Undervisningsvejledning for Historie B

Timetallet for historie B er 190.

Citater fra læreplanen er anført i kursiv.

**1. Fagets rolle**

*”**Historie beskæftiger sig med begivenheder, udviklingslinjer og sammenhænge fra oldtiden til i dag i såvel et globalt som et grønlandsk perspektiv. Fagets kerne er menneskers samspil, og hvorledes dette i tidernes løb har udviklet kulturer og samfund i en vekselvirkning med naturen. Centralt i faget står tolkningen af den historiske proces og de spor, den har efterladt sig”*

Forudsætningen for historiefaget er, at undervisningen udvikler elevernes tidsfornemmelse og indsigt i den historiske forandringsproces ved at kombinere viden om centrale udviklingslinjer i Grønlands, Europas og verdens historie med fordybelse i historiske problemstillinger.

Derudover er det centralt at man i undervisningen inddrager de mange andre former for historieformidling og historiebrug de møder uden for skolen. Her kan både diskussioner om fortidsfortolkninger og brugen af disse fortolkninger i den offentlige debat og forskellige former for populærhistoriske produkter indgå (f.eks. spillefilm, computerspil og museer). Eleverne får i faget træning i, hvordan man finder, vurderer og udvælger forskellige former for materiale med faglig relevans. Disse materialer tilgås analytisk-kritisk, hvad enten det er kilder, fremstillinger eller andre eksempler på historiebrug, som de møder uden for skolen. Arbejdet med forskellige former for materiale skal samtidig udvikle elevernes kreativitet i tilgangen til materiale og indeholde innovative tilgange, hvor eleverne anvender den faglige indsigt på problemstillinger, der kan ligge ud over selve skolefagets rammer.

Et sidste og afgørende element ved fagets rolle er, at det skal bibringe eleverne en forståelse af hvordan historie er blevet og bliver brugt, hvilket skal bidrage til deres forståelse af at historie og fortolkning af historie også handler om magt, identitetsdannelse og sociale dynamikker i fortid såvel som nutid.

Udgangspunktet for historie er menneskets handlinger og hvorledes mennesket gennem tiderne i medspil og modspil har udnyttet naturgrundlaget og udviklet samfund og fællesskaber. Mennesket er historiens aktører, hvis handlinger og valg skaber de materielle vilkår og samfundsmæssige rammer. Historien beskæftiger sig således med sammenhængen mellem menneskets handlinger og de strukturer, disse handlinger foregår indenfor. Historie er humanistisk i sit fokus på menneskets handlinger og aktiviteter, men også samfundsvidenskabelig, fordi handlingerne og aktiviteterne ses i en strukturel og samfundsmæssig sammenhæng.

**2. Fagets formål**

De faglige mål er de overordnede retningslinjer for og krav til undervisningen. De er samtidig bedømmelseskriterierne til eksamen, hvorfor målene er styrende i forhold til undervisningens indhold og tilrettelæggelse. Det indebærer bl.a., at det meget vel kan være nødvendigt at inddrage supplerende stof, som ikke er nævnt under kernestoffet, for at opfylde de faglige mål. De faglige mål er ikke opstillet i en prioriteret rækkefølge og skal derfor inddrages løbende gennem det samlede undervisningsforløb, og der skal i arbejdet hermed indtænkes en progression. Se desuden under 4.1. Didaktiske principper, hvor progression i historiefaget yderligere udlægges.

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

**Viden og færdigheder**

*”Eleven skal primært i et almendannede perspektiv have viden om udviklingslinjer og begivenheder i Grønlands historie, Europas historie og verdenshistorien. I tilknytning hertil skal eleven opnå indsigt i historiske sammenhænge, herunder samspillet mellem individ, samfund og natur”.*

Alle behandlede emner kan bidrage til at opfylde dette mål, og alle forløb bør omfatte en demonstration af samspillet mellem de anførte faktorer.

Historiefaget er en dialog mellem elevernes nutidige forestillingsverden og deres spørgsmål til fortiden. I dialogen i undervisningen møder eleven en mangfoldighed af eksempler på, hvordan mennesker til forskellig tid og i forskellige kulturer har indrettet sig, levet, tænkt og skabt fællesskaber og samfund. Herved udfordres elevens forestillingsverden, og de får grundlaget for en nuanceret stillingtagen til andre måder at se verden og tilværelsen på.

Undervisningen skal udvikle elevernes tidsfornemmelse og indsigt i den historiske udviklingsproces ved at kombinere viden om centrale udviklingslinjer i Grønlands, Europas og verdens historie med fordybelse i historiske problemstillinger.

Faget historie handler om fortidige forhold og beskæftiger sig med, hvordan mennesker har levet under forskellige vilkår gennem tid frem til i dag. Faget giver viden og kundskaber om fortidige begivenheder, udviklingslinjer, kontinuitet og brud i Grønland, Europa og den øvrige verden, samt hvordan fortid bruges af mennesker. Faget er centralt for elevernes almendannelse og bidrager med et historisk perspektiv på nationale og internationale politiske, økonomiske, sociale og kulturelle problemstillinger, og giver indsigt i fortidsfortolkningers betydning for både individers og fællesskabers identiteter og ikke mindst deres egen kulturelle baggrund.

Det helt centrale i faget, er arbejdet med fortid, og hvordan fortid fortolkes og bruges. Faget skal medvirke til at eleverne får kendskab til og viden om fortidige forhold, og forståelse af, hvilken rolle historie spiller i både deres eget liv og samfundet generelt. Samtidig skal de opnå en forståelse af, at mennesker lever i tid, og de forskellige vilkår eller strukturer deres liv udspiller sig indenfor, har afgørende betydning for, hvilket liv der kan leves.

Faget historie skal give eleverne indsigt i og forståelse af at fortidige forhold har betydning for hvordan verden er indrettet i dag, og at en lang række problemstillinger fra det lokale til det globale niveau, bedre kan forstås hvis også der anlægges et historisk perspektiv herpå. Også den betydning forskelligartede fortolkninger af fortidige forhold spiller for individers og fællesskabers identiteter står centralt i faget.

Faget bidrager dermed til en udvidelse af elevernes forståelseshorisont og spiller derfor en stor rolle for elevernes dannelsesproces.

**Lærings- og arbejdskompetencer**

*”I arbejdet med faget skal eleverne kunne strukturere, analysere og vurdere forskellige typer af historisk materiale og forskellige former for historieformidling*.”

Forudsætningen for at eleven/kursisten bliver i stand til at strukturere selvstændige historiske problemstillinger i relation til stoffet er, at denne vurderingsevne bliver øvet så tidligt i forløbet som muligt. Der vil her være tale om en progression fra et mere lærerstyret arbejde med og diskussion af problemstillinger frem mod selvstændige formuleringer i slutningen af det samlede undervisningsforløb. Endelig er det væsentligt at elever/kursister oparbejder en forståelse af forskellige taksonomiske niveauer og hvordan man kan formulere problemstillinger af varierende kompleksitet.

Endvidere at det ikke er materialets indhold, der bestemmer svaret, men de spørgsmål og problemstillinger vi vælger at undersøge materialet ud fra. I den forbindelse skal det nævnes at de metodiske overvejelser også overføres og opøves ved anvendelse af netbaserede informationskilder, jf. 4.2 IT.

Centralt i historiefaget står evnen til at forholde sig kritisk til historiske kilder, der sker ved at arbejde metodisk og systematisk med kildekritik af forskellige materialetyper. Kildekritikken bliver brugt til både at forholde sig kritisk til den enkelte kilde og til at sætte kilden ind i en historisk sammenhæng. Den systematiske kildekritik er det konkrete arbejdsredskab, der bruges til at fremme en abstrakt historisk tankegang og forståelse for fagets terminologi og metodiske tilgange.

Det anbefales at der arbejdes intensivt med det funktionelle kildebegreb, hvor det handler om en kildes anvendelighed i forhold til at belyse en given problemstilling. Troværdigheden drejer sig i den sammenhæng ikke om kildens tilstræbte sandfærdighed, objektivitet eller hvorvidt der er tale om en forfalskning, hvilket primært er relevant i fald der arbejdes med forsøg på at rekonstruere fortidige begivenhedsforløb. Det er centralt at eleverne tilegner sig analytiske begreber, der afspejler denne skelnen.

**Personlige og sociale kompetencer**

*”Eleverne skal kunne reflektere over og anvende historisk viden og indsigt i personlige og sociale sammenhænge i forhold til aktuelle problemstillinger”.*

Gennem de tilegnede kundskaber fra faget får eleverne et fagligt fundament for en selvstændig stillingtagen til aktuelle problemstillinger og hermed muligheden for aktiv deltagelse i et moderne og demokratisk samfund.
Gennem refleksion og brug af den oparbejdede historiske viden fra undervisningen tilegner eleven/kursisten evnen til at kunne relatere sin egen tid og egen kulturelle baggrund til aktuelle problemstillinger. Denne bevidsthed om elevens/kursistens egen tid skal bidrage til at eleverne kan få øje på sammenhænge mellem fortid og nutid i de emner de arbejder med. Desuden er det vigtigt at eleverne reflekterer over, hvordan hans eller hendes egen historiske bevidsthed præger den måde, fortidens spor betragtes på, samt har en indvirkning på hvordan nutiden såvel som fremtiden kan forstås.

**Kulturelle og samfundsmæssige kompetencer**

*”Eleverne skal opnå historisk bevidsthed og identitet, og dermed stimulere deres interesse for og evne til at stille spørgsmål til fortiden for at opnå forståelse for deres samtid samt få klarhed over deres handlemuligheder gennem kendskab til egen kulturbaggrund. Indsigt i den historiske og kulturelle udvikling i andre samfund skal styrke elevernes evne til at møde andre kulturer i en verden præget af hurtig forandring og øget samkvem på tværs af kulturer*.”

Arbejdet med historiske problemstillinger og forskellige synsvinkler på historien skal gøre eleverne bevidste om deres egen identitet og kulturbaggrund. Forståelsen af, at et samfund er dynamisk, foranderligt og spiller sammen med de andre samfund, det omgiver sig med, skal give eleverne mulighed for at forstå andre kulturer og være med til at påvirker nutid og fremtid ved aktiv deltagelse og stillingtagen. I et samfund hvor normer og værdier er til debat er det målet at kvalificerer eleven til at deltage i de samfundsmæssige diskussioner. Historiefaget medvirker på denne måde til at udvikle elevernes personlige myndighed og kreativitet, når de skal træffe valg og indgå som aktive borgere i et demokratisk samfund.

**3. Læringsmål og Indhold**

**3.1 Læringsmål**

Eleverne skal kunne:

*a) ”gøre rede for centrale udviklingslinjer og begivenheder i Grønlands historie, Europas historie og verdenshistorien ”*

Disse faglige mål kan ikke opfyldes i et enkelt forløb, men skal ses som mål, der opfyldes løbende gennem det samlede undervisningsforløb.

Eleverne skal gennem arbejdet med de forskellige forløb i undervisningen opnå et sådant vidensniveau, at de bliver i stand til at redegøre for væsentlige faser og hovedtræk i den grønlandske historie, den europæiske historie og i verdenshistorien. Viden om centrale udviklingslinjer kan tilegnes både i oversigtsforløb og i forløb med fordybelse inden for en afgrænset periode.
Ethvert forløb skal sættes ind i en større sammenhæng for at opfylde dette mål. Det tilstræbes at eleverne opnår en grundlæggende overbliks- og sammenhængsforståelse, hvilket betyder at de bliver i stand til at placere de i undervisningen behandlede udviklingslinjer og begivenheder i rækkefølge (relativ kronologi) og forstår sammenhænge inden for og imellem forskellige fortidige forandringsprocesser, på forskellige niveauer fra det lokale til det globale.

De enkelte forløb indgår på denne måde i en større sammenhæng i den samlede undervisning, således at eleverne får grundlæggende overblik og sammenhængsforståelse over den historiske udvikling.

*b) anvende en analytisk og metodisk tilgang til forskelligartet historisk materiale.*

Eleverne skal i undervisningen stifte bekendtskab med mange forskellige historiske materialeformer. Udover de traditionelle skriftlige kilder kan billeder, film, musik, arkæologiske og etnografiske genstande, statistisk materiale, forskellige former for tv-udsendelser, historisk fiktionslitteratur samt artikler, billeder og småsekvenser af streaming media fra internettet, m. m. indgå i undervisningen, for at præsentere eleverne for forskellige typer af historisk materiale. Under ekskursioner, feltarbejder eller studieture kan elevernes indsamlede informationer fra spørgeundersøgelser og interviews også anvendes som historiske materialer.

