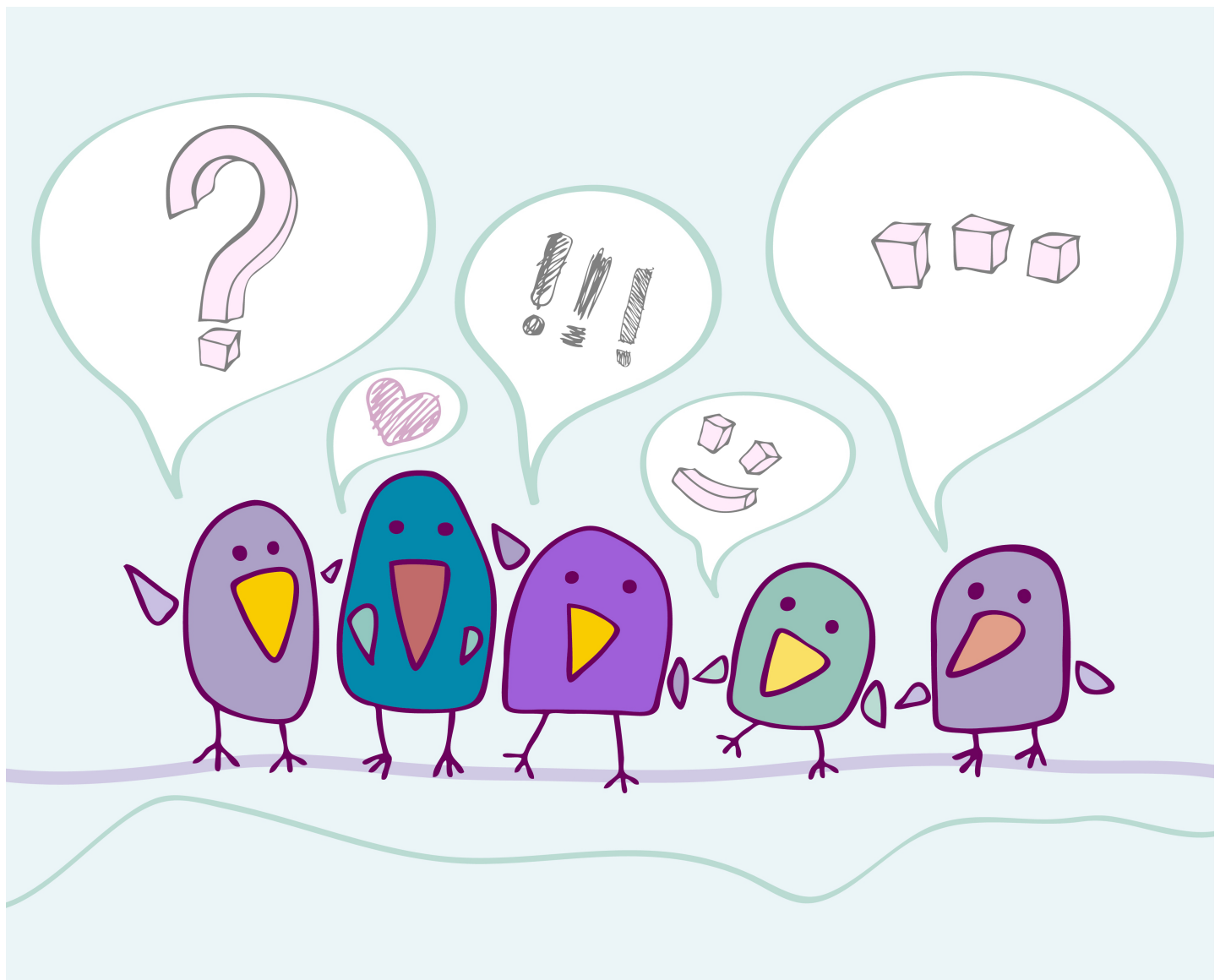


# Design din elevsamtale så der opstår historisk læring

Skal historiedidaktikken udvikles, har både forskere og lærere brug for at kende eleverne godt fx ved at interviewe elever om deres oplevelser med historie og fortidsfortællinger.

