte ethvert Øieblik, af hans Ophold paa Seminariet,
saavel til at forøge sine Kundskaber, som og at fremme sig i Sædelighed, saa at han
engang kan være i Stand til at gaa ind i sin Kald, men og ved
et godt Exempel. – Reglementet er udstedt den 30. nov. 1802. (Institut for Skolehistorie,
Danmarks Lærerhøjskole). Jeg skønner, at skrivestilen er noget nær samtidig. Som man
ser er overskriften udført med latinske bogstaver. Det er ikke ualmindeligt i 1700 og
1800-tallet, hvor man også kan møde tekster der fremhæver Egenavne (person- og stednav-
ne) og fremmedord (af latinsk-fransk herkomst) med latinske typer – således f.eks. hos
Holberg. Det lange gotiske s bruges dog, som det ses af »fjenske«, sammen med de
latinske bogstaver.

Reglement for Seminaristerne paa det fjenske Skolelærer Seminarium.

Copieret af C. Christensen

1. §

Det forudsættes at den, der lader sig optage som Seminarist til-
strækkelig er overbevist, om sit tilkommende Kalds store Vigtighed. Den tanke, at han eengang skal have Indfly-
delse paa mange Menneskers timelige og evige Lyksalighed, bør bestandig blive levende
i hans Sjæl, og tilskynde ham at nytte ethvert Øieblik, af hans Ophold paa Seminariet,
saavel til at forøge sine Kundskaber, som og at fremme sig i Sædelighed, saa at han
engang kan være i Stand til at gaa ind i sin Kald, men og ved
et godt Exempel. – Reglementet er udstedt den 30. nov. 1802. (Institut for Skolehistorie,
Danmarks Lærerhøjskole). Jeg skønner, at skrivestilen er noget nær samtidig. Som man
ser er overskriften udført med latinske bogstaver. Det er ikke ualmindeligt i 1700 og
1800-tallet, hvor man også kan møde tekster der fremhæver Egenavne (person- og stednav-
ne) og fremmedord (af latinsk-fransk herkomst) med latinske typer – således f.eks. hos
Holberg. Det lange gotiske s bruges dog, som det ses af »fjenske«, sammen med de
latinske bogstaver.

se må man ikke glemme bogstavet aa, altså å. Det omfangsrige dobbelte a gør tekstbilledet sært fremmedartet, et forhold der desuden forstærkes ved, at dette gammeldags å (aa) er ved at forsvinde fra vores bevidsthed.

Så er der de tre lange bogstaver, der altid er svære at lære: h, s, og f. Hvis man sammenstiller dem, kan man hurtigt fornemme de afgørende forskelle: h har sløjfe både over og under linien, s sløjfen under linien med fane foroven, og f har sløjfen foroven og en krølle på linien. Når man har dem hver for sig, er de lette at forveksle, men holder man fast i denne beskrivelse, kan det ikke gå helt galt, selvom man må være åben for individuelle variationer. I øvrigt findes det såkaldte slut-s, der også kan optræde i slutningen af første stavelse i sammensatte ord, det er et lille buttet bogstav på linien.

Og endelig alle de andre sære gotiske bogstaver: c, e, – r og v, der kan forveksles, – l, t og k, der kan have fod på nedstregen men i øvrigt ligner vores. Alt det skal indprentes i ens bevidsthed. Især k og r kan volde problemer, da de varierer meget fra hånd til hånd. – Til sidst er der så dem, der er identiske med de latinske bogstaver, som f.eks. m og n. Den gotiske og latinske skrivestil er jo samme alfabet.

Under læsningen skal man så være opmærksom på skrivetekniske detaljer, som f.eks. buen over u'et og prikkerne over i og y. De kan være en slags fikspunkter for én. – I den første del af perioden (til ca. 1750) benyttes den særlige gotiske nasalstreg over m og n, der betyder, at bogstavet fordobles, altså bliver til mm og nn.

Først skal man opleve de enkelte bogstaver i forholdet til linien: Så kan de skelnes i 4 slags: (1) De korte på linien (som f.eks. a), (2) de dobbelte over linien (som b), (3) de dobbelte under linien (g, y osv.) og (4) de tredobbelte (lange) både over og under linien (f, s, h). Hvis man kan skelne mellem disse 4 typer, er proportionerne i ens skriftbillede i orden. Det er nyttigt for indlæringen af disse trivialiteter at foretage nogle skriveøvelser med gotiske bogstaver. Skriv et stykke almindelig prosa ud med gotiske bogstaver, dvs. læg de nys indlærte typer op som var det almindelig skråskrift, og kontroller derefter kvaliteten af skriftprøven med et bogstavmønster. Det kan ofte afsløre misforståelser i skriftbilledet men også sætte én på sporet af yderligere læsetræning på en omend beskeden så dog aktiv baggrund.

De store bogstaver er i meget høj grad underkastet skriverens individuelle stil og de kommer med læsningen: De er ofte varianter af de små, udsat for pyntesyge. Til læsningen anbefaler jeg, at man medbringer en samtidig skønskreven opstilling (et skønskriftsparadigme – se fig. 2 og 3) over det gotiske alfabets store og små bogstaver, ligesom en frimærkelup er nyttig at have. Især til at skelne støv fra prikker eller buer ved brugen af xeroxkopier, men også til at opløse ulæselige detaljer i folks eventuelle fine skrift.

