

Historieundervisningen på VUC

- Klaus Bjerre, VUC i Skanderborg og Hans Jørgen L. Larsen, VUC i Vejlen

At undervise på VUC

”I har det virkelig godt!”, sagde en forstander for et mindre VUC til en historielærer – med en undertone af, at man ikke skulle komme med klager over dette eller hint. Hendes bemærkning var ikke specielt møntet på historieundervisningen, men generelt på det at være ansat på et VUC. Bemærkningen faldt omkring 1990, og hun sigtede til, at vi havde gode arbejdsvilkår – undervisningen lå i 2–3 timers moduler, sjældent mellemtimer, men ofte aftenundervisning. Bag hendes bemærkning lå ikke mindst den opfattelse, at man som VUC-lærer var benådet med det store gode, at kursisterne var voksne, der var kommet af egen fri vilje for at få mere viden, som var interesserede, som havde forberedt sig, og som gav anledning til mange gode faglige samtaler.

Engang var det mere sådan – men det er længe siden. Udenforstående kan måske stadig have den opfattelse, at VUC lærerne befinder sig i det optimale pædagogiske miljø – ud fra netop den opfattelse, at kursistskaren hovedsagelig består af velmotiverede, modne borgere. Virkeligheden er ikke sådan – i al fald ikke mere.

Udfordringerne i almindelighed

Igennem en del år er kursistskaren på VUC blevet stadig mere blandet. En hastigt voksende andel af kursisterne består af unge omkring de 20, hovedsagelig kvinder. Mange har afbrudte uddannelsesforløb bag sig og ikke de bedste oplevelser fra deres tidligere karriere i uddannelsessystemet. Mange er enlige mødre, andre er tidligere kontanthjælpsmodtagere, der er blevet kraftigt opfordret af de sociale myndigheder til at gå i gang med en uddannelse, andre igen har været ude i kriser af forskellig art, og VUC bliver så betragtet som et middel til at give disse unge en mulighed for at komme videre i uddannelsessystemet.

Ved siden af denne store gruppe af kursister, der har mange problemer med sig i bagagen, er der en mindre gruppe, der består af revalidender og modne ledige – også her er der tale om mange kvinder. Denne gruppe er typisk mere målrettet, og de ved, at uddannelse er deres eneste vej ud af deres situation, og de er derfor ofte ret motiverede; men har måske ikke de største faglige kundskaber eller studiemæssige erfaringer, da det jo kan være længe siden, de har siddet på skolebænken. Deres motivation er ofte ret høj. De kan ligne de kursister, der tidligere var hyppige deltagere i aftenundervisningen.

Endelig er der en stadig mindre gruppe af modne mennesker, der har valgt et eller måske to fag på VUC ud fra et ønske om at fordybe sig og få ”fyldt på”. De kommer ofte med en stor viden om historie og med en nysgerrighed efter at høre mere om fortiden. De har en alder, der gør, at de selv har oplevet en stor del af det, vi underviser om i historie. De vil have meninger om og holdninger til stoffet, der kan gøre undervisningen krævende for læreren, som i mange tilfælde ikke selv har et selvoplevet kendskab til en lige så stor del af historien. Den kursisttype vil hovedsagelig være at finde på aftenholdene, men findes også på dagholdene

De pædagogiske udfordringer for en historielærer er således ikke mindre på et VUC end på et 2-årigt HF-kursus. Udfordringerne ligner hinanden i den forstand, at mange af vore kursister har så godt som ingen historisk viden, før de begynder deres studieforløb. De kommer fra en baggrund, der ikke er boglig, og deres almenviden er hyppigt begrænset – i hvert fald inden for de områder, som har umiddelbar relevans for historieundervisningen. Deres sprog er anderledes end det sprog,

som bliver anvendt i undervisningen, sådan som en kursist engang udtrykte det, da hun skulle sige, at noget blev en fiasko: ”Det gik i udu” (med tryk på begge stavelser) – meget charmerende og sådan set præcist nok, men ikke ligefrem standarddansk på et gymnasialt niveau.

