



Ritrynd grein birt 15. desember 2011

Þorsteinn Helgason

Kjölfesta eða dragbítur?

Gagnrýnin hugsun og kennslubækur í sögu

Gagnrýnin hugsun er hátt skrifuð í vestrænu þjóðfélagi, þar með talið í norrænum námskrám þar sem hún er talin mikils virði vegna þess að hún sé nauðsynleg lýðræðisþjóðfélaginu. Kennslubækur eru helsta verkfæri sögukennarans, þ.á m. til að efla gagnrýna hugsun, og í greininni er því haldið fram að raunhæfast sé að ganga út frá þessum veruleika og stefna að því að gera nemendur læsa á námsgögnin, nýta möguleika þeirra til fulls og gera þá sem sjálfstæðasta gagnvart þeim, m.a. með því að afbyggja valdahlutverk þeirra. Gefin eru raunhæf dæmi um aðferðir til þess að semja kennslubækur sem hvetja til gagnrýnnar hugsunar og kennslu- aðferðir til að efla þetta hlutverk. Ekki er þó alltaf hægt að fylgja ítrustu kröfum og óskum í þessu efni og verða nemendur og kennarar að setja traust sitt á útgefið kennsluefni enda er í flestum tilvikum vandað til þess. Mælt er með því að kennarar leiðbeini um notkun námsgagnanna. Versta niðurstaðan er að kennarinn hunsi kennslubókina og skilji nemendur eftir berskjaldaða með takmarkaðan skilning á löghelguðum texta sem þeir munu þó engu að síður taka mest mark á eða setji þá á leiðsagnarlausu beit meðal efnis sem leiðir þá á villigötur.

Þorsteinn Helgason er sagnfræðingur og dósent við Kennaradeild Háskóla Íslands.

Anchor or Impediment: Critical Thinking and Textbooks in History

Critical thinking is highly esteemed in Western societies and is included in official Nordic curricula, where it is deemed a necessary component of a democratic society. Textbooks are teachers' main tools (including in the teaching of critical thinking) and therefore students should be helped in comprehending these published educational materials, making use of their potential while being taught to be as independent of them as possible, i.e. by deconstructing their position of authority. Authentic examples are given of textbook writing for enhancing critical thinking, and teaching methods presented for the same purpose. However, critical literacy in textbook writing and reading has its limits, and teachers and students have to put their trust in published materials which, in the Nordic context, are most often trustworthy. The worst handling of the textbook is to ignore it and leave the students to their own devices with limited comprehension of the canonised texts which they will take for granted, or to have them search in the wilderness of information and misinformation without firm guidance.

The author is an historian and associate professor at the school of Education, University of Iceland.

Inngangur

Gagnrýnin hugsun er að jafnaði hátt skrifuð í vestrænu samfélagi og hefur svo verið, með ákveðnum hléum og mótbyr á köflum, síðan á upplýsingatíma. Fræjum hennar, þessa fyrirbæris sem í senn er færni, lífsgildi og afstaða til þekkingar, var sáð enn fyrr og verður mörgum hugsað til Sókratesar og forngrískrar rökræðu. Gagnrýnin hugsun er mikils metin vegna þess að hún er talin ein af stöðum lýðræðisins og vísindalegrar starfsemi. Opinbert skólakerfi á að fóstora lýðræðið og vísindin og þar með gagnrýna hugsun. Í lögum um framhaldsskóla á Íslandi frá 2008 er í stuttri grein fjallað um hlutverk skólanna og tvö hlutverk sett í öndvegi; að stuðla að þroska nemendanna og virkri þátttöku þeirra í lýðræðis-þjóðfélagi. Það sem á eftir kemur má ætla að eigi að þjóna þessum meginhlutverkum:

Þeir skulu leitast við að efla færni nemenda í íslensku máli, bæði töluðu og rituðu, efla siðferðisvitund, ábyrgðarkennd, víðsýni, frumkvæði, sjálfstraust og umburðarlyndi nemenda, þjálfá þá í öguðum og sjálfstæðum vinnubrögðum, jafnrétti og gagnrýninni hugsun, kenna þeim að njóta menningarlegra verðmæta og hvetja til þekkingarleitar.¹

Nokkuð erfitt er að sjá heildstæða mynd í þessari lagagrein. Greinin líkist óskalista yfir æskilegar dyggðir, persónulega eiginleika, færni og þjóðfélagsleg markmið. Gagnrýnin hugsun er greinilega talin æskileg en ekki er alveg ljóst hvar í þessari upptalningu eða samhengi hlutanna gagnrýnin hugsun á heima.

EKKI er allsherjarsamkomulag um það hvað felst í gagnrýninni hugsun. Slíkt myndi raunar stríða gegn anda hennar sjálfrar. Til þess að hafa veganesti í byrjun verður þó ein skilgreining frá 1985 fyrir valinu sem íslenskir heimspekingar hafa oft haft til viðmiðunar og er runnin undan rifjum Páls Skúlasonar:

Gagnrýnin er sú hugsun sem fellst ekki á neina skoðun eða fullyrðingu nema hún hafi fyrst rannsakað hvað í henni felst og fundið fullnægjandi rök fyrir henni. Með öðrum orðum: gagnrýnin hugsun leitar að nýjum og betri rökum fyrir skoðunum sínum og hugmyndum og er þar af leiðandi sífellt að endurskoða þær.²

Þessi skilgreining leggur áherslu á rökhyggju og rannsókn. Jafnframt gerir hún ráð fyrir vissum viðhorfum sem kenna má við efa og jafnvel tortryggni en einnig vilja til að leita hins rétta, þess sem einnig má kalla sannleiksást. Hún segir ekki til um hvernig mynda má sér skoðun eða fullyrðingu heldur lýsir því hvernig meta á skoðun og fullyrðingu sem fyrir liggja.

Það verður fljótt ljóst að gagnrýnin hugsun verður hér skilin víðari skilningi en orðalag Páls gefur til kynna. Skilningur (eða lesskilningur) á viðfangsefninu hverju sinni verður talinn til hennar sem nauðsynleg forsenda, þó ekki nægjanleg. Til þess að taka gagnrýnið á hlutunum þarf að skilja þá, inntak þeirra og samhengi. Í samhengi menntunar, og námsgagnanotkunar sérstaklega, er þetta oft kennt við lesskilning (e. *reading comprehension*) og rýnilæsi (e. *critical literacy*). Fleiri hugtök en gagnrýnin hugsun ná einnig yfir skylda eiginleika en opna víðari gáttir, svo sem ígrundun, sjálfstæð hugsun og gagnrýnið viðhorf. Þeim verður beitt í þessari grein. En það skal tekið þegar fram að gagnrýnin hugsun er meira en færni (e. *skill*). Hún felst sem sé ekki einungis í því að finna göt í röksemdafærslu eða raða upp rökum með og móti einhverjum tilteknum málstað eða fullyrðingu. Undirstaða hennar er siðferðileg afstaða og vönduð vinnubrögð sem taka fullyrðingum ekki gefnum án þess þó að tortryggja allt og fara í þrætu þrætunnar vegna.³

Í þessari grein verður hugað að því hlutverki sem gagnrýninni hugsun er ætlað í norrænum námskrám. Síðan verður kynnt til sögunnar norræn könnun meðal sögukennara á

viðhorfi þeirra til hlutverks námsgagna í sögukennslu. Sá þráður er síðan spunninn lengra og kannað hver hlutur hins opinbera kennsluefnis getur verið til að efla eða letja gagnrýna hugsun, bæði er varðar samningu þess og notkun. Niðurstaðan er sú að kennslubókin, úthrópuð á köflum sem dragbítur á skólaþróun og gagnrýnið og skapandi starf, getur þvert á móti verið kjölfesta og viðmið, allt eftir því hvernig hún er úr garði gerð og hvernig kennarinn heldur á málum. Versta niðurstaðan er að hunsu kennslubókina og skilja nemendur eftir berskjaldaða með takmarkaðan skilning á löghelguðum texta sem þeir munu þó taka mest mark á.

Gagnrýnin hugsun í norrænum námskrám

Í opinberum fyrirskriftum á borð við ritaða aðalnámskrá er gagnrýnin hugsun yfirleitt sýnileg í vestrænum löndum. Þetta á við um margar námsgreinar en saga er ofarlega á blaði, sennilega vegna þess að eitt kennimark sagnfræðinnar er heimildarýni. Enn fremur kann að vera að gagnrýnistónninn í sögunámskrám sé að einhverju marki viðbrögð við óprúttinni – og auðvitað ógagnrýninni – innrætingu í opinberri sögukennslu sem misjafnlega þokkaðar valdstjórnir hafa stundað á ýmsum tímum.

Í rituðum aðalnámskrám Norðurlanda á gagnrýnin hugsun sinn vísa stað. Nægir hér að nefna fáein dæmi þar sem einnig sést hvaða svipmót þetta viðmið hefur.

Í Noregi hefur verið í gildi frá 2006 aðalnámskrá sem kölluð er *Kunnskapslyftet*. Ef tekið er dæmi af markmiðum í sögu fyrir síðasta ár grunnskólans líta hin fyrstu fjögur þannig út:

Markmið námsins er að nemandinn geti

- fundið dæmi um atburði sem hafa átt þátt í að móta Noreg nútímans og ígrundað hvernig samfélagið hefði litið út ef þessir atburðir hefðu þróast með öðrum hætti
- kynnt sögulegan atburð í ljósi mismunandi hugmyndafræði
- búið til frásagnir af fólki á fyrri tíð og sýnt fram á hvernig umgjörð og gildi í samfélaginu hafa áhrif á hugsunarhátt og athafnir
- leitað að og valið heimildir, metið þær á gagnrýninn hátt og sýnt hvernig mismunandi heimildir geta birt söguna með mismunandi hætti

Mál for opplæringa er at eleven skal kunne

- finne dømme på hendinger som har vore med på å forme dagens Noreg, og reflektere over korleis samfunnet kunne ha vorte dersom desse hendingsane hadde utvikla seg annleis
- presentere ei historisk hending med utgangspunkt i ulike ideologiar
- skape forteljingar om menneske i fortida, og slik vise korleis rammer og verdjar i samfunnet påverkar tankar og handlingar
- søkje etter og velje ut kjelder, vurdere dei kritisk og vise korleis ulike kjelder kan framstille historia ulikt⁴

Afgangurinn af sögumarkmiðunum er í sama anda. Þó að efnislegir þættir séu á dagskrá er áherslan á að „spyrja spurninga“, „setja fram orsakaskýringar“ og „rökræða afleiðingar“.

