

37.13

UNDERVISNINGSGVEJLEDNING
FOR FOLKESKOLEN **UDKAST**
5

Historie

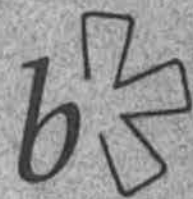
1974

FOLKESKOLENS LÆSEPLANSUDVALG

Folkeskolens læseplansudvalg

Skoledirektør Hans Jensen, *formand*
Overlærer Bent Andersen
Skoleinspektør Mogens Andersen
Undervisningsinspektør Jens Bach
Undervisningsdirektør A. Baunsbak-Jensen
Overlærer Else Byrith
Undervisningsinspektør A. Bøgeskov
Skolebestyrer B. Christensen-Dalsgaard
Undervisningsdirektør Rikard Frederiksen
Fuldmægtig Henrik Helsted, *tilforordnet*
Undervisningsinspektør Per Iversen
Skoledirektør Poul E. Jacobsen
Overlærer Jørgen Jensen
Skoledirektør mag. art. Kr. Thomsen Jensen
Undervisningsinspektør I. Skov Jørgensen
Overlærer Kirsten Kjersgaard
Undervisningsdirektør O. I. Mikkelsen
Fuldmægtig Eyvind Noer, *tilforordnet*
Undervisningsinspektør B. Kehlet Nørskov
Førstelærer Mogens Rafn
Skoledirektør Svend Aage Rasmussen
Adjunkt Kurt Stolt
Rektor Harald Torpe
Overlærer Kaj Varming

Danmarks
Pædagogiske
Bibliotek



NB! Vedrørende spørgsmål om undervisningsplanlægning og indretning henvises til den af Folkeskoleinspektionen »Projekteringsgrundlag for folkeskoler« (2. udgave).

UNDERVISNINGSVEJLEDNING FOR FOLKESKOLEN - UDKAST

5

Historie

1974

FOLKESKOLENS LÆSEPLANSUDVALG
I KOMMISSION HOS LÆRERFORENINGERNES MATERIALEUDVALG

FORORD

Nærværende udkast til undervisningsvejledning er et led i den række vejledninger, der udsendes af Folkeskolens Læseplansudvalg på grundlag af forslag til lov om folkeskolen af 15. december 1972, hvor der i § 4, stk. 8, bl. a. anføres:

»Undervisningsministeren fastsætter regler om formålet med undervisningen i de enkelte fag eller faggrupper og udsender vejledende timefordelingsplaner og læseplaner, jfr. § 16, stk. 1.«

Udsendelsen markerer tillige en ajourføring i overensstemmelse med den udvikling, der har fundet sted inden for det pågældende område, siden den sidste vejledning blev udsendt.

Udvalget ønsker at præcisere, at dette udkast sammen med de øvrige udkast til vejledninger i første række har til formål at danne grundlag for fortsatte drøftelser omkring indholdet og tilrettelæggelsen af folkeskolens undervisning, og således ikke kan være udgangspunkt for en generel revision af de lokale undervisningsplaner, så længe der ikke er taget politisk stilling til det fremtidige lovgrundlag. Indholdet i udkastet vil dog formentlig tillige inden for de gældende undervisningsplaners rammer kunne virke inspirerende for undervisningen.

Vejledningen er udarbejdet af læsepladsudvalgets fagudvalg nr. 4, der ved arbejdets afslutning havde følgende sammensætning:

Overlærer Kaj Varming, Fredericia (formand)

Professor Kjeld Winding, Danmarks Lærerhøjskole

Lærer Gunnar Hansen, Vissenbjerg

Fagkonsulent Arne Sloth Carlsen, direktoratet for folkeskolen, folkeoplysning, seminarier m. v. (sekretær)

Som særlig arbejdsgruppe ved denne vejledning har medvirket:

Afdelingsleder Mette Koefoed Bjørnsen, DLH.

Lektor Sven Sødring Jensen, DLH.

Lærer, cand. pæd. Bjørn Verstege, Hillerød.

Lektor Jørgen Schoubye, DLH.

Skoledirektør Finn Lindhard Madsen, Helsingø.

Lærer Th. Seistrup Møller, Silkeborg

Skoleinspektør Jørgen Riber, Hedehusene.

Den har – i den udstrækning, det har været muligt – været forelagt til udtalelse og til åben drøftelse i fagligt interesserede kredse og er herefter af fagudvalget indstillet til godkendelse i læseplansudvalget.

Her er forslaget blevet gennemdrøftet på ny og er – efter enkelte ændringer – i den nu foreliggende form tiltrådt af Folkeskolens Læseplansudvalg som dette udvalgs udkast til undervisningsvejledning for det omhandlede område i folkeskolen.

Folkeskolens Læseplansudvalg,

juni 1974.

Hans Jensen

INDHOLD

| | |
|---|----|
| 1. Formål | 7 |
| 1.1. Bemærkninger til formålet | 7 |
| 1.1.1. Faglige synsvinkler | 9 |
| 1.1.2. Faglige metoder..... | 12 |
| 2. Valg og emner | 15 |
| 3. Undervisningens tilrettelæggelse | 17 |
| 4. Historie i de to første skoleår | 23 |
| 5. Undervisningen i 3.–5. klasse | 24 |
| 5.1. Mål..... | 24 |
| 5.2. Undervisningens indhold og tilrettelæggelse..... | 24 |
| 6. Undervisningen i 6.–7. klasse | 29 |
| 6.1. Mål..... | 29 |
| 6.2. Undervisningens indhold og tilrettelæggelse..... | 29 |
| 7. Undervisningen i 8.–10. klasse | 32 |
| 7.1. Samtidsorientering | 32 |
| 7.2. Historie | 33 |
| 8. Undervisningsmidler | 36 |
| 8.1. Skriftligt materiale..... | 36 |
| 8.2. Film og billeder..... | 38 |
| 8.3. Lydbånd | 39 |
| 8.4. Museumsmaterialer og ekskursioner..... | 39 |

Formålet med undervisningen er, at eleverne på grundlag af kildemateriale og fagligt begrundede opfattelser erhverver sig viden om tidligere tiders levevilkår, tankesæt og samfundsforhold. I arbejdet med forskellige perioder fra Danmarkshistorien og verdenshistorien skal eleverne forsøge selv at danne sig forestillinger om fortiden og have mulighed for personlig oplevelse og fantasirig udfoldelse.

Det tilstræbes, at eleverne opnår en vis færdighed i at finde oplysninger, drage slutninger af kildemateriale og tage standpunkt til historiske skildringer.

Undervisningen skal bidrage til, at eleverne forsøger at tage stilling til et problem ud fra forskellige synspunkter og begrunde deres opfattelse.

1.1. Bemærkninger til formålet

Historieundervisningen kan tilrettelægges på forskellige måder, men uanset forskellige ordninger vedrørende skema, lærertimer og eventuelt samarbejde med andre fag har synspunkterne i denne vej-

ledning gyldighed for enhver undervisning i historie.

Når både børn og voksne i så mange tilfælde føler behov for at danne sig forestillinger om fortiden, må det ses som et led i deres forsøg på at forstå sig selv og deres omverden. Vi søger at forklare noget ved at spørge om, hvordan det er opstået. I det daglige liv er den historiske redegørelse en af de almindeligste beskrivelsesmåder; det falder os naturligt at forklare noget ved at sige: »Den gang var det sådan, at ... men så skete der det, at ... og derfor ...«. I den offentlige debat bruges hyppigt historiske argumenter, og hvis man skal forstå denne debat og selv tage del i den, må man vide noget om fortiden og kunne undersøge andres påstande om den. I mange tilfælde synes vi kun at have brug for at vide noget om, hvad der er sket i de seneste år; men også de forestillinger, vi danner os om samfundsforhold og om menneskers levevilkår og tankesæt længere tilbage i tiden, har i høj grad betydning for vor holdning til problemer i nutiden og for hele vor opfattelse af tilværelsen.

Allerede før børn kommer i skole, spørger de tit om, hvordan det var i

gamle dage, og i skoletiden vil de udefra modtage mange forskellige indtryk, der kan give dem viden om begivenheder og tilstande i tidligere tider; men de almene forestillinger, som de herudfra danner sig om fortiden, vil være præget af, at det er spredte og tilfældige, muligvis også vildledende indtryk, de har fået. Skolens historieundervisning skal give eleverne lejlighed til at bearbejde, udvide og eventuelt ændre deres opfattelser. Under den stadige vekselvirkning mellem elev, lærer og emne er det af afgørende betydning, at eleverne selv danner sig forestillinger om fortiden og ikke blot tilegner sig lærerens. De må prøve at iagttage og undersøge, udvælge materiale, forsøge at sætte tingene i sammenhæng og overveje, hvordan de kan forklares, og her må de have lejlighed til at bruge deres fantasi, opstille problemer og komme med ideer og forslag. Det vil kun ske, hvis de oplever noget i forbindelse med det, de arbejder med. Det er ikke nok, at de prøver at danne sig forestillinger om fortiden; de må leve med i den og prøve at identificere sig med de mennesker, der engang har levet.

Gennem arbejdet med forskellige emner vil eleverne få indtryk af, hvor meget der er blevet anderledes i tidens løb, og få lyst til at spørge hvorfor. Mødet med det fjerne og fremmedartede kan efterhånden også føre til forståelse af, at mennesker i tidligere tider på mange punkter har haft helt andre adfærdsmønstre og værdiforestillinger end vi og fundet dem naturlige og velbegrundede. Eleverne skal gerne lære at anskue og overveje et spørgsmål ud fra forskellige synspunkter, prøve at sætte sig i andres sted og nå til forståelse af, at der efter andre menneskers opfattelse kan

være god mening i noget, der umiddelbart forekommer os besynderligt og uforståeligt.

Der sigtes mod, at eleverne efterhånden når frem til at kunne begrunde den opfattelse, de har dannet sig, at de prøver at gennemtænke argumenter, der går imod deres egne, og lærer at føre en saglig diskussion om et problem.

Det er et centralt mål for undervisningen, at eleverne erhverver sig kundskaber; men der sigtes ikke mod, at de skal tilegne sig og fastholde den størst mulige mængde viden om historiske personer og begivenheder. Når eleverne beskæftiger sig med et emne, er det naturligt at gå ud fra konkrete iagttagelser. Her får de brug for en del viden om enkeltheder; ellers vil de ikke forstå, hvad de iagttager, og kunne drage slutninger af det. Ser man på nogle billeder fra Bayeuxtapetet, kan det muligvis være nødvendigt at få fastslået, at Harold Godwinson blev konge i England efter kong Edwards død i januar 1066, at Harold faldt i slaget ved Hastings i oktober samme år, eller at den biskop Odo af Bayeux, der formentlig har ladet tapetet fremstille, var kong Vilhelms halvbroder. Den slags viden har eleverne ikke brug for at fastholde, når de er færdige med emnet; den har kun skullet tjene som en nødvendig hjælp i en speciel problemløsningsituation. Hvad eleverne på længere sigt gerne skal nå frem til og fastholde, er dels at kende og kunne benytte en række almindeligt anvendte ord og begreber, dels at have dannet sig fagligt begrundede forestillinger om forskellige perioder og emner i historien, således at de har nogle forudsætninger for at forstå en almenfattelig historisk skildring og for at tale med andre om den slags pro-

blemer, og således at de spor fra fortiden, som de møder her i landet eller i udlandet, kan sige dem noget. Det vil ikke være muligt for eleverne at tilegne sig og fastholde viden om hele det historiske udviklingsforløb, ikke engang hvis man nøjes med at holde sig til Danmarks historie; men gennem arbejde med en række forskellige emner vil de efterhånden kunne få forståelse af tidsafstande og sammenhæng og et vist overblik.

1.1.1 Faglige synsvinkler

Både i forskning og i undervisning beskæftiger man sig normalt med begivenheder og tilstande inden for et begrænset geografisk område og inden for en begrænset tidsperiode – det er det *emneområde*, man arbejder med, f. eks. Danmarks historie fra ca. 1750 til 1814. Inden for dette emneområde udvælger man det problem eller de problemer, man ønsker at arbejde med, f. eks. problemer vedrørende købstædernes udvikling i hele perioden eller blot en del af den, eller bestemte byerhvervs eller en enkelt bys udvikling, eller Danmark-Norges politik over for Sverige fra 1751 til 1770, eller de store landboreformer.

Problemet kan anskues på forskellige måder; man kan belyse det ud fra en politisk, en økonomisk, en social eller en kulturel synsvinkel. Arbejder man f. eks. med årsagerne til romerrigets sammenbrud, kan man finde det frugtbart at undersøge, hvem der havde den politiske magt i riget i det 4. og 5. århundrede e. Kr., og hvordan de benyttede den. Man kan også vælge at undersøge, hvorledes erhvervslivet udviklede sig, eller spørge om, hvilke sociale grupper der fandtes, og hvordan forholdet var mellem dem; eller man kan finde det særlig betyd-

ningsfuldt at komme til klarhed over, hvorledes menneskers tankesæt og måde at leve på var i de tider. Tit vil historikeren anskue problemet ud fra flere synsvinkler for at nå frem til en helhedsopfattelse.