Dertil kommer, at vi ofte også må konstatere, at kursisterne ikke forbereder sig til timerne og er uengagerede. Endelig kan der også være direkte disciplinære problemer – spændende fra optagethed af mobiltelefoner til uro.

Samtidig med at der kan være mange kursister som beskrevet ovenfor, kan der på det samme hold være kursister, der er modne og engagerede, og som også har en viden om historie. Dette giver særlige pædagogiske udfordringer på et VUC.

Gruppen af mere modne og interesserede /vidende kursister kan give såvel positive som negative virkninger på et hold. Der kan opstå spændinger mellem de to grupper ”de unge” og ”de gamle”, som det kan være vanskeligt at bygge bro over.

Spændinger kan have rod i at ”de unge” ved mødet med de mere vidende, mere velformulerede ”gamle” får udstillet deres egne faglige mangler og dette kan så vendes til modvilje/irritation mod ”de gamle” og mod undervisningen som sådan.

Spændingerne kan også have rod i de to gruppers forskellige indstillinger til, hvad det er, der skal foregå i undervisningen. Nogle af ”de gamle” kommer med en forventning om, at historieundervisningen er som den, de oplevede for år tilbage: lærerstyret og med ros til den, der kan reproducere en lærebog. De kan være irriterede over, at de unge venter noget andet. Det kan være galt, både hvis de unge er uengagerede og hvis de er diskussionslystne.

Det kan være hensigtsmæssigt at man får formuleret kursistgruppernes forskellige tilgange til historieundervisningen. Hvis man formår at lægge problematikken frem: at grupperne har forskellige erfaringer og behov, at det er naturligt, at der er stor forskel på forudsætninger, og at alle har ret til at få noget ud af at være der, så er der større chancer for, at forskellighederne kan udnyttes positivt. Det er ikke altid let at håndtere, men er man som lærer tydelig i, at man er opmærksom på forskellene, og at man anerkender de forskellige behovs karakter og berettigelse, så kan meget være vundet.

Til slut skal der peges på nogle pædagogiske udfordringer, der har deres udspring i organiseringen af undervisningen på VUC. Da VUC har sin egenart i at være enkeltfagskurser, får det den betydning for undervisningen i historie, at den ikke kan tage sit udgangspunkt i, at alle holdets kursister også får undervisning i de samme andre fag, som f. eks. dansk, samfundsfag og religion; fag der på mange måder vil kunne understøtte historieundervisningen – metodisk og indholdsmæssigt.

VUC vil ofte udbyde historie (og dansk) som étårige forløb, i modsætning til de toårige kurser, hvor fagene er tilrettelagt over to år. Det sker dels af hensyn til de kursister, der skal have et begrænset antal fag i ét år for at komme ind på en videreuddannelse, men også på grund af taxameterfinansieringen, der gør at andetårshold med færre kursister bliver en ”underskudsforretning” for kurset.

Problemerne ved disse forløb er, at de svagere kursister vil få sværere ved i dansk og historie at kunne erhverve sig de nødvendige studiekompetencer og faglige viden på grund af det tidsmæssige pres.

Problemerne kommer særlig frem, hvor der er tale om særligt tilrettelagte forløb, hvor timetallet er reduceret og hvor kursisten skal til eksamen på særlige vilkår, men de er der også i de forløb, hvor undervisningen er gjort etårig med samme timetal som i et normalt toårigt forløb.

I begge tilfælde sættes læreren i en situation, hvor der stilles store krav til hans/hendes planlægning af undervisningen, således at den faglige progression sikres, at de faglige mål nås, og at de mangeartede problemer, den til tider stærkt heterogent sammensatte kursistgruppe skaber, overvindes.

At undervise på VUC er ikke noget, der giver sig selv. Det kræver lige så meget af læreren, som det gør på de andre ungdomsuddannelser – de pædagogiske udfordringer og krav ligner hinanden - og samtidig er der udfordringer, der er mere specifikke for VUC.

Historieundervisningen på VUC.

Det var udfordringerne – dem skal vi jo søge at klare i den daglige undervisning. Vi vil i det følgende søge at give en række forslag til, hvordan det kan lade sig gøre at forene historiehødet omkring undervisningen, således at kursisten vil kunne klare eksamenskravene og måske også vil kunne se, at faget ikke bare er et fag, de bliver undervist i for skolens/lærerens skyld, men at faget er til for livets skyld – at det har relevans for livet uden for skolen.