Det kan være en god begyndelse at læse i små grupper, men man skal sørge for hele tiden selv at være aktivt læsende. Der er nemlig altid en risiko for, at de mere grafisk læsende løber af med gruppen. Og derefter skal man ret hurtigt arbejde med den gotiske

Store og små gotiske bogstaver samt andre uvante tegn fra 1700-tallet. Arbejdsredskab til læsning af gotiske tekster, udarbejdet af Grønlandshistorikeren Finn Gad i 1977 (stillet til rådighed for denne artikel af Institut for Skolehistorie). ►

N *ℵ, ⅃, ⅄, ⅅ, ⅆ*
 n *ⅇ, ⅈ*
 O *⒪, ⒫, ⒬, ⒭*
 o *ⅉ, ⅊, ⅋, ⅌*
 P *ℙ, ⅀, ⅁*
 p *⅍, ⅎ, ⅏, ⅐, ⅑, ⅒, ⅓, ⅔, ⅕, ⅖, ⅗, ⅘, ⅙, ⅚, ⅛, ⅜, ⅝, ⅞, ⅟*
 Q *ℚ, ⅂, ⅃*
 q *⅔, ⅕, ⅖*
 R *℞, ⅀, ⅁, ⅂, ⅃, ⅄, ⅅ, ⅆ*
 r *ⅇ, ⅈ, ⅉ*
 S *℡, ⅂, ⅃, ⅄, ⅅ*
 s *ⅆ, ⅇ, ⅈ, ⅉ, ⅊, ⅋, ⅌, ⅍, ⅎ, ⅏, ⅐, ⅑, ⅒, ⅓, ⅔, ⅕, ⅖, ⅗, ⅘, ⅙, ⅚, ⅛, ⅜, ⅝, ⅞, ⅟* *ss: ⅂, ⅃, ⅄, ⅅ, ⅆ, ⅇ, ⅈ, ⅉ, ⅊, ⅋, ⅌, ⅍, ⅎ, ⅏, ⅐, ⅑, ⅒, ⅓, ⅔, ⅕, ⅖, ⅗, ⅘, ⅙, ⅚, ⅛, ⅜, ⅝, ⅞, ⅟* *st: ⅂, ⅃, ⅄, ⅅ, ⅆ, ⅇ, ⅈ, ⅉ, ⅊, ⅋, ⅌, ⅍, ⅎ, ⅏, ⅐, ⅑, ⅒, ⅓, ⅔, ⅕, ⅖, ⅗, ⅘, ⅙, ⅚, ⅛, ⅜, ⅝, ⅞, ⅟*
 T *™, ⅂, ⅃, ⅄, ⅅ, ⅆ, ⅇ, ⅈ, ⅉ, ⅊, ⅋, ⅌, ⅍, ⅎ, ⅏, ⅐, ⅑, ⅒, ⅓, ⅔, ⅕, ⅖, ⅗, ⅘, ⅙, ⅚, ⅛, ⅜, ⅝, ⅞, ⅟* *Sk or sk: ⅂, ⅃, ⅄, ⅅ, ⅆ, ⅇ, ⅈ, ⅉ, ⅊, ⅋, ⅌, ⅍, ⅎ, ⅏, ⅐, ⅑, ⅒, ⅓, ⅔, ⅕, ⅖, ⅗, ⅘, ⅙, ⅚, ⅛, ⅜, ⅝, ⅞, ⅟* *(> ⅂ = skilling)*
 t *⅂, ⅃*
 U *℄, ⅂, ⅃, ⅄, ⅅ, ⅆ, ⅇ, ⅈ, ⅉ, ⅊, ⅋, ⅌, ⅍, ⅎ, ⅏, ⅐, ⅑, ⅒, ⅓, ⅔, ⅕, ⅖, ⅗, ⅘, ⅙, ⅚, ⅛, ⅜, ⅝, ⅞, ⅟*
 u *⅂, ⅃, ⅄*
 V *℥, ⅂, ⅃, ⅄, ⅅ, ⅆ, ⅇ, ⅈ, ⅉ, ⅊, ⅋, ⅌, ⅍, ⅎ, ⅏, ⅐, ⅑, ⅒, ⅓, ⅔, ⅕, ⅖, ⅗, ⅘, ⅙, ⅚, ⅛, ⅜, ⅝, ⅞, ⅟*
 v *⅂, ⅃*
 W *℥, ⅂, ⅃, ⅄, ⅅ, ⅆ, ⅇ, ⅈ, ⅉ, ⅊, ⅋, ⅌, ⅍, ⅎ, ⅏, ⅐, ⅑, ⅒, ⅓, ⅔, ⅕, ⅖, ⅗, ⅘, ⅙, ⅚, ⅛, ⅜, ⅝, ⅞, ⅟*
 w *⅂, ⅃, ⅄, ⅅ, ⅆ, ⅇ, ⅈ, ⅉ, ⅊, ⅋, ⅌, ⅍, ⅎ, ⅏, ⅐, ⅑, ⅒, ⅓, ⅔, ⅕, ⅖, ⅗, ⅘, ⅙, ⅚, ⅛, ⅜, ⅝, ⅞, ⅟*
 X *℥, ⅂, ⅃, ⅄, ⅅ, ⅆ, ⅇ, ⅈ, ⅉ, ⅊, ⅋, ⅌, ⅍, ⅎ, ⅏, ⅐, ⅑, ⅒, ⅓, ⅔, ⅕, ⅖, ⅗, ⅘, ⅙, ⅚, ⅛, ⅜, ⅝, ⅞, ⅟*
 x *⅂, ⅃*
 Y *℥, ⅂, ⅃, ⅄, ⅅ, ⅆ, ⅇ, ⅈ, ⅉ, ⅊, ⅋, ⅌, ⅍, ⅎ, ⅏, ⅐, ⅑, ⅒, ⅓, ⅔, ⅕, ⅖, ⅗, ⅘, ⅙, ⅚, ⅛, ⅜, ⅝, ⅞, ⅟*
 y *⅂, ⅃, ⅄, ⅅ, ⅆ, ⅇ, ⅈ, ⅉ, ⅊, ⅋, ⅌, ⅍, ⅎ, ⅏, ⅐, ⅑, ⅒, ⅓, ⅔, ⅕, ⅖, ⅗, ⅘, ⅙, ⅚, ⅛, ⅜, ⅝, ⅞, ⅟*
 Z *℥, ⅂, ⅃, ⅄, ⅅ, ⅆ, ⅇ, ⅈ, ⅉ, ⅊, ⅋, ⅌, ⅍, ⅎ, ⅏, ⅐, ⅑, ⅒, ⅓, ⅔, ⅕, ⅖, ⅗, ⅘, ⅙, ⅚, ⅛, ⅜, ⅝, ⅞, ⅟*
 z *⅂, ⅃*
 AE *℥, ⅂, ⅃*
 æ *⅂, ⅃, ⅄, ⅅ, ⅆ, ⅇ, ⅈ, ⅉ, ⅊, ⅋, ⅌, ⅍, ⅎ, ⅏, ⅐, ⅑, ⅒, ⅓, ⅔, ⅕, ⅖, ⅗, ⅘, ⅙, ⅚, ⅛, ⅜, ⅝, ⅞, ⅟*

