



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



Vejledning til historie C, GIF

Juni 2023

Vejledning til historie C, GIF

Juni 2023

2023

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	10
2.3 Supplerende stof.....	12
2.4 Omfang	13
3 Tilrettelæggelse	14
3.1 Didaktiske principper.....	14
3.2 Arbejdsformer	15
3.3 It.....	18
3.4 Samspil med andre fag.....	19
4 Evaluering.....	20
4.1 Løbende evaluering	20
4.2 Prøveform	20
4.3 Bedømmelseskriterier.....	22

Indledning

Dette er en vejledning til læreplanen for historie C i GIF 2022

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

Citater fra læreplanen er anført i citationstegn.

1 Identitet og formål

1.1 Identitet

"Historie er et humanistisk og samfundsvidenskabeligt fag. Historie C beskæftiger sig med, hvorledes mennesker har levet og har organiseret sig i det danske samfund efter ca. 1900.

Fagets genstandsfelt er udviklingen i de politiske, økonomiske, sociale og kulturelle forhold i Danmark."

1.2 Formål

"Historieundervisningens opgave er at udvikle kursisternes omverdensforståelse og bidrage til deres almene studieforbereelse. Kursisterne opnår viden om og indsigt i det moderne danske samfunds historie, værdier og tilværelsestolkninger, så de får mulighed for at forstå, hvordan samfundet fungerer, og hvorledes tilværelsen opfattes og leves i Danmark."

Historie C i GIF har både et dannelsesmæssigt og et studieforbereende perspektiv. Faget bidrager således både til en myndiggørelsesproces, hvor kursisterne gives mulighed for at deltage som medborgere i det danske samfund på et oplyst, kritisk grundlag, og hvor de lærer det danske uddannelsessystem at kende. Dette gælder ikke mindst den udbredte brug af mundtlig-dialogiske undervisningsformer, der kan opleves som meget fremmed for kursister, der ikke har gået i dansk grundskole. Det er ligeledes væsentligt, at der i undervisningen bruges tid på aktivt at oparbejde det nødvendige ordforråd, der gør det muligt for kursisterne at indgå i faglige samtaler om og refleksioner over det danske samfund i historisk perspektiv. Historiefaget er netop en dialog mellem kursisternes nutidige forestillingsverden og deres spørgsmål til fortiden. I dialogen møder kursisterne eksempler på, hvordan mennesker fra forskellige befolkningsgrupper og samfundsklasser har indrettet sig, levet, tænkt og skabt fællesskaber og samfund.

I historiefaget i GIF er det særlig vigtigt at være opmærksom på og konstruktivt inddrage de mange forskellige fortidsperspektiver og videndimensioner, der er vil være tilstede i et klasserum med kursister med mange forskellige nationaliteter og etniske/religiøse tilhørsforhold. Herved beriges og perspektiveres undervisningen og kursisternes forestillingsverdener udfordres. De får dermed grundlaget for en nuanceret stillingtagen til andre måder at se verden og tilværelsen på. Historiefaget medvirker til at udvikle kursisternes personlige myndighed og nysgerrighed, når de skal træffe valg og indgå som aktive borgere i et demokratisk samfund. Historiefaget medvirker dermed også til at kursisterne får en større forståelse af, hvorfor der kan

være forskelle på værdier, normer og kulturer hos forskellige sociale grupper og i forskellige historiske perioder.

Fokus er på dansk historie og er afgrænset til de politiske, økonomiske, sociale og kulturelle forandringer det danske samfund har undergået siden ca. år 1900, hvordan dette bliver fortolket og hvad det betyder for forskellige befolkningsgrupper i dag. Derfor er det centralt, at man i undervisningen inddrager de mange andre former for historieformidling og -fortolkning kursisterne møder uden for skolen. Her kan både diskussioner om fortidsfortolkninger og brugen af disse fortolkninger i den offentlige debat og forskellige former for populærhistoriske produkter indgå. Genstandsfeltet er således den nære fortid og formålet er at sætte kursisterne i stand til at forstå og indgå i samfundet i dag.

2 Faglige mål og fagligt indhold

2.1 Faglige mål

De faglige mål er de overordnede retningslinjer for og krav til undervisningen. De er samtidig bedømmelseskriterierne ved prøven, hvorfor målene er styrende i forhold til undervisningens indhold og tilrettelæggelse. Det indebærer bl.a., at det er nødvendigt at inddrage supplerende stof, som ikke er nævnt under kernestoffet, for at opfylde de faglige mål. De faglige mål er ikke opstillet i en prioriteret rækkefølge og skal derfor inddrages løbende gennem det samlede undervisningsforløb, hvor der undervejs indtænkes en progression.

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

- *”redegøre for centrale udviklingslinjer i Danmarks historie efter ca. 1900”*

Dette faglige mål kan ikke opfyldes i et enkelt forløb, men skal ses som et mål, der opfyldes løbende gennem det samlede undervisningsforløb. Viden om centrale udviklingslinjer tilegnes både i oversigtsforløb og i forløb med fordybelse inden for en afgrænset periode. Ethvert forløb sættes ind i en større sammenhæng for at opfylde dette mål. Det er legitimt at visse lange linjer rækker længere tilbage end 1900 og det er væsentligt, at linjerne i vid udstrækning føres op til i dag, da et centralt formål med faget er at bibringe kursisterne en forståelse af det danske samfund de lever i. Her kan det være en god idé at anvende helt aktuelle materialer, der tematiserer historiske perspektiver inden for temaet/ forløbets problemstillinger.

- *”redegøre for det danske demokratis opbygning og diskutere demokratiets grundlæggende værdier og politiske kulturer”*

Da demokrati som styreform er helt grundlæggende for det danske samfund er det centralt, at kursister både kan redegøre herfor og indgå i diskussioner herom på et kvalificeret grundlag, herunder hvilke historiske perspektiver der ligger heri. Det danske demokrati skal her forstås i bred forstand og ikke alene som en teknisk styreform, om end en basal indføring i det danske demokratis grundlæggende institutioner, magtens tredeling osv. vil være oplagte elementer i undervisningen. Politiske kulturer skal forstås som måder at tænke og gøre demokrati på, som de har foldet sig ud i organisationer, på arbejdspladser, i skolesystemet osv. Demokratiets grundlæggende værdier skal forstås som politiske, sociale og civile frihedsrettigheder, frisind, tolerance og ligestilling, herunder kønsmæssig ligestilling. Kursisternes evne til

at kunne diskutere demokrati, kan i undervisningen fremelskes ved hjælp af dialogiske former, hvor den enkelte kursist dels kan afprøve og drøfte egne argumenter og dels arbejde med selve rammerne for demokratisk samtale. Det kan også være en idé at arbejde med forskellige demokratiidealer, herunder fx konkurrence- og deltagelsesdemokrati (Alf Ross vs. Hal Kochs demokratitænkning). Det er oplagt, at opfyldelsen af dette faglige mål kun vanskeligt kan indfries i et enkelt forløb, men at de forskellige aspekter kan tages op i flere forskellige forløb.

