

MÅLSÆTNING OG HJÆLPEMIDLER I METODEUNDERVISNINGEN

Af H. P. Clausen.

Hensigten med dette oplæg af universitetslektor H. P. Clausen, Århus, var dobbelt. Det skulle indlede en drøftelse af den undervisning, der finder sted i historisk metodelære ved de nordiske universiteter, samtidig med at nogle principielle linier i metodeundervisningen ridsedes op. I foredraget fremhæves, at undervisningen i historisk metodelære må ske inden for den referenceramme, en moderne videnskabsteoretisk analyse af historieforskningen stiller til rådighed. Det får både pædagogiske og terminologiske konsekvenser. Bl. a. fører det til, at historisk metodelære ikke kan sættes lig med kildekritik, idet kildekritikken kun kan betragtes som et led – omend et vigtigt led – i forskningsprocessen. Også kravene til hjælpemidler i undervisningen påvirkes af denne grundopfattelse. Lærebøger og tekstsamlinger må udarbejdes, så de danner en enhed i den forstand, at de er placeret inden for en fælles teoretisk referenceramme. Artiklen fremtræder her, som den blev forelagt på konferencen.

Når man ud fra forskellig erfaring og praksis skal diskutere hensigten med og hjælpemidlerne til universitetsundervisningen i historisk metode, kan man gribe emnet an fra i hvert fald to vinkler. Der kan være tale om at redegøre for, hvordan metodeundervisningen drives ved de enkelte universiteter og i de enkelte lande. Og der kan være anledning til mere generelt at drøfte målsætningen for denne undervisning.

Men det drejer sig antagelig her mere om aspekter på samme sag end om adskilte diskussionsområder. Undervisningen vil være en funktion af den almene målsætning, og målsætningen vil igen være bestemt af, hvordan man opfatter den historiske forsknings vilkår og muligheder. På lignende måde vil de hjælpemidler, man benytter sig af i undervisningen, være en funktion af målsætningen for og den praktiske tilrettelæggelse af undervisningen.

Eksamenskrav, undervisningstradition og andre i og for sig uvedkommende hensyn kan sætte grænser for, i hvilket omfang undervisningen kan organiseres i direkte afhængighed af målsætningen. Men i almindelighed vil det nok være rimeligt at drøfte problemerne i en funktionel sammenhæng, så man tager alle de aspekter, jeg har nævnt, op uden at skille dem alt for skarpt ud fra hinanden.

I det følgende skal jeg redegøre for målsætningen for og tilrettelæggelsen

af den metodeundervisning, jeg i en årrække har drevet ved Aarhus Universitet først for de historiestuderende, senere også for statskundskabsstuderende og nu udelukkende for de sidste. Det vil da være nødvendigt først at fremdrage nogle ydre faktorer, som er med til at bestemme den praktiske udformning af undervisningen.

Jeg tager undervisningen af de historiestuderende først. Her er det væsentligt, at de historiestuderende skal prøves i historisk metode ved deres første universitetseksamen, den såkaldte forprøve. Den tages normalt efter 2 års studium. Forprøven består af tre eksaminationer: (1) en skriftlig prøve i en specielt studeret periode af historien, i tilknytning til hvilken der opgives historiske kilder og hovedværker, (2) en skriftlig prøve i historisk metode og (3) en mundtlig eksamination i den nævnte periode (evt. i de opgivne kilder eller hovedværker).

Som led i forprøvestudiet kræves tilfredsstillende deltagelse i et propædeutisk kursus i historisk metode og kildekritik. Ingen student kan indstille sig til forprøven uden at have fulgt dette kursus. Det strækker sig over to semestre i 2. studieår med to timer ugentlig i hvert semester.

Dette gælder studerende med historie som hovedfag. Bifagsstuderende går ikke op til forprøve, men også af dem forlanger man, at de skal have fulgt det propædeutiske kursus, før de kan indstille sig til eksamen.

