



BØRNE- OG
UNDERVISNINGSMINISTERIET
STYRELSEN FOR
UNDERVISNING OG KVALITET



Vejledning historie A, stx & historie B, hfe

2022

Vejledning historie A, stx & historie B, hfe
2022

2022

ISBN nr. [xxx xxx xxx] (web udgave)

Design: Center for Kommunikation og Presse

Denne publikation kan ikke bestilles.

Der henvises til webudgaven.

Publikationen kan hentes på:

www.uvm.dk

Børne- og Undervisningsministeriet

Departementet

Frederiksholms Kanal 21

1220 København K

Indhold

Indledning.....	4
1 Identitet og formål	5
1.1 Identitet.....	5
1.2 Formål.....	5
2 Faglige mål og fagligt indhold	7
2.1 Faglige mål	7
2.2 Kernestof	12
2.3 Supplerende stof.....	18
2.4 Omfang	18
3 Tilrettelæggelse	20
3.1 Didaktiske principper.....	20
3.2 Arbejdsformer	24
3.3 It.....	26
3.4 Samspil med andre fag.....	26
4 Evaluering.....	30
4.1 Løbende evaluering	30
4.2 Prøveform	30
4.3 Bedømmelseskriterier.....	33
4.3.1 Oversigt over karakterskalaen	34

Indledning

Vejledningen præciserer, kommenterer, uddyber og giver anbefalinger vedrørende udvalgte dele af læreplanens tekst, men indfører ikke nye bindende krav.

Citater fra læreplanen er anført i citationstegn.

Følgende ændringer er foretaget i vejledningen i august 2022:

- Tilføjet henvisninger til en række nye og relevante artikler på emu.dk, hvor en læreplanens krav udfoldes og eksemplificeres.
- Udvidet afsnit omkring kravene til eksamenssæt. .
- Tilføjet afsnit vedr. nyt kernestofområde 'Holocaust og andre folkedrab. .

1 Identitet og formål

I denne vejledning behandles både historie A (stx) og historie B (hfe). Store dele af de to læreplaner er enslydende, og de punkter hvorpå læreplanerne adskiller sig, vil blive tydeliggjort i det nedenstående.

Timetallet for historie A er 190, mens det på historie B er 150. Historie B som en del af Kultur- og Samfundsfaggruppen vil blive behandlet i vejledningen for denne faggruppe.

1.1 Identitet

"Faget historie handler om fortidige forhold og beskæftiger sig med, hvordan mennesker har levet under forskellige vilkår gennem tid frem til i dag. Faget giver viden og kundskaber om fortidige begivenheder, udviklingslinjer, kontinuitet og brud i Danmark, Europa og den øvrige verden, samt hvordan fortid bruges af mennesker. Faget er centralt for elevernes /kursisternes almindelse og bidrager med et historisk perspektiv på nationale og internationale politiske, økonomiske, sociale og kulturelle problemstillinger, og giver indsigt i fortidsfortolknings betydning for både individers og fællesskabers identiteter".

Som det indkredses i identitetsbeskrivelsen for faget, er dets genstandsfelt fortid, og hvordan fortid fortolkes og bruges. Faget skal medvirke til at eleverne/kursisterne får kendskab til og viden om fortidige forhold, og forståelse af, hvilken rolle historie spiller i både deres eget liv og samfundet generelt. Samtidig skal de opnå en forståelse af, at mennesker lever i tid, og de forskellige vilkår eller strukturer deres liv udspiller sig indenfor, har afgørende betydning for, hvilket liv der kan leves.

Faget historie skal give eleverne/kursisterne indsigt i og forståelse af, at fortidige forhold har betydning for hvordan verden er indrettet i dag, og at en lang række problemstillinger fra det lokale til det globale niveau, bedre kan forstås hvis også der anlægges et historisk perspektiv herpå. Også den betydning forskelligartede fortolkninger af fortidige forhold spiller for individers og fællesskabers identiteter står centralt i faget.

Faget bidrager dermed til en udvidelse af elevernes/kursisternes forståelseshorisont og spiller derfor en stor rolle for elevernes/kursisternes dannelsesproces.

1.2 Formål

"Historiefaget tjener på en gang et dannelsesmæssigt og studieforberedende formål med vægt på elevernes/kursisternes udvikling af personlig myndighed.

Faget videreudvikler elevernes/kursisternes historiske viden, kundskaber og identitet og stimulerer deres interesse for og evne til at stille spørgsmål til fortiden for at opnå forståelse af den komplekse verden, de lever i. Eleverne/kursisterne opnår viden og kundskaber om centrale begivenheder og udviklingslinjer i Danmarks, Europas og verdens historie, og indsigt i egen kulturel baggrund og andre kulturer.

Eleverne/kursisterne skal gennem arbejdet med faget opnå reflekteret indsigt i deres egen og andres historicitet og dermed kvalificere deres historiske bevidsthed.

Eleverne/kursisterne får i faget indsigt i historisk og kulturel forandring, hvilket styrker deres evne til at forstå egen kultur og møde andre kulturer i en verden præget af hurtig forandring og øget samkvem på tværs af kulturer.

Arbejdet med faget giver eleverne/kursisterne redskaber til kritisk og reflekteret at finde, udvælge, anvende og vurdere forskelligartet historisk materiale, herunder de mange former for historieformidling og historiebrug, som de stifter bekendtskab med i og uden for skolen. Gennem arbejdet med historisk materiale opøves elevernes/kursisternes kritisk-analytiske, kreative og innovative evner. Eleverne/kursisterne får gennem faget indsigt i, hvordan historie er blevet og bliver anvendt i fortidige og nutidige samfund".

Historiefaget er en dialog mellem elevernes/kursisternes nutidige forestillingsverden og deres spørgsmål til fortiden. I dialogen møder eleverne/kursisterne en mangfoldighed af eksempler på, hvordan mennesker til forskellig tid og i forskellige kulturer har indrettet sig, levet, tænkt og skabt fællesskaber og samfund.

Herved udfordres elevernes/kursisternes forestillingsverden, og de får grundlaget for en nuanceret stillingtagen til andre måder at se verden og tilværelsen på. Historiefaget medvirker til at udvikle elevernes/kursisternes personlige myndighed og kreativitet, når de skal træffe valg og indgå som aktive borgere i et demokratisk samfund.

Historiefaget medvirker dermed også til at eleverne/kursisterne får en større forståelse af, hvorfor der er forskelle mellem værdier, normer og kulturer forskellige steder i verden, hvilket i takt med globaliseringen oftere og oftere er noget de skal forholde sig til. De opnår derfor gennem faget en interkulturel kompetence, der giver dem en bedre forståelse af både fortidige og nutidige samfund og individer, som er formet af andre omstændigheder end de selv er

Forudsætningen for historiefaget er, at undervisningen udvikler elevernes/kursisternes tidsfornemmelse og indsigt i den historiske forandringsproces ved at kombinere viden om centrale udviklingslinjer i Danmarks, Europas og verdens historie med fordybelse i historiske problemstillinger.

Faget bygger videre på, at historiefaget i grundskolen i høj grad ligner faget på de gymnasiale uddannelser, og der skal derfor tages hensyn til, hvordan eleverne/kursisterne i forvejen har arbejdet med faget.

Derudover er det centralt, at man i undervisningen inddrager de mange andre former for historieformidling og historiebrug de møder uden for skolen. Her kan både diskussioner om fortidsfortolkninger og brugen af disse fortolkninger i den offentlige debat og forskellige former for populærhistoriske produkter indgå (f.eks. spillefilm, computerspil og museer).

Eleverne/kursisterne får i faget træning i, hvordan man finder, vurderer og udvælger forskellige former for materiale med faglig relevans. Disse materialer tilgås analytisk-kritisk, hvad enten det er kilder, fremstillinger eller andre eksempler på historiebrug, som de møder uden for skolen. Arbejdet med forskellige former for materiale skal samtidig udvikle elevernes/kursisternes kreativitet i tilgangen til materiale og indeholde innovative tilgange, hvor eleverne/kursisterne anvender den faglige indsigt på problemstillinger, der kan ligge ud over selve skolefagets rammer.

Et sidste og afgørende element ved fagets formål er, at det skal bibringe eleverne/kursisterne en forståelse af hvordan historie er blevet og bliver brugt, hvilket skal bidrage til deres forståelse af at historie og fortolkning af historie også handler om magt, identitetsdannelse og sociale dynamikker i fortid såvel som nutid.

2 Faglige mål og fagligt indhold

De faglige mål er de overordnede retningslinjer for og krav til undervisningen. De er samtidig bedømmeskriterierne til eksamen, hvorfor målene er styrende i forhold til undervisningens indhold og tilrettelæggelse. Det indebærer bl.a., at det meget vel kan være nødvendigt at inddrage supplerende stof, som ikke er nævnt under kernestoffet, for at opfylde de faglige mål.

De faglige mål er *ikke* opstillet i en prioriteret rækkefølge og skal derfor inddrages løbende gennem det samlede undervisningsforløb, og der skal i arbejdet hermed indtænkes en progression. Se desuden under 3.1. Didaktiske principper, hvor progression i historiefaget yderligere udlægges.

2.1 Faglige mål

Læreplanerne indeholder hhv. 12 og 11 faglige mål. Forskellen mellem historie A og B (hfe) er, at der på B-niveau ikke stilles krav om at kunne behandle problemstillinger i samspil med andre fag og at kræve i forbindelse med to af de andre faglige mål er mindre omfattende end på A niveau. Det ene af disse drejer sig om, at der på B-niveau alene stilles krav om at kursisterne skal: "opnå[s] indsigt i samspillet mellem natur, kultur, individ og samfund i et historisk perspektiv", mens der på A-niveau er krav om, at de skal kunne analysere eksempler herpå. Det andet er, at det ikke forventes at kursisterne på B-niveau også kan "diskutere periodiseringsprincipper", men blot at de lærer at skelne mellem forskellige typer af forklaringer på samfundsmæssige forandringer.

Nedenfor følger en uddybning af alle 12 faglige mål med forskellige eksempler på, hvorledes målene kan opfyldes. Det er her vigtigt at være opmærksom på, at målene er det, undervisningen skal rettes imod, og at de kan nås på forskellig måde.

- *"redegøre for centrale udviklingslinjer og begivenheder i Danmarks, Europas og verdens historie"*
- *"redegøre for sammenhænge mellem den lokale, nationale, regionale, europæiske og globale udvikling"*

Disse faglige mål kan ikke opfyldes i et enkelt forløb, men skal ses som mål, der opfyldes løbende gennem det samlede undervisningsforløb. Viden om centrale udviklingslinjer tilegnes både i oversigtsforløb og i forløb med fordybelse inden for en afgrænset periode. Ethvert forløb sættes ind i en større sammenhæng for at opfylde dette mål.

Det tilstræbes, at eleverne/kursisterne opnår en grundlæggende overblik- og sammenhængsforståelse, hvilket betyder at de bliver i stand til at placere de i undervisningen behandlede udviklingslinjer og begivenheder i rækkefølge (relativ kronologi) og forstår sammenhænge inden for og imellem forskellige fortidige forandringsprocesser på forskellige niveauer fra det lokale til det globale.

Historie A:

- "analysere eksempler på samspillet mellem mennesker, natur, kultur og samfund gennem tiderne"

Historie B:

- "opnå indsigt i samspillet mellem natur, kultur, individ og samfund i et historisk perspektiv"

Alle behandlede emner kan bidrage til at opfylde dette mål, og det er en god idé, at alle forløb omfatter en demonstration af samspillet mellem de anførte faktorer. Analysen af samspillet kan gøre det tydeligt, at menneskers handlinger – i det store og i det små – har betydning. Naturgrundlagets betydning kan forstås ved at inddrage faktorer som ressourcer, miljø og klima. Man kan f.eks. behandle betydningen af den lille istid fra senmiddelalderen til begyndelsen af 1800-tallet eller man kan inddrage begrebet om en antropocæn tidsalder. Kulturbegrebet er centralt for historiefaget. Det kan bruges til at forstå fortiden som "et fremmed land", men også til at bevidstgøre om egne kulturelle forudsætninger. Kultur kan forstås som samfundsskabte handlingsrammer, men ikke noget der determinerer individets handlinger. *Samfund* er et makrobegreb som er uomgængeligt ligegyldigt hvilke historiske forhold man beskæftiger sig med. Det vigtige er at man gennem analyser af samspillet mellem de fire faktorer kan skærpe elevernes/kursisternes blik for sammenhænge i fortid og nutid. Jf. ovenstående bemærkninger, er kravene på historie A højere i forhold til dette faglige mål.

Historie A:

- *"skelne mellem forskellige typer af forklaringer på samfundsmæssige forandringer og diskutere periodiseringsprincipper"*

Historie B:

- *"skelne mellem forskellige typer af forklaringer på samfundsmæssige forandringer"*

Det er en central del af historiefaget at beskæftige sig med forandringer og forsøge at forklare, hvorfor noget forandrer sig – det kan være samfund, menneskeopfattelser, livsbetingelser for bestemte grupper osv. Ved at fokusere på forskellige typer af forklaringer kan man anskueliggøre, at historieskrivning ikke bare er en genfortælling af, hvad der er sket, men at det altid indebærer en fortolkning. Man kan skærpe elevernes/kursisternes blik for dette ved at sammenligne forskellige tidsperioders/ideologiske positioners fremstillinger af en begivenhed eller ved at bede dem selv opstille økonomiske, politisk-ideologiske, sociale, individbaserede, naturbaserede eller andre typer af forklaringer. Man kan få dem til at modstille monokausale og multikausale forklaringer samt reflektere over strukturelle forholds betydning over for tilfældigheder.

