



BØRNE- OG
UNDERVISNINGSMINISTERIET

Historie

Faghæfte 2019

Historie

Indledning	3
Folkeskolens formål	4
Fælles Mål	5
Læseplan	23
Undervisningsvejledning	51

Indledning

Et af folkeskolens vigtigste formål er at give eleverne kundskaber og færdigheder i samarbejde med forældrene. Folkeskolens fag og emner er centrale for dette formål. Det er gennem undervisning i fag og emner, at eleverne skal forberedes til videre uddannelse og få lyst til at lære mere. Folkeskolens fag og emner skal også bidrage til at fremme den enkelte elevs alsidige udvikling og forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre.

Hver dag leverer skolerne en vigtig indsats for at leve op til skolens og fagenes formål. Skolen skal understøtte lærerne, lederne og pædagogerne i opgaven med at tilrettelægge god undervisning med udgangspunkt i deres professionelle dømmekraft og efter lokale forhold. Børne- og Undervisningsministeriet udarbejder vejledende læseplaner og undervisningsvejledninger i fag og emner for at tydeliggøre rammerne for undervisningen og understøtte de fagprofessionelle i deres arbejde. Ministeriets læseplaner og undervisningsvejledninger fra 2019 fremhæver særligt to forhold: Sammenhængen mellem skolens formål, fagenes formål og indholdet i det enkelte fag; og det professionelle råderum i tilrettelæggelsen af undervisningen.

Læseplanerne og undervisningsvejledninger (2019) afspejler de løsnede bindinger i Fælles Mål. De nationale rammer for undervisningen er stadig fastsat i Fælles Mål. Fagenes formål, kompetenceområder, kompetencemål og de tilhørende færdigheds- og vidensområder fastsætter, hvad eleverne skal kunne på bestemte klassetrin. Inden for disse rammer er der metodisk og didaktisk frihed til at tilrettelægge undervisningen – med respekt for fagenes forskellighed, elevernes faglige forudsætninger og med fokus på elevens faglige og alsidige udvikling. Med udgangspunkt heri skal undervisningen give eleverne de bedste forudsætninger for faglig fordybelse, overblik og oplevelse af sammenhænge samt mulighed for at tilegne sig de kompetencer, færdigheder og den viden, der ligger i de enkelte fag.

En række fagpersoner fra folkeskolen, professionshøjskoler og faglige foreninger har været centrale i udformningen af læseplaner og undervisningsvejledninger. Børne- og Undervisningsministeriet takker alle for konstruktiv medvirken undervejs. Børne- og Undervisningsministeriet står for den endelige udformning af materialet.

Aftale om øget frihed om Fælles Mål i folkeskolen

Folkeskoleforligskredsen indgik den 19. maj 2017 en aftale om øget frihed om Fælles Mål i folkeskolen. Aftalen løser bindingerne i Fælles Mål og gør alle færdigheds- og vidensmål i Fælles Mål vejledende. Det har medført en ændring af folkeskoleloven samt en ændring af bekendtgørelserne om Fælles Mål og børnehaveklassen.

Som opfølgning på aftalen har Børne- og Undervisningsministeriet udsendt vejledende læseplaner og undervisningsvejledninger til folkeskolens fag og obligatoriske emner. Læseplanerne og undervisningsvejledninger (2019) er samlet i faghæfter sammen med skolens formål og fagets Fælles Mål.

Folkeskolens formål

§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.

Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.

—

Fælles Mål

Indhold

1 Fagets formål	7
<hr/>	
2 Fælles Mål	8
Kompetencemål	8
Fælles Mål efter klassetrin	
Efter 4. klassetrin	10
Efter 6. klassetrin	12
Efter 9. klassetrin	14
Fælles Mål efter kompetenceområde	
Kronologi og sammenhæng	16
Kildearbejde	18
Historiebrug	20
Historiekanon	22

1 Fagets formål

Eleverne skal i faget historie opnå sammenhængsforståelse i samspil med et kronologiske overblik og kunne bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv. Eleverne skal blive fortrolige med dansk kultur og historie.

Stk. 2. Eleverne skal arbejde analytisk og vurderende med historiske sammenhænge og problemstillinger for at udbygge deres forståelse af menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne og opnå indsigt i kontinuitet og forandring.

Stk. 3. Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund.

2 Fælles Mål

Kompetencemål

Kompetence-område	Efter 4. klassetrin	Efter 6. klassetrin	Efter 9. klassetrin
Kronologi og sammenhæng	Eleven kan relatere ændringer i hverdag og livsvilkår over tid til eget liv.	Eleven kan sammenligne væsentlige træk ved historiske perioder.	Eleven kan på baggrund af et kronologisk overblik forklare, hvorledes samfund har udviklet sig under forskellige forudsætninger.
Kildearbejde	Eleven kan anvende kilder til at opnå viden om fortiden.	Eleven kan med afsæt i enkle problemstillinger anvende kildekritiske begreber til at gøre rede for fortolkninger af fortiden.	Eleven kan vurdere løsningsforslag på historiske problemstillinger.
Historiebrug	Eleven kan fortælle om, hvordan mennesker er påvirket af og bruger historie.	Eleven kan perspektivere egne og andres historiske fortællinger i tid og rum.	Eleven kan forklare samspil mellem fortid, nutid og fremtid.

Se tabeller på de næste sider



Fælles Mål efter klassetrin

Efter 4. klassetrin

Kompetence-område	Kompetencemål	Faser	Færdigheds- og vidensområder og -mål			
Kronologi og sammenhæng	Eleven kan relatere ændringer i hverdag og livsvilkår over tid til eget liv.		Kronologi		Familie og fællesskaber	
		1.	Eleven kan placere elementer fra historien tidsmæssigt i forhold til hinanden.	Eleven har viden om relativ kronologi.	Eleven kan sammenligne tidlige tiders familie, slægt og fællesskaber med eget liv.	Eleven har viden om fællesskaber før og nu.
		2.				
Kildearbejde	Eleven kan anvende kilder til at opnå viden om fortiden.		Historiske spor		Kildeanalyse	
		1.	Eleven kan bruge historiske spor i lokalområdet til at fortælle om fortiden.	Eleven har viden om identifikation af historiske spor i lokalområdet.	Eleven kan bruge digitale medier og andre udtryksformer som kilder til at beskrive fortiden.	Eleven har viden om enkle kildekritiske metoder.
		2.				
Historiebrug	Eleven kan fortælle om, hvordan mennesker er påvirket af og bruger historie.		Historiske scenarier		Historiske fortællinger	
		1.	Eleven kan opnå viden om historie gennem brug af historiske scenarier.	Eleven har viden om historiske scenarier.	Eleven kan skelne mellem typer af historiske fortællinger.	Eleven har viden om særtræk ved historiske fortællinger.
		2.				

■ Bindende rammer i Fælles Mål
 ■ Vejledende færdigheds- og vidensmål

Færdigheds- og vidensområder og -mål

Livsgrundlag og produktion		Samfund		Historiekanon	
Eleven kan beskrive ændringer i livsgrundlag og produktion.	Eleven har viden om livsgrundlag og produktion før og nu.	Eleven kan beskrive ændringer i magtforhold og samfundsstrukturer over tid.	Eleven har viden om magtforhold og samfundsstrukturer før og nu.	Eleven kan bruge kanonpunkter til at skabe historisk overblik og sammenhængsforståelse.	Eleven har viden om kanonpunkter.
Sprog og skriftsprog					
Eleven kan læse enkle historiske kilder og udtrykke sig sprogligt enkelt om deres indhold.	Eleven har viden om enkle fagord og begreber og historiske kilders formål og struktur.				
Historisk bevidsthed					
Eleven kan forklare, hvorledes de og andre er historieskabte og skaber historie.	Eleven har viden om personer og hændelser, der tillægges betydning i historien.				

Efter 6. klassetrin

Kompetenceområde	Kompetencemål	Faser	Færdigheds- og vidensområder og -mål			
Kronologi og sammenhæng	Eleven kan sammenligne væsentlige træk ved historiske perioder.		Kronologi, brud og kontinuitet		Principper for overblik	
		1.	Eleven kan placere historiske perioder i absolut kronologisk sammenhæng.	Eleven har viden om historiske perioders tidsmæssige placering.	Eleven kan inddеле historien efter principper for overblik.	Eleven har viden om principper for inddeling af historien.
		2.	Eleven kan identificere brud og kontinuitet i historien.	Eleven har viden om væsentlige træk ved historiske perioder.	Eleven kan begrunde principper for inddeling af historien.	Eleven har viden om principper for inddeling af historien.
Kildearbejde	Eleven kan med afsæt i enkle problemstillinger anvende kildekritiske begreber til at gøre rede for fortolkninger af fortiden.		Historiske problemstillinger		Kildeanalyse	
		1.	Eleven kan identificere historiske problemstillinger.	Eleven har viden om kendetegn ved historiske problemstillinger.	Eleven kan bruge kildekritiske begreber i arbejdet med historiske spor, medier og andre udtryksformer.	Eleven har viden om kildekritiske begreber.
		2.	Eleven kan formulere enkle historiske problemstillinger.	Eleven har viden om kriterier for opstilling af enkle historiske problemstillinger.	Eleven kan vurdere brugbarheden af historiske spor, medier og andre udtryksformer til at belyse historiske problemstillinger.	Eleven har viden om kildekritiske begreber.
Historiebrug	Eleven kan perspektivere egne og andres historiske fortællinger i tid og rum.		Historiske scenarier		Konstruktion og historiske fortællinger	
		1.	Eleven kan opstille historiske scenarier for at få indsigt i samfundsforhold i fortiden.	Eleven har viden om elementer, der indgår i historiske scenarier.	Eleven kan konstruere historiske fortællinger.	Eleven har viden om struktur i historiske fortællinger.
		2.	Eleven kan begrunde valg af historiske scenarier til at få indsigt i samfundsforhold i fortiden.	Eleven har viden om kriterier for valg af historiske scenarier.	Eleven kan forklare historiske fortællingers sammenhæng med fortidsfortolkninger og nutidsforståelser.	Eleven har viden om enkle sammenhænge mellem fortidsfortolkninger og nutidsforståelser.

■ Bindende rammer i Fælles Mål ■ Vejledende færdigheds- og vidensmål

Færdigheds- og vidensområder og -mål

Det lokale, regionale og globale		Historiekanon	
Eleven kan redegøre for samspil mellem aspekter fra dansk og omverdens historie.	Eleven har viden om samspil mellem aspekter fra dansk og omverdens historie.	Eleven kan bruge kanonpunkter til at skabe historisk overblik og sammenhængsforståelse.	Eleven har viden om kanonpunkter.
Eleven kan redegøre for konsekvenser af samspil mellem dansk historie og omverden.	Eleven har viden om konsekvenser af samspil mellem dansk historie og omverden.		
Sprog og skriftsprog			
Eleven kan læse historiske kilder og udtrykke sig mundtligt og skriftligt om deres indhold og formål.	Eleven har viden om fagord og begreber og historiske kilders formål og struktur.		
Historisk bevidsthed			
Eleven kan analysere brug og funktion af fortalt historie.	Eleven har viden om særtræk ved fortalt historie.		

Efter 9. klassetrin

Kompetenceområde	Kompetencemål	Faser	Færdigheds- og vidensområder og -mål			
Kronologi og sammenhæng	Eleven kan på baggrund af et kronologisk overblik forklare, hvorledes samfund har udviklet sig under forskellige forudsætninger.		Kronologi, brud og kontinuitet		Principper for overblik	
		1.	Eleven kan sætte begivenheders forudsætninger, forløb og følger i kronologisk sammenhæng.	Eleven har viden om begivenheders forudsætninger, forløb og følger.	Eleven kan anvende principper for inddelingen af historien til at få et historisk overblik.	Eleven har viden om principper for inddeling af historien.
		2.	Eleven kan forklare hvorfor historisk udvikling i perioder var præget af kontinuitet og i andre af brud.	Eleven har viden om historisk udvikling.	Eleven kan forklare brug af principper for inddeling af historien til at få et historisk overblik.	Eleven har viden om faktorer, der ligger til grund for principper for inddelingen af historien.
Kildearbejde	Eleven kan vurdere løsningsforslag på historiske problemstillinger.		Historiske problemstillinger og løsningsforslag		Kildeanalyse	
		1.	Eleven kan formulere historiske problemstillinger.	Eleven har viden om udarbejdelse af historiske problemstillinger.	Eleven kan forklare valget af kildekritiske begreber til analyse af historiske spor, medier og udtryksformer.	Eleven har viden om kildekritiske begreber.
		2.	Eleven kan udarbejde løsningsforslag på historiske problemstillinger med afsæt i udvalgte kilder.	Eleven har viden om metoder til udarbejdelse af løsningsforslag.	Eleven kan udvælge kilder til belysning af historiske problemstillinger.	Eleven har viden om kriterier for søgning af kilder.
Historiebrug	Eleven kan forklare samspil mellem fortid, nutid og fremtid.		Historiske scenarier		Konstruktion og historiske fortællinger	
		1.	Eleven kan udlede forklaringer på historiske forhold og forløb ud fra historiske scenarier.	Eleven har viden om historiske scenariers funktion.	Eleven kan redegøre for sammenhænge mellem fortidsfortolkninger, nutidsforståelser og fremtidsforventninger.	Eleven har viden om sammenhænge mellem fortidsfortolkninger, nutidsforståelser og fremtidsforventninger.
		2.			Eleven kan analysere konstruktion og brug af historiske fortællinger med samtids- og fremtidsrettet sigte.	Eleven har viden om historiske fortællingers brug i et samtids- og fremtidsrettet perspektiv.

■ Bindende rammer i Fælles Mål
 ■ Vejledende færdigheds- og vidensmål

Færdigheds- og vidensområder og -mål

Det lokale, regionale og globale		Historiekanon	
Eleven kan forklare historiske forandrings påvirkning af samfund lokalt, regionalt og globalt.	Eleven har viden om forandringer af samfund lokalt, regionalt og globalt.	Eleven kan bruge kanonpunkter til at skabe historisk overblik og sammenhængsforståelse.	Eleven har viden om kanonpunkter.
Sprog og skriftsprog			
Eleven kan målrettet læse historiske kilder og sprogligt nuanceret udtrykke sig mundtligt og skriftligt om historiske problemstillinger.	Eleven har viden om komplekse fagord og begreber samt historiske kilders formål og struktur.		
Historisk bevidsthed			
Eleven kan redegøre for brug af fortiden i argumentation og handling.	Eleven har viden om funktion af historie i fortid og nutid.		
Eleven kan diskutere egen og andres historiske bevidsthed.	Eleven har viden om faktorer, der kan påvirke historisk bevidsthed.		

Fælles Mål efter kompetenceområde

Kronologi og sammenhæng

Klassetrin	Kompetencemål	Faser	Færdigheds- og vidensområder og -mål			
Efter 4. klassetrin	Eleven kan relatere ændringer i hverdag og livsvilkår over tid til eget liv.		Kronologi		Familie og fællesskaber	
		1.	Eleven kan placere elementer fra historien tidsmæssigt i forhold til hinanden.	Eleven har viden om relativ kronologi.	Eleven kan sammenligne tidlige tiders familie, slægt og fællesskaber med eget liv.	Eleven har viden om fællesskaber før og nu.
		2.				
Efter 6. klassetrin	Eleven kan sammenligne væsentlige træk ved historiske perioder.		Kronologi, brud og kontinuitet		Principper for overblik	
		1.	Eleven kan placere historiske perioder i absolut kronologisk sammenhæng.	Eleven har viden om historiske perioders tidsmæssige placering.	Eleven kan inddele historien efter principper for overblik.	Eleven har viden om principper for inddeling af historien.
		2.	Eleven kan identificere brud og kontinuitet i historien.	Eleven har viden om væsentlige træk ved historiske perioder.	Eleven kan begrunde principper for inddeling af historien.	Eleven har viden om principper for inddeling af historien.
Efter 9. klassetrin	Eleven kan på baggrund af et kronologisk overblik forklare, hvorledes samfund har udviklet sig under forskellige forudsætninger.		Kronologi, brud og kontinuitet		Principper for overblik	
		1.	Eleven kan sætte begivenheders forudsætninger, forløb og følger i kronologisk sammenhæng.	Eleven har viden om begivenheders forudsætninger, forløb og følger.	Eleven kan anvende principper for inddelingen af historien til at få et historisk overblik.	Eleven har viden om principper for inddeling af historien.
		2.	Eleven kan forklare hvorfor historisk udvikling i perioder var præget af kontinuitet og i andre af brud.	Eleven har viden om historisk udvikling.	Eleven kan forklare brug af principper for inddeling af historien til at få et historisk overblik.	Eleven har viden om faktorer, der ligger til grund for principper for inddelingen af historien.

■ Bindende rammer i Fælles Mål
 ■ Vejledende færdigheds- og vidensmål

Færdigheds- og vidensområder og -mål

Livsgrundlag og produktion		Samfund		Historiekanon	
Eleven kan beskrive ændringer i livsgrundlag og produktion.	Eleven har viden om livsgrundlag og produktion før og nu.	Eleven kan beskrive ændringer i magtforhold og samfundsstrukturer over tid.	Eleven har viden om magtforhold og samfundsstrukturer før og nu.	Eleven kan bruge kanonpunkter til at skabe historisk overblik og sammenhængsforståelse.	Eleven har viden om kanonpunkter.
Det lokale, regionale og globale		Historiekanon			
Eleven kan redegøre for samspil mellem aspekter fra dansk og omverdens historie.	Eleven har viden om samspil mellem aspekter fra dansk og omverdens historie.	Eleven kan bruge kanonpunkter til at skabe historisk overblik og sammenhængsforståelse.	Eleven har viden om kanonpunkter.		
Eleven kan redegøre for konsekvenser af samspil mellem dansk historie og omverden.	Eleven har viden om konsekvenser af samspil mellem dansk historie og omverden.				
Det lokale, regionale og globale		Historiekanon			
Eleven kan forklare historiske forandrings påvirkning af samfund lokalt, regionalt og globalt.	Eleven har viden om forandringer af samfund lokalt, regionalt og globalt.	Eleven kan bruge kanonpunkter til at skabe historisk overblik og sammenhængsforståelse.	Eleven har viden om kanonpunkter.		

Kildearbejde

Klassetrin	Kompetencemål	Faser	Færdigheds- og vidensområder og -mål	
Efter 4. klassetrin	Eleven kan anvende kilder til at opnå viden om fortiden.		Historiske spor	
		1.	Eleven kan bruge historiske spor i lokalområdet til at fortælle om fortiden.	Eleven har viden om identifikation af historiske spor i lokalområdet.
		2.		
Efter 6. klassetrin	Eleven kan med afsæt i enkle problemstillinger anvende kildekritiske begreber til at gøre rede for fortolkninger af fortiden.		Historiske problemstillinger	
		1.	Eleven kan identificere historiske problemstillinger.	Eleven har viden om kendetegn ved historiske problemstillinger.
		2.	Eleven kan formulere enkle historiske problemstillinger.	Eleven har viden om kriterier for opstilling af enkle historiske problemstillinger.
Efter 9. klassetrin	Eleven kan vurdere løsningsforslag på historiske problemstillinger.		Historiske problemstillinger og løsningsforslag	
		1.	Eleven kan formulere historiske problemstillinger.	Eleven har viden om udarbejdelse af historiske problemstillinger.
		2.	Eleven kan udarbejde løsningsforslag på historiske problemstillinger med afsæt i udvalgte kilder.	Eleven har viden om metoder til udarbejdelse af løsningsforslag.

■ Bindende rammer i Fælles Mål
 ■ Vejledende færdigheds- og vidensmål

Færdigheds- og vidensområder og -mål

Kildeanalyse		Sprog og skriftsprog	
Eleven kan bruge digitale medier og andre udtryksformer som kilder til at beskrive fortiden.	Eleven har viden om enkle kildekritiske begreber.	Eleven kan læse enkle historiske kilder og udtrykke sig sprogligt enkelt om deres indhold.	Eleven har viden om enkle fagord og begreber og historiske kilders formål og struktur.
Kildeanalyse		Sprog og skriftsprog	
Eleven kan bruge kildekritiske begreber i arbejdet med historiske spor, medier og andre udtryksformer.	Eleven har viden om kildekritiske begreber.	Eleven kan læse historiske kilder og udtrykke sig mundtligt og skriftligt om deres indhold og formål.	Eleven har viden om fagord og begreber og historiske kilders formål og struktur.
Eleven kan vurdere brugbarheden af historiske spor, medier og andre udtryksformer til at belyse historiske problemstillinger.	Eleven har viden om kildekritiske begreber.		
Kildeanalyse		Sprog og skriftsprog	
Eleven kan forklare valget af kildekritiske begreber til analyse af historiske spor, medier og udtryksformer.	Eleven har viden om kildekritiske begreber.	Eleven kan målrettet læse historiske kilder og sprogligt nuanceret udtrykke sig mundtligt og skriftligt om historiske problemstillinger.	Eleven har viden om komplekse fagord og begreber samt historiske kilders formål og struktur.
Eleven kan udvælge kilder til belysning af historiske problemstillinger.	Eleven har viden om kriterier for søgning af kilder.		