Forfatter: [Aase Bitsch Ebbensgaard](#)



Artiklen vil vise, hvordan undervisere kan udnytte forskernes interviewformer og designe

samtaler med elever således, at disse samtaler foruden at afgive data om elevernes historieforståelser også kan udvikles til en historiedidaktisk metode, der kan åbne for elevers erkendelses- og læringsprocesser i forhold til at forstå betydningen af fortidsfortællinger.

Hovedideen er at operere med forskellige samtaletyper, som har det til fælles, at de alle tager udgangspunkt i noget konkret for derefter at bevæge sig progressivt videre til samtaler på et mere abstrakt eller metakognitivt plan. Det konkrete er ofte velegnet til at ramme én æstetisk og derved fremme associationer og nye tanker.(1)

## **En forskermetode bliver til historiedidaktisk tilgang.**

I forskellige forskningsmæssige sammenhænge har jeg studeret elevernes historiekulturelle forforståelser og identiteter. Undersøgelserne er foregået i små grupper og ved hjælp af det, jeg kalder 'samtaleinterviews'. Samtalerne har haft forskellige fokus og formål i overensstemmelse med de respektive projekters forskningsspørgsmål.

Imidlertid er der ofte sket det, at de interviewede elever efter samtalen har henvendt sig til mig og sagt, at det havde været spændende at tale om historie – også deres egen historie – og historieundervisning på denne måde. Samtalerne havde givet dem, sagde nogle af eleverne, en forståelse for betydningen af historie, som de ikke havde tænkt over tidligere.

” Det, som i udgangssituationen var tænkt som en forskningsmetode, viste sig altså at kunne fungere som en model for, hvordan elever kunne lære noget historiefagligt

Fx havde metoden den force, at eleverne i samtalerne demonstrerede, at de i ganske høj grad havde fået indsigt i, at deres egen historie, kultur og livserfaringer er et nødvendigt grundlag for at nærme sig ny indsigt og viden om historie, kultur og samfund. Samtalerne blev altså til didaktiske greb, der tydeligt kunne fremme visse former for historisk læring.

De fleste interviews drejede sig i udgangssituationen for mig om at nå frem til en dybere forståelse af elevernes kultur og 'historie-for-forståelse', og interviewene var oprindeligt ikke tænkt som del af undervisningen. Perspektivet var altså helt klart et forskerperspektiv. Det var først de efterfølgende analyser af interviewsituationerne fra flere af de forskellige undersøgelser, der fik mig til at indse, at fokussamtaler i små fortællegrupper kunne danne udgangspunkt for at forbinde elevernes forforståelser med det, der foregår fagligt, kulturelt og kommunikativt i historieundervisningen.

## **Fra det personlige og konkrete til det abstrakte**

Når jeg i egenskab af forsker interviewede den ene gruppe elever efter den anden, noterede jeg mig hen ad vejen, at

” for eleverne blev samtalerne mest indsigtsgivende, hvis disse tog udgangspunkt i noget konkret, noget visuelt eller noget auditivt fx genstande eller billeder, samtidig med at det konkrete gennem samtalen blev forbundet med interviewpersonernes livsverden og

## historieforståelse.

Formen på interviewene var bevidst udfordrende og drillende, så eleverne blev opmuntret til at fortælle, spørge og gætte. Interviewerens vigtigste spørgeformer var de undrende spørgsmål og modspørgsmålene og ikke de fakta-søgende spørgsmål.

Som interviewer benyttede jeg mig også af det, jeg kalder at 'medfortælle'. Medfortælling er en form for didaktisk tænkt talehandling, som både erstatter og supplerer traditionelle faglige kommentarer og korrektioner fra læreren. Ved medfortælling forsøger 'samtalelederen' og gruppens øvrige deltagere at bringe egne oplevelser eller associationer ind i samtalen med den hensigt at stimulere alle deltagernes hukommelse, ideer og historiske refleksion.

Pointen er altså, at den måde, hvorpå man samler empiri inden for fx historiedidaktisk forskning, kan overtages af historieundervisere som en didaktisk metode, som åbenbart kan fremme elevernes historiske læring på visse historiefaglige områder.

