



HISTORIE

HISTORIE
KRISTENDOMS-
KUNDSKAB

TYSK

DANSK

MEDIER

NOGLE RETTIGHEDER

NOGLE VISIONER

NOGLE IDEER

NOGLE SEJRE

NOGLE PERIODER

NOGLE OPDAGELSER

HISTORIE

NOGLE
BYVERE
LATIN

RANSK

NOGLE
KONGER

NOGLE
ENGELSK

NOGLE
VIKINGER

HISTORIE

NOGLE
GRÆNSER

NOGLE
REVOLUTION

Folkeskolens formål

§ 1. Folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at fremme elevernes tilegnelse af kundskaber, færdigheder, arbejds-metoder og udtryksformer, der medvirker til den enkelte elevs alsidige, personlige udvikling.

Stk. 2. Folkeskolen må søge at skabe sådanne rammer for oplevelse, virkelyst og fordybelse, at eleverne udvikler erkendelse, fantasi og lyst til at lære, således at de opnår tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Stk. 3. Folkeskolen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og bidrage til deres forståelse for andre kulturer og for menneskets samspil med naturen. Skolen forbereder eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens undervisning og hele dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati.

Historie

Faghæfte 4

Undervisningsministeriet 1995
Folkeskoleafdelingen

Historie

Faghæfte 4

© Undervisningsministeriet,
Folkeskoleafdelingen

Forsidebillede: Kunstmaler Jesper Christiansen

Grafisk tilrettelægger: Anne Rohweder IDD

Grafisk produktion: Rota-Rota

Trykt på 115 g CyclusPrint genbrugspapir

Printed in Denmark 1995

1. udgave, 1. oplag

ISBN 87- 603- 0611- 4

Faghæfte 1-30

ISBN: 87-603-0657-2

Bestillingsnummer: UVM 5-195

UVM 5-222 Helt sæt

Undervisningsministeriets forlag,

Frederiksholms Kanal 25 F, 1220 København K.

Tlf.: 3392 5220 – Fax: 3392 5219

eller hos en boghandler

Indhold

Forord 5

Indledning 8

Formål 9

Centrale kundskabs- og færdighedsområder 10

Læseplan 12

Vejledning 15

Indledning 15

Fagets dannelsesmæssige funktion 15

 Historiebevidsthed og demokratisk dannelse 15

 Identitet 17

Valg af indhold 17

 Et vedkommende og perspektiverende indhold 17

 Mennesket gennem tiderne 20

 Relativ kronologi 21

 Geografiske områder 22

Undervisningseksempler 23

 Årsplaners funktion 23

 Eksempler på årsplaner og forløb 23

Tilrettelæggelse af undervisningen 29

 Emner og temaer 29

 Problemorienteret undervisning 30

 Tværfaglig undervisning 34

Historiefagets særlige aktiviteter	35
Den historiske fortælling	36
Museer og undervisningscentre	37
Rekonstruktion af historiske redskaber og situationer	38
Historiefagets undervisningsmaterialer	40
Informationsmateriale	40
Materialer i form af arbejdsredskaber	42
Elevfremstillede materialer og produkter	43

Forord

Folkeskolens fag og obligatoriske emner er i faghæfterne beskrevet fag for fag, men det er vigtigt at holde sig for øje, at de udgør et samlet hele. De udgør en central del af den ballast, som børn og unge skal bringe med sig ind i næste årtusinde.

Elever modtager mange indtryk og gør mange erfaringer i deres hverdag – i skolen og uden for skolen, og skolens undervisning skal bidrage til, at eleverne kan opnå overblik og sammenhæng. Skolen skal medvirke til, at de mange informationer og erfaringer udvikler sig til indsigt og til forståelse. Og samtidig skal skolen sikre, at eleverne opnår en grundlæggende viden på alle centrale områder.

Indholdet i de enkelte fag er ikke valgt ud fra en forestilling om at udvikle »små fagfolk«. Undervisningen i dansk skal ikke gøre eleverne til dansklærere, i fysik til atomfysikere etc. Læseplanerne udgør rammerne for, hvad enhver ung eller voksen bør vide for at kunne tage stilling til tidens vidtrækkende kulturelle, politiske, økonomiske og miljømæssige spørgsmål. Undervisningen danner også grundlag for fortsat uddannelse, for at kunne skabe rammer om et rigt liv og for at kunne glæ-

des og undres over livets mangfoldighed og dybde.

Derfor må de enkelte fag ikke opleves stykvis og delt. Nogle fag er fælles om en humanistisk forståelse af tilværelsen, nogle fag indeholder en samfundsfaglig dimension, og andre fag giver erfaringer med naturvidenskabelige betragtningssmåder. Nogle fag giver viden om vor fysiske og sundhedsmæssige udvikling, andre giver mulighed for at opleve glæden og nytten ved praktisk bearbejdning af ting i omverdenen ved brug af redskaber. Mange fag udvikler færdigheder i at kommunikere med omverdenen, men ethvert sprog – dansk eller fremmedsprog – er en del af en kultur og må ikke blive til teknik alene. Forholdet mellem sprog og kultur er i særlig grad nærværende for de elever, som ikke er født eller opvokset i Danmark.

Eleverne skal gennem undervisningen erkende både mulighederne og begrænsningerne i fagenes betragtningssmåder. En del af undervisningen skal derfor fremover foregå tværfagligt og projektorienteret. Skolefagene udgør et ordningssystem i vor kulturkreds, men tilværelsen kan ikke forstås inden for de enkelte fags grænser. Behovet for

»sammenhængsforståelse« vil i perioder sprænge fagrammerne. Virkelighedsnær undervisning må tage sit udgangspunkt uden for skolens egen verden, men bearbejdes med de redskaber, der gennem generationer er udviklet inden for fagene.

Lokale læseplaner

I folkeskolelovens § 44, stk. 8 hedder det bl.a.: »Skolebestyrelsen udarbejder forslag til kommunalbestyrelsen om skolens læseplaner«. Og i § 40, stk. 3: »Kommunalbestyrelsen godkender skolernes læseplaner efter forslag fra de enkelte skolebestyrelser«. Loven lægger således op til, at initiativet til læseplansarbejdet tages på skolen. Dog kan der – afhængig af lokale ønsker og behov – være forskellige holdninger til, hvordan arbejdet bør tilrettelægges.

Nogle kommuner vil ønske at understrege den enkelte skoles egenart, andre vil ønske at understrege fællestrek ved det kommunale skolevæsen.

Ved udarbejdelse af egne læseplaner – eller indarbejdelse af ændringer i ministeriets vejledende læseplaner – skal man være opmærksom på, at også de lokale læseplaner bør skrives, så de angiver nogle overordnede og uomgængelige, men samtidig rummelige indholdselementer.

Samtidig bør de lokale læseplaner afspejle, at man har taget hensyn til folkeskolens overordnede formål, til samspillet mellem opfyldelse af fagets formål, inddragelse af centrale kund-

skabs- og færdighedsområder, elevernes forudsætninger samt undervisningens rammer. Det betyder bl.a., at læseplanerne skal være rummelige og give plads til fordybelse, overblik, sammenhæng og til ligeværdig og udviklende dialog. Det betyder endvidere, at udgangspunktet for undervisningen er elevernes behov, og det betyder endelig, at der i beskrivelse af progression skal tages hensyn til elevernes modenhed og udvikling.

Med folkeskolelovens krav om elevernes ansvarlige involvering i undervisningsprocessen vil skolens læseplaner være et naturligt udgangspunkt for en stadig dialog lærere og elever imellem. Dialogen skal sikre, at valg af arbejdsformer, metoder og stofvalg foregår i samarbejde.

Læreren har samtidig i et forpligtende samarbejde med kolleger og skolens ledelse ansvaret for forberedelse af egen undervisning og for inddragelsen af elever og forældre i relevante beslutningsprocesser.

Integration af edb

Lokalt skal man være opmærksom på, at edb skal beskrives som en integreret del af alle fag, hvor det skønnes, det naturligt kan fremme arbejdet med fagets forskellige områder. Dels skal alle elever have mulighed for at opnå nogle grundlæggende færdigheder, og dels skal fagene inddrage de informationsteknologiske hjælpemidler, hvor

de kan fremme arbejdet med fagenes begreber, emner og metoder.

Et grønt islæt

Af formålet for folkeskoleloven fremgår det, at folkeskolen skal bidrage til elevernes forståelse af menneskets samspil med naturen. Det grønne islæt er ikke kun et anliggende for biologi, geografi, natur/teknik og samfundsfag, men skal indgå i alle fag, hvor det skønnes naturligt i undervisningens sammenhæng. Eleverne skal have mulighed for at forbinde de naturfaglige indfaldsvinkler med andre fags betragtningsmåder og med stillingtagen, engagement, holdninger og handlinger.

Det praktisk-musiske

Den praktisk-musiske dimension er en vigtig del af den almene dannelse, og den skal derfor medtænkes i skolens daglige arbejde. Det skal fremgå af læseplanerne, hvilke muligheder der er i valg af indhold, arbejds- og udtryksformer. Det betyder, at eleverne ikke

blot skal have mulighed for at udtrykke sig praktisk-musisk, men at de også skal have mulighed for at møde en mangfoldighed af oplevelser og sanserindtryk.

Nogle fag er traditionelt gjort til de praktisk-musiske. Det betyder ikke, at de alene står for dette område, men at de både i indhold og arbejdsformer arbejder med det praktisk-musiske. Derfor har de en særlig forpligtelse til at give viden om indhold og arbejdsformer videre, så den praktisk-musiske dimension kan tænkes ind i alle fag, i tværgående emner og problemstillinger med hensyn til både indhold og udtryks- og arbejdsformer.

Jeg ved, læseplansarbejdet har været meget omfattende, og jeg vil gerne igen takke alle, der har bidraget til fornyelsen af skolens indhold. Med disse faghæfter er jeg sikker på, skolerne har fået det bedst mulige grundlag for undervisningen.

Ole Vig Jensen

Indledning

Ifølge lovbekendtgørelse nr. 55 af 17. januar 1995 om folkeskolen udsender undervisningsministeren hermed faghæftet for historie.

Hæftet indeholder formål, centrale kundskabs- og færdighedsområder, den vejledende læseplan og undervisningsvejledningen for historie.

