



BØRNE- OG
UNDERVISNINGSMINISTERIET



Historie Undervisningsvejledning

2019

Indhold

1 Om undervisningsvejledningen	3
--------------------------------	---

2 Elevernes alsidige udvikling	4
2.1 Historie som et eksistentielt grundvilkår	4
2.2 Historiefaget og elevernes livsverden	4
2.3 Indhold og arbejdsformer	5

3 Tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af undervisningen	7
3.1 Planlægning og tilrettelæggelse af undervisningen	7
3.2 Gennemførelse af undervisningen	9
3.3 Evaluering af undervisningen	10

4 Forholdet mellem kompetencer og indhold	12
4.1 Undersøgelseskompetencer	12
4.2 Metodekompetencer	13
4.3 Orienteringskompetencer	14
4.4 Valg af indhold	14

5 Almene temaer	16
5.1 Den åbne skole	16
5.2 Arkiver, museer og historiske værksteder	16
5.3 Kanon	17
5.4 Historiefagets kanon	18

6 Tværgående emner og problemstillinger	26
6.1 Tværfaglighed	26
6.2 Problemstillinger, kilder og kritisk tænkning	27

7 Tværgående temaer	28
7.1 Sproglig udvikling	28
7.2 It og medier	30
7.3 Innovation og entreprenørskab	31

8 Tilpasning af undervisningen til elevernes forudsætninger	33
---	----

1 Om undervisningsvejledningen

Undervisningsvejledningen giver information, støtte og inspiration til at kvalificere de mange valg, som læreren, i samarbejde med sin leder og sine kolleger, tager i sin praksis. Den informerer om de bestemmelser i folkeskoleloven og i Fælles Mål, som vedrører undervisningen i faget, og den støtter ved at forklare og eksemplificere centrale dele af fagets indhold.

Endelig giver undervisningsvejledningen inspiration til og understøtter tilrettelæggelse af undervisning i faget ved at beskrive forskellige mulige valg i planlægningen, gennemførelsen og evalueringen af undervisningen. I forbindelse med disse beskrivelser bidrager den til at synliggøre forskellige veje i tilrettelæggelsen af undervisningen, bl.a. ved at lægge op til diskussion af potentialer og begrænsninger i forskellige former for undervisningspraksis.

2 Elevernes alsidige udvikling

Historiefagets bidrag til elevernes alsidige udvikling er en kontinuerlig proces fra 3. til 9. klasse. Derfor er det væsentligt, at eleverne oplever og forstår, at der er sammenhæng og kontinuitet både i og mellem de tre trinforløb, som faget er opdelt i.

2.1 Historie som et eksistentielt grundvilkår

Vi tager stilling og handler på baggrund af viden, personlige og fælles erfaringer, forestillinger om nutiden og forventninger til fremtiden. Vi bruger altså et tidsperspektiv – eller historie – til at forstå os selv og vores omgivelser, hvorfor det er blevet, som det nu er, og til at reflektere over vores handlemuligheder og tage stilling.

Historie bidrager også til at opbygge og styrke sammenhængskraften i fællesskaber. Historie er således en alsidig og integreret del af vores liv. Det er et eksistentielt grundvilkår, at vi er historieskabte og historieskabende. Det gælder såvel erindringer og fortællinger om det levede liv, og vores forestillinger om, hvordan det kan/skal/bør være fremover.

2.2 Historiefaget og elevernes livsverden

Historie er også et fag i skolen. Som fag beskæftiger historie sig med tolkninger af menneskers samfundsmæssige liv i et kontinuitets- og forandringsperspektiv. Tolkninger af fortiden må ses i samspil med vores forståelser af nutiden og de forventninger, vi nærer til fremtiden. Det er væsentligt, at eleverne fra begyndelsen styrker deres forståelse for dette samspil. Det kan man gøre med afsæt i konkrete situationer fra elevernes hverdag, hvor eleverne umiddelbart kan se, at deres nutidsforståelse er påvirket af den opfattelse, de har af noget, der er sket, og af deres forventninger til, hvad der vil ske fremover.

Afsættet kan også være læremidler i faget. De kan bruges til at styrke elevernes forståelse af, at læremidlernes fremstilling er et resultat af fortolkninger af fortiden. Det er således hensigtsmæssigt at drøfte, om der kan være andre forklaringer på, at noget er sket, end dem, som fremføres i læremidlerne. Derfor bør man som lærer være varsom med udelukkende at bruge spørgsmål til læremidlernes indhold, hvor svaret findes direkte i læremidlet og blot kan gengives mundtligt eller skriftligt.

Der er uendelig meget fortid og utallige fortællinger om den. Derfor er det væsentligt, at eleverne opfatter og oplever historie som et undersøgende fag – og ikke blot opfatter, at faget handler om at overlevere endelige fortællinger om fortiden fra en generation til en anden. Allerede fra 3. klasse kan læreren derfor styrke elevernes forståelse af forskelle og sammenhænge mellem fortid (levet historie) og fortalt historie, som de bl.a. møder i undervisningen. Det er væsentligt, at eleverne forstår, at det indhold, man arbejder med i faget, beror på valg og fravalg. Indholdet er en mikroskopisk del af fortiden, og der kan altid findes forskellige gyldige og lødige fortællinger om den samme del af fortiden.

For at bidrage til elevernes alsidige udvikling og livsduelighed kan indholdet vinkles, og arbejdsformerne vælges med henblik på at fremme elevernes forståelse af deres hverdags- og samfundsliv og dermed deres forudsætninger for at forholde sig til deres egen og en fælles fremtid. På den måde får indholdet relevans og betydning for eleverne. Det er med til at styrke elevernes engagement og lyst til at lære.

I undervisningen kan man have fokus på at relatere historiske sammenhænge og problemstillinger, der indgår i forløbet, til elevernes livsverden – og omvendt tage afsæt i udfordringer i elevernes livsverden og perspektivere dem til historiske sammenhænge og problemstillinger. Det kan være tematikker i form af livsopgaver, udfordringer og problemstillinger, som mennesker har skullet forholde sig til såvel i en given fortid som nu. Men måden, man har forholdt sig til forskellige problematikker på, har været forskellig gennem tiden. Det hænger sammen med skiftende tiders forskellige samfundsmæssige politiske, økonomiske og kulturelle omstændigheder, ligesom tidligere tiders verdensbilleder og mentale horisont var anderledes end i dag.

Derfor er det væsentligt, at eleverne bestræber sig på at forstå og møde den fortid, de beskæftiger sig med, på dens egne præmisser. Det er en forudsætning for, at de meningsfuldt kan sammenligne tematikker fra før og nu – med sigte på at styrke deres forståelse af deres hverdags- og samfundsliv. Derfor er det en god idé, at eleverne fra 3. klasse arbejder med historisk empati og øver sig på at kunne skifte perspektiv. Som eksempler på mulige tematikker, som eleverne umiddelbart kan relatere sig til, kan nævnes:

- Forhold mellem personer med forskellige magtpositioner (fx mellem børn og voksne)
- Sig selv og andre som kønsvæsener, dvs. det maskuline/det feminine
- Kultur (samfund) samspil/konflikt med natur
- Fællesskaber og det enkelte individ
- Opfattelser af meningen med livet og døden
- Opfattelser af hvad der godt/ondt, rigtigt/forkert.

I undervisningen kan det også være relevant at have fokus på historiske problemstillinger og sammenhænge, der ikke umiddelbart kan relateres til elevernes livsverden, men som i deres fascinerende anderledeshed kan få eleverne til at forholde sig reflektivt og nuanceret til det ukendte. Det er væsentligt, at man forsøger at forstå det fremmedartede fortidige fænomen i sin egen kontekst af tid og rum og fx ikke reducerer fortidens personer som tilbagestående og mindre intelligente end nutidens.

2.3 Indhold og arbejdsformer

Der er ikke et fastsat stof eller pensum i skolefaget. Valg af indhold og arbejdsformer sker med henblik på at nå kompetencemålene på de enkelte trin og med sigte på, at undervisningen lever op til intentionerne i fagformålet og folkeskolens formål. Det er en fordel, at eleverne forstår og så vidt muligt inddrages i valget af indhold. Under alle omstændigheder er det en god idé, at læreren begrundes, hvorfor det valgte indhold er betydningsfuldt (frem for et andet), og hvorfor den anviste måde at arbejde med det på er hensigtsmæssig. I forløbet er det væsentligt, at eleverne får tid og rum til at blive fortrolige med at kunne anvende historiefagets erkendelses- og arbejdsformer med henblik på at nå kompetencemålene på de enkelte trin. Det gælder både den fagopdelte undervisning og i de tværfaglige eller flerfaglige forløb.

Historie er et fortolkende og derfor grundlæggende et problemorienteret fag, der tager afsæt i de spørgsmål, man stiller. Derfor er det en god idé, at eleverne får mulighed for at arbejde undersøgende og analyserende med historiske sammenhænge og problemstillinger. Derved udvikles elevernes færdigheder i at tænke kritisk samt i kvalificeret at udvælge relevante kilder, der kan analyseres og konstruere ny viden, der belyser stadig mere komplekse problemstillinger. Dermed bidrager faget bl.a. til følgende aspekter af elevernes alsidige udvikling: kompetencer til kritisk tænkning – herunder at kunne forholde sig reflekterende og kritisk til eget arbejde, arbejde problemløsende og videnskabsbende.

It og medier indgår også i elevernes alsidige udvikling. I faget styrkes elevernes forudsætninger for funktionelt at vælge og bruge it-redskaber til at finde relevante kilder samt til at konstruere og formidle de indsigter, de har erhvervet sig.

Der er mange måder at arbejde undersøgende og historieskabende på i faget. Det gør det muligt at tilrettelægge undervisningen, så den tager højde for elevernes forskellighed, og giver rum og mulighed for differentierede læreprocesser. Viden skabes i fællesskaber. Så elevernes forskellige måder at lære på kan bruges konstruktivt til at fremme deres evner til at arbejde sammen. At styrke elevernes kompetencer til at lære og ved hjælp af kompetent kommunikation at skabe viden sammen med andre medvirker også til deres alsidige udvikling.

