



Dansk Skoleforening
for Sydslesvig e.V.

VEJLEDNING FOR FAGET HISTORIE

INDHOLD

Vejledning for faget historie.....	4
Fagets identitet og rolle	4
Historiefagets kompetenceområder	4
Kronologi og sammenhæng	5
Kildeanalyse.....	8
Historiebrug.....	10
Obligatoriske kanonpunkter.....	13
Køkkenmøddingen i Ertebølle	13
Tutankhamon	13
Solvognen	14
Kejser Augustus	14
Danevirke/Hedeby.....	15
Korstogene	15
Den sorte død.....	16
»Up ewig ungedeelt«	17
Columbus.....	18
Martin Luther	18
Den Westfalske Fred	19
Statskuppet 1660	19
Stormen på Bastillen	20
Dampmaskinen.....	20
Grundloven 1849.....	21
Slaget ved Dybbøl 1864.....	21
Berlinkonferencen 1884-85.....	22
Slaget ved Verdun	22
Versaillestraktaten	23
Genforeningen.....	23
Strid om den dansk-tyske grænse	24
Holocaust.....	24
Den danske besættelse og befrielse	25
Potsdamkonferencen	25
FN's Verdenserklæring om Menneskerettighederne.....	26
København-Bonn-erklæringerne.....	26

Murens fald	27
11. september 2001	27
Åbne og lukkede grænser	28
Læringsmål	29
Taksonomiske niveauer	30
Fagteamets overordnede plan	30
Vejledende forslag til fagteamets overordnede plan – 3.-6. klasse	32
Vejledende forslag til fagteamets overordnede plan – 7.-10. klasse	33
Forslag til fordeling af temaer, emner og kanonpunkter – 6. klasse	34
Forslag til fordeling af temaer, emner og kanonpunkter – 7. klasse	36
Årsplan – skabelon	37
Plan for undervisningsforløb med udgangspunkt i læringsmål – historie 4. klasse	39
Plan for undervisningsforløb med udgangspunkt i læringsmål – historie 7. klasse	40
Undervisningens gennemførelse	42
Tværgående temaer	43
Sproglig udvikling	43
It og medier	44
Innovation og entreprenørskab	45
Kulturforståelse	45
Tværfagligt samarbejde	45
Undervisningsdifferentiering	46
Evaluering	48
Kilder	50
Bilag	51
Læsestrategier	51
Læseteknikker	51
Læsestrategier 2.-4. klasse	51
Læsestrategier 5.-6. klasse	52
Læsestrategier 7.-10. klasse	52
Links til historieundervisningen	52

VEJLEDNING FOR FAGET HISTORIE

FAGETS IDENTITET OG ROLLE

Som mennesker orienterer vi os, reflekterer over, tager stilling til og handler på baggrund af viden og forestillinger om fortiden og nutiden samt forventninger til fremtiden. Dvs. vi bruger et tidsperspektiv – med andre ord historie – til at forstå os selv, forklare samfundsmæssige forandringer og finde svar på, hvorfor tingene er, som de er. Vi anvender således historie til at tage bestik af vores handlemuligheder og skabe mening og sammenhæng i tilværelsen. Historie bruges også til at opbygge og styrke sammenhængskraften i de fællesskaber, vi tilhører.

Ordet historie indgår i sproget med forskellige betydninger. Overordnet kan man skelne mellem to betydninger: Historie forstået som fortiden eller den levede historie – og historie som beretninger om fortiden, dvs. den formidlede eller fortalte historie.

Der findes spor af den levede historie overalt. Den gennemsyrrer og påvirker vores liv, samfund og bevidsthed. Vi møder udtryk for den levede historie i form af mindesmærker, bygninger, infrastruktur osv. Den levede historie er i vores erfaringer og erindringer, og den har formet den adfærd og mentalitet, der kendetegner de samfund og kulturer, vi tilhører.

Den levede historie må fortælles, for at man kan beskæftige sig med den. Grundlæggende er den fortalte historie et resultat af fortolkninger af kilder og spor fra fortiden. På den måde er fortalt historie en konstruktion, der kan have forskellige former og udtryk. Eleverne møder bl.a. den fortalte historie i form af lærerens gennemgang af et stof – og i de anvendte læremidlers fremstilling, under besøg på museer og andre kulturinstitutioner samt i hverdagslivet.

Det er væsentligt, at eleverne kan skelne mellem den levede og den fortalte historie. Dvs. de må forstå, at fortiden er noget andet end beretningen om den. Således er det anvendte læremiddels fremstilling af et begivenhedsforløb ikke – og kan aldrig blive – sandheden om, hvad der faktisk er sket. Eleverne skal derfor udbygge og kvalificere deres kompetencer i forhold til at arbejde med et fag, der fokuserer på tolkninger af menneskers samfundsmæssige liv i et forandringsspektiv. De skal tilegne sig viden om, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er resultater af – ofte langvarige, komplekse og måske flertydige – udviklingsprocesser. Derved styrker eleverne deres forudsætninger for at forstå deres samtid og reflektere over deres fremtidsmuligheder.

Historie er et obligatorisk fag fra 3. til 10. klasse og skal fremstå som et sammenhængende forløb fra 3. til 9. klasse. Efter 9. klasse er alle obligatoriske temaer og kanonpunkter gennemgået. 10. klasse anvendes til indholdsmæssig og metodisk fordybelse. Den indholdsmæssige konkretisering af undervisningen fastlægges i fagteamets overordnede plan.

HISTORIEFAGETS KOMPETENCEOMRÅDER

Faget historie består af tre kompetenceområder:

1. Kronologi og sammenhæng
2. Kildeanalyse
3. Historiebrug.

I de følgende afsnit uddybes kompetenceområderne, og der gives eksempler på, hvordan der kan arbejdes med kompetenceområderne i undervisningen.

KRONOLOGI OG SAMMENHÆNG

I faget historie beskæftiger eleverne sig med fortolkninger af kontinuitet og forandring af menneskers samfundsmæssige liv over kortere og længere perioder. Derfor er kronologi vigtigt i faget. Kronologi er læren om inddeling af tid og et redskab til at skabe orden i den fortalte historie samt støtte elevernes historiske overblik. Det betyder ikke, at historieundervisningen skal tilrettelægges kronologisk, så man fx begynder med stenalderen i 3. klasse for så i 9. klasse at nå til nutiden.

Vi opfatter vores liv som organiseret i tid. Begivenheder, forandringer og historiske forløb sættes i relation til hinanden, når vi opbygger et kronologisk overblik. Undervisningen skal udvikle elevernes kronologiske overblik. Dette overblik opbygges gradvist, ved at eleverne placerer perioder, væsentlige begivenheder osv., der indgår i emner og temaer tidsmæssigt og geografisk, på fysiske eller digitale tidslinjer. I 3.-4. klasse arbejdes der med relativ kronologi. Det er viden om før og nu, om hvad der var samtidigt. Fx kan eleverne placere billeder af boliger tidsmæssigt i forhold til hinanden (fx en hytte fra jægerstenalderen, et hus fra jernalderen, et hus fra middelalderen, et hus fra 1800-tallet og et moderne parcelhus).

Præcis fastsættelse af tid spiller ofte en rolle i vores kulturkreds, fx når vi angiver tid ved hjælp af årstal og derved benytter absolut kronologi. Fx: Christian 4. døde i 1648, eller: Danmark var besat af Tyskland fra 1940 til 1945. Under hensyntagen til elevernes forudsætninger for at anvende absolut kronologi bruges den efterhånden fra 5.-6. klasse, når det skønnes relevant for udviklingen af elevernes kronologiske overblik.

Elevernes kronologiske overblik kan støttes ved at placere centrale begivenheder på klassens fælles tidsfrise og/eller elevernes egne digitale tidslinjer samt ved at bruge disse til at forklare mulige sammenhænge.

At have et kronologisk overblik er ikke det samme som at kunne årstallene på en række begivenheder. I undervisningen hænger kronologi tæt sammen med afsøgning af mulige årsagsforklaringer, dvs. med forståelse af sammenhænge. Sammenhænge kan opfattes i to dimensioner. Ofte vil opfattelsen være diakron, dvs. forholde sig til et kortere eller længere tidsforløb og fokusere på sammenhænge mellem et historisk fænomens eller en begivenheds forudsætninger, forløb og følger. Et eksempel kan være den europæiske ekspansion i 1400-1600-tallet: Hvilke årsager og teknologiske forudsætninger var forbundet med portugisernes og spaniernes opdagelsesrejser og erobringer? Hvordan foregik de? Hvad blev konsekvenserne på kort og på langt sigt for de erobrede områder, Portugal og Spanien, og det øvrige Europa? Sammenhænge kan også ses synkront, dvs. samtidig, men i forskellige geografiske rum. Et eksempel kan være sammenhænge mellem Osmannerrigets ekspansion i 1500-1600-tallet og krige mellem fyrsterne i Vest- og Centraleuropa. 1500-1600-tallet var præget af konflikter og krige i Europa (eksempelvis Trediveårskrigen (1618-1648)), der har baggrund i religion og fyrsternes ønsker om at udvide deres landområder gennem erobringer.

Efter 4. klasses trin

Efter 4. klasse er målet for kompetenceområdet *kronologi og sammenhæng*, at eleven kan relatere ændringer i hverdag og livsvilkår over tid til eget liv. Emner og temaer til disse klasses trin bør derfor tilrettelægges, så forandringsperspektiver i hverdagslivet og samfundet er tydelige for eleverne, således at de med udbytte kan sammenligne dem med tilsvarende forhold i nutiden.

Kompetenceområdet er beskrevet i fem sammenhængende arbejdsområder:

Kronologi, hvor undervisningen skal styrke elevernes viden om og færdigheder i at bruge relativ kronologi. Eleverne relaterer tidsmæssigt væsentlige historiske hændelser, personer osv., der er arbejdet med i undervisningen, med begreber som før, efter og samtidig med. Desuden må eleverne –

ud fra deres forudsætninger – kunne gøre rede for eventuelle årsags- og udviklingsmæssige sammenhænge mellem de valgte begivenheder.

For at gøre det muligt for eleverne umiddelbart at perspektivere forhold i den historiske tid, der arbejdes med, til egen samtid, er *familie og fællesskaber* rammesættende for valg af indhold i 3.-4. klasse. Forskellige familietypers – fra nutidens til tidlige tiders storfamilier – samt slægtens betydning og rolle i hverdagsliv og samfund kan indgå som dimensioner i emner og temaer.

Livsgrundlag og produktion betoner, at der fx fokuseres på, hvordan folk i tidlige tider har skaffet sig det, de havde brug for, og hvordan det blev produceret. Man kan fx tilrettelægge et tema ud fra problemstillingen: "Hvor kommer maden fra?" med nedslag i jæger-, fisker- samler-, bonde-, industrisamfund og nutiden.

Samfund handler om magtforhold, og organisering af samfund og fællesskaber. Det kan fx være et tema om styreformers, evt. med vægt på sammenhænge med forskellige samfundstyper.

Obligatoriske temaer og kanonpunkter skal enten integreres i eller udfoldes til emner og temaer. Kanonpunkterne og de obligatoriske temaer skal understøtte elevernes forståelse af kronologi og sammenhænge. Et kanonpunkt kan indgå i flere forløb.

Efter 6. klasses trin

Efter 6. klasse er målet for kompetenceområdet *kronologi og sammenhæng*, at eleven kan sammenligne væsentlige træk ved historiske perioder, altså en udvidelse i bredden og dybden i forhold til målet for 4. klasse. For at få overblik over historien må den deles i en række enheder. Denne opdeling i perioder foretages efter forskellige principper. Men selv om principperne stort set er ens, behøver der ikke at være konsensus om, hvornår en periode begynder eller slutter. Det er væsentligt, at eleverne forstår, at inddelingen i perioder er eftertidens konstruktioner, som forsøger på at skabe orden i historien, samt at der som regel er tale om en glidende overgang fra én periode til en anden. I undervisningen bør man vælge at inddele historien i de perioder, som er hensigtsmæssige for at støtte elevernes forståelse af kronologi og sammenhænge. Det er også væsentligt at fremhæve væsentlige karakteristika ved den enkelte periode. Under hensynstagen til elevernes forudsætninger kan man arbejde med forskellige opfattelser af periodens tidsmæssige afgrænsninger og evt. undersøge periodens tidsmæssige afgrænsninger i andre dele af verden. Fx er renæssancen tidsmæssigt placeret forskelligt i henholdsvis Norditalien og Danmark.

Kompetenceområdet er beskrevet i fire sammenhængende arbejdsområder:

Kronologi, brud og kontinuitet udtrykker progression i forhold til 3.-4. klasse. Som ordet fortæller, er brud hændelser, der på afgørende vis har forandret noget væsentligt i historien politisk, økonomisk, socialt og/eller kulturelt. Det er dog sjældent, at et brud vedrører alle aspekter af menneskers samfundsmæssige liv. Fx kan man betegne reformationen i 1536 som et brud politisk (gennem centralisering af magten hos kongen og Rigsrådet) og kulturelt/religiøst (ved at den luthersk-evangeliske trosretning blev en statsreligion), men reformationen betød ikke ændringer af produktionen i og organisationen af bondesamfundet. Spørgsmålet om brud og kontinuitet er således ikke et enten - eller. Det er også relevant, at eleverne er bevidste om, at i den fortalte historie fylder bruddene i form af krige, revolutioner, nye styreformers og andre afgørende hændelser som regel meget. På den måde kan den fortalte historie give indtryk af gamle dage som en særdeles blodig og hektisk tid. Generelt var fortiden mere præget af kontinuitet og langsomme forandringer end nutiden.

Principper for overblik vægter bl.a., at eleverne skal kende til forskellige måder at inddele historien på i perioder. Det kan fx være den traditionelle: stenalder, bronzealder, jernalder, vikingetid, middelalder, renæssance osv. eller efter samfundstype, dvs. den fremherskende måde at producere på: jæger-, fisker- og samlersamfund, bondesamfund, industrisamfund, informations- eller videnssamfund.

Med *det lokale, regionale og globale* betones, at historiefaget ikke kun beskæftiger sig med dansk eller tysk historie. Historiske begivenheder og udviklingsforløb er som oftest et resultat af grænseoverskridende samspil, møder og sammenstød politisk, økonomisk, socialt og/eller kulturelt. Eleverne skal kunne give eksempler på disse møder samt gøre rede for deres forudsætning, forløb og følger. Desuden lever vi i en stadig mere globaliseret verden. Det er væsentligt, at det også kommer til udtryk i historieundervisningen.

Obligatoriske temaer og kanonpunkter skal enten integreres i eller udfoldes til emner og temaer. Kanonpunkterne og de obligatoriske temaer skal støtte elevernes fortsatte udvikling af kronologisk overblik og forståelse af sammenhænge. Et kanonpunkt kan indgå i flere forløb.

Efter 9. klassesettrin

Efter 9. klasse er målet for kompetenceområdet *kronologi og sammenhæng*, at eleverne med afsæt i et tilegnet kronologisk overblik kan gøre rede for forskellige faktorer og forudsætninger, der har været årsager til forandringer af samfund. I undervisningen må man derfor både arbejde med forståelse af sammenhænge mellem årsager/virkninger og grunde/følger og med varierede opfattelser af historiens retning og drivende kræfter. Fx: Var Hitlers person og handlinger årsagen til, at Holocaust fandt sted – eller var andre faktorer i forløbet, der førte til folkedrabet på Europas jøder, vigtigere?

Kompetenceområdet er beskrevet i fire sammenhængende arbejdsområder:

I *kronologi, brud og kontinuitet* er progressionen i forhold til 5.-6. klasse, at eleverne på baggrund af deres viden om kronologi og årsagssammenhænge gør rede for sammenhænge mellem en begivenheds forudsætninger, forløb og følger. Det kan fx være i form af forklaringer på langsigtede og udløsende årsager til 1. verdenskrig samt krigens forløb og konsekvenser på kort og længere sigt. I slutningen af forløbet skal eleverne kunne bruge deres viden om brud og kontinuitet til at karakterisere og tolke træk ved udviklingsmønstre i forskellige perioder.

I *principper for overblik* skal eleverne vælge og anvende en inddeling af historien, der er hensigtsmæssig i det emne/tema, der arbejdes med. Det kan fx være et bestemt princip for inddeling i historiske perioder, eller inddelingen kan være efter andre relevante politiske, økonomiske, sociale eller kulturelle tidsmarkører. Efterhånden skal eleverne kunne begrunde forskellige principper for tidsinddeling, fx hvorledes perioden, der benævnes bronzealderen, ikke tidsmæssigt var sammenfaldende i forskellige dele af verden, og at renæssancen ikke begynder på det samme tidspunkt i henholdsvis Norditalien og Danmark.