Enhver fremstilling af historiske forhold er periodiseret, og denne periodisering er baseret på en forestilling om, hvad der er væsentligt/uvæsentligt. De periodiseringsprincipper, der ligger til grund for forskellige fremstillinger kan gøres til genstand for refleksion gennem det samlede undervisningsforløb, og vil på stx oplagt kunne inddrages i forbindelse med kronologiforløbet i 3.g, hvor en mere overordnet diskussion af periodiseringsprincipper, baseret på de temaer eleverne/kursisterne har arbejdet med, kan udfoldes. Man kan f.eks. modstille periodiseringer baseret på begivenheder, kulturhistoriske forhold, stilhistoriske forhold, produktionsmåder, teknologi eller styreformer. Jf. ovenstående bemærkninger, er det at kunne diskutere periodiseringsprincipper kun et krav på A-niveau.

- *"reflektere over samspillet mellem fortid, nutid og fremtid samt over mennesket som historieskabt og historieskabende"*

Historisk bevidsthed handler om at erkende, at ethvert menneske er historieskabt, og at ethvert menneske er med til at skabe sin egen og samfundets fremtid. Alle fag – ikke blot historie – er med til at udvikle elevernes/kursisternes historiske bevidsthed, idet det centrale i historisk bevidsthed er, at vi som mennesker hele tiden fortolker fortid for at forstå den nutid, vi lever i, og at vi i denne proces udvikler og bruger vores forventninger til fremtiden. På den måde bidrager alle fag til at udvikle elevernes/kursisternes historiske bevidsthed, men det er i historiefaget at eleverne/kursisterne får fagligt funderet indsigt i denne erkendelse og redskaber til at forstå og analysere denne proces.

Ved at udvikle bevidstheden om fortid-nutid-fremtid-sammenhængen hos eleven/kursisten udvikles deres selv- og omverdensforståelse, men også deres personlige evne til at forholde sig aktivt til nutiden for at påvirke fremtiden på såvel det personlige som det samfundsmæssige plan.

Det er centralt, at eleverne/kursisterne bliver bevidste om, at enhver historisk og nutidig forandringsproces er resultatet af valg, og ikke af en udefinerbar udviklingskraft, der styrer uafhængigt af vore ønsker og valg. Enhver tid har sin "ikke-virkeliggjorte fremtid", det vil sige alle de valg, der ikke er blevet taget, overfor de valg, der blev taget, og som vi i dag kender resultatet af.

Arbejdet med elevernes/kursisternes refleksion herover kan bl.a. understøttes ved at:

- arbejde didaktisk med rollespil, der kan tydeliggøre, hvordan aktører handler eller ikke handler ud fra forskellige forudsætninger. På emu.dk findes en [artikel](#), der udfolder rollespillets didaktiske muligheder.
 - Inddrage **kontrafaktiske perspektiver**, hvor man ser på, hvordan udviklingen kunne have været i fald enkelte forhold, valg, handlinger, m.m. var faldet anderledes ud. På emu.dk findes en artikel der udfolder dette: [Kontrafaktisk historie | emu danmarks læringsportal](#)
 - Inddrage **livsperspektiver** ved at se på enkelte individers liv i andre tider får eleverne/kursisterne en indsigt i, hvordan de fortidige forhold medvirkede til at forme individers liv - og mulighed for at se, hvordan det fortidige individ, præget af sin tid, traf valg der havde konsekvenser og følger, som vi i dag kan studere. Dette behøver ikke at være 'store' historier, som f.eks. konger og berømte opfinderes livshistorier, men også hvordan en almindelig møller (se Carlo Ginzburgs 'Osten og Ormene') eller bøddel (se Joel Harringtons bog 'Bøddel af Guds nåde') gennem deres handlinger og valg i livet har været med til at frembringe den verden vi i dag lever i.
 - Inddrage **fremtidsperspektiver** ved at se på, hvordan vores nutid engang blev tolket som fremtid eller potentielt vil blive fortolket som fortid en gang i fremtiden.
 - Inddrage **erindringspolitiske** perspektiver, hvor der analyseres eksempler på, hvordan forskellige individers eller grupperes interesser spiller ind på fortolkninger af fortidige forhold og begivenheder.
 - Tydeliggøre det flerperspektiviske i forløbene, således at man arbejder med forskellige fortidige aktørperspektiver, og dermed forskellige måder at fortolke og bruge samme fortid på. Dette eksemplificeres i denne artikel på emu.dk: [Fortællinger om fortiden – slavenarrativer | emu danmarks læringsportal](#)
- *"anvende en metodisk-kritisk tilgang til at udvælge og analysere historisk materiale, herunder eksempler på brug af historie"*

Eleverne møder historie på mange forskellige måder og i mange forskellige former. Det er således ikke kun i skolen og i de traditionelle historiske fremstillinger, at elevernes/kursisternes historiske bevidsthed udvikles. I historieundervisningen lærer eleverne/kursisterne grundlæggende materiale- og kildekritiske begreber og bliver i stand til at analysere forskelligartet historisk materiale. Omdrejningspunktet er det funktionelle kildebegreb, hvilket indebærer at alt kan være historisk materiale, hvis det underlægges en metodisk-kritisk analyse. Endvidere at det ikke er materialets indhold, der bestemmer svaret, men de spørgsmål og problemstillinger vi vælger at undersøge materialet ud fra. I den forbindelse skal det nævnes, at de metodiske overvejelser også overføres og opøves ved anvendelse af net-baserede informationskilder, jf. 3.3. It.

Det anbefales, at der arbejdes intensivt med det funktionelle kildebegreb, hvor det handler om en kildes anvendelighed i forhold til at belyse en given problemstilling. Troværdigheden drejer sig i den sammenhæng ikke om kildens tilstræbte sandfærdighed, objektivitet eller hvorvidt der er tale om en forfalskning, hvilket primært er relevant i fald der arbejdes med forsøg på at rekonstruere fortidige begivenhedsforløb. Det er centralt at eleverne/kursisterne tilegner sig analytiske begreber, der afspejler denne skelnen. Det væsentlige i denne sammenhæng er, at eleverne/kursisterne kan bevæge sig ud over en skematisk refererende og løsrevet gennemgang/klassifikation af kilderne og henimod mere problemstillingsstyret analytisk arbejde, hvor der udvises bevidsthed om tilgang og teoretisk fundering.

Undervisningen i historie giver eleverne/kursisterne forståelse af, at de fremstillinger af fortidige forhold, der fremlægges i et materiale, er én fortolkning frem for en anden. Hvilke fortolkninger der fremlægges og interesserne bag kan bl.a. tydeliggøres ved at lære eleverne/kursisterne at skelne mellem forskellige former for historiebrug. Man kan f.eks. operere med et analytisk skel mellem videnskabelig, eksistential, moralsk, politisk-ideologisk, ikke-brug og kommerciel/underholdende historiebrug, som man kan læse mere om hos Klas-Göran Karlsson, eller mellem en identitetsdannende, perspektiverende, scenariekompetence-givende, (de)legitimerende, oplysende/klargørende, legende/fornøjende historiebrug, som Bernard Eric Jensen skelner imellem. Bemærk, at både Karlsson og Jensen ser den begrebslige indkredsning af forskellige former for historiebrug som delvist overlappende kategorier. Da faget jf. formålsbeskrivelsen rækker ud over videnskabsfaget og netop også omhandler de mange andre former for historiebrug eleverne/kursisterne møder i andre sammenhænge, er det centralt at der arbejdes udfoldet med en bred vifte af eksempler på forskellige former for historiebrug.

Der findes en række relevante bøger, der i historiedidaktisk perspektiv behandler arbejdet med metode i undervisningen. Udover flere relevante artikler og præsentationer om emnet på emu.dk, kan der også henvises til Historielærerforeningens udgivelse *Historiedidaktik* (3. udgave), hvor flere artikler fokuserer på dette emne.

Der er på emu.dk publiceret en artikel om, hvordan det kan håndteres i den daglige undervisning: [Fortiden er ikke død – den er ikke engang fortid endnu | emu danmarks læringsportal](#)

Her kan tillige findes et udfoldet forløb, der eksemplificerer arbejdet: [Mange fortider – én fremtid? Historiebrug og national identitet i Ungarn | emu danmarks læringsportal](#)

- *“opnå indsigt i, hvordan historiefaget kan medvirke til at forstå og løse problemer i nutiden”*

Både konkret historisk viden og elevernes/kursisternes indsigt i hvordan fortolkninger af fortid har betydning for forståelsen af nutid og for de perspektiver man som menneske kan anlægge på fremtiden, kan anvendes i mange konkrete sammenhænge, der rækker ud over undervisningsfaget historie. Her gives der således mulighed for at arbejde innovativt med de kompetencer historiefaget giver og tillige åbne for mere anvendelsesorienterede vinkler på faget. Det er vigtigt, at der ikke er tale om, at elever/kursister nødvendigvis skal udarbejde specifikke løsningsforslag på konkrete nutidige problemer, men at de kan reflektere over hvordan faget kunne bidrage i forskellige sammenhænge. Det er oplagt her også at koble til det faglige mål om at forstå mennesket som historieskabt og historieskabende. Arbejdet med sådanne refleksioner kan bl.a. understøttes ved at:

- Undersøge eller reflektere over rammerne for forskellige **forsoningsprocesser**, f.eks. i forbindelse med borgerkrige, samfund i transition, historiske konflikter (f.eks. Danmarks rolle som slavenation, Grønlands mulige løsrivelse fra Rigsfællesskabet, i det dansk-tyske grænseområdet, osv.) – alle processer, hvor forskellige grupper skal komme overens med måske konfliktende fortidsfortolkninger.
- Reflektere over hvordan og hvorfor man etablerer/fjerner **erindringssteder** i form af f.eks. mindesmærker for udvalgte begivenheder, fænomener eller personer. Eleverne/kursisterne kan selv arbejde med forslag til mindesmærker – hvad bør erindres af hvem, hvordan og hvorfor?
- Undersøge eller reflektere over **indretning af byrum**: hvordan har forskellige byrum lagt op til eller afspejlet forskellige måder at leve på tidligere? Hvordan har dette påvirket livet i byen? Og hvordan kan denne historiske indsigt anvendes i forhold til nutidig og fremtidig indretning af byrummet? Der kan både arbejdes med opdelingen i kvarterer, arkitektoniske og stilhistoriske forhold, m.v.
- **Reflekteret formidling af historiske problemstillinger**, der medvirker til og understøtter f.eks. integration, ligestilling mellem kønnene eller aktivt medborgerskab.

Der kan hentes yderligere inspiration til arbejdet i denne artikel på emu.dk: [Forstå og løs problemer i historie | emu danmarks læringsportal](#)

- *“formulere historiske problemstillinger og relatere disse til elevernes/kursisternes egen tid”*

“At relatere til elevernes/kursisternes egen tid” skal fastholde historiebevidsthedsperspektivet og bidrage til at eleverne/kursisterne kan få øje på sammenhænge mellem fortid og nutid i de emner de arbejder med. Desuden er det vigtigt at eleverne/kursisterne reflekterer over, hvordan deres egen historiske bevidsthed præger den måde, fortidens spor betragtes på.

Forudsætningen for, at eleven/kursisten bliver i stand til at formulere selvstændige historiske problemstillinger i relation til stoffet er, at denne formuleringsevne bliver øvet så tidligt i forløbet som muligt. Der vil her være tale om en progression fra et mere lærerstyret arbejde med og diskussion af problemstillinger frem mod selvstændige formuleringer i slutningen af det samlede undervisningsforløb. Endelig er det væsentligt at elever/kursister oparbejder en forståelse af forskellige taksonomiske niveauer og hvordan man kan formulere problemstillinger af varierende kompleksitet.

- *“formidle og remediere historiefaglige problemstillinger mundtligt og skriftligt og begrunde de formidlingsmæssige valg”*

Eleverne/kursisterne styrker deres historiske viden, erkendelse og bevidsthed ved at formidle historiske problemstillinger. Eleverne/kursisterne præsenteres for forskellige formidlingsformer, som kan bidrage til deres indsigt i og forståelse af formidlingsproblematikkens mangfoldighed. Det er en god idé, at eleverne/kursisterne opøves i at vælge hensigtsmæssige fremstillingsformer i relation til stoffet.

Det er vigtigt, at eleverne/kursisterne ved hvem modtageren er og hvilket niveau man bør ramme, før de vælger formidlingsform, ligesom de skal kunne begrunde deres valg af form og indhold.

I forbindelse med elevernes/kursisternes arbejde med formidling vil der langt hen ad vejen være tale om, at de tager udgangspunkt i eksisterende fremstillinger og remedierer disse. I den forbindelse er også vigtigt at arbejde med, hvordan forholdet mellem eget og andres arbejde bør være for at der ikke er tale om plagiat. Man kan på emu'en og andre steder finde en række materialer om dette emne.

Eleverne kan anvende mange forskellige formidlingsformer, hvoraf enkelte er omtalt her.

Af skriftlige formidlingsmuligheder kan der være tale om at producere præsentationer, akademiske fremstillinger, blogs, hjemmesider, plancher, populærhistoriske artikler, synopsis og udarbejdelse af et undervisningsmateriale til andre klasser og klassetrin.

Af mundtlige formidlingsformer kan der bl.a. arbejdes med mundtlige oplæg, foredrag og pod-/vodcasts. Se endvidere afsnit 3.1. Didaktiske principper og 3.2. Arbejdsformer.

- *“behandle problemstillinger i samspil med andre fag”*

Jf. ovenstående er dette faglige mål særligt for historie A. Da historiefaget beskæftiger sig med en bred vifte af kulturelle produkter og fagoverskridende problemstillinger, er det oplagt for faget at samarbejde med andre fag, hvilket udfoldes under 3.4. Samspil med andre fag. Samspillet kan både foregå i den daglige undervisning ved om muligt at tone forløbene til f.eks. klassens studieretning/eventuelle fagpakke, aktuelle samfundsforhold eller elevers/kursisters særlige interesser, og mere konkret i forbindelse med arbejdet med SRP eller SSO. På stx er der desuden krav om samarbejde med dansk A, hvilket også udfoldes under 3.4.