Í íslensku aðalnámskránni í sögu árið 2007, sem að öllu meginefni til er frá 1999, er sett inn markmið fyrir svipað aldurstig sem líkist mjög því fyrsta í norsku aðalnámskránni og áður er nefnt. Í þeirri íslensku hljóðar það þannig:

Ísland í aldarbyrjun; hvaða leið?

Nemandi á að

hafa skoðað möguleika Íslendinga í byrjun 20. aldar, fylgt einstökum þætti eða samfélagsbreytingum eftir og metið hvort „gengið var til góðs“⁵

Almennur hluti nýrrar aðalnámskrár var birtur vorið 2011 og eru þar dregnir fram sex „grunnþættir menntunar“ sem eiga að einkenna allt skólastarf og allar námsgreinar. Gagnrýnin hugsun er ekki þar á meðal en hún er talin vera hluti af flestum grunnþáttunum: „Allir grunnþættirnir eiga sér rætur í gagnrýninni hugsun, ígrundun, vísindalegum viðhorfum og lýðræðislegu gildismati.“⁶

Þessi áhersla á gagnrýna hugsun er sýnileg í öðrum norrænum námskrám. Einkennandi er þó að gagnrýnin hugsun er ekki talin markmið í sjálfu sér heldur leið að æðri markmiðum, svo sem lýðræði, sjálfbærni og læsi. Hún er ein af stöðum lýðræðisþjóðfélagsins sem skólinn á að styðja með ráðum og dáð.

Eitt er að semja aðalnámskrár þar sem gagnrýnni hugsun er gert hátt undir höfði eða hún höfð að leiðarljósi og annað að koma þeim í framkvæmd. Auk kennaranna, sem gegna lykilhlutverki í framkvæmdinni, eru námsgögnin áhrifamikill þáttur. Þau geta ýtt undir gagnrýna hugsun eða drepit hana niður. Markmið í námskrá um að vekja spurningar, rökræður og ígrundun getur auðveldlega orðið að upptalningu og utanbókarlærdómi. Þó að kennslubækurnar skipti þannig miklu máli er athyglisvert að þær eru hvergi nefndar í námskránum þegar talað er um gagnrýnninn lestur.

Viðhorf norrænna kennara

Frá nóvember 2006 til aprílmánaðar 2007 svöruðu 409 norrænir sögukennarar spurningum um viðhorf sitt til námsefnis í sögu yfirleitt og síðan til ákveðins efnis að eigin vali. Þetta var hluti af norrænu rannsóknarverkefni sem var kallað *Sagan í námsgögnunum* (s. *Historia i läromedlen*). Niðurstöður voru kynntar á 26. norræna sagnfræðingáþinginu sem haldið var í Reykjavík sumarið 2007.⁷ Síðan kom út vegleg bók á vegum helstu rannsóknarstofnunar um námsefni, Georg-Eckert stofnunarinnar í Braunschweig í Þýskalandi, með greinum sem spruttu upp úr þessu verkefni.⁸

Hér verður þessi könnun hagnýtt sem innlegg um viðhorf kennara til sögunámsefnis og hlutverks þess. Rétt er að taka fram að kennararnir voru ekki valdir með slembiúrtaki. Þeir sem svöruðu gerðu það að eigin frumkvæði og oftast að hvatningu félaga sinna og aðstandenda könnunarinnar. Um gildi hennar segir í greinargerð fyrir niðurstöðunum:

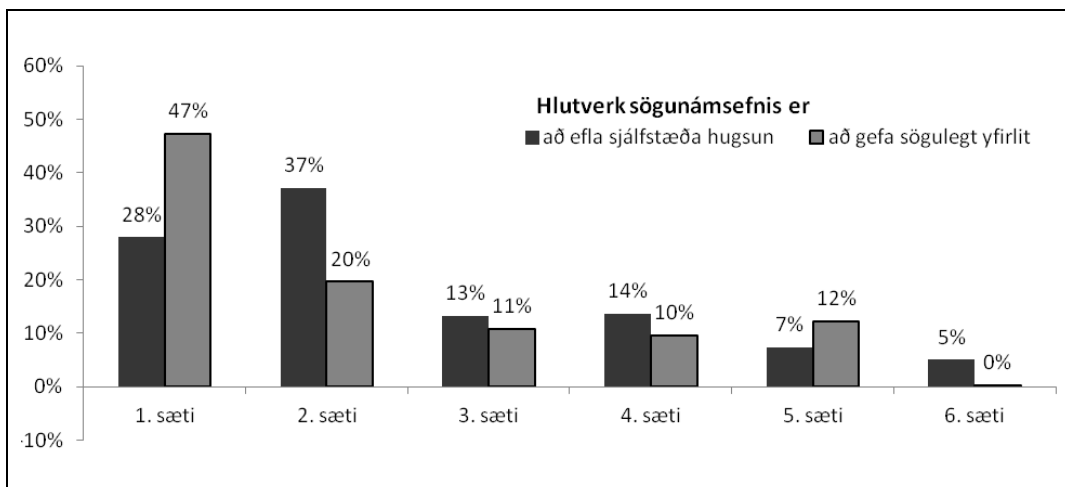
Þó að 409 kennarar séu ekki stór hluti allra norrænna sögukennara þá ná þeir til fimm landa, mismunandi aldurshópa og beggja kynja og vegna þess að þeir tóku sér tíma til að taka þátt í könnuninni er full ástæða til að virða viðhorf þeirra. Þátttakendur voru ekki valdir með slembiúrtaki og trúlegt er að þeir séu virkari og áhugasamari en meðaltalið. Líklegt er einnig að þessi hópur sé svipaður frá landi til lands og sé þar af leiðandi harla gott úrtak áhugasamra kennara á öllum Norðurlöndum.

Although 409 teachers is not a large proportion of all Nordic history teachers, it does represent five countries, different age groups, both genders and as they took the time to participate in the study, there is every reason to hear their opinions. The participants were not randomly selected from the teacher population, and it is likely that they are more actively engaged on average than teachers in general. It is also likely that this group is similar from country to country making this a fair sample of devoted history teachers in all of the Nordic countries.⁹

Í spurningakönnuninni, sem unnin var af hópi í norræna verkefningu, var fyrst spurt hvaða hlutverk námsgögn í sögu ættu almennt að hafa og voru gefnir fimm kostir til að raða í mikilvægisröð.

- Ýta undir sjálfstæða hugsun nemenda
- Miðla sögulegu yfirliti
- Skýra og styrkja sjálfsvitund nemandans
- Gefa nemendum innsýn í sagnfræðileg vinnubrögð
- Miðla gildum

Tveir fyrstu kostirnir skoruðu hæst meðal svarenda, að gefa sögulegt yfirlit og að efla sjálfstæða hugsun (sjá Mynd 1). Um 60% þeirra sem töldu sögulega yfirlitið mikilvægast settu sjálfstæða hugsun í annað sæti. Af þessu má draga þá ályktun að þessi tvö markmið séu ekki álitin andstæð heldur samstæð.



Mynd 1. Val norrænna sögukennara um hlutverk námsefnis í sögu.

Er sjálfstæð og gagnrýnin hugsun háfleygt markmið sem er ætlað fyrir stálpaða nemendur eingöngu? Af norrænu könnuninni er ekki að sjá að svo sé. Þegar teft er saman þeim kennurum sem settu sjálfstæða hugsun í fyrsta og annað sæti og skólastiginu sem þeir miða við kemur óvænt niðurstaða fram (sjá Töflu 1). Kennurum á unglingsstigi er jafnvel enn meira kappsmál en framhaldsskólakennurum að stuðla að sjálfstæðri hugsun. Í stuttu máli má segja að þetta sé álitnið mikilvægt markmið á öllum skólastigum á Norðurlöndum

Tafla 1 – Norræn kennarakönnun. Samband milli þess að setja sjálfstæða hugsun í fyrsta eða annað sæti og skólastigsins sem svarandi miðar við

Setti sjálfstæða hugsun í ...	Við hvaða skólastig miðar þú aðallega svör þín um sögukennslu?		
	Yngsta stig og miðstig grunnskóla	Unglingastig	Framhaldsskólastig
fyrsta sæti	27,1	37,5	21,9
annað sæti	37,3	28,9	42,8
Meðaltal (fyrsta og annað sæti)	32,2	33,2	32,4

meðal framsækinnu kennara sem svara könnunum af þessu tagi. Þetta rímar við kollega þeirra í öðrum heimsálfum og skulu hér aðeins tveir nefndir til sögunnar, Wineburg og Martin, sem starfa við Stanford-háskóla. Þeir hafa lýst því hvernig þeir fengu nemendur á miðstigi til að rýna í kennslubókatekta um Pocahontas af miklum ákafa. Þeir vildu gá hvað hæft væri í þeirri staðhæfingu að „færni til að meta trúverðugleika kennslubókar væri ofvaxin venjulegum nemendum á miðstigi í grunnskóla og jafnvel í framhaldsskóla“.¹⁰ Hér eru bandarísku rannsakendurnir að vísu komnir skrefinu lengra og skoða gagnrýna hugsun í glímunni við algengustu áhöld í kennslu. Nánar verður vikið að því hér á eftir.

