

37.13

UNDERVISNINGSVEJLEDNING
FOR FOLKESKOLEN

1

Historie

1981

UNDERVISNINGSMINISTERIET

UNDERVISNINGSVEJLEDNING
FOR FOLKESKOLEN
1

Historie

UNDERVISNINGSMINISTERIET 1981

Forord

Idet der henvises til undervisningsministeriets cirkulæreskrivelse af 18. december 1975 om udsendelse af vejledende forslag til læseplaner samt undervisningsvejledninger for folkeskolen udsendes hermed undervisningsvejledning for faget historie.

Hæftet indeholder det formål for faget, der er fastsat af undervisningsministeren i bekendtgørelse af 24. september

1975, § 8, undervisningsvejledning for faget samt vejledende forslag til læseplan.

En kortfattet redegørelse for det vejledende materiales tilblivelse er efterfølgende anført.

Den hermed udsendte vejledning træder i stedet for »Undervisningsvejledning for folkeskolen HISTORIE 1977«, der herfra blev udsendt den 5. juli 1977.

*Undervisningsministeriet, direktoratet for folkeskolen,
folkeoplysning, seminarier m. v., den 16. juni 1981.*

Asger Baunsbak-Jensen

/ **Per Iversen**

Om materialets tilblivelse

Ved lov nr. 219 af 23. maj 1979 om ændring af lov om folkeskolen blev faget historie, der indtil udgangen af skoleåret 1979/80 alene var obligatorisk på 3.-7. klassetrin, tillige gjort obligatorisk på 8. og 9. klassetrin fra 1. august 1980.

Den 9. juli 1979 rettede undervisningsministeriet henvendelse til »Uddannelsesrådet for grundskolen m. v.« med anmodning om at behandle spørgsmålet om fornyelse eller supplering af det vejledende materiale i form af vejledende læseplan og undervisningsvejledning for faget historie under hensyn til forlængelsen af fagets obligatoriske forløb.

Ved rådets møde den 4. september 1979 blev der nedsat et udvalg med den opgave at udarbejde forslag til ny vejledende læseplan og ny undervisningsvejledning for faget.

Dette udvalg fik følgende sammensætning:

Skoledirektør Hans Jensen, formand,
seminarielektor A. Tangsig Christensen,
lærer Svend Erik Haase,
skoleelev Brian Lang Hansen,
ledende skoleinspektør Bjarne Albæk
Jensen,
lektor Vagn Oluf Nielsen,

fuldmægtig John Skonberg,
skolekonsulent Ole Sørensen,
konsulent Henning Tjømhøj.
Sekretær for udvalget:
fagkonsulent Svend Arne Jensen.

Udvalget har på 11 møder behandlet det skriftlige materiale, der sideløbende med udvalgsarbejdet er blevet udformet af en arbejdsgruppe nedsat af og blandt udvalgets medlemmer.

Det således tilvejebragte materiale har været behandlet på tre møder i uddannelsesrådet, der den 4. december 1980 fremsendte det endelige forslag til undervisningsministeriet. Af fremsendelseskrivelsen fremgår det, at rådet har givet sin tilslutning til forslaget til vejledende læseplan og har taget undervisningsvejledningen til efterretning, idet et enkelt medlem (Dansk Arbejdsgiverforenings repræsentant, fuldmægtig John Skonberg) dog har ønsket at fastholde en afgivet mindretalsudtalelse.

Forslaget til undervisningsvejledning udsendes i den form, hvori det er afgivet, medens der af læseplanstekniske årsager er udeladt nogle ganske få kortfattede passager i forslaget til vejledende læseplan.

Indhold

	Side
1. Indledning	7
1.1. Formål	7
1.2. Fagets placering i folkeskolen.....	7
2. Generelle synspunkter	8
2.1.1. Børn, samfund og historie.....	8
2.1.2. Historieundervisningens område	9
3. Undervisningens indhold og tilrettelæggelse	11
3.1. Generelle overvejelser.....	11
3.2. 3.–5. klasses trin	12
3.2.1. Valg af indhold.....	13
3.2.1.1. Eksempel på årsplan	13
3.2.2. Tilrettelæggelse af undervisningen.....	14
3.2.2.1. Eksempel på undervisningsforløb.....	15
3.3. 6.–9. klasses trin	17
3.3.1. Valg af indhold.....	17
3.3.1.1. Eksempel på årsplan	20
3.3.2. Tilrettelæggelse af undervisningen.....	20
3.3.2.1. Eksempel på undervisningsforløb.....	23
3.4. 10. klasses trin (valgfag)	24
4. Undervisningsmidler og deres anvendelse	25
4.1. Indledning (generelle overvejelser)	25
4.2. Den historiske fortælling.....	26
Lærerens fortælling.....	26
Elevens fortælling.....	27
Drama	27
Interview	28
Lydbånd.....	28

4.3.	Skriftlige materialer	28
	Fremstillinger	28
	Temahæfter	28
	Emnehæfter	29
	Fiktion	30
4.4.	Billeder	30
	Trykte billeder.....	31
	Dias	31
	Film	32
	TV – videoproduktioner	32
4.5.	Materielle historiske levn.....	32
	Materielle kilder.....	32
	Mennesket og miljøer.....	33
	Museer	33
4.6.	Lokalhistorisk materiale	33
4.7.	Historisk rekonstruktion	34
	Drama	34
	Spil	35
	Modeller	35
	Rekonstruktion	35
5.	Historie i begynderundervisningen.....	36
6.	Historie og andre fag.....	38
6.1.	Indledende bemærkninger.....	38
6.2.	Ikke-fagdelt undervisning på 3.–5. klassetrin.....	39
6.3.	Historie og samtidsorientering på 8.–9. klassetrin.....	39
	Bilag I Vejledende forslag til læseplan.....	41
	Bilag II Definitioner på faglige begreber.....	45

1.1. Formål

Formålet med undervisningen er, at eleverne erhverver viden om tidligere tiders levevilkår, tankesæt og samfundsforhold, og at de får en oplevelse af sammenhængen mellem fortid og nutid og af de forandringer, der har fundet sted i menneskenes udfoldelsesmuligheder.

Stk. 2. Det skal tilstræbes, at eleverne bliver fortrolige med den tradition, det danske samfunds- og kulturliv bygger på som forudsætning både for forandring og for videreførelse.

Stk. 3. Undervisningen skal medvirke til, at eleverne opøves i at lytte til og læse sammenhængende historiske skildringer og vurdere dem som forklaring på fænomener, de ikke umiddelbart kender fra deres egen erfaringskreds.

(Undervisningsministeriets bekendtgørelse af 24. september 1975 om formålet med undervisningen i folkeskolens fag, § 8).

1.2. Fagets placering i folkeskolen

Historie er et selvstændigt obligatorisk fag på 3.–9. klassetrin og forekommer som valgfag på 10. klassetrin.

I 3.–5. klasse kan historieundervisningen enten gives særskilt med selvstændige timer – eventuelt organiseret som periodelæsning eller sammen med biologi og geografi som ikke-fagdelt undervisning. Ved ikke-fagdelt undervisning arbejdes der på grundlag af indhold i læseplanerne i historie, geografi og biologi med henblik på alsidigt at belyse væsentlige problemkredse om forhold i samfund og natur.

I 6.–9. klasse er historie et selvstændigt fag med selvstændige timer.

I 10. klasse er historie et valgfag. Det bør bemærkes, at der kan oprettes kursusforløb af mindre end et års varighed.

2.1.1. Børn, samfund og historie

Barnet må i sine første år opleve verden som uforanderlig. Den var der jo i forvejen. Barnet har ikke set den blive til dét, den er nu. Det ved ikke, at samfundet er under bestandig udvikling.

I løbet af sin opvækst erfarer barnet imidlertid, at der sker forandringer. Det ændres selv, og der sker ændringer i dets omgivelser. Det kan f. eks. opleve at komme i vuggestue eller i børnehave, at dets forældre må flytte eller tage arbejde uden for hjemmet, eller at de bliver arbejdsløse. Det er kendetegnende for de fleste af de forandringer, som barnet møder, at de ligger helt uden for barnets indflydelse. Derfor fremtræder de som naturnødvendigheder.

Over for sådanne og andre forandringer stiller børn deres spørgsmål, gør sig deres forestillinger og må ofte finde frem til deres egne forklaringer.

Heroverfor står de voksnes indsigt – herunder den viden, som historiefaget repræsenterer. Vi, der er voksne i dag, har oplevet store og hastige forandringer i livsbetingelser og udfoldelsesmuligheder. Vi er bevidste om, at verden ikke er uforanderlig – for den har forandret sig for vore egne øjne. Ved at læse historie erfarer vi, at udviklingens nulpunkt ligger uendeligt langt borte, og at samfundet har ændret sig gennem en række former og fortsat ændres.

Denne udvikling er sket – og sker – i et samspil mellem forud givne betingelser på den ene side og menneskers beslutninger på den anden. Faget historie fortæller herom og giver forklaringer på, hvordan dette samspil foregår.

Når historieundervisningens opgave bl. a. er at illustrere samfundets foranderlighed for eleverne, kan dette ske i et møde mellem barnets oplevelser og forklaringer og de voksnes – herunder fagets – erfaringer og indsigt.

En beskæftigelse med historien og menneskers indsats for at fastholde eller ændre deres livsform og de natur- og samfundsskabte betingelser kan styrke vore forudsætninger for at opleve os selv, ikke som ofre for en udvikling, men som mulige deltagere i udformningen af fremtidens livsvilkår.

I en tid med mange modsætninger mellem grupper i samfundet er historien et redskab til at forstå, hvad der kan være baggrunden for modsætningerne, og til at erkende, at andre tider også har haft modsætningsforhold, afhængig af de grundlæggende vilkår, mennesker har levet under, og de tanker, de har udviklet om mennesker og samfund. Historien vil give kendskab til, at modsætningerne har været en drivkraft i menneskers udvikling af nye samfundsformer.

Disse modsætninger kommer bl. a. til udtryk ved, at der har været og er forskellige meninger om, hvad der var

grundlæggende betingelser, som ikke kunne eller burde forandres, og om hvilke forhold det var ønskeligt at ændre – og hvordan samspillet mellem disse kunne forløbe. Det indebærer, at der er forskellige opfattelser af, hvad der har været de grundlæggende betingelser for samfundsudviklingen i det hele taget. Historien skrives ikke alene på ny af hver generation. Den fortælles og forklares også forskelligt af forskellige grupper i samfundet.

Et demokratisk samfund bygger på brydningen mellem forskellige meninger og samfundsopfattelser. I historieundervisningen må eleverne derfor lære at stille divergerende opfattelser af samfundsudviklingen over for hinanden og at klargøre sig konsekvenserne af det forhold, at divergensen eksisterer i samfundet.

2.1.2. Historieundervisningens område

Historie handler om en mangfoldighed af personer og begivenheder, handlinger og opfattelser, situationer og miljøer, livsvilkår og produktionsvilkår. Men de enkelte historiske elementer fremtræder ikke som isolerede, og de behandles ikke allesammen og ikke med lige stor vægt.

Der sker en udvælgelse, en prioritering og en sammenkædning til større enheder, hvor de enkelte elementer tolkes og forstås i sammenhæng og i en indbyrdes vekselvirkning. Et vigtigt led i historieundervisningen er at foretage en sådan udvælgelse, prioritering og sammenkædning.

Historieundervisningen i folkeskolen skal bidrage til, at eleverne efterhånden forstår deres egen tids samfundsproble-

mer stadig mere nuanceret og i stadig større sammenhænge – med henblik på deres aktive og ansvarlige medvirken i samfundslivet. Da langt de fleste elever skal leve og virke i det danske samfund, må Danmarkshistorien spille en meget væsentlig rolle i undervisningen.

Elevernes oplevelse af, at de behandlede problemer er vedkommende og umiddelbart afgørende for deres egen tilværelse, kan ofte fremmes ved et arbejde med lokalhistorie. Det er imidlertid vigtigt, at arbejdet med lokalhistorie er knyttet til sådanne væsentlige udviklingslinier og samfundsforhold i det lokale miljø, som også findes i samfundet som helhed. Det vil f. eks. være væsentlige lokalhistoriske opgaver at undersøge udviklingen i stedets kirkebyggeri, erhvervsudvikling og bebyggelsesmønster.

At Danmarkshistorien spiller en væsentlig rolle i undervisningen, betyder ikke, at Nordens og Europas historie og verdenshistorien må forsømmes. Det danske samfunds udvikling kan kun forstås, hvis det behandles i et større perspektiv i sammenhæng med Nordens, Europas og verdens historie. Hvor udviklingsforløb og begivenheder i disse områder har spillet en særlig rolle for forandringer i det danske samfund, inddrages de i undervisningen. Hvis man f. eks. arbejder med emnet reformationen i Danmark i privilegiesamfundet, vil det være nødvendigt at inddrage forholdene i Tyskland på Luthers tid som baggrund for reformationen, og det vil være naturligt også kort at behandle reformationen i Sverige. Hvis man arbejder med det første industrielle gennembrud, vil det være rimeligt, at udgangspunktet er industrialiseringen i England, og at afslutningen på arbejdet med emnet bli-

ver en kort behandling af industrialiseringen i de andre nordiske lande. Således kunne de fleste af de opstillede danske emner*) på side 17–19 behandles i et større geografisk perspektiv.

Hvor udviklingsforløb og begivenheder i Norden, Europa og verden umiddelbart har haft betydning for den kulturkreds, som Danmark er en del af, eller hvor de har haft og har betydning for væsentlige globale samfundsproblemer i dag, inddrages de i undervisningen som særskilte emner, jævnfør opstillingen af ikke-danske emner side 20–23.

