

DEN HISTORISKE FORTÆLLING
SOM FAGLIG OG FAGLIG-PÆDAGOGISK TEKST
Refleksioner over historisk kommunikation

Jørgen Schoubye

I modsætning til kildebegrebet er begrebet tekst som faglig- og faglig-pædagogisk historisk term af relativ ny dato. Det er forfatterens påstand, at dette dækker over et delvist uerkendt formidlingsproblem hos professionelle historikere i både forskning, undervisning og opdragelse.

Ud fra en procesorienteret interaktionsmodel over et historisk-samfundsfagligt emne-/temaarbejde hævder forfatteren, at både den historiske fortælling og den kritiske åbne historiske samtale, således som den fremtræder i den videnskabelige artikel- og disputatsform og i den faglig-pædagogiske dialogform repræsenterer to logikker. Begge præges afgørende af den sammenhængsforståelse og det overordnede ordningsprincip, der styrer det empiriske emne- og temaarbejdes processer. Formidlings- og tekstformernes rolle og funktion i dette arbejde er imidlertid ofte ikke fuldt erkendt.

Dette illustreres ved en kritisk præsentation af det netop afsluttede læseplansarbejde i historie for folkeskolen og ved en afsluttende karakteristik af den moderne historisk-samfundsfaglige fortælling som dynamisk og foranderlig faglig og faglig-pædagogisk formidlings- og tekstform. Den renaissance, som fortællingen oplever i mange fag, skyldes et bemærkelsesværdigt samspil mellem identitetspolitik, forskningsmæssig fokusering på kollektiv identitetsdannelse som politisk samfundsmæssig konstruktion på den ene side og en lige så bemærkelsesværdig begrebsmæssig fornyelse af fortællingsbegrebet på den anden.

Denne interaktion bør henlede forskernes opmærksomheden på de socialpsykologiske læreprocesser, der er knyttet til brugen af den historiske fortælling og dens forskellige kategorier i forskningen og ikke mindst i politik, undervisning og opdragelse.

Tekstbegrebet

Udviklingen, opfattelsen og brugen af de faglige og faglig-pædagogiske tekster, som professionelle historikere benytter og skaber i forskning, undervisning og opdragelse, er bestemt af både fagligt eksterne og interne faktorer:

Jørgen Schoubye er lektor i historie ved Institut for Humanistiske Fag, Danmarks Lærerhøjskole.

Eksterne samfundsmæssige-kulturelle faktorer er vilkår og rammer for fagets udvikling. Samtidig er den faglige og faglig-pædagogiske udvikling en del af den samfundsmæssige-kulturelle proces.

Interne faktorer af metafaglig, faglig, teoretisk-metodisk, indholdsmæssig og social- og individualpsykologisk karakter interagerer med hinanden og eksterne faktorer og former praksis og teoretisk forståelse.

Tilsammen virker de bestemmende ind på brugen af faglige termer. Karakteristisk for udviklingen af tekstbegrebet inden for videnskabs- og undervisningsfaget historie er, at tekst som faglig og faglig-pædagogisk term er af relativt ny dato.

Brugen – det vil sige den manglende eller sparsomme brug af begrebet tekst er en del af histories »formidlingsparadoks«¹. Det vil sige, det er et af de problemer, der er knyttet til historikeres brug af formidlings- og tekstformer i forskning, undervisning og opdragelse, og dermed til deres forståelse af historisk kommunikation.

Leif Jensen bruger i sin bog *Historien og de gode historier* udtrykket »formidlingsparadoks« specifikt om historievidenskabens formidlingsproblem. Jeg mener, man må tale om et formidlingsparadoks inden for både forskning og undervisning. Det er min opfattelse, som jeg i det følgende skal prøve at sandsynliggøre, at også historieundervisningen og historiedidaktikken har en uafklaret holdning til de historiske formidlings- og tekstformers funktion i undervisningsprocessen.²

Faktorer af betydning for formidlings- og tekstformer i et procesorienteret historisk emne- og temaarbejde

Lad mig illustrere dette med nogle spørgsmål. Min ambition er om ikke ligefrem at sætte en brainstorm i gang hos læserne så dog at lægge op til en refleksion over, hvad det er for faktorer, der virker bestemmende ind på brugen og udformningen af formidlings- og tekstformer i undervisningsprocessen i et historisk emne- og temaarbejde:

Hvorfor bruger lærere i folkeskolen de skriftlige og mundtlige *formidlingsformer*, de gør? Er det sådan, at hvert fag og således også historie har et sæt af grundlæggende formidlingsformer, der er fælles for undervisnings- og videnskabsfag?

Eller er de formidlingsformer, folkeskolelærere benytter i deres undervisning, ikke fagspecifikke? Repræsenterer de tværtimod kun ganske få almenpædagogiske kommunikationsformer, som er fælles for f.eks. rækker af sproglig-humanistiske og samfundsfaglige fag?

Eller forholder det sig helt anderledes, således at de formidlingsformer, der anvendes i et undervisningsfag som historie, er funktionelt bestemt af de mål, læreren – sammen med eleverne – opstiller for undervisningen?

Men hvis dette er tilfældet, indebærer det så igen, at læreren, når målene for undervisningen ændres, udvikler nye formidlingsformer, der er

afstemt efter de nye faglig-pædagogiske mål?

Og i hvor høj grad reflekterer undervisningsformerne da specifikke faglig-pædagogiske delmål, hvor der også er taget hensyn til de socio-kulturelle vilkår og udviklings- og socialpsykologiske problemer, der er knyttet til relevante læreprocesser?