- *“demonstrere viden om fagets identitet og metoder”*

Fagets identitet er i læreplanen beskrevet som et fag hvis omdrejningspunkt er fortid og hvordan fortid fortolkes og bruges af mennesker. Det faglige mål om at elever/kursister skal kunne demonstrere viden om dette handler således om at de skal kunne vise hvordan man i faget kan undersøge forskellige fortidige begivenheder eller forhold, og hvordan og hvorfor dette kan føre til divergerende fortolkninger, som kan gøres til genstand for faglig diskussion.

Både i arbejdet med faget alene og i samarbejdet med andre fag skal elever/kursister kunne vise hvad historiefaget kan bidrage med i besvarelsen af forskellige problemstillinger og hvori det særligt historiefaglige består. Her kunne man f.eks. arbejde med fagets kendetegn som særligt materialesensitivt og kontekstualiserende. Med kontekstualiserende menes, at man i faget arbejder med at sætte de behandlede materialer og problemstillinger ind i en sammenhæng tidsligt, kulturelt, samfundsmæssigt, m.v.

I historiefaget arbejder man med en lang række af metoder, hvoraf en betydelig del er inspireret af andre fag, og er forankret i både det humanistiske og samfundsvidenskabelige fakultet, ligesom der indrages tilgange fra naturvidenskab. At demonstrere viden om fagets metoder handler om at kunne få øje på og selv anvende forskellige tilgange til det undersøgende og analytiske arbejde. De forskellige tilgange kan både være affødt af kildematerialets karakter, hvilke spørgsmål der stilles til de fortidige forhold, og hvilke analysestrategier der anlægges i det faglige arbejde. Der er eksempelvis forskel på, om eleverne/kursisterne stiller spørgsmål, der lægger op til et forsøg på at rekonstruere et begivenhedsforløb eller om de stiller spørgsmål, der lægger op til en analyse af forskellige kilders diskurser om et bestemt emne. I det sidste tilfælde, hvor det funktionelle kildebegreb aktiveres, lærer eleverne/kursisterne at lægge mærke til, hvilke forhold der lægges vægt på (økonomiske/materielle, sociale, kulturelle, osv.), og hvordan forskellige faglige tilgange har betydning for hvilke problemstillinger, kilder og svar der kan bringes i spil.

Der er på emu.dk publiceret en artikel om, hvordan metodeundervisningen overordnet kan håndteres: [Historisk metode i praksis | emu danmarks læringsportal](#). Eleverne/kursisterne opøves i at demonstrere metodisk forståelse skriftligt såvel som mundtligt.

Arbejdet med det faglige mål om at "demonstrere viden om fagets identitet og metoder" skal medvirke til at eleverne gøres i stand til at opfylde kravene inddragelse af basal videnskabsteori i forbindelse med Studieretningsprojektet.

2.2 Kerne stof

Som ved de faglige mål, er der enkelte forskelle mellem kernestoffet på A- og B-niveau. Vigtigst er det at bemærke, at der på A-niveau optræder tre kernestof-pinde, der ikke findes på B-niveau. Det drejer sig om behandling af "stats- og nationsdannelser, herunder Danmarks, politiske og sociale revolutioner & demokrati, menneskerettigheder og ligestilling i nationalt og globalt perspektiv". Herudover er der ved en række af kernestof-pindene mindre omfattende krav på B- end på A-niveau, hvilket vil blive præciseret i den nedenstående udlægning af de enkelte kernestofområder.

Mange af kernestof-pindene behandles ikke kun i et forløb, men vil være relevante at inddrage på kryds og tværs gennem hele undervisningsforløbet.

I det nedenstående udfoldes de enkelte kernestofområder. De fælles identiske (eller nærmest identiske) kernestofkrav behandles først, mens de tre særlige kernestofområder på A-niveau behandles til sidst.

Historie A

- *"hovedlinjer i Danmarks, Europas og verdens historie fra antikken til i dag"*

Historie B

- *"hovedlinjer i Danmarks, Europas og verdens historie"*

Kernestoffet er på dette punkt delt op i tre koncentriske cirkler: Danmark, Europa og verden. Det er naturligt at vægte det nære højere end det fjerne, men det er vigtigt også at inddrage det europæiske og det globale perspektiv, og f.eks. ikke bare at beskæftige sig med ikke-europæiske forhold i relation til europæiske. Hvad *hovedlinjer* omfatter kan der ikke gives nogen udtømmende beskrivelse af, men det kan gøres til genstand for refleksion, f.eks. i forbindelse med kronologiforløbet i 3.g (gælder kun historie A, jf. 3.1. Didaktiske principper).

Forskel mellem historie A og historie B er, at der på A-niveauet er krav om at hovedlinjerne behandles *fra antikken til i dag*. Det samme gælder ikke på B-niveau. Dette afspejler de større krav til kronologisk spredning på A-niveau.

Historie A

- *"forandringer i levevilkår, teknologi og produktion gennem tiderne"*

Historie B

- *"forandringer i levevilkår, teknologi og produktion"*

Beskæftigelse med levevilkår til forskellige tider giver mulighed for indlevelse i forhold der adskiller sig fra dem eleverne/kursisterne selv lever under, og bidrager således med et historisk perspektiv. Teknologisk og økonomisk udvikling er vigtige faktorer til forklaring af historisk forandring, men man kan også f.eks. beskæftige sig med, hvordan teknologisk udvikling ikke bare er en lineær fremskridtsfortælling, men afspejler konkrete behov i de pågældende samfund.

Forskel mellem historie A og historie B er, at der på A-niveauet står *gennem tiderne*. Dette afspejler de større krav til kronologisk spredning på A-niveau.

Historie A

- *"forskellige styreformer og samfundsorganiseringer"*

Historie B

- *"styreformer, herunder demokrati og demokratiseringsprocesser"*

Samfundsorganiseringer og styreformer hænger tæt sammen. Man kan i undervisningen ikke dække alle historiske samfund, men man kan bestræbe sig på at komme ind på eksempler på forskellige måder at organisere samfund på og forskellige styreformer, f.eks. feudale samfund, industrisamfund og postindustrielle samfund samt høvdingedømmer, valgkonedømmer, enevældige stater, teokratier, totalitære stater og demokratier. I alle tilfælde gælder det, at det vil være relevant at inddrage hvordan de specifikke styreformer og samfundsorganiseringer har betydning for den sociale og kulturelle orden, normer og værdier.

På B-niveau er behandlingen af styreformer ikke direkte koblet til forskellige *samfundsorganiseringer*. I stedet er der krav om, at demokrati og demokratiseringsprocesser inddrages. Demokrati nævnes særskilt i læreplanen, da det er et overordnet mål for de gymnasiale uddannelser (lov om de gymnasiale uddannelser, §1), at styrke kursisternes demokratiske dannelse, bl.a. gennem øget kendskab til og respekt for grundlæggende friheds- og menneskerettigheder, herunder ligestilling mellem kønnene. Historiefaget kan bidrage hertil bl.a. ved at beskæftige sig med forskellige typer af demokrati og demokratiseringsprocesser.

I undervisningen på begge niveauer er det muligt at arbejde med relevante aspekter inden for kernestofområdet, som fx ligestilling, både synkront og diakront. Man kan eksempelvis undersøge, hvordan forskellige ligestillingskampe på aktør- og strukturniveau har udviklet eller forandret sig over tid. Ligestilling kan således gribes an på mange forskellige måder og kan i den forstand belyse en lang række

historiefaglige problemstillinger, der relaterer sig til forskellige ligestillingsrelaterede temaer som fx politisk deltagelse, demokratisk dannelse, menneskerettigheder, racisme, sexismen, køn, magt, arbejdsforhold og uddannelsesmuligheder. Samtidig rummer historiske perspektiver på ligestilling også gode muligheder for at aktualisere og drøfte forholdet mellem det historieskabte og det historieskabende eller til at inddrage konkrete metodiske tilgange som fx kønshistorie eller historisk diskursanalyse i undervisningen.

- *”kulturer og kulturmøder i Europas og verdens historie”*

Forskellige kulturer og kulturel forandring står centralt i historiefaget. Det samme gør kulturmøder og kulturelle udvekslinger – såvel de fredelige som de mindre fredelige. I forholdet mellem Europa og resten af verden kan man f.eks. beskæftige sig med korstog, kolonisering og imperialismen, men også med kulturel udveksling i forbindelse med handel, dannelse af ’kreolske’ kulturer eller amerikanisering i Europa efter 2. verdenskrig.

- *”nationale, regionale og globale konflikter og samarbejdsrelationer”*

Historisk forandring drives frem af såvel samarbejde som konflikt. På det nationale plan kan det f.eks. være konflikter mellem arbejdsmarkedets parter eller dannelse af folkelige bevægelser, på det europæiske plan rivalisering mellem staterne eller europæisk samarbejde i EU og på det globale plan f.eks. supermagternes rivalisering under den kolde krig, globalt samarbejde i FN eller transnationale NGO’er, der har eller har haft betydning for forandringsprocesser inden for miljø, menneskerettigheder og lignende.

Kernestofpunktet dækker på A-niveauet ”nationale, regionale og globale konflikter og samarbejdsrelationer”, hvor der på B-niveau kun tales om nationale og internationale konflikter og samarbejdsrelationer”. Det indebærer, at der på A-niveau er større krav til både at dække det regionale (f.eks. europæiske) og det globale niveau.

- *”politiske ideologier, herunder ideologiernes kamp i det 20. århundrede”*

Eleverne/kursisterne præsenteres for de klassiske, politiske ideologier (liberalisme, konservatisme, socialisme, m.fl.) i samfundsfag, men historiefaget kan bibringe forståelsen et historisk og konkret perspektiv. Derudover kan ideologiernes kamp i det 20. århundrede belyses gennem arbejde med eksempler på periodens totalitære ideologier eller den kolde krig.

- *”Holocaust og andre folkedrab”*

Inden for kernestofområdet Holocaust og andre folkedrab forstås termen Holocaust som det nazistiske folkedrab på de europæiske jøder 1933-1945. Kernestofområdet kan tilgås enten som et samlet selvstændigt emne, eller som en del af andre undervisningsemner - fx kan man i et forløb om nazismens historie eller menneskerettighedernes historie inkorporere et særligt fokus på Holocaust, mens man i et andet forløb fx undersøger folkedrabet i Cambodja eller i Rwanda – eller man kan vælge at lave et forløb om folkedrabets århundrede, hvori man undersøger Holocaust i perspektiv til andre folkedrab. Der er således mange måder at tematisere kernestofområdet på, men man skal dog være opmærksom på kravet om, at der i den samlede undervisning indgår såvel Holocaust som et eller flere andre folkedrab. Eleverne lærer på den måde både om Holocaust som skelsættende forbrydelse og opnår indsigt i, at folkedrab er et fænomen, der har udspillet sig i andre kontekster og historiske perioder.

Metodisk og didaktisk kan emnet tilgås på mange måder. Eleverne kan fx arbejde med at undersøge årsager, omstændigheder, begivenhedsforløb og konsekvenser af folkedrab. Man kan også anvende komparativ metode i en nærmere analyse af Holocaust og et eller flere andre folkedrab. Ligeledes kan folkedrab undersøges med en historiebrugsvinkel, fx med fokus på museer, monumenter, mindekultur osv. Man kan endvidere undersøge sammenhænge mellem det historieskabte og historieskabende, fx i

forhold til fortolkningsuenigheder af FNs folkedrabsdefinition, i forbindelse med forsoningsbestræbelser, benægtelsesproblematikker eller historieformidling af folkedrab.

Der findes yderligere tematisk inspiration der kan anvendes i undervisningen på hjemmesiden www.al-drigmere.dk, som opdateres løbende. På hjemmesiden linkes der endvidere til andre brugbare ressourcer til undervisning i kernestofområdet.

- *“globalisering”*

Globalisering som kernestofområde skal ikke forstås snævert som et fænomen, der er opstået inden for de sidste par årtier. Globalisering kan opfattes meget bredt som et fænomen, der er knyttet til den menneskelige civilisations historie, og som har eksisteret, længe før nogen satte ord på det. I forhold til fagets tidsmæssige afgrænsning er det oplagt at undersøge globalisering som et fænomen, der karakteriserer udviklingen af forholdet mellem Europa og andre verdensdele fra 1400- /1500-tallet over imperialismen i slutningen af 1800-tallet til det 21. århundredes informationsteknologiske udbredelser. Men faget kan også tilbyde andre vinkler på fænomenet. F.eks. kan man gå mere begrebshistorisk til værks og undersøge, hvordan menneskers opfattelser af det globale kontinuerligt har forandret sig og i visse sammenhænge måske især er knyttet til en vestlig diskurs eller gennem inddragelse af forskellige former for globaliseringsmodstand nuancere forståelsen af globalisering som et kontinuerligt fænomen.

- *“historiebrug og -formidling”*

At kunne forholde sig til forskellige former for historiebrug er en central del af fagets identitet og af de faglige mål (jf. ovenfor). Når man arbejder med historiebrug kan man f.eks. se på, hvordan magthavere bruger referencer til fortid til at legitimere eller delegitimere bestemte handlinger. Man kan også se på, hvordan individer eller fællesskaber bruger historie til at konstruere eller konsolidere en fortælling om egen identitet. Man kan også arbejde med historiebrug i populærkulturer (tv-serier, film, computerspil, m.v.), der oftest kan ses som både underholdende, oplysende og identitetsskabende. I arbejdet med historiebrug kan også den videnskabelige/oplysende historiebrug inddrages, og man kan i forlængelse heraf diskutere faghistories udsagnsværdi i sammenligning med andre former for historiebrug og se på, hvordan man historiefagligt underbygger fortolkninger af fortidige forhold.

Historieformidling kan omfatte større eller mindre projekter, hvor eleverne/kursisterne selv skal formidle historie til forskellige målgrupper og gennem forskellige medier, og refleksion over de formidlingsmæssige valg de træffer i den forbindelse. Det kan også dreje sig om at forholde sig til andres historieformidling, og fremanalysere forskellige historiefaglige tilgange eller forklaringsmåder. Eksempelvis kan man i forbindelse med museumsbesøg diskutere udstillingsprincipper, og deres anvendelse i konkrete udstillinger.