For de fleste materialetyper giver det god mening indledningsvis at anvende en simpel kommunikationsmodel, hvor eleverne forholder sig til genre, indhold samt en afsenders interesser i forhold til en given modtager. Tendens og spørgsmålet om i hvilken kontekst teksten indgår i, er også vigtige overvejelser i denne forbindelse. Ud over overvejelser omkring disse generelle forhold, er det åbenlyst, at forskellige materialetyper forudsætter forskellige analytiske indgangsvinkler. Med hensyn til internettet er det vigtigt at eleverne bliver opøvede i kritisk brug af netbaserede informationer og også her vænner sig til at stille spørgsmål til, hvor oplysningerne stammer fra.

*c) opstille og formidle historiske problemstillinger mundtligt såvel som skriftligt.*

Det indgår som et centralt punkt i undervisningen, at eleverne med udgangspunkt i fagets metoder kan opstille, bearbejde og formidle historisk materiale mundtligt såvel som skriftligt. Derfor er det vigtigt at træne dette i undervisningen, ved at lade eleverne opstille og fremlægge historiske problemstillinger mundtligt. Opøvelsen af denne kompetence, der spiller en vigtig rolle ved den mundtlige eksamen i historie, kan trænes både individuelt og i grupper.

Af skriftlige formidlingsmuligheder kan der være tale om at producere præsentationer, akademiske fremstillinger, blogs, hjemmesider, plancher, populærhistoriske artikler, synopsis og udarbejdelse af et undervisningsmateriale til andre klasser og klassetrin. Af mundtlige formidlingsformer kan der bl.a. arbejdes med mundtlige oplæg, foredrag og pod-/vodcasts. Se endvidere afsnit 4.1. Didaktiske principper og 4.2. Arbejdsformer.

Arbejdet med at opstille og formidle historiske problemstillinger både mundtligt såvel som skriftligt, giver desuden eleverne en almen studiekompetence, der også kan bruges i andre fag eller i større skriftlige opgaver som for eksempel studieprojektet i gymnasiet.

*d) gennemføre og formidle en undersøgelse af et historisk emne.*

Undersøgelsen kan tage udgangspunkt i både traditionelle historiske emner såvel som i lokalhistoriske forhold, der kan have karakter af feltstudier. En forudsætning for at eleverne kan lave en undersøgelse af et traditionelt historisk emne er at de er fortrolige med at bruge bibliotek, databaser og informationskilder på nettet, således ar de kan finde frem til bøger, artikler eller andre informationer om bestemte emner. Eleverne skal ligeledes opøves i at bruge opslagsværker, kort og statistik. Den store mængde af information der findes, betyder at eleverne er nødt til at lære at sortere og vurdere det fundne materiales karakter og kunne systematisere det i forhold til en given historisk problemstilling. Det vil derfor være god praksis i undervisningen gradvist at opøve elevernes selvstændighed i forhold til at vurdere og systematisere historisk materiale.

*e) demonstrere indsigt i historiske sammenhænge, herunder samspillet mellem individ, samfund og natur.*

Alle kernestoffets emner kan bidrage til at opfylde dette mål og alle forløb bør omfatte en demonstration af samspillet mellem disse tre faktorer. Dette læringsmål forudsætter både faktuel viden og en evne til at sætte denne viden ind i forskellige sammenhænge. Analysen af samspillet kan gøre det tydeligt at menneskers handlinger - i det store og i det små – har betydning. Naturgrundlagets betydning kan forstås ved at inddrage faktorer som ressourcer, miljø og klima. Samfund er et makrobegreb som er uomgængeligt ligegyldigt hvilke historiske forhold man beskæftiger sig med. Det vigtige er at man gennem analyser af samspillet mellem de tre faktorer kan skærpe elevernes blik for sammenhænge i fortid og nutid.

Det vigtige er at man gennem analyser af samspillet mellem de tre faktorer kan skærpe elevernes blik for sammenhænge i fortid og nutid.

Inden for Grønlands historie vil industrialiseringen og G.50 og G.60 være oplagte emner, hvor man kan se en tydelig sammenhæng mellem forandringer i samfundet og ændringerne for det enkelte individ i forholdet til natur og samfund. Moderniseringen i Grønland fik en markant indflydelse på, hvordan man bosatte sig, uddannede sig og forholdt sig til naturen såvel som til samfundet.

Tvangsflytningen i 1953 af beboerne fra Thule er også et emne, der indgik i en større sammenhæng og som påvirkede Thulefangernes forhold til naturen og samfundet. Det enkelte individ måtte her vige i en større interesses sag, som i dette tilfælde var den kolde krig og forholdet mellem Danmark og USA.

*f) gøre rede for sammenhænge og modsætninger mellem nutidige og historiske samfund.*

At kunne relatere et historisk emne til sin egen tid er en vigtig evne som eleverne skal opbygge. I undervisningen kan dette gøres ved at påvise de forbindelser, der er mellem den moderne tid og fortiden. Det grønlandske fangersamfund, der langsomt udviklede sig til et fiskersamfund, der herefter udviklede sig til et fiskeindustrisamfund, er et godt eksempel på hvordan man kan søge at påvise sammenhænge i nutiden, med det historiske samfunds udvikling gennem 150 år. På sammen måde bør det altid betones, at fortidens samfund var anderledes end det nutidige samfund, fordi de strukturer, der var dominerende i fortiden, er forskellige fra de strukturer, der former nutidens samfund.

Endvidere kan man drage paralleller imellem begivenheder i fortiden og aktuelle begivenheder. Dette gøres f. eks. med henblik på at påvise ligheder men også - hvad der er lige så vigtigt - hvordan situationer, der ligner hinanden på tværs af tid, også adskiller sig fra hinanden. Eksempelvis vil man ved at beskæftige sig med industrialiseringen i England, Danmark og Grønland kunne se ligheder, men også forskelle, der kan forklares ud fra de særlige historiske forudsætninger i de enkelte lande.

*g) reflektere over mennesket som historieskabt og historieskabende.*

Et vigtigt formål med historieundervisningen er at bidrage til at eleverne udvikler deres historiske bevidsthed. Historisk bevidsthed handler om at erkende, at ethvert menneske er skabt af historien samtidig med at ethvert menneske aktivt er med til at skabe sin egen og samfundets historie. Grundtanken er altså den,

at vi som mennesker hele tiden fortolker fortiden for at forstå den nutid, vi lever i, og at vi i denne proces udvikler forventninger til fremtiden. På den måde bidrager alle fag til at udvikle elevernes historiske bevidsthed, men det er i historiefaget at eleverne får fagligt funderet indsigt i denne erkendelse og redskaber til at forstå og analysere denne proces. Ved at udvikle bevidstheden om fortid-nutid-fremtid-sammenhængen hos eleven/kursisten udvikles deres selv- og omverdensforståelse, men også deres personlige evne til at forholde sig aktivt til nutiden for at påvirke fremtiden på såvel det personlige som det samfundsmæssige plan.

Det er centralt, at eleverne bliver bevidste om, at enhver historisk og nutidig udviklingsproces er resultatet af valg, og ikke af en udefinerbar udviklingskraft, der styrer uafhængigt af vore ønsker og valg. Enhver tid eller historiske periode har sin ”ikke virkeliggjorte fremtid”, det vil sige alle de valg, der ikke er blevet taget, overfor de valg, der blev taget, og som vi i dag kender resultatet af.

Arbejdet med elevernes refleksion herover kan bl.a. understøttes ved at:

• inddrage kontrafaktiske perspektiver, hvor man ser på, hvordan udviklingen kunne have været i fald enkelte forhold, valg, handlinger, m.m. var faldet anderledes ud.
Et eksempel på denne type af problemstilling er den danske statsminister Hans Hedtofts besøg i Grønland i 1948, hvor han fremlægger moderniseringsplanerne for Grønland for landsrådene og giver dem 24 timers betænkningstid til at svare ja eller nej til planen. Hvad var der sket, hvis de havde sagt nej til moderniseringen?

• Inddrage livsperspektiver ved at se på enkelte individers liv i andre tider får eleverne en indsigt i, hvordan de fortidige forhold medvirkede til at forme individers liv - og mulighed for at se, hvordan det fortidige individ, præget af sin tid, traf valg der havde konsekvenser og følger, som vi i dag kan studere. Dette behøver ikke at være ‘store’ historier, som f.eks. konger og berømte opfinderes livshistorier, men også hvordan en almindelig Lynge (se Augo Lynge) gennem deres handlinger og valg i livet har været med til at frembringe den verden vi i dag lever i.

 • Inddrage fremtidsperspektiver ved at se på, hvordan vores nutid engang blev tolket som fremtid eller potentielt vil blive fortolket som fortid en gang i fremtiden.

 • Inddrage erindringspolitiske perspektiver, hvor der analyseres eksempler på, hvordan forskellige individers eller gruppers interesser spiller ind på fortolkninger af fortidige forhold og begivenheder.

*h) forholde sig kritisk og dokumenterende til eksempler på brug og misbrug af historien.*

Under arbejdet med de enkelte forløb, er det vigtigt at anlægge en kritisk-metodisk synsvinkel på materialet. Eleverne skal gennem undervisningen møde forskellige eksempler på brug og misbrug af historien. Det kan eksempelvis være gennem analyser af politiske taler, film, propaganda, billeder og plakater. Eleverne skal i denne forbindelse udvikle evnen til at identificere og relatere synspunkter og værdier i forhold til overordnede teorier eller værdianskuelser. At forholde sig konsekvent til et synspunkt indebærer endvidere også, at eleverne skal lære at vurdere, hvilke følger en opfattelse kan tænkes at få på kort såvel som på lang sigt. I de fleste forløb vil det være hensigtsmæssigt at inddrage nogle historiografiske overvejelser over, hvordan emnet eller perioden er blevet fremstillet i historiebøgerne og med hvilken hensigt. I den forbindelse må sammenhængen mellem mytedannelse og historiebrug også diskuteres.

*F) gøre brug af historien til at forholde sig kritisk til fremtidige, samtidshistoriske problemstillinger og udviklingstendenser.*

Det er vigtigt, at eleverne opøver evnen til at anvende historien som udgangspunkt for diskussioner om fremtiden og gøre sig tanker om, hvordan den fremtidige udvikling kan foregå i et samfund. Omdrejningspunktet i historieundervisningen er at forbinde elevernes forståelse af fortid, nutid og fremtid. I undervisningen kan dette gøres ved at påvise de forbindelser, der er mellem fortiden og nutiden og præsentere eksempler på, hvordan historiske samfund har løst konflikter og hvordan et givent samfund har udviklet sig over tid. På denne måde kan historieundervisningen medvirke til at gøre eleverne i stand til at opstille mulige og kvalificerede bud på hvorledes fremtidige samfund, kan udvikle sig. Denne sammenhæng skal være med til at give historiefaget et klart anvendelsesmæssigt sigte.

Både konkret historisk viden og elevernes indsigt i hvordan fortolkninger af fortid har betydning for forståelsen af nutid og for de perspektiver man som menneske kan anlægge på fremtiden, kan anvendes i mange konkrete sammenhænge, der rækker ud over undervisningsfaget historie. Her gives der således mulighed for at arbejde innovativt med de kompetencer historiefaget giver og tillige åbne for mere anvendelsesorienterede vinkler på faget. Det er vigtigt, at der ikke er tale om, at elever/kursister nødvendigvis skal udarbejde specifikke løsningsforslag på konkrete nutidige problemer, men at de kan reflektere over hvordan faget kunne bidrage i forskellige sammenhænge.

Det er oplagt her også at koble til det faglige mål om at forstå mennesket som historieskabt og historieskabende.

Arbejdet med sådanne refleksioner kan bl.a. understøttes ved at:

• Undersøge eller reflektere over rammerne for forskellige forsonings processer, f.eks. i forbindelse med borgerkrige, samfund i transition, historiske konflikter (f.eks. forsvarsaftalen mellem USA og Grønland under anden verdenskrig, Grønlands mulige løsrivelse fra Rigsfællesskabet, osv.) - alle processer, hvor forskellige grupper skal komme overens med måske konfliktende fortidsfortolkninger.