- *”beskrive forskellige sociale grupperingers levevilkår og tilværelsestolkninger i Danmark i det 20. århundrede og i starten af det 21. århundrede”*

Målet om at kunne beskrive forskellige sociale grupperingers levevilkår og tilværelsestolkninger i Danmark i det 20. og 21. århundrede handler om, at kursisterne skal tilegne sig en forståelse af, hvilke sociale grupperinger der har eksisteret i Danmark i perioden, men især hvordan konkrete levevilkår *hænger sammen med* hvordan mennesker forstår verden og deres egne muligheder heri. Det er ligeledes væsentligt at kursisterne kan formidle, at dette er historisk foranderligt. Man kan arbejde med såvel brud som kontinuitet. Det kan være en god idé at arbejde med anskueliggørende visuelt materiale og med små rollespil eller debatter, der kan tydeliggøre fx forskellige tilværelsestolkninger og sociale positioner.

- *”forholde sig kritisk til forskellige fortolkninger af fortid”*

Historie er et fortolkningsfag, og selvom historie C i GIF har fokus på at etablere en videnbaseret forståelse af det danske samfund i et historisk perspektiv, er det væsentligt, at kursisterne tillige bliver i stand til at få øje på, at der findes forskellige fortolkninger og analyseperspektiver. Det er en god idé at præsentere kursisterne for den pointe, at fortid ikke ændrer sig, men at vores historier om fortiden gør, samt at kursisterne selv har mulighed for at forholde sig kritisk til de historiske fortolkninger. Det er her vigtigt at kursisterne indgår i drøftelser af, hvordan man begrundes sin kritik af en tolkning. Dette betyder ikke, at kursisterne skal blive i stand til fagligt at udfolde egne (alternative bud på) fortolkninger af alt det stof de præsenteres for i undervisningen, men at de skal kunne arbejde reflekteret med fx afsender- modtagerforhold i forskellige fremstillinger, herunder deres egen position, egne livserfaringer og verdensopfattelser, som kan være relevante at inddrage. Det kan således være relevant både at se på, hvilke fortider, der er/ har været fortolkningskampe om ift. danmarkshistorien siden ca. 1900 (fx velfærdsstatens historie eller besættelsestiden) og inddrage kursisters egne erfaringer med/ perspektiver på divergerende fortidsfortolkninger i/ om deres respektive oprindelseslande. Man kan arbejde med de grundlæggende pointer inden for erindringshistorie og historiebrug, evt. uden at udfolde det fulde begrebsapparat, der *ikke* er krævet af kursisterne.

- *”opnå færdighed i at arbejde med forskellige former for historisk materiale”*

I undervisningen skal kursisterne præsenteres for og arbejde med forskellige materialetyper, der kan bruges til at fortælle om fortidige forhold. De skal således ikke alene arbejde med mere klassiske historiske fremstillinger fra læremidler, men

også andre materialetyper, fx historiske dokumentarer, spillefilm, fotografier, malerier, tegninger, satire, genstande, debatindlæg, musikstykker, avisartikler, statistisk materiale, taler, reklamer, spil, bygninger/ arkitektur eller andet. Kursisterne kan således få indblik i, hvordan fortid og fortolkning af fortid er på spil mange steder, også i vores egen nutid, fx i populærkultur, politiske debatter osv. Det er afgørende, at det materiale der anvendes i undervisningen er sprogligt tilgængeligt for kursisterne, der i vid udstrækning har dansk som andetsprog. Dette kan gøres ved at glosere det skriftlige materiale der arbejdes med, sikre danske undertekster til (også dansk) filmmateriale, samt evt. indtaling af tekster, der kan gives til kursisterne som lydfil. Det sidste for at understøtte korrekt udtale af fx ord og begreber, der ellers sjældent anvendes i daglig tale. De færdigheder kursisterne skal opnå kan beskrives som reflekteret materialesensitivitet og evnen til at kontekstualisere. Det vil sige, at kursisterne gennem drøftelse af fx indhold, udtryk og kommunikationssituation bliver trænet i at kunne bruge materialerne til at sige noget om en given fortid. Der er således implicit et funktionelt kildebegreb på spil her. Det kan være en god idé at præsentere kursisterne for grundlæggende kildekritiske begreber, for således at give refleksionerne en ramme. Det er ikke et krav, at kursisterne kan anvende begrebsapparatet systematisk, og det er vigtigt, at de ikke trænes i skematiske kildegennemgange i punktform.

– *“opnå færdighed i mundtlig og skriftlig fremstilling af historiske problemstillinger”*

Kursisterne arbejder såvel mundtligt som skriftligt med problemstillinger i undervisningen, og de to former kan med fordel understøtte hinanden indbyrdes. Det er her væsentligt, at det at formulere sig sammenhængende i et fagligt sprog er en færdighed, der skal trænes vedvarende gennem hele undervisningsforløbet. Det er væsentligt her at arbejde med at skabe en bevidsthed hos kursisterne om, hvad en relevant problemstilling er i historie, evt. ud fra enkle kriterier og taksonomiske overvejelser. Det kan være en god idé at tydeliggøre, hvordan gode problemstillinger kan lægge op til undersøgende og analytisk arbejde, jvf. det faglige mål om at “opnå færdighed i at arbejde med forskellige former for historisk materiale”. Dette kan gøres gennem mange former for øvelser, individuelle som gruppebaserede. Små skriveøvelser, kan gøres til genstand for mundtlige præsentationer eller dialogøvelser. Kursisterne kan også indspille små lydfiler, skrive helt korte tekster (fx billedtekster/ spørgsmål til andet materiale) eller andet, der kan gives umiddelbar feedback på eller gøres til genstand for fælles drøftelse. Skriftligheden integreres således i den mundtlige undervisning. Træningen i fremstilling af historiske problemstillinger kan være koblet til specifikt materiale eller tages op som afslutning på forløb eller enkelte moduler, hvor kursisterne øver sig i at formulere, hvilke(n) problemstilling(er) der har været i spil i undervisningen.