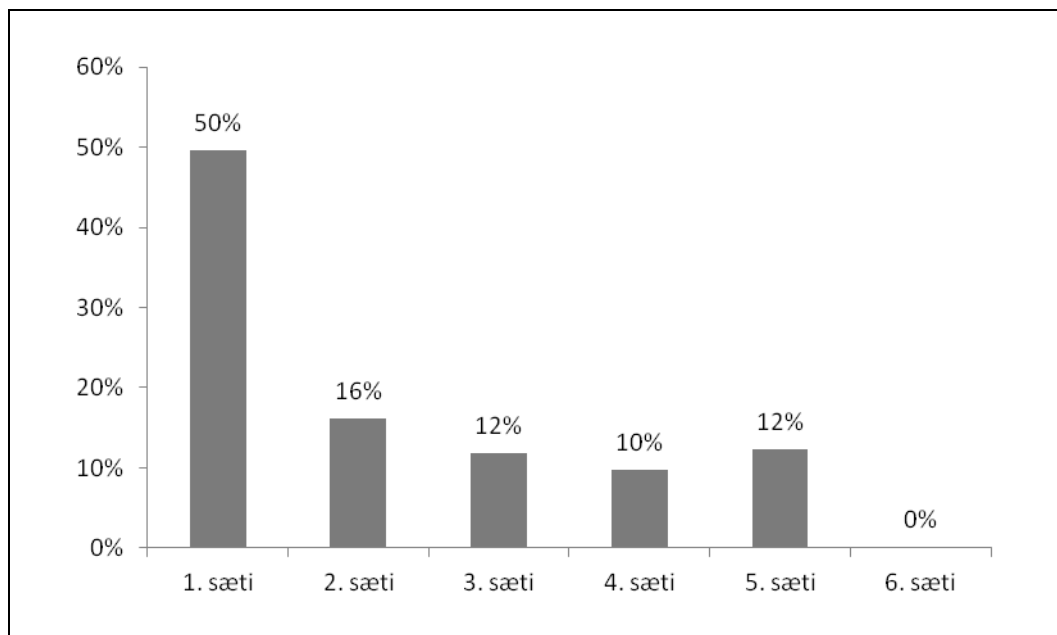
Kennarar eru áfjáðir í að ýta undir sjálfstæða hugsun nemenda og liggur næst við að spyrja hvernig námsefnið getur stuðlað að þessu markmiði. Næsta spurning í könnuninni var einmitt um þetta:

Hvernig getur kennslubókin best ýtt undir sjálfstæða hugsun nemenda?

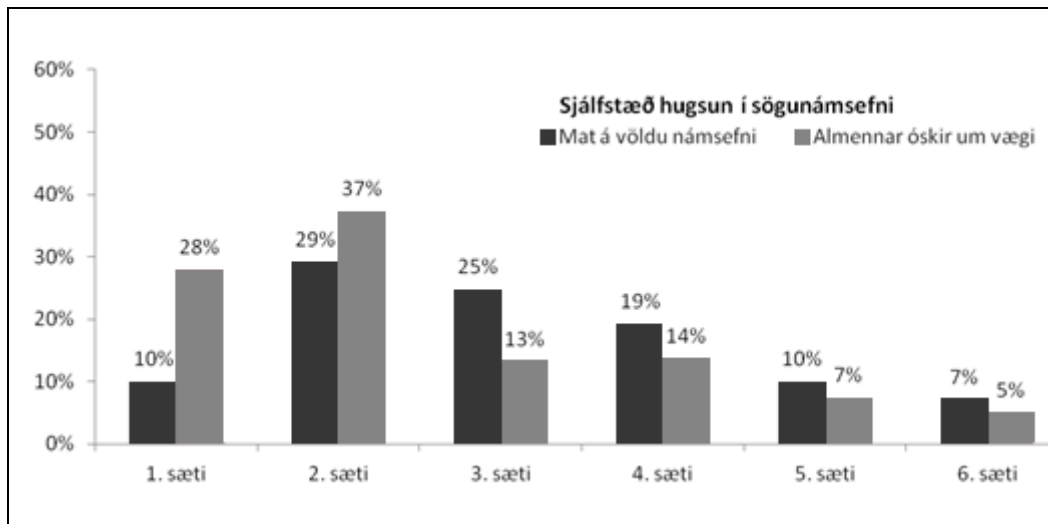
Með því að

- tefla fram mörgum sjónarmiðum í umdeildum málum
- segja frá eins hlutlaust og kostur er
- veita nemandanum eins miklar upplýsingar og hægt er
- hvetja nemandann til að leita sjálfur upplýsinga
- beita vísindalegum hugtökum og fræðikenningum

Hér var niðurstaðan ótvíræð. Helmingur kennara setti kostinn „með því að tefla fram mörgum sjónarmiðum í umdeildum málum“ í fyrsta sæti (sjá *Mynd 2*). Hlutleysið fékk hins vegar mikinn stuðning í annað sæti. Nú er auðvelt að sjá þessi tvö markmið sem andstæður og líta á hlutleysisóskina sem „barnlegt raunsæi“ (e. *naïve realism*), þ.e. að hægt sé að fjalla um málefni án þess að nokkur afstaða komi fram hjá þeim sem segir frá. Viðbótin „eins og kostur er“ gerir hugsanlega það að verkum að krafan verði fremur skilin þannig að gætt sé sanngirni og heiðarleika eins og kostur er.



Mynd 2. Spurt var, „Hvernig getur kennslubókin best ýtt undir sjálfstæða hugsun nemenda?“ Súlurnar sýna hvernig kennarar röðuðu í sæti svarinu „Með því að tefla fram mörgum sjónarmiðum í umdeildum málum.“



Mynd 3. Óskir kennara um eflingu sjálfstæðrar hugsunar og mat á vægi hennar í námsgögnunum.

Seinna í spurningalistanum voru kennarar beðnir að velja ákveðin námsgögn (kennslubók ásamt fylgiefni) og meta þau eftir sömu mælikvörðum. Kennslubækurnar voru býsna langt á eftir væntingum þeirra sem settu þetta markmið á oddinn (sjá *Mynd 3*).

Kennslubækur í sögu leggja minni áherslu á sjálfstæða hugsun en kennarar vilja. Aftur á móti fá þeir meira af „sögulegu yfirliti“ en þeir kæra sig um samkvæmt þessari könnun. Meira jafnvægi er milli framboðs og eftirspurnar, ef svo má taka til orða, á öðrum hlutverkum námsefnisins sem spurt var um, þ.e. að styrkja sjálfsvitund nemandans, veita honum innsýn í sagnfræðileg vinnubrögð og að miðla gildum.

Nokkur munur er á einstökum löndum í þessari norrænu könnun. Danskir kennarar voru nokkru ánægðari með áhersluna á sjálfstæða hugsun í námsgögnum sínum en meðaltalið. 63% dönsku kennaranna sögðu sjálfstæða hugsun vera í fyrsta eða öðru sæti í námsgögnunum en meðaltalið var 39%.

Hvaða ályktanir má draga af þessum niðurstöðum? Enn skal tekið fram að spurningakönnunin byggðist ekki á slembiúrtaki heldur á frjálstri þátttöku kennara. Gera má fastlega ráð fyrir að í þeim hópi hafi verið áhugasamir og framsæknir kennarar. Enn fremur má ætla að þessi hópur geri markmiðum um sjálfstæða hugsun hærra undir höfði en gengur og gerist. Engu að síður er hægt að gera ráð fyrir að viðhorf þessara áhugasömu kennara sé ekki fjarri því sem viðtekið er í norrænum samfélögum þar sem tjáningarfrelsi stendur föstum fótum og hvatt er til gagnrýnnar afstöðu. Svo er ekki hvarvetna í heiminum. Hér verður þó ekki gerður ítarlegur alþjóðlegur samanburður en látið nægja að vitna til námsefnisrannsókna við aðstæður þar sem lýðræði á á brattann að sækja. Í Pakistan hefur menntakerfið og kennslubækurnar sér í lagi „spillt sköpunarkraftinum og ýtt undir ógagnrýna og einfeldningslega sýn“, fullyrðir einn rannsakandi.¹¹ Á Indlandi hefur verið dregin upp „vélræn mynd af fortíðinni og samvitundinni“ í sögukennslubókum þó að viðleitni hafi verið uppi eftir stjórnarskipti 2004 til að breyta þessu ástandi, segir annar rannsakandi.¹² Fjölpjóðlegar stofnanir á borð við Evrópuráðið og Georg-Eckert stofnunina í Þýskalandi hafa reynt að blása í glæður gagnrýni og fjölþáttasjónarmiða (e. *multiperspectivity*) í sögukennslu þar sem einsleitni og áróðurinn hafa verið ráðandi en þjóðfélagsaðstæður hafa breyst, svo sem á Balkanskaga.¹³

Þjóðarsaga hefur forgang í kennslubókum flestra landa í veröldinni og hollusta við þjóðerni er mikils metin. Þetta ætti ekki í sjálfu sér að koma í veg fyrir að gagnrýnar raddir

heyrst. Í reynd hefur þótt óvarlegt að skerpa gagnrýnistón í þjóðernissögunni. Þjóðvitundin er fremst gilda í norrænum sögukennslubókum, sögðu kennarar í könnuninni þegar þeir voru beðnir að velja milli gildanna alþjóðahyggju, umburðarlyndis, þjóðvitundar, jafnréttis og umhverfisvitundar. Sjálfir töldu þeir umburðarlyndið mest um vert þar sem 48,5% þeirra settu það í há sæti. Aftur á móti töldu aðeins 15,7% kennaranna að kennslubækurnar, sem þeir notuðu, gerðu slíkt hið sama. Varðandi þjóðvitund snerist dæmið við. Aðeins 15,5% svarenda töldu þjóðvitundina mikilvægasta gildi kennslubóka í sögu en helmingi fleiri (31%) þótti sem kennslubækurnar settu það hlutverk í fyrsta sæti.