Eleverne skal kunne gøre rede for påvirkninger, sammenhænge og samspil mellem *det lokale, regionale og globale*. Det kan være samtidige (synkron) sammenhænge, som fx at opdyrkningen af den amerikanske prærie efter 1870'erne og brugen af dampskibe til transport betød, at billigt korn fra USA udkonkurrerede det kornproducerende danske landbrug. Det førte til omlægning af landbruget til mere animalsk produktion og betød store forandringer i lokalsamfundet.

Obligatoriske temaer og kanonpunkter bruges stadig mere bevidst, men også kritisk, til at hjælpe eleverne til at skabe overblik og reflektere over sammenhænge. Ved afslutningen af 9. klasse skal eleverne have arbejdet med alle obligatoriske temaer og kanonpunkter.

Efter 10. klassesettrin

Kompetenceområdet er beskrevet i fire sammenhængende arbejdsområder: *kronologi, brud og kontinuitet, principper for overblik, det lokale, regionale og globale og aktuelle temaer/emner*.

Efter 9. klasse er alle obligatoriske temaer og kanonpunkter gennemgået. 10. klasse anvendes til indholdsmæssig og metodisk fordybelse. Ud fra læreplanens matrix over kompetencemål og de underliggende videns- og færdighedsmål fastlægges emner og temaer for skoleåret i fagteamet overordnede plan. Kanonpunkter kan indgå i emnerne og temaerne. I arbejdet med

kompetenceområderne er progressionen i forhold til 9. klasse, at eleverne ud over at kunne gøre rede i højere grad skal kunne vurdere og diskutere.

KILDEANALYSE

Historieundervisningen i folkeskolen fokuserer især på de fortolkninger, der formidles som fortalt historie. For at kunne arbejde med relationer mellem fortalt og levet historie (fortiden) må eleverne gennem undervisningen opnå stadig mere kvalificerede færdigheder i at håndtere kilder.

Traditionelt har kilder været opfattet som tekster, billeder og fund fra den periode, man vil arbejde med. I grundskolens og fællesskolens historieundervisning anvendes et bredere og mere omfattende kildebegreb. Her forstås kilder som alt, der er bærer af eller formidler informationer, som kan være relevante til belysning af det emne eller tema, man arbejder med i undervisningen. Det kan være tekst, billeder, internettet, film, lydoptagelser, taler, genstande, bygninger, byrum, kulturlandskaber osv.

Derfor må eleverne være i stand til at underkaste de mange forskellige slags kilder hensigtsmæssige former for kildekritisk analyse – og ikke kun ureflekteret tage informationerne til sig. Det gælder naturligvis også materialer, der bruges som læremidler. Især er det nødvendigt, at eleverne skærper deres kildekritiske kompetencer i forhold til at finde og bruge oplysninger på internettet, der spiller en stadig større rolle i informationssøgning i og uden for skolen.

Efter 4. klasses trin

Målet efter 4. klasse er, at eleverne kan anvende kilder til at opnå viden om fortiden. Undervisningen må fra begyndelsen vægte, at eleverne opbygger kildekritiske kompetencer. Det kan ske ved konkret at arbejde med forskelle og sammenhænge mellem levet og fortalt historie. Læreren kan fx få eleverne til at drøfte, om der kan være andre forklaringer på et hændelsesforløb end dem, der fremgår af det anvendte læremiddel. Det er også væsentligt, at eleverne ved hjælp af enkle kildekritiske fremgangsmåder og metoder øver sig i at skabe historisk viden fra forskellige kildetyper (tekst, billeder, filmklip, byrum, kulturlandskaber osv.).

Eleverne må fra 3. klasse styrke deres forudsætninger for at arbejde problemorienteret i faget. Det kan ske ved, at eleverne øver sig i at stille spørgsmål til emnet/temaet og formulere, hvad der er væsentligt.

Kompetenceområdet er beskrevet i fire sammenhængende arbejdsområder:

Historiske spor lægger op til, at eleverne i undervisningen bliver opmærksomme på og bruger historiske spor i nærområdet til at få viden om fortiden, og hvorfor og hvordan nærområdet har ændret sig. Måske er der stadig spor i byrummet efter lukkede butikker og nedlagte fabrikker, og måske har området en infrastruktur, der fortæller noget om fortiden; det kan være mindesmærker, oldtidsminder osv.

Kildeanalyse. Fortalt historie formidles gennem mange forskellige udtryksformer – dog fylder de digitale mere og mere. Fra 3. klasse skal it og digitale medier samt andre udtryksformer inddrages i undervisningen – både i forhold til, at eleverne ved hjælp af enkle kildekritiske metoder forholder sig til oplysningerne i disse medier, og med henblik på, at eleverne bruger digitale medier og andre udtryksformer til at beskrive fortiden.

Faglige begreber og teksters formål og struktur. Historie handler om en fortid, som eleverne må forestille sig. Det stiller store krav til elevernes forståelse og brug af sprog. Historiske tekster rummer ofte særlige udfordringer. For det første handler teksterne om en anden tid og andre sammenhænge end dem, eleverne kender fra deres hverdagsliv. For det andet indeholder teksterne som regel ord og faglige begreber, som kan forekomme abstrakte, og som ikke umiddelbart har tilknytning til elevernes egen verden. Eksempler er ord som konge og revolution, der kan have meget forskellige betydninger. Derfor må undervisningen have fokus på faglig læsning, herunder læsestrategier og fremgangsmåder til at afkode faglige begreber. Eleverne skal kunne afkode og forstå forskellige sammensatte faglige

teksttyper og demonstrere et overblik ved mundtligt eller skriftligt at gengive, fortælle om og dramatisere indholdet. Og eleverne må i tale og skrift øve sig i at udtrykke deres tolkninger af kilder.

Efter 6. klassesettrin

Efter 6. klasse skal eleverne kunne formulere enkle problemstillinger og bruge dem som afsæt for at udvælge, analysere og tolke forskellige kildetyper.

Kompetenceområdet er beskrevet i fire sammenhængende arbejdsområder:

Historiske problemstillinger. En problemstilling er et sæt (to-fire) samhørende og åbne spørgsmål. Indholdet i historieundervisningen er organiseret i emner/temaer med problemstillinger.

I 5.-6. klasse lægger undervisningen op til, at eleverne udformer og samler spørgsmålene til en problemstilling, der på den ene side kan være retningsgivende for deres arbejde med de valgte kilder, og som på den anden side justeres og præciseres i løbet af processen. Læreren må stå til rådighed som vejleder og stille stadig større krav til udformningen af problemstillingerne og elevernes brug af dem.

Kildeanalyse betoner, at eleverne i undervisningen skal tilegne sig viden om og færdigheder i funktionelt at bruge kildekritik til at arbejde med forskellige spor og kildetyper og til at kunne vurdere deres brugbarhed til at belyse de valgte historiske problemstillinger.

I *Faglige begreber og teksters formål og struktur* arbejdes kontinuerligt med at styrke elevernes forudsætninger for at afkode og forstå historiske tekster samt deres kompetencer til at udtrykke sig herom. Der lægges nu også vægt på, at eleverne ud fra tekstens struktur og indhold kan analysere ophavsmandens hensigt med teksten.

Efter 9. klassesettrin

Kompetenceområdet er beskrevet i fire sammenhængende arbejdsområder:

Historiske problemstillinger og løsningsforslag. Eleverne udvikler deres forudsætninger til at formulere og bruge historiske problemstillinger. Med afsæt heri skal de blive i stand til at udarbejde løsningsforslag. Hermed menes, at svaret på problemstillingen er begrundet ud fra de valgte kilder.

Kildeanalyse. Eleverne kan på baggrund af deres viden om historiske metoder begrundet udvælge relevante kilder i form af historiske spor, medier og andre udtryksformer, der kan bruges til at belyse den problemstilling, de arbejder med.

Faglige begreber og teksters formål og struktur betoner, at eleverne fortsat styrker deres forudsætninger for at aflæse og forstå forskellige kildetyper, og at de såvel mundtligt som skriftligt kan formulere sig herom samt om de historiske problemstillinger, de arbejder med. Det forudsætter, at eleverne har tilegnet sig viden om forskellige kildetypers struktur, ophavsmandens sigte og valg af virkemidler, samt at de har fået et grundigt kendskab til faglige begreber, der bruges såvel generelt (fx magt, samfundsforhold) som specifikt i det pågældende emne/tema.

Efter 10. klassesettrin.

Kompetenceområdet er beskrevet i fire sammenhængende arbejdsområder: *historiske problemstillinger og løsningsforslag, kildeanalyse, faglige begreber og teksters formål og struktur.*

10. klasse anvendes til indholdsmæssig og metodisk fordybelse. Ud fra læreplanens matrix over kompetencemål og de underliggende videns- og færdighedsmål fastlægges emner og temaer for skoleåret i fagteamet overordnede plan. Kanonpunkter kan indgå i emnerne og temaerne. I arbejdet med kompetenceområderne er progressionen i forhold til 9. klasse, at eleverne ud over at kunne gøre rede i højere grad skal kunne vurdere og diskutere.

HISTORIEBRUG

Fortalt historie er som nævnt grundlæggende fortolkninger, der sammenhængende og meningsfyldt beskriver en historisk begivenheds forudsætninger, forløb og følger. Men den fortalte historie vil være påvirket af ophavsmandens sigte med den eller forestilling om, hvad den skal bruges til. Historiebrug er altså den måde (form og indhold) ophavsmanden iscenesætter den fortalte historie på. Dvs. de aspekter, episoder, personer og sammenhænge, som ophavsmanden vælger ud, fremhæver eller fravælger (glemmer) for at fremme et bestemt formål.

Man kan også sige, at historiebrug er vores omgang med historien. Den er ikke kun et anliggende for historikere og andre historieformidlere, vi bruger alle historien. Politisk-ideologisk historiebrug er tydelig i områder med konflikter, hvor parterne søger at legitimere deres krav med henvisning til en bestemt udlægning af et historisk forhold. Et eksempel er konflikten Israel-Palæstina, hvor nogle bruger historien til at argumentere for et Stor-Israel, der omfatter Vestbredden og Gazastriben. Historie bruges også som underholdning, fx historiske spillefilm og turistindustriens og kommuners iscenesættelse af lokaliteters historie i form af bygninger, events osv. Kommerciel historiebrug kan fx ses i reklamers anvendelse af elementer fra gamle dage, som antages at forbinde produktet med en positiv fortælling og dermed en særlig kvalitet. Identitetsskabende historiebrug er valg og fravalg af livshistorier og fælles fortællinger.

Det er væsentligt, at eleverne styrker deres forståelse for, bevidsthed om og kritiske sans i forhold til, hvordan historie bruges i forskellige sammenhænge. De må også udvikle deres kompetencer til at reflektere over, hvordan de selv iscenesætter og bruger historie. Fx når de skaber historiske scenarier og fortællinger, og hvordan deres egen historiske bevidsthed styrkes.

Efter 4. klasses trin

Efter 4. klasse er målet for kompetenceområdet *historiebrug*, at eleverne skal kunne give eksempler på, hvordan mennesker påvirkes af og bruger historie. Som mennesker er vi påvirket eller skabt af historie gennem de traditioner, adfærdsmønstre, holdninger og værdier, vi har overtaget og bearbejdet fra forrige generationer. Det omtales også som immateriel kulturarv. Vi bruger historie, dvs. fortalt historie, til at forstå os selv og skabe mening og sammenhæng i vores liv, og historie er dermed med til at skabe vores identitet. Det gælder vores livshistorier, og hvad der betegnes som den store historie. I undervisningen må konkrete eksempler fra elevernes hverdagsliv inddrages. Det kan fx være reklamer, der bruger historie eller en forestilling om gamle dage, til at hævde en særlig kvalitet ved produktet.

Kompetenceområdet er beskrevet i tre sammenhængende arbejdsområder:

Historiske scenarier. Et scenarie er en række – evt. tænkte – begivenheder, der sættes i meningsfuld sammenhæng til belysning af et udviklingsforløb eller en fremtidig situation. Sigtet med et historisk scenarie er at afdække eller vise mulige sammenhænge. Inden for historieforskningen anvendes historiske scenarier fx i form af eksperimenter og iscenesættelser af bestemte situationer til at få viden om fortiden.

I 3.-4. klasse kan et historisk scenarie være en situation, hvor eleverne ved at male korn til mel og lave mad, som man gjorde i jernalderen, får viden om væsentlige forhold fra dagliglivet i perioden, fx i forbindelse med et besøg på et historisk værksted. Et historisk scenarie kan også være et rollespil, der giver eleverne indsigt i magtforhold i en given periode.

Historiske fortællinger. Med fortælling forstås typisk en sammenhængende beretning med en begyndelse, en midte og en slutning, som foregår over kortere eller længere tid. Historien har efterladt sig spor eller kilder i form af fx tekster, billeder og bygninger, som kan tolkes og sættes i en meningsfuld sammenhæng – dvs. at der skabes en historisk fortælling, som gør rede for et forløb over tid.

Historiske fortællinger bliver til og formidles på mange forskellige måder. Det kan være igennem en fagbogs videnskabelige redegørelse, lærerens dramatiske fortælling, det anvendte læremiddel osv. En

historisk fortælling kan have andre fremtrædelsesformer end skriftlig og mundtlig, fx historiske spillefilm, dramatiseringer, computerspil og sange.

Efter 4. klasse må eleverne overordnet kunne genrebestemme historiske fortællinger og vurdere, om der er tale om fiktion, faglig fremstilling eller faktion. De må også kunne påpege enkle tidstypiske træk ved fortællingen og kunne gøre rede for ophavsmandens sigte med fortællingen.

Historisk bevidsthed eller historiebevidsthed har været et omdrejningspunkt i historiefagets læreplaner siden begyndelsen af 1990'erne. Begrebet fokuserer på bevidstheden om samspil mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning. Det er konkretiseret i udsagnet om, at vi er historieskabte så vel som historieskabende. At være historieskabte betyder at vores livsformer, adfærd, holdninger osv. er formet af den levede historie – både det enkelte menneskes historie og de kulturelle og samfundsmæssige forandringer. At vi er historieskabende har en dobbeltbetydning. For det første er den fortalte historie en social konstruktion. For det andet påvirker mennesker gennem deres levede liv den tid, der bliver historie.

Historisk bevidsthed er noget, alle har, men den skal styrkes og udvikles. Det er et centralt fokus i historieundervisningen. Det forudsætter, at eleverne tilegner sig viden om fortiden og udvikler forståelse af sammenhænge i tidsdimensionerne – bl.a. ved at arbejde med årsagssammenhænge og ved at koble deres viden om fortiden til livsverdenen, forståelser af nutiden og forventninger til fremtiden. Det kan fx ske ved, at eleverne undersøger, hvordan og hvorfor genstande, der bruges i dagligdagen, har ændret sig over tid. Perspektiver mellem fortid, nutid og fremtid kan basere sig på ligheder, men også på forskelle.

Efter 6. klasses trin

Kompetenceområdet er beskrevet i tre sammenhængende arbejdsområder:

Historiske scenarier. Der er mange muligheder for at få viden ved brug af historiske scenarier. Et scenarie kan være et eksperiment som at kærne smør, bruge en stenøkse eller andre redskaber fra fortiden eller fremstille et middelaldermåltid. Det kan være et rollespil, en rekonstruktion eller en model, der kan afklare en historisk episode. Et scenarie kan også være en præsentation af en kontrafaktisk fortælling eller et fremtidsscenario, der baserer sig på viden erhvervet gennem et historisk forløb.

Men et historisk scenarie bliver først meningsfyldt, hvis det kan give eleverne en indsigt, de ellers ikke kunne have fået. Derfor skal eleverne efter 6. klasse kunne begrunde deres valg af historiske scenarier. En gruppe elever kan fx arbejde med vandkrafts betydning i middelalderen. De ser billeder af tre typer af vandmøller, der blev brugt i middelalderen. De bygger modeller af vandmøllerne, og gennem eksperimenter afprøver de, hvilken type vandmølle der udnytter vandkraften bedst.

Konstruktion/dekonstruktion af historiske fortællinger. Eleverne skal kende og funktionelt kunne bruge fortællingens grundskema i konstruktionen af egne fortællinger, dvs. de må vide, at fortællingen:

- har en handlingsgang, der foregår over tid (diakront)
- foregår i et geografisk rum
- har et begrænset antal (men tydelige) aktører (persongalleri)
- drives fremad af et problem (intrige/plot)
- formidler væsentlig historisk viden
- giver mulighed for historisk refleksion
- er historisk troværdig/sandsynlig.

