

Professionshøjskolen UCC
læreruddannelsen Blaagaard/KDAS
Forside til BA

Eksamenstermin

Maj-juni 2015

Titel skal oplyses med maksimalt 80 anslag.

Titel:	Historiefaget og fortællingen
--------	-------------------------------

Navn	Studienummer
Lasse Oscar Langballe Petersen	BK11d330

Linjefag:	Historie
-----------	----------

Linjefagsvejleder:	Oluf Lind Hansen
Pædagogisk vejleder:	Flemming Hugo Grün

Antal anslag ¹	66.492 anslag
Antal sider (fysiske)	30 sider

Må opgaven lægges på BA-siden på Portalen? (sæt kryds)	Ja	<input checked="" type="checkbox"/>
	Nej	<input type="checkbox"/>

Eksamen er individuel.

¹BA-opgaver skal minimum være på 65000 anslag (25 sider) og maksimum være på 91.000 anslag (35 sider) inklusiv mellemrum. Både anslag og sidetal skal angives uden at tælle forside, litteraturliste og bilag med

Historiefaget og fortællingen

Bachelorprojekt i Historie



Navn: Lasse Oscar Langballe Petersen

Studienummer: BK11d330

Vejledere: Oluf Lind Hansen & Flemming Hugo Grün

Stuedsted: Lærerseminariet Blaagaard KDAS

Anslag: 66.492

Indholdsfortegnelse

Indledning.....	4
- Problemformulering.....	4
Metode.....	5
Teori.....	5
- Den historiske fortælling.....	5
- Hermeneutik & Positivism.....	7
- Historiske fortælling og identitetsdannelse.....	8
- Sammenhængsforståelse.....	9
- Historiebevidsthed.....	9
- Motivation.....	11
- Læring.....	12
- Læringstrekanten: Knud Illeris.....	12
- Zonen for nærmeste udvikling.....	13
Analyse.....	14
- Analyse af interviewene.....	15
- Historiebevidsthed.....	24
- Læringstrekant.....	25
- Resultater.....	26
Kritik.....	26
- Kritik af den historiske fortælling.....	26
- Kritik af interview.....	27
- Hvad kunne jeg have gjort for at gøre opgaven bedre.....	28
Konklusion.....	29
Litteraturliste.....	30

Bilag/ ekstramateriale: Lydfil A,B,C,D,E

Indledning

Historie er meget mere end blot et undervisningsfag. Det er en måde, hvorpå vi som mennesker orienterer os i vores tilstedeværelse og eksistens. Det faktum at historie er meget mere end et undervisningsfag gør ikke skolefaget mindre vigtigt – tværtimod. Historieundervisning er således en vigtig del af skoleskemaet og rent menneskeligt eksistentielt, og det er derfor vigtigt, at historie bliver gjort nærværende og vedkommende for eleverne i folkeskolen. Til dette formål er den historiske fortælling som metode et ideelt redskab, da den igennem sin hermeneutiske tilgang til historien bruger empatien og indfølingen til at vise mennesker, som er "... historieskabte og historieskabende" (Jensen 1996:5), ligesom eleverne selv. Endvidere skaber den historiske fortælling igennem dens narrative form sammenhæng i begivenhederne og giver derved et bedre forståelsesgrundlag.

Mennesker har siden tidernes morgen formidlet gennem fortællingen. Fortællingen er med andre ord en urgammel metode, som har været brugt til at skabe fællesskaber og identitet hos mennesker. I den danske folkeskole har den historiske fortælling dog ikke altid været lige populær. "I 1970'erne blev den historiske fortælling udsat for kritik ..." (Pietras & Poulsen 2011:127). Kritikkerne mente, at "... eleverne blev emotionelt forført ..." (ibid.), hvilket kunne tolkes som værende en manipulation. Den historiske fortælling blev ligeledes kritiseret for at tillægge enkeltpersoner for stor betydning i historiske sammenhænge. På trods af dette har den historiske fortælling igen vundet indpas i den danske folkeskole, hvor den bliver brugt i mere eller mindre grad. Nogle lærere kan ikke se en historieundervisning uden den historiske fortælling, og andre bruger den slet ikke. Det er dog min hypotese, at den historiske fortælling, sammensat med det rigtige materiale, skaber motivation og læring hos eleverne. Jeg vil derfor i denne bacheloropgave undersøge, hvordan og hvorfor den historiske fortælling kan skabe læring og motivation hos eleverne i udskolingen.

Problemformulering

Hvordan og hvorfor kan den historiske fortælling skabe læring og motivation hos eleverne i udskolingen?

Metode

I dette bachelorprojekt har jeg valgt at indsamle empiri i en 7. klasse på en skole i københavnsområdet. Jeg har i den forbindelse tilrettelagt og gennemført et undervisningsforløb på seks lektioner omhandlende den historiske fortælling. Dernæst har jeg gennemført et kvalitativt interview med fem af eleverne af blandet køn.

Den metode, som jeg vil bruge til udførelsen af min empiri, er semistrukturerede livsverdensinterviews, der "... søger at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden med henblik på at fortolke betydningen af de beskrevne fænomener; det har en række temaer, der skal dækkes, såvel som nogle forslag til spørgsmål. Det er samtidig præget af åbenhed, hvad angår forandringer i rækkefølgen og formuleringen af spørgsmål, så man kan forfølge de specifikke svar, der gives, og de historier, interviewpersonerne fortæller" (Kvale & Brinkmann 2009:144). Dette da jeg netop søger at finde information fra elevernes livsverden omkring, hvordan de bedst bliver motiverede for historieundervisningen, og lære historie. Som tidligere nævnt er interviewene semistrukturerede, da jeg vil forfølge elevernes svar, dog inden for valgte kategorier. Til sidst skal det tilføjes, at interviewene er udført og tilrettelagt efter, at det er et forskningsinterview.

Opgaven er tilrettelagt på den måde, at jeg har anvendt en deduktiv metode, da jeg har ladet min empiri vise, hvilke teorier der var relevante at bruge. Jeg har således først indsamlet empiri for dernæst at finde de dertilhørende teorier.

Teori

I dette afsnit vil jeg redegøre for de forskellige teorier, jeg vil bruge i min bacheloropgave. Blandt disse teorier er en redegørelse for, hvad er en historisk fortælling, hvilke egenskaber har den historiske fortælling, hermeneutik vs. positivisme, historiebevidsthed, motivation af indre og ydre karakter, Knud Illeris læringstrekant og Lev Vygotskys zonen for nærmeste udvikling.

Den historiske fortælling

I dette afsnit vil jeg redegøre for, hvad en historisk fortælling er, metoden og hvad det vil sige, at en historisk fortælling er historisk.

"Fortællingen kan karakteriseres som et sammenhængende forløb indeholdende en indledning eller begyndelse, en sammenhængende handling og en afslutning" (Binderup 2007:29). Som det fremstår i citatet har fortællingen en narrativ form. Hertil skal det tilføjes, at fortællingen såvel som den mundtlige fortælling kan komme til udtryk gennem en bred vifte af udtryksformer. Med andre ord

er en "... fortælling også en tekst, for eksempel en avisartikel, en afhandling, en rapport, en tegneserie eller en roman. Det kan også være en film, et skuespil, et computerspil, et maleri, en tegning, et musikstykke ..." (ibid.).

Den historiske fortælling er bedst til begivenhedshistorie, da den er båret af menneskelige aktører og derfor "... kan den adskilles fra strukturhistorie, som er rettet mod analyse af upersonlige omstændigheder fx økonomi, naturgrundlag, der ligger >>dybere<< og skaber rammebetingelserne for menneskelig udfoldelse" (Pietras & Poulsen 2011:127). Dette er således årsagen til, at jeg har valgt Pearl Harbor som grundlag for min empiriske undersøgelse fremfor 2. verdenskrig generelt. Hertil skal det tilføjes, at hverken begivenhedshistorie eller strukturhistorie kan stå for sig selv, da en ensidig undervisning i begivenhedshistorie vil give en fragmenteret forståelse af historien, og en ensidig historieundervisning i strukturhistorie vil være upersonlig og fjern for eleverne, som i sidste ende vil lede til manglende motivation.