At besvare disse spørgsmål er ikke så let, som enkelte af dem kunne forlede en til at tro. Det er desuden også et spørgsmål, om jeg har stillet alle relevante spørgsmål og formuleret dem således, at det er muligt at anlægge en sammenhængende betragtning på hele problemfeltet.

Tæt forbundet med de ovenfor nævnte problemer er spørgsmålene om fagenes pædagogiske tekster og den funktion, de har i undervisningsprocesser og læreprocesser.

Findes der inden for de forskellige fag – og fælles for undervisnings- og videnskabsfag – visse grundlæggende tekstformer eller tekstkategorier, der repræsenterer en ubrudt historisk kulturel og faglig tradition? Er f.eks. den historiske fortælling og den videnskabelige historiske disputats- eller dialogform tekstmæssige arketyper, der nok kan udvikles og ændres, men ikke væsentligt omformes, uden at grundlæggende meta-faglige normer og samfundsmæssige og faglige funktioner ændres?

Eller leverer forestillinger om historiske kategorier, genrer og stilformers lange varigheder blot bevis for, at fagets professionelle udøvere pædagogisk-formidlingsmæssigt er gået i stå?

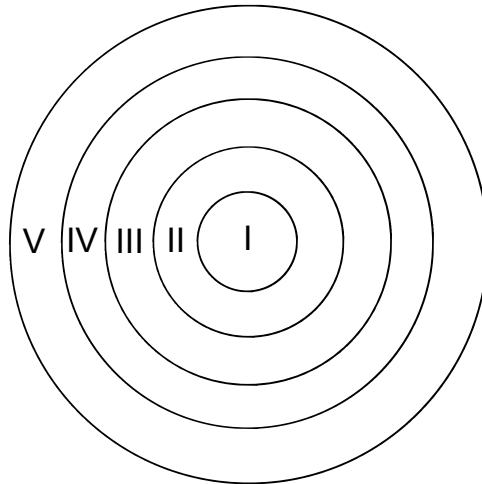
Nøje knyttet til disse overordnede problemer er spørgsmålet om, i hvor høj grad brugen og frembringelsen af en *faglig-pædagogisk tekst*, hvis dette begreb vel at mærke skal betragtes som »*et naturligt sammenhængende kompleks af betydning*«³, også skal afspejle indhold, metoder og faglige modeller og spørgsmålsformer *i et rationelt planlagt og tilrettelagt emne- og temaarbejde i folkeskolen inden for fag som historie og muligvis også samfundsfag*?⁴

Skal et emne- og temaarbejde i historie altid forbindes med en kommunikationsform, der er knyttet til en bestemt tekstform? Og skal tekstformen igen være så faglig-pædagogisk, herunder så udviklings- og socialpsykologisk specificeret, at den tilgodeser de lære- og socialisationsproblemer, emne-/temaarbejdet repræsenterer?

Spørgsmålene er mange, og så har jeg endda ikke medtaget så vigtige spørgsmål som tekst- og formidlingsformernes forhold til de *lære- og socialisationsprocesser* og de dertil knyttede indtryks- og udtryksformer, børn og unge i det moderne kommunikationssamfund møder *uden for skolen*. Og det til trods for, at de moderne mediers og deres kommunikationsformers betydning for skoleelevernes holdninger til fagenes tekstformer synes at være betydelig.⁵

Til illustration af ovennævnte spørgsmål kan nedenstående figur tjene:

Figur 1: Interaktionsmodel over et procesorienteret historisk/samfundsfagligt emne- og temaarbejde. Den udvidede emne-/temamodel.



- I Emne/tema*
- II Faglige modeller og spørgsmålsformer – aktør/struktur, tid/rum mm*
- III Medie-, kommunikations-, formidlings- og tekstformer*
- IV Socio-kulturelle vilkår og udviklings- og socialpsykologiske betingelser for læring – udviklings- og socialpsykologiske niveauer og integrationsformer mm*
- V Metafaglige helhedsopfattelser og teorier – tid/rum, sandhed/mening mm*

Figuren skal opfattes som en *interaktionsmodel*, der skal illustrere, hvorledes problemerne med at afgrænse, udvikle og gennemføre et historisk/samfundsfagligt emne- og temaarbejde knyttet til 5 (i denne figur usynlige) lagkagestykker i den inderste cirkel både interagerer indbyrdes og med de sæt af problemer, de øvrige fire cirkler repræsenterer. Cirkel I i figur 1 er lig med omstående figur 2, som viser de 5 lagkagestykker, der er tale om.

Emne- og temacirklen.



Figur 2: Interaktionsmodel over et procesorienteret historisk/samfundsfagligt emne-/temaarbejde. Den enkle emne-/temamodel.

Figur 1 skal som interaktionsmodel opfattes som »det naturligt sammenhængende kompleks af betydning« en historisk/samfundsfaglig faglig-pædagogisk tekst – og for så vidt også andre faglige og faglig-pædagogiske tekster – må forstås ud fra. Det er min påstand, at den historiske fortællings funktion og brug som faglig-pædagogisk tekst ikke kan adskilles fra de problemer, et arbejde med et historisk/samfundsfagligt emne- og temaarbejde i øvrigt rejser.

Gør man det, opstår der problemer. Hvad det er for problemer, skal jeg forsøge at illustrere med en kritisk faglig-pædagogisk situationsberetning fra det netop overståede læseplansarbejde i historie for folkeskolen. Denne beretning vil jeg samtidig bruge som eksempel på, at den funktionelle sammenhængsforståelse af faglig-pædagogiske tekster, som jeg gør mig til talsmand for, ikke deles af alle i den historiske republik.