I arbejdet med temaer*) kan der opnås en særlig perspektivering af det behandlede fænomen, hvis eleverne også oplever det i samfund, som i deres opbygning, baggrund og udvikling er helt anderledes end det danske samfund. Ved f. eks. at inddrage landbrugsproduktionen i Inkariget i en sammenligning med landbrugsproduktionen i Danmark i forskellige samfundstyper, se side 15–16, får eleverne forstærket deres oplevelse af mønstrenes indbyrdes vekselvirkning i meget forskellige samfund og dermed yderligere uddybet deres samfundsforståelse.

For at eleverne kan få et tilstrækkeligt tidsmæssigt perspektiv i deres samfundsforståelse, behandles det danske samfunds udvikling i hele sit forløb. Det er vigtigt, at eleverne møder forskellige opfattelser af, hvorledes deres eget samfund har forandret sig gennem tiderne, og hvorfor det har forandret sig på denne eller hin måde. Men ikke alle udviklingsforløb og begivenheder er lige betydningsfulde for elevernes forståelse af samfundsudviklingen og drivkræfterne bag dem. Der må i undervisningen læg-

ges særlig vægt på forløb og begivenheder, som indebærer brud i udviklingen, og som markerer overgange fra én samfundstype til en anden helt op til og med nutiden.

Undervisningen i historie skal give eleverne mulighed for at opleve, at mennesker ser forskelligt på udviklingen af samfundsforholdene i nutiden og i fortiden.

I et samfund, der som det danske er inde i hurtige og dybtgående forandringer, er det vigtigt, at eleverne i folkeskolen får grundlag for at overveje, hvilke drivkræfter der har været afgørende for samfundsforandringerne, og hvilke der er det i dag. Eleverne må derfor i undervisningen møde forskellige historiesyn.

Forståelsen af divergerende historiesyn, karakteristikken af forskellige samfundstyper og samspillet mellem mønstre opøves gradvis gennem historieundervisningen fra 3.–9. klasse. På de yngre klassetrin arbejder eleverne med korte beskrivelser og forklaringer, der er knyttet til konkrete begivenheder, situationer og personer. Med enkle ord og begreber bør eleverne lære at beskrive de samfundstyper, de arbejder med, se side 15–16. På de ældre klassetrin arbejder eleverne med forskellige sammenhængende fremstillinger af udviklingsforløb. De opøves til at forstå mønstrenes samspil i forskellige samfundstyper og til at erkende ophavssituationens betydning for historiesynet bag den enkelte fremstilling, se side 23–24. Derved danner historieundervisningen i 3.–9. klasse grundlag for en sammenhængende læreproces.

*) I denne sammenhæng er »emne« og »tema« benyttet i en særlig betydning, jf. s. 46.

Undervisningens indhold og tilrettelæggelse

3

3.1. Generelle overvejelser

Historieundervisningens indhold er først og fremmest det danske samfunds udvikling i sin helhed, dvs. fra de ældste tider til i dag. I arbejdet med denne udvikling er det ikke tilstrækkeligt, at beskrivelsen af begivenheder, situationer og personer hobes oven på hinanden i en kronologisk rækkefølge. Det skaber ingen samfundsforståelse hos eleverne. Den viden, som eleverne tilegner sig i historieundervisningen, må struktureres på en sådan måde, at eleverne oplever og forstår sammenhænge i samfundsforholdene og i samfundsudviklingen, og at de lærer at arbejde med forskellige forklaringer, f. eks. knyttet til forskellige historiesyn. En måde at strukturere undervisningen på er at arbejde med forskellige samfundstyper, dvs. helheder, hvor de politiske, kulturelle, religiøse, økonomiske og sociale mønstre beskrives i forskellige samspil med hovedvægt på forskellige mønstre.

For at eleverne kan forstå dette samspil mellem mønstrene i en samfundstype, må alle mønstrene, eller i hvert fald de fleste, medtages i arbejdet med et tema eller et emne, selv om hovedvægten lægges på nogle af dem. I eksemplet på et undervisningsforløb i 3. klasse, produktion på landet, side 15–16, lægges

hovedvægten på de økonomiske og sociale mønstre, men også de politiske, kulturelle og religiøse mønstre er medtaget, f. eks. i fase 4 og 6. På tilsvarende måde er de økonomiske og sociale mønstre med i eksemplet på et undervisningsforløb i 9. klasse, påskekrisen, side 23–24, selv om hovedvægten i arbejdet er lagt på de politiske og kulturelle mønstre. På den måde lærer eleverne efterhånden at forstå sammenhængen mellem på den ene side beskrivelserne og forklaringerne på samfundsforholdene og samfundsudviklingen og på den anden side det historiesyn, der anlægges.

Undervisningen i et tema eller et emne tager ikke sit udgangspunkt i en formel karakteristik af den samfundstype, der nu skal arbejdes med, eller i en placering af temaet eller emnet i samfundstypen. Undervisningen tager bedst sit udgangspunkt i en konkret begivenhed, situation eller person, således som det er vist i eksemplerne på undervisningsforløb i 3. og 9. klasse. I undervisningens orløb udvikles elevernes forståelse af de forskellige mønstres indbyrdes samspil.

I klasseværelset kan der ophænges en tidstavle og nogle kort. Ved afslutningen på arbejdet med et tema eller et emne anbringes der på tavlen og kortene skilte som markering af temaets og em-

nets tidsmæssige og geografiske placering, og på de ældre klassetrin kan skiltenes farve tillige markere temaets eller emnets placering inden for forskellige sæt af samfundstyper.

Historieundervisningen skal i sidste instans bidrage til at nuancere og perspektivere elevernes forståelse af det samfund, de selv lever i, som forudsætning både for forandring og for videreførelse. Derfor må arbejdet med forskellige samfundstyper i hele forløbet knyttes til elevernes egne praktiske og teoretiske erfaringer, og det må give eleverne nye erfaringer om samfundsforhold og samfundsudvikling. Arbejdet med et tema kan umiddelbart tage udgangspunkt i konkrete begivenheder, situationer eller personer i samfundet i dag, jf. eksemplerne side 14–15, selv om de ikke angiver en bestemt rækkefølge i undervisningen.

Men også i arbejdet med emnerne kan samfundsforhold i vore dage indgå, f.eks. ved en sammenligning af de karakteristiske træk ved den behandlede samfundstype og den tilsvarende samfundstype i dag. Det er i det hele taget vigtigt, at forskelle og ligheder mellem måder at afgrænse og karakterisere samfundstyper på må undersøges og drøftes løbende i undervisningen. Derved bliver arbejdet med emnerne i 6. klasse, hvor indholdet ligger særlig langt fra nutiden, ikke afsondret fra undervisningen på de efterfølgende klassetrin.

3.2. 3.–5. klasse

Historieundervisningen i 3.–5. klasse organiseres hovedsageligt i temaer, dvs. arbejdet med historiske fænomener i konkrete situationer i en samfundsmæssig

sammenhæng i forskellige samfundstyper. Arbejdet med temaer giver eleverne gode muligheder for på en konkret måde både at opleve og forstå samspil mellem mønstre inden for en samfundstype og at lære en simpel relativ kronologi. Det forudsætter imidlertid, at de valgte historiske fænomener behandles bredt i samfundstyper, som er meget forskellige, og som repræsenterer et langt udviklingsforløb, således som det er vist i eksemplet på side 15–16. Derimod er det ikke afgørende, om undervisningens indhold organiseres kronologisk eller omvendt kronologisk med udgangspunkt i nutiden. Det er heller ikke afgørende, hvor mange samfundstyper der medtages i temaet. Eksemplerne på side 14–15 indeholder flere samfundstyper, end det normalt vil være rimeligt at medtage. Men det er vigtigt, at der på det enkelte klassetrin veksles mellem temaer og emner, som er beskrevet med hovedvægt på forskellige mønstre (se eksempel på årsplan for 4. klasse side 15), således at eleverne tidligt lærer at skelne mellem forskellige måder at beskrive fortiden på, uden at arbejdet med historiesyn på disse klassetrin skal foregå systematisk.

I arbejdet med historiske temaer er det umiddelbart naturligt at inddrage andre fag i et tværfagligt samarbejde. I temaet opdragelse og undervisning side 14 vil der, således som det er beskrevet her, i arbejdet med »Min egen klasse og skole« f. eks. være en del geografisk indhold, mens opdragelse og undervisning i koranskolen giver anledning til at inddrage fremmede religioner fra faget kristendomskundskab.

For at eleverne kan få mulighed for at dvæle i længere tid ved afgrænsede begivenheder, situationer og personer inden

for én samfundstype, arbejder de med enkelte emner på hvert af de tre klassetrin, jf. årsplanen side 13.

I arbejdet med elevernes egen historie og deres placering i en historisk sammenhæng må læreren udvise stor varsomhed. I klassen vil der være elever, hvor et sådant arbejde vil kunne få stærk følelsesmæssig konsekvens både for eleven selv og måske også for elevens voksne omgivelser. Ligeledes kan der forekomme forhold i elevens egen historie, som, hvis de gøres til genstand for en særlig opmærksomhed, vil kunne give anledning til mobning eller andre problemer.

Læreren bør derfor nøje overveje dette og eventuelt forsøge et samarbejde med forældrene.

3.2.1. Valg af indhold

Eksempler på temaer beskrevet med hovedvægt på det politiske mønster:

Styreformer, krig, lokalstyre, revolution.

Eksempler på temaer beskrevet med hovedvægt på de kulturelle og religiøse mønstre:

Boligen, folketro og overtro, klæde- dragt, minoriteter, opdragelse og undervisning, religion og kirke, sagn og myter.

Eksempler på temaer beskrevet med hovedvægt på de økonomiske og sociale mønstre:

Byen/landsbyen (lokalhistorie), børns arbejde og vilkår, det daglige brød, energiformer, fiskeri, handel og transport, kvindens stilling i samfundet. pro-

duktion i byen, produktion på landet, sundhed og sygdom.

Eksempler på emner beskrevet med hovedvægt på politiske, kulturelle og religiøse mønstre:

Vikingetogter, livet i et kloster i middelalderen, Chr. IV's byggeri, fjernsynet.

Eksempler på emner beskrevet med hovedvægt på økonomiske og sociale mønstre:

Jernalderhuset, fæstebondens hverdag omkring 1700, arbejderbevægelsens første år og slaget på Fælleden, 1872, andelsbevægelsens start og mejeriet i Hjedding, folkepension til alle.

3.2.1.1. Eksempel på årsplan i en 4. klasse

1. Et tema beskrevet med hovedvægt på de økonomiske og sociale mønstre, f. eks. det daglige brød.
2. Et emne beskrevet med hovedvægt på de økonomiske og sociale mønstre, f. eks. fæstebondens hverdag omkring 1700.
3. Et tema beskrevet med hovedvægt på det politiske mønster, f. eks. lokalstyre.
4. Et tema beskrevet med hovedvægt på de kulturelle og religiøse mønstre, f. eks. religion og kirke.
5. Et tema beskrevet med hovedvægt på økonomiske og sociale mønstre, f. eks. sundhed og sygdom.
6. Et emne beskrevet med hovedvægt på politiske, kulturelle og religiøse mønstre, f. eks. Christian D. Reventlow som godsejer og statsmand.

3.2.2. Tilrettelæggelse af undervisningen

Eksempel på tema beskrevet med hovedvægt på det politiske mønster:

Styreformer

Det danske samfund

Andre samfund og kulturer

Nii

Hvem bestemmer i Danmark i dag?

Forskellige magtfaktorer i det politisk-demokratiske samfund

Et u-lands-samfund i dag

Et-parti-systemet i Tanzania/et militærdiktatur i Sydamerika

Christian d. V og Griffenfeld

Kongemagten i enevældens samfund.
Konge, borgere og adel

Solkongen og hans hof ca. 1700

Kongemagten under enevælden i Frankrig

Erik Glip pings håndfæstning

Kongemagten i privilegiesamfundet. Borgerkrig og mordet i Finnerup lade

Det danske riges samling

Konge og høvdinge i vikingesamfundet

Perikles

Demokratiet i Athen ca. 450 f. Kr.

Tut-ankh-Amon

Kongemagten i Ægypten ca. 1350 f. Kr.

Før

Eksempel på tema beskrevet med hovedvægt på de kulturelle og religiøse mønstre:

Opdragelse og undervisning

Det danske samfund

Andre samfund og kulturer

Nu

Undervisning i dag

Min egen klasse og skole

Et islamisk samfund i dag

Opdragelse og undervisning i koranskolen

Borger- og almueskolen

Undervisning i byen/på landet under det politiske demokrati (ca. 1880)

Rytterskolen
Undervisning under enevælden omkring
1730

Klosterskolen
Undervisning i privilegiesamfundet før
reformationen

Det grønlandske samfund
Opdragelse og uddannelse i et fanger-
samfund i 1700-tallet

Den græske bystat
Opdragelse i Sparta og Athen omkring
500 f. Kr.

Før

Eksempel på tema beskrevet med hovedvægt på økonomiske og sociale mønstre:

Produktion på landet

Det danske samfund

Andre samfund og kulturer

Nu

Landbrugsproduktion i dag
Produktion på en gård i det industriali-
serede landbrug

Andelsbonden
Produktion i en landsby i det tidlige in-
dustrisamfund

Fæstebonden
Produktion i landsbyfællesskabet i det
sene bondesamfund

Jernalder bonden
Produktion i det tidlige bondesamfund
(Hoddlandsbyen ca. 50 f. Kr.)

