BØRNE- OG
UNDERVISNINGSMINISTERIET
STYRELSEN FOR
UNDERVISNING OG KVALITET

Vejledning til Historie B, hhx

August 2022 – læreplan 2017

Vejledning til Historie B, hhx
August 2022 – læreplan 2017

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 ... 9
2.3 Supplerende stof ... 12
2.4 Omfang ... 12

3 Tilrettelæggelse ... 13
3.1 Didaktiske principper ... 13
3.1.1 Særligt om historiefaglige problemstillinger ... 14
3.2 Arbejdsformer ... 16
3.2.1 Særligt om historisk metode ... 16
3.2.2 Særligt om innovative kompetencer ... 18
3.2.3 Særligt om studie- og karrierekompetence ... 19
3.2.4 Særligt om globale kompetencer ... 20
3.2.5 Særligt om mundtlighed ... 20
3.2.6 Særligt om skriftlighed ... 20
3.3 It ... 23
3.3.1 Særligt om digitale kompetencer ... 23
3.4 Samspil med andre fag ... 24

4 Evaluering ... 26
4.1 Løbende evaluering ... 26
4.2 Prøveform ... 26
4.3 Bedømmelseskriterier ... 29
4.3.1 Oversigt over karakterskalaen ... 29
4.3.2 Eksempel på karakterbeskrivelser for historie ... 29

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.

Der er foretaget følgende ændringer i vejledningen i august 2022:

- Der er tilføjet et nyt afsnit om globale kompetencer
- Enkelte nye anbefalinger i afsnittet om supplerende stof
- Anbefalinger og præciseringer i afsnittet om prøveform
- Generelle sproglige justeringer og præciseringer

1 Identitet og formål

1.1 Identitet

"Historie handler om fortidige forhold og beskæftiger sig med, hvorledes mennesker lever og har levet under forskellige vilkår fra middelalderens slutning og til i dag. Historie giver viden og kundskaber om fortidige begivenheder, udviklingslinjer og kontinuitet og brud i Danmark og den øvrige verden, samt hvordan fortid bruges af mennesker. Faget er centralt for elevernes almendannelse, idet det bidrager med historisk perspektiv og forståelse af nationale og internationale politiske og økonomiske problemstillinger samt udviklingen i sociale og kulturelle forhold. Historie er et humanistisk og samfundsvidenskabeligt fag."

Indledningsvis fastslås fagets periodemæssige afgrænsning. Der tages afsæt i et tidsrum, som udgør et brud, der åbner for 'det moderne' i bred forstand, f.eks. opdagelsesrejserne og den heraf følgende europæiske dominans, reformation og senere sekularisering og nye statsformer. Samtidig er periodeafgrænsningen flydende, da middelalderens slutning kan defineres på flere måder og er forskellig i dansk og europæisk sammenhæng. Der gives således et bredt manøvrerum for, hvor man placerer udgangspunktet for undervisningen, og der åbnes en mulighed for lejlighedsvis at beskæftige sig med en endnu ældre periode, hvor det er relevant.

Faget er traditionelt dybt forankret i uddannelsens almendannende dimension, som det bidrager til ved forståelsen af nutiden gennem fortiden. Historisk perspektiv og forståelse kan, ud over at referere til det at have eller få viden om fortid, også relateres til selve det at lære at tænke over, hvordan man tænker og forstår det fortidige i forskellige nutidige sammenhænge – herunder ens egen rolle som fortolker i en nutidig situation.

Historiefaget defineres som både humanistisk og samfundsfagligt: humanistisk i sit fokus på menneskets handlinger/aktiviteter, men også samfundsvidenskabeligt, fordi disse handlinger og aktiviteter ses i en strukturel/samfundsmæssig sammenhæng. Denne dobbelte forankring og fagets fokus på politiske, økonomiske og kulturelle forhold er en særlig pointe i hhx, idet den giver det bredest mulige udgangspunkt for at bringe faget i samspil med uddannelsens øvrige fag.

1.2 Formål

"Undervisningen i historie har som formål at udvikle elevernes historiske bevidsthed og identitet gennem forståelse af sammenhænge mellem fortid og nutid. Gennem arbejdet med historiefaglige problemstillinger af relevans for nutiden opnår eleverne historisk viden og kundskaber, og deres lyst til at stille spørgsmål til fortiden for at opnå ny erkendelse af deres samtid udvikles. Herved kvalificeres evnen til at deltage aktivt i samfundet, nationalt og globalt. Via indsigt i historisk udvikling i andre samfund skal elevernes evner til at møde andre kulturer i en verden præget af hurtig forandring styrkes. Undervisningen skal udvikle elevernes evner til at bearbejde, strukturere og vurdere forskelligartede former for historisk materiale og forskellige former for historieformidling og historiebrug, så deres evner til at arbejde innovativt med og forholde sig historisk empatisk og kritisk til nationale og globale historiefaglige problemstillinger styrkes."

Som ovenfor nævnt er den historiske bevidsthed ikke blot kendetegnet ved at have viden om fortiden, men ved at forstå nutiden i mødet med fortiden. Det er vigtigt, at eleverne lærer at forstå, at de selv er historiske individer. At arbejde med at kvalificere elevers historiske bevidsthed handler således om, at elever bliver opmærksomme på og bevidste om, at de i en nutidig sammenhæng ofte trækker på erfaringer fra og referencer til noget fortidigt (nært som fjernt) for at blive i stand til at forstå deres nutidige situation. Når denne nutidige situation forstås, bliver fremtidsperspektivet også skærpet.

Begrebet historiebevidsthed rummer altså de tre tidsdimensioner (fortid/nutid/fremtid) og spørgsmålet om, hvordan mennesker forstår relationer herimellem. I den forbindelse er det også vigtigt at gøre eleverne klart, at de har en historiebevidsthed, også selvom den i udgangspunktet ikke synes præsent – den er blot ureflekteret.

Kravet om, at eleverne skal forholde sig historisk empatisk til historiefaglige problemstillinger, forstås her som arbejdet med (også) at betragte og forstå fortiden på dens egne præmisser. Dette er en krævende opgave, fordi vi som historiske individer og med vores historiske bevidsthed er præget af vores egen samtid. Dette gælder naturligvis til alle tider. Eleverne må derfor gøres bevidste om, dels at deres egen nutidige historiebevidsthed kan være en barriere for at forstå fortiden, dels at fortidige forståelser af en samtid eller anden fortid er præget af tidligere tiders historiebevidsthed. Skal man opnå erkendelse af fortidige forståelser og handlinger, er det således nødvendigt at forsøge at leve sig ind i fortiden. Arbejdet med at tænke historisk empatisk handler derfor ikke så meget om det at få elever til at analysere hvordan mennesker levede i fortiden, men først og fremmest om at få dem til at spejle deres konklusioner i deres egen historiebevidsthed. Fx hvis et fortidigt udsagn fremstår 'tilbagestående', skyldes det så en nutidig efterrationalisering? Eller betyder det, at vi som nutidsmennesker er tilbagestående i forhold til en fremtidig bevidsthed? Hele dette bevidsthedsarbejde hænger således tæt sammen med kvalificeringen af elevernes historiske bevidsthed i øvrigt og kravet om at arbejde innovativt med problemstillinger, der vedrører fortiden (se afsnit 3.2.).

2 Faglige mål og fagligt indhold

2.1 Faglige mål

Indholdet i og tilrettelæggelsen af undervisningen skal tage sigte på at gøre eleverne i stand til at opfylde de faglige mål, der er defineret som følgende:

"demonstrere indsigt i udvikling og væsentlige begivenheder i Danmarks og verdens historie inden for de seneste ca. 500 år, herunder sammenhænge mellem den nationale, europæiske og globale udvikling"

Som nævnt under afsnit 1.1. betegner grænsen på de 500 år markeringen af middelalderens slutning, idet der dog angives en cirka-afgrænsning for at give en vis frihed i tilrettelæggelsen og for at understrege, at grænsen på de 500 år ikke knytter sig til bestemte begivenheder. I ordet indsigt ligger et krav om bearbejdning, analyse og erkendelse om perioden og ikke blot evnen til at reproducere viden. I de enkelte forløb kan der efter behov og tilrettelæggelse arbejdes med enten en enkelt nations, et europæisk eller et globalt perspektiv. Forløbene tilsammen skal dog rumme alle disse perspektiver og bibringe eleverne en forståelse af sammenhængen mellem disse niveauer.

"demonstrere indsigt i grundlæggende styreformer og politiske ideologier samt forholde sig reflekterende til demokratisering og menneskerettigheder i nationalt og globalt perspektiv"

Her kan arbejdes med, hvordan etablerede styreformer er knyttet til bestemte historiske/samfundsmæssige omstændigheder, fx sammenhængen mellem politiske og økonomiske systemer. Det er et eksplicit krav, at der arbejdes med demokrati og menneskerettigheder. Fx hvordan, hvornår eller hvorfor opstår forestillingen om udstrækning af den politiske magt til en bredere kreds? I den forbindelse kan der fx arbejdes begrebshistorisk med ordet demokrati. I ordet 'reflekterende' ligger her, at eleverne opnår erkendelse af, fx hvad det kræver at leve i et demokrati, eller hvorfor det kan være svært at etablere. Desuden kan det diskuteres, hvorfor demokrati og menneskerettigheder er opstået i den europæiske kultur, og om menneskerettigheder er universelle.

"analysere konflikters opståen og håndteringen af disse samt udviklingen i internationalt samarbejde"

Som ved de øvrige mål, bemærkes også her, hvilket kompetencebegreb der anvendes. Det er ikke tilstrækkeligt, at eleverne kender til konflikter. Ordet analyse lægger op til undersøgelse af årsager, omstændigheder og konsekvenser i forbindelse med konflikter. I historisk perspektiv er der naturligvis mange eksempler på både nationale, regionale og globale konflikter og måden, disse håndteres på, fx trusler, magtanvendelse, mægling og forhandling. Her kan der fx arbejdes med en diskussion af, om udviklingen i konflikthåndtering har bevæget sig fra vold til forhandling og aftaler, eller om magtanvendelsen blot har ændret karakter. På samme måde kan der arbejdes med udviklingen i det internationale samarbejde fra bilaterale alliancer og diplomati til moderne institutionaliseret samarbejde, og om dette har medført en 'demokratisering' af konflikters løsning.

"reflektere over samspillet mellem mennesker og natur"

Eleverne skal opnå en forståelse af, at mennesket til alle tider har været afhængige af deres naturlige omgivelser, og de skal kunne erkende, hvilken betydning de grundlæggende naturvilkår har for kultur og samfundsindretning. Fx hvorfor har nogle dele af verden tidligt indrettet sig som landbrugssamfund og andre ikke? Hvordan har industrialiseringen påvirket levevilkår og opfattelsen af natur og naturressourcer? Desuden kan arbejdes med problemstillinger som fx dilemmaet om økonomisk vækst

og konsekvenser for naturgrundlaget, eller hvilke udfordringer globale klimaforandringer giver for de lokale eller det globale samfund?

"analysere udviklingen i den globale velstand, samhandel og magtfordeling"

Dette mål er i høj grad profilskabende for hhx, idet det kan understøtte arbejdet i og invitere til samarbejde med de økonomiske fag. Det er dog naturligvis her det historiske perspektiv, der er interessant. Igen er der mulighed for at arbejde med både det nationale, regionale og globale perspektiv. Fx hvad er forudsætningerne for bestemte landes regionale eller globale velstand og dominans i bestemte perioder? Hvordan har principper for samhandel udviklet sig, og hvorfor? Skaber samhandel altid øget velstand? Desuden er det nærliggende at se på eksempler på kolonisering/afkolonisering eller institutionaliseret økonomisk samarbejde.