Historiebrug

Klassetrin	Kompetencemål	Faser	Færdigheds- og vidensområder og -mål	
Efter 4. klassetrin	Eleven kan fortælle om, hvordan mennesker er påvirket af og bruger historie.		Historiske scenarier	
		1.	Eleven kan opnå viden om historie gennem brug af historiske scenarier.	Eleven har viden om historiske scenarier.
		2.		
Efter 6. klassetrin	Eleven kan perspektivere egne og andres historiske fortællinger i tid og rum.		Historiske scenarier	
		1.	Eleven kan opstille historiske scenarier for at få indsigt i samfundsforhold i fortiden.	Eleven har viden om elementer, der indgår i historiske scenarier.
		2.	Eleven kan begrunde valg af historiske scenarier til at få indsigt i samfundsforhold i fortiden.	Eleven har viden om kriterier for valg af historiske scenarier.
Efter 9. klassetrin	Eleven kan forklare samspil mellem fortid, nutid og fremtid.		Historiske scenarier	
		1.	Eleven kan udlede forklaringer på historiske forhold og forløb ud fra historiske scenarier.	Eleven har viden om historiske scenariers funktion.
		2.		

■ Bindende rammer i Fælles Mål
 ■ Vejledende færdigheds- og vidensmål

Færdigheds- og vidensområder og -mål

Historiske fortællinger		Historisk bevidsthed	
Eleven kan skelne mellem typer af historiske fortællinger.	Eleven har viden om særtræk ved historiske fortællinger.	Eleven kan forklare, hvorledes de og andre er historieskabte og skaber historie.	Eleven har viden om personer og hændelser, der tillægges betydning i historien.
Konstruktion og historiske fortællinger		Historisk bevidsthed	
Eleven kan konstruere historiske fortællinger.	Eleven har viden om struktur i historiske fortællinger.	Eleven kan analysere brug og funktion af fortalt historie.	Eleven har viden om særtræk ved fortalt historie.
Eleven kan forklare historiske fortællingers sammenhæng med fortidsfortolkninger og nutidsforståelser.	Eleven har viden om enkle sammenhænge mellem fortidsfortolkninger og nutidsforståelser.		
Konstruktion og historiske fortællinger		Historisk bevidsthed	
Eleven kan redegøre for sammenhænge mellem fortidsfortolkninger, nutidsforståelser og fremtidsforventninger.	Eleven har viden om sammenhænge mellem fortidsfortolkninger, nutidsforståelser og fremtidsforventninger.	Eleven kan redegøre for brug af fortiden i argumentation og handling.	Eleven har viden om funktion af historie i fortid og nutid.
Eleven kan analysere konstruktion og brug af historiske fortællinger med samtids- og fremtidsrettet sigte.	Eleven har viden om historiske fortællingers brug i et samtids- og fremtidsrettet perspektiv.	Eleven kan diskutere egen og andres historiske bevidsthed.	Eleven har viden om faktorer, der kan påvirke historisk bevidsthed.

Historiekanon

Folkeskolens historiekanon

Ertebøllekulturen

Tutankhamon

Solvognen

Kejser Augustus

Jellingstenen

Absalon

Kalmarunionen

Columbus

Reformationen

Christian 4.

Den Westfalske Fred

Statskuppet 1660

Stavnsbåndets ophævelse

Stormen på Bastillen

Ophævelse af slavehandlen

Københavns bombardement

Grundloven 1849

Stormen på Dybbøl 1864

Slaget på Fælled

Systemskiftet 1901

Kvindes valgret

Genforeningen

Kanslergadeforliget

Augustoprøret og Jødeaktionen 1943

FN's Verdenserklæring om Menneskerettigheder

Energikrisen 1973

Murens fald

Maastricht 1992

11. september 2001

Læseplan

Indhold

1	Om læseplanens funktion	25
---	-------------------------	----

2	Læseplanens opbygning	26
---	-----------------------	----

3	Fagets formål og identitet	27
3.1	Fagets formål	27
3.2	Fagets identitet	28

4	Fagets kompetenceområder og kompetencemål	29
4.1	Kompetenceområdet kronologi og sammenhæng	30
4.2	Kompetenceområdet kildearbejde	31
4.3	Kompetenceområdet historiebrug	32

5	Udviklingen i indholdet i undervisningen	34
5.1	Kompetenceområdet kronologi og sammenhæng	34
5.2	Kompetenceområdet kildearbejde	38
5.3	Kompetenceområdet historiebrug	41

6	Tværgående emner og problemstillinger	45
6.1	Tværfaglighed	45
6.2	Projekt opgaven	45

7	Tværgående temaer	46
7.1	Sproglig udvikling	46
7.2	It og medier	46
7.3	Innovation og entreprenørskab	47

8	Historiekanon	49
---	---------------	----

1 Om læseplanens funktion

Læseplanen beskriver grundlaget for undervisningen i faget. Læseplanen fortolker forholdet mellem skolens formål, lovens centrale bestemmelser om undervisningens tilrettelæggelse og de fagspecifikke bestemmelser i Fælles Mål.

Fagformålet beskriver, hvordan faget bidrager til at opfylde folkeskolens formål, og angiver den overordnede retning for tilrettelæggelsen af undervisning i faget. Fagformålet og de underliggende kompetencemål samt færdigheds- og vidensområder er således den overordnede ramme for lærerens overvejelser om tilrettelæggelse af undervisningen, herunder overvejelser vedrørende valg af undervisningens indhold. Læseplanen udfolder de bindende kompetencemål samt færdigheds- og vidensområderne i Fælles Mål, hvor det faglige indhold konkretiseres.

Læseplanen uddyber kompetencemålene og beskriver det indhold og den progression, der skal knytte sig til kompetencemålene, med henblik på at give en ramme for lærernes valg af indhold. Læseplanen beskriver de bindende færdigheds- og vidensområder, der ligger under fagets kompetencemål på de enkelte trinforløb. Færdigheds- og vidensområderne angiver i overskriftsform afgørende faglige elementer i arbejdet hen imod at indfri kompetencemålene som udgangspunkt for bestræbelsen på at opfylde fagformålet og skal danne udgangspunkt for tilrettelæggelsen af undervisningen.

Faget historie er et obligatorisk fag i folkeskolen fra 3. til 9. klasse. Undervisningen er opdelt i tre trinforløb: 3.-4. klasse, 5.-6. klasse og 7.-9. klasse. Faget historie er et prøvfag til udtræk i den humanistiske fagblok ved afslutningen af 9. klasse. Prøven aflægges mundtligt.

2 Læseplanens opbygning

I dette kapitel beskrives de følgende seks kapitler i læseplanen, der bevæger sig fra historiefagets formål over kompetenceområderne til indholdet af færdigheds- og vidensområderne.

I **kapitel 3** beskrives formålet med historiefaget, og hvordan faget har relevans i forhold til folkeskolens formål. Arbejdet med fagets genstandsfelt, dets formål samt indhold og arbejdsformer, der er forbundet med det, udfoldes overordnet.

I **kapitel 4** beskrives hvert af historiefagets tre kompetenceområder for sig: kronologi og sammenhæng, kildearbejde og historiebrug. Desuden beskrives det overordnet, hvordan hvert kompetenceområde skal tænkes sammen med de øvrige kompetenceområder.

I **kapitel 5** udfoldes læseplanen for undervisningen i de tre kompetenceområder. For hvert trinforløb beskrives indholdet af de færdigheds- og vidensområder, der er knyttet til hvert af de tre kompetenceområder. Denne del er opbygget, så hvert kompetenceområde beskrives for sig for alle tre trin. Hvert af fagets tre kompetenceområder beskrives med de underliggende færdigheds- og vidensområder trinforløb for trinforløb. Dette giver mulighed for at udfolde progressionen i kompetenceområdet fra trin til trin.

I **kapitel 6** gøres rede for, hvordan historiefaget kan indgå i tvær- og fællesfaglig undervisning.

I **kapitel 7** beskrives kort de overordnede rammer for arbejdet med de tværgående temaer sproglig udvikling, it og medier samt innovation og entreprenørskab.

I **kapitel 8** oplistes kanonpunkterne i historiefaget.

3 Fagets formål og identitet

Fagets formål

Eleverne skal i historie opnå sammenhængsforståelse i samspil med et kronologisk overblik og kunne bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv. Eleverne skal blive fortrolige med dansk kultur og historie.

Stk. 2. Eleverne skal arbejde analytisk og vurderende med historiske sammenhænge og problemstillinger for at udbygge deres forståelse af menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne og opnå indsigt i kontinuitet og forandring.

Stk. 3. Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund.

3.1 Fagets formål

I folkeskolens og historiefagets formål fremgår det, at undervisningen skal gøre eleverne *fortrolige med dansk kultur og historie*. I folkeskolens formål forventes det ydermere, at undervisningen skal give eleverne forståelse for andre lande og kulturer samt menneskets samspil med naturen. Det kan i historiefaget tolkes sådan, at dansk kultur og historie altid har været påvirket af og påvirker samspillet med omverdenen. Valget af indhold skal derfor reflektere, at dansk historie ikke kun forstås som Danmark som et geografisk rum, samt at naturgrundlaget altid har været en væsentlig faktor i menneskers livsvilkår og organisering af samfund.

Ifølge folkeskolens formål skal undervisningen tilrettelægges med henblik på at udvikle elevernes erkendelse. Fagformålet angiver, at eleverne arbejder undersøgende og historieskabende med sammenhænge og problemstillinger i fortiden (levet historie). Det sigter på, at eleverne udbygger deres forståelse af kontinuitet og forandring i menneskers hverdags- og samfundsliv. Derfor er forståelse af kronologi og sammenhænge central i undervisningen.

Undervisningen skal give eleverne lyst til og mulighed for at anvende fremgangsmåder og indhold fra faget til at skabe mening og tage begrundet stilling til sammenhænge i tilværelsen. Faget skal også bidrage til at opbygge og styrke sammenhængskraften i de fællesskaber, eleverne tilhører.

Eleverne skal opnå fortrolighed med dansk kultur og historie som en forudsætning for, at eleverne kan leve og deltage aktivt i et demokratisk samfund. Dvs. et samfund, der bygger på forståelsen af, at både individer og fællesskaber er historieskabte såvel som historieskabende. Vi er hver især og som samfund formet af den fortid, vi har, ligesom vi er med til at forme den fremtid, vi går i møde. Det betyder, at faget skal styrke elevernes identitet og historiske bevidsthed med henblik på, at de tager stilling til og handler i forhold til mulige fremtidsscenarier. Her skal det medtænkes, at fortiden – fortolkningen og brugen af den – kan variere og endda være modsatrettet. Tolerance og accept af, at der kan være flere gyldige fortolkninger af fortiden, forståelser af nutiden og forventninger til fremtiden, er kendetegnende for en historieundervisning, der understøtter demokratisk dannelse.

3.2 Fagets identitet

At styrke elevernes historiske bevidsthed er et væsentligt mål med faget. Historisk bevidsthed er forståelsen af samspil mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning. Det betyder, at fagets genstandsfelt ikke alene er viden om fortiden. Fortiden i sig selv er ikke længere, men har efterladt sig spor i form af genstande, tekster, erindringer, billeder, byrum, kulturlandskab, traditioner, kultur og måder, vi omgås og forstår hinanden på.

Undervisningens genstand består af at arbejde med disse spor, fortolkninger af dem i varierede former for fortællinger om fortiden, og hvordan disse fortællinger er blevet til og bruges. Det sker med udgangspunkt i et funktionelt kildebegreb. Det betyder ikke, at alle fortællinger om fortiden har samme legitimitet og lødighed. Undervisningen bør styrke elevernes forudsætninger for at vurdere historiske fortællinger, og hvordan de bruges.

Historie er et analyserende og fortolkende fag, hvor der arbejdes undersøgende med historiefaglige problemstillinger, som søges belyst med relevante kilder. I samspil hermed kan undervisningen have fokus på, hvordan begivenheder og personer er oplevet i sam- og eftertiden, og hvilken virkningshistorie de har haft. Formålet med dette er, at eleverne finder mulige forklaringer på, hvordan og hvorfor menneskers liv og samfund har ændret sig. Derved erhverver de sig indsigt i kontinuitet og forandring. Den indsigt kan eleverne bruge til at perspektivere til deres hverdags- og samfundsliv – ligesom faget rummer mulighed for at pege på og diskutere fremtidsscenarier.

4 Fagets kompetenceområder og kompetencemål

I historie styrker eleverne deres forudsætninger for kritisk tænkning, til at belyse historiske og samfundsmæssige problemstillinger samt deres evner til at skabe viden i samarbejde og kommunikation. Det er kompetencer, der for det første kan bidrage til, at eleverne styrker deres historiske bevidsthed og identitet. For det andet er det kompetencer, der kan støtte elevernes forudsætninger for at deltage aktivt i demokratiske processer og for kompetent at orientere sig og handle i en verden i hastig forandring. For det tredje er sådanne kompetencer relevante i elevernes videre uddannelsesforløb.

Faget har tre kompetenceområder; "kronologi og sammenhæng", "kildearbejde" og "historiebrug". Historie beskæftiger sig med fortolkninger af kontinuitet og forandringer i menneskers samfundsmæssige liv. Derfor er forståelse af tid (kronologi) og mulige forklaringer på ændringer (sammenhænge) centralt i faget.

Fortiden i sig selv er ikke længere. Den må konstrueres som fortolkninger, som tager afsæt i en problemstilling, der belyses ved hjælp af kilder. Eleverne skal derfor lære at arbejde med afpassede kildekritiske begreber og metoder. Historiebrug har fokus på at undersøge, hvordan materielle og immaterielle spor og elementer fra fortiden påvirker vores holdninger og handlinger. Historiebrug handler også om, hvordan og hvorfor fortællinger om fortiden iscenesættes og anvendes. Derfor kan det også være relevant at diskutere, om fortiden anvendes med et bevidst eller ubevidst sigte – samt hvilke virkninger denne anvendelse kan have.

De tre kompetenceområder skal ses i sammenhæng. Når man tilrettelægger et undervisningsforløb, kan det med fordel rumme elementer fra alle tre områder. Kompetenceområderne behøver ikke at have lige stort fylde, og der kan være særligt fokus på ét af kompetenceområderne.

Oversigt over fagets kompetenceområder og kompetencemål

Kompetenceområde	Kompetencemål efter 4. klasse	Kompetencemål efter 6. klasse	Kompetencemål efter 9. klasse
Kronologi og sammenhæng	Eleven kan relatere ændringer i hverdag og livsvilkår over tid til eget liv.	Eleven kan sammenligne væsentlige træk ved historiske perioder.	Eleven kan på baggrund af et kronologisk overblik forklare, hvorledes samfund har udviklet sig under forskellige forudsætninger.
Kildearbejde	Eleven kan anvende kilder til at opnå viden om fortiden.	Eleven kan med afsæt i enkle problemstillinger anvende kildekritiske begreber til at gøre rede for fortolkninger af fortiden.	Eleven kan vurdere løsningsforslag på historiske problemstillinger.
Historiebrug	Eleven kan fortælle om, hvordan mennesker er påvirket af og bruger historie.	Eleven kan perspektivere egne og andres historiske fortællinger i tid og rum.	Eleven kan forklare samspil mellem fortid, nutid og fremtid.

4.1 Kompetenceområdet kronologi og sammenhæng

Historie beskæftiger sig med fortolkninger af udvikling og tilbagegang, kontinuitet, forandring og brud samt forståelser af sammenhænge i menneskers samfundsmæssige liv over en kortere eller længere periode. Derfor er kronologi, organisering og opfattelser af tid centrale i faget. Det er ikke tilstrækkeligt, at eleverne kan koble begivenheder til bestemte årstal. Eleverne kan også bruge tidsbegrebet til at relatere begivenheder til hinanden, bl.a. med henblik på at undersøge kontinuitet og forandring samt årsager og konsekvenser.

I historie arbejdes med sammenhænge i både tid og rum (dvs. geografisk). I relation til tid kan det eksempelvis være tematisk, hvor man undersøger, hvordan og hvorfor et fænomen (fx produktion, magt eller kønsroller) har ændret sig over tid. Rumligt kan man bl.a. sammenligne levevilkår i forskellige samfund og kulturer (fx lokalt, regionalt og nationalt) i den samme periode. Det kan være i form af samspil som konsekvenser af den europæiske ekspansion i 1500-1600-tallet for de koloniserede områder og Europa. I sig selv betyder sammenhænge ikke, at der er en årsags-virknings-relation mellem de historiske fænomener og begivenheder. Det kan fx være at sammenligne livet i bronzealderen i Norden med samtidige Middelhavskulturer.

Kompetenceområdet kronologi og sammenhæng rummer en progression. I 3.-4. klasse kan eleverne arbejde med, hvordan kontinuitets- og forandringsprocesser kommer til udtryk i grundvilkår for menneskers hverdagsliv i forskellige tider. Og de kan perspektivere til og sammenligne med deres eget hverdagsliv. I 5.-6. klasse kan eleverne bygge videre på deres indsigt ved også at undersøge kontinuitet og forandringer i bredere samfundsmæssige forhold. Periodebegrebet kan bruges til at organisere et historisk overblik. Det er med til at danne basis for, at eleverne i udskolingen kan analysere og vurdere årsager til kontinuitet og forandring af samfund i lokalt, nationalt og globalt perspektiv.

Eleverne har nået kompetencemålet efter 4. klasse ved at demonstrere forståelse for, hvordan og hvorfor menneskers hverdagsliv og livsvilkår har ændret sig i tidens løb. I undervisningen kan denne forståelse af kontinuitet og forandring styrkes ved at sammenligne med tilsvarende forhold i elevernes eget liv. Eleverne kan støttes i at søge forklaringer på, hvorfor noget stort set er forblevet uforandret, mens andet er ændret.

Historiske perioder er konstruktioner, hvor eftertiden har udpeget særlige kendetegn ved et tidsafsnit, der også er afgrænset i rum. Valg af periodisering er således også et konkret udtryk for historiebrug. Kompetencemålet efter 6. klasse lægger op til, at eleverne kender og kan anvende almindelige måder at inddele fortiden på i historiske perioder.

Eleverne kan også opbygge forudsætninger for at kunne gøre rede for karakteristiske træk ved de enkelte historiske perioder og kunne sammenligne dem. Eleverne kan desuden styrke deres forståelse for, at historiske perioder ikke er faste tidsafgrænsede enheder, men at de er forskellige ud fra, hvilke faktorer der definerer dem. Det kan fx være politiske (magt), økonomiske (produktion), kulturelle (kommunikation) og sociale (fordeling af goderne lokalt, regionalt og globalt). I undervisningen i 5.-6. klasse kan der være fokus på, at eleverne bruger periodisering til at skabe et overblik over fortiden, og at de gør rede for og diskuterer principper og kendetegn, der ligger til grund for de perioder, klassen arbejder med.

Ifølge kompetencemålet efter 9. klasse skal eleverne kunne analysere, karakterisere og vurdere faktorer, der kan forklare udvikling af samfund over tid. Det kan ske ved, at man i undervisningen diskuterer, hvad der betegnes som historiens retning og drivende kræfter. Dvs. i hvilken grad kontinuitet og forandringer hænger sammen med aktør- og/eller strukturforklaringer – eller er tilfældigheder.

Kompetencemålet indebærer også, at eleverne kan anvende begreber som kontinuitet, forandring og brud, årsager og konsekvenser i deres fortællinger om fortiden. Fx om der overvejende er tale om aktør- eller strukturforklaringer eller tilfældigheder.

I undervisning kan eleverne udvikle deres kompetencer til at analysere og fortolke. Og i den sammenhæng kan de styrke deres bevidsthed om, at der ofte er forskellige og samspillende forklaringer på, at noget skete. I den forbindelse kan eleverne gradvist arbejde med at differentiere og bruge varierede betydninger af årsager og konsekvenser, fx langsigtede, kortsigtede og udløsende årsager samt umiddelbare og langsigtede konsekvenser.

4.2 Kompetenceområdet kildearbejde

Kompetenceområdet definerer fagets centrale fremgangsmåder og metoder. Samtidig indebærer det, at undervisningen tilrettelægges, så eleverne fra 3. klasse arbejder undersøgende og historieskabende. Undervisningen kan tilrettelægges, så eleverne gradvist styrker deres forudsætninger for at identificere og stille relevante spørgsmål til fortiden og formulere fortællinger om den.

I undervisningen kan eleverne støttes i at bearbejde spørgsmålene til gode historiske problemstillinger. Dvs. problemstillinger og undersøgelser, der sigter mod at finde gyldige svar på et givent historisk fænomen. Fænomener kan være historiske sammenhænge, kontinuitet og forandring, årsager og konsekvenser, sammenligninger og perspektiveringer i tid og rum. Problemstillinger kan også lægge op til at vurdere fænomenets historiske betydning i samtiden og eftertiden.

I historiefaget betragtes alt, der potentielt kan belyse den valgte problemstilling, som kilder. Eleverne skal derfor tilegne sig fremgangsmåder til at vælge kilder, analysere og tolke dem i samspil med deres problemstilling. Det forudsætter, at eleverne kan læse, afkode og efterhånden mere kvalificeret mundtligt og skriftligt kan formulere sig om analyse og fortolkninger af de valgte kilder.

Kompetenceområdet kildearbejde indeholder en progression, hvor eleverne i 3.-4. klasse kan anvende varierede former for kilder til at få viden om fortiden. I 5.-6. klasse arbejder eleverne med enkle historiske problemstillinger. De kan bruge kildekritiske begreber til

at vælge, analysere og fortolke kilder, der kan belyse problemstillingerne. Det kan skabe grundlag for, at eleverne i 7.-9. klasse kritisk og begrundet kan forholde sig til egne og andres løsningsforslag i form af fortolkninger af historiske problemstillinger.

Eleverne kan demonstrere, at de har nået kompetencemålet ved med brug af forskellige typer af kilder at konstruere fortællinger om fortiden. Derfor kan eleverne i 3.-4. klasse funktionelt tilegne sig enkle, men relevante kildekritiske begreber. I den sammenhæng er det en støtte for eleverne, at de tilegner sig – og mundtligt og skriftligt kan bruge – fagord og begreber, når de udtrykker sig om kildernes indhold. De spørgsmål til fortiden, som eleverne i 3.-4. klasse søger at finde svar på, bør være konkrete og meningsfulde for eleverne. Kilderne må være tilgængelige, kunne afkodes og være forståelige for eleverne. Det kan være billeder, film, nærområdet eller interviews med deres forældre eller andre voksne.