3 Tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af undervisningen

Undervisningsforløb i historie organiseres typisk som emner eller temaer med problemstillinger. I et emne undersøger eleverne et indhold, der er afgrænset i tid og rum. Det kan fx være "Besættelsestiden i Danmark". I et tema arbejdes med det samme fænomen eller problemstilling med nedslag i forskellige tider i forskellige geografiske områder. Det kan fx være "Kommunikation" eller "Hvad har i tidens løb fået mennesker til at migrere?".

3.1 Planlægning og tilrettelæggelse af undervisningen

Ud over at et undervisningsforløb bør tilrettelægges, så eleverne kan anvende aspekter af det til at reflektere over og forstå deres livsverden og samfund, kan indholdet og arbejdsformerne også medvirke til, at eleverne arbejder mod kompetencemålene på det pågældende trin. Derudover er det hensigtsmæssigt, at indholdet udvælges og ansues ud fra kriteriet om signifikant betydning for samfundsmæssige kontinuitets- og forandringsprocesser.

Fag og elevernes livsverden

Tager man i planlægningen af emnet eller temaet afsæt i historiske sammenhænge og problemstillinger, er det hensigtsmæssigt at overveje, hvordan det kan tilrettelægges, så det udfordrer eleverne og får dem til at reflektere over deres forhåndsopfattelser af aktuelle fænomener og sammenhænge. Et forløb om vikingetiden kan fx vinkles med fokus på aktuel historiebrug, dvs. undersøgelse af, hvordan og hvorfor vikinger og vikingetiden anvendes i bl.a. reklamer, film og museer, og hvordan det spiller og har spillet en rolle for forståelsen og iscenesættelse af det at være dansk. Ud fra forskellige vinkler kan forløb om fx vikingetiden således meningsfuldt udfoldes på forskellige klassetrin.

I planlægningen kan man også tage afsæt i aktuelle problemstillinger fra elevernes livsverden og samfund og tilrettelægge forløbet, så eleverne undersøger kontinuitet og forandring samt årsager og konsekvenser af udviklingsforløb, der kan forklare, hvorfor fænomenet ser ud, som det gør. "Køn, seksualitet og ligestilling" og "Migration" rummer fx aktuelle problemstillinger, som kan være udgangspunkter for tilrettelæggelse af undervisningsforløb.

Tilrettelæggelse og mål

Et undervisningsforløb bør indeholde aspekter fra alle tre kompetenceområder og tilrettelægges, så eleverne arbejder hen imod de respektive kompetencemål. Det er lærerens ansvar at tilrettelægge undervisningen, så det bliver muligt for eleverne at nå målene. Læreren kan i sin planlægning fx tage afsæt i og lade sig inspirere af, hvordan læseplanen udfolder færdigheds- og vidensområderne, så de fører frem mod kompetencemålene.

Et eksempel kan være det første forløb i 3. klasse, der har fokus på elevernes egne og familiers historie. Et overordnet spørgsmål kunne være: "Hvordan er din familie, hvilke opgaver har familier, og hvorledes har familiers opgaver og funktion ændret sig gennem tiden?". I forløbet kan fx følgende aktiviteter og opgaver indgå:

- Hver elev laver en plakat (analog eller digital), hvor billedet af eleven er placeret i midten. Rundt om det placeres billeder eller tegninger af eller tekster om genstande og personer, der er vigtige for eleven, og som viser, hvem vedkommende er (identitet).
- I en samtale eller i en kort tekst fortæller eleven, hvad vedkommendes personlige historie betyder for, hvem han eller hun er.
- Eleven vælger tre til fem hændelser fra sin egen historie og fortæller om dem til sidekammeraten eller til gruppen.
- Sammen med sidekammeraten eller gruppen kobler eleven hændelserne til andre og "større" begivenheder ("det var dengang, Danmark vandt...").
- De valgte hændelser og begivenheder placeres på en tidslinje.
- Eleverne drøfter, om der er noget ved de valgte hændelser og begivenheder, de ikke husker eller ved så meget om, og hvem (fx de voksne derhjemme) der evt. kan give dem de manglende oplysninger.
- Hver elev laver sit familietræ – hvor mange generationer kan eleven gå tilbage?
- Hvilke oplysninger kan eleven udfylde familietræet med (fødsel, ægteskab, dødsdatoer, erhverv, hvor boede de, osv.).
- Eleven finder ud af, hvor og hvordan de forskellige medlemmer af familien lever nu.

De udvalgte aktiviteter relaterer sig til bl.a. færdigheds- og vidensområderne familie og fællesskaber, kronologi (tidslinje), historiske spor (fx billeder og informationer) og historiske scenarier (plakat og familietræ). Således indgår alle kompetenceområder i forløbet, og aktiviteterne sigter på, at eleverne kan nå de respektive kompetencemål.

Indholdet skal være betydningsfuldt

Læreren bør fra 3. klasse vægte, at eleverne forstår, hvad historie som skolefag er, og hvorfor netop det indhold og disse arbejds måder er valgt. I arbejdet med forløbet eller ved afslutningen, fx som et aspekt af evalueringen, er det relevant at drøfte, hvor betydningsfulde elementer af eller synsvinkler på indholdet har været – og for hvem det har været betydningsfuldt. Det kan være begivenheder, perioder, personer, idéer, steder, systemer, organisationer og institutioner osv., som har været eller er afgørende for kontinuitets- og forandringsprocesser for større eller mindre grupper.

Således er det oplagt at diskutere tegn på, at noget eller nogen anses for at være betydningsfuldt. Et tegn kan være, at personen, begivenheden, perioden huskes som en del af den kollektive erindring, bliver mindet, fejret eller refereret til i læremidlerne.

Det er væsentligt at arbejde med, hvorfor noget huskes – måske frem for noget andet. Stormen på Dybbøl i 1864 er et af kanonpunkterne, men det afgørende nederlag fandt sted, da preusserne erobrede Als i slutningen juni. Burde denne begivenhed ikke have været et kanonpunkt? Et andet eksempel er kanonpunktet biskop Absalon. De sidste 10-15 års arkæologiske fund har vist, at han ikke var Københavns grundlægger. Så skal Absalon fortsat være på kanonlisten?

3.2 Gennemførelse af undervisningen

Er forløbet tilrettelagt som et emne med problemstillinger, kan eleverne med afsæt i analyse og fortolkning af forskellige relevante kilder, der kan belyse problemstillingen, gøre rede for fx kontinuitet og forandring, årsager og konsekvenser inden for en nærmere afgrænset periode og inden for et bestemt geografisk område. Arbejdet med et tema med problemstillinger giver eleverne mulighed for at se sammenhænge mellem fænomener og deres samfundsmæssige betydning i forskellige tider og geografiske områder.

Gennemgående spørgsmål

For at styrke elevernes undersøgende arbejdstilgang kan forløb frem for beskrivende overskrifter, som fx "Den kolde Krig", gives et gennemgående spørgsmål som titel. Det kan fx være spørgsmål så som: "USA og Sovjetunionen var allierede under 2. Verdenskrig. Hvad var baggrunden for, at de blev fjender efter krigen?" eller "Hvorfor førte konflikterne mellem USA og Sovjetunionen ikke til en egentlig krig mellem de to supermagter?". Et emne om slavehandelen og De Vestindiske Øer kan fx gives overskriften: "Hvorfor blev folk fra Vestafrika slavegjort og transporteret til Vestindien i 1600-1700-tallet?".

Forløbets gennemgående spørgsmål sætter en retning for undervisningen og elevernes arbejde ved at skabe nysgerrighed og interesse. Det gennemgående spørgsmål kan være udarbejdet af læreren eller hentet fra et læremiddel, eller det kan være formuleret i samarbejde med eleverne. Ofte er elevernes forhåndsviden om det emne eller tema, der skal undervises om, begrænset. Derfor er det nødvendigt at planlægge en start på forløbet, en trigger eller et anslag, der udfordrer eleverne, vækker undren, åbner op for tematikkerne og inspirerer eleverne til at stille spørgsmål.

En trigger kan således have følgende funktioner:

- At mobilisere elevernes forhåndsviden og hjælpe dem med at afklare, hvad de allerede ved om den pågældende tematik.
- At støtte eleverne i at stille spørgsmål med afsæt i, hvad de ønsker og ser som relevant at finde ud af. Dvs. spørgsmål, som eleverne med vejledning bearbejder til problemstillinger.
- At være en hjælp for eleverne til at indkredse de kilder, der kan belyse problemstillingen.
- At stilladsere elevernes drøftelse af, hvad de forventer at finde ud af (en slags hypotese).

En trigger kan være et mindesmærke, et billede, et filmklip eller en provokerende og gribende beretning, som læreren fortæller eller læser op. Det fælles gennemgående spørgsmål kan eleverne bruge som afsæt til at stille mere specifikke spørgsmål. Disse spørgsmål kan eleverne med vejledning fra læreren bearbejde til en eller flere historiske problemstillinger, som de i fællesskab eller i grupper søger at belyse ved hjælp af relevante kilder.

Elevernes undersøgende arbejde

En god problemstilling bør være en hjælp for eleverne i deres undersøgende arbejde. Derfor er det afgørende, at eleverne forstår problemstillingen, og at de spørgsmål, som problemstillingen rummer, udtrykker noget, de undrer sig over, og som de finder relevant at undersøge. En problemstilling består af et eller flere åbne, sammenhængende spørgsmål. Det betyder, at der ikke er et eksisterende og entydigt svar, der blot kan slås op i et værk.

I grundskolen er det i problemorienterede forløb og projektarbejde almindeligt at operere med fire niveauer af spørgsmål ud fra, om de lægger op til beskrivelser (dataplan), forklaringer (forståelsesplan), vurderinger (moralsk eller funktionel) eller løsninger (handlingsplan). Læreren må løbende have for øje, om disse niveauer er hensigtsmæssige i historie – eller om de mister mening for eleverne, hvis det er et krav, at de skal udarbejde spørgsmål på alle niveauer.