"skelne mellem forskellige typer af forklaringer på samfundsmæssige forandringer og reflektere over mennesket som historieskabt og historieskabende"

Her fokuseres på diskussionen af, hvad det er, som igangsætter, vedligeholder eller bremser forandringer, såvel nationalt som internationalt? Anden del af målet handler om refleksion over den historiske bevidsthed som beskrevet under afsnit 1.2. Elevernes historiebevidsthed er præget af deres egen nutid og de erfaringer fra fortiden, som nutiden baserer sig på. Alle individer, institutioner, forståelser er således historieskabte. Som mennesker fortolker vi løbende fortiden for at forstå nutiden, og herigennem skabes forventninger til fremtiden. Fremtiden bliver således et produkt af beslutninger og hændelser fra fortid og nutid. Eleverne skal således udvikle deres bevidsthed om, at fortid, nutid og fremtid hænger sammen. Således skal de også opnå erkendelse af, at enhver udviklingsproces (nutidig som fortidig) er resultatet af valg og ikke lovmæssigheder eller en slags udefinerbar udviklingskraft.

"demonstrere viden om fagets identitet og metoder"

Det er naturligvis vigtigt, at eleverne får en forståelse af, hvad der er kernen i faget. De skal erkende, hvad historieundervisningen kan bruges til, herunder forståelsen af sammenhængen mellem fortid, nutid og fremtid, som beskrevet ovenfor. Lige så centralt er naturligvis bevidstgørelsen om, hvordan man arbejder med faget. Her udgør brugen og behandlingen af historisk materiale en hjørnesten, men også den kritiske indsamling af materiale og evnen til at identificere og reflektere over årsager og konsekvenser i forbindelse med historisk udvikling er eksempler på centrale elementer i den historiske metode, som den kan udmøntes i faget. Metodedimensionen uddybes under afsnittene 3.1. og 3.2.

"anvende historisk-kritiske tilgange til at indsamle, bearbejde og remediere forskelligartet historisk materiale og forholde sig kritisk og reflekterende til historiebrug"

Her vil først og fremmest være tale om processen med at indsamle materiale til belysning af en given problemstilling. Hvordan kan historisk materiale svare på det? I arbejdet med historiske problemstillinger vil det typisk være nødvendigt at læse og overskue et stort stof, hvilket stiller krav om overblik og evnen til at uddrage væsentlige pointer. Eleverne skal opnå en forståelse af, at kildematerialet – som kan opfattes meget bredt - åbner sig, idet man stiller relevante spørgsmål til materialet. Det er således vigtigt at holde sig for øje, hvad man skal bruge kilden til. Undervisningen i historie bør give eleverne en forståelse af, at den historie, der fremlægges i undervisningsmaterialet, er udtryk for én fortolkning frem for en anden. Med andre ord er der er tale om forskellige historiesyn. I den forbindelse kommer også opmærksomheden på historiebrug ind, dvs. eleverne skal kunne gøre sig overvejelser over, hvordan fx skildringen af en historisk begivenhed bruges i en bestemt kontekst og med hvilken hensigt. Om historiebrug se i øvrigt afsnit 2.2. Derudover skal eleverne kunne omsætte resultatet af deres indsamling til andre medier. Det kan være ved brug af digitale medier til at skabe fx billeder og lyd, men det kan også være en formidling i trykte skriftlige genrer eller mundtlig formidling.

"formulere og formidle historiefaglige problemstillinger mundtligt og skriftligt og relatere disse til elevernes egen tid"

I dette mål ligger, at eleverne ikke blot skal kunne arbejde med at besvare stillede spørgsmål til historien, men at de i arbejdet med den historiefaglige erkendelse får vakt deres nysgerrighed, og således selv bliver i stand til at opstille problemer og formulere undrende spørgsmål med udgangspunkt i nutiden. Svarene på disse spørgsmål skal kunne formidles struktureret og fagligt velunderbygget til læreren og andre elever. Man kan dog også forestille sig formidling til andre målgrupper, evt. i samspil med andre fag.

2.2 Kernestof

I det følgende uddybes fagets obligatoriske kernestofområder. Det er naturligvis vigtigt at tænke arbejdet med kernestoffet sammen med de faglige mål.

"Hovedlinjer i Danmarks og verdens historie"

Kernestofområdet lægger op til en undersøgelse af, hvordan Danmarks og verdens historie har udviklet sig. Formuleringen "Danmarks og verdens historie" (frem for danmarkshistorie og verdenshistorie i ét ord) er valgt helt bevidst for at understrege, at der netop ikke er tale om én bestemt historie eller kanon. Der arbejdes inden for fagets tidsmæssige afgrænsning fra middelalderens afslutning til i dag, men arbejdet behøver ikke at være forankret i en traditionel, kronologisk fremstilling. Det er således muligt at inddrage både diakrone og synkrone perspektiver i de forløb, som man vælger at arbejde med i faget - og derigennem skabe mulighed for at diskutere og reflektere over forskellige historiske udviklinger og periodeinddelinger. Bemærk i øvrigt, at Danmarks historie også kan omfatte Grønland, Island og Færøerne, som kan indgå helt eller delvist i forløb om Danmarks fortid som kolonimagt, dansk udenrigspolitik, forholdet mellem nationalstat og region i Europa, politiske problemstillinger i fordeling af naturressourcer eller migration.

"Væsentlige nationale, regionale og globale konflikter og samarbejdsrelationer"

Det kan altid diskuteres, hvad der kan betragtes som væsentligt, men man kan med fordel hente støtte i fagets tidsmæssige afgrænsning: Hvad var/er væsentligt på længere sigt? Væsentlige nationale, regionale og globale konflikter og samarbejdsrelationer afgøres derfor ud fra såvel et fortids- som et nutidsperspektiv. National kan både henføre til Danmark såvel som til andre nationer, ligesom begrebet konflikt kan opfattes i mere bred forstand som fx politiske, religiøse, kulturelle eller territoriale konflikter. Konflikt kan med andre ord opfattes som mere end bare krig. Det samme gælder samarbejdsrelationer, som også kan dække både personlige og diplomatiske alliancer til mere institutionaliseret samarbejde.

"Udviklingen i Europas position i verden"

Kernestofområdet giver mulighed for at arbejde både diakront og synkront med en række perspektiver og problemstillinger, der vedrører Europas betydning og rolle i verden. Således kan man arbejde med Europa og verden med udgangspunkt i den europæiske udvikling fra middelalderens Europa til de nye politiske strukturer og europæiske statsdannelser. Samtidigt er det muligt at dykke ned i udviklingen af europæisk civilisation i løbet af 1600- og 1700-tallet under indflydelse af fx oplysningstidens tanker og videre til Europas skiftende indflydelse i verden - fra forestillingerne om den overlegne europæiske kultur i 1800-tallet over det 20. århundredes dramatiske udvikling til det 21. århundredes udfordringer, der har forandret Europas betydning i verden. Eller man kan beskæftige sig med Europas vej til verdensherredømme, kolonisering og de første kulturmøder i den nye verden. Emner som slavehandel, imperialisme og afkolonisering kan ligeledes behandles - og endelig kan man undersøge, hvorledes vi i dag forholder os til Europas historiske arv.

"Udviklingen af demokrati, menneskerettigheder og ligestilling i nationalt og globalt perspektiv"

Her kan der fx arbejdes med et enkelt lands eller flere forskellige landes demokratiudvikling som historiefaglige cases - eller der kan trækkes strømninger og tendenser op i et bredere, globalt perspektiv. Det er muligt at anlægge forskellige perspektiver på udviklingen af demokrati, menneskerettigheder og ligestilling, men det anbefales at undersøge udviklingen fra forskellige synsvinkler, både positive og negative. Området hænger selvfølgelig tæt sammen med det faglige mål "demonstrere indsigt i grundlæggende styreformer og politiske ideologier samt forholde sig reflekterende til demokratisering og menneskerettigheder i nationalt og globalt perspektiv" (afsnit 2.1.), og som nævnt i beskrivelsen heraf vil det være oplagt at lade eleverne arbejde med og reflektere over, hvor, hvornår og hvorfor forestillingen om basale menneskerettigheder er opstået og har udviklet sig. Det er oplagt at undersøge sammenhænge mellem demokratisering, udviklingen af menneskerettigheder og ligestilling på langs og på tværs, både nationalt og globalt, og samtidigt diskutere forskellige forestillinger og årsagsforklaringer om demokrati og fravær af demokrati i verden. I undervisningen er det ligeledes muligt at arbejde mere specifikt med ligestilling både synkront i bestemte historiske perioder eller diakront, hvor man fx undersøger, 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 og demokratisk dannelse, racisme, sexisme, køn, magt, arbejdsmiljø og lige 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 diskurshistorie i undervisningen.

"Globalisering"

Globalisering som kernestofområde skal ikke forstås snævert som et fænomen, der er opstået inden for de sidste par årtier. Globalisering må derimod 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 fra opdagelsen af den nye verden i løbet af 1400- og 1500-tallet over imperialismen i slutningen af 1800-tallet til det 21. århundredes informationsteknologiske udbredelser. Men faget kan også tilbyde andre vinkler på fænomenet. Fx 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 - fx ved at undersøge konkrete kartografiske udtryk eller forskellige beskrivelser af verdenssyn. Fænomener som anti-globalisering kan ligeledes behandles og dermed nuancere forståelsen af globalisering som et kontinuerligt fænomen i den menneskelige civilisations historiske udvikling.

"Kultur i nationale og globale sammenhænge"

Arbejdet med forskellige kulturelle aspekter i faget rummer mange forskellige muligheder. Man kan således beskæftige sig med forskellige kulturers og subkulturers forudsætninger og betydninger både i nationale og globale sammenhænge. Eller man kan undersøge, hvordan kulturer påvirker hinanden i det globale - fx i møderne mellem vestlige og ikke-vestlige kulturer. Fagets tidsmæssige afgrænsning giver samtidigt mulighed for at undersøge de første kulturmøder og disses betydninger i forbindelse med den første europæiske ekspansion. Eller man kan beskæftige sig med, hvad der skaber eller forandrer kulturer i perioder med opbrud. Endelig er det også muligt at arbejde med et decideret begrebshistorisk forløb på tværs af de øvrige kernestofområder.

"Udviklingen i levevilkår, nationalt og globalt"

Dette kernestofområde giver mulighed for at arbejde med forskellige historiske forklaringer på økonomiske og sociale forhold i nationalt og globalt perspektiv. Man kan fx arbejde med

industrialiseringen, problemstillinger vedrørende velfærdsstaten eller menneskers hverdagsliv - eller man kan vende blikket mod forskellige opfattelser og forestillinger om det gode samfund, som kan undersøges i et historisk perspektiv. Endelig skal det nævnes, at belysningen af mødet mellem vestlige og ikke-vestlige samfund og deres udvikling og betydning i historisk perspektiv også rummer væsentlige perspektiver i forhold til at forstå udviklingen i levevilkår i verden på godt og ondt, herunder samspillet mellem mennesker og natur.

"Økonomisk udvikling og dennes betydning for national og global velstand"

Dette punkt knytter sig tæt til det faglige mål, der handler om udviklingen i den globale velstand, samhandel og magtfordeling. Der kan her arbejdes med historiske forklaringer på økonomiske forskelle mellem forskellige regioner, ligesom forudsætninger for fremtidige vækstcentre og udvikling af fattige regioner kan belyses. Der kan fx arbejdes med merkantilisme og statsudvikling, udviklingen af moderne økonomiske teorier eller kolonisering. I kernestofområdet er der rig mulighed for at inddrage udviklingsteorier og andre økonomiske teorier, der kan forklare udviklingen. Desuden vil der her være rige muligheder for skabe samspil med de økonomiske fag.

