

RADAR 

Historiedidaktisk Tidsskrift



**Faglig læsning og
læsefærdighed med
historiefagets briller
– hvordan?**

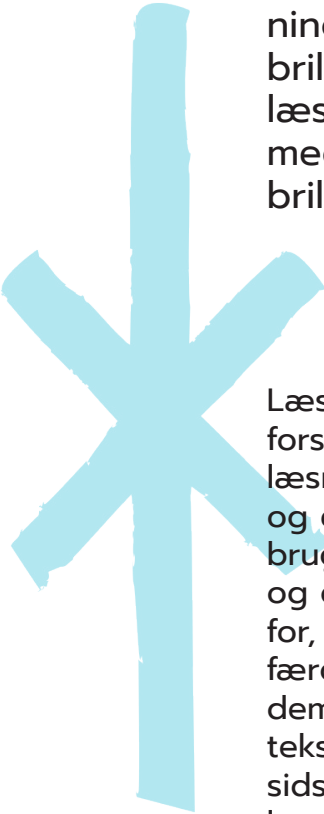
Af Heidi Eskelund Knudsen
og Lone Guldbrandt Tønnesen

Faglig læsning og læsefærdighed med historiefagets briller – hvordan?

Af Heidi Eskelund Knudsen og Lone Guldbrandt Tønnesen
UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

Litteraturen omkring faglig læsning i historie er begrænset. Historielærere og -undervisere arbejder derfor ofte primært med læsning som almene generiske færdigheder på trods af, at faglig læsning i historie også angår særegne disciplinære erkendemåder.

I artiklen giver vi et bud på, hvad faglig læsning og læsefærdighed med historiefagets briller vil sige, når der er tale om andet end læsning i generisk forstand. Og vi kommer med forslag til fire forskellige faglige læsebriller.



Læsning og udvikling af læsefærdigheder i generel forstand knyttes typisk til danskfaget i skolen. Men læsning angår alle fag som redskab i elevers lære- og erkendelsesprocesser. Forskellige fag gør dog brug af forskellige tekster og på forskellige måder, og derfor argumenterer vi i artiklen grundlæggende for, at læsning selvfølgelig angår almene generiske færdigheder, men også særegne disciplinære erkendemåder og tilgange til det at afkode og forstå en tekststart. Samspillet mellem disse to samt ikke mindst sidstnævnte er afgørende for udvikling af faglig læsefærdighed.

Man kan læse på mange måder og definitionen af læsning afhænger bl.a. af både læsemåde og tekstens type/art – bredt forstået. At læse i historie er således ikke nødvendigvis det samme som læsning i andre fag (Nokes, 2010). Enhver tekst må læses fra et ståsted, som gør læseren i stand til at sætte indholdet ind i en sammenhæng – hvad end denne er knyttet til læserens personlige oplevelser af verden gennem teksten eller måske handler om kritisk, analytisk granskning relateret til læserens eksisterende viden (Maagerø & Tønnesen, 2009, s. 18). Læseforskning definerer læsning som det “[...] at opfatte indholdet af skrevne eller trykte tekster, hvor et forestillingsindhold genskabes på basis af identifikation af tekstens ord og forhåndskendskab til tekstens begrebsverden” (Kilde: <https://denstoredanske.lex.dk/l%C3%A6sning>). Definitionen rummer to for hinanden væsentlige komponenter i forhold til udvikling af læsefærdighed – afkodning og sprogforståelse. Afkodningen angår processen med identifikation og genkendelse af ord, som sprogforståelsen så efterfølgende arbejder med. Sprogforståelse bidrager med kendskab til ordenes betydning i tekstsammenhængen samt den del af verden, som teksten handler om (Elbro, 2008, s. 29). I relation til læsning i historiefaget, bliver kendskab til ‘fagets verden’ i form af fagord, begreber, metoder osv. således en del af det at udvikle læsefærdigheder og operere med ‘ståsteder’ i læsningen. Og dermed bliver historiedidaktikkens sondringer mellem forskellige begrebsforståelser, metoder og videnniveauer også relevant at inddrage i afklaringen af, hvad faglig læsning i historie kan siges at være.