Til forprøven er, som jeg nævnte, den ene af eksaminationerne en skriftlig prøve i historisk metode. Normalt består prøven i en analyse af en gruppe ukendte tekster, samlet om et bestemt historisk problem eller nogle kildekritiske spørgsmål, og de studerende har 6 à 8 timer til besvarelsen. Metodeopgaven behøver ikke at have – og har sjældent her i Århus – forbindelse med den opgivne historiske periode, der også eksamineres i til forprøven.

Til at bestå eksamen kræves, at gennemsnitskarakteren for de tre eksaminationer er 1. karakter. Det er et ret højt krav i betragtning af, at der kun er tale om tre eksaminationer. En enkelt dårlig karakter vejer tungt.

Både af den grund og som følge af den vægt, man i praksis tillægger metode-eksaminationen, er metodelæren et særdeles vigtigt led i forprøveundervisningen og i selve forprøven. Denne prøve er at opfatte som en modenhedsprøve, der afgør, om studenten kan fortsætte sit studium, og hans evner for et videnskabeligt arbejde med faget skal prøves. I realiteten spiller metoden derfor en vigtig rolle som selektionskriterium i det historiske studium ved de danske universiteter.

Det vil antagelig være på sin plads her at gøre opmærksom på, at når man i Danmark taler om historisk metodelære, tænker man oftest på det propædeutiske metodekursus. Men det betyder ikke, at undervisningen

i historisk metode dermed er afviklet. Forprøvekurset er netop kun et propædeutisk kursus, der giver en indføring i faget og har sin ganske bestemte eksamensmæssige funktion.

Den videre behandling af metodiske problemer sker løbende studiet igennem ved de studerendes deltagelse i øvelser, gennemgang af kilder og hovedværker etc. I forbindelse med denne undervisning skriver de studerende opgaver, som hyppigst sigter mod at opøve sansen for fagets metodeproblemer. Desuden skriver jo alle hovedfagsstuderende en stor specialopgave, som i høj grad tjener til at optræne og samtidig prøve den enkeltes indsigt i metodeproblemerne, som de træder frem i den praktiske forskning.

Når man sammenligner undervisningen i metodelære i de nordiske lande, er det vigtigt at fastholde denne dobbelte retning i det danske system: den propædeutiske træning til forprøven og det fortsatte arbejde med metodeproblemerne i seminarøvelser med tilhørende opgaveskrivning studiet igennem.

Også i statskundskabsstudiet, som har været i gang ved Aarhus Universitet siden 1958, er historisk metodelære et fast led. Til at begynde med henvistes de studerende til at følge det propædeutiske kursus for historie-studerende, og et bevis for tilfredsstillende deltagelse i dette kursus måtte foreligge, før de studerende kunne indstille sig til eksamen.

I 1964 trådte nye studieplaner i kraft for statskundskab, og undervisningen i metodelære blev lagt noget om. Der kræves nu tilfredsstillende deltagelse i et kursus i samfundsvidenskabelig forskningsteknik, fordelt på to semestre. I dette kursus indgår den historiske metodelære som et integrerende led. Den omfatter et semester med to ugentlige timer, hvor de metodiske problemer, specielt de kildekritiske, gennemgås på grundlag af en række tekstgrupper fra nordisk og europæisk historie fra tiden efter 1814.

Hertil slutter sig en gennemgang af den sociologiske forskningsteknik, ligeledes på et semester med to timer om ugen. For at holde de to dele af kurset sammen gennemgås desuden i en fællestime i det ene semester en konkret undersøgelse eller et forskningsprojekt under et historisk og et sociologisk synspunkt. Det sker under medvirken af såvel læreren i historisk som læreren i sociologisk metode.