"Historiebrug og –formidling"

Historiebrug handler om, hvordan historien bruges i forskellige sammenhænge, dvs. hvordan man udvælger, fremhæver og tilsidesætter forskellige aktører, begivenheder og perioder fra fortiden med henblik på at fremme eller legitimere politiske, kulturelle, økonomiske, moralske, kommercielle, identitetsskabende eller underholdningsmæssige interesser. Kernestofområdet giver mulighed for at arbejde med en bred vifte af historiebrug og ikke-brug: fra ældre tiders historiebrug til historiebrug i hverdagen. Det er oplagt i den sammenhæng at arbejde med og diskutere erindringshistorie, diskussioner om kulturarv og udvælgelseskriterier, men det er også muligt at arbejde mere specifikt med fx politisk historiebrug eller andre former for historiebrug i et diakront og synkront perspektiv. Historiebrug er i øvrigt tæt knyttet til begreber som historiekultur og historiebevidsthed, hvorfor det giver god mening at indtænke disse aspekter i arbejdet med historiebrug og historieformidling. Kernestofområdet kan i øvrigt med fordel tænkes på tværs af de øvrige kernestofområder.

"Undervisningen organiseres i seks til otte forløb. Forløbene tilrettelægges, således at mindst ét forløb har hovedvægt på tiden før 1700, mindst ét forløb har hovedvægt på 1700-1900, mindst ét forløb har hovedvægt på 1900-tallet, og mindst ét forløb har hovedvægt på tiden efter 2000. Forløbene skal tilsammen rumme både dansk, europæisk og global historie."

Fagets periodeafgrænsninger er bevidst valgt som runde og upræcise periodiseringer, der ikke henviser til specifikke begivenheder, hvilket bl.a. understøtter læreplanens krav om at arbejde tematisk med historiefaglige problemstillinger. Varigheden af de enkelte forløb bestemmes af den enkelte lærer, men der bør tilstræbes en vis jævnhed mellem de enkelte forløb i forhold til fagets totale timetal. Med hensyn til forløbenes placering stilles der krav om, at forløbene fordeles med mindst ét forløb i hver af perioderne. Det skal bemærkes, at periodeafgrænsningerne ikke skal opfattes knivskarpe, blot skal hovedvægten i et forløb lægges inden for den givne periode. Det betyder i praksis, at forløbene gerne må gå på tværs af periodeafgrænsningerne, så længe undervisningen som helhed behandler fagets tidsmæssige afgrænsning fra middelalderens afslutning til i dag. Man bør derfor overveje, hvordan man tilrettelægger undervisningen i forhold til de lange linjer og de tematiske perspektiver, som man vil arbejde med. Der kunne fx arbejdes med temaer som menneskerettigheder, globalisering eller demokrati, hvor man anskuer temaet ud fra forskellige periodiske nedslag og samtidig sørger for at synliggøre over for eleverne, hvordan disse nedslag ligner, adskiller og relaterer sig til hinanden. På denne måde vil elevernes kronologiske overblik og bevidsthed om kausalitet, brud og forandringer blive styrket.

Derudover er det værd at bemærke, at nutidsforankringen står centralt i faget. Nutidsforankring betyder i denne sammenhæng, at ethvert emne, og materialet til at belyse det, vælges ud fra, hvad vi i

nutiden anser som væsentlige og interessante historiske problemstillinger, og således at der opstår muligheder for forståelse og påvisning af sammenhænge mellem fortid, nutid og fremtid. Det er derimod ikke et krav, at ethvert forløb direkte skal kunne relateres eller perspektiveres til nutiden, eller at kun konkrete nutidige problemstillinger kan belyses i historisk perspektiv.

2.3 Supplerende stof

Eleverne vil ikke kunne opfylde de faglige mål alene ved hjælp af kernestoffet. Det supplerende stof skal udvælges, således at det i samarbejde med kernestoffet medvirker til opfyldelse af udvalgte emner eller historiefaglige discipliner. Valg af supplerende stof vil dels afhænge af det givne forløb, dels afhænge af samspillet med andre fag.

Det er op til den enkelte lærer at udvælge det supplerende stof, så det meningsfuldt uddyber og perspektiverer kernestoffet i de forløb, som man arbejder med. Det supplerende stof kan fx være andre historiske aspekter og problemstillinger, som ligger uden for eller i forlængelse af kernestoffet. Det supplerende stof kan også tones og inddrages i forhold til de forskellige faglige samspilsmuligheder i uddannelsen. Eller man kan arbejde med supplerende stof i forbindelse med forskellige autentiske aktiviteter som gæsteforedrag, museumsbesøg eller forskellige historiefaglige og innovative produkter, som udvikles i samarbejde med forskellige relevante aktører. Endelig er der også mulighed for at inkludere forskellige historiefaglige tilgange som en del af det supplerende stof, fx historiografi, globalhistorie, mikrohistorie, mentalitetshistorie, begrebshistorie, erindringshistorie, lokalhistorie, kulturhistorie, populærhistorie, idéhistorie, diskurshistorie, kønshistorie, teknologihistorie, erhvervshistorie, virksomhedshistorie, bæredygtighedshistorie, følelseshistorie, visuel historie eller økohistorie.

2.4 Omfang

"Kernestof og supplerende stof består af såvel historiske fremstillinger som kilder af varierende type, længde og sværhedsgrad. Det forventede omfang af det faglige stof svarer normalt til i alt 400-600 sider."

Som nævnt lægges der op til, at der 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 til 600 sider. Intervallet er forholdsvis bredt for at give rum for forskellig tilrettelæggelse og materialeinddragelse. Den øvre og nedre grænse er sat for at sikre, at eleverne har et vist minimum at basere arbejdet i faget på, samtidig med at ingen oplever et overload af materiale.

Som tommelfingerregel anbefales det at tælle en sides trykt tekst som en sides fagligt stof, uanset sidens størrelse eller tekstmængde ud fra en betragtning om, at materialet tilsammen vil give et rimeligt gennemsnit af sidernes omfang. I den forbindelse kan man dog overveje om omfanget af en side bør være mindre, hvis der er tale om en sprogligt eller indholdsmæssig svær tekst, eller man kan skele til, hvor grundigt der er blevet arbejdet med teksten i undervisningen. På samme måde anbefales det at tælle fx en sides billede eller tabel som mellem en halv og en hel sides tekst, afhængig af kompleksitet. Sværere bliver det at tælle materiale, som ikke er trykt. Ved film- og lydklip kan man fx vælge at lade tre minutters afspilning svare til en side. Hjemmesider og i-bogssider kan tælles som et skærmbillede svarende til en side. I forbindelse med ekskursioner, foredrag og lignende foreslås det, at en times aktivitet tælles som 10 siders tekst.

Ved tekster, hvor ingen af ovenstående retningslinjer synes dækkende eller giver anledning til tvivl, henvises til Børne- og Undervisningsministeriets generelle omregningsfaktor for eksamenstekster – en sides tekst = 2400 enheder (dvs. anslag inkl. tegn og mellemrum). Omfanget af fagligt stof anføres i 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

3.1 Didaktiske principper

"Undervisningen skal tilrettelægges med progression og tage udgangspunkt i det faglige niveau, som eleverne har opnået i grundskolen. Alle forløb tager udgangspunkt i eller relateres til nutiden, jf. periodekravene i punkt 2.2. Der arbejdes tematisk, men med sammenhæng, således at elevernes opnåelse af historiefaglig viden og kundskaber styrker deres kronologiske bevidsthed. Tilrettelæggelsen skal også sikre en styrkelse af elevernes historiske bevidsthed og en udvikling mod højere refleksionsniveauer."

"Der arbejdes med forskellige materialetyper og faglige metoder. Desuden opøves eleverne i selvstændigt at formulere, bearbejde og formidle historiefaglige problemstillinger."

I grundskolen har eleverne historie fra 3. til 9. klassetrin. Det må forventes, at elevernes historiske bevidsthed og faglige forudsætninger vil være ret forskellige ved fagets begyndelse i 2.g., men fra grundskolen har eleverne stiftet bekendtskab med kildearbejde og anvendelse af kildekritiske begreber i arbejdet med at vurdere løsningsforslag på historiske problemstillinger. Derudover har de kendskab til begrebet historiebrug, og har arbejdet med at anvende dette til at forklare samspil mellem fortid, nutid og samtid. Endvidere er eleverne, på baggrund af et kronologisk overblik, blevet trænet i at kunne forklare, hvorledes samfund har udviklet sig under forskellige forudsætninger. Der anvendes historiekanon i grundskolen, og eleverne har derfor hørt om eksempelvis reformationen, systemskiftet i 1901, Murens fald og andre væsentlige begivenheder i Danmarks og verdens historie.

Selvom det derfor kan forventes, at eleverne både har opøvet grundlæggende færdigheder/kundskaber og en grundlæggende historiefaglig bevidsthed og indsigt, skal elevernes forskellige faglige forudsætninger indtænkes i tilrettelæggelsen af undervisningen. Det er oplagt at skabe progression i undervisningen ved at starte med at arbejde deduktivt og med høj lærerstyring, så der etableres et grundlæggende metodisk fundament. Dette kan f.eks. gøres ved at anvende undervisningsdifferentierende arbejdsformer, så det samtidig sikres, at også de stærke elever udfordres.

I arbejdet med faget og de enkelte forløb skal selvstændiggørelsen af eleverne i læreprocessen stå centralt i tilrettelæggelsen. Dette kan f.eks. ske ved at lade eleverne selv stille spørgsmål til og identificere væsentlige pointer i et historisk materiale for herefter at formulere og arbejde med historiefaglige problemstillinger på baggrund heraf. Herved trænes eleverne samtidig i arbejdet med forskellige taksonomiske niveauer og forberedes på arbejdsformen, som de skal kunne anvende i eksamenssituationen.
Opøvelsen af elevernes selvstændighed og kritiske sans er et centralt element i faget og er derudover udviklende for elevernes dannelsesproces og en forudsætning for arbejdet med de større flerfaglige opgaver – dansk-historieopgaven (DHO) og studieområdeprojektet (SOP). Det skal derfor tilstræbes at inddrage eleverne aktivt i tilrettelæggelsen og afviklingen af undervisningen, eksempelvis ved i et vist omfang at lade eleverne stå for at udvælge temaer, finde materiale til disse og planlægge og afvikle undervisningen. Herved trænes også elevernes innovationskompetence og deres digitale kompetencer, og de trænes i at anvende historiefagets metoder aktivt.

Undervisningen baseres på en række forskellige undervisningsmaterialer. Materialebegrebet dækker over såvel forskellige historiske fremstillinger som primært materiale (kilder), både skriftlige og ikke-skriftlige. Det skal dog bemærkes, at en skarp sondring mellem kilder og fremstillinger kan virke forvirrende for eleverne, der typisk ikke er vant til fra grundskolen at sætte bestemte etiketter på tekster. Forvirringen kan vokse, når eleverne samtidig bibringes en forståelse af, at historiske fremstillinger samtidig også kan bruges som historiske kilder. I stedet kan der arbejdes med det

udgangspunkt, at historisk materiale må forstås i meget bred forstand som alle typer af kilder til viden om fortiden. Det er således vigtigt at give eleverne en forståelse af, at det samme materiale kan anvendes på flere måder, afhængigt af, hvilke spørgsmål man stiller til det - hvad man skal *bruge det til*, jf. det funktionelle kildebegreb. Ethvert materiale kan altså anskues enten som materiale, der skal give viden om fortidige forhold, eller som materiale, man selv analyserer for at skabe viden.

Variation i valget af materialer i det enkelte forløb er tilrådeligt. Materialet kan være af vidt forskellig beskaffenhed. Det kan være materiale med tilknytning til familielivet (dagbøger, breve, fotoalbum), massemedierne (aviser, ugeblade, film, tv, radio), web (blogs, sociale medier, hjemmesider), foreningslivet (taler, dokumenter, sange) eller fra kunstens verden (noveller, romaner, film, tv). Det afgørende er, at det materiale, der inddrages, kan bidrage til øget historisk bevidsthed og forståelse hos eleverne.

