

Afskeden med P. Munchs verdenshistorie

Udviklingen af et nyt dannelsesbegreb i gymnasiets historieundervisning 1958-75

Af Harry Haue

»Pædagogen må hos historikeren hente de dele af faget, der kan bidrage til, at skolens mål med eleverne, bliver nået. Udtrykt på en anden måde defineres altså undervisningsfaget og samfundets hensigt med sin skole, af den videnskabelige disciplins indhold og af undervisningens pædagogiske muligheder.« Disse betragtninger er skrevet i 1970, da både videnskabsfaget og undervisningsfaget historie stod ved et dybt vadested. Manden bag ordene er Vagn Skovgaard-Petersen, nyansat lektor ved Danmarks Lærerhøjskole efter 10 år i gymnasieskolen.¹ Det danske samfund var i disse år i færd med at nydefinere hensigten med skolen og hermed kravene til historieundervisningen. Baggrunden herfor var den voldsomme økonomiske vækst i 1960'erne og dermed nye kvalifikationskrav. De hastige samfundsforandringer, urbanisering, industrialisering og fremvæksten af parcelhusdanmark skabte nye holdninger til brugen af traditionen. Den formale dannelse fik en mere central placering på bekostning af en encyklopædisk dannelse, altså mere metode og mindre paratviden. Denne udvikling foregik i flere højtindustrialiserede lande og måtte stille helt særlige krav til historieundervisningen.² Her skal udviklingen i gymnasiets historieundervisning skitseres med henblik på at forklare hvorfor P. Munchs verdenshistorie i løbet af nogle få år blev lagt på hylden.

Manden og bogen

Peter Rochegune Munch 1870-1948 blev student fra Viborg Katedralskole i 1889, cand. mag. i historie og fransk 1895 og dr. phil. i 1900. Han var i nogle år timelærer ved forskellige københavnske privatskoler og skrev i 1901 sin første samfundskundskab, som efter skolereformen i 1903 fik stor udbredelse.³

I 1907-08 udkom hans verdenshistorie i to bind. Det var arkitekten bag 1903-reformen professor M. C. Gertz, der i 1904 havde opfordret P. Munch til at »skrive en lærebog for gymnasierne, der kunne svare til de synspunkter for historieundervisningen, der havde været bestemmende for forberedelserne af almenskolelovene af 1903.«⁴

I erindringerne, hvorfra dette citat er hentet, redegør han for de principper, der efter hans opfattelse skulle være grundlæggende for fremstillingen. For det første skulle den traditionelle politiske historie suppleres med en beskrivelse af »samfundsudvikling og åndsliv«. For det andet skulle der ikke som det ellers var almindeligt i de eksisterende lærebøger skelnes mellem »gode og slette personer, gode og dårlige tider«, men hovedvægten lægges på en

Billedet af lærerne på Marie Kruses privatskole er taget i 1902. Til venstre ses dr. phil. Peter Munch, der var timelærer på skolen, hvor han afprøvede sin første samfundskundskab. Kgl. Biblioteks billedsamling.

forståelse af udviklingen. For det tredje skulle kendsgerningerne tale for sig selv og lærerne og eleverne måtte selv drage slutninger. P. Munch ville gerne have opfyldt et fjerde krav, nemlig at der i tilknytning til lærebogsteksten kunne føjes læsestykker, der ville give et mere anskueligt billede af fortiden. Inspirationen hertil havde han fået under et studieophold i Frankrig. Her anvendtes i den højere skoles historieundervisning flere bind med læsestykker som supplement til lærebogen. En sådan kombination kunne efter Munchs mening styrke elevaktiviteten bl.a. i forbindelse med foredrag og skriftlige arbejder. Dermed kunne overhøringen og udenadslæren reduceres. Disse læsehæfter slog først langt senere igennem i Danmark, vel mest fordi 1906-bestemmelserne ikke krævede kildelæsning, men også fordi det ville betyde et brud med dansk undervisningstradition. P. Munch indføjede dog længere citater med petit, som en tilnærmelse til den franske form. Mange kritiserede denne disposition.⁵

Udviklingen af den P. Munch'ske institution

P. Munchs verdenshistorie var en af de få lærebøger, der blev en institution, som i 60 år kom til at dominere gymnasiets historieundervisning.