I arbejdet med de historiske problemstillinger er det hensigtsmæssigt, at eleverne arbejder med spørgsmål, der er rettet imod et eller flere af nedenstående punkter:

- Kontinuitet og forandring: Hvad blev ændret? Hvad forblev stort set det samme? Kan forandringerne karakteriseres som brud, eller skete de gradvist?
- Årsager og virkninger (i sammenhæng med kontinuitet og forandring): Hvilke (langsigtede og udløsende) årsager var der til fænomenet? Hvilke (langsigtede og kortsigtede) konsekvenser fik det?
- Sammenligninger og perspektivering: Hvilke forskelle og ligheder er der med andre fænomener? Var det unikt, eller lignede det andre?
- Vurdering af fænomenet: Hvor betydningsfuldt var det i sam- og i eftertiden?

Ligesom det er væsentligt, at eleverne oplever formuleringen af problemstillingen som konstruktiv og meningsfuld, er det vigtigt, at elevernes analyse og tolkning af kilder foregår funktionelt. Dvs. at det er problemstillingen, der afgør, hvordan eleverne arbejder med og bruger kilder. Derfor er det ikke altid en god idé slavisk at følge en fast analysemodel. I processen arbejder eleverne med samspillet mellem problemstilling og analyse og tolkning af kilder. Problemstillingen står således ikke fra begyndelsen mejslet i sten, men må ofte justeres og præciseres undervejs.

Lærers rolle

I de dele af et forløb, hvor eleverne arbejder undersøgende med kilder, har læreren en afgørende rolle. Læreren kan bl.a. overveje:

- Har eleverne forudsætninger for at arbejde med den valgte problemstilling?
- Hvor kan eleverne med lærers hjælp finde kilder, som de kan forstå og bruge, og som kan belyse deres problemstilling? Bør læreren på forhånd have udvalgt kilder, som eleverne skal vælge imellem, eller er eleverne selv i stand til at finde dem?
- Kan eleverne inden for den afsatte tid meningsfuldt nå at analysere og tolke kilderne og få belyst deres problemstilling?
- Hvordan skal eleverne præsentere og formidle resultatet af deres arbejde?

3.3 Evaluering af undervisningen

Evaluering kan være formativ og være rettet mod det faglige i elevernes arbejdsprocesser, fx hvordan deres problemstillinger bliver til, og hvordan eleverne finder, analyserer og tolker kilder. En formativ evaluering kan også have fokus på, hvordan undervisningen i faget bidrager til elevernes alsidige udvikling. Læreren kan fx forholde sig til, om forløbet giver mulighed for en variation af måder at lære på, således at flest muligt elever deltager aktivt. Arbejder eleverne interesserede, motiverede og viden-skabende med forløbet? Og er forløbet tilrettelagt, så eleverne får mulighed for at arbejde og lære sammen?

I tilrettelæggelsen af forløb er det hensigtsmæssigt, at læreren overvejer, hvor eleverne tænkes at skulle udvikle sig fagligt, og at dette drøftes med eleverne.

Et eksempel på en summativ evaluering, der er rettet mod undervisningen af elevernes udbytte, er, at eleverne ved afslutningen af forløbet udarbejder en selvevaluering, hvor de placerer de faglige mål i tre kategorier: "kan", "kan næsten" og "kan ikke endnu".

Elevernes logbog kan være et velegnet evalueringsredskab. Formålet med den er primært at støtte elevernes egen læreproces ved, at eleverne bliver bevidst om, hvad der er let, vanskeligt, udfordrende, kedeligt osv. Læreren kan bruge elevens logbog som grundlag for at differentiere undervisningen. En enkel logbog kan fx indeholde følgende punkter:

- Hvad har du arbejdet med i forløbet?
- Hvad var svært?
- Hvad/hvem hjalp dig, hvis det var svært?
- Hvad i forløbet har du været særligt glad for?
- Hvad har du lært (nævn tre vigtige ting)?
- Hvordan har din indsats været?
- Hvad kan du gøre bedre eller anderledes næste gang?

4 Forholdet mellem kompetencer og indhold

I historie består indhold dels af spor fra fortiden (artefakter, tekster, billeder, byrum, ritualer, adfærd, normer osv.), dels forskellige slags fortællinger om fortiden, og hvordan disse spor og fortællinger er brugt og bruges. Fortiden har et enormt omfang, den har efterladt sig uendeligt mange spor, og der findes og skabes ekstremt mange og forskellige typer af fortællinger om større og mindre udsnit af fortiden.

Læreplanen lægger op til, at eleverne tilegner sig forudsætninger for at analysere, tolke og vurdere fortidsspor, fortællinger om fortiden, og hvordan de selv og andre skaber og bruger dem. I undervisningen kan eleverne opbygge en metode- eller procedureviden, dvs. viden om fremgangsmåder – herunder kritisk tænkning – til at arbejde med historiske kilder. I sammenhæng hermed er det hensigtsmæssigt, at eleverne, for at kunne skabe historiske fortællinger, har viden om principper for organisering og koncepter for opbygning og struktur af forskellige typer af historiske fortællinger.

Kompetencer i historiefaget er således evnen til at kunne bruge disse færdigheder og viden til at omgås og håndtere historisk indhold. Dette står i kontrast til ældre læreplaner, hvor det historiske indhold alene blev opfattet som stof. Progression i undervisningen var fastlagt ud fra stoffet, så eleverne i de yngste klasser blev undervist i de ældste tider for derved i de ældste klassers historieundervisning at nærme sig nutiden. Det betød, at historie udelukkende blev et fortidsrettet fag, som ikke nødvendigvis gav mening eller havde betydning for elevernes nutidsforståelse og fremtidsforventning.

Fælles mål er en kompetenceorienteret læreplan. I historie kan kompetencer overordnet deles i tre: undersøgelses-, metode- og orienteringskompetencer. De hænger sammen og kan genfindes i læreplanens kompetenceområder og -mål.

4.1 Undersøgelseskompetencer

Elevernes undersøgelseskompetencer kan fra 3. klasse fremmes ved, at de oplever, at undervisningen tilrettelægges, så de får en udforskende tilgang til faget. Undersøgelseskompetencer er dels rettet mod, at eleverne udvikler deres evner til at undre sig og stille spørgsmål, der er relevante for at undersøge noget historisk, og dels at de efterhånden kan bearbejde spørgsmålene til historiske problemstillinger. Eleverne må også styrke deres kritiske sans og evne til at analysere med henblik på at kunne identificere og vurdere de spørgsmål og erkendelsesinteresser, der ligger bag historiske fortællinger (fx i et læremiddel).

Efter 4. klasse

En ansats og begyndelse til at styrke elevernes undersøgelseskompetencer rummes i færdigheds- og vidensområderne historiske spor og kildeanalyse efter 4. klasse. I arbejdet med nærområdet kan eleverne fx undersøge, hvorfor og hvordan deres kvarter eller område har ændret sig, og hvorfor man fx har valgt netop disse gade- og vejnavne, eller hvorfor der er rejst et mindesmærke efter den person eller begivenhed.

I denne undersøgelse vil der formentlig blive arbejdet med færdigheds- og vidensområder som kronologi, familie og fællesskaber samt livsgrundlag og produktion.

Efter 6. klasse

Efter 6. klasse er det færdigheds- og vidensområdet historiske problemstillinger, der umiddelbart har sammenhæng med undersøgelseskompetence. Her kan eleverne fx identificere problemstillinger, erkendelsesinteresser og budskaber i historiske spillefilm eller andre former for historiske fortællinger. I sådanne eksempler vil eleverne også kunne arbejde med færdigheds- og vidensområdet konstruktion og historiske fortællinger.

Efter 9. klasse

Efter 9. klasse er det umiddelbart færdigheds- og vidensområderne historiske problemstillinger og løsningsforslag samt historiske scenarier, der spiller sammen med undersøgelseskompetencer. Dels kan eleverne på dette tredje trin selv formulere historiske problemstillinger, dels kan de udarbejde spørgsmål om historiske forhold og forløb, som de søger besvaret ud fra historiske scenarier.

4.2 Metodekompetencer

Metodekompetencer handler om, at eleverne stadig mere målrettet og kvalificeret kan finde og/eller udvælge relevante kilder, og at de bliver fortrolige med fremgangsmåder – herunder kildekritiske – til at analysere og tolke kilder og på baggrund heraf konstruere historiske fortællinger. Desuden udvikler eleverne deres forudsætninger for at kunne analysere og vurdere andres historiske fortællinger.

Efter 4. klasse

Efter 4. klasse ses metodekompetencen i færdigheds- og vidensområderne historiske spor, kildeanalyse og historiske fortællinger. Metodekompetencer kan inden for disse områder bringes i spil, hvis fx eleverne bruger et lokalt mindesmærke eller et billede som kilde til at få oplysninger om forhold i fortiden. Når eleverne også læser kilderne og udtrykker sig om indholdet, arbejdes også med færdigheds- og vidensområdet sprog og skriftsprog.

Efter 6. klasse

Efter 6. klasse er det umiddelbart færdigheds- og vidensområderne kildeanalyse og konstruktion og historiske fortællinger, som har sammenhæng med metodekompetencer. Disse områder kan fremmes ved, at eleverne på baggrund af kildearbejdet skaber historiske fortællinger, samt ved at eleverne gør rede for, hvordan disse fortællingers form og indhold må ses i sammenhæng med ophavstiden og -situationen.

Efter 9. klasse

Efter 9. klasse har bl.a. færdigheds- og vidensområderne historiske problemstillinger og løsningsforslag, historiske scenarier og konstruktion og historiske fortællinger relevans i arbejdet med at styrke elevernes metodekompetencer. Med løsningsforslag foreslås synteser eller fortællinger, der er et resultat af elevernes kildearbejde.

4.3 Orienteringskompetencer

Ifølge fagformålet tilstræbes det, at eleverne kan bruge deres indsigt i historiske sammenhænge til at forstå deres hverdags- og samfundsliv. Orienteringskompetencer fokuserer på, at eleverne udvikler deres forudsætninger for at relatere og perspektivere egne og andres fortolkninger og fortællinger om fortiden til egen livsverden og omverdensforståelse.

