

# Vedkommende tekster i historieundervisningen

## Thomas Binderup

*At udvikle og nære sin historiske fantasi er en livslang opgave, som forhåbentlig ikke slutter med afslutningen på et emne eller med en afgangsprøve. Endemålet er ikke så meget det at blive færdig, men hele tiden at nuancere og udvikle sin forståelse og kvalificere sin historiske fantasi.*

Arbejdet med tekster, typisk i form af kilder og beretninger, har traditionelt været og er stadig en væsentlig bestanddel af historiefaget. I grundskolen møder eleven oftest disse samlet i grundbogen. Grundbogen er således mange steder det vigtigste læringsredskab i forhold til historieundervisningen.

Denne artikel handler om, hvordan man som historielærer kan anvende tekster i sin historieundervisning, når ønsket er, at eleverne ikke kun skal tilegne sig det stof, som grundbogen præsenterer, men også, at eleverne skal forholde sig selvstændigt og kritisk til de tekster, de arbejder med. Gerne i forhold til andre tekster eller medier såsom eksempelvis film, musik, billeder eller andet.

Den grundlæggende præmis er, at eleverne bør møde forskellige, lødige forklaringer på historiske fænomener, således at undervisningen gør det muligt for eleverne at skabe en sammenhæng mellem flere beretninger og andres og egne fortolkninger heraf.

### **To tilgange til teksterne**

Groft sagt kan man sige, at der eksisterer i hvert fald to tilgange til at arbejde med tekster og medier i undervisningen. Disse tilgange kan her noget simpelt benævnes som henholdsvis en *læreplanscentreret* og en *refleksiv* tilgang til undervisningen, dens indhold og tilrettelæggelse. Disse to tilgange forstår anvendel-

sen af tekster på hver sin måde. Undervisningens formål og mål er til en vis grad forskelligt, men den mest markante forskel kan ses ved den undervisning, der kommer ud af arbejdet med tekster. Og dog; den mest markante forskel kan ses ved, hvad og hvor meget eleverne rent faktisk kan huske, når timen er til ende. Og hvad de i øvrigt mener om faget, når deres skolegang er afsluttet.

### **Den læreplanscentrerede tilgang**

Den læreplanscentrerede tilgang vægter reproduceringen af det stof, eleverne arbejder med. Her er det vigtigt, at det er *det rigtige*, der udvælges til undervisningen, og at eleverne arbejder med teksten for at tilegne sig stoffet, som det fremstilles i bogen. De senere års reformer af folkeskolen og dens historiefag har betydet, at selve udvælgelsen har følt sig så vigtig, at det fra politisk hold til en vis grad er blevet overladt til eksperter. Disse ekspertudvælgelser har efterfølgende kunnet danne grundlag for tiltag som folkeskolens historiekanon. Læreren opgave består så i at facilitere denne centralt definerede viden på en måde, så eleverne kan lære det. Det er da ligetil at udarbejde en test, hvorudfra eleverne kan få karakterer efter, hvor godt de har tilegnet sig og kan huske det ønskede stof. Hvis en høj score anses som værende lig med succes, er det ret let at udarbejde et vel-egnet og simpelt evalueringsværktøj for elevernes læring og lærers undervisning.

### **Den refleksive tilgang**

Den refleksive tilgang inddrager også arbejdet med den grundlæggende forståelse af teksten eller lærerens forklaringer, men det vigtige her er lige så meget, at eleverne forstår teksten og tager stilling til den. Der er ikke så meget tale om, at undervisningens indhold skal reproduceres, men snarere om, at den skal forstås som en udlægning, der efterfølgende inviterer eleven til selv at tage stilling på en saglig og lødlig måde. Hvor den læreplanscentrerede tilgang fordrer, at eleven bestræber sig på at tilpasse sig det udleverede stof, er den refleksive tilgang især opta-

get af den efterfølgende proces, hvor eleven forholder sig til teksten og arbejder videre med den.

Når eleverne får mulighed for at arbejde videre med en tekst end til 'kun' at læse den, stimuleres de til at blive nysgerrige og undre sig over sammenhænge og forklaringer. Dermed kan der skabes en meningsfuldhed imellem kundskaberne og deres egen historiske bevidsthed. Dette kan gøre stoffet vedkommende og relevant for den enkelte egen historiske bevidsthed og livsverden, og det kan dermed skabe erindringsspor.

Evalueringen kan finde sted ved at lade eleverne formulere deres forståelse og vurderinger af det, de har arbejdet med. Dette kan eksempelvis ske ved at lade eleverne fremlægge mundtligt, skrive en opgave eller lave en dramatisering. På den måde har læreren mulighed for at nuancere eller korrigere deres forståelse, hvis noget skurrer imod den gængse opfattelse.