3.1.1 Særligt om historiefaglige problemstillinger

Det er et centralt element i faget, at eleverne opøves i selvstændigt at kunne formulere, besvare og formidle historiefaglige problemstillinger. Ofte blandes problemstilling sammen med problemformulering, men for at misforståelser undgås, anbefales det, at man i faget gennemgående bruger begrebet problemstilling over for eleverne. Det er således ikke hensigten, at eleverne først og fremmest skal trænes i at opstille en egentlig problemformulering, forstået som en tredelt størrelse, struktureret efter redegørelse, analyse og diskussion. Der er naturligvis intet til hinder for, at eleverne indtænker Blooms taksonomi i deres problemstillinger, men de taksonomiske niveauer bør ikke ureflekteret hæftes på de problemstillinger, der formuleres. Således må eleverne være bevidste om, at en problemstilling ikke nødvendigvis lægger op til en analyse, blot fordi ordet *analyse* indgår.

Det er en god idé at træne eleverne i at formulere historiefaglige problemstillinger, som giver mulighed for at inddrage og vekselvirke mellem en viden om den historiske kontekst og kildernes udsagn om den pågældende fortid, så eleverne både kan sætte kilderne ind i en historisk sammenhæng samt forholde sig analytisk/fortolkende til kildernes indhold.

Der findes mange forskellige bud på, hvad der karakteriserer en historiefaglig problemstilling, men generelt gælder det, at problemstillingen skal lægge op til en undersøgelse af et reelt historisk spørgsmål, der rummer mulighed for forskellige perspektiver og mulighed for en faglig diskussion i forhold til fagets genstandsfelt. Historiefaglige problemstillinger er således spørgsmål, som stilles med det formål at undersøge noget om fortiden. Spørgsmålene skal altså handle om noget, der falder inden for kernestoffet og er væsentligt i historie. Åbne spørgsmål giver oftest bedst mulighed for at bevæge sig ud over spørgsmål, der kan besvares med en simpel Google-søgning. Dog må spørgsmålene ikke være så åbne, at de bliver upræcise og dermed umulige at besvare fyldestgørende.

Kildegrundlag og kildebrug, herunder særligt det funktionelle kildebegreb, er væsentlige forudsætninger for besvarelsen af en historiefaglig problemstilling, hvorfor det er vigtigt, at eleverne bliver i stand til at kunne kvalificere relevant og forskelligt historisk materiale og samtidigt har adgang til det. Endelig skal eleverne kunne besvare problemstillingerne inden for de givne rammer, dvs. i den daglige undervisning, i forbindelse med projektopgaven i sjette semester og til den afsluttende mundtlige prøve.

I tekstboksen på den næste side gives en række eksempler på historiefaglige problemstillinger.

Eksempler på historiefaglige problemstillinger

Folkedrabet i Rwanda

• Hvilken betydning har Rwandas koloniale fortid for folkedrabet i 1994?

• Hvilke faktorer havde betydning for, at folkedrabet i 1994 fandt sted og at det tog så lang tid at stoppe det?

Pirater

• Hvorfor er der de senere år sket en opblomstring af pirateri i Somalia?

• Hvordan har man historisk set gjort internationale forsøg på at sætte en stopper for pirateri?

• Hvorfor er det vanskeligt at udrydde pirateri?

Tyskland i mellemkrigstiden

• Hvorfor var der få tyskere, som protesterede, da det nazistiske styre i 1930'erne tog flere og flere rettigheder fra jøderne?

Handelsrevolutionen 1600-1750

• Hvilke årsager kan forklare de store forandringer i den internationale handel i 1600-tallet?

• Hvorfor var det lige i Østen, at de europæiske handelskompagnier blev etableret?

• Hvilken betydning har handelsrevolutionen for Vestens opstigning til verdensmagt?

Den transatlantiske slavehandel og slaveriets afskaffelse

• Hvordan blev den transatlantiske slavehandel etableret?

• Hvad kan forklare udviklingen af en transatlantisk slavehandel 1500-1850?

• Hvilke konsekvenser fik slavehandlen for de afrikanske samfund?

• Hvorfor opstod der først i slutningen af 1700-tallet en kritik af slavehandlen?

Europæiske statsdannelser fra senmiddelalder til enevælden

• Hvorfor fik den 'militære revolution' en afgørende betydning for udviklingen af den tidligt moderne stat?

• Hvilken betydning fik religiøse forhold for de europæiske statsdannelser?

• Hvorfor opstod den enevældige stat?

Historiebrug i 1600-tallets Danmark

• Hvorfor havde Christian 4. en særlig interesse i at bruge historien i sin samtid – og hvordan bruges historien om Christian 4. i dag?

Det er vigtigt her at understrege, at ovenstående eksempler ikke skal opfattes som paradigmatiske, men blot som eksempler til inspiration. Det anbefales at indtænke en progression i arbejdet med problemstillinger i undervisningen: fra det simple til det komplicerede, fra lærer- til elevformulerede problemstillinger, fra fælles refleksion til individuel refleksion.

3.2 Arbejdsformer

"Undervisningen tilrettelægges med vekslende arbejdsformer, såvel mundtlige som skriftlige, som tilgodeser udviklingen af elevernes selvstændighed, erkendelse og faglige fordybelse. Desuden arbejdes med elevernes stadig dybere forståelse af fagets metodedimension. Eleverne skal stifte bekendtskab med fagets anvendelse i det omgivende samfund, så de får konkrete erfaringer med faget i praksis. Desuden styrkes elevernes innovative tænkning, idet eleverne trænes i at kunne anvende faglig viden og faglige kundskaber og metoder som udgangspunkt for at arbejde innovativt med at besvare konkrete historiefaglige problemstillinger. Undervisningen skal underbygge og udvikle elevernes forståelse af fagets almene studiekompetencer som forberedelse på at foretage et selvstændigt og modent uddannelses- og karrierevalg. Eleverne inddrages i valg af stof og arbejdsformer."

Det bør undgås, at undervisningen følger samme skabelon altid. Som med indholdet og sværhedsgraden anbefales det, at undervisningen tilrettelægges med en progression, der kan tilgodese og styrke elevernes udvikling af selvstændighed, erkendelse og faglige fordybelse. Fx vil eleverne næppe i begyndelsen have tilstrækkelig faglig og metodisk indsigt til at kunne finde det mest hensigtsmæssige materiale til at belyse et bestemt emne, hvorfor der først må arbejdes, induktivt eller deduktivt, med at bevidstgøre eleverne om, hvilke kriterier der kan anvendes i udvælgelsen, hvordan man kan søge og finde materiale, og hvordan man kan bruge forskellige materialer og til hvad. Progressionen indtænkes både i forhold til den skriftlige og den mundtlige dimension af faget. Den skriftlige dimension af faget skal eleverne demonstrere både i de flerfaglige projekter i studieområdet, og i det korte, skriftlige produkt i forbindelse med projektforløbet på 6. semester. Det skal derfor indgå som en naturlig del af undervisningen at arbejde med at styrke skriftligheden, så eleverne er fortrolige med dette forud for arbejdet med opgaverne. Se idéer til hvordan i afsnittet om skriftlighed.

3.2.1 Særligt om historisk metode

For historiefagets vedkommende omfatter faglig metode først og fremmest arbejdet med historiske kilder som rester fra fortiden, der kan give os et mere eller mindre autentisk indblik i fortidige hændelser, mentalitet og livsvilkår. Eleverne bør gøres bevidste om en kildes udsagnsevne ud fra de spørgsmål, der stilles til den, ligesom de må være opmærksomme på kildens tendens for at kunne demonstrere en kritisk stillingtagen til kildens værdi i forhold til en given problemstilling. Eleverne vil fra andre fag og fra deres undervisning i grundskolen kende begrebet kildekritik i betydningen at vurdere kilders troværdighed, men det vil være væsentligt at understrege, at kilders troværdighed i historisk sammenhæng i høj grad vurderes ud fra andre vinkler. Eleverne må altså gøres fortrolige med det funktionelle kildebegreb, og det kan være en god ide at anvende begrebet *kildebrug* frem for begrebet *kildekritik* for at undgå forveksling med begrebets betydning i andre fag. Fx kan en nazistisk historiebog fra 1930'erne siges at være utroværdig i forhold til at skildre problemerne i Tyskland i 1920'erne, men interessant og troværdig i forhold til at belyse, hvordan nazificeringen af den tyske befolkning er foregået. En sådan vurdering vil i en historisk undersøgelse kræve en vis indsigt i perioden, herunder de omstændigheder, som knytter sig til kildens tilblivelsessituation, afsenderens rolle og betydning, samt en inddragelse af fx faghistoriske fremstillinger.

Udover at det gøres klart for eleverne, hvad der menes med begreberne kilder og fremstillinger, kan det anbefales at diskutere med eleverne, at fremstillinger egentlig også er kilder, der igen bygger på andre kilder, og at fremstillinger derfor ikke i sig selv repræsenterer en endegyldig sandhed (jf. en problematisering af den objektive virkelighed). Se også under afsnit 3.1.

Historisk metode er dog ikke udelukkende kildebrug, og elevernes metodebevidsthed kan derfor skærpes ved, at der arbejdes eksplicit med, hvad faget kan – ikke mindst i et samspilsperspektiv. Det kan fx være at anlægge et historisk perspektiv på en bestemt problemstilling, finde og diskutere årsagsforklaringer, arbejde med politiske, kulturelle, sociale og økonomiske forklaringsmodeller i historisk perspektiv eller at skabe bevidsthed om forskellige historiesyn. Endelig kan forskellige historiefaglige tilgange som fx erindringshistorie, mentalitetshistorie eller andre tilgange også indgå som en del af det metodiske fundament i faget.

Det er derfor en god idé at arbejde tydeligt med elevernes metodebevidsthed i undervisningen, herunder elevernes viden om historiefagets identitet og metoder, fordi de netop selv skal være i stand til at kunne identificere og anvende forskellige tilgange til det undersøgende og analytiske arbejde i faget. I forhold til fagets problemorienterede fokus, er det selvfølgelig også væsentligt at indtænke det metodiske ud fra det grundsynspunkt, at forskellige metodiske tilgange både kan være affødt af kildematerialets karakter, hvilke spørgsmål, der stilles til de fortidige forhold, og hvilke analysestrategier og begrebsterminologier, som anlægges og inddrages i elevernes faglige arbejde. Således vil der eksempelvis være forskel på, om eleverne formulerer problemstillinger, der lægger op til at rekonstruere og forklare et begivenhedsforløb, eller om de formulerer problemstillinger, der lægger op til en undersøgelse af forskellige kilders diskurser om et bestemt emne. I den følgende tekstboks gives en række forskellige forslag til arbejdet med historisk metode.

Inspiration til arbejdet med historisk metode

- Diskussion af, hvad historie kan bruges til, og hvorfor vi egentlig skal have historie?
- Historie som vidensfag – hvad vil det sige i forhold til andre fag?
- Skab bevidsthed om, hvorfor det funktionelle kildebegreb er en væsentlig forudsætning i en undersøgende og problemorienteret tilgang i faget.
- Lad eleverne producere kilder om en fælles begivenhed, fx en skolefest, og opleve, at der kommer forskellige historier frem.
- Find en kilde – fra egen tid eller andres. Hvordan "afsløres" tiden i kilden?
- Lad eleverne skrive en historisk kilde ud fra et bestemt gennemgået emne.
- Skab bevidsthed om, at historiske fremstillinger også er en (kilde)tekst og udtryk for fortolkning af fortid.
- Gør eleverne bevidste om, at egen historisk identitet/historisk bevidsthed påvirker forståelsen af et emne og derfor giver anledning til metodiske overvejelser. I den forbindelse kan man også at træne eleverne i at være historisk empatiske, så eleverne får en dybere forståelse af fortiden.
- Lad eleverne begrunde en bestemt historiefaglig tilgang til deres kildebrug.
- Arbejd aktivt med fremtidsperspektivet for at fremhæve betydningen af det historiske perspektiv.
- Kontrafaktisk historie, "hvad-nu-hvis" – en bestemt historisk udvikling er ikke nødvendigvis udtryk for eneste mulige udvikling. Metoden giver mulighed for at arbejde med aktør/struktur-perspektivet.
- Få eleverne til at skrive hhv. en historisk fremstilling og et leksikalsk opslag om samme emne, og anskueliggør igennem en diskussion herom forskellene på disse.
- Gør eleverne bevidste om forskellen på fake news og konspirationsteorier og god historisk-metodisk praksis (herunder falsifikationsproblemet).
- Lad eleverne møde og reflektere over forskellige eksempler på historiebrug, f.eks. historie som identitetsdannelse, som læremester, som argument, som perspektiv, som underholdning osv.

