

mindst 10 år tilbage til foreningskampagnens begyndelse i 1988. Den udsprang atter af de tilsvarende kampagner, der begyndte efter midten af 1970'erne i Nørrejylland og Fyn og siden blev til en landsdækkende kampagne, organiseret på amtsplan. I Sønderjylland medgik der ikke mindst lang tid med at koordinere indsamlingen og registreringen rundt omkring på de lokalhistoriske arkiver. Til dette og andet arbejde modtog man støtte fra blandt andre Statens Humanistiske Forskningsråd.

Registraturen medtager foreningsarkiver fra Sønderjyllands amt og de danske foreninger i Sydslesvig, der er afleveret til Statens Arkiver (ikke mindst Landsarkivet for Sønderjylland, men også Rigsarkivet og Erhvervsarkivet), de lokalhistoriske arkiver i Sønderjylland, Arkivet ved Dansk Centralbibliotek for Sydslesvig og Archiv der deutschen Volksgruppe in Dänemark. Dertil kommer i mindre omfang arkiver, der stadig beror hos private eller arkivskaber, og materiale fra herredsfogeds- og amtsforstanderarkiver. Registraturen indeholder såvel et topografisk som et navneregister, og under hver forening er

opgjort indhold, fysisk placering, levetid, formål m.v. I alt er der registreret 4200 arkiver med 1995 som skæringsdato.

Håndværkeruddannelsen i København har rødder blandt andet i De Massmanske Søndagsskoler fra 1800 og enkeltstående fagskoler i de følgende årtier, men den første varige institution var Det tekniske Institut. Det hed den skole, som Det tekniske Selskab oprettede i 1843, og som efter flere sammenslutninger i dag hedder Københavns tekniske Skole. Det arkiv, der dækkes af denne registratur, omhandler således også Tegne- og Kunstindustri-skolen for Kvinder og Institut for Metalarbejdere, Kunsthåndværkerskolen og diverse materiale fra Teknikumuddannelserne m.fl.

Arkivet er landsarkivets største fra nogen uddannelsesinstitution og udmærker sig blandt andet ved at rumme et stort materiale vedrørende andre institutioner. Der er tale om en udmærket registratur med gode betegnelser for de udtagne sager. Man kan dog undre sig over, at landsarkivet ikke har grebet chancen og nummereret enhederne.

Søren Bitsch Christensen

HISTORIEVIDENSKAB

Karl-Johann Hemmersam, Marianne Poulsen og Torben Weinreich: *Historien Fortalt - historiebøger i folkeskole og gymnasium*. (Roskilde Universitetsforlag, 1998). 262 s., 185 kr.

Dette fjerde bind i skiftserien om humanistisk historieformidling består af tre bidrag, der indeholder analyser af undervisningsbøger for folkeskolen og

gymnasiet og af skolebogsmarkedet for historiebøger.

Marianne Poulsens bidrag, »Marked og Meninger – om historiebøgernes gennemslagskraft«, fylder halvdelen af bindet. Her undersøges både folkeskolens og gymnasiets bøger. Undersøgelsen sigter på bøgernes indlejrede dannelsesideal og søger at fastlægge de motiver, som afsenderne har haft med at skrive bøgerne, som de har gjort. Un-

dersøgelsen af »bøgernes potentielle gennemslagskraft hos eleverne« (s. 21) sker altså ikke gennem en undersøgelse af, hvorledes bøgerne virker på eleverne i den konkrete undervisning, eller hvorledes de bruges i en undervisningssituation i med- eller modspil med læreren. Konklusionerne om teksternes virkning bygger alene på tekstlæsning og kategorisering efter tre nøglebegreber: det formative, det figurative og det operative dannelsesideal. Disse er meget kort fortalt følgende: Det formative dannelsesideal lægger vægt på efterligning og prioriterer, at eleven overtager den fremstillede virkelighedsfortolkning. Det figurative dannelsesideal sætter snarere grænser for verdenstolkningen, idet det sigter på, at der skal læres et bestemt indhold formidlet i en række begreber, som skal behandles med de begreber og figurer, som teksten selv stiller til rådighed. Sidst findes det operative dannelsesideal, hvor læring er knyttet til den sociale kontekst, der ikke er en færdighedseksercits, men vil anvende lærestoffet i en bred hverdagspraksis gennem engagement, involvering og vurdering. Her værdsættes selvstændighed over for stoffet, evne til at sammentænke lærestof og egne erfaringer og produktiv tænkning (Appendix A).