Faglig læsning – aktuelt i litteraturen

Litteraturen omkring faglig læsning i historie er dog begrænset. Gængse fagdidaktiske læremidler til undervisningsfaget på læreruddannelsen fokuserer ikke eksplicit på faglig læsning, og derfor er den litteratur der anvendes typisk hentet udenfor historiedidaktikken. Her defineres faglig læsning



aktuelt som det *at læse for at lære* (fx Nielsen, 2021, s. 38), og beskrives som en generisk *færdighed*, der kan afklares eller udvikles via opmærksomhed om forskellige læsestrategier som læseformål, informationssøgning, definition af begreber, instruktionslæsning, forklaringer osv. (Nielsen, 2021, s. 40). En færdighed som i den sammenhæng beskrives i relation til historiefaget er begivenhedslæsning, det vil sige, at læse for at forstå og bruge viden om et hændelsesforløb eller en historisk sag (Nielsen, 2021, s. 41).

Et andet sted ser man *faglig tekstlæsning i historiefaget* beskrevet som et sæt af strategier vedrørende både det 'at gøre sig klar til at læse', 'at fastholde centrale informationer og skabe fagligt overblik' og 'aktivt tilegne sig fagets ord og begreber' (Arnbak, 2018, s. 129). Dvs. igen generiske færdigheder og med det formål at "*tvinge... [læseren til at].. bearbejde tekstens informationer grundigt*" (Arnbak, 2018, s. 137). Læseforberedende aktiviteter beskrives eksempelvis som overblikslæsning, aktivering af forhåndsviden, udarbejdelse af begrebskort og mindmaps. Fastholdelse af informationer beskrives gennem noteskrivning, og tilegnelse af fagets ord og begreber handler om opmærksomhed om ordkendskab (Arnbak, 2018). Den eksisterende (danske) litteratur har således stor opmærksomhed på faglig læsning som selve afkodningen af tekster med henblik på arbejde med sprogforståelse i relation til det substantielle indhold i form af som nævnt *begivenhedslæsning*. Men hvorledes afkodning og sprogforståelse også står i relation til fagets øvrige 'ståsteder', det vil sige terminologi og særligt andenordensbegreber, behandles ikke.

Læsning og disciplinary literacy i historie

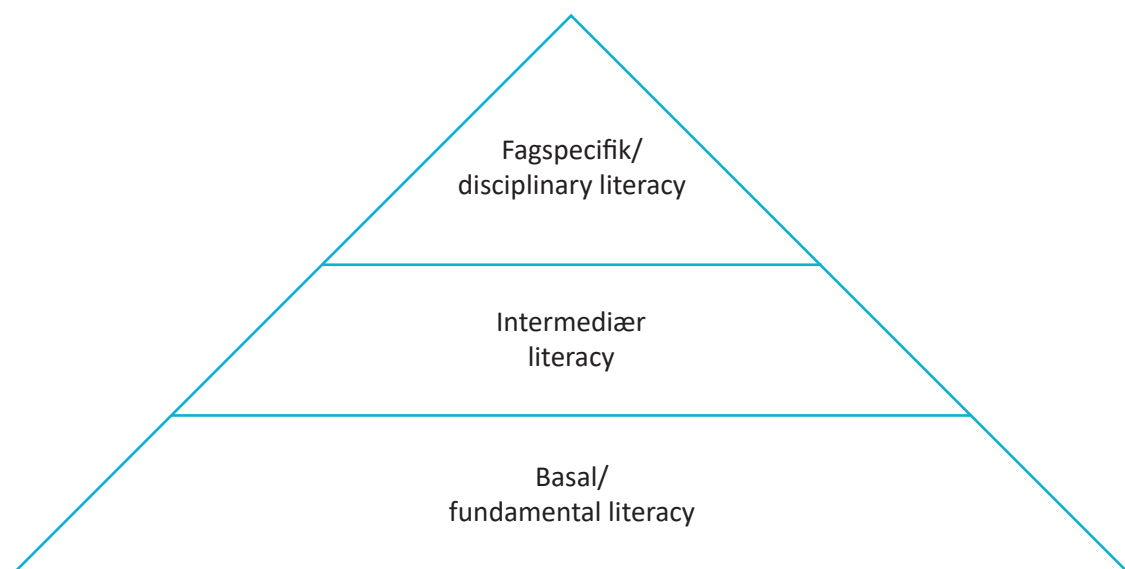
I engelsksproget (amerikansk) litteratur kan man derimod ane denne opmærksomhed. Særligt teori om literacy og *disciplinary literacy* beskæftiger sig hermed. Læsning indgår som en del af literacy-begrebet sammen med skrivning og forståelse