Først når man har fået afgrænset sit problem nærmere med hensyn til tidsperiode og geografisk område, og når man har bestemt, ud fra hvilken eller hvilke synsvinkler man vil anskue problemet, er *emnet* fastlagt.

Synsvinklerne er et af de vigtigste midler til at ordne sine forestillinger og tænke i sammenhæng. Hvis eleverne skal lære at arbejde med historie, må de kunne anvende disse grundbegreber. Det betyder ikke, at de fra første færd skal tilegne sig og lære at bruge udtryk som økonomisk eller kulturel synsvinkel. Hovedsagen er, at de kommer til forståelse af, at der er disse forskellige måder at anskue historie på; så kan de senere lære betegnelserne for begreber, som de allerede har tilegnet sig (jævnfør side 27).

Hvis man vil anskue et historisk problem ud fra en *politisk synsvinkel*, beskæftiger man sig med karakteren, fordelingen og udviklingen af magten i et bestemt samfund i en given tidsperiode eller magtforhold mellem bestemte stater i en given tidsperiode. Når et emne afgrænses og behandles ud fra denne synsvinkel, undersøger man, hvilken indflydelse politiske beslutninger havde på de forhold, der er emnets indhold. Hvis emnet er »De store landboreformer i Danmark i sidste halvdel af det 18. århundrede, betragtet ud fra en overvejende politisk synsvinkel«, kan man stille følgende spørgsmål:

Hvem havde ret til at træffe politiske

afgørelser i Danmark i denne periode? Hvem havde ret til at bestemme over landbrugets forhold? Var deres magt ubegrænset? Hvordan var deres forhold til dem, som ikke havde ret til at bestemme? Hvilke beslutninger traf de, og hvilke virkninger fik beslutningerne?

Naturlige hovedpunkter vil være dels magtskiftet i 1784 og de personer, der var indblandet i det, dels de love og beslutninger, der blev gennemført – endende med lov om afløsning af hoveriet 1799 – de forhandlinger, der gik forud, og den modstand, som forskellige grupper gjorde, samt de virkninger, som bestemmelserne fik. Emnets indhold bliver herved i hovedsagen afgrænset til årene mellem 1784 og 1799.

Anlægges en *økonomisk synsvinkel*, beskæftiger man sig med, hvorledes mennesker i et bestemt geografisk område og i en given tidsperiode har søgt at bygge bro mellem deres behov og de begrænsede goder, der har været til deres rådighed. Behandles et problem ud fra denne synsvinkel, vil man undersøge, hvilken indflydelse økonomiske forhold havde på de forhold, der er emnets indhold. Hvis emnet er »De store landboreformer i Danmark i sidste halvdel af det 18. århundrede, betragtet ud fra en overvejende økonomisk synsvinkel«, kan man stille disse spørgsmål:

Hvilke (t) erhverv var de (t) vigtigste? Hvilke varer herfra var de vigtigste? Hvem købte disse varer? På hvilke måder fremstillede man dem? Fandtes der andre produktionsmetoder, der kunne anvendes? Blev landets og specielt landbrugets økonomiske forhold bedre eller dårligere i denne periode? Hvilke virkninger fik de økonomiske ændringer?

Naturlige hovedpunkter vil være den europæiske prisstigning på landbrugsvarer efter ca. 1750 og Englands overgang til kornindførsel, driftsmetoderne under landsbyfællesskabet og kobbelbrugets fremkomst på herregårdsjord. Emnets indhold bliver derved i hovedsagen begrænset til tiden mellem ca. 1750 og årene efter 1815, da landbrugets vilkår ændres radikalt ved det store prisfald.

Lægges den *socialt synsvinkel* til grund, beskæftiger man sig med de samfundsmæssige grupper i et bestemt geografisk område og inden for en given tidsperiode, gruppernes karakter, sammensætning og udvikling, forholdet inden for grupperne og mellem grupperne, samt gruppernes forhold til samfundet som helhed. Behandles et problem ud fra den sociale synsvinkel, vil man undersøge, hvilken betydning de sociale tilstande havde for de forhold, der er angivet som emnets indhold. Er emnet »De store landboreformer i Danmark i sidste halvdel af det 18. århundrede, betragtet ud fra en overvejende social synsvinkel«, vil følgende spørgsmål kunne stilles:

Hvilke sociale grupper fandtes i Danmark i denne periode? Hvad afgjorde, om et menneske hørte til den ene eller den anden gruppe? Hvorledes var forholdet mellem de enkelte mennesker inden for gruppen? Hvorledes var forholdet mellem grupperne? Hvorledes var forholdet mellem statsmagten og de enkelte sociale grupper? Hvilke ændringer skete der i disse forhold? Hvorledes indvirkede disse ændringer på tilblivelsen og forløbet af landboreformerne? Medførte landboreformerne en ændring af grupperne og deres samfundsmæssige placering?

Et hovedpunkt er de grupper, der

havde mest betydning i forbindelse med reformerne: fæstegårdmændene, borger/embedsmandsgruppen og godsejerne. Landsbyfællesskabet med dets arbejdspraksis og vedtægter viser forholdet mellem fæstegårdmændene indbyrdes og deres sociale afgrænsning over for godsejeren og hans repræsentanter på den ene side og husmænd, daglejere og tiggere på den anden. De sociale skel ligger meget fast; det er yderst sjældent, at en fæstegårdmand bliver embedsmand eller gods-ejer. Noget større mobilitet er der mellem borger/embedsmands- og godsejer-gruppen.

Andre hovedpunkter er statsmagts forhold til grupperne og udviklingen efter 1733 og indførelsen af stavnsbåndet: staten har styrket den sociale bundethed, godsejerne har større indtjening end fæstegårdmændene, der ofte tillige får større hoveribyrd, og problemet rejser sig, om fæstegårdmændene vil øge produktionen, hvis man ikke ændrer deres sociale status.

Reformerne medfører øget indkomst både for godsejere og fæstegårdmænd og social stigning for fæstegårdmændene, medens de for flertallet af landbefolkningen – husmænd, daglejere – ikke giver væsentligt bedre vilkår, men derimod øgede sociale skel over for gårdmændene.

Emnet kunne afgrænses fra 1733 til 1815, det tidspunkt da $\frac{2}{3}$ af gårdmændene er blevet selvejere. Men det kunne også være hensigtsmæssigt at betragte reformernes virkning for landbefolkningen som helhed og lade emnet omfatte tiden frem til husmandsbevægelsen og husmandslovgivningen i slutningen af det 19. århundrede.

Behandles et emne ud fra en *kulturel*

synsvinkel, undersøger man i et bestemt område og inden for en given tidsperiode karakteren og udviklingen af de værdier, der har ligget til grund for enkeltindviders og grupperes forhold til hinanden og deres omverden. Man beskæftiger sig her med værdier af kunstnerisk, religiøs og etisk karakter og de former, i hvilke de er kommet til udtryk, det være sig i fortidige boligvaner, omgangsformer, klædedragt, teknik eller litteratur og kunst.

Afgrænses og behandles et emne ud fra en kulturel synsvinkel, vil man undersøge, hvilken indflydelse de kulturelle forhold havde på de fænomener, der er angivet som emnets indhold. Er emnet »De store landboreformer i Danmark i sidste halvdel af det 18. århundrede, betragtet ud fra en overvejende kulturel synsvinkel«, kan man stille følgende spørgsmål:

Hvilke ideer om menneske og samfund var væsentlige i den omhandlede tid? I hvilke samfundsgrupper var de udbredt? Hvilke andre ideer konkurrerede de med? Blandt hvem? Hvilke andre kulturelle foreteelser var væsentlige? På hvilke punkter og i hvilket omfang var de forskellige fra samfundsgruppe til samfundsgruppe? Hvilke ændringer i kulturen fandt sted i dette tidsrum?

Et hovedpunkt vil være bondebefolkningens traditionsbundne kultur, præget af, at de færreste på noget tidspunkt i deres liv kom uden for sognets grænser; der var få eller ingen kontakter til at skabe en kulturel forbindelse, og på mange enkeltpunkter var der betydelige forskelle fra egn til egn. Der var dybe kulturelle forskelle mellem bonde- og bybefolkningen, og inden for bybefolkning-

gen atter dybe forskelle mellem de sociale lag. Hvad der ansås for fornyende inden for åndsliv og kunst gjorde sig især gældende i de ledende lag i hovedstaden, der var pæget af oplysningstidens ideer og af tysk kultur. Mange i de ledende kredse mente, at sociale og kulturelle fremskridt også ville være til økonomisk fordel for den enkelte og for hele samfundet. De ville da ikke blot ændre bondens sociale stilling og hans arbejdsmetoder; ved ophævelsen af landsbyfællesskabet greb man ind i hele bondens dagligliv og kultur, og man ønskede tillige en folkeoplysning, hvilket kom til udtryk i skoleloven af 1814.

Når et emne behandles ud fra den kulturelle synsvinkel, kan det være vanskeligt at afgrænse det tidsmæssigt. Det må være naturligt dels at undersøge de forskellige gruppers stilling omkring 1750, dels de forandringer der kom. Behandlingen af landboreformerne efter 1784 og deres umiddelbare virkninger må føres op til skoleloven af 1814; men det kunne også være hensigtsmæssigt at undersøge, hvilke virkninger skoleloven fik gennem det 19. århundrede. –

Ethvert emne vil kunne anskues og behandles ud fra en af disse synsvinkler, med mindre da kildematerialet svigter eller forskningen kun i ringe grad har behandlet emnet ud fra en bestemt synsvinkel. Det vil fremgå af de anførte eksempler, at valget af synsvinkel ikke bare bliver afgørende for, hvordan emnet skal afgrænses tidsmæssigt og geografisk, og hvilke forhold der må lægges vægt på, men også for, hvilke begreber man arbejder med, og hvilke sammenhænge man søger at opstille.

Der må derfor sigtes mod, at eleverne lærer disse forskellige måder at under-

søge og forklare historiske hændelser på, således at de kender forskel på dem og kan anvende dem. Det er væsentligt, at de prøver at overveje, hvad det er for en synsvinkel de anlægger: er det nu en økonomisk eller en social forklaring, vi er ved at stille op? Naturligvis kan intet handlingsforløb, der blot er en smule kompliceret, forklares tilfredsstillende ud fra én enkelt synsvinkel. Undervisningen i et emne kan godt bevæge sig ind på en anden synsvinkel end den fastlagte, og derfor er der i det foregående brugt udtrykket »ud fra en overvejende (politisk, økonomisk, social, kulturel) synsvinkel«. Men hvis eleverne skal komme til forståelse af de forskellige måder, et begivenhedsforløb kan anskues og forklares på, må det egentlige arbejde med et emne koncentreres om den eller de synsvinkler, man har valgt.

1.1.2 Faglige metoder

Det er et af undervisningens mål, at eleverne i løbet af skoletiden gennem arbejde med emnerne »opnår en vis færdighed i at finde oplysninger, drage slutninger af kildemateriale og tage standpunkt til historiske skildringer«. Her er tale om at bruge metoder, der rent principielt ikke adskiller sig fra dem, som faghistorikerne benytter. Det er naturligvis ikke målet at »gøre børnene til videnskabsmænd«; men eleverne vil efterhånden kunne lære visse enkle metoder at kende, og selv om de ikke kan formulere metoderegler i abstrakte udtryk, kan de meget vel forstå meningen med en fremgangsmåde og anvende den.

Det er væsentligt, at eleverne efterhånden lærer at benytte almindelige hjælpemidler – leksika, billedværker, historiske atlas, alment tilgængelige frem-

stillinger – således at de under arbejdet med emnerne får færdighed i at *finde oplysninger og materiale*, som de har brug for. De bør lære at benytte skolebibliotek og folkebibliotek, og de skal meget gerne komme til forståelse af, at det ikke er alle hjælpemidler, der er lige pålidelige.

Det må være naturligt, at eleverne møder sporene fra fortiden. Det kan være en rig oplevelse at stilles over for selve det, som mennesker i tidligere tid har frembragt. Hvis eleverne f. eks. læser eller hører en samtidig beretning om tilstandene i det belejrede Antiokia under det første korstog, kan de få en stærk oplevelse af at stå ansigt til ansigt med fortidens mennesker uden nogen følelse af tidsafstand. I mange tilfælde vil de kunne få indtryk af, hvad vi egentlig bygger vor viden på, og især ældre elever vil kunne prøve at *drage slutninger af et kildemateriale*.

Når man vil prøve at benytte en kilde, kan der være grund til at spørge, om den overhovedet er ægte, og om vi har den i dens oprindelige skikkelse. Ved alt, hvad mennesker har frembragt, kan vi prøve at drage slutninger om deres hensigter og tankesæt, hvad enten det drejer sig om solvognen fra Trundholm, et skrift af Martin Luther eller en stationsbygning fra en nu nedlagt jernbane. Hvis en kilde beretter om begivenheder eller tilstande i tidligere tid, er det naturligt og ligetil at spørge, hvor ophavsmanden kan tænkes at have sin viden fra, og om han muligvis husker forkert eller fortier eller fordrejer noget. Hvis han udelukkende har sin viden fra en anden kilde, som vi kan få fat i og benytte, så er hans beretning overflødig og værdiløs for os, hvis vi vil vide, hvad der er sket.