### **Erindringsspor**

Undertiden stilles den læreplanscentrerede undervisning skarpt op over for den reflekseive tilgang. I realiteten kan megen undervisning med fordel ses som en meget effektiv blanding, hvor noget vælges ud for eleverne til terping, mens andet bliver gjort til genstand for diskussion og personlig stillingtagen. Der findes helt sikkert stof, der med fordel kan og bør læres udenad for senere at kunne fungere som referenceramme eller som skellet for elevens sammenhængs- og kronologiske forståelse. Dette kunne for historiefagets vedkommende være epokernes navne og rækkefølge, centrale årstal eller faglige begreber og termer. Kundskaber, færdigheder og dannelse går hånd i hånd, og man kan dårligt tale om det ene uden det andet. Men kun at praktisere historieundervisning som paratviden og udenadslære fører uvægenligt til en rigid og uvedkommende undervisning, som igen medfører, at eleverne efterfølgende vil have svært ved at huske, hvad de har arbejdet med. Undervisningen danner ikke erindringsspor.

Vore nervebaner er selektive. Kun de baner, der bruges aktivt, gemmes, mens de, der bruges, gøres mere effektive. Det

kan forstås som musklen, der jævnligt trænes og aktiveres; den bliver større og opnår forøget evne til at trække sig sammen, mens den muskel, der sjældent bliver aktiveret, mindsker sin evne til at trække sig sammen.

Den læreplansdidaktiske praksis kommer derfor så at sige til at bestå af 'tvangsopgaver', hvor eleven med gulero og/eller pisk må motiveres til at arbejde og lære. En del af problemet med reformpædagogikken har været, at dette med at ville 'terpe', i nogen grad har været et pædagogisk fy-ord. Det bør det bestemt ikke være. I mange sammenhænge er der god grund til at insistere på, at den lærende tilegner sig en grundviden om det pågældende felt for at kunne forholde sig reflektivt og kvalificeret til undervisningen. Problemet opstår, hvis udenadslære bliver det eneste indhold i undervisningen.

### **Kedsomhed og vedkommenhed**

Elevernes arbejde med teksterne skal skabe en meningsfuldhed imellem de beretninger, der læses, og elevens forståelse heraf. Det vigtige må være, at eleverne kan huske og drage nytte af, hvad de har lært. Dette må være den vigtigste målestok for, om undervisningen har været succesfuld. I hvert fald i grundskolen må det desuden være vigtigt, at læreren husker at være en god ambassadør for sit fag, således at en livslang interesse og lyst til at vide mere om historiske forhold kan komme i stand. Lysten til senere i livet at ville vide mere, evnen til at kunne undre sig og se sammenhænge under eksempelvis avislæsning, tv-kigning eller læsning af historiske romaner er også et af undervisningens mål. Ikke, som hos en læreplansdidaktisk tilgang, kun at ville arbejde mod en afgangsprøve.

Når didaktikere påpeger problematikkerne ved, at eleverne opfatter historiefaget som værende 'kedeligt', er det jo ikke for at lefle for laveste fællesnævner og indføre tivolisering af historiefaget. Det skyldes i stedet netop en bekymring for, at eleverne går ud af folkeskolen med en grundlæggende forståelse af, at historie og historiebøger er støvede, kedelige og i bund og grund ubrugelige. Modsvaret på en 'kedelig' undervisning er

således ikke at søge en 'sjov' undervisning, men at give eleverne mulighed for at være aktive brugere af historie ved at udfordre dem på deres egen forståelse. Ikke kun at lære andres forståelse udenad.

### Refleksiv brug af tekster

I en syvende klasse skulle der arbejdes med Romerrigets historie. En del af undervisningen omhandlede mordet på Julius Cæsar og var tilrettelagt således, at eleverne i grupper skulle dramatisere selve mordet. Én af grupperne valgte at lave en nutidig udgave af mordet, hvor Cæsar var en rockerleder og Antonius hans højre hånd. *Liberatorerne* var en slags politi eller frihedskæmpere, der kæmpede for demokratiet. Skuespillet viste, at eleverne havde forstået og kendte til mere saglige fremstillinger af mordet. Men det viste også, at de på ingen måde sympatiserede med ham og hans ambitioner om at overtage verden. I Shakespeares tekster om samme emne virker Antonius' voldsomme udfald mod resten af verden direkte usympatisk. Det kom efterfølgende til at stå klart, da man på klassen samlede op på skuespillene, at ingen længere sympatiserede med Cæsar og Antonius. Det var ellers udgangspunktet hos samtlige de øvrige grupper. Tværtimod blev *Liberatorerne* nu 'frikendt af historien'. (Læs mere i: Binderup, 2010, *Den historiske fantasi*, Klim, side 105-109).