Der er mange grunde til at netop denne verdenshistorie fik så stor udbredelse i så mange år. Den brød efter tidens opfattelse afgørende med konge og krige synsvinkelen og i stedet fik de almene politiske og kulturelle forhold en mere central placering. Imod hans erklærede hensigt var der stadig i værket en tilbøjelighed til at skelne mellem de onde og de gode, civiliserede europæere og de andre. De kølige ræsonnementer dominerer og denne fornuftsprægede argumentation var overensstemmende med den radikale tanke om socialpartnerbevidsthed. De forskellige udgaver er i vekslende grad præget af en udviklingsoptimisme og en tro på at vi kan lære af historien. Munch var på linie med de moderne videnskabelige og pædagogiske tanker omkring århundredskiftet. Det var den Erslevske og Troels Lundske nyorientering, der prægede indholdet og på det pædagogiske område vandt klasseundervisningen frem i den højere skoles undervisning.

Både den videnskabelige og pædagogiske udvikling kunne rummes inden for paradigmet frem til 1960'erne. P. Munchs Verdenshistorie var i de mange år i overensstemmelse med de fremherskende forestillinger og kunne med mindre revisioner i forbindelse med bekendtgørelsesændringer tilpasses til nye krav.⁶

Verdenshistorien og læsehæfterne

P. Munch måtte snart af tidsmæssige grunde overlade revisionsarbejdet til andre historikere. Th. Müller var den første, der også interesserede sig for at supplere lærebogsgennemgangen med at lade eleverne arbejde med et kildemateriale, herunder monumenter, skriftlige kilder, kort, tabeller og billeder.

Han var undervisningsinspektørens faglige medhjælp fra 1926 og medlem af Foreningen af historielærere i Gymnasiet og Seminarierne, da den blev dannet i 1927. Her sad han sammen med rektor Marie Nielsen, der i 1927 fik inspektionens tilladelse til at gennemføre eksamen til dels på grundlag af kildemateriale. Da undervisningsminister Byskov i 1928 nedsatte et reformudvalg, indgik hendes positive erfaringer med dette eksperiment, og Müller lod det indgå i både betænkning og bekendtgørelse samt vejledning til 1935-reformen af gymnasiets undervisning.⁷

P. Munch selv var naturligt nok positivt stemt for opprioriteringen af tekstlæsning og billedanalyse. I et foredrag i Pædagogisk Selskab i 1932 understregede han netop behovet for at styrke selvvirksomheden og metodearbejdet i gymnasiets historieundervisning. Th. Müller udgav i 1936 kildehæftet om Frederik den Store, der kom i et nyt oplag i 1939. 1906-reformen havde foreskrevet et speciale, dog uden egentlige kildestudier. I 1935 blev de første skridt taget til at inddrage kilder i undervisningen. Her hed det at der som et »integrerende led i undervisningen gennemgås historisk læse- og billedstof (herunder også lysbilleder), statistiske tabeller og oversigter samt, såvidt forholdene tillader det, monumenter og samlinger.«

Tidsforbruget til arbejdet med det primære materiale skulle være 1/5 af timerne og et speciale kunne indgå heri. Disse nye krav betød større vægt på det metodiske arbejde, noget

som historiefaget længe var blevet kritiseret for at have forsømt. Den positivistiske metodepraksis var allerede da et halvt århundrede gammel på universitetet og først nu begyndte der at ske noget i gymnasiet. For at kunne realisere de nye intentioner, skulle der fremstilles et udvalg af tekster, billeder, statistikker og kort. Det tog tid og længe måtte klasserne nøjes med oplæsning af værker fra skolens bibliotek. Kravet om at tilskynde eleverne til større selvvirksomhed, kunne bl.a. fremmes ved oprettelse af faglokaler. Her kunne læreren samle hjælpemidler, ligesom naturfags- og fysiklæreren, og her have classesæt til rådighed af diverse udgivelser af primærmateriale. Eleverne fik formodentlig kun lov til at bruge materialet i faglokalet og måtte nøjes med at læse i lærebogen derhjemme. Først i efterkrigsårene fik bl.a. historielærereforeningens udgivervirksomhed et sådant omfang, at 1935-reformens intentioner kunne opfyldes.⁸

Problemorientering eller oversigt?