Det er også vigtigt, at eleverne kan forholde sig til og bruger fagets læremidler som kilder, hvis udsagn om fortiden de forholder sig kritisk reflekterende til. I den sammenhæng er det centralt, at man i undervisningen styrker elevernes forståelse af forskelle og sammenhænge mellem levet og fortalt historie.

Kompetencemålet efter 6. klasse lægger op til, at eleverne kan undersøge et historisk fænomen med afsæt i enkle historiske problemstillinger. Det kan være problemstillinger, de har identificeret i en kilde, en lærer- eller læremiddelstillet problemstilling eller problemstillinger, som de selv, med vejledning fra læreren, formulerer.

I undervisningen vælger og analyserer eleverne forskellige typer af kilder, der kan belyse deres problemstilling. I denne proces kan de tilegne sig kildekritiske begreber, som de reflekteret anvender mundtligt såvel som skriftligt i deres fortolkning og formidling af fortællinger om fortiden.

Kompetencemålet efter 9. klasse indebærer, at eleverne kan formulere og bruge historiske problemstillinger, og at de fagligt begrundet kan udvælge de kilder, som er relevante til at belyse den valgte problemstilling med. I den sammenhæng kan eleverne fx demonstrere, at de er bevidste om og kan drage konsekvenser af, at der er ofte forskellige og lødige fortolkninger af og fortællinger om den samme historiske begivenhed. I undervisningen kan eleverne tilegne sig komplekse faglige og kildekritiske begreber, der er nødvendige for at kunne udtrykke sig mundtligt og skriftligt om historiske problemstillinger og analyse og tolkninger af kilder.

4.3 Kompetenceområdet historiebrug

Historiekultur er materielle og immaterielle spor fra fortiden. Det kan være artefakter, byrum, tekster, billeder, ritualer, adfærd og normer samt alle former for fortalt historie – herunder bl.a. hvordan fortiden ordnes i historiske perioder. Historiebrug er måden, som historiekulturen bringes i anvendelse på med forskellige formål, fx politisk-ideologisk, informativt, underholdningsmæssigt, kommercielt eller identitets- og fællesskabsskabende.

I undervisningen skal eleverne tilegne sig værktøjer til at analysere, karakterisere og vurdere forskellige typer af historiebrug. Det skal være former for iscenesættelser af fortiden, fx i spillefilm og museernes udstillinger eller historiske scenarier, eleverne selv skaber for at få viden om fortiden. Det kan være fortællinger om fortiden, og hvordan og hvorfor de er konstrueret netop sådan.

Eleverne kan styrke deres forudsætninger for kritisk og reflekteret at kunne arbejde med fortællinger om fortiden. Fx kan de forholde sig til, at uanset hvor omhyggeligt ophavsmanden bruger kilderne til at konstruere en fortælling om fortiden, vil den altid være påvirket af måden, den iscenesættes på. Fx vælger ophavsmanden – bevidst eller ubevidst – at fremhæve bestemte aspekter, episoder, personer og sammenhænge, mens andre nedtones eller fravælges.

Endvidere kan undervisningen have fokus på, hvordan og hvorfor forskellige former for historiebrug spiller en rolle for elevernes og andres historiske bevidsthed og dermed deres forståelse af samspil mellem fortid, nutid og fremtid.

I arbejdet med kompetenceområdet historiebrug er der en progression. I 3.-4. klasse kan eleverne fx arbejde med, hvordan mennesker til forskellige tider er påvirket af deres fortid, og hvordan de har anvendt samtidens historiekultur til at skabe mening i tilværelsen. Det skaber forudsætninger for, at eleverne i 5.-6. klasse kan demonstrere historisk empati og skifte perspektiv. Det betyder, at eleverne bestræber sig på at forstå og konstruere fortællinger om en given fortid på denne handlingstidens egne præmisser. Derved kan eleverne bl.a. vurdere, hvordan andres historiske fortællinger kan perspektiveres i tid og rum. I udskolingen kan dette arbejde udbygges ved, at eleverne søger forklaringer på, hvordan konkrete eksempler på historiebrug er påvirket af samspil mellem fortolkninger af fortiden, forståelse af nutiden og forventninger til fremtiden.

Kompetencemålet efter 4. klasse fordrer, at eleverne kan gøre rede for eksempler på, hvordan spor fra fortiden og fortællinger om den spiller en rolle for menneskers forståelse af sig selv og deres samfund. Det kan fremmes ved, at eleverne fra deres hverdagsliv finder eksempler på, hvordan fx udsagn og fortællinger (bl.a. i billeder, film, reklamer, argumenter) om fortiden samt artefakter, mindesmærker osv. bruges.

Elevernes forståelse af, hvordan mennesker er både historieskabte og historieskabende er et fundament for, at de kan arbejde frem mod kompetencemålet efter 6. klasse. Det kan ses ved, at eleverne i undervisningen udvikler deres evner til at skifte perspektiv og udvise historisk empati. Det indebærer, at eleverne prøver at forstå og vurdere den fortid og det geografiske rum, de undersøger, på dens egne præmisser. Når eleverne konstruerer historiske fortællinger, kan de således medtænke konsekvenserne af, at i fortiden var livsvilkårene anderledes, at man havde andre værdier, og at menneskers verdensbillede og mentale horisont adskilte sig fra nutidens. Eleverne kan bl.a. forholde sig til, at ophavstid og -sted har betydning for udformningen af fortællinger om en fortid. Fx er der markante forskelle på, hvordan besættelsestiden og dens aktører blev fremstillet i læremidler fra 1950'erne og i dag.

Kompetencemålet efter 9. klasse indebærer, at eleverne kan forstå og forklare, hvordan samspil mellem fortidsfortolkninger, nutidsforståelser og fremtidsforventninger kan udledes af form og indhold i historiske fortællinger og fortidsrepræsentationer som læremidler, film, billeder, spil, museer og mindesteder osv. I undervisningen kan eleverne videreudvikle og anvende deres viden med henblik på at styrke deres indsigt i, hvordan og med hvilket sigte historie og fortid bruges. Som mennesker orienterer vi os i tid. Vi fortolker og skaber og bruger fortællinger om fortiden. Det sker i et samspil mellem måden, vi forstår nutiden på, og vores forestillinger om eller forventninger til fremtiden. Det kaldes historisk bevidsthed.

5 Udviklingen i indholdet i undervisningen

Kapitlet er struktureret med udgangspunkt i hvert af fagets tre kompetenceområder med de underliggende færdigheds- og vidensområder. Dermed betones, at der er sammenhæng og progression mellem de enkelte trin fra 3. til 9. klasse.

Hvert færdigheds- og vidensområde rummer flere aspekter. Et undervisningsforløb kan sammensættes af indhold fra et eller flere kompetenceområder.

5.1 Kompetenceområdet kronologi og sammenhæng

1. trinforløb: Kompetencemål efter 4. klasse

Kompetencemålet er:

Eleven kan relatere ændringer i hverdag og livsvilkår over tid til eget liv.

Kompetencemålet lægger op til, at eleverne beskriver udvikling, kontinuitet, forandring og brud i hverdagsliv og levevilkår i fortidige perioder, og at de kan sammenligne med tilsvarende forhold i deres eget liv.

På 3.-4. klassetrin vil det være naturligt, at eleverne ser og vurderer livet i en given fortid præsentistisk, dvs. ud fra deres eget liv, situation og erfaringer. Undervisningen skal føre frem imod, at eleverne med afsæt i enkle og konkrete aspekter fra deres eget liv kan skifte perspektiv og møde fortiden på dens egne betingelser.

I undervisningen skal man derfor vægte, at eleverne får mulighed for at demonstrere en stadig mere kvalificeret forståelse for, at livet i tidligere tider udfoldede sig under andre materielle vilkår, og at menneskers verdensbillede og mentale horisont ikke var som i dag. Det kan fx ske ved, at eleverne identificerer forskelle og ligheder mellem fortidige nedslag og deres egen tid og fx mundtligt, visuelt eller skriftligt udtrykker overvejelser over, at der også fremover vil ske ændringer.

Kronologi

Undervisningen kan på dette trin tilrettelægges, så eleverne fx arbejder med at anvende relativ kronologi. Det betyder, at eleverne fx arbejder med at placere begivenheder, de har arbejdet med, i forhold til hinanden i tid, dvs. om de er før, efter eller samtidige. Eleven kan fx producere forskellige repræsentationer af, hvordan begivenheder vises i forhold til hinanden.

Efter 4. klasse kan eleverne fx også relatere aspekter og genstande fra hverdagsliv og dagligdag fra forskellige tider til hinanden. Bl.a. kan de fx give eksempler på ligheder og forskelle og evt. beskrive årsags- og udviklingsammenhænge.

Familie og fællesskaber

Undervisningen kan tilrettelægges, så eleverne fx arbejder med at fortælle om eksempler på, hvorledes samfundsmæssige forandringer har haft betydning for udvikling af familietyper og forskellige former for fællesskaber. Det kan fx også gælde familiers og fællesskabers funktion og rolle i den givne samfundsmæssige sammenhæng. For at eleverne

fx kan sammenligne fællesskaber før og nu, kan de i undervisningen fx præsenteres for andre tiders samfund, fællesskaber og tilhørende typiske familieformer med henblik på at kunne pege på forskelle og ligheder.

Livsgrundlag og produktion

Undervisningen på dette trin kan tilrettelægges, så eleverne fx arbejder med visuelt, i tekst, i tale eller andre former for udtryk at demonstrere viden om, hvordan og hvorfor menneskers livsvilkår, arbejde og måden, de har fremstillet og brugt ting på tidligere, adskiller sig fra nutiden. Det kan fx ske ved, at eleverne undersøger, hvordan folk tidligere har levet og produceret. Fx kan man tilrettelægge forløb, hvor der er fokus på livsgrundlag og produktion i bondesamfund, jæger- og samlersamfund og/eller industrisamfund.

Samfund

Undervisningen kan på dette trinforløb tilrettelægges, så eleverne fx arbejder med at fortælle om, hvordan magtforhold og måder, samfund har været organiseret på, har ændret sig over tid. Denne indsigt giver eleverne mulighed for at opnå en basal forståelse af nutidens magtforhold og samfundsstrukturer, og at de kan gøre sig tanker om fremtidens samfund.

Ved fx at vælge enkle, men centrale dimensioner og aspekter i magtforhold og samfundsstrukturer kan man støtte elevernes forståelse af kontinuitet og forandring og årsager og konsekvenser af ændringer. Man kan fx fokusere på forskellige gruppers rettigheder og pligter, og hvordan bestemte personer har fået magt og bruger den.

Historiekanon

Kanonpunkterne skal udfoldes i tid og rum og integreres i de forløb, hvor de skønnes meningsfulde. Kanonpunkterne skal således ikke indgå i en bestemt rækkefølge. Det væsentlige er ikke det enkelte kanonpunkts fylde, men at det udfoldes og indgår, så de funktionelt støtter eleverne i at opbygge et historisk overblik og forståelse af sammenhænge.

Sammenhænge kan forstås både diakront (over tid) og synkront (nogenlunde samtidigt). Sammenhænge kan således ses i et kontinuitets- og forandringsperspektiv og som hændelser, der spiller sammen, men foregår i forskellige geografiske rum. For at støtte elevernes forståelse af sammenhænge kan man evt. integrere flere kanonpunkter i samme forløb og/eller vende tilbage til et kanonpunkt og se det fra et andet perspektiv.

2. trinforløb: Kompetencemål efter 6. klasse

Kompetencemålet er:

Eleven kan sammenligne væsentlige træk ved historiske perioder.

Trinforløbet skal føre til, at eleverne har viden om og forståelse for, hvad der ligger bag begrebet historiske perioder, samt ud fra hvilke kendetegn de valgte perioder er afgrænset.

Efter andet trinforløb kan eleverne drøfte kendetegn og afgrænsning i tid og rum af de perioder, de har arbejdet med. Undervisningen kan derved styrke elevernes viden om og forståelse af, at der sjældent er konsensus om præcis tidsmæssig afgrænsning af en periode, og at en historisk periodisering typisk er bundet til et geografisk område – og derfor ikke er den samme over hele Europa eller verden. Det kan bl.a. foregå i sammenhæng med, at eleverne arbejder med tidslinje.

Undervisningen kan i andet trinforløb tilrettelægges, så eleverne fx arbejder med at gøre rede for og diskutere centrale træk ved historiske perioder, som de har arbejdet med. Eleverne kan også arbejde med at placere vigtige personer og begivenheder fra undervisningsforløbene i tid og rum.

Undervisningen kan tilrettelægges, så eleverne fx arbejder med at gøre rede for, hvordan og hvorfor de vil karakterisere nogle udviklingsforløb som kontinuitet, forandringer eller brud. Eleverne kan fx arbejde med at give eksempler på og forklare, hvorfor fænomener

og forhold over en given tid er stort set uændret, mens andre har forandret sig – måske så gennemgribende og hurtigt, at de kan beskrives som brud. Et eksempel kan være reformationen i Danmark. Her kan centraliseringen af magten hos kongen og indførelsen af den evangelisk-lutherske statskirke i hvert fald karakteriseres som en forandring – og måske som et brud. 80-90 % af befolkningen levede som bønder. Deres grundlæggende levevilkår og måden, de drev landbrug på, forblev uændret under reformationen og kan karakteriseres som kontinuitet. I undervisningen kan eleverne fx undersøge og karakterisere, hvad der kan beskrives som kontinuitet, forandring og brud, årsager og konsekvenser.

Principper for overblik

Undervisningen på dette trinforløb kan tilrettelægges, så eleverne fx arbejder med at gøre rede for og diskutere principper og kendetegn, der ligger til grund for de perioder, klassen arbejder med – herunder i en vis udstrækning, hvornår og hvorfor perioderne er defineret og evt. ændret. Eksempelvis at det først var i 1800-tallet, at vikingetiden blev defineret som en afgrænset periode mellem jernalder og middelalder. I en tid, hvor den nationale identitet var under opbygning, kunne brugen af vikingetiden underbygge en dansk og nordisk selvforståelse.

Et integreret element i arbejdet med forløbene kan derfor være, at eleverne placerer dem i perioder, og at eleverne fx vurderer, om og givet fald hvordan periodens generelle kendetegn kan ses i det konkrete forløb.

Det lokale, regionale og globale

Undervisningen på andet trinforløb kan tilrettelægges, så eleverne fx arbejder med sammenhænge og samspil mellem hændelser, der finder sted lokalt, regionalt og globalt. Som eksempel kan nævnes industrialiseringen, der begyndte i Danmark i 1870'erne. Væsentlige årsager til, at den finder sted på det tidspunkt, skal søges i og uden for Europa, men også lokalt (bl.a. omlægningen af landbruget). De fleste steder i landet kan eleverne eksempelvis identificere spor fra og konsekvenser af industrialiseringen.

Undervisningen kan tilrettelægges, så eleverne fx arbejder med at give eksempler på sammenhænge mellem forandring, der ses lokalt, nationalt og globalt. I undervisningsforløbene kan eleverne fx diskutere grundlæggende faktorer, der potentielt skaber forandringer.

Historiekanon

Kanonpunkterne skal udfoldes i tid og rum og integreres i de forløb, hvor de skønnes meningsfulde. Kanonpunkterne skal heller ikke på dette trin indgå i en bestemt rækkefølge. Det væsentligste er ikke det enkelte kanonpunkts fylde, men at kanonpunktet udfoldes og indgår, så det støtter eleverne i at videreudvikle et historisk overblik og forståelse af sammenhænge.

Sammenhænge kan forstås både diakront (over tid) og synkront (nogenlunde samtidigt). Sammenhænge kan således ses i et kontinuitets- og forandringsspektiv og som hændelser, der spiller sammen, men foregår i forskellige geografiske rum. I dette trinforløb bygges videre på elevernes forudsætninger fra det forrige. Elevernes forståelse af sammenhænge kan fx fremmes ved at integrere flere kanonpunkter i det samme forløb og/eller vende tilbage til et kanonpunkt, der er indgået i et tidligere forløb, men som nu ses fra et andet perspektiv.

3. trinforløb: Kompetencemål efter 9. klasse

Kompetencemålet er:

Eleven kan på baggrund af et kronologisk overblik forklare, hvorledes samfund har udviklet sig under forskellige forudsætninger.

Et historisk overblik betyder, at eleverne i tid kan placere væsentlige hændelser i de forløb, de har arbejdet med. At eleverne opbygger et kronologisk overblik, forudsætter dog ikke, at der undervises i alle perioder af menneskehedens historie.

I de enkelte undervisningsforløb skal eleverne have fokus på samfundsmæssige kontinuitets- og forandringsprocesser, og de skal undersøge og begrundet vurdere, hvilke aktører, strukturer – herunder naturgrundlaget – der kan skabe ændringer i samfundet. På den baggrund kan eleverne fx gøre rede for, hvorledes forskellige faktorer kan forklare, at samfund har udviklet sig forskelligt. Et eksempel kan være, hvorfor højtudviklede civilisationer, de såkaldte flodkulturer, opstod i fx Egypten og Kina, mens der var bondestenalder i Danmark.

Kronologi, brud og kontinuitet

Undervisningen på dette tredje trinforløb kan tilrettelægges, så eleverne fx arbejder med at gøre rede for forståelser af historiske forandringsprocesser og samspillet mellem kontinuitet, forandring og brud over tid. I den sammenhæng kan eleverne fx arbejde med at diskutere mulige grunde til, at kontinuitet har præget nogle tidsafsnit, mens brud har kendetegnet andre. Fx kan reformationen betegnes som et brud, når der er fokus på centralmagt og religion. Samtidig var forholdene i bondesamfundet og synet på mennesker og samfund stort set uændret. De minimale forandringer kan fx ikke forklares ud fra reformationen alene.

Undervisningen kan tilrettelægges, så eleverne fx arbejder med i deres undersøgelse af historiske sammenhænge og problemstillinger at forholde sig til, at der er forskellige – men gyldige – fortællinger om fortidige hændelsesforløb. Det forudsætter, at eleverne har et vist kendskab til og kan bruge forskellige opfattelser af historiens retning og mulige drivende kræfter.

Principper for overblik

Undervisningen på dette tredje trinforløb kan tilrettelægges, så eleverne fx arbejder med at uddybe deres forståelse for og brug af forskellige principper for organiseringen af fortiden med henblik på at opnå at etablere et historisk overblik. Den indsigt kan de fx bruge til at vurdere faktorer, som har været bestemmende for de valgte principper. Det kan fx være betegnelsen renæssancen, som opstod i perioden og viste noget om tidens selvforståelse: En genfødsel og nydannelse af antikken, der opstod i modsætning til renæssancens opfattelse af en stillestående middelalder.

Eleverne kan fx også arbejde med brug af fx magtforhold, samfundstyper, produktion eller fx ud fra mere globale kriterier som europæisk ekspansion, kolonialisme, internationalt samarbejde.

Det lokale, regionale og globale

Undervisningen på dette tredje trinforløb kan tilrettelægges, så eleverne fx arbejder med at undersøge og redegøre for mulige grunde til forandringer i forskellige geografiske rum og mulige sammenhænge imellem dem. Det kan fx være forklaringer på, at overgange fra jæger-samler-samfund til bondesamfund tidsmæssigt finder sted meget forskelligt i Middelhavsområdet og i Nordeuropa. Det kan også være langsigtede forandringer som klimaændringer eller kortsigtede eller hurtige forandringer som krige, og hvordan det påvirker samfund lokalt, regionalt og globalt.

Historiekanon

Kanonpunkterne skal udfoldes i tid og rum og integreres i de forløb, hvor de skønnes meningsfulde. Arbejdet med kanonpunkter støtter eleverne i at videreudvikle et historisk overblik og forståelse af sammenhænge. Kanonpunkterne skal heller ikke på dette trin indgå i en bestemt rækkefølge. Men alle kanonpunkterne skal fra 3. til 9. klasse være behandlet mindst én gang.

Elevernes forståelse af sammenhænge kan evt. fremmes ved at integrere flere kanonpunkter i det samme forløb og/eller vende tilbage til et kanonpunkt, der er indgået i et tidligere forløb, men som nu ses fra et andet perspektiv. Det er endvidere relevant, at eleverne forholder sig reflekteret og kritisk til kanonpunkternes status og funktion som redskab til, at eleverne opbygger et kronologisk overblik.

5.2 Kompetenceområdet kildearbejde

1. trinforløb: Kompetencemål efter 4. klasse

Kompetencemålet er:

Eleven kan anvende kilder til at opnå viden om fortiden.

Eleverne er bevidste om, at fortiden i sig selv ikke er der; at man ved hjælp af kilder kan konstruere fortællinger om aspekter af den, men at disse fortællinger altid er fortolkninger og ikke sande afspejlinger af, hvordan det var. I forlængelse heraf skal eleverne opnå en forståelse for, at der kan være forskellige lødige og gyldige fortællinger om det samme fortidige hændelsesforløb.

Fra begyndelsen kan undervisningen tilrettelægges, så eleverne arbejder undersøgende og historieskabende. Det kan fx foregå ved, at læreren stiller åbne spørgsmål til fænomener, som eleverne prøver at belyse ved hjælp af forskellige former for kilder, som de kan forstå og afkode. Når eleverne fx præsenteres for forskellige fortolkninger af fortiden (i billeder, fortællinger, læremidlers og andre udtryksformer), kan læreren få dem til at overveje, hvordan forandringer forklares, og om der evt. kan være andre. Undervisningen kan tilrettelægges, så eleverne fx arbejder med at bruge forskellige udtryksformer som kilder til at få viden om fortiden.