– *“indplacere temaerne fra undervisningen i en kronologisk sammenhæng.”*

Det tilstræbes, at kursisterne opnår en grundlæggende overblik- og sammenhængsforståelse af dansk historie efter ca. 1900, hvilket betyder at de bliver i stand til at placere de i undervisningen behandlede udviklingslinjer og begivenheder i rækkefølge (relativ kronologi) og kan se sammenhænge inden for og imellem disse.

Dette lægger op til at kursisterne kan få øje på årsagssammenhænge og virkningshistoriske pointer. Man kan arbejde fortløbende med tidslinjer (fysiske eller digitale). Forløbstemaernes kronologiske sammenhæng kan suppleres med begivenheder fra kursisternes livsverden eller nationale/regionale historie, hvilket kan kaste et interessant perspektiverende lys over stoffet og give kursisterne en relevant og aktiv rolle i undervisningen.

2.2 Kernestof

Historie C rummer syv kernestofpunkter. Kernestofpunkterne er en beskrivelse af det stof, der samlet set skal arbejdes med i undervisningen og er ikke forløbsoverskrifter. Flere af kernestofpunkterne behandles derfor ikke nødvendigvis kun i et forløb, men vil være relevante at inddrage forskellige aspekter af, på tværs gennem hele undervisningsforløbet. I det følgende udfoldes de enkelte kernestofpunkter.

– *“forandringer i Danmarks erhvervsstruktur”*

Kernestofpunktet forandringer i Danmarks erhvervsstruktur sigter på, at kursisterne skal bibringes kendskab til forandringen fra landbrugssamfund over industrisamfund til vore dages informationssamfund. Der kan dog arbejdes med flere forskellige nedslag. Det er oplagt at arbejde med de forandringer i erhvervsstrukturen industrialiseringen af Danmark indebar, ligesom man kan arbejde med hvordan 1960'ernes økonomiske højkonjunktur og velfærdsstatens fremvækst skabte nye erhvervs kategorier (fx funktionærer) og bragte nye grupper ind på lønarbejdsmarkedet: fx kvinder og (mandlige) gæstearbejdere. Der er her gode muligheder for at arbejde med det faglige mål om at *“beskrive forskellige sociale grupperingers levevilkår og tilværelsestolkninger i Danmark i det 20. århundrede og i starten af det 21. århundrede”*

– *“demokrati og demokratiseringsprocesser i Danmark”*

Dette kernestofområde vil ofte rumme arbejde med tilblivelsen af det repræsentative parlamentariske demokrati som styreform i Danmark. Det kan således være relevant at berøre 1849-grundloven, selvom denne ligger uden for C-fagets periode-mæssige afgrænsning ved ca. 1900. Det vil være centralt at arbejde med, hvordan forståelsen af demokrati og demokratisk deltagelse har forandret sig frem til i dag, herunder fx hvordan forskellige befolkningsgruppers valgret har forandret sig og hvorfor. Det er her oplagt at arbejde med 'de syv f'er', (de befolkningsgrupper der i 1849-grundloven var udelukket fra politisk deltagelse) i et diakront perspektiv. Det er vigtigt, at kursisterne bibringes en forståelse af, at det danske demokrati er et produkt af demokratiseringsprocesser på mange niveauer (i børneopdragelse, ift. kønssyn, i skolesystemet, på arbejdsmarkedet, i organisationer osv.), og at det fortsat er i forandring. Kernestofpunktet hænger snævert sammen med det faglige mål om at kunne *“redegøre for det danske demokratis opbygning og diskutere demokratiets grundlæggende værdier og politiske kulturer”*

– *“Holocaust og andre folkedrab”*

Inden for kernestofområdet Holocaust og andre folkedrab forstås termen Holocaust som det nazistiske folkedrab på de europæiske jøder 1933-1945. Der er mange måder at tematisere kernestofområdet på, men man skal dog være opmærksom på kravet om, at der i den samlede undervisning indgår såvel Holocaust som et eller flere andre folkedrab. Kursisterne lærer på den måde både om Holocaust som skelsættende forbrydelse og opnår indsigt i, at folkedrab er et fænomen, der har udspillet sig i andre kontekster og historiske perioder.

Kernestofområdet er relevant inden for historie C's afgrænsning til dansk historie siden ca. 1900, da særligt Holocaust er et markant historisk referencepunkt i dansk historie. Metodisk og didaktisk kan emnet tilgås på mange måder. Kursisterne kan arbejde med Jødeaktionen 1943 og/ eller de erindringshistoriske implikationer denne begivenhed rummer. Dette kan fx inddrages i forløb om indvandring til Danmark og/ eller om dansk national identitet, hvor redningen af de danske jøder ofte er blevet brugt som reference i debatten. Man kan således undersøge Holocaust og andre folkedrab med en historiebrugsvinkel, fx med fokus på museer, monumenter, mindekultur osv. I forhold til andre folkedrab kan kursisterne arbejde med fx folkedrabet under krigene på Balkan i 1990'erne, da disse fik stor betydning for dansk udenrigspolitik og dansk selvopfattelse som aktør i en ny verdenorden efter den kolde krig. Andre folkedrab er også interessante at arbejde med, og dette kan med fordel kobles til kernestofpunktet 'Danmark i EU/ en globaliseret verden'.

– *“Danmark i EU/en globaliseret verden”*

Kernestofpunktet 'Danmark i EU/en globaliseret verden' sigter til at kursisterne arbejder med at sætte småstaten Danmark ind i en større sammenhæng, politisk, såvel som kulturelt og økonomisk. Kursisterne kan her arbejde med mere historisk-institutionelle aspekter (FN, NATO, EU) og hvad disse betyder for det danske samfund i dag og med mere sociokulturelle aspekter, fx den historiske indvandring/ flygtningetilstrømning til Danmark og implikationerne heraf. Det er her oplagt at inddrage kursisternes egne erfaringer og perspektiver, der både kan skabe motivation og ejerskab i undervisningen.

– *“nationalstat og national identitet”*

Under kernestofpunktet 'nationalstat og national identitet' kan man arbejde med forskellige perspektiver på, hvad det vil sige at være dansk og hvordan disse forestillinger er opstået historisk. Der er ikke enighed blandt historikere om, hvornår man kan tale om en konsolideret dansk nationalstat, og dette forhold kan i sig selv tematiseres. Det kan være relevant at enkelte aspekter af undervisningen griber tilbage i 1800-tallet, men fokus skal ligge efter ca. 1900. Man kan fx arbejde med genforeningen i 1920 og her have enkelte perspektiver tilbage i tid. Det kan være en

god idé at arbejde med forskellige nationale symboler (fx Dannebrog) og mærkedage (fx Grundlovsdag) og undersøge deres betydning i det danske samfund i dag. Også her er det relevant at inddrage kursisternes perspektiver.