Ældre elever vil meget vel kunne indse, at der er god mening i at stille den slags spørgsmål til et kildemateriale, og det vil være værdifuldt for dem at prøve sig frem og f. eks. overveje, hvad man kan stille op med to beretninger, der strider mod hinanden. De må også gerne se i øjnene, at der er tilfælde, hvor vi ikke kan drage sikre slutninger. Men der kan ikke sigtes mod, at de skulle lære at beherske den kildekritiske metode så vidt, at de på egen hånd kan gennemføre en analyse af et kildemateriale. Der kan kun være tale om at stille enkle spørgsmål til et materiale, der ikke er for udviklet, og eleverne vil ikke have brug for at lære tekniske udtryk som *levn*, *dokument*, *verbaloverensstemmelse* eller *primære og sekundære kildeudsagn*.

Elevernes møde med kildemateriale er imidlertid kun én side af undervisningen og måske ikke den vigtigste. *Historiske skildringer* – herunder hvad læreren fortæller – kan give eleverne oplevelser af meget stor værdi, så meget mere, som man her lettere end ved kildematerialet kan tilgodese elevernes forudsætninger i en bestemt klasse. Når eleverne stilles over for fagligt begrundede opfattelser, kan de ikke blot få viden om nogle af de resultater, historikerne er nået frem til; det kan også virke som en hjælp og inspiration for deres egne undersøgelser. Og præsenteres de for to eller flere fremstillinger af samme emne, hvor forfatterne har skildret og forklaret emnet forskelligt, har de mulighed for at komme til forståelse af, at historie ikke er en på forhånd givet masse af oplysninger og sikre, færdigsyede forklaringer, men at der er og må være meget forskellige opfattelser af, hvordan historie kan forklares, og hvad der er mest betydningsfuldt.

Enhver, der giver en historisk fremstilling, fremdrager det, der efter hans opfattelse er betydningsfuldt, og prøver at forklare tingene ud fra de årsagssammenhænge, som han anser for mest rimelige. Selv den mest indsigtfulde historiker vil være præget af sine værdiforestillinger – sine ideer om, hvad der i almindelighed er betydningsfuldt, hensigtsmæssigt, moralsk, smukt. Andre forskere kan have helt andre værdiforestillinger, og de vil finde, at emnet må skildres og forklaringerne begrundes på en anden måde. Det vil altid kunne diskuteres, hvem der har ret.

Får eleverne lejlighed til at undersøge og sammenligne historiske skildringer, vil de have mulighed for at forstå, at der kan være meget forskellige opfattelser af, hvordan historien kan skildres og forklares, og at dette blandt andet hænger sammen med, at mennesker ikke har de samme værdiforestillinger. Det er meget vigtigt, at eleverne bliver klar over, at værdiforestillingerne eksisterer og har afgørende betydning ikke blot for, hvordan andre skildrer fortiden, men også for deres egne opfattelser af fortiden. Uden dette kan de ikke tage standpunkt til historiske skildringer. Muligvis vil de også erkende, at mødet med andre menneskers og andre tiders værdiforestillinger kan føre os til at overveje vore egne værdiforestillinger.

Både forsøgene på at drage slutninger af kildemateriale og at undersøge og tage standpunkt til historiske skildringer vil kunne bidrage til, at eleverne ikke uden videre lader sig påvirke af propaganda, men bliver indstillet på at over-

veje det, der siges eller skrives, ud fra forskellige synspunkter og begrunde det standpunkt, de selv tager.

Denne redegørelse for forskellige arbejdsmetoder kan muligvis give indtryk af, at målet for undervisningen er noget negativt: at eleverne først og fremmest skal lære at tvivle og forkaste. Det er ikke tilfældet. At undersøge noget og danne sig forestillinger om fortiden er en skabende proces. Under arbejdet med et emne får eleverne mulighed for at udvikle deres begrebsverden og ordne deres iagttagelser, udvælge og bearbejde et materiale og sammenfatte de indvundne oplysninger til en begrundet opfattelse. Det er af afgørende betydning, at eleverne opfatter alt dette som en helhed. Der sigtes mod, at de lidt efter lidt lærer at anvende bestemte fremgangsmåder, men det må ske ad praktisk vej gennem arbejdet med konkrete emner, hvor de forskellige aktiviteter indgår som naturlige led i helheden. Metodesiden bør aldrig dyrkes isoleret fra sin stofflige og oplevelsesmæssige sammenhæng; det vil ikke være hensigtsmæssigt at bruge en række timer til at give en principiel indføring i kildebennyttelse, løsrevet fra arbejdet med emnerne. Overhovedet bør en enkelt side af fagets metode ikke fremhæves på de andres bekostning. Undervisningens indhold er arbejdet med de fortidige begivenheder og tilstande. Metoderne er i undervisningen et værktøj til at få en rigere oplevelse og en mere velunderbygget viden om, hvad der er sket i fortiden og hvorfor opfattelserne af fortiden er så forskellige.

Eleverne må kunne fordybe sig så meget i det, de beskæftiger sig med, at de ikke blot oplever noget, men får tid til at overveje de problemer, de møder, og udbyde og udvikle deres forestillinger gennem iagttagelse af enkeltheder. Skal det opnås, vil det ikke være muligt at behandle hele historien. Og hvis emnerne skal vælges således, at eleverne kan føle interesse for dem og have udbytte af at arbejde med dem, kan det ikke være hensigtsmæssigt, at man skulle være bundet til at tage emnerne op i kronologisk orden.

Det er imidlertid væsentligt, at eleverne i løbet af deres skoletid kommer til at beskæftige sig med så mange emner fra betydningsfulde perioder af deres eget lands historie, at de efterhånden får mulighed for at danne sig et vist overblik. Det er også væsentligt, at et eller flere emner strækker sig til de andre nordiske landes historie. Men ved siden heraf må der vælges en række emner fra verdenshistorien, således at elevernes synsfelt ikke begrænses til nordisk historie. Der må også være en spredning med hensyn til tidsperioder, således at eleverne både får indtryk af moderne historie og af begivenheder og tilstande i forskellige perioder længere tilbage i tiden.

Elever vil sjældent på forhånd kunne vide, hvilket udbytte de kan få af at arbejde med et bestemt emne, og det må være lærerens opgave at tilgodese, at der arbejdes med sådanne emner, at eleverne efterhånden kan opbygge de former for færdigheder og indsigt, der er angivet som mål for undervisningen. Men det er væsentligt, at eleverne er motiveret for at beskæftige sig med et emne. Det må være naturligt, at eleverne er med til at drøfte, hvilket emne man skal tage op, og at læreren giver dem indtryk af, hvad det kan dreje sig om, så at man ikke udelukkende skal være henvist til at beskæftige sig med emner, som eleverne tilfældigvis har hørt lidt om på forhånd; der er ingen grund til, at elevernes interesseorientering alene skal være bestemt udefra. Der er al grund til at tage udgangspunktet i noget spændende, farverigt eller fremmedartet.

Ved valg af emner må det være afgørende, at der findes et materiale, som eleverne kan have interesse for og glæde af at arbejde med, og som kan give dem lejlighed til at udvikle færdighed i at finde oplysninger, drage slutninger af et kilde-materiale og tage standpunkt til historiske skildringer. Her må der sigtes mod alsidighed i den forstand, at eleverne ef-

terhånden lærer at benytte forskellige hjælpemidler, møder forskellige typer af kildemateriale og kommer til at beskæftige sig med historiske skildringer, der har forskellige og typiske opfattelser af, hvad der er betydningsfuldt, og hvordan et begivenhedsforløb kan forklares.

Ved emnevalget må der også tilstræbes alsidighed på den måde, at man skifter mellem de faglige synsvinkler fra emne til emne. I de yngre klasser vil det nok være mest hensigtsmæssigt at vælge arbejds materialet således, at eleverne nøjes med at anskue ét emne overvejende ud fra én synsvinkel og næste emne ud fra en anden synsvinkel (se

nærmere side 26). Først når de har lært at kende og anvende de faglige synsvinkler, kan man gå skridtet videre og behandle et problem ud fra flere synsvinkler, f. eks. arbejde med den industrielle revolution i England eller i Danmark ud fra både en økonomisk og en social synsvinkel eller anskue reformationen i Danmark dels fra kulturel, dels fra politisk synsvinkel. I mange tilfælde kan det være ønskeligt, om et emne, der sædvanligvis betragtes ud fra en politisk eller en idéhistorisk – altså kulturel – synsvinkel, f. eks. den franske revolution eller Hitlers magtovertagelse, anskues ud fra en økonomisk eller en social synsvinkel.

De fleste elever i folkeskolen erkender kun sammenhænge, der er nøje knyttet til det, de umiddelbart har iagttaget og fæstnet sig ved. Undervisningen kan ikke tage sit udgangspunkt i abstrakte begreber, som de færreste elever vil kunne forbinde nogen mening med. De må stilles over for konkrete materialer og skildringer, som de har forudsætninger for at interessere sig for og arbejde med; de må iagttage og prøve at beskrive, stille spørgsmål, opstille formodninger om, hvordan problemerne kan løses, og overveje og diskutere, om formodningerne er rimelige. I mange tilfælde vil formodningerne være »forkerte«; her er det meget vigtigt, at eleverne forstår, at der ikke er noget galt i at opstille formodninger, der viser sig at være uholdbare. Det er tværtimod ved at opstille en række forskellige formodninger og overveje dem, at det bliver muligt at tage begrundet standpunkt.

Man må acceptere, at børnene i de yngre klasser forsøger sig frem med forklaringer, der er ganske enkle, og ikke prøve at påtvinge dem den komplicerede tænkning, der efter voksen opfattelse måtte til for at nå en mere velbegrundet forklaring. Ældre elever skal meget

gerne nå frem til at opstille forklaringer, der er mere komplicerede og »forfinede«, og anskue et problem ud fra mere end én faglig synsvinkel. Hvis eleverne beskæftiger sig med årsagerne til den franske revolution, skal de gerne indse, at problemet næppe klares ved f. eks. at sige: revolutionen kom, fordi Ludvig 16. var en svag konge, og nøjes med den forklaring, men at det er rimeligt at regne med et samspil af en hel række forskellige forhold, og at man her må overveje, hvad der kan tænkes at have været særlig betydningsfuldt. I dette tilfælde skal de gerne forstå, at det kan være frugtbart at inddrage den sociale synsvinkel ved siden af den politiske.

Eleverne vil fortrinsvis opnå indsigt og forståelse i situationer, hvor de selv prøver at overveje og løse problemer. Det er lærerens opgave at skabe forudsætninger herfor, og læreren må overveje, på hvilke punkter hans styring skal komme ind og hvor vidt den skal gå. Læreren må sørge for, at der vælges egnede emner, og at arbejdet med emnerne tilrettelægges hensigtsmæssigt. Det må i alt væsentligt være læreren, der fremskaffer arbejdsmaterialet, selv om eleverne kan have meget udbytte af at

finde materialer frem. I mange tilfælde må det være læreren, der forelægger materiale ved at fortælle eller læse op, enten fordi eleverne endnu ikke har tilstrækkelig læsefærdighed, eller fordi deres forståelse af et materiale lettes, når det først præsenteres mundtligt. Under arbejdet må læreren tit fungere som »opslagsbog« ved at give oplysninger, som eleverne ikke kan finde selv, eller som det ville tage uforholdsmæssig lang tid for dem at finde frem til; og læreren må hjælpe eleverne på gled, hvis de støder på ord eller udtryk, der er ved at blokere forståelsen.

Det må i meget stor udstrækning være lærerens opgave at skabe engagementet hos eleverne, hvad enten nu læreren lægger op til et emne ved at fortælle noget eller tillige lader eleverne gøre iagttagelser på en ekskursion eller arrangerer en udstilling i klassen af billeder, avisudklip, småbøger eller genstande. Men det er ikke hensigtsmæssigt, hvis læreren i sin introduktion søger at give eleverne al den viden og alle de forudsætninger, som de efter hans mening får brug for under arbejdet med dette emne. En længere redegørelse vil snarest trætte eleverne og give dem indtryk af, at der er mange vanskelige problemer at løse. Meget af den almindelige baggrundsviden, som eleverne har brug for, vil de med større udbytte kunne tilegne sig, efterhånden som arbejdet udvikler sig, og eleverne selv forstår, at de har brug for denne viden. Det er heller ikke lærerens opgave at give oplysninger, som eleverne selv kan finde og netop skal lære at finde frem til.

Man kan begynde et emnearbejde med et par billeder, nogle genstande eller et par ganske korte tekster, lade eleverne

iagttage dem og prøve at beskrive dem og derved selv komme frem til, hvad det er for spørgsmål, der må klares, hvis de skal forstå, hvad de iagttager.