Historiske spor

Undervisningen på dette første trin kan tilrettelægges, så eleverne fx arbejder med at bruge enkle materielle og immaterielle spor som kilde til at skabe fortællinger om fortiden. Undervisningen kan tilrettelægges, så eleverne fx arbejder med forståelse af, at de selv og deres livsvilkår er historieskabte. Undervisningen kan i det første forløb fx handle om, at eleverne undersøger deres egen og deres families historie.

Som en del af undervisningen kan læreren fx bruge spor fra nærområdet og elevernes hverdagsliv som kilder. Det kan fx være artefakter, byrum og kulturlandskaber, mundtlige og skriftlige fortællinger m.m. Undervisningen kan tilrettelægges, så eleverne fx arbejder med deres forståelse af kontinuitet og forandring samt af sammenhænge mellem fortid og nutid.

Kildeanalyse

Undervisningen efter første trinforløb kan tilrettelægges, så eleverne fx arbejder med at forstå og anvende et bredt kildebegreb. Det betyder, at alt, hvad der kan bidrage til at belyse og måske besvare de spørgsmål, man stiller til fortiden, kan bruges som kilder.

Undervisningen kan tilrettelægges, så eleverne fx arbejder med at analysere forskellige kildetyper som artefakter, billeder, digitale udtryk og tekster. De kan fx stifte bekendtskab med og anvende enkle kildekritiske begreber. Det kan fx være begreber, som eleverne kan

bruge til at beskrive ophavssituationen, første- og andenhåndsvidne samt indholdets troværdighed i relation til det, eleverne ønsker at undersøge.

Sprog og skriftsprog

Undervisningen på dette første trin kan tilrettelægges, så eleverne fx arbejder med deres kendskab til, forståelse og anvendelse af enkle faglige begreber i arbejdet med historie. Det gælder fx kronologi og sammenhænge, kontinuitet og forandring samt årsager og konsekvenser.

Undervisningen på 3.-4. klassetrin kan tilrettelægges, så eleverne fx arbejder med sammenhænge og problemstillinger fra hverdagsliv og livsgrundlag i et historisk perspektiv. Eleverne kan fx arbejde med at forstå og udtrykke sig mundtligt og skriftligt herom eller fx kunne afkode og forstå de forskellige kildetyper, der indgår i forløbet. Eleverne kan fx gøre rede for, hvordan begreber som familie og fællesskaber har ændret betydning. Eleverne kan fx også anvende forskellige udtryksformer og kulturteknikker, fx visualisering, til at udtrykke deres viden.

2. trinforløb: Kompetencemål efter 6. klasse

Kompetencemålet er:

Eleven kan med afsæt i enkle problemstillinger anvende kildekritiske begreber til at gøre rede for fortolkninger af fortiden.

Da historie er et undersøgende fag, skal undervisningen tilrettelægges, så eleverne arbejder med at belyse problemstillinger. En historisk problemstilling består af et eller flere åbne spørgsmål. Problemstillingen kan være stillet af læreren, være hentet fra et læremiddel eller være formuleret af eleverne selv.

På dette trin kan eleverne fx reflektere over konsekvenserne af, at der findes uendelig meget fortid. Desuden at der med afsæt i valg af problemstillinger og anvendelse af kilder er konstrueret mange fortolkninger af og historier om fortiden, såvel som der i fremtiden vil kunne konstrueres historiske fortællinger.

Med udgangen af dette trinforløb kan eleverne fx bruge kildekritiske begreber i arbejdet med en historisk problemstilling, kilder og kildeanalyse i et dynamisk samspil. Med anvendelse af relevante kildekritiske begreber justeres arbejdsprocessen med problemstillingen og/eller kilder, der begrundet vælges fra eller til.

Historiske problemstillinger

Undervisningen i det andet trinforløb kan tilrettelægges så eleverne fx arbejder med at bearbejde deres spørgsmål til enkle historiske problemstillinger. Historiske problemstillinger består af samhørende spørgsmål, der er åbne, og som derfor ikke kan besvares med et ja eller nej. Problemstillingerne er ikke rettet mod noget rent faktisk, hvor besvarelsen blot kan googles eller findes i læremidlet.

Undervisningen i 5.-6. klasse kan tilrettelægges, så eleverne fx arbejder med spørgsmål, der kan bruges som grundlag for valg af kilder. Det kan læreren fx gøre ved at præsentere et undervisningsforløb som et tvær- eller flerfagligt spørgsmål. I stedet for at kalde forløbet "Christian 4. og hans tid", kunne "overskriften" fx være et spørgsmål som "Var Christian 4. en helt, eller var han skyld i store problemer for Danmark?"

Kildeanalyse

Undervisningen på dette andet trinforløb kan tilrettelægges, så eleverne fx arbejder med brug af relevante kildekritiske begreber, eller fx arbejder med at vælge og vurdere brugbarheden af kilder til belysning af historiske problemstillinger.

Undervisningen kan tilrettelægges, så eleverne fx arbejder med metoder og fremgangsmåder, de fx kan bruge til at udvikle deres undersøgelses- og metodiske kompetencer.

Undervisningen kan også tilrettelægges, så eleverne fx arbejder med at forholde sig kildekritisk til didaktiserede (fx historieportal og grundbog) og ikke-didaktiserede læremidler (fx spillefilm og nærområdet).

Sprog og skriftsprog

Undervisningen på dette andet trinforløb kan tilrettelægges, så eleverne fx på baggrund af deres forforståelse kan begribe og hensigtsmæssigt anvende faglige begreber i arbejdet med historie. Faglige begreber er fx kronologi og sammenhænge, kontinuitet og forandring samt årsager og konsekvenser samt elevernes forståelse og brug af dem. Det kan fx ske ved, at eleverne arbejder med at anvende begreber, der kan styrke deres historiske empati og evne til skifte perspektiv, fx har "bonde" eller "konge" haft forskellige betydninger i tid og rum.

Undervisningen kan tilrettelægges, så eleverne fx arbejder med at tilegne sig faglige begreber i tilknytning til forståelse af inddelingen af fortiden. Det kan være i historiske perioder med henblik på opbygning af et overblik eller fx i samspil mellem det lokale, regionale og globale.

Undervisningen kan tilrettelægges, så eleverne fx arbejder med at vælge og anvende hensigtsmæssige læsestrategier i afkodning og tolkning af forskellige kildetyper. I den sammenhæng kan eleverne fx bruge egnede kulturteknikker til at formidle og præsentere tolkninger i tale, skrift og andre udtryksformer.

3. trinforløb: Kompetencemål efter 9. klasse

Kompetencemålet er:

Eleven kan vurdere løsningsforslag på historiske problemstillinger.

Løsningsforslag er fortolkninger eller fortællinger, der belyser de valgte problemstillinger. Ved afslutningen af dette trin skal eleverne fagligt begrundet forholde sig til egne og andres fortolkninger. Derved kan eleverne demonstrere forståelse for, at arbejdet med kilder sjældent fører til et entydigt, fuldstændigt og korrekt løsningsforslag.

Alle fortolkninger af fortiden, fx læremidlernes fremstilling, kan betragtes som løsningsforslag på en historisk problemstilling – selv om problemstillingen sjældent er formuleret eksplicit.

Undervisningen kan tilrettelægges, så eleverne fx arbejder med fortællinger om fortiden. Fx kan undervisningen tilrettelægges, så eleverne arbejder med, hvordan kontinuitet og forandring, årsager og konsekvenser begrundes. Er der fx forklaringer, der er overset? Er der overvejende tale om aktør- og strukturforklaringer? I hvilken grad rummer fortællingen historisk empati og perspektivskifte?

Historiske problemstillinger og løsningsforslag

Undervisningen på tredje trinforløb kan tilrettelægges, så eleverne fx arbejder med undersøgelseskompetencer til at formulere fx en problemstilling. Metodiske kompetencer kan indgå som en del af undervisningen i historie, ved at eleverne fx kan finde, udvælge og analysere egnede kilder, der belyser deres problemstilling. Undervisningen kan tilrettelægges, så eleverne arbejder med fx orienteringskompetencer, ved at eleverne fx udarbejder og præsenterer deres fortolkninger (løsningsforslag), eller fx ved, at eleverne diskuterer kvalitet, og evt. løsningsforslag på de udfordringer, som de er stødt på i processen.

Undervisningen i 7.-9. klasse kan tilrettelægges, så eleverne arbejder med i stadig højere grad at justere og præcisere problemstillingerne. I sammenhæng hermed, at eleverne fagligt begrundet fx kan udtrykke sig om og vurdere den faglige kvalitet af faserne i arbejdet.

Kildeanalyse

Undervisningen på dette tredje trinforløb kan tilrettelægges, så eleverne arbejder med at tilegne sig viden om kriterier for at udvælge relevante kilder.

Undersøgende og historieskabende tilrettelæggelse af undervisningen kan være et udgangspunkt. Det kan fx ske ved, at eleverne systematisk opsøger og anvender kilder. Undervisningen kan fx tilrettelægges, så eleverne arbejder med i stadig større omfang at reflektere historisk og anvende og udvikle deres kritiske sans samt faglige og metodiske forudsætninger for at vælge, bruge og vurdere forskellige kildetyper.

Sprog og skriftsprog

Undervisningen på dette tredje trinforløb kan tilrettelægges, så eleverne fx arbejder med at anvende faglige begreber, der fx kvalificerer diskussionen af forløb, kilder og problemstillinger. Faglige begreber er fx kronologi og sammenhænge, kontinuitet og forandring samt årsager og konsekvenser. Eleverne kan fx arbejde med forståelse og brug af fagordene. Det kan fx ske ved, at eleverne anvender begreber, der knytter an til mere komplekse historiske sammenhænge og problemstillinger.

Undervisningen kan tilrettelægges, så eleverne fx arbejder med forudsætninger for at vælge og anvende hensigtsmæssige læsestrategier i afkodning og tolkning af forskellige kildetyper samt til i sammenhæng hermed at bruge hensigtsmæssige kulturteknikker til at formidle og præsentere tolkninger i fx tale, skrift og andre udtryksformer.

5.3 **Kompetenceområdet historiebrug**

1. trinforløb: Kompetencemål efter 4. klasse

Kompetencemålet er:

Eleven kan fortælle om, hvordan mennesker er påvirket af og bruger historie.

Kompetencemålet lægger op til, at eleverne forstår, hvordan de selv, deres samfund og levevilkårene, adfærd og holdninger er formet af fortiden. Desuden hvordan vi som mennesker bruger historie til at forstå os selv, tage stilling og handle, i argumentation osv.

I 3.-4. klasse kan fx hverdag og livsvilkår have en vis fylde i undervisningsforløbene. Det er væsentligt, at man som lærer præsenterer eleverne for eksempler på historiebrug, som er konkrete, og som eleverne umiddelbart kan forholde sig til og kan fortælle om. Det kan fx være voksnes brug af fortællinger om deres barndom til at påvise, at noget engang var anderledes. Et andet eksempel er historiebrug i reklamer.

Historiske scenarier

Undervisningen på dette første trinforløb kan tilrettelægges så eleverne arbejder med at opnå historisk viden. Eleverne kan fx anvende forskellige former for visualisering, fx dramatiseringer, tegninger, modeller, artefakter eller it-værktøjer til at konstruere fortidige situationer og arbejdsprocesser.

Undervisningen kan tilrettelægges, så eleverne arbejder med historiske sammenhænge og problemstillinger. Fx kan eleverne i 3.-4. klasse bruge kroppen eller rollespil i arbejdet med forståelse og viden. Både eleverne og læreren kan fx gøre brug af disse former for visualiseringer, og eleverne kan fx arbejde med de historiske scenarier, de kan møde på historiske værksteder, museer og andre kulturinstitutioner.

Historiske fortællinger

Der er adskillige typer af historiske fortællinger. De bliver til og formidles på mange måder. Undervisningen på dette første trinforløb kan tilrettelægges, så eleverne fx arbejder med at

genrebestemme historiske fortællinger som fiktion, faglig fremstilling eller faktion. Eleverne kan fx sige noget om ophavssituationen og sigtet med den pågældende fortælling.

I undervisningen i 3.-4. klasse kan inddrages forskellige typer af historiske fortællinger. Man kan fx arbejde med at drøfte de medier, som formidler de historiske fortællinger, og hvilken virkning de har og har haft. Undervisningen kan tilrettelægges, så eleverne fx arbejder med at træne deres færdigheder som historiefortællere – også med inddragelse af forskellige kulturteknikker.

Historisk bevidsthed

Undervisningen kan tilrettelægges, så eleverne efter første trinforløb fx arbejder med at give eksempler på, hvordan hverdag, samfund, adfærd, holdninger osv. er påvirket af den levede historie (fortiden), og hvordan fortællinger om den har betydning for deres forståelse af nutiden og forventninger til fremtiden.

I undervisningen kan man fx arbejde med elevernes forståelse af samspil mellem tidsdimensionerne. Det kan fx ske ved at arbejde med årsagssammenhænge og brug af konkrete eksempler, så eleverne kobler deres viden om fortiden til deres livsverden, forståelser af nutiden og fremtidsforventninger. Eleverne kan fx undersøge, hvordan og hvorfor genstande, der bruges i dagligdagen, har ændret sig over tid.

2. trinforløb: Kompetencemål efter 6. klasse

Kompetencemålet er:

Eleven kan perspektivere egne og andres historiske fortællinger i tid og rum.

Kompetencemålet har fokus på, at eleverne demonstrerer historisk empati og skifter perspektiv. Det indebærer, at eleverne er bevidste om, at faktorer som en given fortids menneske- og samfundssyn, grundlæggende værdier, mentale horisont, livsbetingelser m.m. har betydning for menneskers handlinger og holdninger i den pågældende fortid. Undervisningen skal støtte elevernes bestræbelser på at forstå fortiden på dens egne præmisser.

Undervisningen kan tilrettelægges, så eleverne arbejder med at forskyde historiske fortællinger i tid (diakront) og overveje, hvilke faktorer der formentligt ville være anderledes. Eleverne kan også forskyde fortællingen i rum (synkront), fx ved at drøfte, hvordan fortællingen om Stormen på Dybbøl i 1864 blev oplevet af en preussisk soldat eller blev forstået af en borger i København.

Historiske scenarier

Undervisningen i det andet trinforløb kan tilrettelægges, så eleverne fx udnytter deres scenariekompetencer til at skabe viden om, reflektere over og formidle forhold i fortiden. Det kan bl.a. ske ved besøg på museer og andre kulturinstitutioner. Undervisningen kan tilrettelægges, så eleverne fx arbejder med at udlede viden ved at analysere, karakterisere og reflektere måden, som fortællinger om fortiden er iscenesat på. I klassen kan eleverne fx opnå viden om fortiden gennem indlevelse i og refleksion over historiske begivenheder og hændelser, som de konstruerer – fx som rollespil og visualiseringer.

Konstruktion og historiske fortællinger

Undervisningen efter andet trinforløb kan tilrettelægges, så eleverne fx ud fra konkrete eksempler gør rede for, hvordan ophavssituation og sammenhænge påvirker form og indhold af forskellige typer af fortællinger om fortiden. Fx kan eleverne beskrive, hvorfor og hvordan opfattelser og fortællinger om 1864-krigens forudsætninger, forløb og følger har ændret sig i tidens løb. De kan fx også diskutere, hvordan samspil mellem fortolkninger af fortiden og forståelser af nutiden har betydning for konstruktionen af fortællingerne.

Historisk bevidsthed

Undervisningen efter andet trinforløb kan tilrettelægges, så eleverne fx gør rede for eksempler på, hvordan, med hvilken hensigt og med hvilke konsekvenser forskellige aktører bruger og har brugt fortællinger om fortiden. Det kan fx være historiebrug i argumentationen, reklamer, mindesmærker og erindringssteder, men også hvordan eleverne selv bruger historie.

Undervisningen kan tilrettelægges, så eleverne arbejder med opmærksomhed på og forudsætninger for at analysere brug og funktion af fortalt historie. Den kan fx ske ved at analysere malerier af historiske personer og begivenheder og de læremidler, der anvendes i faget.

3. trinforløb: Kompetencemål efter 9. klasse

Kompetencemålet er:

Eleven kan forklare samspil mellem fortid, nutid og fremtid.

Kompetencemålet betoner, at eleverne er bevidste om, kan reflektere og udtrykke sig om den grundlæggende præmis, at der er sammenhænge mellem fortid, nutid og fremtid. Fortiden i sig selv er der ikke længere, fremtiden er der ikke endnu, og nutiden kan ikke afgrænses i tid. Så eleverne må indse, at samspillet er mellem fortolkninger af fortiden, forståelser af nutiden og forventninger til fremtiden. Eleverne kan fx også forholde sig til, at dette samspil har baggrund i varierede kognitive processer. Som individer skaber vi mening og sammenhæng på baggrund af vores situerede historiske erfaringer og forventninger til fremtiden.

Kompetencemålet rummer således også en eksistentiel dimension, der rækker ud over den historiefaglige. I faglige sammenhænge er kernen i kompetencemålet, at eleverne i deres arbejde er bevidste om, at egne og andres historiske fortællinger er konstruktioner, der sigter på at skabe orden og sammenhæng i et udsnit af fortiden, og at disse konstruktioner er et udtryk for ophavsmandens opfattelser af samspil mellem fortidsfortolkninger, nutidsforståelser og fremtidsforventninger.

Historiske scenarier

Undervisningen på det tredje trinforløb kan tilrettelægges, så eleverne bruger forskellige former for historiske scenarier, der er fortolkninger af forhold og situationer i fortiden, til at erhverve sig historisk indsigt. Eleverne kan fx arbejde med brugen af historiske scenarier som særlige fremgangsmåder til at skaffe sig indsigt i fænomener og forhold i fortiden.

Det kan fx foregå ved, at eleverne udarbejder og bruger historiske scenarier til at få relevant viden. I undervisningen kan eleverne fx analysere historiske scenariers form, indhold og budskab med henblik på at vurdere lødigheden af de fortællinger og budskaber, der kan udledes af scenarierne. Det kan fx være brugen af kontrafaktiske fortællinger til at understøtte forståelsen af historiske sammenhænge. Et andet eksempel kunne være at analysere museers tableauer og iscenesættelser af udstillinger om emner, man arbejder med.

Konstruktion og historiske fortællinger

Arbejdet på tredje trinforløb kan fx føre frem til, at eleverne med afsæt i de forskellige typer af historiske fortællinger kan forklare, hvordan fortællinger er resultater af samspil mellem ophavsmandens fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning. I den sammenhæng kan eleverne fx forholde sig analyserende og reflekterende til læremidler, de anvender i faget.

Undervisningen kan tilrettelægges, så eleverne arbejder med deres forudsætninger for at analysere og forklare historiske fortællingers erindringspolitiske sigte og gøre rede for eksempler på deres virkning. Herunder kan eleverne fx undersøge, hvordan fortællingen er struktureret, dens funktion og brug i ophavstiden. Som eksempel kan nævnes nazisternes dokumentarfilm "Der Ewige Jude" fra 1940.

Historisk bevidsthed

Efter tredje trinforløb kan undervisningen tilrettelægges, så eleverne fx identificerer faktorer, der har og har haft betydning for dannelse og omdannelse af menneskers historiske bevidsthed i forskellige samfund og deres tider.

Eleverne kan fx forholde sig til, hvordan historiske fortællinger er en væsentlig faktor, der påvirker vores historiske bevidsthed og identitet. Undervisningen kan tilrettelægges, så eleverne arbejder med deres forståelse for, at historiske fortællinger ofte er blevet til og anvendt med erindringspolitisk sigte. Eleverne kan fx drøfte, hvordan en given fortælling om fortiden ville have været, hvis den var set fra og blevet til fra et andet perspektiv.

6 Tværgående emner og problemstillinger

6.1 Tværfaglighed

En række emner og problemstillinger har tværgående eller flerfaglig karakter. Som eksempler kan nævnes de globale klimaudfordringer og FN's verdensmål.

Historiefaget kan kvalificere sådanne forløb ved fx at placere de valgte tværgående emner og problemstillinger i en historisk og samfundsmæssig kontekst, undersøge deres forudsætninger, forløb og konsekvenser samt beskrive det i et kontinuitets- og forandringsperspektiv.

Undervisningen kan tilrettelægges, så eleverne fx kan arbejde med tværfaglige emner og problemstillinger og fx bruge deres undersøgelseskompetencer – herunder deres færdigheder i at vælge, analysere og tolke kilder, der kan belyse den valgte problemstilling.

Undervisningen kan tilrettelægges, så eleverne arbejder med problemstillinger, der med fordel kan kvalificeres af kundskaber og færdigheder fra andre fag. Et konkret eksempel er faget kristendomskundskabs bidrag i forbindelse med religionsskiftet i begyndelsen af middelalderen og reformationen, og samfundsfag i forløb, der fokuserer på problemstillinger om magt og styreformer.

6.2 Projekt opgaven

I 9. klasse er det obligatorisk at arbejde minimum en uge med projekt opgaven. Formålet med projekt opgaven er at give eleverne indsigt i en tværfaglig problemstilling gennem projektorienteret arbejde. Opgaven bedømmes med en skriftlig udtalelse og en karakter.

7 Tværgående temaer

7.1 Sproglig udvikling

Sproglig udvikling kan indgå som en del af undervisningen i historie. Eleverne skal både kunne læse og forstå historiefagets tekster og kunne udtrykke sig i et relevant og præcist fagsprog. Sproglig udvikling har fokus på de fire dimensioner; samtale, lytte, læse og skrive.