— *"velfærdsstaten"*

Dette kernestofpunkt kan rumme arbejde med såvel velfærdsstatens tilblivelse og udvikling som de diskussioner, der har velfærdsstaten som omdrejningspunkt i dag samt de historiske perspektiver, der ligger heri. Det er en god idé at tematisere både begreberne velfærdsstat og velfærdssamfund, da dette åbner mulighed for at drøfte forskellige velfærdsmodeller, der ikke alene har fokus på statens rolle. Der er også mange mulige tilgange til kernestofpunktet 'velfærdsstaten'. Kursisterne kan arbejde med den lovgivning, der har haft betydning for og kan ses som eksempler på velfærdsstatens opståen og forandring, ligesom det er oplagt at arbejde med forskellige aktørers (partier, organisationer, personer) betydning i den sammenhæng. Man kan arbejde mere erindringspolitisk og undersøge forskellige stemmer i velfærdsstatshistoriske narrativer, fx i dokumentarer og spillefilm. Man kan også anlægge en mere mentalitetshistorisk eller begrebshistorisk vinkel og arbejde med, hvordan opfattelsen af og synet på fattige har forandret sig siden ca. 1900 og hvorfor. Velfærdstemaet lægger op til diskussion af både holdninger og dilemmaer, hvorfor denne mulighed med fordel kan udnyttes didaktisk. fx gennem små rollespil eller andre former for dialogisk undervisning.

– *"livsvilkår og tilværelsestolkninger."*

Dette kernestofpunkt hænger snævert sammen med det faglige mål om at kunne beskrive forskellige sociale grupperingers levevilkår og tilværelsestolkninger i Danmark i det 20. og 21. århundrede. Indholdsmæssigt kan man her fx arbejde diakront med forandringen fra landbosamfund over industrisamfund til informationsamfund og/ eller synkront med nedslag i bestemte begivenheder, geografiske områder eller perioders sociale og kulturelle forskellige lag, fx hvor disse er i opbrud. Man kan arbejde mere bredt med kernestofpunktet som en moderniserings- og aftraditioniseringstematik på mange felter, eller man kan have fokus på mere afgrænsede temaer. Jordskredsvalget i 1973 kan være et eksempel på et nedslag, der både rummer politiske, sociale, kulturelle, religiøse og kønsmæssige brydninger.

2.3 Supplerende stof

"Kursisterne vil ikke være i stand til at opfylde de faglige mål alene ved hjælp af kernestoffet. Det supplerende stof i historie for tosprogede, herunder samspil med andre fag, skal perspektivere og uddybe kernestoffet.

Det supplerende stof vælges, så følgende emner berøres:

– *det danske arbejdsmarked"*

Her kan man arbejde med de historiske perspektiver i den danske model (forhandlinger mellem arbejdsmarkedets parter mm), herunder fx Septemberforliget i 1899. Man kan komme ind på arbejdsmarkedets organisationer, fagforeninger, ideerne om rettigheder og pligter osv. Det kan være en god idé at koble dette supplerende stof til kernestofpunktet "velfærdsstat", herunder fx dagpengesystemets historie eller kernestofpunktet "livsvilkår og tilværelsestolkninger".

– *"historieformidling."*

Det er oplagt at dette supplerede kernestofpunkt i større eller mindre grad kan være en medspiller i nærmest alle forløb. Der sigtes med dette supplerende punkt til, at kursisterne præsenteres for forskellige former for historieformidling – populærhistoriske såvel som faghistoriske, og det er oplagt at knytte disse aspekter til historiebrugsproblemstillinger. Her kan kursisterne drøfte, hvordan forskellige virkemidler, fortælleformer osv. har betydning for tolkning og budskab, ligesom man kan behandle, hvordan fortid kan fremstilles og bruges med forskellige formål. Punktet kan med fordel kobles til kravene til arbejdsformer (3.2), hvor det påpeges at også udadvendte aktiviteter som fx museumsbesøg er et krav.

2.4 Omfang

"Det forventede omfang af fagligt stof er normalt svarende til 100-150 sider."

I undervisningen inddrages en mangfoldighed af materiale til at belyse historiske emner og problemstillinger. Dette materiale skal i alt udgøre en mængde, der ligger i intervallet 100-150 sider. Intervallet er forholdsvis bredt for at give rum for forskellig tilrettelæggelse og materialeinddragelse. Den øvre og nedre grænse kan sikre, at kursisterne har et vist minimum at basere arbejdet i faget på, samtidig med at ingen oplever uoverkommelige mængder af materiale. Da mange undervisningsmidler ikke umiddelbart lader sig opgive i sidetal, og da materialernes kompleksitetsgrad kan variere, er der i læreplanen lagt op til, at man foretager et skøn over hvad det faglige indhold svarer til sidetalsmæssigt. Omfanget af fagligt stof anføres i beskrivelsen af den gennemførte undervisning (undervisningsbeskrivelsen), der færdigredigeres ved afslutningen af undervisningen. 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. Skabelon og vejledning til undervisningsbeskrivelser findes ved at klikke [her](#).

3 Tilrettelæggelse

3.1 Didaktiske principper

Tilrettelæggelsen af undervisningen er rettet mod opfyldelsen af de faglige mål, som også udgør bedømmelseskriterierne ved prøven. Det betyder f.eks., at når der i de faglige mål står, at kursisterne skal "opnå færdighed i mundtlig og skriftlig fremstilling af historiske problemstillinger" kan man ikke opfylde de faglige mål ved udelukkende at gennemgå kernestoffet som en vidensorienteret undervisning. Undervisningen må være problemorienteret og med fokus på fordybelse. Ligeledes er det nødvendigt at sætte de pågældende forløb ind i en bredere tidsmæssig sammenhæng for at opfylde det faglige mål, om at kursisterne skal kunne "*redegøre for centrale udviklingslinjer i Danmarks historie efter ca. 1900*".

For overskuelighedens skyld, er det en god idé primært at organisere og tilrettelægge undervisningen i afgrænsede forløb med hver deres undersøgende overskrift. Det anbefales at gennemføre tre til fire forløb.

"Under arbejdet med kernestof og supplerende stof skal der anvendes forskellige typer af materiale, herunder forskellige mediers udtryksformer."