Set fra dette sigtøjepunkt står det ikke for godt til med historiebøgerne. Hvad angår gymnasiebøgerne, findes kun én, der bare nærmer sig det operative dannelsesideal, mens de øvrige i bedste fald er tekster, der lukker sig om sig selv, hvor personer, bevægelser og begivenheder er skrevet ind i en berettende og hæsblæsende kronologi, der sjældent stopper op og forklarer eller uddyber. I en enkelt (Ebbe Kühle: *Danmark. Historie. Samfund*, 1989) er der flere forsøg på at få eleverne direkte i tale, men problemet er, at »den diskursive form appellerer især til det gode og velovervejede argument, der udelukker andre

udtryk end de videnskabeligt anerkendte« (s. 95). Dette falder tilbage på, at den radikale historikertraditions objektivitetsprincip stadig er historikernes faste holdepunkt. De fleste bøger er kendsgerningspositivistiske, hvilket her betyder, at de etablerede kendsgerninger bærer fremstillingerne og skaber synteserne. Samtidig lever den nationale fortælling i bedste velgående, hvilket udstikker rammen for fortællingen og for fortolkningen af den, der producerer én og kun én sammenhængsforståelse for alle, der teleologisk indordner fortiden i nutidens lys. Det er dog tvivlsomt om bøgernes budskaber slår igennem i elevernes bevidsthed. Bøgerne overlever faktisk kun, fordi lærerne i den daglige undervisningspraksis har behov for et let tilgængeligt undervisningsmiddel, selv om der ifølge Poulsen er grund til at fremhæve, at bøgerne muligvis modarbejder lærernes mål med undervisningen. Hvis historiebøger skal blive andet end repræsentanter for det, man ikke kan huske, må de tilnærmes det operative dannelsesideal, de må åbne deres fortolkningsunivers og ekspliciterer overvejelserne bag afvejningen af fremstillingen.

Torben Weinreich har skrevet artiklen »Besat og Befriet – besættelsestiden i folkeskolens historiebøger«. Grundlæggende er der tale om at fremstille besættelsen som ren Danmarkshistorie, og som en parentes i denne, der bestod af fire faser: besættelse, samarbejde, modstand og befrielse. Det er historien om de onde tyskere og de gode, men lidt lade og naive danskere, der først chokeres, siden søger at forlige sig med realiteterne, men til sidst får for meget. Selv en ellers samarbejdsvillig regering får nok. Nogle friske unge mænd tager kampen op, mens resten støtter moralsk. Så bliver der fred, og alt er ved det gamle. Dette er ifølge Weinreich at sammenligne med en Morten Korch-roman.

Analogien er ikke ironisk, men leder op til med Hayden White at fremhæve, at omskrivningen af de enkelte hændelser i en fortælling betyder en transformation, samtidig med at der sker et valg af genre, tema og motiv, dvs. fortællestruktur, der implicerer nogle bestemte årsags-virkningsmodeller. Historie er som bekendt en realistisk roman, men det vil historikerne bare ikke erkende, hvorfor de ikke har taget skridtet fuldt ud og brugt en mere fiktionsnær og dramatisk fremstillingsform eller i det hele arbejdet med fremstillingernes litterære niveau. Dette ses af »en spredt nærmest tilfældig brug af blandt andet metaforer og metonymer« (s. 136). Den tilstræbte nøgterne kendsgerningsorientering i bøgerne overser således den tilskyndelse til en mere fiktionsnær fremstilling, som ligger i, at målgruppens unge på 14-15 år især bruger fritiden på fiktion.

Historiebøgerne strør om sig med løse metaforer og metonymer (men ingen synekdoke?), og mens lærebogsforfatterne tror, at de gør op med myter, gør de det slet ikke: »Trods den udtalte trang til nedbrydning af delmyter, forbliver Besættelsen alligevel en myte på det makrostrukturelle niveau« (s. 183). Myter aflæses af læseren som et faktisk system, men i virkeligheden er de kun et semiologisk. Myten om et begivenhedsforløb er ikke sandheden om forløbet, idet myten forvansker, den er en fortællestruktur, hvorigennem indholdet formidles, men altså ikke indholdet selv. »Ser vi på Besættelsen som fortælling – nærmere bestemt den fortælling, som optræder i folkeskolens historiebøger, er den netop først og fremmest en struktur, en ganske bestemt forbindelse mellem enkeltbegivenheder ordnet i en kronologi og et sæt af årsag-virkningsforhold. Hvad der forstærker denne fornemmelse af fortælling, er det parentetiske. Besættelsen har som den typiske

roman, i hvert fald børne- og ungdomsroman, en begyndelse og slutning, en side 1 og en side 120« (s. 184). Det vi har at gøre med er en roman af genren ridderroman, hvor lyset sejrer over mørket. Den myte opretholdes, fordi ingen vælger at bryde selve strukturen i fortællingen om besættelsen, en myte der tilsyneladende er sværere og måske også mindre ønskværdig at nedbryde. Men historien ville nok tage sig anderledes ud, hvis forfatterne havde udfølet den implicit tilstedeværende »kontrafaktiske« tænkning, havde taget udgangspunkt i kvinden og ikke manden som aktør, havde tematiseret stoffet i stedet for at fremstille kronologisk, eller havde systematiseret de moralske og etiske dilemmaer i stedet for at beskrive forløbet.