Af þessu má ætla að kennarar sitji alloft uppi með námsgögn í höndunum sem miðla öðrum gildum en þeim þykir brýnast. Jafnframt er ljóst að kennarinn getur haft aðra skoðun á efnisvali og niðurstöðu í einstökum málum en kennslubókahöfundar. Hvað taka kennararnir þá til bragðs? Boðið var upp á fimm valkosti og kváðust kennarar oftast „nota annað efni í staðinn eða samhliða“, 60% settu þann valkost í fyrsta sæti. Þeir kennarar sem aðhylltust sjálfstæða hugsun voru enn líklegri til að lýsa þessu yfir (70%). Næstvinsælasti valkosturinn var „ræði við nemendur um framsetningu efnisins“ með 15% í fyrsta sæti, 45% í annað sæti. Miklu síður merktu kennarar við þá möguleika að fylgja efninu þegjandi og hljóðalaust eða að sleppa því. Af þessu má álykta að kennararnir, sem svörðu, séu upp til hópa virkir og gagnrýnir.

Hljóta kennslubækur að vinna gegn gagnrýninni hugsun?

Kennslubækur eru venjulega ekki taldar kyndilberar gagnrýninnar hugsunar. Þvert á móti, eins og bandaríski sögukennslufræðingurinn Sam Wineburg tók þannig saman með dramatískum hætti:

Kennslubækur ganga út á það sem Roland Barthes kallar „vísunarblekkinguna“, það viðhorf að hlutirnir séu eins og sagt er að þeir séu. Til þess að búa til þessa blekkingu eru notuð ýmis tiltæki í textanum. Í fyrsta lagi er „frumorðræðu“ sleppt, þ.e. þeim stöðum í textanum þar sem höfundurinn kemur til sögunnar til að gefa til kynna hvar hann stendur. Slík orðræða er algeng þegar sagnfræðingar skrifa hver fyrir annan en er kastað út þegar þeir skrifa fyrir skólabörn. Eins er farið með ummerki um hvernig textinn varð til. Sjaldan er getið um heimildir í kennslubókum; ef frumheimildir skjóta upp kollinum eru þær venjulega settar á hliðarlínuna til að trufla ekki megintextann. Og að lokum: Í kennslubókum er það hin alvitra þriðja persóna sem hefur orðið. Enginn sýnilegur höfundur mætir lesandanum; í stað þess talar höfundahópur ofan af hæðum í krafti alvisskunnar.

Textbooks pivot on what Roland Barthes called the “referential illusion,” the notion that the way things are told is simply the way things were. To achieve this illusion, textbooks exploit various linguistic conventions. First, textbooks eliminate “metadiscourse,” or the existence of places in the text where the author intrudes to indicate positionality and stance. Metadiscourse is common in the writing historians do for one another, but is edited out of the writing they do for schoolchildren. In addition, traces of how the text came to be are hidden and erased. Textbooks rarely cite the documentary record; if primary material appears, it is typically set off in “sidebars” so as not to interfere with the main text. Finally, the textbook speaks in the omniscient third-person. No visible author confronts the reader; instead, a corporate author speaks from a position of transcendence, a position of knowing from on high.¹⁴

Ef svo er komið fyrir venjulegum sögukennslubókum er gagnrýnin hugsun í vanda stödd. Hér verður á hinn bóginn haldið fram að ástandið sé ekki eins vonlítið og Wineburg lýsir. Kennslubækur má semja í gagnrýnum anda. Og kennslubækur má nota á gagnrýninn hátt, jafnvel þó að þær séu það ekki af sjálfum sér. Aftur á móti má minnst þess að kennslubókunum er ætlað að þjóna fleiri herrum en gagnrýninni hugsun. Þær eiga að

höfða til áhuga og aldurs nemenda, vera læsilegar fyrir breiðan hóp og vera í samhljómi við fræðaheiminn og ekki í hrópandi andstöðu við almenningsálitið. Ekki er hægt að vitna sífellt í heimildir og tilgreina jafnan hvaðan vitneskjan kemur. Álitamál verða ekki tíunduð í hverju viðfangsefni.

Kennslubækur í sögu geta ýmist greitt götu gagnrýnnar hugsunar eða lokað leiðum, verið dragbítur eða kjölfesta. Nú skal hugað að nokkrum aðferðum til að greiða leiðina.

Að geta þess hvaðan vitneskjan kemur. Ekki er venja í kennslubókum, einkum fyrir grunnskóla, að vísa með neðanmálgreinum í heimildir. Hætt er við að slíkt yrði of stór biti að kyngja. Engu að síður geta höfundar vikið að uppsprettum vitneskjunnar og gert þær jafnvel að sérstöku umræðuefni. Rétt er að hafa í huga að heimildavísanir geta orðið að stagi sem nemendur sjá ekki tilgang í. Vísanir og heimildaskrár geta líka skapað falskt öryggi því þar segir ekki hvernig heimildir voru valdar og hverjum var sleppt. Auk þess getur kennslubókarhöfundur ekki lagst í frumrannsóknir á öllum hlutum. Hann verður að treysta á frásagnir annarra. En höfundurinn þarf að vera vakandi um þekkingarfræði verksins.

Að tefla fram mörgum sjónarmiðum í umdeildum málum. Þetta töldu norrænir sögukennarar vænlega leið. Hún er þó ekki sjálfvirk því velja þarf þau mál sem teljast álitamál og um hver ríkir samkomulag. Auk þess þarf að kanna hvað átt er við með álitamálum. Söguleg mál geta verið umdeild vegna sannleiksvandans en einnig vegna siðfræðilegrar eða þjóðfélagslegrar stöðu þeirra í tilteknu samhengi. Er til dæmis leyfilegt að fjalla um málstað Íslands í landhelgisdeilum upp úr miðri 20. öld sem umdeilt mál? Eða jafnvel um lýðveldisstofnunina? Þetta hefur raunar verið gert á síðustu árum, einkum í sagnfræðirannsóknnum. Til dæmis hefur verið sýnt fram á að samstaða þjóðarinnar hafi ekki verið eins eindregin og af var látið lengst af. Einnig er dregið fram að stofnun lýðveldis og sigur í landhelgismálinu megi ekki skrifa eingöngu á innri baráttu þjóðarinnar heldur einnig og ekki síður á ytri aðstæður. Í fyrra tilvikinu hafi nærvera og stuðningur stórveldanna ráðið úrslitum um viðurkenningu á lýðveldisstofnun. Í seinna tilvikinu hafi Ísland siglt með straumi þróunar í hafréttarmálum. Ofan í kaupið hafi sigurinn ákveðna bakhlið: Ekki hafi það verið vinarbragð að hagnýta sér að Danmörk var hernumin árið 1944 og bent er á innlenda rányrkju á fiskistofnum sem hafi fylgt í kjölfar útfærslu fiskveiðilögsögunnar. Í rannsókn sem byggist m.a. á viðtölum við kennara virðast þessi tvö málefni vera að ryðja sér braut sem álitamál sem leyfilegt er að fjalla um.¹⁵ Menntaheimspekingurinn Michael Hand ber fram þau rök að „við ættum að kenna það sem álitamál þau málefni þar sem andstæðar skoðanir eru ekki andstæðar skynsemi og sem samþykkt mál þar sem aðeins ein skoðun er röklega haldbær.“¹⁶ Hægt er að halda því fram að hvað teljist „röklega haldbært“ geti einnig verið álitamál. Niðurstaðan hlýtur að vera sú að ákvörðunin um hvað telja megi álitamál sem hægt er og rétt er að ræða í skólasamhengi er tekin í menningarlegu og þjóðfélagslegu samhengi og það samhengi er stöðugt að breytast.

Að færa kennslubókina af stalli. Kennslubækur njóta álots og hafa ákveðna valdastöðu hvort sem það er vegna formgerðarinnar og málfarsins sem í þeim tíðkast, „alvitru“ raddarinnar sem Wineburg lýsti eða stöðunnar sem þær hafa í skólasamhenginu nema allt komi til.¹⁷ Ef kennslubækurnar eiga að ýta undir gagnrýna hugsun mega valdastaða og fræðsluhlutverk þeirra ekki yfirskyggja gagnrýna nálgun, kennslubækur eru skeikular eins og önnur hjálpargögn. Annað mál er það hvort kennarar og nemendur vilja velja kennslubókinni af stalli sínum. Margir þeirra vilja hafa traustan bakhjarl sem fylgir meginstraumi, leiðsögn í kennslunni og þekkingarbrunn sem hefur opinberan stimpil.¹⁸ Þó að skiljanlegt sé að kennarar og nemendur velji öryggið getur það staðið í vegi fyrir gagnrýninni hugsun. Valdsmannslegur og alvitur texti er ekki líklegur til að vekja spurningar og gagnrýni.

*Að leyfa rödd höfundarins að heyrast.*¹⁹ Þetta má sjá sem hluta af þeirri viðleitni að lækka rostann í kennslubókinni með því að sýna að hún sé samin af dauðlegum höfundi en ekki af nafnlausu almætti. Höfundurinn talar til lesandans, leiðir hann gegnum textann, fræðir en ræðir einnig fróðleikinn. Stíllinn og tónninn, sem einkennir textann, skiptir líka máli. Hægt er þó að ganga of langt í hversdags- og spjalltóninum því nemendur þurfa einnig á því að halda að glíma við óhlutbundna hugsun og nýstárleg hugtök:

Ef við viljum að nemendur geti verið hluttakendur í opinberum textum í samfélaginu er ekki æskilegt að notast við kennslubækur þar sem óhlutbundnu og tæknilegu máli er skipulega skipt út fyrir jarðbundinn spjallstíl. Þessi tegund texta býr nemendur ekki undir að glíma við texta sem gert er ráð fyrir að þau fáiast við í samfélagi sem byggist mjög á sérhæfðu máli.