Dette didaktiske princip relaterer sig det faglige mål, at kursisterne skal kunne "opnå færdighed i at arbejde med forskellige former for historisk materiale", samt det supplerende kernestofpunkt "historieformidling". Da GIF-uddannelsen ud over det studieforberedende aspekt og sigter mod at give kursisterne forudsætninger for at forstå og begå sig i det danske samfund, er det en god idé at tydeliggøre, hvordan formidling og tolkninger af fortid kommer til udtryk i mange sammenhænge, ikke mindst uden for skolen, fx i populærkultur. Med forskellige mediers udtryksformer menes TV, radio, podcasts, web-platforme, computerspil osv.

"Undervisningen tilrettelægges med progression i valg af problemstillinger således, at kursisternes muligheder for at arbejde på såvel det redegørende som det analytiske niveau tilgodeses."

Progressionsperspektivet skal ikke forstås således, at man først efterhånden bevæger sig hen imod mere analytisk arbejde, men at der undervejs arbejdes med forskellige øvelser, hvor kursisterne trænes i at skelne mellem forskellige kompleksitetsniveauer. Det er centralt, at kursisterne bringes til at arbejde med at gøre historisk materiale til genstand for analyse og se, hvordan dette adskiller sig fra fx at anvende fremstillinger som dokumentation for viden om et historisk begivenhedsforløb. Man kan arbejde med mange forskellige mundtlige og skriftlige øvelser, hvor kursisterne skal overveje, hvad forskellige materialer kan bruges til, når de undersøger fortid. Det kan

være en god idé at ekspliciter forskellene på forskellige typer af problemstillinger, så kursisterne bevidstgøres herom.

Kursisterne skal undervejs trænes i at formulere og besvare historiske problemstillinger, samt i projektarbejde."

Dette didaktiske princip relaterer til det faglige mål at kunne fremstille historiske problemstillinger og hænger tillige sammen med prøveformen, der inkluderer et forudgående projektarbejde, hvor kursisterne netop selv skal formulere og besvare problemstillinger. Træning i problemstillings- og projektarbejde kan med fordel brydes op i mindre dele, hvor det tydeliggøres, hvad der trænes og hvordan. Det kan være små afgrænsede processer, hvor kursisterne formulerer problemstillinger på baggrund af afgrænsede materialer, bytter med medkursister og udarbejder kortfattede svar, mundtligt eller skriftligt, og hvor dokumentationsteknikker er i centrum. Det er således centralt, at kursisterne ikke alene kan formulere, men også trænes i at svare på problemstillinger i meningsfulde opsamlings. Man kan ligeledes som en del af træningen i projektprocesser arbejde med at etablere faglige ordforrådsalter med udgangspunkt i materialet fra et forløb, enten som en løbende proces med tilbagevendende tilføjelser af ord til listen, eller som forløbsafsluttende øvelse. I lyset af, at hovedparten af kursisterne har dansk som andetsprog, kan man her med fordel bruge visuelle elementer i kursisterne egne ordforklaringer.

3.2 Arbejdsformer

"Der anvendes forskellige arbejdsformer. Valget af arbejdsformer skal tage højde for kursisternes medbragte sociale og studiemæssige kompetencer og forberede kursisterne på de krav, der stilles i det danske uddannelsessystem. Endvidere gøres brug af undervisningsdifferentiering."

Anvendelsen af forskellige arbejdsformer sikrer, at der sker en variation i undervisningen. Det er væsentligt, at formålet med de forskellige øvelser, afspejler sig i arbejdsformerne, fx at der gives tid til fordybelse hhv. mere tempo ved samtaletræning. Det er vigtigt at veksle mellem mundtlige og skriftlige arbejdsformer, ligesom der med fordel kan veksles mellem mere individuelt arbejde og gruppearbejde. Mundtlige og særligt dialogiske arbejdsformer vil være fremmed for en stor del af kursisterne, hvorfor det kan være en god idé at ekspliciter formål og idé hermed. CL-øvelser eller andre former for strukturer, der klart beskriver, hvad den enkelte kursists rolle i et gruppearbejde er, kan være frugtbare at anvende.

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

Kravet om udadvendte aktiviteter understøtter, at historiefaget i GIF også er et medborgerskabsfag, ligesom det hænger sammen med de faglige mål om at 'opnå færdighed i at arbejde med forskellige former for historisk materiale' og 'forholde sig kritisk til forskellige fortolkninger af fortid', samt det supplerende stof 'historieformidling'. De udadvendte aktiviteter (museumsbesøg, monumentanalyser osv.) kan kobles med feltarbejde, fx i form af interviews (eksempelvis med ældre medborgere

om deres erindringer om velfærdsstaten, med skolebørn om deres forståelse af danskhed eller andre), observationer (af fx byrum), besøg på institutioner, samtale med (praksis-)eksperter eller andet. De udadvendte aktiviteter kan med fordel koordineres med andre fag, fx danskfaget, hvor der oplagt kan arbejdes med kunst og litteratur i et historiefagligt perspektiv, jf. afsnit 3.4 om samspil med andre fag.

"I forbindelse med den sidste del af undervisningstiden (ca. 6 timer), udarbejder kursisterne individuelt eller i grupper på maksimalt tre personer et projekt på baggrund af et materialesæt, tildelt ved lodtrækning under tilstedeværelse af en repræsentant for institutionens ledelse."

Projektprocessen er placeret i slutningen af undervisningstiden, da projektet indgår som grundlag ved den afsluttende prøve. En repræsentant for ledelsen deltager i trækningen, da denne er påbegyndelsen af prøven. Hvis kursisterne trækker materialesættet og udarbejder projektet i grupper må disse højst være på tre personer, og den enkelte kursist vil under alle omstændigheder stå individuelt til ansvar for det afleverede skriftlige produkt (se nedenfor). Det anbefales at kursisterne arbejder i grupper, da den faglige sparring og bearbejdning af stoffet styrkes betydeligt herigennem, såvel internt i gruppen som i relation til vejledningen. Det kan være en god idé at udarbejde skabeloner eller andre former for stilladsning af såvel proces som produkt for således at støtte kursisterne i arbejdet.

"Materialesættene skal have et omfang på 4-6 normalsider à 2400 enheder (antal anslag inklusiv mellemrum) og have relation til ét af de gennemførte undervisningsforløb. Materialesættene skal indeholde forskelligartet materiale. Materialesættene tilsammen i al væsentlighed dækker de faglige mål og sikrer en spredning i tid og geografi. Materialesættene må gå igen 3 gange."