Denne del af kurset har vi endnu ikke prøvet i praksis. Men jeg kan nævne, at vi i det første af disse fælles kollokvier vil drøfte en sociologisk undersøgelse, som de københavnske sociologer Svalastoga og Wolf har foretaget af det tyske mindretal i Tønder¹. Vi disponerer over deres

1. Kaare Svalastoga og Preben Wolf: En by ved grænsen. 1963.

interview-instrukser og øvrige materiale, så vi kan foretage en kritisk analyse af deres metoder, deres data og deres resultater. Endvidere vil vi antagelig kunne inddrage en tilsvarende tysk undersøgelse af det danske mindretal i Flensborg. Disse undersøgelser angiver typen på de arbejder, vi vil gennemgå i fællesskab. Det gælder jo om at finde emner, der er af interesse både fra et sociologisk og fra et historisk synspunkt.

Endelig må det nævnes, at historisk metodelære som led i et kursus i samfundsvidenskabelig forskningsteknik vil komme til at optræde i endnu et universitetsstudium, det såkaldte samfundsfag, der skal uddanne cand. mag.'er til den kommende samfundslinie i gymnasiet. Studiet er sat i gang her i Århus i efteråret 1964 og begynder i København i dette efterår (1965).

I dette fag fordres også tilfredsstillende deltagelse i et kursus i samfundsvidenskabelig forskningsteknik. Her i Århus vil dette kursus blive tilrettelagt efter de samme linier som det, vi allerede har bygget op i statskundskab.

Et problem vil opstå, fordi kombinationen af samfundsfag som hovedfag og historie som bifag antagelig bliver ret almindelig. Man står så i princippet med et krav om obligatorisk deltagelse i samfundsvidenskabelig metodelære i hovedfaget og obligatorisk kursus i historisk metodelære i bifaget. Det vil give en betydelig overlapning.

For samfundsfagsstuderende med historie som bifag vil man derfor antagelig lade det samfundsvidenskabelige metodekursus erstatte det propædeutiske metodekursus i bifaget. Dog vil man kræve, at historiske bifagsstuderende med samfundsfag som hovedfag skal følge en øvelse over et klassisk eller et middelalderligt emne. På den måde vil man sikre sig, at de samfundsfagsstuderende med historie som bifag også møder de metodiske problemer i de ældre perioder. Disse studerendes indføring i metodelæren vil jo ellers være sket overvejende på tekster fra tiden efter 1814.

*

Antagelig er det noget af et særsyn, at et kursus i historisk metodelære er inkorporeret som en obligatorisk del af studiet i statskundskab og det beslægtede samfundsfag. At det føles som en rimelig ting hænger sammen med den særlige udvikling, undervisningen i historisk metodelære har haft i Danmark. Der forelå en tradition og en fast praksis, som det var naturligt at knytte til ved, da de nye fag etableredes.

Jeg taler her naturligvis om traditionen fra Kr. Erslev. Som bekendt begyndte han allerede fra o. midten af 1880'erne efter tysk mønster uni-

versitetsøvelser med det formål at træne sine studenters metodiske færdigheder. Denne praksis er siden fortsat i universitetsundervisningen i historie. Erslevs lille »Historisk Teknik«² og hans kildesteder med Erik Arups tilføjelser³ har været og er for en del stadig det bærende i den obligatoriske indføring i den historiske metodelære, sådan som den i vor tid fremtræder i forprøvestudiet.

Der er næppe noget andet humanistisk fag ved de danske universiteter, der som historien gennem flere menneskealdre har haft et så fast grundlag for en konsekvent træning af de studerende i fagets teknik og en indføring i dets metodeproblemer. Og traditionen er altså så vel etableret, at den uden videre er overtaget af nye fag, beslægtet med historien.

*

Jeg har refereret disse ting ret indgående for helt konkret at vise den baggrund, mod hvilken danske overvejelser over målsætningen for og hjælpemidlerne ved undervisningen i historisk metodelære må foregå. Det er klart, at organiseringen af studierne, eksamenskravene (f. eks. ved forprøven), og traditionen kan være af betydning både for den faktiske målsætning og for den revision af målsætningen, man måske stræber frem imod.