If we want students to be able to participate in and benefit from the official texts in a society, textbooks where abstract and technical language systematically is replaced by concrete and colloquial language are not optimal. These kinds of texts leave children unprepared for the texts that they are supposed to deal with as citizens in a society heavily dependent on specialized language.²⁰

Þetta eru góð varnaðarorð en hér reynir á höfunda og kennara því leiðin að sérhæfðu máli um óhlutbundin fyrirbæri má ekki verða of brött heldur jöfn og stífgandi.

Að nota margar mælikvarða á söguna. Kennslubókartexta, sem vísar lítið út fyrir sig, er erfitt að skoða í gagnrýnu ljósi. Tengingar við nútíma og veröld og reynsluheim nemandans opna hann og gera hann nálægari og auðveldari að meta og máta við sig. Sömuleiðis er nemandinn vakinn til vitundar ef brugðið er mörgum kvörðum á efnið, frá einsögu afmarkaðs lítils heims til þjóðarsögu og heimssögu, stór yfirlit gefin jafnt sem djúpköfun í afmarkaða þætti.

Í þessari grein hefur verið rætt um vanda þess að ástunda gagnrýni í sögukennslubókum. Eitt er að greina og skýra mál og annað að draga lærdóm af greiningunni í eigin verki. Hér skal sýnt dæmi um slíkt, kafli í sögukennslubók fyrir miðstig grunnskóla.

Hver er þessi unga kona sem þeysir áfram á hvítum hesti og með fána í hendi? Það er heill hópur á eftir henni, örugglega mörg hundruð manns. Eru þetta hermenn? Er hún foringinn? Er þetta ekki bara bíómynd?

Jú, þetta gæti verið bíómynd því margar myndir hafa verið gerðar um þessa konu og þessa atburði. En eitthvað þessu líkt gerðist nú samt á hæðunum í Norður-Frakklandi árið 1429. Það er nefnilega hægt að fá upplýsingar um þetta í löngum og miklum yfirheyrslum sem voru síðar haldnar yfir þessari ungu stúlku. En er eitthvað að marka það sem einhver ritari skrifaði niður eftir ólæsri stelpu fyrir nærri 600 árum og setti í eigin orð? Væri ekki betra ef við gætum stokkið aftur í fortíðina, klifrað upp í tré og séð allt með eigin augum?

Kannski myndum við ekki botna neitt í neinu. Og hvað varðar okkur svo sem um unglingsstelpu í Frakklandi á miðöldum?

Úr bókinni *Miðaldafólk á ferð*, eftir Þorstein Helgason (texti) og Lóu Hjálmtýsdóttur (myndir). Námsgagnastofnun gaf út árið 2009.



Mynd 4. Mynd í kafla um Jóhönnu af Örku í kennslubókinni *Miðaldafólk á ferð eftir Þorstein Helgason* (texti) og Lóu Hjálmtýsdóttur (myndir). Námsgagnastofnun gaf út árið 2009.

Kappsmál höfundar liggja hér greinilega á sviði þekkingarfræði, athygli er beint að frásögn af atburðum allt frá frumheimildum („einhver ritari skrifaði niður eftir ólæsri stelpu“) til birtingar í nútímanum („margar myndir hafa verið gerðar um þessa konu“). Spurningunni „er þetta bíómynd?“ gætu kennari og nemendur svarað: „Nei, þetta er teikning af því sem gæti verið bíómynd um atburði sem gerðust í raun samkvæmt réttarskjölum frá miðöldum.“ Síðan er fitjað upp á merkingu atburðanna og frásagnarinnar með neikvæðri spurningu þar sem efast er um að atburðurinn hafi einhverja merkingu í nútímanum. Þetta eru allt atriði sem ættu að ýta undir gagnrýna hugsun en að lokum er margt undir kennaranum komið hvernig úr spilast.

Gagnrýnin hugsun með eða án kennslubókar

Talsmenn sjálfstæðra og gagnrýnna vinnubragða í skólum hafa oft og lengi haft fyrirvara eða jafnvel ímugust á kennslubókum vegna þess að þær séu fulltrúi vélrænna vinnubragða og ósjálfstæðis. Þetta er rödd frá 1974: „... sögukennsla í skólum myndi öll lifna við ef við gætum losað okkur algerlega við grunnhugmyndina um sögukennslubækur.“²¹ Þessar raddir eru þó líklega enn eldri: „Satt að segja hefur það verið eitt af megineinkennum hvernar umbótahreyfingar í sögukennslu í meira en 150 ár að úthrópa sögukennslubækur.“²² Afstaðan sem hér kemur fram virðist byggjast á tveimur forsendum: að kennslubækur séu óvinir gagnrýninnar hugsunar vegna „innri formgerðareiginleika (e. *intrinsic structural features*)“ og að nemendur séu ófærir um að nota kennslubækur með gagnrýnum hætti þar sem þeir „tilheyra ekki viðeigandi og félagslega viðurkenndum hópi sem hefur heimild til að gagnrýna skólatexta.“²³

Ekki hafa allir látið staðar numið við gagnrýna athugun eina saman. Sögukennslufræðingurinn Robert B. Bain við Michigan-háskóla í Bandaríkjunum gerði áhugaverða tilraun til að gera nemendur sína meðvitaða um að kennslubækurnar væru eins og hver önnur gögn sem búin væru til og hægt væri að gagnrýna. Þetta var ekki auðvelt verk, sagði kennarinn, meðal annars vegna „langvarandi helgisiðasambands“ (e. *ritualized interactions*) þeirra við staðlaðar kennslubækur og vegna gjárinnar í efnisþekkingu milli höfundar og nemanda.²⁴ Tilraunin átti sér stað meðan Robert Bain kenndi unglingum en íhugunin og úrvinnslan úr henni fór fram síðar. Það var Bain til happs að nemendur hans í níunda bekk höfðu nýlega lagst í rannsókn á sögulegu fyrirbæri, nefnilega plágunni miklu á 14. öld, og voru því nokkuð færir um að meta frásagnir kennslubókarinnar um hana. Þeim þótti aftur á móti einkennilegt að fetta fingur út í kennslubókina og þurftu því aðstoð kennarans við það. Hann stakk upp á þeirri aðferð að nemendurnir skrifuðu sýndarbréf til

höfundarins. Fyrir hvatningu frá kennaranum fundu þeir hlutdrægni í kennslubókinni, m.a. mikla Evrópumiðun. Síðan sneri kennarinn gagnrýninni að sjálfum sér og bað nemendur að afhjúpa skoðanir sínar og hleypidóma. Til þessa þurftu þeir einnig hjálp frá kennaranum. Að lokum tókst þeim að uppgötva að kennarinn var líka Evrópumiðaður þegar hann valdi frum- og eftirheimildir handa þeim. En nemendurnir voru mildir í dómum: „Við getum ekki álasað honum fyrir hlutdrægar hugmyndir sem við höfum um svarta dauða vegna þess að dr. Bain getur bara látið okkur hafa það sem hann hefur aðgang að ...“²⁵

Níundu bekkningunum fannst auðveldara að kanna gamlar frumheimildir með gagnrýnu auga heldur en nýja kennslubókina. Hvers vegna var það? Tilgáta Bains var sú að nemendur væru svo alvanir kennslubókum sem gæfu fullkomin og endanleg svör að þeir væru ekki eins vakandi fyrir þeim eins og þegar þeir fást við hluti frá því „í gamla daga“ sem væru hafðir með í kennslubókunum eða kennarnir sýndu þeim. Þá stöldruðu nemendur við vegna þess að þessi gömlu brot „sköpuðu rými fyrir nemandann til að standa utan við venjulega orðræðu skólastofunnar eða kennslubókarinnar.“²⁶ Viðurkennt væri að frumtexta mætti og ætti að skoða gagnrýnum augum en ekki kennslubækur eða kennarana.

Niðurstaða Roberts Bain er að eina leiðin til þess að nemendur geti gagnrýnt „yfirvaldið sem leynist í sögukennslustofunni“ sé að verða eins vel að sér og kennslubókarhöfundurinn. Þetta minnir á niðurstöðu annars rannsakanda, David R. Olson, að gagnrýninn lestur á texta gerist einungis með „jafningjatengingu“, bæði er varðar inntaksþekkingu og samfélagslegt áhrifavald.²⁷ Nemendur öðlast tæplega það vald. Bain viðurkennir að komast megi áleiðis með aðferðum sem þróaðar hafa verið til að rýna í kennslubókartexta, svo sem aðferðinni *Questioning the Author* en þær dugi þó engan veginn til.²⁸