For at sikre, at det maksimalt tilladte omfang ikke overskrides, er det hensigtsmæssigt at det præcise omfang af de enkelte materialesæt tydeligt fremgår på forsiden. Andre materialetyper (statistik, filmklip, billeder, m.m.) omregnes efter skøn under hensyntagen til materialernes kompleksitetsgrad. Materialeintroduktion, fodnoter og ordforklaringer tæller med i det samlede omfang af materialesættet, idet det forudsættes, at disse er nødvendige for at kursisten kan arbejde med materialet. Selvom arbejdsprocessen rummer vejledning er det en god idé at udarbejde ordforklaringer til sættene. Selvom det ved en fejl ikke er anført eksplicit i læreplanen, sammensættes sættene således at materialet er ukendt for kursisterne.

Med "forskelligartet" materiale sigtes mod både forskellige materialetyper (tekst, billede, statistik, film, interaktive formidlingsformer, genstande, m.m.) og forskellige genrer (lovtekst, breve, indskrifter, opslag på sociale medier, satiretegninger, spillefilm, dokumentarfilm, populærhistorie, faghistorie, tegneserier, m.m.). Variationen i det enkelte materialesæt medvirker til at sikre afprøvning af det faglige mål om at "opnå færdighed i at arbejde med forskellige former for historisk materiale". Det er væsentligt at materialetyperne i sættene afspejler de typer, der er arbejdet med i undervisningen, således at kursisterne har trænet relevante måder at behandle materialetyperne på. I fald man i undervisningen har arbejdet analytisk med fremstillingsmateriale (historiebøger, fagligt forankrede dokumentarfilm, m.m.) er det fint at lade

sådant indgå, men det er i så fald afgørende at, at kursisterne har fået træning i at behandle sådanne materialer analytisk, fx som synspunktsmateriale.

En nutidig dansk historiebog rettet mod gymnasial undervisning vil kun sjældent kunne indgå heri, da det som oftest vil være meget vanskeligt for kursisterne at foretage en analyse af disse, grundet deres ofte tilstræbt neutrale stil.

Mange steder, hvor man kan finde relevant kildemateriale, er kilderne forsynede med små introduktioner, hvor f.eks. forfatter, årstal og lign. står. I nogle tilfælde er der tillige ansatser til egentlige kildeanalyser, hvilket i så fald skal fjernes før materialesættet samles. I fald der optræder analytiske bemærkninger vil det formindske kursisters mulighed for selv at demonstrere opfyldelse af de faglige mål herom, særligt da kursister i arbejdsprocessen modtager vejledning. Kravet om dækning af de faglige mål og om, at sættene tilsammen indfanger de gennemførte forløb, sikrer afprøvning i læreplanens krav, idet der ikke er krav om et bestemt antal opgivne forløb. Læreplanens formulering om spredning i tid og geografi er en fejl, der kan ses bort fra. Materialesættene skal ikke rumme lærerformulerede problemstillinger, som kursisterne skal besvare.

“Kursisten skal individuelt eller i grupper selv formulere faglige problemstillinger og på baggrund heraf udarbejde et skriftligt produkt med et omfang på 3-5 sider, hvor de undersøgte problemstillinger og besvarelserne herpå fremgår. I forbindelse med projektet skal kursisterne finde og kritisk udvælge supplerende relevant historisk materiale og behandle materialet metodisk-kritisk.”

Det skriftlige produkt på 3-5 sider skal ikke forstås som en færdig og afsluttet opgave, der skal bedømmes i sig selv, men som et skriftligt produkt, der kan bruges som et gennearbejdet grundlag for den mundtlige prøve. Det kan således betragtes som en synopsis. Det kan være en god idé, at udlevere en skabelon/ oversigt over de elementer, der er relevante at have med i en sådan synopsis. Det er vigtigt at gøre rammerne og sidetalsafgrænsningen klart for kursisterne, så de ikke overskrider rammen for sideantal. Da kursisterne selv med udgangspunkt i materialesættet skal formulere de problemstillinger, der skal besvares, er det væsentligt, at dette er blevet trænet i undervisningen. Det anbefales, at kursisterne formulerer 2 og maksimalt 3 problemstillinger, således projektet holdes inden for realiserbare rammer. Kursisters selvvalgte materiale og inddragelsen heraf styrker deres mulighed for at demonstrere opfyldelse af det faglige mål om at ”arbejde med forskellige former for historisk materiale”. Det kan være en god idé i løbet af undervisningstiden at opbygge digitale ressourcerum, hvor kursisters research kan tage afsæt. Sådanne ressourcerum kunne rumme links til kildeamlinger, fx www.danmarkshistorien.dk eller www.kvinfo.dk eller til partierne eller institutioners websider, fx Folketinget. Det er væsentligt at gøre klart for kursisterne, hvad det supplerende materiale kan bruges til, fx til at inddrage andre synspunkter eller vinkler, til at understøtte allerede anslåede men måske mindre dokumenterede pointer, til at vise helt andre vinkler på en problemstilling osv. Det er afgørende, at kursisterne gøres klart, at materialet skal give mening ift. de problemstillinger de selv har formuleret.

“Kursisterne modtager undervejs vejledning fra læreren. Der skal i forbindelse med vejledningen være opmærksomhed på, at der ikke må ske en vurdering eller bedømmelse

af væsentlige dele af kursisternes projekt. Projekterne afleveres forud for sidste skoledag.”

Vejledningen af kursisterne er en vigtig del af projektprocessen og kursisterne har ret til vejledning. En del af vejledningen kan på frugtbar vis foregå kollektivt, fx vedr. mere tekniske og layoutmæssige elementer. Det anbefales at skemalægge vejledningen, så dette er tydeligt for kursisterne. Ud over den faglige sparring, rummer vejledningen en unik mulighed for at træne den mundtlighed, der udgør en væsentlig del af prøven. Det frarådes således at gennemføre vejledning i form af skriftlige spørgsmål fra kursisterne, der besvares af læreren (vejlederen). Hvis kursisterne arbejder i grupper foregår vejledningen gruppevis. Individuelt arbejdende kursister, der har trukket det samme forløb, kan med fordel vejledes sammen, da mange drøftelser vil være overlappende. Det er væsentligt at holde rollen som vejleder adskilt fra rollen som bedømmer. En vejleder kan godt læse mindre tekstuddrag, dispositioner og lignende, men det skal altid have et klart vejledende formål. Vejlederens rolle er at få kursisten til selv at tænke videre, dybere eller perspektiverende. Vejlederen skal udelukkende vejlede og må altså ikke give en egentlig forhåndsvurdering eller forhåndskaraktter. Adskillelsen mellem vejledning og bedømmelse skal sikre, at vejleder og censor stilles frit ved den afsluttende mundtlige prøve. Skolen tilrettelægger en procedure for aflevering af det skriftlige produkt inden kursisternes sidste skoledag.