– og der sondres mellem basale og disciplinære literacy-niveauer (Shanahan & Shanahan, 2020, 2012, 2014; Wineburg & Reisman, 2015). Læsning, (skrivning og forståelse) på det *basale/generiske* niveau beskrives som noget, der kan foregå uafhængigt af det disciplinære. Det basale består i, at alle former for læsesituationer i første omgang baserer sig på ordkendskab og afkodningsprocesser, der gradvist (i elevers læreprocesser) udvikler og former sig som almene generiske tilgange til sprog- og begrebsforståelse (Shanahan & Shanahan, 2020). Beskrivelsen minder således om læseforskningens på foregående side. Pointen er, at de basale læsefærdigheder er vigtige for læreprocesser på tværs af fag, hvilket er angivet i nedenstående figurs to nederste niveauer.



Figur 1.

Literacy-udvikling fra generisk til fagspecifik literacy.



Udvikling af literacy (og læsefærdigheder) kan betragtes som en bevægelse fra basale/fundamentale literacy-færdigheder vedr. fx afkodning af og kendskab til ord, der ofte optræder i tekster (læseopgaver) – over mellemliggende almene strategier for forståelse af sproget, ords betydninger osv. Og endelig til de forståelser, der knytter sig til fagenes særegne erkendemåder.

Pointen er også, at når det kommer til fagene specifikt, herunder historie, så realiseres fagspecifikke mål i høj grad gennem *specifikke* disciplinære tilgange til erkendelse og forståelse. At operere med en disciplinær tilgang til læsning (og literacy-kompetencer i bred forstand) er således afgørende for faglige læreprocesser (Shanahan & Shanahan, 2020). Det disciplinære niveau leverer så at sige en særegen begrebsverden af forståelser, som tekster og tekstarter i bred forstand afkodes, afklares og forstås i, dvs. faglig læsefærdighed afhænger af, hvordan der i undervisningen i det hele taget arbejdes med disciplinære erkendelses- og forståelsesmåder. Vi præsenterer konkrete forslag på de kommende sider.

Andensordensbegreber som metoder i læsning

Man kan tale om særegne faglige erkendemåder, udtrykt gennem fagets begreber, som *metoder* i tilgangen til læsning. Begrebet *historiebrug* toner eksempelvis, qua sit begrebsmæssige indhold, en særlig læsemåde ift. historiefaglige tekster; vi læser fx efter måder, hvorpå en tekst gør brug af fortidsreferencer mhp. legitimering af nutidige formål. Man tager så at sige faglige briller på – på en bestemt måde – når man læser i historiebrugsbegrebets optik. Læsning i historiefaglig optik indebærer også ofte at læse *kildegranskende*. Hvis man forstår *kilde* funktionelt og dermed ser alle typer af tekstarter i faget som potentielle kilder til viden om fortid, så kan kildegranskningen siges at udgøre en overordnet og altomfattende læsetilgang i faget – en form for fundamental form for faglig brille. Opfatter man i stedet kildegranskning mere snævert ift. eksempelvis ophavssituationen, forfatter og dennes kontekst, så er der også tale om at tage faglige briller på – på en særegen faglig læsemåde. Heri vores grundlæggende pointe – at gøre elever opmærksomme på, hvordan vi i faget skifter mellem faglige læsebriller.



Den historiedidaktiske teori opererer med mange faglige begreber og sonder eksempelvis disse i forskellige niveauer, hhv. substantiel førsteorden over for strukturel andenorden (se fx Lee, 2005; Lee & Shemilt, 2003; Lee & Ashby, 2000) – ofte omtalt som indholdsbegreber over for faglige nøgle- eller tænkebegreber (Lund, 2016). *Begivenhedslæsning* som tidligere beskrevet retter sig primært mod afkodning og forståelse på førsteordensniveauet og vil således i praksis betyde en væsentligt indskrænket tilgang til faglig læsning i historie, hvis ikke der også kobles med andenordensniveauet. Pointen med andenordensniveauet er nemlig, at begreber på dette niveau repræsenterer relativt fastlagte/stabile faglige definitioner og forståelser, som ikke alene kan fungere rammesættende ift. elevers afkodning og sprogforståelse, men også giver mulighed for i undervisningen at operere med faglige læsetilgange, der kan anvendes igen og igen på forskellige tekstarter. Kun tekstarterne vil afgøre hvilke læsetilgange (metoder), der er mest anvendelige.