Historiebevidsthed - For livets skyld

Historiefaget i det nye HF (enkeltfag) skal jo som bekendt også udformes således, at alle forløb skal enten relateres til eller tage udgangspunkt i nutiden. Desuden påpeges det i begge historielæreplaner, at aspekterne: brug og misbrug af historien og myter og realitet i historien skal være repræsenterede i undervisningen. Forhold der skulle være med til at sikre, at kursisterne ikke får det indtryk af historien, at den blot er ”den ene satans begivenhed efter den anden”, som det er blevet udtrykt, eller som en kursist engang sagde, da hun blev spurgt om, hvad de beskæftigede sig med i historie på et VUC. ”Gamle sager”, lød svaret – mere præcist kunne hun ikke beskrive det.

Efter vores opfattelse er det meget vigtigt at få givet kursisterne den opfattelse af historien, at den ikke blot er gamle sager, men at den viden, man får ved at deltage i undervisningen, har relevans for kursistens nutidsliv og for kursistens fremtidsforståelse.

Det krav kan forekomme både at være enkelt og vanskeligt at opfylde.

Nutidige begivenheder, der fylder aviser og fjernsynsskærme, kan anvendes som et umiddelbart udgangspunkt til en rejse tilbage i tiden for at få afklaret, hvad der har ført frem til de aktuelle begivenheder. Den mulighed for at aktualisere historieundervisningen kan jo i sagens natur kun bruges et begrænset antal gange, og det vil ikke kunne lade sig gøre at opfylde alle målene i læreplanen ad den vej.

En anden mere interessant og givende måde at skabe den forbindelse mellem fortiden på den ene side og nutiden og fremtiden på den anden side er ved at vise at begivenheder, strukturer selv i meget fjerne tider – som f. eks. i det gamle Ægypten eller i Aztekerriget eller i Middelalderen – kan bruges til at give os moderne mennesker, og dermed kursisterne, en bedre forståelse af, hvordan samfundet fungerer, og hvad de grundlæggende menneskelige vilkår er. Uden at man dog glemmer at det er undervisning i historie, der foregår, og ikke samfundsfag.

Der er dog det aber dæbei ved den tilgang til historien, at man kan opdage, at den nutidige parallelitet, man ønsker at inddrage, ikke er vedkommende for kursisterne. Man kan som lærer –

også på VUC hold – blive forbavset over, hvor begrænset kursisternes viden kan være om nutidige forhold. Det er en side af sagen, som vel minder om det, man kan blive udsat for på de to-årige HF kurser.

På et VUC-hold kan der så komme det ekstra problem ind i den anvendelse af de nutidige forhold i historieundervisningen, at de tidligere omtalte ”gamle” på holdet ofte vil have en klar viden om de aktuelle forhold. En inddragelse af de aktuelle forhold i historieundervisningen vil så kunne have den utilsigtede konsekvens at uddybe kløften mellem de ”unge” og de ”gamle” på holdet. Det kan komme så vidt, som da et par helt unge kursister (18 – 20 år gamle), der gik på et historiehoid, hvor der var ”gamle” kursister, der var velinformede om nutidige forhold, engang gav udtryk for at de følte, at de nu efter en måneds historieundervisning var blevet dummere, end de var, før de startede på historie. Det var formodentlig ment som en provokation overfor læreren, men der var nok den sandhed i påstanden, at den ”gamle” kursists store viden om aktuelle forhold havde klargjort for dem, hvor lidt de selv vidste.

Læreren får i disse situationer brug for sine diplomatiske evner uden dog af den grund at behøve at opgive at gøre undervisningen vedkommende ved at relatere fortiden til nutiden eller på andre måder gøre historie til andet end ”gamle sager”.

Gruppearbejds betydning i en VUC sammenhæng

Problemet med de forskellige generationer på et historiehoid kan man aktivt gå ind og søge at ændre til noget positivt på flere måder.