Ø Ⓕ, Ⓖ, Ⓗ, Ⓘ, Ⓚ, Ⓛ, Ⓜ

Tal: 1, 1, i; 2, 2, 2, ij; etc. - 5, 5, v; 6, vj; 7, 7, viij; 8, viij

10, 10 el. x; 100 el. (centum). I 1800-tallet klare arabertal.

7^h = september; 8^h = oktober; etc.

Værdier: β = skilling, sent i 1700- og 1800-tallet: / el. / el. /

Ⓕ el. 1/2 el. Ⓕ = mark

Ⓕ^h el. Ⓕ^h = rigsdaler, efter tal også 27^h = 27 rigsdaler

Ⓕ^h el. Ⓕ^h = rigsbankdaler

7: 1/2 el. S: V = splv værdi

Vægt: Ⓕ el. Ⓕ = pund

Ⓕ^h el. Ⓕ^h = lispund

Tegn: , = komma; ; = semikolon, ofte det samme som ?
— tankestreg bruges ofte som punktum.

Forkortelse udtrykkes i 1700-tallet og ind i 1800-tallet oftest med ;,
således: m: m: = med mere; 7: 1/2 = samme år.

Udarbejdet 9. december 1972
af
Finn Gad.

skrivestil på egen hånd, det er trods alt den naturlige situation. På et arkiv kan man f.eks. ikke overrende læsesalsvagten for hjælp, når der er problemer. Det gælder om at kunne noget selv.

Når man så sidder i sin ensomhed med en gotisk tekst, er det klogt at begynde med at danne sig et indtryk af tekstens affatningstidspunkt og tidens skrive- og stavetradition: Fastslå genre (vers eller forskellige former for prosa) med eventuelle særpræg (rim og rytme giver jo en håndsrekning), og brug alle associationer fra sammenhængen eller all-round viden, for at få en god indfaldsvinkel til arbejdet. Den erfarne læser gør det rimeligvis ubevidst, men begynderen kan godt som øvelse gøre sig nogle tanker om kilden, inden han begynder på læsningen.

Herefter begynder den egentlige tekstlæsning: Start med at læse hele sætningsenheder ad gangen – så meget man kan og lad det ulæste stå åbent. Man skal altså være opmærksom på tegnsætningen, dvs. de grammatiske tegn, skilletegn og eventuelt fravær af tegn. Når man har lokaliseret en sætningsenhed og måske læst nogle eller flere ord i sammenhængen, kan man langsomt supplere de tomme huller. Noget kommer af sig selv, andet må man analysere sig til. Og så er det klogt, at skrive det, man transskriberer, ned undervejs, så man ikke glemmer indhøstet viden.

Analysen består i to greb: Dels (1) analyseres sætningen grammatisk; man finder altså subjekt og verbum, placerer adjektiver og adverbier – osv. Dels (2) læses det enkelte ord ganske nøje: Dvs. *man tæller bogstaver, beskriver og bestemmer dem* (vokal eller konsonant?). Man kan med fordel tælle bagfra, så man kan udsondre stammen fra endelsen eller omvendt. – Her er der brug for at forstå og kende bogstavernes anatomi. Den er en standard at følge ved læsningen af den uvante stil. Formålet er at fastslå ordets væsen: Substantiv, verbum, adjektiv osv. og endelig forstå ordets betydning i sætningen. De to metoder bruges på skift, da de supplerer hinanden. Man skal hele tiden spørge efter ordets grammatiske funktion i sætningen! Og husk på, at 17-1800-tallet udviklede en retskrivningsnorm, der fordrede, at substantiver blev skrevet med stort begyndelsesbogstav.

Det at skille endelsen fra ordets stamme er ofte en nyttig vej at løse problemerne på: Indlevelsen bliver lettere at opsuge, når man har de to dele hver for sig – og danske endelser er ofte et effektivt hjælpemiddel til bestemmelsen af ordenes væsen, men man må altid være sig skiftende tiders særpræg bevidst. Det er uvant for en nutidig læser, at Johannes Ewald skriver: »Du veedst ...« – Ordet kan herefter opløses ved sammenligning med andre eksempler på det/de formodede bogstav(er) i den allerede læste tekst (som man jo har skrevet ud undervejs); passer ens forslag til skriverens skrivestil, eller er der træk, der taler imod tolkningen? Man kan også sammenligne med en håndskreven bogstavstandard, men hvis det blokerer helt for én, skal man gå videre og håbe på, at ordet dukker op i en ny og mere indlysende sammenhæng. Det er altid godt at anskue kilden lidt ovenfra og overveje dens væsen: Skøde, gældsbevis, brev, memoirer eller poesi. Et pusterum kan give ideer i den rigtige retning. Læs således altid arkivpakkens titel omhyggeligt, den er indholdets overskrift!