I historie forstås faglige tekster som kilder, dvs. alt hvad der er bærer af information, der er relevant for det emne/tema med den problemstilling, der arbejdes med. Undervisningen kan tilrettelægges, så eleverne fx arbejder med at afkode, forstå, bruge spor, kilder, medier og andre udtryksformer, herunder multimodale tekster, samt udvikle deres forudsætninger for at formulere sig sprogligt mundtligt og skriftligt herom. Det sker ved, at undervisningen tager afsæt i elevernes udviklingsstrin på det sproglige og begrebsmæssige område.

Det er væsentligt, at eleverne bliver fortrolige med sproget i historie, som det kommer til udtryk i skrift og tale. Sproget i historie anvender forskellige virkemidler afhængigt af kommunikationens formål. Eleverne skal blive fortrolige med begreber, der knytter an til analyse af kilder med henblik på at kunne forholde sig til kildernes ophav, formål og virkemidler.

Eleverne skal tilegne sig strategier til at tilgå og forstå kilder, hvor sproget fx er af ældre dato. Eleverne skal lære fagets centrale begreber med henblik på selv at kunne anvende dem i arbejdet med fagets områder.

Eleverne kan tilegne sig forskellige læsestrategier, så de ud fra formålet med læsningen kan vælge de mest hensigtsmæssige. Derved bliver eleverne stadig mere fortrolige med redskaber til at vurdere medier og andre udtryksformers muligheder og begrænsninger til at formidle information – ligesom eleverne kontinuerligt styrker deres forudsætninger for at formulere sig mundtligt og skriftligt om historie.

7.2 It og medier

I historie kan eleverne møde og bruge it og medier (redskaber og fremgangsmåder til kommunikation) i forskellige typer af læremidler. Didaktiske læremidler er fx undervisningsportaler og -film. Semantiske læremidler er bl.a. maleri, tekster, film og YouTube-klip, der ikke er blevet til som læremidler, men som læreren kan didaktisere og inddrage i undervisningen. For det tredje indgår funktionelle læremidler i form af redskaber, der kan understøtte elevernes læring, fx computere og tablets.

Inden for it og medier er opstillet fire elevpositioner:

- Den kritiske undersøger
- Den analyserende modtager
- Den kreative og målrettede producent
- Den ansvarlige deltager.

Eleven som kritisk undersøger

Internettet kan give eleverne adgang til mængder af information. Undervisningen i brug af internettet kan tilrettelægges, så eleverne fx arbejder med at opbygge viden om metoder og fremgangsmåder til søgning samt tilegne sig kildekritisk kompetence til at vurdere lødigheden og anvendeligheden af de fundne informationer.

Eleven som analyserende modtager

I skolen kan eleverne arbejde med mange slags digitale udtryksformer i såvel didaktiserede som ikke-didaktiserede læremidler. Undervisningen kan tilrettelægges, så eleverne fx arbejder med at analysere, vurdere og karakterisere de forskellige typer digitale læremidler med hensyn til bl.a. ophavssituation, formål og faglig anvendelighed. Undervisningen kan tilrettelægges, så eleverne fx arbejder med deres bevidsthed om, hvordan de digitale udtryksformer påvirker dem.

Eleven som målrettet og kreativ producent

Flere it-værktøjer kan bruges til, at eleverne i et samarbejde analyserer og tolker kilder. På baggrund heraf kan eleverne fx producere kreative multimodale historiske fortællinger og målrettet formidle den viden, de har tilegnet sig.

Eleven som ansvarlig deltager

Undervisningen kan tilrettelægges, så eleverne arbejder med at kunne agere etisk, selvbevidst og reflekteret i komplekse digitale kontekster samt opnå viden om digitale rettigheder.

7.3 Innovation og entreprenørskab

Innovation og entreprenørskab kan indgå som en del af undervisningen i historie. Innovation og entreprenørskab kan udskilles i fire komplementære og indbyrdes afhængige dimensioner: Handling, kreativitet, omverdensforståelse og personlig indstilling.

Handling

Undervisningen kan tilrettelægges, så eleverne fx arbejder med handlingsdimensionen i historiefaget. Det kan fx ske ved, at eleverne arbejder selvstændigt og kommunikativt og kan målrette fysiske produkter og præsentationer til forskellige målgrupper. Handlingsdimensionen understøtter således forståelsen af eleven som historieskabende, idet eleven ikke alene forstås som videnskonsument, men også som vidensproducent.

Kreativitet

Undervisningen kan tilrettelægges, så eleverne fx arbejder med evnen til at være kreativ. Det forudsætter faglig og almen viden og omvendt at kunne anvende faglig viden til problemløsning. En central del af historiefaget kan bestå i, at eleven opstiller, analyserer og vurderer historiske problemstillinger – herunder at tage stilling til og handle i forhold til mulige fremtidsscenarier.

Kreativitet i historiefaget kan ligeledes bestå i at kunne formidle i forskellige former gennem æstetiske udtryk, medier og handlinger.

Omverdensforståelse

Undervisningen kan tilrettelægges, så eleverne arbejder med forståelse for omverdenen gennem fagets tre trinforløb. I kompetenceområdet kronologi og sammenhæng kan eleverne fx arbejde med kontinuitet, forandring og brud samt forståelser af sammenhænge i menneskers samfundsmæssige liv. I kompetenceområdet i kildearbejde kan arbejdes med elevernes forståelse af forskelle og sammenhænge mellem levet og fortalt historie – at der er forskel mellem kildens fremstilling af fortiden og den reelle fortid. Omverdensforståelse

i kompetenceområdet historiebrug handler fx om at arbejde med erkendelsen af, at historie anvendes med forskellige formål, som er med til at forme forestillinger om individer og fællesskaber.

Personlig indstilling

Undervisningen kan tilrettelægges, så eleverne fx arbejder med deres historiske bevidsthed og identitet fx ved at udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst. Derved udvikler eleverne erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

8 Historiekanon

Historiekanonen består af 29 kanonpunkter. Hvert punkt er et nedslag på et afgrænset begivenhedsforløb eller en person, der repræsenterer forandringer og brud, og/eller som er tillagt symbolsk betydning i eftertiden. Ved afslutningen af 9. klasse skal samtlige kanonpunkter have været inddraget i undervisningen mindst én gang, hvor det skønnes hensigtsmæssigt med henblik på at støtte elevernes kronologiske overblik og sammenhængsforståelse.

Der er ikke krav om, at kanonpunkterne indgår i kronologisk rækkefølge.

Kanonpunkter kan fx inddrages i et forløb med problemstillinger. Kanonpunktet Kalmarunionen kan således indgå i et forløb om problemstillingen: "Hvordan kunne det lykkes Margrete 1. at komme til magten i en mandsdomineret verden?"

Kanonliste – folkeskolens historiekanon

Ertebøllekulturen

Tutankhamon

Solvognen

Kejser Augustus

Jellingstenen

Absalon

Kalmarunionen

Columbus

Reformationen

Christian 4.

Den Westfalske Fred

Statskuppet 1660

Stavnsbåndets ophævelse

Stormen på Bastillen

Ophævelse af slavehandlen

Københavns bombardement

Grundloven 1849

Stormen på Dybbøl 1864

Slaget på Fælleden

Systemskiftet 1901

Kvindens valgret

Genforeningen

Kanslergadeforliget

Augustoprøret og Jødeaktionen 1943

FN's Verdenserklæring om Menneskerettigheder

Energikrisen 1973

Murens fald

Maastricht 1992

11. september 2001.



Undervisningsvejledning

Indhold

1 Om undervisningsvejledningen	53
--------------------------------	----

2 Elevernes alsidige udvikling	54
2.1 Historie som et eksistentielt grundvilkår	54
2.2 Historiefaget og elevernes livsverden	54
2.3 Indhold og arbejdsformer	55

3 Tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af undervisningen	57
3.1 Planlægning og tilrettelæggelse af undervisningen	57
3.2 Gennemførelse af undervisningen	59
3.3 Evaluering af undervisningen	60

4 Forholdet mellem kompetencer og indhold	62
4.1 Undersøgelseskompetencer	62
4.2 Metodekompetencer	63
4.3 Orienteringskompetencer	64
4.4 Valg af indhold	64

5 Almene temaer	66
5.1 Den åbne skole	66
5.2 Arkiver, museer og historiske værksteder	66
5.3 Kanon	67
5.4 Historiefagets kanon	68

6 Tværgående emner og problemstillinger	76
6.1 Tværfaglighed	76
6.2 Problemstillinger, kilder og kritisk tænkning	77

7 Tværgående temaer	78
7.1 Sproglig udvikling	78
7.2 It og medier	80
7.3 Innovation og entreprenørskab	81

8 Tilpasning af undervisningen til elevernes forudsætninger	83
---	----

1 Om undervisningsvejledningen

Undervisningsvejledningen giver information, støtte og inspiration til at kvalificere de mange valg, som læreren, i samarbejde med sin leder og sine kolleger, tager i sin praksis. Den informerer om de bestemmelser i folkeskoleloven og i Fælles Mål, som vedrører undervisningen i faget, og den støtter ved at forklare og eksemplificere centrale dele af fagets indhold.

Endelig giver undervisningsvejledningen inspiration til og understøtter tilrettelæggelse af undervisning i faget ved at beskrive forskellige mulige valg i planlægningen, gennemførelsen og evalueringen af undervisningen. I forbindelse med disse beskrivelser bidrager den til at synliggøre forskellige veje i tilrettelæggelsen af undervisningen, bl.a. ved at lægge op til diskussion af potentialer og begrænsninger i forskellige former for undervisningspraksis.

2 Elevernes alsidige udvikling

Historiefagets bidrag til elevernes alsidige udvikling er en kontinuerlig proces fra 3. til 9. klasse. Derfor er det væsentligt, at eleverne oplever og forstår, at der er sammenhæng og kontinuitet både i og mellem de tre trinforløb, som faget er opdelt i.

2.1 Historie som et eksistentielt grundvilkår

Vi tager stilling og handler på baggrund af viden, personlige og fælles erfaringer, forestillinger om nutiden og forventninger til fremtiden. Vi bruger altså et tidsperspektiv – eller historie – til at forstå os selv og vores omgivelser, hvorfor det er blevet, som det nu er, og til at reflektere over vores handlemuligheder og tage stilling.

Historie bidrager også til at opbygge og styrke sammenhængskraften i fællesskaber. Historie er således en alsidig og integreret del af vores liv. Det er et eksistentielt grundvilkår, at vi er historieskabte og historieskabende. Det gælder såvel erindringer og fortællinger om det levede liv, og vores forestillinger om, hvordan det kan/skal/bør være fremover.

2.2 Historiefaget og elevernes livsverden

Historie er også et fag i skolen. Som fag beskæftiger historie sig med tolkninger af menneskers samfundsmæssige liv i et kontinuitets- og forandringsperspektiv. Tolkninger af fortiden må ses i samspil med vores forståelser af nutiden og de forventninger, vi nærer til fremtiden. Det er væsentligt, at eleverne fra begyndelsen styrker deres forståelse for dette samspil. Det kan man gøre med afsæt i konkrete situationer fra elevernes hverdag, hvor eleverne umiddelbart kan se, at deres nutidsforståelse er påvirket af den opfattelse, de har af noget, der er sket, og af deres forventninger til, hvad der vil ske fremover.

Afsættet kan også være læremidler i faget. De kan bruges til at styrke elevernes forståelse af, at læremidlernes fremstilling er et resultat af fortolkninger af fortiden. Det er således hensigtsmæssigt at drøfte, om der kan være andre forklaringer på, at noget er sket, end dem, som fremføres i læremidlerne. Derfor bør man som lærer være varsom med udelukkende at bruge spørgsmål til læremidlernes indhold, hvor svaret findes direkte i læremidlet og blot kan gengives mundtligt eller skriftligt.

Der er uendelig meget fortid og utallige fortællinger om den. Derfor er det væsentligt, at eleverne opfatter og oplever historie som et undersøgende fag – og ikke blot opfatter, at faget handler om at overlevere endelige fortællinger om fortiden fra en generation til en anden. Allerede fra 3. klasse kan læreren derfor styrke elevernes forståelse af forskelle og sammenhænge mellem fortid (levet historie) og fortalt historie, som de bl.a. møder i undervisningen. Det er væsentligt, at eleverne forstår, at det indhold, man arbejder med i faget, beror på valg og fravalg. Indholdet er en mikroskopisk del af fortiden, og der kan altid findes forskellige gyldige og lødige fortællinger om den samme del af fortiden.

For at bidrage til elevernes alsidige udvikling og livsduelighed kan indholdet vinkles, og arbejdsformerne vælges med henblik på at fremme elevernes forståelse af deres hverdags- og samfundsliv og dermed deres forudsætninger for at forholde sig til deres egen og en fælles fremtid. På den måde får indholdet relevans og betydning for eleverne. Det er med til at styrke elevernes engagement og lyst til at lære.

I undervisningen kan man have fokus på at relatere historiske sammenhænge og problemstillinger, der indgår i forløbet, til elevernes livsverden – og omvendt tage afsæt i udfordringer i elevernes livsverden og perspektivere dem til historiske sammenhænge og problemstillinger. Det kan være tematikker i form af livsopgaver, udfordringer og problemstillinger, som mennesker har skullet forholde sig til såvel i en given fortid som nu. Men måden, man har forholdt sig til forskellige problematikker på, har været forskellig gennem tiden. Det hænger sammen med skiftende tiders forskellige samfundsmæssige politiske, økonomiske og kulturelle omstændigheder, ligesom tidligere tiders verdensbilleder og mentale horisont var anderledes end i dag.

Derfor er det væsentligt, at eleverne bestræber sig på at forstå og møde den fortid, de beskæftiger sig med, på dens egne præmisser. Det er en forudsætning for, at de meningsfuldt kan sammenligne tematikker fra før og nu – med sigte på at styrke deres forståelse af deres hverdags- og samfundsliv. Derfor er det en god idé, at eleverne fra 3. klasse arbejder med historisk empati og øver sig på at kunne skifte perspektiv. Som eksempler på mulige tematikker, som eleverne umiddelbart kan relatere sig til, kan nævnes:

- Forhold mellem personer med forskellige magtpositioner (fx mellem børn og voksne)
- Sig selv og andre som kønsvæsener, dvs. det maskuline/det feminine
- Kultur (samfund) samspil/konflikt med natur
- Fællesskaber og det enkelte individ
- Opfattelser af meningen med livet og døden
- Opfattelser af hvad der godt/ondt, rigtigt/forkert.

I undervisningen kan det også være relevant at have fokus på historiske problemstillinger og sammenhænge, der ikke umiddelbart kan relateres til elevernes livsverden, men som i deres fascinerende anderledeshed kan få eleverne til at forholde sig reflektivt og nuanceret til det ukendte. Det er væsentligt, at man forsøger at forstå det fremmedartede fortidige fænomen i sin egen kontekst af tid og rum og fx ikke reducerer fortidens personer som tilbagestående og mindre intelligente end nutidens.

2.3 Indhold og arbejdsformer

Der er ikke et fastsat stof eller pensum i skolefaget. Valg af indhold og arbejdsformer sker med henblik på at nå kompetencemålene på de enkelte trin og med sigte på, at undervisningen lever op til intentionerne i fagformålet og folkeskolens formål. Det er en fordel, at eleverne forstår og så vidt muligt inddrages i valget af indhold. Under alle omstændigheder er det en god idé, at læreren begrundet, hvorfor det valgte indhold er betydningsfuldt (frem for et andet), og hvorfor den anviste måde at arbejde med det på er hensigtsmæssig. I forløbet er det væsentligt, at eleverne får tid og rum til at blive fortrolige med at kunne anvende historiefagets erkendelses- og arbejdsformer med henblik på at nå kompetencemålene på de enkelte trin. Det gælder både den fagopdelte undervisning og i de tværfaglige eller flerfaglige forløb.

Historie er et fortolkende og derfor grundlæggende et problemorienteret fag, der tager afsæt i de spørgsmål, man stiller. Derfor er det en god idé, at eleverne får mulighed for at arbejde undersøgende og analyserende med historiske sammenhænge og problemstillinger. Derved udvikles elevernes færdigheder i at tænke kritisk samt i kvalificeret at udvælge relevante kilder, der kan analyseres og konstruere ny viden, der belyser stadig mere komplekse problemstillinger. Dermed bidrager faget bl.a. til følgende aspekter af elevernes alsidige udvikling: kompetencer til kritisk tænkning – herunder at kunne forholde sig reflekterende og kritisk til eget arbejde, arbejde problemløsende og videnskabskende.

It og medier indgår også i elevernes alsidige udvikling. I faget styrkes elevernes forudsætninger for funktionelt at vælge og bruge it-redskaber til at finde relevante kilder samt til at konstruere og formidle de indsigter, de har erhvervet sig.

Der er mange måder at arbejde undersøgende og historieskabende på i faget. Det gør det muligt at tilrettelægge undervisningen, så den tager højde for elevernes forskellighed, og giver rum og mulighed for differentierede læreprocesser. Viden skabes i fællesskaber. Så elevernes forskellige måder at lære på kan bruges konstruktivt til at fremme deres evner til at arbejde sammen. At styrke elevernes kompetencer til at lære og ved hjælp af kompetent kommunikation at skabe viden sammen med andre medvirker også til deres alsidige udvikling.

3 Tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af undervisningen

Undervisningsforløb i historie organiseres typisk som emner eller temaer med problemstillinger. I et emne undersøger eleverne et indhold, der er afgrænset i tid og rum. Det kan fx være "Besættelsestiden i Danmark". I et tema arbejdes med det samme fænomen eller problemstilling med nedslag i forskellige tider i forskellige geografiske områder. Det kan fx være "Kommunikation" eller "Hvad har i tidens løb fået mennesker til at migrere?".

3.1 Planlægning og tilrettelæggelse af undervisningen

Ud over at et undervisningsforløb bør tilrettelægges, så eleverne kan anvende aspekter af det til at reflektere over og forstå deres livsverden og samfund, kan indholdet og arbejdsformerne også medvirke til, at eleverne arbejder mod kompetencemålene på det pågældende trin. Derudover er det hensigtsmæssigt, at indholdet udvælges og ansues ud fra kriteriet om signifikant betydning for samfundsmæssige kontinuitets- og forandringsprocesser.

Fag og elevernes livsverden

Tager man i planlægningen af emnet eller temaet afsæt i historiske sammenhænge og problemstillinger, er det hensigtsmæssigt at overveje, hvordan det kan tilrettelægges, så det udfordrer eleverne og får dem til at reflektere over deres forhåndsopfattelser af aktuelle fænomener og sammenhænge. Et forløb om vikingetiden kan fx vinkles med fokus på aktuel historiebrug, dvs. undersøgelse af, hvordan og hvorfor vikinger og vikingetiden anvendes i bl.a. reklamer, film og museer, og hvordan det spiller og har spillet en rolle for forståelsen og iscenesættelse af det at være dansk. Ud fra forskellige vinkler kan forløb om fx vikingetiden således meningsfuldt udfoldes på forskellige klassetrin.

I planlægningen kan man også tage afsæt i aktuelle problemstillinger fra elevernes livsverden og samfund og tilrettelægge forløbet, så eleverne undersøger kontinuitet og forandring samt årsager og konsekvenser af udviklingsforløb, der kan forklare, hvorfor fænomenet ser ud, som det gør. "Køn, seksualitet og ligestilling" og "Migration" rummer fx aktuelle problemstillinger, som kan være udgangspunkter for tilrettelæggelse af undervisningsforløb.

Tilrettelæggelse og mål

Et undervisningsforløb bør indeholde aspekter fra alle tre kompetenceområder og tilrettelægges, så eleverne arbejder hen imod de respektive kompetencemål. Det er lærerens ansvar at tilrettelægge undervisningen, så det bliver muligt for eleverne at nå målene. Læreren kan i sin planlægning fx tage afsæt i og lade sig inspirere af, hvordan læseplanen udfolder færdigheds- og vidensområderne, så de fører frem mod kompetencemålene.

Et eksempel kan være det første forløb i 3. klasse, der har fokus på elevernes egne og familiers historie. Et overordnet spørgsmål kunne være: "Hvordan er din familie, hvilke opgaver har familier, og hvorledes har familiers opgaver og funktion ændret sig gennem tiden?". I forløbet kan fx følgende aktiviteter og opgaver indgå:

- Hver elev laver en plakat (analog eller digital), hvor billedet af eleven er placeret i midten. Rundt om det placeres billeder eller tegninger af eller tekster om genstande og personer, der er vigtige for eleven, og som viser, hvem vedkommende er (identitet).
- I en samtale eller i en kort tekst fortæller eleven, hvad vedkommendes personlige historie betyder for, hvem han eller hun er.
- Eleven vælger tre til fem hændelser fra sin egen historie og fortæller om dem til sidekammeraten eller til gruppen.
- Sammen med sidekammeraten eller gruppen kobler eleven hændelserne til andre og "større" begivenheder ("det var dengang, Danmark vandt...").
- De valgte hændelser og begivenheder placeres på en tidslinje.
- Eleverne drøfter, om der er noget ved de valgte hændelser og begivenheder, de ikke husker eller ved så meget om, og hvem (fx de voksne derhjemme) der evt. kan give dem de manglende oplysninger.
- Hver elev laver sit familietræ – hvor mange generationer kan eleven gå tilbage?
- Hvilke oplysninger kan eleven udfylde familietræet med (fødsel, ægteskab, dødsdatoer, erhverv, hvor boede de, osv.).
- Eleven finder ud af, hvor og hvordan de forskellige medlemmer af familien lever nu.