• Reflektere over hvordan og hvorfor man etablerer/fjerner erindringssteder i form af f.eks. mindesmærker for udvalgte begivenheder, fænomener eller personer. Eleverne kan selv arbejde med forslag til mindesmærker - hvad bør erindres af hvem, hvordan og hvorfor?

• Undersøge eller reflektere over indretning af byrum: hvordan har forskellige byrum lagt op til eller afspejlet forskellige måder at leve på tidligere? Hvordan har dette påvirket livet i byen? Og hvordan kan denne historiske indsigt anvendes i forhold til nutidig og fremtidig indretning af byrummet? Der kan både arbejdes med opdelingen i kvarterer, arkitektoniske og stilhistoriske forhold, m.v.

• Reflekteret formidling af historiske problemstillinger, der medvirker til og understøtter f.eks. integration, ligestilling mellem kønnene eller aktivt medborgerskab.

**3.2 Kernestof**

*Kernestoffet er:*.

1. *Grønlands historie*
2. *Grønlands forhold til Danmark*
3. *Europas historie og verdenshistorien*
4. *politiske forhold og internationale relationer,*
5. *produktion, økonomi og forholdet til naturgrundlaget,*
6. *levevilkår, familieforhold og sociale grupperinger og*
7. *kultur, herunder religion og mentalitet.*

Under de første tre punkter: Grønland, Grønlands forhold til Danmark samt Europa og verden, er det naturligt at vægte det nære højere end det fjerne, men det er vigtigt også at inddrage det europæiske og det globale perspektiv, og f.eks. ikke bare at beskæftige sig med ikke-europæiske forhold i relation til europæiske.

Mange af kernestof-pindene behandles ikke kun i et forløb, men vil være relevante at inddrage på kryds og tværs gennem hele undervisningsforløbet.

Kernestoffet skal ses i forhold til den overordnede forløbs- og periodeinddeling under *”Didaktiske* *Principper”* i læreplanen.

I det nedenstående udfoldes de enkelte kernestofområder.

*D) Politiske forhold og internationale relationer*

Den politiske historie, der udgør et vigtigt kernepunkt i historieundervisningen, behandler de overordnede politiske institutioner og hændelser i samfundet. Den omhandler politiske aktører som konger, politikere og statsledere, ligesom landenes og nationalstaternes relationer med hinanden hører ind under den politiske historie. Den politiske historie opfattes til tider som adskilt fra socialhistorien, men er i virkeligheden tæt forbundet med denne, fordi samfundet og menneskers levevilkår altid påvirkes af politiske beslutninger og begivenheder, som krige, revolutioner og ændrede magtforhold.

Man kan i undervisningen ikke dække alle historiske samfund og deres politiske forhold, men man kan bestræbe sig på at komme ind på eksempler på forskellige måder at organisere samfund på og forskellige politiske styreformer, f.eks. feudale samfund, industrisamfund og postindustrielle samfund samt høvdingedømmer, valgkongedømmer, enevældige stater, teokratier, totalitære stater og demokratier. I alle tilfælde gælder det, at det vil være relevant at inddrage hvordan de forskellige politiske forhold og samfundsorganiseringer har betydning for den sociale og kulturelle orden, normer og værdier.

For eksempler og ideer til specifikt indhold til materialer i undervisningen henvises der til et særskilt dokument: jf. **Kernestof og ideer til indhold.**

*E) Produktion, økonomi og forholdet til naturgrundlaget*

Et væsentligt kernepunkt i historieundervisningen er den økonomiske historie, der omhandler forholdet mellem menneske, natur og produktion. Problemstillingen tager udgangspunkt i hvorledes mennesket gennem tiderne har brugt naturen og udviklet metoder til optimal udnyttelse af naturgrundlaget for at sikre menneskets overlevelse og frigørelse fra naturens kræfter. Eleverne bør stifte bekendtskab med eksempler på menneskets brug af naturen og ikke mindst hvilken betydning menneskets udnyttelse af naturen har haft for selvopfattelsen og for naturen. Forståelsen af de forskellige historiske perioder forudsætter en forståelse af de grundlæggende økonomiske og produktionsmæssige forhold, der var fremherskende i det pågældende samfund på den pågældende tid.

Det traditionelle grønlandske fangersamfund før koloniseringen kan således ikke forstås uden et kendskab til dette samfunds materielle og økonomiske grundlag, der var jagten på de arktiske fangstdyr, som gav dette samfund sin særegne struktur og karakter.

*F) Levevilkår, familieforhold og sociale grupperinger.*

Beskæftigelse med levevilkår til forskellige tider giver mulighed for indlevelse i forhold der adskiller sig fra dem eleverne selv lever under, og bidrager således med et historisk perspektiv.

Socialhistorien udgør også et vigtigt kernepunkt i historieundervisningen. Socialhistorien beskæftiger sig med menneskets levevilkår, familieforhold og de forskellige samfundsgrupper og hvorledes disse forandrer sig i takt med at samfundet udvikler og ændrer sig. De sociale grupperinger i samfundet har været tydelige op igennem historien. Dette giver mulighed for at undersøge forskellige forhold gennem tid der belyser levevilkår, familiestruktur, ægteskab, børneopdragelse, forholdet mellem kønnene, kærlighedsliv og seksualmoral i sammenligning med elevernes egen kultur og verdensopfattelse.

*G) Kultur, herunder religion og mentalitet.*

Endelig udgør kulturhistorien et kernepunkt i historieundervisningen. Kulturhistorien beskæftiger sig med en lang række emner, der til tider opfattes som selvstændige historiske discipliner: religionshistorie, mentalitetshistorie, kunsthistorie, ide- og filosofihistorie, musikhistorie, filmhistorie, ungdoms- og subkulturernes historie, mm, og som danner bro til etnografien og antropologien.

Under kulturbegrebet, som er en central del af historiefaget, hører forskellige kulturer og kulturel forandring. Kulturmøder er også et væsentligt element i kulturhistorien, fordi disse er en kilde til konstant forandring af religion og mentalitet i et samfund. kulturmøder og kulturelle udvekslinger – såvel de fredelige som de

kolonisering og imperialisme, men også med kulturel udveksling i forbindelse med handel, dannelse af ‘kreolske’ kulturer eller amerikanisering i Europa efter 2. verdenskrig.

 Koloniseringen af Grønland i 1700-tallet er et klassiske eksempel på et kulturmøde, der fik vidtrækkende sociale, økonomiske og religiøse konsekvenser for et traditionelt ikke-europæisk samfund.

**Tilrettelæggelse af undervisningen:**

Læreplanen rummer krav om kronologisk og geografisk spredning. Spredningskravene vedrører placeringen af forløbenes hovedvægt, hvorfor et forløb også godt kan omfatte og inddrage andre tidsperioder.
F.eks. kan et forløb om Inuit Kulturen med hovedvægt på perioden før ca. 1721 godt inddrage referencer til hvordan Grønland blev koloniseret, og hvordan denne koloni historie blev og bliver brugt til at forklare Grønlands rolle i rigsfællesskabet, jf. også kravet om at alle forløb skal enten relateres til eller tage udgangspunkt i elevernes egen samtid/nutiden (se 4.1. Didaktiske principper). Forløbene kan forfølge et tema over flere tidsperioder, så længe kravet om fordeling af forløbenes hovedvægt overholdes.

*I løbet af undervisningstiden gennemgås 7-8 undervisningsforløb med tidsmæssig og geografisk spredning og med hovedvægt på grønlandsk og europæisk historie. Forløbene fordeles således:*

1. *et forløb med hovedvægt før 1721,*
2. *to forløb med hovedvægt mellem 1721 og ca.1953,*
3. *tre forløb med hovedvægt efter ca. 1953 og*
4. *et - to forløb kan frit have hovedvægten i et af de tre tidsafsnit.*

*Der er krav om at mindst et forløb før og mindst et forløb efter ca. 1953 skal have hovedvægten på grønlandsk historie. I disse forløb skal Grønlands forhold til Danmark ligeledes belyses. Forløbene efter ca. 1953 skal udvælges således, at væsentlige træk i den globale, den europæiske og den grønlandske udvikling behandles. Verden uden for den vestlige kulturkreds skal være repræsenteret i mindst et forløb efter ca. 1953. Mindst et forløb skal følge udviklingen op til den helt aktuelle situation, og i mindst et forløb skal kvinders og mænds forskellige vilkår belyses.*

Selvom et forløb tager udgangspunkt i Grønlands historie kan det godt rumme udblik til forhold uden for Grønland, og forløb med udgangspunkt uden for Europa og USA kan godt komme ind på europæiske kolonimagters indflydelse i området. Forløb med udgangspunkt uden for Europa og USA kan godt fokusere på indianske kulturer i Nordamerika og koloniseringen af Nordamerika før dannelsen af USA. Selvom der kun er krav om, at ét forløb tager udgangspunkt uden for Europa og USA, kan det være en god idé at lade flere forløb gøre dette, eller i det mindste perspektivere til ikke-europæiske/amerikanske forhold i flere forløb, for på den måde at give eleverne indsigt i flere typer af samfund og styrke deres globale kompetencer.

*et forløb med hovedvægt før 1721*

Forløb før ca. 1721 kan udover fokus på Inuit Kulturen, og forholdet til Danmark og Skandinavien, have hovedvægten på samfund og kulturer i f.eks. oldtidskulturen i det gamle Ægypten, den antikke kultur i Grækenland eller Rom, middelalderens kristne kultur i Vesteuropa eller renæssancekulturen i Italien. Disse undervisningsforløb kan læses som afgrænsede emner såvel som i et sammenhængende lange linjeforløb, men kan også bruges til at belyse andre civilisationer med skriftsprog i den klassiske periode. Der kan i arbejdet med fordel anlægges både diakrone og synkrone perspektiver.

*Mindst et forløb før og mindst et forløb efter ca. 1953 skal have hovedvægten på grønlandsk historie. I disse forløb skal Grønlands forhold til Danmark ligeledes belyses.*

Den grønlandske historie spiller selvsagt en vigtig rolle i historieundervisningen i det grønlandske gymnasium. Derfor er mindst to forløb i grønlandsk historie, et før og et efter ca. 1953, obligatorisk stof i løbet af undervisningen. Det er selvfølgelig også muligt at gennemføre mere end to grønlandske forløb i løbet af den samlede undervisning. Hvis man derimod ønsker at begrænse de grønlandske forløb til to, er det her en god ide, som også før omtalt under *undervisningsforløbene spredes på følgende tidsafsnit*, at gennemføre den grønlandske historie før 1721 og tiden fra 1721 til 1953 som et sammenhængende forløb, så eleverne får et samlet indtryk af det grønlandske samfund før og efter koloniseringen. Med hensyn til Grønlands forhold til Danmark, er det selvfølgelig også nødvendigt at inddrage Danmark og den danske indflydelse på Grønland i den grønlandske historie, ikke mindst i den politiske historie i det obligatoriske forløb efter 1953.

*Tre forløb med hovedvægt efter ca. 1953.*

Det afgrænsede forløb (der er obligatorisk) i Grønlands historie efter ca. 1953 kan tage udgangspunkt i en kort præsentation af de ændrede internationale forhold efter 1945: den nye verdensorden efter 2. verdenskrig med de to nye supermagter USA og Sovjet, kold krig med blokopdelingen af verden og afkoloniseringen af de tidligere kolonier. Grønlands isolation fra Danmark og tilstedeværelsen af de amerikanske soldater i Grønland under 2. verdenskrig kan ligeledes fremhæves.

Perioden mellem 1721 og 1953 kan karakteriseres som en periode med meget store forandringer i Grønland, og i den sammenhæng ville det være naturligt at bevæge sig ud i verden, hvor man kan arbejde med den tidligt-moderne periode, imperialisme, industrialisering, verdenskrigene, og med kulturmøder, stats-nationsdannelse, politiske og sociale revolutioner, og med perioden efter 1953 med kold krig, menneskerettigheder og begyndende demokratisering.

*Et til to forløb kan placeres frit i de tre tidsafsnit.*

Store dele af fagets kernestof kan behandles i forløb med hovedvægt på perioden efter ca. 1721 og 1953. Her kan man f.eks. arbejde med styreformer og samfundsorganiseringer, globale og europæiske samarbejds- og konfliktmønstre, demokratiseringsprocesser, ideologiernes kamp og nyere tids øgede globalisering.