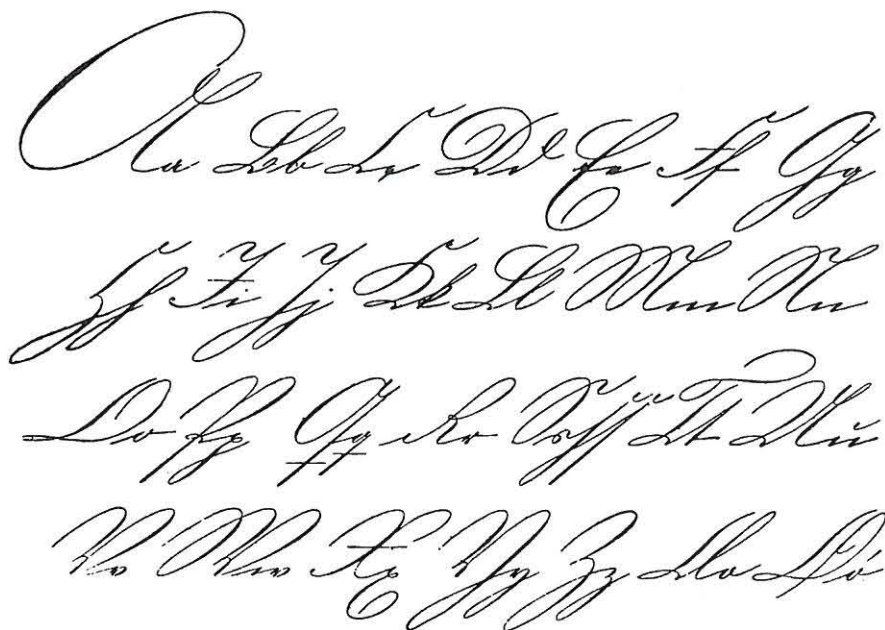
Er alt gået i stå for én, og sidder man med kun et uforståeligt bogstav tilbage – som f.eks. begyndelsesbogstavet på et ord – kender jeg kun den udvej, som jeg kalder *kryds- og tværmetoden*: Man tager alle alfabetets bogstaver (eller måske bare vokalerne) i rette orden, til man finder noget, der passer. Det er drøjt, men kan være en udvej. Man kan

også læse højt (mumle for sig selv) hen over det/de ulæste bogstav(er), det kan give én en chance for at høre, hvad man ikke kunne læse.

Der er faktisk mange kneb, der kan hjælpe læsning af en ny eller vanskelig tekst, men problemerne forsvinder aldrig helt for den, der læser gotisk – selvom de bliver sjældnere. Men når man har læst en helhed, skal man genlæse den i sammenhæng bagefter; hvis den giver god mening, er den sandsynligvis rigtig, hvorimod usikre læsninger eller smågæsterier må give anledning til at se på teksten med friske øjne.

Sådan klør man på, indtil rutinen tager over. Der vil dog altid kunne opstå læseproblemer, og så kan det være praktisk at kende en læsemetodik. Her har jeg først og fremmest koncentreret mig om den gotiske skrivestils egne fællestræk, men man skal også være opmærksom på den enkelte forfatters skrivestil. Der kan være en »betydningsløs« opstreg som slutning på alle ord, men dette personlige skrivekrukkeri fortæller os jo, at her skilles de enkelte ord ad. Eller en skriverkarl, der ikke lukker sine a'er, hvilket gør det svært at læse ord med bare korte bogstaver. Men erkendelsen af dette særpræg gør det lettere at læse sådanne ord. Man må ikke rynke på næsen ad sådanne afvigelser som var det fejl.

En gang imellem må man søge ud af kilden for at få bekræftelse på sære ord, lokaliteter og deres navne, samt personnavne. Så må man gå til relevante håndbøger: Fremmedordbøger, Atlas eller måske Trap Danmark, og faglige stater ligesom måske Dansk biografisk Leksikon. – Men det er et kapitel for sig.



Alfabet 1859 – Kalligraferet paradigme (skrivemønster), G. Rosenkilde (efter Kromans Skriftens historie s. 62).

Af Poul Dam

Mere eller mindre ved et tilfælde fandt jeg for et par år siden i et lokalarkiv min farfars morfars embedsbog som skolelærer og kirkesanger på Strynø. Den er naturligvis først og fremmest af interesse for mig selv som bilag til min slægts historie, men der er meget i den, som giver anledning til at pege på disse embedsbøger som kilder til både den lokale og den almene skolehistorie. Der må være bevaret mange af dem, og de bør ikke ignoreres – slet ikke som kilde til belysning af den vanskelige tid, da den egentlige folkeskole blev etableret efter nogenlunde ensartede regler.

Min tipoldefar hed Anders Pedersen Spodsbjerg (ofte stavet Spodsberg), og var født 1794 i Spodsbjerg på Langelands østkyst, som han tog navn efter. Der er nogen grund (bl.a. med støtte i familieoverleveringen) til at tro, at det var greven på Tranekjær, F. Ahlefeldt-Laurvig (1760-1832, »Generalen«) – som nærmest var en slags konge på Langeland m.m. – der sørgede for, at Anders blev uddannet på seminariet i Skårup (dim. 1814), (og i så fald sikkert også understøttede ham økonomisk), og siden gav ham embedet på Strynø. Jorden på Strynø tilhørte grevskabet Langeland, selv om kirken tilhørte Hvidkilde, og det betød, at det var greven, der tilsatte lærere. Der er ikke noget, der tyder på, at disse delte kompetenceforhold skabte misforhold mellem præster og skolelærere. Måske blev det tilmed lettere at henholde sig direkte til den af de respektive ejere uafhængige amtsskoledirektion under de forhold.

Lærer Spodsbjerg tiltrådte sit embede i 1817 (jf. Heunecke og Møllerup: Lærerstand på Langeland) – eller måske sidst på året 1816, og hans embedsbog blev etableret senest i 1824. Sognepræsten (J.C. Jensen, på Strynø 1816-29) har ikke dateret sin autorisation, men den første indførsel er en afskrift af reskriptet af 19. maj 1824 om religionsundervisningen i de skoler, hvor der drives indbyrdes undervisning. (Og det blev der åbenbart på Strynø – i hvert fald finder man Strynø skolekommission blandt abonnenterne på den normgivende vejledning i den indbyrdes undervisning – og embedsbogen indeholder også forskellige anvisninger netop med henblik på den indbyrdes undervisnings metode).