Kompetencen handler også om, at eleverne bliver i stand til stadig mere reflekteret at revidere egne opfattelser af fortiden og i samspil hermed deres forståelser af nutiden og forventninger til fremtiden. På alle trin er der umiddelbart sammenhæng mellem orienteringskompetencer og færdigheds- og vidensområdet historisk bevidsthed – herunder at eleverne styrker deres forudsætninger for at opfatte sig selv og historiske/kulturelle fællesskaber i et forandringsperspektiv. Med andre ord er erkendelsen af, at de selv og deres samfund er historieskabte, og at de selv er historieskabende, kernen i begrebet historisk bevidsthed.

Efter 4. klasse

Efter 4. klasse kan eleverne fx ud fra konkrete eksempler fra deres eget liv fortælle om eksempler på, hvordan den samfundsmæssige udvikling over tid har haft betydning for måden, de og deres familier lever på, og eksempler på, hvordan de selv og andre spiller en rolle for den fremtidige udvikling.

Efter 6. klasse

Efter 6. klasse kan eleverne gøre rede for, hvordan fortalt historie bruges i forskellige sammenhænge og med forskelligt formål. Eksempelvis kan det være til forståelse af, hvem man er, og hvilke fællesskaber man tilhører.

Efter 9. klasse

Færdigheds- og vidensområdet konstruktion og historiske fortællinger knytter sig også til orienteringskompetence. Det sker fx, når eleverne analyserer en historisk fortælling fra en given periode og gør rede for, hvordan dens form og indhold også kan bruges som kilde til ophavsmandens og -tidens fortidsfortolkninger, samtidsforståelser og fremtidsforventninger.

4.4 Valg af indhold

Undervisningens indhold er en forudsætning for, at eleverne udvikler deres historiske kompetencer. Men læreplanen fastlægger ikke et pensum forstået som præcise stofområder, der skal undervises i. Valg af indhold er lærerens ansvar. Et valg, som læreren må foretage på baggrund af sin professionelle dømmekraft. Folkeskolens formål og fagformålet giver dog sammen med færdigheds- og vidensområderne nogle brede retningslinjer for indholdsvalg i forståelsen af stof. Dette gælder især kompetenceområdet kronologi og sammenhæng mens kompetenceområderne kildearbejde og historiebrug i højere grad angiver, hvordan og med hvilket sigtet der kan arbejdes med indholdet.

Det fremgår af folkeskolens formål, at undervisningen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og historie og give dem en forståelse for andre lande og kulturer. I fagformålet gentages første del af udsagnet. Det siger sig selv, at den fortrolighed og forståelse langt fra kan omfatte al kultur og historie. Der må foretages nogle valg, der må begrundes og tilrettelægges ud fra, at arbejdet kan bidrage til, at eleverne når alle kompetencemålene på det pågældende trin. Det endelige valg af indhold er lærerens ansvar. Det bør foretages på baggrund af kendskab til den konkrete elevgruppes faglige forudsætninger og overvejelser over, hvordan de bedst kan udvikles. Alle historiefagets kompetenceområder samt de underliggende færdigheds- og vidensområder skal være behandlet efter 9. klasse.

Også ud fra de underliggende færdigheds- og vidensområder kan læreren udlede nogle retningslinjer for valg af indhold. I 3.-4. klasse er der fokus på at sammenligne forhold, som eleverne kender fra deres eget liv, med tilsvarende fortidige fænomener. Det gælder fx familier, slægt og fællesskaber og deres funktion, livsgrundlaget, magt og samfundsstrukturer før og nu.

Det tager tid for eleverne at arbejde undersøgende/problemorienteret og historieskabende samt kritisk reflektere over og drøfte, hvad de har fundet ud af. Det indhold i form af emner og temaer, man arbejder med, skal inddrage udvalgte færdigheds- og vidensområder – helst fra alle tre kompetenceområder. Samtidig skal indholdet medvirke til, at eleverne når kompetencemålene. Det er således ikke et mål i sig selv, at man i undervisningen fx når helt gennem det digitale eller analoge læremiddel, man bruger i faget.

I historieundervisningen er der ofte ikke tradition for, at man vender tilbage til det samme emne, fx Christian 4. og hans tid, mere end en gang. Men det er en faglig og didaktisk gevinst, hvis eleverne kan bruge indsigter og arbejdsformer, de har tilegnet sig i arbejdet med ét forløb, i et nyt. Det støtter eleverne i at nå de respektive kompetencemål. Derfor kan det overvejes, om der er fordele ved engang imellem at vende tilbage til det samme emne, men se dets sammenhænge og problemstillinger fra en anden synsvinkel og dermed skabe progression og sammenhæng. Et eksempel kan være relateret til middelalderen:

- 3. klasse: Hvad spiste man i middelalderen?
- 4. klasse: Hvad var kriminelt i middelalderen? – Om forbrydelse og straf.
- 5. klasse: Middelalderen, en tid med udvikling eller stilstand?
– Om middelalderens opfindelser.
- 6. klasse: I middelalderen var der forskel på folk – hvad med i dag?
- 7. klasse: Var korstogene retfærdige, hellige krige?
- 8. klasse: Hvordan så man anderledes på sundhed og sygdom i middelalderen sammenlignet med i dag?
- 9. klasse: Hvordan iscenesættes og med hvilket formål bruges aspekter af forestillinger om middelalderen i dag?

5 Almene temaer

5.1 Den åbne skole

Historieundervisningen foregår typisk i et klasseværelse, og elevernes møde med fortiden sker ofte via didaktiske læremidler. Det er imidlertid også oplagt på alle trin at bruge nærområdet som læremiddel. I sig selv er nærområdet et semantisk læremiddel, fordi det rummer informationer og betydninger, som læreren kan didaktisere og inddrage i historieundervisningen.

Elementer fra byrum og kulturlandskab i nærheden af skolen er glimrende læremidler i historieundervisningen på mindst fire måder. For det første får eleverne direkte kontakt med konkrete fysiske omgivelser, som rummer spor fra fortiden, der kan bruges som kilder til at belyse stillede spørgsmål, der kan bearbejdes til problemstillinger. For det andet lægger nærområdet umiddelbart op til, at eleverne arbejder undersøgende og historiskskabende, fordi elever ikke fx via et didaktisk læremiddel præsenteres for en færdig fortælling. For det tredje åbner arbejdet med nærområdet op for, at eleverne kan koble deres egen livsverden til skolefaget. For det fjerde kan arbejdet med nærområdet give eleverne mulighed for at se sammenhænge mellem den lokale, nationale og globale historie – og dermed give undervisningen et nyt og andet perspektiv.

5.2 Arkiver, museer og historiske værksteder

Rundt om i landet findes der mange mindre lokalhistoriske arkiver og en del stadsarkiver. Stadsarkiverne har ofte udarbejdet materialer og samlinger, som er umiddelbart tilgængelige for eleverne, og som kan bibringe et forløb et lokalt perspektiv. De fleste mindre arkiver er meget interesseret i at blive brugt – også i undervisningsmæssig sammenhæng. I forbindelse med arbejdet med nærområdet er det en god idé at kontakte det lokalhistoriske arkiv for at høre, om de kan stille billeder og andre arkivalier, der er egnede til de pågældende elever, til rådighed. På nogle arkiver er der tilknyttet frivillige, som gerne vil fortælle om nærområdet i tidlige tider eller om personer, der levede der. Arkiverne gør i øvrigt flere og flere af deres billeder tilgængelig online. Se fx arkiv.dk.

Når det er fagligt relevant, kan læreren inddrage museer, historiske værksteder og andre kulturinstitutioner i sin undervisning. Det er hensigtsmæssigt, at besøget organiseres som en del af et forløb – og ikke bare bliver en oplevelse, der er løsrevet fra den øvrige undervisning. Læreren kan fx aftale med kulturinstitutionen, hvad klassen arbejder med som forberedelse, hvad eleverne skal undersøge og foretage sig under besøget, og hvordan det efterbehandles.

5.3 Kanon

Historiekanon i undervisningen

Med læreplanen Fælles Mål 2009 blev der udviklet en historiekanon med i alt 29 kanonpunkter. Disse kanonpunkter blev gradvist implementeret i de efterfølgende år. Kanonpunkterne er eksempler på hændelser eller personer, som eftertiden har anset for at være betydningsfulde. De kan markere et brud eller forandring (fx Den Westfalske Fred), eller måske var begivenheden ikke så afgørende i sig selv, men er tillagt en symbolsk betydning for et bredere historisk fænomen (fx Slaget på Fælleden).

Historiekanon består af punkter eller nedslag, som ikke i sig selv er emner, der skal indgå med et bestemt indhold og tidsmæssigt omfang. De kan snarere tilpasses og vinkles, så de funktionelt kan indgå i undervisningen. Det kan man gøre på forskellige måder, så de knytter sig til udvalgte færdigheds- og vidensområder og bidrager til arbejdet frem mod det pågældende trins kompetencemål.

De fleste kanonpunkter handler umiddelbart om fænomener og personer fra den store – ofte også politiske – historie. Indimellem er det hensigtsmæssigt, at kanonpunkterne tones og tilpasses, så de rettes mod sociale forhold, fx hverdag og livsvilkår, kulturhistorie eller økonomisk historie. Fx kan man i arbejdet med Statskuppet 1660 have fokus på det store flertals, bøndernes, forhold og forskelle i rettigheder og pligter mellem de fire stænder ud fra spørgsmålet: Hvorfor var repræsentanter for bønderne ikke indkaldt til stændermødet i 1660? Som kilder kan eleverne bruge samtidige billeder, pædagogisk bearbejdede tekster og læse eller få læst op af historiske børnebøger, der behandler tiden.