Men først nogle kommentarer til *figur 1*. *Figur 2* skal jeg ikke nærmere kommentere. De elementer i et almindeligt emne- og temaarbejde, som de enkelte lagkagedele illustrerer, vil være kendt af de fleste⁶. Derimod kan det være rimeligt i forlængelse af mine forudgående forsøg på problematisering af det faglig-pædagogiske formidlingsproblem at knytte nogle supplerende kommentarer til de øvrige fire cirkler i *figur 1*.

Cirkel V: Metafaglige helhedsopfattelser og teorier – tid/rum, sandhed/mening mm skal illustrere, at der i ethvert historisk emne-/temaarbejde indgår nogle metafaglige helhedsopfattelser og teorier, deriblandt

opfattelsen af samspillet mellem tidsdimensionerne: fortid, nutid og fremtid, men også opfattelser af samspillet mellem tid og rum. Det drejer sig tillige om både symbolske generalisationer af relativt høj abstraktionsgrad og socio-kulturelle betingede, tillærte, mere konkrete grundlæggende analogier. De omfatter tillige forståelsesformer som sandhed og mening og forklaring og forståelse.

Disse metafaglige helhedsopfattelser interagerer med samtlige lagkagedele i figur 2, men de spiller også sammen med de øvrige faktorer i de andre cirkler i figur 1. De repræsenterer således ikke blot grundlæggende teorier, men også den bevidste eller mindre bevidste, ja ubevidste praksisforståelse hos fagets udøvere.

Det er ikke mindst denne faglighedsforståelse og dermed de overordnede formålsforståelser, som cirkel V står for, der er bestemmende for valget af formidlingsformer og brugen og produktionen af, hvad der opfattes som relevante faglige og faglig-pædagogiske tekstformer.

Cirkel IV: *Socio-kulturelle vilkår og udviklings- og socialpsykologiske betingelser* – udviklings- og socialpsykologiske niveauer og integrationsformer omfatter i bredeste forstand de samfundsmæssige-kulturelle faktorer, der virker bestemmende ind på først og fremmest elevernes, men naturligvis også på lærernes, forudsætninger for aktiv deltagelse og samspil i undervisningen. Hertil kommer de socialisations- og udviklingspsykologiske betingelser for elevernes læring. Disse forhold må søges integreret med de faktorer, der indvirker på emne- og temaarbejdet. Et sådant krav vil ikke mindst blive afgørende for brugen og produktionen af *faglig-pædagogiske hjælpetekster*. Dermed mener jeg faglig-pædagogiske tekster, hvis primære pædagogisk-psykologiske funktion er at afhjælpe de specifikke læringsproblemer, eleverne måtte have. Det kan være den bevidst pædagogiske brug af f.eks. elevproduceret drama i en undervisning, hvor udviklingen af elevernes individuelle og kollektive forståelse af deres egen og en fremmed kultur har været emne/tema i en fortælling.

Cirkel III: *Medie-, kommunikations-, formidlings- og tekstformer* omfatter de fagdidaktiske problemer, der angår valg, brug og produktion af medie-, formidlings- og tekstformer, der er søgt tilpasset og funktionelt afstemt efter den faglige undervisnings specificerede læreprocesser⁷. Det omfatter det bevidste valg af *skriftlige og mundtlige faglig-pædagogiske tekst kategorier* som f.eks. valg med henblik på brug af eller debat om de typer af historiske dannelsesfortællinger, der blev brugt i børneskolen inden for forskellige nationalopdragelsesprogrammer i historie specielt i det 19. århundrede⁸. Det omfatter produktion og brug af *historiske undervisningsfilm*, et område inden for hvilket Finn Løkkegaard står som den ubestridte pionerskikkelse. Det gælder imidlertid også den faglig-pædagogiske afstemte brug af *fiktionsfortællinger*⁹ og den faglig-pædagogiske bevidste brug af *tekstformer*, der virker bestemmende ind på de historiske læreprocesser, børn og unge undergår *uden for skolen*¹⁰.

Det gælder endelig lærerens bevidste stillingtagen til samspillet mellem *mere almenpædagogiske kommunikationsformer* som f.eks. den udstrakte brug af den demokratisk pædagogiske dialogform. Her mener jeg, at faglig-pædagogiske udviklingsarbejder¹¹ viser/vil vise, at *den fagdidaktiske specificering af formidlings- og tekstformer* stadig er *et relativt uudviklet forskningsfelt*.

Cirkel II *Faglige modeller og spørgsmålsformer* – principper for periodisering og strukturering – aktør/struktur mm omfatter det afgørende problem om, hvad der bestemmer undervisningens indhold og mere specifikt de former for spørgsmål og svar, vi finder det relevant at arbejde med i historie. Her er forståelsen af samspillet mellem meta-faglige helhedsforestillinger og professionelle historikers indholds- og metodevalg afgørende. Specielt er det værd at gøre opmærksom på, at den prioritering af *historie som sandhed/erkendelse* på bekostning af *historie som mening/menneskelig og social væren, handlen og identitet*, der har været tradition for i historieundervisningen i folkeskolen i 1960'erne og 1970'erne, er normbestemt. Et valg, hvor man vælger mellem historie som sandhed/erkendelse og historie som mening/menneskelig og social væren, handlen og identitet og dermed fravælger den ene forståelseskategori, indvirker bestemmende på det faglig-pædagogiske indhold, undervisningen får, og på de måder at ordne stoffet på, man anvender. Eksempelvis bliver det afgørende for, om og hvordan man anvender faglige aktør- og strukturmodeller.