Historie A

- *“historiefaglige teorier og metoder”*

Historie B

- *“historiefaglige begreber”*

Historiefaget har ikke et fast korpus af teorier, men der er en lang række forskellige faglige tilgange som eleverne/kursister kan skifte bekendtskab med (nogle af). Det kan være forskellige bindestregshistorier, som politisk historie, økonomisk historie, socialhistorie, kulturhistorie eller kønshistorie. Nogle faglige tilgange har eget begrebsapparat, som man kan introducere. Det gælder f.eks. erindringshistorie, begrebshistorie og diskursanalyse. Historiefaget “låner” teorier og metoder fra en række andre fag.

Det gælder f.eks. metoder fra litteraturfagene, samfundsfaglige teorier og metoder og metoder fra naturfagene (eksempelvis kulstof 14-datering og DNA-analyse). Historiefaget rummer hermed både kvantitativt og kvalitativt orienterede metoder.

Anvendelse af kildeanalytiske begreber er en vigtig del af historiefaget, og her spiller det funktionelle kildebegreb en central rolle (se i øvrigt den mere udfoldede indkredsning under 2.1. Faglige mål). Kildekritik kan dog ikke i sig selv betegnes som en egentlig metode, men som et generelt kritisk analytisk redskab man på forskellig vis gør brug af i mange metodiske sammenhænge. Ved at anvende forskellige historiefaglige tilgange og metoder kan man styrke elevernes/kursisternes evne til at forholde sig kvalificeret til forskellige former for brug af fortid.

I historie B hedder kernestofpunktet "Historiefaglige begreber". Heri ligger at den mængde af forskellige historiefaglige teorier og metoder, man kan arbejde med på B-niveauet, er mindre end på A-niveau. Dog kan man også på B-niveauet introducere forskellige historiefaglige tilgange og metoder, og arbejde med centrale historiefaglige begreber fra forskellige traditioner.

Eksempler på relevant begrebsbrug i arbejdet med historiebrug er udfoldet under 2.1. Faglige mål. Særlige kernestofområder på historie A

- *"stats- og nationsdannelser, herunder Danmarks"*

Der er ikke enighed blandt historikere om, hvornår man kan tale om egentlige stater og nationer. Dette forhold kan i sig selv tematiseres, og gøres til genstand for refleksion. Man kunne f.eks. arbejde med sammenhængen mellem krig og dannelse af territorialstater i tidligt moderne Europa, og med dannelse af nationer fra slutningen af 1700-tallet. Stats- og nationsdannelse i Danmark er nævnt selvstændigt i kernestoffet, men det vil være oplagt at sammenligne stats- og nationsdannelsen her med tilsvarende processer andre steder. Nationale identiteters historiske dannelse kan også bruges til at sætte den aktuelle betydning af national identitet i perspektiv.

- *"politiske og sociale revolutioner"*

Politiske og sociale revolutioner er markante brud i den historiske udvikling. Det vil være oplagt at beskæftige sig med klassiske politiske revolutioner som den amerikanske, den franske, den russiske og den kinesiske, og sociale revolutioner som den neolitiske og den industrielle. Man kunne også f.eks. diskutere revolutionsbegrebet, og hvordan og hvorvidt forskellige ændringer i fortidige forhold, som indførelsen af trykpressen eller udviklingen af internettet, kan ses i lyset dette. De fleste politiske og sociale revolutioner indebærer desuden kulturelle omvæltninger, som også inddrages.

- *"demokrati, menneskerettigheder og ligestilling i nationalt og globalt perspektiv"*

Det er et overordnet mål med de gymnasiale uddannelser at styrke elevernes demokratiske dannelse, jf. lov om de gymnasiale uddannelser, §1. Også af den grund arbejdes der i historie med demokrati samt kendskab til og respekt for grundlæggende friheds- og menneskerettigheder, herunder ligestilling mellem kønnene. Historiefaget kan bidrage hertil bl.a. ved at beskæftige sig med forskellige typer af demokrati og demokratiseringsprocesser.

Det vil være oplagt at beskæftige sig med de ideer og forestillinger, som med tiden blev sammenfattet i de universelle menneskerettigheder i tiden efter 2. verdenskrig. Her kunne f.eks. arbejdes med udviklingen af et antropocentrisk verdensbillede, ideen om individet og dets ukrænkelighed, m.m. Det globale perspektiv kan tillige understøttes ved at arbejde med ideer, der minder om menneskerettighedstænkning i ikke-europæiske kulturer. Ligestilling mellem køn og andre former for ligestilling er et aspekt, der er relevant at inddrage i arbejdet med alle perioder og temaer.

"Der skal indgå materiale på engelsk samt, når det er muligt, på andre fremmedsprog."

Inddragelse af fremmedsproget materiale giver gode muligheder for at gå i dybden med sproglige detaljer, udtryks- og talemåder eller andet som kan være relevant i arbejdet med forløb, der vedrører andre lande end Danmark. Ud over det almindelige udsyn som dette kan give, er det også en pointe at sproget giver en særlig adgang til forståelsen af en kultur, og arbejdet med det fremmedsprogede materiale kan ligeledes kaste lys tilbage på den sprogbrug der blev og bliver brugt i Danmark når fænomener, sociale grupper osv. benævnes. Det er her oplagt at indgå i tværfaglige samarbejder med elevernes/kursisternes sprogfag, men det er ikke en betingelse. Det fremmedsprogede materiale kan både være skriftligt og ikke-skriftligt, ligesom der både kan inddrages fremstillinger og kilder. Det er ikke et krav at der inddrages fremmedsproget materiale i alle forløb, men det gælder i alle tilfælde, at der kun skal anvendes materiale på sprog, som eleverne/kursisterne kan forventes at have rimelige forudsætninger for at arbejde med.

Historie A

"Undervisningen skal tilrettelægges så der er en spredning i tid: mindst ét forløb skal have hovedvægt på tiden før ca. 500, mindst ét forløb skal have hovedvægt på tiden mellem ca. 500 og ca. 1500, mindst ét forløb skal have hovedvægt på tiden mellem ca. 1500 og 1900 og mindst ét forløb skal have hovedvægt på tiden efter ca. 1900."

Historie B

"Undervisningen skal tilrettelægges, så der er en spredning i tid: mindst ét forløb skal have hovedvægt på tiden før ca. 1500, mindst ét forløb skal have hovedvægt på tiden mellem ca. 1500 og ca. 1900 og mindst ét forløb skal have hovedvægt på tiden efter ca. 1900"

Læreplanen rummer krav om kronologisk og geografisk spredning. Spredningskravene vedrører placeringen af forløbenes hovedvægt, hvorfor et forløb også godt kan omfatte og inddrage andre tidsperioder. F.eks. kan et forløb om Romerriget med hovedvægt på perioden før ca. 500 godt inddrage referencer til hvordan Romerriget blev og bliver brugt i fascistisk propaganda, jf. også kravet om at alle forløb skal enten relateres til eller tage udgangspunkt i elevernes/kursisternes egen samtid/nutiden (se 3.1. Didaktiske principper). Forløbene kan forfølge et tema over flere tidsperioder, så længe kravet om fordeling af forløbenes hovedvægt overholdes.

Særligt for historie A: Der er krav om placering af mindst ét forløb i hver af perioderne før ca. 500, ca. 500-1500, ca. 1500-1900 og efter ca. 1900. Således kan de resterende 4 til 11 forløb placeres frit, men de skal selvfølgelig tilsammen dække de faglige mål og kernestoffet.

Særligt for historie B, hfe

I historie B er der ikke krav om forløb med hovedvægt før ca. 500, men det er selvfølgelig tilladt at gennemføre sådanne. Ud over de 3 forløb, der skal have hovedvægt henholdsvis før ca. 1500, mellem ca. 1500 og 1900 og efter ca. 1900, kan de øvrige mindst 3 forløb placeres frit.

Forløb før ca. 500 kan lægge hovedvægten på samfund og kulturer i f.eks. Mesopotamien, Egypten, Hellas eller Romerriget, men kan også bruges til at belyse andre civilisationer med skriftsprog i den klassiske periode. Der kan i arbejdet med fordel anlægges både diakrone og synkrone perspektiver. Perioden ca. 500-1500 karakteriseres i europæisk sammenhæng normalt som middelalder. Her kan f.eks. placeres forløb om den kristne kirkes rolle eller om korstog og kulturmøder med den islamiske verden. Man kan også her arbejde med dele af verden, hvor europæiske periodiseringsbetegnelser som f.eks. "middelalder" ikke giver mening. Det kunne eksempelvis være i forhold til det kinesiske område i Song-, Yuan- og det tidlige Ming-dynasti eller til forholdene i andre af de asiatiske eller afrikanske riger.

I den tidligt-moderne periode (ca. 1500-1900) kan man f.eks. arbejde med kulturmøder, stats- og nationalsdannelse, politiske og sociale revolutioner, menneskerettigheder og begyndende demokratisering.

Store dele af fagets kernestof kan behandles i forløb med hovedvægt på perioden efter ca. 1900. Her kan man f.eks. arbejde med styreformer og samfundsorganiseringer, globale og europæiske samarbejds- og konfliktmønstre, demokratiseringsprocesser, ideologiernes kamp og nyere tids øgede globalisering.

”Undervisningen skal tilrettelægges så der er en spredning i forhold til geografi: mindst to forløb skal tage udgangspunkt i Danmarks historie og mindst ét forløb skal tage udgangspunkt i samfund og kulturer uden for Europa og USA”

Selvom et forløb tager udgangspunkt i Danmarks historie kan det godt rumme udblik til forhold uden for Danmark, og forløb med udgangspunkt uden for Europa og USA kan godt komme ind på europæiske kolonimagters indflydelse i området. Forløb med udgangspunkt uden for Europa og USA kan godt fx fokusere på indianske kulturer i Nordamerika og koloniseringen af Nordamerika før dannelsen af USA. Hvorvidt kravet om forløb med udgangspunkt i bestemte geografiske områder bliver indfriet, afhænger altså af den problemstilling, der er bærende for forløbet. Selvom der kun er krav om, at ét forløb tager udgangspunkt uden for Europa og USA, kan det være en god idé at lade flere forløb gøre dette, eller i det mindste perspektivere til ikke-europæiske/amerikanske forhold i flere forløb, for på den måde at give eleverne indsigt i flere typer af samfund og styrke deres globale kompetencer. Det kan fx være en god idé, at lade eleverne reflektere over eget ståsted og fortolkningsperspektiv i verden, men også arbejde med, hvordan forestillinger om det globale er blevet konstrueret og til stadighed konstrueres. Didaktisk kan man her overveje, hvordan eleverne får mulighed for at erkende, at historie – herunder det globale historiske betydnings – grundlæggende vil kunne forstås og fortolkes forskelligt, afhængigt af de perspektiver og positioner, der indtages og bruges. Globale kompetencer og interkulturel didaktik udfoldes både teoretisk og konkret i denne [artikel](#) på emu.

2.3 Supplerende stof

”De faglige mål kan ikke opfyldes ved hjælp af kernestoffet alene, men skal også suppleres med stof, hvor der arbejdes med andre historiske temaer og fordybelse i udvalgte emner. Det supplerende stof skal udvælges, således at det i samarbejde med kernestoffet medvirker til opfyldelse af de faglige mål gennem fordybelse i udvalgte emner eller historiefaglige discipliner.”

Udover arbejdet med kernestoffet, skal der inddrages supplerende stof. Dette åbner bl.a. for inddragelse af elevernes/kursisternes interesse i bestemte emner/fortider og mulighed for forskellige former for fagligt samspil, hvis indhold ikke rummes af kernestoffet i faget.

Som nævnt under de faglige mål, er kernestoffet ikke nødvendigvis fyldestgørende i forhold til elevernes træning i at opnå de faglige kompetencer, som er styrende for undervisningen i faget. Der vil derfor som udgangspunkt skulle inddrages supplerende stof. F.eks. kan kernestoffet godt behandles, uden at man nødvendigvis har materialer, der træner elevernes evne til at kunne skelne mellem forskellige typer af forklaringer på samfundsmæssige forandringer og diskutere periodiseringsprincipper, hvorfor der skal ofres opmærksomhed på udvælgelsen af problemstillinger, emner og materialer, således eleverne/kursisterne bedst trænes i de faglige mål.

2.4 Omfang

Historie A

- *”Det forventede omfang af fagligt stof er normalt svarende til 500-700 sider”*

Historie B

- *"Det forventede omfang af fagligt stof er normalt svarende til 400-600 sider"*

I undervisningen inddrages en mangfoldighed af materiale til at belyse historiske emner og problemstillinger. Dette materiale skal i alt udgøre en mængde, der ligger i intervallet 400/500 til 600/700 sider. Intervallet er forholdsvis bredt for at give rum for forskellig tilrettelæggelse og materialeinddragelse. Den øvre og nedre grænse kan sikre, at eleverne /kursisterne har et vist minimum at basere arbejdet i faget på, samtidig med at ingen oplever uoverkommelige mængder af materiale. Da mange undervisningsmidler ikke umiddelbart lader sig opgive i sidetal, og da materialernes kompleksitetsgrad kan variere, er der i læreplanen lagt op til, at man foretager et skøn over hvad det faglige indhold svarer til sidetalsmæssigt. Omfangskravet er naturligvis mindre på historie B end på historie A.

Omfanget af fagligt stof anføres i beskrivelsen af den gennemførte undervisning (undervisningsbeskrivelsen), der færdigredigeres ved afslutningen af undervisningen i det enkelte fag. Omfanget angives normalt med en sådan detaljeringsgrad, så det af undervisningsbeskrivelsen fremgår, hvorledes det faglige stof har været vægtet i undervisningsforløbet. Dette kan fx ske ved at angive et skønsmæssigt sidetal eller en procentvis fordeling af stoffet.