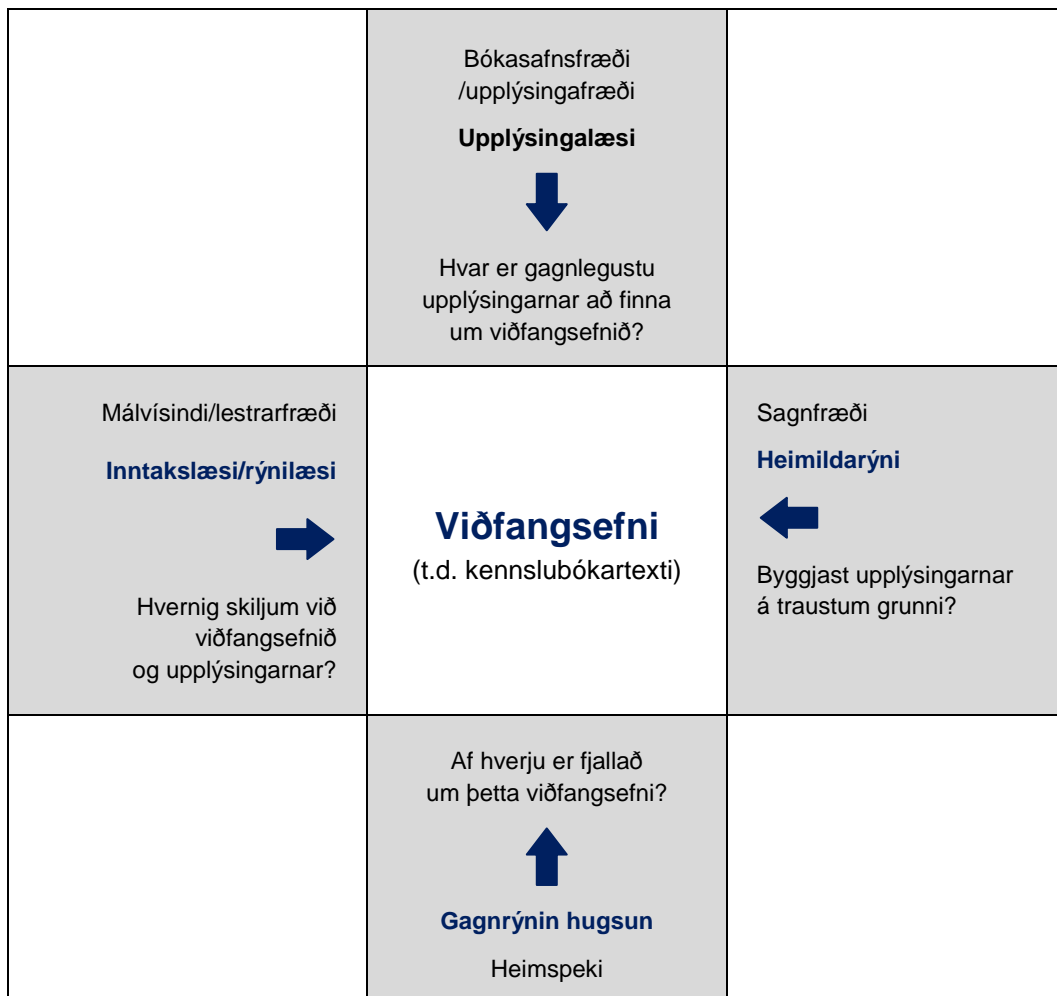
Tilraunir og athuganir Roberts Bain eru áleitnar og skarpar. En ekki er annað við hæfi en að skoða þær gagnrýnum augum. Þá stingur í augu að skilgreining hans á sögunámi er nokkuð þröng: „Gildi sögumenntunar felst í því að hjálpa nemendum að fást við rökræna könnun á fortíðinni.“²⁹ Sögumenntun fjallar um miklu meira en þetta, bæði meðvitað og ómeðvitað. Rökræna könnun á fortíðinni er fulltakmarkað hlutverk fyrir sögumenntun. Þessi rökræna könnun getur átt sér stað án þess að hugað sé að grunnforsendum hennar, ekki síst efnisvalinu. Sögumenntun hlýtur að taka mið af meginstefnum samtímans í þjóðfélagi og menningu og þá er einskær rökvísi, út frá gefnum forsendum, ekki fullnægjandi leiðarljós. Tilfinning þarf að koma til enda er erfitt að hugsa sér rökvísi sem geysist áfram án nokkurrar tilfinningar.

Þetta má útskýra með dæminu af kennslubókarkafnanum um Jóhönnu af Örku sem áður er nefndur. Í kaflanum er í upphafi varpað fram spurningum um efnisvalið („...hvað varðar okkur um...?“). Birtingarmynd söguhetjunnar er tekin til umfjöllunar. Tæpt er á því hvaðan heimildirnar um hana koma. Þessi atriði eru e.t.v. ekki gagnrýnin hugsun í sjálfu sér en þau geta verið áhöld til gagnrýninnar skoðunar fyrir nemendur og kennara. Kynjavíddin í sögunni af Jóhönnu er meginatriði. Jóhanna hefur gildi í sögukennslu vegna þess að hún var kona sem leiddi heri til orustu, kona sem heyrði raddir engla sem hvöttu hana áfram, o.s.frv. Jóhanna er í aðalhlutverki í kaflanum, ekki viðhengi við Hundrað ára stríðið. Hundrað ára stríðið er viðhengi við hana. Skilningur kennara og nemenda á 21. öld mótast óhjákvæmilega af kynjaorðræðu og -baráttu dagsins og er raunar hjóm eitt án hennar. Vegna þessa samhengis verður Jóhanna af Örku mikilvæg, vegna þess er mikilvægt að kanna heimildir um tilvist hennar, trú og samfélagsstöðu. Gildi Jóhönnu sprettur ekki af heimildakönnun – ferlið er í hina áttina. Mikið veltur hér á kennaranum, að hann geri sér grein fyrir mikilvægi efnisvalsins og hlutgerenda í sögunni. Á vegum Jafnréttisstofu birtist skýrsla sumarið 2011 sem bendir á mikilvægi þessa, bæði í almennum texta, kaflaheitum, fyrirsögnum og myndmáli: „Bókin *Miðaldafólk á ferð* sýnir konur í stöðu gerenda í myndmáli. Jóhanna af Örku prýðir forsiðuna...“³⁰

Hverjir eru færastir um að hjálpa nemendum að rýna í sögukennslugögn, að efla gagnrýna hugsun í glímunni við opinberlega viðurkenndan texta? Ýmsir fagmenn geta komið hér við sögu, ekki einungis sögukennarar, en samstarf um þetta markmið er ekki algengt. Einn bókasafnsfræðingur orðar vandann þannig: „...hvers vegna eru bókasafnsfræðingar ekki hafðir með þegar rætt er um gagnrýna hugsun í námskránni?“³¹ Bókasafns- og upplýsingafræðingar hafa lengi fengist við gagnrýnan lestur undir heitinu upplýsingalæsi. Sagnfræðingar eiga aldahefð í textarýni þó að sú hefð njóti sín best í glímu við gömul skjöl. Lestrarfræðingar hafa margt til málanna að leggja um textaskilning. Og heimspekingar geta spurt grundvallarspurninga um tilgang verkefnisins, t.d. efnispáttar í kennslubók: „Áður en fengist er við ákveðið markmið og tekist á við ákveðið viðfangsefni er skylt og rétt að kanna viðfangið sjálft.“³² Af þessu má ráða að allar þessar greinar, og fleiri til, geta lagt hönd á plóginn til að efla nemendur við gagnrýninn námsbókarlestur (sjá *Mynd 5*).

Er gagnrýnin hugsun hugsanleg?

Gagnrýnin hugsun sem „sú hugsun sem fellst ekki á neina skoðun eða fullyrðingu nema hún hafi fyrst rannsakað hvað í henni felst og fundið fullnægjandi rök fyrir henni“ er of háfleyg krafa fyrir skólanemendur (og raunar hvern sem er). Allir þurfa að reiða sig á upplýsingar og viðhorf sem koma af „æðri“ stöðum, hvort sem það er kennslubók, kennari



Mynd 5. Hvað fjórar fræðigreinar hafa til málanna að leggja við gagnrýninn lestur á kennslubók í sögu.

eða annað „yfirvald“. Í lýðfrjálsu landi er sem betur fer hægt að treysta því að t.d. kennslubækur séu samdar til að opna dyr fremur en loka, að upplýsa fremur en innræta og að vinnubrögðin við samningu þeirra séu vönduð. Þó að gagnrýnin hugsun sé í hávegum höfð er henni ekki ætlað að sá frægum tortryggni. Samfélagið byggist á sérhæfingu og sérfræðingum þarf að treysta í meginatriðum. Einstaklingurinn er ekki dómbær á fjöldann allan af fullyrðingum og upplýsingum sem liggja til grundvallar til að taka afstöðu í mörgum málum. Einn heimspekingur orðar stöðuna þannig á nokkuð kaldhæðinn hátt: „...sérfræðingarnir eru afskaplega klárir og hafa eytt tíma og orku í málefni sem þeir hafa sérhæft sig í en meðalmaðurinn hefur aftur á móti enga vitsmunalega yfirburði.“³³ Sérfræði er á hinn bóginn af margs konar tagi.

Kennslubókarhöfundur er sérfræðingur á sínu sviði en hann þarf að treysta á fjöldann allan af öðrum sérfræðingum. Þekking og kunnátta er vefur þar sem saman fléttast staðreyndir, fullyrðingar, skoðanir, hagsmunir, sjónarhorn og tilfinningar þar sem hvað er öðru háð. Í fulltrúalýðræði eiga kjörnir fulltrúar að vera sérfræðingar í almannahag og eiga þar af leiðandi að velja sérfræðinga og leita álitis þeirra en einnig að meta álit þeirra í stærra samhengi sem getur verið utan færnisviðs sérfræðinganna. Kennari velur námsgögn sem sérfræðingar hafa útbúið en kennarinn þarf að meta það í ljósi þroska og reynslu nemenda sinna og kanna ýmsar forsendur efnisins, svo sem aldur, höfunda, þjóðfélagslegt og menningarlegt hlutverk. Allir eru sérfræðingar á einhverju sviði, t.d. í því að vera nemandi í grunnskóla og lesandi kennslubókar, og allir þurfa eftir bestu getu að leggja mat á þau sérfræði sem þeim eru lögð í hendur. Við það mat getur hver og einn ekki orðið sérfræðingur í venjulegum skilningi en getur reynt að beita ýmsum aðferðum gagnrýnnar hugsunar.