Indholdsvalget vil igen være afgørende for de formidlingsformer og de dominerende faglig-pædagogiske tekster, der med fordel vil kunne benyttes i undervisningen. Det er ikke mindst her, at historiefagets formidlingsparadoks bliver synligt. Der synes selv hos fagdidaktikerne og førende praktikere at være en manglende forståelse af disse sammenhænge, som det netop afsluttede læseplansarbejde i historie vil kunne illustrere.

En faglig-pædagogisk situationsberetning

Den nye folkeskolelov af 1993 stiller øgede krav til den professionelle lærer. Det gælder i historie ikke mindst *kravene til faglig-pædagogisk kompetence i tilrettelæggelsen og gennemførelsen af en procesorienteret emne- og temaundervisning, hvor læreprocessen står i centrum*.

Da loven i den såkaldte *kulturparagraf (§1, stk. 3)* samtidig gør det til et formål for undervisningen at *udvikle børnenes forståelse af egen kultur og andre kulturer; er identitet og identitetsdannelse blevet nøglebegreber* i en lang række af skolens fag. Nøglebegreber i en faglig undervisning vel at mærke, hvor dannelses- og læreprocessen er både mål og indhold.

Fagformålet i historie er blevet »at styrke elevernes historiebevidsthed og identitet« og motivere dem for »aktiv deltagelse i et demokratisk sam-

fund«. Dette skal ske ved at arbejde med »menneskers liv og samfund« og elevernes »egen kultur, andre kulturer og menneskers samspil med naturen«.

I arbejdet med centrale emner/temaer og problemstillinger inden for dette indholdsområde skal eleverne fortolke »menneskers tanker og handlinger« og beskrive og forklare »samfundsforhold og samfundsforandring«. Denne form for historisk perspektivering skal knyttes til »elevernes virkelighedsopfattelse og livsforståelse i nutiden« for at sikre deres forståelse af samspillet mellem fortid, nutid og fremtid.

I en procesorienteret undervisning af denne karakter, hvor udviklingen af elevernes historiske og kulturelle, demokratiske identitet og handlingskompetence således er det bærende, må der stilles *øgede krav til den fagdidaktiske specificering af relevante læreprocesser, herunder brugen af specifikke faglige- og faglig-pædagogiske færdigheder og formidlingsformer*. Der er da også sket noget bemærkelsesværdigt på dette område. Som noget nyt er der til fagformålet og med samme juridisk bindende kraft som det knyttet et særligt afsnit om »centrale kundskabs- og færdighedsområder« til faget. Man har, som det ses, imidlertid ikke noget tilsvarende afsnit om *centrale formidlings- og tekstformer* i historie, selv om elevernes brug og fremstilling af historiske fortællinger indgår som en del af fagformålet (stk. 3). Det er ikke nogen forglemmelse, for af de 9 færdighedsområder er den historiske fortælling indplaceret som nummer 7. Andre historiske formidlings- og tekstformer er ikke nævnt.

Indebærer nu dette, at ophavsmændene til »centrale kundskabs- og færdighedsområder i historie« mener, at formidlingsproblemet og dermed problemet med forståelsen, brugen og skabelsen af historiske faglig-pædagogiske formidlings- og tekstformer er klaret ved som 7. *færdighed* at kræve, at »undervisningen skal udvikle elevernes færdighed i at kunne »... lytte til, videregive og skabe historiske fortællinger på baggrund af indsigt og indlevelse i historiske begivenheder og forløb«? Hvad menes der med det? Ja, nøgleordene synes her at være begivenheder og forløb, men ellers gives der ingen yderligere vejledning.

Så lad os gå til den faglige *formålsparagrafs stk. 3* for at blive klogere. Her står: »Undervisningen skal bygge på og stimulere elevernes evne til indlevelse, analyse og vurdering og fremme deres lyst til at *videregive og skabe historiske fortællinger på baggrund af tilegnet viden*.« Jeg fremhæver ordet viden! Viden og færdigheder er her knyttet sammen med fortælling. Det kunne betyde, at opfattelsen er, at den historiske fortællings primære funktion er den at være bærer af viden. Børnenes subjektive viden? Børnenes sande objektive viden? Vi kan stille nok så mange spørgsmål, vi får ingen svar. Specificeringen af undervisningens kundskabs- og færdighedsområder i de 9 punkter gør os ikke klogere.

Formidlingsparadokset er imidlertid blevet synliggjort – eller rettere *histories faglig-pædagogiske formidlingsopgave er usynliggjort!*

Og dog synes ophavsmændene til fagformål og centrale kundskabs- og

færdighedsområder at have været tæt ved at knytte den narrative formidlings- og tekstform sammen med folkeskoleformålets og fagformålets kultur- og identitetsbegreber. Hvis det synspunkt havde haft gennemslagskraft i det videre læseplansarbejde kunne den historiske fortællings forrang som formidlings- og tekstform i historieundervisningen i folkeskolen være begrundet i den *identitetspolitik*, som skole- og fagformål synes at repræsentere og den dermed forbundne tværfaglige historiske og samfundsfaglige interesse for *identitetsdannelse* og *statsdannelse*. Det skal jeg senere vende tilbage til. En sådan prioritering ville imidlertid have forudsat en forudgående afklaring eller i det mindste problematisering af historisk kommunikation, herunder opfattelsen, brugen og produktionen af den historiske fortælling som faglig-pædagogisk tekst. Det er ikke sket.

I den endelige læseplan dvs. i den ministerielle *vejledende* læseplan er den historiske fortælling da heller ikke medtaget og andre *faglig-pædagogiske* formidlings- og tekstformer nævnes ikke.