Gymnasiets opgave hed en lille gul pjece, der var resultatet af et studiekredsarbejde i 1959. Heri lagde en kreds af københavnske gymnasielærere og elever deres forestillinger frem for offentligheden. Pjecen blev et grundlag for den kommende reform i 1961, og slog indledende fast, at den encyklopædiske dannelse ikke længere er tidssvarende: »Det kan ikke være skolens opgave i dag alene på så at sige registrerende måde at indføre eleverne i den eksisterende kulturs arvegods; det må også være dens mål at bidrage til at skabe et beredskab til kulturel nydannelse ved at give besked om den foreliggende kultursituation og rette opmærksomheden mod de væsentligste momenter i den.«

Nøglebegreberne var kundskaber og metode. Desuden lagde man vægt på at fremme elevengagementet. Det var nødvendigt at eleverne kunne se meningen med skolearbejdet.⁹

GL's styrelse fulgte disse tanker op og formanden, historikeren Erik Rasmussen udtalte: »Vi har været for tilbøjelige til at made kundskaberne ind i eleverne og glemme, at de også skal lære at stå på egne ben, thi de må selv forberedes rigtigt til de senere studier ... Det almindelige betyder ikke et bestemt fond af kundskaber, snarere kendskab til en metode, der anviser vej til erkendelsen.« I den røde betænkning kom disse overvejelser til udtryk i formuleringer om behovet for at udvikle elevernes evne til kritisk og selvstændigt at vurdere samfundsproblemer og til at betragte Danmark som en del af verdenssamfundet. Nøglebegreberne var sammenhæng og selvstændighed. Den traditionelle klasseundervisning skulle afveksle med lærer- og elevforedrag og gruppearbejde. Målet var at gå fra en kundskabscentreret til en begrebs- og færdighedscentreret undervisning.¹⁰

Videnskabeliggørelsen af historieundervisningen

En mindre revision af bekendtgørelsen i 1953 ændrede ikke på færdighedskravene, men da gymnasiet i 1958 blev grundlæggende ændret med nedlæggelsen af mellemskolen og oprettelsen af grenvalgsordningen, skete der betydelige ændringer. Formålsformuleringen fra 1935 forblev uændret i 1953, og den centrale målsætning fastholdt i 1960-bekendtgørelsen: »Formålet med undervisningen er at give eleverne kendskab til hovedtræk af menneskeheden politiske, økonomiske, sociale og kulturelle udvikling fra de ældste tider til vore dage.« I 1935 havde dog »økonomisk« været nævnt først. 1960-tilføjelsen lød: »samt forståelse af,

hvad vi bygger vor viden om fortiden på, og hvorledes man drager slutninger ud fra kildematerialet. De historiske problemer bør belyses så alsidigt som muligt ved fremdragelse af forskellige synsmåders betydning for vurderingen.«¹¹ Færdighedssiden var blevet opprioriteret og det fik konsekvenser for den måde, hvorpå eleverne skulle få overblik over »udviklingen fra de ældste tider til vore dage«. Allerede i 1953 måtte der åbnes for et fragmentarisk princip ved stofudvælgelsen, idet det hed: »Da det historiske stof er stadig voksende både i dybden på grund af forskningens nye resultater og i længden ved nye begivenheder, må nogle afsnit af den ældre historie læses oversigtsmæssigt. Visse sider af udviklingen ... bør behandles mere indgående«,¹²

I 1960 blev det indtil da fastlagte loft over lærebøgernes omfang ophævet og resultatet blev større bøger med en bredere beskrivelse af udviklingen. Meningen var at de dermed bedre skulle kunne danne udgangspunkt for det mere omfattende arbejde med kildematerialet. Kun de afsnit i lærebogen, som skulle danne grundlag for arbejdet med de udvalgte perioder og specialer skulle gennemgås på klassen, resten skulle læses kursorisk, dvs. ofte som selvstudium. Det betød en klar fragmentering af det traditionelle lærebogsstof. Både fragmenteringen og færdighedskravene medvirkede til at reducere lærebogens betydning i undervisningen, men undværes kunne den endnu ikke. P. Munchs verdenshistorie holdt da også skansen langt hen i 1960'erne med en stærkt revideret 17. udgave i 1963-65 bl.a. med en indledende orientering om arbejdet med kilderne. Men når den alligevel var i tilbagegang inden 1971-bekendtgørelsen trak tæppet væk under den, skyldtes det i nogen grad at der skete et skift i vægtningen af, hvad der skulle være undervisningsfagets genstand.

Tabel over klasser, der brugte P. Munchs Verdenshistorie 1950-69. % af klasser inden for udvalgte områder.

	1950	1955	1960	1963	1966	1969	1972
København	58	57	69	71	34	30	16
Forstæder	59	72	89	92	21	18	17
Sjælland og Fyn	52	66	92	87	15	13	9
Østjylland	71	83	84	81	20	17	15
Nord- og Vestjylland	67	60	100	97	32	36	16
Sønderjylland	48	52	64	64	56	73	86
Hele landet	59	66	85	83	26	24	18

Kilde: Jørgen Møller: Historieundervisning i gymnasiet gennem de sidste 100 år, 1983, s. 253-256.