Oft örlar á þeim skilningi, bæði í skólakennslu og fjölmiðlun, að gagnrýnin hugsun felist í því að dæma og velja milli tveggja valkosta í eins konar kappræðu milli tveggja póla. Sögukennsla, og þar með lestur kennslubóka, byggist á mörgu öðru en slíku vali og heldur ekki einvörðungu á „rökrænni könnun á fortíðinni.“ Hún felst í því að gera nemendur að sjálfstæðum og hugsandi persónum sem jafnframt tilheyra samfélagi þar sem traust ríkir, að fylla þá gagnrýnum anda í jákvæðum tilgangi. Sumir fræðimenn álíta að viss innræting sé óhjákvæmileg í þessu ferli en aðrir kalla þetta röksemdafærslu og hugsun „sem bundin er af venjum, tilfinningum og öllu því.“³⁴ Finnski menntunarfræðingurinn Bettina Stenbock-Hult orðar stöðuna þannig:

Þegar menn taka þátt í starfsemi þurfa þeir að beina athygli sinni, vali og forgangi að þeim mælikvörðum sem afmarka starfsemin. Þar með þarf það ekki og á ekki að hafa í för með sér að þeir séu samþykktir á ógagnrýninn hátt heldur er um jafnvægi að ræða milli samþykkis og gagnrýnnar skoðunar.

Att gå in i en verksamhet betyder således att rikta sina attityder, val och preferenser mot de standarder som definierar verksamheten. Men det behöver inte och borde inte vara frågan om ett okritiskt accepterande utan om en balans mellan accepterande och kritisk granskning.³⁵

Ef gagnrýnin hugsun snýst ekki um að velja milli tveggja kosta (of takmarkað hlutskipti) eða að fallast ekki á neina skoðun eða fullyrðingu nema að hafa fyrst rannsakað hvað í henni felst og fundið fullnægjandi rök fyrir henni (of krefjandi verkefni), hvernig geta kennarar þá notað kennslubækur í sögu á gagnrýninn hátt? Hér er nokkrum sjónarmiðum varpað fram.

- Kennarar eiga að taka kennslubókina fyrir sem tæki og sem viðfangsefni, sem boðbera rannsókna en einnig sem rannsóknarefni. Ef kennarar hunsa kennslubókina er líklegt að nemendur treysti engu að síður á hana í blindni.

- Frumskilyrði þess að geta notað kennslubók og skapað gagnrýna fjarlægð á hana er að skilja hana. Skilningur er að sjálfsgöðu margslungið hugtak og margir álíta að hann hljóti að fela í sér gagnrýninn þátt. Til þess að lesa og skilja sögutexta þarf lesandinn að bera saman við fyrri reynslu, tengja milli atriða og þátta, vega og meta. Kennarinn getur leiðbeint nemandanum og gert hann meðvitaðan um boðskap höfundarins með því að spyrja spurninga og vekja spurningar.
- Þróaðar hafa verið aðferðir fyrir kennara til gagnrýnins lestrar á kennslubókum. Ein þekkt aðferð er *Questioning the Author* sem hefur m.a. verið aðlöguð og henni beitt í Svíþjóð af Monicu Reichenberg.³⁶
- Kennarar geta, í félagsskap við nemendur sína, greint hneigðir í námsgögnunum, fundið boðskap og þræði og metið hve sannfærandi röksemdafærslur eru. Ef málin eru lögð skýrt fram er hægt að kanna samhengið og skoða hlutina í nýju samhengi, endursemla texta og leita nýrra skýringa.
- Stöku sinnum geta kennarar og nemendur gengið í fótspor Roberts Bain og kannað ákveðið efni sérstaklega og verið þannig hæfari til að meta umfjöllun námsgagnanna.

Hér hefur verið sýnt fram á að leiðin til gagnrýninnar, sögulegrar hugsunar getur legið um hefðbundnar kennslubækur. Auk „kennslubókakennslu“ eru til aðrar leiðir til að ná þessu marki og um þær hefur margt verið fjallað í kennslufræði og sagnfræði. Vænleg leið er t.d. að leyfa nemendum að gera eigin rannsókn með aðferðum munnlegrar sögu. Með þeirri aðferð nást einnig fleiri markmið, ekki einungis að efla gagnrýna hugsun, heldur að styrkja sjálfsvitundina, efla tillitssemi, brúa bil milli kynslóða og skapa tengsl við samfélagið utan skólans.³⁷

Gagnrýnin hugsun er ekki eina markmið menntunar þó að mikilvæg sé. Samfélagsleg ábyrgð, þekking, umhyggja, sköpun og frumleiki eru einnig á meðal þess sem að er keppt. Kennslubækur og önnur formleg námsgögn þurfa ekki að vera dragbítur á gagnrýna hugsun en geta þvert á móti verið kjölfesta sem heldur bátnum stöðugum meðan hugað er að veiði og umhverfi.³⁸

Tilvísanir

1. *Lög um framhaldsskóla. 2008 nr. 92 12. júní.* Lagasafn. Íslensk lög 1. febrúar 2011. Útgáfa 139a. Sótt 02.03.2011 af <http://althingi.is>. (Leturbreyting ÞH.)
2. Páll Skúlason, *Pælingar. Safn erinda og greina* (Reykjavík: Ergo, 1987): 70.
3. Sharon Bailin, Roland Case, Jerrold R. Coombs og Leroi B. Daniels, „Common misconceptions of critical thinking,“ *Journal of Curriculum Studies* 31, nr. 3 (1999): 269–383.
4. *Læreplan i samfunnsfag. Kompetansemál. Etter 10. årssteget (SAF1Z03 – Samfunnsfag 8.–10. årssteg).* Historie. Utdanningsdirektoratet. Sótt 14.09.2011 af <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=156043&v=5&s=2&kmsid=4938>
5. *Aðalnámsskrá grunnskóla – samfélagsgreinar* (Reykjavík: Menntamálaráðuneytið, 2007), bls. 18.
6. *Aðalnámsskrá grunnskóla – almennur hluti* (Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið, maí 2011), bls. 12.
7. 26. Norræna Sagnfræðingabingíð, Háskóla Íslands, 8.–12. ágúst 2007. Sótt 03.03.2011 af <http://www.yourhost.is/halfsdagsefni/historia-i-läromedlen.html>
8. *Opening the Mind or Drawing Boundaries? History Texts in Nordic Schools*, ritstj. Þorsteinn

- Helgason og Simone Lässig (Göttingen: V&R unipress, 2010).
9. Þorsteinn Helgason, Monika Vinterek, Amalía Björnsdóttir, „History in the Textbooks and the Teachers Who Use them: a Teachers' Survey and More“, *Opening the Mind or Drawing Boundaries? History Texts in Nordic Schools*, bls. 104.
 10. „...the ability to evaluate the trustworthiness of a textbook is beyond the ken of the typical middle school or even high school student. Sam Wineburg og Daisy Martin, „Reading and Rewriting History,“ *Educational Leadership* 62, nr. 1 (2004): 42.
 11. Elisa Giunchi, „Rewriting the Past: Political Imperatives and Curricular Reform in Pakistan,“ *Internationale Schulbuchforschung* 29, nr. 4 (2007): 386.
 12. Michael Gottlob, „Changing Concepts of Identity in the Indian Textbook Controversy,“ *Internationale Schulbuchforschung* 29, no. 4 (2007): 341.
 13. Sjá t.d. Robert Stradling, *Multiperspectivity in history teaching. A guide for teachers* (Council of Europe, 2003).
 14. Þorsteinn Helgason, Monika Vinterek, Amalía Björnsdóttir, „History in the Textbooks and the Teachers Who Use them: a Teachers' Survey and More“, *Opening the Mind or Drawing Boundaries? History Texts in Nordic Schools*, bls. 104.
 15. Karl Ágústsson, *Sögukennsla og söguviðhorf. Um þjóðernisleg viðhorf og fræðilegan samburð í sögukennslu í framhaldsskólum, almennum viðhorfum og opinberri orðræðu*. Háskólinn á Akureyri (2010). MA-ritgerð. Sótt 03.03.2011 af <http://skemman.is/item/view/1946/6995.jsessionid=D8C32B54E5F65E305876CF471F8EBC00>
 16. „...teach as controversial those matters on which contrary views are not contrary to reason, and as settled those matters on which only one view is rationally defensible.“ Michael Hand, „What Should We Teach as Controversial? A Defense of the Epistemic Criterion,“ *Educational Theory* 58, nr. 2 (2008): 228.
 17. Suzanne de Castell, Allan Luke og Carmen Luke ristj., *Language, Authority and Criticism. Readings on the School Textbook* (London: The Falmer Press, 1989).
 18. Tom Wikman, *På spaning efter den goda läroboken. Om pedagogiska texters lärande potential* (Åbo: Åbo Akademis förlag, 2004), 88–89.
 19. Monica Reichenberg, *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner* (Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs Universitet, 2009).
 20. Þorsteinn Helgason, Monika Vinterek, Amalía Björnsdóttir, „History in the Textbooks and the Teachers Who Use them: a Teachers' Survey and More“, *Opening the Mind or Drawing Boundaries? History Texts in Nordic Schools*, bls. 104.
 21. Ann Low-Beer, „Books and the Teaching of History in School,“ *History. The Journal of the Historical Association* 59, nr. 197 (1974): 392.
 22. Robert B. Bain, „Rounding Up Unusual Suspects: Facing the Authority Hidden in the History Classroom,“ *Teachers College Record* 108, nr. 10 (2006): 2081.
 23. Luke o.fl., „Beyond Criticism,“ 253.
 24. Bain, 2091.
 25. „We can't blame him for causing our biased opinions on the Bubonic Plague because Dr. Bain can only give us what is available to him . . .“ Bain, 2102.
 26. „...seemed to create a place for students to stand outside the normal discourse of the classroom or the textbook to analyze primary sources.“ Bain, 2104.
 27. David R. Olson, „On the Language and Authority of Textbooks,“ *Language, Authority and Criticism*: 240.
 28. Isabel L. Beck, Margaret G. McKeown, Rebecca L. Hamilton og Linda Kucan, *Questioning*

the Author, An Approach for Enhancing Student Engagement with Text (Newark: International Reading Association, 1997). Þessu var fylgt eftir með Isabel L. Beck og Margaret G. McKeown, *Improving Comprehension with Questioning the Author. A Fresh and Expanded View of a Powerful Approach* (New York: Scholastic, 2006).