Den historiske fortælling er i det foregående søgt defineret på et overordnet plan. I det følgende argumenteres for, om alle historiske fortællinger per definition fortjener at blive kaldt for en historisk fortælling. Leif Becker Jensen skriver følgende: "Det kunne lyde som om der nu er helt frit spil, og at man ukritisk kan vælge blandt markedets mange produkter: Lærebøger, historiske romaner, dramadokumentariske TV-spil, Matador, historiske tegneserier osv. Men slet så enkelt er det ikke" (Jensen 1991:8). Som det tydeligt fremgår af citatet, kan man som lærer ikke ukritisk benytte sig af hvilken som helst fortælling. "... i historiefaget gælder det om at være produktbevidst og stille det uomgængelige krav, at de fortællinger der bruges er historiske" (ibid.). Det handler om, at man stiller krav til den historiske fortælling i form af termen 'historisk', og samtidig er det yderligere et udtryk for, at der er bestemte kriterier for den historiske fortælling som værende 'historisk'. Det er her nødvendigt at klarlægge termen 'historisk' for dernæst at redegøre for dets kriterier. "At en fortælling fortjener betegnelsen >>historisk<<, betyder ikke nødvendigvis at den er sand eller autentisk i banal forstand. Der findes et hav af fortællinger, herunder historiske lærebøger, som er sande, i betydningen autentiske, men fuldstændig ahistoriske, fordi de f.eks. blot er den moderne civilisations udviklings- og fremskridtstro projiceret kritikløst ned i fortiden. På samme måde som der findes utallige eksempler på fortællinger som er fuldstændigt fiktive, men ikke desto mindre historiske, fordi de - så godt det kan lade sig gøre - respekterer det historiske univers, såvel det materielle som det mentale, som sætter rammerne for personernes handlemuligheder" (ibid.).

Af citatet fremgår det, at det ikke spiller nogen rolle for den historiske fortælling, hvorvidt den er fiktiv eller faktisk. Det handler om, at den respekterer det historiske univers i det omfang, det er muligt, for hvis ikke det historiske univers respekteres, vil eleverne kritikløst nedskrive deres egen samtids- og fremtidsstro om fortiden.

Endvidere handler det om evnen til at forstå menneskers handlinger ud fra de mentale og materielle forudsætninger i tiden. Derfor må en "... fortælling, for at fortjene betegnelsen historisk, indeholde en historisk dimension, så den også kan aflæses historisk. Det vil sige at personer og begivenheder - uden bedrevidende og fordømmende bagklogskab - må være skildret i deres historiske betingethed ..." (ibid.). Hvis ikke disse, vil det resultere i, at fortællingen bliver ahistorisk, og dermed opnår eleverne ikke historisk bevidsthed.

"Historisk bevidsthed opstår, når jeg i fortidens mennesker på én og samme gang genkender mig selv og møder dét der er fremmed for mig selv og min egen forestillingsverden" (ibid.). For at historisk bevidsthed kan opstå, er det afgørende for eleverne, at de møder noget nyt, velkendt samt aktuelt for deres livsverden. Hvis ikke, sker der ikke det skred, som er nødvendigt i deres forestillingsverden, for at historisk bevidsthed opstår. Som tidligere nævnt vil fortællingen ydermere reduceres til en nutids-projicering af fortællerens og læserens fortolkning af fortiden.

Hermeneutik & positivisme

I arbejdet med historie og historiefaget findes der forskellige måder, hvorpå man kan anskue og arbejde med forskellige tilgange til historiefaget. I dette afsnit er det derfor vigtigt at redegøre for begreberne hermeneutik og positivisme.

"Positivisterne vil gerne tro på absolut gyldig erkendelse ..." (Thurén 2008:18). Som det fremgår af citatet, handler positivismen om en søgen på en sikker viden. Ydermere er "De moderene forskere, som bygger på positivismen, ... i almindelighed særdeles bevidste om problemerne med at opnå sikker erkendelse" (ibid.). Det fremgår altså, at der til trods for positivismens søgen og tro på den absolutte sikre viden er en vis usikkerhed i forhold til 'den absolut sikre viden'. Et problem som moderne forskere må forholde sig til. Med andre ord er det svært at afklare den endegyldige sandhed.

Positivismens løsning på at afklare sandhedsproblemet er følgende: "Hvis man fjerner alt det, som man har troet at vide, men som man egentlig ikke ved, så er der en kerne af sikker viden tilbage,

>>hårde fakta<<” (ibid.). Det betyder altså, at positivismen i dens søgen på absolut erkendelse udøves gennem det, der kan dokumenteres som hårde fakta, dvs. konkret viden.

I opposition til positivisme findes begrebet hermeneutik. ”Hermeneutik går ud på at *forstå* og ikke bare forstandsmæssigt *begribe*” (Thurén 2008:106). Det fremgår af citatet, at hermeneutikken søger at forstå og ikke kun at begribe. I en historisk kontekst kunne det være at søge en forståelse for, hvorfor og hvordan andre mennesker har handlet, som de gjorde i tid og rum. Dette gør man med andre ord ved hjælp af empati og indføling.

Fordi indføling og empati er en af hermeneutikkens redskaber, gør den sig særdeles velegnet, når man i historiefaget arbejder med den historiske fortælling. Det er derfor den hermeneutiske tilgang til historiefaget, som jeg vil benytte mig af i denne opgave.

Den historiske fortælling og identitetsdannelse

Den historiske fortælling, om end den er fiktiv eller faktisk, tager med dens narrative – altså fortællende – struktur udgangspunkt i menneskers liv. Netop det at fortællingen omhandler menneskers liv betyder for eleverne, at de kan spejle sig i de menneskelige aktører, der befinder sig i fortællingen: ”Vi vil møde oss selv, speile oss selv, i mennesker i andre tider og på andre steder, og slik perspektivere vår egen situasjon i fortidens mennesker” (Lund 2011:118). Når man i arbejdet med fortællingen spejler sig i andre mennesker, handler det om evnen til at sætte sig i andres sted. ”En fortælling taler til det *emotionelle, skaber spænding, indlevelse og identifikationsmuligheder*. De er forudsætninger for at historie opleves som vedkommende og kan vække elevernes nysgerrighed og fremme deres interesse for at undersøge historiske forhold mere i dybden” (min kursivering) (Pietras & Poulsen 2011:128). Det fremgår af citatet, at fortællingen skaber indlevelse, når man beskæftiger sig med menneskers følelser og tanker. Herved skabes der identifikationsmuligheder igennem indlevelsen. Pointen værende, at når indlevelse og identifikationsmuligheder er til stede, skabes der for elevernes vedkommende spænding og nysgerrighed, som fremmer interessen for emnet eller begivenheden. Historiske fortællinger er således ”... af afgørende betydning for identitetsdannelsen, fordi de handler om mennesker, der er historieskabte såvel som historieskabende, og derved frembyder oplagte muligheder for indlevelse og identifikation” (Fælles Mål Historie 2009:21).

Sammenhængsforståelse

”Ifølge Ricoeur er årsagen til vores interesse i fortællingen ønsket om at få begreb om tiden, dvs. at skabe sammenhænge mellem fortid, nutid og fremtid. Nutiden – den tid vi lever i – bliver uforståelig og meningsløs, hvis vi ikke forsøger at sætte den i tidsmæssig sammenhæng. Det eneste redskab eller middel til at skabe denne sammenhæng er fortællingen” (Pietras & Poulsen 2011:125). Som det fremgår af citatet, er fortællingen altså nøglen til at forstå tidsmæssig sammenhæng og den nutid, vi lever i. Ricoeur hævder endvidere, ”... at vi kun kan opnå historisk bevidsthed – eller forståelse af tid – gennem fortællingen” (ibid.). En anden teoretiker indenfor feltet er den amerikanske psykolog Jerome S. Bruner. Han mener, at mennesket bruger ”... to måder til at bringe orden og mening i virkeligheden på: den paradigmatisk eller logisk-videnskabelige og den narrative” (ibid.). ”Den narrative – fortællingen - er en meningsskabende og betydningsbærende kommunikationsform, fordi den giver forståelse og indsigt ved at etablere forbindelser og sammenhænge. Fortællingen gør ikke kun rede for, hvad der skete, men sandsynliggør også, hvordan og hvorfor noget måtte ske ...” (ibid.).

Den historiske fortælling skaber både historisk bevidsthed gennem sammenhængsforståelsen mellem fortid, nutid og fremtid, såvel som den er meningsskabende. Dette sker ved, at den ikke kun siger noget om hvor og hvordan, men også fortæller hvorfor. Eksempelvis i begivenheden Pearl Harbor, som denne opgaves empiri er bygget op omkring, kan en fortælling fortælle, ikke blot at der var et overraskelsesangreb og hvorhenne, men også om de bagvedliggende omstændigheder ved at vi får adgang til menneskers følelser. Dette kunne eksempelvis være en af kamikazepiloterne.

Historiebevidsthed

I dette afsnit vil jeg redegøre for begrebet historiebevidsthed samt redegøre for, hvorfor jeg mener, at begrebet er relevant, når man i folkeskolen arbejder med den historiske fortælling.

Forståelsen af begrebet historiebevidsthed ”... omhandler alle mulige og tænkelige procesforhold mellem fortid, nutid og fremtid ...” (Pietras & Poulsen 2011:91). Historiebevidsthed er med andre ord en proces, hvori man anser og forstår historie som værende forholdet mellem fortid, nutid og fremtid. Kort sagt sammenhænge mellem fortidsforståelse, nutidsfortolkning og fremtidsforventning.

Bernard Eric Jensen skriver følgende: ”Historiebevidsthed tager afsæt i det forhold, at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt

forventninger” (Jensen 1996:5). Historiebevidsthed er en måde, hvorpå vi som mennesker forstår os selv og vores handlinger i nutiden med en erindring om fortiden og på baggrund af dette fremsætter forventninger om fremtiden.