Bl. a. vil det spille en rolle for den propædeutiske metodeundervisning, at studenterne kun er i deres andet studieår, og at deres historiske viden og faglige erfaring på det tidspunkt endnu er ret begrænset. Også hensynet til eksamen vil præge målsætning og undervisning og i et vist omfang begrænse mulighederne for at realisere de ideelle krav.

På lignende måde får det betydning for metodelæren i statskundskabsstudiet, at undervisningen gives til studenter, der har taget deres 1. del og befinder sig omtrent midtvejs i studiet. De er mere modne og har et større erfaringsmateriale, som man i undervisningen kan referere til. Desuden betinges målsætningen her naturligvis af, at den historiske metodelære sammen med den sociologiske skal give en indføring i samfundsvidenskabelig forskningsteknik.

Men med alt dette rører vi jo ikke blot ved de praktiske rammer omkring en målsætning for undervisningen i historisk metodelære. Vi er samtidig godt på vej ind i en drøftelse af selve denne målsætning og dens motivering.

Antagelig kan vi bedst nærme os problemet ved at modstille den mål-

2. Første udgave fra 1911. Den nu anvendte 2. udg. er fra 1926.

3. Erslevs kildesteder til øvelser i historieforskningens teknik. I ny udgave ved Erik Arup. 1931. – Erslevs første trykte udgave af kildestederne er fra 1888.

sætning, som må formodes at have ligget til grund for traditionen i metodeundervisningen herhjemme, og den målsætning, man ud fra moderne historieteoretiske overvejelser kan skitsere. Vi skal med andre ord først have fat i den teoretiske opfattelse af historien, der ligger til grund for den historiske teknik i erslevsk forstand.

Nu kan man næsten ikke undgå at komme til at gøre Kr. Erslev uret, når man prøver at konstruere hans opfattelse af den historiske videnskabs vilkår og teoretiske struktur ud fra hans lærebog i kildekritik og hans mere principielle udtalelser om sin egen og andres forskning. Mine næste bemærkninger skal derfor tages med den reservation, at jeg ikke tænker på at beskrive Erslev som forsker og teoretiker. Jeg vil blot karakterisere den type på opfattelsen af den historiske forskningsproces, som Erslevs »Historisk Teknik« kan passes ind i.

Helt tydeligt ses opfattelsen som bekendt i Langlois og Seignobos' »Introduction«, hvor der skelnes mellem to funktioner i den historiske forskning: 1. kritikken af dokumenterne, som fremskaffer isolerede data; 2. en organisering af disse til en historisk fremstilling. Forskningsprocessen kommer på den måde til at forløbe i en analytisk og i en syntetisk fase.

De færreste ældre forskere og teoretikere tænkte sig vel i og for sig disse faser som konsekvent og reelt adskilte operationer, der forløb i kronologisk rækkefølge. Men ubevidst kom de, vel under en positivistisk påvirkning, til at give udtryk for en sådan to-faset opfattelse af den historiske forskningsproces. I hvert fald kom den metodeundervisning, de inspirerede, til at arbejde ud fra den forudsætning, at forskningen forløb i to tempi, der lod sig betragte nogenlunde adskilt fra hinanden.

Det praktiske resultat var, at kildekritikken blev taget ud af sammenhængen til særligt studium og til særskilt undervisning. For et par generationer af historikere har vel næsten kildekritik og historisk metode været synonyme begreber.

Der kan selvsagt peges på gode grunde til, at kildekritikken på denne måde er skudt i forgrunden. Bl. a. spillede det nok en rolle, at den generation af historikere, der som Erslev her i Danmark grundlagde metodeundervisningen, selv havde oplevet den indtrængende kildeanalyser revolutionerende indflydelse på historieforskningen. Det måtte derfor være dem om at gøre at hjælpe deres elever til at beherske og forfine det værktøj, hvormed de selv havde skabt deres videnskabelige resultater, som i øvrigt ikke i dybere forstand var teoretisk begrundet.