Konkrete eksempler på brug af læsetilgange

I litteraturen finder man forskellige bud på, hvilke begreber fra andenordensniveauet, der er mest fremtrædende. I den canadiske tradition foreslår Peter Seixas og Tom Morton eksempelvis seks såkaldte *historical thinking concepts* (Seixas & Morton, 2012), som i denne anledning er oversat således:

- Historisk signifikans
- Kontinuitet og forandring
- Årsager og virkning
- Kildegrundlag
- Historisk empati og perspektivskifte
- Blik for etiske dimensioner

I eksemplet nedenfor kommer med vi forslag til, hvordan man med afsæt i fire af disse kan arbejde

med og skifte mellem faglige briller, når man læser i historiefaglige tekstarter. Alle fire anvendes på nedenstående tekstuddrag, der er tilfældigt udvalgt fra Gyldendal Fagportaler:

Før år 800 begyndte vikinger fra Danmark, Norge og Sverige at hærge kysterne i den vestlige del af Europa. I begyndelsen af 1000-tallet erobrede danske konger store dele af England. Knud den Store var frem til sin død i 1035 både konge i Danmark og i England. Herefter fik de to lande hver sin konge. I 1086 forberedte Knud den Hellige et togt for at tilbageerobre England.

Knuds togt blev dog ikke til noget, og det blev sidste gang, at danske konger planlagde at erobre England. **En vigtig forklaring** var **pave Urban 2.s tale i 1096**. I den opfordrede han alle kristne fyrster og stormænd til at lade være med at føre krig mod hinanden. **I stedet skulle de drage på korstog** for at erobre Jerusalem og Det Hellige Land fra de arabiske muslimer.

Som andre vesteuropæiske kristne kongelige og stormænd fulgte prins Svend af Danmark pavens opfordring. Han drog afsted med omkring 1.500 krigere. Men i sommeren 1097 blev Svend og hovedparten af hans mænd dræbt i et stort slag i den centrale del af det nuværende Tyrkiet.

Kilde: Gyldendal Fagportaler, Historie 7.-9. klasse, forløbet Dannebrog af Jens Aage Poulsen, Indledning om Danmark og kristendommen.

Som det første må man som lærer være opmærksom på selve afkodningen af de enkelte ord i teksten, herunder hvordan eleverne genkender ordene og hvilke forestillinger de forbinder dem med. Man skal, som Elbro beskriver, aktivt omforme og arbejde med de skriftligt kodede meddelelser og identifikationer



af ordene i en tekst og dens indhold for at forstå den (Elbro, 2008, s. 15). Uden opmærksomhed om afkodningens betydning kommer sprogforståelsen ingen vegne. Som det fremgår henvender teksten sig til læsere i 7.-9. klasse. De møder uden tvivl teksten med masser af forestillinger, hvor nogle ord som "vikinger", "Danmark, Norge og Sverige", "danske konger" osv. indgår i og primært forbinder sig med elevernes hverdags-/nutidsforestillinger, mens andre ord som fx "Knud den Hellige", "togt", "fyrster og stormænd" osv. kan være helt fremmed for eleverne. Heri er således et indledende afklaringsarbejde. Dernæst kommer så muligheden for at arbejde videre med og udvide elevernes sprogforståelser, hvilket kan finde sted ift. selve det substantielle indhold, førsteordensniveauet. Men der kan også være tale om at gøre brug af andenordensniveauet, de særegne disciplinære erkendemåder.