”Historiebevidsthed udgør et centralt moment i menneskers liv og samliv. Den indgår som et uomgængeligt element i deres sociale videnslager og handlinger” (Jensen 1996:6). Ifølge Bernard Eric Jensen er historiebevidsthed altså en del af mennesket og kan med rette siges at være en del af det menneskelige eksistensvilkår. Vi benytter vores historiebevidsthed i samspil med andre. Dette gør vi i form af vores sociale videnslager og handlinger. I billedlig form skal citatet forstås som, at vi mennesker har et stenbrud med viden (erindring om noget i fortiden), som vi kan vende tilbage til og sortere til og fra i, når vi i nutiden har behov for at bygge videre på noget med henblik på at skabe noget i fremtiden. Med andre ord sker der en forsøgt kontinuerlig sammenkobling af fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning.

Bernard Erik Jensen tilføjer, at historiebevidsthed ”... imidlertid ikke kun [er] et spørgsmål om at vide noget om historie, men i høj grad også et spørgsmål om at forstå, at vi er historie” (ibid.). At vi ’er’ historie antyder, at vi som mennesker er unikke skabninger bestående af individuelle former for historiebevidstheder og fortællinger. Vi har med andre ord en ”... „historisk natur”. Og derfor kan man tale om, at mennesket er et „historisk væsen” (ibid.).

Men hvad vil det så sige at have en historisk natur, og hvad kan vi bruge den til? Bernard Eric Jensen uddyber i det følgende: ”... historisk natur betyder, at personer eller grupper med en forskellig historie bliver forskellige - det vil også sige, at de har en formbar og plastisk natur. Der er ganske meget i menneskers måde at opleve og føle, tænke og handle på, der kun kan forstås og forklares i lyset af den kultur, de er opvokset og virker i” (ibid.).

Med andre ord er menneskets udvikling ikke en statisk proces. Vi ændrer, former og tilpasser os løbende til den kultur, som vi befinder os i, og heri skal det forstås, at vi har en historisk natur.

Bernard Eric Jensen skriver følgende: ”Mennesker bliver handlingsduelige ved at tilegne sig og bearbejde de være- og handlemåder, der foreligger i det samfund, de lever og virker i” (ibid.). Når man i historiske sammenhænge søger svar på at forklare menneskers natur samt deres være og handlemåder, er det en forudsætning, at man søger indsigt i deres kultur og historie.

Den historiske fortælling kan være med til at give eleverne i folkeskolen indsigt i og forståelse for andre menneskers være og handlemåder ved at søge indsigt i deres kultur og historie, da denne er båret af menneskelige aktører af kød og blod. Herigennem vil eleverne opnå indsigt i, at de selv og andre mennesker er historieskabte såvel som historieskabende.

Når man arbejder med historiebevidsthed er der en fagdidaktisk diskussion, som er uundgåelig – nemlig diskussionen om historiebevidsthed og historisk bevidsthed. Jeg har i det ovenstående valgt at bruge historiebevidsthed af den årsag, at jeg opfatter historisk bevidsthed som en delmængde af historiebevidsthed. ”Historisk bevidsthed er en særlig form for eller delmængde af historiebevidsthed. Den er kendetegnet ved at vægte tolkninger af kontinuitet og forandring i fortiden. Historiebevidsthed omhandler alle mulige og tænkelige procesforhold mellem fortid, nutid og fremtid, dvs. fortidsfortolkning – samtidsforståelse – fremtidsforventning” (Pietras & Poulsen 2011:91).

Endvidere tager historisk bevidsthed udgangspunkt i kundskaber og færdigheder: ”I *Fælles Mål* var historiebevidsthed fagets centralkategori både som middel og som mål. I *Fælles Mål* 2009 er målet historisk bevidsthed. Midlerne til at opnå denne går over historisk viden (kundskaber og færdigheder)” (ibid.). Ved at historisk bevidsthed kun tager udgangspunkt i kundskaber og færdigheder, bliver den mere fyldestgørende historiebevidsthed mere relevant at bruge som teori bag den historiske fortælling. Den historiske fortælling åbner nemlig op for og inddrager elevernes livsverdens på en måde, som historiebevidsthed lægger op til.

Motivation

Da jeg i min opgave arbejder ud fra problemstillingen om, hvorfor og hvordan den historiske fortælling kan skabe læring og motivation hos eleverne i udskolingen, er det i det følgende et kriterie at redegøre for begrebets betydning. Dette da begrebet motivation rummer et væld af definitioner og muligheder afhængig af, hvem der tolker og i hvilke kontekster, det benyttes. Dernæst vil jeg redegøre for motivation i en læringskontekst.

”Motivation defineres ofte som det der forårsager aktivitet, det som holder denne aktivitet ved lige, og det som giver den mål og mening” (Imsen 2006:325).

I citatet fremgår det, at motivation er det, som skaber en aktivitet. En forudsætning for at aktiviteten opretholdes er dog, at den for menneskers vedkommende har mål, og at den giver mening.

Når det omhandler motivation i skoleregi, er det vigtigt at se nærmere på, hvilke motivationsformer, som kan have en indvirkning på elevernes måde at handle på. Her vil jeg benytte mig af indre og ydre motivationer.

Eva-Maria Lankes (EML) definerer indre motivation, som ”... når en handling udføres for sin egen skyld ...” (Lankes 2008:60). Et eksempel kunne være et barn, som uden for skolen læser historiske bøger. Dette kunne skyldes, at eleven for egen vindings skyld nyder at læse historie for fornøjelsens skyld. Barnet har altså en særlig form for interesse og indre motivation for historie. Med andre ord vil der i elevens handling være en personlig bagvedlæggende interesse for at udføre handlingen.

En anden form for motivation er den ydre motivation, hvorom EML skriver følgende: ”Ydre motivation vil sige, at handlinger udelukkende udføres på grund af udefra kommende konsekvenser, man kan forudse” (ibid.). Endnu en gang vil jeg anvende ydre motivation i et tænkt eksempel i skolesammenhæng. Her ville barnet flittigt læse historiebøgerne og læse på lektien til alle historietimerne. Her kunne interessen og motivationen være styret af frygten for straf, dårlige karakterer og i forlængelse heraf frygten for ikke at få en tilstrækkelig uddannelse i fremtiden.

Læring

Tidligere i min opgave har jeg redegjort for begrebet motivation som led i læring. Yderligere har jeg anvendt to former for motivation – den indre og den ydre motivation. Disse former for motivation anser jeg som værende centrale elementer, når det omhandler læring. Begreberne motivation og læring skal dermed forstås som værende sammenkædet og uadskillelige. I det følgende vil jeg redegøre for begrebet læring.

Læring er et abstrakt begreb at gøre rede for. Knud Illeris definerer således læring bredt som ”... enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring” (Illeris 2007:15). Det er således vigtigt, at læring er varig og ikke kun skyldes naturlig menneskelig udvikling, for at det kan defineres som læring.

Læringstrekanten: Knud Illeris

Læringens grundlæggende struktur omhandler to processer og tre dimensioner. Disse vil jeg i det følgende redegøre for. Først vil jeg beskrive de to læringsprocesser, som grundlæggende er meget forskellige, men begge skal være i spil for, at der kan være tale om læring. Dernæst vil jeg tale om de tre dimensioner, der udspringer af disse to læringsprocesser.

”Den ene proces er det samspil mellem individet og de sociale og materielle omgivelser, som foregår løbende i al vores vågne tid, og som vi kan være mere eller mindre opmærksomme på. Kriterierne for denne proces er af historisk, geografisk og samfundsmæssig karakter: den afhænger grundlæggende af tid og sted” (Illeris 2007:16). Dette kaldes for samspilsprocessen. ”Den anden proces er den interne bearbejdelse og tilegnelse af impulserne fra samspillet, der finder sted hos den enkelte og forbinder de nye impulser med resultaterne af tidligere læring og dermed danner det, vi kan kalde læringens produkt eller resultat, dvs. det vi lærer” (ibid.). Denne proces er meget individuel, da den samme undervisning kan give forskellige resultater hos de enkelte elever baseret på forskellige forudsætninger. Denne læringsproces kaldes tilegnelsesprocessen. Der er således to læringsprocesser, nemlig samspilsprocessen og tilegnelsesprocessen. Disse to læringsprocesser udmunder i tre dimensioner, som tilsammen udgør Knud Illeris’ velkendte læringstrekant, som jeg nu vil redegøre for. Tilegnelsesprocessen deler sig i to, hvor den ene omhandler indhold og den anden drivkraft. ”Den indholdsmæssige side drejer sig om det, der bliver lært – man kan ikke lære, uden at man lærer *noget*, læringen har altid et indhold” (Illeris 2007:17). Den side, der omhandler drivkraft, handler ”... om hvordan man mobiliserer den psykiske energi, som læringen kræver. Der er tale om motivation, følelser og vilje, og styrken og karakteren af drivkraften er medbestemmende for karakteren og holdbarheden af læringsproduktet. Det, man lærer med et stærkt engagement, er mere nuanceret og huskes og anvendes lettere” (ibid.). Den sidste side i trekanten kaldes samspil og udspringer af den tidligere nævnte læringsproces samspilsprocessen.