Desuden har det sine åbenlyse pædagogiske fordele at tage kildekritikken op isoleret som undervisningsgenstand. For det første er et intimt kendskab til de kildekritiske principper jo en uomgængelig nødvendighed

for enhver historiestuderende. Desuden er det en disciplin, der er forholdsvis overskuelig og lader sig tilrettelægge også som elementær undervisning.

En vanskelighed ved tilrettelæggelsen af det historiske studium, specielt hvad det metodiske angår, er jo, at faget ikke lader sig dele op i grundlæggende, elementære dele, som kan læres på et begyndertrin, og mere sammensatte, komplicerede dele, som man kan beskæftige sig med på et avanceret trin. Den historiske metodelære lader sig ikke skille ad på den måde, med mindre man tager kildekritikken ud som særskilt undervisningsområde. I så fald har man en sådan opdeling.

Her ligger et problem, som bør gennemtænkes og drøftes. I forbindelse med det rejser sig nemlig også spørgsmålet om at skaffe de nødvendige hjælpemidler til en metodeundervisning på et mere avanceret stadium. Og der melder sig pædagogiske hensyn, der skal tilgodeses, når man vil sikre et vist mål af enhed i de metodemæssige overvejelser, når de skal gennemføres på forskellige trin og – i mange tilfælde – ved forskellige lærere.

Men enten nu pædagogiske eller mere teoretiske overvejelser har ført til en isolering af kildekritikken, løber man derved en alvorlig risiko for at gennemføre undervisningen i metodelære i et forkert perspektiv. Målsætningen – enten den er bevidst eller ubevidst til stede – bliver skæv.

Helt generelt kan man måske sige, at *målet for metodeundervisningen må være at give et udgangspunkt for en forståelse af den historiske forsknings vilkår, dens metoder, dens muligheder og værdien af dens resultater*. Det må ske gennem en videnskabsteoretisk analyse af den faktiske forskning i håb om, at en sådan analyse kan hjælpe den enkelte student og potentielle forsker til at klare og ordne sine begreber og sine teorier.

Man må søge at give en logisk beskrivelse af, hvad der sker, når historikeren forsker; hvilke vanskeligheder han møder; hvordan de løses osv. I vid udstrækning skal metodelæren bidrage til at objektivere og beskrive de problemer, der er til stede i al historisk forskning, men som ofte overses eller uden nøjere eftertanke tages for givne af den praktiske forsker.

Her vil, specielt når talen er om undervisningen af studenter, ofte optræde en ret normativ tendens. Visse forskningstraditioner og metoder vil blive fremhævet og autoriseret på andres bekostning. Det er uundgåeligt i praksis, men i princippet er metodelærens sigte næppe normativt i den forstand, at den skal give bindende forskrifter for forskningen.

I den kildekritiske del af metodelæren byder det normative sig særlig let til, fordi man der kan pege på ganske enkle regler og hensyn, som må

iagttages af alle, der vil betegnes som videnskabelige historikere. Men tages metodelæren i lidt videre forstand som omfattende hele forskningsprocessen, bliver det mindre rimeligt at opretholde et normativt sigte. Problemformuleringerne og hele teoridannelsen lader sig ikke indfange i få normative forskrifter. Her gælder det, at analysen og klaringen af begreber og metoder er det afgørende.

Imidlertid må det være indlysende, at den målsætning, jeg her har antydnet i generelle træk, ikke kan forenes med en ensidig kildekritisk undervisning. Skal målsætning og undervisning være en funktion af en moderne historieteoretisk opfattelse af den historiske forskning, må den lægges an, så enheden i forskningsprocessen og samspillet mellem de forskellige elementer i den understreges og forudsættes i hele metodeundervisningen. Målet må være overalt i behandlingen af det historiske stof at fastholde den metodiske problematik inden for en reference-ramme, som den moderne historieteori stiller til vor disposition.