*Mindst et forløb før og mindst et forløb efter ca. 1953 skal have hovedvægten på grønlandsk historie. I disse forløb skal Grønlands forhold til Danmark ligeledes belyses.*

Den grønlandske historie spiller selvsagt en vigtig rolle i historieundervisningen i det grønlandske gymnasium. Derfor er mindst to forløb i grønlandsk historie, et før og et efter ca. 1953, obligatorisk stof i løbet af undervisningen. Det er selvfølgelig også muligt at gennemføre mere end to grønlandske forløb i løbet af den samlede undervisning. Hvis man derimod ønsker at begrænse de grønlandske forløb til to, er det her en god ide, som også før omtalt under *undervisningsforløbene spredes på følgende tidsafsnit*, at gennemføre den grønlandske historie før 1721 og tiden fra 1721 til 1953 som et sammenhængende forløb, så eleverne får et samlet indtryk af det grønlandske samfund før og efter koloniseringen. Med hensyn til Grønlands forhold til Danmark, er det selvfølgelig også nødvendigt at inddrage Danmark og den danske indflydelse på Grønland i den grønlandske historie, ikke mindst i den politiske historie i det obligatoriske forløb efter 1953.

Forløbene og emnerne, der kan vælges i den europæiske historie og i verdenshistorien efter 1953, er utallige, blot man overholder det overordnede krav i kernestoffet om, at den samlede undervisning i historie skal indeholde eksempler på alle de fire førnævnte tilgange til historien (men altså ikke nødvendigvis alle fire tilgange i hvert enkelt forløb, som det fremgår under tidsafsnittet *1721 til 1953*)

*I mindst et forløb skal kvinders og mænds forskellige vilkår belyses.*

Flere af de ovennævnte forløb lever tydeligt op til dette krav. Dette gør sig for eksempel gældende i forløbet i det traditionelle Inuitsamfund før 1721, der omhandler familieopfattelsen, flerkoneriet, seksualmoralen, børneopdragelsen og forholdet mellem kønnene, et tema, der også fortsættes i gennemgangen af inuitsamfundet efter den europæiske kolonisering og indførelsen af kristendommen efter 1721, der omdefinerede mandens og kvindens status og samlivsformer. Temaet om forholdet mellem mand og kvinde i historiske samfund, er et tema der kan bringes op i mange forskellige forløb, og dette bidrager til elevernes forståelse for hvordan vilkårene har ændret sig over tid, samt forskellige problemstillinger kan belyses ud fra datidens vilkår og hvordan disse har en indvirkning på vores nutid.

Til uddybelse og ideer til specifikke forløb og indhold henvises der til et særskilt dokument: jf: **Kernestof og ideer til indhold.**

**3.3 Supplerende stof**

*Det supplerende stof uddyber og perspektiverer kernestoffet eller inddrager nye faglige områder på en sådan måde, at fagets læringsmål bliver opfyldt og yderligere uddybet.*

Udover arbejde med kernestoffet, skal der inddrages supplerende stof. Dette åbner bl.a. for inddragelse af elevernes interesse i bestemte emner/fortider og mulighed for forskellige former for fagligt samspil, hvis indhold ikke rummes af kernestoffet i faget. Som nævnt under de faglige mål, er kernestoffet ikke nødvendigvis fyldestgørende i forhold til elevernes træning i at opnå de faglige kompetencer, som er styrende for undervisningen i faget. Der vil derfor som udgangspunkt skulle inddrages supplerende stof. F.eks. kan kernestoffet godt behandles, uden at man nødvendigvis har materialer, der træner elevernes evne til at kunne skelne mellem forskellige typer af forklaringer på samfundsmæssige forandringer og diskutere periodiseringsprincipper, hvorfor der skal ofres opmærksomhed på udvælgelsen af problemstillinger, emner og materialer, således eleverne bedst trænes i de faglige mål.

Frihedsgraden med hensyn til det supplerende stof i historie er stort. Det supplerende stof kan således omfatte alle antropologiske, socialantropologiske, sociologiske, politologiske, psykologiske, filosofiske, religions- og idehistoriske tilgange, der inddrages for at uddybe og perspektivere kernestoffet, ligesom andre samfundsvidenskabelige discipliner med fordel kan inddrages. Med hensyn til materialevalget – som det også fremgår under arbejdsformerne – kan en lang række materialer: billeder, film, musik, arkitektur og etnografiske genstande komme på tale som supplerende stof, der understøtter formidlingen af kernestoffet. Det supplerende materiale skal i videst muligt omfang perspektiveres til grønlandske såvel som internationale forhold.

**4 Undervisningens tilrettelæggelse**

**4.1 Didaktiske principper**

*Undervisningen skal tage udgangspunkt i elevernes faglige niveau og viden.*

Undervisningen skal give eleverne mulighed for at opfylde de faglige mål. Det er derfor vigtigt, at man i tilrettelæggelsen er bevidst om progressionen i arbejdet med disse mål, og hvordan de kan demonstreres og formidles på forskellige måder og på forskellige niveauer.

Læreren skal ved opstarten af et nyt forløb ved undervisningens begyndelse tage udgangspunkt i elevernes faglige forudsætninger og niveau. Dette betyder i praksis, at læreren ikke skal tilrettelægge undervisningen på et for højt fagligt niveau i forhold til eleverne eller ud fra antagelsen om et fagligt niveau hos eleverne, som læreren evt. kender fra andre gymnasier, for eksempel fra gymnasier i Danmark. Læreren skal altså først danne sig et indtryk af klassens elever og deres faglige styrker og svagheder og derefter tilrettelægge det faglige niveau i undervisningen. Det skal her påpeges, at dette gør sig gældende ved undervisningens begyndelse, ved undervisningens afslutning før eksamen skal eleverne selvfølgelig opfylde de eksplicitte krav i fagets læringsmål.

Ligeledes skal læreren være bevidst om, at den enkelte klasse meget sjældent har en fællesnævner for fagligt niveau, især ikke ved undervisningens begyndelse ved skoleårets start. Problemet med fagligt og niveaumæssigt set uhomogene klasser, kan løse ved at inddrage undervisningsdifferentiering i undervisningen (evt. dybdedifferentiering i gruppearbejde, hvor de stærke elever får mere komplekse materialer eller mere stof, end de svage og breddedifferentiering i klasseundervisningen, hvor de svage elever fra læreren får gentaget de faglige pointer en ekstra gang).

*Undervisningen tilrettelægges, så den i videst muligt omfang har karakter af læringsdialog mellem lærer og elever.*

Undervisning må aldrig blive envejskommunikation. Begrebet ”læringsdialog” indgår i en undervisningsform, hvor læreren indgår i en ligeværdig dialog og debat med eleverne og tager elevernes svar og holdninger alvorligt, samtidig med at denne udfordrer deres vante forestillinger, for at skabe refleksion og indsigt hos eleverne. En læringsdialog kan også tage form af ”modelling”, hvor læreren, som ”kognitiv rollemodel” forsøger at anskueliggøre en faglig tankemåde eller begrebsdannelse. Dette kan for eksempel gøres ved at læreren stiller faglige spørgsmål i en systematisk og taksonomisk rækkefølge for at demonstrere en faglig argumentationsopbygning for eleverne, så eleverne selv opnår evnen til analytisk og refleksiv tænkning. En læringsdialog kan også være en faglig samtale, hvor læreren ved hjælp af åbne men bevidst valgte spørgsmål forsøger at lade eleven sætte tanker og ord på deres egne erfaringer og ubevidste viden, ligesom faglige diskussioner imellem eleverne indbyrdes selvfølgelig også er læringsdialoger. Læringsdialogen kan også indgå i en anden form for ”modelling”, adfærdsmodellering, hvor læreren i praksis og gennem sin egen fremfærd i klassen demonstrerer hvorledes han eller hun ønsker eleverne skal agere, således at de kan blive tolerante, fordomsfri men kritisk tænkende mennesker, der kan deltage i samfundets demokratiske processer og dets øvrige interkulturelle sammenhænge.

*Undervisningen tilrettelægges, så der veksles mellem forskellige undervisningsformer.*

Variation i arbejdsformerne er et ufravigeligt krav til god undervisning. At ”alle elever ikke lærer ens” er en veldokumenteret antagelse i den pædagogiske forskning. Dette betyder også, at kun en vekslende organisering af arbejdsformerne i undervisningen, gør det muligt at tilgodese elevernes forskellige læringsstile. Valget af arbejdsformer skal derfor bygge på principper om variation og progression i alle henseender, således at man opnår en vekslende organisering, herunder klasseundervisning, individuelt arbejde, par- og gruppearbejde.

Undervisningen skal endvidere tilrettelægges, så eleverne gradvist trænes i mere selvstændige arbejdsformer: Fra lærerstyring og klasseundervisning til en højere grad af elevstyring både medhensyn til tilegnelse og formidling af stoffet. Eksempler på en elevstyret organisering kan f.eks. være projektlignende arbejdsformer, hvor eleverne i en kortere eller længerevarende periode individuelt eller i grupper er ansvarlige for afgrænsning af en problemstilling, supplerende informationssøgning og formidling af stoffet til klassen. Sidstnævnte er et eksempel på den ønskede progression i undervisningen, hvor det studieforberedende aspekt styrkes.

*Undervisningen tilrettelægges, så elevernes interesser og behov tilgodeses, så eleverne får mulighed for at opleve faget som spændende, relevant og vedkommende.*

Formuleringen tager udgangspunkt i det didaktiske spændingsfelt mellem fagets eksplicitte læringsmål og kernefaglighed på den ene side og elevernes ønsker og interesser på den anden side.

Opfyldelsen af fagets faglige mål er selvfølgelig et ufravigeligt krav til undervisningen, men dette må ikke betyde, at eleverne udelukkes for elevindflydelse på emnevalg, materialevalg og arbejdsformer, så der opstår en naturlig vekselvirkning mellem faglighed og elevernes ønsker og interesser. På denne måde styrkes grundlaget for elevernes faglige udvikling samtidigt med, at man bruger elevernes kendte erfaringsverden som udgangspunkt for genereringen af ny viden og erfaring, således at faget opleves som spændende, relevant og vedkommende for eleverne.

*Undervisningen tilrettelægges, så der både er faglig progression i de enkelte forløb og temaer såvel som progression i udvikling af fagsprog og terminolog, så eleven gradvist opøves i mere selvstændige arbejdsformer og kompleks tænkning.*

Læring kan opfattes som en progressiv akkumulativ læringsproces, hvor det enkelte faglige begreb i undervisningen bygges ovenpå det foregående og danner en form for syntese med dette, hvorved der opstår en akkumuleret begrebsdannelse hos eleven. Dette betyder derfor, at undervisningen skal tilrettelægges med både en gradvis taksonomisk progression i de enkelte forløb og temaer såvel som med en systematisk og logisk progression i udvikling af terminologi og fagsprog, ikke mindst af hensyn til svage elever, eller elever, der har undervisningssproget, som et andetsprog.

Derfor medtænkes progression ind i alle forløb og kan omfatte forhold som:

• Mængden af materiale som det forventes at elever/kursister forventes at håndtere

• Sværhedsgrad/kompleksitet i det anvendte materiale, fremstillinger såvel som kilder

• Sværhedsgrad/kompleksitet i de arbejdsspørgsmål elever/kursister skal besvare.