3 Tilrettelæggelse

Planlægningen af undervisningen er rettet mod opfyldelsen af de faglige mål, som også udgør bedømmelseskriterierne til eksamen. Det betyder f.eks., at når der i de faglige mål står, at eleverne/kursisterne skal kunne "formulere historiske problemstillinger og relatere disse til elevernes/kursisternes egen tid", kan man ikke opfylde de faglige mål ved udelukkende at gennemgå kernestoffet som en vidensorienteret undervisning.

Skal eleverne/kursisterne vise evne til at opstille historiske problemstillinger, må undervisningen være problemorienteret og med fokus på fordybelse, ligesom det er nødvendigt at sætte det pågældende forløb ind i en bredere tidsmæssig sammenhæng for at opfylde det faglige mål, at eleverne/kursisterne skal kunne "redegøre for centrale udviklingslinjer og begivenheder i Danmarks, Europas og verdens historie & redegøre for sammenhænge mellem den lokale, nationale, regionale, europæiske og globale udvikling".

3.1 Didaktiske principper

Under de didaktiske principper er der en del forhold, som kun optræder i læreplanen for historie A. Efter en behandling af de fælles/næsten fælles forhold de to niveauer imellem, er der derfor et særskilt afsnit om forholdene vedrørende historie A. Grunden til de mere udfoldede didaktiske principper for historie A hænger sammen med at historiefaget her indgår i en (normalt) tre-årig uddannelse, hvor faget også indgår i og bidrager til den generelle kompetenceudvikling og almindelse hos eleverne.

"Undervisningen skal tage udgangspunkt i et fagligt niveau svarende til elevernes niveau fra grundskolen."

Som også nævnt under formål, er der en høj grad af sammenhæng mellem historiefaget i grundskolen og på de gymnasiale uddannelser. Kravet optræder ikke i dette afsnit i læreplanen for historie B, da det i den sammenhæng kan være nødvendigt at tage hensyn til kursisternes ofte forskelligartede uddannelsesmæssige baggrund.

Undervisningen skal give eleverne mulighed for at opfylde de faglige mål. Det er derfor vigtigt, at man i tilrettelæggelsen er bevidst om progressionen i arbejdet med disse mål, og hvordan de kan demonstreres og formidles på forskellige måder og på forskellige niveauer.

Historie A

"Arbejdet med faget organiseres fortrinsvis i forløb. Der skal med udgangspunkt i de faglige mål planlægges otte til 15 forløb, der dækker fagets kernestof og inddrager supplerende stof... Hovedsigtet med nogle forløb er at skabe overblik, mens det for andre er fordybelse"

Historie B

"Undervisningen organiseres fortrinsvis i forløb... Der arbejdes med mindst seks forløb, hvor hovedsigtet med nogle forløb er at skabe overblik, mens det for andre er fordybelse"

På historie A er kravet om antallet af forløb højere (8-15) end på historie B, hvor der kun kræves minimum seks. I nogle forløb vil vægten ligge på overblik og sammenhæng over et eller flere tidsafsnit. I

andre vil fordybelse i et konkret tema være det centrale. Både ved oversigtforløb og fordybelsesforløb kan tematikken være udgangspunktet for arbejdet.

Historie A

"Alle forløb skal enten relateres til eller tage udgangspunkt i elevernes egen samtid"

Historie B

"Alle forløb skal enten relateres til eller tage udgangspunkt i nutiden"

For at sikre at historieundervisningen kan være med til at udvikle elevernes/kursisternes evne til at reflektere og forholde sig nuanceret og kritisk til deres omverden, er det et krav, at alle forløb skal have relation til elevernes/kursisternes samtid. Det vil sige, at problemstillinger og indhold med fordel kan begrundes ud fra et relevanskriterium. Ved at tage udgangspunkt i elevernes/kursisternes livsverden, udfordres de af den nye viden og de nye perspektiver, som undervisningen giver dem og deres historiske bevidsthed kvalificeres. Det betyder dog ikke, at man f.eks. - sat på spidsen - kun skal beskæftige sig med ungdomskulturer til forskellige tider. Der kan eksempelvis også tilrettelægges forløb med fokus på fortidens anderledeshed, hvor emnevalget åbner for en kontrastering af elevernes/kursisternes forudindtagede forståelser, opfattelser m.m. jf. Thomas Ziehe (og andres) idé om 'god anderledeshed'.

Historie A

"Undervisningen tilrettelægges så forskellige aspekter af historisk og kulturel forandring belyses"

Historie B

"Undervisningen skal tilrettelægges så forskellige aspekter af historisk og kulturel forandring belyses, herunder betydningen af politiske forhold, økonomiske forhold, teknologi, social differentiering, mentalitet og køn"

Da kravene om bestemt kernestof er mindre omfattende på B niveau, er der et krav om, at læreren ved tilrettelæggelsen sikrer, at der sker en spredning i, hvordan forandringer over tid beskrives, forklares og fortælles.

Det er dog et krav på både A- og B-niveau, at der sikres en variation i, hvilke aspekter af historisk og kulturel forandring der inddrages i undervisningen.

Faget omfatter både politiske, økonomiske, sociale og kulturelle problemstillinger jf. 1.1. Identitet, hvorfor der i undervisningen også skal ske en variation mellem forskellige aspekter af de fortidige forhold og begivenheder. Dette kan f.eks. ske gennem inddragelse af forskellige af historiefagets subdiscipliner, der fokuserer på bestemte fortidige forhold. På A-niveau kan man med fordel kombinere valget af forskellige aspekter ved historisk og kulturel forandring med kernestofkravet om behandling af 'historiefaglige teorier og metoder'.

"Undervisningen tilrettelægges således, at der er en klar faglig progression i:

- *problemstillinger*
- *metodiske krav, herunder krav om inddragelse af forskellige materialetyper krav til anvendelse af faglige begreber*
- *krav til elevernes evne til præcis og nuanceret skriftlig og mundtlig formidling."*

Som nævnt under 2.1. Faglige mål, er listen over faglige mål netop ikke opstillet prioriteret eller efter sværhedsgrad. Progression i historiefaget kan derfor ikke tænkes som en trappe hvor eleverne må starte med f.eks. at etablere viden om en periode eller et fænomen og først senere rette opmærksomheden mod højere taksonomiske niveauer. Progression medtænkes derfor i alle forløb og kan omfatte forhold som:

- Mængden af materiale som det forventes at elever/kursister forventes at håndtere

- Sværhedsgrad/kompleksitet i det anvendte materiale, fremstillinger såvel som kilder
- Sværhedsgrad/kompleksitet i de arbejdsspørgsmål elever/kursister skal besvare.
- Mængden af spørgsmål/graden af lærerstyring i spørgsmål (fra mange afgrænsede til få komplekse spørgsmål)
- Måden hvorpå man arbejder med at formulere problemstillinger (fra lærerformulerede til elevernes/kursisternes egne)
- Kravene til elevernes/kursisternes research og valg af materiale (fra valg mellem lærerstilladset ressourcerum til research på helt egen hånd)
- Sværhedsgrad/kompleksitet i anvendelse af teorier og forskellige historiefaglige tilgange (fra lærerudpejning til elevernes egne reflekterede iagttagelser eller valg)

Arbejdet med mundtlighed i faget er centralt, da den afsluttende prøve er mundtlig. Man kan med fordel lægge vægt på at træne elevernes mundtlige kompetencer gennem udvælgelse af arbejdsformer, der understøtter det. Der er på emu.dk en artikel der kommer med inspiration til, hvordan man kan øge elevernes mundtlige træning i faget: [Engager eleverne i den mundtlige historieundervisning | emu danmarks læringsportal](#)

Særlige bestemmelser for historie A:

"Eleverne skal udarbejde forskellige former for skriftlige produkter i forbindelse med træning i informationssøgning, kildekritik på internettet og i andre sammenhænge.

Det skriftlige arbejde i faget handler både om at forberede eleverne på historiefaglig skrivning i DHO- og SRP-arbejdet og om at bruge skriftligheden som en måde at fordybe sig og bearbejde fagligt stof på generelt. Det mundtlige fag kan på denne måde blive understøttet af den skriftlige dimension. Arbejdet med skriftlighed rummer derfor både et fokus på hvad det vil sige at skrive historiefagligt og hvordan dette adskiller sig fra andre fag (hvilket bliver afgørende når historie er i samspil hermed) og en bredere afsøgning af de mange muligheder for at bruge skriftlighed i forbindelse med formidling. Det faglige mål om at kunne formidle og remediere historiefaglige problemstillinger er på den måde særligt i spil her.

Arbejdet med at træne historiefaglig skrivning kan konkret udfoldes ved at lave mindre opgaver, hvor der klart fremgår, hvilke taksonomiske niveauer der arbejdes på. Det kan f.eks. være at udarbejde små historiske redegørelser hvor kriterierne kunne være at anvende to forskellige fremstillinger og/eller anvende eventuelt kildemateriale illustrerende. Mere kildeanalytiske opgaver kunne stille skarpt på hvordan kildematerialet f.eks. kan bearbejdes ud fra en bestemt teoretisk eller metodisk tilgang (eksempelvis erindringshistorisk, kønshistorisk, politisk historisk) med dertilhørende problemstillinger og hvor kontekstualisering bliver et vigtigt element. Pointen er, at tydeliggøre at der er forskellige måder at skrive på indenfor faget. Eftersom der skal arbejdes på alle taksonomiske niveauer allerede fra 1.g er progression i det skriftlige arbejde primært et spørgsmål om mængden af materiale, graden af kompleksitet i materialerne og i de kontekster man kræver eleverne kan overskue. Progressionen kan naturligvis også gå på de krav der stilles til elevernes egne materialesøgningsprocesser.

Ud over de mere klassiske skriftlige opgaver kan eleverne arbejde med at udarbejde breve til og fra historiske personer - berømtbrev eller almindelige mennesker - billedtekster, formidling til andre klassetrin, museumspjecer, historiske turistguides, sangtekster, mindeord, historiske nyhedsindslag, politiske taler og meget andet. Nogle af disse genrer indbyder tillige til innovativt arbejde.

Det er helt afgørende at elevernes arbejde med skriftlige produkter kobles til bevidste og reflekterede materiale- og informationssøgningsprocesser. Eleverne vil ofte bruge især internettet og diverse digitale ressourcer og denne praksis kan i høj grad kvalificeres gennem historieundervisningen. Dette arbejde går både på de konkrete søgeprocesser, på de kildekritiske værktøjer der skal anvendes i den sammenhæng og på efterhånden at opbygge et vist overblik over anvendelige ressourcer på nettet. Se endvidere under 3.3. It.

"I alle forløb skal der arbejdes med forskellige materialetyper, og arbejdet skal rumme eksempler på forskellige former for historiebrug og historieformidling, som eleverne møder uden for skolen. Progressionen skal sikre elevernes studieforberedende skrivekompetence, almindelse og kvalificering af elevernes historiske bevidsthed."

Historiefaget er blot et af mange steder, hvor eleverne får viden om fortidige forhold. På ferierejser, i tegnefilm, spillefilm, romaner, tv-nyhederne, ugeblade, aviser, andre fag m.m. oplever de forskellige eksempler på historiebrug, som også bidrager til deres viden og forestillinger om fortidige forhold og begivenheder. I historieundervisningen systematiseres og kvalificeres den viden, som de tilegner sig i og udenfor skolen, ligesom de bevidstgøres om hvordan de forskellige former for historiebrug har forskellige erindringspolitiske sigter. Man kan i forlængelse heraf sammenfatte det didaktiske mål med historieundervisningen som, at den skal gøre eleverne til kompetente historiebrugere.

Det er derfor vigtigt, at eleverne beskæftiger sig med forskellige materialetyper, således at de bliver i stand til ved hjælp af metodisk-analytiske redskaber, at afkode hvordan historie bruges i forskellige materialetyper. Historieundervisningen skal afspejle det samfund de lever i med inddragelse af de sociale medier, it m.m. Derudover skal det traditionelle undervisningsmateriale som oversigtsværker og tekstmateriale kombineres med f.eks. malerier, fotos (evt. fra elevernes/deres familiers egne samlinger), tegneserier, reklamer, ugeblade, avisartikler, statistik, digte, tegnefilm, spillefilm, dokumentarudsendelser, radioudsendelser, kort og hjemmesider. Materiale hentet hjemme i stuerne eller fra elevernes egen hverdag kan med fordel inddrages, idet det vil skærpe elevernes opmærksomhed på hvordan de også i deres egen hverdag oplever samspillet mellem fortid, nutid og fremtid, men ofte uden at reflektere herover. Dette er et centralt element ved fagets almindende perspektiver.

"I slutningen af 3.g gennemføres et kronologiforløb, hvor stoffet fra det samlede treårige forløb indplaceres i en kronologisk sammenhæng med fokus på brud, kontinuitet og periodiseringsprincipper."

Formålet med dette forløb er at give eleverne mulighed for at beskæftige sig med de forskellige forløb og emner, der har indgået i det samlede undervisningsforløb, i et kronologisk perspektiv. Her kan arbejdes med forhold som relativ overfor absolut kronologi, brud og kontinuitet, synkrone overfor diakrone perspektiver, cirkulære overfor lineære historieopfattelser, forfaldsfortællinger overfor fremskridtsfortællinger, forskellige kriterier for periodisering, m.m.

"Udadvendte aktiviteter som ekskursioner, feltarbejde, samarbejde med museer, m.m. skal være repræsenteret i undervisningen."

Man kan betragte udadvendte aktiviteter som et kontinuum, der spænder fra et besøg på det lokale museum/erindringssted, til et udfoldet feltarbejde. Centralt for det udadrettede arbejde er, at det giver eleverne muligheder for at studere historiebrug og den rolle relationen mellem fortid-nutid-fremtid spiller i samfundet.

Til forskel fra en traditionel ekskursion er feltarbejdet karakteriseret ved det mere indgående og metodisk bevidste forarbejde og den faglige efterbehandling. Man kan f.eks. studere et erindringssteds funktionelle lag, observere historiske reenactere/rollespillere eller interviewe familiemedlemmer/andre.