1) Læsning med historisk signifikans-briller

Læser man med begrebet *historisk signifikans* som faglig brille, så læser man grundlæggende efter at afkode det, som fremhæves som *vigtigt at vide/lære om fortiden*, dvs. det betydningsfulde i den historiske beskrivelse. Historisk signifikans er et konstrueret aspekt ved historiske fremstillinger, hvor begivenheder, personer, hændelser osv. tildeles en meningsfuld plads i den historiske fortælling – vel at mærke, når kriterierne for at have historisk signifikans er opfyldt. Kriterierne indebærer, at konkrete begivenheder, personer, hændelser osv. har medvirket til, *at der er sket forandringer*, at en tilstand i tid har forandret til en anden, bl.a. som følge af at begivenheden, personen eller hændelsen var med til at kaste lys over et kontekstuel forhold/tilstand, der så ændrede sig (Seixas & Morton, 2012, s. 24).

Hvis elever læser ovenstående tekstuddrag vha. historisk signifikans, vil de kunne fremhæve *pave Urban*

2.s tale fra 1096 som det aspekt/den historiske person, der i teksten fremhæves som betydningsfuld i forhold til forandringer i beskrivelsen af den historiske udvikling. Opgaven vil for eleverne være at afkode teksten ved at søge specifikt efter "personer eller hændelser, der har medvirket til, at der er sket forandringer, dvs. at en tilstand i tid forandrer sig". Teksten hjælper i dette tilfælde sin læser via forbinder ordene "en vigtig forklaring var". Disse åbner så at sige for det historisk signifikante ved pave Urban. Elever på disse klassetrin vil muligvis kunne få øje på dette som følge af deres almene læsefærdigheder, men historisk signifikans-begrebet hjælper dem med at sprogliggøre i historiefaglig forstand, hvad det er, de ser i teksten og hvordan dette kan forstås og forbindes til andre sammenhænge i faget. Dvs. den faglige brille hjælper dem med at forstå, hvordan nogle personer/hændelser fremhæves særligt og beskrives som drivkræfter i den historiske udvikling og forandring – samtidig med at der også er beskrivelser af alle mulige andre personer og hændelser, som også indgår heri. Pointen er således, at det at læse med henblik på at afkode handlingsindholdet udgør én læsetilgang til teksten, mens det at undersøge teksten for hvorledes den historiske fortælling, narrativet, er fremstillet og udlægges af en forfatter, et ophav, er noget andet. Man kan så at sige læse og granske teksten efter spor af, hvorledes forfatter konstruerer eller frembringer – i dette tilfælde – 'det historisk signifikante'.

2) Læsning med årsag og virkning som faglig brille

Ovenstående tekstuddrag kan også læses med blikket fra årsags- og virkningsbegreberne. I så fald læser man med forståelsen, at historiske forandringer drives af multiple årsager, der har mange forskellige virkninger, og det kan være svært for elever at bevare overblik over sammenhænge, når/hvis netværket af interrelaterede kort- og langsigtede årsager og virkninger bliver for komplekst. I en afgrænset tekstpas-



sage som ovenstående kan elever dog sagtens afkode/læse strategisk med henblik på at identificere, hvorledes bestemte historiske aktører eller strukturer forårsager de historiske hændelser, der beskrives.

Historiske aktører (personer, individer, grupper) kan stå bag handlinger, der sætter gang i historiske begivenheder. Det samme kan *historiske strukturer* i form af sociale, økonomiske, politiske og kulturelle forhold, som disse aktører opererer indenfor. Den faglige briller handler således i dette tilfælde om at identificere, hvem eller hvad (aktører eller strukturer) der står bag de historiske begivenheder. I ovenstående tekstuddrag lægger forfatteren fx vægt på førstnævnte, når der nævnes vikinger (gruppe), Knud den Hellige, Urban 2. og prins Svend (personer). Mange læremiddeltekster i grundskolen beskæftiger sig netop med årsags-virkningsforklaringer, der knytter handling og historiske begivenheder an til historiske aktører. Det er mindre abstrakt for børn at læse – afkode og forstå – tekster af den karakter. Det betyder dog ikke, at årsag-virkningsforklaringer med fokus på strukturelle forhold aldrig ses.