• Mængden af spørgsmål/graden af lærerstyring i spørgsmål (fra mange afgrænsede til få komplekse spørgsmål)

• Måden hvorpå man arbejder med at formulere problemstillinger (fra lærerformulerede til elevernes egne)

• Kravene til elevernes research og valg af materiale (fra valg mellem lærerstilladseret ressourcerum til research på helt egen hånd)

• Sværhedsgrad/kompleksitet i anvendelse af teorier og forskellige historiefaglige tilgange (fra lærerudpegning til elevernes egne reflekterede iagttagelser eller valg)

Dette betyder altså, at man bør udgå den værste ad hoc undervisning, hvor fagbegreber og termer flyver rundt i klassen i flæng. Det er ofte den langsomme men tydelige, systematiske og faglogiske rækkefølger i præsentationen af terminologi og fagsprog, der gør det muligt for de udfordrede eller andetsproglige elever, at forstå selv avancerede og komplekse fagbegreber. Om progression i arbejdsformerne, se under

 *”.. så der veksles mellem arbejdsformerne.”*

Historiefaget er blot et af mange steder, hvor eleverne får viden om fortidige forhold. På ferierejser, i tegnefilm, spillefilm, romaner, tv-nyhederne, ugeblade, aviser, andre fag m.m. oplever de forskellige eksempler på historiebrug, som også bidrager til deres viden og forestillinger om fortidige forhold og begivenheder. I historieundervisningen systematiseres og kvalificeres den viden, som de tilegner sig i og udenfor skolen, ligesom de bevidstgøres om hvordan de forskellige former for historiebrug har forskellige erindringspolitiske sigter. Man kan i forlængelse heraf sammenfatte det didaktiske mål med historieundervisningen som, at den skal gøre eleverne til kompetente historiebrugere. Det er derfor vigtigt, at eleverne beskæftiger sig med forskellige materialetyper, således at de bliver i stand til ved hjælp af metodisk- analytiske redskaber, at afkode hvordan historie bruges i forskellige materialetyper. Historieundervisningen skal afspejle det samfund de lever i med inddragelse af de sociale medier, it m.m. Derudover skal det traditionelle undervisningsmateriale som oversigtsværker og tekst materialer kombineres med f.eks. malerier, fotos (evt. fra elevernes/deres familiers egne samlinger), tegneserier, reklamer, ugeblade, avisartikler, statistik, digte, tegnefilm, spillefilm, dokumentarudsendelser, radioudsendelser, kort og hjemmesider. Materiale hentet hjemme i stuerne eller fra elevernes egen hverdag kan med fordel inddrages, idet det vil skærpe elevernes opmærksomhed på hvordan de også i deres egen hverdag oplever samspillet mellem fortid, nutid og fremtid, men ofte uden at reflektere herover. Dette er et centralt element ved fagets almendannende perspektiver.

*Undervisningen tilrettelægges, så der i videst muligt omfang perspektiveres til det omgivende samfund.*

Formuleringen har baggrund i tankerne om kulturbaseret undervisning, der i al sin enkelthed betyder, at undervisningen tager sit udgangspunkt i den sociale og samfundsmæssige kontekst, hvori læringen foregår og eleven befinder sig. Dette betyder i praksis, at læreren i sin undervisning i så høj grad som muligt inddrager elevernes forudsætninger og sociale og kulturelle baggrund, og perspektiverer sin undervisning til denne (kontekstualisering), så undervisningen opleves som relevant for eleverne. På denne måde styrkes grundlaget for elevernes faglige udvikling samtidigt med, at man bruger elevernes kendte erfaringsverden som udgangspunkt for genereringen af ny viden og erfaring.

**4.2 Arbejdsformer**

*Valget af arbejdsformer skal bygge på principper om variation og progression i alle henseender og med vekslende organisering, herunder klasseundervisning, individuelt arbejde, par- og gruppearbejde.*

Arbejdsformerne, der bliver valgt, skal afspejle de mest almindelige arbejdsformer og metoder til formidling af viden, der bruges i det omliggende samfund. Se endvidere om kravet om variation og progression i undervisningsformerne under *didaktiske principper.*

Valget af arbejdsformer skal medvirke til at udvikle elevernes almene kompetence, som eksempelvis evnen til at indsamle, overskue og bearbejde et omfattede tekstmateriale, herunder også at organisere og planlægge et fagligt arbejde, så tidsfrister og produktkrav overholdes. Dette kræver imidlertid at undervisningen organiseres med forskellige arbejdsformer fra forelæsninger over klasseundervisning til gruppearbejde og mere selvstændige og individuelle arbejdsformer.

Klasseundervisningen bør veksle mellem hovedsageligt at være en lærerstyret vidensorienteret dialog og en elevcentreret reflekterende dialog. Formålet med klasseundervisningen er ligeledes at skabe et trygt læringsrum, hvor eleverne indgår i en social sammenhæng, samtidig med at de individuelt udvikler sig fagligt. Gruppearbejde og projektarbejde er også velegnede arbejdsformer i forhold til opnåelse af de faglige mål. Det er vigtigt, at kravene til eleverne skærpes over de tre år både med hensyn til materialesøgning, omfanget af materiale, der skal bearbejdes og opstilling af problemstillinger ud fra et større materiale, hvormed deres faglige kompetencer udvikles.

Elevernes arbejde i faget er dermed gennem både genstandsfelt og arbejdsformer medvirkende til at udvikle deres personlige kompetencer og gøre dem til kompetente historiebrugere.

Par- og gruppearbejdsformen udvikler elevernes evne til at arbejde sammen om et historisk produkt og diskuterer og argumenterer over for hinanden. Individuelt arbejde og elevoplæg for klassen skal ligeledes have høj prioritet, da den mundtlige eksamen i historie stiller krav hos eleverne om evnen til selvstændigt at kunne formulere og formidle historiske problemstillinger og argumentere ud fra disse.

Det er vigtigt, at kravene til eleverne skærpes over årene, både med hensyn til omfanget og sværhedsgraden af undervisningsmaterialerne, der benyttes og med hensyn til temaerne, der behandles i undervisningen. Se endvidere om den nødvendige progression i fagbegreber og taksonomi under de almene *didaktiske principper.* Det er ligeledes vigtigt at være opmærksom på, at alle arbejdsformer skal medvirke til at forberede eleverne på den afsluttende eksamensform.

*Der skal fokuseres på undervisningsformer, der tilgodeser elevernes udvikling af fagsprog, refleksion og evne til kritisk analyse.*

Historiefaget stiller selvfølgelig krav om et specifikt historiefagligt fagsprog og en evne til refleksion og kompleks tænkning. Se om dette forhold i afsnittet om den faglige progression i de enkelte forløb og temaer såvel som progression i udviklingen af fagsprog og terminologi under *didaktiske principper*.

Et andet vigtigt formål med historieundervisningen er opbygning af viden og indsigt med diskussioner af forskellige tilgange og holdninger til et emne. Herved kan historieundervisningen medvirke til at udvikle elevernes personlige kompetencer, som eksempelvis at indgå i en dialog, at lytte og respektere andres holdninger og at argumentere og dokumentere synspunkter. Samlet set kompetencer, der er vigtige for at udvikle elevernes evne og vilje til at blive aktive borgere i et demokratisk samfund.

*Undervisningen skal tilrettelægges, så den tilgodeser elever, der har undervisningssproget som førstesprog og andetsprog.*

Arbejdet med den sproglige dimension i undervisningen er vigtig at tilgodese i Grønland, da mange af vores elever ikke taler, læser og forstår dansk, som deres modersmål. Det er her at reformens tanker om andetsprogspædagogikken kommer ind.

Den andetsprogspædagogiske tilgang til undervisningen skal ses i forbindelse med tankerne om at alle lærere i det grønlandske gymnasium er ”sproglærere”. Undervisningen i alle fag skal derfor tilrettelægges således, at den både styrker elevernes faglige såvel som sproglige niveau. Der lægges her vægt på en funktionel sprogudvikling hos den enkelte elev i forbindelse med arbejdet med det faglige stof. Målet for den andetsprogspædagogiske praksis, er at udvikle elevernes kommunikative kompetencer på såvel modersmål som andetsprog. Dette betyder også at læreren, der måske ikke selv er grønlandssproget, skal være bevidst om at eleverne – eller visse af eleverne - opfatter dansk som et andetsprog og at de derfor skal sikre eleverne muligheden for at tale såvel grønlandsk som dansk indbyrdes i undervisningen. En central opgave for arbejdet med sproglige delfærdigheder – eksempelvis at lytte – læse – tale – skrive – indgår på denne måde som en naturlig del af fagenes udfordringer.

Et andet forhold, der skal betænkes her, er den tydelige og systematiske progression i præsentationen af terminologi og fagbegreber i undervisningen. Læring kan opfattes som en progressiv og akkumulativ læringsproces, hvor det enkelte faglige begreb i undervisningen bygges ovenpå det foregående og danner en form for syntese med dette, hvorved der opstår en akkumuleret begrebsdannelse hos eleven. Dette betyder derfor, at undervisningen skal tilrettelægges med både en gradvis taksonomisk progression i de enkelte forløb og temaer såvel som med en systematisk og logisk progression i udvikling af terminologi og fagsprog, ikke mindst af hensyn til svage elever, eller elever, der har undervisningssproget, som et andetsprog. Dette betyder altså, at man bør undgå den værste ad hoc-undervisning, hvor fagbegreber og termer flyver rundt i klassen i flæng. Det er ofte den langsomme men tydelige, systematiske og faglogiske rækkefølge i præsentationen af terminologi og fagsprog, der gør det muligt for de svage eller andetsproglige elever, at forstå selv avancerede og kompleks fagbegreber

Endeligt er det selvfølgeligt også i denne forbindelse vigtigt at planlægge undervisningen, så eleverne får tid til faglig fordybelse, hvilket i praksis vil sige, at eleverne får den fornødne tid til at opnå den nødvendige tryghed i brugen af de faglige termer indenfor de forskellige historiske perioder og emner samt indenfor kildekritikken.

*Arbejdet med undervisningsforløbene skal tilsammen bidrage til at skabe overblik over væsentlige træk og sammenhænge i den historiske udvikling*.

Overblikket over de væsentlige træk i historien gives først og fremmest ved tilrettelæggelsen af undervisningsforløbene. De enkelte forløb indgår på denne måde i en større sammenhæng i den samlede undervisning, således at eleverne får grundlæggende overblik og sammenhængsforståelse over den historiske udvikling.

For at skabe historisk overblik er det ligeledes godt at arbejde med temaer, der går på tværs af de enkelte landes historie. Eksempelvis kan man nævne demokratiets udvikling. For at forstå hvordan Grønland har fået et parlamentarisk system, kan man inddrage demokratiets udvikling i Danmark, Frankrig og England, som de vigtigste lande. Man kunne med demokratiets historie også vælge at gå helt tilbage til det antikke Grækenland og Rom, for at sikre forståelsen og baggrunden for de nutidige politiske systemer. Et undervisningsforløb om demokrati vil også give eleverne et overblik og forståelse for væsentlige træk i den politiske historiske udvikling og man vil med succes kunne inddrage andre landes politiske udvikling frem mod demokrati og sætte resten af verden ind i en demokratisk historisk udviklingsproces

*Undervisningsforløbene skal vælges blandt følgende kategorier:*

 *a) Den historiske udvikling i et længere tidsrum.*

F. eks. et lange linje forløb, der behandler den historiske udvikling fra de gamle ægyptere til renæssancen eller Grønlands historie fra de tidlige inuit-indvandringsbølger til ca. 1900

1. *En periode*

F. eks. Mellemkrigstiden fra 1918 til 1945 med fokus på Tyskland.

1. *Et emne*

F. eks. Den Franske Revolution

1. *Et tema over lang tid*

F. eks. Familieforhold i Grønland før, under og efter koloniseringen.

1. *En lokal historisk undersøgelse*

Sæt eleverne til at lave en lokalhistorisk rundtur, hvor der er fokus på de vigtigste perioder i byhistorien. Hvis det for eksempel var Aasiaat, ville de centrale perioder være grundlæggelsen af byen i 1759, herefter de vigtige begivenheder i 1800 tallet, som oprettelsen af forstanderskaberne, dernæst ca. 1926, hvor fiskeriet overhaler fanger erhvervet i Aasiaat, herefter Aasiaat under 2. Verdenskrig, efterfulgt af G50 og G60 i Aasiaat. Den lokalhistoriske rundtur kan med stor succes kombineres med interviews med ældre Aasiaat- beboere samt personer fra de forskellige institutioner og virksomheder i byen, der har historisk viden og erfaring. Den lokalhistoriske undersøgelse kan eventuelt ske i samarbejde med det lokalhistorisk museum i Aasiaat, hvor der er arkivalier og gamle billeder og hvor man kan finde forklaringer på vejnavne og få oplysninger om personligheder gennem byens historie.

*I alle undervisningsforløb skal der arbejdes med forskellige materialetyper.*

Eleverne skal i undervisningen stifte bekendtskab med mange forskellige historiske materialeformer. Udover de traditionelle skriftlige kilder kan billeder, film, musik, arkæologiske og etnografiske genstande, statistisk materiale, forskellige former for tv-udsendelser, historisk fiktionslitteratur samt artikler, billeder og småsekvenser af streaming media fra internettet, m. m. indgå i undervisningen, for at præsentere eleverne for forskellige typer af historisk materiale. Under ekskursioner, feltarbejder eller studieture kan elevernes indsamlede informationer fra spørgeundersøgelser og interviews også anvendes som historiske materialer.