Zonen for nærmeste udvikling

Når der tales om læring, er Lev Vygotsky og hans teori om zonen for nærmeste udvikling et godt udgangspunkt.

Lev Vygotskys teori om zonen for nærmeste udvikling tager udgangspunkt i, at barnet først gør ”... ting med hjælp fra voksne eller nogen som kan mere end det selv kan, derefter alene (Imsen 2006:224).

I en skolesammenhæng bevæger elevens udvikling sig altså hele tiden fra det sociale til det individuelle. Det sociale aspekt i teorien består i, at eleven først modtager hjælp fra læreren eller af andre, som kan mere end eleven selv – heraf det sociale – for dernæst at kunne udføre den pågældende handling af sig selv – individuelt.

Det at lærerens rolle består i at skulle hjælpe eleven forudsætter, at han/hun viser og forklarer tingene på en sådan måde, at det bliver forståeligt for eleven, som dernæst selv udfører en handling. Ifølge teorien er det her lærerens rolle at agere "... medierende hjælper ..." (ibid.). Således er mediering et centralt aspekt, når det handler om elevens udvikling. "Det får betydning for begrebet kompetence og for forestillinger om barnets evner eller kapacitet" (Imsen 2006:225). Med elevens udvikling af kompetencer for øje er det her essentielt, at læreren er bevidst om elevens evner. Det handler om, at læreren skal være bevidst om elevens grænser på to niveauer. På den ene side elevens grænse for, hvad han/hun kan magte alene og på den anden side en grænse for, hvad eleven kan magte med hjælp fra læreren. "Forskellen mellem disse to „niveauer“ kaldes *den proksimale udviklingszone* eller *den nærmeste udviklingszone*" (ibid.). Populært skitseres teorien således:



Det er således i feltet mellem *kan* og *kan ikke*, det vil sige i *kan næsten*-feltet, at zonen for nærmeste udvikling finder sted. Sagt med andre ord: Det er der, hvor læringen finder sted. Det er denne teori, jeg vil jeg bruge i denne opgave.

Analyse

I det følgende vil jeg analysere min empiri. Empirien er indsamlet på en skole i københavnsområdet i en 7. klasse med 24 elever. Fagligheden i og den generelle motivation for historiefaget synes at være i bund for disse elever. Hertil skal det tilføjes, at klassen aldrig har beskæftiget sig med den historiske fortælling. Det er således spændende, hvorvidt der i elevernes arbejdsproces og svar under interviewene kan spores en eventuel forandring i deres tilgang til historiefaget, når de arbejder med den historiske fortælling.

Undervisningen gik i grove træk ud på, at eleverne først fik et oplæg om den historiske begivenhed omkring Pearl Harbor for dernæst at blive introduceret for metoden den historiske fortælling med dens kriterier og opbygning. Den efterfølgende gang så de filmklip fra filmen "Pearl Harbor", der kan karakteriseres som en historisk fortælling, hvorefter de påbegyndte arbejdet med deres egne skriftlige fortællinger. Dette gjorde de i grupper. Eleverne valgte mellem tre karakterer: En kamikazepilot, en amerikansk flådesoldat eller en sygeplejerske. De sluttede med at fremlægge deres fortællinger i plenum.

Analyse af interviewene

Til det første interviewspørgsmål (se bilag) omkring elevernes sædvanlige undervisning svarer alle eleverne, at de læser tekster for dernæst at lave opgaver med få variationer. Eksempelvis siger respondent A: *"Nåh, sådan som det foregår – ja først så vælger han nogle kapitler, som vi skal læse, og så siger han f.eks., at vi skal læse et par sider, og så giver han os nogle opgaver, som han har om kapitlet, så vi husker og alt sådan noget. Så når vi er færdige, så laver vi sådan en lille test, så vi kan se, hvad vi har lært ud fra det kapitel. Og øhm, ja, så taler vi bare og læser flere kapitler."* Ligeledes siger respondent B: *"Han siger ikke så meget. Han beder os om at læse noget og så lave nogle opgaver til det. Når det er dig, så forklarer du noget, forklarer det dybt, og derefter beder du os om at læse om det. Det gør det mere spændende og levende. Og så lave opgaver til det selvfølgelig. Men det at du forklarer lidt om det inden – hvad det går ud på, altså i hvert fald den første gang vi begynder på et nyt emne."* Det fremgår som tidligere nævnt, at eleverne ikke har arbejdet med den historiske fortælling, og at deres undervisning bærer præg af ensformighed.

Respondent A: (Lydfil A)

I led med den undervisning, som eleverne fik omkring den historiske fortælling, og som ligger til grund for interviewene, skulle eleverne fremlægge deres historiske fortællinger. I den forbindelse siger respondent A implicit, at han er motiveret for at gøre det godt på baggrund af, at han er bange for at fejle: *"Altså hvis man siger noget forkert, eller hvis man f.eks. ikke har fået den rigtige information, som man skal have i sit dias, så ja. Det er sådan det, jeg er bange for, når jeg skal fremlægge."* Respondent A's motivation for at gøre det godt er altså af ydre karakter, da han er bange for konsekvensen af at fejle. Respondent A uddyber denne ydre motivation yderligere i det følgende spørgsmål, hvor interviewereren spørger: *"Er det noget, du tænker, at det er dårligt (omkring fremlæggelse)? At det er ligegyldigt? Eller tænker du, at det er godt?"* Her siger respondent A: *"Jeg tænker, at det er godt, at vi alle sammen fremlægger, for vi skal jo alligevel fremlægge, når vi skal*

til eksamen eller på universitetet ikk'? Så skal vi de fleste gange fremlægge alene. Så man skal helst også lære at komme op at stå foran alle mulige mennesker, som man måske ikke engang kender endnu – og så skal man have styrke til at stå deroppe og ikke fjolle. Man skal huske sine ting, som man skal sige i sin power point og alt muligt andet.” Det fremgår her, at det er ydre motivation, der driver respondent A, da det er karakterer og uddannelse, som er omdrejningspunktet.

Under et spørgsmål omkring, hvordan respondent A bedst lærer i historiefaget, bruger han ordet inspiration omkring den historiske fortælling, og dette følger interviewer op på ved at spørge: ”Hvordan er det her med inspiration? – Hvorfor er det vigtigt?” Respondent A svarer hertil: ”Fordi så ved man jo, hvad man har om, og så bliver det sjovere, ikk'?” F.eks. da du viste os den der Pearl Harbor-film, så tænkte vi alle sammen, at vi gerne ville se den, fordi det er jo en god historie. Så kan man også finde nogle informationer fra filmen og skrive dem ind i det, som vi har skrevet til dig. Så det er en god inspiration.” Først og fremmest kommer en indre motivation til udtryk igennem ordet ”sjovere”, hvor eleven bliver motiveret gennem en lyst til at se filmen for elevens egen skyld. Dette er en fordel, da det fremmer elevens lyst til at undersøge historiske forhold mere i dybden igennem brugen af den historiske fortælling. Endvidere fremgår det af citatet, at respondenteren bliver inspireret igennem det faktum, at det er en god historie. Dette kan tolkes som værende et udtryk for den erkendelsesproces, som skal til for, at vi mennesker forstår historien, fordi de mennesker vi møder i fortællingerne er historieskabte såvel som historieskabende, ligesom eleven selv.

Respondent A giver udtryk for at have forstået den historiske fortællings kriterier og betingelser ved at sige: ”F.eks., det er vigtigt, at de ikke pludselig bare putter en eller anden ting ind i historien, som ikke er sket i virkeligheden.” Her viser eleven, at det er vigtigt at respektere det historiske univers. Netop det at respektere det historiske univers er en forudsætning for, at den historiske fortælling kan aflæses historisk og bruges i undervisningen. I tråd med dette siger respondenteren også: ”Nej, man skal ikke kun se film, man skal også læse bøger, hvis man f.eks. finder nogle bøger om Pearl Harbor-historien eller, hvis man går ind på Wikipedia. De har også rigtig meget information der.” Eleven er her inde på det faktum, at undervisningen skal være en blanding af hermeneutik og positivisme. Det er her den historiske fortælling ”Pearl Harbor”, der er den hermeneutiske del, hvor man bruger indfølelsen og empatien til ikke blot at begribe, men også forstå. Bøgerne repræsenterer det positivistiske, hvor man søger faktaene. Sondringen mellem

fortælling og bøger kan også være udtryk for behovet for både begivenhedshistorie, Pearl Harbor, og strukturhistorie omkring 2. verdenskrig.