Undervisningsvejledningen forelå først efter indleveringen af manuskriptet til denne artikel, men dog før den endelige korrektur. Den er beklageligvis endnu et eksempel på forfatterens manglende forståelse af den historiske fortællings primære hermeneutiske funktion. Men om dette mere i næste afsnit

Den historiske fortælling som fornyet historisk-samfundsfaglig tekst

I de forudgående afsnit har jeg søgt at vise, hvorledes faglige og faglig-pædagogiske formidlings- og tekstformer interagerer med andre interne faktorer i det større sammenhængende betydningskompleks, der virker bestemmende ind på tilrettelæggelsen, udformningen og udviklingen af et faglig-pædagogisk emne- og temaarbejde i historie.

Ved at understrege formidlings- og tekstformernes interaktion med disse faktorer har jeg gjort mig til talsmand for et udvidet historisk faglig og faglig-pædagogisk formidlings- og tekstbegreb.

Jeg har søgt at argumentere for, at en historisk formidlingsform in casu den historiske fortælling ikke er en uni-form, der forskelsløst kan trækkes over ligegyldigt hvilke metafaglige helhedsopfattelser, man har, og ligegyldigt hvilke spørgsmål, man vil stille, og ligegyldigt hvilke faglige modeller og metoder, man tager i anvendelse for at finde svar på de spørgsmål, man stiller til et udvalgt og afgrænset emne/tema. En sådan fremgangsmåde vil ikke kunne honorere de kvalitetskrav, der må stilles til faglig-pædagogiske tekster, der skal indgå i et procesorienteret emne-/temaarbejde, hvor læreprocessen står i centrum.

Dette indebærer, at den almenpædagogiske dialogform, der sædvanligvis benyttes som ramme for det historiske emne- og temaarbejde i folke-

skolen, fagdidaktisk må kvalificeres. Men hvordan det kan ske, vil kun en dybere forståelse af historisk kommunikation kunne vise.

Den kommunikations- og sprogteoretisk inspirerede analyse af historiske formidlingsformer, og ikke mindst studiet af den historiske fortælling, har siden 1970'erne trukket nogle karakteristiske træk ved histories vigtigste fremstillings- og tekstformer frem i lyset:

Den historiske kritiske dialogform, der siden fagets videnskabelige gennembrud i slutningen af det 19. århundrede havde udviklet sig til at blive den dominerende videnskabelige historiske diskursform, er nøje knyttet til opfattelsen af *historie som sandhed/erkendelse* dvs. som sand faglig erkendelse. Den er typisk repræsenteret i den videnskabelige historiske tidsskriftsartikel eller disputats.

Den kritiske dialog hviler på en *objektivering* af den faglige erkendelses- og arbejdsproces. Benytter vi os af en kommunikationsmodel til at få rede på, hvad der nærmere karakteriserer den, må vi først slå fast, at fælles for al historisk kommunikation er, at en afsender søger at formidle et budskab i form af en historisk opfattelse af en fortidig virkelighed til en modtager.

Karakteristisk for den kritiske dialogform er, at den form, budskabet gives, nøje udformes og afstemmes efter det overordnede mål: at nå frem til *sandheden* om den fortidige virkelighed. Afsenderen indtager en kritisk, reflektiv holdning til både sit emne og sit budskab. Idealet er *den åbne dialog* eller samtale, hvor det vigtigste er at lette kommunikationen med modtageren og dermed den vedvarende faglige refleksion.

Den faglige tekst må derfor udformes, så den muliggør, ja, fremmer kontrol, kritik og refleksion. Den må medinddrage den faglige debat og bl.a. give plads for alle oplysninger, der kan kaste lys over den faglige erkendelsesproces i alle dens faser frem mod det påståede *sande* budskab om den fortidige virkelighed.

Holdningen bag den faglige, kritiske erkendelses- og arbejdsproces er den, at der eksisterer et modsætningsforhold mellem subjekt-objekt dvs. mellem historikeren og den virkelighed, han søger at finde sandheden om. Den ensidige fokusering på forholdet mellem historikeren og det emne/tema, han vælger at arbejde med, afgrænser også tidsperspektivet. Den historiske sandhed ses i et fortidigt- nutidigt perspektiv. Modtagerne opfordres i højere grad til at være kontrollanter af analyse og resultater dvs. til at beskæftige sig med de problemer, historikeren som afsender møder i sit arbejde med sit emne/tema, end til at indgå aktivt i kommunikationsprocessen med de problemer, der karakteriserer afsender-modtager forholdet dvs. den grundlæggende formidlingsproblematik.

Typisk for den historiske kritiske dialogs logiske hypotetisk-deduktive argumentationsstruktur: spørgsmål-svar-begrundelse er ensidigheden i det dertil knyttede *funktionelle kildesyn*. I følge det er et kildeudsagns funktion og relevans afhængigt af det kompleks af spørgsmål (problemstillingen), historikeren stiller til de kilder og kildedele, han har udvalgt

sig. Så langt vil alle kunne være enige.

Ensidigheden opstår ved forkastelsen af det såkaldte *materielle kildesyn*. Det vil i denne henseende sige opfattelsen af, at en klassifikation og funktionsbestemmelse af, hvilke formidlings- og teksformer, de enkelte udvalgte kilder og kildeudsagn repræsenterer, ikke er af betydning for den faglig kritiske erkendelses- og arbejdsproces, som den kritiske historiske dialogform repræsenterer. Det vil sige ikke er relevant for historikerens sandhedssøgen. Det materielle kildesyn og den dermed forbundne funktion: brugen af kilden som levning er imidlertid kun en lidt altmodisch betegnelse for historisk kommunikativ handlen. I følge en sådan forståelse af det materielle kildesyn er fortolkningen af en kilde og de kildeudsagn, historikeren finder relevante, ikke *alene* afhængig af de spørgsmål, som historikeren ud fra sin valgte problemstilling stiller. Kilden i sin helhed, dens ydre form, indhold og funktion set ud fra den kulturelle-samfundsmæssige diskurs, kilden repræsenterer, indvirker også på historikeren og hans fortolkning – også når denne fortolkning er styret af historikerens forsøg på at finde frem til sandheden om en fortidig virkelighed. Kildens historisk betingede kommunikations- og formidlingsform indvirker også på forløbet af den kritisk-refleksive debat om emnet/temaet. Først når historikerens opfattelse og brug af kilder også indbefatter hans opfattelse og brug af tekster synliggøres histories faglige og faglig-pædagogiske formidlingsproblem.