Det er ikke et krav, hverken i den faglige undervisning eller i studieområdet, at eleverne forholder sig videnskabsteoretisk til fagene, men det kan alligevel være befordrende for elevernes forståelse af fagenes forskellighed, at de har en bevidsthed om, at hhx-fagene overvejende kan rubriceres under henholdsvis samfundsvidenskabelige og humanistiske fag. Dette er specielt en pointe i forbindelse med historie, da netop dette fag har berøringsflader til både samfundsvidenskab og humaniora.

Kildeanalysen vil typisk i sit væsen være humanistisk (hermeneutisk), idet den subjektive fortolkning af kilden er afgørende for resultatet. Belyses den politiske og økonomiske samfundsudvikling i en given periode, vil man i historiefaget ofte benytte sig af samfundsfaglige metoder som kvantitative undersøgelser, statistisk materiale og politiske ideologier som forståelsesramme.

3.2.2 Særligt om innovative kompetencer

I faget skal der arbejdes med at styrke elevernes innovationskompetence, men det skal understreges, at der i historieundervisningen skal undervises i historie, ikke i innovation. I stedet anlægges den vinkel på innovationsbegrebet, at der i historiefaget bør anvendes innovationsdidaktiske undervisningsformer, hvor undervisningen er tilrettelagt, så eleverne kan arbejde innovativt og derigennem styrke deres innovationskompetencer.

Der arbejdes med den forståelse af innovationsbegrebet, at innovation handler om at omtænke eksisterende viden på nye måder, så den kan skabe værdi for andre. For at styrke innovationskompetencen - det vil sige evnen til at arbejde innovativt - bør der arbejdes på at styrke de understøttende innovationskompetencer, da eleverne, hvis de formår at sætte disse i spil, øger deres mulighed for skabe kvalificerede ideer og blive dygtige til at innovere. Innovationskompetencerne uddybes herunder.

Innovationskompetencerne i oversigtsform

- **Samarbejdskompetencen**, der bl.a. dækker over evnen til at fungere i et samarbejde med andre elever. Eleven kan udvise samarbejdskompetence ved at tage ansvar for og bidrage til, at et samarbejde opfylder de satte mål og opgaver, og/eller ved at kunne deltage i samarbejde under forskellige forhold og med forskellige roller.
- **Handle-/implementeringskompetencen**, der bl.a. dækker over evnen til at foretage informerede valg af handlinger, at kunne søge information og viden også uden for klasserummet og føre ideer og løsningsforslag ud i livet.
- **Formidlingskompetencen**, der bl.a. dækker over evnen til at kunne træffe velbegrundede kommunikationsmæssige valg og kunne videreformidle egne og andres ideer på en engagerende og overbevisende måde.
- **Navigationskompetencen**, der bl.a. dækker over evnen til at kunne overskue komplekse arbejdsprocesser, møde komplekse problemstillinger og bruge sin faglige baggrund til at arbejde med disse. De skal altså kunne navigere i en kompleks nyhedsstrøm og evne at udvælge, hvilken viden de skal bruge for at løse en opgave.
- **Kreativitetskompetencen**, der bl.a. dækker over evnen til selvstændigt at identificere relevante problemstillinger, at kunne generere en række forskellige ideer og løsningsforslag samt kritisk at kunne vurdere disse og bearbejde dem.

Handle- og navigationskompetencen styrkes igennem kontinuerligt fokus på og arbejde med at styrke elevernes kildebevidsthed ift. udvælgelse og søgning af materialer og er derved allerede en central del af det at arbejde historiefagligt. Men også de andre understøttende kompetencer kan indtænkes i den daglige undervisning. Elevernes samarbejds-, kreativitets- og formidlingskompetencer kan eksempelvis styrkes ved at lade dem arbejde i grupper med at omsætte deres historiske viden om Krakket på Wall Street, 30-årskrigen, Trekantshandlen eller liberalismen til forskellige kreative produkter såsom plakater, tegneserier, dokumentar- eller kortfilm, skyggespil, rollespil, avisartikler, propagandamateriale etc. Arbejdet med at styrke de understøttende innovative kompetencer bør være centreret om en stærk faglighed, en grundviden og grundlæggende metodiske færdigheder, da disse udgør fundamentet for at kunne arbejde innovativt med historiefaglige problemstillinger på en meningsgivende og relevant

måde. Skal eleverne eksempelvis udtænke et forslag til et monument for den danske kolonihistorie, det danske demokratis fødsel, landboreformerne, den westfalske fred eller andet, er det nødvendigt, at de først har oparbejdet en grundlæggende viden om dette emne og dernæst, at de har en forståelse for, hvad et erindringssted er, og hvordan det kan bruges. Skal eleverne udarbejde et forslag til en museumsudstilling om Danmark under besættelsen, om europæisk handel og søfart i 1600-tallet, renæssancen eller andet, så vil det tilsvarende give det største udbytte (både fagligt og i forhold til produktet), at de, ud over en viden om emnet, også har arbejdet teoretisk og analytisk med museumsformidling.

Det kan være meget meningsgivende at opsøge eksterne samarbejder i forbindelse med arbejdet med at besvare konkrete historiefaglige problemstillinger innovativt. Oplevelsen af at løse en autentisk problemstilling højner ofte elevernes engagement - hvad enten det drejer sig om at udtænke historieundervisning til en 7. klasse på den nærmeste folkeskole eller et samarbejde med lokalarkivet om at formidle og bevidstgøre lokalsamfundet om elementer af dets fortid.

Innovationsdidaktiske værktøjer og innovative processer bør anvendes i en udstrækning, der er meningsfuld inden for rammerne af fagets mål. Balancen mellem den fuldt innovationskompetencegivende undervisning og arbejdet med den kernefaglighed, der skal udgøre grundlaget for denne, bør derfor nøje overvejes.

3.2.3 Særligt om studie- og karrierekompetence

Eleverne skal bevidstgøres om, hvordan historie bruges i det omgivende samfund. Dette kan fx ske i forbindelse med arbejdet med historiebrug, men også igennem konkrete eksempler på, hvordan faget kan anvendes på arbejdsmarkedet. Dette kan gøres ved at foretage ud-af-huset-aktiviteter såsom museumsbesøg, forlagsbesøg, arkivbesøg eller besøg hos virksomheder, der arbejder med historie og historieformidling i praksis. Men det kan også ske ved at bevidstgøre eleverne om, at fagets (kilde)analytiske dimension opøver kompetencer, som er nødvendige i mange funktioner, der er baseret på vidensarbejde og i alle videregående uddannelser. Også i forbindelse med fagets karrieredimension spiller den historiske bevidsthed en rolle, idet forståelsen af sammenhænge mellem fortid, nutid og fremtid kan bidrage med perspektiver og forklaringer på politiske, økonomiske og kulturelle spørgsmål, som ellers traditionelt bliver behandlet i andre fag.

Historie spiller således en væsentlig rolle i udviklingen og styrkelsen af elevernes studiekompetencer - altså elevernes forudsætninger for at kunne gennemføre en videregående uddannelse. Den kompleksitet, eleverne skal navigere i, kræver vedholdenhed såvel som selvstændighed, og særligt i forhold til at kunne foretage kvalificerede valg af materialer og kilder og navigere i den stadigt voksende informationsstrøm, er styrkelsen af disse kompetencer af stor betydning. Kontinuerligt arbejde med informationssøgning, kildeanalyse, refleksion over forskellige historiske fremstillingers historiesyn og egen historiebevidsthed kan underbygge studiekompetencen og forberede eleverne på fremtidige valg.
Det er lærerens ansvar, at eleverne oplever varierede arbejdsformer og arbejder med relevant stof. Eleverne skal imidlertid inddrages i valg af stof og arbejdsformer som led i deres selvstændiggørelse i forhold til at arbejde med faget, i takt med at det vurderes, at eleverne er klar til det.

"Der skal indgå læsning af tekster på engelsk samt, når det er muligt, på andre fremmedsprog."

Der er i læreplanen ikke angivet noget omfang af mængden af fremmedsproget materiale, men det anbefales kraftigt, at man i den enkelte klasse danner sig et indtryk af elevernes sproglige kundskaber og forudsætninger, før man præsenterer dem for længere fremmedsprogede tekster. Det er vigtigt, at det fremmedsproglige ikke står i vejen for tilegnelsen af historiefaglig viden og kundskaber. På den anden side kan inddragelsen af især engelsksproget materiale fungere som en naturlig måde at træne den fremmedsproglige kompetence, der er nødvendig i en globaliseret verden.

Arbejde med engelsksprogede YouTube-klip, tabeller og grafer eller billeder med tekst på engelsk er eksempler på, hvordan det fremmedsproglige kan inddrages i historieundervisningen. I fagligt og sprogligt stærke klasser vil det være oplagt at arbejde med originale engelsksprogede kilder, og der kan med fordel indtænkes tværfaglige samarbejder med engelskfaget, der har mange berøringsflader med historiefaget. Eksempelvis kunne et forløb om amerikansk historie, Indiens historie, britisk imperialisme el. lign med læsning af engelsksprogede kilder danne grundlag herfor. En anden mulighed er at foretage en synkron historiografisk analyse af hhv. danske og engelsksprogede historiske fremstillinger fra andre kulturer, og derved anskueliggøre forskelle og ligheder i historiesyn for eleverne.

Det vil i sagens natur være sjældnere, at der vil være mulighed for at arbejde med eksempelvis tyske, franske og spanske tekster, da eleverne i en klasse oftest har forskellige sproglige valgfag, og da deres faglige fundament i disse sprog vil være betydeligt svagere end i engelsk. Ligeledes må lærerens udgangspunkt i disse sprog naturligvis indtænkes. Men fx kan der være perspektiver i at inddrage materiale på tysk, fransk eller spansk i klasser, der har et eller flere at disse sprog som studieretningsfag.

3.2.4 Særligt om globale kompetencer

Man kan arbejde med elevernes globale kompetencer i historieundervisningen på mange forskellige måder. 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 politisk, økonomisk og kulturelt. Didaktisk kan man her overveje, hvordan eleverne får mulighed for at erkende, at historie – herunder det globales historiske betydning – grundlæggende vil kunne forstås og fortolkes forskelligt, afhængigt af de perspektiver og positioner, der indtages og bruges. Det anbefales at inddrage emner, fremstillinger og kilder, der rummer både vestlige og ikke-vestlige forestillinger og positioner, så eleverne derigennem får mulighed for at møde andre livsvilkår, mennesker, kulturer, fortider og fortidsfortolkninger og på den baggrund får etableret, udfordret, forstået og styrket deres globale handleberedskab – fx ved at arbejde historiefagligt med kulturelle selv- og fjendebilleder, bæredygtighedsproblematikker, den globale uligheds historie, forskellige former for global aktivisme, den tidlige globaliserings kulturmøder, moderniseringsprocesser, imperial tænkning, udviklingsforestillinger eller teknologispredninger. Globale kompetencer og interkulturel didaktik udfoldes i øvrigt både teoretisk og konkret i flere artikler på EMU'en.