Formål, centrale kundskabs- og færdighedsområder, vejledende læseplaner og undervisningsvejledninger er blevet til gennem et omfattende arbejde i 7 læseplansudvalg støttet af sekretariatsgrupper for hvert af folkeskolens fag og emner. Læseplanen for historie er udarbejdet i Folkeskoleafdelingen, og undervisningsvejledningen er udarbejdet af en embedsmandsgruppe. I dette arbejde har medvirket repræsentanter for lærernes og forældrenes organisationer samt andre fagligt og pædagogisk kyndige personer. Virksomheden i læseplansudvalgene har været holdt sammen af et koordinationsudvalg, hvor bl.a. personer med indsigt i ungdomsuddannelserne og repræsentanter for kommunerne har deltaget. Endelig har formål, centrale kundskabs- og færdighedsområder og vejledende læseplaner været forelagt Folkeskolerådet til høring. Undervejs i arbejdet er der modtaget mange og værdifulde ideer og reaktioner, som væsentligt har bidraget til at kvalificere resultatet.

Formål og centrale kundskabs- og færdighedsområder er bindende forskrifter for den enkelte lærer. Den vejledende læseplan henvender sig til de kommunale skolemyndigheder med angivelse af, hvorledes en skoles læseplan kan – men ikke nødvendigvis skal – udformes. Undervisningsvejledningen er tænkt som et inspirationsmateriale til brug ved lærerens tilrettelæggelse af undervisningen.

Følgende personer har deltaget i sekretariatsgruppens arbejde:

Lektor Bernard Eric Jensen
Seminarielektor Henning Brinckmann
Kristensen
Seminarieadjunkt Sten Larsen
Overlærer Birgit Knudsen
Seminarielektor Per Nytrup
indtil 3. februar 1995.

Leder af sekretariatsgruppen:
Fagkonsulent Sten Larsen indtil 1. januar 1994
Fagkonsulent Birgitte Warming fra 1. januar 1994

Fra marts 1995 har følgende personer deltaget i arbejdet:
Konsulent i Danmarks Lærerforening
Jørgen Rantorp
Pædagogisk konsulent Henrik Tauber
Fagkonsulent Birgitte Warming

Ivan Sørensen

Formål

Formålet med undervisningen i historie er at styrke elevernes historiebevidsthed og identitet og øge deres lyst til og motivation for aktiv deltagelse i et demokratisk samfund. Det sker ved at fremme deres indsigt i, at mennesker er historieskabte såvel som historieskabende.

Stk. 2. Ved at arbejde med samspillet mellem fortid, nutid og fremtid skal eleverne udvikle deres indsigt i menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne. Herved skal de videreudvikle deres

forståelse af og holdning til egen kultur, andre kulturer og menneskers samspil med naturen.

Stk. 3. Undervisningen skal give eleverne mulighed for overblik og fordybelse i vedkommende historiske kundskabsområder og fremme deres indsigt i kontinuitet og forandring: Undervisningen skal bygge på og stimulere elevernes evne til indlevelse, analyse og vurdering og fremme deres lyst til at videregive og skabe historiske fortællinger på baggrund af tilegnet viden.



**Billedet fjernet på grund
af ophavsret**

»En underlig familie«. Poul Anker Bech.

Centrale kundskabs- og færdighedsområder

Arbejdet med historiefagets centrale kundskabs- og færdighedsområder skal udvide elevernes horisont i tid og rum og stimulere dem forstands- og følelsesmæssigt. Faget tolker menneskers tanker og handlinger i et historisk perspektiv, og det beskriver og forklarer samfundsforhold og samfundsforandringer.

Indholdet organiseres i emner/temaer og problemstillinger. De udvælges på en sådan måde, at arbejdet bliver vedkommende og perspektiverende for eleverne. For at udvikle elevernes historiebevidsthed skal indholdet knyttes til elevernes virkelighedsopfattelse og livsforståelse i nutiden.

Emner/temaer og problemstillinger udvælges, så eleverne i løbet af det samlede undervisningsforløb på 3.-8. klassetrin får mulighed for at beskæftige sig med historiske begivenheder og samfundsforhold fra alle tidsepoker. Dansk historie skal stå centralt i historieundervisningen. Eleverne skal endvidere lære at se Danmarks historie i sammenhæng med resten af Nordens, Europas og Verdens historie. De skal tillige lære at anskue dansk historie ud fra andre kulturers synsvinkel. Verdenshistorie og europæisk historie kan også behandles selvstændigt. Der

skal være en geografisk og kronologisk spredning af de valgte emner/temaer og problemstillinger, og de skal altid sættes ind i en bredere historisk sammenhæng.

Med varieret vægtning tages samspillet mellem individ, samfund og natur op til behandling. Eleverne skal herved erhverve indsigt i, hvorledes mennesker lever og virker under forskelligartede kultur- og naturforhold. Følgende aspekter og deres indbyrdes sammenhænge skal inddrages i dette arbejde:

- sociale forhold, herunder familieforhold, gruppedannelser og andre tilhørsforhold
- kvinders og mænds forskellige vilkår
- politiske forhold, bevægelser og organisationer, konflikter og internationalt samarbejde
- folkeslag, religioner og nationer
- magt, ret, interesser og menneskerettigheder
- økonomiske forhold, produktion, forbrug og forholdet til naturgrundlaget

- personligheder, som tillægges historisk betydning (sagnfigurer, foregangskvinder og -mænd)
- kultur, identitet og livstolkning, herunder eksistentielle og moralske spørgsmål
- kulturmøder og kulturudveksling.

Undervisningen skal udvikle elevernes færdighed i at kunne:

- beskrive, analysere og vurdere væsentlige historiske problemområder
- søge og kritisk udnytte forskellige informationskilder
- anvende historie- og samfundsfaglige begreber i behandlingen af emner og temaer
- formulere vedkommende historiske spørgsmål og forfølge dem
- diskutere og tage stilling til forskellige tilgange til historiske problemstillinger
- eksperimentere med og konstruere historiske redskaber og situationer
- lytte til, videregive og skabe historiske fortællinger på baggrund af indsigt og indlevelse i historiske begivenheder og forløb
- diskutere og reflektere over egne og andres holdninger og værdivalg.

Læseplan

Historiebevidsthed

Når historieundervisningen planlægges, skal tolkning af fortiden, forståelse af nutiden og forventninger til fremtiden sammentænkes med elevernes livsforståelse og virkelighedsopfattelse. Det indebærer, at der vælges emner/temaer og problemstillinger, hvor eleverne kan udvikle deres bevidsthed om:

- at deres forståelse af nutiden er af betydning for den måde, de fortolker fortiden på
- at deres fortolkning af fortiden indvirker på deres forståelse af nutiden
- at enhver fortolkning af fortiden tager afsæt i en samtidsforståelse
- at deres forventninger til fremtiden bl.a. er baseret på deres fortolkning af fortiden og forståelse af nutiden
- at de selv er en del af en historisk forandringsproces.

Det valgte indhold skal samtidig medvirke til, at eleverne udvider deres forståelse af:

- egen kulturbaggrund
- samspillet mellem egen og andre kulturer
- kultur- og naturforhold, som er forskellige fra deres egne.

Undervisningens rammer og kriterier for valg af indhold

Dansk historie skal stå centralt i undervisningen. Der arbejdes med samfundsforhold, historiske forandringsprocesser og begivenheder i:

- Danmarks historie, herunder lokalhistorie
- Danmarks historie set i sammenhæng med Nordens, Europas og Verdens historie
- Europas og Verdens historie
- Danmarks historie set fra andre kulturers synsvinkel.

Indholdet varieres i tid, så der er kronologisk spredning. Der arbejdes med oldtid, middelalder, nyere tid, nyeste tid samt forestillinger om fremtiden. Undervisningen skal dække alle perioder, så eleverne kan udvikle en relativ kronologisk forståelse og kan arbejde med sammenhænge og perspektiver i det historiske forløb.

Der arbejdes inden for emner/temaer og problemstillinger. I et emne behandles et bestemt indhold eller et geografisk område i et afgrænset tidsrum. Et tema er derimod ikke bundet

til en tidsepoke. Her arbejdes der med det samme fænomen til forskellige tider og eventuelt i forskellige geografiske områder.

Undervisningens indhold

Ved udvælgelsen af undervisningens indhold lægges der især vægt på samfundsforhold, perioder og begivenheder, som har væsentlig betydning for ændringer i menneskers levevilkår og dagligliv.

Som eksempler kan nævnes:

- Bønder, fx landboreformer, stenalderbonden.
- Industrialiseringen, fx den tidlige arbejderbevægelse, byudviklingen.
- Vikingetiden i Norden, fx kolonialisering, handel.
- Velfærdssamfundet efter 2. verdenskrig, fx teknik/teknologi, velstand, u-lande/i-lande.
- Reformationstiden, fx Luther, opdagelser i 1500-tallet.
- Magt, ret og menneskerettigheder, fx revolutioner i Frankrig og Rusland, penges betydning for magt.
- Demokratiets fødsel, fx forfatningskamp, kvindernes rettigheder.
- Krisen i 30'erne, fx Wall Street-krakket, fascismen.
- Besættelsestiden, fx samarbejdspolitikken, familiens levevilkår.
- Politiske forhold, konflikter og internationalt samarbejde, fx Den Kolde Krig, nordisk samarbejde.

Der kan arbejdes med mere afgrænsede emner, fx »Andelsbevægelsen«, »Kanslergadeforliget« osv. Temaer udvælges, så deres indhold spænder over flere perioder, fx »Affald«, »Familien«, »Styreformer« osv.

De samfundsforhold, perioder og begivenheder i Danmarks historie, der vælges, sættes i relation til resten af Nordens, Europas og Verdens historie.

Europas og Verdens historie kan behandles uden umiddelbar tilknytning til Danmarks historie, fx »Demokratiet i Athen«, »Opdagelserne«, »Afrikas afkolonisering«, »Den franske revolution« osv.

Emner/temaer og problemstillinger vælges, så forskellige aspekter af spillet mellem individ, samfund og natur behandles. Eleverne udvikler deres forståelse af sammenhæng ved at arbejde med emner eller temaer, der samtidig omhandler to eller flere aspekter. De nævnte eksempler kan erstattes af andre, som opfylder kravet om, at aspekter fra flere centrale kundskabsområder skal inddrages. Indholdet skal altid sættes ind i en bredere historisk sammenhæng.

Progression

Læreren og eleverne udvælger i samarbejde indholdet, så fagets færdigheder inddrages og udvikles i løbet af undervisningen fra 3.- 8. klassetrin. Informati- onsteknologi inddrages, når det er relevant.