Først og fremmest gælder det, at forskningen må opfattes og beskrives som et forsøg på ud fra de problemstillinger, forskeren går ud fra, at etablere og begrunde en historisk teori. I denne teoridannelse og begrundelsen af den spiller arbejdet med kilderne naturligvis den centrale rolle, og kildekritikken får i praksis en fremskudt plads i læren om teoridannelsen. Men den kan ikke stå alene. Den har sin plads i forskningsarbejdet, underordnet det, som er kernen: ud fra spørgsmålene om fortiden at nå en teori om denne fortid.

Det betyder, at kilderne i undervisningen kun stedvis bør analyseres alene for deres egen skyld, at typologisering af kilder, drøftelser af hjælpevidenskabernes osv. bør ske med tydelig understregning af, at det sker for at hjælpe historikeren med at begrunde sine påstande om fortiden. Kildeanalysens plads i forskningsforløbet som funktion af problemstillingen må ikke tabes af sigte. Kildekritik har dybest set kun mening i denne sammenhæng.

Selv har jeg prøvet at fastholde dette synspunkt i praksis ved at begynde det propædeutiske kursus med et eksempel, hvor to forskellige behandlinger af en bestemt historisk episode konfronteres med hinanden og med det billedmateriale, de to historikere har brugt. Efter min opfattelse burde en sådan fremgangsmåde i så vid udstrækning som muligt anvendes ved indføringen i den historiske metodelære. Jeg skal om lidt uddybe problemet om hjælpemidlerne hertil lidt mere.

Lad mig her understrege, at jeg ikke plæderer for en opgivelse af det intensive arbejde med kildekritikken. Der er indlysende grunde til, at den kildetekniske procedure må have en fremskudt stilling i metodelæren.

Jeg vil heller ikke på nogen måde afvise, at man f. eks. i et propædeutisk metodekursus må koncentrere sig om det kildekritiske, og at man der kun i begrænset omfang kan anlægge videregående metodiske synspunkter.

Men jeg mener, og det vil jeg gerne understrege, at også en sådan undervisning må foregå med reference til en klar teoretisk opfattelse af forskningsprocessen. Det har betydning for terminologien i kildeproceduren, som ikke blot skal indrettes efter kilderne, men må afspejle kildeanalysens funktion i helheden. Og det har betydning for den måde, man demonstrerer kildeproblemerne på.

Når man arbejder med den historiske metodelære i en snæver samfundsvidenskabelig sammenhæng, bliver det hurtigt klart, at det er nødvendigt at holde metodekurset fast i en større videnskabsteoretisk kontekst. Ellers kan man ikke klare relationen til den sociologiske metodelære og give en tilstrækkelig motivering for den historiske metodes placering i det samfundsvidenskabelige studium.

I de år, vi her i Århus har beskæftiget os med en historisk metodelære, som også har relevans for faget statskundskab, er der vel nok i det ydre sket en forskydning i vort eksempelmateriale i retning af nyere historie. Men det er næppe det principielt væsentlige. Mere afgørende er det, at vi har måttet lade de kildekritiske øvelser foregå med en helt klar reference til en nogenlunde eksplicit teoretisk opfattelse af den historiske forskningsproces. Det er min opfattelse, at det bør være tilfældet overalt, hvor man angriber de historiemetodiske spørgsmål. Her ligger den afgørende forskel i forhold til den ældre tradition i metodelæren.

Dermed har jeg antydnet, at jeg ikke tror, det er af principiel betydning, om man fortrinsvis driver undervisningen i metodelære på stof fra ældre eller fra nyere tid. Der kan være praktiske grunde til, at man foretrækker at demonstrere visse problemer på middelalderstof og andre på samtids-historisk stof. Det centrale er og bliver dog, at man fastholder de principielt vigtige momenter og ikke gennem en ensidig tilknytning til en bestemt periodes stof tenderer mod at gøre en historisk metode identisk med de metoder og teknikker, som netop denne periodes stof må angribes med.