Man kan knytte flere kanonpunkter sammen til et forløb. Fx kan kanonpunkterne "Statskuppet 1660", "Grundloven 1849", "Systemskiftet 1901" og "Kvindens valgret" integreres i et forløb, der har fokus på, hvordan Danmark er styret. En række kanonpunkter fokuserer direkte eller indirekte på Danmark som stat, dens udtrækning og magt. Det drejer sig bl.a. om "Jellingstenen", der rummer Harald Blåtands definition af riget; "Kalmarunionen" og "Københavns bombardement", som indleder det danske riges deroute fra at være en betydningsfuld nordeuropæisk magt til at blive en småstat; "Stormen på Dybbøl", der symbolsk står som den begivenhed, der førte til, at helstaten blev en nationalstat; "Genforeningen" og "Maastricht".

Man kan også udfolde et eller flere kanonpunkter til et forløb. Således kan "11. september 2001" gives et diakront perspektiv i et forløb om terrorismens historie, og "Ophævelsen af slavehandelen" kan udfoldes til et tema om slaveri. De fleste kanonpunkter vedrører dansk historie. Disse kanonpunkter kan gives et synkront perspektiv ved at undersøge, hvordan tilsvarende forhold udfoldede sig andre steder. Således kan "Solvognen" ses i sammenhæng med samtidens middelalderkulturer, og "Statskuppet 1660" med de enevældige fyrstehuse, der opstod i samtidens Europa.

Under alle omstændigheder må kanonpunkterne, som det øvrige indhold, gøres meningsfulde og relevante for eleverne, knyttes til færdigheds- og vidensområderne og medvirke til, at eleverne når kompetencemålene.

Arbejdet med historiekanon bør højst udgøre en fjerdedel af undervisningstiden. Herunder præsenteres kanonpunkterne kort i kronologisk rækkefølge. De skal ikke nødvendigvis indgå i den rækkefølge i undervisningen. Man kan vende tilbage til et kanonpunkt på forskellige trin og i forskellige forløb.

5.4 Historiefagets kanon

Ertebøllekulturen

Sådan kaldes den sidste del af jægerstenalderen, der strækker sig fra ca. 5.400 til 4.000 f.v.t. Ertebøllekulturen var en højt udviklet jæger-, fisker- og samlerskultur. I slutningen af perioden medførte ændrede klima- og naturforhold, at det blev vanskeligt at skaffe mad nok. Mange forskere mener, at det kan være en af årsagerne til, at man begyndte at dyrke jorden og holde husdyr.

Eksempler på perspektiveringer:

- Hvordan har samspillet med naturen været i forskellige samfundstyper (fx jæger-, fisker-, samlersamfund, bondesamfund, industrisamfund, postindustrielle samfund)?
- Hvordan har hverdagsliv og livsgrundlag været for familier og fællesskaber i forskellige samfundstyper?
- Hvordan er livsbetingelserne for nutidens jæger- og samlersamfund?

Tutankhamon

Tutankhamon blev som niårig farao i Egypten, og han døde som ganske ung. Hans grav, der blev fundet i 1922, er en af de mest velbevarede egyptiske kongegrave. Man ved ikke meget om Tutankhamon. Alligevel hører han til de berømte faraoer.

Eksempler på perspektiveringer:

- Hvilke fremgangsmåder bruger en arkæolog for at finde svar på spørgsmål om samfund og menneskers liv i fortiden?
- Hvilke opfattelser om døden og et muligt efterliv har udspillet sig i forskellige kulturer, og hvorledes afspejles sådanne opfattelser i ceremonier, der er knyttet til begravelsen?
- Hvordan formede livet sig i de forskellige samfundsgrupper i oldtidens Egypten?

Solvoggen

Et af de mest berømte fund fra bronzealderen, hvor solen blev dyrket som gud. Da den blev fundet i 1902, blev den et symbol på storhed i Danmarks forhistorie. Det er dog ikke sikkert, at solvoggen er fremstillet i Danmark. Den blev formentlig ofret til guderne for omkring 3.400 år siden.

Eksempler på perspektiveringer:

- Hvorfor har man (Nationalbanken) mon valgt at afbilde historiske fund på de danske pengesedler?
- Hvorfor har man i bondesamfunds religioner tillagt solen en særlig betydning?
- Hvilke historiske spor findes der i nærområdet, og hvad fortæller de om livet i tidligere tider?

Kejser Augustus

Romersk kejser fra 63 f.v.t. til 14 e.v.t. Han var leder i Romerriget ved overgangen fra republik til kejserdømme. Under hans ganske hårdhændede ledelse genvandt riget sin stabilitet, fik udviklet administrationen og etableret en ny politisk struktur.

Eksempler på perspektiveringer:

- Hvilke grunde kan der være til, at Romerriget blev et enormt imperium?
- Hvad betød kristendommen for udviklingen af Romerriget?
- Hvordan fremstilles og bruges historier om Romerriget i populærkulturen?

Jellingstenen

Harald Blåtand rejste runestenen omkring 970 til minde om forældrene Gorm (den Gamle) og Thyra samt for at markere egne bedrifter. Jellingstenen omtales som Danmarks dåbsattest. Den fortæller om begyndelsen på det tætte samarbejde mellem kongemagt og kirke, der dannede grundlaget for statsdannelsen i vikingetiden.

Eksempler på perspektivering:

- Hvilke historier og myter knytter sig til Jellingdynastiet og vikingetiden?
- Hvordan og hvorfor bruges fortællinger og symboler fra vikingetiden?
- Hvordan kan mindesmærker og erindringssteder bruges som historiske kilder?

Absalon

Biskop Absalon er en af de mest kendte figurer fra middelalderen. Sammen med Valdemar den Store iværksatte han korstog mod venderne. I ældre historiebøger fremstilles han som en helt. I dag er synet på hans handlinger mere nuanceret.

Eksempler på perspektivering:

- Hvad kan være forklaringer på, at fx flere institutioner og flådefartøjer er navngivet efter Absalon?
- Hvordan og hvorfor har vurderinger af biskop Absalon ændret sig?
- Hvorfor er det hovedsageligt mænd, der er kendte personer i historien?

Kalmarunionen

I 1397 dannede Danmark, Sverige og Norge en union. Erik af Pommern blev konge, men det var Margrethe 1., der var den reelle hersker til sin død i 1412. I ældre danske historiebøger fremstilles Kalmarunionen som en fordel, men at den blev ødelagt af svenske stormænd.

Eksempler på perspektivering:

- Hvordan var kvinders roller og rettigheder i middelalderen, og hvordan og hvorfor har de ændret sig?
- Hvorfor lykkedes det ikke at holde sammen på unionen?
- Hvad har vi til fælles med de andre nordiske lande?

Columbus

I 1492 ankom Christoffer Columbus med tre skibe til Caribien, som han var overbevist om, var Asien. Selv om Columbus selv fik en begrænset rolle i europæernes erobring af Amerika, står han som symbolet for den europæiske ekspansion og opdagelsesrejserne.

Eksempler på perspektivering:

- Hvilke motiver lå bag den europæiske ekspansion?
- Hvilke konsekvenser fik den europæiske ekspansion for kulturer og folk i den ny verden?
- Hvad betød opdagelsesrejserne for europæernes selvforståelse?

Reformationen

I 1500-tallet blev den katolske kirke udsat for massiv kritik fra blandt andet Martin Luther. I 1517 formulerede han sine 95 teser. Det blev startskuddet til en splittelse af kirken. I 1536 blev reformationen indført i Danmark, som dermed fik en fyrstekirke, dvs. at kongen (staten) var kirkens overhoved.

Eksempler på perspektiveringer:

- Hvilken funktion og magt havde kirken i samfundet før og efter reformationen?
- Hvilke konsekvenser fik reformationen for forskellige samfundsgrupper?
- Hvordan er Martin Luther og reformationen fremstillet og brugt i eftertiden?

Christian 4.

Den længst regerende konge i Danmark. Under hans regeringstid blev store og kendte bygningsværker som Rundetårn og Børsen opført. Men han involverede også Danmark i krige, der forarmede og formindskede landet.

Eksempler på perspektiveringer:

- Hvad kan være forklaringen på, at Christian 4. er en af de mest kendte konger i dansk historie?
- Hvordan og hvorfor har synet på Christian 4. ændret sig?
- Hvordan og hvorfor ændrede magtbalancen mellem Sverige og Danmark sig i 1600-tallet?

Den Westfalske Fred

Er betegnelsen for to fredsftaler, der afsluttede Trediveårskrigen (1618-1648). Fredsaftalerne dannede grundlag for en ny forståelse af den suveræne stat, diplomati og måder at indgå aftaler på i Europa.

Eksempler på perspektiveringer:

- Hvilke faktorer kan forklare Trediveårskrigen?
- Hvordan har man i tidens løb "løst" konflikter mellem stater?
- Hvilken betydning har politik og religion haft for konflikter og krige i verden?

Statskuppet 1660

Statsomvæltningen i 1660 var en umiddelbar følge af den dybe økonomiske krise efter Danmarks nederlag til svenskerne i Karl-Gustavkrigene (1657-1660). Statskuppet er en vigtig milepæl i Danmarks politiske historie. Det markerer overgangen fra det aristokratiske adelsvælde til en enevældig styreform.

Eksempler på perspektiveringer:

- Hvordan er det danske rige blevet styret i tidens løb?
- Hvilken funktion og rolle har kongemagten haft i tidens løb?
- Hvilken betydning fik enevælden for det danske samfund?

Stavnsbåndets ophævelse

I sidste del af 1700-tallet blev der ovenfra gennemført en række reformer, der skulle fremme en mere effektiv landbrugsproduktion. Stavnsbåndets ophævelse var ikke den vigtigste af de mange reformer, men stavnsbåndets ophævelse forbindes med personlig frihed og blev senere et symbol på reformerne.

Eksempler på perspektiveringer:

- Hvordan var bøndernes forhold i andre lande i samtiden?
- Hvordan var husmændenes og daglejerfamiliers vilkår i 1800-tallet?
- Var Oplysningstiden en nødvendig forudsætning for landboreformerne?

Stormen på Bastillen

Den 14. juli 1789 erobrede parisiske borgere den gamle borg Bastillen. Stormen blev defineret som begyndelsen på den franske revolution og fik som følge heraf tillagt stor symbolsk betydning. Den 14. juli er således den franske nationaldag.