Sociale, kulturelle, politiske og økonomiske aspekter – og deres indbyrdes sammenhæng – inddrages i undervisningen. Man kan fx på 3.-5. klassetrin arbejde overvejende med sociale og kulturelle aspekter af historien, mens man på 6.-8. klassetrin kan arbejde med alle aspekter af historien.

I forbindelse med emner eller temaer arbejder eleverne med problemstillinger af forskellig kompleksitet. Disse afhænger af elevernes erfaring og udvikling og illustreres af følgende eksempler:

Emne: Vikingerne i Norden.

Problemstilling:

1. Hvor drog vikingerne hen, og hvorfor drog de ud?
(De første klassetrin).
2. Hvilke væsentlige ændringer sker der i menneskenes levevilkår i vikingetiden, og hvorledes kan ændringerne forklares? Hvorfor fascineres vi af vikingerne?
(De senere klassetrin).

Emne: Industrialiseringen i Europa.

Problemstilling:

1. Hvordan virker dampmaskinen, og hvilken betydning fik den for ændringer i menneskenes dagligdag? Hvilke forskelle er der på håndværk og industri?
(De første klassetrin).
2. Hvorfor kom industrialiseringen i gang, og hvilke virkninger fik det for den engelske befolknings dagligdag? Hvad har den industrielle udvikling betydet for vores måde at indrette verden på?
(De senere klassetrin).

Tema: Affald.

Problemstilling:

1. Hvad er affald, og hvad kan/bør vi gøre ved det? Hvorfor er det så problematisk at komme af med affald? Har det altid været sådan?
(De første klassetrin).
2. Hvilken trussel mod menneskenes velfærd udgør affald?
(De senere klassetrin).

Vejledning

Indledning

»Fortiden er forbi, vi lever i nutiden – og ingen kan spå om fremtiden.«
Hvorfor skal vi så sætte os ind i alt det, der er sket i fortiden? Udvikler samfund sig bare af sig selv, eller kan den enkelte gøre noget for at påvirke en udvikling – alene eller sammen med andre?

Historie er en integreret del af den menneskelige tilværelse, og vi er selv en del af historien. At beskæftige sig med historie er at beskæftige sig med mennesker i tid og rum til alle tider. Det betyder, at fortiden ikke kan ses løsrivet fra nutiden og fra de forventninger, vi nærer til fremtiden.

Fagformålet, de centrale kundskabs- og færdighedsområder og læseplanen beskriver faget som en helhed. Fagets kundskabsområder er derfor ikke placeret på fastlagte klassetrin, men indgår i arbejdet med emner eller temaer

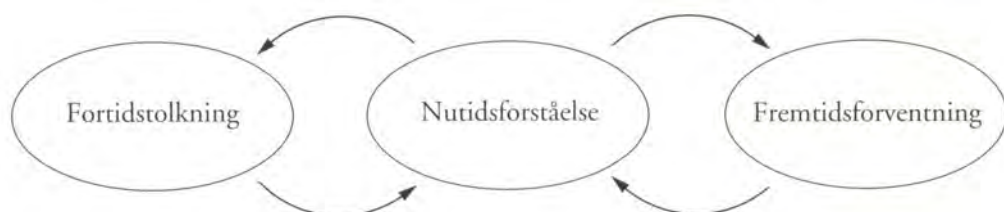
med tilhørende problemstillinger. Samtidig får eleverne mulighed for gradvist at udvikle deres færdigheder.

Fagets dannelsesmæssige funktion

Historiebevidsthed og demokratisk dannelse

Historiebevidsthed indeholder tre elementer: nutidsforståelse, fortidstolkning og fremtidsforventning, og det handler om samspillet mellem disse tre elementer.

At styrke elevernes historiebevidsthed indebærer, at hver af de tre elementer udvikles og nuanceres, men uden at eleverne påtvinges bestemte forståelser, tolkninger og forventninger. Det indebærer tillige, at historieundervisningen skal fokusere på mulige samspil mellem vores nutidsforståelse, fortidstolkning og fremtidsforventning.



Den tolkning, vi som enkeltpersoner eller som grupper af personer giver fortiden, er påvirket af den forståelse, vi har af nutiden/samtiden og af de problemstillinger, vi er optaget af. Det gælder både nu og i tidligere tider. Når mange tidligere anså vikingerne for at være nogle drabelige karle, som fx kunne klare tyskerne, hænger det sammen med vores nationale forhold til tyskerne i den periode, hvor Danmark havde mistet Sønderjylland. I vore dage forsøger vi at tolke vikingerne på en lidt mere fredelig måde. Vi lægger større vægt på de sider af vikingerne, som beskriver og forklarer deres hverdagsliv og deres samhandel med andre folk i Europa.

Men samspillet vender også den anden vej. Den måde, vi tolker fortiden på, smitter af på vores forståelse af nutiden. Enhver refleksion over menneskenes levevilkår i gamle dage og ændringer i dem vil indvirke på vores syn på tilsvarende forhold i nutiden. Den historiske refleksion vil give vores nutidsforståelse et ekstra perspektiv og dermed nuancere den.

Et tilsvarende samspil finder sted mellem vores nutidsforståelse og vores fremtidsforventning. Hvis vi lægger vægt på en demokratisk livsform og har en positiv holdning til velfærdssamfundet, vil dette indgå i vores forventninger til fremtiden – nemlig at demokratiet og velfærdssamfundet bevares og udbygges.

I jo højere grad eleverne bliver bevidste om samspillet mellem historiebe-

vidsthedens tre elementer, og i jo højere grad der kan siges at være sammenhæng og overensstemmelse mellem deres nutidsforståelse, deres fortids-tolkning og deres fremtidsforventning, desto bedre kan man tale om, at deres historiebevidsthed er blevet styrket.

Vægtningen af historiebevidsthed har en række konsekvenser for forståelsen af historiefaget og for undervisningens dannelsesmæssige funktioner. Til en demokratisk dannelse hører, at historiebevidsthedsbegrebet inddrages som noget centralt i undervisningen, og det drejer sig både om elevernes egne og om andres forståelser, tolkninger og forventninger. Undervisningen skal afspejle det demokratiske samfund, og derfor skal den indeholde en dialog mellem forskellige opfattelser af den nutidige, fortidige og fremtidige virkelighed.

Men det betyder ikke, at alle tolkninger og opfattelser er lige gyldige. Kildematerialet skal behandles på en faglig acceptabel måde, selv om materialet kan tolkes forskelligt. Der er altså visse fagligt begrundede rammer for, hvilke tolkninger og opfattelser der kan fremsættes med gyldighed.

Det er en vigtig del af den demokratiske dannelse og dialog, at eleverne lærer at undersøge det materiale, som deres egne og andres tolkninger og opfattelser bygger på, og at de lærer at argumentere for deres egne og lytte til andres.

Identitet

Der kan skelnes mellem individuel og kollektiv identitet.

For den kollektive identitets vedkommende kan der være tale om flere planer:

- det lokale plan (familien, idrætsklubben)
- det nationale plan (jyder, danskere)
- det internationale plan (nordboer, europæere).

At styrke elevernes identitet vil sige at gøre dem bevidste om deres tilhørsforhold, men ikke at påtvinge dem en bestemt identitet. Disse tilhørsforhold er en væsentlig side af historiebevidstheden, fordi den måde, vi forstår os selv på, har betydning for og er en del af vores nutidsforståelse, fortidstolkning og fremtidsforventning.

Den historiske fortælling er af afgørende betydning for identitetsdannelsen, fordi den handler om mennesker, der er historieskabte såvel som historieskabende, og derved frembyder oplagte muligheder for indlevelse og identifikation.

Langt de fleste elever, der vokser op i Danmark, skal gøre deres demokratiske indflydelse gældende her i landet. Derfor har dansk historie, herunder lokalhistorie, en fremtrædende plads i undervisningen. Men deltagelsen i samfundslivet angår også nordiske, europæiske og verdensomspændende forhold. Af den grund har ikke-dansk

historie sin naturlige plads i undervisningen, både når den kan ses i samspil med forhold og begivenheder i Danmarks historie, og når den kan stå alene.

Historieundervisningens dannelsesmæssige opgave består i at øge elevernes historiebevidsthed. Det indebærer en styrkelse af elevernes identitet og sammenhængsforståelse. Det betyder endvidere, at historieundervisningen skal fremme elevernes færdigheder i at foretage kritiske analyser og opbygge historiske synteser.

Valg af indhold

Indholdet skal

- blive vedkommende og perspektiverende
- omhandle mennesket gennem tiderne
- dække alle tidsepoker og bibringe eleverne en relativ kronologisk forståelse
- dække de geografiske områder, som er angivet i de centrale kundskabsområder og i læseplanen.

Et vedkommende og perspektiverende indhold

Indholdet organiseres i emner/temaer og problemstillinger. Det udvælges på en sådan måde, at arbejdet bliver vedkommende og perspektiverende for eleverne. Det sker gennem valget af problemstillinger.



**Billedet fjernet på grund
af ophavsret**

Christian 4.'s forordning af 24. dec. 1624. Dansk Post- og Telegrafmuseum.

Som eksempel kan nævnes emnet »Christian 4.«. Dette emne kan blive vedkommende for eleverne og dermed knytte sig til deres virkelighedsopfattelse og livsforståelse, fordi Christian 4. havde stor betydning i sin samtid og satte sig tydelige spor i eftertiden. Derfor er kendskab til Christian 4. en del af dansk identitet. Desuden har Danmark i dag stadig en monark, selv om stat og samfund er demokratisk organiseret med en tredeling af magten.

Emnet kan perspektiveres på mange måder, og læreren og eleverne kan fx

formulere spørgsmål til følgende forhold i Christian 4. s tilværelse:

- Christian 4. lod opføre monumentale bygningsværker, som endnu står den dag i dag.
- Både i Sverige og Norge er der byer, han har lagt navn til, og som stadig bærer præg af den byplanlægning, han iværksatte.
- I hans regeringstid blev den danske centraladministration styrket og bureaukratiseret, bl.a. med oprettelsen af et statsligt postvæsen og struktureringen af grundlaget for en central skatteadministration.



- Der ses begyndende statslige sociale tiltag, som fx oprettelsen af Tugt- og Børnehuset i København, som kan ses som forløberer for det, vi i dag kalder et socialt sikkerhedsnet.
- I Christian 4.'s regeringsår blev der foretaget heksebrændinger som aldrig før eller siden hen.
- Christian 4. førte talrige krige til skade for det danske samfund.