Vil man arbejde med folkestrejken i København 1944, er det mere naturligt at lade eleverne læse – eller høre oplæst – en skildring af, hvad der foregik i Istedgade, og lade dem selv finde ud af, hvorfor der var uniformerede, bevæbnede tyske soldater på en gade i København, i stedet for som indledning at give en lang udredning af, hvad der var sket 9. april 1940, 29. august 1943 og i sommerdagene 1944. Eller man beskæftiger sig med det danske samfund i senmiddelalderen, set ud fra en overvejende social synsvinkel; man kan begynde med et par samtidige kalkmalerier og lade eleverne iagttage og beskrive. De skal nok selv kunne finde ud af, hvorfor personerne er så forskelligt klædt, og at der var, hvad vi ville kalde standsforskelle. De vil sikkert spørge, hvad det er, der foregår på de billeder, og her må læreren nok hjælpe dem på gled, så at de bliver klar over, at selv om kunstneren har malet personerne i sin egen tids dragter, er det egentlig en scene fra bibelen eller en helgenlegende, han har villet skildre. Hvis eleverne ikke kender historien, kan læreren fortælle den, men der er dog en chance for, at de har hørt fortællingen om den rige mand og Lazarus og selv kan finde ud af meningen med billedet.

Eleverne vil således starte med ganske konkrete iagttagelser af et begrænset materiale, der ikke giver dem mulighed for at forstå tingene i en større sammenhæng. De kommer her til at stille spørgsmål, der fører dem til at drage mere materiale ind i arbejdet, og de forestillinger, de har dannet sig, overføres til en større

sammenhæng. Gennem de spørgsmål, eleverne rejser, vil det lidt efter lidt blive klart, hvad det er, der skal undersøges, og hvorledes emnet kan afgrænses. Denne fremgangsmåde er typisk for historie, i modsætning til en række andre samfundsfag, hvor man som regel går ud fra en almen forestilling eller formodet lovmæssighed og efterprøver den på et materiale. Historikerens fremgangsmåde er vel den mest naturlige for børn og unge, der vanskeligt kan starte med noget generaliseret og abstrakt.

Man kan imidlertid også begynde arbejdet med et emne på den måde, at eleverne får forelagt to kortfattede historiske skildringer, hvor forfatterne har opfattet og vurderet emnet på forskellig måde. Hvis eleverne kan fastslå, hvad det er, forfatterne er uenige om, har de ud fra dette konkrete og begrænsede materiale allerede i starten fået klarhed over, hvad der skal undersøges, og hvordan emnet kan afgrænses.

Når eleverne prøver at danne sig meninger om det, de iagttager, vil det nok være rigtigst, at læreren er tilbageholdende; det er mere hensigtsmæssigt, at eleverne selv danner sig opfattelser og diskuterer dem med hinanden, så at de bliver klar over, at deres egen opfattelse kun er en af flere mulige, end at de bare prøver at tilegne sig og forstå lærerens opfattelse. Men læreren kan tit hjælpe eleverne, når det drejer sig om at formulere spørgsmål, og navnlig må læreren hjælpe eleverne til lidt efter lidt at komme til klarhed over, ud fra hvilken synsvinkel de stiller deres spørgsmål og søger at besvare dem.

Der må sigtes mod, at eleven sættes i stand til i stadig stigende grad:

1) at kunne gruppere sine egne og andres *spørgsmål* til emneområdet.

Når eleverne har fået forelagt et materiale – eventuelt ved lærerens fortælling – vil de kunne prøve at formulere en række spørgsmål. Hvad slags spørgsmål, der stilles, vil afhænge af, hvad den enkelte elev særlig har bidt mærke i. Det vil være lærerens opgave at få eleverne til at overveje, hvad det er for en slags spørgsmål, de stiller, således at de efterhånden i stigende grad bliver i stand til at ordne spørgsmålene i grupper efter deres indhold: om spørgsmålene angår politiske, økonomiske, sociale eller kulturelle forhold.

Skal eleverne kunne stille spørgsmål, må de kende de ord og begreber, der indgår i spørgsmålene, og forstå, hvordan de bruges. De skal f. eks. efterhånden lære at skelne mellem anvendelsen af begrebet »konge« i en overvejende enevældig periode og »konge« i vore dage under et parlamentarisk styre. Eleverne skal have lejlighed til at iagttage, hvordan et begreb benyttes i forskellige sammenhænge, og undersøge ligheder og forskelle i anvendelsen, så at de efterhånden lærer at anvende begreberne.

2) at kunne *vælge materiale*, hvorfra man kan hente oplysninger, der kan anvendes til besvarelse af de rejste spørgsmål.

Når eleverne skal forsøge at besvare et spørgsmål, må de overveje det materiale, de har til rådighed; de må udvælge det, der synes at kunne give svar på de rejste spørgsmål, og frasortere det, der ikke kan hjælpe til besvarelsen. Skal denne færdighed opøves, må der blandt det materiale, der forelægges, være en del, som eleverne skal udskille. Hvis eleverne f. eks. beskæftiger sig med spørgs-

målet om, hvilken betydning den industrielle udvikling havde for de danske byarbejderes boligforhold i tiden mellem 1870 og 1920, kan man forelægge billeder, kort og talmateriale dels fra Århus, København og/eller Herning, dels fra steder, hvor industrien endnu ikke var begyndt at gøre sig gældende. Eleverne får da mulighed for at skelne mellem det materiale, der kan give dem svar på deres spørgsmål, og det, der ikke kan. Man kan også forelægge eleverne digteriske skildringer, f. eks. af Andersen Nexø, og søge at få dem til at overveje, om der kan være betæneligheder ved at bruge et sådant materiale (se nærmere om skønlitteratur som undervisningsmiddel side 37). Færdigheden i at vælge og bortvælge materiale øges gradvis gennem hele undervisningsforløbet, idet der stilles voksende krav til eleverne med hensyn til, at materialet skal kunne give *fagligt begrundede* svar på de rejste spørgsmål.

3) at kunne gruppere sine egne og andres *sva*r i forhold til de rejste spørgsmål.

Her er både tale om de svar, eleverne forsøger at give på et spørgsmål, og de problembesvarelser og årsagsforklaringer, man finder i historiske skildringer. Disse svar eller forklaringsforsøg vil være bestemt af, hvilken faglig synsvinkel der er anlagt. Det er målet, at eleverne efterhånden lærer at gruppere deres egne og andres svar på en sådan måde, at svarene er opdelt efter de anlagte synsvinkler.

Hvis eleverne læser en historisk skildring af, hvordan korstogene begyndte, skal de prøve at undersøge, hvad det er for svar og forklaringer, forfatteren giver på spørgsmålet om, hvorfor korsto-

gene kom i gang; er det politiske eller kulturelle forhold, forfatteren fremdrager som årsager? eller måske økonomiske? Og hvis eleverne i en kilde læser pave Urban 2.s opfordring til de franske riddere om at drage på korstog for deres sjæls frelse og til forsvar for den hellige kirke, skal de prøve at sætte de begreber, som her er anvendt, i relation til de begreber, lærebogen benytter, og til de spørgsmål, de selv søger svar på.

4) at kunne kombinere forskellige *grupper* af spørgsmål.

Her vil der være tale om, at eleverne lærer at opstille et mere omfattende og kompliceret problem, idet de f. eks. kommer ind på at overveje det mulige samspil mellem f. eks. politiske, sociale og kulturelle forhold. Hvis de beskæftiger sig med Luther og den tyske reformation kan de tænkes at stille følgende spørgsmål: 1) hvilken betydning havde opfindelsen af bogtrykkerkunsten for reformationen i Tyskland? 2) hvilken støtte fik Luther af fyrster, borgere og bønder i Tyskland? Man kunne her sigte mod, at eleverne lærte at kombinere de to spørgsmål, sådan at spørgsmålet f. eks. blev: havde opfindelsen af bogtrykkerkunsten nogen indflydelse på den støtte, Luther fik af fyrster, borgere og bønder i Tyskland?

5) at kunne forstå mere omfattende og komplicerede sammenhænge.

Denne forståelse opnås gennem at opøve de færdigheder, der er beskrevet ovenfor, og færdigheden i at anlægge forskellige synsvinkler på et bestemt emne, samt færdighed i at karakterisere en given fremstilling ud fra den overvejende synsvinkel, der er bragt i anvendelse.

6) at kunne forstå mere omfattende og komplicerede sammenhænge inden for områder, som eleverne ikke på forhånd har kendskab til.

Der lægges her vægt på, at de områder og emner, der vælges, skal være nye for eleverne. Det kan ske ved, at der inddrages nyt materiale, men også ved, at der anvendes flere nye begreber og nye – ikke før prøvede – kombinationer af specielle faglige synsvinkler. Man kunne f. eks. tænke sig avisen, radioen og fjernsynet inddraget som et kildemateriale, der ikke foreligger bearbejdede af, og prøve at finde frem til, hvorledes der kan arbejdes med et sådant materiale.

Under arbejdet med et emne vil det tit være en god hjælp for forståelse, at eleverne tegner kort, plancher, søjlediagrammer o. lign., prøver at lave modeller af forskellige materialer eller anstiller efterlignende eksperimenter. Men sådanne aktiviteter må styres af det sigte, undervisningen i faget har; den manuelle side af arbejdet med materialerne er ikke et mål, men et muligt middel for historieundervisningen.

Oplevelsesmomentet kan i høj grad fremmes ved, at eleverne prøver at dramatisere en historisk situation eller begivenhed og agere bestemte personer. Det giver dem en særlig mulighed for at identificere sig med en person fra fortiden, opleve situationen og give den pågældende persons meninger og tanker udtryk i ord. Saxo har skildret det skarpe ordskifte mellem ærkebiskop Eskil og Absalon, dengang da kong Valdemar ikke ville anerkende Alexander 3. som pave. Absalon vil bøje sig for kongen, Eskil vil tage kampen op for kirkes retfærdige sag. Hvis man vil dra-

matilisere den scene, har det næppe større værdi, hvis eleverne bare siger replikkerne, som de står hos Saxo. De må hellere prøve at udtrykke standpunkterne med deres egne ord og improvisere dialogen. Det ville også kunne gøres uden dramatisering, sådan at en gruppe af elever giver argumenter for Eskils standpunkt og en anden for Absalons. (Om dramatisering henvises iøvrigt til undervisningsvejledningerne for drama og for dansk).

Det må være naturligt, at der i arbejdet med et emne skiftes mellem gruppearbejde, enkeltelevers problemløsning og klasseundervisning med fællesdiskussion. Problemløsningsopgaverne må søges nøje afpasset efter elevernes alderstrin og modenhed. Selv ældre elever vil normalt ikke på egen hånd kunne gennemføre en fuldstændig problemundersøgelse med opstilling af hypotese, indsamling, sortering og undersøgelse af materiale og udformning af en konklusion; hvad enten de arbejder i grupper eller enkeltvis, må det være delspørgsmål, de søger at løse, og spørgsmålene må ikke være for indviklede. Arbejdet med mere komplicerede spørgsmål og svar må – bortset fra ganske særlige tilfælde – tilrettelægges som klasseundervisning. Når en enkelt elev eller gruppe har sluttet arbejdet med et spørgsmål, kan der afgives rapport om resultatet; men »rapporten« behøver ikke at gå videre end til at oplyse, at de og de ord står på den store Jellingsten, og hvor denne oplysning er fundet. Det kan være hensigtsmæssigt, at eleverne efterhånden får færdighed i at udarbejde skriftlige rapporter på flere sider. Rapporterne tjener dog kun som led i undervisningen, hvis de tages op til diskussion.

Hvis der er *handicappede elever* i en klasse, må undervisningen af dem tilrettelægges under hensyntagen til, at mange af dem er sprogligt svage og deres begrebsverden fattig. De vil have meget udbytte af at arbejde med ikke-skriftligt materiale i skolen og på ekskursioner; men nogle af dem vil have svært ved at arbejde med skriftligt materiale, og til dem må der udvælges tekster, som de har forudsætninger for at arbejde med, og som kan udvikle deres læsefærdighed og begrebsverden. Hvor der stilles krav til selvstændigt arbejde og

tænkning, kan det forekomme, at handicappede elever falder tilbage til »jeg-kan-ikke«-situationen. Her må læreren ikke forsømme at opmuntre eleven. Han må så vidt muligt fordre, at eleven angriber problemerne efter lærerens anvisning, for at eleven kan få den oplevelse at have overvundet vanskelighederne ved løsningen af den pågældende opgave.

I øvrigt henvises til det almene afsnit om specialundervisning og til undervisningsvejledningen i dansk.

Ved undervisningen i de to første skoleår vil man i en række tilfælde kunne komme ind på forhold og begivenheder fra tidligere tid. Børnene vil tit være interesseret i dette og knytte de indtryk, de får, sammen med de forestillinger, de allerede har dannet sig om fortiden.