Konkurrenterne

P. Munchs verdenshistorie var i udpræget grad en Europas historie. Danmarks integration i det internationale samarbejde gjorde det naturligt at give dette aspekt en mere central placering i undervisningen. Det skete både i 1953 og 1960. Den globale synsvinkel prægede også 17. udgave af P. Munchs verdenshistorie. Men samtidig var der kommet konkurrenter på markedet, som prioriterede det globale princip højere, nemlig Gads, Lunds og Gyldendals verdenshistorier.

Lund ændrede sit foreliggende tobindsværk efter 1961-bekendtgørelsen til seks bind, hvoraf de første fire nåede at udkomme i årene 1963-68. Mens Munchs grundholdning var fremskridtstroen, stod udviklingens etiske sider som det centrale hos Lund. Kunst, filosofi og kulturliv i almindelighed kom til at fylde mere hos Lund end hos andre lærebogsforfattere. Personkarakteristikken stod også stærkere. Bl.a. hedder det: »Munch savnede sans for væsentlige livsværdier, og hans menneskeforståelse var stærkt ensidig.«

Men det blev ikke Lund der udkonkurrerede Munch. I 1969 brugte kun 9 % af klasserne værket. Gads ligeledes omfattende verdenshistorie, der udkom 1963-66 var en hårdere konkurrent. Allerede i 1966 blev det benyttet af 25 % af klasserne i gymnasiet. En af intentionerne bag Gads verdenshistorie var at den skulle kunne bruges som håndbog; register og indholdsfortegnelse var derfor ret fyldige. For det andet skulle bogen kunne læses af eleverne selv, sådan at de kunne danne sig et overblik over stoffet mellem de udvalgte områder. I annoncer i Gymnasieskolen slog forlaget på, at værket var »skrevet af eksperter og redigeret af pædagoger«. Det var Gyldendal der udgav P. Munch, men alligevel besluttede forlaget selv at udgive en konkurrent i fire bind, der udkom i 1963. Dette værk blev i 1966 læst af 39 % af klasserne, og var dermed P. Munchs alvorligste konkurrent. I en anmeldelse i Gymnasieskolen blev værkets ajourføring af forskningens resultater fremhævet som en væsentlig kvalitet.¹³

Historielærernes afsked med P. Munch

Med den gradvise omlægning af historieundervisningen fra at være lærebogsbaseret til efterhånden overvejende at gøre kildestudiet til det centrale, skabtes et stærkt behov for at få udgivet flere kildehæfter, som læsehæfterne nu hed efter en vedtagelse i Historielærerforeningens bestyrelse. Læsehæfter afspejlede en anden måde at arbejde med kilderne på.

I meddelelser fra Historielærerforeningen kunne adjunkt Vagn Skovgaard-Petersen i 1964 som medlem af foreningens kildehæfteudvalg konstatere, at det ikke var muligt at øge tempoet i foreningens udgivervirksomhed: »men det er ikke uoverkommeligt for den enkelte historielærer selv at opbygge sig en god, duplikeret kildesamling til sin undervisning«. For at styrke inspirationen havde Vagn Skovgaard-Petersen etableret en bibliografi over udenlandske kildehæfter. 18 svenske, 7 norske, 116 tyske, 16 fra USA og 35 danske. Dertil kom en bibliografi over engelske dokumentarudgaver og i det næste nummer af Meddelelser tillige nogle franske kildehæfter. Mange reagerede og en fortegnelse over det indsendte materiale blev trykt i Meddelelser. Lærerne kunne nu rekvirere et eksemplar af en eller flere tekster og duplikere dem til eleverne.¹⁴ Historielærere stod naturligt nok famlende over for kildearbejdet i undervisningen. Tidligere var læsestykker blevet brugt illustrerende på den måde, at elever på skift læste op af f.eks. Frederik den Stores brevveksling. Men kildeanalyse var noget helt andet. Fagkonsulenten Jacob Appel redegjorde i 1963 i Meddelelser for, hvordan han inddrog og brugte kilder i undervisningen. Der var som bekendtgørelsen af 1961 udtrykte det, tre måder at arbejde med historieundervisningen på. For det første var der lærebogslæsning, der var »et nødvendigt middel«. For det andet skulle en del af historien læses dokumenterende, dvs. en vekslen mellem kilder og lærebog. Endelig for det tredje den egentlige periodelæsning, hvor arbejdet med kilderne var det centrale. Til mange perioder var den mest udbredte lærebog, (Appel mente sikkert P. Munchs) for smal. Derfor måtte

der skrives nye lærebøger, der gav en bredere beskrivelse af den historiske udvikling og som sådan kunne være et »nødvendigt middel« til tilvejebringelse af det grundlag, som kildelæsningen skulle baseres på. Hvis der ikke fandtes en passende lærebogstekst til et valgt emne, måtte læreren skrive den selv! I Norge havde man forsøgt sig med små fremstillingshæfter til støtte for arbejdet med kilderne, hvilket svarer til de indledninger, der i løbet af 1970'erne blev anbragt i mange kildehæfter. Men den norske løsning var efter Appels opfattelse ikke god.¹⁵