Emnet har således vide perspektiver. Hele klassen kan arbejde med alle eller udvalgte perspektiver, og eleverne kan gruppevis gå i dybden med forskellige perspektiver for senere at se disse i sammenhæng. Under alle omstændigheder skal læreren sikre, at eleverne tilegner sig en bred og nuanceret faglig viden om emnet, således at de kan relatere væsentlige dele af indholdet til deres egne erfaringer og forestillinger – både hvad angår ligheder og forskelle.

Eleverne må kunne finde berøringsflader mellem det historiske indhold og deres egne erfaringer og forestillinger om konkrete områder af tilværelsen. Det forhold, at Christian 4. oprettede Tugt- og Børnehuset, kan føre til undersøgelse af årsagerne til, at denne institution blev oprettet, og det kan yderligere føre til overvejelser over, hvem der i vore dage kan og bør tage ansvaret for den opvoksende generation. Det kan fx dreje sig om ansvarsfordelingen mellem familien og det offentlige.

Mennesket gennem tiderne

Når indholdet vælges, skal det være tydeligt for eleverne, at mennesket står centralt i historiefaget. Historiefaget handler bl.a. om menneskers følelser, vilkår og behov samt deres indbyrdes relationer. Det drejer sig om at tolke menneskers tanker og handlinger gennem tiderne, og det drejer sig om at beskrive og forklare deres indvirkning på samfundsforhold og samfundsforandringer.

Arbejder klassen med Den franske Revolution og de samfundsforandringer, den medførte, skal det fremgå af undervisningen, at disse forandringer ikke var den eneste tænkelige følge af revolutionen. Gennem samtalen i klassen skal det blive tydeligt, at det var mennesker, der handlede. Det var mennesker, der gav revolutionsforløbet retning, mennesker, som levede i en særlig samfundsmæssig situation med forskellig social, økonomisk og kulturel baggrund, og som handlede ud fra både fælles og egne motiver.

Revolutionstiden ændrede imidlertid ikke alt. Forandringerne var især synlige i de store byer. I mange landområder var der ikke den store forandring at spore. Og set i et større tidsmæssigt perspektiv lod det franske folk sig snart igen styre af en enehersker. Selv i en revolutionstid var der tale om træghed på en lang række områder.

Historiefaget giver eleverne indsigt i, at mennesker gennem tiderne har

levet i skiftende samfundsmæssige sammenhænge. De har ved deres handlinger på forskellig vis kunnet øve indflydelse på historiens gang og været en del af et forløb. Eleverne er selv en del af det historiske forløb og påvirket af det samfund, de lever i.

Relativ kronologi

Vi opfatter vores liv som organiseret i tid. Dette er måden, hvorpå vi skaber orden i vores tilværelse. Begivenheder, forandringer og historiske forløb sættes i relation til hinanden, når vi vil have overblik.

Eleverne har længe før deres skolestart opereret inden for en relativ kronologisk forståelse.

»Dengang vi var i England, det var året før, jeg fik min lillesøster.«

»Vi flyttede hertil i 1986, for jeg var 5 år, og jeg er født i 1981.«

Der regnes frem og tilbage i forhold til nogle fixpunkter i tilværelsen. Drejer det sig om mindre børn, er alt, hvad der ligger før deres egen fødsel, gamle dage'. I historieundervisningen skal der altså etableres flere fixpunkter, så eleverne kan udvikle deres kronologiske forståelse.

Det historiske forløb må ikke fremstå som en endeløs række af årstal, men som årstal, der er knyttet til begivenheder og forløb med indbyrdes sammenhæng. Gennem undervisningen erhverver eleverne indsigt i flere og flere begivenheder og samfundsforhold, som har fundet sted, eller som er typi-

ske for et år, et tiår eller en del af et århundrede.

Beskæftiger klassen sig med emnet »Arbejderfamilien i danske bysamfund i 1800-tallet«, må dette emne ses i sammenhæng med den tidlige industrialisering og med overbefolkningen på landet i 1800-tallet. For at udbygge den kronologiske forståelse kan emnet endvidere sættes i relation til Den franske Revolution i 1789, den første danske grundlovgivende forsamling i 1848 og den socialdemokratiske bevægelse i 1870'erne.

På klassens opslagstavle opsættes karton i forlængelse af hinanden, som danner en tidslinie. Allerede fra 3. klasse er denne tidslinie et fundament for arbejdet med historie. Fra begyndelsen markeres tidsintervaller på eksempelvis 500 år. Når klassen arbejder med nye emner eller temaer, indfører elever og lærer løbende betegnelser for væsentlige begivenheder, personer og forhold samt årstal. Derigennem kan kronologien til stadighed udbygges og visualiseres.

Historie indgår som en naturlig del af mange tværfaglige forløb. Både i forbindelse med historie og i tværfaglige forløb kan der fx inddrages aktuelle udstillinger og politiske situationer med tilknytning til historiefaget. Derfor er det hensigtsmæssigt at organisere undervisningen efter et relativt kronologisk princip fremfor et klassetrinsskærpet kronologisk princip. Ved års-

planer må det sikres, at eleven gennem historieundervisningen fra 3. til 8. klasse trin får indsigt i historiske begivenheder og samfundsforhold fra alle tidsepoker. De enkelte begivenheder må sættes i relation til hinanden, så det relative kronologiske princip bliver bærende.

Geografiske områder

Mennesker har til enhver tid haft en forskellig forståelse af det samfund, de lever i. Uanset disse forskelle har mennesker i Danmark i vore dage dog en interesse i at forholde sig til begivenheder i fortiden. På mangfoldige måder indgår denne kulturbaggrund i vores nutidsforståelser og fremtidsforventninger.

Det er naturligt, at Danmarks historie står centralt i undervisningen, og at eleverne udvikler deres forståelse af dansk historie og af lokalområdets historie. Der er tale om, at fortidens mennesker har levet og virket under geografiske og klimatiske forhold, der ligner dem, vi kender i dag. De har dannet samfund og etableret fællesskaber, der har været tilpasset lokale forhold.

Det danske samfund eksisterer og udvikler sig imidlertid i samspil med andre stater og andre kulturer, og de fleste større forandringsprocesser og samfundsforhold gennem tiderne skal ses i sammenhæng med andre landes historie. Specielt de nordiske lande er på godt og ondt så nært knyttet til hinanden gennem historien, at der er tale om et kulturfællesskab. Danmark

og Norge havde fx rigsfællesskab i en periode indtil 1814. Undervisningen skal afspejle disse forhold.

Arbejdes der fx med baggrunden for gennemførelsen af grundloven i 1849, skal det ses i sammenhæng med, at der havde udviklet sig national-liberale bevægelser i det meste af Europa. Reformationen i Danmark kan ses i sammenhæng med udviklingen i de tyske stater og Romerkirkens økonomiske og politiske interesser i de katolske lande.

Stater og organisationer søger at strukturere deres samarbejde. Målet for dette er eksempelvis at fremme fredelig sameksistens, økonomisk udvikling, humanitær hjælp, fordeling af jordens ressourcer og en begrænsning af forureningen. Derfor er det vigtigt, at det internationale samarbejde indgår i arbejdet med historiske emner og temaer. Der kan fx arbejdes med FN, Nato og EU.

Det internationale samarbejde hviler på indsigt i andre kulturer. Derfor skal der i historiefaget også arbejdes med Europas og Verdens historie uden direkte tilknytning til Danmarks historie. Det kan således være af betydning, at der arbejdes med fx kolonitiden for at forstå situationen i Afrika i dag, og det kan være nødvendigt at få indsigt i Kinas historie for at forstå de samfundsproblemer, som Kina har, og som kan få betydning for hele verden.

Undervisnings- eksempler

I det følgende gives begrundelser for årsplaner og eksempler både på årsplaner og enkelte undervisningsforløb. Det skal understreges, at det udelukkende drejer sig om eksempler, som skal illustrere, hvordan både historiebevidsthed, de øvrige stofvalgskriterier, det faglige indhold og arbejdsformer indtænkes i planlægningsfasen.

Årsplaners funktion

Der må sikres faget sammenhængende arbejdsperioder, og de planlagte undervisningsforløb må placeres jævnt hen over året. Det kan være hensigtsmæssigt at tilrettelægge dele af undervisningstiden som periodelæsning.

Der kan selvfølgelig ændres i en årsplan, og planlagt indhold kan erstattes af andet. Hvis der i løbet af året indtræder væsentlige aktuelle begivenheder, kan indholdet ændres. Måske kan nogle af de historiske aspekter af det tidligere planlagte forløb bevares, og måske skal et planlagt forløb helt udgå og et andet træde i stedet.

Hvis elever ønsker at ændre synsvinkel på et emne eller tema, eller de foreslår andre emner eller temaer ud fra egne interesser og problemstillinger, er det vigtigt at ændre på den oprindelige plan. En levende og vedkommende historieundervisning inddrager i videst muligt omfang eleverne i planlægningen.

Har læreren ændret på årsplanen, kan det indføres som en rettelse i planen. Historiefaget henlægger ikke særlige historiske indholdsområder til særlige klassetrin. Derfor er det af betydning, at en lærer kan orientere sig om, hvad klassen tidligere har arbejdet med.

Eksempler på årsplaner og forløb

De følgende eksempler på undervisningsforløb er tænkt som inspiration i forbindelse med planlægningen af undervisningen, men lærer og elever skal i hvert enkelt tilfælde sammensætte årsplanen under hensyntagen til klassens tidligere arbejde og samarbejdet med andre fagområder.

I praksis skal der tages stilling til arbejdsformer, herunder materialer, fremlæggelse og evaluering. I eksemplerne gives kun enkelte signaler om varierede arbejdsformer, hvori den praktisk-musiske dimension har en fremtrædende placering. I øvrigt henvises til afsnittene: »Undervisningens tilrettelæggelse« og »Historiefagets særlige aktiviteter«.

Ved skoleårets begyndelse kan årsplanen på et af **de første klassetrin** se således ud:

1. undervisningsforløb

Tema: »Børn i Danmark«

Begrundelse:

- Eleverne skal blive opmærksomme på tidsperspektivet og samfundsforandringer.



**Billedet fjernet på grund
af ophavsret**

Christian 4. Dansk Post- og Telegrafmuseum.

- Børn har levet under meget forskellige vilkår gennem tiderne, og de har haft andre muligheder end i dag.
- Det er af betydning, at eleverne danner sig meninger om pligter, fritid, familieforhold, sundhed og sygdom.