3.2.5 Særligt om mundtlighed

I undervisningen er det vigtigt at arbejde med et tydeligt fokus på elevernes faglige mundtlighed, således at de lærer at kommunikere hensigtsmæssigt inden for og med fagets diskurs. Det er en god idé at indtænke en progression i arbejdet med elevernes faglige mundtlighed, hvor man tidligt i undervisningen sætter fokus på historiefaglige indholdsbegreber og metodiske vidensbegreber som konstituerende for den faglige praksis. Dette kan fx gøres med øvelser, der handler om at identificere indholdsbegreber i en fremstilling eller i en kilde og dernæst eksplicit inddrage dem i en mundtlig fremlæggelse – eller det kan være at identificere og bruge relevante vidensbegreber i en kildeanalyse, der efterfølgende formidles og diskuteres i klassen. Det kan også være ganske frugtbart at diskutere med eleverne, hvad der egentlig karakteriserer en skarp mundtlig formidling i historie, herunder hvordan den kommer til udtryk i praksis, så eleverne bliver bevidste om, hvad der kommunikativt skaber solid faglig formidling. Arbejdet med mundtlighed udgør således et vigtigt fundament i forberedelsen til den mundtlige prøve i faget – og i det hele taget i forhold til mundtlig formidling i forbindelse med de faglige samspil, fx i SOP eller andre studieområder, hvor historie indgår.

3.2.6 Særligt om skriftlighed

En af ambitionerne i 2017- reformen er at løfte skriftligheden, også i de mundtlige fag. Allerede med 2005-reformen har det da også vist sig, at træning i at skrive historiefagligt har været yderst brugbart, dels som en vej til faglig erkendelse, dels som forberedelse for de mange elever, der har anvendt

historie i de store skriftlige opgaver. Historiefaget skal således arbejde målrettet med skrivning og skriftlighed, herunder særligt at træne eleverne i at kunne formidle historiefaglige problemstillinger i skriftlig og mundtlig form. Samtidigt indgår faget i forskellige flerfaglige sammenhænge, hvor skrivning og skriftlighed kræves, bl.a. i DHO og SOP, og i projektopgaven i sjette semester.

Arbejdet med skriftlighed i faget har således et dobbelt sigte. På den ene side skal faget træne skriftlighed som en generel studie- og formidlingskompetence, mens skriftligheden på den anden side skal anvendes til at stimulere, fastholde og demonstrere faglig læring og historiefaglighed. Et eksempel på dette kunne være at bede eleverne i mindre grupper skrive en halv side i forbindelse med arbejdet med et bestemt forløb med krav om, at der inddrages et citat og dokumenteres med angivelse af kilde. I gennemgangen fokuseres blandt andet på citatets relevans samt citat- og dokumentationsteknik. Denne og lignende øvelser kan yderligere ses som en måde at opøve eleverne i at skrive sig ind i fagets skriftlige diskurs. Et andet eksempel på skriftlighed som en generel studie- og formidlingskompetence kunne være at træne eleverne i at beherske de forskellige byggesten, der tilsammen udgør en større akademisk opgave, fx redegørelse, analyse og diskussion. Her er det oplagt at fokusere på, hvad der rent sprogligt karakteriserer en redegørelse, analyse og diskussion i historiefaget, så eleverne lærer at formidle hensigtsmæssigt. Der findes flere veje ind i dette arbejde, og i nedenstående tekstboks følger en række måder at arbejde med skriftlighed som en grundlæggende studie- og formidlingskompetence, der også samtidigt muliggør en række historiefaglige erkendelser i undervisningen.

Inspiration til arbejdet med skriftlighed

- Kort skriveøvelse på baggrund af en lærerformuleret sætning, der hjælper eleverne til at finde ind i den faglige diskurs. Fx "Fordi den westfalske fred bestod af en række principper om bl.a. europæiske staters suverænitet, fik den afgørende betydning for..."
- Hvordan skriver man på forskellige taksonomiske niveauer? Fx ud fra opgaver, der indeholder ét niveau
- Fra historiske kilder og fremstillinger uddrage informationer, der kan hjælpe med at besvare en bestemt lærerformuleret problemstilling, og herefter skrive en redegørelse
- Flette citater ind i egne formuleringer i en redegørelse eller kildeanalyse
- Undersøge forskellige typer af kilder og diskutere skriftligt, hvad der karakteriserer dem
- Formulere problemstillinger skriftligt på baggrund af et kildemateriale
- Gennemgå en problemstilling i klassen og herefter skrive en faglig begrundelse for dens anvendelighed
- Gennemgå et uddrag af en historisk fremstilling og skrive en anmeldelse

Det anbefales, at arbejdet med skrivning og skriftlighed i øvrigt integreres som en naturlig arbejdsform i undervisningen. I den sammenhæng er det vigtigt at pointere, at skriftligt arbejde skal forstås bredt og ikke som store skriftlige opgaver, der skal afleveres og rettes. Små synopser som oplæg til mundtlig fremlæggelse, referater af gruppearbejde eller refleksion over arbejdet med et bestemt forløb er også eksempler på skriftlighed, der kan integreres i den øvrige undervisning uden at opfattes som egentlige skriftlige opgaver. Dertil kommer en række forskellige autentiske skriveaktiviteter, som med fordel kan bruges til at træne elevernes skriftlighed og dybere historiefaglige erkendelse i de forløb, som man arbejder med i undervisningen. Det kunne fx være en række genrer, der relaterer sig på forskellig vis til historiefaget: En leksikonartikel, en protestsang, en populærhistorisk artikel, en multimodal webproduktion, en filmsynopsis, en propagandaplakat, en historisk fremstilling, en beretning, en dagbog, et brev eller et memorandum. Der bliver her tale om en form for autentisk skrivning som en historiefaglig læringsaktivitet, som samtidigt taler til forskellige elevtyper og læringsstile, hvilket derfor rummer et stort læringspotentiale. Således åbner skriveaktiviteterne også op for begreber som historisk

empati, remediering, historiebrug, historieformidling og den mere innovative tilgang til forskellige historiefaglige perspektiver.

Endelig skal det nævnes, at skriftligheden i faget bør tilrettelægges med progression fra det enkle til det komplicerede, og således at nødvendige delkompetencer også trænes særskilt. Vigtigt er det også, at forskellige skriveaktiviteter i faget som udgangspunkt altid baseres på et historisk materiale, så arbejdet fremstår som en meningsfuld historiefaglig aktivitet.

"I løbet af sidste semester af undervisningen afsættes seks til otte timer til et projektforløb, hvor eleverne individuelt udarbejder et kort skriftligt produkt af et omfang på tre til fire sider inden for et af de gennemgåede forløb. Eleven opstiller to til tre relevante problemstillinger, som danner udgangspunkt for det skriftlige produkt. Herefter indsamler og bearbejder eleven forskelligartet historiefagligt materiale som grundlag for besvarelsen af problemstillingerne. I forløbet understøtter læreren elevens arbejde gennem vejledning. Elevens indsats i projektforløbet, herunder niveauet for det skriftlige produkt, indgår i standpunktskarakteren i faget."

Hensigten med opgaven er firedelt:

1. Eleverne skal opnå faglig erkendelse gennem det at skrive og dermed honorere det faglige mål om skriftlig formidling
2. Eleverne skal demonstrere evne til faglig fordybelse igennem det skriftlige arbejde
3. Opgaven er "kronen på værket" i det løbende arbejde med at formulere faglige problemstillinger og fungerer således også som en slags generalprøve på eksamen
4. Eleverne skal kunne demonstrere faglig selvstændighed i arbejdet med at søge, udvælge og bearbejde forskelligartet historisk materiale

Det er et krav i læreplanen, at omfanget af opgaven er på 3-4 sider, men det er op til den enkelte lærer selv at vurdere, hvilken type skriftligt produkt man ønsker, at eleverne skal udarbejde. Det er vigtigt her at fremhæve, at der findes mange forskellige muligheder. Den enkelte lærer kan fx vælge en synopsis eller en minirapport bygget op omkring en skriftlig kildeanalyse. Det kan også give mening at bede eleverne om at skrive en fag- eller populærhistorisk artikel eller udarbejde historiefaglige tekster som en del af et større historieformidlingsprojekt på nettet. Valget af form vil ofte være afhængigt af, hvordan man har arbejdet i undervisningen, og hvad man har beskæftiget sig med fagligt. Men generelt bør det betænkes, hvordan man træner eleverne i forhold til dels det studieforberedende sigte med akademisk skrivning, dels i forhold til at opnå og demonstrere historiefaglige erkendelser.

Opgaven skal løses individuelt, men eleverne må gerne bruge hinanden som sparringspartnere, og det kan give god mening at arbejde med peer-feedback løbende undervejs i processen.

Det er elevernes opgave at udarbejde udkast til problemstillinger og komme med bud på, med hvilket materiale, de kan bruge til at besvare problemstillingerne med. Det er ikke meningen, at læreren skal godkende problemstillingerne, men det indgår som en del af vejledningen og den daglige undervisning, at eleverne understøttes i at opstille gode problemstillinger (jf. afsnittet om problemstillinger). Fx kunne man som afslutning på hvert gennemgået forløb foretage brainstorms og tage diskussioner i klassen om mulige relevante problemstillinger i forhold til udarbejdelsen af projektopgaven.

Opgaven skal have afsæt i et (eller flere) af de i undervisningen gennemgåede forløb, men med inddragelse af nyt materiale i form af eksempelvis kilder, fremstillinger eller artefakter. Eleverne må gerne tænke på tværs af de gennemgåede forløb, hvis det giver fagligt mening. Den gode opgave må forventes at inddrage og bearbejde relevant nyt materiale i en sådan grad, at elevens faglige selvstændighed træder tydeligt frem.

Udarbejdelse af en god opgave vil forudsætte, at eleven anvender forskelligartet materiale i sit arbejde med at besvare problemstillingerne. En opgave baseret udelukkende på ensidigt historisk materiale, vil ikke opfylde denne forudsætning og må derfor vurderes lavt. Der må gerne anvendes materiale fra

undervisningen i kombination med de(t) nye materiale(r), og det må forventes, at eleverne demonstrerer, at de kan trække på den viden og indsigt, de har opnået om emnet i undervisningen.

Det kan opleves som en stor udfordring som lærer at finde sig tilpas i vejlederrollen og finde balancen mellem vejledning og utidig indblanding og decideret projektovertagelse. Da det er afgørende for at opfylde målsætningen med projektet, at eleverne demonstrerer faglig selvstændighed, må det frarådes, at læreren dominerer i udarbejdelsen af problemstillinger og udvælgelse af materiale. Omvendt er det også vigtigt ikke at blive fraværende og vag i sin vejlederrolle. Vejlederrollen går ud på at tilbyde faglig kritik og modspil og at engagere sig i processen i en sådan grad, at fagligt selvstændige elever kan bruge vejlederen som sparringspartner, der kan give relevant modstand og udfordre, mens de fagligt mindre selvstændige elever kan få mere konkrete råd og hjælp til at fastholde en struktur og rød tråd i både forløb og opgave. Det må forventes, at der vil være nogle elever, der har sværere ved selv at formulere problemstillinger og søge sig frem til og vurdere, hvilket materiale der vil være mest hensigtsmæssigt i forhold til besvarelsen af problemstillingerne, og derfor vil kræve meget tæt vejledning. De må naturligvis hjælpes i rimelig grad, men den manglende selvstændighed i arbejdsprocessen må dog medtænkes i bedømmelsen.

I hvor høj grad opgaven og opgaveforløbet skal vægtes i standpunktskarakteren er op til den enkelte lærer. Den må dog ikke udelukkes. På samme måde må det være op til den enkelte lærer at vurdere, hvilken slags feedback eleverne skal have på deres opgave. Man kan fx vælge en klassisk lærer-elev-feedback med kort mundtlig eller skriftlig tilbagemelding, men også arbejde med peer-feedback eller fremlæggelser med efterfølgende diskussion. Bemærk, at det ikke er et krav, at opgaven tildeles en særskilt karakter. Uanset fremgangsmåde, er det dog centralt, at eleverne får en eller anden form for feedback, som de vil kunne bruge fremadrettet i deres arbejde med at formulere og besvare historiefaglige problemstillinger, særligt i eksamenssituationen.