Den objektiverende historiske, kritiske dialogform er således i sin rene form så at sige født med et formidlingsproblem. Den er imidlertid i den form, vi som praktikere bruger og forstår den, også et *historisk betinget produkt*, der blev formet af det dominerende positivistiske videnskabs-syn, der slog igennem efter 1870, og som blev benyttet som kampmiddel i opgøret med specielt den nationalromantiske historiske dannelsesfortælling, der havde udgjort et vigtigt element i den nationalliberale politisk-ideologiske *identitets- og kulturpolitik*, der i perioden 1840-64/70 og revideret og med nye ledere frem til 1920 skabte den danske nationalstat. Den historiske kritiske dialogform påvirkede i løbet af det 20. århundrede afgørende *den historiske lærebog* i folkeskolen og synet på historieundervisningens mål og indhold. Brugen af den historiske dannelsesfortælling trænges tilbage, særlig efter skolebogskommissionen i 1933 var kommet med sin betænkning. Men allerede tidligere i århundredet var den hos nogle lærebogsforfattere blevet ramt af tæring. Selvom den historiske fortælling nævnes i fagheftet af 1974 og i de vejledende læseplaner efter 1981 indskrænkes funktionssigtet til noget motivationspsykologisk. Institutionelt bevarer den historiske dannelsesfortælling kun sin betydning i friskoler blandt forkæmpere for tilsyneladende forældede dannelsesstraditioner. Den seneste vejledende læseplan i historie af 1995 synes i så henseende ikke at betyde et afgørende brud på denne lidelses-historie¹².

Først i slutningen af 1970'erne og i begyndelsen af 1980'erne begynder den historiske fortællings renaissance i udlandet langsomt at påvirke opfattelsen af den historiske diskurs også herhjemme.

Dette skifte må ses i forbindelse med den ændrede opfattelse af historis gamle modsætningspar: forståelse og forklaring.

Dette skal jeg forsøge at give eksempler på i forbindelse med en nærmere karakteristik af den historiske fortællings funktion som formidlings- og tekstform.

Den narrative kommunikationsform, som den *historiske fortælling* i sine forskellige kategorier repræsenterer, hviler på en *subjektivering* af den faglige forståelsesproces.

Den historiske fortællings funktion er som den historiske kritiske dialog at være formidler af et budskab om en historisk virkelighed. At fortællingen skal afspejle virkeligheden, er i forskning og undervisning lige vigtigt at fastholde. Men mens kommunikationen af sandheden om den historiske virkelighed er målet med den historiske kritiske dialog, er det overordnede sigte for den historiske fortælling at formidle *meningen* med den historiske virkelighed. Det betyder ikke – eller rettere det behøver ikke at betyde, ja bør ikke betyde – at den historiske fortæller (dvs. forfatter) giver køb over for kravet om, at hans udsagn skal referere til en historisk virkelighed, men at han i nøje tilknytning til et udvidet fortolkningsbegreb benytter et andet sandhedsbegreb. Den historiske fortæller beretter om menneskelig og social væren og handlen, om menneskelige værdier og holdninger, om individuel og kollektiv identitet. Disse fænomener kan ikke objektiveres. Man kan, som Jürgen Habermas har påvist på det teoretiske plan, ikke stille spørgsmål om disse fænomeners sandhed, kun om deres *rigtighed*. Det vil sige om deres reference til en subjektiv menneskelig og social referenceramme. Denne subjektive referenceramme indebærer ikke, at den historiske fortæller, der arbejder inden for et fagligt og faglig-pædagogisk historisk fortællingsbegrebs rammer (det være sig som forsker, underviser eller elev), ikke kan forklare, hvorledes menneskelig og social væren og handlen og individuel og kollektiv identitetsdannelse interagerer med den samfundsmæssige socio-kulturelle ramme, inden for hvilken fortællingens handlingsgang udspilles. Tværtimod.

Det subjektive ordningsprincip, fortællingen benytter, betyder imidlertid, at afsender og modtager tildeles helt andre roller i den historiske fortælling end i den historiske kritiske dialog. Hvor modtageren i den historiske kritiske dialog står som kritiker og kontrollant af sandheden, tildeles modtageren af den historiske fortælling en aktiv rolle som fortolker og medskaber af den mening, som fortællingen skal være bærer af.

Forsømmer modtageren af en historisk fortælling denne aktive rolle, vil fortællingens budskab ikke blive forstået. Fortællingen vil være uden mening, fordi kommunikationen mellem afsender-modtager dvs. mellem fortæller-læser-lytter ikke er etableret.

Men hvad indebærer modtagerens aktive fortolkerrolle?

Som Paul Ricoeur har fremhævet, sker der som led i opbygningen af fortællingen en *humanisering af tiden*¹³. Men der sker også en *humanisering af rummet*. De tidsmæssige enheder og sociale rum, hvor *handlinger udspilles og relationer mellem enkeltpersoner og grupper etableres*, kalder vi begivenheder og situationer. De er produkter af disse handlinger og relationer og interaktionen mellem dem.