Problemstilling:

- Det undersøges, hvilken rolle børn havde i familien på landet i 1600-tallet og i byen i 1800-tallet, – og hvilken rolle børn har i familien i dag.
- Hvorfor har børn i dag mere fritid end tidligere? Er det en fordel eller et problem?
- Hvilke sygdomme var særlig fremherskende i 1600-tallet og i 1800-tallet? Hvorfor blev mennesker ikke så gamle som i dag? Hvad er et sundt liv?

Arbejdsformer:

- Tidslinien etableres øverst på klassens opslagstavle. Besøg på et fri-landsmuseum. Eleverne fremstiller dukker af pap (familien) til bur-retavle eller planche. Historiske fortællinger. Besøg af sundhedsplejersken.

2. undervisningsforløb

Emne: »Christian 4. og hans tid«

Begrundelse:

- Eleverne skal have indsigt i forskelle på kongemagtens placering under aldelsvælde og demokrati.

- De har arbejdet med børns forhold i 1600-tallet.
- I elevernes lege indgår konger, dronninger, prinser og prinsesser. I Danmark har vi en dronning.

Problemstilling:

- Hvem var Christian 4. som familiemenneske og som statsmand? Hvorfra havde kongen penge til bl.a. byggeri?
- Hvorfor har vi i dag et demokrati?
- Hvorfor har vi en dronning? Bør Danmark fortsat have en konge/dronning?

Arbejdsformer:

- Brug tidslinien. Klasseset til bygningsværker fra tiden. »Kongesangen«. Skriv en »Dronningesang«, som fortæller om Margrethe 2. Lav et rollespil fra Christian 4.'s tid.

3. undervisningsforløb

Tema: »Husdyr«

Begrundelse:

- Eleverne skal forstå menneskers samspil med naturen og dyrene.
- De skal have indsigt i de tidlige kulturer i deres land, fx jernalderen.
- De har tidligere arbejdet med børn på landet i 1600-tallet.
- I klassen er der mange, der har dyr hjemme.

Problemstilling:

- Der søges svar på, hvordan jernalderbonden dyrkede jorden, og

hvorfor han holdt husdyr. Hvad ved vi om jernalderbonden, og hvorfra ved vi det?

- Det undersøges, hvilken betydning husdyr havde for fæstebonden.
- Vil der være husdyr på en bondegård om 30 år?
- Hvad ligger der bag de to begreber husdyr og kæledyr?

Arbejdsformer:

- Brug tidslinien. Besøg på et kulturhistorisk museum. Besøg på en bondegård. Fæstebondens dyr formes i 1er.

4. undervisningsforløb

Emne: »Romerne i Gallien«

Begrundelse:

- Eleverne kender tegneserien »Asterix«, og tegneseriens begivenheder sættes ind i en historisk ramme.
- Emnet kan skabe forbindelse til elevernes forestillinger om magt og ret.
- Eleverne har arbejdet med jernalderbonden, som boede i Norden, da romerne besatte Gallien.

Problemstilling:

- Hvem var Cæsar, og hvad er en kejser?
- Det undersøges, hvor langt Romerriget strakte sig, og eleverne finder sammen med læreren eksempler på, at det romerske

sprog har sat sig spor i dansk sprog. Hvorfor var romerne i Gallien?

Væsentlige sider af den romerske kultur belyses, fx hvordan boede man i Rom?

- Hvorfor skildrer tegneserieforfatteren romerne som tåber?

Arbejdsformer:

- Brug tidslinien. Besøg et museum med genstande fra Middelhavskulturen. Brug billeder fra beboelseshuse i Pompei. Lav en tegneserie om jernalderbonden.

Ved skoleårets begyndelse kan årsplanen på et af **de senere klassetrin** se således ud:

1. undervisningsforløb

Emne: »Rusland, Sovjetunionen og SNG«

Begrundelse:

- Eleverne skal have indsigt i Ruslands nuværende situation.
- De skal udbygge deres forståelse af begreberne revolution og evolution, så de kan danne sig begrundede forestillinger om fremtidig udvikling.
- De skal have viden om kommunismens ideologi samt økonomiske og sociale politik.

Problemstilling:

- Hvilket fællesskab havde de tidligere sovjetrepublikker, og under

hvilke omstændigheder var de oprindelig samlet?

- Hvilken betydning havde kollektivbruget for Sovjetunionen og for den enkelte sovjetborger?
- Hvorledes kan/bør forholdet mellem kollektiv og individuel økonomi organiseres i et statssamfund?

Arbejdsformer:

- Brug tidslinien. Situationsspil, hvor eleverne opstiller løsningsmodeller for fx kantinedriften på skolen. Historiske fortællinger.

2. undervisningsforløb

Emne: »Tegninger af tiden omkring århundredeskiftet«

Begrundelse:

- Eleverne har arbejdet med Den russiske Revolution.
- De skal have viden om, at arbejderne i Danmark før og efter århundredeskiftet blev en betydelig socialgruppe. Mange kunstnere fandt det af betydning at skildre de kår, hvorunder arbejderne levede.
- I mange storbyer ses gamle arbejderboliger, og eleverne må forstå, hvorfor mennesker boede så tæt.

Problemstilling:

- Hvorledes kan man tolke Erik Henningsens billeder »Sat ud« og »Bønder i hovedstaden«? Hvad vil kunstneren fortælle?



Billedet fjernet på grund af ophavsret

- Hvilke årsager var der til, at arbejderfamilierne havde ringe sociale og økonomiske kår?
- Hvilke muligheder havde familien, hvis hovedforsørgeren blev arbejdsløs?
- Hvad vil det sige at være fattig?

Arbejdsformer:

- Brug tidslinien. Foretag interviews med mennesker, der kender tiden indgående. Arbejd med litterære tekster fra tiden. Find et eksempel på størrelsen af en arbejderbolig og antallet af beboere, og afmærk rumfordeling og rumindretning med tape på gulvet i klasselokalet. Stop strømper, lap tøj, sammenlign husholdningsbudgetter og kostvaner.

3. undervisningsforløb

Tema: »Demokratier i støbeskeen«

Begrundelse:

- Når samfund udvikler demokratiske styreformer, sker det i sammenhæng med de samfundsmæssige forhold. Et demokratisk system er ikke en entydig størrelse.

Problemstilling:

- Det er et mål, at eleverne søger svar på, hvilke sammenhænge der er mellem et samfunds politik og et samfunds kultur- og menneskesyn.
- Hvordan kan demokratiet i Athen forklares? Hvordan var samfundet opbygget, og hvad var særegent ved den græske kultur? Hvem styrede bystaten, og hvem havde stemmeret?

Billedet fjernet på grund af ophavsret

»Bønder i hovedstaden«. Erik Henningsen. Arbejdermuseet.

- Hvordan kan det danske demokrati midt i 1800-tallet forklares? Dets opståen, udformning og sammenhæng med udviklingen i Europas.
- Hvordan kan det sydafrikanske demokrati forklares? Dets opståen, udformning og sammenhæng med resten af verden.

Arbejdsformer:

- Brug tidslinien. Skriv en græsk politikers tale til folkeforsamlingen. Find eksempler på danske sange, som udtrykker glæde ved det nationale og ved frihed. Skriv et digt, som udtrykker glæde og/eller bekymring i forbindelse med det sydafrikanske demokrati.

4. undervisningsforløb

Tema: »Emigration«

Begrundelse:

- Eleverne ved, at mange flygtninge og indvandrere er bosat i Danmark. Det er ikke kun et nutidigt fænomen, at mennesker forlader deres land for at bosætte sig andre steder. I visse perioder i fortiden udvandrede et stort antal danskere.

Problemstilling:

- Hvorfor udvandrede nogle vikinger til England og Normandiet? Hvilke konsekvenser har det haft for vikingerne i Norden og for mennesker i de områder, hvor de bosatte sig?

- Hvorfor udvandrede et stort antal danskere til USA i sidste halvdel af 1800-tallet?
- Hvorfor er der danskere, der emigrerer i dag?
- Er det positivt/negativt, når emigranter værner om deres oprindelige kultur?

Arbejdsformer:

- Brug tidslinien. Læs og skriv breve fra danske emigranter i 1800-tallet, som forklarer, hvorfor de ønsker at blive, eller hvorfor de ønsker at vende hjem. Tag kontakt med udlændinge, der har ønsket at bosætte sig i Danmark.

Tilrettelæggelse af undervisningen

Emner og temaer

Der undervises i emner/temaer og problemstillinger.

- I historie defineres et *emne* som arbejdet med et afgrænset tidsmæssigt og geografisk område, fx »Bondestenalderen i Danmark« eller »England som kolonimagt«.
- Et *tema* har ikke denne præcise afgrænsning. Som eksempler på temaer kan nævnes: »Skibet som transportmiddel« og »Emigration«.

For at sikre bredde og sammenhæng i undervisningen er det vigtigt, at klassen i løbet af året arbejder med pro-

blemstillinger inden for såvel emner som temaer.

Under arbejdet med et *emne* kan eleverne beskrive, analysere, forklare og vurdere samfundsmæssige sammenhænge inden for en nærmere præciseret periode og inden for et bestemt geografisk område. Emnet »England som kolonimagt« kan i praksis koncentrere sig om Englands økonomiske og politiske interesser i Indien set i sammenhæng med kolonimagtens behov for råvarer.

Arbejdet med *temaer* giver eleverne mulighed for at se sammenhænge mellem fænomener og deres samfundsmæssige betydning til forskellige tider og i forskellige geografiske områder. Temaet »Skibet som transportmiddel« kan i praksis koncentrere sig om vikingeskibet, hansekoggen og dampskibet.

Undervisningen kan organiseres, så eleverne drager fordel af forbindelser mellem emner og temaer med indbyrdes sammenhæng. Fx havde England mulighed for i stort omfang at udnytte Indiens råvarer. Emnet kan ses i sammenhæng med de øgede transportmuligheder, som dampskibsfarten medførte. Derigennem kvalificeres begge forløb.

Vekselvirkningen mellem emner og temaer skal styrke elevernes forståelse af kronologiske og samfundsmæssige sammenhænge. Det er hensigtsmæs-

sigt, at temaer skaber forbindelse til tidligere bearbejdede emner og omvendt.

Problemorienteret undervisning

Den problemorienterede undervisning skal ses som udtryk for, at undervisningen får mening og betydning for eleverne ved at tage udgangspunkt i deres nysgerrighed og undren.

Lærer og elever formulerer sammen problemstillingen i tilknytning til det valgte emne eller tema. Læreren har ansvaret for, at eleverne får tilgang til relevante informationer via grundbøger, emne- eller temabøger, video, lydband, edb etc. Elever møder ofte i skolen med forskellige forudsætninger, og det gælder også i historieundervisningen. Derfor må problemstillingen reformuleres, udbygges og præciseres i takt med, at elevernes vidensfelt udvides.