Embedsbogen er et broget foretagende. Her er der afskrifter af cirkulærer fra provst og amtsskoledirektion, meddelelser om forestående bispevisitatser og andet lignende, som i vore dage ville komme i duplikeret stand – eller på telefax. Noget af det er mere kirkehistorie end skolehistorie, men andet er ganske talende bidrag f.eks. til historien om skolelærernes økonomi. Jeg kan godt undre mig over, hvordan min stakkels tipoldefar klarede sig – både økonomisk og på anden måde.

Strynø var et af de sogne, hvor der blev etableret en ny skoleordning i medfør af det provisoriske reglement for almueskolevæsenet på landet i østifterne af 1806. Det skete under 3. juli 1813 – altså et årstid før den generelle lov fra 1814, som man har hæftet sig så meget ved, at de fleste har glemt, at det provisoriske reglement gav flere muligheder, end den endelige ordning forpligtede til.

Skoleordningen havde faktisk to dimensioner: lærerens aflønning og undervisningens tilrettelæggelse.

Strynø Skole gengivet efter: Trøst-Hansens sognekort. Se også: Christian Glenstrup: Danmarks kirker og skoler. Historiske sognekort.

Det første punkt var ingenlunde uvigtigt, for lønnen skulle jo udredes af sognets bønder – og skolelæreren skulle vide, hvad han kunne regne med.

Det drejede sig om:

1. 14 tønder og 6 skæpper byg, dvs. 1 skæppe pr. tønde hartkorn,
 2. 295 potter mælk, der sattes til 1 skilling pr. potte,
 3. Kvægtiende: 2 rigsdaler,
 4. Offer og accidenser: 14 rigsdaler,
 5. Skoleløn: 2 rigsdaler og 64 skilling
- og dette blev så – byg undtagen – til ialt 21 rigsdaler og 71 skilling.
- Ved en allernådigst resolution – uklart af hvilket år – blev dette forøget med 6 tønder rug, dvs. 1 3/4 fjerdingkar pr. tønde hartkorn, samt byg efter foregående års kapitelstakst, beregnet ud fra 20 tønder og 2 skæpper – men heri fradroges så de bemeldte 21 rigsdaler og 71 skilling.

Dertil kom dog brændsel: til skolelærerens og skolens fornødenhed seks favne bølgebrænde (tre favne klov og tre favne knippel – som man i øvrigt måtte indkøbe andetsteds og fragte til øen, hvor der i hvert fald siden middelalderen ikke havde været et eneste bøgetræ).

Samt foder til kreaturer: 4 læs hø, hvert på 32 lispund, og 8 læs halm, hvert på 24 lispund, dvs. at hver tønne hartkorn skulle svare 1 lispund og 1 pund hø samt 1 lispund og 10 pund halm. (Det oplyses videre, at skoleloddet var på 6 tønner land, mens der ikke var have til skolen).

Nogle år efter – 1832 – fik skolelærer Spodsborg tildelt en årlig gratifikation af skoledirektionen på fem rigsbankdaler – mod »Quittering og Leveattest, naar Fattigprotocollen sendes til Eftersyn«.

Måske har skolelærer Spodsborg syntes, at det var for lidt – og for dårligt i sammenligning med tidligere tider –, for embedsbogen indeholder også en oversigt over, hvad degnen på Strynø havde haft før i tiden. Den gang (dvs. åbenbart før udskiftningen, der skete i 1810) var der ingen jordlod, men degnen fik 16 skæpper byg årlig – udover de 11 skæpper, der var »grundlønnen«. Men så var der offer og accidenser, lysepenge, offer på fastelavnssøndag af skolebørnene og kvægtiende af lam og gæs, alt i alt 19 rigsbankdaler og 3 mark. Og dertil kom naturalier: mælk til ost tvende gange om året og 3 pund smør fra Strynkalv samt græsning af en ko hos beboerne og fem får på holmen, dertil 2 læs hø og 4 læs halm til (vinter)foder.

Strynø sogn bestod af selve Strynø, den lille, men gennem århundreder beboede Strynø Kalv og nogle ubeboede holme, der blev brugt til sommergræsning for ungkvæg – og altså får. Der er mindre end en kilometer mellem Strynø og Strynø Kalv, men man har den gang anset det for umuligt at forlange, at børnene fra »Kalven« skulle sejle til skolen på Strynø. (Det blev anderledes, da de tre små gårde på Strynø Kalv begyndte at levere mælk til andelsmejeriet på Strynø hver dag. Før den tid havde de haft egen mejeridrift, jf. forpligtelsen til at levere smør til degnen). I 1813 blev det bestemt, at »Læreren bør en Dag om Ugen møde paa Strynkalvet, naar Aarstiden og Veirliget tillader det, for at undervise denne Øes Skolepligtige. – Ved denne Leilighed bør der gives Læreren fornøden Huusrum, forsvarlig Ophold og Befordring til og fra Øen«. De skoleplaner, som embedsbogen indeholder, viser, at det blev torsdag, som var skoledagen på Strynø Kalv.

I 1837 ansøgte Spodsborg så om et større gratiale »paa Grund af mine særdeles trængende Kaar og Omstændigheder«. Han klagede for så vidt ikke over sine bruttoindtægter, men for at få jordloddet dyrket måtte han »fradrage en Bekostning af ... sikkert i det mindste 50 Rbdlr« og dertil skulle lægges, at han »skal græsse og fodre en Koe for Formanden« (faktisk den tidligere degns medhjælper og svigersøn), »give ham 4 Tønder Rug og 10 Tønder Byg, 1 Favn Brænde, bekoste ham frit Huus, ernære min Familie, Kone og 6 Børn, har havt mange Bekostninger i Sygdoms Tilskikkelser«. Han bønfalet »ydmygst« om et »Gratiale på 20 Rbdlr Sølv aarlig, saalænge min Formand lever og nyder i Pension af mig næsten det Halve af mit Embeds Indtægter«. Ansøgningen måtte stemples med 42 Rigsbankskilling Sølv – og den resulterede femten måneder efter i, at der blev tildelt ham – otte rigsbankdaler! – tilmed uden sikkerhed for, at det beløb ville komme hvert år.