Men her møder man et problem, som særlig træder frem i det danske system med det propædeutiske kursus. I hvor stor udstrækning kan man i et propædeutisk kursus give en omfattende indføring i den historiske metodelære i vid forstand?

Det kan man næppe i særligt stort omfang. Her i Århus har vi valgt den løsning, at vi ved gennemgang af en række teksteksempler, spredt over de forskellige perioder, søger at objektivere og belyse en række af

de centrale metodiske problemer i teoridannelsen, herunder specielt i kildekritikken. Men vi gør ikke alt for meget ud af specielle tekniske problemer, som knytter sig til bestemte perioder eller bestemte kildetyper. Vi berører dem naturligvis, men udtømmer dem ikke.

Kronologi, diplomatik, sfragistik, epigrafik, palæografi osv. gøres ikke til genstand for en selvstændig behandling. Men de forskellige teknikker og hjælpevidenskaber beskrives, historikernes udnyttelse af dem forklares kort, og man sikrer sig, at de studerende har klarhed over deres anvendelsesområde. Det centrale må være, at de studerende i påkommende tilfælde selv kan finde vej til en udnyttelse af disse teknikker i praksis.

På samme måde drøftes statistik som kilde (desværre oftest for kort), den kvantitative og semantiske indholdsanalyse, opinionsundersøgelsers teknik, avisers kildeværdi og andre problemer i forbindelse med studiet af nyere og nyeste historie.

De sidste ting behandles særlig i undervisningen af de statskundskabsstuderende, men bør jo også have en plads i det propædeutiske kursus for de historiestuderende. Hensigten er overalt at demonstrere problemer og teknikker for at ruste de studerende til videre studium.

Det er klart, at det ideelle mål for en undervisning i metodelære må være at gøre de studerende fortrolige med de metodiske og kildetekniske problemer og de forskellige opfattelser af dem i så stor udstrækning og med så mange detaljer som muligt. Men et sted må man jo standse. Trods det ideelle krav om fuldstændighed er det dog nok så meget principperne, der skal understreges – også når man fremdrager konkrete eksempler. Derfor gælder det om at få en vis spredning af undervisningen på forskellige perioder og forskellige stoftyper.

Stiller vi det op på denne måde, må vi sige, at hjælpemidlerne til en metodeundervisning med den skitserede målsætning ikke er alt for gode. Først og fremmest mangler passende lærebøger, som er skrevet under et teoretisk helhedssynspunkt, så de enkelte led i forskningsprocessen ansues som dele af en helhed. Bl. a. savnes en tilfredsstillende diskussion af de historiske problemstillinger. Her vil man antagelig kunne lære en del af samfundsvidenskaberne og deres måde at analysere problemformuleringer på⁴.

Men vi savner også moderne overskuelige håndbøger om de enkelte kildetekniske problemer, som de studerende kan henvises til, og som man kan referere løbende til i den historiske undervisning. Det drejer sig f. eks. om diplomatikken. Her mener jeg i øvrigt ikke, man kan klare sig med

4. Se f. eks. Ottar Dahl: *Innföring i historieforskningens metodelære*. (Stencileret.) 3. udg. 1965.

diplomatik alene. Man må udvide emnet til en »aktlære«, som også tager de nyere tiders administrationsakter med. Vi burde have vejledninger i teknikken ved »content-analysis«, interview-undersøgelser, ved brugen af billeder, film, lydbånd m.v. som historisk kilde samt i teknikken i forbindelse med kildeproblemerne omkring massemedierne. – Også samarbejdet med den moderne vidnepsykologi burde udbygges. Vi har de senere år udnyttet svenskeren Arne Trankells synspunkter⁵, men savner en behandling af de vidnepsykologiske problemer, set fra historikerens standpunkt.