Stenalderbonden
Produktion i det tidlige bondesamfund
(Dyssetiden)

Jæger stenalder
Produktion i jæger- og samlersamfundet
(Ertebølletiden)

*Landbrugsproduktion i et socialistisk
samfund*
Kollektivlandbrug i Sovjet/folkekommu-
ne i Kina

Inkariget
Produktion i Inkariget omkring 1500

Romerriget
Produktion i Pompei ca. 50 e. Kr.

Produktion i Ægypten
Produktion i Pyramidetiden

Føi

3.2.2.1. Eksempel på et undervisningsforløb i et tema i 3. klasse

Tema: Produktion på landet.

Fase 1. Undervisningen begynder med et besøg på en ikke alt for specialiseret bondegård. Eleverne undersøger ved selvsyn og samtale med læreren og gårdejeren bygningerne og deres anvendelse. De ser dyrene og redskaberne og får forklaret, hvorledes produktionen inden for et enkelt eller to områder foregår, og hvad produkterne bruges til, f. eks. hvorledes kornet sås og høstes, og hvorledes kørerne malkes, og hvad der bliver af det høstede korn og mælken.

Besøget på bondegården følges eventuelt op af et besøg på et mejeri eller en brødfabrik, hvor eleverne kan følge mælkens og kornets videre behandling til mejeriprodukter og brød.

Hvis det ikke er muligt at arrangere sådanne besøg, kan læreren i klassen ved forklaring og samtale gennemgå de samme produktionsprocesser på grundlag af et udvalgt billedmateriale.

Fase 2. Eleverne efterbehandler, systematiserer og stiller spørgsmål på baggrund af deres oplevelser, dels ved samtale med læreren, dels ved små opgaver, som læreren har lavet. Samtalen og opgaverne drejer sig f. eks. om, hvem der ejer gården, hvem der bor og arbejder på gården, hvad de laver i dagens løb, hvordan de har fordelt arbejdet mellem sig, hvad de mon laver i deres fritid, hvilke forureningsproblemer der kan være i forbindelse med produktionen, hvordan dyrene syntes at befinde sig osv.

Fase 3. På grundlag af lærerens fortællinger og et udvalg af billedmateriale og

eventuelt nogle lette, korte tekster om de samme produktionsprocesser, som er behandlet i fase 1, arbejder eleverne med fæstebondens landbrugsproduktion omkring 1700. Eleverne oplever enkle situationer omkring såning, høst, tærskning, bagning, ølbrygning, malkning, smørkærning osv. på gården i det selvforsynende landsbyfællesskab. En bondegårds indretning og de enkelte rums funktion gennemgås. Læreren samtaler med eleverne om forskelle på dengang og nu og om tidsafstanden, og læreren fortæller i små historier om de forandringer, der er sket i produktionen siden dengang.

Hvis det er muligt, kan eleverne selv prøve at udføre nogle af disse arbejdsprocesser, f. eks. i et historisk værksted eller på Frilandsmuseet.

Fase 4. Læreren fortæller, støttet af et udvalgt billedmateriale, om fæstebondens øvrige dagligliv: fester, kost, familieliv, bystævne, hoveri, forhold til herremanden, kirkegang, konflikter og problemer i bondens hverdag osv. Der samtales om forskelle på dengang og nu og om mulige forklaringer på disse forskelle. Politiske, kulturelle og religiøse mønstre inddrages også i fortællingen og samtalen, f. eks. hvem der bestemte i landsbyen og i hele landet dengang, og hvem der bestemmer nu.

Fase 5. Eleverne arbejder med jernalderbondens produktion i det tidlige bondesamfund på en måde, der svarer til arbejdet i fase 3 og 4.

Fase 6. På grundlag af et udvalgt billedmateriale og lærerens fortælling arbejder eleverne med produktion i en landsby i

Inkariget omkring 1500. Følgende spørgsmål kan f. eks. behandles i arbejdet:

Hvem ejede jorden?

Hvordan dyrkede de jorden, hvilke redskaber havde de?

Hvad dyrkede inkaerne?

Hvordan var arbejdsdelingen mellem kvinder, mænd og børn?

Hvordan blev afgrøderne fordelt?

Læreren fortæller om politiske forhold og om opdragelse og religion i Inkariget, og der føres en samtale om mulige sammenhænge mellem produktionsmåden i landsbyen og de politiske, kulturelle og religiøse mønstre i Inkariget.

Fase 7. Eleverne arbejder med landbrugsproduktionen i en kinesisk folkekommune i dag på en måde, der svarer til arbejdet i fase 6.

Fase 8. Arbejdet afsluttes med, at skilte anbringes på tidstavlen og kortene.

3.3. 6.–9. klasse

I 6.–9. klasse organiseres undervisningen hovedsageligt i emner, således at eleverne i løbet af de fire år arbejder kronologisk med samfundstyper fra hele samfundsudviklingen, især i forbindelse med Danmarks historie. Udviklingsforløb og begivenheder fra Nordens og Europas historie og fra verdenshistorien inddrages som omtalt i afsnittet om historieundervisningens område side 9–10.

De udvalgte emner kan afgrænses til arbejdet med en samfundstype i hele sit forløb, og uden at der går i detaljer med enkelte begivenheder, situationer og personer. Det gælder især i 6. klasse, hvor f. eks. jæger- og samlersamfundet kunne behandles alene som samfundstype. I 7.,

8. og 9. klasse afgrænses emnerne bedst til begivenheder, situationer, personer og samfundsforhold inden for en samfundstype eller ved overgangen fra én samfundstype til en anden, f. eks. landboreformerne i det sene bondesamfund. Det er imidlertid vigtigt, at de valgte, afgrænsede begivenheder, situationer, personer og samfundsforhold i undervisningens forløb sættes i sammenhæng med og forstås inden for den samfundstype, hvori de er beskrevet og forklaret, jf. eksemplet med påskekrisen side 23–24, hvor begivenhederne i 1920 er beskrevet og forklaret i sammenhæng med det politisk-demokratiske samfunds udvikling og karakteristiske træk. Det er ligeledes vigtigt, at emnevalget veksler mellem samfundstyper, der er beskrevet med hovedvægt på forskellige mønstre.

Det kronologiske arbejde med samfundsudviklingen sker således ved en sammenkædning af emner i forbindelse med forskellige samfundstyper gennem tiderne og ud fra forskellige historiesyn. For at eleverne kan få den bedst mulige sammenhæng i kronologien og en mere direkte anledning til at sammenligne historiesyn, arbejdes der ind imellem emnerne med beskrivelser af og forklaringer på udviklingsforløb, som rækker hen over flere samfundstyper, og som repræsenterer divergerende historiesyn.

Elevernes fortsatte udvikling af en kronologisk forståelse over længere forløb styrkes ligeledes ved, at der arbejdes med enkelte temaer i 6.–9. klasse.

Da historieundervisningen i 8.–9. klasse især omfatter den nyeste tid og nutiden, er et samarbejde mellem historie og samtidsorientering umiddelbart naturligt, jf. afsnittet om historie og andre fag side 38–40.

3.3.1. Eksempler på danske emner beskrevet med hovedvægt på politiske, kulturelle og religiøse mønstre

<i>Samfundstyper</i>	<i>Begivenheder, situationer, personer og samfundsforhold</i> (mønstre inden for samfundstyper eller mønstre ved overgangen fra én samfundstype til en anden)
Stamme og slægtssamfund	Dysser og jættestuer (religion, samfund og begravelsesformer i stenalderen)
Høvdinge- og kongesamfundet (vikingesamfundet)	Jelling-dynastiet (kongemagt, religionsskifte og tysk indflydelse)
Stormænds- og kongesamfundet (Valdemarernes samfund)	Det danske Østersøherredømme (kongemagt, korstog og handel)
Privilegiesamfundet	Håndfæstningen 1282 (kongemagt og aristokrati)
Enevældens samfund	Enevældens indførelse (kongemagt og borgerskab) Struensees reformer (kabinetstyre og oplysningsideer)
Det politisk-demokratiske samfund	Grundloven 1849 (det politiske demokratis gennembrud) Påskekrisen 1920 (politiske, nationale og sociale modsætninger) Folketingsvalget 1973 (statsapparat og vælgerreaktion)

Eksempler på danske emner beskrevet med hovedvægt på økonomiske og sociale mønstre

(produktion og økonomiske forhold)

<i>Samfundstyper</i>	<i>Begivenheder, situationer, personer og samfundsforhold</i> (mønstre inden for samfundstyper og mønstre ved overgangen fra én samfundstype til en anden)
----------------------	---

Jæger- og samlersamfundet	Uroksen fra Vig og Vedbæk bopladserne (bopladser og kampen mod naturen)
Det tidlige bondesamfund	Hoddlandsbyen (produktion og bolig i det tidlige landbrugssamfund) Hedeby og Vorbasse (handel, håndværk, landbrug og sociale grupper i 900-tallet)
Det sene bondesamfund	Landboreformerne (fra fællesskab til selveje). Den florissante periode (handelskompagnier og neutralitetspolitik).
Industrisamfundet	Den første industrialisering ca. 1870–1910 (håndværk, industri og den tidlige arbejderbevægelse) Kanslergadeforliget (økonomisk krise i landbrug og industri; socialreform) Velfærdsstaten (højkonjunktur og opbrud)

Eksempler på danske emner beskrevet med hovedvægt på økonomiske og sociale mønstre

(produktion og sociale konflikter)

<i>Samfundstyper</i>	<i>Begivenheder, situationer, personer og samfundsforhold</i> (mønstre inden for samfundstyper og mønstre ved overgangen fra én samfundstype til en anden)
Ursamfundet	Ertebølle (fra havet og i munden – et samfund uden merprodukt)
Slavesamfundet	Rydning og udflytning (træl, bryde og storbonde i 1000-tallet) .
Feudalsamfundet	Grevens fejde (den væbnede klassekonflikt) Herremand og fæstebonde (klassekampen på landet i 1700-tallet)

Det kapitalistiske samfund

Den store lock-out (arbejdskraft som vare – den faglige kamps fremgang og begrænsninger)

Storkonflikten 1956 (klassekamp eller classesamarbejde?)

3.3.1.1. Eksempel på årsplan for 6. klasse

1. Et emne beskrevet med hovedvægt på økonomiske og sociale mønstre (produktion og sociale konflikter), f. eks. Ertebølle (fra havet og i munden – et samfund uden merprodukt).
2. Et emne beskrevet med hovedvægt på politiske, kulturelle og religiøse mønstre, f. eks. dysser og jættestuer (religion, samfund og begravelsesformer i stenalderen).
3. Et emne beskrevet med hovedvægt på økonomiske og sociale mønstre (produktion og økonomiske forhold) , f. eks. Hoddelandsbyen (produktion og bolig i det tidlige landbrugssamfund) .
4. Et tema beskrevet med hovedvægt på kulturelle mønstre, f. eks. boligen.
5. Et emne beskrevet med hovedvægt på økonomiske og sociale mønstre (produktion og økonomiske forhold), f. eks. Hedeby og Vorbasse (handel, håndværk, landbrug og sociale grupper i 900-tallet).
6. Et emne beskrevet med hovedvægt på politiske, kulturelle og religiøse mønstre, f. eks. Jelling-dynastiet (kongemagt, religionsskifte og tysk indflydelse) .
7. Et tema beskrevet med hovedvægt på økonomiske og sociale mønstre

(produktion og økonomiske forhold) , f. eks. fiskeri.

I undervisningen inddrages tillige ikke-danske emner og udviklingsforløb, som rækker hen over flere samfundstyper.

Eksempler på ikke-danske emner beskrevet med hovedvægt på forskellige mønstre til årsplanen for 6. klasse

Emner fra Nordens historie.

Rensdyrjægere i Norden.

Handelsveje og handelsvarer i Norden i bondestenalderen (yngre stenalder).

Nordiske helleristninger.

Handelsruter, nordiske byer og nordiske vikingeriger i vikingetiden.

Nordiske vikingskibe.

Emner fra Europas historie og verdenshistorien.

Europæiske istidsjægere.

Det græske demokrati.

Den romerske republik.

Kristendommen og Romerriget.

Det islamiske Middelhavsherredømme.

Karl den Stores europæiske storrige.

3.3.1.1. Eksempel på årsplan for 7. klasse

1. Et emne beskrevet med hovedvægt på politiske, kulturelle og religiøse mønstre, f. eks. det danske Østersøherredømme i Valdemaremes samfund.

2. Et emne beskrevet med hovedvægt på økonomiske og sociale mønstre (produktion og sociale konflikter), f. eks. Grevens fejde i feudalsamfundet.
3. Et tema beskrevet med hovedvægt på økonomiske og sociale mønstre, f. eks. handel og transport.
4. Et emne beskrevet med hovedvægt på de politiske, kulturelle og religiøse mønstre, f. eks. enevældens indførelse ved overgangen fra privilegiesamfundet til det enevældige samfund.
5. Et emne beskrevet med hovedvægt på de økonomiske og sociale mønstre (produktion og økonomiske forhold), f. eks. landboreformeme i det sene bondesamfund.
6. Et tema beskrevet med hovedvægt på de politiske, kulturelle og religiøse mønstre, f. eks. krig.

I undervisningen inddrages tillige ikke-danske emner og udviklingsforløb, som rækker hen over flere samfundstyper.

Eksempler på ikke-danske emner beskrevet med hovedvægt på forskellige mønstre til årsplanen for 7. klasse

Emner fra Nordens historie.

Norden og Hansestædemene.

Kalmarunionen.

Blodbadet i Stockholm 1520.

Reformationen i Norden.

De nordiske lande og 30-års krigen.