Hvad børn i denne aldersklasse hører af fortællinger om tidligere tider, vil de i mange tilfælde opleve som eventyr uden at spørge, om det nu virkelig også er gået sådan til. De vil ikke have nogen klar fornemmelse af tidsafstande, det vil altsammen være noget om gamle dage. De må gerne danne sig forestillinger om begreber som f. eks. konge, herremand, træl, selv om de endnu ikke forbinder nogen helt præcis mening med dem. De vil muligvis også høre navne på enkelte historiske personer. Det er værdifuldt, hvis børnene på dette alderstrin eller måske i 3. klasse hører nogle af de

gamle nordiske gude- og heltesagn; ud over oplevelsen vil det kunne give dem en følelse af, at mennesker engang har tænkt på en anden måde, end de selv gør.

Det er ikke nogen central opgave for undervisningen i de to første skoleår at lære børnene at bearbejde og videreudvikle deres forestillinger om tidligere tider; men det er ønskeligt, at de forestillinger, de danner sig, ikke bliver alt for misvisende, og for så vidt man kommer ind på at beskæftige sig med tilstande og begivenheder i tidligere tider, er det væsentligt, at børnene får en oplevelse, der får dem til at føle den slags emner som spændende. De vil ikke kunne danne sig sammenhængende, begrundede forestillinger om, hvorledes tilværelsen har formet sig for mennesker på forskellige tidspunkter i historien; men de vil i hvert fald kunne få den grundlæggende indsigt, at meget var anderledes end nu.

5

Undervisningen i 3.-5. klasse

5.1. Mål

Der sigtes mod,

at eleverne ved at beskæftige sig med en række enkeltstående emner danner sig enkle forestillinger om, hvorledes menneskers tilværelse har formet sig til forskellige tider og på forskellige steder, og søger at klargøre sig hvorfor,

at de lærer at kende og anvende en række letfattede ord og begreber af historisk indhold,

at de opnår viden om nogle forskellige måder, hvorpå korte udsnit af historien kan betragtes,

at de opnår færdighed i at afgrænse de valgte emner i tid og rum ved hjælp af enkle geografiske og tidsmæssige begreber,

at de opnår færdighed i at kende forskel på de forskellige spørgsmål, der stilles til emner, således at den valgte synsvinkel fremtræder,

at de opnår nogen færdighed i at begrundede de svar, der gives, ud fra enkle vurderinger af dele af de anvendte undervisningsmidler.

Der bør lægges vægt på at stimulere elevernes lyst og evne til at stille spørgsmål og fremkomme med ideer og forslag.

5.2. Undervisningens indhold og tilrettelæggelse

Undervisningen må tage sit udgangspunkt i de almindelige, forestillinger og opfattelser, som eleverne har dannet sig om fortiden, og videreudvikle dem. Arbejdet kan bygge på, at eleverne i så mange tilfælde har en helt enkel trang til at få noget at vide om, hvorledes mennesker tidligere har levet og indrettet deres tilværelse, og at eleverne fra det daglige liv ved, at ikke alle mennesker ser på samme måde på de samme ting.

Eleverne vil have meget forskellige opfattelser og interesser. Denne mangfoldighed må ikke af læreren opfattes som noget fagligt uvedkommende eller noget, der nærmest afsporer arbejdet. Læreren må opmuntre og støtte elevernes interesser. Både elevernes interesser og deres lyst og evne til at undres og spørge og lærerens egen undren, eget engagement og faglige viden må være udgangspunktet for det fælles arbejde.

Emnevalget må i høj grad være bestemt af, om der findes et egnet arbejds materiale. I 3. og 4. klasse må arbejdet langt overvejende bygges på, hvad eleverne kan forstå gennem iagttagelse af

billeder og genstande fra fortiden – også hvad der er tilgængeligt uden for skolen – og på lærerens fortælling. Inddrages skriftligt materiale, må det være korte og ganske lette tekster, der kan støtte udviklingen af læsefærdighed. I 5. klasse kan man i noget højere grad inddrage skriftligt materiale, men teksterne må være kortfattede og lette at læse.

En del af emnerne må vælges fra dansk historie; eleverne vil muligvis lettere kunne knytte forestillinger til det, der er sket i deres eget land eller på deres egen hjemegn, og der vil være bedre muligheder for at fremskaffe egnet arbejdsmateriale. Men i mange tilfælde vil eleverne føle behov for at opleve noget fjernt og fremmedartet, og det vil være så meget mere naturligt at komme dette i møde og lade dem få nogle indtryk af, hvad der er sket ude i verden, som eleverne gerne fra første færd skal forstå, at historie ikke blot drejer sig om det, der er sket i deres eget land.

Det er ikke målet, at eleverne ved at arbejde med et emne skal nå frem til at »beherske« det og få den viden og forståelse, som et voksent menneske kunne finde, at emnet kræver. Hvis elever i 3. eller 4. klasse har hørt om indianere og er motiveret for at få mere at vide om dem, kunne man tage indianere i Nordamerika i 19. århundrede som emneområde og derpå afgrænse emnet til sioux-indianernes tilværelse i tiden mellem ca. 1860 og 1880, betragtet ud fra en overvejende økonomisk synsvinkel. Eleverne vil her møde konflikten mellem indianerne og de hvide, men der er ikke tale om, at de skulle tilegne sig så megen baggrundsviden, at de kan indpasse det, de her lærer at kende, som et led i Nordamerikas eller USAs samlede historie.

De vil derimod kunne danne sig et klarere begreb om, hvad man forstår ved indianere, og gennem billeder og lærerfortælling kunne opleve, hvordan tilværelsen var dengang for siouxerne: at de ikke var landbrugere, men levede af at jage bison, at de derfor havde boliger, der let kunne flyttes, og at de havde heste, bue og pil, lanse og geværer. Eleverne vil få indtryk af, hvordan sioux-indianerne blev besejret af de hvide og tvunget til at flytte bort fra det meste af deres oprindelige område, og at de måtte ændre deres levevis, fordi bisonokserne praktisk talt blev udryddet af de hvide. Eleverne vil ved dette emne kunne udvikle deres begrebsverden og overveje, hvad slags spørgsmål man må stille, når man skal forstå, hvad et folk har levet af. De vil tillige få et indtryk af, hvordan et folk er blevet besejret og underkuet. Da mange af eleverne vil have set film eller tegneserier om cowboys, vil de muligvis også have forudsætninger for at gå ind i en diskussion om, hvordan konflikten tog sig ud dels fra indianernes, dels fra de hvides synspunkt.

Når børn hører en spændende historie om en konflikt mellem to parter, vil de i almindelighed tage parti. Men også på de yngre klassetrin vil man dog nok kunne spore eleverne ind på at bruge den erfaring, som de har fra deres daglige liv, at en sag kan ses fra to sider. Hører de om danskernes erobring af Arkona, vil de måske umiddelbart finde det storartet, at Svantevit blev omstyrtet; men for deres almindelige holdning til historie vil det være værdifuldt, hvis de også kommer til at overveje, hvad de ville have følt, hvis de havde været i vendernes sted.

Arbejder man med en historisk per-

son, vil eleverne formentlig søge at identificere sig med den pågældende og derved få en oplevelse af, hvordan et menneskeliv har kunnet forme sig under forhold, der var forskellige fra nutidens, og de vil kunne føle det spændende at se, hvad der skete; men man skal ikke forvente, at de på dette alderstrin normalt kan nå frem til en afbalanceret opfattelse af personen eller en nuanceret forståelse af handlingsmotiver. Det må være rimeligt at arbejde med kvindeskikkelser som f. eks. Florence Nightingale, Mathilde Fibiger eller Leonora Christina og ikke alene vælge mænd som emner.

Det er nærliggende at beskæftige sig med et emne om, hvorledes børn levede i gamle dage. Eleverne vil have lettere ved at identificere sig med et barn end med en voksen fra gamle dage, og de vil ved et sådant emne lettere kunne drage sammenligninger mellem dengang og nu, hvad enten det drejer sig om boligforhold, klædedragt, mad, lege og legetøj eller skolegang.

Et lokalhistorisk emne vil have den fordel, at der i mange tilfælde findes velgnet iagttagelsesmateriale i nærheden af skolen, genstande og bygninger, som eleverne på forhånd vil have set, og som de nu vil kunne knytte flere begreber til. Man kan arbejde med et lokalhistorisk emne ud fra en social synsvinkel, eller en økonomisk eller kulturel; man kan se på den nærmeste fortid eller gå en del længere tilbage, men man skal begrænse sig til et overskueligt tidsrum og ikke prøve at give hovedtræk af egnens historie gennem tiderne. Geografiundervisningen vil hyppigt arbejde med lokale emner i disse klasser, og det vil være en støtte for historieundervisningen; jo mere eleverne kender til deres eget sam-

fund her og nu, desto bedre grundlag vil de have for at forstå, hvad der tidligere har været, og interessere sig for, hvordan det nuværende er blevet til. Det kan være spørgsmål om, hvorfor huse er bygget sådan, hvorfor en vej eller gade krummer sig sådan eller hvorfor den har det navn. Har man i geografi arbejdet med trafikproblemer, kan det være frugtbart at beskæftige sig med, hvordan trafikmidlerne var i gamle dage; eleverne vil have lettere ved at anskue emnet ud fra den givne synsvinkel og stille spørgsmål; men det er også muligt, at de finder, at når de nu i geografi har beskæftiget sig med trafikspørgsmål, vil de hellere høre om noget andet i historie. I det hele må man, især i de yngre klasser, være sig mod at fastholde eleverne ved et bestemt emne længere, end interessen kan bære. Af samme grund er det hensigtsmæssigt at skifte mellem emner af forskellig art.

Emnerne vil være »enkeltstående«; indholdsmæssigt vil der ikke være sammenhæng mellem Valdemarstiden, Florence Nightingale og den daglige tilværelse, da bedstemoder var lille. En præcis opfattelse af tidsafstande vil elever normalt ikke have på dette alderstrin, og »gamle dage« er et meget vagt begreb for dem. Men begreber som *før* og *efter* har et konkret indhold for dem. Ved arbejdet med hvert enkelt emne kan læreren i undervisningen sætte dette emne tidsmæssigt i forhold til noget, eleverne har forestillinger om, f. eks. deres bedsteforældres tid, og sætte de forskellige emner i forhold til hinanden tidsmæssigt. Valdemarstiden ligger langt tilbage, men vikingetiden endnu længere tilbage. Florence Nightingale lever på et tidspunkt mellem Valdemarstiden og vores

bedsteforældre, nærmest ved de sidste. Det er nærliggende at tegne en tidslinie på tavlen og vise, hvor de forskellige emner ligger i tid. Man kan godt tidsfæste en historisk begivenhed inden for et århundrede, men man må holde sig for øje, at den relative kronologi vil sige børnene mest.

Når man begynder arbejdet med et emne, er det nærliggende at forelægge eleverne et par billeder eller andet konkret materiale, som de kan iagttage og forsøge at beskrive og stille spørgsmål til. Lærerens fortælling kan hjælpe til at spore dem ind på, hvad det drejer sig om. Under arbejdet med emnet vil eleverne kunne finde frem til, hvad det er for »baggrundsviden«, de har brug for, og her må læreren fungere som »opslagsbog«, da eleverne kun i meget begrænset omfang selv vil kunne finde frem til oplysninger.

Gennem arbejdet med emner vil eleverne kunne få en række oplevelser af, hvordan menneskers tilværelse har forment sig til forskellige tider og i forskellige lande, og prøve at sammenholde disse indtryk med deres egen tilværelse. Samtidig med at de således udvider deres erfaringer og begrebsverden, skal de søge at få mere klarhed og orden i de forestillinger, de danner sig. Det sker i første række ved, at de udvikler færdighed i at stille spørgsmål til det, de beskæftiger sig med, og her er de »faglige synsvinkler« et hovedhjælpemiddel.

Det ville ikke være hensigtsmæssigt, at elever i 3. klasse begyndte med at lære, at der er noget der hedder »politisk synsvinkel« eller »økonomisk synsvinkel«. Hvad man skulle opnå, er at eleverne, når de hører fortællingen om Uffes kamp med de to saksere og fortæl-

lingen om Niels Ebbesens drab på grev Gerhard af Holsten, forstår, at der her er tale om samme slags forhold: det drejer sig om, hvem der skal bestemme i et *land*. Hvis de hører om krige mellem to lande, er det også spørgsmål om, hvem der skal bestemme og have magt i eller over forskellige lande. Har de mødt dette i flere forskellige, konkrete og forståelige sammenhænge og forstået, at det drejer sig om samme slags spørgsmål, har de også mulighed for at stille spørgsmål og give svar, der følger disse tankebaner; senere hen vil de så kunne lære, at dette er noget, man kalder politiske spørgsmål. Hvis børnene ser et billede af en gammel mølle eller hører om, hvordan man dyrkede jorden i Danmark omkring 1750, eller hvordan sioux-indianerne gik på jagt, skal de gerne efterhånden forstå, at det drejer sig om samme spørgsmål: hvordan mennesker har båret sig ad med at fremskaffe det, de skulle bruge til livets ophold. Hvor tidligt man vil indarbejde et besværligt fremmedord som »økonomisk«, er ikke afgørende.