»Formanden« – den Strynø-degn, som Oehlenschläger gjorde sig lystig over i »Langelands-Reise« – var meget sejlivet – han døde først i 1842, og hans enke overlevede ham i seksten år, men hun fik dog i medfør af en i slutningen af 1830'erne gennemført regel om i den slags tilfælde at tage hensyn til lærernes indtægtsforhold ingen pension fra Spodsborg! Det har været et lotterispil, om et lærerembed blev behæftet med kortvarige – eller

langvarige – pensionsforpligtelser. Egentlig kan man med god grund undre sig over, at det trods alt gik så pænt fremad med folkeskolen i den periode.

Embedsbogen indeholder som sagt meget andet – f.eks. nogle timeplaner og forskellige cirkulærer, der bl.a. demonstrerer, at nogle af de berørte provster og biskopper tog deres ansvar for skolens udvikling meget alvorligt. Måske ville det være godt, hvis nogen påtog sig en sammenfattende undersøgelse af det materiale, som findes i embedsbøgerne. Men i hvert fald kan de altså anbefales som kilde til den lokale skolehistorie.

Poul Dam

Ugeskema for Strynø Skole 1836.

Præsentation af et speciale fra Københavns Universitet, Institutet for Nordisk Filologi, 1988

Af cand.phil. Bente Rødsgaard

Titel: En analyse af 5 skolelærerindringer fra tiden omkring grundloven

Specialet omhandler den danske almueskole og dens lærere i første halvdel af 1800-tallet. Udfra 5 skolelærerindringer analyseres, hvordan lærerne indoptager forskellige elementer fra tidens kulturelle strømninger, samt hvilke brudflader og fællestræk deres bevidsthed rummer.

Lærerstandens selvforståelse omkring 1850 er valgt som undersøgelsesområde, fordi det er på dette tidspunkt læreruddannelserne grundlægges og lærernes samfundsmæssige opgave som kulturelt forbillede for almuens slår igennem.

Specialet falder i 2 hovedafsnit. Først belyses de historiske rammer for lærernes bevidsthedsdannelse, hvorefter de 5 skolelærerindringer præsenteres og analyseres.

Redegørelsen for erindringerne historiske kontekst tager udgangspunkt i en fremstilling af skole- og samfundsforholdene fra reformationen og op til 1856. Herefter behandles forholdene omkring de første seminarier, deres ideologi, antal og finansierings- og lovgivningsgrundlag. Blaagaard, Snedsted og Lyngby Seminarium undersøges dels for at redegøre for undervisningen, dels for at belyse myndighedernes og det dannede borgerskabs opfattelse af seminarieeleverne.

Som endnu en vigtig forudsætning for lærernes bevidsthedsdannelse undersøges deres arbejdsvilkår og begyndende organisering. Med udgangspunkt i skoleloven fra 1814 gennemgås de formelle regler for styring af og tilsyn med skolerne, undervisningens rammer og lærernes lønvilkår.

De strømninger der eksisterede i tiden præsenteres. Det drejer sig dels om den »gamle« rationalistisk prægede embedsmandskultur og den nyere nationalromantiske og nyhumanistiske, og dels om den gamle almuekultur med rødder i landsbyfællesskabet og feudalismen og den begyndende grundtvigiansk inspirerede bondekultur.

Som optakt til analyserne gøres nogle overvejelser omkring de psykologiske mekanismer, der gør sig gældende ved nedskrivningen af erindringer, bl.a. fortrængninger og harmoniseringer.

De fem lærerindringer er af Lars Nielsen (1799-1881), sønnen Anton Nielsen (1827-1897), Poul Henriksen (1799-1881), Morten Eskesen (1825-1913) og Christen Sørensen Brøgger (1817-1900).

Erindringerne behandles først hver for sig, derefter redegøres for deres fællestræk. I analyserne placeres lærerne som »type« i forhold til tidens kulturelle strømninger.

Temaerne »udskejelser« og fattigdom belyses som eksempler på områder hvor lærernes bevidsthed er præget af modsætninger, fortrængninger og harmoniseringsforsøg. Temaet »udskejelser« viser hen til sammenstødet mellem den gamle bondekulturs liberale syn på seksualitet, spas og drikkeri og den borgerlige dannelseskulturs moral, som seminarierne formidlede.

Omgangstonen i seminarietiden var præget af den gamle bondekultur, eleverne var vokset op i, men erindringerne vidner om at de senere fraskriver sig den enten ved fortællelser eller bortforklaringer.

Under temaet fattigdom behandles det paradoks, at lærerne på den ene side levede i fattigdom, men på den anden side kun sporadisk berører dette emne i erindringerne.

Analysen afrundes med en sammenfatning af fællestrækkene i lærernes ideologiske orientering. Konklusionen er, at det især er den »gamle« rationalistiske embedsmandskultur og den nye bondekultur, som får betydning for lærerne. Til allersidst i specialet bredes analysens samfundsmæssige perspektiver ud, hvorefter lærernes selvopfattelse og standsbevidsthed præciseres.

Specialet kan lånes flg. steder. Københavns Universitets Specialebibliotek og Danmarks Pædagogiske Bibliotek.

Præsentation af et speciale fra Odense Universitet, Historiske Institut, 1990

Af cand. phil. Dan Cort Jørgensen

Medbestemmelse i gymnasiets historieundervisning

På Odense Universitet fulgte jeg i 1987 et kursus i historiedidaktik, og havde da lejlighed til, under vejledning af Harry Haue, at undervise i historie på Nordfyns Gymnasium. Efter dette kursus besluttede jeg at skrive et speciale om medbestemmelsen i gymnasiets historieundervisning, med udgangspunkt i bekendtgørelsen af 16. juni 1971 – § 25. En forskningsoversigt viste tydeligt, hvor udokumenteret dette område var.