Den store nordiske krig.

Emner fra Europas historie og verdenshistorien.

Pavekirken – kirker og klostre i Europa.

Magna Carta – konge og stormænd i England 1215.

De store europæiske opdagelsesrejser.

De europæiske religionskrige.

Kejseren af Kinesiens land – handelsmonopoler og Kinavarer.

Trekanthandel og slaveri.

Den amerikanske revolution.

Eksempel på årsplan for 8. klasse

1. Et emne beskrevet med hovedvægt på politiske, kulturelle og religiøse mønstre, f. eks. de religiøse vækkelser i begyndelsen af 1800-tallet og de folkelige bevægelser i 1800-tallet.
2. Et emne beskrevet med hovedvægten på politiske, kulturelle og religiøse mønstre, f. eks. den politiske kamp i 1800-tallet fra de rådgivende stænderforsamlinger til grundlovsændringen i 1915.
3. Et emne beskrevet med hovedvægt på økonomiske og sociale mønstre (produktion og økonomiske forhold), f. eks. landbrugets omlægning og andelsbevægelsen.
4. Et emne beskrevet med hovedvægt på politiske, kulturelle og religiøse mønstre, f. eks. det nationale spørgsmål – 1864 og 1920.
5. Et emne beskrevet med hovedvægt på økonomiske og sociale mønstre (produktion og sociale konflikter), f. eks. industriens gennembrud – den begyndende arbejder- og fagbevægelse – organisering af kapital og arbejdsgivere.
6. Et emne beskrevet med hovedvægt på økonomiske og sociale mønstre (produktion og økonomiske forhold), f. eks. levevilkår i Danmark omkring 1. verdenskrig.
7. Et tema beskrevet med hovedvægt på kulturelle og religiøse mønstre, f. eks. minoriteter, f. eks. Grønland.

I undervisningen inddrages tillige ikke-danske emner og udviklingsforløb, som rækker hen over flere samfundstyper.

Eksempler på ikke-danske emner beskrevet med hovedvægt på forskellige mønstre til årsplanen for 8. klasse

Emner fra Nordens historie.

Napoleonskrigene og de nordiske lande. Folkelige bevægelser i nordisk politik og kultur i 1800-tallet.

Industrialiseringen i Norge og Sverige. Arbejderbevægelserne i Norden omkring århundredskiftet.

Urbanisering og emigration i slutningen af 1800-tallet.

Norge og Sverige i union i 1800-tallet – Finland en del af Rusland i 1800-tallet.

Emner fra Europas historie og verdenshistorien.

De borgerlige revolutioner – de franske revolutioner 1789 – 1830 – 1848 – revolutioner i det øvrige Europa 1830 og 1848.

Den industrielle revolution i England.

Slaveri og produktion.

Emigration fra europæiske lande, baggrunde og omfang.

Imperialisme – kolonier – 1. verdenskrig.

Pariserkommunen.

Eksempel på årsplan for 9. klasse.

1. Et emne beskrevet med hovedvægt på politiske, kulturelle og religiøse mønstre, f. eks. påskekrisen 1920.
2. Et emne beskrevet med hovedvægt på økonomiske og sociale mønstre (produktion og økonomiske forhold), økonomisk krise i landbrug og industri; socialreform (1930'erne).

3. Et emne beskrevet med hovedvægt på politiske, kulturelle og religiøse mønstre, f. eks. filmen, radioen og dagligdagen i 1920'erne og 1930'erne.

4. Et emne beskrevet med hovedvægt på økonomiske og sociale mønstre (produktion og økonomiske forhold), f. eks. Danmarks besættelse – dagligdagen.

5. Et emne beskrevet med hovedvægt på politiske, kulturelle og religiøse mønstre, f. eks. Danmarks placering i nordisk, europæisk og nord-atlantisk sammenhæng (1945–50).

6. Et emne beskrevet med hovedvægt på økonomiske og sociale mønstre (produktion og sociale konflikter), f. eks. klassekamp eller klassesamarbejde – storkonflikten 1956.

7. Et emne beskrevet med hovedvægt på økonomiske og sociale mønstre (produktion og økonomiske forhold), f. eks. velfærdsstaten – højkonjunktur, krise og opbrud i samfundet.

8. Et tema beskrevet med hovedvægt på økonomiske og sociale mønstre, f. eks. energiformer.

I undervisningen inddrages tillige ikke-danske emner og udviklingsforløb, som rækker hen over flere samfundstyper.

Eksempler på ikke-danske emner med hovedvægt på forskellige mønstre til årsplanen for 9. klasse

Emner fra Nordens historie.

Minoritetsproblemer i de nordiske lande før og nu.

Skoleuddannelser i by og på land i de nordiske lande i 1900-tallet.

De nordiske lande og den anden verdenskrig.

Norden – NATO og EF.
Finland efter 2. verdenskrig.
De nordiske lande i det internationale samarbejde.

Emner fra Europas historie og verdenshistorien.

Rusland/Sovjet ca. 1900–1945.
Kina fra ca. 1900 – til i dag.
Fascisme i Europa – 2. verdenskrig.
Koloniernes frigørelse – og et u-landsamfund.
Internationalt samarbejde.
Krige i Østasien efter 1945.
Den 4. verden – etniske minoriteter.

3.3.2.1. Eksempel på et undervisningsforløb i et emne i 9. klasse.

Emne: Påskekrisen i 1920 i det politisk-demokratiske samfund.

Fase 1. På grundlag af et billedmateriale, lærerens fortælling og udvalgte tekster oplever eleverne situationen på Amalienborg slotsplads og i Christian d. X's arbejdsværelse d. 3. april 1920.

Følgende spørgsmål opstilles af læreren og eleverne til nærmere undersøgelse:

- 1) hvad var der sket i dagene forud for den 3. april?
- 2) hvad skete der i dagene efter den 3. april?
- 3) hvilke årsager var der til påskekrisen, og hvilke virkninger fik den?

Fase 2. På grundlag af et udvalgt billed- og tekstmateriale (kilder og korte fremstillinger) udarbejder eleverne gruppevis en dagbog over påskekrisisens forløb. Eleverne kan eventuelt indtale deres beskrivelser af påskekrisen på bånd. Grupperne forelægger deres resultater mundt-

ligt eller skriftligt for hinanden, og klassen foretager en sammenlignende analyse, hvor den enkelte gruppes resultat afprøves og diskuteres med hensyn til tendens, kildegrundlag og sammenhæng i fortællingen.

Fase 3. Gennem udvalgte fremstillinger, suppleret med lærerens fortællinger, arbejder eleverne med forskellige forklaringer på påskekrisisens opkomst:

1. en forklaring med baggrund i modsætningsforholdet mellem Socialdemokratiet, Venstre, Det konservative Folkeparti og Det radikale Venstre om en ny valglov og om afvikling af restriktionerne fra den 1. verdenskrig.

Læreren må inddrage fortællinger om partiernes forskellige baggrunde og hovedtræk af forfatningskampen, hvis eleverne ikke i andre emner har arbejdet med disse forhold. Det er vigtigt, at påskekrisen opleves og forstås i sammenhæng med det politisk-demokratiske samfund.

2. en forklaring med baggrund i uenigheden om grænsedragningen mellem Tyskland og Danmark efter den 1. verdenskrig. Læreren må her inddrage fortællinger om det nationale spørgsmåls udvikling i det politisk-demokratiske samfund indtil 1920.
3. en forklaring med baggrund i de sociale modsætninger under og efter den 1. verdenskrig: arbejdsløshed, syndikalisme, overenskomstforhandlinger, fordelingspolitik.

Fase 4. Læreren og eleverne overvejer i samtaler, hvilken af de tre givne forklaringer, der kunne tillægges den største vægt. Herunder diskuteres de forskellige forklarings sammenhæng med forfatterens samfundsopfattelse og historiesyn,

og de partipolitiske, nationale, økonomiske og sociale mønstres mulige samspil drøftes.

Fase 5. Eleverne diskuterer i grupper følgende spørgsmål: kunne en lignende begivenhed som påskekrisen tænkes i Danmark i dag? Hvorfor – hvorfor ikke?

Klassen diskuterer gruppernes besvarelser og begrundelser, og læreren supplerer med oplysninger, som er nødvendige for problemets behandling, bl. a. om den politiske udvikling i Danmark efter 1920.

Fase 6. I en systematisk sammenligning med nogle af de tidligere behandlede emner diskuterer eleverne, hvorledes arbejdet med påskekrisen placerer emnet i en bestemt samfundstype (det politisk-demokratiske samfund), der afspejler et

bestemt historiesyn – i modsætning til andre samfundstyper og historiesyn.

3.4. 10. klassetrin (valgfag)

Med den meget brede indholdsbeskrivelse og de tilsvarende meget brede stofvalgsmuligheder er det ikke rimeligt at anføre et eksempel på årsplan. Det skal blot understreges, at det må være elevernes interesse for faget, som er grundlaget for udvælgelsen af temaer og emner. Hertil kan føjes, at det er vigtigt at have de lokale muligheder for øje – eksempelvis lokalhistorisk materiale eller en udgravning i lokalområdet, ligesom det også er vigtigt at udnytte aktuelle situationer og begivenheder til at arbejde med den historiske baggrund for de aktuelle problemer.

4.1. Indledning (generelle overvejelser)

Det valg af undervisningsmidler, som lærerne og eleverne foretager i forbindelse med historieundervisningen, må i mere end én henseende være særdeles alsidigt.

Arbejdet med historie skal fremme både den intellektuelle, den følelsesmæssige og sociale personlighedsudvikling. De forskellige sider af personligheden kan naturligvis ikke skilles ad, men nogle undervisningsmidler, og ikke mindst den måde de anvendes på, fremmer især den intellektuelle side, f. eks. et alsidigt sammenlignende arbejde med skriftlige kilder. Andre undervisningsmidler og deres anvendelse fremmer især den følelsesmæssige side af personligheden, f. eks. en ensidig brug af den engagerende mundtlige fortælling. Valget og anvendelsen af undervisningsmidler må sigte mod en alsidighed og balance i de intellektuelle, følelsesmæssige og sociale oplevelser. Det er f. eks. vigtigt, at eleverne oplever glæden ved at arbejde sammen med andre frem mod et fælles mål.

For at så mange af eleverne som muligt kan opleve glæden ved og bevare lysten til at arbejde med historie, må der i undervisningen anvendes både teoretisk

og praktisk betonede undervisningsmidler. Det skriftlige materiale og den mundtlige fortælling må i vid udstrækning suppleres med praktisk arbejde uden for skolen, f. eks. på museer, i historiske værksteder og med undersøgelser i det lokale miljø; men også praktisk arbejde skal sættes ind i en samfundsmæssig sammenhæng, således at det fremmer elevernes forståelse af mulige kræfter bag samfundsudviklingen.

På alle klassetrin er det vigtigt, at der lægges stor vægt på ikke-boglige aktiviteter, ikke blot praktisk arbejde men også arbejde på grundlag af f. eks. fortællinger, billeder, film osv. Samtaler mellem lærerne og eleverne og mellem eleverne indbyrdes kan have en meget vigtig funktion i historieundervisningen.

Alsidigheden i valget af undervisningsmidler og i deres anvendelse har også tilknytning til undervisningens indhold. Til elevernes rådighed må der være både sådanne undervisningsmidler, som gør det muligt for dem at arbejde med afgrænsede begivenheder, situationer, personer og samfundsforhold inden for en samfundstype, og sådanne midler, som omfatter udviklingsforløb inden for en samfundstype eller rækker hen over flere samfundstyper.

På de ældste klassetrin består en del af arbejdet med et emne eller et tema i,

at eleverne selv er med til at udvælge, fremdrage eller konstruere de undervisningsmidler, de vil anvende.

4.2. Den historiske fortælling

I de mindre klasser spiller både lærerens og elevernes fortælling en central rolle i undervisningen. I de efterfølgende klasser spiller lærerens og elevernes fortælling ikke den samme centrale rolle, men den må ikke glemmes. De større elever har også et behov for oplevelsen gennem den historiske fortælling, hvad enten den handler om dramatiske begivenheder, personer, der spillede en afgørende rolle, eller det drejer sig om den fortættede skildring af en virkelighed forskellig fra den, som eleverne kender fra deres egen erfaringskreds.

I sin enkle sproglige form er den historiske fortælling en beretning om begivenheder: en historie om navngivne enkeltpersoner og deres handlinger og holdninger. En historisk fortælling sammenkæder beskrivelser af to eller flere begivenheder, der er adskilt i tid. En beskrivelse af en enkelt begivenhed er i sig selv ingen fortælling. En fortælling består altid af mindst to beskrivelser og en forklaring, der kæder de to beskrivelser sammen.

Forudsætningen for, at læreren og eleverne kan lave en fortælling, er imidlertid, at de er i stand til at give en faglig historisk beskrivelse af begivenhederne, og at de forstår og kan bruge ord og begreber, der indgår i forklaringen.

I sin mere sammensatte sproglige form skildrer den historiske fortælling lange forløb og mere komplicerede samfundsforhold. Indholdet af fortællingen kan i lige så høj grad være beskrivelsen af

en samfundstype, en institution, en social klasse, som det kan været beretningen om den enkelte »store personlighed«. Politiske, kulturelle og religiøse eller økonomiske og sociale mønstre indgår mere sammenhængende i den historiske fortælling om samfundsmæssige forandringer.