Denne skelnen mellem forskellige slags spørgsmål må indarbejdes gradvis og på en sådan måde, at eleverne ikke føler det som noget påtvunget og unaturligt. Hvis man beskæftiger sig med den danske bondes forhold omkring 1750, set fra en overvejende økonomisk synsvinkel, bliver det et hovedproblem, hvorledes bønderne dyrkede jorden og hvad de fik ud af det, men det vil være ganske naturligt, hvis børnene vil prøve at danne sig et billede af, hvordan bondens hele tilværelse var dengang, og spørger om, hvordan det daglige liv var i bondgården og landsbyen. Man skal ikke afskære den slags spørgsmål; man kan

meget vel hjælpe eleverne til at danne sig nogle forestillinger om dette uden derfor at tabe det egentlige mål med emnet af syne.

Hvor eleverne søger at give svar på spørgsmålene, er det naturligt og nødvendigt at overveje og diskutere de forskellige muligheder for svar. I 3. og 4. klasse vil eleverne normalt ikke kunne begrunde deres svar på en specielt faglig måde. I 5. klasse vil de i højere grad kunne lære at begrunde deres svar ved hjælp af det materiale, der foreligger, men også på dette alderstrin vil eleverne normalt kun kunne følge enkle tankebaner.

I det arbejdsmateriale, der forelægges, bør der være noget, som eleverne skal prøve at bortvælge (se side 19–20). Man må holde sig klart, at de på dette alderstrin ikke har præcise forestillinger om tidsafstande, men begreberne før og efter vil kunne hjælpe dem.

Hvor elever i 3.–5. klasse stilles over for kildemateriale, vil der i første række være tale om en oplevelse af, hvad mennesker har frembragt i gamle dage, og af forskellen mellem dengang og nu. At føre dem ind på en kritisk vurdering af materialet vil kun undtagelsesvis kunne lønne sig. De vil nok kunne indse, at der er mening i at spørge, om den ting oprindeligt har set anderledes ud. Hvis den

store Jellingsten oprindeligt har været bemalt med farver, har den virket helt anderledes end nu. Hvis børnene hører Saxos fortælling om Gorm og Tyra, kan det måske forekomme, at en elev spørger om, hvor vi egentlig ved det fra, og når det bliver oplyst, at Saxos skildring er skrevet mere end 200 år efter, vil eleverne måske indse, at det kan være betænkeligt at stole på den. Det er tænkeligt, at læreren så prøver at gå et skridt videre og skriver på tavlen, hvad der står på den lille Jellingsten; det fremgår ganske klart af den samtidige indskrift, at Tyra er død før Gorm. Han kan da måske føre børnene frem til at drage den slutning, at Saxos fortælling om, at Tyra anlagde Danevirke efter Gorms død, ikke kan være sand. Men selv om eleverne kan ledes frem til den slutning, vil de næppe derved have lært en metode, som de kan bruge i andre tilfælde.

I 5. klasse vil eleverne kunne arbejde med korte, letlæste historiske skildringer, og det er nærliggende allerede her at lade dem se forskellige skildringer af samme emne. Det vil kunne give dem en begyndende forståelse af, at historie kan fremstilles forskelligt, selv om de endnu ikke kan gennemføre en systematisk sammenligning af to forskellige fremstillinger.

6.1. Mål

Der sigtes mod,

at eleverne gennem arbejde med noget mere omfattende emner danner sig mere nuancerede forestillinger om menneskers tilværelse og tankesæt og om samfundsforhold i tidligere tider,

at de erhverver sig viden om synsvinkler, hvorunder emner kan anskues, og forståelse af, at samme emne kan anskues ud fra forskellige synsvinkler,

at de opnår færdighed i at opstille enkle beskrivelser og forklaringer på grundlag af de anvendte undervisningsmidler,

at de opnår nogen færdighed i at efterprøve de opstillede beskrivelser og forklaringer på grundlag af, hvad der kan udledes af de anvendte undervisningsmidler. Ved de slutninger, der udledes af materialet, anvendes enkle faglige metoder.

Der lægges vægt på at stimulere elevernes lyst og evne til at drøfte de forslag, som fremkommer under arbejdet, og til at begrunde og vurdere deres egne og andres forklaringer.

6.2. Undervisningens indhold og tilrettelæggelse

Ligesom i 3.–5. klasse må udgangspunktet være iagttagelser af konkret art, men i 6.–7. klasse vil de fleste elever have så megen læsefærdighed, at de i meget større udstrækning kan arbejde med skriftligt materiale, og de vil være i stand til at overskue større helheder og arbejde med noget mere komplicerede emner. De vil også være i stand til at arbejde med flere og mere nuancerede begreber, og de vil have så meget mere forståelse af tidsafstande, at de nu i højere grad kan placere emnerne i forhold til hinanden på en tidslinie.

Hvis eleverne skal leve sig ind i et emne og lære at arbejde med materialet, kan man ikke nå at beskæftige sig med mere end 4–7 emner i løbet af et skoleår. Emnerne behøver ikke at tage lige lang tid; varigheden må afhænge af, hvad man tilsigter med emnet, og hvor længe eleverne kan fastholde interessen for emnet. Der vælges emner både fra verdenshistorien og fra Danmarks historie; det er vigtigt, at i hvert fald et af emnerne også handler om de andre nordiske landes historie, og at eleverne her ikke

blot møder de andre nordiske folk som modstandere i krig. Emnerne fra dansk historie vælges således, at eleverne i løbet af skoletiden har fået indtryk fra forskellige perioder så vidt, at de har mulighed for at danne sig et vist overblik over Danmarks historie. Det vil ikke kunne opnås i verdenshistorie; eleverne vil kunne danne sig en række forestillinger om England i Elisabethtiden, hvis de beskæftiger sig med et emne herfra, men overblik over engelsk historie vil de ikke kunne få.

Under arbejdet med emnerne vil eleverne have lejlighed til at videreudvikle deres færdighed i at stille spørgsmål, og de vil have mulighed for at efterprøve, om de svar, der gives, stemmer med det, der kan udledes af det foreliggende materiale. De vil da i højere grad end før kunne begrunde de svar, de selv giver, på en faglig måde, og de vil også kunne forsøge at tage standpunkt til de svar og forklaringer, de møder i historiske skildringer, på en faglig måde. Arbejder de med industriarbejderne i Danmark i tiden fra ca. 1870 til 1920, set ud fra en økonomisk og social synsvinkel, vil de ikke kunne overskue og vurdere alle de forhold, der kan have været bestemmende for industriarbejdernes levevilkår, men de vil godt kunne give en forklaring på, hvorfor arbejderne dannede fagforeninger, og begrunde den sådan, at man også ud fra en faghistorikers synspunkt ville mene, at der var anført noget væsentligt.

Når eleverne har fået tilstrækkeligt kendskab til de faglige synsvinkler og lært at gruppere spørgsmål og svar, vil det være muligt at arbejde med et emne på en sådan måde, at det anskues ud fra mere end en synsvinkel, som ved det an-

førte emne om industriarbejderne. Man vil muligvis kunne spore eleverne ind på at overveje spørgsmål som:

Ud fra hvilke andre synsvinkler ville man kunne anskue det emne, vi beskæftiger os med? og hvilke oplysninger ville vi have brug for, hvis vi anlagde en anden synsvinkel?

Når eleverne får lejlighed til at arbejde med et emne ud fra to forskellige synsvinkler, vil de i højere grad kunne blive klar over, hvilke forskelle og ligheder der er mellem de forskellige slags spørgsmål. Ved emnet om byarbejderne i Danmark ca. 1870–1920 kan man anlægge en social synsvinkel, og man vil da spørge, hvorledes forholdet var mellem arbejderne indbyrdes, og hvorledes arbejdernes forhold var til andre grupper i samfundet. Anlægges en økonomisk synsvinkel, vil man spørge om, hvor i Danmark der dengang fandtes industrivirksomheder, hvor meget arbejderne kunne tjene, hvorledes priserne udviklede sig, og hvor megen arbejdsløshed der var. Det er forskelligt materiale, man har brug for, uanset at emnet er det samme. Hvis eleverne senere arbejder med de store landboreformer, set ud fra en social synsvinkel, vil det være væsentligt, at eleverne kommer til forståelse af, at de her arbejder med de samme spørgsmål og har brug for et materiale af samme art, som da de beskæftigede sig med byarbejderne i tiden ca. 1870–1920 ud fra en social synsvinkel, og at det samme vil være tilfældet, hvis de f. eks. skulle komme til at arbejde med negrenes stilling i Sydafrika i vore dage, hvad enten det bliver i samtidsorientering eller i historie.

I nogle tilfælde vil det være muligt og frugtbart at lade arbejdet tage sit ud-

gangspunkt i to eller flere fremstillinger, hvor forfatterne har anskuet og behandlet emnet ud fra forskellige synsvinkler. Sådanne forskelle i opfattelsen af et emne vil tit bero på, at historikerne har helt forskellige syn på, hvad der er mest betydningsfuldt i historien (se side 14). Sådanne fundamentalt forskellige opfattelser kommer som regel klarest frem i sammenhængende skildringer af længere historiske forløb.

I forbindelse med et emne, der arbejdes med, kan eleverne prøve at læse en samlet, kortfattet skildring af en lidt længere periode af verdenshistorien eller Danmarks historie. Det kan f. eks. være en skildring af Europa på tredieveårskrigens tid eller af Danmark i tiden mellem de to verdenskrige, og man kan bruge en lærebog for folkeskolen eller en anden letlæst skildring. Eleverne prøver at tage standpunkt til, hvad det er for en slags begivenheder og forhold, forfatteren fortrinsvis skildrer; men dernæst vil de kunne overveje, hvilke af de begivenheder, der er fortalt om, man ville lægge mest vægt på, hvis man ville anlægge

dels en økonomisk, dels en politisk synsvinkel. Ved sammenligning med andre fremstillinger og andet materiale vil eleverne kunne overveje, om emnet kunne betragtes ud fra en anden synsvinkel. Kunne indførelsen af enevælden i Danmark anskues ud fra en social synsvinkel? kan landbrugets vanskeligheder i 1930'erne anskues ud fra en politisk synsvinkel? hvorfor anlægges denne fremstilling kun en enkelt synsvinkel på emnet? ville den lige så godt have kunnet anlægge en anden synsvinkel? anvender fremstillingen overvejende den samme synsvinkel på alle større begivenheder, eller skifter den synsvinkel fra begivenhed til begivenhed?

Under arbejdet med emnerne vil det på dette alderstrin være væsentligt, at eleverne forsøger selv at finde oplysninger, som de har brug for, ved benyttelse af enkle hjælpemidler. De vil også kunne forsøge at tage standpunkt til et kildemateriale ved at bruge nogle af de på side 13 anførte spørgsmål, men det må være ganske enkle problemer, de her søger at løse.

Der sigtes mod, at eleverne opnår øget viden om historiske emner og problemer og videreudvikler deres færdighed i at arbejde med faget, idet man udnytter, at eleverne på dette alderstrin gennemgående vil have præcise begreber om tidsafstande, kunne arbejde med mere komplicerede problemer, i nogen grad kunne læse voksenlitteratur og til en vis grad kunne sætte sig så vidt i andres sted, at de kan danne sig sammenhængende forestillinger om andres menneskers tankesæt og handlingsmotiver. Undervisningen må tilrettelægges ret differentieret, idet man må regne med store individuelle forskelle; for nogle af eleverne vil man ikke kunne sigte mod mere end malene for 6.–7. klasse.

7.1. Samtidsorientering

Ved behandlingen af en række samtidsproblemer vil det være nødvendigt at inddrage viden af historisk art, dels for at forstå, hvorledes de nuværende forhold er blevet, som de er, dels for at forstå menneskers tankesæt og synspunkter, der i så mange tilfælde er betinget af deres opfattelse af, hvad der tidligere er sket. Eleverne skal her bruge og videre-

reudvikle deres viden om historie og deres færdighed i at finde oplysninger frem, drage slutninger af et kildemateriale og tage standpunkt til historiske skildringer.

Man kan arbejde med historie for at danne sig forestillinger om, hvorledes samfundsstruktur og menneskers tilværelse har kunnet forme sig under forhold, der var helt forskellige fra vore; i så fald kan der være grund til blandt andet at beskæftige sig med emner fra en fjern fortid. Man kan også bruge historie til at forstå forudsætningerne for det, der eksisterer nu og her; og det er på denne måde, at historisk viden får betydning for samtidsorientering. Men historikerne er også nutidshistorikere og kan behandle problemer, hvis umiddelbare forudsætninger kun går et par år eller et par måneder tilbage i tiden. Og selv i tilfælde, hvor der ikke bliver tale om at inddrage selv den nærmeste fortids begivenheder, vil man benytte historikerens metoder til at stille spørgsmål, indsamle materiale og udvælge, hvad der er relevant, drage slutninger af et kildemateriale og vurdere fremstillinger, f. eks. redegørelser i en avis, i radio eller TV. Man vil også benytte historikerens me-

tode i den forstand, at man går ud fra det konkrete og søger at skildre, hvad der sker, ud fra mere end én synsvinkel, og uden at man på forhånd har bundet sig til at betragte tingene ud fra ét bestemt mønster.