For de fleste materialetyper giver det god mening indledningsvis at anvende en simpel kommunikationsmodel, hvor eleverne forholder sig til genre, indhold samt en afsenders interesser i forhold til en given modtager. Tendens og spørgsmålet om i hvilken kontekst teksten indgår i, er også vigtige overvejelser i denne forbindelse. Ud over overvejelser omkring disse generelle forhold, er det åbenlyst, at forskellige materialetyper forudsætter forskellige analytiske indgangsvinkler. Med hensyn til internettet er det vigtigt at eleverne bliver opøvede i kritisk brug af netbaserede informationer og også her vænner sig til at stille spørgsmål til, hvor oplysningerne stammer fra.

*En vigtig tilgang til fagets emner er arbejdet med historiske tekster, der analyseres, fortolkes og perspektiveres*

Den vigtige tilgang til fagets emner er dog arbejdet med de historiske kildetekster. En grundlæggende færdighed, som der i gennem hele undervisningsperioden skal lægge vægt på, er elevernes fortrolighed med kildekritikken. Det er vigtigt at give eleverne et redskab, en analysemodel, som de kan bruge igen og igen, indtil de har opnået den fornødne erfaring med den kildekritiske analyse. Den kildekritiske analysemodel lægges vægt på ophavsbestemmelse, indholdsanalyse samt brugbarhedsbestemmelse.

Ophavsbestemmelsen indeholder spørgsmålet om hvem, der har skrevet kilden og her er det nødvendigt at inddrage afsenderpersonen og dennes baggrund i den kildekritiske analyse. Ophavsbestemmelsen indeholder ligeledes en stillingtagen til, om hvorvidt kilden er en primær, sekundær eller tertiær kilde og hvorledes den er overleveret igennem tiden, dvs. er den nuværende kilde en oversat eller redigeret udgave af den oprindelige kildetekst. Her er det vigtigt at kortlægge vejen fra afsenderpersonens nedskrivelse af teksten, til at den når modtageren, for at forholde sig kritisk til de forskellige led, som kildeteksten har gået igennem.

Et andet vigtigt spørgsmål i ophavsbestemmelsen, der skal afklares, er motivet for kildens tilblivelse eller med andre ord; hvorfor er denne kildetekst blevet skrevet og er den beregnet til private eller offentlig brug. Det sidste centrale spørgsmål her, er kildens kontekst og historiske sammenhæng; hvornår er kilden skrevet og hvilken tid eller periode, beskriver den. Det gælder selvfølgelig her, at jo større viden eleverne har om tiden og den historiske periode, som kilden er skrevet i, jo lettere er det for eleverne, at foretage en dybere og mere kritisk analyse af kilden.

Indholdsanalysen indeholder først et kort resume af kildeteksten, som skal vise, at eleverne har overblik og kan slå ned på de centrale elementer i kildeteksten. Demonstrationen af overblik og fremhævelse af tendenser og holdninger i kilden er vigtige indholdsanalytiske færdigheder, som eleven skal kunne beherske. Eleverne skal ligeledes kunne opstille vigtigste spørgsmål til kilden og give svar på dem. Elevernes arbejde med at stille kritiske spørgsmål til kildetekster og udlede svar herfra, bør være en vigtig del af historieundervisningen, således at denne aktivitet, kan fungerer som en træning til eksamen, der netop vil evaluere denne færdighed hos eleverne. Det er især vigtigt, at få udviklet denne kompetence hos elever, der har svært ved at analysere kildetekster, fordi de har dansk som deres andetsprog.

Den sidste del af kildekritikken er brugbarhedsbestemmelsen. Her skal eleverne vurdere kildetekstens værdi og troværdig i forhold til det overordnede emne. Er det en nyttig kilde i forhold til det, som vi skal bruge kilden til at belyse og fortæller den centrale ting om emnet. Endelig følger funktionalitetsbestemmelsen, hvor eleverne skal vurderer kildetekstens brugbarhed i forhold til den givne eller valgte problemformulering, der er lavet i forhold til emnet. Også her skal eleverne kunne argumentere for, hvorfor kilden er god eller dårlig, i forhold til at svare på problemformuleringen eller ej.

*Der kan ligeledes inddrages kildemateriale såsom billedstof, arkitektur, kunst, musik, film, interviews, grafiske fremstillinger og statistiske materialer.*

Disse forskellige kildematerialer er allerede grundigt beskrevet under *” I alle undervisningsforløb skal der arbejdes med forskellige materiale typer.”*

*En del af dette materiale skal der arbejdes indgående metodisk med.*

Elevernes evne til at arbejde indgående metodisk med historiske kilder er en af historiefagets vigtigste kompetencer. Det, at kunne sætte kilden ind i en korrekt historisk kontekst og forholde sig kritisk til kildens væsentligste budskaber, er en meget central færdighed, som eleverne skal udvikle.

Det er vigtigt at eleverne kan forholde sig kritisk til den konkrete ordlyd i en kildetekst og herefter kunne bevæge sig op på et mere teoretisk niveau, så alle taksonomiske niveauer bliver taget med, når eleverne arbejder indgående metodisk med kilder. Eleven skal kunne svare på enkle og tekstnære spørgsmål til kilderne og kunne forholde sig kritisk til de politiske og økonomiske ideologier og teorier, der ligger bag en given tendens og holdning i en kilde, ligesom de skal – hvis der er tale om et moderne eller samtidshistorisk emne – kunne sætte disse teorier i forhold til den konkrete samtidshistoriske virkelighed.

Der henvises også til afsnittet om kildekritikken under afsnittet *En vigtig tilgang til fagets emner er arbejdet med historiske tekster, der analyseres, fortolkes og perspektiveres.*

**Den skriftlige dimension i historie**

Det skriftlige arbejde i faget handler både om at forberede eleverne på historiefaglig skrivning i enten 2. årsopgaven eller den større skriftlige opgave i det sidste år på gymnasiet, og om at bruge skriftligheden som en måde at fordybe sig og bearbejde fagligt stof generelt. Det mundtlige fag kan på denne måde blive understøttet af den skriftlige dimension. Arbejdet med skriftlighed rummer derfor både et fokus på hvad det vil sige at skrive historiefagligt og hvordan dette adskiller sig fra andre fag (hvilket bliver afgørende når historie er i samspil hermed) og en bredere afsøgning af de mange muligheder for at bruge skriftlighed i forbindelse med formidling. Det faglige mål om at kunne formidle og remediere historiefaglige problemstillinger er på den måde særligt i spil her. Arbejdet med at træne historiefaglig skrivning kan konkret udfoldes ved at lave mindre opgaver, hvor der klart fremgår, hvilke taksonomiske niveauer der arbejdes på. Det kan f.eks. være at udarbejde små historiske redegørelser hvor kriterierne kunne være at anvende to forskellige fremstillinger og/eller anvende eventuelt kildemateriale illustrerende. Mere kildeanalytiske opgaver kunne stille skarpt på hvordan kildematerialet f.eks. kan bearbejdes ud fra en bestemt teoretisk eller metodisk tilgang (eksempelvis erindringshistorisk, kønshistorisk, politisk historisk) med dertilhørende problemstillinger og hvor kontekstualisering bliver et vigtigt element. Pointen er, at tydeliggøre at der er forskellige måder at skrive på indenfor faget. Eftersom der skal arbejdes på alle taksonomiske niveauer allerede fra 1.g er progression i det skriftlige arbejde primært et spørgsmål om mængden af materiale, graden af kompleksitet i materialerne og i de kontekster man kræver eleverne kan overskue. Progressionen kan naturligvis også gå på de krav der stilles til elevernes egne materialesøgningsprocesser. Ud over de mere klassiske skriftlige opgaver kan eleverne arbejde med at udarbejde breve til og fra historiske personer - berømtheder eller almindelige mennesker - billedtekster, formidling til andre klassetrin, museumspjecer, historiske turistguides, sangtekster, mindeord, historiske nyhedsindslag, politiske taler og meget andet. Nogle af disse genrer indbyder tillige til innovativt arbejde. Det er helt afgørende at elevernes arbejde med skriftlige produkter kobles til bevidste og reflekterede materiale- og informationssøgningsprocesser. Eleverne vil ofte bruge især internettet og diverse digitale ressourcer og denne praksis kan i høj grad kvalificeres gennem historieundervisningen. Dette arbejde går både på de konkrete søgeprocesser, på de kildekritiske værktøjer der skal anvendes i den sammenhæng og på efterhånden at opbygge et vist overblik over anvendelige ressourcer på nettet. Se endvidere under 4.2. IT

Hvis historie indgår i 2. årsopgaven, der skrives i slutningen af 2. G, er det vigtigt at læreren allerede på et tidligt tidspunkt af skoleåret gør sig tanker om, hvorledes dette kan foregå.

En god måde at forberede eleverne på opgaveskrivningen er, at lade eleverne selv formulere problemstillinger til de temaer, der gennemgås i undervisningen.

Det er her vigtigt at eleverne får oparbejdet en øvelse i at kunne se forskel på de forskellige taksonomiske niveauer, og hvorledes dette tydeliggøres skriftligt.

For at gøre opgave skrivningen mere taksonomisk, kan du ligeledes bede eleverne om at starte med at tage udgangspunkt i et billede, der har med deres emne at gøre. Eleverne skal så først beskrive det billede, som de har valgt, og forklare hvorfor det er relevant i forhold til emnet, ligesom de skal sætte det ind i en historisk kontekst. Herefter kan du instruere eleverne i, at de skal finde et forklarende eller analyserende spørgsmål, der skal være opgavens hovedspørgsmål. Hvis emnet for eksempel er nordboerne, kunne hovedspørgsmålet være: Forklar hvilke levevilkår nordboerne havde og hvordan deres forhold til inuit var? Billedet som eleverne kunne vælge, kunne eksempelvis være Aron fra Kangeqs billede, hvor nordboerne og inuit har fredeligt samkvem og besøger hinanden. Billedet hænger på denne måde tæt sammen med hovedspørgsmålet om nordboernes forhold til inuit. Det sidste spørgsmål i problemformuleringen og et trin op ad den taksonomiske stige er et diskuterende eller vurderende spørgsmål. Her kunne man vælge et spørgsmål som: Diskuter hvorfor nordboerne forsvandt fra Grønland og kom herefter med din vurdering af den mest sandsynlige grund til nordboernes forsvinden ud fra den viden vi har i dag.

Læreren skal også gøre det klart for eleverne, at de skal forsøge at øve deres skriftlighed i historie med en stigende sværhedsgrad gennem problemformuleringen og opgaven. Dette gør det nemmere for eleverne at forstå, hvordan man laver en god beskrivelse, analyse samt diskussion. Det er her også vigtigt, at gøre det klart for eleverne, at den stigende progression og taksonomi, der karakteriserer en god problemformulering, ligeledes gør sig gældende ved årsprøver og eksamen, fordi progressionen og taksonomien også afspejler sig i den måde eksamensspørgsmålene i historie er opbygget på.

Den let genkendelige struktur kan man bibeholde indtil eleverne er trygge ved den og har fået den som redskab og indgangsvinkel til at skrive en opgave.

Kildekritikken, som også er en vigtig del af en opgave, har også en klar struktur, der indeholder: Ophavsbestemmelse, indholdsanalyse og brugbarhedsanvendelse. Når eleverne har 100 % styr på strukturen i kildekritikken, kan de herefter begynde at frigøre sig fra den og lave en mere fri analyser, hvor de går ind og tager fat i de centrale ting ved kilderne med det samme, i stedet for at lave en omstændelig analyse hver gang, men for at kunne gøre det, kræver det træning i at læse kilder og lave gode analyser.

Det er godt, hvis du som lærer stiller krav til eleverne om, at de skal inddrage og forholde sig kildekritisk til mindst tre kilder, når de skriver opgaven. Kildematerialet kan være billeder, tekst såvel som film. Dette skal vise, at eleverne formår at inddrage kilderne i fremstillingen og forholde sig kildekritisk til disse og også lave en god brugbarhedsbestemmelse. En god brugbarhedsbestemmelse indeholder også en god funktionalitetsbestemmelse, der viser hvor god kilden er til at svare på problemformuleringen.

*IT inddrages i undervisningen, for at nå de faglige mål. Informationssøgning og præsentation af historisk materiale, herunder lærerfremlæggelser, elevoplæg og konference.*

IT skal inddrages i historieundervisningen for at sikre lettere informationssøgning og skabe mere variation og større oplevelser for eleverne.