Hvilket indhold der indgår i en fortælling vil afhænge af fortællerens faglige opfattelse af mål og midler, hvilket kildemateriale han bruger, og hvordan han bearbejder det. Fortællerens syn på verden af i går og i dag, hans politiske og ideologiske holdninger og private, menneskelige sympatier og antipatier vil også spille ind. Disse forhold gør, at fortællingerne, både når de udformes af lærer og elever, nødvendigvis bliver forskellige og repræsenterer divergerende opfattelser og historiesyn.

Lærerens fortælling

I det demokratisk-pluralistiske samfund skal lærerens fortælling ikke formidle ét syn på fortid, og nutid med sigte på en fælles, kollektiv holdningsdannelse. Den skal gennem sit alsidige indhold give eleverne mulighed for at opleve og forstå divergerende opfattelser af begivenheder og situationer i et samspil af mønstre og udviklingsforløb.

Lærerens fortælling må i sin form være åben. Læreren bør aktivt modarbejde, at eleverne opfatter ham eller andre fortællere som altvidende og neutrale fortællere. Det kan ske ved små midler, f. eks. at læreren i sin fortælling benytter sig af vurderinger, siger jeg og ikke man, vi og ikke de.

Lærerens fortælling har gode muligheder for at engagere eleverne. Forud-

sætningen er dog, at læreren er fortrolig med stoffet, indlever sig i fortællingen og ikke viger tilbage for at bruge dramatiske effekter. Lærerens fortælling kan tage sit udgangspunkt i en genstand, et billede eller en beretning, den kan bygge på skriftlige forlæg, eller den kan fremstå i en samtale med eleverne.

Det må være en forudsætning for læreren, at den faglige ansvarlighed fastholdes også under en friere udformet fortælling. Læreren bør kunne skelne mellem den frihed i opbygningen af fortællingen, som er berettiget ud fra behovet for at gøre stoffet fængslende for eleverne, og den bundethed til kildegrundlaget og faglige beskrivelses- og forklaringsmåder, som karakteriserer den historiske fortælling. Fortællingen skal levendegøre, men ikke fordreje elevernes forestillinger om fortiden.

Læreren bør nøje overveje, hvornår fortællingen bør komme i første række, hvor den bør vige til fordel for andre fremstillingsformer, og hvordan den kan bruges sammen med andre undervisningsmidler og arbejdsformer.

Elevers fortælling

Ligesom eleverne skal opleve fortiden som spændende ved at lytte til lærerens fortælling, skal de ved arbejdet med egne fortællinger have mulighed for at opleve fortiden som vedkommende og engagerende. Elevers fortælling har fået øget betydning i den elevcentrerede folkeskole. Ønsket om øget elevaktivitet forudsætter, at eleverne mundtligt og skriftligt formår at give udtryk for egne opfattelser, oplevelser og erfaringer. Historieundervisningen bygger bl. a. på elevernes evne til at fortælle. På intet tids-

punkt i folkeskolens historieundervisning vil eleverne imidlertid kunne lave fagligt-historiske fortællinger uden hjælp fra læreren. Brugen af elevfortællingen som undervisningsmiddel forudsætter derfor, at læreren i hvert enkelt tilfælde gør sig klart, hvor grænserne skal gå mellem den selvstændighed, eleverne skal have, for at fortællingen kan blive deres, og den hjælp, dvs. lærerstyring, der under alle omstændigheder vil være nødvendig, hvis klassens arbejde med at lave en elevfortælling ikke skal gå i stå.

Eleverne må lære at lave korte fortællinger, som er bygget over beskrivelser af overskuelige politiske, kulturelle og religiøse eller økonomiske og sociale mønstre i forbindelse med konkrete begivenheder og situationer.

Det er i denne forbindelse vigtigt, at eleverne får lov til at udnytte den menneskelige og samfundsmæssige viden og erfaring, de er i besiddelse af, på det faglig-pædagogisk rigtige tidspunkt og i den faglig-pædagogisk rigtige sammenhæng. Det er derfor også vigtigt, at læreren lægger op til samtale og diskussion enten i hele klassen eller i mindre grupper. Eleverne kan gennem samtalen og diskussionen bruge den erhvervede viden og erfaring og få deres meninger afprøvet over for andres.

Drama

En anden måde at udnytte elevernes lyst og evne til at fortælle ud fra deres viden og erfaringer er at dramatisere historiske begivenheder og situationer i rolle- og situationsspil. Eleverne kan her udnytte deres oplevelser fra undervisningen og lægge op til den diskussion og samtale, som i sidste ende kan skabe den ønskede

syntese af undervisningen i historie. Der er mange muligheder for at tage emner op, men her skal især peges på elevernes arbejde med rollespil i forbindelse med historisk rekonstruktion og værkstedsarbejde.

Interview

En arbejdsmetode, der i visse situationer kan være særdeles god, er interviewet. De praktiske problemer i forbindelse med hjemtagningen af interviewet bør indskrænkes til brugen af en båndoptager – lyd – eller måske video. Der bør være flere elever om at gennemføre interviewet, således at de kan hjælpe hinanden med de praktiske problemer. Når interviewet er hjemtaget, skal det skrives ned. Denne proces er svær og meget tidkrævende, men nyttig, fordi den giver eleverne mulighed for at lære deres eget interview at kende til bunds.

Lydbånd

Lydbånd kan udnyttes på mange måder i forbindelse med undervisning. Der kan bl. a. peges på brugen af »indtalte bøger«, som giver alle eleverne mulighed for at deltage aktivt i og få udbytte af undervisningen.

Der skal også peges på de muligheder, der foreligger i forbindelse med Statens historiske Stemmearkiv, Landscentralens Båndcentral og de lydbånd, der produceres direkte til brug i forbindelse med dias- og hæftematerialer.

Endelig skal der peges på mulighederne, der ligger i at anvende selvproducerede lydbånd i undervisningen – enten produceret af eleverne som direkte undervisningsindslag i forbindelse med en opgave, eller som optagelser af rolle- og

situationsspil. Interviewoptagelser kan også bruges i deres helhed eller i uddrag til at illustrere og underbygge et arbejde med et historisk emne.

4.3. Skriftlige materialer

Fremstillinger

Fremstillinger med deres samlede kronologiske beskrivelser af udviklingsforløb over flere samfundstyper eller Danmarkshistorien i sin helhed har en vigtig funktion i historieundervisningen. Som håndbog for eleverne og som støtte vil fremstillingen være velegnet i en række tilfælde, når man i undervisningen skal sætte et emne ind i dets kronologiske sammenhæng. I forbindelse med et undervisningsforløb vil det være en idé at se kritisk sammenlignende på forskellige fremstillings beskrivelser af det eller de behandlede emner: I hvilken sammenhæng ses det i den enkelte fremstilling? Hvilke mønstre er trukket frem i fremstillingen som centrale i de behandlede samfundstyper? Hvem er eventuelt fremstillingens helte eller skurke? Man kan desuden drøfte, hvad der kan være bestemmende for, at forfatteren har givet den beskrivelse, han har, og dermed fastslå hans historiesyn.

Det vil være vigtige egenskaber ved bogen, at den er velskrevet, så eleverne får stimuleret lysten til på egen hånd at læse andre sammenhængende fremstillinger, og at den er velforsynet med overskuelige registre, oversigtstavler og kort.

Temahæfter

På 3.-5. klassetrin og i mindre omfang på 6.-10. klassetrin vil temahæfter blive et centralt hjælpemiddel for den historie-

undervisning, der bygger på den vejledende læseplans intentioner. Temahæftet bør indeholde et udvalg af billeder og illustrationer, korte tekster og en sammenhængende fremstilling af det valgte tema, således at flere samfundstyper præsenteres, og således at eleverne i deres arbejde opnår en begyndende forståelse af udviklingsforløb og sammenhænge mellem forskellige mønstre.

Temaerne kan, især på de yngste klassetrin, tage udgangspunkt i konkrete begivenheder, situationer og personer og tilrettelægges således, at eleverne får mulighed for at opleve og forstå enkle beskrivelser af og forklaringer på korte udviklingsforløb og enkle mønstre. Temahæftet skal desuden tilrettelægges på en sådan måde, at eleverne får mulighed for med enkle ord og begreber at beskrive de forskellige samfundstyper, hvori temaet behandles. Temahæftet bør indeholde opgaver, som gør det muligt for eleverne at arbejde selvstændigt med temaets indhold.

Emnehæfter

På 6.–9. klassetrin og 10. klassetrin og i mindre omfang på 3.–5. klassetrin vil emnehæfter blive et centralt hjælpemiddel for den historieundervisning, der følger læseplanens intentioner.

Emnerne hentes fra samtlige historiske perioder fra oldtid til nutid. Ved tilrettelæggelsen lægges der vægt på, at eleverne får mulighed for at få indsigt i stadig mere sammensatte mønstre inden for den enkelte samfundstype, og således at de kan opleve og forstå mønstrenes indbyrdes vekselvirkning og få indsigt i mulige drivkræfter bag forandringer i samfundstyper og bag overgangen fra en sam-

fundstype til en anden. Der bør også tages hensyn til, at eleverne får mulighed for at tage stilling til forskellige beskrivelser og forklaringer, som f. eks. er udtryk for divergerende historiesyn.

Emnehæftet bør indeholde en klar sammenhængende fremstilling af det pågældende emne og sætte det ind i en bredere historisk sammenhæng. Et emnehæftes tekst vil i forhold til fremstillingen udbyde behandlingen af det enkelte emne. Det vil beskæftige sig med baggrundsfaktorer, forenklet når det gælder de yngste klassetrin, og med forskellige mulige sammenhænge mellem mønstre og mellem personers hensigter og handlinger. Det vil derudover indeholde detailskildringer af udvalgte situationer, begivenheder eller personer.

Det vil være en fordel, at emnehæftet indeholder udvalgte kilder og et rigt billedmateriale. Det gælder både billeder, der illustrerer tekstens fremstilling – herunder illustrationer, der er fremstillet specielt til teksten – og billeder, der drager tekstens fremstilling i tvivl eller illustrerer andre tiders eller personers opfattelse af sammenhænge inden for emnet. For de ældre alderstrin er det desuden en fordel, hvis hæftet indeholder aftryk af samtidigt skriftligt materiale og uddrag eller referater af andre historikers fremstillinger af centrale begivenheder eller udviklingsforløb inden for emnet, f. eks. ud fra andre historiesyn. Endelig bør emnehæftet pege på eventuelle muligheder for at arbejde med ting eller med forhold i omverdenen, der indeholder vidnesbyrd om den fortid, emnet behandler.

Det vil være en selvfølge, at emnehæftet indeholder arbejdsopgaver og anvisninger på supplerende læsning for eleverne.

Fiktion

Fiktion (skønlitteratur, tegneserier, film, tv-spil m. m.) kan som undervisningsmiddel have forskellige funktioner.

Den kan for det første have en motivationsmæssig virkning. Fiktionsfortællingen er ofte mere spændende og læservenlig end faglitteraturen og kan være en opmuntrende afveksling i undervisningen. For det andet kan den medvirke til at gøre undervisningen mindre institutionspræget. Ved inddragelse af »fritidslæsning« kan undervisningen skabe en forbindelse til elevernes hverdag med hensyn til deres litteraturforbrug.

I forlængelse heraf kan den for det tredje have en funktion, som rækker ud over selve skoleforløbet. Efter endt skolegang vil de færreste studere skolebøger eller faglig historielitteratur. Fiktionsmedier, f. eks. historiske fjemsynsserier, er en væsentlig faktor i den videre dannelse af de unges historiske bevidsthed. Derfor er det væsentligt, at eleverne i historieundervisningen får lejlighed til at arbejde med sådanne formidlingsformer.

I undervisningen kan der lægges vægt på disse forskellige funktioner. Det vil imidlertid næppe være heldigt, hvis fiktionsmedier alene anvendes ud fra motivationsmæssige hensyn, dvs. som appetitvækker eller belønning før eller efter den »egentlige« undervisning.

Til undervisningsbrug kan den historiske fiktion groft opdeles i to tidsmæssige kategorier: samtidige og senere fiktionstekster, som behandler tidligere tider.

For den samtidige fiktion gælder, at en hvilken som helst tekst kan være en mulig kilde til forståelse af den tid og det samfund, i hvilken den er blevet til. I mange tilfælde vil sådanne tekster

i kraft af den interesse, som fiktionen har for personer, tankegange og miljøer, kunne skildre disse sider af tilværelsen meget konkret og levende.

For senere fiktionstekster gælder, at såvel problemer som muligheder i deres anvendelse træder endnu tydeligere frem. Deres rekonstruktion af fortidige udviklingsforløb er ikke objektiv, og somme tider er bestemte ideer, normer eller værdier så fremtrædende, at selve det historiske miljø, de beskriver, er reduceret til den rene kulisse for mere eller mindre spændende handlinger.

For anvendelsen af fiktion gælder, at de med fordel kan behandles i sammenhæng med såvel den virkelighed de skildrer, som den virkelighed, i hvilken de blev skrevet og læst.

Fiktionstekster kan anvendes over for beskrivelser af de samme situationer, begivenheder og forløb i historiebøgerne. Det er muligt at slå fiktionstekster helt ihjel ved at lægge vægt på deres faktaoplysninger og mest stille »læs – og forstå« spørgsmål til dem.

Når eleverne arbejder med fiktionsteksternes indhold og form med en kritisk og medievende forståelse, kan undervisningen medvirke til at få fiktionen til at spille en kvalificeret rolle i deres forståelse af historie.

4.4. Billeder

Billeder er sprog. En billedmeddelelse er altid skabt af nogen, som ønsker at kommunikere, søge kontakt eller prøve at gøre rede for noget. I sådanne sammenhænge er billedet ligestillet med andre udtryksformer som tale, skrift, mimik, musik osv. Billedet som sprog er ikke en erstatning for eller en kopi af virke-

ligheden. Billeder er visuelle tegn, som kan læses og tolkes, når man kender til de virkemidler, som billedsproget betjener sig af i billedfremstillingen.