De udvalgte aktiviteter relaterer sig til bl.a. færdigheds- og vidensområderne familie og fællesskaber, kronologi (tidslinje), historiske spor (fx billeder og informationer) og historiske scenarier (plakat og familietræ). Således indgår alle kompetenceområder i forløbet, og aktiviteterne sigter på, at eleverne kan nå de respektive kompetencemål.

Indholdet skal være betydningsfuldt

Læreren bør fra 3. klasse vægte, at eleverne forstår, hvad historie som skolefag er, og hvorfor netop det indhold og disse arbejdsmåder er valgt. I arbejdet med forløbet eller ved afslutningen, fx som et aspekt af evalueringen, er det relevant at drøfte, hvor betydningsfulde elementer af eller synsvinkler på indholdet har været – og for hvem det har været betydningsfuldt. Det kan være begivenheder, perioder, personer, idéer, steder, systemer, organisationer og institutioner osv., som har været eller er afgørende for kontinuitets- og forandringsprocesser for større eller mindre grupper.

Således er det oplagt at diskutere tegn på, at noget eller nogen anses for at være betydningsfuldt. Et tegn kan være, at personen, begivenheden, perioden huskes som en del af den kollektive erindring, bliver mindet, fejret eller refereret til i læremidlerne.

Det er væsentligt at arbejde med, hvorfor noget huskes – måske frem for noget andet. Stormen på Dybbøl i 1864 er et af kanonpunkterne, men det afgørende nederlag fandt sted, da preusserne erobrede Als i slutningen juni. Burde denne begivenhed ikke have været et kanonpunkt? Et andet eksempel er kanonpunktet biskop Absalon. De sidste 10-15 års arkæologiske fund har vist, at han ikke var Københavns grundlægger. Så skal Absalon fortsat være på kanonlisten?

3.2 Gennemførelse af undervisningen

Er forløbet tilrettelagt som et emne med problemstillinger, kan eleverne med afsæt i analyse og fortolkning af forskellige relevante kilder, der kan belyse problemstillingen, gøre rede for fx kontinuitet og forandring, årsager og konsekvenser inden for en nærmere afgrænset periode og inden for et bestemt geografisk område. Arbejdet med et tema med problemstillinger giver eleverne mulighed for at se sammenhænge mellem fænomener og deres samfundsmæssige betydning i forskellige tider og geografiske områder.

Gennemgående spørgsmål

For at styrke elevernes undersøgende arbejdstilgang kan forløb frem for beskrivende overskrifter, som fx "Den kolde Krig", gives et gennemgående spørgsmål som titel. Det kan fx være spørgsmål så som: "USA og Sovjetunionen var allierede under 2. Verdenskrig. Hvad var baggrunden for, at de blev fjender efter krigen?" eller "Hvorfor førte konflikterne mellem USA og Sovjetunionen ikke til en egentlig krig mellem de to supermagter?". Et emne om slavehandelen og De Vestindiske Øer kan fx gives overskriften: "Hvorfor blev folk fra Vestafrika slavegjort og transporteret til Vestindien i 1600-1700-tallet?".

Forløbets gennemgående spørgsmål sætter en retning for undervisningen og elevernes arbejde ved at skabe nysgerrighed og interesse. Det gennemgående spørgsmål kan være udarbejdet af læreren eller hentet fra et læremiddel, eller det kan være formuleret i samarbejde med eleverne. Ofte er elevernes forhåndsviden om det emne eller tema, der skal undervises om, begrænset. Derfor er det nødvendigt at planlægge en start på forløbet, en trigger eller et anslag, der udfordrer eleverne, vækker undren, åbner op for tematikkerne og inspirerer eleverne til at stille spørgsmål.

En trigger kan således have følgende funktioner:

- At mobilisere elevernes forhåndsviden og hjælpe dem med at afklare, hvad de allerede ved om den pågældende tematik.
- At støtte eleverne i at stille spørgsmål med afsæt i, hvad de ønsker og ser som relevant at finde ud af. Dvs. spørgsmål, som eleverne med vejledning bearbejder til problemstillinger.
- At være en hjælp for eleverne til at indkredse de kilder, der kan belyse problemstillingen.
- At stilladsere elevernes drøftelse af, hvad de forventer at finde ud af (en slags hypotese).

En trigger kan være et mindesmærke, et billede, et filmklip eller en provokerende og gribende beretning, som læreren fortæller eller læser op. Det fælles gennemgående spørgsmål kan eleverne bruge som afsæt til at stille mere specifikke spørgsmål. Disse spørgsmål kan eleverne med vejledning fra læreren bearbejde til en eller flere historiske problemstillinger, som de i fællesskab eller i grupper søger at belyse ved hjælp af relevante kilder.

Elevernes undersøgende arbejde

En god problemstilling bør være en hjælp for eleverne i deres undersøgende arbejde. Derfor er det afgørende, at eleverne forstår problemstillingen, og at de spørgsmål, som problemstillingen rummer, udtrykker noget, de undrer sig over, og som de finder relevant at undersøge. En problemstilling består af et eller flere åbne, sammenhængende spørgsmål. Det betyder, at der ikke er et eksisterende og entydigt svar, der blot kan slås op i et værk.

I grundskolen er det i problemorienterede forløb og projektarbejde almindeligt at operere med fire niveauer af spørgsmål ud fra, om de lægger op til beskrivelser (dataplan), forklaringer (forståelsesplan), vurderinger (moralsk eller funktionel) eller løsninger (handlingsplan). Læreren må løbende have for øje, om disse niveauer er hensigtsmæssige i historie – eller om de mister mening for eleverne, hvis det er et krav, at de skal udarbejde spørgsmål på alle niveauer.

I arbejdet med de historiske problemstillinger er det hensigtsmæssigt, at eleverne arbejder med spørgsmål, der er rettet imod et eller flere af nedenstående punkter:

- Kontinuitet og forandring: Hvad blev ændret? Hvad forblev stort set det samme? Kan forandringerne karakteriseres som brud, eller skete de gradvist?
- Årsager og virkninger (i sammenhæng med kontinuitet og forandring): Hvilke (langsigtede og udløsende) årsager var der til fænomenet? Hvilke (langsigtede og kortsigtede) konsekvenser fik det?
- Sammenligninger og perspektivering: Hvilke forskelle og ligheder er der med andre fænomener? Var det unikt, eller lignede det andre?
- Vurdering af fænomenet: Hvor betydningsfuldt var det i sam- og i eftertiden?

Ligesom det er væsentligt, at eleverne oplever formuleringen af problemstillingen som konstruktiv og meningsfuld, er det vigtigt, at elevernes analyse og tolkning af kilder foregår funktionelt. Dvs. at det er problemstillingen, der afgør, hvordan eleverne arbejder med og bruger kilder. Derfor er det ikke altid en god idé slavisk at følge en fast analysemodel. I processen arbejder eleverne med samspillet mellem problemstilling og analyse og tolkning af kilder. Problemstillingen står således ikke fra begyndelsen mejslet i sten, men må ofte justeres og præciseres undervejs.

Lærers rolle

I de dele af et forløb, hvor eleverne arbejder undersøgende med kilder, har læreren en afgørende rolle. Læreren kan bl.a. overveje:

- Har eleverne forudsætninger for at arbejde med den valgte problemstilling?
- Hvor kan eleverne med lærerens hjælp finde kilder, som de kan forstå og bruge, og som kan belyse deres problemstilling? Bør læreren på forhånd have udvalgt kilder, som eleverne skal vælge imellem, eller er eleverne selv i stand til at finde dem?
- Kan eleverne inden for den afsatte tid meningsfuldt nå at analysere og tolke kilderne og få belyst deres problemstilling?
- Hvordan skal eleverne præsentere og formidle resultatet af deres arbejde?

3.3 Evaluering af undervisningen

Evaluering kan være formativ og være rettet mod det faglige i elevernes arbejdsprocesser, fx hvordan deres problemstillinger bliver til, og hvordan eleverne finder, analyserer og tolker kilder. En formativ evaluering kan også have fokus på, hvordan undervisningen i faget bidrager til elevernes alsidige udvikling. Læreren kan fx forholde sig til, om forløbet giver mulighed for en variation af måder at lære på, således at flest muligt elever deltager aktivt. Arbejder eleverne interesserede, motiverede og viden-skabende med forløbet? Og er forløbet tilrettelagt, så eleverne får mulighed for at arbejde og lære sammen?

I tilrettelæggelsen af forløb er det hensigtsmæssigt, at læreren overvejer, hvor eleverne tænkes at skulle udvikle sig fagligt, og at dette drøftes med eleverne.

Et eksempel på en summativ evaluering, der er rettet mod undervisningen af elevernes udbytte, er, at eleverne ved afslutningen af forløbet udarbejder en selvevaluering, hvor de placerer de faglige mål i tre kategorier: "kan", "kan næsten" og "kan ikke endnu".

Elevernes logbog kan være et velegnet evalueringsredskab. Formålet med den er primært at støtte elevernes egen læreproces ved, at eleverne bliver bevidst om, hvad der er let, vanskeligt, udfordrende, kedeligt osv. Læreren kan bruge elevens logbog som grundlag for at differentiere undervisningen. En enkel logbog kan fx indeholde følgende punkter:

- Hvad har du arbejdet med i forløbet?
- Hvad var svært?
- Hvad/hvem hjalp dig, hvis det var svært?
- Hvad i forløbet har du været særligt glad for?
- Hvad har du lært (nævn tre vigtige ting)?
- Hvordan har din indsats været?
- Hvad kan du gøre bedre eller anderledes næste gang?

4 Forholdet mellem kompetencer og indhold

I historie består indhold dels af spor fra fortiden (artefakter, tekster, billeder, byrum, ritualer, adfærd, normer osv.), dels forskellige slags fortællinger om fortiden, og hvordan disse spor og fortællinger er brugt og bruges. Fortiden har et enormt omfang, den har efterladt sig uendeligt mange spor, og der findes og skabes ekstremt mange og forskellige typer af fortællinger om større og mindre udsnit af fortiden.

Læreplanen lægger op til, at eleverne tilegner sig forudsætninger for at analysere, tolke og vurdere fortidsspor, fortællinger om fortiden, og hvordan de selv og andre skaber og bruger dem. I undervisningen kan eleverne opbygge en metode- eller procedureviden, dvs. viden om fremgangsmåder – herunder kritisk tænkning – til at arbejde med historiske kilder. I sammenhæng hermed er det hensigtsmæssigt, at eleverne, for at kunne skabe historiske fortællinger, har viden om principper for organisering og koncepter for opbygning og struktur af forskellige typer af historiske fortællinger.

Kompetencer i historiefaget er således evnen til at kunne bruge disse færdigheder og viden til at omgås og håndtere historisk indhold. Dette står i kontrast til ældre læreplaner, hvor det historiske indhold alene blev opfattet som stof. Progression i undervisningen var fastlagt ud fra stoffet, så eleverne i de yngste klasser blev undervist i de ældste tider for derved i de ældste klassers historieundervisning at nærme sig nutiden. Det betød, at historie udelukkende blev et fortidsrettet fag, som ikke nødvendigvis gav mening eller havde betydning for elevernes nutidsforståelse og fremtidsforventning.

Fælles mål er en kompetenceorienteret læreplan. I historie kan kompetencer overordnet deles i tre: undersøgelses-, metode- og orienteringskompetencer. De hænger sammen og kan genfindes i læreplanens kompetenceområder og -mål.

4.1 Undersøgelseskompetencer

Elevernes undersøgelseskompetencer kan fra 3. klasse fremmes ved, at de oplever, at undervisningen tilrettelægges, så de får en udforskende tilgang til faget. Undersøgelseskompetencer er dels rettet mod, at eleverne udvikler deres evner til at undre sig og stille spørgsmål, der er relevante for at undersøge noget historisk, og dels at de efterhånden kan bearbejde spørgsmålene til historiske problemstillinger. Eleverne må også styrke deres kritiske sans og evne til at analysere med henblik på at kunne identificere og vurdere de spørgsmål og erkendelsesinteresser, der ligger bag historiske fortællinger (fx i et læremiddel).

Efter 4. klasse

En ansats og begyndelse til at styrke elevernes undersøgelseskompetencer rummes i færdigheds- og vidensområderne historiske spor og kildeanalyse efter 4. klasse. I arbejdet med nærområdet kan eleverne fx undersøge, hvorfor og hvordan deres kvarter eller område har ændret sig, og hvorfor man fx har valgt netop disse gade- og vejnavne, eller hvorfor der er rejst et mindesmærke efter den person eller begivenhed.

I denne undersøgelse vil der formentlig blive arbejdet med færdigheds- og vidensområder som kronologi, familie og fællesskaber samt livsgrundlag og produktion.

Efter 6. klasse

Efter 6. klasse er det færdigheds- og vidensområdet historiske problemstillinger, der umiddelbart har sammenhæng med undersøgelseskompetence. Her kan eleverne fx identificere problemstillinger, erkendelsesinteresser og budskaber i historiske spillefilm eller andre former for historiske fortællinger. I sådanne eksempler vil eleverne også kunne arbejde med færdigheds- og vidensområdet konstruktion og historiske fortællinger.

Efter 9. klasse

Efter 9. klasse er det umiddelbart færdigheds- og vidensområderne historiske problemstillinger og løsningsforslag samt historiske scenarier, der spiller sammen med undersøgelseskompetencer. Dels kan eleverne på dette tredje trin selv formulere historiske problemstillinger, dels kan de udarbejde spørgsmål om historiske forhold og forløb, som de søger besvaret ud fra historiske scenarier.

4.2 Metodekompetencer

Metodekompetencer handler om, at eleverne stadig mere målrettet og kvalificeret kan finde og/eller udvælge relevante kilder, og at de bliver fortrolige med fremgangsmåder – herunder kildekritiske – til at analysere og tolke kilder og på baggrund heraf konstruere historiske fortællinger. Desuden udvikler eleverne deres forudsætninger for at kunne analysere og vurdere andres historiske fortællinger.

Efter 4. klasse

Efter 4. klasse ses metodekompetencen i færdigheds- og vidensområderne historiske spor, kildeanalyse og historiske fortællinger. Metodekompetencer kan inden for disse områder bringes i spil, hvis fx eleverne bruger et lokalt mindesmærke eller et billede som kilde til at få oplysninger om forhold i fortiden. Når eleverne også læser kilderne og udtrykker sig om indholdet, arbejdes også med færdigheds- og vidensområdet sprog og skriftsprog.

Efter 6. klasse

Efter 6. klasse er det umiddelbart færdigheds- og vidensområderne kildeanalyse og konstruktion og historiske fortællinger, som har sammenhæng med metodekompetencer. Disse områder kan fremmes ved, at eleverne på baggrund af kildearbejdet skaber historiske fortællinger, samt ved at eleverne gør rede for, hvordan disse fortællingers form og indhold må ses i sammenhæng med ophavstiden og -situationen.

Efter 9. klasse

Efter 9. klasse har bl.a. færdigheds- og vidensområderne historiske problemstillinger og løsningsforslag, historiske scenarier og konstruktion og historiske fortællinger relevans i arbejdet med at styrke elevernes metodekompetencer. Med løsningsforslag foreslås synteser eller fortællinger, der er et resultat af elevernes kildearbejde.

4.3 Orienteringskompetencer

Ifølge fagformålet tilstræbes det, at eleverne kan bruge deres indsigt i historiske sammenhænge til at forstå deres hverdags- og samfundsliv. Orienteringskompetencer fokuserer på, at eleverne udvikler deres forudsætninger for at relatere og perspektivere egne og andres fortolkninger og fortællinger om fortiden til egen livsverden og omverdensforståelse.

Kompetencen handler også om, at eleverne bliver i stand til stadig mere reflekteret at revidere egne opfattelser af fortiden og i samspil hermed deres forståelser af nutiden og forventninger til fremtiden. På alle trin er der umiddelbart sammenhæng mellem orienteringskompetencer og færdigheds- og vidensområdet historisk bevidsthed – herunder at eleverne styrker deres forudsætninger for at opfatte sig selv og historiske/kulturelle fællesskaber i et forandringsperspektiv. Med andre ord er erkendelsen af, at de selv og deres samfund er historieskabte, og at de selv er historieskabende, kernen i begrebet historisk bevidsthed.

Efter 4. klasse

Efter 4. klasse kan eleverne fx ud fra konkrete eksempler fra deres eget liv fortælle om eksempler på, hvordan den samfundsmæssige udvikling over tid har haft betydning for måden, de og deres familier lever på, og eksempler på, hvordan de selv og andre spiller en rolle for den fremtidige udvikling.

Efter 6. klasse

Efter 6. klasse kan eleverne gøre rede for, hvordan fortalt historie bruges i forskellige sammenhænge og med forskelligt formål. Eksempelvis kan det være til forståelse af, hvem man er, og hvilke fællesskaber man tilhører.

Efter 9. klasse

Færdigheds- og vidensområdet konstruktion og historiske fortællinger knytter sig også til orienteringskompetence. Det sker fx, når eleverne analyserer en historisk fortælling fra en given periode og gør rede for, hvordan dens form og indhold også kan bruges som kilde til ophavsmandens og -tidens fortidsfortolkninger, samtidsforståelser og fremtidsforventninger.

4.4 Valg af indhold

Undervisningens indhold er en forudsætning for, at eleverne udvikler deres historiske kompetencer. Men læreplanen fastlægger ikke et pensum forstået som præcise stofområder, der skal undervises i. Valg af indhold er lærerens ansvar. Et valg, som læreren må foretage på baggrund af sin professionelle dømmekraft. Folkeskolens formål og fagformålet giver dog sammen med færdigheds- og vidensområderne nogle brede retningslinjer for indholdsvalg i forståelsen af stof. Dette gælder især kompetenceområdet kronologi og sammenhæng mens kompetenceområderne kildearbejde og historiebrug i højere grad angiver, hvordan og med hvilket sigtet der kan arbejdes med indholdet.

Det fremgår af folkeskolens formål, at undervisningen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og historie og give dem en forståelse for andre lande og kulturer. I fagformålet gentages første del af udsagnet. Det siger sig selv, at den fortrolighed og forståelse langt fra kan omfatte al kultur og historie. Der må foretages nogle valg, der må begrundes og tilrettelægges ud fra, at arbejdet kan bidrage til, at eleverne når alle kompetencemålene på det pågældende trin. Det endelige valg af indhold er lærerens ansvar. Det bør foretages på baggrund af kendskab til den konkrete elevgruppes faglige forudsætninger og overvejelser over, hvordan de bedst kan udvikles. Alle historiefagets kompetenceområder samt de underliggende færdigheds- og vidensområder skal være behandlet efter 9. klasse.

Også ud fra de underliggende færdigheds- og vidensområder kan læreren udlede nogle retningslinjer for valg af indhold. I 3.-4. klasse er der fokus på at sammenligne forhold, som eleverne kender fra deres eget liv, med tilsvarende fortidige fænomener. Det gælder fx familier, slægt og fællesskaber og deres funktion, livsgrundlaget, magt og samfundsstrukturer før og nu.

Det tager tid for eleverne at arbejde undersøgende/problemorienteret og historieskabende samt kritisk reflektere over og drøfte, hvad de har fundet ud af. Det indhold i form af emner og temaer, man arbejder med, skal inddrage udvalgte færdigheds- og vidensområder – helst fra alle tre kompetenceområder. Samtidig skal indholdet medvirke til, at eleverne når kompetencemålene. Det er således ikke et mål i sig selv, at man i undervisningen fx når helt gennem det digitale eller analoge læremiddel, man bruger i faget.

I historieundervisningen er der ofte ikke tradition for, at man vender tilbage til det samme emne, fx Christian 4. og hans tid, mere end en gang. Men det er en faglig og didaktisk gevinst, hvis eleverne kan bruge indsigter og arbejdsformer, de har tilegnet sig i arbejdet med ét forløb, i et nyt. Det støtter eleverne i at nå de respektive kompetencemål. Derfor kan det overvejes, om der er fordele ved engang imellem at vende tilbage til det samme emne, men se dets sammenhænge og problemstillinger fra en anden synsvinkel og dermed skabe progression og sammenhæng. Et eksempel kan være relateret til middelalderen:

- 3. klasse: Hvad spiste man i middelalderen?
- 4. klasse: Hvad var kriminelt i middelalderen? – Om forbrydelse og straf.
- 5. klasse: Middelalderen, en tid med udvikling eller stilstand?
– Om middelalderens opfindelser.
- 6. klasse: I middelalderen var der forskel på folk – hvad med i dag?
- 7. klasse: Var korstogene retfærdige, hellige krige?
- 8. klasse: Hvordan så man anderledes på sundhed og sygdom i middelalderen sammenlignet med i dag?
- 9. klasse: Hvordan iscenesættes og med hvilket formål bruges aspekter af forestillinger om middelalderen i dag?

5 Almene temaer

5.1 Den åbne skole

Historieundervisningen foregår typisk i et klasseværelse, og elevernes møde med fortiden sker ofte via didaktiske læremidler. Det er imidlertid også oplagt på alle trin at bruge nærområdet som læremiddel. I sig selv er nærområdet et semantisk læremiddel, fordi det rummer informationer og betydninger, som læreren kan didaktisere og inddrage i historieundervisningen.

Elementer fra byrum og kulturlandskab i nærheden af skolen er glimrende læremidler i historieundervisningen på mindst fire måder. For det første får eleverne direkte kontakt med konkrete fysiske omgivelser, som rummer spor fra fortiden, der kan bruges som kilder til at belyse stillede spørgsmål, der kan bearbejdes til problemstillinger. For det andet lægger nærområdet umiddelbart op til, at eleverne arbejder undersøgende og historiskskabende, fordi elever ikke fx via et didaktisk læremiddel præsenteres for en færdig fortælling. For det tredje åbner arbejdet med nærområdet op for, at eleverne kan koble deres egen livsverden til skolefaget. For det fjerde kan arbejdet med nærområdet give eleverne mulighed for at se sammenhænge mellem den lokale, nationale og globale historie – og dermed give undervisningen et nyt og andet perspektiv.