3.3 It

”It inddrages i undervisningen i forbindelse med informationssøgning og præsentation af materiale. I forbindelse med informationssøgning på internettet skal kursisterne trænes i at anvende en metodisk-kritisk tilgang i forhold til både indhold og forskellige former for formidling.”

Som omtalt under didaktiske principper, arbejdes der i faget med en lang række forskellige materialetyper, hvorunder også film, computerspil, hjemmesider, internetdiskussioner, opslagsværker og andre typer af materiale, udbredt gennem internettet. Samtidig kan arbejdet med de mange forskellige former for medier også medvirke til kursisternes læringsproces, da f.eks. spillefilm og computerspil kan give viden om og indsigt i fortidige forhold og begivenheder, og appellere til andre læringsstile end andre former for formidling. I forbindelse med øvelser der træner projektarbejde inddrages relevante ressourcer som tekstbehandlings- og præsentationsprogrammer osv. Desuden rummer internettet en stor mængde fagligt relevante kildesamlinger og databaser, der kan inddrages i forløb i faget. Dette medfører, at det er vigtigt at kursisterne stifter bekendtskab med at foretage materialesøgninger på internettet og i databaser, herunder hvordan man forholder sig metodisk-kritisk hertil. Det er en væsentlig del af dette punkt, at kursisterne løbende reflekterer over de faldgruber der findes på internettet, herunder ‘fake news’, uigennemskuelige afsenderforhold, algoritmeproblemstillinger osv. Man kan som del af afslutningen på hvert forløb lave materialesøgningsøvelser, og drøfte hvilke kildetyper der kommer frem og hvorfor. Man kan også lade kursisterne lave fælles mapper med uploadede materialer, som alle har adgang til. Dette kan understøtte arbejdet med det afsluttende projekt.

3.4 Samspil med andre fag

"Fagets faglige mål styrkes i samspillet med andre fag. Ved GIF-forløb finder dette sted gennem et forløb i samspil med dansk, jf. bilag 5, med eksempler på sammenhæng mellem historisk virkelighed og litterære samt andre kulturelle udtryksformer."

Historiefagets samspil med dansk rummer mange muligheder for at styrke dybdeforståelsen af en række kernestofpunkter, ligesom træningen i at kunne leve op til de faglige mål kvalificeres yderligere. Konkret indkredser underviserne i de to fag et eller flere emner, hvor fagene oplagt kan spille sammen, og hvor der evt. er mulighed for at gøre brug af fælles materialer, der blot bearbejdes forskelligt i de to fag – fx malerier, fotos, litterære tekster, film, museer osv. Eksempler på sådanne emner/forløb kunne være hvordan synet på fattige og fattigdom har forandret sig, udviklingen i familieformer og kønsnormer fra landbosamfund til industrialisering, kvinders deltagelse i det politiske liv eller indvandringens og migranternes historie. På den måde opnår kursisterne indsigt i, hvordan historisk forandring kommer til udtryk kulturelt og omvendt hvordan kulturelle udtryk kan bearbejdes som historisk materiale. Henvisningen til bilag 5 er en fejl og kan ses bort fra i denne sammenhæng. Se i stedet læreplanen for Dansk som andetsprog A under GIF-læreplanerne på BUVM's hjemmeside.

4 Evaluering

4.1 Løbende evaluering

“Der foretages en løbende evaluering af kursisternes faglige niveau for at give både lærer og kursist en viden om det faglige standpunkt samt mulige faglige områder, der skal arbejdes med.”

Den løbende evaluering af arbejdet i undervisningen handler dels om at kursisterne skal blive klar over deres eget faglige niveau og dels om, at de faglige krav og perspektiver der arbejdes med hele tiden skal tydeliggøres. Dette er særlig vigtigt for kursister der ikke i forvejen er bekendt med det danske uddannelsessystem. Disse to elementer hænger snævert sammen i den forstand, at ikke bare de forløbsafsluttende evalueringer, men også arbejdet med forløbene undervejs, rummer drøftelser og refleksioner over, hvad det er for problemstillinger og faglige mål der konkret arbejdes med. Et væsentligt element i sådanne fortløbende drøftelser er derfor også at inddrage kursister aktivt i deres egen faglige dannelsesproces. En fortløbende evalueringsspraksis kan bruges af læreren til at få indsigt i kursisternes faglige niveau og forståelse af faget, til at tydeliggøre idéer og tanker bag forskellige forløb og til evt. at justere egen undervisningspraksis. Der kan være betydelige forskelle på, hvordan kursisterne forstår hvad det vil sige at være fagligt stærk i historiefaget, f.eks. om det handler om vidensmængde eller bestemte metodiske kompetencer. Det er bl.a. derfor vigtigt at kriterierne for og målene med forskellige evalueringsformer gøres klart. Der vil f.eks. være forskel på om kursister evaluerer egen indsats eller om de afprøves i graden af opfyldelsen af et givent fagligt mål, ligesom der vil være forskel på, om der evalueres på arbejdsformer eller opnåelsen af faglig viden eller indsigt. Det kan i den forbindelse være hensigtsmæssigt eksplicit at præsentere kursisterne for de faglige mål, diskutere betydningen af dem og bruge dem i forskellige øvelser. Man kan f.eks. arbejde med at tydeliggøre koblingerne mellem bestemte faglige mål og forskellige forløb. Mulighederne er mange og formålet er at tydeliggøre, hvad faget går ud på. For at sikre et fortløbende fokus på progression kan det være en fordel at etablere et nogenlunde fast og tilbagevendende evalueringsformat på de forskellige områder, hvilket bl.a. kunne inkludere en opsamling på de centrale problemstillinger i et forløb, afprøvning af bestemte færdigheder mm.

4.2 Prøveform

“Der afholdes en mundtlig prøve på baggrund af eksaminandens projekt, jf. 3.2.”

Den afsluttende prøve er mundtlig. Det skriftlige produkt udgør afsættet for eksaminationen, men det er den mundtlige præsentation og faglige dialog, der er i centrum for prøven.

"Eksaminanden trækker en opgave bestående af to til tre spørgsmål til det udarbejdede projekt og det trukne materialesæt."