Til spørgsmålet om hvordan en perfekt historieundervisning ser ud, svarer respondent A: *"Den som du viste os faktisk, den som du lavede med Pearl Harbor."* Og fortsætter: *"Fordi i Jens' timer, så skal vi bare læse, og det er det, og så giver han os bare nogle opgaver."* Respondenten giver her udtryk for, at en undervisning med den historiske fortælling er mere interessant end den "typiske" historieundervisning, som de kender den (Læs: Læse og lave opgaver).

Respondenten nævner, at det ved den historiske fortælling, der gør, at den er god er, at man kan sætte sig ind i personernes dagligdag. Hertil spørger interviewer: "Ja, det er jo rigtigt nok. Hvordan var det så at arbejde med den her historiske fortælling? Netop som du siger, at man skulle sætte sig ind i deres dagligdag – hvordan var det?" Hertil svarer respondent A: *"Jeg synes, det var meget godt, fordi man følte som om, at man var en af dem – altså en af kamikazepiloterne. Og så kan man få spænding af det, og så læser man jo også om dem, og hvad de gjorde, og blev de tortureret, og fik de noget godt ud af det, og sådan noget der. Så har man noget inspiration til, hvordan man er som kamikazepilot eller sygeplejerske og sådan."* Som det fremgår i citatet, viser eleven, hvorledes brugen af den historiske fortælling skaber indlevelse og identifikationsmuligheder. Ved at bruge hermeneutikkens tilgang igennem fortællingen, sætter eleven sig i kamikazepiloternes sted og indlever sig og identificerer sig med dem, da dette er et menneske af kød og blod. Igennem den historiske fortælling forstår eleven menneskers handlemåder fremfor kun forstandsmæssigt at begribe. Dette er eksistentielt, da kamikazepiloternes handlinger, set med vestlige øjne, er helt uforståelige. I tråd med dette forklarer respondenten, hvorledes han ville tænke, hvis han var en kamikazepilot: *"Hvis jeg nu var en kamikazepilot, og det var dagen før, at jeg skulle mod Pearl Harbor, hvad ville jeg så tænke. Ville jeg tænke: "Årgh ja, nu skal vi have hævn over Pearl Harbor" eller "åh nej, nu skal jeg dø. Jeg får aldrig lov til at se min familie igen." Sådan noget. Altså sådan nogle tanker."* Her viser eleven tydelige tegn på brugen af empati og indføling, som er vigtige komponenter i arbejdet med den historiske fortælling. Det må nødvendigvis også være empati og indføling, der gør, at eleven siger, at han synes en undervisning med den historiske fortælling er spændende, da han bruger ovenstående som argument for at synes, at historieundervisningen med den historiske fortælling er spændende.

Intervieweren spørger ind til, om det er følelserne, der gør den historiske fortælling god, hvortil respondenten svarer: *"Ja, den viser jo – jeg mener, den giver jo noget inspiration til historien, så*

man også selv har lyst til at lave sin egen historie.” Dette stemmer overens med *Fælles Mål 2009* paragraf 3: ”Undervisningen skal stimulere elevernes evne til indlevelse, analyse og vurdering og fremme deres lyst til at formulere historiske fortællinger på baggrund af tilegnet viden” (Fælles mål 2009:3).

Respondent B: (Lydfil B)

Respondenten bliver spurgt ind til, hvad han synes om filmen ”Pearl Harbor” i undervisningen, og han svarer: *”Det giver lidt mere, især til sådan noget som den historiske fortælling, hvor man skal prøve at leve sig ind i selve situationen. Der giver det nogen gange et lidt mere klart billede af det. Hvad der er sket her, hvordan det måske har føltes. Hvor man f.eks. har fundet nogen, som har skrevet en dagbog og har skrevet noget om det her dagen efter, eller da det skete, ikk’? Øh, der giver det her et mere klart billede af, hvad der skete i modsætning til, hvis bare du læser en tekst.”* Respondenten udtrykker her, at den historiske fortælling giver et mere nuanceret billede af historien fremfor fragmenteret fakta. Det er, som tidligere nævnt med respondent A, den hermeneutiske tilgang til historiefaget med indfølingen og empatien, der gør, at eleven bedre kan indleve sig og identificere sig. I det følgende svar sætter respondenteren fokus på filmen som underform af den historiske fortælling. Her siger han: *”Jamen altså, du forstår følelserne bedre med skuespillere i stedet for med bøger og tekster. Der skal du selv – helt selv – finde ud af, hvordan de havde det på det her tidspunkt. Men i film er der nogle skuespillere, der viser: ”Ok, vi er bange, men vi er nødt til at gøre det og det”, ”vi er sure bagefter, argh, vi har det ikke så godt med at slå så mange ihjel.”* Eleven synes således, at det er nemmere at forstå handlingen, når det er mennesker, der visuelt viser følelser og reaktioner. Denne form kan være enormt brugbar for elever, der har svært ved at danne sig indre billeder og kan derved bruges som led i undervisningsdifferentiering.

Respondent B bliver spurgt: *”... Hvordan føler du bedst, at du lærer historie på?”* Og han svarer: *”Din metode (læs: Den historiske fortælling). Jeg synes, Jens (deres faste historielærer) er alt for ensrettet. Du forklarer os nogle ting, du prøver noget nyt, der får os til at ville det her. Du gør det lidt lettere for os, så vi faktisk tror på, at vi har en mulighed for at gøre det. Der er nogle, der har mange problemer med selvtilliden og tror, at det enten ikke er godt nok eller... Ja. Men når du forklarer det og giver os de her hjemmesider, som du ved af personlig erfaring, som du har været inde at se på, er rigtige gode, så giver det også os lyst til selv at kigge på dem, lave vores fortolkning og så bruge nogle af de kloge ting, du har sagt til os.”* I citatet nævner respondenteren, at eleverne i klassen får selvtillid og lyst til selv at fortolke på den historiske begivenhed. Det tolkes,

at det at eleverne selv kommer på banen og skal fortolke begivenheden igennem den historiske fortælling gør eleverne til aktive deltagere i undervisningen. Endvidere er dette et tegn på indre motivation, som må være at foretrække, ved at det er en indre lyst til at opsøge ny viden.

Intervieweren spørger respondent B, hvordan det har været at arbejde med den skriftlige historiske fortælling og dens hovedpersoner: ”Nu siger du meget i forhold til det med at arbejde med den skriftlige historiske fortælling. Der fik I jo lov til at vælge tre personligheder. Hvordan var det?” Respondent B svarer: *”Jamen. Pigerne kan jo godt lide – altså de synes jo nogle gange, at det bliver meget... Ja. De blev jo rigtigt glade, du fortalte, at man også kunne tage en sygeplejerske, fordi så kunne de se, at kvinder har jo i lang tid kæmpet for deres rettigheder – og så kunne de se, at der også blev tænkt på, at kvinderne også havde det meget hårdt under det her. Men at det ikke kun var mændene, der lavede noget, men også kvinderne viste, at det kunne de. De japanske, ja man fik en bedre forståelse for, hvorfor japanerne gjorde det. Ikke at det overhovedet var berettiget, men hvorfor de gjorde det. De er jo vokset op med den her kejser, ja det var jo en ære for dem at dø i kamp. Og det er de vokset op med. Så kan man bedre forstå, at det faktisk skete, end hvis det havde været nogle tilfældige mennesker, der havde haft en ligeså ens barndom, som amerikanere, hvorimod japanerne har en mere... Ja. Kejseren, ja han er tro og lov. Hvis du får lov, ja ”får lov” at dø, får ordre på at dø fra ham, ja så er det den største ære, du kan opnå.”* Ud fra citatet kan det tolkes, at pigerne i klassen synes, at den ”typiske” historieundervisning er kedelig. Det er således en manglende motivation af indre og ydre karakter. I forlængelse af dette fortæller respondenten, at pigerne i klassen blev glade for at kunne vælge en kvindelig hovedperson i sin historiske fortælling. Det at de blev ”glade” kan tolkes som et udtryk for, at de igennem den historiske fortællings hovedperson får mulighed for at identificere sig med denne. Dette da fortællingens hovedperson er skabt af kød og blod som dem selv, men samtidig også som en kønslig identifikation. Herigennem skaber den historiske fortælling altså indlevelse og identifikationsmuligheder. Det at pigerne i klassen kan identificere sig med deres valgte hovedperson bør tolkes som værende en indre motivation for at arbejde med historiske fortællinger, da det opleves af eleverne som vedkommende. Endvidere kan det tolkes, at respondent B i arbejdet med den historiske fortælling har opnået indsigt i sig selv og andre menneskers historie og kultur og derigennem en forståelse for menneskers handlemåder i tid og rum. Denne erkendelse kan argumenteres for sker igennem fortællingens narrative form, som skaber sammenhængsforståelse. Det bliver herigennem klart, hvorfor noget er sket og ikke kun hvad og hvor. I forhold til historiefagets overordnede mål har undervisningen bidraget til at: ”Ved at arbejde med udvikling og sammenhænge i det historiske

forløb skal eleverne udbygge deres indsigt i menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne” (Fælles Mål for historie 2009:3).