På studieture vil der normalt være rig mulighed for sådanne aktiviteter og det kan være en måde at kvalificere det historiefaglige arbejde hermed, så historiefaget ikke blot bidrager med baggrundsviden om et givent land/by/område. Også i forhold til arbejdet med innovation i faget, kan en række udadrettede aktiviteter indgå som f.eks. tilrettelæggelse og gennemførelse af byvandring, undervisning i en nærliggende grundskole eller samarbejde med forskellige kulturhistoriske institutioner (arkiver, museer, m.m.). På FIP-kurset i 2020 var der fokus på arbejdet med innovation. Præsentationen herom kan tilgås på emu.dk ([link](#)) og indeholder tillige en række links til andet relevant materiale.

3.2 Arbejdsformer

Grundet de forskellige skoleformer som henholdsvis historie A og B indgår i, er der en del forskellige krav i forhold til arbejdsformer. Der er derfor separate afsnit herom, efter at det eneste fælles krav er udfoldet.

"Eleverne/kursisterne skal løbende inddrages i valg af emner og arbejdsformer."

Læreplanens faglige mål og kernestof rummer et betydeligt spillerum for at arbejde på forskellige måder og med forskellige temaer. Eleverne skal f.eks. kunne "analysere eksempler på samspillet mellem mennesker, natur, kultur og samfund gennem tiderne" (på stx), men det kan være en god ide at lade eleverne få medindflydelse på, hvilke eksempler man arbejder med. Ved at give eleverne/kursisterne medindflydelse på valg af emner er det lettere at mobilisere deres undren og fascination. Eleverne/kursisterne kan f.eks. sikres medindflydelse ved at nogle af forløbene vælges af disse ud fra alternativer opstillet af læreren. Medindflydelsen kan også sikres ved at lave et fælles mindmap i starten af et forløb, med spørgsmål som eleverne/kursisterne finder interessante, og gerne vil have afklaret i løbet af forløbet.

Medindflydelse på valg af arbejdsformer kan også øge elevernes/kursisterne engagement og fremme læringen.

Særligt for historie A

"Undervisningen organiseres med brug af en bred vifte af arbejdsformer. Herigennem sikres en alsidig udvikling af elevernes almene, faglige og personlige kompetencer. Undervisningen skal over det treårige forløb tilrettelægges med arbejdsformer, der bygger på og gradvist udvikler elevernes evne til selv at formulere spørgsmål, søge information, besvare historiske problemstillinger og formidle historie"

Undervisningen indeholder forskellige arbejdsformer, der både sikrer variation og progression. Valget af arbejdsformer bør afspejle arbejdet med de faglige mål og det materiale, der indgår i undervisningen.

Både i de vidensformidlende, de metodisk-analytiske og i de eksplicit reflekterende dele af undervisningen er det vigtigt at eleverne tildeles en aktiv og bidragende rolle.

Valget af arbejdsformer skal medvirke til at udvikle elevernes almene kompetencer som eksempelvis evnen til at indsamle, overskue og bearbejde relevant materiale eller at organisere og planlægge en faglig arbejdsproces. Hermed understøttes også det generelle arbejde med at udvikle elevernes studiekompetence.

Gruppearbejde og projektarbejde er velegnede arbejdsformer i forhold til historieundervisningen og opnåelse af de faglige mål. Det er vigtigt, at kravene til eleverne skærpes over de tre år både med hensyn til materialesøgning, omfanget af materiale, der skal bearbejdes og opstilling af problemstillinger ud fra et større materiale, hvormed deres faglige kompetencer udvikles.

Det er vigtigt at være opmærksom på at vælge arbejdsformer der medvirker til at udvikle/forberede eleverne på den afsluttende eksamensform, hvor de skal bearbejde et ukendt bilagsmateriale i forhold til et overordnet, gennemgået tema.

Elevernes arbejde i faget er dermed gennem både genstandsfelt og arbejdsformer medvirkende til at udvikle deres personlige kompetencer og gøre dem til kompetente historiebrugere.

Særligt for historie B

"I undervisningen skal der anvendes afvekslende og kursistaktiverende arbejdsformer. Undervisningen skal tilrettelægges med arbejdsformer, der bygger på og gradvist udvikler kursisternes evne til selv at formulere spørgsmål, søge information og besvare historiske problemstillinger."

Gruppearbejde og projektarbejde er velegnede arbejdsformer i forhold til historieundervisningen og opnåelse af de faglige mål, ligesom det er arbejdsformer som i høj grad forudsætter aktivt engagement fra de deltagende kursister. Det er vigtigt, at kravene til kursisterne skærpes gennem det samlede undervisningsforløb både med hensyn til arbejdet med selv at opstille og besvare faglige problemstillinger og materialesøgning.

Det er vigtigt at være opmærksom på at vælge arbejdsformer der medvirker til at udvikle/forberede eleverne på den afsluttende eksamensform, hvor de skal bearbejde et ukendt bilagsmateriale i forhold til et overordnet, gennemgået tema.

"Udadvendte aktiviteter, som ekskursioner, feltarbejde, samarbejde med museer m.m., skal være repræsenteret i undervisningen."

Kravet om udadvendte aktiviteter er uddybet under 3.1. Didaktiske principper, hvor det tilsvarende krav på A-niveau er formuleret.

"I tilknytning til undervisningen skal kursisterne individuelt udarbejde en historieopgave på mindst fem normalsider a 2400 enheder (antal anslag inkl. mellemrum). Læreren sætter rammerne for arbejdet. I arbejdet med historieopgaven skal der lægges vægt på:

- *kursisternes evne til kritisk og reflekteret at finde, udvælge, anvende og vurdere forskelligartet materiale*
- *faglig skrivning herunder anvendelse af citater, henvisninger, figurer, illustrationer m.v.*
- *fagets begreber og metoder".*

Udarbejdelsen af historieopgaven er med til at styrke kursisternes studiekompetencer i almindelighed og bidrager specifik til træning af skrivekompetence. Det er således i høj grad arbejdet med at skrive en sammenhængende faglig opgave, der er i centrum, hvorfor det er vigtigt at tydeliggøre kravene til sådanne opgaver for kursisterne. Her kan det være hensigtsmæssigt at arbejde eksplicit med forskellene på forskellige taksonomiske niveauer.

Historieopgaven skal skrives i tilknytning til undervisningen, hvilket dels vil sige at kursisterne gennem undervisningen forberedes på opgaven og dels vil sige, at der kan bruges tid på selve opgaveudarbejdelsen i undervisningstiden, herunder evt. vejledning af kursister. En betydelig del af denne vejledning vil ofte bestå i at sætte kursisterne ind i de opgavetekniske krav og orientere dem om arbejdsprocessen. Der er mange fordele ved, at opgaven skrives i tilknytning til et eller flere af de gennemgåede forløb. Det kan bl.a. medvirke til øget fokus på selve opgaveskrivningen/skriveprocessen og til en øget faglig fordybelse i det pågældende emne. En sidste fordel herved er, at man bedre kan understøtte arbejdet til opgaven i den almindelige undervisning.

Det kan skabe klarhed og overskuelighed i processen og i vejledningen hvis kursisterne på et hold skriver opgave om det samme tema, men det er ikke et krav. Det vil ofte være læreren der udarbejder opgaveformuleringerne, men kursisterne kan også inddrages i dette arbejde. Kursisterne må gerne arbejde med enslydende opgaveformuleringer, eller man kan formulere flere som kursisterne kan vælge imellem. Det kan være med til at skabe motivation i arbejdet med opgaven, hvis opgaveformuleringerne rummer koblinger til kursisternes egen samtid og livsverden.

Kravet om at kursisterne selv skal finde, udvælge, anvende og vurdere forskelligartet materiale kan understøttes af lærerproducerede ressourcerum eller materialesamlinger.

Evaluerings af historieopgaven kan tage mange former. Kursisterne kan læse og kommentere hinandens opgaver, evt. ud fra lærerdefinerede fokuspunkter, læreren kan give mundtlig eller skriftlig feedback eller der kan gives en karakter. Det må dog siges at være hensigtsmæssigt, at kursisterne får en tilbagemelding som kan anvendes fremadrettet i kursistens skriftlige arbejde.

3.3 It

"It og medier skal inddrages i undervisningen og anvendes både for at fremme elevernes/kursisternes læringsproces, videreudvikle deres almindelse og for at opøve elevernes kritiske sans i forhold til digitale medier, ressourcer og platforme. It anvendes som søgeværktøj til oplysninger om og undersøgelser af historiefaglige emner via internettet og andre databaser. Der lægges vægt på udvikling af kreativitet og systematik i søgningen samt selvstændighed og metodisk-kritisk tilgang. It og medier skal inddrages i såvel skriftlig som mundtlig formidling af historiske problemstillinger."

Historiefaget har en central rolle i styrkelsen af elevernes/kursisternes digitale dannelse. Dette sker både gennem opøvelsen af en metodisk-kritisk tilgang til de mange forskellige former for digitalt materiale, de omgives af og gennem arbejdet med selv at træffe reflekterede valg i forbindelse med udarbejdelsen af forskellige former for formidling.

Som omtalt under de faglige mål, arbejdes der i faget metodisk-kritisk med en lang række forskellige materialetyper, hvorunder også film, computerspil, hjemmesider, internet-diskussioner, opslagsværker og en lang række andre typer af materiale, udbredt gennem internettet. Samtidig kan de mange forskellige former for medier også medvirke til elevernes/kursisternes læringsproces, da f.eks. spillefilm og computerspil kan give viden om og indsigt i fortidige forhold og begivenheder, og appellere til andre læringsstile og intelligenser end andre former for formidling.

I forbindelse med arbejdet med formidling og remediering i faget, inddrages relevante ressourcer som tekstbehandlings- og præsentationsprogrammer, skabelonbaserede produktions- og formidlingsprogrammer, kameraer, simple videoredigeringsprogrammer, m.m.

Desuden rummer internettet en stor mængde fagligt relevante kildesamlinger og databaser, der kan inddrages i forløb i faget. Dette medfører, at det er vigtigt at træne eleverne i at foretage systematiske materialesøgninger på internettet og i databaser, hvor de f.eks. som del af afslutningen på hvert forløb laver materialesøgningsøvelser, hvor de kategoriserer det fundne materiale efter kildetype som synspunktmateriale, fremstillinger, lovttekster, osv. Man kunne endvidere lade eleverne samarbejde således at de laver en fælles mappe, hvor de kan uploade materialerne i, som alle har adgang til.

3.4 Samspil med andre fag

Mulighederne for fagligt samspil er mange og oplagte i faget historie. Fagets genstandsfelt omfatter en lang række forhold, også andre fag beskæftiger sig med, samtidig med at alt de andre fag beskæftiger sig med, kan siges at have en historie, dvs. de kan forstås i lyset af sociokulturelle forandringsprocesser. Dette afspejles også i fagets teorier og metoder, der i vid udstrækning er udviklet under inspiration fra andre fagområder. I samspil med naturvidenskabelige fag kan man f.eks. arbejde med emner i relation til natur og naturgrundlag (sygdomme, klima, dyrkningsforhold, m.m.) eller udviklingen og betydningen af diverse naturvidenskabelige erkendelser, opfindelser og afledte teknologier (det heliocentriske verdensbillede, dampmaskinen, navigation m.m.). I samspillet med samfundsfag eller andre fag med en samfundsvidenskabelig dimension kan historie ofte bidrage gennem belysning af, hvordan fortidige forhold og begivenheder har betydning for nuværende samfundsfaglige problemstillinger, ligesom en række samfundsfaglige teorier kan anvendes på fortidige forhold og forandringsprocesser (økonomiske, politiske, sociale og kulturelle). Sprogfagene og de øvrige humanistiske fag er tillige oplagte sam-

arbejdsfag, både hvad angår analytiske perspektiver og materialetyper, f.eks. anvendelse af skønlitteratur (eventuelt også på fremmedsprog) som historiske kilder, inddragelse af forskellige tekstanalytiske tilgange mv.

Det er centralt at der er opmærksomhed på, at historiefaget ved deltagelse i fagligt samspil ikke reduceres til viden om fortid, men at faget bringes i spil i overensstemmelse med de faglige mål for faget. Det kan i den forbindelse være hensigtsmæssigt at være opmærksom på, om der findes relevant historiefagligt materiale på et rimeligt fagligt niveau på det pågældende område, så eleven ikke lades i stikken med et ellers spændende emne.

Mange af de nævnte eksempler på fagligt samspil åbner tillige for inddragelse af udvalgte historiefaglige subdiscipliner, der kan underbygge elevernes viden om fagets teorier og metoder.

Der er stor forskel på kravene mellem A- og B-niveauet i faget, da A-niveauet indgår som integreret del af det samlede gymnasiale forløb og de dertil hørende forpligtelser på fagligt samspil, jf. Lov om gymnasiale uddannelser.

På hfe er mulighederne herfor mindre grundet uddannelses organisering og tilrettelæggelse.

Særligt for historie A

”Dele af kernestof og supplerende stof skal vælges og behandles, så det kan bidrage til det faglige samspil mellem fagene og i studieretningen. I undervisningen inddrages elevernes viden og kompetencer fra andre fag. Historiefaget indgår desuden i studieretningsprojektforløb i overensstemmelse med de regler, der gælder herfor.

I slutningen af 1.g udarbejdes en flerfaglig opgave i dansk og historie. Som optakt til dansk-historieopgaven gennemføres et obligatorisk forløb i samspil med dansk med vægt på fordybelse i et historisk emne samt elevernes udtryksfærdigheder og relevante metoder i fagene. I forløbet skal også indgå et grundlæggende overblik over centrale historiske og litteraturhistoriske udviklingslinjer i Danmark, herunder overvejelser om periodiseringsprincipper.