Det vil være en god service til censor, at det helt kort fremgår af undervisningsbeskrivelsen, om projektopgaven er udarbejdet i forbindelse med et bestemt forløb, eller om den fx har fungeret som opsamling på alle forløb.

3.3 It

"Arbejdet med it i faget skal understøtte styrkelsen af elevernes digitale kompetencer. Eleverne skal have kendskab til og kunne identificere fagligt relevante hjemmesider og opøves i at søge, indsamle og remediere historisk materiale. Desuden skal arbejdet med it bevidstgøre eleverne om god og ansvarlig web-etik, og eleverne skal opnå forståelse af, hvorledes det at indgå i og etablere digitale fællesskaber kan bidrage til kreative og nuancerede arbejdsprocesser."

3.3.1 Særligt om digitale kompetencer

Arbejdet med og inddragelsen af it i undervisningen er tæt knyttet sammen med det faglige mål om at kunne anvende historisk-kritiske tilgange til at indsamle, bearbejde og remediere forskelligartet historisk materiale. Historiefagets digitale kompetencer handler således om at kunne bruge fagets historisk-kritiske tilgange til at overskue webpubliceret historisk viden, identificere forskellige historiefaglige problemstillinger og formidle fagligt indhold i forskellige digitale sammenhænge.

Dette skal fx ske på måder, der giver eleverne et kendskab til centrale historiefaglige hjemmesider, samtidig med at de bliver i stand til at vurdere lødigheden af ukendte sider. Eleverne må således trænes i at nå en bevidsthed om, at det ved en Google-søgning ikke nødvendigvis er de første resultater, der er de mest relevante. Informationssøgningskompetence er dog ikke kun et spørgsmål om at finde de rigtige hjemmesider, men også at være bevidst om, hvad fx leksikon- og faktalink-opslag kan bruges og ikke bruges til. Det kan således være givtigt at arbejde med informationssøgning som en slags kursus i digital håndbogsbenyttelse. I den forbindelse kan der reflekteres over betydningen af, at søgeresultater og information på sociale medier afgøres af algoritmer, der afspejler et bestemt søgemønster. Samtidigt kan der arbejdes med træning i at gennemskue hjemmesider, der manipulerer,

fordrejer og misbruger fortiden til forskellige formål. Dette kan danne udgangspunkt for en refleksion over, hvordan konspirationsteorier opstår, og hvorfor de fascinerer. Endvidere kan historiefaget bidrage til at undersøge fake news som fænomen og skabe en bevidsthed om, at fake news også kan findes i fortiden. I forlængelse heraf kan der arbejdes med et fokus på brugen af historie på de sociale medier.

En del af det at besidde digital kompetence er bevidstheden om de etiske aspekter, der relaterer sig til arbejdet med og inddragelsen af it i undervisningen og i forhold til et generelt samfundsperspektiv, fx i forhold til forskellige normer for webadfærd på godt og ondt, herunder plagiering. Herigennem styrkes således også den demokratiske dannelse. Disse problemstillinger er naturligvis af helt generel relevans, men kan alligevel ses som særlig vigtig i forbindelse med historiefaget, idet dokumentation af viden om fortiden nødvendigvis bygger på andres viden.

Den digitale kompetence trænes dog også gennem arbejdet med at kunne anvende it på nye meningsfulde og faglige måder, herunder at kunne bruge it i forbindelse med remediering. I den forbindelse trænes elevernes forståelse af, at kvalitet og kritisk tænkning også er central i arbejdet med digitale produktioner. Det er forholdsvis enkelt at producere noget, der ser autentisk ud, men dette er ikke i sig selv et kvalitetsstempel.

Desuden kan etableres forskellige former for digitale læringsfællesskaber, hvori eleverne indgår som aktive medskabere. Også her er det naturligvis vigtigt at skærpe bevidstheden om både gevinster og faldgruber. Fx kan samskrivning i et Google-dokument både skabe synergi og medføre faglig sparring. Læringen er dog begrænset, hvis der er tale om en ureflekteret og måske lidt tilfældig nedbrydning af en opgave, hvor hver elev udelukkende varetager et delelement.

3.4 Samspil med andre fag

"Dele af kernestoffet og det supplerende stof skal vælges og behandles, så det kan bidrage til styrkelse af det faglige samspil i studieretningen. I tilrettelæggelsen af undervisningen inddrages desuden elevernes viden og kompetencer fra andre fag. Historie indgår desuden i studieområdet i overensstemmelse med de regler, der er beskrevet i læreplanen for dette. Som en del af studieområdet udarbejdes en individuel skriftlig rapport i dansk og historie."

I tilrettelæggelsen af undervisningen i faget skal der tages hensyn til det faglige samspil i klassens studieretning. Her er tale om en toning af faget, således at dele af undervisningens materiale vælges og behandles, så der knyttes an til temaer og begreber i studieretningsfagene. Dette krav skal ikke opfattes som et påbud om, at hele den faglige undervisning skal tjene som understøttelse af studieretningsfagene, da historie først og fremmest har et kernestof, der skal behandles for at nå de faglige mål. Det er ej heller tanken, at studieretningen skal udvikle sig til en sammenkogt ret, hvor undervisningen i alle fag smager af det samme. Men der skal altså i dele af faget arbejdes med indhold og på måder, der har berøringsflader til andre fag, fx i konkrete flerfaglige forløb, skriftlige forløb eller i forbindelse med studieture, således at fagene åbner sig mod hinanden og der kan opstå synergi, hvorved opfyldelsen af de forskellige faglige mål kan understøttes. Det er i et tæt samarbejde med de enkelte studieretningsfag, at historie kan bidrage til at tone disse med en historisk dimension, der vil give eleverne en større forståelse af den kompleksitet, som det nuværende samfund bliver mere og mere præget af. På samme måde kan et sådant samarbejde forberede eleverne på fagkombinationer og emner for samspil i studieområdeprojektet. Dette forehavende nødvendiggør naturligvis en vis koordination mellem fagene, fx gennem en fælles studieplan for klassen eller gennem teamsamarbejde.

Derudover indgår historie væsentligst i fagligt samspil gennem studieområdet (se læreplan og vejledning for dette), hvor det som andre fag kan indgå i et antal forløb og i elevernes afsluttende studieområdeprojekt i samarbejde med et studieretningsfag.

Det skal bemærkes, at historiefaget sammen med dansk har en særlig rolle i studieområdet, idet der her findes en obligatorisk, individuel rapport (DHO) med et flerfagligt samarbejde mellem de to fag. Denne rapport har til formål at træne eleverne i formalia for en skriftlig rapport og rammerne for

skriftlig akademisk skik. Forbilledet for rapporten kan oplagt være opbygningen af SOP-rapporten, som er beskrevet i læreplanen for studieområdet, men DHO'en vil naturligvis være mindre omfattende og mere stilladseret. Derudover er rapporten en enestående mulighed for at træne faglig skrivning om et bestemt emne gennem et samarbejde mellem to beslægtede fag.

Det er op til den enkelte skole, hvilket forløb i studieområdet DHO-rapporten skal udarbejdes inden for, ligesom det er skolens valg, om der er tale om en stillet opgave, eller eleverne selv vælger (under)emne og problemformulering. Det er ligeledes skolens afgørelse, hvornår i uddannelsesforløbet dansk-historie opgaven placeres. Under alle omstændigheder anbefales det, at opgaven ud fra en historiefaglig betragtning bruges til at gøre eleverne bevidste om et eller flere konkrete aspekter af faget. Det kan være udarbejdelsen af en skriftlig kildeanalyse, eller det kan være et fokus på, hvordan en større mængde indsamlet materiale sammenfattes i en præcis og (fler-)faglig relevant redegørelse. Derudover er det selvfølgelig væsentligt, at elevernes øjne åbnes for, hvorfor fagene dansk og historie i mange tilfælde er gode samspilspartnere, og hvordan viden og metoder fra hvert af de to fag kan bruges til at skabe faglig synergi.

I studieområdeprojektet er der som nævnt krav om, at det ene af de to indgående fag skal være et studieretningsfag. Det betyder således, at historie altid vil skulle indgå i samspil med et studieretningsfag, dvs. i langt de fleste tilfælde med et økonomifag. På grund af fagenes forskellighed vil samspilsmulighederne her ofte kræve lidt mere fantasi og en solid forståelse af fagenes identitet. Mulighederne findes dog. Fx kan der arbejdes med årsager til ændringer i forbrugsadfærd i en bestemt historisk periode, sammenligning af en branches vilkår i forskellige historiske perioder, eller årsagerne til det øgede fokus på bæredygtighed i virksomhedslederes bevidsthed. Historielærerens rolle som vejleder kan her blandt andet være at hjælpe med at identificere samspilsmuligheder - og sige fra over for ideer, der reelt ikke giver mulighed for inddragelse af historiefaglighed. Ligesom i DHO gælder det, at det er vigtigt, at faget spiller en meningsfuld rolle for emnet og besvarelsen af opgaveformuleringen. Således vil fx en løsrevet og ureflekteret redegørelse for en virksomheds historiske udvikling ikke være tilstrækkeligt.

4 Evaluering

4.1 Løbende evaluering

"De faglige mål er grundlaget for den løbende evaluering af elevernes standpunkt. Elevernes kompetencer samt deres historiefaglige viden, kundskaber og færdigheder evalueres løbende, således at eleverne undervejs i det samlede forløb opnår en klar opfattelse af niveauet for og udviklingen i det faglige standpunkt. I den forbindelse inddrages aktiviteter, som stimulerer udviklingen af historisk bevidsthed og den individuelle og fælles refleksion over udbyttet af undervisningen. Den løbende evaluering tjener desuden til at understøtte elevernes selvevaluering og forståelse af progression i læringsprocessen."

I den løbende evaluering sættes fokus dels på eleven, dels på undervisningen. Eleven skal have en klar opfattelse af udviklingen i sit eget standpunkt med hensyn til opfyldelsen af de faglige mål. Denne del af evalueringen er individuel og kan fx antage følgende former:

- Feedback på mundtlig præsentation og diskussion
- Selvevalueringsøvelse, fx refleksionsskrivning
- Vejledningssamtale
- Test

Formålet med evalueringen er dog ikke alene, at eleven bliver bekendt med sit niveau, som det udmønter sig i en karakter, men også at eleven løbende arbejder med og reflekterer over udviklingen i sin historiske bevidsthed, jf. de faglige mål. Til dette kan fælles refleksioner i mindre grupper eller i hele klassen over det historiske perspektiv være en mulighed.

Hvad angår undervisningen som helhed, er formålet med evalueringen at give mulighed for at justere undervisningen. Fokuspunkter kan i den forbindelse være det faglige niveau (i forhold til henholdsvis klassen og de faglige mål), progression i undervisningen, arbejdsformerne (variation, elevønsker), undervisningsmateriale, lærerens indsats. Hermed gives samtidig lejlighed til at eleverne kan få indflydelse på undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse. Evalueringer af denne type foretages fx i forbindelse med afslutningen af større forløb, fx i form af evalueringsskema eller diskussion med elever, gruppe- eller klassevis. Det kan anbefales, at der anvendes forskellige evalueringsformer i løbet af undervisningen.

4.2 Prøveform

"Der afholdes en mundtlig prøve på grundlag af et ukendt materiale af et omfang på tre til fire normalsider à 2400 enheder. Prøvematerialet skal tilsammen i al væsentlighed dække de faglige mål og de gennemførte forløb. Et prøvemateriale må højst anvendes ved tre eksaminationer på samme hold."