Pointen er, undervisningen i princippet skiftede retning som følge af elevernes reaktioner på det, de arbejdede med. Det førte i første omgang til, at de undervejs med interesse gav sig til at læse tekster, de ellers ikke ville have haft mod på at læse. I anden omgang betød det, at den efterfølgende læsning blev nuanceret og kvalificerede deres forståelse af det, de havde arbejdet med. Og i tredje omgang har det styrket deres nysgerrighed og interesse for at arbejde med faget, hvilket var en betydelig motivationsfaktor i forhold til næste emne.

### Tal og diskuter teksterne med eleverne

For at forankre elevernes viden om emnet og for at hjælpe dem til at forstå forskellige aktørers opfattelse og videre beretning om et givent emne, er det vigtigt, at læreren tilbyder sig med sin merviden. Ikke for at *udlægge teksten*, det vil sige fortælle eleverne, hvordan teksten skal forstås, men som den mere vidende sparringspartner, der stiller kritiske spørgsmål. Disse samtaler og spørgsmål vil i første omgang have som sigte at lade eleverne italesætte deres forståelser på baggrund af, hvad de har læst. Men i anden omgang er det her muligt for eleverne at spejle deres forståelser i lærerens og de andre elevers forståelser. De elever, der har misforstået centrale pointer eller har fejlfortolket en beretning, vil dermed få mulighed for at korrigere eller helt ændre deres opfattelse. Men på en måde, som tager udgangspunkt i deres egne opfattelser.

Dialogen er et vigtigt element i bestræbelsen på at danne erindringsspor i forhold til elevernes læring. Dialogen kan skabe et læringsfællesskab imellem eleverne. Lærerens ledelse af undervisningen kommer dermed til at dreje sig om at lede, strukturere og processere elevernes virksomheder i forhold til at kunne forholde sig kildekritisk til forskellige tekster, for efterfølgende diskursivt at italesætte deres forståelse og til slut lade denne forståelse spejles i andres forståelse. Det sidste punkt kan meget vel, som i det ovenstående eksempel med romerne, føre til, at nogle elever vil nuancere deres forståelse af det, de har arbejdet med.

### Refleksion på baggrund af erhvervet viden

Der er ikke tale om, at det er de faglige eller saglige forhold, der er genstand for refleksiv fortolkning. Det er snarere vurderingen af disse forhold. Ved at læse forskellige beretninger opnåede eleverne den viden og de kundskaber, der skulle til, for at de kunne lave sammenligningen mellem Cæsar og Antonius til vores dages bandedere og -medlemmer. Dermed bliver deres viden og stillingtagen til en afgørende epoke i Romerrigets histo-

rie gjort vedkommende, deres historiske bevidsthed kvalificeres og deres historiske fantasi bliver næret.

For at lade eleverne forholde sig reflektivt til undervisningens indhold, skal de have mulighed for at møde forskellige tekster med forskellige lødige og saglige forklaringer og forståelse af sammenhænge. En let måde er at indkøbe forskellige lærebogssystemer, der behandler samme emne. Ikke mindst med indførelsen af folkeskolens historiekanon er der sket et større sammenfald mellem de emner, der behandles. Situationen, hvor læsning fører til ny læsning, og hvor læreren hjælper sine elever med at forstå og sætte de nye tekster i sammenhæng med de foregående, er gunstig og udviklende for elevernes historiske bevidsthed og nærer og kvalificerer deres historiske fantasi.

At udvikle og nære sin historiske fantasi er en livslang opgave, som ikke slutter med afslutningen på et emne eller med en afgangsprøve. Endemålet er ikke så meget *at blive færdig* som hele tiden at nuancere sin forståelse og kvalificere sin historiske fantasi.

### **Litteratur:**

- Binderup, Thomas, 2009, Historisk refleksivitet – individ i fællesskabet, *KvaN* 85.
- Binderup, Thomas, 2010, *Den historiske fantasi*, Klim.
- Jensen, Bernard Eric, 2010, Indførelsen af den obligatoriske historiekanon – et didaktisk eksperiment. *Historie & Samfundsfag*, nr. 3.
- Butters, Nanna B & Bøndergaard, Jette T, 2010, *At gøre kultur i skolen*, Akademisk Forlag.

*Thomas Binderup* (f. 1975), lærer, cand.pæd. i pædagogisk sociologi. Forfatter til lærebøger og lærervejledninger til historieundervisningen på læreruddannelsen og i grundskolen.