Forløbet har et omfang på minimum 10 timer i hvert fag. Historiefaget har særligt fokus på:

- *elevernes evne til kritisk og reflekteret at finde, udvælge, anvende og vurdere forskelligartet materiale*
- *faglig skrivning herunder anvendelse af citater, henvisninger, figurer, illustrationer m.v.*
- *historiefagets identitet og metode.*

Som en del af dansk-historieopgaven indgår en mundtlig evaluering af den afleverede opgave. Eleven præsenterer her sin opgavekonklusion samt overvejelser om valg af materiale, arbejdsproces og metodiske forskelle og ligheder mellem fagene. Der gives en samlet fremadrettet evaluering af opgaven og den mundtlige præstation.”

Dansk-historieforløbet, der leder frem mod elevernes produktion af deres dansk-historieopgave, er et eksempel på, hvordan to fag meningsfuldt kan arbejde sammen om en flerfaglig problemstilling. Det er samtidig for eleverne et eksempel på, hvordan en undersøgelsesproces og skriveproces hænger sammen, hvordan man kan få vejledning (af andre elever og læreren) mens man skriver, hvordan man skriver en akademisk genre med dertil krævet faglig argumentation, dokumentation og formalia, og hvordan man kan fremlægge væsentlige resultater mundtligt og indgå i en faglig dialog herom. Dansk-historieopgaven udarbejdes som udgangspunkt individuelt og hænger sammen med de øvrige flerfaglige forløb i elevens uddannelsesforløb som bygger op til SRO og SRP. Såfremt opgaven udarbejdes i grupper, øges det forventede omfang af opgaven svarende til antallet af elever, og afsnit som den

enkelte elev har haft et særligt ansvar for markeres tydeligt i opgaven. Det sikrer den enkelte elevs mulighed for en præcis fremadrettet evaluering fra lærerne.

Når eleverne arbejder med deres DHO skal de anvende faglige indsigter af metodisk og videnskæssig art som fagene dansk og historie har bidraget med gennem 1.g og desuden deres erfaring med at formidle både mundtligt og skriftligt. Det er hensigtsmæssigt, at det konkrete arbejde med DHO begynder i det flerfaglige forløb, der således kan udgøre optakten til elevens opgaveskrivning. Det er oplagt, at eleverne bruger viden og metode oparbejdet i forløbet og altså overfører f.eks. kilder, teksteksempler eller lignende til deres egen undersøgelse. Dette kan igangsættes på forskellig vis. F.eks. kan eleverne undervejs i forløbet skrive en kildeanalyse af et af forløbets lærervalgte materialer, modtage feedback og lade en revideret version indgå mere eller mindre omskrevet i deres DHO. Derved vil der dannes en bro mellem forløbet og elevens undersøgelse, ligesom eleverne vil have fået vejledning, mens de skriver.

Indholdsmæssigt lægges der både vægt på overblik og fordybelse. Denne flerstrengethed går på den samlede proces, hvorfor undervisningsforløbet eksempelvis kan vægte overblikket, mens fordybelsen vægtes i selve opgaven, f.eks. i form af relevante nedslag. Forløbet kan også vægte faglig fordybelse, så længe der også i forbindelse hermed arbejdes med et bredere overblik over centrale historiske udviklingslinjer i Danmark. Der er således ikke tale om et samlet overblik over Danmarks historie, men en kontekstualisering af det konkrete historiske emne.

I arbejdet med overblikket kan man præsentere eleverne for, hvordan de to fag arbejder med periodeinddeling, lade eleverne komme med egne bud på periodisering efter forskellige kriterier osv. Fordybellesamarbejdet vil have karakter af mere kilde/tekstnært analytisk arbejde. Samarbejdet med danskfaget skal både koble fagene og tydeliggøre forskelle. Dette kan gøres ved at lade eleverne arbejde med fælles materiale - f.eks. (skønlitterære) tekster, hvor der anlægges forskellige analytiske vinkler, eller ved at bruge en fælles metodisk tilgang, f.eks. diskursanalyse eller andre.

Det flerfaglige forløb kan tage udgangspunkt i problemstillinger, der har blik for centrale udviklingslinjer i dansk historie og sammenhænge mellem dansk litteratur og historie. Valget af periodisering og kontekstualisering må afgøres af det, der giver mening i forløbets konkrete flerfaglige undersøgelse, f.eks. kan man tænke i udviklingslinjer fra en mundtlig kultur til en skriftlig og mediebåren eller linjer fra førmoderne, over moderne til senmoderne sammenhænge.

Forløbet kan zoome ind på f.eks. en udviklingstendens i en afgrænset tidsperiode. Det kan være udviklingen af centrale tematikker i forholdet mellem menneske og natur, kønnene, videnskab og tro, borger og nation, by og land, døden, gudsforhold, barndom, kulturmøder og konflikter, fattigdom og ulighed, censur og offentlighed, krig og fred o.l. Centralt er det, at valget af fokus har relevans for de to fag i samarbejde og af interesse for den konkrete klasse.

Der kan også være tale om et emne, der danskfagligt har større fokus i på det mediemæssige eller sproglige stofområde, mens der i historiefaget arbejdes mere bredt med perioden. Det kan f.eks. være udviklingen af en partipresse i 1800-tallet, krig i journalistikken i en bestemt periode f.eks. under Vietnamkrigen eller politiske taler i 1800-tallet. Det er ikke et krav, at forløbet skal holde sig inden for Danmarks grænser, så længe der indgår et grundlæggende overblik over Danmarks historie som en del af det, f.eks. gennem sammenstilling af udviklingslinjer og begivenheder i Danmark og andre steder i verden.

Udarbejdelsen af dansk- og historieopgaven er med til at styrke elevernes studiekompetencer i almindelighed og bidrager i særdeleshed med træning i de kompetencer de skal bruge når de skal skrive SRO/SRP. Det er således i høj grad arbejdet med at skrive en sammenhængende faglig opgave, der er i centrum, hvorfor det er vigtigt at tydeliggøre kravene til sådanne opgaver for eleverne. Her kan det være hensigtsmæssigt at arbejde eksplicit med forskellene på forskellige taksonomiske niveauer. Hovedparten af vejledningen vil ofte være kollektiv og sigte på at sætte eleverne ind i de opgavetekniske

krav og orientere dem om arbejdsprocessen. I skriveprocessen kan det være frugtbart at lade eleverne læse og kommentere hinandens arbejde, men det er ikke et krav.

Lærerne vil ofte spille en central rolle i forbindelse med opgaveformuleringerne, men eleverne kan også inddrages i dette arbejde. Eleverne må gerne arbejde med enslydende opgaveformuleringer, eller man kan formulere flere som eleverne kan vælge imellem. Det kan være med til at skabe motivation i arbejdet med opgaven, hvis opgaveformuleringerne rummer koblinger til elevernes egen samtid og livsverden. Kravet om at eleverne selv skal finde, udvælge, anvende og vurdere forskelligartet materiale kan understøttes af lærerproducerede ressourcerum eller materialesamlinger.

Som en del af dansk-historieopgaven indgår en mundtlig evaluering af den enkelte elevs opgave. Det anbefales at evalueringen afvikles som en egentlig mundtlig prøve evt. årsprøve, hvor begge vejledere er til stede, således at eleverne allerede i 1.g prøver at skulle indgå i dialog om et større selvstændigt skriftligt produkt, som de skal i forbindelse med deres SRO og SRP. Den enkelte elev skal til den mundtlige evaluering præsentere opgavekonklusionen samt overvejelser om valg af materiale, arbejdsproces og metodiske forskelle og ligheder mellem fagene. Eleven skal præsentere overvejelser om, hvorfor der er valgt én tekst frem for en anden eller hvorfor en bestemt tekst er inddraget i en perspektivering. I overvejelser om arbejdsprocessen kan eleven f.eks. komme ind på, hvordan eleven fik indkredset sin problemformulering, hvordan vejledningen har hjulpet eleven videre i processen eller hvordan der er arbejdet med at indsamle relevant litteratur. Overvejelser om de enkelte fags metodiske forskelle og ligheder omhandler fagenes muligheder for at besvare den overordnede problemformulering, som eleverne har arbejdet med.

Vejlederne har på forhånd læst opgaven og forberedt enkelte spørgsmål til dele af opgaven, som de ønsker at få uddybet. Eleverne kan med fordel inden fremlæggelsen have trænet denne f.eks. ved at eleverne sammen i grupper fremlægger deres væsentlige pointer for hinanden, ligesom de kan øve sig på at indgå i dialog om deres opgave.

Efter den mundtlige fremlæggelse giver vejlederne en samlet fremadrette evaluering, som den enkelte elev kan bruge i sit videre arbejde frem mod SRO og SRP. Evalueringen fokuserer på den samlede præstation dvs. både DHO og den mundtlige fremlæggelse, herunder elevens arbejdsproces, den faglige argumentation, problemformulering, det valgte materiale, konklusion og krav til formalia.

Særligt for historie B

"Undervisningen kan lægge op til samspil med andre fag med det formål yderligere at uddybe og perspektivere kernestoffet. I undervisningen inddrages kursisternes viden og kompetencer fra andre fag, som kursisterne hver især har, så de bidrager til perspektivering af emnerne og belysning af fagets almendannende sider."

Afhængigt af tilrettelæggelsen på den enkelte institution, kan der være mulighed for, at etablere fagligt samspil i fald kursisterne følger flere fag sammen som hold.

4 Evaluering

4.1 Løbende evaluering

"Gennem fremadrettet, formativ og individuel vejledning og tilbagemeldinger på faglige aktiviteter opnår eleverne/kursisterne undervejs i det samlede forløb en klar opfattelse af niveauet for og udviklingen i det faglige standpunkt i forhold til både tilegnelse af viden, kundskaber, metodiske færdigheder og faglig refleksion. I den forbindelse inddrages aktiviteter, som stimulerer videreudviklingen af elevernes/kursisternes historiske bevidsthed og individuel og fælles refleksion over udbyttet af undervisningen. Grundlaget for evalueringen skal være de faglige mål. Den løbende evaluering tjener desuden til at understøtte kursisternes selvevaluering og forståelse af progression i læringsprocessen."

Den løbende evaluering af arbejdet i undervisningen handler dels om at eleverne skal blive klar over deres eget faglige niveau og dels om, at de faglige krav og perspektiver der arbejdes med hele tiden skal tydeliggøres og gøres til genstand for refleksion. Disse to elementer hænger snævert sammen i den forstand, at ikke bare de forløbsafsluttende evalueringer, men også arbejdet med forløbene undervejs, rummer drøftelser og refleksioner over, hvad det er for problemstillinger, faglige mål og metoder der konkret arbejdes med. Et væsentligt element i sådanne fortløbende drøftelser er derfor også at inddrage elever/kursister aktivt i deres egen faglige dannelsesproces og hjælpe dem til at reflektere over, hvordan deres historiske bevidsthed videreudvikles gennem arbejdet i faget. En fortløbende evalueringspraksis kan bruges af læreren til at få indsigt i elevernes/kursisternes faglige niveau og forståelse af faget, til at tydeliggøre idéer og tanker bag forskellige forløb og til evt. at justere egen undervisningspraksis. Der kan være betydelige forskelle på, hvordan eleverne forstår hvad det vil sige at være fagligt stærk i historiefaget, f.eks. om det handler om vidensmængde eller bestemte metodiske kompetencer. Det er bl.a. derfor vigtigt at kriterierne for og målene med forskellige evalueringsformer gøres klart. Der vil f.eks. være forskel på om elever/kursister evaluerer egen indsats eller om de afprøves i graden af opfyldelsen af et givent fagligt mål, ligesom der vil være forskel på, om der evalueres på arbejdsformer eller opnåelsen af faglig viden eller indsigt. Det kan i den forbindelse være yderst hensigtsmæssigt simpelthen at præsentere eleverne/kursisterne for de faglige mål, diskutere betydningen af dem og bruge dem i forskellige øvelser. Man kan f.eks. lade elever/kursister koble faglige mål på forskellige forløb ud fra deres egen forståelse af, hvad de har arbejdet med, eller man kan lade eleverne oversætte målene til konkrete eksempler fra deres egen hverdag. Mulighederne er mange og formålet er at skabe refleksion over, hvad faget går ud på.

For at sikre et fortløbende fokus på progression kan det være en fordel at etablere et nogenlunde fast og tilbagevendende evalueringsformat på de forskellige områder, hvilket bl.a. kunne inkludere en opsamling på de centrale problemstillinger i et forløb, afprøvning af bestemte metodiske færdigheder, m.m.

4.2 Prøveform

Historie A

"Der afholdes en mundtlig prøve på grundlag af et ukendt materialesæt med et omfang på tre til fem normalsider à 2400 enheder (antal anslag inklusiv mellemrum)."

Historie B

"Der afholdes en mundtlig prøve på grundlag af et ukendt materialesæt med et omfang på tre til fire normalsider à 2400 enheder (antal anslag inklusiv mellemrum) "

For at sikre, at det maksimalt tilladte omfang ikke overskrides, er det hensigtsmæssigt at det præcise omfang af de enkelte materialesæt tydeligt fremgår på forsiden. Andre materialetyper (statistik, filmklip, billeder, m.m.) omregnes efter skøn under hensyntagen til materialernes kompleksitetsgrad. Materialeintroduktion, fodnoter og ordforklaringer tæller med i det samlede omfang af det ukendte materialesæt, idet det forudsættes, at disse er nødvendige for at eleven/kursisten kan arbejde med materialet. I fald den maksimale ramme udnyttes, bør der udvises ekstra opmærksomhed på at sikre, at materialernes sværhedsgrad og kompleksitet ikke hindrer eleverne/kursisterne i at foretage en faglig behandling heraf i den afsatte forberedelsestid.