Karl-Johan Hemmersham slutter af med en analyse af »Fortid i forandring – vikingetiden i gymnasiets historiebøger«, der er en analyse af gymnasiebøgerne, den historievidskabelige udvikling og de lovgivningsmæssige rammer omkring historieundervisningen. Hemmersham viser, hvorledes udviklingen i videnskabsfaget påvirker gymnasiets undervisningsmateriale. Arven fra Steenstrup dominerer frem til 1960, hvorefter den radikale historikertradition tager over, mens et nybrud i 1960'erne, der forsøgte at integrere nationalhistorien i europahistorien, ikke slog an. Efter 1970 sker der en række opbrud med signalordene metode og pluralisme som beskrivende for de formelle rammer om faget og kilde- og emnehæftet som grundlag for historieundervisningen. Interessen for metode og kilder indikerer en bestræbelse på at omsætte videnskabsfaget i gymnasieundervisningen. I 1990'erne er denne tilgang trådt i baggrunden med grundbogens genkomst i undervisningen. 1987-ordningens vægt på lange linier og vægten, der lægges på formidling og fremstillings-

former, har gjort, at det nu er grundbøger og ikke kilde- og emnehæfter, der dominerer udgivelser og indkøb. Nu fokuseres der også på brugen af vikingetiden i historiens løb. Der tegner sig to tendenser. Den ene er kritisk distance-rende og lægger op til kritisk bevidsthed om vikingefænomenet og brugen af det. Den anden ligger nær op ad arven fra Steenstrup, der fremhæver vikingetiden som noget, vi og de andre nordiske folk er stolte af. Opsummerende ser Hemmersham ikke så pessimistisk på historiebøgerne og deres aktuelle formidlingsform som Poulsen. Der er sket en fremadrettet udvikling, traditions- og virkningshistorien har fået en rolle at spille ved siden af faghistoriske og arkæologiske resultater og metoder.

Alt i alt er bindet en noget uensartet affære både med hensyn til resultater, synsvinkler og metoder. Det forekommer underligt, at Poulsen er nødt til at dække sine principielle synspunkter – som jeg principielt er enige i – ind under en påstand om at undersøge bøgerne potentielle gennemslagskraft hos eleverne. Hun kunne jo bare have spurgt dem, hvis det var det, hun var interesseret i. Her er tale om en principiel og normativ intervention i debatten

om historieformidling, og det kunne være gjort kortere og klarere ved at holde sig til det. Weinreich svæver frit mellem to synspunkter, der ikke lader sig sammenføje. Han er på den ene side erkendelsesrealist, der vil rodfæste fortællingen i virkeligheden uden for teksten, og på den anden side tilhænger af Hayden Whites tese om, at den litterære trope, der skrives i, giver struktur og mening til fremstillingen. Der synes både hos Poulsen og Weinreich at være en underliggende videnskabskritisk indstilling og en kritisk holdning til det, der hos begge hedder kendsgerningerne, der enten er positivisme eller op-hobning. Dette står i modsætning til Hemmersham, der er den mest traditionalistiske af de tre. Her bedømmes videnskabsfaget og dets udvikling som en progressiv faktor i gymnasiefagets udvikling, og han fastholder vel også som en historiedidaktisk problemstilling, hvordan videnskabsfaget omsættes i gymnasiet. Men uanset hvad, er der tale om en bog til tiden, der, som de øvrige bind i skriftserien, giver stof til eftertanke om historieformidling i samfundet og i skolen – og måske ikke mindst forskningen i den.

Claus Møller Jørgensen

NORDEN

Volker Seresse: *Des Königs »arme weit abgelegene Vntterthanen«. Oesel unter dänischer Herrschaft 1559/84-1613.* (Peter Lang Verlag, 1996). 296 s., 84 DM.

En af de mere eksotiske tidligere danske besiddelser er den store estiske ø Øsel (Saaremaa), som gennem et lille århundrede, fra 1559 til 1645, viste den

danske interesse i den østlige del af Østersøen og Livland. Bispedømmet Øsel, hvortil også hørte et betydeligt område på det estiske fastland med Hapsal som hovedbefæstning, var erhvervet af Frederik II i forbindelse med en affindelse af den yngre bror, Magnus (1540-1583), for at undgå en yderligere opdeling af hertugdømmerne Slesvig og Holsten. Magnus' noget problematiske