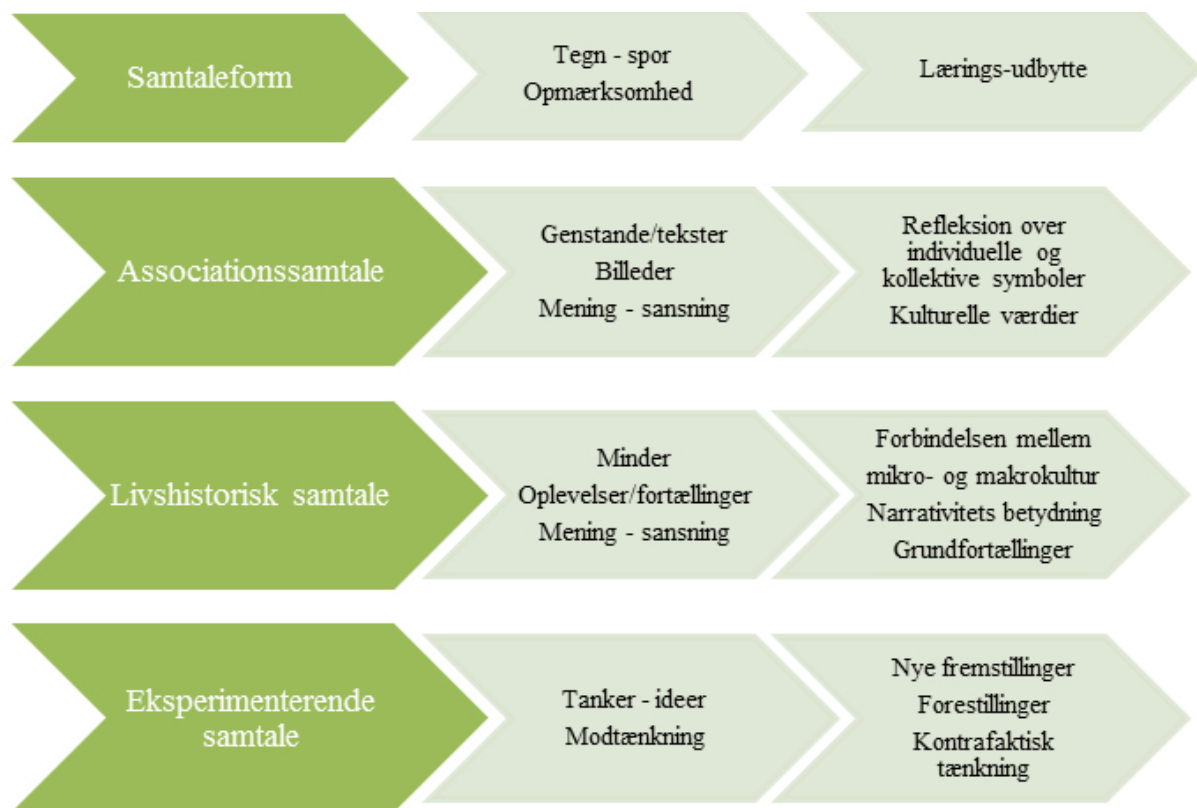
” Det viser sig, at hvis man vil lære sine elever at kende, får eleverne samtidig faktisk lært rigtig meget historie.

Det afgørende er her, hvordan samtaleinterviewene tilrettelægges og afvikles af lærer/interviewer. Blandt andet er det vigtigt, at alle deltagere – både lærer/interviewer og også de øvrige elever i gruppen – samtaler på (næsten) lige fod, og at alle stiller ægte forundringsspørgsmål med det mål at blive klogere både på sagen og på sig selv.

### **Associationssamtaler, livshistoriske samtaler og eksperimenterende samtaler**

I figuren herunder vises tre former for samtaleinterviews, som jeg mener, kan være velegnede modeller i historieundervisningen: Associationssamtaler, livshistoriske samtaler (eller oplevelsessamtaler) og eksperimenterende samtaler.

I alle disse interviews tog samtalen udgangspunkt i noget konkret, et billede, en genstand, et postulat eller lignende. Herefter fokuseredes på forskellige måder at tale om det konkrete på, både som personlige associationer, som optakt til livshistorier, og som mere abstrakte refleksioner (Ebbensgaard 2013).