Historiefaget har en central rolle i styrkelsen af elevernes digitale dannelse. Dette sker både gennem opøvelsen af en metodisk-kritisk tilgang til de mange forskellige former for digitalt materiale, de omgives af og gennem arbejdet med selv at træffe reflekterede valg i forbindelse med udarbejdelsen af forskellige former for formidling. Som omtalt under de faglige mål, arbejdes der i faget metodisk-kritisk med en lang række forskellige materialetyper, hvorunder også film, computerspil, hjemmesider, internetdiskussioner, opslagsværker og en lang række andre typer af materiale, udbredt gennem internettet. Samtidig kan de mange forskellige former for medier også medvirke til elevernes læringsproces, da f.eks. spillefilm og computerspil kan give viden om og indsigt i fortidige forhold og begivenheder, og appellere til andre læringsstile og intelligenser end andre former for formidling. I forbindelse med arbejdet med formidling og remediering i faget, inddrages relevante ressourcer som tekstbehandlings- og præsentationsprogrammer, skabelonbaserede produktions- og formidlingsprogrammer, kameraer, simple videoredigeringsprogrammer, m.m. Desuden rummer internettet en stor mængde fagligt relevante kildesamlinger og databaser, der kan inddrages i forløb i faget. Dette medfører, at det er vigtigt at træne eleverne i at foretage systematiske materialesøgninger på internettet og i databaser, hvor de f.eks. som del af afslutningen på hvert forløb laver materialesøgningsøvelser, hvor de kategoriserer det fundne materiale efter kildetype som synspunktmateriale, fremstillinger, lovtekster, osv. Man kunne endvidere lade eleverne samarbejde således at de laver en fælles mappe, hvor de kan uploade materialerne i, som alle har adgang til.

Internettet er yderst brugbar i historieundervisningen med en næsten ubegrænset mængde af informationer af mange forskellige typer. Her er der gode og hurtige muligheder for at finde såvel lyd, billeder, film, kunst, musik og selvfølgelig ikke mindst historiske kilder, som det tidligere kunne være vanskeligt at fremskaffe, for eksempel officielle dokumenter, politiske aftaler, nedskrevne udgaver af taler, historiske kort, osv.

Internettet har ligeledes ændret historieundervisningen på anden vis, nemlig ved den lette adgang til de mange små sekvenser af ”streaming media” på YouTube.com, bing.com, myspace.com, video.gms.net, m.fl., der rummer en næsten uendelig række af dokumentariske filmklip med historiske personer som Mahatma Gandhi, Hitler, Martin Luther King eller historiske begivenheder som Woodstock, slaget om Stalingrad, Carters udgravninger af Tutankhammons grav i Kongernes dal eller afstraffelsen af børnehekse i Nigeria. Disse sekvenser kan med fordel inddrages i arbejdet, for at præsentere og dokumentere de centrale historiske personer og begivenheder i undervisningsforløbene og ikke mindst for at skabe variation i undervisningen.

Desuden rummer nettet et utal af historiske databaser af mere specifik karakter. Eksempler på forskellige databaser kan findes i et separat dokument jf. **Kernestof og ideer til indhold.**

**4.3 Fagsprog**

*Undervisningen skal tilrettelægges, således at der arbejdes systematisk med udvikling af elevernes fagsprog og forståelse og anvendelse af fagets terminologi.*

Historiefaget stiller selvfølgelig krav om et specifikt historiefagligt fagsprog og en evne til refleksion og kompleks tænkning. Dette forhold er allerede beskrevet under *didaktiske principper* og *arbejdsformer*.

*Undervisningen skal tilrettelægges, så eleverne gradvis opnår en sikkerhed i forståelse og brug af før-faglige begreber.*

Der skal i undervisningen arbejdes systematisk og progressivt med at opbygge elevernes fortrolighed med før-faglige begreber (*resume, argumentere, redegøre, analysere, hybrid* eller før-faglige begreber inden for historie: *kønsspecifikt, periodisere, ekspansion, funktionsspecialisering, redistribution, oversøisk, et værk, nepotisme, politisering,* *m.m.* Det skal her påpeges, at der i denne forbindelse selvfølgelig ikke menes de ”obligatoriske” faglige grundbegreber, som *polis,* *naturalieøkonomi, feudalisme, imperialisme, monarki, renæssance, kolonisering, afkolonisering, kildekritik,* m.m. som eleverne gennem deltagelse i undervisningen selvfølgelig må forventes at forstå betydningen og anvendelsen af). Ofte forudsætter undervisere, at disse udtryk og deres definition er velkendte for eleverne, idet det er hyppigt forekommende ord, der har en form for ”almen karakter”. Dette er imidlertid langt fra tilfældet – heller ikke for elever, der undervises på deres modersmål – og manglende fortrolighed med disse begrebers indhold vil ofte være bremsende for de studerendes forståelse og læring. Det gælder i højere grad for elever fra familier uden studietraditioner og i endnu højere grad for elever, der undervises på et sprog, der ikke deres modersmål. Læreren skal derfor i sin undervisning være bevidst om, hvorvidt eleverne forstår betydningen af disse før-faglige begreber, før de benyttes i klassen, så underviserne ikke koncentrerer sig om at forklare avancerede men nødvendige faglige grundbegreber ved hjælp af – for eleverne ukendte - ”simple” før-faglige begreber, med fare for at efterlade eleverne med en ”halv forståelse” eller med mangler i deres faglige begrebsdannelse. Det skal her understreges, at avancerede og nødvendig faglige grundbegreber, sagtens kan forklares ved brug af mere enkle ord og formuleringer, uden at det derved går ud over den dybere forståelse af grundbegreberne.

**4.4 Samspil med andre fag**

*Undervisningen skal tilrettelægges, så der i perioder arbejdes tværfagligt og drages paralleller til andre fags virkeområder.*

Historie kan indgå i tværfagligt samarbejde med alle fag i studieretningens fagrække, ikke mindst de humanistiske og samfundsvidenskabelige fag.

Mulighederne for fagligt samspil er mange og oplagte i faget historie. Fagets genstandsfelt omfatter en lang række forhold, også andre fag beskæftiger sig med, samtidig med at alt de andre fag beskæftiger sig med, kan siges at have en historie, dvs. de kan forstås i lyset af socio-kulturelle forandringsprocesser. Dette afspejles også i fagets teorier og metoder, der i vid udstrækning er udviklet under inspiration fra andre fagområder. I samspil med naturvidenskabelige fag kan man f.eks. arbejde med emner i relation til natur og naturgrundlag (sygdomme, klima, dyrkningsforhold, m.m.) eller udviklingen og betydningen af diverse naturvidenskabelige erkendelser, opfindelser og afledte teknologier (det heliocentriske verdensbillede, dampmaskinen, navigation m.m.). I samspillet med samfundsfag eller andre fag med en samfundsvidenskabelig dimension kan historie ofte bidrage gennem belysning af, hvordan fortidige forhold og begivenheder har betydning for nuværende samfundsfaglige problemstillinger, ligesom en række samfundsfaglige teorier kan anvendes på fortidige forhold og forandringsprocesser (økonomiske, politiske, sociale og kulturelle). Sprogfagene og de øvrige humanistiske fag er tillige oplagte samarbejdsfag, både hvad angår analytiske perspektiver og materialetyper, f.eks. anvendelse af skønlitteratur (eventuelt også på fremmedsprog) som historiske kilder, inddragelse af forskellige tekstanalytiske tilgange mv. Det er centralt at der er opmærksomhed på, at historiefaget ved deltagelse i fagligt samspil ikke reduceres til viden om fortid, men at faget bringes i spil i overensstemmelse med de faglige mål for faget. Det kan i den forbindelse være hensigtsmæssigt at være opmærksom på om der findes relevant historiefagligt materiale på et rimeligt fagligt niveau på det pågældende område, så eleven ikke lades i stikken med et ellers spændende emne. Mange af de nævnte eksempler på fagligt samspil åbner tillige for inddragelse af udvalgte historiefaglige subdiscipliner, der kan underbygge elevernes viden om fagets teorier og metoder.

Historiefagets fokus er forholdet mellem mennesker, natur og samfund og hvorledes menneskene i samspil og modspil har påvirket natur og samfund. Centralt i historiefaget står også arbejdet med forandring og kontinuitet, hvor den historiske udvikling betragtes både fra en individorienteret (individet som aktør) og en samfundsmæssig (struktur) vinkel. Det er med denne tilgang, at historiefaget kan inddraget i samarbejde med andre fag, hvor historien indgår i de forskellige tværfagligt forløb, for at skabe helhed og historisk sammenhæng i forløbet. Her trækker historiefaget på en af sine kernekompetencer, nemlig at indplacere begivenheder, personer, samfundstyper, tankemåder og menneskets grundvilkår i en kronologisk og historisk rækkefølge og derudfra forklare årsagssammenhænge og forandringer i historien.

Det er imidlertid vigtigt at fastholde en kritisk tilgang til stoffet, også i oversigtsforløb, der traditionelt er vidensorienteret. Historien kan her hjælpe med at stilles kritiske spørgsmål til periodeinddeling, valg af begivenheder og centrale historiske personer. Leverer de andre fag for eksempel historiske eksempler til illustration af de generelle udviklingslinjer, som behandles i det tværfaglige undervisningsforløb, er det vigtigt, at historiefaget fokuserer på den faglige fordybelse ved at stille kritiske spørgsmål til eksemplerne og deres værdi i den pågældende periode. Gennem den kildekritiske analyse af udvalgte problemstillinger og ved inddragelse af andre fags indgangsvinkler til disse problemstillinger, opnår eleverne et godt helhedsbillede af sammenhængen mellem individets handlinger, de samfundsbestemte rammer og menneskets udtryks – og tankesystemer.

Konkrete eksempler på tværfagligt samarbejde kan findes i et særskilt dokument jf. **Kernestof og ideer til indhold.**

**5. Evaluering**

**5.1 Løbende evaluering**

*Den løbende evaluering skal ske på baggrund af fagets opstillede læringsmål. Der skal gives en individuel faglig vejledning, hvor eleven bibringes en klar opfattelse af niveauet for det faglige standpunkt. En gang hvert semester skal evalueringen af elevens arbejdsindsats, aktive deltagelse og engagement i undervisningen foregå.*

Ved skoleårets start præsenterer læreren fagets indhold (fagets kernestof og forløbene i dette), fagets læringsmål (hvad eleverne skal kunne) samt fagets arbejdsformer (hvordan eleverne skal arbejde). Læreren diskuterer herefter med eleverne, hvilke progression der skal være gennem året på disse punkter, og hvordan klassen og den enkelte elev kan nå læringsmålene. Læreren kan også her diskutere med klassen, hvilke forudsætninger eleverne har med sig fra folkeskolen, samt hvilke kompetencer faget giver med til videregående uddannelser. På baggrund af denne diskussion præsenterer læreren eleverne for en plan for hvordan evalueringen skal foregå i løbet af året.

Det skal sikres, at der er en passende balance mellem evalueringsaktiviteter og egentlig undervisning. Det bør medtænkes, at en lang række evalueringselementer er integreret i den almindelige undervisningsaktivitet og i det almindelige samvær med eleverne, for eksempel i den spontane respons på elevindlæg i undervisningen og i samtaler med eleverne under gruppearbejdet.

I den løbende evaluering sættes fokus dels på eleven, dels på undervisningen. Eleven skal have en klar opfattelse af udviklingen i sit eget standpunkt med hensyn til opfyldelsen af de faglige mål og den almene studiekompetence. På denne baggrund vejledes eleven om hvordan han eller hun kan opnå en yderligere faglig udvikling. Evalueringen af elevernes standpunkt hænger desuden naturligt sammen med den proces, hvor læreren med klassen drøfter, hvordan undervisningen kan justeres med hensyn til progression, niveau og brug af arbejdsformer og undervisningsmaterialer. Formålet her, er at give mulighed for at justere undervisningen. Det kan være i forhold til det faglige niveau (i forhold til klassens ønsker og eller i forhold til de faglige læringsmål), progressionen i undervisningen, arbejdsformerne (variation, elevønsker), undervisningsmateriale og lærerens indsats.

Evalueringer af denne type kan foretages f.eks. i forbindelse med afslutning af større undervisningsforløb. Evalueringen kan tage form af evalueringsskemaer eller diskussion med eleverne, gruppe- eller klassevis. Det anbefales, at der anvendes forskellige evalueringsformer i løbet af undervisningen.