Billeder kan fortælle mere, end vi umiddelbart vil kunne beskrive gennem det talte eller skrevne sprog. Billedet kan på den anden side ikke sige hele sandheden, og derfor er det vigtigt både at forstå at bruge billederne og at forsvare sig mod dem.

Vores – og elevernes – hverdag er gennemsyret af billeder. Vores nethinder bombarderes ustandselig af billeder, der har til formål at påvirke os, at oplyse os, at narre os. Denne påvirkning sker oftest på det ubevidste plan. I en avis og i tv kan bestemte holdninger yderligere understreges gennem billedvalget. Det er derfor vigtigt, at billeder – også i historieundervisningen – bruges bevidst, således at der udvikles en sund kritisk sans hos eleverne.

Trykte billeder bruges i mange forskellige sammenhænge som illustrationer i de skriftlige materialer, som anvendes i historieundervisningen. De bruges med forskellige pædagogiske hensigter, nogle blot som en mere eller mindre tilfældig illustration til teksten, andre som en mere bevidst udvidelse af tekstens forståelsesramme og atter andre som direkte kilder til brug i et arbejde med teksten. Der bruges forskellige former for billeder: tegninger, malerier og fotografier.

Tegninger bruges med forskellig hensigt alt efter, om det drejer sig om tegninger som bladtegninger med et satirisk indhold rekonstruktionstegninger, grundplaner, udgravningstegninger, grafiske gengivelser af f. eks. statistik. De har alle hver deres vigtige funktion i mulig-

derne for at udvide elevernes erkendelsesområde, og i det omfang, de anvendte undervisningsmaterialer ikke benytter dem, bør de inddrages på anden måde i undervisningen.

De historiske rekonstruktionstegninger bør ikke alene omfatte forsøg på at vise, hvordan bygninger og genstande sandsynligvis har set ud, men også hvordan redskaberne har været fremstillet og brugt, og hvordan bygningerne har fungeret i det daglige liv. Disse rekonstruktionstegninger kan i sig selv give stof til arbejde i klassen, mens en sammenligning mellem tidligere tiders anskuelsesbilleder og nutidige rekonstruktionstegninger kan være en god baggrund for en diskussion om opfattelser af den historiske virkelighed til forskellige tider.

Malerier kan inddrages i undervisningen bl. a. som udtryk for historiesyn til forskellige tider og på forskellige steder.

Fotografier kendetegnes ved, at de gengiver en udvalgt fysisk virkelighed, som kan bevares og videregives. Fotografier kan derimod ikke gengive en abstrakt virkelighed, tanker, følelser, overvejelser, årsagsforklaringer osv. – her må det skrevne og det talte ord hjælpe til. Fotografier bør anvendes i historieundervisningsmaterialer på en sådan måde, at de kan inddrages på lige fod med den skrevne tekst. De situationer, begivenheder, personer og miljøer, som gengives, må så vidt muligt kunne dateres og stedfæstes. En anden anvendelse af fotografier i undervisningen er elevernes egne optagelser som illustrationer til redegørelser og rapporter.

Dias bruges principielt som trykte billeder i historieundervisningen – fordelene ved at anvende dem ligger i, at en større

gruppe kan samles omkring arbejdet med det samme billede eller den samme serie af billeder.

Dias udnyttes sammen med lydbånd i de såkaldte lyddiasserier, hvor en indtalt tekst sættes i forbindelse med en række udvalgte dias. Lyddiasserier bør leve op til kravet om at kunne udnyttes til samtale- og diskussionsstof, hvor alle eleverne kan være med; og de bør ligeledes kunne udnyttes til at vække nysgerrighed hos eleverne og til at provokere dem til at stille spørgsmål og formulere problemer. Derfor må billederne udvælges med stor omhu og i klar erkendelse af, hvad de skal bruges til, og derfor må den ledsagende og uddybende tekst indeholde dels dokumentationer for de anvendte billeder, dels muligheder for et arbejde ud over deres indholdsramme.

Film kan anvendes til at konkretisere elevernes oplevelser af situationer, begivenheder, mennesker og miljøer, som de ellers ikke ville have fået kendskab til. Film er som andre former for billedkommunikation produceret med forskellig hensigt, og det må være et krav til læreren, at han ikke bruger en film i undervisningen uden selv at have set den og overvejet brugen af den først.

Film anvendes oftest som introduktions- eller motivationsmoment i forbindelse med et undervisningsforløb, og det kan være rimeligt, men skal eleverne have lejlighed til at forholde sig kritisk til filmens udtryksmidler og udsagn, bør den inddrages endnu engang i forløbet, så den kan behandles fagligt undersøgende på lige fod med det øvrige materiale, der bruges.

Ud over dokumentariske og historiske film, kan det være meget givende også

at inddrage spillefilm, eksempelvis som kilde til forståelse af perioder fra 1900-tallet. Det kunne ske i et fagligt samarbejde med dansklæreren og en eventuel filmkundskabslærer. En tredje slags film, som eleverne tit møder i fjernsynets »historiske« serier, er kompilationsfilmen, dvs. dokumentarfilm, der bevidst af forskere og pædagoger er klippet sammen til en historisk fortælling om et afgrænset emne.

Eleverne kan selv lave deres filmproduktioner, hvad enten det drejer sig om reportager eller filmatisering af et situationsspil.

Tv- og videoproduktioner bruges principielt som film i historieundervisningen. Det er dog lettere at anvende video pædagogisk og mediekritisk i undervisningen, fordi det er muligt ganske præcist at udvælge relevante afsnit og køre brudstykker flere gange. Som ved film kan eleverne selv arbejde med videooptagelser. De kan umiddelbart efter optagelsen kontrollere, hvad de har optaget og eventuelt tage det om, og udstyret, der skal bruges, er ikke sværere at anvende end udstyret til filmoptagelser.

4.5. Materielle historiske levn

Materielle kilder

Et billede af en genstand kan give en fornemmelse af udseende og af anvendelse, mens genstanden selv kan give den direkte oplevelse af form og funktion. Nogle institutioner og museer giver eleverne mulighed for at arbejde med genstande og derigennem opleve, hvordan genstandene har været led i arbejdsprocesser. Der gives også nogle steder mulighed for at låne kasser med redskaber til

forskellige arbejdsprocesser, således at arbejdet med dem kan passes naturligt ind i et undervisningsforløb på skolen.

Et billede af en jættestue kan give en vis forståelse af, hvordan den ser ud, og hvordan den er bygget, men oplevelsen er ikke den samme som et besøg i jættestuen med muligheden for at undersøge, hvordan den er blevet bygget, og for at forstå, hvordan den er blevet brugt.

Et billede af en bygning kan fortælle noget om rammerne for livet i tidligere tider, men besøg i gamle bygninger og muligvis også længere ophold i f. eks. rekonstruerede huse kan give en meget mere direkte oplevelse og i bedste fald forståelse for levevilkår i andre samfundstyper.

Fælles for brugen af forskellige former for materielle kilder er, at deres anvendelse skal sættes i relation til elevernes viden om den samfundsmæssige baggrund.

Mennesket og miljøer

Vore omgivelser er stærkt præget af menneskelige udfoldelser gennem tiderne. Det er vigtigt, at eleverne får mulighed for at erkende, at de omgivelser, de er fortrolige med, er under løbende forandring, og at de altid har været det. Eleverne kan iagttage sådanne ændringer ved at bruge gamle kort, og det kan diskuteres i klassen, hvorfor forskellige ændringer har fundet sted til forskellige tider.

Det er også muligt at finde landskaber og steder, der ligner de omgivelser, som f. eks. bronzealderbonden og jernalderbonden levede i. Det er lige så væsentligt at lade eleverne opleve og arbejde med samfundsudviklingen gennem sådanne miljøer som gennem andre former for kildemateriale.

Museer

Museet kan føje yderligere en dimension til den historiske fremstilling, kilde teksten og billedet, idet museets materialer er tredimensionale. I det omfang museet har forstået at lade de udstillede genstande selv tale, får eleverne mulighed for at danne sig indtryk af dem og forstå sammenhænge. Besøg på museer må derfor tilrettelægges som led i et undervisningsforløb, således at der forud ligger en forberedelsesfase og efter ligger en bearbejdelse.

På mange museer er denne udfordring taget op, således at der er etableret undervisningsrum og udarbejdet undervisningsmaterialer, der ofte stilles til rådighed sammen med en museumsmedarbejder. Derudover kan museerne stille museumskasser med museumsgenstande og med et udvalg af teksthæfter, opgavesæt, lærervejledning, dias, lydbånd og plancher til rådighed for skolerne. Disse kasser kan f. eks. illustrere brugen af redskaber til forarbejdning af uld, men kasserne kan også have lokalhistorisk indhold som grundlag for et arbejde med mere omfattende emner.

Endelig tilbyder nogle museer vandreudstillinger, der kan indgå i undervisningen.

Derudover er der visse steder i landet etableret en skoletjeneste som et samarbejde mellem en række museer og institutioner inden for en afgrænset region. Der tilbydes først og fremmest undervisningsmaterialer, men også vejledning og hjælp ved gennemførelse af undervisningen.

4.6. Lokalhistorisk materiale

Et lokalhistorisk materiale vil ofte kunne engagere eleverne, idet undervisningen

herved knyttes direkte til deres egne erfaringer. Eleverne kender lokalmiljøet, og stoffet bliver konkret, hvilket kan give mulighed for at opleve sammenhænge, som ellers kan være abstrakte. Det er desuden altid spændende at arbejde ud fra et kildemateriale, ingen før har brugt på samme måde. Eleverne får endelig en oplevelse af, at samfundsudviklingen også har haft indflydelse på udformningen af deres eget lokale miljø, hvilket giver dem mulighed for bedre at forstå og forklare samfundsforhold i deres egen tid. Arbejdet med lokalhistorien kan især belyse kulturelle, økonomiske og sociale mønstre samt anskueliggøre overgange fra én samfundstype til en anden.

Ved udvælgelsen af kildematerialet må det tilstræbes, at lokalsamfundet behandles i et bredt perspektiv. Hertil kan der skaffes en række gode kilder.

Kort over lokalsamfundet vil oftest kunne fremskaffes fra slutningen af 1700-tallet og frem til vore dage. Ud fra kortene vil den lokale samfundsudvikling være klart anskueliggjort. Kortene vil ligeledes kunne give eleverne mulighed for at arbejde med frugtbare problemstillinger.

Folketællingerne kan give eleverne et overblik over en lokalitets indbyggere på et tidspunkt og i et udviklingsforløb. De kan få oplysninger om fødested, køn, ægteskabelig stilling, alder, erhverv og børnetal. Kirkebøgerne giver mulighed for undersøgelser over børnefødsler og børnedødelighed. Eleverne kan undersøge de viedes alder og stand samt noget om dødsalder hos mænd og kvinder i forskellige sociale grupper i forskellige samfundstyper.

Af andre kildegrupper, der kan være relevante til brug i folkeskolen, skal

først og fremmest nævnes interview med ældre mennesker samt lokalbilleder, fotografier og film, som kan anvendes i mange sammenhænge og af alle elever. Gamle lokale aviser vil ligeledes kunne anvendes af de fleste elever. Brandtaksationer kan bruges af de ældste årgange til at belyse tidens boligforhold. Endelig vil man ofte kunne finde foreningsprotokoller, der med held kan inddrages i undervisningen.

I de lokalhistoriske årbøger vil man kunne finde fremstillinger af lokalsamfundet, ligesom dele af egns- og byhistoriske værker kan anvendes i undervisningen.

Det lokalhistoriske materiale findes som oftest lettest tilgængeligt på de lokale arkiver eller biblioteker. I enkelte tilfælde må man hente materialet på landsarkiver, rigsarkivet eller andre centrale arkiver.

4.7. Historisk rekonstruktion

Den historiske rekonstruktion kan medvirke til at levendegøre historien for alle elever, fordi den tager udgangspunkt i elevernes praktiske arbejde med fortidens materielle forhold. Det vil derfor være en god aktivitet at lade eleverne rekonstruere dele af fortiden ud fra et kildemateriale eller ud fra en mundtlig eller skriftlig fremstilling. Gennem elevernes aktive deltagelse i rekonstruktionen bliver oplevelsen intens.

Man kan arbejde på flere måder med rekonstruktion:

1. Dramatisere dele af fortiden

Gennem dramatikken vil eleverne kunne opleve sider af den fortidige virkelighed og specielt vil de sociale og menneskelige

relationer i forskellige samfundstyper blive vedkommende og levende.

Elever, der ikke er fortrolige med dette undervisningsmiddel, vil få størst udbytte af rollespil med mere eller mindre beskrevne roller.

2. Spille dele af fortiden

Man vil ved hjælp af det pædagogiske historiske spil kunne anskueliggøre forskellige perioders problemstillinger på en levende og engagerende måde. Forklaringer på samfundsudviklingen vil kunne diskuteres ud fra elevernes egne reaktioner og erfaringer i spillet.

3. Lave modeller af dele af fortiden

For at anskueliggøre dele af fortiden kan man i undervisningen lave modeller af konkrete ting. Man kan her gennem elevernes aktive deltagelse give dem et billede af en del af fortiden.

4. Rekonstruere dele af fortiden

Ved hjælp af historiske arbejdsprocesser rekonstrueres genstande og processer fra fortiden. Med historiske arbejdsprocesser forstås arbejdet med at fremstille et produkt på tilnærmelsesvis samme måde, som man på et tidspunkt i fortiden gjorde det. Det betyder, at man tager sit udgangspunkt i de faglige undersøgelser på de pågældende områder samt i det kildemateriale, der er til rådighed.