### Associationssamtale

I associationssamtalerne fik eleverne forelagt billeder eller genstande, som de skulle associere til med udgangspunkt i deres egne kulturelle for-forståelser. Det drejede sig fx om billeder, der indeholdt historiske eller kulturelle symboler og tegn. Det kunne være symboler i form af farver, flag, ritualer, figurer, kønsroller osv. Men det kunne også være billeder, der henviste til kulturelle grundforestillinger om 'os og de andre', om etik og om det onde/gode liv. Eksemplerne var hentet fra materialer, der på én eller anden måde havde forbindelse til historie, kulturhistorie, religion, billedkunst, samfundsfag og lignende kulturelle fagligheder.



Afstemningsplakat ved  
euroafstemningen.  
Associationssamtale.

## Livshistorisk samtale

I de livshistoriske eller oplevelsesbaserede samtaler var det omvendt eleverne, der medbragte eller fortalte om et eller andet konkret, der viste noget centralt fra deres liv, som de gerne ville videregive til andre. Det kunne være fotos, private minder, en god historie og lignende. Ud fra det medbragte fortalte den enkelte sin livshistorie/oplevelse for såvel interviewer som for de andre elever i gruppen.



*Livshistorisk samtale. Et foto, som en elev medbragte til den livshistoriske samtale. Familiejubilæum og kransenedlæggelse for en slægting, der havde betydet meget for Jegindø.*

## Eksperimenterende samtale

I den eksperimenterende samtale skulle eleverne gætte, forestille sig og digte videre på en historie, en tanke, en fortælling, et billede eller en genstand, som jeg eller en anden elev forelagde i det fælles samtalerum. Ideen med at tage udgangspunkt i noget konkret var båret af den tanke, at genstande kan ses som historiske og kulturelle 'tegn', der på sammen måde som kulturens koder eller symboler er koncentrationer af grundlæggende elementer i en kultur både i fortid og i nutid.

## Refleksions- og abstraktionsrum

I løbet af interviewet forsøgte jeg at dreje samtalerne fra det individuelle, håndgribelige og personlige til det kollektive og derfra op på højere og højere abstraktions- og refleksionsniveauer. Jeg forsøgte således i samtaleinterviewene at skabe både en refleksionssamtale og et narrativt rum, hvor elevernes fortællinger og overvejelser blev den

sproglige ramme, der i første omgang kastede lys over deres liv med og i en historiekultur, og i næste omgang gav anledning til refleksion over betydning af deres kulturelle og historiske bagage i forhold til undervisning og læring.

Elevernes fortællinger var de rammer, som forbandt det almindelige med det usædvanlige og det konkrete med det abstrakte. Når eleverne blev bedt om at fortælle om deres egen medbragte genstand eller det billede, jeg fx havde med, så pålagde jeg dem en indramning og et regelsæt for samtalen og lagde dermed op til en refleksion, der løftede sig ud over deres personlige hverdag og over i noget mere kollektivt og måske abstrakt.

De nævnte samtaleformer demonstrerede betydningen af, at de andre – både lærer og elever i gruppen – som beskrevet ovenfor – medfortalte eller digtede videre for at forstå det, som én elev fremlagde.

” Et krav var, at det, der blev sagt eller blev vist, skulle give ægte mening eller medvirke til associationer hos de andre i gruppen. Der måtte derfor spørges, gættes og foreslås, og vilde tanker var helt legitime.

Man kan billedligt tale om, at der i sådanne samtaler aktiveres nogle associationskæder mellem på den ene side de nye eller fremmede tekster, spor, genstande og på den anden side bevidsthedens personlige lagre af kulturel livserfaring, oplevelser, viden og erindring – altså den samtalende persons helt unikke erfaringsmasse, hukommelse, lyst, forhåbninger, modvilje eller anden kulturel bagage. Det er så her, at faglige samtaler i små grupper med en forsker/lærer kan have en læringsmæssig virkning i forhold til kultur og historie.

Interviewer (lærer/forsker) blev klogere på elevernes historiebagage, og eleverne blev klogere på, hvad historiekulturer og fortidsfortællinger betyder for det liv og de mange forskellige fællesskaber, som mennesker lever i.