Der skal naturligvis også ske en summativ evaluering, dvs. en endelig formulering af elevernes standpunkt, som munder ud i en årskarakter. Til det formål kan det være hensigtsmæssigt at gennemføre enkle skriftlige test af eleverne, for eksempel ved afslutningen af hvert undervisningsforløb. Denne evalueringsform egner sig bedst til at kontrollere tilegnelsen af grundlæggende faktuel viden, mens faglig kompetence på de højere taksonomiske niveauer kun vanskeligt lader sig teste på denne måde.

**5.2 Prøveformer**

*Skolen vælger for hvert hold mellem en af to nedenstående prøveformer:*

*Prøveform a*

*En mundtlig prøve på baggrund af opgaver med et spørgsmål med et for eksaminanderne kendt kildemateriale svarende til højst 2-3 normalsider. Det kendte materiale skal relatere sig til udvalgte problemfelter behandlet i undervisningen. En del af materialet kan være ikke-skriftligt, herunder billeder.*

*Der gives ca. 60 minutters forberedelsestid, og eksaminationstiden er ca. 30 minutter.*

*Prøveform b*

*En mundtlig prøve på baggrund af opgaver med et spørgsmål med et for eksaminanderne kendt kildemateriale svarende til højst 2-3 normalsider og et ukendt materiale svarende til 2-3 normalsider. Det kendte såvel som det ukendte materiale skal relatere sig til udvalgte problemfelter behandlet i undervisningen. Det ukendte historiske materiale skal uddybe og perspektivere det kendte materiale. En del af materialet kan være ikke-skriftligt, herunder billeder.*

*Hver elev får tildelt en opgave dagen før prøven, og forberedelsestiden er ca. 24 timer, dog ikke mindre end 24 timer. Eksaminationstiden er ca. 30 minutter pr. eksaminand.*

*Prøvematerialet i begge prøveformer skal relatere sig til 3-5 undervisningsforløb, heraf mindst et før og to forløb efter ca. 1953. Både grønlandsk og europæisk historie samt verden udenfor den vestlige kulturkreds skal være repræsenteret. Eksaminationstemaerne samles i klart definerede områder, tidsrum eller emner.*

*Ved prøven må kun medbringes de notater, der er udarbejdet i forberedelsestiden, samt det materiale, der inddrages i prøven.*

Eksaminationstemaet i de enkelte prøvespørgsmål skal tage udgangspunkt i de udvalgte problemfelter behandlet i undervisningen. Eksaminationsmaterialet i begge prøveformer skal relatere sig til 3 – 5 undervisningsforløb – heraf mindst et før og to forløb efter ca. 1953. Både grønlandsk og europæisk historie samt verden uden for den vestlige kulturkreds skal være repræsenteret.

Eksaminationstemaerne skal være samlet i klart definerede områder, tidsrum eller emner. Hvert prøvespørgsmål skal indeholde overskrift, underspørgsmål samt bilagsmateriale, som det fremgår i nedenstående eksempel. Bilagsmaterialet, der kan omfatte både skriftligt kildemateriale såvel som billeder, skal i prøveform a) have et omfang på ikke mere end 1-2 normalsider kendt historisk materiale og i prøveform b) et omfang på ikke mere end 1-2 normalsider kendt materiale og ikke mere end 1-2 normalsider ukendt materiale. Det ukendte materiale i prøvespørgsmål b) skal perspektivere det kendte materiale og det stillede prøvespørgsmål. Prøvespørgsmålets formulering og det udvalgte bilagsmateriale skal tilsammen være udformet, så eksaminanden har mulighed for at leve op til læreplanens læringsmål og bedømmelseskriterier. Den enkelte opgave vil dog ikke kunne indeholde alle læringsmål, som derfor skal være dækket af det samlede opgavesæt.

Prøvegrundlaget er holdets undervisningsbeskrivelse. Eksaminationstemaerne samles i klart definerede områder, tidsrum eller emner, hvor man på studieplanen angiver indholdet og tidsafgrænsningen. Undervisningsbeskrivelsen bør udformes, så den er informativ og overskuelig for både elever og censor.

Ifølge eksamensbekendtgørelsen sendes opgaverne med bilag til censor mindst 5 hverdage før prøvens afholdelse, medmindre særlige forhold er til hinder herfor. Det er god praksis, at eksaminator inden da har kontaktet censor og aftalt nærmere.

Til forberedelsestiden må medbringes alt materiale, der har været anvendt i forbindelse med undervisningen, herunder også opgaver, udarbejdet af eleverne, og egne notatet. Ved prøven må kun medbringes de notater, der er udarbejdet i forberedelsestiden, samt det materiale, der inddrages i prøven.

Ifølge eksamensbekendtgørelsen skal alle opgaver lægges frem ved prøvens begyndelse, og hver eksaminand skal have mindst tre prøvespørgsmål at trække lod imellem.

**Eksempler på prøvespørgsmål**

Nedenstående eksempler er på ingen måde normative, men skal give en ide om hvordan et prøvespørgsmål kan se ud. Det er vigtigt, at eleverne inden prøven er bekendt med, hvordan et prøvespørgsmål kan se ud, og hvad der forventes af dem både under forberedelsen og ved fremlæggelsen.

|  |
| --- |
| Prøveform a)Overskrift (tema og periode): Det moderne Grønland efter ca. 1953Der ønskes en kort redegørelse for hovedformålene i moderniseringen af Grønland i G. 50 og G. 60.Der ønskes en diskussion af kritikpunkterne imod G. 50 og G.60, som der fremføres i den grønlandspolitiske debat i tiden op til indførelsen af Hjemmestyret i 1979.Det vedlagte materiale skal inddrages i diskussionen (Kendt stof, 1 ½ normalside) (Nikolaj Rosing: ” Tale i folketinget”, 1970 *fra* Henning Bro: Grønland. Kilder til en dansk kolonihistorie, 1993) Der ønskes en vurdering af Hjemmestyrets opgør med G. 50- og G. 60-politikken i tiden efter 1979Prøveform b)Overskrift (tema og periode): Det moderne Grønland efter ca. 1953Der ønskes en kort redegørelse for hovedformålene i moderniseringen af Grønland i G.50 og G.60. Der ønskes en diskussion af kritikpunkterne imod G. 50 og G. 60, som der fremføres i den grønlandspolitiske debat og i det grønlandske samfund i tiden op til indførelsen af Hjemmestyret i 1979. Det vedlagte materiale skal inddrages i diskussionen (Kendt stof, 1 ½ normalside) (Nikolaj Rosing: ”Tale i folketinget”,1970 *fra* Henning Bro:Grønland. Kilder til en dansk kolonihistorie, 1993) samt (Ukendt stof, 2 normalsider) (Sume: ”Qullissat”, oversat sangtekst, 1974, *fra* Kirsten Borberg, m.fl: Nassatat. Fra myte til Rock, 1985 og Karl Johan Lyberth (Juaaka): ”G-60”, 1982 også *fra* Nassatat: Fra myte til rock)Der ønskes en vurdering af hjemmestyrets opgør med G. 50- og G. 60- politikken i tiden efter 1979. |

|  |
| --- |
| Prøveform a)Overskrift(emne) Moderniseringen af Grønland og identitetBeskriv billederne side 86 og 87 i Hanne Guldberg Mikkelsens bog, ”Inuit og den lange vej” og forklar hvordan eller hvorfor, de er relevante i forhold til emnet moderniseringen af Grønland.Forklar herefter om indholdet i G50 og G60 og forklar hvilke samfundsmæssige problemer, moderniseringen førte med sig. Du skal inddrage tekst 53 i din forklaring.Diskuter til sidst fordele og ulemper ved moderniseringen og sæt den ind i en international kontekst. (Bilaget, tekst 53, der er kendt tekst, stammer fra Hanne Guldberg Mikkelsens bog ”Inuit og den lange vej”, Gyldendal Undervisning, 1997.)Prøveform b)Overskrift(emne): Grønland og den kolde krigBeskriv først kortet, side 33 i Hanne Guldberg Mikkelsens bog, ”Inuit og den lange vej” og redegør for baggrunden for amerikanernes ophold i Grønland.Fremhæv og forklar herefter de vigtigste begivenheder i Grønland, der har relation til den kolde krig. Du skal bruge kilderne,” H.C. Hansen-papiret” ( tekst 43) og” Et smerteligt farvel” ( tekst 42). I din forklaring skal du sætte kilderne og de vigtigste begivenheder ind i en samlet dansk og international kold krig historisk kontekst.Du skal herefter diskutere hvilke motiver Danmark havde for at modernisere Grønland. Du skal i denne forbindelse inddrage kilde 30 og kilde 31A fra Hanne Guldberg Mikkelsens bog ” Inuit og den lange vej”. I din diskussion skal du komme ind på USA og Danmarks interesser i Grønland relateret til den kolde krig.Du skal endelig forholde dig kildekritisk til alle 4 kilder, dvs. bl.a. hvordan er de relevante i forhold til spørgsmålet.(De to kendte tekster er i dette tilfælde tekst 43 og tekst 31A mens de to ukendte tekster er tekst 42 og tekst 30. De 4 kilder samt kortet (side 33) stammer fra Hanne Guldberg Mikkelsens bog ”Inuit og den lang vej”, Gyldendal Undervisning, 1997) |

**5.3 Bedømmelseskriterier**

*Bedømmelsen er en vurdering af, i hvilket omfang eksaminandens præstation lever op til fagets læringsmål. Der lægges endvidere vægt på eksaminandens evne til at fremstille et sagsforhold på en klar og overskuelig måde samt til at disponere og strukturere eksaminationstiden.*

*Der gives en karakter ud fra en helhedsvurdering af eksaminandens præstation*

I skrivende stund, benyttes 7-trinsskalaen GGS i Grønland. Yderligere info om karakterskalaen kan findes på internettet. Karakterskalaen er karakteriseret ved at operere med et fejl- og mangelbegreb. Man skal altså bedømme i hvor høj grad en elev har opnået slutmålene for faget.

Nedenfor er angivet retningslinjer for opnåelse af karaktererne A (12), C (7) og E (2) i Historie B.

Beskrivelsen er naturligvis ikke udtømmende, men er tænkt som en hjælp til at vurdere i hvor høj grad eleven har opnået de kompetencer, der er beskrevet i afsnit 3.1 (læringsmål). Beskrivelsen kan også hjælpe underviseren i den løbende evaluering af elevernes standpunkt.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Karakter**  | **Beskrivelse**  | **Historie B**  |
| ADen fremragende præstation  | Karakteren A gives for den fremragende præstation, der demonstrerer udtømmende opfyldelse af fagets læringsmål, med ingen eller kun få uvæsentlige mangler  | Der redegøres historiefagligt særdeles kvalificeret for det stillede spørgsmål, under meget sikker inddragelse af fagets faglige begreber. Det historiske baggrundsstof for spørgsmålet samt det vedlagte kildemateriale analyseres og perspektiveres udtømmende, med kun få uvæsentlige mangler. Historiske synspunkter og problemstillinger fortolkes og vurderes sagligt og nuanceret. Fremstillingen er i sin helhed meget velstruktureret.  |
| CDen gode præstation  | Karakteren C gives for den gode præstation, der demonstrerer opfyldelse af fagets læringsmål, med en del mangler  | Der redegøres historiefagligt sammenhængende for det stillede spørgsmål, under rimelig inddragelse af fagets faglige begreber, dog med en del mangler. Der gives en god analyse og perspektivering af det historiske baggrundsmateriale for spørgsmålet samt af det vedlagte kildemateriale, hvor dog ikke alle aspekter inddrages. Historiske synspunkter og problemstillinger fortolkes og vurderes i hovedsagen sagligt. Fremstillingen er i sin helhed overvejende sikker.  |
| EDen tilstrækkelige præstation  | Karakteren E gives for den tilstrækkelige præstation, der demonstrerer den minimalt acceptable grad af opfyldelse af fagets læringsmål  | Der redegøres historiefagligt noget usammenhængende for det stillede spørgsmål, med manglende præcision i forhold til fagets faglige begreber. Der gives en mangelfuld analyse og perspektivering af det historiske baggrundsmateriale samt af det vedlagte kildemateriale, hvor dog enkelte væsentlige aspekter inddrages. Historiske synspunkter og problemstillinger fortolkes i mindre grad. Fremstillingen er i sin helhed overvejende usikker og ustruktureret.  |