Eksempler på perspektiveringer:

- Hvordan bruges fortællinger om Stormen på Bastillen erindringspolitisk?
- Hvordan og hvorfor har menneske- og samfundssyn ændret sig?
- Hvilke kort- og langsigtede konsekvenser fik Den franske Revolution?

Ophævelse af slavehandelen

Den danske konge forbød slavehandelen på De Dansk Vestindiske Øer i 1792 med virkning fra 1803. Det samme gjorde regenterne i flere andre europæiske stater. Selv om handelen stort set stoppede, fortsatte slaveriet langt op i 1800-tallet.

Eksempler på perspektiveringer:

- Hvorfor har man slavegjort mennesker i forskellige samfund?
- Hvilken betydning fik slavehandel og det at have kolonier for Danmark?
- Hvilke konsekvenser fik den transatlantiske slavehandel for de afrikanske lande, som de slavegjorte mennesker kom fra?

Københavns bombardement

I 1807 bombarderede englænderne København. Bombardementerne og afgivelsen af flåden fik alvorlige konsekvenser for Danmark. Landets storhedstid som søfartsnation var endegyldigt slut. Bombardementet blev begyndelsen på en økonomisk nedtur for riget.

Eksempler på perspektiveringer:

- Hvilke konsekvenser fik bombardement for Danmark på kort og på langt sigt?
- Hvordan er civilbefolkningen blevet "brugt" under krige før og efter bombardementet?
- Hvad kendetegner Guldalderen kulturelt, politisk, økonomisk og socialt?

Grundloven 1849

I 1849 fik Danmark en forfatning, der var det første skridt mod en demokratisk styreform, som vi kender den i dag. Loven blev udformet efter udenlandske forbilleder, og som i andre stater havde mange borgere hverken valget eller var valgbare. Det gjaldt kvinder, fattige, tyende, straffede og mentalt handicappede.

Eksempler på perspektiveringer:

- Hvad var samtidens begrundelser for, at kvinder, fattige og andre grupper ikke fik valget i 1849?
- Hvorfor og hvordan blev demokratiet begrænset eller sat ud af kraft i en række europæiske stater i 1920'erne og 1930'erne?
- Hvordan har mindretal og marginaliserede grupper kæmpet for ligestilling i tidens løb?

Stormen på Dybbøl 1864

Stormen på Dybbøl er blevet et symbol på den korte krig og dens konsekvenser, hvor det danske rige med tabet af hertugdømmerne gik fra en helstat til at være en nationalstat. Det var dog preussernes erobring af Als i slutningen af juni, som fik afgørende betydning i krigen.

Eksempler på perspektiveringer:

- Hvordan og hvorfor har opfattelsen af 1864-krigens forudsætninger, forløb og følger ændret sig over tid?
- Hvad betød og betyder krigen i 1864 for dansk selvforståelse?
- Hvordan indgår og bruges fortællinger om krige i staters erindringspolitik?

Slaget på Fælled

Slaget på Fælled 5. maj 1872 var det første større opgør mellem myndighederne og arbejderbevægelsen. I sig selv var slaget ikke voldsomt sammenlignet med senere arbejdskampe. Det fik dog en stor symbolsk betydning og førte til, at arbejderbevægelsen ændrede politisk kurs.

Eksempler på perspektiveringer:

- Hvordan blev historierne om Slaget på Fælled brug af arbejderbevægelsen?
- Hvordan var arbejdernes levevilkår under den første industrialisering i Danmark?
- Hvad taler for og imod, at Slaget på Fælled var et skridt frem mod velfærdsstaten?

Systemskiftet 1901

Med systemskiftet 1901 afsluttedes den hidtidige praksis, hvor kongen udnævnte regeringen. Herefter blev det praksis, at flertallet i Folketinget ikke måtte være imod regeringen. Denne styreform kaldes parlamentarisme. Parlamentarismen blev dog først grundlovsfæstet i 1953.

Eksempler på perspektiveringer:

- Var Estrup en diktator?
- Hvilke fordele og ulemper er der ved det parlamentariske system sammenlignet med fx direkte valg af regeringen?
- Hvordan er Danmark blevet styret i tidens løb?

Kvindens valgret

Efter lang tids agitation fik kvinder først valgret til menighedsrådene i 1903, kommunal valgret i 1908 og valgret til Rigsdagen i 1915. Samtidig fik også tjenestefolk valgret. Kravet om kvinders valgret var et led i en international kamp for kønnenes ligestilling.

Eksempler på perspektiveringer:

- Hvilke grunde blev der før 1915 fremført for, at mænd og kvinder ikke skulle være ligestillede?
- Hvilke markante hændelser og faktorer har ændret synet på køn og ligestilling?
- Hvordan og hvorfor er der ikke ligestilling i en række kulturer og samfund?

Genforeningen

Genforeningen – eller rettere: indlemmelsen af første afstemningszone i kongeriget – i 1920 er tillagt afgørende betydning i dansk historie. At grænsedragningen mellem Tyskland og Danmark blev fastlagt efter en folkeafstemning, er et af de få eksempler på, at præsident Wilsons idé om folkenes selvbestemmelse blev fulgt efter 1. Verdenskrig.

Eksempler på perspektiveringer:

- Sejrherrerne efter 1. Verdenskrig tilsluttede sig Wilsons principper om folkenes selvbestemmelse. I hvilken grad blev principperne fulgt i praksis?
- Hvilke nationale mindretal i Europa ønsker at få deres egen stat eller tilslutte sig til en anden?
- Hvordan og hvorfor har forholdet mellem dansk og tysk i grænselandet ændret sig siden 1920?

Kanslergadeforliget

I Statsminister Staunings lejlighed i Kanslergade blev Danmarkshistoriens første tværpolitiske forlig indgået. Politiske forlig blev siden en parlamentarisk tradition i Danmark. Socialreformen, der var et væsentligt element i forliget, blev et vigtigt grundlag for udviklingen af velfærdsstaten.

Eksempler på perspektiveringer:

- Hvordan var udsatte gruppers levevilkår og rettigheder før socialreformen, der var en del af Kanslergadeforliget?
- Hvad taler for og imod, at Kanslergadeforliget var en nødvendig forudsætning for velfærdsstaten?
- Hvilke årsager og konsekvenser fik krisen i 1930'erne i Danmark og i Europa?

Augustoprøret og jødeaktionen 1943

Den 29. august 1943 valgte den danske regering at opgive den parlamentarisk funderede samarbejdspolitik. Dermed var der banet vej for de tyske myndigheder til i oktober 1943 at iværksætte en aktion mod de godt 7.000 jøder i Danmark.

Eksempler på perspektiveringer:

- Hvorfor og hvordan samarbejdede den danske regering med besættelsesmagten, og ophørte samarbejdspolitikken helt i august 1943?
- Hvilken betydning havde antisemitismen for, at nazisterne fik magten i Tyskland i 1930'erne?
- Hvilke forklaringer kan der være på, at en generel antisemitisme i Europa udviklede sig til Holocaust?

FN's Verdenserklæring om Menneskerettigheder

I 1948 besluttede FN, at der skulle være rettigheder, som gjaldt for alle mennesker i verden. Da de blev vedtaget, mente man, at der var taget højde for alt. Erklæringen må derfor ikke ændres. Det har ført til, at der siden er tilføjet flere erklæringer og konventioner, fx om børns rettigheder.

Eksempler på perspektiveringer:

- Hvordan og hvorfor har man tidligere forsøgt at formulere visse gruppers rettigheder i forhold til staten?
- Hvilke rettigheder havde man taget højde for i 1948 – og hvilke manglede?
- Hvorfor bliver menneskerettigheder ikke altid respekteret?

Energikrisen 1973

I efteråret 1973 steg oliepriserne eksplosivt. Lande som Danmark, der var afhængige af import af olie, blev udsat for et voldsomt økonomisk pres. Det førte til, at befolkningen og regeringen blev bevidste om nødvendigheden af energibesparende foranstaltninger.

Eksempler på perspektiveringer:

- Hvad var årsagerne til energikrisen?
- Hvilke kort- og langsigtede konsekvenser fik energikrisen?
- Hvordan og hvorfor er energiforbruget blevet et miljøproblem i Danmark og globalt?

Murens fald

Åbning af muren omkring Vestberlin i november 1989 markerede afslutningen på Den kolde Krig. Det år og de følgende afgav kommunistiske partier deres monopol på magten. Det kommunistiske kollaps var endeligt med Sovjetunionens opløsning i 1991.

Eksempler på perspektiveringer:

- Hvad var Den kolde Krig?
- Hvordan og hvorfor blev Berlinmurens fald et symbol på ophøret af Den kolde Krig?
- Er vi i dag på vej mod en ny kold krig?

Maastricht 1992

Med denne traktat blev Den Europæiske Union grundlagt, og den trådte i kraft 1. november 1993. Traktaten var et væsentligt skridt på vejen mod mere integration i Europa. I Danmark var et lille flertal betænkelig ved traktaten, og Danmark fik lov til at få fire forbehold indføjet i traktaten.

Eksempler på perspektiveringer:

- Hvorfor blev de Europæiske Fællesskaber oprettet efter 2. Verdenskrig?
- Hvordan og med hvilken succes har stater i tidens løb indgået aftaler om fællesskaber og unioner?
- Nynationalistiske strømninger – er EU på vej mod opløsning?

11. september 2001

Al-Qaedas terroraktioner mod World Trade Center i New York og Pentagon var en begivenhed, der markerede det endelige opgør med forestillingen om en ny – og mere fredelig – verdensorden, som mange troede på efter ophøret af Den kolde Krig.

Eksempler på perspektiveringer:

- Hvorfor og hvordan har grupper og organisationer i historien brugt terror som magtmiddel?
- Hvad har terroraktionen 11. september 2001 haft af konsekvenser for kulturmøder og kultursammenstød?
- Hvilke konsekvenser har frygten for terror nationalt og globalt, og hvordan kan denne frygt forstås i et historisk perspektiv?