Læreren kan vælge at tilrettelægge undervisningen efter følgende retningslinier:

1. *fase: nysgerrighed og undren* (utopier, fantasi)
2. *fase: problemstillinger* (afgrænsning af opgaven, indsamling af informationer, opstilling af hypotese)
3. *fase: arbejdsforløb og produktion* (klasseundervisning, gruppearbejde, individuelt arbejde)
4. *fase: præsentation og evaluering* (evaluering af hele processen, refleksion, erfaring).

1. fase: nysgerrighed og undren

I denne indledende fase er det helt afgørende, at eleverne engagerer sig i undervisningen og således påtager sig et medansvar for formulering af problemstilling, arbejdsforløb og produktion. Endelig skal de deltage i overvejelser over, hvorledes resultatet kan formidles.

Eleverne skal gennem hele forløbet fra 3. til 8. klasses trin opfordres til at fremkomme med ideer og ønsker til historieundervisningen. Hvis de har set en film, som foregik under Den amerikanske Borgerkrig, har de måske undret sig over, hvor stor en del af filmen, der var en historisk tolkning af fortiden, og hvor stor en del, der var fiktion. Det kan danne udgangspunkt for at arbejde med et emne om USA. Måske vil de herunder undersøge, i hvilke omfang Den amerikanske Borgerkrig har betydning for nutidens amerikanere.

Aktuelle begivenheder som fx historiske jubilæer eller særudstillinger kan være udgangspunkt for valget af et emne eller tema. Viser der aktuelt en udstilling med gamle fotografier fra lokalområder, kan dette inspirere til det videre arbejde med lokalområdets historie. Eleverne har måske undret sig over, hvorfor vejene er placeret, som de er, og vil yderligere undersøge, hvorfor menneskene indrettede sig anderledes, dengang fotografierne blev taget.

Læreren har ansvaret for, at klasser arbejder med emner og temaer, som opfylder kriterierne for valg af indhold. Derfor er det som oftest læreren, der fastlægger de overordnede rammer for indholdet, og som giver emnet eller temaet overskrift. Arbejdsforløbet kan med fordel indledes med et oplæg, som skal vække elevernes nysgerrighed og inspirere dem til at formulere en foreløbig problemstilling.

I arbejdet med en historisk periode kan oplægget fx være:

- lærerens mundtlige fortællinger, som fokuserer på menneskers etiske valg i forbindelse med historiske forandringsprocesser.
- lærerens genfortælling af en overleveret beretning
- lærerens oplæsning af en historisk fortælling
- videooptagelse eller lydbånd
- museumsbesøg eller ekskursion til et historisk monument
- sange om begivenheder.

1. fase er altid fælles for hele klassen, og der tegner sig et omrids af et emne eller et tema med mulige spørgsmål, som skal undersøges.

2. fase: problemstillinger

Hele klassen kan opstille en fælles problemstilling. Det er også muligt, at eleverne gruppevis eller individuelt og i samråd med læreren formulerer en problemstilling i relation til det valgte emne eller tema. Problemstillingen bliver en integreret del heraf, idet de

spørgsmål, der formuleres, er bestemmende for, hvilken vinkel der lægges på arbejdet.

En problemstilling er et sæt af spørgsmål, som søges besvaret. Spørgsmålene skal være åbne og skal kunne rumme ny viden og nye tanker, som eleverne kan stifte bekendtskab med i løbet af den kommende arbejdsproces. Spørgsmålene skal være så bredt dækkende, at de giver svar,

- som er beskrivende, fx hvorledes...?
- som giver dataoplysninger, fx: hvor mange...?, hvor stort...? hvor længe...?
- som giver årsagsforklaringer, fx: hvorfor...?
- som giver udtryk for elevernes værdier, holdninger og/eller stillingtagen, fx: er det godt/dårligt/ønskeligt, at...?
- som peger fremad, og giver udtryk for forventninger, forhåbninger eller forslag til løsninger, fx: på hvilke måder vil...?, er det muligt, at...?

Dette forslag til metode skal tages som eksempel på en mulig og brugbar form, når man arbejder problemorienteret i historie. Ikke alle typer spørgsmål skal tillægges lige stor vægt, hver gang et emne eller et tema bearbejdes, men det er ikke tilstrækkeligt at beskæftige sig med spørgsmål, som udelukkende er beskrivende, eller som kun giver dataoplysninger.

Den indledende samtale skal ikke blot overstås, for at det egentlige arbejde kan sættes i gang. Der skal gives tid til refleksion og ideudveksling. Det er af afgørende betydning for det videre arbejde, at eleverne indgår i en åben dialog med læreren og med de andre elever i klassen. Begrebet samtale skal forstås helt bogstaveligt, så det ikke bliver lærerens spørgsmål og 24 enkeltstående svar. Det må være en samtale om fælles emner, hvor eleverne får mulighed for at fremsætte synspunkter, stille spørgsmål og komme med ideer og overvejelser.

Lærerens opgave er mangetydig, idet samtalen skal holdes på sporet, kriterier for valg af historisk indhold skal overvejes, kendskab til den enkelte elevs forudsætninger og baggrund skal medtænkes, og der skal skabes rum for elevernes uforudsigelige tanker og ideer. Læreren har en igangsættende, styrende og vejledende rolle, og lærerens faglige viden indgår som en væsentlig faktor i klassesamtalen.

Dialogen i klassen tillægges stor betydning. Her skabes de første hypoteser. Her tegner der sig et billede af egnede arbejdsformer og -metoder. Her skabes og afgrænses den egentlige problemstilling, som eleverne vil søge svar på, og her opstår nye spørgsmål, som muligvis medfører, at en oprindelig problemstilling med fordel kan ændres.

I en klassesamtale om et historisk emne eller tema er der gode mulighe-

der for en åben dialog og en differentieret undervisning. Eleverne kan løbende stille spørgsmål, bidrage med synspunkter og hjælpe med til at rette undervisningen mod klassens og deres egne behov. I løbet af samtalen kan undervisningen således tilpasses elever med forskellige faglige og færdighedsmæssige forudsætninger.

3. fase: arbejdsforløb og produktion

Arbejdsformer vælges alsidigt og under hensyntagen til, hvilke emner/temaer og problemstillinger der arbejdes med. Og der tages hensyn til den enkelte elevs forudsætninger og udviklingsmuligheder. Undervisningen skal tilrettelægges, så eleverne stifter bekendtskab med forskellige arbejdsformer og udtryksformer. Formidlings- og præsentationsform skal indtænkes i denne fase, idet der er forskel på det arbejde, hvis resultat skal præsenteres som en dramatiseret historisk fortælling, og det, der skal præsenteres som en skriftlig rapport.

En alsidig og differentieret undervisning indebærer, at der veksles mellem klasseundervisning, gruppearbejde og individuelt arbejde – gerne inden for samme undervisningsforløb. Det drejer sig både om lærerformidlet undervisning, hvor eleverne inddrages i en samtale, og om selvstændigt elevarbejde, hvor læreren er igangsætter og rådgiver.

En alsidig og differentieret undervisning indebærer også, at der veksles

imellem arbejde med bøger, informationsteknologi, lyd og videobånd, billedmateriale, gæstelærere og aktiviteter uden for skolen.

En klasse arbejder eksempelvis med den økonomiske krise omkring 1930 og søger en forklaring på, hvorfor visse samfundsgrupper især deltog i den offentlige debat. Én elevgruppe fremstiller valgmateriale for et politisk parti, som påstår at kunne afhjælpe den økonomiske krise. En anden elevgruppe dramatiserer et vælgermøde. Og en tredje gruppe fremstiller artikler til et dagblad. I arbejds- og produktionsfasen udvikler eleverne færdigheder i at kunne eksperimentere med og konstruere historiske redskaber og situationer. De udvikler færdigheder i at søge og kritisk udnytte forskellige informationskilder, at diskutere og tage stilling til historiske problemstillinger og at reflektere over egne og andres holdninger og værdivalg.

Arbejdet er procesorienteret, og alle fire faser i det problemorienterede arbejde har samme vægt. Det er ikke kun resultatet, der tæller. Arbejdet peger ganske vist frem mod et resultat eller et produkt, som kan være en elevfortælling, en rapport, et drama, en planche, en plenumdiskussion, et situationsspil eller andet. Men det vigtigste er, at eleven intellektuelt og følelsesmæssigt tager aktivt del i hele processen. Begreber som oplevelse, indlevelse, fantasi og engagement er undervisningens bærende elementer.

4. fase: præsentation og evaluering

Når arbejdsforløbet og produktionen er afsluttet, og resultaterne skal formidles og præsenteres, er det et fællesanliggende for hele klassen. Arbejdet i 2. og 3. fase kan organiseres gruppevis eller individuelt, mens 1. og 4. fase foregår i fællesskab.

Har klassen valgt at arbejde med emnet »England som kolonimagt«, kan arbejdet med forskellige geografiske områder fordeles mellem elevgrupper. Resultatet af gruppernes arbejde formidles til alle i klassen, således at eleverne får indsigt i det fælles historiske problemområde. Gruppearbejde eller individuelt arbejde inden for et fælles emne eller tema giver gode muligheder for fordybelse, men arbejdet er en del af en større helhed. Den fælles præsentation og diskussion af hinandens resultater tjener det formål at skabe overblik over et fælles problemområde.

Det må endvidere blive klart for eleverne, at deres resultater og konklusioner skal ses som foreløbige resultater, der med tiden og i dialog med andre kan danne udgangspunkt for nytænkning og revurdering.

Præsentationsfasen er samtidig en evalueringsfase, og både lærer og elever må forholde sig til, hvordan arbejdet er forløbet, og hvorledes resultatet kan vurderes.

Læreren og eleverne har i de indledende faser sammen formuleret problem-

stillingen, og begge parter må derfor være aktive deltagere i evalueringen. Spørgsmål som »Hvor meget skal det fylde?« og »Er det godt nok nu?« kan besvares lige godt af elev og lærer. Eleven er med til at opstille mål og skal opfordres til at være med til løbende at vurdere arbejdsindsats, udbytte og resultat samt opstille kommende mål. I en differentieret historieundervisning er evalueringen et afsæt til det kommende arbejde.

Under evalueringen af de enkelte undervisningsforløb må læreren være opmærksom på, i hvilket omfang undervisningen bidrager til, at eleven har mulighed for at udvikle historiebevidsthed. Evalueringen er en rettesnor for lærerens historiedidaktiske overvejelser i forbindelse med kommende undervisningsforløb.