Som lytter eller læser tvinges modtageren af fortællingen, hvis han vil følge fortælleren i dennes videreudvikling af handlingsgangen, til sammen med fortælleren at fortolke og samtænke begivenheder og situationer i afgrænsede enkeltfortællinger. Sammen med fortælleren udvælger og samordner han igen enkeltfortællingerne i sekvenser af fortællinger, der bærer den større fortællings *handlingsgang* og genererer de *temaer af overordnede begivenheds- og situationsbetydninger*, der forklarer og begrundrer enkeltfortællingernes begivenheder og enkeltsituationer, samtidig med at de beskrives.

Læseren tvinges i den *historiske fortælling* med andre ord ikke blot til at være fortolker, han *påtager sig* også ledet af fortælleren *at forklare samspillet mellem begivenheder, handlen og situationer og dermed interaktionen mellem aktør og struktur*.

Det vil, hvor den historiske fortælling omhandler f.eks. politiske begivenheder, sige at forklare samspillet mellem politiske handlinger og samfundsmæssige mønstre og strukturer i form af institutioner, traditioner og individuelle og kollektive værdier og normer.

Denne interaktion mellem aktør-struktur og mellem *fortolkning og forklaring* har i det seneste tiår optaget samfundsforskere i stigende grad. En af de toneangivende skikkelser er Anthony Giddens, der i sit hovedværk *The Constitution of Society* fra 1984 lancerer den såkaldte *strukturationsteori* dvs. en teori om det gensidigt betingede forhold mellem aktør, handlen og struktur. Giddens går til felts mod de gamle dikotomier, der siden positivismens gennembrud og frem til 1970'erne ude som hjemme har karakteriseret den faglige opfattelse af forholdet mellem historie og samfundsfag, herunder blandt andet synet på den historiske fortælling over for den kritiske historiske/samfundsfaglige dialog samt opfattelsen af begrebsparret forståelse og forklaring.

Denne interne faglige udvikling inden for historie og samfundsfag har bragt de to fag nærmere til hinanden. Selvom der stadig er en betydningsfuld indholdsmæssig arbejdsdeling, er den gensidige afhængighed af tværfaglig historisk-samfundsfaglig viden så stor, at det for mange professionelle udøvere kan synes ubegrundet, at de to fag holdes adskilt i folkeskolen.

Udviklingen af synet på og brugen af den historiske fortælling i de seneste år kan illustrere dette. Det kan samtidig også perspektivere spørgsmålet om, hvilken funktion og brug den historiske fortælling skal have fremover i skolens historie- og samfundsfagsundervisning.

I en artikel: *The Narrative Constitution of Identity. A National and Network Approach*¹⁴ fremhæver forfatteren Margaret R. Somers to helt nye og tilsyneladende uafhængige udviklingstendenser i samfundsteori og politik.

Den ene er den bemærkelsesværdige udbredelse af, hvad hun kalder, *identitetspolitik* og den parallelle forskningsmæssige fokusering på *identitetsdannelse som politisk samfundsmæssig konstruktion*.

Den anden er *den begrebsmæssige fornyelse af fortællingsbegrebet*, som karakteriserer forskningen i mange fag i de seneste år, og som jeg har støttet mig til i min beskrivelse ovenfor af den historiske fortællings funktion som formidlings- og tekstform.

Forfatteren anbefaler, at man drager den fulde konsekvens af denne parallelle udvikling, så man gør begrebet *narrativ identitet* til et nøgleord i studiet af relationerne mellem identitetspolitik og individuel og kollektiv identitetsdannelse.

Den forskningsmæssige historiske interesse for identitetspolitik og kollektiv identitetsdannelse har for så vidt allerede sat sig spor. Eksempler er Andy Green's værk: *Education and State Formation*. New York 1990 og Phillip Schlesinger: *Media, State and Nation. Political Violence and Collective Identities*. London Park, Newsbury, New Delhi 1991, men disse værker med adskillige andre, herunder flere historiske og kultursociologiske værker om dansk og nordisk national identitetsudvikling, er igen kun eksempler på den forskningsmæssige øgede interesse for samspillet mellem stat, kultur, kollektiv identitetsdannelse og samfundsformation.

Metodisk er der sket et bemærkelsesværdigt fremskridt for historisk-sociologiske og historisk-politologiske analysemodeller. Det gælder det portræt af udviklingen af den specielle danske statskultur, som Tim Knudsen giver i sit banebrydende værk: *Den danske stat i Europa*. JØF 1993 (i revideret udgave: *Dansk Statsbygning*. JØF 1995), og det gælder de studier af sammenhængene mellem politisk-ideologiske kultur- og opdragelsesprogrammer og brugen af forskellige formidlings- og tekstformer, herunder den historiske fortælling, som bl. a. de tidligere nævnte forskere ved mit eget institut repræsenterer.

Herudover findes der bemærkelsesværdige eksempler inden for fransk forskning på direkte brug af den narrative form i historiske-antropologiske studier. Sidst men ikke mindst skal det nævnes, at også DLH har støttet forskere, der i deres afhandlinger har benyttet den narrative form (Hanne Engberg og Birgitte Possing).

Margaret R. Somers' anbefalinger af narrativ identitet som nøglebegreb har speciel interesse for den kvalificering og differentiering af faglig-pædagogiske formidlings- og tekstformer, jeg i denne artikel har gjort mig til talsmand for. Særlig betydning har i denne forbindelse den kategorisering af den historiske fortælling, som hun ved hjælp af sit sociopsykologiske netværksbegreb skitserer¹⁵.