6 Tværgående emner og problemstillinger

6.1 Tværfaglighed

Historie har en meningsfuld rolle i tvær- eller fællesfaglig undervisning, når det fænomen eller de problemstillinger, eleverne arbejder med, kan blive belyst bredere og dybere ud fra helst flere af nedenstående punkter:

- Ved at placere fænomenet i historisk sammenhæng (hvornår, hvad, hvor?).
- Ved at forstå fænomenet i et kontinuitets- og forandringsperspektiv (Hvad blev ændret? Hvad forblev stort set det samme?).
- Ved at undersøge årsager og konsekvenser i tilknytning til fænomenet (Hvilke årsager var/er der til fænomenet? Hvilke lang- og kortsigtede konsekvenser fik det?).
- Ved i tid og rum at sammenligne og perspektivere med andre og tilsvarende fænomener.
- Ved at vurdere fænomenets betydning.

Eksempler på tvær- og fællesfaglige forløb, hvor historie kan bidrage til at kvalificere:

- Miljø- og klimaudfordringer: geografi, biologi og samfundsfag
- Migration: geografi, samfundsfag
- Kulturmøder, -udveksling og -sammenstød: kristendomskundskab og samfundsfag
- Danskfagets kanon
- Teknologi og opfindelser: natur/teknologi
- Religionens betydning for samfund og mennesker: kristendomskundskab og samfundsfag.

Historie låner og tilpasser metoder og arbejdsformer fra andre fag.

Fra billedkunst er det fx fremgangsmåder til at analysere og tolke illustrationer.

6.2 Problemstillinger, kilder og kritisk tænkning

Historiefaget kan særligt bidrage til at kvalificere arbejdet med problemstillinger, kilder og kritisk tænkning. I historie, kristendomskundskab og samfundsfag arbejdes med problemstillinger, som i alle tre fag er karakteriseret ved, at der er noget, man undrer sig over. I historie kan det fx være en faglig undren over en fortidig hændelse, eller hvorfor en aktuel samfundsmæssig relation eller konflikt har udviklet sig.

I de tre fag benyttes kilder, der kan belyse den valgte problemstilling. Fagene har forskellige traditioner i forhold til arbejdet med kilder. I historie forstås kilder meget bredt, nemlig som alt, der potentielt kan belyse problemstillingen, man arbejder med. Det kan bl.a. være illustrationer, tekster, artefakter, byrum og kulturlandskab.

Kritisk tænkning kan opøves og vises ved, at man anvender faglige begreber og metoder i udarbejdelse af undersøgelsesspørgsmål og problemstillinger. Ligeledes kan kritisk tænkning indgå i det metodiske arbejde med kilder og i diskussionen af resultatet af undersøgelser og disses konsekvenser.

7 Tværgående temaer

7.1 Sproglig udvikling

Sproglig udvikling indgår i arbejdet med alle forløb i historie. Undervisningen bør tilrettelægges, så eleverne introduceres mundtligt og skriftligt til fagets ord og begreber, sproglige registre og tekster. Og undervisningen skal sikre elevernes sproglige udvikling i form af faglig læsning og skrivning.

Sproglig udvikling har fokus på fire dimensioner af det talte og det skrevne sprog: samtale, lytte, læse og skrive. Udvikling af alle fire sprogfærdigheder er en forudsætning for elevernes faglige udvikling i historie. Læreren bør derfor tilrettelægge undervisningen, så den støtter, at eleverne kan være sprogligt aktive både mundtligt og skriftligt.

Når eleverne i historie fx skal redegøre for samspillet mellem dansk historie og omverdens historie, bruge kildekritiske begreber og formulere historiske problemstillinger, foregår det i et sprog, eleverne behersker. Det er lærerens opgave at stilladsere eleverne i at udvikle elevernes sproglige repertoire til et fagsprog – at støtte eleverne i at gå fra hverdagsprog til historiefagets fagsprog. Det er nødvendigt for eleverne, at de både kan læse og forstå fagets tekster og også selv udtrykke sig i et relevant og præcist fagsprog. Et relevant og præcist fagsprog støtter eleverne i at tænke, forholde sig til og forstå den verden, de lever i, og giver dem mulighed for at diskutere med andre om historie, historieopfattelser og betydningen for elevernes eget liv.

Historie repræsenterer en ny fagterminologi, som består dels af nye fagudtryk, fx kildekritik, historiske scenarier og kronologisk sammenhæng, og dels af særlige faglige betydninger af kendte ord, kultur, brud og kanon. Karakteristisk for fagterminologien i historie er den udbredte grad af abstrakt sprog, der stiller betydelige krav til elevernes sprogbeherskelse. Læreren må derfor have fokus på det nye ordforråd, og det anbefales, at læreren anvender det systematisk og meningsfuldt i den faglige kontekst.

Ud over fagterminologien har historie også en række teksttyper, der er nye for eleverne, fx lovttekster, breve og beretninger. Læreren kan støtte eleverne i at kunne læse forskellige slags tekster ved at pege på teksternes formål og struktur, så eleverne bliver fortrolige med at læse og orientere sig i forskellige teksttyper.

I alle fag stilles eleverne over for sproglige opgaver som at skulle gengive, redegøre, drøfte, vurdere og argumentere. Det kan være uklart for eleverne, hvad læreren sprogligt forventer af dem. I historie kan læreren fx tydeliggøre, hvilke sproglige udtryk det forventes, at eleverne bruger, fx i en redegørelse (tidsmarkører, kronologi), i en debat (argumenter i form af fordi, derfor) eller i en problemstilling. Det kan være en god idé at vise eleverne eksempler på sproglige udtryk, anvendelse af fagbegreber og struktur fx i en modeltekst som støtte til elevernes beherskelse af forskellige sproglige opgaver.

Inden et undervisningsforløb påbegyndes, kan det være en god idé, at læreren i historie gør sig overvejelser over, hvor eleverne har sproglige udfordringer, og hvor eleverne skal udvikle sig sprogligt. Her kan nedenstående skema inspirere.

Historie	Eksempel	Forklaring	Hvad kan jeg gøre?
Fagudtryk	Kronologi, livsgrundlag, andenhåndskilde, levn, kildekritik.	Ord, der er knyttet til et fag, og som ikke optræder i hverdags sproget. NB! Fagord skal høres, tales, skrives, læses mange gange.	Fokus på ordene inden læsning, fx ved at koble konkrete billeder, oplevelser og undersøgelser til ordene. Synliggør ordene i klasserummet. Arbejd fokuseret/eksplicit med ordene i før-, under- og efteraktiviteter.
Førfaglige ord	Brud, historisk bevidsthed, kultur, kilder, fællesskab, fortælling, spor.	Ord, som for nogle elever kan være almindelige ord, men som for andre elever er ukendte. Ofte også ord, der ændrer eller får en specifik betydning i et fag.	Forklar og præciser ordene og brug dem i en faglig sammenhæng. For elever, hvor ordene er ukendte, brug samme strategier som ved fagudtryk.
Nominalisering	Identifikation, kronologisering, fortolkning, vurdering, belysning, demokratisering.	Nominaliseringer gør sproget mere abstrakt. Brugt i fagsprog for at "pakke" sproget. Udsagnsordet jeg/han fortolker er ændret til et navneord, en fortolkning. Det er nu usynligt, hvem det er, der fortolker hvad.	Øvelser i at "pakke ordene ud" for at lette forståelsen: Del ordene op/skriv om/"pak ud": <ul style="list-style-type: none"> • Kilden belyser begivenheden • Læreren fortolker kilden • Eleverne vurderer artiklen.
Sammensatte ord	Kildekritik, demokratiopfattelse, førstehåndskilde, livsgrundlag, sammenhængsforståelse.	Sammensatte ord anvendes ofte for at præcisere et begreb: liv og grundlag bliver til livsgrundlag Disse ord kan være vanskelige, da eleverne skal koble to ords betydning sammen til et nyt ord/ny betydning.	Øvelser i at dele ordene op og pege på ordet, der præciseres: <ul style="list-style-type: none"> • Begreber om demokrati • Forståelse af kilder • Opfattelse af ideologier.
Passiv form af verber	Fortolkes, indeles, vurderes, demokratiseres, struktureres.	Udsagnsord, der ender på -s. Bruges ofte i fagsprog/videnskabelige udsagn, der er "objektive" og ikke knytter sig til en bestemt person. Disse ord kan være vanskelige, fordi det ikke er tydeligt, hvem der gør eller mener noget.	Øvelser med omskrivninger, hvor der skrives en person eller aktør ind, der gør noget: <ul style="list-style-type: none"> • Historikeren vurderer beretningen • Landet bliver demokratisk • Fundene bliver inddelt.
Skolebegreber	Redegøre for, skrive logbog, drøfte, forholde sig til.	Det kan være uklart for eleverne, hvad læreren sprogligt forventer af dem. Lærere anvender ofte begreberne forskelligt.	Vis eleverne sproglige eksempler på, hvad de skal præstere, fx ved en modeltekst, som eleverne kan støtte sig til i begyndelsen. Lærere i faget/på tværs af fagene kan tale sammen og evt. afklare forskellig begrebsbrug.
Teksttyper	Eleverne skal med sproget: <ul style="list-style-type: none"> • Genfortælle • Forklare • Beskrive • Redegøre • Argumentere. 	Faglige tekster i faget kan indgå i de fem teksttyper, som er beskrevet under det tværgående tema sproglig udvikling på EMU.dk: <ul style="list-style-type: none"> • Berettende tekster • Instruerende tekster • Beskrivende tekster • Forklarende tekster • Argumenterende tekster. 	Læreren kan her tydeliggøre for eleverne, hvad fagets forskellige teksters formål er, og hvad eleverne kan forvente sig af de forskellige teksttyper. Vis eleverne, hvordan en tekst har en struktur, som de kan læse og skrive i. Der er mange træk, der går på tværs af fag. Derfor kan mange læse- og skrivestrategier bruges på tværs af fag.