”De gamle” kursister vil kunne give fortidige begivenheder, der – som f. eks. 1950erne - for de ”unge” kursister er næsten lige så fjerne som Middelalderen, virkelighedskraft igennem personlige beretninger om denne så ”fjerne” fortid. Historie vil da så blive til andet end blot ”den ene satans begivenhed efter den anden” for de ”unge”.

Et vigtigt middel vil være, at læreren forholder sig bevidst til anvendelsen af og inddelingen af kursisterne på et hold i grupper. Gruppearbejdet spiller en stor rolle i historieundervisningen, da den kan være med til at give kursisterne en faglig tryghed, som de ikke besidder i forvejen. De ovenfor omtalte generationsproblemer har jo deres rod i sammenstødet mellem den ene aldersgruppes så godt som totale mangel på indsigt i historie og i samfundsforhold i det hele taget og i den anden gruppes indsigt i aktuelle forhold, livserfaring etc.

Man kan inddele holdet i grupper efter kursisternes personlige ønsker. Hvem vil være sammen med hvem? – kort sagt! Det inddelingsprincip har den uheldige bagside, at der er nogen, der altid parkeres udenfor og at grupperne hurtigt bliver ensartet sammensat gang efter gang. De enkelte gruppemedlemmer vil derfor ikke få det modspil, som en stadig vekslende sammensætning af grupperne ville medføre. Den store fordel ved at lade kursisterne i en længere periode selv bestemme, hvem de vil være i gruppe med, er at det giver gruppedeltagerne en tryghed, der gør det nemmere for dem at give sig i kast med det ”svære”, som historie jo er efter deres opfattelse. Ved den form for gruppeinddeling vil grupperne hurtigt få forskellig karakter. Der vil være grupper bestående af fagligt svage, usikre kursister. Der vil være grupper i den modsatte ende af skalaen, der består af de fagligt dygtige/modne/”gamle” kursister og så vil der være blandingsgrupper. Ved udarbejdelsen af spørgsmålene til gruppearbejdet vil det så være naturligt at formulere spørgsmål specifikt beregnet på de svage grupper – dvs. spørgsmål i lærebogsstoffet, der har karakter af referat med enkelte vurderingselementer eller med åbne spørgsmål, som anmoder gruppen om at angive, hvad de finder vigtigt i den tekst (lærebog eller kilde), de arbejder med.

Hvorimod de andre ”stærkere” selvfølgelig så vil få spørgsmål, der har en anden vægtning af de taksonomiske niveauer.

Det vigtige mål ved denne brug af gruppearbejdet er at give de fagligt svage og usikre kursister den oplevelse, at de kan bidrage til det fælles projekt – undervisningen - på lige fod med fagligt stærke kursister fra både gruppen af ”gamle” og ”unge” kursister.

Udformningen af spørgsmål/opgaver til gruppearbejdet efter den ovennævnte metode kan også anvendes i åben form ved over for kursisterne at gøre det klart, at der er tale om forskellige sværhedsgrader, som markeres med fx stjerner ved spørgsmålene, og så lade kursisterne selv melde sig ind på, hvilke opgaver af hvilken sværhedsgrad de ønsker at bide skeer med.

Omvendt kan man – gennem gruppearbejdet – aktivt søge at gå ind og påvirke kursisternes forhold til hinanden på tværs af generationsgrænserne og de faglige grænser, der er på et hold. Det kan gøres ved, at man bevidst blander de ”gamle” og de ”unge” i grupperne.

Erfaringen med at forholde sig sådan til ”integrationen” på et hold er blandede. De modsætninger, der er på holdniveau mellem ”gamle” og ”unge”, vil kunne gentage sig på gruppeniveauet. De ”unge” vil fortsat føle sig underlegne over for de mere vidende og indsigtsfulde ”gamle”. På den anden side kan tilknytningen til en mere moden kursist gennem gruppearbejdet for en gruppe ”unge” være tryghedsskabende og de ”gamle” vil kunne åbne den ”unges” øjne for faget.