"Hvert materialesæt skal i videst mulig omfang indeholde forskelligartet materiale"

Med "forskelligartet" materiale sigtes mod både forskellige materialetyper (tekst, billede, statistik, film, interaktive formidlingsformer, genstande, m.m.) og forskellige genrer (lovtekst, breve, indskrifter, opslag på sociale medier, satiretegninger, spillefilm, dokumentarfilm, populærhistorie, faghistorie, tegneserier, m.m.). Variationen i det enkelte materialesæt medvirker til at sikre afprøvning af det faglige mål om at kunne "anvende en metodisk-kritisk tilgang til at udvælge og analysere historisk materiale, herunder eksempler på brug af historie". I overensstemmelse med kravene i 3.1. Didaktiske principper om, at alle forløb skal have et nutidsperspektiv, vil det være oplagt at der også ved eksamen indgår materialer som demonstrerer dette.

Der skal ikke udarbejdes spørgsmål til prøvematerialet, jf. kravet om at eleven/kursisten selv opstiller faglige problemstillinger i forberedelsestiden.

Der er en række forhold som er vigtige i forhold til udvælgelse af relevant og anvendeligt materiale. Det er selvfølgelig vigtigt, at materialerne er tydelige og i en ordentlig kvalitet, så der ikke kan opstå misforståelser som resultat af f.eks. dårlige kopier af tekster eller billeder i for lav opløsning.

Derudover er det afgørende, at eleverne/kursisterne gennem undervisningen har lært relevante analysestrategier i forhold til materialetypen. I fald man i undervisningen har arbejdet med fremstillingsmateriale (historiebøger, fagligt forankrede dokumentarfilm, m.m.) er det oplagt at lade sådant indgå, men det er i så fald afgørende at materialet giver mulighed for en funktionel kildekritisk analyse, synspunktsanalyse, analyse af teoretisk/metodisk forankring eller lign. En normal historiebog rettet mod gymnasial undervisning vil kun sjældent kunne indgå heri, da det som oftest vil være meget vanskeligt for eleverne/kursisterne at foretage en analyse af disse grundet deres ofte opremsende og tilstræbt neutrale stil.

Materialesættene skal kunne behandles umiddelbart af eleverne/kursisterne, hvorfor det klart må frarådes at vælge materialer, der kræver for mange uddybende oplysninger/introduktioner. Ved eksamen er undervisningen afsluttet og der inddrages ikke nye emner/temaer.

Mange steder, hvor man kan finde relevant kildemateriale, er kilderne forsynede med små introduktioner, hvor f.eks. forfatter, årstal og lign. står. I nogle tilfælde er der tillige ansatser til egentlige kildeanalyser, hvilket i så fald skal fjernes før materialesættet samles. I fald der optræder analytiske bemærkninger vil det formindske elevens/kursistens mulighed for selv at demonstrere opfyldelse af de faglige mål herom.

Prøvematerialet skal være på dansk, da prøver jf. den almene eksamensbekendtgørelse § 18 skal gennemføres på dansk. Hvis der i kilderne optræder små tekster/tekststykker på fremmedsprog – fx overskrifter på plakater, replikker til en satiretegning eller lign. – oversættes disse til dansk. Hvis længere

kildetekster, der vurderes at være afgørende for prøvesættets kvalitet, kun kan fremskaffes på fremmedsprog, oversættes de ligeledes til dansk. Som eksaminator er det tilladt at oversætte kildemateriale fra et fremmedsprog til dansk. Det anbefales dog klart, at man som eksaminator får sin oversættelse kvalitetssikret af en sprogkyndig med uddannelse på mindst kandidatniveau i sproget. Hvis oversættelsesarbejdet åbenbarer ord eller passager som kan oversættes forskelligt, og hvor dette har betydning for tolkningen af teksten, skal eksaminator overveje, om kilden egner sig til en prøvesituation. Det bør markeres tydeligt i forbindelse med prøvesættets kildeoplysninger, at der er tale om egen oversættelse. Regler vedrørende eksaminandernes brug af internettet for at tilgå tilladte hjælpemidler ved prøverne fremgår af § 6 i "Bekendtgørelse om visse regler om prøver og eksamen i de gymnasiale uddannelser". I [vejledningen](#) til denne bekendtgørelse er der givet eksempler på, hvilke hjælpemidler der må, og hvilke der ikke må tilgås via internettet.

Særligt for historie A

"Materialesættene, der indgår som grundlag for prøven, skal tilsammen i al væsentlighed dække de faglige mål og de gennemførte forløb, således at der både er en spredning i forhold til tid og geografi og forløbets placering i det samlede undervisningsforløb. Et materialesæts tema er kendt af eksaminanderne, idet det er identisk med et forløbs tema. Den enkelte opgave må anvendes højst tre gange på samme hold."

Særligt for historie B

"Materialesættene, der indgår som grundlag for prøven, skal tilsammen i al væsentlighed dække de faglige mål og mindst 5 af de gennemførte forløb. Et materialesæts tema er kendt af eksaminanderne, idet det er identisk med et forløbs tema. Den enkelte opgave må anvendes højst tre gange på samme hold."

Et materialesæt skal indeholde en overskrift og et ukendt bilagsmateriale. Overskriften angiver titlen på et gennemført forløb.

Der vil være tilfælde, hvor ikke alle gennemgåede forløb indgår ved eksamen. På historie B vil der som udgangspunkt kunne udvælges minimum 5 af de minimum 6 behandlede forløb, mens der på historie A er krav om, at de gennemførte forløb "i al væsentlighed" skal indgå. Dette åbner for at korterevarende faglige aktiviteter (temadage, optakt til studietur med andre fag, m.m.) ikke behøver at indgå ved eksamen, ligesom man i særlige tilfælde kan undlade at lave materialesæt til et forløb, der af forskellige årsager ikke egner sig hertil. Man kan f.eks. være endt med et tematisk meget specifikt elevvalgt emne, hvortil der ikke findes yderligere materiale, eller hvis et forløb af én eller anden årsag er gået helt galt. I fald der er forløb, der ikke udarbejdes materialesæt i, bør eleverne/kursisterne som udgangspunkt ikke orienteres om hvilket/hvilke.

Desuden anbefales det, at materialet tydeligt lægger op til at påvise og reflektere over sammenhænge mellem fortid, samtid (dvs. ikke nødvendigvis nutid, men en given historisk samtid) og fremtid, således at eksaminanderne får lejlighed til at demonstrere opfyldelse af læreplanens mål om at "reflektere over samspillet mellem fortid, nutid og fremtid, samt over mennesket som historieskabt og historieskabende."

"Eksaminationstiden er ca. 30 minutter. Der gives ca. 90 minutters forberedelsestid."

"I forberedelsestiden opstiller og besvarer eksaminanden to til tre relevante problemstillinger på baggrund af det trukne materialesæt og relevant materiale fra undervisningen."

Det er kontekstualiseringen på baggrund af de gennemførte forløb der primært er relevant her. I forberedelsestiden sætter eksaminanden sig ind i det udleverede materiale og har derefter til opgave selv at opstille to til tre problemstillinger (se specifikt om historiefaglige problemstillinger under afsnit 3.1.) med udgangspunkt i materialet. Eksaminandens arbejde i forberedelsestiden er således, at:

- sætte sig ind i det udleverede materiale

- identificere og formulere relevante problemstillinger på baggrund af materialet og under inddragelse af relevant materiale fra undervisningen
- besvare problemstillingerne
- gøre sig klar til struktureret og præcist at præsentere sine resultater ved selve eksaminationen.

Det er naturligvis vigtigt, at eksaminanderne fra den daglige undervisning er trænet i at opstille og besvare problemstillinger, da præstationen ved eksaminationen i høj grad vil være afhængig af kvaliteten og relevansen af problemstillingerne. Der er ikke nogen krav til anvendelse af bestemte taksonomier eller lign. i forbindelse med opstilling og besvarelse af de historiske problemstillinger, men det kan i mange tilfælde være en hjælp for eksaminanden at starte med at have opstillet en problemstilling, der åbner for en generel introduktion til emnet og materialesættets sammenhæng hermed. Der er ligeledes heller ikke krav til, at der er en direkte sammenhæng mellem de opstillede problemstillinger, men det kan anbefales, i fald materialesættet giver mulighed herfor, da det kan understøtte eksaminandens fremlæggelse.

Eleverne/kursisterne bør derfor trænes i dette som en integreret del af undervisningen og det kan med fordel gøres til et omdrejningspunkt for undervisningen, jf. også beskrivelsen af arbejdet med funktional kildekritik under 2.1. Faglige mål og 2.2. Kerne stof.

“Eksaminationen indledes med eksaminandens præsentation på ca. 7-10 minutter og former sig derefter som en samtale mellem eksaminand og eksaminator med udgangspunkt i det trukne materialesæt og de opstillede problemstillinger”.

Eksaminationen tager udgangspunkt i de af eksaminanden valgte problemstillinger. Bilagsmateriale og relevante dele af kerne stof/supplerende stof i undervisningsbeskrivelsen inddrages. Prøven er individuel. Eksaminanden starter med en mundtlig fremlæggelse. Heri indgår som minimum en præsentation af problemstilling(er), konklusion(er) og evt. anvendte metoder. I fald et eller flere af de trukne materialer ikke anvendes, er det naturligt at bede eleven/kursisten begrunde dette valg. Der gives ca. 7-10 min. til denne del, således at eksaminanden får lejlighed til at demonstrere opfyldelse af faglige mål. I fald eleven/kursisten ønsker det, kan der anvendes præsentationsprogrammer, mindmap eller lign. i forbindelse hermed. Det skal dog sikres, at dette ikke tager tid fra selve eksamen. Der gives derefter god tid til en dialog mellem eksaminator, eksaminand og evt. censor, hvor punkter fra den mundtlige fremlæggelse uddybes, andre vinkler på materialesættet inddrages, ligesom der kan kobles til relevante faglige mål og perspektiveringer til andre forløb eller nutiden.

“Materialesættene sendes til censor forud for prøvens afholdelse”

Opgaver og materialer sendes til censor mindst 5 hverdage før prøvens afholdelse, medmindre særlige forhold er til hinder herfor. Det kan betyde, at udsendelsen må foretages, før eksamensplanen er offentliggjort. Udsendelsen af opgaver og materialer må da kun ske i et omfang, der ikke medfører, at andre dele af eksamensplanen kan udledes.

4.3 Bedømmelseskriterier

“Bedømmelsen er en vurdering af, i hvilken grad eksaminandens præstation opfylder de faglige mål, som de er angivet i pkt. 2.1.

Der gives én karakter på baggrund af en helhedsvurdering.

Ved prøve, hvor faget indgår i fagligt samspil med andre fag, lægges der vægt på, at eksaminanden kan:

- behandle problemstillinger i samspil med andre fag
- demonstrere viden om fagets identitet og metoder.”

For at sikre en individuel bedømmelse af eksaminanderne er det vigtigt, at der efter eksaminandens oplæg og den faglige dialog er god tid til votering, hvor punkter fra den mundtlige fremlæggelse i forhold til relevante faglige mål og perspektiver uddybes. Det vil normalt ikke være muligt for eleven/kur-sisten at demonstrere en udfoldet opfyldelse af alle faglige mål, men det tilstræbes, at der gennem ma-terialesæt og eksamination åbnes for målopfyldelse af et betydeligt antal heraf.

Ved uenighed omkring karakterfastsættelse, følges reglerne herom i bekendtgørelse om karakterskala og anden bedømmelse, § 14.

4.3.1 Oversigt over karakterskalaen

Karakter	Betegnelse	Generel beskrivelse af karakteren
12	Fremragende	Karakteren 12 gives for den fremragende præstation, der demonstrerer udtømmende opfyldelse af fagets mål, med in-gen eller få uvæsentlige mangler.
7	God	Karakteren 7 gives for den gode præstation, der demonstre-r opfyldelse af fagets mål, med en del mangler.
02	Tilstrækkelig	Karakteren 02 gives for den tilstrækkelige præstation, der demonstrerer den minimalt acceptable grad af opfyldelse af fagets mål.

Eksempel på karakterbeskrivelser for mundtlig prøve i historie A

Karakter	Betegnelse	Beskrivelse af præstation ved mundtlig prøve
12	Fremragende	De præcise historiske problemstillinger præsenteres vel-struktureret og udtømmende. Den faglige analyse er særde-les velargumenteret med en nuanceret og kritisk inddragelse af bilagsmaterialet. Eksaminanden viser kronologisk sammenhængsforståelse og er i stand til på overbevisende vis at sætte problemstillin-gerne i kontekst i forhold til temaet (det gennemgåede for-løb) og andre relevante historiske problemstillinger og kan indgå i en uddybende diskussion af forholdet mellem fortid, nutid og fremtid. Eksaminanden demonstrerer en fremragende anvendelse af og refleksion over udvalgte af fagets teorier og metoder.
7	God	De historiske problemstillinger præsenteres struktureret og med centrale elementer inddraget. Den faglige analyse er delvist velargumenteret med en kritisk inddragelse af bilags-materialet. Eksaminanden viser en delvis kronologisk sammenhængsfor-ståelse, og er i stand til at sætte problemstillingerne i kon-tekst i forhold til temaet (det gennemgåede forløb), og kan i nogen grad indgå i en uddybende diskussion af forholdet mellem fortid, nutid og fremtid. Eksaminanden demonstrerer en begrænset anvendelse af og refleksion over udvalgte af fagets teorier og metoder.

Karakter	Betegnelse	Beskrivelse af præstation ved mundtlig prøve
02	Tilstrækkelig	De historiske problemstillinger mangler relevans i forhold til bilagsmaterialet og præsenteres usammenhængende med enkelte centrale elementer inddraget. Problemstillingerne besvares kun delvist og behandlingen af bilagsmaterialet er usikker og mangelfuld. Eksaminanden viser en begrænset sammenhængsforståelse, og kan kun delvist sætte problemstillingerne i kontekst i forhold til temaet (det gennemgåede forløb). Eksaminanden kan i minimalt omfang indgå i en diskussion af forholdet mellem fortid, nutid og fremtid. Eksaminanden demonstrerer en minimal anvendelse af og refleksion over udvalgte af fagets teorier og metoder.



**BØRNE- OG
UNDERVISNINGSMINISTERIET**
STYRELSEN FOR
UNDERVISNING OG KVALITET