Folkeskoleloven af 1993 med sin nye kulturparagraf (§1, stk. 3) er netop et eksempel på den nye identitetspolitik, som Somers taler om. Den må ses i forlængelse af den EU-politik, som fandt udtryk i resolutionen om den europæiske dimension i undervisningen af 24. maj 1988 og efterfølgende i Maastricht-traktatens artikel 126, hvormed de almene uddannelser for første gang blev direkte indskrevet i EU's traktatkompleks¹⁶. Identitetsbegrebets benyttelse i adskillige fagformål taler sit tydelige sprog om, at danske lærere igen skal påtage sig en samfundsmæssig politisk-ideologisk bestemt opdragelsesopgave.

Spørgsmålet om, hvilke faglig-pædagogiske midler, der skal tages i anvendelse, er ikke afklaret, men den faglige og faglig-pædagogiske specificering og opkvalificering af fagenes formidlings- og tekstformer, herunder afklaringen af den historiske fortællings funktion i undervisningen, kan dog allerede nu siges at være blevet en nødvendighed.

NOTER:

1. Leif Jensen: *Historien og de gode historier. Om fremstillingsformer, fremstillingsnormer og fremstillingsproblemer i historieformidlingen*. RUC 1985, s.9.
2. Jfr. Jørgen Schoubye: *Den historiske fortællings funktion i forskningen*. I Dansk historiografisk projektgruppe. Nyere dansk historieforskning. Bd. 1. Rapport fra seminar på Kollekolle i dagene 5.-7. september 1980, 2. 132-143.
I *Historiedidaktik i Norden 3* fra Nordisk konference om Historiedidaktik, Bergen 1987 er et af de 3 temaer, der behandles, historiens fortællende funktion. I mit indlæg *Den historiske fortælling som erkendelses- og formidlingsform – en kommentar til historieundervisningens formål i den danske folkeskole* har jeg givet en indgående redegørelse for den intense internationale debat om den historiske fortællings funktion.
Jfr. også Leo Tandrup: *Den prostituerede muse. Hovedtendenser i 80'ernes nordiske historieskrivning og -fortælling. Tidssvarende analyse til belysning af kulturkrisen og historiens metodik*. Forlaget Kontrast. Århus 1987.
3. Jfr. Peder Skyum-Nielsen: *Skolens tekster*. I Uddannelse, november 1993, s. 44.
4. Det kan være nødvendigt at gøre opmærksom på, at når jeg her taler om et rationelt planlagt og tilrettelagt emne- og temaarbejde, så bruger jeg rationelt i betydningen reflekteret, dvs. i modsætning til en intuitivt organiseret undervisning.
5. Jfr. Birgitte Tufte m.fl.: *Medieundervisning. Evalueringsrapport for Folkeskolens Udviklingsråd*. DLH 1991, s. 15.
Bernard Eric Jensen: *Historiedidaktiske sonderingen* bd.1. Institut for Historie og Samfundsfag. DLH 1994.
6. Jeg henviser til min behandling af dette problem i: Jørgen Schoubye: *Historie, videnskab og historiografi*. I Historisk Tidsskrift 80 og samme: *Reformationskampen i Danmark. Læreres bog*. Gjellerups historiesystem. København 1976.
7. Jfr. ovenfor om de faglig-pædagogiske hjælpetekster.

8. Jfr. Jørgen Schoubye: *Jacob Erslev som nationalopdrager og historiefortæller. Historiebogen som kilde til kultur- og dannelsehistorien*. Upubliceret afhandling.
Rita Smith: »Guds Kærlighed og Danmarks lykke – et socialisationshistorisk studie af Christen Kolds: Om Børneskolen«. Specialeafhandling, KUA 1992.
9. Jfr. Sven Sødring Jensen: *Historie og fiktion. Historiske børneromaner i undervisningen*. Institut for Historie og Samfundskundskab, Danmarks Lærerhøjskole 1990.
10. Jfr. Bernard Eric Jensen: *Historiedidaktiske sonderingen* Bd.1. Institut for Historie og Samfundsfag, DLH 1994.
11. Jfr. Jørgen Schoubye og Finn Løkkegaard: *Europaundervisning i hverdagens skole*. Institut for Historie og Samfundsfag, DLH 1994.
12. Jfr. Ingrid Markussen: *Tendenser i historieundervisningens opgave og skolepolitiske udvikling*. I særnummer af Historie og Samtidsorientering og Noter om historie og undervisning. Historie i det 12-årige uddannelsesforløb. Kolding 1980.
13. Jfr. Peter Kemp: *Erindringer i Begivenhedsmyten*. I På Fortællingens Grænse. Jubilæumsbog i anledning af (Studenterkredsens tidsskrift) kredsens 50. årgang 1983, hvor hovedtanken i Paul Ricoeurs *Temps et Récits* fra 1983 gengives.
14. Fra tidsskriftet *Theory and Society: Renewal and Critique in Social Theory* 1994.
15. Jfr. Jørgen Schoubye og Finn Løkkegaard: *Europaundervisningen i hverdagens skole*. Institut for Historie og Samfundsfag, DLH 1994, hvor Jørgen Schoubye og cand.pæd.- og ph.d.-studerende Marianne Poulsen s. 36 ff præsenterer en faglig-pædagogisk model, der hviler på en kategorisering af de socialpsykologiske niveauer eller organisationsformer, som hverdagslivets »årsagsforklaringer« re-præsenterer.
16. Jørgen Schoubye og Finn Løkkegaard: *Europaundervisningen i hverdagens skole*. DLH 1994, s. 14.

Ovenstående artikel har tidligere været offentliggjort i næsten identisk form i Danmarks Lærerhøjskoles forskningsberetning 1995. København 1996.