En hyppigt anvendt metode ved inddelingen i grupper har været tilfældighedsprincippet, hvor læreren bestemmer gruppernes sammensætning. Den metode kan også have sin berettigelse, især hvis man vil bryde op i eksisterende uheldige klinedannelser, men efter vores opfattelse vil det være af afgørende betydning for kursisternes forhold til faget historie, at de finder en tryghed i faget og i undervisningen, og den tryghed opnås bedst ved en bevidst holdning til, hvordan gruppesammensætningen skal være, og til hvilke opgaver, de enkelte grupper får.

Integrationen af de ”gamle” og de ”unge” vil da foregå ved at give de ”unge” en faglig tryghed, der kan give dem mod på at blande sig i debatten frem for ved at presse dem til at samarbejde i grupper.

Gruppearbejdet kan have mange funktioner i historie i forbindelse med arbejdet med lærebogsteksten, med kildetekster etc., på flere taksonomiske niveauer.

Andre undervisningsformer.

Vi vil til slut nævne nogle undervisningsformer, som ikke er nye eller særlige, men som vi har oplevet gode resultater med på aldersblandede hold. Fordelen er, at det er måder at gå til historien på, som er nye for ”de gamle” kursister. Derfor vil de unge kunne opleve, at de her er lige så godt med som ”de gamle”.

Det er vor erfaring at mange af vore kursister ikke har beskæftiget sig fagligt analyserende i forhold til billedmedier. Analyser af kunst, af satiriske tegninger og af film appellerer nogle gange også til de kursister, som ikke finder den store appel i at analysere skrevne tekster.

Man kan fx anvende kunst fra middelalder og renæssance til at anskueliggøre renæssancens ændrede opfattelse af menneskets stilling i verden. Der er satiriske tegninger og propagandaplakater, der viser internationale eller nationale konflikter i nyere tid. Og der er foruden dokumentariske og dramadokumentariske film også spillefilm, som er velegnede til at bruge som materiale, der skal analyseres.

De unge kursister er ofte helt med på, at disse typer materialer kan indgå i eksamenspensum og at eksamensbilag kan bestå af billeder eller filmklip, mens ”de gamle” kan være mere forbeholdne overfor denne type materiale.

Mind-mapping er en metode, som nogle af vore unge kursister har haft meget ud af. De erfarer, at man kan lave nyttige notater uden at skrive en mængde sætninger og uden at have en klar disposition.

Mindmaps kan bruges i klasseundervisningen: vi laver et på tavlen, hvor alle på holdet er bidragsydere – skal vi skrive sådan eller sådan? Skal det element placeres ved siden af dét eller dét? Da ”de gamle” kursister sjældent kender metoden, er det ofte de unge, som her kommer mere på banen.

I gruppearbejdet kan opgaven være at lave et mindmap over en udvalgt problemstilling. Det sker, at kursister her påtager andre roller end de plejer at gøre i andre typer gruppearbejde.

Mindmaps har også vist sig at være et godt hjælpemiddel for en del kursister i forbindelse med forberedelsen, og netop kursister uden den store forhåndsviden har her fundet et hjælpemiddel, der kan føre dem frem til at arbejde mere selvstændigt med stoffet.

Rollespil hører naturligt sammen med gruppearbejde. I en VUC-sammenhæng vil rollespil kunne give et meget vigtigt bidrag til kursisternes forståelse af historien og til integrationen af ”kursist generationerne”. Rollespil vil med held kunne bringes i anvendelse, efter at man har arbejdet med et forløb, hvor det materiale, man har arbejdet med, har indeholdt så mange oplysninger, at det ville være muligt for kursisterne at kunne argumentere for flere opfattelser af den historiske situation, der er under behandling – f. eks. Versaillesfreden efter 1. Verdenskrig, Aztekerigetets fald, Østeuropa under kommunismen.

I grupper forbereder man sig på en rolle. Gruppernes sammensætning er stærkt lærerstyret, så man er sikker på, at man får den ønskede pædagogiske effekt. Grupperne skal kunne klare sig i en diskussion, selvom de ikke kan finde svaret i deres lærebøger eller andet materiale, men selv må finde på et sagligt svar på en påstand, som de ikke har mødt i det kendte materiale. I den situation vil en gruppesammensætning, der blander ”kursistgenerationerne” være nødvendig.