Herudover skal eleverne gennem undersøgelser af historiske fortællinger (herunder også kontrafaktiske) i forskellige medier udvikle deres evne til kritisk at analysere og forklare fremmede historiske fortællingers (narrativer) formål og gøre rede for eksempler på deres virkning(dekonstruktion).

Eleverne må kunne gøre rede for, hvordan historiske fortællinger udtrykker samspil mellem fortidsfortolkninger og nutidsforståelser. I undervisningen kan elevernes forståelse af dette samspil styrkes ved at sammenligne historiske fortællinger om den samme begivenhed, fra tidlige tider og nutiden. Det kan fx være, hvordan årsager, forløb og følger af krigen i 1864 behandles i en historiebog for begyndelsen af 1900-tallet og i et nutidigt læremiddel.

Historisk bevidsthed. Undervisningen skal vedvarende tilrettelægges med sigte på at styrke elevernes evner til at orientere sig og reflektere i tid. Det skal ske under hensyntagen til elevernes alder, modenhed og viden samt historiske forståelse. Historisk bevidsthed rummer en række dimensioner. En central dimension ved mål efter 6. klasse er, at eleverne kan analysere brug og funktion af fortalt historie. Her kan eksemplerne findes i de anvendte læremidler eller i klip fra en nyhedsudsendelse eller en historisk spillefilm. Tydelige eksempler på den fortalte historie, der er tiltænkt en bestemt funktion, fx propaganda, kan findes i situationer med konflikter. Et konkret eksempel er USA's brug af tegnefilm under 2. verdenskrig.

Efter 9. klasses trin

Kompetenceområdet er beskrevet i tre sammenhængende arbejdsområder:

Historiske scenarier. Eleverne udarbejder selv forskellige former for historiske scenarier med henblik på at skaffe sig relevant viden. Scenarierne kan også være produceret af andre, fx igennem museers tableauer og iscenesættelse af historiske situationer og forløb.

I undervisningen øver eleverne sig i at analysere scenariets form og budskab samt i at vurdere lødigheden af de forklaringer på historiske forhold, der kan udledes af scenarierne. Fx: Hvad har museet valgt/fravalgt? Hvordan har museet brugt historien? Et eksempel kan være Historiecenter Dybbøls tableauer og iscenesættelse af belejringen og stormen på Dybbøl.

Konstruktion/dekonstruktion af historiske fortællinger. Historiske fortællinger er som navnet siger fortalt historie og er derfor et resultat af et samspil mellem ophavsmandens fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning. Disse sammenhænge skal eleverne kunne analysere og forklare. De skal udvikle deres evner til kritisk dekonstruktion af eksisterende og fremmede fortællinger/narrativer. Det kan fx være en historiebog eller en spillefilm fra 1950'erne og disses beskrivelser af besættelsestidens aktører. Eleverne må også styrke deres forudsætninger i forhold til at analysere, hvordan ophavsmanden har konstrueret historiske fortællinger, der har haft et bestemt formål i ophavstiden, og som også har indeholdt et fremtidsrettet perspektiv. Et meget tydeligt eksempel er nazisternes dokumentarfilm "Der Ewige Jude" fra 1940. Når man i undervisningen arbejder med berettende kilder (fortalt historie) bør man også fokusere på, hvordan fortællingen er struktureret, dens funktion og brug i ophavstiden.

Historisk bevidsthed. Fortalt historie bliver ofte til med et erindringspolitisk sigte, dvs. med henblik på at fastholde, bearbejde og omdanne erindringsfællesskaber. At arbejde med erindringspolitik og historiebrug handler om at undersøge forskellige aktørers produktion og anvendelse af historie samt at undersøge, hvem der har tiltaget sig retten til at tolke og bruge den. Eksempelvis er det sejrherrene, der skriver historien. Det ses fx ved jubilæer og mindehøjtideligheder. Historie er altid blevet brugt i argumentationen og med et erindringspolitisk sigte. I undervisningen bør konkrete eksempler fra forskellige tider inddrages. For ved at arbejde med historiebrug og erindringspolitik styrkes og kvalificeres elevernes historiske bevidsthed. Det sker netop ved, at eleverne forholder sig til faktorer, der påvirker deres historiske bevidsthed.

Efter 10. klasses trin

Kompetenceområdet er beskrevet i tre sammenhængende arbejdsområder: *Historiske scenarier, konstruktion/dekonstruktion af historiske fortællinger og historisk bevidsthed*

10. klasse anvendes til indholdsmæssig og metodisk fordybelse. Ud fra læreplanens matrix over kompetencemål og de underliggende videns- og færdighedsmål fastlægges emner og temaer for skoleåret i fagteamet overordnede plan. Kanonpunkter kan indgå i emnerne og temaerne. I arbejdet med kompetenceområderne er progressionen i forhold til 9. klasse, at eleverne ud over at kunne gøre rede i højere grad skal kunne vurdere og diskutere.

OBLIGATORISKE KANONPUNKTER

I det følgende udfoldes de 29 kanonpunkter, som findes til historiefaget. Først gives et kort signalement af den begivenhed, periode eller fænomen, som kanonpunktet refererer til. Dernæst præsenteres en faglig begrundelse for valget af punktet som kanonpunkt, idet der lægges vægt på kanonpunktets værdi som markør af væsentlige brud eller forandringer i det historiske forløb eller signalværdien som symbol for et bredere historisk fænomen. Relevans for eleverne beskriver det, som eleverne kan bruge kanonpunktet til i undervisningen. Til sidst nævnes nogle mulige perspektiveringer til, hvordan kanonpunktet kan integreres i undervisningen ved perspektiveringer diakront (langs tidslinjen) og synkront (til beslægtede fænomener andre steder på samme tid). Arbejdet med selve kanonpunktet bør højst lægges beslag på en fjerdedel af den samlede undervisningstid.

KØKKENMØDDINGEN I ERTEBØLLE

Signalement

Ertebølletiden strækker sig fra cirka 5400 til 4000 f.v.t. og var den sidste del af jægerstenalderen. De gunstige klima- og naturforhold i det meste af denne periode skabte grundlag for en befolkningsstigning. I slutningen af perioden betød ændrede klima- og naturforhold, at det var vanskeligt at skaffe mad nok, hvilket af mange forskere anses som en af årsagerne til, at man begyndte at dyrke jorden og holde husdyr.

Faglig begrundelse

Ertebøllekulturens højtudviklede jæger-, fisker- og samlerskultur er et eksempel på menneskers evner til at tilpasse sig naturen. Samtidig er der tale om et brud frem mod bondesamfundet.

Relevans for eleverne

Eleverne kan ved arbejdet med ertebøllekulturen få et indblik i livsgrundlaget i en for dem fjern fortid. Dagligdagen for børn i denne historiske periode var meget anderledes end elevernes nutid. En sammenligning af ertebøllekulturens og elevernes samfund vil byde på en masse forskelle, men også ligheder.

Mulige perspektiveringer

- Samspil mellem samfund og natur
- Hverdagslivet for familier og fællesskaber før og nu
- Nutidens jæger- og samlerskultur.

TUTANKHAMON

Signalement

Tutankhamon var en ægyptisk drengeskonge, som døde ganske ung. Han menes at have regeret fra cirka 1333 til 1312 f.v.t. Der er kun få sikre kendsgerninger om hans regeringstid.

Faglig begrundelse

Tutankhamons grav er den til dato mest velbevarede grav med tilhørende skatte fra det gamle Egypten. Howard Carters opdagelse af graven i 1922 er en af de mest fascinerende fortællinger fra

arkæologiens historie. Fortællingen kan bruges til at præsentere eleverne for den anderledes kultur og samfundsopbygning, som det gamle Egypten stod for.

Relevans for eleverne

Eleverne kan ved arbejdet med Tutankhamon få en viden om bl.a. magtforhold og samfundsstrukturer. Det kan være interessant for eleverne at reflektere over, at de selv er på nogenlunde samme alder, som han var, da han regerede over et helt land. Dette står i kontrast til deres egen nutid. Desuden kan de forskellige teorier om hans død fascinere eleverne og give anledning til både meddigtning og diskussion. Sammenholdt med de forskellige sagn og myter, der findes inden for den egyptiske mytologi, kan dette give eleverne en viden om særtræk ved forskellige historiske fortællinger.

Mulige perspektiveringer

- Arkæologers arbejde og arbejdsbetingelser
- Begravelser igennem tid i forskellige kulturer, fx danske stendysser, jættestuer, bronzealderhøje
- Dagliglivet i en floddalskultur på faraonernes tid.

SOLVOGNEN

Signalement

Solvognen er et af de mest betydningsfulde levn fra bronzealderen. Den blev fundet i Trundholm Mose i Odsherred i 1902. En af de gængse tolkninger er, at Solvognen blev ofret til guderne for omkring 3.400 år siden. Den blev i samtiden et symbol på storheden i Danmarks forhistorie, og arkæologisk giver den indblik i den tids førkristne religion.

Faglig begrundelse

Solen har med sine livgivende stråler spillet en stor rolle i religioner og i livet som sådan fra de ældste tider. Den er grundlæggende for vores tidsopfattelse, herunder kalendersystemet. Solen figurerer også som motiv på nogle af helleristningerne, fx i Sverige og på Bornholm.

Relevans for eleverne

Ved arbejdet med Solvognen møder eleverne en anden religion end den, de kender fra i dag. Selv om Solvognen er unik, findes der mange andre historiske spor fra bronzealderen, heriblandt mere end 5.000 bronzealderhøje rundt om i Danmark, hvilket giver eleverne mulighed for at finde spor fra Solvognens samtid i deres eget lokalområde.

Mulige perspektiveringer

- Fester ved midsommer og midvinter
- Historiske spor og museumsbesøg.

KEJSER AUGUSTUS

Signalement

Augustus Gajus Julius Cæsar Octavian (63 f.v.t. til 14 e.v.t.) var Romerrigets leder ved overgangen fra republik til kejserdømme. Under hans ledelse genvandt riget sin stabilitet og fik udviklet administrationen og etableret en ny politisk struktur.

Faglig begrundelse

Augustus betragtes som Romerrigets første kejser. Han formåede at skabe en overgang fra den republikanske styreform til et kejserdømme, der fik en levetid på mere end 300 år. Dette enorme rige har haft uvurderlig betydning for den europæiske historie, ligesom det har været et forbillede for senere imperier.

Relevans for eleverne

Ved at brede dette kanonpunkt ud (diakront), kan eleverne stifte bekendtskab med flere forskellige kildetyper, fx vil det være oplagt at se nærmere på sagnet om Romulus og Remus. Dette sagn spiller den dag i dag, trods en ikke overvældende troværdighed, stadig en rolle, fx kan eleverne få syn for sagn ved at kigge på fodboldklubbens AS Romas spilletrøjer. Eleverne kan herved få en forståelse for, hvordan mennesker påvirker og bruger historien. Herudover er det oplagt for eleverne at arbejde med de forskellige brud, der opstod i forbindelse med at styreformene blev ændret, samt årsagerne dertil. En tredje mulighed er at se på nogle af de historiske fortællinger, som findes om dette kæmpe rige, fx i computerspil og film.

Mulige perspektiveringer

- Samfundsstrukturen i Romerriget
- Kristendommens fødsel og senere politiske betydning for kejsertiden
- Romerriget som forbillede for senere imperiedannelser.

DANEVIRKE/HEDEBY

Signalement

Danevirke og Hedeby er optaget på UNESCO's verdens kulturarvsliste. Danevirke er Nordens største fortidsminde med i alt ca. 30 km volde og indtager en central plads i Danmarks og grænselandets historie. Voldene tjente to formål: dels at forsvare det gamle danske riges sydgrænse, dels at kontrollere den adgang til Jylland, der gik via Hærvejen. Desuden sikrede Danevirke de handelsveje mellem Østersøen og Vesterhavet, som gik over Hedeby, der i vikingetiden var Nordens største handelsby.

Faglig begrundelse

I løbet af vikingetiden blev Hedeby et knudepunkt i europæisk handel blandt andet på grund af sin gode beliggenhed. Den centrale færdselsåre, der senere blev kendt som Hærvejen, løb tæt forbi byen. En placering i bunden af Slien og nærheden til Danevirke gav byen et godt forsvar, og fjorden åbnede samtidig mulighed for at handle med områderne omkring Østersøen. Købmænd kom fra både nær og fjern. Mange handlende kom fra Skandinavien og Friesland, men også folk fra fjernere egne kom til Hedeby, blandt andet den arabiske købmand At-Turtushi fra Spanien.

Relevans for eleverne

Symboler fra vikingetiden har i mange år været brugt til fx at sælge leverpostej og hjelme med horn til turister, hvilket er eksempler på, hvordan vi bruger historien. Eleverne kan få en viden om såvel familie- og samfundsforhold, når de arbejder med vikingetidens mange aspekter. Det er oplagt at se på spillet mellem Danmarks historie og omverdenens historie, ligesom eleverne kan møde forskellige former for principper for overblik, da fx Tyskland ikke opererer med vikingetiden som selvstændig epoke i deres tidslinjer.

Mulige perspektiveringer

- Historie og myter, der knytter sig til vikingetiden
- Danevirke/Hedebys og vikingetidens symbolske betydning i for- og nutid
- Historiske spor i ind- og udland.

KORSTOGENE

Signalement

I slutningen af 1000-tallet var Europa ramt af alvorlig krise. Det før så mægtige Frankerrige - nutidens Frankrig og Tyskland - var splittet op i små fyrstendømmer på grund af en bitter arvefølgestrid, og vikinger fra Skandinavien plyndrede samtidig langs floder og ved kysten.

Krig, plyndring og overfald hørte til dagens orden. Pavens magt var stærkt begrænset, og kirken var splittet i mange religiøse spørgsmål.

Da det byzantinske riges kejser skrev til paven og bad ham sende hjælp til at bekæmpe de muslimske hære, der truede Konstantinopel, øjnede paven en chance for at samle Europa om et fælles mål: at slå muslimerne og generobre Jerusalem, som i 400 år havde været underlagt muslimske herskere.

Faglig begrundelse

Korstogenes aktualitet er stor i dag set i lyset af den forøgede debat omkring indvandring fra islamiske områder og den efterhånden ret islamfjendtlige holdning, vi ser i store dele af Europa i dag, og ikke mindst i Danmark.

Relevans for eleverne

Korstogene er interessante, fordi de handler om konflikt og kampen mod ”de andre”, og korstogene har stadig betydning for, hvordan vi i dag i Vesteuropa opfatter islam. Men korstogene er også en historie om, hvordan man i Spanien og Mellemøsten prøvede at leve sammen – kristne og muslimer. Det gik tit galt, men det gik ofte også godt. Korstogene er i det hele taget et godt undervisningsemne i dag fordi man med udgangspunkt i korstogene kan diskutere forholdet mellem Vesten og den muslimske verden i dag.

Mulige perspektiveringer

- Kulturmøder
- Islamisme og terror
- Religiøs fanatisme

DEN SORTE DØD

Signalement

Det er ikke til at sige nøjagtigt, hvordan de første pestudbrud påvirkede befolkningstallet i Danmark, men kildemateriale fra slutningen af 1300-tallet og begyndelsen af 1400-tyder på et fald i befolkningstallet, der især var forårsaget af pesten. I byerne ramte pesten hårdt. Flere breve gør det klart, at gejstlige institutioner i byerne led under pesten. Eksempelvis fortæller et brev fra 1355, at et kloster i Odense manglede munke efter pestens hærgen. I byer som København, Roskilde og Ribe fortæller kilder, at der var øde huse og grunde, sandsynligvis fordi der ikke var mennesker til at fylde dem ud.

Fordi pesten ramte så voldsomt, og fordi man ikke kendte til sygdommen, var det vanskeligt for myndighederne at følge med. Det var f.eks. en umulig opgave at registrere de tusindvis af døde, der flere steder i Europa endte i massegrave på såkaldte pestkirkegårde.

Faglig begrundelse

Pesten ramte Europas befolkning med så stor kraft, at den i middelalderens kristne opfattelse af verden måtte være Guds straf for menneskets synder. Den italienske forfatter Giovanni Boccaccio fortæller i forordet til værket *Dekameron* fra ca. 1350, der er en samtidig beskrivelse af det første pestangreb i Firenze, at sygdommen sprang fra menneske til menneske som en ild og slog raske folk ihjel i løbet af tre dage. En anden forklaring på pesten i samtiden var, at jøderne skulle have forgiftet vandet i brøndene. Dette førte til jødeforfølgelser flere steder i Vesteuropa.

Pesten synes at have været så voldsom, at den urbanisering landet havde oplevet tidligere i middelalderen gik i stå – i hvert fald for en tid. Den ramte særligt hårdt i byerne, dels fordi byerne indgik i internationale netværk og dermed spredte sygdommene over store områder, og dels fordi folk boede tættere ved hinanden, hvilket var med til at sprede sygdommen lokalt.