Baggrunden for § 25 skal bl.a. findes i ungdomsoprøret. 60'ernes unge kom i opposition til den mere materialistisk indstillede forældregeneration, og udviklede de antiautoritære teorier, der kom til at præge de unges holdning til skolen. I gymnasieskolen havde man haft skolebladsstriden, debatten om man skulle være »Des« eller »dus« og flere gymnasier begyndte at oprette elevråd. Da DGHF (Direktoratet for Gymnasier og HF) i 1968 nedsatte RUGU-udvalget (Det Rådgivende Udvalg vedr. de Gymnasiale Uddannelser) for at forberede den kommende bekendtgørelse, fik elever plads heri sammen med lærere og embedsmænd. Udvalget dannede grundlaget for den bekendtgørelse, der trådte i kraft den 16. juni 1971. Eleverne fik via RUGU-udvalget indflydelse på deres egen medbestemmelsesparagraf. At de også er blevet hørt, bekræftes af daværende undervisningsdirektør Sigurd Højby med ordene: »Adskillige ældre medlemmer af udvalget irriteredes ofte over de unges noget dogmatiske holdning og mangel på demokratisk erfaring, og jeg må indrømme, at der også undertiden blev trukket hårde veksler på min langmodighed.« På den anden side roser Sigurd Højby de unge for at bidrage med nye og utraditionelle synspunkter, som »... påvirkede i hvert fald mig i adskillige henseender«. I GL's 100 års jubilæumsskrift får den nye paragraf rosende ord med på vejen »En afgjort sejr for RUGU's elever-

præsentanter og den elevbevægelse, der havde udfoldet sig siden 1967/68«. Ansvaret for paragraffens formulering påtager Sigurd Højby sig: »Den første formulering af § 25 må jeg nok tage ansvaret for, da jeg selv plejede at lave udkastene.« Bekendtgørelsen er blevet kaldt for »den lille gynmasiereform«, men for faget historie blev bekendtgørelsen stor. Oversigtshistorien blev erstattet af formal dannelse med hovedvægt på kildekritik og emne/periodelæsning. Timetallet var i denne periode blevet skåret ned som følge af indførelsen af 5 dages ugen. Hermed blev det nødvendigt at reducere den stofmængde, der skulle læres samt finde en pædagogisk model, der kunne tilgodese de nye behov. Her viste det eksemplariske princip sig at være hensigtsmæssigt, idet det åbnede mulighed for at give eleverne medbestemmelse. Med denne pædagogik kom historieundervisningen til at blive et væsentligt element i den ændring, der var sket med gymnasiets opdragende rolle. Eleverne skulle nu uddannes til at forstå og deltage i det omgivne samfunds demokratiske liv – de skulle uddannes til medborgere.

Bekendtgørelsen foreskrev at i første semester af 1.g skulle klassen gøres bekendt med en undervisningsplan, og at eleverne herefter skulle have medbestemmelse. Lærerens indflydelse i kraft af sin faglige viden og voksen-autoritet kunne bevidst eller ubevidst bruges til at gennemtvunge lærerens ønsker omkring emner og perioder. Dette problem kunne bekendtgørelsen ikke tage højde for. Netop derfor blev det interessant at undersøge bl.a. denne problemstilling, og hvad der kunne ske, når og hvis eleverne valgte emner eller perioder, der ikke fandtes undervisningsmateriale til. Det skal i den sammenhæng nævnes, at der i 1973 var 50 lærebøger og kildehæfter, og der i 1988 var 350.

Da der som nævnt ikke findes uddybende litteratur, har jeg lavet en grundig spørgeskemaundersøgelse blandt gymnasiehistorielærerne. Med udgangspunkt i de ovennævnte problemer og mine egne erfaringer fra Nordfyns Gymnasium begyndte jeg at udarbejde de spørgsmål, der skulle indgå i min undersøgelse, f.eks.: »Hvem bestemmer beslutningsproceduren i dine klasser?«, »Med hvor stor vægt indgår eksamen i dine overvejelser, når du kommenterer og vurderer elevernes forslag?«, »Laver du mindretalsbeskyttelse ved at love store mindretal, at deres emner vil blive gennemgået senere?«, »Med hvor stor vægt lader du det tilgængelige undervisningsmateriale på skolen have indflydelse på emnevalget?«, »Hvis forslag bliver normalt gennemført?« og »Hvem kommer indledningsvis med emneforslag?« osv.

Gennem et pilotprojekt og grundig bearbejdning af dette blev det endelige spørgeskema udarbejdet. Spørgeskemaet bestod af 37 ordinære spørgsmål og 25 tillægsspørgsmål. De ordinære spørgsmål omhandlede lærernes forhold til problematikken omkring § 25, mens de 25 tillægsspørgsmål skulle tjene det formål at give en lille karakteristik af respondenterne. Der blev sendt spørgeskemaer ud til 115 historielærere, og 73 returnerede dem, heraf var 2 blanke. De 71 besvarede spørgeskemaer repræsenterede 9,5 % af de gymnasiehistorielærere, der er medlem af »Foreningen af gymnasie- og hf-lærere i historie«. Gennemsnitsalderen var 43 år, og 52 % var blevet kandidater i perioden 1971 til 1976. I svarene ses det tydeligt, at lærerne overholder bekendtgørelsens ord om, at der skal være forskel på medbestemmelsen fra 1.g til 2./3.g. Denne progression er illustreret udmærket i følgende svar, der er hentet fra undersøgelsen:

Spørgsmål 9. »Hvis forslag bliver normalt gennemført?«

	1.g	2./3.g
Kun elevforslag	3 %	4 %
Mest elevforslag	14 %	20 %
Ligeligt fordelt	33 %	39 %
Mest lærerforslag	47 %	35 %
Kun lærerforslag	3 %	1 %
	100 %	100 %