Til forståelse af, hvad der menes med rollespil, skal vi her skitsere et rollespil om Versaillesfreden, som med held har været gennemspillet på flere VUC historiehold.

Holdet har fået gennemgået optakten til og forløbet af 1. Verdenskrig. Dernæst har kildetekster til belysning af henholdsvis Tysklands og Frankrigs syn på krigen og på hvordan freden bør udformes været delvis gennemgået og delvis udleveret til brug ved rollespillet. Kursisterne er dernæst blevet inddelt i 4 grupper bestående af både ”gamle” og ”unge”, på store hold må man oprette flere hold, f. eks. lade grupper være journalister, der dækker konferencen, og som bagefter skal forsøge at give deres bud på hvordan konferencen forløb. Andre kursister kan tildeles rollen som tilhørere, således at hovedgrupperne mærker, der er et publikum til deres diskussion. Grupperne repræsenterer de 3 sejrherre, Frankrig, England og USA, og så Tyskland. De skal nu diskutere krigsskyld og fredsslutning med hinanden. Det er forbavsende hvor godt en sådan diskussion kan forløbe. Det er også forbavsende at se, hvordan de forskellige aldersgrupper kan bidrage til diskussionen. De ”unges” engagement og entusiasme og - viser det sig ofte - gode forståelse af stoffet parres med de ”gamles” viden og modenhed.

Rollespil af den type kræver meget af holdet. Det er ikke alle hold, der vil kunne mestre opgaven og det skal ikke bruges for ofte, men forløbet vil for deltagerne – læreren inklusiv - bagefter stå som en oplevelse, der gjorde historien nærværende for deltagerne.

Undervisningen i historie på VUC er på den ene side ikke så forskellig fra undervisningen på de andre gymnasiale uddannelser, men har på den anden side nogle særlige pædagogiske udfordringer, der er betingede af den særlige udformning kursistkredsens sammensætning repræsenterer. Svarene på de udfordringer får selvfølgelig derfor også deres særlige karakter. Historiefaget står ved starten af et uddannelsesforløb på et VUC ikke særligt klart for kursisten, der ofte heller ikke har ret meget med i bagagen. Det stiller store krav til læreren og vi håber med dette bidrag at kunne hjælpe underviseren med at imødegå disse udfordringer

Om ungdommen i Firenze i 1420erne. Bernadino af Siena

I har den mest hudløse ungdom, der findes i verden, som ved at gøre ondt, som vil gøre ondt og kan gøre det, fordi de er som vilde heste, og de tøjles ikke af den mindste frygt for Gud og helgener, eller for fædre, mødre eller slægtninge, og det er fordi de opfostres usselt uden nogen form for tøjler.

Man fortæller mig, at du pjækker fra skole, at du hengiver dig til fornøjelser. Du går fra gade til gade, hvor der lugter af øl - til dit eget fordærv. Øllet skræmmer menneskene bort fra dig, det ødelægger din sjæl. Du er (i fuldskab) som et knækket skibsrør, der ikke lystre højre eller venstre; du er som et kapel uden gud, som et hus uden brød...du vakler, falder omkuld og bliver griset til...

Vurdering af studenter fra slutningen af forrige århundrede:

(der) er saa godt som fra alle Sider rejst Indvendinger mod det aandelige Udbytte, som opnaas i vore Skoler... Jeg har i det Mindste ikke mellem de Mange, jeg er kommet i Berøring med og har talt med om disse forhold, endnu truffet en Eneste, der har udtalt sig med fuld Tilfredshed med Udbyttet af vore Skolers Virksomhed. Jeg har derimod hørt mange Udtalelser i modsat Retning fra Mænd og Kvinder, hvis hele Stilling satte dem i Stand til at bedømme disse Forhold.

At mange af de unge Studenter mangle tilstrækkelig Modenhed og aandelig Udvikling til med fuld Nytte at kunne begynde deres Studier ved Universiteter, har jeg ligeledes gjentagne Gange hørt udtale af alvorlige, kompetente Mænd...

A. Hertel, Om Sundhedsforholdene i de højere Dreng- og Pigeskoler i Kjøbenhavn, 1881.