I tekstuddraget ser man, hvordan flere årsager og virkninger lægger sig ved siden af hinanden i teksten – vikinger var således før år 800 begyndt at hærge vesteuropæiske kyster (årsag), så erobrede danske vikingekonger England (virkning), så døde Knud den Store – konge over Danmark og England (årsag), så fik landene igen hver sin konge (virkning) osv. Sammenlignet med historisk signifikans-læsningen er det således forløbet med de mange på hinanden følgende hændelser, der kommer frem her. Studier har tidligere vist – at der som følge af, at historiske forandringer i teksterne fremstilles således, ofte ses eksempler på at elever forstår historisk udvikling som kæder af begivenheder og hændelser, der lægger sig som perler på en snor, herunder at disse hændelser "bare sker automatisk". At læse efter årsag-virkningsoptikken indebærer således forskellige mulige diskussionsperspektiver ift., hvad der driver den historiske udvikling samt hvilke motiver eller intentioner, der ligger bag. Dette kommer vi dog ikke ind på her. Vi ønsker blot at vise, hvad den faglige læsning kan åbne for af muligheder.

I relation til årsag-virkning-læsningen er det selvfølgelig oplagt – som ifm. historisk signifikans – at markere sætningen "en vigtig forklaring var" igen. Denne indleder, som det fremgår, beskrivelsen af den konkrete hændelse, som Urban 2. igangsætter (årsag) og som forårsager (iflg. forfatteren), at Knud den Hellige ikke tog generobringen af England op (virkning) og i øvrigt også, at korstogene indledes (virkning). Man kan som lærer med denne tekstpassage vise, at teksten og forklaringerne sagtens være konstrueret således, at virkningen af en årsag kan være placeret før selve den årsag, som der henvises til (Knuds togt blev ikke til noget (virkning) – forklaring var, at Urban 2. ... (årsag)). Dermed kan man – om end indirekte – arbejde med elevforståelsen af perlerne på snoren, herunder elevens sammenhængsforståelser, ved at skabe opmærksomhed om, hvordan tekstfremstilling og opfattelser af den historiske udvikling står i relation til hinanden.

3) Læsning med kontinuitet og forandring som faglig brille

Begrebsparret kontinuitet og forandring handler om, hvordan vi skaber mening i det komplekse flow af historiske begivenheder og hændelser, som fortiden bestod af – når vi gengiver det i historiske fremstillinger. For at give elever en fornemmelse af flowet, kan man i første omgang henvise til, hvordan nutidigt hverdagsliv består af flows af begivenheder og hændelser, der myldrer løs fra morgen til aften og repræsenterer både varighed og konstante forandringer.

Når man læser med kontinuitet og forandringer i den historiske udvikling, undersøger man, hvordan disse er vævet ind i hinanden. Man kan fx kigge efter kronologier i form af *sekvenser af begivenheder og placere dem i en tidsmæssig sammenhæng*. Tekstuddraget viser i dette tilfælde nærmest sætning for sætning en kronologisk udvikling. Det er således en god begyndertekst at øve sig på, eftersom den gør det relativt nemt for sin læser at identificere sekvenser af



begivenheder, der sprogligt ligger side om side i teksten; før år 800 begyndte vikinger at hænge etc., i begyndelsen af 1000-tallet erobrede danske konger England, så døde Knud den Store i 1035, så forberedte Knud den Hellige et generobringstogt i 1086 osv. Man kan således se sætning for sætning, hvordan begivenhedssekvenser er placeret ved siden af hinanden i beskrivelsen, hvilket langt fra altid er givet i historiske fremstillinger.

Man kan også *periodisere* eller på anden vis *kategorisere* tekstpassager. Denne form for læsning kan give mening ved mere komplekse tekster. At kategorisere i perioder eller på anden vis sætte labels på og gruppere begivenhedsbeskrivelser handler om, at vi organiserer vores tænkning ift. at forstå, hvilke begivenheder der har varighed og kontinuitet i det samlede billede af en udvikling, og hvilke der repræsenterer forandringer. I ovenstående tekstuddrag kan man som allerede nævnt pege på nogle konkrete formuleringer, der handler om forandringer, der sker. Teksten beskriver så at sige en udvikling og varig tilstand fra *Før år 800* til *1096*, hvor der så sker en forandring. Men teksten lægger også mellem linjerne op til en forståelse af varighed og forbindelse mellem historiske begivenheder på daværende tidspunkt og aktuelle nuværende begivenheder i forholdet mellem den kristne og muslimske verden. Elever vil formodentlig selv få øje på dette ifm. læsningen, eftersom de jo først og fremmest læser teksten med et nutidsblik, men det er ikke det samme som, at de også kan forholde sig fagligt tænkende til det, som de ser. Når man læser med kontinuitet og forandring som faglig brille, giver man eleverne et fagligt sprog at forstå det læste ud fra.