Til spørgsmålet om ”... hvordan det var at skulle skrive den historiske fortælling”, svarer respondenten: *”Det var meget spændende. Altså, jeg havde hørt om Pearl Harbor, før vi fik denne her opgave. Men jeg havde aldrig sådan rigtig haft lyst til at undersøge det nærmere. Jeg havde hørt, at det var et stort amerikansk slag med store tab, men udover det vidste jeg ingenting. Det var meget spændende at sidde at læse om og få de her mere specifikke oplysninger om noget, du måske har hørt om før.”* Det fremgår af respondentens svar, at det var spændende at arbejde med den historiske fortælling på trods af en allerede eksisterende viden om begivenheden. Ydermere kan det tolkes, at respondent B har været styret af indre motivation, altså et eget ønske om søge indsigt i begivenheden, i og med han ikke tidligere har haft lyst til at undersøge begivenheden. Det er altså en indre motivation, som opstår ved at arbejde med den historiske fortælling, som gør, at eleven finder emnet vedkommende og herigennem kan ”... vække elevernes nysgerrighed og fremme deres interesse for at undersøge historiske forhold mere i dybden” (Pietras & Poulsen 2011:128).

Respondent C: (Lydfil C)

Intervieweren spørger: ”... Jeg tænker, hvordan er denne her, den typiske historieundervisning, som du lige har beskrevet for mig, hvordan har det f.eks. været at arbejde med den historiske fortælling i forhold til det her? Respondent C svarer: *”Jeg synes, at det er rigtig sjovt at skrive, så jeg synes det har været meget fedt at lave den der historiske fortælling. Jeg synes helt klart, at det er meget sjovere end normal historieundervisning. Jeg tror bare, det er fordi, jeg godt kan lide at skrive historier og sådan noget.”* Det fremgår af citatet, at respondent C synes, det har været ”fedt” at arbejde med den historiske fortælling. Heri kan det tolkes, at eleven finder det at arbejde med historiske fortællinger interessant. Dette ses mere tydeligt i det næste, hvortil eleven tilføjer, at det er sjovere end den ”typiske” historieundervisning. Ud fra hendes svar kan det tolkes, at der er en interesse, som danner grobund for motivation i arbejdet med den historiske fortælling.

Respondent C bliver spurgt om, på hvilken måde hun føler, at hun bedst lærer historie og svarer følgende: *”Altså, det ved jeg ikke helt. Det er lidt svært, fordi det her var jo bare én opgave. Det var jo ikke ligesom, du ved, vi har jo haft historie i flere år, og sidste år arbejde vi også sådan, at vi fik noget læsestof og så nogle opgaver. Jeg synes, at jeg lærer nok bedst. Ja, vi fik jo også læsestof af dig inden så. Der lærte jeg selvfølgelig også, men selve det med at skrive historien, der lærte jeg nok ikke helt vildt meget. Men det med at læse op til at skrive historien, der lærte jeg ret meget. Jeg*

vidste slet ikke noget om Pearl Harbor før, men det gør jeg jo nu.” Det fremgår af citatet, at respondent C ikke tillægger det at skulle skrive den historiske fortælling den samme værdi som det at skulle undersøge, altså ”læse op”. Det kan tolkes, at respondenteren foretrækker en positivistisk tilgang til måden at lære historie på, da det i positivismen handler om at finde frem til sandheden i form af det rationelle og håndgribelige gennem faktuelle informationer, hvor den historiske fortælling består af en hermeneutisk tilgang, som tager udgangspunkt i det emotionelle.

Det er et krav ifølge respondenteren, at undervisningen skal være ”spændende” og ”sjov”. Det skal være spændende, og det kan her tolkes som et udtryk for, at undervisningen skal være motiverende. Ydermere kan ordet ”sjovt” tolkes som et udtryk for en indre motivation, som skal være til stede for, at eleven føler, at det vedkommende og læringsgivende. Foruden elevens positivistiske tilgang til det at lære historie på, er det i citatet iøjefaldende, at læring skal ske i samspil med andre elever, hvilket der er rig mulighed for med metoden den historiske fortælling. Det at eleven giver udtryk for, at der forekommer en kommunikation om undervisningens indhold foruden læsning kan tolkes som værende elevens tilegnelsesproces for læring, hvori det gør sig gældende, at der forekommer interne bearbejdelser såvel som en tilegnelse af impulser fra klassens øvrige elever.

Intervieweren spørger: ”... i forhold til denne her historiske fortælling ... som du lige siger nu, hvad var det, der var fedt ved det?” Respondent C svarer: *”Det var bare at, ja, jeg synes bare, at det er fedt, at man kan få lov at opdigte noget ud fra noget sandt. Eller i det hele taget bare at lave en historie, og så er det meget fedt, at der er nogle rammer, så man har lidt udfordringer med det, så det ikke bare er at skrive noget.* Af respondent C’s svar på spørgsmålet fremgår det, at arbejdet med den historiske fortælling har været ”fedt”. Det kan her tolkes, at arbejdet med den historiske fortælling er fedt grundet dens narrative form, som stimulerer elevens fantasi samt indlevelse og samtidig stiller det krav, at fortællingen skal være historisk plausibel, altså det faktuelle som eleven synes er spændende.

Til spørgsmålet: ”Nu var opgaven jo, at I skulle skrive om tre personer. Og du skrev jo om en sygeplejerske. Hvordan var det, at skulle skrive om en sygeplejerske i Pearl Harbor?” svarer respondent C: *”Det var lidt svært, fordi man jo skal også undersøge nogle ting, om de nu havde de ting den gang.*” Til interviewerens følgende spørgsmål om, hvilke ting respondenteren f.eks. refererer til, svarer hun: *”Sådan noget som tv f.eks., sådan at man bare lige kunne gå hen på nyhederne og se, hvad der foregik. Det havde de jo ikke. Jeg brugte rigtig meget, fordi min mormor var jo med på ferien, og så selvom jeg ikke kunne skrive, så spurgte jeg hende rigtig meget, om de f.eks. havde det*

der dengang, fordi hun er nemlig sygeplejerske. Hun er heller ikke så gammel, men jeg tænkte, at det kunne være, at hun havde en lille idé om, hvad det var, der skete nogle år før, hun selv blev sygeplejerske. Og så tænkte jeg, så spørger jeg hende om de f.eks. havde en røgalarm. Havde de en brandalarm? Hvad var det, de havde? Og alt muligt. Og så også mine forældre. Jeg spurgte også dem, om de vidste, hvad der var sket i Pearl Harbor for at få et indblik fra dem, fra deres side af måske. Det læsestof, vi fik, var sådan meget om, hvad der var sket og alle mulige detaljer om, hvad der var sket. Men så tænkte jeg, hvad så med en, som sådan ikke sådan ved super meget om det, men bare har en idé om, hvad der er sket.” Det kan tolkes ud fra citatet, at respondenterne har gjort brug af zonen for nærmeste udvikling. Respondentens svar, ”Det var lidt svært ...”, indikerer, at evnen ikke helt har været der i forhold til at kunne sætte sig ind i tiden og komme videre med sin historiske fortælling, men samtidig har respondenterne gjort brug af sin mormor og forældre, som i denne sammenhæng agerer den ”medierende hjælper”. Respondenterne har således gjort brug af det ’sociale’ ved at spørge ind til og til råds hos nogen, som kan mere end respondenterne selv for dernæst at skrive og fuldføre sin historiske fortælling på egen hånd, heri det individuelle. Denne udvikling fra det sociale til det individuelle er netop kendetegnet ved zonen for nærmeste udvikling. Det kan således tolkes af respondent C’s svar, at hun er i zonen for nærmeste udvikling, og at der derved er opstået læring.

Endvidere kan det tolkes, at der for respondenterne vedkommende er skabt en form for historiebevidsthed, som består i, at respondenterne har søgt indsigt i fortiden ved at sammenligne fortiden med nutiden ved eksempelvis at reflektere over, om de havde røgalarmer dengang.

Respondent D: (Lydfil D)

Respondent D svarer til et spørgsmål om, hvad hun synes om at arbejde med den historiske fortælling: ”Jeg synes, det har været godt at arbejde med, fordi man tænker jo ikke rigtig over sådan nogle ting, som hvordan de har haft det, og om de overhovedet har villet være med til det og sådan noget.” Og siger i tråd med dette: ”Fordi tænk nu, hvis det var en, som ikke rigtig ville være med til det, som så blev udsat for det.” Respondenterne bruger således indlevelsen, som den historiske fortælling bidrager til, til bedre at kunne forstå. Den filmiske historiske fortælling ”Pearl Harbor” skaber med sin narrative form sammenhængsforståelse, således at det bliver klart for respondenterne ikke blot hvordan og hvor, men også hvorfor. Endvidere fremgår det, at en hermeneutisk tilgang til historiefaget er nyt for respondenterne, og at hun synes, det er godt at arbejde med på baggrund af brugen af empatien og indfølelsen. Ovenstående kommer også til udtryk senere

i interviewet: *"Altså, jeg synes, det var godt. Måske kunne vi godt gøre det sådan lidt mere. Så vi også kommer til at tænke på, hvordan det har været der i stedet for bare at læse noget. Fordi når man læser det, så f.eks. i historiebogen står der ikke noget om, hvordan de tænkte eller ja ... Jeg synes, at det er vigtigt. Også det her med at høre, hvordan de har haft det."*

Respondent D bliver spurgt ind til, hvorfor det er godt at arbejde med tanker og følelser og svarer: *"Ja så lærer man jo også at arbejde med sine egne følelser og tanker. Blandt andet."* Respondenten giver udtryk for, at hun har genkendt sig selv i fortidens mennesker og derved igennem identifikationen har lært noget om sine egne følelser og tanker. Historien bliver herigennem nærværende og relevant, og man kan argumentere for, at det er derfor, hun tidligere i interviewet siger, at hun godt kan lide, og synes det er relevant, at arbejde med den historiske fortælling.