I samtidsorientering vil det ikke være rimeligt at gå langt tilbage i historien og i første række sigte mod forståelse af, hvad der tidligere er sket. Det væsentlige må være, at eleverne kommer til forståelse af, hvorledes det nuværende kan være betinget af og må forstås ud fra tidligere begivenheder, og hvorledes de historiske metoder kan anvendes ved behandling af helt aktuelle problemer. De skal også gerne få indsigt i, hvorledes menneskers tankesæt og handlinger kan påvirkes af forestillinger om, hvad der tidligere er sket, og hvorledes historiske argumenter benyttes i den offentlige debat.

7.2. Historie

Der skiftes fortsat mellem emner fra dansk og nordisk historie og fra verdenshistorie. Hvert emne anskues ud fra flere synsvinkler, og der sigtes mod, at eleverne lærer at sammenfatte større perioder og se historiske sammenhænge over længere tidsafsnit. Uanset at de beskæftiger sig med moderne problemer i samtidsorientering, er der al grund til i historieundervisningen at vælge et antal emner fra de seneste års historie, idet eleverne i 8.–10. klasse i højere grad end eleverne i yngre klasser vil kunne forstå betydningen af begivenheder fra de seneste år, og de vil nu bedre kunne overskue et kompliceret handlingsforløb, overveje de forskellige mulige årsagssammenhænge og forklaringer og til en vis

grad kunne sætte sig ind i, hvad politik er. De bør her have mulighed for at beskæftige sig med historiske udredninger, som indgår i samfundsdebatten i aviser, radio og TV; man vil kunne undersøge, hvad de, der har forment disse fremstillinger, har tilsigtet, hvorledes de har afgrænset emnet, hvilke problemer de stiller og ud fra hvilken synsvinkel de anskuer sagen, eventuelt også, hvorledes de har benyttet deres kildemateriale. Ikke mindst ved behandling af emner, der direkte eller indirekte indgår i samfundsdebatten, vil eleverne have mulighed for at indse, at det tjener et formål at benytte historiefagets metoder, også ved helt aktuelle problemer og i tilfælde, hvor der ikke synes at være grund til at arbejde med forudsætninger, der ligger længere tilbage i tiden (se ovenfor under samtidsorientering).

Imidlertid vil elevernes historieforståelse også kunne uddybes væsentligt ved arbejde med emner fra tidligere tider. De vil nu lettere kunne drage sammenligninger og bedre kunne forstå, hvilke følger en begivenhed må formodes at have haft. Har de beskæftiget sig med, hvorledes Danmarks styre i vore dage er indrettet, vil det kunne give dem udbytte at se, hvorledes man i Athen i det 5. århundrede f. Kr. indrettede, hvad man dengang kaldte demokrati. Hvis de arbejder med, hvorledes kristendommen sejrede i romerriget, vil det kunne ske med bevidstheden om, at der her er tale om et kulturskifte, der har sat sit præg på al senere europæisk historie.

Det er vigtigt at udnytte de muligheder, som mange elever på dette alderstrin har for at sætte sig ind i, hvorledes problemer tager sig ud for andre mennesker. Arbejder man med emner som

Cuba under Fidel Castros styre eller den kinesiske Folkerepublik, vil det være naturligt at klargøre, at der er tale om styre-reformer, der på en række punkter adskiller sig fra, hvad de fleste her i landet vil forstå ved demokrati; men udviklingen i disse lande vil være aldeles uforståelig, hvis man ikke samtidig prøver at sætte sig i den brede befolknings sted og prøver at forstå, hvorledes den ser på tingene. På samme måde er det væsentligt at prøve at forstå menneskers tankesæt længere tilbage i tiden. Arbejder man med årsagerne til enevældens indførelse i Danmark, vil det være klart nok, at der her er tale om en statsform, der i udpræget grad strider mod de i vore dage fremherskende tanker om, hvordan det er hensigtsmæssigt og rigtigt at indrette statens styre. Men skal man forstå, hvorfor enevælden sejrede og hævdede sig i næsten 200 år, må man blandt andet gøre sig klart, at enevældestyret i visse henseender kan siges at have været mere effektivt end det, der gik forud, og at det for en del mennesker dengang var nærliggende at mene, at enevælden var den bedste statsform, hvis man ville have et planmæssigt og fornuftigt styre, der ikke blot tilgodeså adelens interesser. Det vil ikke være målet at forsvare eller lovprise enevælden, men at skabe forudsætninger for en afbalanceret vurdering og for at forstå, hvorfor så mange mennesker i tidligere tider har kunnet slutte op om ideer, som så mange i vore dage vil finde forkastelige.

Elever på dette alderstrin vil have gode forudsætninger for at finde oplysninger og materialer frem vedrørende de emner, de beskæftiger sig med. Her vil være tale om at benytte almindelige hjælpemidler, også leksika på fremmedsprog,

hvis de er til rådighed, derimod ikke hjælpemidler, som forudsætter faghistorikerens indsigt. Eleverne bør sammenligne og prøve at vurdere de oplysninger, de finder i de forskellige hjælpemidler.

Ved arbejde med kildemateriale vil eleverne kunne udbygge de færdigheder, de har nået i de tidligere klasser; de vil nu i højere grad kunne forstå og fortolke et materiale, indse hvilke slutninger der kan drages af skriftligt og ikke-skriftligt materiale og af de forskellige typer af skriftligt materiale – f. eks. ved at modstille et samtidigt dokument og en senere beretning, der modsiger hinanden – og indse, at man ved en beretning både kan prøve at drage slutninger om det, der er skildret, og om den, der har skildret det. Derimod vil eleverne formentlig kun undtagelsesvis på egen hånd kunne drage slutninger af et kompliceret materiale.

Hvor det drejer sig om at tage standpunkt til historiske skildringer, vil det være naturligt at anvende fremstillinger skrevet for voksne, men de må være almenfattelige og ikke for tørt skrevet. Man vil i større udstrækning end før kunne benytte længere, samlede fremstillinger af større tidsafsnit; men i mange tilfælde vil det fortsat være frugtbart at anvende korte og overskuelige læsestykker, der egner sig for sammenlignende analyse.

Der vil tit være betydelige individuelle forskelle mellem eleverne, og det vil i nogle tilfælde kunne tilgodeses ved, at eleverne gruppevis eller individuelt arbejder med helt forskellige emneområder. Den enkelte elev må have mulighed for at fordybe sig i emner, som han eller hun særlig interesserer sig for, og på dette alderstrin vil nogle af eleverne med

fordel kunne prøve at arbejde uden til stadighed at skulle have vejledning. Men det er ikke ønskeligt, at elever specialiserer sig så vidt i et par snævert afgrænsede emner, at de ikke kan se dem i større sammenhæng, eller at de hele tiden arbejder med emner set ud fra samme synsvinkel.

Hvor selvstændigt eleverne vil kunne arbejde, må afhænge af, hvor megen

færdighed de har i at formulere problemer, indsamle materiale, beskrive og fortolke det og danne sig en begrundet opfattelse ud fra flere forskellige synsvinkler. I almindelighed vil det være frugtbart at drøfte emnevalg og formålet med et bestemt emne med klassen som helhed eller med grupper eller med den enkelte elev, og ligeledes diskutere arbejdets tilrettelæggelse, gennemførelse og resultat.

Ud over lærerens fortælling, der er et meget vigtigt undervisningsmiddel, kan man råde over undervisningsmaterialer af meget forskellig art: skriftligt materiale (historiske skildringer, eventuelt i form af lærebøger; skriftlige kilder), billeder og film, lydbånd, museumsgenstande (eventuelt fra skolens egen samling) og hvad der kan iagttages på ekskursioner.

Ethvert af disse undervisningsmidler kan i og for sig træde i stedet for et andet. Lærerens fortælling, et lydbånd eller en tegneserie kan træde i stedet for en skriftlig fremstilling; et billede kan og må desværre i mange tilfælde træde i stedet for tingen selv. Men hvert af disse undervisningsmidler er af særlig art og giver særlige muligheder for iagttagelse, og de kan da ikke uden videre og fuldstændig erstattes af et andet. Et billede af en flintøkse kan give en forestilling om, hvordan den ser ud, men billedet kan aldrig erstatte det indtryk, man får, når man står med øksen i hånden. Lærerens oplæsning eller en lyd gengivelse af en historisk skildring eller en skriftlig kilde kan give eleverne et stærkere og mere levende indtryk, end hvis de kun læser teksten. Ved autentiske

film sættes man i den fortidige betragters sted og kan følge bevægelserne; det kan ikke opnås ved noget andet materiale end netop film. Eleverne må derfor have lejlighed til at beskæftige sig med forskellige former for undervisningsmidler ved hvert enkelt emne, både fordi de forskellige arter af materiale giver dem mulighed for at prøve forskellige arbejdsformer, og fordi de vil have forskellig opfattelsesevne over for lyd, billede, film og skriftligt materiale. Læreren må i det enkelte tilfælde overveje, hvilke arter af materiale der tjener formålet bedst.

8.1. Skriftligt materiale

Lærebøger af den hidtil anvendte type kan på flere måder være værdifulde midler i historieundervisningen, forudsat at de ikke bruges som det eneste undervisningsmiddel ved et emne og at deres indhold ikke i undervisningssituationen opfattes som beskrivelsen af historien. Eleverne vil i et vist omfang kunne bruge en lærebogs fremstilling til at danne sig mere almindelige forestillinger om det emneområde, som de arbejder med, eventuelt som supplement til lærerens

fortælling, der nok i mange tilfælde vil være af større værdi for eleverne. Forskellige lærebøgers fremstilling af et bestemt emne vil kunne benyttes, hvor det drejer sig om at undersøge og sammenligne historiske skildringer, hvis lærebogen er tilrettelagt med henblik på elever på det pågældende alderstrin. På samme måde vil man kunne benytte de småbøger og hæfter, hvor der med henblik på historieundervisningen i folkeskolen er fortalt om et enkelt emneområde.

Hvis man vil benytte historiske fremstillinger skrevet for voksne, vil det, selv om det drejer sig om almenfattelige skildringer, i de fleste tilfælde være nødvendigt at vælge en bearbejdet form i hvert fald ved undervisning af elever til og med 7. klasse. Det samme gælder skriftlige kilder, og her vil bearbejdelse også tit være nødvendig for 8.–10. klasse. Ud fra faghistorikerens opfattelse er det ubetinget forkasteligt at foretage selv den mindste ændring i en kildes eller en fremstillings ordlyd, men det vil i de allerfleste tilfælde være en pædagogisk nødvendighed, hvis materialet skal fungere i undervisningen. Forfatterens stil og det man kunne kalde duften af teksten vil gå tabt. Men det er meget vel muligt at omskrive en tekst på en sådan måde, at der bruges kortere og klarere sætninger, uden at man udelader noget af det, forfatteren har meddelt, og uden at hans mening forvanskes. Har eleverne set og forstået denne bearbejdede udgave, vil de muligvis kunne få en oplevelse ved at præsenteres for, hvordan teksten egentlig er.

Vanskeligheden ved en sådan omskrivning er især, at der i teksten normalt vil forekomme en række udtryk, som eleverne ikke umiddelbart kan forstå.

Nogle vil kunne omskrives. Omtaler en tekst Estrup eller J. C. Christensen som konseilspræsident, er det dækkende at sige førsteminister eller statsminister, og ordet konseilspræsident har ikke praktisk brugsværdi i vore dage. Derimod kan ord som stavnsbånd eller hoveri næppe omskrives med lettere forståelige og dækkende udtryk; man må hellere lade dem stå og bruge lejligheden til at få dem forklaret, så megte mere, som disse ord stadig benyttes. Beskæftiger man sig med et middelalderemne, vil det være rimeligt at bevare ord som lensherre og vasal eller udtryk som »give som len« eller »hylde som herre« og gennem en række eksempler, også i form af billeder, lade eleverne komme til forståelse af, hvad der menes med de udtryk.

I mange skønlitterære værker findes der skildringer af historiske personer og begivenheder. Det vil i mange tilfælde kunne give eleverne en stærk oplevelse af, hvordan det var at leve i en anden tid og på et andet sted; kun den levende lærerfortælling kan give noget lignende. Hvor man anvender skønlitteraturen og de rige oplevelsesmuligheder, den giver, er der grund til at vælge ting, der ikke giver eleverne alt for mange misvisende forestillinger. Man skal ikke læse et stykke af en spændende roman op for eleverne og bagefter ødelægge oplevelsen for dem ved at forklare, at det er mere eller mindre misvisende altsammen. Eleverne skal gerne indse, at også en skønlitterær forfatter har et formål med det, han skriver; det kan næppe være helt tilfældigt, at de værste skurke i Carit Etlars »Gøngehøvdingen«, der udkom 1853–55, er tyskere. De skal også gerne se i øjnene, at hvor det drejer sig om en digters værk, vil det kunstneriske

i almindelighed være vigtigere for digteren end det historisk velunderbyggede. Hvis ældre elever skulle læse noget af Nis Petersens »Sandalmagernes Gade«, vil de måske også komme til forståelse af, at den egentlig slet ikke handler om romere på Marcus Aurelius' tid, men om mennesker i tiden omkring 1930.