Forandring er *en proces, der foregår og opleves i forskellige tempi og med forskellige mønstre eller kendetegn*. Det er således disse mønstre eller kendetegn, der skal kigges efter. At forandringer finder sted i den historiske udvikling, samt kan genkendes i beskrivelser heraf, baserer sig bl.a. på *vendepunkter*. Dvs. man kan læse med henblik på at identificere vendepunkter i teksten. Vendepunkter er tidspunkter eller øjeblikke, hvor processen skifter retning eller tempo og dermed

(måske) markerer ny udvikling. I tekstuddraget kan vi se, hvordan beskrivelsen fremhæver en proces af gradvis forandring, og hvor Pave Urban 2.s tale og opfordring i 1096 til alle kristne fyrster og stormænd markerer et vendepunkt, der får retningen fra en udvikling og tilstand til at skifte mod en anden. Frem for at føre krig mod hinanden, drog de i stedet på korstog mod Det Hellige Land.

4) Læsning med historisk empati og perspektivskifte som faglig brille

Sidste faglige læsebrille, vi introducerer, er historisk empati og perspektivskifte. Denne minder os om, at det at læse – afkode og forstå i historiefaglig optik – vedrører *at forstå fortiden*, fortidens 'beboere', mennesker, deres livsvilkår og samfund, *på datidens præmisser og ikke vores egne nutidige*. Forskellene mellem nutidige syn på verden, normer og værdier, og fortidige kan være enorme, og dermed repræsenterer fortiden en form for fremmed land, man må undersøge ud fra kontekstuelle præmisser og gennem de oplysninger, teksten giver. Perspektivskifte til fortidsblik handler fx i tekstuddraget om at forstå Pave Urbans opfordring til korstogene i 1096 på den tids præmisser og historiske kontekst. Som det fremgår i teksten udspringer pavens opfordring af en situation med ustabilitet og intern krigsførelse mellem konger i de vesteuropæiske lande. Frem for at bekriige hinanden foreslår paven i stedet, at man danner fælles front i Kirkens Navn mod den muslimske verden. Opfordringen til elever, der læser denne tekst, vil således eksempelvis være at spørge, hvordan de ud fra tekstens oplysninger tror, almindelige mennesker i vesteuropæiske lande oplevede denne politiske forandring, samt hvilke betydninger det kan have haft på samfundene, at krig og ufred flyttede til andre landområder. Eller man kan gå videre i andre tekster og undersøge Kirkens verdensbillede i 1000-tallet for dermed at forstå pavens opfordring og udpegning af netop det muslimske som fjenden osv. På den måde beder man indirekte eleverne forsøge at



perspektivskifte til de fortidige præmisser og forhold, der gjorde sig gældende – før de læser og forstår tekstens indhold i lyset af nutids-hverdagserfaringer, som de ellers intuitivt vil forstå teksten ud fra.

Presentisme – det at læse og forstå det fortidige på nutidspræmisser – forekommer ret ofte i historieundervisning, og er som sådan ikke et problem, så længe man er opmærksom på i hvilke sammenhænge, man bruger det presentistiske blik. Det kan fx være ganske relevant i forbindelse med refleksioner over, hvordan fortidsfortolkninger bidrager til nutidsforståelser. Elever, der ubevidst/intuitivt læser tekstuddraget med presentisme-blikket vil formodentlig først og fremmest knytte an til aktuelle diskussioner – fx forholdet mellem kristne og muslimer i forskellige sammenhænge eller måske invasionen af Ukraine for nyligt, og så fra et nutidsperspektiv ”fælde dom” over Pave Urbans opfordring og den tids politiske beslutninger – ud fra nutidens normer og værdier, hvor det, at magthavere opfører sig imperialistisk og undertrykkende over for selvstændige nationer eller befolkningsgrupper, ikke er velanset.

At perspektivskifte og betragte – igen – Pave Urbans opfordring historisk empatisk er ikke et spørgsmål om at føle sympati eller identificere sig med ham som historisk aktør. Det handler blot om empatisk at forsøge at sætte sig ind i hans beslutning/opfordring, på datidens præmisser, samt at sætte ens egne holdninger, normer og værdier på pause for en stund.