Flere lærere beskæftigede sig i løbet af 1960'erne med den dokumenterende undervisning i historie. Otto Louw fra Hjørring Gymnasium havde siden 1958 gjort en række erfaringer, som han redegjorde for i Meddelelser. Redaktør af bladet Vagn Skovgaard-Pedersen havde opfordret nogle historielærere til at besvare en række spørgsmål vedrørende kildelæsningen.

Den dokumentariske læsning skulle skabe et tekstengagement, ellers ville det blive en dødssejler. Eleverne fik en lektie for bestående af nogle kilder og lidt lærebog. Der blev ikke udleveret spørgsmål til teksterne i forvejen, da det efter Louws opfattelse ville hæmme debatten. Der blev ikke arbejdet på synteseniveau, hvilket ville være for vanskeligt. Gruppearbejde var undertiden blevet anvendt, men med de bedste resultater i forbindelse med bearbejdelse af tabeller og kvantitative størrelser. Den nye undervisningsmetode rejste nogle problemer i forbindelse med eksamen, der efter nogle læreres opfattelse efter dokumentarmetoden nemt kunne få et noget udvandet præg.

Dette kunne Louw tilbagevise: »Eksamen efter den dokumenterende metode giver i lige så høj grad som efter den traditionelle metode eksaminatoren anledning til, som det vist hedder, at lade fortrin og mangler træde frem på passende måde, forudsat naturligvis, at der ved eksamen virkelig bliver tale om et forsøg på vurdering af teksten, og man ikke holder sig til tomt indholdsreferat med dertil knyttet afliring af kommentaren bag i bogen.« Redaktøren havde også spurgt, om ikke den nye metode medførte en større arbejdsbyrde for eleven. Det var efter Louws opfattelse ikke tilfældet. Nok er det sådan at »den deciderede «klæbehjerne» har vanskeligere kår, medens den selvstændigt ræsonnerende elev har lettere ved at demonstrere sine fortrin end ellers.«

Louw er for den dokumenterende undervisning. Han slutter artiklen: »Sluttelig vil jeg udtrykke håbet om, at ingen kollega, der måtte have haft tålmodighed til at læse ovenstående til ende, vil have fået det indtryk, at jeg indbilder mig at have fundet de vises sten for såvidt angår historieundervisningen; men når redaktøren har anmodet mig om at redegøre for erfaringerne vedrørende dokumentarundervisning, og disse erfaringer aldeles overvejende har været positive, ville det jo være historieforfalskning at fremstille emnet, som om det modsatte havde været tilfældet.«¹⁶

Rektor ved Grenå Gymnasium Johannes Hoffmeyer gjorde i en artikel om historielokallets rette indretning sig til talsmand for den nye metode med at understrege at: »Det gamle ensidige lektierperi er en gang for alle passé«. Men der var også modstand. Efter afholdelse af otte regionalkurser i 1967 med overvældende tilslutning, kom også kritiske røster til udtryk. Karen Bjerresø fra Haderslev Katedralskole gav i en artikel udtryk for: »Jeg tror det vil få meget alvorlige konsekvenser at slippe kontinuiteten i historieundervisningen.« Fagkonsulent Jacob Appel understregede i et svar til Karen Bjerresø, at: »det ikke er hensigten at gøre historieundervisningen til et metodekursus; vi skal så sandelig ikke til at drive »drengvidenskab« i gymnasiet.«¹⁷ Formanden for Historielærereforeningen Kirsten Kristof-

fersen skrev på redaktørens opfordring om spørgsmålet i Meddelelser. Hun fremførte en række centrale argumenter for kildeanalysemetoden og tilbageviste diskontinuitetsangsten: »De gamle historiebøger gav jo slet ikke historien i sammenhæng, men blot visse vigtige landes historie i hovedtræk. Derfor har jeg ikke problemer med at springe over«. Fordybelse var efter hendes mening vigtigere for eleverne og den nye lærebog (Gad, Gyldendal?) egnede sig til at bruges som håndbog. De grundlæggende begreber i Kirsten Kristoffersens undervisning var kildeanalyse, gruppearbejde og global historie. Midlet var de nye lærebøger, kildehæfter og spritdupliserede ark.