Læreren har inden prøven formuleret to til tre spørgsmål, til kursistens projekt og til det materialesæt, som projektet er udarbejdet på baggrund af. Det kan være en god idé, at læreren allerede i forbindelse med vejledningen/ projektprocessen laver udkast til disse spørgsmål, da den faglige føling med projektets problemstillinger osv. er særlig præsent her. Det er dog væsentligt, at den endelige formulering af spørgsmål først sker på baggrund af det afleverede skriftlige produkt. Kursisten må ikke få kendskab til de af læreren formulerede spørgsmål, før prøven. Læreplanen angiver, at der er tale om en trækning, hvilket kan forstås sådan, at kursisten skal have flere opgaver at vælge mellem. Dette er dog ikke tilfældet, idet læreren alene skal formulere ét sæt af to til tre spørgsmål til hver kursist, hvorfor der i praksis er tale om en udlevering af opgaven. Hvis projektet er udarbejdet af flere kursister i en gruppe, formulerer læreren et tilsvarende antal forskellige opgaver indeholdende to til tre spørgsmål hver. Spørgsmålene skal både handle om projektet, dvs. de problemstillinger og faglige pointer som kursisten har formidlet i det skriftlige produkt, og om de materialer, der har ligget til grund herfor. Det kan fx være materialer, som kursisten ikke har anvendt så dybdegående eller har anvendt på måder, der kalder på yderligere faglig samtale. Det kan også dreje sig om kursistens selvvalgte materiale og begrundelserne herfor. Det er afgørende, at spørgsmålene ikke lægger op til research, der kræver tid og ressourcer som kursisten ikke har adgang til i forberedelsestiden. Ligeledes er det afgørende, at antallet af og kompleksiteten i de lærerformulerede spørgsmål tilpasses den begrænsede forberedelsestid.

"Eksaminationstiden er ca. 24 minutter pr. eksaminand. Der gives ca. 24 minutters forberedelsestid. Brug af internet er ikke tilladt."

Eksaminanden bruger forberedelsestiden på at besvare de trukne spørgsmål og gøre sig klar til at præsentere disse som en del af det indledende mundtlige oplæg. Den grundlæggende præsentation af projektet kan således med fordel være forberedt af eksaminanden på forhånd, således at forberedelsestiden alene bruges på at forholde sig til de trukne spørgsmål og inkorporere disse i det allerede forberedte oplæg. Det er vigtigt at kursisterne er gjort bekendt med disse rammer i god tid inden prøven. Det er oplagt at eksaminanden, ud over den trukne opgave med spørgsmål, i forberedelsen medbringer sit eget projekt, den trukne materialesamling, sit selvvalgte materiale samt, hvad eksaminanden i øvrigt har af noter og materiale. Det er eksaminandens eget ansvar at medbringe dette. Eksaminanden må ikke bruge internet. Dette er vigtigt at gøre kursisterne opmærksomme herpå, da de selv skal sørge for at have adgang til diverse ordbøger inden for de gældende regler. Regler vedrørende eksaminandernes brug af internettet for at tilgå tilladte hjælpemidler ved prøverne fremgår af § 6 i "Bekendtgørelse om visse regler om prøver og eksamen i de gymnasiale uddannelser". I vejledningen til denne bekendtgørelse er der givet eksempler på, hvilke hjælpemidler der må, og hvilke der ikke må tilgås via internettet.

"Før prøven sender skolen et eksemplar af projekterne til censor. Eksaminator fremsender sammen med projekterne forslag til, hvilke problemstillinger eksaminanden skal

uddybe i forlængelse af projektet. Det afsluttende projekt er forinden prøven ikke rettet og kommenteret af eksaminator.”

Såvel eksaminator som censor har forud for prøven læst projekterne. Det er derfor afgørende, at skolen fremsender projekterne, de materialesæt, der har dannet grundlag for projekterne samt eksaminators forslag til spørgsmål i god tid inden eksaminationen. Censor skal ikke godkende spørgsmålene, men det er en god idé, at der foregår en konstruktiv dialog omkring disse, for således at sikre, at eksaminanderne stilles lige. Som også omtalt under afsnit 3.2 må projektet ikke være rettet eller bedømt af eksaminator. Dette gælder også i tidsrummet mellem aflevering og den mundtlige prøve, da det først er ved den afsluttende votering, at en bedømmelse af det samlede projekt foretages. Udarbejdelsen af og dialogen om de spørgsmål som eksaminanden trækker, indeholder derfor ikke en bedømmelse af det skriftlige produkt.

“Eksaminationen tager udgangspunkt i eksaminandens præsentation af projektet med inddragelse af de udleverede spørgsmål og former sig derefter som en samtale mellem eksaminand og eksaminator.”

Eksaminanden starter med at holde sit oplæg, hvor projektets problemstillinger og væsentligste konklusioner præsenteres, og hvor eksaminanden forholder sig til de spørgsmål der er arbejdet med i forberedelsestiden. Det er vigtigt, at der gives god tid til, at eksaminanden kan indgå i en faglig dialog med både eksaminator og censor efter eksaminandens fremlæggelse. Derfor er det hensigtsmæssigt, at fremlæggelsen af synopsis ikke varer mere end 8-9 minutter. Eksaminanden oplyses om forventningerne til oplæggets længde forud for prøven. Som en del af kursisternes eksamensforberedelse, er det vigtigt at selve eksaminationsformen med oplæg og efterfølgende faglig dialog er blevet trænet gennem det samlede undervisningsforløb.

4.3 Bedømmelseskriterier

“Ved bedømmelsen lægges der vægt på, i hvilket omfang eksaminandens præstation lever op til de faglige mål, som angivet under pkt. 2.1. Der gives én karakter ud fra en helhedsvurdering af eksaminandens præstation.”

Det er de faglige mål, som de fremgår af læreplanens stk. 2.1, der udgør bedømmelseskriterierne.

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

Helhedsvurderingen af eksaminandens præstation tager højde for såvel præsentation af projektet og bearbejdelsen af de udleverede spørgsmål som for den efterfølgende faglige dialog. Synopsis spiller således en væsentlig rolle i eksaminandens proces og forberedelse, men bedømmes grundet sin oplægsprægede karakter ikke særskilt som skriftligt produkt, jf. afsnit 3.2. Prøven foregår, jf. eksamensbekendtgørelsens § 18, på dansk. Det er klart, at eksaminandens evne til at formulere sig fagligt

klart og nuanceret har betydning for præstationens kvalitet, men det skal understreges, at der er tale om en prøve i historiefaget (ikke i danskfaget), hvorfor sproglig, grammatisk og udtalemæssig korrekthed ikke i sig selv kan udgøre et bedømmelseskriterium.

STYRELSEN FOR



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

STYRELSEN FOR