29. „The value of history education rests in helping students engage in a rational investigation of the past...“, Bain, 2107.
30. Kristín Linda Jónsdóttir, *Rannsókn á hlutdeild kynjanna í námsefni í sögu á miðstigi grunnskóla* ([Akureyri]: Jafnréttisstofa, ágúst 2011), bls. 23. Sótt 19.09.2011 af <http://jafnretti.is/D10/Files/Ranns%C3%B3kn%20%C3%A1%20n%C3%A1msb%C3%B3kum.PDF>
31. „...why are librarians often not included in discussions about critical thinking in the curriculum?“ Rebecca S. Albitz, „The What and Who of Information Literacy and Critical Thinking in Higher Education,“ *Libraries and the Academy* 7, no. 1 (2007): 97.
32. „Prior to committing oneself to a certain purpose and undertaking a particular task, one does, and should, examine the commitment as such.“ Marianna Papastephanu and Charoula Angeli, „Critical Thinking Beyond Skill,“ *Educational Philosophy and Theory* 39, no. 6 (2007): 610–611.
33. „...because the experts are highly intelligent and have devoted much time and energy to the issue on which they are experts, while the average person has no exceptional cognitive advantages.“ Michael Huemer, „Is Critical Thinking Epistemically Responsible?“ *Metaphilosophy* 36, nr. 4 (2005): 528.
34. „...bound up with habits, emotions, and all the rest.“ Chris Hanks, „Indoctrination and the Space of Reasons,“ *Educational Theory* 58, nr. 2 (2008): 212.
35. Bettina Stenbock-Hult, *Kritiskt förhållningssätt. En vetenskaplig, etisk attityd och ett högskolepedagogiskt mål* (Lund: Studentlitteratur, 2004): 199.
36. Monica Reichenberg og Dagrún Skjelbred, „Critical Thinking“ and Causality in History Teaching Material: an Analysis of how the French Revolution Is Presented in a Norwegian and a Swedish History Textbook for Junior High School,“ *Opening the Mind or Drawing Boundaries? History Texts in Nordic Schools*: 185–218.
37. Birna Björnsdóttir, „Munnleg saga – áhugaverð leið til að læra sögu“ *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun* (2008). Sótt 03.04.2011 af <http://netla.khi.is/greinar/2008/004/index.htm>
38. Hér skal bent á aðra og athyglisverða sýn á gagnrýna hugsun og tengsl hennar við námsbókina: Hafþór Guðjónsson, „Að vitsmunir barnanna þroskist á náminu...“ *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun* (2010). Sótt 03.03.2011 af <http://netla.khi.is/greinar/2010/010/index.htm>

Heimildir

Albitz, Rebecca S., „The What and Who of Information Literacy and Critical Thinking in Higher Education,“ *Libraries and the Academy* 7, no. 1 (2007): 97–109.

Bailin, Sharon, Roland Case, Jerrold R. Coombs og Leroi B. Daniels, „Common misconceptions of critical thinking,“ *Journal of Curriculum Studies* 31, nr. 3 (1999): 269–383.

Bain, Robert B., „Rounding Up Unusual Suspects: Facing the Authority Hidden in the History Classroom,“ *Teachers College Record* 108, nr. 10 (2006): 2080–2114.

Beck, Isabel L. og Margaret G. McKeown, *Improving Comprehension with Questioning the Author. A Fresh and Expanded View of a Powerful Approach* (New York: Scholastic, 2006).

- Beck, Isabel L., Margaret G. McKeown, Rebecca L. Hamilton og Linda Kucan, *Questioning the Author, An Approach for Enhancing Student Engagement with Text* (Newark: International Reading Association, 1997).
- Birna Björnsdóttir, „Munnleg saga – áhugaverð leið til að læra sögu“ *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun* (2008). Sótt 03.04.2011 af <http://netla.khi.is/greinar/2008/004/index.htm>
- Castell, Suzanne de, Allan Luke og Carmen Luke, ritstj. *Language, Authority and Criticism. Readings on the School Textbook* (Philadelphia/London: The Falmer Press, 1989).
- Edling, Agnes, *Abstraction and Authority in Textbooks. The Textual Paths Towards Specialized Language* (Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Linguistica Upsaliensia, 2, 2006). Sótt 30.03.2011 af <http://www.did.uu.se/carolineliberg/documents/060929Edling-DrAvhandling.pdf>
- Giunchi, Elisa, „Rewriting the Past: Political Imperatives and Curricular Reform in Pakistan,“ *Internationale Schulbuchforschung* 29, nr. 4 (2007): 375–388.
- Gottlob, Michael, „Changing Concepts of Identity in the Indian Textbook Controversy.“ *Internationale Schulbuchforschung* 29, nr. 4 (2007): 341–353.
- Grunnþættir í menntun*. Menntamálaráðuneytið. Sótt 24.02.2011 af http://www.menntamalaraduneyti.is/media/MRN-pdf-namskrar/Grunntattir_i_menntun_juli2010.pdf
- Hafþór Guðjónsson, „Að vitsmunir barnanna þroskist á náminu...“ *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun* (2010). Sótt 03.03.2011 af <http://netla.khi.is/greinar/2010/010/index.htm>
- Hand, Michael, „What Should We Teach as Controversial? A Defense of the Epistemic Criterion,“ *Educational Theory* 58, nr. 2 (2008): 213–228.
- Hanks, Chris, „Indoctrination and the Space of Reasons,“ *Educational Theory* 58, nr. 2 (2008), 193–212.
- Huemer, Michael, „Is Critical Thinking Epistemically Responsible?“ *Metaphilosophy* 36, nr. 4 (2005): 522–531.
- Hynd, Cynthia R., „Teaching Students to Think Critically Using Multiple Texts in History,“ *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 42, nr. 6 (1999): 428–436.
- Karl Ágústsson, *Sögukennsla og söguviðhorf. Um þjóðernisleg viðhorf og fræðilegan samanburð í sögukennslu í framhaldsskólum, almennum viðhorfum og opinberri orðræðu*. Háskólinn á Akureyri (2010). MA-ritgerð. Sótt 03.03.2011 af <http://skemman.is/item/view/1946/6995;jsessionid=D8C32B54E5F65E305876CF471F8EBC00>
- Kristín Linda Jónsdóttir, *Rannsókn á hlutdeild kynjanna í námsefni í sögu á miðstigi grunnskóla* ([Akureyri]: Jafnréttisstofa, ágúst 2011), bls. 23. Sótt 19.09.2011 af <http://jafnretti.is/D10/Files/Ranns%C3%B3kn%20%C3%A1%20n%C3%A1msb%C3%B3kum.PDF>
- Lee, Peter, „From National Canon to Historical Literacy,“ *Beyond the Canon. History for the Twenty-first Century*, ritstj. Maria Grever og Siep Stuurman (Houndmills: Palgrave Macmillan, 2007): 48–62.

Low-Beer, Ann, „Books and the Teaching of History in School,“ *History. The Journal of the Historical Association* 59, nr. 197 (1974): 392–404.

Luke, Carmen, Suzanne de Castell og Allan Luke, „Beyond Criticism: The Authority of the School Textbook,“ *Language, Authority and Criticism*, ritstj. Suzanne de Castell, Carmen Luke og Allan Luke, 245–260 (London: The Falmer Press, 1989).

Læreplan i samfunnsfag. Kompetansemål. Etter 10. årssteget (SAF1Z03 – Samfunnsfag 8.–10. årsssteg). Historie. Utdanningsdirektoratet. Sótt 24.02.2011 af <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1097986&visning=5>

Lög um framhaldsskóla. 2008 nr. 92, 12. júní. Lagasafn. Íslensk lög 1. febrúar 2011. Útgáfa 139a. Sótt 02.03.2011 af <http://althingi.is>

Olson, David R., „On the Language and Authority of Textbooks,“ *Language, Authority and Criticism*, ritstj. Suzanne de Castell, Carmen Luke og Allan Luke (London: The Falmer Press, 1989): 233–244.

Opening the Mind or Drawing Boundaries? History Texts in Nordic Schools, ritstj. Þorsteinn Helgason og Simone Lässig (Göttingen: V&R unipress, 2010).

Papastephanu, Marianna og Charoula Angeli, „Critical Thinking Beyond Skill,“ *Educational Philosophy and Theory* 39, nr. 6 (2007): 604–621.

Páll Skúlason, *Pælingar. Safn erinda og greina* (Reykjavík: Ergo, 1987).

Reichenberg, Monica, *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner* (Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs Universitet, 2009).

Stenbock-Hult, Bettina, *Kritiskt förhållningsätt. En vetenskaplig, etisk attityd och ett högskolepedagogiskt mål* (Lund: Studentlitteratur, 2004).

26. Norræna Sagnfræðingapingið, Háskóla Íslands, 8.–12. ágúst 2007. Sótt 03.03.2011 af <http://www.yourhost.is/halfsdagsefni/historia-i-läromedlen.html>

Wikman, Tom, *På spaning efter den goda läroboken. Om pedagogiska texters lärande potential* (Åbo: Åbo Akademis förlag, 2004).

Wineburg, Sam, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past* (Philadelphia: Temple University Press, 2001).

Wineburg, Sam and Daisy Martin, „Reading and Rewriting History,“ *Educational Leadership* 62, nr. 1 (2004): 42–45.

Þorsteinn Helgason, *Miðaldafólk á ferð* (Reykjavík: Námsgagnastofnun, 2009).



Þorsteinn Helgason. (2011).
Kjölfesta eða dragbítur? Gagnrýnin hugsun og kennslubækur í sögu
Netla – Vefritar um uppeldi og menntun. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.
Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2011/rvn/005.pdf>