Der kan naturligvis peges på meget mere, men lad dette være nok som en indikator for tankegangen. Dog bør det tilføjes, at man måske også til hjælpemidlerne kan regne en større viden om elementær matematisk-statistisk metode hos de studerende. Enten så denne viden skal meddeles som led i et historisk metodekursus eller den simpelthen forudsættes hos de studerende, på samme måde som et minimum af latinkundskaber i øjeblikket forudsættes.

Kendskab til statistisk teknik bliver så meget mere uomgængeligt, som man i studiet af i hvert fald den moderne historie ikke slipper uden om at beskæftige sig med problemet datamaskiner og hulkortregistrering. Det lader jeg ligge her og nøjes med en bemærkning om, at det er katastrofalt, at så mange historikere – også historikere, som beskæftiger sig med statistisk materiale – får et fjernt og uforbindtligt udtryk i øjnene, når talen falder på en så simpel statistisk teknik som korrelations- og regressionsanalyser.

Her i Danmark har vi tradition for, at den propædeutiske metodeundervisning sker på grundlag af udvalgte tekstgrupper. Det er en særdeles god og pædagogisk set frugtbar tradition. Jeg kan her henvise til det teksthefte, som udarbejdes i København, og til det midlertidige hefte, jeg selv har lavet, og som med væsentlige ændringer nu er udsendt i en 2. udgave.

Jeg tør være så ubeskedent at give denne sidste henvisning, fordi jeg vil bruge den til en understregning af, at mit eget hefte ikke er tilfredsstillende. Det skyldes, at for mange af tekstgrupperne i for høj grad indbyder til analyse af de enkelte tekster uden tanke for en forskningssammenhæng.

5. Navnlig hans »Vittnesmål i mordbrandprocessen på Öland«. 1959, og »Vittnespsykologens arbejdsmetoder«. 1963.

6. Professor Aksel E. Christensen forbereder en udgave af tekster til brug ved det propædeutiske kursus, blandt andet bestående af tekstgrupper, som har været brugt ved forprøven. Jeg selv har i et stencileret hefte samlet »Tekster til brug ved kursus i historisk forskningsteknik«. 2. udg. 1965.

Teksthefter er et vigtigt og nyttigt hjælpemiddel til metodeundervisningen. Men det er min opfattelse, at man bør stræbe mod med udarbejdelsen af dem i så høj grad som muligt at sætte de valgte kilder ind i en relation til en problemstilling med tilhørende teoridannelse.

Det gør så mindre, at forskningssituationen måske er uden større faktisk interesse eller måske endda postuleret. Det gør efter min opfattelse heller ikke så meget, om man af pædagogiske grunde foretager et udvalg, stryger i teksterne osv. for at kunne overskue materialet. Dog ved jeg, at mange har en anden opfattelse på dette punkt.

*

Lad mig da slutte disse bemærkninger med en understregning af, at jeg anser det for uomgængeligt nødvendigt, at al undervisning i metodelære sker med reference til og i afhængighed af en teoretisk drøftelse af historiens videnskabelige problematik. Jeg holder det også for væsentligt, at metodelæren tager sigte på forskningsprocessen som helhed og ser de enkelte dele – herunder kildekritikken – som led i helheden. Dette sidste har både pædagogiske og terminologiske følger.

I konsekvens heraf bør man stræbe frem mod et korpus af hjælpemidler, bestående af en samlet elementær indføring, håndbøger for enkeltområderne, tekstsamlinger etc., der er udarbejdet ud fra de nævnte synspunkter, og som gennem deres stilling inden for en fælles teoretisk referenceramme danner en enhed. Det er de linier, man må følge, og de mål, man må sætte sig med undervisningen i metodelære og fremskaffelsen af hjælpemidler hertil.