Relevans for eleverne

En sygdom, der bevirker at op mod en fjerdedel af Europas befolkning dør skaber vel en naturlig interesse hos eleverne efter at finde forklaringer på, hvorfor det gik så galt. Dette sammenholdt med aktuelle problemer med 'nye' bakterier og vira, som fremkalder 'nye' sygdomme samt risiko for epidemier pga. antibiotikaresistente bakteriestammer gør, at kanonpunktet kan give eleverne ikke kun en forståelse af dele af middelalderssamfundet, men også være med til at trække linjer op til i dag.

Mulige perspektiveringer

- Medicinens historie
- Lægekunst
- Andre epidemier og pandemier

»UP EWIG UNGEDEELT«

Signalement

Da den holstenske greveslægt uddøde med grev Adolf i 1459, valgte ridderskabet i 1460 den danske konge Christian 1. som hertug i Slesvig og greve (fra 1474 hertug) i Holsten. Men kongen måtte i det såkaldte Ribebrev anerkende, at han var blevet valgt "ikke som en konge af Danmark, men på grund af den gunst, som disse landes indbyggere har til vor person". Samtidig gav han ridderskabet løfte om at holde landene Slesvig og Holsten "ewich tosamende ungedelt", evigt udelte sammen. Med Ribebrevet, blev Slesvig og Holsten de næste 400 år knyttet til det danske monarki ved en personalunion, og inden for denne ramme blev Slesvigs og Holstens nære samhørighed fastslået.

Faglig begrundelse

Ribebrevet fastlagde, hvorledes Slesvig und Holsten kunne og skulle regeres af den danske konge uden at indskrænke hertugdømmernes egne rettigheder ved fx at knytte det ene hertugdømme tættere til kongeriget end det andet. Dette fungerede i næsten 400 år. Men i begyndelsen af 1800-tallet begyndte man i tyske nationale kredse at omfortolke Ribebrevet til et bevis for hertugdømmernes krav på uafhængighed fra Danmark.

I 1841 udgav lægen August Wilhelm Neuber et antidansk digt, *Das Schlei lied*, hvor han bl.a. skriver:

*Der Herzog hat's geschrieben,
Den sich das Volk erwählt:
„Se schölln tosammen blieben
Op ewig ungedeelt!“*

Herefter blev *Up ewig ungedeelt* hurtigt et kampbegreb for de tyske slesvig-holstenere helt frem til afstemningen i 1920.

Relevans for eleverne

Elever i dag er vant til at agere i multikulturelle omgivelser, bl.a. som følge af de seneste årtiers indvandring. Området mellem Kongeåen og Ejderen var et multikulturelt samfund længe før begrebet overhovedet blev opfundet. I århundreder har flere kulturer og sprog eksisteret ved siden af hinanden. I begyndelsen af 1800-tallet var hertugdømmet Slesvig en region med flere sprog. Nogle talte dansk, andre talte tysk, og nogle frisisk. I løbet af de næste 50 år voksede striden om dansk eller tysk tilhørsforhold, og den blev årsagen til de to krige, der ændrede området markant.

Eleverne kan gennem arbejdet med kanonpunktet 'Up ewig ungedeelt' erkende, at også vores egen region måtte gennem strid og krig for at opnå en form for normalitet.

Mulige perspektiveringer

- Nationale konflikter
- Grænsekonflikter

COLUMBUS

Signalement

I 1492 ankom Christoffer Columbus med tre skibe til Caribien og opdagede dermed Amerika, som han til sin død var overbevist om lå i Asien. Det spanske kongepar Ferdinand og Isabella havde finansieret ekspeditionen, der skulle finde søvejen til Indien. Andre opdagelsesrejsende erkendte, at Amerika var en ny verdensdel, og spanierne koloniserede store dele af Mellem- og Sydamerika

Faglig begrundelse

Opdagelsen af Amerika ændrede grundlæggende europæernes verdensbillede. Opdagelsen af det nye kontinent gav europæerne mulighed for at udnytte deres militære, politiske og økonomiske styrke til at dominere store dele af Amerika. Dermed var en flere hundrede år lang kolonitid begyndt, med store menneskelige omkostninger for de oprindelige folk til følge.

Relevans for eleverne

Tænk, hvis man pludselig fandt et nyt, kæmpestort landområde? Tanken er utopisk i dag, men var virkelighed på Columbus' tid. Opdagelsen af Amerika medførte en lang række nye problemstillinger, som eleverne kan søge viden om. Fx kunne man se på, hvordan den lokale befolkning blev behandlet, og hvilke sygdomme europæerne bragte med sig.

Mulige perspektiveringer

- Kulturmødet mellem europæerne og de oprindelige folkeslag
- Opdagelser og kolonialisme
- Europæernes geografiske horisont før Columbus.

MARTIN LUTHER

Signalement

Da den tyske munk Martin Luther (1483 til 1546) i 1517 opslog sine 95 teser med en grundlæggende kritik af den katolske kirke, blev dette startskuddet til en splittelse af den romersk-katolske kirke i forskellige konfessioner. I den følgende tid udvikledes der med lutheranerne, calvinisterne og Zwinglianerne forskellige protestantiske undergrupper, den såkaldte konfessionelle tidsalder begyndte. Religiøse konflikter mellem protestanter og katolikker førte senere til modreformationen og til 30-årskrigen. I 1536 blev reformationen indført i Danmark.

Faglig begrundelse

Reformationen var et opgør med forestillingen om, at paven stod mellem Gud og mennesker. Luther hævdede i stedet, at ethvert menneske står direkte over for Gud, og frelsen ikke kan opnås ved bod og aflad, men kun ved troen på Guds nåde. Der, hvor disse tanker vandt gehør, blev de fleste dogmer forkastet, klostervæsenet opgivet, og Bibelens sprog blev modersmålet.

Relevans for eleverne

Eleverne kan ved at arbejde med reformationen se nærmere på, om det kan ses som et brud i historien. Fx kan de overveje, hvordan reformationen kan bruges som en skillelinje mellem middelalderen og renæssancen. De forskellige træk ved disse historiske perioder kan anskueliggøres, ligesom konsekvenserne af samspillet mellem Danmarks og Tysklands historie og omverdenens historie kan belyses.

Mulige perspektiveringer

- Kirkens rolle og magtposition i samfundet
- Reformationens geografiske udbredelse
- Modreformationen.

DEN WESTFALSKE FRED

Signalement

Den Westfalske Fred består af to fredsaftaler, der blev undertegnet den 24. oktober 1648 i de to westfalske byer Münster og Osnabrück. Den var formelt set afslutningen på trediveårskrigen (1618-1648), der havde involveret næsten alle europæiske lande. Fredsaftalen kom til at danne grundlag for en helt ny forståelse af den suveræne stat, diplomati og måder at indgå aftaler på i Europa.

Faglig begrundelse

Den Westfalske Fred var den første egentlige fredskonference i Europa. Tidligere havde paven og den tysk-romerske kejser optrådt som opmænd i konfliktløsninger. Fredsaftalen i 1648 indebar, at religiøse spørgsmål ikke mere blev dagsordensættende. Kort udtrykt trængte fredsaftalen Gud i baggrunden af europæisk storpolitik.

Relevans for eleverne

Eleverne kan med arbejdet med Den Westfalske Fred få en viden om de konsekvenser, europæiske begivenheder kan have for dansk og tysk historie. Eleverne kan også vurdere, hvordan denne fredsaftales løsning på problemerne var i forhold til andre aftaler, fx Versaillestraktaten i 1919.

Mulige perspektiveringer

- Religion og politik før og nu
- Internationale konfliktløsninger
- Dannelsen af de europæiske nationalstater.

STATSKUPPET 1660

Signalement

Frederik 3.'s såkaldte statskup i efteråret 1660 var en umiddelbar følge af den dybe krise efter Danmarks nederlag til svenskerne i Karl-Gustav-krigene (1648 til 1660). Støttet af gejstlighed og borgerskab tvang kongen adelen og rigsrådet til at gøre kongemagten arvelig. I januar 1661 blev kongen enevældig. Enevælden blev afskaffet i Danmark i 1849 ved den første demokratiske grundlov.

Faglig begrundelse

Statsomvæltningen i 1660 er en vigtig milepæl i Danmarks politiske historie. Den markerer overgangen fra det aristokratiske adelsvælde til den enevældige styreform, som varede frem til Grundlovens indførelse 189 år senere.

Relevans for eleverne

Det er relevant for eleverne at beskæftige sig med begrebet magt, når man taler om statskuppet og den efterfølgende enevælde. Frederik 3.'s popularitet hos borgerskabet skyldtes ikke mindst hans berømte ord om, at: "Jeg vil dø i min rede", som han angiveligt skulle have udtalt i forbindelse med svenskernes belejring af København. Dette kunne være udgangspunktet i opstillingen af et historisk scenarie, ligesom en meddigtning om stormen på København kunne give eleverne en viden om historiske fortællinger.

Mulige perspektiveringer

- Styreformer før og nu
- Kongemagtens stilling gennem tiderne
- Enevældens betydning for det danske samfund.

STORMEN PÅ BASTILLEN

Signalement

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

Faglig begrundelse

Stormen på Bastillen blev tillagt betydning som en afgørende hændelse for den franske revolution, der fik store konsekvenser for udviklingen i Europa både på kort og på lang sigt. Stormen på Bastillen er således et eksempel på, at man i historie typisk søger efter årsager, når man har en virkning (her: revolutionen).

Relevans for eleverne

Stormen på Bastillen er et eksempel på, hvordan nationale fællesskaber tillægger bestemte begivenheder afgørende betydning for at styrke nationens sammenhold. Arbejdet med begivenheden giver eleverne indsigt i brug af historie med et erindringspolitisk sigte.

Mulige perspektiveringer

- Menneske- og samfundssyn under forandring, fx Menneskerettighedserklæringen fra 1789
- Revolutionens kort- og langsigtede konsekvenser for den danske enevældige helstat
- Mindekulturer og den tilhørende erindringspolitik (fx nationaldage).

DAMPMASKINEN

Signalement

Historisk bruger man betegnelsen den industrielle revolution om den udvikling, der tog fart i Storbritannien fra ca. 1750-1850. Begrebet industriel revolution dækker over de teknologiske landvindinger, der medførte en næsten total ændring af produktionsmetoderne. Det gælder for eksempel opfindelsen af dampmaskinen, som muliggjorde en hidtil uset effektivisering af både transport, produktion og forarbejdning af varer.

Faglig begrundelse

Industrialiseringen er den periode i verdenshistorien, hvor de vestlige samfund med baggrund i teknologiske fremskridt begyndte den proces, der har skabt fundamentet for den moderne verden. Opfindelsen af dampmaskinen ændrede vilkårene for produktion, handel og transport og skabte afsættet for det moderne industrisamfund. Industrialiseringen var dog meget mere end en effektivisering af samfundet, den var også en af forudsætningerne for den demokratiseringsproces i den vestlige verden, der blandt andet førte til den danske velfærdsstat.

Relevans for eleverne

Dampmaskinen var et teknisk gennembrud, der revolutionerede verden. Eleverne skal opnå en erkendelse af, at opfindelser og teknologisk udvikling kan være en motor for samfundsudviklingen i det hele taget. I den forbindelse kan det tværgående tema Innovation og entreprenørskab komme til at indgå, f.eks. i en perspektivering vedrørende teknologisk udvikling.

Mulige perspektiveringer

- Teknologisk udvikling
- Industrialiseringen i DK og Tyskland

GRUNDLOVEN 1849

Signalement

Danmarks Riges Grundlov blev underskrevet af den sidste enevældige konge, Frederik 7., den 5. juni 1849. Siden har Danmark været et konstitutionelt demokrati med en tredeling af magten i en lovgivende, udøvende og dømmende magt.

Faglig begrundelse

Danmark er et af de få lande i verden, hvor demokratiet blev indført uden revolution og uafbrudt har eksisteret lige siden. Grundloven er derfor et af de mest centrale dokumenter i Danmarks historie.

Ved lovens udformning brugte lovgiverne udenlandske eksempler på demokratiske forfatninger. Som i andre demokratiske lande i 1800-tallet var der mange borgere, der hverken havde valgret eller var valgbare, herunder kvinder, fattige og tyende, og Danmarks første grundlov gav derfor de velstillede og veluddannede en væsentlig indflydelse.

Relevans for eleverne

Folkestyret og demokratiet med dets rettigheder og pligter har eksisteret så længe i Danmark, at denne styreform for mange elever er en selvfølge, som de ikke behøver at interessere sig for eller bekymre sig om. I historisk perspektiv er folkestyre og demokratiske rettigheder noget, folk har arbejdet for og kæmpet for at indføre, bevare og udvikle. Det er væsentligt, at eleverne bliver bevidste herom.

Mulige perspektiveringer

- Folkestyre i forskellige samfund
- Ikke-demokratiske styreformers begrundelser, muligheder og begrænsninger
- Kvinders valgret

SLAGET VED DYBBØL 1864

Signalement

Stormen på Dybbøl den 18. april 1864 står som et vendepunkt i den korte krig. Det var dog preussernes erobring af Als i slutningen af juni, som fik afgørende betydning.

Faglig begrundelse

Ved fredsslutningen efter krigen i 1864 blev det danske rige formindsket med 2/5 af sit areal og med en million indbyggere. Flere tvivlede på, at Danmark kunne bevare sin selvstændighed. Kongen, Christian 9., forespurgte da også Preussen, om Danmark kunne indgå i det Tyske Forbund som admiralitetsstat. Det blev afslået.

Relevans for eleverne

Krigen i 1864 i almindelighed og stormen på Dybbøl i særdeleshed er behandlet i en række bøger, film og it-produktioner. I undervisningen kan eleverne arbejde med, hvordan historien om krigen er fortalt og brugt samt begivenhedens betydning for danskernes nationale selvforståelse.

Mulige perspektiveringer

- Det slesvigske spørgsmål
- Nationale mindretal i Europa – kamp eller sameksistens
- Identitet og danskhed.

BERLINKONFERENCEN 1884-85

Signalement

På initiativ af Otto von Bismarck indbød Tyskland og Frankrig en række lande til en konference i Berlin om koloniseringen af Afrika. Konferencen varede fra november 1884 til februar 1885. Slutdokumentet løste problemerne mellem kolonimagterne om de eksisterende kolonier samt opstillede en række retningslinjer og spilleregler for den videre kolonisering af Afrika.

Forhandlingerne gik ret hurtigt, og grænserne for kolonierne i Afrika blev aftalt uden foregående kendskab til hverken terræn eller befolkningsgrupper. Fx blev mange af grænserne fastsat ud fra længdegrader eller matematiske kriterier.

“Vi har tegnet streger på steder, hvor ingen hvid mand har været før. Vi har foræret bjerge, floder og søer væk, uden at vide hvor de lå”, sagde den britiske leder, lord Salisbury, i 1890.

Faglig begrundelse

Berlin-konferencen udløste et sandt kapløb om kolonier. I 1876 var ca. 10% af Afrika koloniseret. I løbet af 25 år ændrede situationen sig dramatisk. I 1902 havde kolonimagterne opdelt 90% af Afrikas territorium mellem hinanden.

Relevans for eleverne

Berlinkonferencen førte til helt tilfældige grænsedragninger uden hensyn til den oprindelige befolkning. I undervisningen kan eleverne stilles overfor at skulle overveje konsekvenserne, hvis Europa var blevet opdelt ved at slå streger på et kort. Kulturmødet mellem kolonisatorerne og den oprindelige befolkning kan også være en god indgangsvinkel i forhold til eleverne.

Mulige perspektivering

- Grænser/konflikter
- Afrikas situation i dag
- Kolonimagt og handel
- Kulturmøder

SLAGET VED VERDUN

Signalement

Slaget ved Verdun i Nordøstfrankrig var et af de største slag under 1. verdenskrig. Slaget varede fra 21. februar 1916 til 18. december 1916 og begyndte som en tysk offensiv, der forsøgte at få den franske hær til at forbløde i stillingerne omkring den stærkt befæstede by Verdun. Men franskmændene forsvarede sig hårdnakket under general Philippe Pétain, som blev berømt på det succesfulde forsvar af byen.

Faglig begrundelse

Slaget ved Verdun markerede begyndelsen på de store materielslag under 1. verdenskrig. Aldrig tidligere havde industrialiseringen af krigen været så tydelig. I den forbindelse sikrede det franske Noriasystem, udviklet af Pétain, en regelmæssig rotation af tropperne. Det var af stor betydning for at sikre et vellykket forsvar, og var en væsentlig faktor for at Verdun blev et symbol for hele Frankrig.