Den historiske rekonstruktion er en aktivitetsform, hvorunder rekonstruktioner af fortiden tages i praktisk manuel

brug, eller hvorunder fortidige funktioner søges praktisk gentaget.

Det er især fortidens håndværk, husflid, landbrug, huse og transportmidler, der ved nutidens viden lader sig genskabe.

Ved elevernes brug af historisk rekonstruktion er der lige så lidt som ved brug af andre hjælpemidler tale om, at de oplever funktioner og processer, lugte, lyde, smag, berøringer og syn, således som vore forfædre gjorde det. Men ved sammenkædning med bevarede levn fra fortiden, med fortællinger, film og diaserier og med kendte forhold i nutiden kan den historiske rekonstruktion blive et væsentligt pædagogisk hjælpemiddel i anskueliggørelsen af vore forfædres livsvilkår.

Brugen af historisk rekonstruktion spænder over et vidt felt. Fra arbejdet med enkelte kopierede redskaber i enkle funktioner eller gentagelse af enkle processer som f. eks. at så, høste, lave mad, til ophold og arbejde i udstyrede fortidsboliger, måske med omliggende marker og naturområder. Der er således muligheder både for at indrette sig på skolen, dens omliggende grund eller på lejrskole og for at besøge eller tage ophold på etablerede værksteder eller centre, der med mere udviklede rekonstruktioner og funktionsmuligheder står til rådighed for offentligheden. Inspiration og vejledning til værkstedsarbejder i tilknytning til egen skole vil i øvrigt være at finde på disse etablerede værksteder og centre.

5

Historie i begynderundervisningen

Eleverne har allerede før de kommer i skole dannet sig forestillinger om fortiden, bl. a. ud fra fortællinger om »gamle dage«, som de har hørt hjemme, i børnehaven, i radio og i tv. De fleste elever vil opleve disse fortællinger, som de oplever eventyr uden at spørge, om det nu virkelig også er gået sådan til, og uden at have nogen klar fornemmelse af, hvordan det fortalte skal placeres i tid i forhold til dem selv.

I løbet af de første år i skolen (børnehaveklassen, 1. klasse og 2. klasse) vil man naturligt komme ind på en række forhold og begivenheder fra tidligere tider. Det skal understreges, at det ikke er nogen central opgave i denne begynderundervisning at lære eleverne at arbejde og videreudvikle deres forestillinger om fortiden, men ved planlægningen og gennemførelsen af undervisning og aktiviteter, der omfatter stof om tidligere tider, må det være naturligt for børnehaveklasselederen/læreren at tilstræbe, at arbejdet med de historiske faglige aktiviteter foregår på en sådan måde, at de har sammenhæng med den verden og den situation, som eleverne befinder sig i. Dette opnås naturligvis bedst, hvis arbejdsstoffet vælges således, at den enkelte elev kan opleve det nærværende og aktuelt.

De fleste børn har ikke nogen klar

fornemmelse af tidsafstande. Alt fra fortiden er noget fra »gamle dage«. Det er derfor ønskeligt, at eleverne i begynderundervisningen får en begyndende forståelse af tidsdimension, samt at de får nuanceret nogle af de forestillinger, de har om »gamle dage«.

Det vil være værdifuldt, at eleverne i begynderundervisningen hører nogle af de nordiske sagn og myter, som ud over den umiddelbare oplevelse bl. a. vil kunne medvirke til, at de får en bevidsthed om, at mennesker engang har tænkt på en anden måde, end de selv gør; det er derfor vigtigt, at sagnene og myterne ikke kun kommer til at optræde som gode eventyr, men at de også sættes ind i den samfundsmæssige sammenhæng, hvori de er fortalt og nedskrevet.

En væsentlig del af den begyndende undervisning i historiske emner er indeholdt i den første danskundervisning, og emnerne vil ofte kunne hentes i elevernes nære verden. Det kan f. eks. være eleven selv, skolen, skolens omgivelser og herunder lokale virksomheder, bygninger, monumenter og fortidsminder, vaner og dagligdag før og nu, f. eks. hygiejne, spisevaner, kost; men det bør også erindres, at radio, tv og andre massemedier leverer stof, der kan bruges af eleverne. Det er væsentligt at sørge for, at eleverne får en fornemmelse af, at et

historisk udviklingsforløb også kan gå længere tilbage end til deres bedsteforældres tid, så det historiske indhold ikke kun kommer til at handle om den nære fortid, men i lige så høj grad drejer sig om linjer længere bagud.

Det er ønskeligt, at undervisningen også på disse klassetrin medvirker til, at eleverne danner sig så præcise forestillinger, som det er muligt under hensyn til deres forudsætninger. I det omfang, man beskæftiger sig med begivenheder, situationer og personer i tidligere

tider, er det væsentligt, at eleverne får en oplevelse, der får dem til at føle den slags emner som spændende.

Eleverne skal ikke nødvendigvis kunne danne sig sammenhængende, begrundede forestillinger om, hvorledes tilværelsen har formet sig for mennesker på forskellige tidspunkter i historien, men de bør i hvert fald have mulighed for at erhverve sig den grundlæggende indsigt, at i gamle dage var det meget anderledes end nu.

6.1. Indledende bemærkninger

Et samarbejde mellem historie og andre fag kan være både skemateknisk og indholdsmæssigt.

Skemateknisk kan det, især på det yngre klassetrin, indebære, at den samme lærer har mange fag i samme klasse, f. eks. dansk, biologi, geografi, kristendomskundskab og historie.

Indholdsmæssigt kan man tænke sig mange forskellige muligheder for at etablere en sammenhæng mellem indholdet i historieundervisningen og i undervisningen i andre fag.

I arbejdet med samfundsproblemer og samfundsforhold er det ofte rimeligt, at der etableres et samarbejde mellem flere fag, som beskæftiger sig med disse områder. Faget historie har en særlig mulighed i et sådant samarbejde, fordi det kan tilbyde et nødvendigt historisk perspektiv til indholdet i arbejdet med samfundsforhold i især fagene dansk, samtidsorientering, geografi og biologi, ligesom faget historie kan indgå i forbindelse med en række af skolens andre fag, f. eks. musik, formning, håndarbejde, sløjd, engelsk og tysk.

På de ældre klassetrin vil et samarbejde som oftest kunne etableres ved, at to eller flere lærere arbejder sammen i en klasse omkring en eller anden tværfaglig

synsvinkel. I 8.–10. klasse ligger der en særlig frugtbar mulighed i at etablere et samarbejde mellem samtidsorientering og historie.

Her skal kun nævnes nogle muligheder for samarbejdet mellem historie og andre fag:

1. Historie bidrager i arbejdet med et stof, som i øvrigt overvejende behandles inden for et andet fag.

Eksempler: På hvilken historisk baggrund blev denne roman eller novelle eller dette digt skrevet? (dansk). Hvorfor ligger gårdene placeret således i denne landsby? (geografi).

2. Andre fag bidrager i arbejdet med et historisk stof.

Eksempler: Hvad betød ændringer i klimaet, plantevæksten og dyrelivet for forståelsen af forandringer i jæger- og samlersamfundet? (geografi og biologi).

Hvad gik reformationen ud på, og hvad betød den for den videre samfundsudvikling i Danmark? (kristendomskundskab).

3. Flere fag, bl. a. historie, indgår sideordnet i arbejdet med et stof, f. eks. formuleret som et samtidsproblem i forbindelse med faget samtidsorientering.

Eksempel: Dansk fiskeri.

Hvorfor er der indført fiskekvoter i vore dage, og hvilken betydning har det for fiskeriet som erhverv?

Dette problem kan følgende fag bidrage til belysningen af: biologi (overfangst), geografi (fiskeri som erhverv), samtidsorientering (økonomiske, sociale og politiske konsekvenser) og historie (udviklingen i fiskeriet før og i industrisamfundet).

I forbindelse med en undersøgelse af lokalsamfundet vil en tværfaglig undervisning kunne praktiseres, f. eks. mellem historie, samtidsorientering, geografi og biologi.

Man kan tale om et fagsamarbejde, når det drejer sig om skematekniske eller organisatoriske foranstaltninger, og om ikke-fagdelt eller tværfaglig undervisning, når det drejer sig om et arbejde, hvor flere fags indhold samordnes. Hvilke fag der inddrages i en tværfaglig undervisning, afgøres alene af, om de kan bidrage til en alsidig og nuanceret belysning.

Et omfattende projektarbejde, hvor de fleste af skolens fag samordnes f. eks. i en feature-uge, kan gennemføres på alle klassetrin.

6.2. Ikke-fagdelt undervisning i 3.–5. klasse

I lov om folkeskolen af 26. juni 1975 står der i § 4, stk. 3, at undervisningen i historie, geografi og biologi på 3.–5. klassetrin kan tilrettelægges som ikke-fagdelt undervisning.

Den ikke-fagdelte undervisning kan tage udgangspunkt i den tredje af de muligheder, som er opstillet i de indleden-

de bemærkninger. Også i den fagdelte undervisning kan der være tale om mindre omfattende samordning af fagene som vist ved de to første muligheder i indledningen.

Det må understreges, at også ved ikke-fagdelt undervisning skal de tre fags indhold tilgodeses i overensstemmelse med fagenes læseplaner.

I den ikke-fagdelte undervisning vil de temaer og emner, der udvælges, have hovedvægten lagt på de tre fag forskelligt i forhold til, hvad der ønskes undersøgt.

I forbindelse med temaer med hovedvægten på det historiske indhold, vil også andre fag end biologi og geografi kunne inddrages for yderligere at perspektivere indholdet, f. eks. temaet opdragelse og undervisning, hvor blandt andet dansk og kristendomskundskab/religion med fordel kan inddrages.

Det er imidlertid vigtigt at fastholde, at hovedsigtet med arbejdet med et sådant tema er, at eleverne forstår det historiske fænomens placering i forskellige samfundstyper.

6.8. Historie og samtidsorientering i 8.–10. klasse

En særlig mulighed for samordning af undervisningens indhold findes i de to fag samtidsorientering og historie, fordi de mest direkte beskæftiger sig med samfundsforhold og samfundsproblemer, i aktuel og historisk belysning. På den ene side vil det næsten altid være en fordel, at et samtidsproblem ikke blot behandles i dets nutidige sammenhæng, men også i dets historiske perspektiv, således som formålet for samtidsorientering påpeger. Og på den anden side vil

det ofte i arbejdet med et historisk tema eller emne være naturligt at knytte de behandlede problemer til tilsvarende problemer i det globale, nationale eller lokale samfund i dag. Dette falder så meget mere naturligt, som historieundervisningens indhold i 8. og 9. klasse hovedsageligt omfatter den nyeste tid og nutiden.

Et eksempel på samordning af indholdet i samtidsorientering og historie kunne være, at en 9. klasse i en periode arbejdede med en sammenlignende analyse af krisen i Danmark og Europa (den vestlige verden) i 1970'erne og i 1930'erne. Analysen skulle gå ud på at finde lighedspunkter og forskelle inden for de

politiske, kulturelle, sociale og økonomiske mønstre i de to kriser og tage stilling til divergerende opfattelser af krisernes årsager, forløb og virkninger. Ved en sådan sammenlignende analyse kan eleverne opnå både en mere nuanceret forståelse af krisen i 1970'erne og en øget forståelse af mønstrenes samspil i forskellige stadier i hver af de forskellige samfundstyper (det politisk-demokratiske samfund, industrisamfundet, det kapitalistiske samfund).

En mulighed for en samordning af indholdet i historie og samtidsorientering i 8.–10. klasse kan være, at den samme lærer har begge fag.

Undervisningsministeriets vejledning af 28. april 1981.

Til alle amtsråd, kommunalbestyrelser, skolekommissioner, fælleslærerråd,
skolenævn og lærerråd

Formålet med undervisningen

(Undervisningsministeriets bekendtgørelse af 24. september 1975 om formålet med undervisningen i folkeskolen fag, § 8).

Formålet med undervisningen er, at eleverne erhverver viden om tidligere tiders levevilkår, tankesæt og samfundsforhold, og at de får en oplevelse af sammenhængen mellem fortid og nutid og af de forandringer, der har fundet sted i menneskenes udfoldelsesmuligheder.

Stk. 2. Det skal tilstræbes, at eleverne bliver fortrolige med den tradition, det danske samfunds- og kulturliv bygger på som forudsætning både for forandring og for videreførelse.

Stk. 3. Undervisningen skal medvirke til, at eleverne opøves i at lytte til og læse sammenhængende historiske skildringer og vurdere dem som forklaring på fænomener, de ikke umiddelbart kender fra deres egen erfaringskreds.

Undervisningens indhold

Indholdet i faget historie er samfundsudviklingen i sin helhed. Der arbejdes med forskellige samfundstyper og deres politiske, kulturelle, religiøse, økonomiske og sociale mønstre. Undervisningens

indhold er skildringer af, hvad der skete i fortiden, og hvorfor det skete: hvordan mennesker levede, hvordan de indrettede deres samfund, hvem der bestemte, hvad de tænkte, hvad og hvordan de producerede.

Det er vigtigt, at indholdet udvælges således, at eleverne får mulighed for at opleve og forstå sammenhænge i forskellige samfunds forhold og sammenhænge mellem fortid og nutid.

Indholdet skal omfatte *beskrivelser af tilstande* i fortiden og *forklaringer på forandringer* i samfundsforholdene over kortere og længere forløb, så eleverne kan få mulighed for at opleve og forstå tilstande og forandringer i sammenhæng.