5.2 Arkiver, museer og historiske værksteder

Rundt om i landet findes der mange mindre lokalhistoriske arkiver og en del stadsarkiver. Stadsarkiverne har ofte udarbejdet materialer og samlinger, som er umiddelbart tilgængelige for eleverne, og som kan bibringe et forløb et lokalt perspektiv. De fleste mindre arkiver er meget interesseret i at blive brugt – også i undervisningsmæssig sammenhæng. I forbindelse med arbejdet med nærområdet er det en god idé at kontakte det lokalhistoriske arkiv for at høre, om de kan stille billeder og andre arkivalier, der er egnede til de pågældende elever, til rådighed. På nogle arkiver er der tilknyttet frivillige, som gerne vil fortælle om nærområdet i tidlige tider eller om personer, der levede der. Arkiverne gør i øvrigt flere og flere af deres billeder tilgængelig online. Se fx arkiv.dk.

Når det er fagligt relevant, kan læreren inddrage museer, historiske værksteder og andre kulturinstitutioner i sin undervisning. Det er hensigtsmæssigt, at besøget organiseres som en del af et forløb – og ikke bare bliver en oplevelse, der er løsrevet fra den øvrige undervisning. Læreren kan fx aftale med kulturinstitutionen, hvad klassen arbejder med som forberedelse, hvad eleverne skal undersøge og foretage sig under besøget, og hvordan det efterbehandles.

5.3 Kanon

Historiekanon i undervisningen

Med læreplanen Fælles Mål 2009 blev der udviklet en historiekanon med i alt 29 kanonpunkter. Disse kanonpunkter blev gradvist implementeret i de efterfølgende år. Kanonpunkterne er eksempler på hændelser eller personer, som eftertiden har anset for at være betydningsfulde. De kan markere et brud eller forandring (fx Den Westfalske Fred), eller måske var begivenheden ikke så afgørende i sig selv, men er tillagt en symbolsk betydning for et bredere historisk fænomen (fx Slaget på Fælled).

Historiekanon består af punkter eller nedslag, som ikke i sig selv er emner, der skal indgå med et bestemt indhold og tidsmæssigt omfang. De kan snarere tilpasses og vinkles, så de funktionelt kan indgå i undervisningen. Det kan man gøre på forskellige måder, så de knytter sig til udvalgte færdigheds- og vidensområder og bidrager til arbejdet frem mod det pågældende trins kompetencemål.

De fleste kanonpunkter handler umiddelbart om fænomener og personer fra den store – ofte også politiske – historie. Indimellem er det hensigtsmæssigt, at kanonpunkterne tones og tilpasses, så de rettes mod sociale forhold, fx hverdag og livsvilkår, kulturhistorie eller økonomisk historie. Fx kan man i arbejdet med Statskuppet 1660 have fokus på det store flertals, bøndernes, forhold og forskelle i rettigheder og pligter mellem de fire stænder ud fra spørgsmålet: Hvorfor var repræsentanter for bønderne ikke indkaldt til stændermødet i 1660? Som kilder kan eleverne bruge samtidige billeder, pædagogisk bearbejdede tekster og læse eller få læst op af historiske børnebøger, der behandler tiden.

Man kan knytte flere kanonpunkter sammen til et forløb. Fx kan kanonpunkterne "Statskuppet 1660", "Grundloven 1849", "Systemskiftet 1901" og "Kvindens valgret" integreres i et forløb, der har fokus på, hvordan Danmark er styret. En række kanonpunkter fokuserer direkte eller indirekte på Danmark som stat, dens udtrækning og magt. Det drejer sig bl.a. om "Jellingstenen", der rummer Harald Blåtands definition af riget; "Kalmarunionen" og "Københavns bombardement", som indleder det danske riges deroute fra at være en betydningsfuld nordeuropæisk magt til at blive en småstat; "Stormen på Dybbøl", der symbolsk står som den begivenhed, der førte til, at helstaten blev en nationalstat; "Genforeningen" og "Maastricht".

Man kan også udfolde et eller flere kanonpunkter til et forløb. Således kan "11. september 2001" gives et diakront perspektiv i et forløb om terrorismens historie, og "Ophævelsen af slavehandelen" kan udfoldes til et tema om slaveri. De fleste kanonpunkter vedrører dansk historie. Disse kanonpunkter kan gives et synkront perspektiv ved at undersøge, hvordan tilsvarende forhold udfoldede sig andre steder. Således kan "Solvognen" ses i sammenhæng med samtidens middelalderkulturer, og "Statskuppet 1660" med de enevældige fyrstehuse, der opstod i samtidens Europa.

Under alle omstændigheder må kanonpunkterne, som det øvrige indhold, gøres meningsfulde og relevante for eleverne, knyttes til færdigheds- og vidensområderne og medvirke til, at eleverne når kompetencemålene.

Arbejdet med historiekanon bør højst udgøre en fjerdedel af undervisningstiden. Herunder præsenteres kanonpunkterne kort i kronologisk rækkefølge. De skal ikke nødvendigvis indgå i den rækkefølge i undervisningen. Man kan vende tilbage til et kanonpunkt på forskellige trin og i forskellige forløb.

5.4 Historiefagets kanon

Ertebøllekulturen

Sådan kaldes den sidste del af jægerstenalderen, der strækker sig fra ca. 5.400 til 4.000 f.v.t. Ertebøllekulturen var en højt udviklet jæger-, fisker- og samlerkultur. I slutningen af perioden medførte ændrede klima- og naturforhold, at det blev vanskeligt at skaffe mad nok. Mange forskere mener, at det kan være en af årsagerne til, at man begyndte at dyrke jorden og holde husdyr.

Eksempler på perspektiveringer:

- Hvordan har samspillet med naturen været i forskellige samfundstyper (fx jæger-, fisker-, samlersamfund, bondesamfund, industrisamfund, postindustrielle samfund)?
- Hvordan har hverdagsliv og livsgrundlag været for familier og fællesskaber i forskellige samfundstyper?
- Hvordan er livsbetingelserne for nutidens jæger- og samlersamfund?

Tutankhamon

Tutankhamon blev som niårig farao i Egypten, og han døde som ganske ung. Hans grav, der blev fundet i 1922, er en af de mest velbevarede egyptiske kongegrave. Man ved ikke meget om Tutankhamon. Alligevel hører han til de berømte faraoer.

Eksempler på perspektiveringer:

- Hvilke fremgangsmåder bruger en arkæolog for at finde svar på spørgsmål om samfund og menneskers liv i fortiden?
- Hvilke opfattelser om døden og et muligt efterliv har udspillet sig i forskellige kulturer, og hvorledes afspejles sådanne opfattelser i ceremonier, der er knyttet til begravelsen?
- Hvordan formede livet sig i de forskellige samfundsgrupper i oldtidens Egypten?

Solvoggen

Et af de mest berømte fund fra bronzealderen, hvor solen blev dyrket som gud. Da den blev fundet i 1902, blev den et symbol på storhed i Danmarks forhistorie. Det er dog ikke sikkert, at solvognen er fremstillet i Danmark. Den blev formentlig ofret til guderne for omkring 3.400 år siden.

Eksempler på perspektiveringer:

- Hvorfor har man (Nationalbanken) mon valgt at afbilde historiske fund på de danske pengesedler?
- Hvorfor har man i bondesamfunds religioner tillagt solen en særlig betydning?
- Hvilke historiske spor findes der i nærområdet, og hvad fortæller de om livet i tidligere tider?

Kejser Augustus

Romersk kejser fra 63 f.v.t. til 14 e.v.t. Han var leder i Romerriget ved overgangen fra republik til kejserdømme. Under hans ganske hårdhændede ledelse genvandt riget sin stabilitet, fik udviklet administrationen og etableret en ny politisk struktur.

Eksempler på perspektiveringer:

- Hvilke grunde kan der være til, at Romerriget blev et enormt imperium?
- Hvad betød kristendommen for udviklingen af Romerriget?
- Hvordan fremstilles og bruges historier om Romerriget i populærkulturen?

Jellingstenen

Harald Blåtand rejste runestenen omkring 970 til minde om forældrene Gorm (den Gamle) og Thyra samt for at markere egne bedrifter. Jellingstenen omtales som Danmarks dåbsattest. Den fortæller om begyndelsen på det tætte samarbejde mellem kongemagt og kirke, der dannede grundlaget for statsdannelsen i vikingetiden.

Eksempler på perspektivering:

- Hvilke historier og myter knytter sig til Jellingdynastiet og vikingetiden?
- Hvordan og hvorfor bruges fortællinger og symboler fra vikingetiden?
- Hvordan kan mindesmærker og erindringssteder bruges som historiske kilder?

Absalon

Biskop Absalon er en af de mest kendte figurer fra middelalderen. Sammen med Valdemar den Store iværksatte han korstog mod venderne. I ældre historiebøger fremstilles han som en helt. I dag er synet på hans handlinger mere nuanceret.

Eksempler på perspektivering:

- Hvad kan være forklaringer på, at fx flere institutioner og flådefartøjer er navngivet efter Absalon?
- Hvordan og hvorfor har vurderinger af biskop Absalon ændret sig?
- Hvorfor er det hovedsageligt mænd, der er kendte personer i historien?

Kalmarunionen

I 1397 dannede Danmark, Sverige og Norge en union. Erik af Pommern blev konge, men det var Margrethe 1., der var den reelle hersker til sin død i 1412. I ældre danske historiebøger fremstilles Kalmarunionen som en fordel, men at den blev ødelagt af svenske stormænd.

Eksempler på perspektivering:

- Hvordan var kvinders roller og rettigheder i middelalderen, og hvordan og hvorfor har de ændret sig?
- Hvorfor lykkedes det ikke at holde sammen på unionen?
- Hvad har vi til fælles med de andre nordiske lande?

Columbus

I 1492 ankom Christoffer Columbus med tre skibe til Caribien, som han var overbevist om, var Asien. Selv om Columbus selv fik en begrænset rolle i europæernes erobring af Amerika, står han som symbolet for den europæiske ekspansion og opdagelsesrejserne.

Eksempler på perspektivering:

- Hvilke motiver lå bag den europæiske ekspansion?
- Hvilke konsekvenser fik den europæiske ekspansion for kulturer og folk i den ny verden?
- Hvad betød opdagelsesrejserne for europæernes selvforståelse?

Reformationen

I 1500-tallet blev den katolske kirke udsat for massiv kritik fra blandt andet Martin Luther. I 1517 formulerede han sine 95 teser. Det blev startskuddet til en splittelse af kirken. I 1536 blev reformationen indført i Danmark, som dermed fik en fyrstekirke, dvs. at kongen (staten) var kirkens overhoved.

Eksempler på perspektiveringer:

- Hvilken funktion og magt havde kirken i samfundet før og efter reformationen?
- Hvilke konsekvenser fik reformationen for forskellige samfundsgrupper?
- Hvordan er Martin Luther og reformationen fremstillet og brugt i eftertiden?

Christian 4.

Den længst regerende konge i Danmark. Under hans regeringstid blev store og kendte bygningsværker som Rundetårn og Børsen opført. Men han involverede også Danmark i krige, der forarmede og formindskede landet.

Eksempler på perspektiveringer:

- Hvad kan være forklaringen på, at Christian 4. er en af de mest kendte konger i dansk historie?
- Hvordan og hvorfor har synet på Christian 4. ændret sig?
- Hvordan og hvorfor ændrede magtbalancen mellem Sverige og Danmark sig i 1600-tallet?

Den Westfalske Fred

Er betegnelsen for to fredsftaler, der afsluttede Trediveårskrigen (1618-1648). Fredsaftalerne dannede grundlag for en ny forståelse af den suveræne stat, diplomati og måder at indgå aftaler på i Europa.

Eksempler på perspektiveringer:

- Hvilke faktorer kan forklare Trediveårskrigen?
- Hvordan har man i tidens løb "løst" konflikter mellem stater?
- Hvilken betydning har politik og religion haft for konflikter og krige i verden?

Statskuppet 1660

Statsomvæltningen i 1660 var en umiddelbar følge af den dybe økonomiske krise efter Danmarks nederlag til svenskerne i Karl-Gustavkrigene (1657-1660). Statskuppet er en vigtig milepæl i Danmarks politiske historie. Det markerer overgangen fra det aristokratiske adelsvælde til en enevældig styreform.

Eksempler på perspektiveringer:

- Hvordan er det danske rige blevet styret i tidens løb?
- Hvilken funktion og rolle har kongemagten haft i tidens løb?
- Hvilken betydning fik enevælden for det danske samfund?

Stavnsbåndets ophævelse

I sidste del af 1700-tallet blev der ovenfra gennemført en række reformer, der skulle fremme en mere effektiv landbrugsproduktion. Stavnsbåndets ophævelse var ikke den vigtigste af de mange reformer, men stavnsbåndets ophævelse forbindes med personlig frihed og blev senere et symbol på reformerne.

Eksempler på perspektiveringer:

- Hvordan var bøndernes forhold i andre lande i samtiden?
- Hvordan var husmændenes og daglejerfamiliers vilkår i 1800-tallet?
- Var Oplysningstiden en nødvendig forudsætning for landboreformerne?

Stormen på Bastillen

Den 14. juli 1789 erobrede parisiske borgere den gamle borg Bastillen. Stormen blev defineret som begyndelsen på den franske revolution og fik som følge heraf tillagt stor symbolsk betydning. Den 14. juli er således den franske nationaldag.

Eksempler på perspektiveringer:

- Hvordan bruges fortællinger om Stormen på Bastillen erindringspolitisk?
- Hvordan og hvorfor har menneske- og samfundssyn ændret sig?
- Hvilke kort- og langsigtede konsekvenser fik Den franske Revolution?

Ophævelse af slavehandelen

Den danske konge forbød slavehandelen på De Dansk Vestindiske Øer i 1792 med virkning fra 1803. Det samme gjorde regenterne i flere andre europæiske stater. Selv om handelen stort set stoppede, fortsatte slaveriet langt op i 1800-tallet.

Eksempler på perspektiveringer:

- Hvorfor har man slavegjort mennesker i forskellige samfund?
- Hvilken betydning fik slavehandel og det at have kolonier for Danmark?
- Hvilke konsekvenser fik den transatlantiske slavehandel for de afrikanske lande, som de slavegjorte mennesker kom fra?

Københavns bombardement

I 1807 bombarderede englænderne København. Bombardementerne og afgivelsen af flåden fik alvorlige konsekvenser for Danmark. Landets storhedstid som søfartsnation var endegyldigt slut. Bombardementet blev begyndelsen på en økonomisk nedtur for riget.

Eksempler på perspektiveringer:

- Hvilke konsekvenser fik bombardement for Danmark på kort og på langt sigt?
- Hvordan er civilbefolkningen blevet "brugt" under krige før og efter bombardementet?
- Hvad kendetegner Guldalderen kulturelt, politisk, økonomisk og socialt?

Grundloven 1849

I 1849 fik Danmark en forfatning, der var det første skridt mod en demokratisk styreform, som vi kender den i dag. Loven blev udformet efter udenlandske forbilleder, og som i andre stater havde mange borgere hverken valgret eller var valgbare. Det gjaldt kvinder, fattige, tyende, straffede og mentalt handicappede.

Eksempler på perspektiveringer:

- Hvad var samtidens begrundelser for, at kvinder, fattige og andre grupper ikke fik valgret i 1849?
- Hvorfor og hvordan blev demokratiet begrænset eller sat ud af kraft i en række europæiske stater i 1920'erne og 1930'erne?
- Hvordan har mindretal og marginaliserede grupper kæmpet for ligestilling i tidens løb?

Stormen på Dybbøl 1864

Stormen på Dybbøl er blevet et symbol på den korte krig og dens konsekvenser, hvor det danske rige med tabet af hertugdømmerne gik fra en helstat til at være en nationalstat. Det var dog preussernes erobring af Als i slutningen af juni, som fik afgørende betydning i krigen.

Eksempler på perspektiveringer:

- Hvordan og hvorfor har opfattelsen af 1864-krigens forudsætninger, forløb og følger ændret sig over tid?
- Hvad betød og betyder krigen i 1864 for dansk selvforståelse?
- Hvordan indgår og bruges fortællinger om krige i staters erindringspolitik?

Slaget på Fælled

Slaget på Fælled 5. maj 1872 var det første større opgør mellem myndighederne og arbejderbevægelsen. I sig selv var slaget ikke voldsomt sammenlignet med senere arbejdskampe. Det fik dog en stor symbolsk betydning og førte til, at arbejderbevægelsen ændrede politisk kurs.

Eksempler på perspektiveringer:

- Hvordan blev historierne om Slaget på Fælled brug af arbejderbevægelsen?
- Hvordan var arbejdernes levevilkår under den første industrialisering i Danmark?
- Hvad taler for og imod, at Slaget på Fælled var et skridt frem mod velfærdsstaten?

Systemskiftet 1901

Med systemskiftet 1901 afsluttedes den hidtidige praksis, hvor kongen udnævnte regeringen. Herefter blev det praksis, at flertallet i Folketinget ikke måtte være imod regeringen. Denne styreform kaldes parlamentarisme. Parlamentarismen blev dog først grundlovsfæstet i 1953.

Eksempler på perspektiveringer:

- Var Estrup en diktator?
- Hvilke fordele og ulemper er der ved det parlamentariske system sammenlignet med fx direkte valg af regeringen?
- Hvordan er Danmark blevet styret i tidens løb?

Kvindens valgret

Efter lang tids agitation fik kvinder først valgret til menighedsrådene i 1903, kommunal valgret i 1908 og valgret til Rigsdagen i 1915. Samtidig fik også tjenestefolk valgret. Kravet om kvinders valgret var et led i en international kamp for kønnenes ligestilling.

Eksempler på perspektiveringer:

- Hvilke grunde blev der før 1915 fremført for, at mænd og kvinder ikke skulle være ligestillede?
- Hvilke markante hændelser og faktorer har ændret synet på køn og ligestilling?
- Hvordan og hvorfor er der ikke ligestilling i en række kulturer og samfund?

Genforeningen

Genforeningen – eller rettere: indlemmelsen af første afstemningszone i kongeriget – i 1920 er tillagt afgørende betydning i dansk historie. At grænsedragningen mellem Tyskland og Danmark blev fastlagt efter en folkeafstemning, er et af de få eksempler på, at præsident Wilsons idé om folkenes selvbestemmelse blev fulgt efter 1. Verdenskrig.

Eksempler på perspektiveringer:

- Sejrherrerne efter 1. Verdenskrig tilsluttede sig Wilsons principper om folkenes selvbestemmelse. I hvilken grad blev principperne fulgt i praksis?
- Hvilke nationale mindretal i Europa ønsker at få deres egen stat eller tilslutte sig til en anden?
- Hvordan og hvorfor har forholdet mellem dansk og tysk i grænselandet ændret sig siden 1920?

Kanslergadeforliget

I Statsminister Staunings lejlighed i Kanslergade blev Danmarkshistoriens første tværpolitisk forlig indgået. Politisk forlig blev siden en parlamentarisk tradition i Danmark. Socialreformen, der var et væsentligt element i forliget, blev et vigtigt grundlag for udviklingen af velfærdsstaten.

Eksempler på perspektiveringer:

- Hvordan var udsatte gruppers levevilkår og rettigheder før socialreformen, der var en del af Kanslergadeforliget?
- Hvad taler for og imod, at Kanslergadeforliget var en nødvendig forudsætning for velfærdsstaten?
- Hvilke årsager og konsekvenser fik krisen i 1930'erne i Danmark og i Europa?

Augustoprøret og jødeaktionen 1943

Den 29. august 1943 valgte den danske regering at opgive den parlamentarisk funderede samarbejdspolitik. Dermed var der banet vej for de tyske myndigheder til i oktober 1943 at iværksætte en aktion mod de godt 7.000 jøder i Danmark.

Eksempler på perspektiveringer:

- Hvorfor og hvordan samarbejdede den danske regering med besættelsesmagten, og ophørte samarbejdspolitikken helt i august 1943?
- Hvilken betydning havde antisemitismen for, at nazisterne fik magten i Tyskland i 1930'erne?
- Hvilke forklaringer kan der være på, at en generel antisemitisme i Europa udviklede sig til Holocaust?

FN's Verdenserklæring om Menneskerettigheder

I 1948 besluttede FN, at der skulle være rettigheder, som gjaldt for alle mennesker i verden. Da de blev vedtaget, mente man, at der var taget højde for alt. Erklæringen må derfor ikke ændres. Det har ført til, at der siden er tilføjet flere erklæringer og konventioner, fx om børns rettigheder.

Eksempler på perspektiveringer:

- Hvordan og hvorfor har man tidligere forsøgt at formulere visse gruppers rettigheder i forhold til staten?
- Hvilke rettigheder havde man taget højde for i 1948 – og hvilke manglede?
- Hvorfor bliver menneskerettigheder ikke altid respekteret?

Energikrisen 1973

I efteråret 1973 steg oliepriserne eksplosivt. Lande som Danmark, der var afhængige af import af olie, blev udsat for et voldsomt økonomisk pres. Det førte til, at befolkningen og regeringen blev bevidste om nødvendigheden af energibesparende foranstaltninger.