Relevans for eleverne

Selv om kampene ved Somme var forbundet med store tab, blev de månedlange kampe ved Verdun til et symbol på resultatløse stillingskrige, og Verdun står i dag som et mindesmærke mod krige og som et symbol på den tysk-franske udsoning.

Mulige perspektiveringer

- Belejringer af og stormen på Dybbøl
- Krigsførelse

VERSAILLESTRAKTATEN

Signalement

Versaillestraktaten, som afsluttede 1. Verdenskrig, blev underskrevet 28.6.1919, for Tysklands vedkommende under protest. Tyskland måtte afstå flere landområder til nabolandene samtidig forbød traktaten en sammenslutning af Tyskland og Østrig.

Traktaten begrænsede også det tyske militær: Værnepligt, angrebsvåben og større flådefartøjer og ubåde blev forbudt, og hæren måtte højst bestå af 100.000 mand. Endelig slog traktaten Tysklands ansvar for krigen fast og pålagde landet enorme krigsskadeserstatninger.

Faglig begrundelse

Mens 1. Verdenskrig stod på, blev den betegnet som krigen, der skulle afslutte alle krige, men i stedet udløste den kaos. Versaillesstraktaten ydmygede Tyskland og pålagde landet alt for store krigsskadeserstatninger, hvilket skabte store økonomiske problemer i Tyskland efter krigen.

Relevans for eleverne

Fredsftalerne efter 1. Verdenskrig løste ikke spændingerne og konflikterne mellem de europæiske lande og folk. Tværtimod øgedes en række konflikter, og der blev skabt nye stridigheder. Dette kombineret med politisk mistillid mod de gamle styreformere, førte til fremvæksten af nye ideologier som spillede en afgørende rolle for historiens videre gang. Fascismens og nazismens fremvækst var således i stor grad et resultat af krigen og var igen ansvarlige for 2. Verdenskrig.

Mulige perspektiveringer

- Andre fredsslutninger
- Nazisternes vej til magten
- Grænseændringer

GENFORENINGEN

Signalement

Genforeningen i 1920 er tillagt afgørende betydning i dansk historie. Grænsen mellem Tyskland og Danmark blev fastlagt efter en folkeafstemning og grunden blev lagt for oprettelsen af det danske mindretal.

Faglig begrundelse

Genforeningen blev i Danmark fejret som en national fest. Men optakten til genforeningen var dramatisk, idet Christian 10. afskedigede den siddende regering for at få en mere nationalsindet regering, som ville insistere på, at Flensborg kom på danske hænder. Efter en del politisk uro endte det dog med, at regeringen anerkendte afstemningsresultatet, hvilket betød en styrkelse af det parlamentariske princip.

Relevans for eleverne

Genforeningen er en central begivenhed i Sydslesvigs og mindretallets historie. Rundt om i verden har uenighed om grænser ført til et utal af krige i tidens løb. Kanonpunktet kan være afsæt for arbejdet med grænser og deres betydning. Eleverne skal i denne sammenhæng opnå en erkendelse af at grænseproblemer kan løses på mange forskellige måder.

Mulige perspektiveringer

- Nationale mindretal
- Grænser før og nu

STRID OM DEN DANSK-TYSKE GRÆNSE

Signalement

Efter folkeafstemningen i 1920 om Slesvigs tilhørsforhold var der fra dansk side en vis bekymring for, om den nye grænse kunne holde. Det tyske mindretal i Danmark og store dele af den tyske befolkning afviste de nye grænsedragninger som uretfærdige. Det lykkedes heller ikke Danmark at opnå en officiel anerkendelse af grænsen fra Tysklands side og med nazisternes magtovertagelse i 1933 skærpedes forholdene omkring den danske grænse yderligere. Men Tyskland udviste ingen interesse i at anfægte grænsen, heller ikke i forbindelse med besættelsen af Danmark.

Efter anden verdenskrig var situationen den modsatte. På trods af at den officielle danske holdning var at grænsen lå fast, kom det til fornyede diskussioner om grænsen, nu med forhåbninger om en grænseflytning mod syd. Medvirkende hertil var især det stærkt voksende danske mindretal i Sydslesvig. Men den danske regering afholdt sig at stille krav om grænseændringer.

Faglig begrundelse

Selvom situationen omkring den dansk tyske grænse var beroliget efter Bonn-København erklæringerne i 1955, opstår der også i dag problemer og stridigheder i forbindelse med grænsedragningen, det være sig et (næsten udtalt) ønske fra højre-national side (DF) om et Danmark til Ejderen eller et (højt udtalt) ønske om at gøre et planlagt vildsvinehegn højere, så også andre end vildsvin kan lukkes ude.

Relevans for eleverne

Gennem arbejdet med kanonpunktet *strid om den dansk-tyske grænse* opnår eleverne en forståelse af at grænser ikke er uden problemer. Selv i vores rolige del af verden har grænsedragninger givet anledning til stridigheder, som i nyere tid er blevet løst uden at det er kommet til krig. Igennem mulige perspektiveringer til andre grænseområder fås en forståelse af, at denne situation ikke er en selvfølge.

Mulige perspektiveringer

- Grænsestridigheder

HOLOCAUST

Signalement

Under 2. Verdenskrig kulminerede nazisternes race- og jødepolitik i et systematisk massedrab på omkring seks millioner jøder. I takt med nazisternes erobringer i Østeuropa kom flere millioner jøder under nazistisk herredømme, og i 1941 gik nazisternes jødepolitik ind i den afgørende fase. Fire specialgrupper påbegyndte massehenrettelser af jøder i de erobrede områder. Fra december 1941 frem til 1942 blev der etableret seks udryddelseslejre i det erobrede Polen med det formål at dræbe jøder og andre "folkefjender".

Faglig begrundelse

Siden middelalderen har europæiske jøder med mellemrum været forfulgt på grund af deres tro. I begyndelsen af 1900-tallet var det en udbredt opfattelse, at jøderne var en særlig race, der ikke hørte til i Europa. Denne antisemitisme var vigtig for nationalsocialisterne. Da de fik magten i Tyskland i 1933, blev jøderne behandlet mere og mere brutalt.

På Wannsee-konferencen den 20. januar 1942 diskuterede deltagerne, som alle befandt sig på højt niveau i det nationalsocialistiske system, hvordan man bedst kunne koordinere og udføre ordren om

”den endelige løsning på det europæiske jødespørgsmål”, eller med andre ord den fysiske udryddelse af Europas 11 millioner jøder.

Relevans for eleverne

Gennem arbejdet med kanonpunktet Holocaust, dens forudsætninger, forløb og følger, kan eleverne erkende, hvilke konsekvenser, der kan udvikle sig af antisemitisme, fordomme og racisme.

Mulige perspektiveringer

- Andre eksempler på folkedrab
- Nazisternes vej til magten

DEN DANSKE BESÆTTELSE OG BEFRIELSE

Signalement

Tidligt om morgenen den 9. april 1940 angreb det tyske militær Danmark forskellige steder i landet. Det danske militær ydede kun spredt og ukoordineret modstand, og på regeringen og Christian 10.s ordre indstillede man kamphandlingerne efter få timer. Fem år senere, i maj 1945, kapitulerede det nazistiske Tyskland.

Faglig begrundelse

Efter at Danmark havde været besat siden den 9. april 1940, blev befrielsen en realitet den 5. maj 1945. Forud for befrielsen var gået måneder, hvor det danske samfund var under stadig nedslidning, på vej mod opløsning. Landet var uden regering, politiet var siden september 1944 opløst og kriminaliteten var stigende.

Relevans for eleverne

Besættelsens forudsætninger, forløb og følger må forstås ud fra Danmarks muligheder og begrænsninger i spillet mellem de europæiske stormagter. I grundfortællingen om besættelsestiden og befrielsen er augustoprøret og jødernes redning blevet gjort til et vendepunkt i dette spil. I undervisningen er det oplagt at efterprøve denne grundfortælling.

Mulige perspektiveringer

- Augustoprør og Jødeaktion 1943
- Stormagternes betydning for krig og fred i Europa
- Napoleonskrigene og deres konsekvenser

POTSDAMKONFERENCEN

Signalement

Fra den 17. juli til den 2. august 1945 mødes statscheferne fra de tre allierede sejrsmagter Sovjetunionen, USA, og Storbritannien i Potsdam for at diskutere Europas nyordning og Tysklands skæbne efter 2. verdenskrig. De træffer beslutning om en demokratisering, en afnazificering og en decentralisering af Tyskland samt en opløsning af de store tyske industrikarteller. De allierede besættelsesmagter er herudover enige om at skaffe sig delvis krigsskadeserstatning inden for deres egen zone, først og fremmest i form af industriudstyr.

Faglig begrundelse

De vigtigste forhandlingspunkter gjaldt Tyskland, og de tre magter bekræftede Jaltakonferencens aftale om opdeling af Tyskland i fire besættelseszoner under hhv. amerikansk, britisk, sovjetisk og fransk administration; Berlin, Wien og Østrig skulle opdeles på samme måde. Europakortet ændres igen.

Relevans for eleverne

Under Potsdam-konferencen kom konflikten mellem de tidligere allierede tydeligt frem. Allerede inden konferencen gik i gang, forsøgte man fra sovjetisk side at presse USA og Storbritannien til indrømmelser ved at standse fødevarerforsyningen til de vestlige sektorer i Berlin. Konflikten kan ses som et forvarsel til Berlin-blokaden i 1948-49, der udspillede sig efter samme mønster og dermed som et forvarsel om den kolde krig. Her får eleverne gode muligheder for bl.a. at undersøge årsagerne til disse ændringer i forholdet mellem de allierede.

Mulige perspektiveringer

- Grænser
- Internationale konfliktløsninger, herunder Versailles-traktaten
- Marshall-hjælpen
- Den kolde krig

FN'S VERDENSERKLÆRING OM MENNESKERETTIGHEDERNE

Signalement

Den 11. december 1948 vedtog FN's generalforsamling efter tre års forberedende arbejde Verdenserklæringen om Menneskerettighederne. Den består af 30 artikler, hvor de første 21 beskriver de såkaldte politiske rettigheder, mens artikel 22-28 handler om sociale, økonomiske og kulturelle rettigheder.

Faglig begrundelse

Efter 2. verdenskrig blev omfanget af nazisternes grusomheder mod jøder, sigøjnere og andre klarlagt. Det skabte et behov for at etablere nogle internationale regler, der sikrede den enkeltes grundlæggende rettigheder over for staten. Verdenserklæringen om Menneskerettighederne er den første formulering af universelle menneskerettigheder, dvs. grundlæggende rettigheder, som det enkelte menneske har, uanset race, køn, klasse og religion.

Relevans for eleverne

Da man i 1948 formulerede Verdenserklæringen om Menneskerettighederne, mente man, at der var taget højde for alt. Erklæringen må derfor ikke ændres. Det har ført til, at der siden er tilføjet flere erklæringer og konventioner, fx om børns rettigheder. I undervisningen er det relevant at diskutere, om menneskerettighederne kan/bør være universelle, hvilke rettigheder der evt. bør tilføjes osv.

Mulige perspektiveringer

- Tidlige formuleringer af visse grupperes rettigheder, fx Magna Carta (1215)
- Menneskerettigheder i praksis. Grundlag i demokratiske landes forfatninger
- Nye menneskerettigheder, fx Konvention om Børns rettigheder (1989).

KØBENHAVN-BONN-ERKLÆRINGERNE

Signalement

I 1950'erne drejede de nationale spændinger i grænselandet sig om, at det ikke var muligt for det danske mindretal i syd for grænsen at få repræsentation ved Landdagen i Kiel på grund af spærregrænsen på 5 %. I forbindelse med en drøftelse af Vesttysklands ansøgning om NATO-medlemskab i oktober 1954 i Paris lagde den danske udenrigsminister og senere statsminister H.C. Hansen et moralsk pres på Vesttyskland ved at sætte mindretalsspørgsmålet på dagsordenen. Det førte til en løsning med København-Bonn-erklæringerne, der beskyttede de respektive mindretal mod blandt andet diskriminering og sindelagskontrol og gav dem den frie ret til at bekende nationalitet.

Faglig begrundelse

København-Bonn-erklæringerne er for mindretallet nord og syd for den dansk-tyske grænse blevet en slags "Grænselandets grundlov", og de har efterhånden fået karakter af rollemodel for andre mindretalsordninger, fordi de har haft stor betydning for den fredelige udvikling, der har været i det dansk-tyske grænseområde.

Relevans for eleverne

Eleverne i mindretallets skolevæsen skal beskæftige sig med København-Bonn-erklæringerne alene af den grund, at de danner rammegrundlaget for deres eget skolevæsens arbejde. Uden København-Bonn-erklæringerne ville mindretallets udviklingsmuligheder være besværliggjort. Eleverne skal opnå en erkendelse af, at de gode forhold der pt. hersker i grænselandet ikke er noget naturgivent, men er noget, der opnået på baggrund af en demokratisk kamp for mindretallets rettigheder i forhold til flertallet.

Mulige perspektiveringer

- Nationale mindretal

MURENS FALD

Signalement

Berlinmurens fald i november 1989 markerer den endelige afslutning på den kolde krig. Det år afgav en række kommunistiske styrer monopolet på magten. Det kommunistiske kollaps var endeligt med Sovjetunionens opløsning i 1991.

Faglig begrundelse

Murens fald blev overalt oplevet som en skelsættende begivenhed, der snart åbnede for indførelse af demokrati og markedsøkonomi i de østeuropæiske lande og til genforeningen af de to Tysklande.

Relevans for eleverne

Muren var symbolet på det delte Europa og på ufrihed og undertrykkelse. Det er oplagt at bruge kanonpunktet som afsæt for drøftelse af andre mure eller barrierer, der eksisterer i verden i dag, fx mellem fattige og rige, religioner og kulturer.

Mulige perspektiveringer

- Den kolde krig
- Livet i DDR og det øvrige Østeuropa
- Ændringerne i Østeuropa, som medførte murens fald.

11. SEPTEMBER 2001

Signalement

Den 11. september 2001 gennemførte terrornetværket Al-Qaeda verdens mest opsigtsvækkende terroraktion. Med kort mellemrum blev to kaprede fly fløjet ind i henholdsvis nord- og sydtårnet af World Trade Center i New York, og begge skyskrabere styrtede sammen. Et tredje kapret fly ramte Pentagon. I et fjerde kapret fly, som skulle flyve ind i Det Hvide Hus, lykkedes det besætningsmedlemmerne og passagererne at overmande flykaprerne.

Faglig begrundelse

Terrorangrebet på USA den 11. september 2001 er en markant begivenhed, der betød det endelige opgør med forestillingen om en ny – og mere fredelig verdensorden, som mange troede på efter ophøret af den kolde krig.

Relevans for eleverne

I de sidste 10-15 år er terroraktioner blevet almindelige i konflikter. Det er relevant at arbejde med forståelser af begrebet terrorisme samt dets historie og udvikling.

Mulige perspektiveringer

- Kulturmøder og kultursammenstød
- Forklaringer på/teorier om terrorisme
- Konsekvenser af terrorfrygten for de vestlige samfund.

ÅBNE OG LUKKEDE GRÆNSER

Signalement

Helt tilbage i historien har markeringen af grænser været vigtig. I århundreder har toldkontrol spillet en rolle. I nationalstaternes tid i det 18. århundrede blev grænserne i endnu højere grad spærret og bevogtet, så den kun kunne passeres få steder under en form for kontrol. Sådan var det ved Kongeåen 1866-1920, og sådan blev det ved den nye grænse fra 1920. Åbningen af grænserne i EU i 2001 var et markant brud med tidligere tiders praksis og for mange en drøm som gik i opfyldelse

Faglig begrundelse.

At grænsekontrollen allerede 15 år senere blev genindført i det ene land efter det andet som reaktion på terrorangreb og flygtningekrise, var for mange en historisk falliterklæring for europæisk samarbejde.

Efter den store flygtningebølge i 2015 forsøgte EU at aftale en fordeling af flygtningene mellem sig, men især de østeuropæiske lande var modstandere af en fordeling, og EU har derfor i stedet stræbt efter at begrænse tilstrømningen af flygtninge og migranter. Især med en aftale med Tyrkiet om at standse overfarten af syriske flygtninge og andre fra Tyrkiet til Grækenland, men også gennem aftaler om støtte til kystbevogtning i Libyen og støtte til nordafrikanske lande, der vil holde deres migranter tilbage. Mange steder i Europa bliver grænserne lukkede, og der bliver indført forskellige former for kontrol med det formål at holde potentielle asylansøgere ude.