Kirsten Kristoffersen anvendte ikke lærer- og elevforedrag. Resultaterne var for ringe. Hun lod heller ikke eleverne læse 20 sider ekstensivt pr. gang. Dertil var lærebøgerne for svære. Derimod prøvede hun at formulere nogle »skrappe« konklusioner fra de områder, som man blev nødt til at springe over eventuelt illustreret ved nogle få kilder. Ellers måtte man jo slå nogle ting op, hvis der var forudsætninger der manglede under arbejdet med den nye periode. Den gældende eksamensform burde ændres så den passede til arbejdet med kilderne: »Når vi skal lære eleverne større selvstændighed, nytter det ikke at eksamensformen er den gamle, hvor eleverne kan komme og lire et eller andet stof af; det får os nemlig til at bruge for megen tid derpå til daglig.«¹⁸

Løsningen på dette problem var forsøg med forberedelsestid til eksamen. I 1968 fik 30 lærere tilladelse til et sådant forsøgsarbejde og som det hed fra de mange positive evalueringer: »Den problemrejsende undervisning slog klart igennem ved eksamensbordet.« En anden censor havde udelukket nogle for traditionelle spørgsmål, »fordi de blot gav anledning til ren overhøring.«¹⁹

1971 – knuder uden tov?

Da femdagsugen skulle indføres blev det nødvendigt med en time- og pensumreduktion også i gymnasiets historieundervisning. Resultatet blev en konkretisering og kodificering af de foregående års erfaringer, sådan som de reformindstillede lærere opfattede det.

Kravet om sammenhæng blev nu ikke kun ophævet før 1900, men helt frem til 1945. Atomiseringen blev ført igennem idet der nu kun krævedes 5-7 emner/perioder læst før 1930. Det globale hensyn blev tilgodeset før 1930 med krav om inddragelse af et oversøisk emne. Endelig blev elevmedbestemmelsen fastslået i § 25. Den kunne nu i højere grad end før gøres reel med nedprioriteringen af det interperiodiale stof. Formålet for historieundervisningen blev overvejende færdighedsorienteret og begreber som kritisk sans, analyse og vurdering dominerede, og der blev indført forberedelsestid til eksamen. Historieundervisningen i HF fra 1967 var gået i samme retning. Mens protesterne i kølvandet af 1961-bekendtgørelsens færdighedsorientering synes at have været spredte og uden gennemslagskraft, kom der efter udsendelsen af 1971-bekendtgørelsen mere vægtige og velbegrundede protester og konstruktive forslag til ændringer i retning af at sikre sammenhængsforståelsen.²⁰ Historieundervisningen blev efter 1971-bekendtgørelsen kaldt – »knotetovslæsning«, men da egnede grundbøger manglede, var det vanskeligt at etablere dette »tov«.

Det blev nu almindeligt at en klasse efter at have arbejdet med kilder til vikingetidens historie i 25 timer uden læsning af interperiodalt stof fortsatte umiddelbart med at arbejde med landboreformerne i Danmark osv. Bekendtgørelsen forbød ikke oversigtslæsning, men

Gruppearbejdet vandt indpas i historieundervisningen i løbet af 1970'erne bl.a. for at styrke fagets formaldannende sider. Kilder, kort og statistik blev mere benyttede redskaber i undervisningen og lærebogen mistede sin centrale position.

Foto: Henning Nielsen, GL's billedarkiv.

til eksamen var der et krav om opgivelse af 120 sider kilder og kilderne dannede oftest udgangspunkt for eksaminationen, ja, var ofte stofgrundlaget for eksaminationen, hvorimod lærebogen spillede en absolut birolle. P. Munchs verdenshistorie lå og samlede støv sammen med systemerne fra 1960'erne eller blev udleveret til eleverne måske mest for at give plads til de mange nye kildehæfter i bogkælderens.

Nye forbilleder

1971-bekendtgørelsen var naturligt præget af universitetstraditionen fra 1960'erne med en stærk positivistisk præget kildekritik, der tilsigtede en isolering af det subjektive element i forskningsprocessen. Men samtidig med at denne tradition blev overført til gymnasiet udviklede der sig med studenteroprørets ny-marxistiske teoridannelse et nyt historiesyn, der ud fra en anden samfundsopfattelse stillede nye overordnede hvorfor-krav til historiestudiet og -forskningen. Men arbejdet med problemløsning blev ikke mindre væsentligt end i 1960'erne.