7.2 It og medier

I historie kan it og medier indgå i undervisningen i form af didaktiske, semantiske og funktionelle læremidler. It-baserede didaktiske læremidler er fx forlagenes historieportaler og kulturinstitutionernes online læremidler. Internettet har givet adgang til et stort antal semantiske læremidler i form af filmklip, billeder, lydclip og tekster, som læreren kan didaktisere, så eleverne kan bruge dem som kilder i historie. En række funktionelle læremidler, som videooptagere, computere, tablets og it-baserede programmer, er også redskaber, som har potentialer for at styrke kvaliteten i undervisningen og læreprocesserne i faget.

Som fag er historie et barn af skriftkulturen. Fagets konventioner og forståelse bygger traditionelt på tekst. It og medier har potentialer til at bryde med skriftkulturens linearitet. For det første muliggør links og hypertextstrukturen mange forgreninger, retninger og valg i læsningen. For det andet frigør it indholdet fra tid og sted. Som læremiddel åbner it således op for en række muligheder i historieundervisningen. Eksempler på sådanne muligheder gives i det følgende.

Via internettet får eleverne adgang til flere og ofte anderledes informationer end fra andre medier. Kvalificeret brug af internettet forudsætter, at eleverne har grundlæggende viden om metoder til hensigtsmæssige søgninger – og ikke mindst besidder kildekritiske kompetencer til at vurdere lødighed og brugbarhed af de informationer, som de finder. It-baserede materials forskelligt medierede indhold (multimodalitet) imødekommer varierede erkendelsesformer og læringsstile, der giver eleverne mulighed for at eksperimentere.

I det følgende gives enkelte eksempler på, hvordan it og medier ud fra forskellige elevpositioner kan bruges som redskaber i historie.

Eleven som kritisk undersøger

Internettet giver eleverne adgang til mængder af information. Hensigtsmæssig brug af internettet forudsætter, at eleverne kan søge målrettet, udvælge og forholde sig kritisk til de informationer, der er relevante for den historiske problemstilling, de ønsker at belyse. Derfor er det vigtigt, at eleverne tilegner sig kompetencer til systematisk og kritisk at kunne finde, analysere, fortolke og vurdere egnetheden af informationerne.

Arbejder eleverne i 3.-4. klasse med problemstillinger, der er rettet mod, hvordan forskellige temaer om hverdag og livskår har ændret sig, kan de finde billeder på bl.a. arkiv.dk. For at kunne finde relevant materiale må eleverne tilegne sig fremgangsmåder til søgning og kunne anvende nogle grundlæggende kildekritiske kompetencer til at vurdere, om billeder kan bruges til at belyse de valgte problemstillinger. Disse kompetencer kan vedvarende kvalificeres i undervisningen.

I 5.-6. klasse kan eleverne arbejde med historiske kort, der er tilgængelige på internettet, fx historiskatlas.dk. Med kortene som kilde kan de beskrive kontinuitet og forandringer i et byrum eller kulturlandskab. I de læremidler, de har til rådighed, kan de søge forklaringer på ændringer, herunder om forandringerne kan forklares ud fra rene danske forhold og/eller ud fra samspil med omverdenen. Samtidig kan eleverne ud fra deres problemstilling forholde sig til relevante kildekritiske aspekter, der kan bidrage til, at problemstillingen bliver belyst.

I 7.-9. klasse kan man fx arbejde med klip fra spillefilm som kilde til ophavstiden. Et eksempel kan være, hvordan besættelsestidens aktører er fremstillet i film fra forskellige årtier.

Eleven som analyserende modtager

I skolen arbejder eleverne med mange slags digitale udtryksformer i såvel didaktiserede som ikke-didaktiserede læremidler. Derfor er det nødvendigt, at man i undervisningen fremmer elevernes forudsætninger for at analysere, vurdere og karakterisere de forskellige

typer digitale læremidler med hensyn til bl.a. ophavssituation, formål og faglig lødighed. Og de må styrke deres bevidsthed om, hvordan de digitale udtryksformer påvirker dem.

Kildekritiske metoder kan bidrage til at ruste eleverne til at forholde sig til kommunikationen på fx sociale medier. I undervisningen kan eleverne bruge it-redskaber til at optage interview, rollespil og situationer. Eleverne kan også bruge it-værktøjer til fx at analysere propagandaplakaters kommunikation og virkemidler. Skærmoptagere kan bl.a. bruges som envejskommunikation, hvis læreren fx vil demonstrere fremgangsmåder til analyse af kilder.

Eleven som målrettet og kreativ producent

Flere it-værktøjer kan bruges til, at eleverne i et samarbejde analyserer og tolker kilder og på baggrund heraf producerer historiske fortællinger. Det gælder bl.a. fællesdokumenter som Google Docs og programmer som fx Padlet og Thinglink. Ved hjælp af tidslinjeværktøjer som Tiki-Toki og Timerime kan eleverne samarbejde om tidslinjer, der kan støtte deres historiske overblik.

En række it-værktøjer kan bruges, når eleverne præsenterer deres indsigter. Med programmet Photo Story kan eleverne i fx 3.-4. klasse enkelt lave en billedfortælling med billeder, tekst og lyd om hverdagslivet før og nu. Eleverne i 5.-6. klasse kan lave en digital guide til en byvandring, hvor markante steder er filmet, og der er indtalt lyd, som er placeret som hot-spots på et Google-kort. I 7.-9. klasse kan man optage 360-graders-billeder af fx en museumsudstilling eller noget fra byrummet, enten ved hjælp smartphones eller et særligt kamera. Billedet kan bruges i programmet Thinglink, hvorpå der kan placeres hotspots med relevante informationer i form af tekster, indtaling, video eller billeder.

Eleven som ansvarlig deltager

Som ansvarlige deltagere kan eleverne opnå erfaring med at agere i varierede online sociale kontekster. Det forudsætter, at de tilegner sig kompetencer til at navigere etisk, selvbevidst og reflekteret i forskellige slags online sociale og videnskabsnære kontekster. Det betyder bl.a. også, at eleverne må have viden om digitale rettigheder.

7.3 Innovation og entreprenørskab

Innovation og entreprenørskab kan udskilles i fire komplementære og indbyrdes afhængige dimensioner: Handling, kreativitet, omverdensforståelse og personlig indstilling.

Handling

Handlingsdimensionen understøtter forståelsen af eleven som historieskabende, idet eleven ikke alene forstås som videnskabskonsument, men også som vidensproducent.

Kreativitet

Med arbejdet med at kunne anvende faglig viden til problemløsning opstår kreativitet. Kreativitet i historiefaget kan bl.a. bestå i at etablere historiske scenarier ved hjælp af forskellige former for æstetiske udtryk, medier og handlinger, fx rollespil og digitale historiske fortællinger.

Omverdensforståelse

Eleverne kan udvikle historisk perspektiv i deres bestræbelser på at møde fortiden på dens egne præmisser. Eleverne kan fx arbejde med erkendelsen af, at historie anvendes med forskellige formål, som er med til at forme forestillinger om individer og fællesskaber.

Personlig indstilling

Eleverne skal arbejde med bevidstheden om, at de både er historieskabte og historieskabende.

Det er vigtigt, at eleverne fra 3. klasse forstår og involveres i de processer, der har frembragt og frembringer historiske fortællinger. Der forudsætter, at kreativ tænkning med afsæt i innovation og entreprenørskab indgår i undervisningen.

Fortiden, den levede historie, er i sig selv forsvundet, og der eksisterer ikke én stor fortælling om fortiden, men flere valide fortællinger, fortalt ud fra forskellige perspektiver. Disse fortællinger ændrer sig, dels på grund af ny viden om fortiden, men først og fremmest fordi den fortalte historie bliver til i et samspil mellem ophavsmandens nutidsforståelse, fortidsfortolkning og fremtidsforventning.

Det indebærer bl.a., at eleverne må overveje flere mulige sammenhænge i historiske forløb, og de må bruge deres indlevelsesevne og forestillingsevne til at etablere sammenhænge og skabe historisk viden. Fra 3. klasse må eleverne arbejde med at stille spørgsmål til historien, dvs. spørgsmål der er meningsfulde for dem, og som giver dem mulighed for at opnå viden og forståelse. Indgangen hertil er, at emner og temaer præsenteres, så de vækker elevernes nysgerrighed, og at læreren selv stiller relevante spørgsmål, der kan undersøges.

Følgende forløb i 3. klasse kan fremme elevernes forståelse af kronologi ved brug af innovation og entreprenørskab: Eleverne får til opgave at dokumentere deres egen livshistorie. Det er altså ikke nok, at de skriver eller fortæller om den. De må også skaffe dokumentation, fx i form af fotografier eller kopier af relevante tekster.

Innovation og entreprenørskab er også i spil, når eleverne i udskolingen på baggrund af den viden, de har opnået i arbejdet med samspil mellem samfunds- og skoleudvikling de sidste 200 år, etablerer et scenarie, der fortæller om samfund og skole om 25 år.

8 Tilpasning af undervisningen til elevernes forudsætninger

Undervisningen i historie må tage udgangspunkt i den enkelte elevs erfaringer og forudsætninger. Uanset hvilke forudsætninger og udfordringer eleverne har, må læreren bestræbe sig på at tilrettelægge en undervisning, så alle elever udvikler deres erkendelse og får tillid til egne muligheder. Derfor er kernen i historieundervisningen, at alle elever oplever, at det, de lærer i faget, kan bruges til at forstå sig selv og deres samfund og dermed styrke deres historiske bevidsthed og identitet. Det indebærer, at man som lærer må handle ud fra, at der kan være store forskelle på det niveau, de enkelte elever når kompetencemålene på de enkelte trin.

Historie - Undervisningsvejledning

2019

Design: BGRAPHIC

Denne publikation kan ikke bestilles.
Der henvises til webudgaven.

Publikationen kan hentes på:

www.emu.dk

Børne- og Undervisningsministeriet
Styrelsen for Undervisning og Kvalitet
Frederiksholms Kanal 26
1220 København K



BØRNE- OG
UNDERVISNINGSMINISTERIET