Relevans for eleverne

Tyrkiet-aftalen har ikke alene lukket de fysiske grænser, den har også flyttet etiske og moralske grænser i EU og Europa. Det Europa, der i 2015 bød flygtningene velkommen, vender nu ryggen til tankerne om Europa som 'solidaritetskontinent' og forsøget med aftaler med Libyen og andre nordafrikanske lande om at holde deres migranter tilbage samt ideer om flygtninge 'transitcentre' i Europa og Nordafrika trækker i samme retning. Eleverne skal opnå en forståelse af, at problemerne i forbindelse med flugt og migration udover økonomiske, kulturelle og samfundsmæssige aspekter også har noget at gøre med grundlæggende menneskelige etiske og moralske opfattelser.

Mulige perspektiveringer

- Grænser og konflikter
- Kulturmøder
- Globaliseringen

LÆRINGSMÅL

De nye læreplaner indeholder kompetencemål, færdigheds- og vidensmål. Kompetencemålene er nedbrudt i færdigheds- og vidensmål i et antal faser, der svarer til klassetrinnene.

Som lærer sætter du mål for, hvad eleverne skal lære. Læringsmålene **relaterer sig til elevens udbytte** – ikke til det, der undervises i, men til det, som eleverne forventes at lære igennem undervisningen. Læringsmålene formuleres før et forløb, og gennem undervisningsforløbet justeres undervisningsaktiviteterne løbende ud fra målene.

Fra kompetencemål til læringsmål

Læreplanens færdigheds- og vidensmål nedbrydes eller omsættes af læreren til læringsmål for, hvad eleverne skal kunne ved afslutningen af et undervisningsforløb. Læringsmålene skal være konkrete og skal formuleres, så de er udfordrende, men ikke sværere, end at det er muligt for et flertal af eleverne at nå dem på et tilfredsstillende niveau.

Læringsmålene forklares for eleverne, så eleverne har en forståelse af dem. Når eleverne kender målene, kan de selv medvirke aktivt til at nå dem. Eleverne kan også selv være med til at definere målene. Læringsmålene kan med fordel gentages undervejs, så eleverne forstår sammenhænge mellem læringsmål og undervisningsaktiviteter.

Undervisningsaktiviteter

Undervisningsaktiviteterne skal sigte mod opfyldelse af læringsmålene. Som lærer vælger du aktiviteter, opgaver, indhold og processer, som kan begrundes i forhold til de opstillede læringsmål, og som eleverne samtidig finder både meningsfulde og relevante. Undervisningsdifferentiering skal sikre, at der er passende læringsudfordringer for alle elever frem mod målene.

Tegn på læring

Tegn på læring hjælper dig med at vurdere elevernes læringsudbytte. Tegn på læring kan være elevernes kommunikation om et fagligt stof, elevernes demonstration af færdigheder eller elevernes produktioner. Du definerer selv, hvordan eleverne og du som lærer kan se tegn på, at målene er nået.

Tegn på læring bruges i planlægningen af den næste undervisningssekvens eller det næste undervisningsforløb.

Evaluering

Løbende **formativ evaluering** tager udgangspunkt i og gør det muligt at reagere på de tegn på læring, som eleverne udviser. Den formative evaluering kan gennemføres af læreren, eleven selv eller af kammerater. Evalueringen sker altid i forhold til læringsmålene. Formativ evaluering er grundlaget for planlægning af det næste skridt i undervisningen.

Formativ evaluering gør det muligt at give alle elever **feedback** undervejs i et undervisningsforløb.

Eleverne bliver gennem feedback klar over:

- hvor de er på vej hen (læringsmål).
- hvad de har opnået indtil nu (læringsudbytte).
- hvad der er den næste mest passende udfordring på vej mod målet.

Evalueringsfasen skal vise, hvor godt forløbet har formået at støtte elevernes læring frem mod læringsmålet. I evalueringsfasen arbejdes som hidtil med formativ evaluering, men nu også med **summativ evaluering**. Den summative evaluering skal afklare, om det ønskede niveau er nået ved afslutningen af forløbet. Summativ evaluering afklarer således:

- hvad eleverne har lært i forløbet.

- hvad de skal bygge videre på i næste forløb.
- om der er elever, som ikke har nået det mindste acceptable niveau, og hvad der i så fald skal gøres.

Læringsmål kan ikke stå alene

At man som underviser arbejder med mål for elevernes læring er vigtigt, men det er samtidig vigtigt at understrege, at arbejdet med målformuleringer kun én didaktisk overvejelse blandt andre. Uanset hvilken didaktisk model man i sin undervisning tager udgangspunkt i, vil der også være andre faktorer, der spiller ind i elevernes læringsproces som fx elevernes læringsforudsætninger, skolens rammefaktorer og underviserens situationsbevidsthed.

TAKSONOMISKE NIVEAUER

I fællesskolen skal der i undervisningens tilrettelæggelse tages højde for de overordnede tre afslutningsniveauer:

- Afslutning efter 9. klasse – Erster allgemeinbildender Abschluss (ESA)
- Afslutning efter 10. klasse – Mittlerer Schulabschluss (MSA)
- Overgangen til gymnasiet – Übergang in die Oberstufe

Undervisningen skal tilrettelægges således, at alle elever udfordres på de tre taksonomiske niveauer uanset elevernes forventede afslutningsniveau:

- **Niveau 1: Reproduktion**
Dette taksonomiske niveau omfatter elevens evne til at kunne gengive indholdet af et fagligt begrænset område og i en lært sammenhæng ved rent reproducerende anvendelse af indlærte teknikker.
- **Niveau 2: Anvendelse og reorganisering**
Dette taksonomiske niveau omfatter elevens evne til selvstændigt at kunne forklare, bearbejde og strukturere kendt indhold samt bruge det lærte indhold og de lærte metoder i anden sammenhæng.
- **Niveau 3: Vurdering, perspektivering og refleksion**
Dette taksonomiske niveau omfatter en reflekterende tilgang til nye problemstillinger, anvendte metoder og erkendelser for at derigennem nå frem til selvstændige begrundelser, konklusioner, tolkninger og vurderinger.

Under *Plan for undervisningsforløb med udgangspunkt i læringsmål* findes et forløb, der tager udgangspunkt i fagteamets overordnede plan og viser, hvordan man kan arbejde med matrixens mål og tilgodese de taksonomiske niveauer.

FAGTEAMETS OVERORDNEDE PLAN

Fagteamets overordnede plan danner baggrunden for den enkelte lærers arbejde med at udarbejde årsplaner og indeholder fagteamets beslutninger vedrørende:

- ønskede kompetencer
- fordeling og vægtning af indhold og temaer i undervisningen
- anvendelse af fagspecifikke metoder
- anvendelse af medier og andre undervisningsmidler
- differentiering af undervisningen

- tværfaglig og projektorienteret undervisning
- Inddragelse af eksterne undervisningstilbud og ekskursioner
- former for understøttelse af elever med særlige behov
- evaluering og bedømmelse af undervisningen og elevernes læring
- ensartet og reflekteret anvendelse af fagspecifikke termer

Herunder ses et delvist eksempel på, hvordan fagforløbet og den overordnede plan for historie kunne se ud.

VEJLEDENDE FORSLAG TIL FAGTEAMETS OVERORDNEDE PLAN – 3.-6. KLASSE

Klassetrin	3. klasse (1 time)	4. klasse (1 time)	5. klasse (1 time)	6. klasse (2 timer)
Obligatorisk tema	Forhistorien og den antikke verden – historiske fundament for vor tid?	Forhistorien og den antikke verden – historiske fundament for vor tid?	Middelalderen – den mørke tid?	Den nye tid – vejen til det moderne
Historisk indhold	Spør fra fortiden Den neolitiske revolution Tidlige højkulturer	Den antikke kultur Vikingetiden	Livs- og styreformer i middelalderen Jøder, kristne og muslimer	Opdagelserne Reformationen Nye tænke- og handlemåder i den nye tid Den moderne stat – oplysning og revolution
Kanonpunkter	Køkkenmøddingen i Ertebølle Tutankhamon Solvognen	Kejser Augustus Danevirke/Hedeby	Korstogene Den sorte død "Up ewig ungedeelt"	Christopher Columbus Martin Luther Den Westfalske Fred Statskuppet 1660 Stormen på Bastillen
Differentiering		Ugeskema		
Fagsprog/ sproglig udvikling	Ordliste med svære ord		Der arbejdes med "læsestrategier" fra "Sprog og læsning"	
IT og medier	Professor Nysgerrigs videnskab – søgsmart.dk			Søgsmart.dk
Innovation og entreprenørskab		Dokumentation af eget liv		
Kulturforståelse				
Hjælpe midler og materialer	Ordliste med svære ord			
Evaluering			Førtest og test efter forløb	

VEJLEDENDE FORSLAG TIL FAGTEAMETS OVERORDNEDE PLAN – 7.-10. KLASSE

Klassetrin	7. klasse (1 time)	8. klasse (2 timer)	9. klasse (2 timer)	10. klasse (1 time)
Obligatorisk tema	Det 19. århundrede – fremskridt eller stilstand?	Den første verdenskrig – et epokeskifte?	Verden efter 1945 – mellem konfrontation og Kooperation	Selvvalgte temaer Indholdsmæssig og metodisk fordybelse
Historisk indhold	Industrialisering og samfundsmæssig forandring Liberale og nationale bevægelser i det 19. århundrede Det tyske kejserrige	Kolonialisme, imperialisme og første verdenskrig Verden efter første verdenskrig – kommunisme-demokrati-fascisme	Øst-vest konflikten: opståen-forløb-slutning Afkolonisering og regionale konflikter Drømmen om en ny verdensorden	Fx: Migration Kultur møde Globalisering
Kanonpunkter	Dampmaskinen Grundloven 1849 Slaget ved Dybbøl 1864	Berlinkonferencen 1884-85 Slaget ved Verdun Versaillestraktaten Genforeningen i 1920	Potsdamkonferencen FN's erklæring om menneskerettigheder 11. september 2001	Indholdsmæssig og metodisk fordybelse
Obligatorisk tema II		Europa 1918-1945 – mellem demokrati og diktatur	Europa efter 1945 – fra spaltning til integration?	
Historisk indhold		Weimarrepublikken Det nationalsocialistiske Tyskland Anden verdenskrig og holocaust	Tyskland – delt og forenet Forbundsrepublikken, DDR Tyskland i Europa	
Kanonpunkter		Strid i det dansk-tyske grænseland Holocaust Danmarks besættelse og befrielse	København-Bonn-erklæringerne Berlinmuren Åbne og lukkede grænser	
Differentiering	Cooperative Learning			
Fagsprog/sproglig udvikling		Der arbejdes med arbejdsark "Tekstkendskab og hukommelse for tekster" fra "Læsning i historie"		
IT og medier			Fremstilling af websites med digital tidslinje	
Innovation og entreprenørskab	Rollespil "Industrialisering og arbejdsliv" fra "historielab.dk"			Dilemmaspil fra "historielab.dk"
Kulturforståelse				
Hjælpemidler og materialer		"Kopiark" fra "Læsning i historie"		
Evaluering	Eleverne skriver logbog/portfolio		Eleverne fremstiller et kort essay eller en digital fortælling	

FORSLAG TIL FORDELING AF TEMAER, EMNER OG KANONPUNKTER – 6. KLASSE

Kompetenceområde	Videns- og færdighedsområder	Tema(er), emner, kanonpunkter
Kronologi og sammenhæng	Kronologi, brud og kontinuitet Principper for overblik Det lokale, regionale og globale Obligatoriske temaer og kanonpunkter	<p>Middelalderen – en mørk tid?</p> <p>Levevis i middelalderen (15 lektioner)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intet andet end arbejde? Bøndernes liv; Livet i stændersamfundet/jord er magt • Født til at herske? Hvordan lever adelen? Livet på en borg. • Hvad er en ridder? Riddere og livet ved hoffet • „Ora et labora“ – Livet i klosteret • Borgernes liv i byen; kvinderne i byen. • Den sorte død – Guds straf? <p>Magtforhold i middelalderen (5 lektioner)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvorfra får/tager konger og kejsere deres magt? • Karl den store – Roms arving? • Magtkamp mellem konge og pave <p>Møde med den anden – eksempel korstogene (15 lektioner)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Islam og kristendom – mellem ved siden af og imod hinanden • En retfærdig krig mod hedninge? Opråbet til det første korstog. • Som vilde og utæmmede dyr? De kristne korsfareres syn på muslimerne. • Erobringen af Jerusalem 1099. En begivenhed – to perspektiver? • Korstogenes følger <p>Kanonpunkter:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Korstogene • Den sorte død • ”Up ewig ungedeelt“ <p>Den nye tid – vejen til det moderne</p> <p>Nye verdener – nye horisonter? (20 lektioner)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Renæssance og humanisme • Leonardo – et menneske i renæssancen • Firenze – en by i renæssancen • Humanisme – mennesket i midtpunktet? • Forskning, opdagelse und erobring • Erfaring frem for tradition? Fornuft frem for tro? • Bogtrykkunsten – begyndelsen på en ny tidsalder? • Banker, handel, købmænd
Kildearbejde	Historiske problemstillinger Kildeanalyse Faglige begreber Teksters formål og struktur	
Historiebrug	Historiske scenarier Konstruktion og dekonstruktion af historiske fortællinger Historisk bevidsthed	

- Fuggerne – fra handelsfirma til multinational storkoncern
- Mod vest? Europæerne søger søvejen til Indien
- Fra den gamle til den nye verden? Mødet med det fremmede – de europæiske opdagelsesrejser.
- Europæisering af jordkloden
- Reformation og troskonflikter i Europa
- Strid om den rigtige tro
- Martin Luther som reformator
- 30 års krig – religions- eller magtkamp?
- Den westfalske fred
- Ekskurs: hekseforfølgelser i den tidlige nyere tid

Gennembruddet for den moderne stat? Enevælde, oplysning og revolution

(20 lektioner)

- Frankrig i den tidlige nyere tid
- Staten – det er mig?
- Danmark under og efter 30-års-krigen
- Det franske samfund i det 18. århundrede – Stilstand eller fremskridt?
- Merkantilismen – Frankrigs vej til velstand?
- Oplysning: Overvindelse af den enevældige magt?
- Die Franske revolution
- Frankrig i krise
- Frihed, lighed og broderskab – det gamle regime styrtes
- Menneskerettigheder – i dag en selvfølgelighed?
- Fra monarki til republik – revolutionen går videre
- Revolutionen æder sine børn? Rædselsregimentet
- Napoleon – fuldende eller begrave revolutionen?

Kanonpunkter

- Christopher Columbus
- Martin Luther
- Den Westfalske fred
- Statskuppet 1660
- Stormen på Bastillen

FORSLAG TIL FORDELING AF TEMAER, EMNER OG KANONPUNKTER – 7. KLASSE

Kompetenceområde	Videns- og færdigheds-områder	Tema(er), emner, kanonpunkter
Kronologi og sammenhæng	Kronologi, brud og kontinuitet Principper for overblik Det lokale, regionale og globale Obligatoriske temaer og kanonpunkter	<p>Det 19. århundrede - Fremskridt eller stilstand?</p> <p>Kampen for enhed og frihed (12 lektioner)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wienerkongressen • Studenter og borgere kræver enhed og frihed • 1848 – Revolutioner i Europa • Det første tyske og det første danske parlament • Spillede revolutionen fallit? <p>Industrialisering og sociale forhold (12 lektioner)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvorfor England? Spor efter industrialiseringen i England • Faktorer og drivkræfter i industrialiseringen • Forsinket opbrud i Danmark og Tyskland – Faktorer i den danske og tyske industrialisering • Nye industrier opstår • Industrialiseringen forandrer menneskets liv • Hvad var det sociale spørgsmål? • Hvem løser det sociale spørgsmål? • Børnearbejde under industrialiseringen • Industrialisering som global proces • Industrialisering i regionen <p>Livet i det tyske kejserrige (12 lektioner)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Riget oprettes fra oven – endelig enhed og frihed? • Forfatningen 1871 – en enhed af frihed og demokrati? • Nationalisme og militarisme • Samfundet i bevægelse – kvinderne kræver rettigheder • Samfundet i bevægelse – videnskab og teknik • Nationale mindretal i kejserriget <p>Kanonpunkter</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dampmaskinen • Grundloven 1849 • Slaget ved Dybbøl 1864
Kildearbejde	Historiske problemstillinger og løsningsforslag Kildeanalyse Faglige begreber Teksters formål og struktur	
Historiebrug	Historiske scenarier Konstruktion og dekonstruktion af historiske fortællinger Historisk bevidsthed	

Undervisningsdifferentiering – fx:

- Undervisningen tilpasses elevgruppens forskellighed inden for klassens fællesskab ud fra indhold, metoder, organisation og materialer.
- Der sættes tydelige mål for året, forløb og undervisningslektion. Eleverne inddrages i evaluere og sætte mål for egen læring.
- Arbejdets organisering veksler mellem klassegennemgang, gruppe- og pararbejde ud fra Cooperative Learning-strukturer samt individuelt arbejde. Den stramme organisering afbrydes med jævne mellemrum af faser, hvor eleverne skal arbejde selvstændigt og selv organisere arbejdet.
- Der lægges vægt på en formativ evaluering; skriftlige opgaver afleveres fortrinsvis den digitale samarbejdsplatform, så eleven kan få feedback i selve skriveprocessen. Der arbejdes med førtest i forhold til prøver, så der kommer fokus på progressionen. Efter prøver m.m. laves der opgaveark ud fra klassens og elevens individuelle fejltyper.
- Eleverne involveres i deres egen læring, fx ved at skulle evaluere sig selv og undervisningen, ved at sætte individuelle læringsmål, ved at have fokus på progression, og ved at have valgmuligheder ved bestemte emner og opgaver.
- Der mængde- og dybdedifferentieres i forhold til materialer og opgaver, ligesom læsesvage elever kan bruge oplæsningsprogrammer, som fx Appwriter, eller lydfiler.