Generelt viser undersøgelsen, at lærerne i udstrakt grad underviser efter elevernes forslag, og at en del lærere selv mener, at de giver eleverne mere indflydelse end bekendtgørelsen foreskriver. Lærerne er den styrende faktor i klassen, specielt i 1.g, mindre i 2./3. g, og i forbindelse med valgproceduren har de den styrende funktion. De fleste beslutninger tages i fællesskab af lærere og elever efter en diskussion. I 2./3. g er det kun 2 % af lærerne, der beslutter ud fra egne ønsker mod 47 %, der beslutter i fællesskab. Undersøgelsen viser, at lærerne forvalter deres job demokratisk. Men lærernes ønske om, at give eleverne mulighed for at vælge, begrænses ofte af manglende undervisningsmateriale – sådan udtrykker mange det i undersøgelsen. Lærerne er pragmatiske over for, hvad der skal undervises i, men er selvfølgelig præget af undervisningstradition og deres uddannelse. Det manglende undervisningsmateriale kan derfor give problemer, når eleverne skal deltage i emnevalg. Denne problemstilling ses i følgende citater, er hentet fra undersøgelsen: »Tomheden bag § 25, når bogbestanden ikke svarer til løfterne i § 25 ... igen bøger« og »Materialeproblemer har været altdominerende på min skole. Der er hverken penge til bøger eller kopier, og det gør § 25 til rent fup«. Dette står i skarp kontrast til det faktum, at der i perioden er udgivet 7 gange så mange lærebøger og kildehæfter, som ved periodens start. Min teori er, at lærerne anvender medbestemmelsesparagraffen og giver eleverne reel medbestemmelse. Derfor opstår der hele tiden nye behov for relevant og brugbart undervisningsmateriale. Men dette eksisterer ikke, fordi lærebogsforfattere og forlag ikke kan gætte, hvad lærerne og eleverne vil vælge af emner. Det tager en vis tid at producere et nyt undervisningsmateriale, og alligevel er udbudet syvdoblet inden for de sidste ca. 20 år. At eleverne reelt har medbestemmelse kombineret med manglen på undervisningsmateriale, mener jeg, har fået mange lærere (de mest progressive og engagerede) til selv at sætte sig ind i nye stofområder og producere et brugbart undervisningsmateriale. Dette lokalt-producerede undervisningsmateriale er blevet udvekslet via faglige kontakter og endt med at blive til nyt trykt undervisningsmateriale. Hermed har elevmedbestemmelsen for faget historie bredt set været medvirkende til en løbende ajourføring af undervisningen og til fornyelse af undervisningsmaterialet, selv om den enkelte lærer sidder tilbage med en oplevelse af manglende undervisningsmateriale.

Følelsen af at mangle undervisningsmateriale forstærkes også af tidens krav om at spare. Om der er nok så mange lærebøger og kildehæfter, vil eleverne altid kunne vælge endnu en ny tilgang til historien – og de gør det i kraft af deres medbestemmelse – og disse valg bliver gennemført i undervisningen, fordi lærerne i vid udstrækning giver eleverne reel medindflydelse. Det er disse nyvalg og deraf følgende ajourføring af undervisningsmaterialet, der bidrager til dynamikken i faget historie. Undersøgelsens tillægsspørgsmål viser, at lærerne generelt er tilfredse. De finder deres arbejde krævende, uden at der dog

er tale om et kald, og at arbejdet er udviklende for personligheden. Deltagerne i undersøgelsen ønsker hverken en ny uddannelse eller et nyt job. Politisk tilhører han/hun gruppen af kernevælgere og har haft de samme politiske holdninger, siden de var studerende. Det er de færreste, der har børn over 20 år, hvilket som gennemsnit betragtet vil sige, at de fleste har fået børn sidst i deres studietid eller lige efter. De mener selv, de har et godt forhold til eleverne. Deles undersøgelsen op i køn, giver det næsten ingen ændring. De kvinder og mænd, der har deltaget i undersøgelsen, er meget ens i deres besvarelser. I GL's »i Glimt« i 1990 præsenteres en medlemsundersøgelse, der på nogle punkter gør det muligt at sammenligne med mine resultater. Sammenfaldende er det f.eks., at lærerne finder deres arbejde krævende, og at eleverne har for dårlige forudsætninger, når de kommer fra folkeskolen.

Selskab og Institut

Selskabet for dansk skolehistorie holdt sit årsmøde den 28. oktober 1989 i Landsarkivet for Sjælland m.v., indbudt af landsarkivar *Grethe Ilsøe*, der i sin velkomst gav et rids af institutionens historie. Arkivar, dr.phil. *Erik Nørr* præsenterede sin nye registratur i to bind over gymnasiearkiver i Landsarkivet og introducerede den udstilling om emnet, som var opsat i dagens anledning. Københavns tidligere skoledirektør *Hans Jensen*, som nu er seniormedarbejder ved Institut for dansk skolehistorie, holdt forsamlingen i ånde med »Glimt fra en tilværelse i folkeskolen og Frederiksholms Kanal«.

Årbog og nyhedsbrev er udsendt til medlemmerne, der også har modtaget favørtilbud på ovennævnte registratur.

Selskab og institut har deltaget i et dansk-norsk symposium på Lysebu ved Oslo om skole og pædagogik i 1700-tallet i Danmark og Norge. Instituttet har medvirket i flere publikationer, bl.a. om udviklingen af læse- og skrive dygtighed (literacy) i de nordiske lande og om skolens socialhistorie; endvidere er der arbejdet med enevældens skolepolitik og med læreruddannelsens historie.

Stipendiat *Søren Ehlers* har haft orlov fra sit stipendium. Tidligere stipendiat *Nete Balle Wingender* har afsluttet sine studier over den tidlige åndssvageforsorgs behandling af børn; hun holder sin licentiatforelæsning 17. september 1990. Lektor *Ellen Nørgaard* er fra 1. januar 1990 prorektor ved Danmarks Lærerhøjskole.

Vagn Skovgaard-Petersen