Valget af indholdet foretages på en sådan måde, at eleverne møder forskellige opfattelser af, hvilke begivenheder og forhold i fortiden der er vigtige, og hvilke drivkræfter der ligger bag ændringer i samfundet.

Undervisningen i 3.-9. klasse skal danne grundlag for en sammenhængende læreproces.

De yngre klassetrin arbejder med enkle beskrivelser og forklaringer, der er knyttet til konkrete begivenheder, situationer og personer og enkle politiske, kulturelle, religiøse, økonomiske

og sociale mønstre inden for forskellige samfundstyper.

De ældre klassetrin arbejder med sammensatte mønstre inden for forskellige samfundstyper og med sammenhængende fremstillinger af udviklingsforløb. Undervisningens indhold udvælges bl. a. med henblik på, at eleverne kan opøves til selvstændig vurdering og stillingtagen ved at arbejde med forskellige beskrivelser og forklaringer og med divergerende historiesyn.

Undervisningens indhold organiseres i temaer*) og emner*) på en sådan måde, at eleverne får mulighed for at opleve den mangfoldighed af personer og begivenheder, handlinger og opfattelser, situationer og miljøer, livsvilkår og produktionsvilkår, der er baggrund for forskellige fremstillinger af samfundsudviklingen.

Indholdet i historieundervisningen må først og fremmest omfatte det danske samfunds udvikling, herunder lokalsamfundets historie.

Fra Nordens og Europas historie og fra verdenshistorien behandles temaer og emner, som har haft central betydning for det danske samfunds udvikling, eller som er vigtige for forståelsen af samfundsproblemer i dag.

Undervisningens indhold skal omfatte de vigtigste samfundstyper i det historiske forløb, således som de kan formuleres ud fra forskellige historiesyn.

Den enkelte samfundstypes karakteristika og indhold er bestemt af, hvilket historiesyn der anlægges. Nogle samfundstyper er således knyttet til ét bestemt historiesyn, andre til et andet.

*) I denne sammenhæng er »tema« og »emne« benyttet i en særlig betydning, jf. definitionen i bilaget, s. 46.

Forskelle og ligheder mellem forskellige måder at afgrænse og karakterisere samfundstyper på tages op til drøftelse, ligesom den enkelte samfundstypes steds- og tidsmæssige afgrænsning behandles.

Historie som obligatorisk fag

3.–5. klassetrin

I undervisningen arbejdes der hovedsageligt med temaer. Ved behandlingen af et tema skal flere samfundstyper repræsenteres for at sikre, at eleverne når frem til en begyndende forståelse af et udviklingsforløb og af sammenhænge mellem forskellige mønstre. Eleverne skal have mulighed for at opleve og forstå dels vekselvirkninger mellem det historiske fænomen og dets samfundsmæssige baggrund, dels det historiske fænomens forandrede indhold gennem tiderne. Hovedvægten lægges på temaer, der viser en udvikling i dansk sammenhæng. Lokalhistorie kan inddrages. Stof fra andre lande tages ind i det omfang, det kan være medvirkende til en yderligere perspektivering af temaets indhold.

I arbejdet med temaerne skal konkrete begivenheder, situationer og personer behandles således, at eleverne kan få mulighed for at opleve og forstå enkle beskrivelser af og forklaringer på korte udviklingsforløb og simple mønstre. Arbejdet skal desuden give eleverne mulighed for med enkle ord og begreber at beskrive forskellige samfundstyper.

I undervisningen må eleverne lære en simpel relativ kronologi knyttet til begreber som »før og efter«, »før og nu« og »i begyndelsen og i slutningen«.

Det er vigtigt, at der i undervisningen arbejdes med temaer beskrevet med hovedvægten på såvel de økonomiske og sociale mønstre (f. eks. produktion på landet), som de kulturelle og religiøse mønstre (f. eks. opdragelse og undervisning) og det politiske mønster (f. eks. styreformer). Temaerne skal behandles i deres politiske, kulturelle, religiøse, økonomiske og sociale sammenhæng i forskellige samfundstyper.

Temaet produktion på landet kan f. eks. omhandle produktion på en gård i det industrialiserede landbrug i dag; produktion i det sene bondesamfund i fællesskabet omkring 1750; produktion i det tidlige bondesamfund i jernalderen og produktion i Inkasamfundet omkring 1500.

Temaet opdragelse og undervisning kan f. eks. omhandle undervisning i elevernes egen klasse; undervisning under enevælden på en rytterskole omkring 1750; undervisning i privilegiesamfundet før reformationen og opdragelse og undervisning i Sparta og Athen omkring 500 f. Kr.

Temaet styreformer kan f. eks. omhandle forskellige magtfaktorer i det demokratiske styre i dag; den enevældige kongemagt eksemplificeret ved Christian V og Griffenfeld; kongemagten i vikingesamfundet og den enevældige kongemagt i Frankrig eksemplificeret ved Solkongen og hans hof omkring 1675.

Undervisningen omfatter også arbejde med enkelte emner, hvor konkrete begivenheder, situationer og personer behandles inden for en enkelt samfundstype.

Desuden kan der i løbet af 3.–5. klasse arbejdes med elevernes egen historie og

deres placering i en historisk sammenhæng.

Det forventes, at eleverne i løbet af de tre år arbejder med så mange temaer (6–10) og emner, at de har haft mulighed for at tilegne sig viden fra de ældste tider til i dag.

6.–9. klasses trin

I undervisningen arbejdes der hovedsageligt med emner, der omfatter samfundstyper, mønstre inden for samfundstyper og mønstre ved overgangen fra én samfundstype til en anden. Emneme udvælges fra de ældste samfund i Danmark, Norden og den europæiske kulturkreds til nutiden for at give eleverne mulighed for at opleve og forstå tilstande og forandringer i sammenhæng.

Arbejdet inden for nedennævnte perioder fordeles kronologisk og ligeligt over 6.–9. klasses trin, med hovedvægten i 8.–9. klasses trin på perioderne efter ca. 1800.

Oldtiden frem til ca. 750 e. Kr.

Vikingetiden frem til ca. 1050

Middelalderen frem til ca. 1500

Nyere tid frem til ca. 1800

Nyeste tid frem til ca. 1945

Nutiden frem til i dag.

Der arbejdes desuden med enkelte temaer (se eks. 3.–5. klasses trin).

Arbejdet skal give eleverne mulighed for at få indsigt i stadig mere sammensatte mønstre inden for den enkelte samfundstype, således at de kan opleve og forstå mønstrenes indbyrdes vekselvirkning. Det skal samtidig give eleverne mulighed for at få indsigt i drivkræfterne bag forandringer i samfundstyper og bag overgange fra én samfundstype til en anden, således at de kan vurdere

og tage stilling til forskellige beskrivelser og forklaringer og divergerende historiesyn.

Der arbejdes bl. a. med opfattelser, der overvejende bygger på, at det er ideer og store personligheder og deres tanker, vilje og handlekraft, der er bestemmende for samfundsforhold og samfundsudvikling, og med opfattelser, der overvejende bygger på, at det er materielle og produktionsmæssige betingelser, der er afgørende. Det er vigtigt, at de forskellige mønstre i samfundet forstås i en indbyrdes vekselvirkning.

På hvert klassetrin arbejdes der med flere samfundstyper, således at eleverne kan opleve og forstå karakteristiske træk ved den enkelte samfundstype, og således at de kan få indsigt i samfundstypernes placering i det historiske forløb.

I tilknytning til den enkelte samfundstype udvælges et eller flere emner, hvor karakteristiske begivenheder, situationer, personer eller samfundsforhold behandles. I arbejdet med disse emner lægges der hovedvægt på enten de politiske, kulturelle og religiøse mønstre (f. eks. Struensees reformer i enevældens samfund) eller på de økonomiske og sociale mønstre (f. eks. landboreformen i det sene bondesamfund eller herremand og fæstebonde i feudalsamfundet).

I arbejdet med temaer og emner fra

Danmarkshistorien kan lokalhistorie inddrages.

Nordens og Europas historie samt verdenshistorien inddrages, hvor det fremmer forståelsen af det danske samfunds udvikling, eller hvor det er vigtigt for forståelsen af samfundsproblemer i dag (f. eks. Kalmarunionen; de store europæiske opdagelsesrejser; de franske revolutioner; fascismen i Europa og den 2. verdenskrig; koloniernes frigørelse og et u-landssamfund; Kina fra 1900 til i dag; Norden – Nato og EF; den 4. verden – etniske minoriteter).

Historie som valgfag

10. klasse

Ved udvælgelsen af undervisningens indhold tages udgangspunktet i elevernes specielle interesse for faget historie.

Indholdet udvælges fra såvel de ældste tider som nutiden, fra såvel de fjerneste kulturer som den europæiske, nordiske og danske historie. Ligeledes lægges der vægt på, at eleverne får mulighed for at opleve sammenhænge og forandringer i det nære miljø gennem arbejde med lokalhistoriske emner.

Der lægges vægt på, at eleverne gennem arbejde med emner fra nutidens historie får mulighed for at få indsigt i den seneste tids samfundsudvikling og engagement i væsentlige samtidsproblemer.

Bilag II

Definitioner på faglige begreber, som anvendes i undervisningsvejledningen og vejledende læseplan.

Samfundsudviklingen:

Det samlede historiske forløb i et geografisk område.

Samfundstype:

Samfundshelheden i en periode, samspillet mellem de politiske, kulturelle, religiøse, økonomiske og sociale mønstre i samfundet i perioden.

Eksempler på opstilling af samfundstyper, især med baggrund i Danmarks-historien:

Samfundstyper beskrevet med hovedvægt på politiske, kulturelle og religiøse mønstre:

- Stamme- og slægtssamfund
- Konge- og høvdingesamfundet
(vikingesamfundet)
- Konge- og stormandssamfundet
(Valdemaremes samfund)
- Privilegie-samfundet
- Enevældens samfund
- Det politisk-demokratiske samfund.

Samfundstyper beskrevet med hovedvægt på økonomiske og sociale mønstre (produktion og økonomiske forhold) :

- Jæger- og samlersamfundet
- Det tidlige bondesamfund
- Det sene bondesamfund
- Industrisamfundet.

Samfundstyper beskrevet med hovedvægt på økonomiske og sociale mønstre (produktion og sociale konflikter) :

- Ursamfundet
- Slavesamfundet
- Feudalsamfundet
- Det kapitalistiske samfund
- Det socialistiske samfund.

Mønster:

En enkelt »side« af en samfundstype – det politiske, kulturelle, religiøse, økonomiske eller sociale mønster inden for en samfundstype.

Det politiske mønster.

Den »side« af samfundet, som drejer sig om, hvem der har magten i samfundet, og hvorledes den udøves gennem lokale, nationale og internationale institutioner.

Det kulturelle mønster.

Den »side« af samfundet, som udgør åndslivet og de fremherskende tanker, ideer og vaner.

Det religiøse mønster.

Den særlige del af åndslivet, som har at gøre med menneskenes tro på en gud (guder), deres forestillinger om livet efter døden, og med den måde, hvorpå de udøver deres religion.

Det økonomiske mønster.

Den »side« af samfundet, som drejer sig om, hvad der produceres i samfundet,

hvorledes det produceres, og hvorledes produktionsresultatet fordeles mellem samfundets medlemmer.

Det sociale mønster.

Den »side« af samfundet, som drejer sig om de forskellige samfundsmæssige grupperes levevilkår og disse grupperes indbyrdes forhold.

Tema:

Arbejdet med et historisk fænomen i konkrete situationer i en samfundsmæssig sammenhæng i forskellige samfundstyper.

Eksempler: Styreformer; opdragelse og undervisning; produktion på landet.

Emne:

Arbejdet med en samfundstype, forskellige mønstre inden for en samfundstype eller forskellige mønstre ved overgangen fra én samfundstype til en anden.

Eksempler: Jæger- og samlersamfundet; grevens fejde; enevældens indførelse; landboreformerne; påskekrisen 1920; velfærdsstaten.

Undervisningsvejledning for folkeskolen

1976

1. Dansk
2. Fremmedsprog
3. Undervisningsmidler
4. 1.-2. klassetrin
5. Idræt
6. Formning
7. Sløjd
8. Håndarbejde
9. Hjemkundskab
10. Musik
11. Geografi
12. Biologi
13. Kristendomskundskab
14. Fysik/kemi
15. Regning/matematik
16. Børnehaveklasser
17. Færdselslære
18. Fremmede religioner og andre livsanskuelser
19. Uddannelses- og erhvervsorientering
20. Sundhedslære
21. Maskinskrivning
22. Fotolære
23. Drama
24. Filmkundskab
25. Motorlære
26. Arbejds-kendskab
27. Elektronik
28. Barnepleje

1977

1. Klasselærerfunktionen
2. Samarbejde mellem skole og hjem
3. Samtidsorientering
4. Historie
5. Sygeundervisning

1979

1. Fremmedsprogede elever
2. Specialundervisning

1980

1. Specialpædagogisk bistand
2. Ikke-fagdelt undervisning i historie, geografi og biologi
3. Specialpædagogisk bistand til elever med sprog- eller talevanskeligheder

1981

1. Historie

Med hensyn til *seksualoplysning* henvises til »Vejledning om seksualoplysning i folkeskolen«, Folkeskolens Læseplansudvalg 1971.

Vedrørende spørgsmål om *undervisningslokalers* udformning og indretning henvises til »Projekteringsgrundlag for folkeskoler«, Folkeskolens Byggeudvalg 1973.

Un 08.07-251