Årsplanen er udarbejdet i samarbejde med...

Emne og periode	Kompetencemål	Videns- og færdighedsområder	Læringsmål	Tiltag Hvilket indhold, materialer, metoder og organisering?	Evaluering Hvilke evalueringværktøjer skal anvendes?

PLAN FOR UNDERVISNINGSFORLØB MED UDGANGSPUNKT I LÆRINGSMÅL – HISTORIE 4. KLASSE

Lærer/team:		Fag/klasse: Historie 4. klasse	
Forløb	Kompetenceområde(r)	Kompetencemål	Omfang
Produktionsformer før og nu	Kronologi og sammenhæng	Eleven kan relatere ændringer i hverdag og livsvilkår over tid til eget liv	8 lektioner
Færdighedsmål		Vidensmål	
Eleven kan beskrive ændringer i livsgrundlag og produktion		Eleven har viden om livsgrundlag og produktion før og nu	
Læringsmål	Tegn på læring	Evaluering – før, under og efter	
Eleverne fremstiller igennem værkstedsaktiviteter genstande eller mad, som man gjorde i vikingetiden	Eleven kan med sit produkt som udgangspunkt fortælle om produktionsformer før og nu	Lærerfeedback Samtaler med eleverne om produkterne Logbog Test	
Eleverne kan fortælle om, hvordan livsgrundlaget for mennesker har ændret sig igennem tid	Eleven kan lave en præsentation, hvor han/hun forklarer den udvikling, der har været i menneskers livsgrundlag fra vikingetiden til i dag	Lærerfeedback Samtaler med eleverne om produkterne Logbog Test	
Tiltag			
<i>Hvilket indhold, hvilke materialer, hvilke metoder og hvilken organisering skal iværksættes?</i>			
Indhold	Læremidler/materialer	Metoder og organisering	
Produktionsformer i vikingetiden	Historie 4, Gyldendal	Ud fra samtale i klassen om hverdagslivet i vikingetiden laver eleven genstande eller mad, som man gjorde i vikingetiden Eleven udarbejder en lille video, fx optaget med mobiltelefonen, som viser, hvordan livsgrundlaget har ændret sig gennem tid	

PLAN FOR UNDERVISNINGSFORLØB MED UDGANGSPUNKT I LÆRINGSMÅL – HISTORIE 7. KLASSE

Lærer/team:		Fag/klasse: Historie, 7. klasse	
Forløb	Kompetenceområde(r)	Kompetencemål	Omfang
Krigen i 1864	Kronologi og sammenhæng	Eleven kan på baggrund af et kronologisk overblik forklare, hvorledes samfund har udviklet sig under forskellige forudsætninger	8 lektioner
Færdighedsmål		Vidensmål	
<p>Eleven kan sætte begivenheders forudsætninger, forløb og følger i kronologisk sammenhæng</p> <p>Eleven kan forklare historiske forandrings påvirkning af samfund lokalt, regionalt og globalt</p> <p>Eleven kan bruge kanonpunkter til at skabe historisk overblik og sammenhængsforståelse</p>		<p>Eleven har viden om begivenheders forudsætninger, forløb og følger</p> <p>Eleven har viden om forandringer af samfund lokalt, regionalt og globalt</p> <p>Eleven har viden om kanonpunkter</p>	
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Læringsmål - Taksonomi I	<p>Eleven kan med hjælp besvare spørgsmål vedrørende forudsætninger for krigen i 1864</p> <p>Eleven kan med hjælp lave en kronologisk oversigt over krigen i 1864's forløb</p>	<p>Eleven kan selvstændigt besvare spørgsmål vedrørende forudsætninger for krigen i 1864</p> <p>Eleven kan selvstændigt lave en kronologisk oversigt over krigen i 1864's forløb</p>	<p>Eleven kan selvstændigt besvare spørgsmål vedrørende forudsætninger for krigen i 1864</p> <p>Eleven kan selvstændigt lave en kronologisk oversigt over krigen i 1864's forløb</p>
Læringsmål - Taksonomi II	<p>Eleven kan med hjælp forklare, hvorfor krigen i 1864 brød ud</p> <p>Eleven kan med hjælp beskrive forløbet den 18. april 1864</p>	<p>Eleven kan selvstændigt forklare, hvorfor krigen i 1864 brød ud</p> <p>Eleven kan selvstændigt beskrive forløbet den 18. april 1864</p>	<p>Eleven kan selvstændigt forklare, hvorfor krigen i 1864 brød ud og sætte det ind i en større sammenhæng</p> <p>Eleven kan selvstændigt beskrive forløbet den 18. april 1864 og sætte det ind i en større sammenhæng</p>
Læringsmål - Taksonomi III	<p>Eleven kan med hjælp tage stilling til historiske udsagn og vurdere, om de er sande eller falske</p> <p>Eleven kan med hjælp forklare, hvorfor visse udsagn er falske</p>	<p>Eleven kan selvstændigt tage stilling til historiske udsagn og vurdere, om de er sande eller falske</p> <p>Eleven kan selvstændigt forklare, hvorfor visse udsagn er falske</p>	<p>Eleven kan selvstændigt tage stilling til historiske udsagn og vurdere deres plausibilitet i en større sammenhæng</p>
Evaluerings – før, under og efter	Førtest, logbog, test	Førtest, portfolio, essay	Førtest, portfolio, digital fortælling

Tiltag

Hvilket indhold, hvilke materialer, hvilke metoder og hvilken organisering skal iværksættes?

Indhold	Læremidler/materialer	Metoder og organisering
	www.1864.dk Arbejdsark	Klasseundervisning Gruppe- og partnerarbejde

UNDERVISNINGENS GENNEMFØRELSE

Undervisningen tilrettelægges, så fagets tre kompetenceområder ses som en helhed og udvikles gennem hele skoleforløbet. I hvert undervisningsforløb og hver undervisningssekvens arbejdes der på tværs af kompetenceområderne, så flere målpar inddrages.

Man kan dele et undervisningsforløb op i tre dele:

1. Orientering og introduktion
2. Konsolidering
3. Feedback

I orienterings- eller introduktionsfasen præsenterer læreren eleverne for det, de forventes at lære, samt læremidler og arbejdsformer. I historie er det ofte hensigtsmæssigt at indlede denne fase med et anslag eller en indgang, der skaber interesse og engagement og åbner for centrale problemstillinger i emnet/temaet. Det kan fx være et billede, et filmklip, en fortælling, der emotionelt skaber involvering, eller en genstand, som vækker nysgerrighed. Når motivationen er til stede, kan læreren præsentere læringsmål, og gennem dialog kan man aftale, hvordan de nås.

I konsolideringsfasen udbygges og styrkes elevernes læring gennem aktiviteter, opgaver, projekter og andre læringsaktiviteter. I feedbackfasen fokuseres på graden af målopfyldelse – ligesom man søger at identificere de udfordringer, der kan være forbundet med manglende opfyldelse af målene. Det kan typisk ske gennem samtaler med de enkelte elever eller hele klassen. Der er således tale om en formativ evaluering, der dels sigter mod at støtte eleverne i vejen mod målene, dels har til formål at justere forløbet, hvis det på baggrund af feedback fra eleverne skønnes hensigtsmæssigt.

Undervisningen tilrettelægges som emner eller temaer med problemstillinger. I et emne behandles et bestemt indhold og et geografisk område i et afgrænset tidsrum, fx Romerriget eller 1. verdenskrig. I et tema arbejdes med det samme fænomen eller problem til forskellige tider og evt. i forskellige geografiske områder. Eksempler på temaer kan være kommunikation og migration.

For at sikre bredde og sammenhæng i undervisningen må klassen i løbet af året arbejde med problemstillinger i tilknytning til såvel emner som temaer. I hvert emne/tema bør aspekter af alle tre kompetenceområder inddrages.

Under arbejdet med et emne kan eleverne på baggrund af forskellige kildetyper beskrive, analysere, forklare og vurdere samfundsmæssige sammenhænge inden for en nærmere afgrænset periode og inden for et bestemt geografisk område. Arbejdet med temaer giver eleverne mulighed for at se sammenhænge mellem fænomener og deres samfundsmæssige betydning til forskellige tider og i forskellige geografiske områder. Temaet kommunikation kan i praksis koncentrere sig om udviklingen fra mundtlig overlevering over skriftlig formidling til digital kommunikation.

Undervisningen kan organiseres, så eleverne drager fordel af forbindelser mellem emner og temaer med indbyrdes sammenhæng. Vekselvirkningen mellem emner og temaer skal styrke elevernes forståelse af kronologi og samfundsmæssige sammenhænge. Det er hensigtsmæssigt, at temaer skaber forbindelse til tidligere bearbejdede emner og omvendt.

I vekselvirkning med fagopdelt undervisning bør undervisningen organiseres tværfagligt. Her arbejder man med emner og temaer, der mest hensigtsmæssigt belyses ved brug af viden, metoder og begreber fra flere fag. Ideelt set bør det være de valgte problemstillinger, der er afgørende for, hvilke fag der kan bidrage med viden og færdigheder, der skaber sammenhængs- og helhedsforståelse hos eleverne. Det

er indlysende, at historiefaget ofte kan kvalificere arbejdet med tværgående emner og problemstillinger, fx ved at bidrage med beskrivelser af, forklaringer på og tolkninger af udviklingsforløb.

Fagets kompetenceområder og -mål angiver ikke et præcist indhold eller pensum. Det er lærerens ansvar, at arbejdet med de valgte emner og temaer gør det muligt for eleverne at nå de pågældende mål.

For at styrke elevernes historiske bevidsthed og identitet er det væsentligt, at indholdet udvælges og bearbejdes, så det bliver vedkommende, meningsfyldt og perspektiverende og dermed får en nytteværdi for eleverne, dvs. at de får mulighed for at bruge deres viden og færdigheder til at forstå deres samtid og reflektere over deres handlemuligheder.

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

Emnet kan perspektiveres på mange måder, og læreren og eleverne kan fx formulere spørgsmål til følgende forhold i Christian 4.'s tilværelse:

- Christian 4. lod opføre monumentale bygningsværker, som endnu står den dag i dag.
- Både i Sverige, Norge og i det nordtyske område er der byer, han har lagt navn til, og som stadig bærer præg af den byplanlægning, han iværksatte.
- I hans regeringstid blev den danske centraladministration styrket og bureaukratiseret.
- Christian 4. iværksatte statslige sociale tiltag, som fx oprettelsen af Tugt- og Børnehuset i København, som kan ses som forløberen for det, vi i dag kalder et socialt sikkerhedsnet.
- I Christian 4.'s regeringsår blev der foretaget heksebrændinger, som ikke er set før eller siden hen.
- Christian 4. førte krige, som reducerede rigets udstrækning og indflydelse.
- Christian 4. iværksatte en række handelsprojekter, som var påvirket af merkantilismen.

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

TVÆRGÅENDE TEMAER

SPROGLIG UDVIKLING

Tekster i historie dækker over forskellige udtryksformer eller kilder: skriftlige tekster, billeder, film, lyd, artefakter, mindesmærker, kulturlandskaber, byrum osv. At arbejde med dem stiller store krav til elevernes forståelse og brug af sproget.

For det første handler historie om en fortid, som man kun kan beskæftige sig med, når den iscenesættes som fortalt historie – altså noget man må forestille sig. Eleverne møder ofte den fortalte historie i form af teksttyper, der kronologisk beskriver et hændelsesforløb, beskrivende og diskuterende. Fortalt historie vil – fordi det er konstruktioner – gøre brug af visse fiktive træk. For det andet anvendes ord og begreber, som er abstrakte og mangler umiddelbar tilknytning til elevernes livsverden. Desuden har ordenes betydningsindhold ændret sig i tidens løb. Som eksempel kan nævnes ordet konge. Dertil kommer, at begreber som fx kirken kan have en konkret betydning som en bygning og en mere abstrakt

som en gejstlig institution. Flersprogede og også andre elever vil være udfordret af teksterne i historie. Som led i undervisningen er det derfor væsentligt at arbejde systematisk med de faglige og de før-faglige ord og begreber samt læseteknikker, der støtter elevernes afkodning og forståelse af teksterne. Det er bl.a. kendskab til teksttyper, notatteknik og arbejde med ordkendskab.

Et væsentligt element i historiefaget er, at eleverne mundtligt og skriftligt skal fortælle om og indgå diskussioner af generelle og abstrakte problemstillinger og fænomener. Dette stiller – særligt på de ældste klassetrin – betydelige krav til elevernes sprogbeherskelse, da eleverne skal kunne anvende et abstrakt og dekontekstualiseret sprog til præcist at beskrive komplekse fænomener. Dette stiller ud over ordforståelsen krav til elevernes syntaks og grammatiske forståelse. Det er afgørende, at læreren er opmærksom på, at ikke alle elever har de samme forudsætninger herfor, og anvender relevante metoder til at støtte eleverne i det omfang, de har brug for det.

For at støtte elevernes læseproces i alle fag, kan man i samarbejde med teamet arbejde med læsestrategifolderne, som indeholder en vifte af læsestrategier på dansk, tysk og engelsk. Bestilles gratis på Skoleforeningens Indkøbskontor.

Se endvidere *Mål for Sprog og Læsning*:

<http://www.skoleforeningen.org/indsatsomraader/sprog-og-laesning/maal-og-handleplan>



IT OG MEDIER

I faget historie skal eleverne ikke kun tilegne sig viden og færdigheder, men også skabe og formidle historie. Her rummer it og medier en række muligheder i undervisningen, som faciliterer elevernes læring. Integration af it ændrer ikke kun undervisningen og læreprocesserne, men også forståelsen af faget og dets indhold. Som fag er historie et barn af skriftkulturen. It og medier bryder med skriftkulturens linearitet. For det første pga. links og hypertextstrukturens mange forgreninger og valg for læsning. For det andet fordi it og medier frigør indholdet fra tid og sted.

Internettet giver hurtigt og let adgang til flere og ofte anderledes informationer end andre medier. De hyperlinkforbundne tekster, billeder, filmklip, animationer, lydoptagelser m.m. giver eleverne mulighed for at undersøge en problemstilling i forskellige retninger og forskellige dybder. Med sit forskelligt medierede indhold (multimodalitet) åbnes for varierede erkendelsesformer og måder at lære på. It kan give den enkelte elev mulighed for selv at styre indholdet og tempoet i læreprocessen. Men for at eleverne kan bruge internettet kvalificeret, skal de have solide kildekritiske kompetencer, hvilket også fremhæves i målene.

Survey-programmer kan anvendes til at samle og bearbejde data, der er relevant i historieundervisningen. Ved hjælp af wiki's, fora, blogs osv. kan eleverne i samarbejde skabe viden. It og medier indeholder en række redskaber, der kan bruges i formidlingen – både i undervisningen, og når eleverne præsenterer viden, fx i form af historiske fortællinger, de har skabt. Det kan fx være som websites, digitale tidslinjer og digitale fortællinger. Skoletube-pakken tilbyder en række værktøjer, hvor flere er relevante i historieundervisningen.

Se endvidere vejledning for it og medier på EMU: <https://www.emu.dk/modul/it-og-medier-vejledning>

INNOVATION OG ENTREPRENØRSKAB

Fortiden, den levede historie, er i sig selv forsvundet, og der eksisterer ikke én stor fortælling om fortiden, men flere valide fortællinger, fortalt ud fra forskellige perspektiver. Disse fortællinger ændrer sig, dels på grund af ny viden om fortiden, men først og fremmest fordi den fortalte historie bliver til i et samspil mellem ophavsmandens nutidsforståelse, fortidsfortolkning og fremtidsforventning. Det er vigtigt, at eleverne fra 3. klasse forstår og involveres i de processer, der har frembragt og frembringer historiske fortællinger. Der forudsætter, at kreativ tænkning med afsæt i innovation og entreprenørskab bliver central i undervisningen.