Respondenten bliver spurgt om, hvordan det var at skrive fortællingen og svarer: *"Altså, det var lidt svært, men jeg synes, det var fint."* I citatet gives der udtryk for, at respondenten har været fagligt udfordret ved, at hun siger, at det var svært, men igennem ordet "fint" giver hun også udtryk for, at det var i en tilpas grad. Bruger man teorien om zonen for nærmeste udvikling, er eleven i rummet mellem, hvad eleven kan og ikke kan, dvs. det rum hvor man næsten kan, og hvor læringen finder sted.

Respondent E: (Lydfil E)

Respondenten bliver spurgt om, hvorfor hun godt kan lide historie og svarer: *"Ja altså, jeg kan jo godt lide historie. Det er et fag, som jeg interesserer mig meget for. Jeg kan ret godt lide det. Jeg interesserer mig meget for det."* Eleven giver her udtryk for en indre motivation, da historie er interessant for historiens skyld.

Respondenten bliver spurgt ind til, hvad det giver hende at vide noget om folk i fortiden, hvortil hun svarer: *"Ja f.eks., man får en fornemmelse for, hvad er det man har nu, og hvad har man haft i gamle dage. F.eks. hvis der nu har været meget fattigdom, og så f.eks. kigger på USA nu, og hvor mange penge de har."* Respondenten giver her udtryk for, at hun gennem arbejdet med den historiske fortælling om Pearl Harbor har opnået historiebevidsthed. Hun tager stilling til sin nutid, hvor USA er magtfuld igennem velstand set i samspil med fortiden. Mødet med fortiden tvinger med andre ord respondenten til at reflektere over sin nutid.

Respondenten bliver spurgt ind til den perfekte historieundervisning og svarer: *"At man skriver meget. F.eks. det vi gjorde til Pearl Harbor. At man bliver sat som et "jeg". F.eks., jeg valgte*

sygeplejerskens rolle i min fortælling, og sådan noget synes jeg, der skulle være mere af.” Eleven synes, at det var godt at blive ”...sat som et ”jeg...”, hvilket dækker over det at kunne identificere sig med fortidens mennesker. Man skal derigennem sætte sig i deres sted og bruge empatien og indfølingen til at begribe og ikke blot forstå. Identificeringen gør endvidere, at historien bliver vedkommende for eleven. Dette kommer yderlige til syne i respondentens følgende svar omkring, hvordan arbejdet med fortællingen får hende til at føle: ”Det gør mig sådan lidt anderledes. Jeg føler mig lidt nedtrykt. Hvis jeg forestiller mig lige nu, at jeg var lige der som den sygeplejerske, så ville jeg have det meget dårligt”.

Historiebevidsthed

Fælles for respondenterne er, at de endnu ikke helt har opnået historiebevidsthed. Nogle af respondenterne er inde på noget af det rigtige, men i mere udsvævende karakter. Respondent E svarer til spørgsmålet om, hvorvidt begivenheden Pearl Harbor har haft indflydelse på vores nutid: *”Nej, men det med at lande f.eks. går imod hinanden. Det kan jo godt ske. F.eks. som det sker i dag med Israel og Palæstina. De gør alle de ting med, at de myrder folk og sådan nogle ting der. Så det kan det faktisk godt. Det er også det, der sker”* og *”som sagt det med krigene. F.eks. lande de går mod hinanden. Japan de smed alle de bomber mod USA, mod Pearl Harbor. Det sker faktisk også i nutiden. F.eks. med Israel og Palæstina og mange andre lande.”* Respondenten kommer her mere med en perspektivering til, til hvad der sker af lign. ting i dag fremfor som en konsekvens eller eftervirkning af begivenheden/ 2. verdenskrig. Respondent D svarer til samme spørgsmål: *”Det ved jeg ikke helt”,* men siger alligevel ja til spørgsmålet: *”Tror du, at tingene havde set anderledes ud, hvis ikke det var sket?”* og uddyber det med svaret: *”Altså, nu var det jo Pearl Harbor, som blev bombarderet, så måske har det også set anderledes ud. Og der havde måske også været en del mennesker, som også havde været i live nu. Ikke så mange døde og ...”* Historiebevidstheden, som respondenterne udviser, er meget kortsigtet, til at så ville folk ikke have været døde fremfor at se det større billede. Respondent A siger til spørgsmålet om påvirkningen af i dag: *”Nej, det ved jeg ikke. Nej fordi, det var jo før i tiden, men man tænker selvfølgelig stadig på, hvad nu hvis der kom krig i Danmark, hvad ville man så gøre? Men indtil videre, så tænker man ikke så meget over det. Men man ved jo, at man har EU, som er den europæiske union, hvor forskellige lande kommer ind, og så holder man så fred med de lande. Så man ved, at man ikke får krig med de lande, som er med i EU.”* Selvom respondenterne egentlig giver udtryk for ikke at vide, om 2. verdenskrig har påvirket vores nutid, er han faktisk inde på det helt rigtige – nemlig at en verdenskrig i dag ikke er en reel

fare på baggrund af EU, som blev dannet på baggrund af 2. verdenskrig. Respondenten har her historiebevidsthed uden selv at være klar over det.

Respondent B svarer til spørgsmålet om Pearl Harbor-begivenhedernes indvirkning på i dag: *"Det tror jeg faktisk"* og uddyber: *"Jeg tror, at amerikanerne er blevet klogere først og fremmest end at samle hele sin flåde et sted. Det var jo fuldkommen åndssvagt. Selvom man tænkte: "Hov, de kan ikke gøre noget her, vi er totalt sikret", så er det stadig ikke klogt. For hvis du så bliver ramt, så bliver du ramt – hårdt."* Respondent B giver ligesom respondent D en meget kortsigtet sammenhængsforståelse. Til sidst har vi respondent C, som svarer: *"Det tror jeg da, det har"*, til spørgsmålet om fortidens indvirkning på nutiden og uddyber: *"Ja, Japan er jo et meget stort land og Hawaii, det er nogle øer, der ligger. Så... Hvis det nu var Sjælland, der var blevet bombet, så havde det nok ikke betydet ligeså meget. Det havde måske betydet noget for mig, men det havde ikke betydet noget for resten af verden, fordi Danmark er sådan et lille land. Men fordi det var så store lande, ja så, tror jeg, det har betydet noget."* Ud fra citatet kan det tolkes at respondenterne ikke har forstået spørgsmålet eller også kan det forstås som at respondenterne udviser en mangel på historiebevidsthed.

Det fremgår således af alle ovenstående citater, at eleverne ikke har den store indsigt i historiebevidstheden, hvilken den historiske fortælling i teorien burde have bidraget til. Dette skulle den gøre igennem sin sammenhængsforståelse, hvor den ikke kun siger noget om hvor og hvordan, men også hvorfor. Herved giver den en større indsigt i fortiden, som gør at eleverne tager stilling til sin nutid og derigennem tager stilling til fremtiden.

Læringstrekanter

Hvis man bruger læringstrekanter til at analysere det indhold, der kommer til syne igennem interviewene, er indholdshjørnet i trekanten naturligtvis den historiske fortælling, som i dette tilfælde er ny viden. Drivkraften er elevernes motivation for arbejdet med den historiske fortælling, hvilket bliver fremhævet flere gange i interviewene – både af indre og ydre karakter.

Samspilshjørnet sker i kraft af gruppearbejdet, hvor eleverne sammen skal finde frem til en fælles historisk fortælling.

Resultater

Det kan tolkes af analysen, at eleverne har opnået motivation af indre og ydre karakter. Det kan fremanalyseres, at de fleste af respondenterne udviser motivation af ydre karakter, hvilket stammer fra en indre motivation og lyst til at lære. Endvidere viser analysen, at eleverne igennem den historiske fortælling har opnået identitetsdannelse og indlevelse igennem den hermeneutiske tilgang. Der kan argumenteres for, at sammenhængsforståelsen, igennem den narrative tilgang, har gjort, at det historiske indhold fremstår mere vedkommende og forståeligt for eleverne.