Afsluttende om faglig læsning i historie

Ovenstående beskrivelser vedrører (i lyset af eksemplet) et uddrag af en tekst, der formidler viden om et historisk emne på én måde. Der kunne have været tale om andre former for tekster – bredt forstået – i faget. En forudsætning for at læsearbejdet med disse sker på præmisserne af særegne disciplinære erkendemåder og ikke alene på generisk læsevis er iflg. disciplinary literacy-teorien, at der for det første er tale om (ift. eleverne) tilpassede faglige tekster, herunder flere typer af tekster inden for samme

tema, således at eleverne får mulighed for at læse multiperspektivisk og med skiftende perspektiver. Dernæst skal eleverne klædes på – dvs. lære de faglige læsestrategier (briller) som eksempelvis andenordensbegreberne tilbyder. I den sammenhæng må historielæreren guide eleverne – dvs. gøre brug af eksemplificeringer af, hvordan læsestrategierne fungerer i praksis, således at eleverne ved, hvad det er, de efterfølgende selv skal afprøve. Endelig må undervisningen arbejde med argumentation og begrundelse herfor (Shanahan & Shanahan, 2020, s. 109-114).

Med tanke på Fælles Måls faglige abstraktionsniveau i sine tre kompetenceområder, Kronologi og sammenhæng, Kildearbejde og historiebrug, er det væsentligt, at læsefærdigheder i faget angår mere end bare almene generiske færdigheder. Dette har vi med artiklen forsøgt at argumentere for samt tilbyde konkrete forslag til. Artiklen kan ses som et indledende bidrag til et område, der generelt bør tildeles større fagdidaktisk opmærksomhed – af hensyn til elevernes læreprocesser i faget.

Referencer

Ahle, A. & Vollmond, C. (red.) (2018). *Historiedidaktik*. København: Forlaget Columbus.

Arnbak, E. (2018). Indhold og metoder i faglig læseundervisning – eksemplificeret ved historiefaget. I: A. Ahle & C. Vollmond (red.). *Historiedidaktik*. København: Forlaget Columbus.

Donovan, M. S. & Bransford, J. D. (red.) (2005). *How Students Learn. History, Mathematics, and Science in the Classroom*. Washington: The National Academies Press.

Elbro, C. (2008). *Læsning og læseundervisning*. København: Gyldendal.



- Lee, P. & Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7-14. I: P. Stearns, P. Seixas & S. S. Wineburg (red.), *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives*. New York: New York University Press.
- Lee, P. & Shemilt, D. (2003). A scaffold, not a cage: progression and progression models in history. *Teaching History*, nr. 113.
- Lee, P. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. I: M. S. Donovan, & J. D. Bransford (red.), *How Students Learn. History, Mathematics, and Science in the Classroom*. Washington: The National Academies Press.
- Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maagerø, E. & Tønnesen, E. S. (red.) (2009). *At læse i alle fag*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Nielsen, B. (2021). *Dialog om undervisning. Pædagogisk ledelse med fokus på fag*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nokes, J. D. (2010) Observing Literacy Practices in History Classrooms. *Theory & Research in Social Education*, 38(4), 515-544. DOI: 10.1080/00933104.2010.10473438
- Patterson, J. (red.) (2020). *The SAT® Suite and Classroom Practice: English Language Arts/Literacy*. New York: College Board.
- Seixas, P. & Morton, T. (2012). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.
- Shanahan, C. & Shanahan, T. (2012). What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter? *Top Lang Disorders*, 32(1), 7-18.
- Shanahan, C. & Shanahan, T. (2014). Does Disciplinary Literacy have a Place in Elementary School? *The Reading Teacher*, 67(8), 636-639.
- Shanahan, C. & Shanahan, T. (2020). "Disciplinary Literacy." I: J. Patterson (red.), *The SAT® Suite and Classroom Practice: English Language Arts/Literacy*. New York: College Board.
- Stearns, P., Seixas, P. & Wineburg, S. S. (red.) (2000). *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives*. New York: New York University Press.
- Wineburg, S. & Reisman, A. (2015). Disciplinary literacy in History. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(8), 636-639. <https://doi.org/10.1002/jaal.410>