De nye overordnede krav medførte en vægtforskydning fra den politiske til den økonomisk-sociale historie med en opprioritering af de lange linier, udviklings- og sammenhængsforståelsen. De mange nye kandidater førte kravene fra universitetet over i gymnasiet og HF og her mødte de en vis imødekommenhed fra de kolleger, der var fortrolige med P. Munch-traditionen. Hvad var der egentlig i vejen med P. Munchs Verdenshistorie, der i 1969 var udkommet i 17. udgaves 4. oplag? Svaret var oftest at den så bort fra klassekampen som drivkraften i historien. Her standsede dialogen mellem de gråhårede og de langhårede og historiefaggruppen delte sig i traditionalister og marxister. Andre faggrupper havde samme problem.

Der manglede en ny overordnet didaktisk ramme, som kunne sikre en sammenhæng under de faglige opbrud med elevmedbestemmelse, flere elever fra bogfremmede miljøer og de generelt ringere historieforudsætninger som folkeskoleloven af 1975 gav eleverne. Opbrudssituationen stillede store krav til de faglige foreninger. På generalforsamlingen i 1975 i Historielærerforeningen kulminerede debatten mellem atomister og traditionalister, som foranlediget af en artikel af Jørgen Barfod især kom til at foregå i Gymnasieskolen.²¹ Historielærerforeningens bestyrelse udarbejdede et slagkraftigt debatoplæg om de lange linier i gymnasiets historieundervisning, som blev offentliggjort i foreningens blad, NOTER om historie og undervisning nr. 49.

Hovedproblemet var efter bestyrelsens mening »udfra hvilke synsvinkler det historiske stof bør behandles og udvælges, således at undervisningen kan blive både sammenhængende, overskuelig og meningsfuld ...«. Mange talte om et fag i krise, men andre opfattede debatten som nødvendig og frugtbar i en omstillingsproces for et toneangivende bevidsthedsfag til den anden industrielle revolutions realiteter.

I bestyrelsens oplæg hed det: »Tendens(en) er bevægelsen bort fra den isolerede problem-løsningsmodel, der har ført til opsplitning af historien i enkeltstående problemer, som alle er lige vigtige, blot de er problemer. Det er som om man i en periode har betragtet det metodiske værktøj som både middel og mål, mens vi nu er på vej til en helt anderledes frugtbar situation, hvor en større vægt på historiens brede linier og helhedsopfattelser vil blive meningsfyldt styrende for udvælgelsen af de problemer, man vil arbejde med. Det er f.eks. klart, at vi må prioritere problemet »den økonomiske krise i 30erne« højere end problemet »hvem var ansvarlig for tilbagetrækningen fra Danevirke«.

Bestyrelsen havde også et bud på hvordan de nye grundbøger skulle se ud. De eksisterende lærebøger: »er for omfattende og de er ustrukturerede« lød den hårde dom. Gullberg-Hansens og Rudi Thomsens forsøg på at løse problemet »kan næppe siges at imødekomme vore krav på anden måde end netop at være kortfattede.« Idealet måtte være:

1. omfang. Næppe mere end 3-400 sider. Der beregnes anvendt ca. 100 timer til gennemgangen fra jæger- og samlerkulturer til i dag.
2. Synsvinkler hvordan man producerer, hvordan man fordeler, hvordan man forklarer bør være ledetråde, selvsagt ikke i den samme vægtning i alle perioder.
3. Danmarks- og verdens historie skal integreres i fremstillingen.
4. Bøgerne skal skrives til elever, der praktisk taget er forudsætningsløse (jvf. folkeskoleloven).

Udover arbejdet med grundbogen, emner og perioder som foreskrevet i bekendtgørelsen, forestillede bestyrelsen sig at eleverne skulle beskæftige sig med nogle synteser. Undervisningen skulle således være tredelt analogt med Blooms taxonomiske kategorier, viden, færdigheder og vurderinger. Det er mit indtryk at debatoplægget virkede efter hensigten. »Metoderidtet« blev modereret og skeptikerne indstillet på at prøve på at få kildearbejdet forenet med oversigtslæsningen.²²

Sammenhæng og pluralisme

Om gymnasieundervisningen i almindelighed siden 1960 skrev Vagn Skovgaard-Petersen for nylig: »På den ene side et krav om sammenhæng, dannelse, identitet, værdier, overskuelighed, kvalitet, faglighed og mening. På den anden side en påstand om kulturel splittelse, pluralisme, relativisme og elevstyring. Det er ikke nemt at være skole, – også selvom modsætningen næppe er absolut.«²³