Historiebevidstheden er ikke gennemtrængende, for ikke at sige fraværende, ved stort set alle respondenterne, på nær respondent A, der udviser historiebevidsthed ubevidst. Igenom den historiske fortælling kan det analyseres, at i hvert fald to af eleverne er i zonen for nærmeste udvikling, hvorved der opstår læring. Alle tre hjørner af Knud Illeris læringstrekant er i spil på en måde, hvorpå der kan fremanalyseres læring. Alt i alt tyder det på, at den historiske fortælling skaber motivation og læring på trods af manglen på historiebevidsthed.

Kritik

Den historiske fortælling har ikke blot gode egenskaber, hvilket også er årsagen til, at den har fået megen kritik gennem tiderne. I dette afsnit vil jeg se på den historiske fortællings faldgruber for dernæst at kritisere min metode og empiri.

Kritik af den historiske fortælling

Den historiske fortælling har mange facetter, som jeg i løbet af min opgave har redegjort for i mit teorigangsnit. Jeg har blandt andet redegjort for, at den historiske fortælling bedst egner sig til begivenhedshistorie. Dette da historiske fortællinger "... er beskrivende og båret af handlende aktører ..." (Pietras & Poulsen 2011:127). Netop her adskiller den sig fra strukturhistorie, som tager udgangspunkt i "... analyse af upersonlige omstændigheder fx økonomi, naturgrundlag..." (ibid.).

Det at historiske fortællinger er båret menneskelige aktører, og at dens form er beskrivende, har i tidernes løb givet anledning til kritik af fagdidaktisk karakter. Kritikerne hævdede at, "det dramatiske og fabulerende blev fremhævet på bekostning af det, der havde historisk gyldighed" (ibid.). Hvad angår brugen af historiske fortællinger er det hermed vigtigt at understrege, som jeg tidligere har skrevet, at historiske fortællinger og begivenhedshistorie aldrig må stå alene i undervisningen: "Hverken begivenhedshistorie eller strukturhistorie kan stå for sig selv, da en ensidig undervisning i begivenhedshistorie vil give en fragmenteret forståelse af historien, og en

ensidig historieundervisning i strukturhistorie vil være upersonlig og fjern for eleverne, som i sidste ende vil lede til manglende motivation”.

Ydermere påstår kritikerne, at historiske fortællinger ikke tilgodeser det, der har historisk gyldighed. Derfor er det vigtigt, når man arbejder med historiske fortællinger, at det handler om at være ”... produktbevidst og stille det uomgængelige krav, at de fortællinger der bruges er historiske” (Jensen 1991:9). I skolesammenhæng handler det om, at læreren med disse faldgruber for øje udvælger fortællinger, som er historisk plausible og ”... respekterer det historiske univers ...” (ibid.).

Endvidere fremgår det af fagdidaktiske diskussioner om brugen af historiske fortællinger, at ”... eleverne blev emotionelt forført af fortællingerne” (Pietras & Poulsen 2011:127). Leif Becker Jensen opstiller og behandler netop dette dilemma i sit tidsskriftet fra 1991 ‘Historie og Samtid’. Han skriver, at man som lærer og historieformidler i arbejdet med historiske fortællinger ”... må være villig til at >>forføre<< eleverne, og det opleves ofte af læreren som en >>manipulation<< ...” (Jensen 1991:7).

I Leif Becker Jensens optik er det med andre ord en nødvendighed, at man som lærer er villig til at fralægge sig sine kritiske og faglige traditionelle forestillinger, som man er opdraget med for dernæst at kunne ‘forføre’ sine elever. Han skriver følgende: ”... jeg mener der er lidt af et skinproblem, som skyldes at man sammenblander sandhedsbegrebet og meningsbegrebet” (Jensen 1991:7). Det fremgår af citatet, at sandhedsbegrebet og meningsbegrebet bør holdes adskilt. Med andre ord er det vigtigt, at historikere og lærere som historieformidlere skelner mellem historiske erkendelsesprocesser og formidlingsprocesser. På den ene side skal eleverne altså kunne erkende sandheder, når de i skolen arbejder med historiske kilder – erkendelsesprocessen – og samtidig skal eleverne føle, at historien appellerer til dem og deres livsverden på en vedkommende og motiverende måde.

Kritik af interview

Først og fremmest kunne mine interviews godt have haft en tydeligere rød tråd. Dette da spørgsmålene til tider bliver udflydende og dermed ikke relevante for undersøgelsesudgangspunktet læring og motivation igennem brugen af den historiske fortælling. Yderligere er mine interviewspørgsmål til tider meget ledende i forhold til mine teorier, hvilket ikke stemmer overens med mit semistrukturerede livsverdensinterview, som kendetegner åbenhed. Hvis jeg kunne gøre

dette om, ville jeg have været mere struktureret i forhold til mine undersøgelseskategorier. Dog med plads til at følge de interviewedes svar med henblik på at afdække deres livsverden.

Hvad kunne jeg have gjort for at gøre opgaven bedre?

Dernæst ville det have været yderst relevant at have et mere empirisk grundlag at gå ud fra, således at min analyse og konklusion blev mere nuanceret og valid. Dette kunne blandt andet gøres ved at interviewe på flere skoler, hvorved det ville blive mere relevant at tale om en tendens. Det er således svært at sige noget generelt om danske folkeskolebørns forhold til den historiske fortælling, og om hvorvidt den skaber motivation og læring generelt eller kun i denne specifikke folkeskoleklasse. Endvidere kunne jeg have observeret min egen undervisning. Det ville naturligvis være en observation af anden orden og meget subjektiv, da jeg selv ville indgå i læringsituationen. Dog ville sådan en observation give indblik i, hvorledes undervisningen og læringsprocessen foregik. En observation ville give indsigt i elevernes arbejds- og læringsproces, som er yderst vigtig, når man taler om motivation og læring. Denne læringsproces er relevant at sammenholde med svarene, som respondenterne giver i interviewene. Det sidste, jeg kunne have gjort, var at lave en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse. En spørgeskemaundersøgelse ville bidrage til noget målbart, specielt hvis eleverne fik et spørgeskema inden og efter en undervisning omhandlende den historiske fortælling. Dette kræver, hvilket også er tilfældet med min empiri, at klassen ikke har beskæftiget sig med den historiske fortælling før.

Konklusion

I indledningen var det min hypotese, at den historiske fortælling skaber motivation og læring, og jeg vil i dette afsnit vurdere, om denne hypotese er sandfærdig på baggrund af min analyserede empiri.

Analysen viste, at eleverne var motiverede igennem brugen af den historiske fortælling med overvejende vægt på indre motivation, hvilket er at foretrække. Der var også tilfælde af ydre motivation, som kom til syne gennem interessen for historie for histories skyld. Den historiske fortællings indlevelsese- og identifikationsegenskaber var også i spil i elevernes udtalelser, hvorigennem historien blev vedkommende og nærværende. Sammenhængsforståelsen, som sker igennem den narrative struktur, gav eleverne en mere fyldig og u-fragmenteret forståelse for begivenheden Pearl Harbor. Historiebevidstheden, som egentlig burde være fremmet af den historiske fortælling som metode, var ikke at syne i interviewene i en sådan grad som forventet. Rent læringsmæssigt gav mindst to af eleverne udtryk for at være i zonen for nærmeste udvikling, og derigennem opstod der læring. Alt i alt, på trods af eleverne mangel på historiebevidsthed, kan det konkluderes, at den historiske fortælling skaber motivation og læring.

Litteraturliste

Binderup, Thomas: Historiebevidsthed i det moderne. Kvan, 2007. (Bog)

Bjørndal, R.P. Cato: Det vurderende øje. 2.udg. Klim, 2013. (Bog)

Fælles Mål 2009 Historie, Undervisningsministeriet, 2009.

Illeris, Knud: Lærings teorier. Roskilde Universitetsforlag, 2007. (Bog)

Imsen, Gunn: Elevens verden. 1. udg. Gyldendal, 2006. (Bog)

Jensen, Becker Leif: Historien er en fortællende videnskab men man skal kritisk med hvilke historier man fortæller. I: Historie og Samtid nr.1/91, 1991, s. 5-9 (Artikel)

Jensen, Eric Bernard: Historiebevidsthed og historie – hvad er det?. I: Historieskabte såvel som historieskabende-7 historiedidaktiske essays, 1996, s. 5-19 (Artikel)

Kvale, Steiner & Brinkmann, Svend: InterView. 2. udg. Hans Reitzels forlag, 2009. (Bog)

Lankes, Eva-Maria: At vække interesse. I: Hvad vi ved om god undervisning. Dafolo, 2008, s.59-66 (Artikel)

Lund, Erik: Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere. 4. udg. Universitetsforlaget, 2011. (Bog)

Poulsen, Jens Aage & Pietras, Jens: Historie didaktik. 1.udg. Gyldendal, 2011. (Bog)

Thurén, Torsten: Videnskabsteori for begyndere. 2.udg. Rosinante, 2008. (Bog)