Eksempler på perspektiveringer:

- Hvad var årsagerne til energikrisen?
- Hvilke kort- og langsigtede konsekvenser fik energikrisen?
- Hvordan og hvorfor er energiforbruget blevet et miljøproblem i Danmark og globalt?

Murens fald

Åbning af muren omkring Vestberlin i november 1989 markerede afslutningen på Den kolde Krig. Det år og de følgende afgav kommunistiske partier deres monopol på magten. Det kommunistiske kollaps var endeligt med Sovjetunionens opløsning i 1991.

Eksempler på perspektiveringer:

- Hvad var Den kolde Krig?
- Hvordan og hvorfor blev Berlinmurens fald et symbol på ophøret af Den kolde Krig?
- Er vi i dag på vej mod en ny kold krig?

Maastricht 1992

Med denne traktat blev Den Europæiske Union grundlagt, og den trådte i kraft 1. november 1993. Traktaten var et væsentligt skridt på vejen mod mere integration i Europa. I Danmark var et lille flertal betænkelig ved traktaten, og Danmark fik lov til at få fire forbehold indføjet i traktaten.

Eksempler på perspektiveringer:

- Hvorfor blev de Europæiske Fællesskaber oprettet efter 2. Verdenskrig?
- Hvordan og med hvilken succes har stater i tidens løb indgået aftaler om fællesskaber og unioner?
- Nynationalistiske strømninger – er EU på vej mod opløsning?

11. september 2001

Al-Qaedas terroraktioner mod World Trade Center i New York og Pentagon var en begivenhed, der markerede det endelige opgør med forestillingen om en ny – og mere fredelig – verdensorden, som mange troede på efter ophøret af Den kolde Krig.

Eksempler på perspektiveringer:

- Hvorfor og hvordan har grupper og organisationer i historien brugt terror som magtmiddel?
- Hvad har terroraktionen 11. september 2001 haft af konsekvenser for kulturmøder og kultursammenstød?
- Hvilke konsekvenser har frygten for terror nationalt og globalt, og hvordan kan denne frygt forstås i et historisk perspektiv?

6 Tværgående emner og problemstillinger

6.1 Tværfaglighed

Historie har en meningsfuld rolle i tvær- eller fællesfaglig undervisning, når det fænomen eller de problemstillinger, eleverne arbejder med, kan blive belyst bredere og dybere ud fra helst flere af nedenstående punkter:

- Ved at placere fænomenet i historisk sammenhæng (hvornår, hvad, hvor?).
- Ved at forstå fænomenet i et kontinuitets- og forandringsperspektiv (Hvad blev ændret? Hvad forblev stort set det samme?).
- Ved at undersøge årsager og konsekvenser i tilknytning til fænomenet (Hvilke årsager var/er der til fænomenet? Hvilke lang- og kortsigtede konsekvenser fik det?).
- Ved i tid og rum at sammenligne og perspektivere med andre og tilsvarende fænomener.
- Ved at vurdere fænomenets betydning.

Eksempler på tvær- og fællesfaglige forløb, hvor historie kan bidrage til at kvalificere:

- Miljø- og klimaudfordringer: geografi, biologi og samfundsfag
- Migration: geografi, samfundsfag
- Kulturmøder, -udveksling og -sammenstød: kristendomskundskab og samfundsfag
- Danskfagets kanon
- Teknologi og opfindelser: natur/teknologi
- Religionens betydning for samfund og mennesker: kristendomskundskab og samfundsfag.

Historie låner og tilpasser metoder og arbejdsformer fra andre fag.

Fra billedkunst er det fx fremgangsmåder til at analysere og tolke illustrationer.

6.2 Problemstillinger, kilder og kritisk tænkning

Historiefaget kan særligt bidrage til at kvalificere arbejdet med problemstillinger, kilder og kritisk tænkning. I historie, kristendomskundskab og samfundsfag arbejdes med problemstillinger, som i alle tre fag er karakteriseret ved, at der er noget, man undrer sig over. I historie kan det fx være en faglig undren over en fortidig hændelse, eller hvorfor en aktuel samfundsmæssig relation eller konflikt har udviklet sig.

I de tre fag benyttes kilder, der kan belyse den valgte problemstilling. Fagene har forskellige traditioner i forhold til arbejdet med kilder. I historie forstås kilder meget bredt, nemlig som alt, der potentielt kan belyse problemstillingen, man arbejder med. Det kan bl.a. være illustrationer, tekster, artefakter, byrum og kulturlandskab.

Kritisk tænkning kan opøves og vises ved, at man anvender faglige begreber og metoder i udarbejdelse af undersøgelsesspørgsmål og problemstillinger. Ligeledes kan kritisk tænkning indgå i det metodiske arbejde med kilder og i diskussionen af resultatet af undersøgelser og disses konsekvenser.

7 Tværgående temaer

7.1 Sproglig udvikling

Sproglig udvikling indgår i arbejdet med alle forløb i historie. Undervisningen bør tilrettelægges, så eleverne introduceres mundtligt og skriftligt til fagets ord og begreber, sproglige registre og tekster. Og undervisningen skal sikre elevernes sproglige udvikling i form af faglig læsning og skrivning.

Sproglig udvikling har fokus på fire dimensioner af det talte og det skrevne sprog: samtale, lytte, læse og skrive. Udvikling af alle fire sprogfærdigheder er en forudsætning for elevernes faglige udvikling i historie. Læreren bør derfor tilrettelægge undervisningen, så den støtter, at eleverne kan være sprogligt aktive både mundtligt og skriftligt.

Når eleverne i historie fx skal redegøre for samspillet mellem dansk historie og omverdens historie, bruge kildekritiske begreber og formulere historiske problemstillinger, foregår det i et sprog, eleverne behersker. Det er lærerens opgave at stilladsere eleverne i at udvikle elevernes sproglige repertoire til et fagsprog – at støtte eleverne i at gå fra hverdagsprog til historiefagets fagsprog. Det er nødvendigt for eleverne, at de både kan læse og forstå fagets tekster og også selv udtrykke sig i et relevant og præcist fagsprog. Et relevant og præcist fagsprog støtter eleverne i at tænke, forholde sig til og forstå den verden, de lever i, og giver dem mulighed for at diskutere med andre om historie, historieopfattelser og betydningen for elevernes eget liv.

Historie repræsenterer en ny fagterminologi, som består dels af nye fagudtryk, fx kildekritik, historiske scenarier og kronologisk sammenhæng, og dels af særlige faglige betydninger af kendte ord, kultur, brud og kanon. Karakteristisk for fagterminologien i historie er den udbredte grad af abstrakt sprog, der stiller betydelige krav til elevernes sprogbeherskelse. Læreren må derfor have fokus på det nye ordforråd, og det anbefales, at læreren anvender det systematisk og meningsfuldt i den faglige kontekst.

Ud over fagterminologien har historie også en række teksttyper, der er nye for eleverne, fx lovttekster, breve og beretninger. Læreren kan støtte eleverne i at kunne læse forskellige slags tekster ved at pege på teksternes formål og struktur, så eleverne bliver fortrolige med at læse og orientere sig i forskellige teksttyper.

I alle fag stilles eleverne over for sproglige opgaver som at skulle gengive, redegøre, drøfte, vurdere og argumentere. Det kan være uklart for eleverne, hvad læreren sprogligt forventer af dem. I historie kan læreren fx tydeliggøre, hvilke sproglige udtryk det forventes, at eleverne bruger, fx i en redegørelse (tidsmarkører, kronologi), i en debat (argumenter i form af fordi, derfor) eller i en problemstilling. Det kan være en god idé at vise eleverne eksempler på sproglige udtryk, anvendelse af fagbegreber og struktur fx i en modeltekst som støtte til elevernes beherskelse af forskellige sproglige opgaver.

Inden et undervisningsforløb påbegyndes, kan det være en god idé, at læreren i historie gør sig overvejelser over, hvor eleverne har sproglige udfordringer, og hvor eleverne skal udvikle sig sprogligt. Her kan nedenstående skema inspirere.

Historie	Eksempel	Forklaring	Hvad kan jeg gøre?
Fagudtryk	Kronologi, livsgrundlag, andenhåndskilde, levn, kildekritik.	Ord, der er knyttet til et fag, og som ikke optræder i hverdags sproget. NB! Fagord skal høres, tales, skrives, læses mange gange.	Fokus på ordene inden læsning, fx ved at koble konkrete billeder, oplevelser og undersøgelser til ordene. Synliggør ordene i klasserummet. Arbejd fokuseret/eksplicit med ordene i før-, under- og efteraktiviteter.
Førfaglige ord	Brud, historisk bevidsthed, kultur, kilder, fællesskab, fortælling, spor.	Ord, som for nogle elever kan være almindelige ord, men som for andre elever er ukendte. Ofte også ord, der ændrer eller får en specifik betydning i et fag.	Forklar og præciser ordene og brug dem i en faglig sammenhæng. For elever, hvor ordene er ukendte, brug samme strategier som ved fagudtryk.
Nominalisering	Identifikation, kronologisering, fortolkning, vurdering, belysning, demokratisering.	Nominaliseringer gør sproget mere abstrakt. Brugt i fagsprog for at "pakke" sproget. Udsagnsordet jeg/han fortolker er ændret til et navneord, en fortolkning. Det er nu usynligt, hvem det er, der fortolker hvad.	Øvelser i at "pakke ordene ud" for at lette forståelsen: Del ordene op/skriv om/"pak ud": <ul style="list-style-type: none"> • Kilden belyser begivenheden • Læreren fortolker kilden • Eleverne vurderer artiklen.
Sammensatte ord	Kildekritik, demokratiopfattelse, førstehåndskilde, livsgrundlag, sammenhængsforståelse.	Sammensatte ord anvendes ofte for at præcisere et begreb: liv og grundlag bliver til livsgrundlag Disse ord kan være vanskelige, da eleverne skal koble to ords betydning sammen til et nyt ord/ny betydning.	Øvelser i at dele ordene op og pege på ordet, der præciseres: <ul style="list-style-type: none"> • Begreber om demokrati • Forståelse af kilder • Opfattelse af ideologier.
Passiv form af verber	Fortolkes, indeles, vurderes, demokratiseres, struktureres.	Udsagnsord, der ender på -s. Bruges ofte i fagsprog/videnskabelige udsagn, der er "objektive" og ikke knytter sig til en bestemt person. Disse ord kan være vanskelige, fordi det ikke er tydeligt, hvem der gør eller mener noget.	Øvelser med omskrivninger, hvor der skrives en person eller aktør ind, der gør noget: <ul style="list-style-type: none"> • Historikeren vurderer beretningen • Landet bliver demokratisk • Fundene bliver inddelt.
Skolebegreber	Redegøre for, skrive logbog, drøfte, forholde sig til.	Det kan være uklart for eleverne, hvad læreren sprogligt forventer af dem. Lærere anvender ofte begreberne forskelligt.	Vis eleverne sproglige eksempler på, hvad de skal præstere, fx ved en modeltekst, som eleverne kan støtte sig til i begyndelsen. Lærere i faget/på tværs af fagene kan tale sammen og evt. afklare forskellig begrebsbrug.
Teksttyper	Eleverne skal med sproget: <ul style="list-style-type: none"> • Genfortælle • Forklare • Beskrive • Redegøre • Argumentere. 	Faglige tekster i faget kan indgå i de fem teksttyper, som er beskrevet under det tværgående tema sproglig udvikling på EMU.dk: <ul style="list-style-type: none"> • Berettende tekster • Instruerende tekster • Beskrivende tekster • Forklarende tekster • Argumenterende tekster. 	Læreren kan her tydeliggøre for eleverne, hvad fagets forskellige teksters formål er, og hvad eleverne kan forvente sig af de forskellige teksttyper. Vis eleverne, hvordan en tekst har en struktur, som de kan læse og skrive i. Der er mange træk, der går på tværs af fag. Derfor kan mange læse- og skrivestrategier bruges på tværs af fag.

7.2 It og medier

I historie kan it og medier indgå i undervisningen i form af didaktiske, semantiske og funktionelle læremidler. It-baserede didaktiske læremidler er fx forlagenes historieportaler og kulturinstitutionernes online læremidler. Internettet har givet adgang til et stort antal semantiske læremidler i form af filmklip, billeder, lydclip og tekster, som læreren kan didaktisere, så eleverne kan bruge dem som kilder i historie. En række funktionelle læremidler, som videooptagere, computere, tablets og it-baserede programmer, er også redskaber, som har potentialer for at styrke kvaliteten i undervisningen og læreprocesserne i faget.

Som fag er historie et barn af skriftkulturen. Fagets konventioner og forståelse bygger traditionelt på tekst. It og medier har potentialer til at bryde med skriftkulturens linearitet. For det første muliggør links og hypertextstrukturen mange forgreninger, retninger og valg i læsningen. For det andet frigør it indholdet fra tid og sted. Som læremiddel åbner it således op for en række muligheder i historieundervisningen. Eksempler på sådanne muligheder gives i det følgende.

Via internettet får eleverne adgang til flere og ofte anderledes informationer end fra andre medier. Kvalificeret brug af internettet forudsætter, at eleverne har grundlæggende viden om metoder til hensigtsmæssige søgninger – og ikke mindst besidder kildekritiske kompetencer til at vurdere lødighed og brugbarhed af de informationer, som de finder. It-baserede materials forskelligt medierede indhold (multimodalitet) imødekommer varierede erkendelsesformer og læringsstile, der giver eleverne mulighed for at eksperimentere.

I det følgende gives enkelte eksempler på, hvordan it og medier ud fra forskellige elevpositioner kan bruges som redskaber i historie.

Eleven som kritisk undersøger

Internettet giver eleverne adgang til mængder af information. Hensigtsmæssig brug af internettet forudsætter, at eleverne kan søge målrettet, udvælge og forholde sig kritisk til de informationer, der er relevante for den historiske problemstilling, de ønsker at belyse. Derfor er det vigtigt, at eleverne tilegner sig kompetencer til systematisk og kritisk at kunne finde, analysere, fortolke og vurdere egnetheden af informationerne.

Arbejder eleverne i 3.-4. klasse med problemstillinger, der er rettet mod, hvordan forskellige temaer om hverdag og livskår har ændret sig, kan de finde billeder på bl.a. arkiv.dk. For at kunne finde relevant materiale må eleverne tilegne sig fremgangsmåder til søgning og kunne anvende nogle grundlæggende kildekritiske kompetencer til at vurdere, om billeder kan bruges til at belyse de valgte problemstillinger. Disse kompetencer kan vedvarende kvalificeres i undervisningen.

I 5.-6. klasse kan eleverne arbejde med historiske kort, der er tilgængelige på internettet, fx historiskatlas.dk. Med kortene som kilde kan de beskrive kontinuitet og forandringer i et byrum eller kulturlandskab. I de læremidler, de har til rådighed, kan de søge forklaringer på ændringer, herunder om forandringerne kan forklares ud fra rene danske forhold og/eller ud fra samspil med omverdenen. Samtidig kan eleverne ud fra deres problemstilling forholde sig til relevante kildekritiske aspekter, der kan bidrage til, at problemstillingen bliver belyst.

I 7.-9. klasse kan man fx arbejde med klip fra spillefilm som kilde til ophavstiden. Et eksempel kan være, hvordan besættelsestidens aktører er fremstillet i film fra forskellige årtier.

Eleven som analyserende modtager

I skolen arbejder eleverne med mange slags digitale udtryksformer i såvel didaktiserede som ikke-didaktiserede læremidler. Derfor er det nødvendigt, at man i undervisningen fremmer elevernes forudsætninger for at analysere, vurdere og karakterisere de forskellige

typer digitale læremidler med hensyn til bl.a. ophavssituation, formål og faglig lødighed. Og de må styrke deres bevidsthed om, hvordan de digitale udtryksformer påvirker dem.

Kildekritiske metoder kan bidrage til at ruste eleverne til at forholde sig til kommunikationen på fx sociale medier. I undervisningen kan eleverne bruge it-redskaber til at optage interview, rollespil og situationer. Eleverne kan også bruge it-værktøjer til fx at analysere propagandaplakaters kommunikation og virkemidler. Skærmoptagere kan bl.a. bruges som envejskommunikation, hvis læreren fx vil demonstrere fremgangsmåder til analyse af kilder.

Eleven som målrettet og kreativ producent

Flere it-værktøjer kan bruges til, at eleverne i et samarbejde analyserer og tolker kilder og på baggrund heraf producerer historiske fortællinger. Det gælder bl.a. fællesdokumenter som Google Docs og programmer som fx Padlet og Thinglink. Ved hjælp af tidslinjeværktøjer som Tiki-Toki og Timerime kan eleverne samarbejde om tidslinjer, der kan støtte deres historiske overblik.

En række it-værktøjer kan bruges, når eleverne præsenterer deres indsigter. Med programmet Photo Story kan eleverne i fx 3.-4. klasse enkelt lave en billedfortælling med billeder, tekst og lyd om hverdagslivet før og nu. Eleverne i 5.-6. klasse kan lave en digital guide til en byvandring, hvor markante steder er filmet, og der er indtalt lyd, som er placeret som hot-spots på et Google-kort. I 7.-9. klasse kan man optage 360-graders-billeder af fx en museumsudstilling eller noget fra byrummet, enten ved hjælp smartphones eller et særligt kamera. Billedet kan bruges i programmet Thinglink, hvorpå der kan placeres hotspots med relevante informationer i form af tekster, indtaling, video eller billeder.

Eleven som ansvarlig deltager

Som ansvarlige deltagere kan eleverne opnå erfaring med at agere i varierede online sociale kontekster. Det forudsætter, at de tilegner sig kompetencer til at navigere etisk, selvbevidst og reflekteret i forskellige slags online sociale og videnskabsnære kontekster. Det betyder bl.a. også, at eleverne må have viden om digitale rettigheder.

7.3 Innovation og entreprenørskab

Innovation og entreprenørskab kan udskilles i fire komplementære og indbyrdes afhængige dimensioner: Handling, kreativitet, omverdensforståelse og personlig indstilling.

Handling

Handlingsdimensionen understøtter forståelsen af eleven som historieskabende, idet eleven ikke alene forstås som videnskabskonsument, men også som vidensproducent.

Kreativitet

Med arbejdet med at kunne anvende faglig viden til problemløsning opstår kreativitet. Kreativitet i historiefaget kan bl.a. bestå i at etablere historiske scenarier ved hjælp af forskellige former for æstetiske udtryk, medier og handlinger, fx rollespil og digitale historiske fortællinger.

Omverdensforståelse

Eleverne kan udvikle historisk perspektiv i deres bestræbelser på at møde fortiden på dens egne præmisser. Eleverne kan fx arbejde med erkendelsen af, at historie anvendes med forskellige formål, som er med til at forme forestillinger om individer og fællesskaber.

Personlig indstilling

Eleverne skal arbejde med bevidstheden om, at de både er historieskabte og historieskabende.

Det er vigtigt, at eleverne fra 3. klasse forstår og involveres i de processer, der har frembragt og frembringer historiske fortællinger. Der forudsætter, at kreativ tænkning med afsæt i innovation og entreprenørskab indgår i undervisningen.

Fortiden, den levede historie, er i sig selv forsvundet, og der eksisterer ikke én stor fortælling om fortiden, men flere valide fortællinger, fortalt ud fra forskellige perspektiver. Disse fortællinger ændrer sig, dels på grund af ny viden om fortiden, men først og fremmest fordi den fortalte historie bliver til i et samspil mellem ophavsmandens nutidsforståelse, fortidsfortolkning og fremtidsforventning.

Det indebærer bl.a., at eleverne må overveje flere mulige sammenhænge i historiske forløb, og de må bruge deres indlevelsesevne og forestillingsevne til at etablere sammenhænge og skabe historisk viden. Fra 3. klasse må eleverne arbejde med at stille spørgsmål til historien, dvs. spørgsmål der er meningsfulde for dem, og som giver dem mulighed for at opnå viden og forståelse. Indgangen hertil er, at emner og temaer præsenteres, så de vækker elevernes nysgerrighed, og at læreren selv stiller relevante spørgsmål, der kan undersøges.

Følgende forløb i 3. klasse kan fremme elevernes forståelse af kronologi ved brug af innovation og entreprenørskab: Eleverne får til opgave at dokumentere deres egen livshistorie. Det er altså ikke nok, at de skriver eller fortæller om den. De må også skaffe dokumentation, fx i form af fotografier eller kopier af relevante tekster.

Innovation og entreprenørskab er også i spil, når eleverne i udskolingen på baggrund af den viden, de har opnået i arbejdet med samspil mellem samfunds- og skoleudvikling de sidste 200 år, etablerer et scenarie, der fortæller om samfund og skole om 25 år.

8 Tilpasning af undervisningen til elevernes forudsætninger

Undervisningen i historie må tage udgangspunkt i den enkelte elevs erfaringer og forudsætninger. Uanset hvilke forudsætninger og udfordringer eleverne har, må læreren bestræbe sig på at tilrettelægge en undervisning, så alle elever udvikler deres erkendelse og får tillid til egne muligheder. Derfor er kernen i historieundervisningen, at alle elever oplever, at det, de lærer i faget, kan bruges til at forstå sig selv og deres samfund og dermed styrke deres historiske bevidsthed og identitet. Det indebærer, at man som lærer må handle ud fra, at der kan være store forskelle på det niveau, de enkelte elever når kompetencemålene på de enkelte trin.

Historie - Faghæfte 2019

2019

Design: BGRAPHIC

Denne publikation kan ikke bestilles.
Der henvises til webudgaven.

Publikationen kan hentes på:
www.emu.dk

Børne- og Undervisningsministeriet
Styrelsen for Undervisning og Kvalitet
Frederiksholms Kanal 26
1220 København K



BØRNE- OG
UNDERVISNINGSMINISTERIET