Tværfaglig undervisning

Tilrettelæggelsen af den problemorienterede undervisning i historie ligger på linie med organiseringen af undervisningen i tværgående emner og problemstillinger. Det er den samme pædagogiske forståelse, der ligger bag.

I den tværfaglige undervisning skal forskellige fags kundskabsområder belyse en problemstilling i et emne eller et tema. Det er med andre ord problemstillingen, der er afgørende for, hvilke fag der kan bidrage med indhold for at skabe sammenhængs- og helhedsforståelse hos eleverne. Det er indlysende, at historiefaget kan

bidrage med beskrivelser og forklaringer af udviklingsforløb i forbindelse med megen tværfaglig undervisning.

Udgangspunktet for et tværfagligt forløb kan være elevernes egen beklædning og deres forestillinger om, hvordan det er fremstillet. I vore dage køber de fleste mennesker deres tøj færdigt i forretninger, men sådan har det ikke altid været. Før industrialiseringen blev råvarer til tekstiler forarbejdet i hånden, og i Danmark brugte man især uld fra får og plantefibre som fx hør. Et tværgående emne om tekstiler kan fokusere på forandringsprocesser som specialisering og industrialisering og søge forklaringer på, at vi i dag køber det meste af vores tøj færdigt.

I et sådant forløb kan håndarbejde, fysik, biologi og historie bidrage med kundskabsområder, som kan skabe en sammenhængende forståelse af tekstilers tilblivelse samt ændringer i fremstillingsprocessen set i relation til samfundsforandringer. I den forbindelse bliver det af betydning at få viden om, hvordan man klipper fåret, karter ulden, spinner, væver og strikker. Under den første industrialisering bliver dampmaskinen central i alle led af tekstilfremstillingen. Endvidere får industrialiseringen på mange måder afgørende betydning for menneskers måde at indrette og udvikle samfundet på.

Historiefagets særlige aktiviteter

- Den historiske fortælling,
 - museers og undervisningscentres udstillinger samt
 - rekonstruktioner af historiske redskaber og situationer
- er formidlingsformer, som er af særlig betydning for historiefaget, og de er samtidig erkendelsesformer. De har hver deres sprog og har ganske særlig betydning, fordi eleven i alle tre tilfælde både kan være afsender og modtager af et budskab.
- Eleven kan være den, der skaber en historisk fortælling. Og eleven kan være den, der lytter til lærerens eller andre elevers fortælling.
 - Eleven kan være den, der er omviser på en udstilling eller kan være den, der skaber sin egen udstilling. Og eleven kan være museumsgæst, som modtager museets budskab om historiske begivenheder og samfundsforhold.
 - Eleven kan være den, der søger at rekonstruere historiske genstande og afprøver dem, eller som sammen med andre skaber historiske situationer. Og eleven kan iagttage historiske rekonstruktioner eller situationer, som giver indsigt i andres fortolkning af fortiden, forståelse af nutiden eller forestillinger om fremtiden.

Den historiske fortælling

Den historiske fortælling er en vigtig måde at opnå erkendelse på. Både lærerens og elevens fortællinger er synteser, som skabes på baggrund af faglig indsigt samt analyse og vurdering af kildemateriale. Indlevelse og kreativ tænkning bærer den historiske fortælling frem. Fortællingen er i sin grundform beskrivelser af to eller flere begivenheder, som knyttes sammen af fortællerens forklaringer.

Valget af begivenheder, og den måde de sammenkædes på, er udtryk for en tolkning af historien. Fortællingen baserer sig på indsigt i det historiske indhold, indlevelsesevne, fantasi og en interesse i at give fortællingen mening.

Det er et særkende ved den historiske fortælling,

- at den bygger på faglig indsigt i historien og på analyse og vurdering af kildemateriale
- at den har et kronologisk forløb, hvor fortælleren har valgt en begyndelse, et forløb og en afslutning, som samler beskrivelser og forklaringer
- at dens personer giver udtryk for følelser, behov og værdier gennem deres tanker og handlinger og deres indbyrdes relationer
- at fortælleren har et engagement og en interesse, som sætter sig igennem i fortællingen
- at den har som mål at skabe mening og betydning hos tilhøreren

- at indholdet derved kan blive genstand for en kommunikation mellem fortæller og tilhører.

Overleverede nedskrevne fortællinger kan med fordel inddrages i undervisningen, men det skal blive tydeligt for eleverne, at de enten giver særlige tidstypiske forklaringer, eller at fortælleren har haft et sigte med at give netop disse forklaringer. Fx havde Saxos fortællinger til formål at styrke kongemagten, og mange fortællinger om det ældste Danmark fik en renæssance efter 1800-tallet.

Læreren kan skabe en historisk fortælling, som engagerer eleverne. Han har i forvejen valgt de begivenheder, der skal indgå i fortællingen, og han har planlagt forløbet. Det skal blive klart for eleverne, at der er tale om lærerens fagligt funderede tolkning, og at andre tolkninger er mulige.

Eleverne kan enkeltvis eller i grupper skabe historiske fortællinger. De kan ved lærerens hjælp analysere begivenheder og forløb og bearbejde disse til egne tolkninger.

Nedenstående er et uddrag af en historisk fortælling og er formuleret af en elev på 8. klassetrin. Den er en del af et svar på problemstillingen: Hvorfor blev den almindelige tysker nazist, og hvorfor var tyskerne ikke kritiske over for Hitlers propaganda? Arbejdet med denne problemstilling udsprang af ele-

vens undren over, at Hitler havde så let ved at få tag i den tyske befolkning.

»I 1936 var Herr og Frau Bötzt på vej hen for at høre en af Hitlers taler. De var to ganske almindelige mennesker i Tyskland og havde egentlig aldrig brudt sig om Hitler. De syntes, der foregik mange voldsomme og uforståelige ting omkring hans person, og de syntes ikke, han lignede en rigtig statsmand. Men for et par måneder siden var Herr Bötzt blevet arbejdsløs. Nu havde han god tid, selv om alting var blevet svært. Nu ville han gerne høre en af Hitlers taler. Det var jo ganske fantastisk, hvad denne mand havde gjort for at skaffe folk i arbejde.

Der var utrolig mange mennesker til stede på den store plads foran rådhuset, og overalt hang der bannere og store plakater af Hitler. Stemningen var høj, og alle lod sig rive med af talen. Herr og Frau Bötzt forstod ikke alt, hvad han sagde, og syntes det var lidt mærkeligt, at jøderne fik skyld for så mange ulykker. Men talen var god, og snart stod de sammen med alle andre og råbte »Heil Hitler«. De følte, at hvis nogen kunne bringe Tyskland fremad og skaffe arbejde til alle, måtte det være Hitler. Næste dag meldte Herr og Frau Bötzt sig ind i partiet...«

Fortællingen har andre fremtrædelsesformer end den skriftlige og mundtlige fortælling, og der er rige muligheder for funktionelt tværfagligt samarbejde med de praktisk-musiske fag. Alle

fremtrædelsesformer, som kan illustrere et kronologisk forløb, får betydning, fx drama, tegneserie, dukkespil og sang.

Museer og undervisningscentre

De kulturhistoriske museer ligger spredt over hele landet og giver gode muligheder for oplevelser, der kan bearbejdes i historieundervisningen. Her kan eleverne se originale genstande fra fortiden på nært hold.

Den forhistoriske tid og arkæologiske fund er rigt repræsenteret på museer og undervisningscentre. Men også den senere tid er repræsenteret. Der findes museer, der viser landbrugskulturer, den tidlige arbejderkultur, industrikulturer, og der findes i øvrigt en del specialmuseer, fx Telefonmuseet og Dansk Pressemuseum.

En udstilling er at betragte som ethvert andet undervisningsmateriale, og derfor må lærer og elever have dannet sig forestillinger om, hvordan udstillingen skal indgå i undervisningen. Den problemorienterede undervisning inddrager eleven i hele processen, og derfor er det bedst, hvis eleverne kan besøge udstillingen flere gange. Et indledende besøg, hvor eleverne vurderer, på hvilke måder udstillingen kan indgå i arbejdet, og et senere besøg, som finder sted i arbejdsfasen eller i præsentationsfasen.

Museerne og deres samlinger kan anvendes på mangfoldige måder i un-

dervisningen. Fx kan grupper af elever have til opgave at være omvisere for andre grupper af elever. På museet kan eleverne opføre situationsspil. Der kan produceres historiske fortællinger, som er inspireret af udstillingen, eller som inddrager dele af udstillingen. Der kan endvidere arbejdes med rekonstruktioner.

Rekonstruktion af historiske redskaber og situationer

Eleverne er vænnet til, at de fleste ting, de omgiver sig med, er købt færdigt. Det gælder fx tøj, ting til boligen, mad, legetøj. Før og nu har mennesker i andre kulturer fremstillet mange produkter selv.

Arbejder klassen med et emne om livet på landet i 1700-tallet, er det vigtigt, at eleverne forstår, at datidens mennesker især om vinteren fremstillede det meste af deres tøj og mange af de redskaber, der brugtes i hjemmet.

Eleverne kan bl.a. eksperimentere med at karte og spinde uld og snitte skeer eller legetøj i træ, og de kan tillave og smage mad, som man spiste dengang. Ved at rekonstruere produktionsprocesser kan eleverne erkende, at pølser og frosne kyllinger ikke blot ligger i butikkerne, men at de er et resultat af en proces. Fremstillingsprocessen er på mange måder anderledes i dag, men det er en proces, som det enkelte menneske stadig selv kan gennemføre.

Redskaber af jern, ben eller træ har været tilpasset særlige formål. De fremstilles måske ikke længere, og eleverne kan erfare, at behov og samfundsmæssig udvikling indvirker på hinanden. Der er tale om både kontinuitet og forandring. Smørkernen af træ er gået af brug, mens den særlige nordiske kniv stadig anvendes, fremstilles og udvikles.

Når elever rekonstruerer redskaber og arbejdsprocesser, kan de identificere sig med fortidens mennesker, som fremstillede lignende ting. De har mulighed for at se deres tilværelse og alt, hvad de omgiver sig med, i et historisk perspektiv. I en alsidig og differentieret undervisning har disse aktiviteter betydning på alle klassetrin.



Billedet fjernet på grund af ophavsret

*Børn kerner smør. Foto af Jørn Bregnbøj.
Frilandsmuseet ved Sorgenfri.*



**Billedet fjernet på grund
af ophavsret**

Uffe bin Spage. L. Frölich. Statens Museum for Kunst, Kobberstiksamlngen.