Ved sammensætning af prøvematerialet anbefales, at det afspejler de materialetyper, der er arbejdet med i undervisningen. Det vil derfor, som tidligere nævnt, være hensigtsmæssigt, at der i undervisningen inddrages et bredt udsnit af materialetyper, så der er mulighed for at sammensætte varierede materialesæt, der giver eksaminanden mulighed for at demonstrere faglig viden og overblik og besvare faglige problemstillinger ved hjælp af fagets metoder og begreber. Materialet udvælges således, at det tager udgangspunkt i et fra undervisningen kendt område og samlet set repræsenterer en bredde, der svarer til bredden i undervisningsbeskrivelsen. Desuden anbefales det, at materialet tydeligt lægger op til at påvise og reflektere over historiske sammenhænge mellem fortid, samtid (dvs. ikke nødvendigvis nutid, men også en given historisk samtid) og fremtid, således at eksaminanderne får lejlighed til at demonstrere selvstændighed og opfyldelse af læreplanens mål om refleksion over historisk bevidsthed og historiebrug.

Hvis man i undervisningen har arbejdet med fremstillinger (historiebøger, historiske dokumentarfilm etc.) som historiske levn, er det også muligt at inddrage den type af materialer i et materialesæt. Dog er det her helt afgørende, at det valgte materiale giver eksaminanden mulighed for at kunne lave en selvstændig analyse på baggrund af det funktionelle kildebegreb – fx med fokus på tendens, historiesyn etc. Et uddrag af en historiegrundbog rettet mod gymnasial undervisning vil sjældent kunne anvendes, da det som oftest vil være meget vanskeligt for eksaminanden at kunne foretage en selvstændig analyse, fordi materialet typisk vil have en tilstræbt opremsende og neutral formidlingsstil.

Hvert materialesæt skal have et omfang af tre til fire sider à 2400 enheder, dvs. anslag inklusive tegn og mellemrum. Det vil således være nødvendigt at foretage en optælling af alt materiale. Billeder, figurer, tabeller foreslås som talt som mellem en halv og en hel side pr. stk. men det er muligt at lade beregningen være fleksibel, afhængig af omfang og sværhedsgrad. For audiovisuelt materiale foreslås tre minutters afspilning omregnet til en sides tekst.

Selvom kravet til materialets omfang således udelukkende defineres kvantitativt, anbefales det, at der i sammensætningen også tages hensyn til materialets sværhedsgrad og form, så materialesættet kan behandles umiddelbart af eksaminanderne. Fx bør det overvejes, om materialet vil kunne læses og forstås af eksaminanderne inden for en rimelig tid af de 90 minutter, der er afsat til forberedelsen, fx ca. 30 minutter.

Prøvematerialet skal være på dansk, da prøver (jf. den almene eksamensbekendtgørelse §18) skal gennemføres på dansk. Hvis der i kilderne optræder små 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 materialesættets 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 kraftigt, at man får sin oversættelse kvalitetssikret af en sprogkyndig med uddannelse på mindst kandidatniveau i det pågældende fremmedsprog, før oversættelsen bruges i praksis. Hvis oversættelsesarbejdet åbenbarer ord eller passager, som kan oversættes forskelligt, og hvor dette har betydning for tolkningen, må eksaminator grundigt overveje, om kildematerialet egner sig til en prøvesituation. Endelig er det god praksis at oplyse, at der er tale om egen oversættelse – fx i forbindelse med kildeoplysningerne på materialesættets forside.

Hvert materialesæt forsynes med en forside, hvor en overskrift angiver, hvilket emne eller forløb, eksaminanden har trukket, samt en oversigt over, hvilket materiale, sættet indeholder. Forsiden med overskrift og oversigt tæller ikke med i materialesættets omfang. Det anbefales, at man ikke giver fyldige, uddybende og fortolkende kildeintroduktioner, som ellers ofte er praksis i kildesamlinger og grundbøger, da dette kan fratage eksaminanden muligheder for at vise selvstændighed i kildebehandlingen. Det kan dog være hensigtsmæssigt at lave en kort kildeintroduktion i manchetform eller evt. tilpasse den oprindelige kildeintroduktion, så eksaminanden har mulighed for at kunne behandle materialet på et mere eller mindre umiddelbart grundlag. Det kan også være relevant at tilføje materialet enkelte gloseringer eller præciserende noteforklaringer, men det anbefales, at man holder gloseringerne og noteforklaringerne på et minimum og generelt nøje overvejer, hvad der er nødvendigt at glosere eller forklare, da kildeintroduktion, gloseringer og noteforklaringer tæller med i det samlede omfang, fordi de netop er knyttet eksplicit til prøvematerialet. Igen handler det om at bevare og sikre eksaminandens muligheder for at vise selvstændighed samt at ligestille eksaminanderne i prøvesituationen. Endelig anbefales det, at man som eksaminator angiver materialesættes samlede omfang på forsiden, så både censor og eksaminand kan se, at materialesættet overholder læreplanens omfangskrav på tre-fire sider.

Et prøvemateriale må anvendes ved højst tre eksaminationer på samme hold, dvs. det samme materiale kan anvendes over flere dage, og alle materialesæt skal være til stede, når den første eksaminand trækker. Hver eksaminand skal kunne vælge mellem mindst fire materialesæt.

Prøvematerialet sendes til censor mindst fem hverdage før prøvens afholdelse.

"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 udleverede materiale og relevant materiale fra undervisningen."

I forberedelsestiden sætter eksaminanden sig ind i det udleverede materialesæt og har derefter til opgave selv at opstille to til tre problemstillinger (se specifikt om historiefaglige problemstillinger under afsnit 3.1.) med udgangspunkt i det trukne materiale og andet relevant materiale fra undervisningen.

Eksaminandens arbejde i forberedelsestiden er således, at:

- sætte sig ind i og analysere det udleverede materiale
- identificere, formulere og besvare relevante problemstillinger på baggrund af materialet og under inddragelse af relevant materiale fra undervisningen
- 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 trænede i at opstille og besvare problemstillinger, da præstationen ved eksaminationen i høj grad vil være afhængig af kvaliteten og relevansen af problemstillingerne. Det tilrådes endvidere, at eksaminanderne inden prøven forberedes på, at 90 minutter på én gang kan føles som meget lang og meget kort tid. For nogle eksaminander kan halvanden time være en lang periode at skulle arbejde med det samme stof, og det vil kunne føre til øget nervøsitet, hvis man oplever, at man hurtigt bliver færdig. For andre eksaminander vil en ambition om at præstere på et meget højt niveau kunne give en oplevelse af at arbejde under et stort tidspres, hvis de ambitiøse problemstillinger skal kunne besvares. Under alle omstændigheder er det vigtigt, at eksaminanderne er forberedt på, at det er nødvendigt at strukturere forberedelsestiden hensigtsmæssigt. Og de skal være forberedt på, at der på den ene side skal ydes et vist arbejde i forberedelsestiden, men at der på den anden side ikke forventes en færdig gennemførelse af en større undersøgelse i stil med fx SOP.

Eksaminanderne må medbringe alt materiale fra undervisningen i forberedelsestiden. Det skal bemærkes, at adgang til internettet i forberedelsestiden ikke er tilladt. Dog er det tilladt for eksaminanderne at bruge digitale undervisningsmaterialer, fx e- og iBøger, der er brugt i undervisningen og tydeligt fremgår af undervisningsbeskrivelsen, og som ikke kan opbevares på eksaminandens egen computer. Der skal være tale om et bestemt, konkret undervisningsmateriale, som et hold/en klasse på skolens foranledning har benyttet i undervisningen, og det skal have en sådan karakter, at det i praksis ikke er muligt for skolen at opbevare det lokalt eller for eksaminanden at medbringe det. Det er således ikke eksaminanden, men skolen, der inden for de givne rammer beslutter, hvilket undervisningsmateriale, der er netadgang til. Kravet om, at det digitale undervisningsmateriale skal fremgå eksplicit af undervisningsbeskrivelsen, tjener to formål: For det første at gøre det klart for eksaminanderne, hvad der er tilladt at benytte under prøven. For det andet at gøre det enklere at afgøre, om en eksaminand har benyttet ikke-tilladte hjælpemidler. Der henvises i øvrigt til vejledningen til eksamensbekendtgørelsen, punkt 6.

"Eksaminationen tager udgangspunkt i eksaminandens besvarelse og formidling af de opstillede problemstillinger og former sig herefter som en uddybende samtale mellem eksaminand og eksaminator med udgangspunkt i fagets mål."

Ved eksaminationen præsenterer eksaminanden resultaterne af sit arbejde i forberedelsestiden. Til denne del af eksaminationen afsættes ca. 10 minutter, så eksaminanden får mulighed for selvstændigt at demonstrere opfyldelse af faglige mål. Der er intet krav om, at eksaminandens præsentation skal ledsages af visuelt materiale som fx en PowerPoint. Det kan dog give en tryghed for eksaminanden at have noget visuelt at støtte sig til. På den anden side er det vigtigt, at form ikke kommer til at skygge for indhold, og at forberedelsestiden ikke opleves ekstra stressende, fordi der skal produceres en visuel præsentation. Resten af eksaminationen forløber sig som en samtale mellem eksaminand og

eksaminator. Her kan pointer fra præsentationen uddybes, andre vinkler på materialet kan diskuteres, og mulige perspektiveringer til andre forløb eller nutiden kan inddrages.

For generelle regler vedrørende eksamen henvises til "bekendtgørelsen om prøver og eksamen i de almene og studieforberedende ungdoms- og voksenuddannelser" (almen eksamensbekendtgørelsen), samt tillægsbekendtgørelserne til den almene eksamensbekendtgørelse "bekendtgørelse om visse regler og om prøver og eksamen i de gymnasiale uddannelser" og "bekendtgørelse om adgang til at medbringe udstyr, herunder digitale hjælpemidler, under prøver i de gymnasiale uddannelser".

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 ud fra en helhedsvurdering af eksaminandens præstation."

Bedømmelsen tager altid udgangspunkt i eksaminandens evne til at opfylde de faglige mål i bred forstand, idet det naturligvis sjældent vil være muligt at demonstrere opfyldelse af alle faglige mål i én eksamination.

4.3.1 Oversigt over karakterskalaen

Karakter	Betegnelse	Beskrivelse
12	Fremragende	Karakteren 12 gives for den fremragende præstation, der demonstrerer udtømmende opfyldelse af fagets mål, med ingen eller få uvæsentlige mangler.
7	God	Karakteren 7 gives for den gode præstation, der demonstrerer 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.

4.3.2 Eksempel på karakterbeskrivelser for historie

Karakter	Betegnelse	Beskrivelse
12	Fremragende	Eksaminanden demonstrerer fuld opfyldelse af de faglige mål gennem en sikker og udtømmende behandling af historiefaglige problemstillinger med udgangspunkt i et konkret forløb. Eksaminanden har overblik over fagets kernestof med ingen eller ubetydelige mangler og kan perspektivere en given historisk problemstilling til andre relevante problemstillinger. Der demonstreres en fremragende anvendelse af og refleksion over fagets grundlæggende metoder.
7	Godt	Eksaminanden inddrager med god struktur flere, men ikke alle, væsentlige aspekter i behandlingen af historiefaglige problemstillinger. Eksaminanden udviser et delvist overblik over kernestoffet og kan i nogen grad perspektivere en given historisk problemstilling til andre relevante problemstillinger. Eksaminanden kan anvende og reflektere over fagets metoder og begreber, men med en del mangler.
02	Tilstrækkeligt	Eksaminanden demonstrerer acceptabelt kendskab til hovedelementerne i et historisk forløb, men med klare begrænsninger og med en begrænset, men acceptabel evne til at opstille historiefaglige problemstillinger. Overblikket er usammenhængende, men tilstrækkeligt, og evnen til at reflektere og perspektivere er begrænset. Anvendelsen af fagets metoder er minimal, men acceptabel.

BØRNE- OG
UNDERVISNINGSMINISTERIET
STYRELSEN FOR
UNDERVISNING OG KVALITET