## **Æstetisk kommunikation**

Samtaleinterviewene udnytter noget af de tanker, man kalder æstetisk kommunikation, som en række filosoffer bl.a. Ole Thyssen, Frederik Stjernfelt, Ole Fogh Kirkeby o.m.a. har arbejdet teoretisk med (Stjernfelt og Thyssen 2000, Thyssen 2003 ).

Thyssen skriver bl.a., at æstetisk kommunikation drejer sig om, hvordan samspil og modspil mellem orden og uorden skaber en særlig lystfølelse og intentionalitet, der åbner op for aktiv handling i hele vores livsverden (Thyssen 2000; 2003). Man kunne måske sige, at stemthed eller opmærksomhed kan ses som den helt afgørende baggrund for lyst til at lære.

” Man inspireres oftest til at agere, lære, fortælle og kreere, når man oplever en sansning, der samtidig er kombineret med mening (fornuftstænkning) og med forstand (den rationelle tanke).

Sagt på anden vis, læringslysten er betinget af, at man bliver 'ramt' både i sine sanser og i sit meningsunivers ved mødet med noget overraskende, mærkeligt, tankevækkende, sjovt,

underligt eller spændende. Elevsamtalerne kan således tilrettelægges med blik på, hvordan billeder, genstand, historier, oplevelser osv. kan 'ramme' eleverne æstetisk.

## Sammenfatning

Undersøgelser af elevers kulturelle og historiske forforståelser og personlige bagage kan, når de foregår som samtaleinterviews i små grupper, tilrettelægges, så det samtidig bliver læringssituationer for eleverne. Når de små samtaler med udgangspunkt i det konkrete tilsyneladende kan blive til gode læringsoplevelser for eleverne så skyldes det:

- At eleverne alle bliver set og hørt, fordi man taler i små grupper, og fordi læreren udviser ægte nysgerrighed over for at lære elevernes historieforståelser at kende.
- At læreren altså virkeligt samtaler med eleverne og ikke blot stiller tjek-spørgsmål.
- At gruppesamtalerne tilrettelægges med udgangspunkt i noget konkret, som betyder noget for eleven, eller noget konkret, som rammer eleverne, fordi det giver mening eller giver 'sansning'.

Når elevernes mening og sansning forbindes i en kommunikativ og medfortællende proces mellem så godt som ligeværdige samtalepartnere, ser det ud til, at eleverne får lyst til at bevæge sig ind i en reflekterende, viden-skabende og faglig historisk læring.

## Noter

1) Artiklen er en omarbejdet og forkortet udgave af tidligere offentliggjort artikel: Ebbensgaard, Aa. B. (2013): Når forskning i elevkultur bliver til elevers kulturlæring. Se litteraturlisten

## Litteratur

- [Ebbensgaard, Aa. B. \(2008\). Æstetisk læring – skabelse i dialogens mellemrum. I Ung og på vej. Gymnasiepædagogik nr. 71. IFPR. Odense](#)
- Ebbensgaard, Aa. B. (2011). Æstetisk læring – når kunstnerblikket bliver læremester i hf-fag i Ebbensgaard, Aa. B., N. Elf og S. Søndergaard (red) (2011). At tegne en tanke. Første rapport om Visuel Hf i Viborg. Gymnasiepædagogik nr. 81. IFPR/SDU. Odense.
- Ebbensgaard, Aa. B. (2013): Når forskning i elevkultur bliver til elevers kulturlæring i Beck, S. og D. Hansen (red): Frihed og Styring. En antologi om læringskulturer i forandring. S. 241 – 268. Syddansk Universitets forlag. Odense.
- Stjernfelt, F. (2000): Mødet mellem æstetik og kommunikation. I F. Stjernfelt og O. Thyssen (2000): Æstetisk kommunikation. Handelshøjskolens Forlag. København.
- Thyssen, O. (2000). Æstetik i Organisationer. I F. Stjernfelt og O. Thyssen (red.) (2000): Æstetisk kommunikation. Handelshøjskolens Forlag. København.
- Thyssen, O. (2003): Æstetisk ledelse – om organisationer og brugskunst. Gyldendal. København.