Når eleverne skal rekonstruere en historisk situation, er det ikke givet, at der altid skal lægges vægt på at genskabe redskaber eller produkter på samme måde, som man gjorde i fortiden.

Hvis klassen rekonstruerer sagnet om Vermund og Uffe, kan Skræp være lavet af pap. I rekonstruerede handlingsforløb eller situationsspil tjener redskaberne og klædningsstykker som rekvisitter.

Længere historiske udviklingsforløb kan med fordel rekonstrueres i et procesorienteret forløb. Arbejder klassen med Vikingetiden kan eleverne lave en model af Hedeby enten på en planche eller som en rumlig model bygget op af papmache på en plade af krydsfiner. Efterhånden som eleverne får indsigt i flere og flere indholdsområder, bygges der videre på modellen. Havnen udbygges, og der placeres små skibe. Håndværkerne får deres huse og værksteder. Mennesker og dyr placeres efterhånden på modellen. På den måde er der mulighed for, at modellen får sit eget indre liv og kan indgå i andre fags aktiviteter.

Historiefagets undervisningsmaterialer

Undervisningen i faget er i sit udgangspunkt problemorienteret og omfatter brede kundskabsområder. Det betyder, at det ikke blot er læreren, men også eleverne, der skal have

adgang til fagets undervisningsmaterialer. Eleverne får brug for på egen hånd og i samråd med læreren at kunne vælge og indsamle egnede materialer.

Både læreren og eleverne bearbejder de informationer, der er skaffet til veje, og resultaterne formidles. Derfor skal også eleverne have adgang til nødvendige arbejdsredskaber, og de skal lære, hvordan de anvender disse hjælpemidler.

I løbet af undervisningen frembringer eleverne ofte materialer og produkter, som bruges i det videre undervisningsforløb, og som fremlægges og forklares for andre. Disse materialer er udtryk for elevernes fortolkning af fx et historisk emne, og de indgår i undervisningen sammen med andre materialer.

Museerne er en vigtig informationskilde til viden om fortiden, og endelig er hele det omgivende samfund og naturen en kilde til information om historiske begivenheder og samfundsforhold.

Informationsmateriale

Bøger

I den problemorienterede historieundervisning anvendes emne- eller temabøger, som behandler afgrænsede områder af historien. Også lærebogssystemer kan anvendes. Lærebogssystemer kan være opbygget, så de indledes med fortiden og afsluttes med nutiden, og lærere og elever må da vælge de dele af lærebogssystemet, der inde-

holder emner eller temaer, som ønskes belyst.

Det er af betydning, at bøgernes indhold giver mulighed for både indlevelse, analyse og vurdering på en sådan måde, at der appelleres til elevernes fantasi og kreative tænkning, og der ansøres til formulering og undersøgelse af problemstillinger.

En del materiale indeholder opgaver af forskellig art. De opgaver, der indgår i undervisningen, må ikke udelukkende være kontrolspørgsmål til bogens tekst. Opgaveformer, der stiller åbne spørgsmål, appellerer i højere grad til elevernes forestillingsevne og skabende aktivitet – både på det intellektuelle og det praktisk-musiske plan.

Nogle lærebøger inddrager fiktion, som ofte findes i særlige afsnit eller i særskilte hefter. Ved at anvende disse historiske fortællinger er der mulighed for, at eleverne indlever sig i stoffet gennem identifikation med fortællingens personer, og at der i tilknytning til fortællingen stilles åbne spørgsmål til eleverne.

Opslagsværker og håndbøger inddrages, når det er relevant for arbejdet med emner eller temaer. Bøger med årstalslister er af betydning for hurtigt at kunne orientere sig i en historisk periode. Historiske kort og atlas giver en visuel opfattelse af forskellige tiders bebyggelsesstrukturer, statsdannelser, grænser og afstande.

Lyd og billeder

Et varieret udbud af materialer, der indeholder lyd og billeder, er en af forudsætningerne for en undervisning, der kan engagere eleverne. For mange elever med læsevanskeligheder er det i øvrigt nødvendigt at kunne tilegne sig historiske kundskaber gennem lyd og billeder. Lydbånd, som er beregnet til undervisning, eller radioprogrammer med afgrænsede historiske emner, kan give eleverne indsigt og oplevelser. Formidling af historiske begivenheder og situationer, reportager, debatprogrammer eller oplæsning af historiske fortællinger kan styrke elevernes fantasi. Eleverne kan danne indre billeder, mens de lytter.

Videoprogrammer, film og dias giver muligheder for at synliggøre de spor, fortiden har sat. Gennem billedmediet kan genstande og begivenheder fra fortiden bringes ind i undervisningen og opleves som nærværende, det gælder fx bygninger, mindesmærker, malerier, skulpturer, redskaber, beklædning eller spor, som ses i kulturlandskabet. Virkeligheden bør foretrækkes, men ofte ligger det ikke inden for mulighederens grænser. Historiske begivenheder og samfundsforhold bearbejdes i videoprogrammer og på film. Der kan være tale om analyser eller rekonstruktioner af historiske begivenheder eller en mere dokumentarisk tilgang, hvor der bl.a. indgår sekvenser af originale filmoptagelser, som sættes ind i en historisk sammenhæng.

Informationsteknologi

Databaser, cd-rom og nationale og internationale netværk er informationsgivende medier, som kan sikre elever og lærere hurtige og opdaterede informationer. Udbuddet af informationer vil fremover blive så omfattende, at det vil stille store krav til lærere og elever at finde frem til de informationer, der er relevante for det emne eller tema, der arbejdes med.

Store offentlige databaser indeholder kolossale mængder af originalt materiale, som eleverne skal kunne finde vej igennem og kunne strukturere. Andre databaser indeholder bearbejdede data til undervisningsbrug, og her er mulighed for at inddrage både lyd og videosekvenser. Den type databaser må underkastes den samme kritiske vurdering som samlede historiske fremstillinger i bogform.

Andre materialer

Materiale fra det omgivende samfund kan hentes ind i skolen og med fordel anvendes i historieundervisningen.

Skønlitterære bøger, film og tegneserier omhandler ofte historiske personer, som har været deltagere i afgrænsede begivenhedsforløb, eller fiktive personer, som forfatteren har placeret i en kendt historisk sammenhæng.

En del af disse fiktionsprægede materialer har som mål at åbne for indsigt i fortiden, for at mennesker bedre kan forstå deres tilværelse, mens andre

materialer først og fremmest har underholdningsmæssig værdi. Det er oplagt at anvende den første type i historieundervisningen; men underholdningsgenren bør ikke forbigås. Eleverne stifter bekendtskab med denne genre i deres hverdag i form af fx tegneserier og film. Det er oplagt, at lærere og elever i historieundervisningen bearbejder påstande og fordomme, som stammer fra disse materialer, og sætter dem ind i en historisk sammenhæng.

Erindringer, som er nedskrevet i bøger, indtalt på bånd eller fortalt direkte til eleverne kan give indsigt i kendte og ukendte menneskers tolkning af egen tilværelse. Gennem erindringer får eleverne indblik i historiske begivenheder eller hverdagsforhold, som er set med en samtidig persons øjne. Et historisk emne eller tema får derved liv, og erindringerne kan sammenholdes med andre informationer om den tids samfundsudvikling.

Aviser og tidsskrifter kan indgå i undervisningen. Artikler kan være et relevant udgangspunkt for at arbejde med den historiske baggrund for aktuelle begivenheder og samfundsforhold i Danmark og hele verden.

Materialer i form af arbejdsredskaber

Under bearbejdning og formidling af indsamlede informationer er der brug for hjælpemidler og redskaber af forskellig art. Både lærer og elever bruger

i varieret grad båndoptager, videoafspiller og optageudstyr, overhead og kopimaskine. En differentieret og problemorienteret historieundervisning lægger op til, at eleverne på forskellige måder kan arbejde med undervisningens indhold.

Praktisk-musiske aktiviteter i historieundervisningen kræver materialer af meget forskellig karakter.

Computeren indgår i bearbejdningen og formidlingen af historieundervisningens indhold som et nødvendigt arbejdsredskab. Det sker især i forbindelse med tekstbehandling, strukturering af indsamlede data, arbejde med cd-rom og simuleringsprogrammer, interaktiv video og kommunikation gennem modem og netværk.

Elevfremstillede materialer og produkter

Materialer og produkter, der er fremstillet af elever, er vigtige undervisningsmaterialer i en historieundervisning, der inddrager eleverne i hele arbejdsprocessen, dvs. valg af indhold, problemformulering, indsamling af informationsmateriale, bearbejdning og formidling. Der kan være tale om rekonstruktioner og håndværksmæssige udtryk, rekonstruerede historiske miljøer, plancher, interviews, historiske fortællinger, dramaer, tegneserier, videooptagelser mv. Alle disse produkter er mere end slutprodukter. Andre elever forholder sig til dem i undervisningssituationen, og de kan indgå i et fagligt eller tværfagligt forløb på et senere tidspunkt.

Medlemmer af læseplansudvalget for humanistiske fag (III):

Formand:

Seminarielektor Elisabeth Dons Christensen.

Lektor Vagn Oluf Nielsen, Danmarks Lærerhøjskole.

Sognepræst Torben Damsholt.

Per Stisen, Skole og Samfund.

Overlærer Aase Ciccica, Danmarks Lærerforening (til maj 1994).

Overlærer Kai Frederiksen, Danmarks Lærerforening (fra september 1994).

Sekretær:

Fagkonsulent Sten Larsen (til december 1993).

Pædagogisk konsulent Henrik Tauber (fra januar 1994).

Faghæfter

- 1 Dansk
- 2 Engelsk
- 3 Kristendomskundskab
- 4 Historie**
- 5 Samfundsfag
- 6 Idræt
- 7 Musik
- 8 Billedkunst
- 9 Håndarbejde
- 10 Sløjd
- 11 Hjemkundskab
- 12 Matematik
- 13 Natur/teknik
- 14 Geografi
- 15 Biologi
- 16 Fysik/kemi
- 17 Tysk
- 18 Fransk
- 19 Dansk som andetsprog
- 20 Færdselslære
- 21 Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab
- 22 Uddannelses-, erhvervs- og arbejdsmarkedsorientering
- 23 Tekstbehandling
- 24 Teknologi
- 25 Medier
- 26 Fotolære
- 27 Filmkundskab
- 28 Drama
- 29 Arbejdskendskab
- 30 Latin