P. Munchs Verdenshistorie blev i en årrække af mange historielærere opfattet som et velegnet middel til at realisere nogle af de førstnævnte værdier. Men den anden industrielle revolution og nye kvalifikationskrav ændrede holdningerne til brugen af traditionen. Kravene blev en »naturvidenskabeliggørelse« af de gamle humaniorafag. Metode blev nu vigtigere end sammenhæng og det resulterede i en krise for historieundervisningen i gymnasiet. Faget var ved at miste sin identitet. Imidlertid lykkedes det i sidste halvdel af 1970'erne at få skabt en frugtbar didaktisk ramme, der både tog hensyn til traditionalisterne fra Munch-tiden og unge kandidaters krav om en ny udviklings- og sammenhængsforståelse. Historielærerforeningens bestyrelse bragte med NOTER 49 debatten ind i et konstruktivt spor og de tanker der her kom til udtryk, slog i vid udstrækning igennem i 1987-bekendtgørelsen. Udviklings- og sammenhængsforståelse udgør nu sammen med tekstarbejdet undervisningsfagets grundlag. Med denne afklaring af paradigmet er mulighederne blevet bedre for at skrive en ny bredt accepteret grundbog.

Noter og henvisninger

1. Søren Mørch og Vagn Skovgaard-Petersen: *Historieundervisning. Mål og muligheder*, 1970, s. 57.
2. Carl-Johan Bryld, Harry Haue, Knud Holch Andersen og Inger Svane: *GL-100. Skole – stand – forening. Gymnasieskolernes Lærerforening 1890-1990*, 1990, s. 98.
3. Viggo Sjøqvist: *Peter Munch. Manden. Politiker. Historiker*, 1976, s. 243-44.
4. P. Munch: *Erindringer 1870-1909. Fra skole til Folketing*, red. Povl Bagge, 1959, s. 286.
5. Jørgen Møller: *Historieundervisningen i gymnasiet gennem de sidste 100 år*, 1983, s. 102-103.
6. Lejf Jensen: *Historien og de gode historier. Om fremstillingsformer, fremstillingsnormer og fremstillingsproblemer i historieformidlingen*, RUC 1, 85, 1985, s. 24 og 83.
7. Vagn Skovgaard-Petersen: Med en billedbog i hånden. Om indførelse af analytisk billed- og tekstgennemgang i historieundervisningen i 1930'erne. I *Historie og undervisning. Festskrift til Kjeld Winding på halvfjerdsårsdagen den 21. juni 1981*. 1981, s. 168-173.
8. P. Munch: Skolens historieundervisning. I *Tilskueren. Månedsskrift*, red. Axel Garde. 1932, s. 371-382.
9. *Gymnasiets opgave. Et diskussionsindlæg*, red. Thure Hastrup m.fl. 1958, s. 13.
10. GL-100, s. 157 og Harry Haue, Ellen Nørgaard, Vagn Skovgaard-Petersen og Johnny Thiedecke: *Skolen i Danmark. Fra 1500-tallet til i dag*. 1986, s. 208.
11. Ingrid Markussen: Tendenser i historieundervisningens opgave og indhold i det 20. århundrede på baggrund af den samfundsmæssige og skolepolitiske udvikling. I *Historie i det 12-årige uddannelsesforløb*, 1978, s. 17-21.
12. Lovtidende 1953, s. 120-131.
13. Jørgen Møller: *Historieundervisningen i gymnasiet*, s. 114-131. *Gymnasieskolen 1963*, s. 680, 780 og 1330. Vagn Skovgaard-Petersen, red.: *Skolebøger i 200 år, 1970*, s. 225-226.

14. *Meddelelser fra Historielærforeningen*, nr. 10, 1964, s. 1-9, nr. 11, 1965, s. 28.
15. *Meddelelser fra Historielærforeningen*, nr. 7, 1963, s. 12-20.
16. *Meddelelser fra Historielærforeningen*, nr. 16, 1966, s. 15-19.
17. *Meddelelser fra Historielærforeningen*, nr. 18, 1967, s. 10-13, og s. 14 samt nr. 19, s. 11.
18. *Meddelelser fra Historielærforeningen*, nr. 19, 1967, s. 4-9.
19. *Meddelelser fra Historielærforeningen*, nr. 21, 1968, s. 5-7.
20. Bekendtgørelse om undervisningen i gymnasiet 16. juni 1971.
21. *Gymnasieskolen 1975*, nr. 7, s. 314-316.
22. *NOTER om historie og undervisning*, nr. 49, 1976.
23. *Meddelelser fra Klassikerforeningen*, nr. 129, juni 1990, s. 24.