8.2. Film og billeder

Film som materiale for historieundervisningen stammer næsten udelukkende fra det 20. århundrede. I vore dage produceres der et stigende antal film om aktuelle emner, blandt andet til TV. Men desuden findes der dokumentarfilm (det vil sige ikke-spillefilm) helt fra århundredets begyndelse rundt om i forskellige arkiver; det drejer sig om ugejournaler, krigsreportager, film med politikere, film af arbejdslivet og om sociale forhold, herunder skoleforhold. Mange af disse film vil kunne bearbejdes til skolebrug, og det forventes, at sådanne bearbejdelser vil foreligge i de kommende år.

Bedre end mange ord kan film vise eleverne, hvordan der så ud i »gamle dage«: hvordan trafikken var, hvordan man slog med le, hvordan selvbinderen virkede, hvordan man opførte sig i skolen. Filmen skal i undervisningen ikke fungere som en erstatning for skriftligt materiale, lærerfortælling eller faste billeder, men som en kildegruppe, der giver en anden viden, netop fordi mennesker bevæger sig på filmen sådan som de gjorde det i det øjeblik, da filmkameraet fangede dem.

Uanset om en film udelukkende indeholder autentiske optagelser, vil den være og kunne vurderes som en audiovisuel fremstilling, der præsenterer en

bestemt opfattelse af en del af fortiden. Det samme gælder naturligvis film, der viser rekonstruktioner af tilstande og begivenheder i det 20. århundrede eller længere tilbage; som kildemateriale har de lige så lidt værdi som moderne tegninger eller historiemalerier eller et teaterstykke, hvor man ser personer optræde i et genskabt fortidigt miljø og fortidsdragt, men er det gjort med sagkundskab, kan det anskueliggøre noget, som ingen skriftlig fremstilling eller et fast billede kan give indtryk af. Men eleverne må være klare over, at det er en rekonstruktion, de præsenteres for, og ikke autentiske optagelser.

Filmen fordrer ikke læsefærdighed, men den stiller til gengæld krav om færdighed i at se. Da eleverne får en stor del af deres viden og forestillinger om verden gennem TV, er det en vigtig opgave for historieundervisningen, at eleverne lærer at iagttage og at tage standpunkt til denne form for historisk skildring. –

Faste billeder kan være trykte billeder (tegninger, tegneserier, gengivelser af malerier, mønter, fotos m.v.) eller dias, transparenter (kort, billeder, grafiske fremstillinger) og vægkort.

De trykte billeder er beregnet på, at hver elev har billedet at se på. Det må afhænge af undervisningens organisation, om man vil anvende trykte billeder eller benytte dias, transparenter eller vægkort, som alle elever eller en gruppe af elever sammen ser på og drøfter. I sidste tilfælde kan læreren sikre sig, at alle elever bliver opmærksom på en bestemt ting. I nogle tilfælde vil enkeltheder fremtræde tydeligere på dias og i god farvegengivelse. De trykte billeder har den fordel, at den enkelte elev bedre kan til-

rettelægge sin iagttagelse efter sit individuelle behov og tage den tid, det kræver, og hvis billederne findes i en bog, kan eleven eventuelt tage den med hjem.

Billeder kan være en oplivende illustration, men de bør også bruges som arbejdsmateriale. I 3. og 4. klasse vil de udgøre en væsentlig del af undervisningsmateriale. Senere hen er det ikke nødvendigt, at billeder i så stor udstrækning træder i stedet for skriftligt materiale, men både faste billeder og film vil stadig være et meget værdifuldt undervisningsmateriale. Hvis eleverne skal danne sig indtryk af, hvordan noget har set ud og virket – f. eks. en spinderok, en vandmølle, en paryk – og man ikke har tingene selv, vil ingen beskrivelse i ord kunne erstatte det indtryk, de kan få gennem billede eller film.

8.3. Lydbånd

Lydbånd har den fordel, at de kan bruges mange gange; man kan stoppe båndet, køre tilbage og høre den ønskede del af båndet igen. De kan anvendes af den enkelte elev, af en gruppe eller af hele klassen samlet.

Autentiske lydoptagelser er kun fra det 20. århundrede. Ved at lytte til tonefald, måden at udtrykke sig på og stemmeføringen kan eleverne få en stærk oplevelse af en person fra fortiden. I folkeskolen vil man stort set være begrænset til at bruge lydbånd med dansk tekst; men hvis eleverne f.eks. har læst taler af Neville Chamberlain og Hitler i oversættelse, vil lydbånd med de samme taler kunne give dem indtryk, som ingen trykt tekst kan give, uanset at de muligvis ikke eller kun delvis forstår sproget på lydbåndet.

Rekonstruktioner på lydbånd kan være oplæsning af forskellige kilder (f. eks. soldaterbreve fra den amerikanske borgerkrig eller fra Stalingrad) eller historiske skildringer, der suppleres med lydeffekt. Materialet kan bruges på samme måde som skriftlige kilder eller fremstillinger. Hører man en tale eller et brev oplæst, vil virkningen af den menneskelige stemme kunne gøre det lettere at identificere sig med personen, og en vel gennemført oplæsning kan tit give et stærkere indtryk end en læsning af noget trykt.

Lydbånd med *oplæsning* eller *fortælling* kan have samme værdi i undervisningen. Ved fortælling på lydbånd tænkes her f. eks. på optagelser af, hvad gamle mennesker fortæller om deres barndom eller ungdom. Her vil den pågældendes egen stemme og måde at tale på kunne give indtryk, der ikke kan erstattes med skriftligt materiale.

8.4. Museumsmaterialer og ekskursioner

Ved museumsbesøg og på ekskursioner kan eleverne iagttage selve tingene, uafhængigt af, hvor megen læsefærdighed de har. Det er væsentligt, at man her samler sig om at iagttage ting, der har betydning for det emne, eleverne arbejder med, og at eleverne på forhånd er blevet indstillet på, hvad de kommer til at se. Læreren bør altid selv have været på stedet forinden.

Mange museer gør et stort arbejde for tilrettelæggelse af skolebesøg, blandt andet ved at arrangere udstillinger, der særligt sigter på skolernes behov. Nogle museer sammensætter mindre udstillin-

ger, der kan udstationeres på skolerne; det vil ikke være kostbare museumsgenstande, men tit typiske ting, som har stor værdi i undervisningen. Hvis der ikke er fare for, at tingene lider overlast, er det værdifuldt, at eleverne selv prøver at få dem i hænde og ikke bare skal se på dem gennem glasset i en udstillingsmontre. Det er også af værdi, hvis museerne fremstiller kopier af museumsgenstande, som skolerne kan købe.

Det er sket, at en lærer har skabt sin egen samling af museumsgenstande til brug for undervisningen på skolen. Det kræver en del tid og megen flair for, hvor der er noget at finde, men undervisningsmæssigt set er det en fortræffelig løsning på problemet, at skolen har sin egen samling. Det er ikke kostbare og sjældne ting, men typiske ting, der er brug for.

Ekskursioner giver eleverne mulighed for at se tingene i de omgivelser, hvor de hører hjemme, og måske se dem i brug. Der er vel næppe noget sted i landet,

hvor man ikke kan se værksteder, bygninger, vejføringer eller redskaber fra tidligere tid. Gamle kirker, herregårde og slotte, dysser og voldanlæg er sædvanlige og gode ekskursionsmål, men der er grund til at fremhæve, at levn fra for bare 20 eller 30 år siden også kan være værdifuldt materiale til iagttagelse. Der er mange interessante og smukke bygninger i Ålborg fra gammel tid, men den store gennembrydning fra mellemkrigstiden er også et stykke historie, der kan fortælle noget.

Historiske værksteder, som de findes i Lejre, Vester Vedsted samt ved flere museer, ungerer i vid udstrækning ved hjælp af rekonstruktioner af museumsmateriale. Her er det fremstillingen og eventuelt anvendelsen, der er det centrale. Et væsentligt mål med at inddrage historiske værksteder i undervisningen er at give eleverne en fornemmelse af menneskers levevilkår i tidligere tid ved at lade dem selv opleve tilsvarende forhold.

Læseplanudvalgets fagudvalg

Fagudvalg 1

Formændene for de respektive fagudvalg og
underudvalg

Fagudvalg 2

Skoleinspektør Mogens Andersen (*formand*)
Skoleinspektør Karl Brøcher
Lektor Hans Jørgen Schiødt
Viceinspektør L. Nabe Nielsen (*sekretær*)

Fagudvalg 3

Skolebestyrer B. Christensen-Dalsgaard
(*formand*)
Overlærer Anders Johansen
Afdelingsleder Tage Werner
Fagkonsulent F. Tommerup Jensen
(*sekretær*)

Fagudvalg 4

Overlærer Kaj Varming (*formand*)
Lærer Gunnar Hansen
Professor Kjeld Winding
Fagkonsulent Arne Sloth Carlsen (*sekretær*)

Fagudvalg 5

Undervisningsinspektør Jens Bach (*formand*)
Skoleinspektør Ann Jeppesen
Afdelingsleder Ole B. Larsen
Fagkonsulent Knud Hansen (*sekretær*)

Fagudvalg 6

Viceskoledirektør Emil Pedersen (*formand*)
Overlærer Kirsten Kjersgaard
Professor Gunnar Heerup
Fagkonsulent Chresten Skov (*sekretær*)

Fagudvalg 7

Overlærer Else Byrith (*formand*)
Skoleinspektør Karl Erik Jørgensen
Professor Poul Steller
Fagkonsulent Asger Byrnak (*sekretær*)

Fagudvalg 8

Skoledirektør mag. art. Kr. Thomsen
(*formand*)
Sektionschef Johan Engelhardt
Professor Carl Aage Larsen
Viceinspektør J. J. Christensen (*sekretær*)

Læseplanudvalgets underudvalg

Børnehaveklasser

Viceskoledirektør Ingolf Haubirk (*formand*)
Børnehaveklasseleder Gerda Christensen
Undervisningsinspektør Agnete Engberg
Viceskoledirektør Thorkil Holm
Viceskoledirektør Peter Vedde
Afdelingsleder Hans Vejleskov
Fagkonsulent Merete Rein (*sekretær*)

De to første skoleår

Overlærer Kirsten Kjersgaard (*formand*)
Lærer Bente Christiansen
Undervisningsinspektør Agnete Engberg
Professor Carl Aage Larsen
Afdelingsleder Hans Vejleskov
Afdelingsleder Tage Werner
Fagkonsulent Asger Byrnak (*sekretær*)

Prøver og deres anvendelse

Skoledirektør Poul Erik Jacobsen (*formand*)
Afdelingsleder Jørgen Gregersen
Undervisningsinspektør B. Kehlet Nørskov
Fagkonsulent F. Tommerup Jensen
(*sekretær*)

Specialundervisning

Overlærer Kaj Varming (*formand*)
Skoledirektør Niels Jørgen Bisgaard
Ledende skolepsykolog Kai Gjørtz-Laursen
Undervisningsinspektør I. Skov Jørgensen
Afdelingsleder Ole B. Larsen
Fagkonsulent Asger Byrnak (*sekretær*)

Magleson 37.13
Undervisningsvejledning for
folkeskolen - udkast

bd.5
ex.4

Undervisningsvejledning for folkeskolen . Udkast

Hidtil udkommet:

- 1 Dansk
- 2 Matematik
- 3 Fysik/Kemi
- 4 Kristendom/Religion
- 5 Historie
- 6 Geografi
- 7 Biologi
- 8 Musik
- 9 1.-2. klasse
- 10 Fremmedsprog
- 11 Undervisningsmidler
- 12 Børnehaveklasser
- 13 Psykologi/Sociologi
- 14 Drama
- 15 Sløjd
- 16 Idræt
- 17 Filmkundskab
- 18 Valgfaget Kemi
- 19 Valgfaget Elektronik

- 20 Barnepleje
- 21 Færdselslære
- 22 Maskinskrivning
- 23 Motorlære
- 24 Datalære
- 25 Håndarbejde
- 26 Hjemkundskab
- 27 Formning
- 28 P-fag
- 29 Samtidsorientering

Under forberedelse:

- Uddannelses- og erhvervsorientering*
Klasselærerfunktionen
Orienteringsfag
Økonomi
Virksomhedslære
Specialundervisning



Forhandles af:

LÆRERFORENINGERNE'S MATERIALEUDVALG
UPSALAGADE 6 — 2100 KØBENHAVN Ø