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

Følgende forløb i 3. klasse kan fremme elevernes forståelse af kronologi ved brug af innovation og entreprenørskab: Eleverne får til opgave at dokumentere deres egen livshistorie. Det er altså ikke nok, at de skriver eller fortæller om den. De må også skaffe dokumentation, fx i form af fotografier eller kopier af relevante tekster. Innovation og entreprenørskab er også i spil, når eleverne i udskolingen på baggrund af den viden, de har opnået i arbejdet med samspil mellem samfunds- og skoleudvikling de sidste 200 år, etablerer et scenarie, der fortæller om samfund og skole om 25 år.

Se endvidere vejledning for innovation og entreprenørskab: <https://www.emu.dk/modul/innovation-og-entrepren%C3%B8rskab-vejledning-0>

KULTURFORSTÅELSE

Under udarbejdelse

TVÆRFAGLIGT SAMARBEJDE

Historie udgør sammen med samfundsfag og religion det, der er betegnet som humanistiske fag. En række emner som fx menneskerettigheder kan med fordel tilrettelægges som tværfaglige forløb mellem disse fag. Det kan også være relevant med tværfagligt samarbejde med faget dansk, fx kan folkeviser bruges som fælles kilder i de to fag.

Indholdet i alle skolens fag kan relevant og med udbytte behandles i et historisk perspektiv, og der er mange muligheder for, at historie kan indgå i tværfaglige undervisningsforløb.

UNDERVISNINGSDIFFERENTIERING

Det er vigtigt at have for øje, at det er elevens læring der sættes i centrum.

Læring er en asynkron proces, og i en klasse kan der være stor diversitet og heterogenitet. Det er derfor op til læreren at differentiere og tilpasse undervisningen, så hver enkelt elev bliver udfordret på sit niveau.

Der er to måder, hvorpå læreren kan imødekomme elevernes forskellighed: ved at *elevdifferentiere* og ved at *undervisningsdifferentiere*. Elevdifferentiering handler om at differentiere i forhold til eleverne, fx ved at opdele dem efter niveau, køn, behov osv. Undervisningsdifferentiering handler om, at læreren tilrettelægger undervisningen inden for klassens fællesskab, så den tager hensyn til den enkelte elevs behov og forudsætninger. Her imødekommes elevernes forskelligheder på en sådan måde, at alle elever udfordres fagligt, socialt og personligt.

Begge måder kan være anvendelige i skolen, og er ikke nødvendigvis hinandens modsætninger.

Undervisningsdifferentiering som princip

Undervisningsdifferentiering kan ikke reduceres til en enkelt organisationsform eller undervisningsmetode – der er tale om et princip, som ligger til grund for undervisningen.

Undervisningsdifferentiering er en kompleks størrelse, og bør anskues ud fra et bredt perspektiv. Det er ikke det samme som individualiseret undervisning, og det er heller ikke noget, der "blot" kan arbejdes med i særlige perioder om året. Det må være et bærende princip for al undervisning.

Undervisningsdifferentiering kræver, at læreren har en stor evalueringskompetence. Læreren må ud fra de gældende læreplaner løbende evaluere klassens niveau samt vurdere, hvad der er næste skridt for både klassen og den enkelte elev, hvilket kræver et tæt samarbejde med eleverne. Læreren må være nysgerrig på egen praksis og fx sammen med sit team undersøge, hvad der virker bedst ved løbende at tage stilling til nedenstående spørgsmål:

1. Hvad er det, jeg ønsker eleverne skal lære?
2. Hvordan vil jeg planlægge min undervisning efter det?
3. Hvordan ved jeg, at eleverne har lært det?
4. Hvordan vil jeg reagere, når nogle elever ikke lærer det, eller nogle elever allerede kan det?

På skoler, hvor man har samlæste klasser, stilles der krav til læreren om øget opmærksomhed i forhold til undervisningsdifferentiering. Her må læreren tilrettelægge undervisningen, så den kan favne læreplanens mål til flere klassestrin. Her kan der fx arbejdes med et kompetenceområde for hele klassen, hvor målene er niveaudelte og indarbejder flere af kompetenceområdets videns- og færdighedsmål.

I al undervisning kan det være brugbart at tænke undervisningen på tre niveauer, men det kan være særligt vigtigt i de samlæste klasser:

- Niveau 1: Dét, alle skal kunne
- Niveau 2: Dét, de fleste skal kunne
- Niveau 3: Dét, nogle få skal kunne

Niveauerne skal ikke anskues som statiske og der skal gives plads til, at eleverne kan bevæge sig mellem niveauerne, fx inden for de forskellige områder i faget. Klassen arbejder med det samme indhold, og lærer og elev finder sammen ud af, hvilket niveau der er passende for den enkelte elev.

De fem områder

Undervisningsdifferentiering går ud på, at læreren inden for klassens fællesskab tilpasser sin undervisning til elevgruppens forskellighed med udgangspunkt i nedenstående fem områder (kilde 1):

- Indhold
- Metoder
- Organisering
- Materialer
- Tid

Læreren må fx kunne veksle mellem, at eleverne arbejder alene, to sammen, i grupper og fælles i klassen. Nogle elever skal have længere tid til en opgave, og der kan være forskellige krav til opgaveløsning. Der kan varieres i form af materialer og brug af metoder. Læreren kan også tilrettelægge dele af undervisningen, så eleven selv kan være med til at vælge indholdet, og hvor der stilles opgaver på forskellige niveauer.

Der er tale om et system, hvor læreren leder arbejdet i klassen, hvorefter eleverne kan overtage – *i hvert fald en god del af* – ansvaret for egen læring. Undervisningsdifferentiering kræver, at læreren er en dygtig klasseleder, som kan sikre tydelighed og struktur, planlægge undervisningen, så der er udfordringer til alle, og opbygge gode relationer til den enkelte elev.

Undervisningsdifferentiering i praksis

I praksis kan der arbejdes med undervisningsdifferentiering på mange måder.

Cooperative Learning (CL) er en metode, som kan medvirke til en differentieret undervisning. CL er en betegnelse for undervisning, hvor eleverne samarbejder efter bestemte principper og i tydelige strukturer med henblik på læring. Læringen foregår oftest i teams, som skal frembringe en synergieffekt, hvor den enkelte elev såvel som fællesskabet bliver tilgodeset og har fælles indbyrdes ansvar. Her er det vigtigt, at der gives plads til at lave fejl, og at alle elever aktiveres. Læreren må i den forbindelse bl.a. overveje, hvordan eleverne sættes sammen, samt hvilket tidsforløb der arbejdes inden for.

Ugeskema er en anden metode, som også kan fremme differentiering i undervisningen. Metoden går kort beskrevet ud på, at alle de opgaver eleverne skal lave i løbet af ugen, er opsummeret i et afkrydsningsskema. I begyndelsen er opgaverne ens for alle, men ret hurtigt kan skemaet bruges til at differentiere, så der er forskel på, hvilke opgaver eleverne skal løse. Det er her afgørende, at opgaverne har fokus på elevernes læring og ikke kun aktiviteter. Læreren må løbende i dialog med eleverne om deres læring og brug af strategier.

Individuel tid er en tredje metode, som kan anvendes på forskellig vis. Her afsættes tid til, at eleverne enten i det enkelte fag eller på tværs af fag arbejder med individuelle mål og opgaver tilpasset den enkeltes niveau. Det kan fx udmøntes i et læsebånd, hvor alle elever læser, men netop udfordres på deres niveau. Det kan være læsning som afgrænset mål, men kan også omhandle faglig læsning. Individuel tid kan også udmøntes i en form for fordybelsesstund, hvor eleven alene eller sammen fordyber sig i områder, som der er brug for at samle op på, repetere eller træne yderligere for at sikre konsolidering. Her må læreren samarbejde tæt med både den enkelte elev og sine kollegaer, for netop at kunne imødekomme den enkelte elevs behov.

Kilde: <https://www.eva.dk/grundskole/undervisningsdifferentiering-baerende-paedagogisk-princip>

Undervisningsdifferentiering i historie

Undervisningen i historie må vægte fælles oplevelser og erfaringsgivende situationer, der forbereder eleverne til at samarbejde om opgaver og aktiviteter i faget. Der er gode erfaringer med at strukturere dele af undervisningsforløbet som Cooperative Learning (CL) for at imødekomme de store forskelle på elevernes forudsætninger, der er i de fleste klasser. Andre lærere vælger at differentiere med brug af forskellige sværhedsgrader af læremidlerne. Af hensyn til læringsudbyttet er det for de fleste elever

mest hensigtsmæssigt – men mere komplekst for læreren – at tilrettelægge undervisningen, så den tager afsæt i, at alle elever ikke lærer ens.

Gode læreprocesser forudsætter, at eleverne er motiverede for at arbejde med og tilegne sig stoffet. Derfor er det en væsentlig opgave for læreren at vække elevernes nysgerrighed og interesse. Skabes der et engagement, er eleverne som regel villige til at sætte sig ind i selv meget komplekse historiske sammenhænge. Indgangen eller anslaget til et forløb må derfor være udfordrende, medrivende, provokerende, fascinerende eller bygge på andet, der skaber engagement. Det kan ske gennem fortælling – fx i form af et filmklip – om personer, som eleverne tydeligt forholder sig til gennem identifikation eller afstandtagen. Et maleri, en genstand eller korte dramatiseringer, dilemma-, rolle- og situationsspil kan også være egnede som indgange til et forløb.

EVALUERING

Evalueringsfasen tager afsæt i sammenhænge mellem læringsmål, undervisningsaktiviteter, tegn på læring og evaluering. Det er væsentligt at se evalueringen af elevernes læringsudbytte i sammenhæng med evalueringen af undervisningen.

Evalueringen må fokusere på at:

- afdække, i hvilket omfang klassen som sådan har bevæget sig mod de opstillede mål
- afdække, i hvilket omfang den enkelte elev har bevæget sig mod de opstillede læringsmål
- udvikle den enkelte elevs bevidsthed om egen læring, hvilket indbefatter indsigt i læringsstil, udholdenhed, kommunikationsformer og læringsstrategier.

Læreren i historie må løbende tage stilling til, hvordan det er mest hensigtsmæssigt at se, om opstillede mål er opfyldt. Opfyldelsen af mål kan både testes, måles og vurderes.

At teste er en meget konkret form for evaluering, der kan komme på tale, hvis man vil vide, om eleven fx har lært en række væsentlige årstal i forbindelse med et særligt emne, eller ønsker at skabe sig overblik over historiefagets lange linjer.

At måle forudsætter, at resultatet indeholder nogle målbare værdier, der kan sættes i forhold til hinanden.

At vurdere er resultatet af en bredere form for evaluering, og vurderingen indebærer, at de involverede parter kommer i dialog med hinanden og giver deres tolkning af et resultat. En vurdering kan både udmønte sig i skriftlig og i mundtlig form.

Når læreren planlægger undervisningen, må han/hun overveje og fastlægge en evalueringsplan, så den fremtræder som en integreret del af de aktuelle undervisningsforløb og -sekvenser.

Selvevaluering i form af elevens logbog og portfolio, hvor eleven skriftligt eller i anden form fortæller om sine oplevelser, forståelser og udbytter af undervisningen, kan anvendes i forbindelse med arbejdet med de enkelte emner og temaer.

Efter afslutningen af et forløb kan læreren evaluere elevernes udbytte på forskellige måder. Det enkleste er at lave en test, fx udformet som en multiple choice. Man skal være opmærksom på, at en sådan vil teste paratviden og kun vanskeligt centrale aspekter af undervisningen såsom historisk forståelse, historiebrug og historisk bevidsthed.

Læreren kan også bede eleverne skrive et kort essay eller producere en digital fortælling (fx maks. to min.), der belyser centrale aspekter af det emne eller tema, klassen har arbejdet med.

Endelig kan læreren udarbejde et mindre antal spørgsmål, som relaterer sig de opstillede mål, og som eleverne besvarer kort. Her er emnet håndværkere og lav i 1700-tallet brugt som eksempel:

- Nævn fire-fem håndværk, som fandtes i 1700-tallet, og som også findes i dag.
- Nævn to-tre håndværk, der fandtes i 1700-tallet, og som ikke eksisterer længere.
- Her er nogle billeder af håndværkere fra forskellige tider. Skriv 1 ved det ældste, 2 ved det næstældste osv.
- Hvilke opgaver havde et lav?
- Hvilke fordele og ulemper var der ved, at håndværkerne var organiseret i lav?
 - for andre mennesker
 - for samfundet
 - for håndværkerne.

Spørgsmålene er meget varierede. Der lægges op til faktuelle svar, til beskrivelser og til elevernes vurdering af forskellige forhold. Læreren kan således danne sig et bredt indtryk af elevernes udbytte af undervisningen.

KILDER

Vejledninger til fagene fra Forenklede Fælles Mål, Undervisningsministeriet, 2014-2018:

<http://www.emu.dk/omraade/gsk-laerer>

Leitfäden zu den Fachanforderungen, Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein,

2014-2016: <http://lehrplan.lernnetz.de>

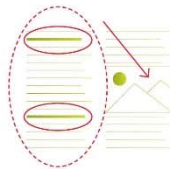
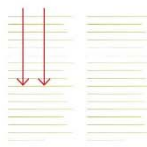
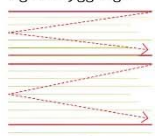
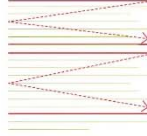
BILAG

LÆSESTRATEGIER

LÆSETEKNIKKER

LÆSETEKNIKKER

LESETECHNIKEN


OVERBLIKSLÆSNING	ORIENTIERENDES LESEN
Kig på overskrifter, billeder samt for- og bagside.	Verschaufe dir einen groben Überblick – wo ist die Überschrift, gibt es Bilder, wie ist der Text eingeteilt?
	
SKIMMING	ÜBERFLIEGENDES LESEN
Skim teksten: Det vil sige, lad blikket gå ned over teksten uden at læse alle ord.	Wird auch Skimming genannt. Verschaffe dir einen groben Überblick über den Textaufbau und Inhalt (Überschriften und Bildtexte lesen, Textabschnitte und Wörter überfliegen). Wovon handelt der Text?
	
NÆRLÆSNING	INTENSIVES LESEN
Læs alle ordene langsomt og omhyggeligt.	Lies den Text ganz genau, um den Inhalt zu verstehen. Mach dir Randnotizen, benutze den Textmarker.
	
PUNKTLÆSNING	SUCHENDES LESEN
Lad dine øjne glide hen over teksten, indtil du finder den information, du leder efter.	Wird auch Scanning genannt. Du suchst nach ganz bestimmten Informationen/Wörtern/Zahlen, um Fragen oder Aufgaben zu lösen.
	

LÆSESTRATEGIER 2.-4. KLASSE

LÆSESTRATEGIER

alle fag





FØR DU LÆSER

- Skim titel, for- og bagside, overskrifter og billeder. **Hvad tror du, teksten handler om?** Skriv ord i et tankekort.
- Er teksten **fakta eller fiktion?**
- Hvad er dit **læseformål** – og hvilken **læse- og notateteknik** skal du nu bruge?

MENS DU LÆSER

- **Find** ord eller tekststeder, du skal have forklaret. Brug **ordstrategier**, læs fx tekststykket igen, tænk, brug ordbogen eller spørg.
- **Tal** med din læsemakker eller lærer om dét, du ikke forstår.
- **Markér** vigtige ord i teksten.
- **Skriv notater**, fx billednotat eller kolonnenotat.



EFTER DU HAR LÆST

LÆSESTRATEGIER 5.-6. KLASSE

LÆSESTRATEGIER

alle fag

FØR DU LÆSER

- **Skim** titel, for- og bagside, illustrationer. Hvad tror du, teksten handler om? Skriv ord i et **tankekort**.
- Hvad er dit **læseformål**, og hvilken **læseteknik** skal du bruge?
- Hvilken **teksttype** og **genre** læser du?
- Hvad er tekstens **formål**?
- Udfyld fx **ordkendskabskort** til centrale ord.
- Vælg **notatteknik**.

MENS DU LÆSER

- Brug **ordstrategier** til ord eller tekststeder, du ikke forstår. Læs fx tekststykket igen, tænk, brug ordbogen eller spørg.
- **Markér** vigtige ord eller tekststeder.
- **Skriv notater** – benyt den valgte **notatteknik**, fx kolonnennotat, tidslinje.
- **Stil spørgsmål** til teksten (på, mellem og bag linjerne).

EFTER DU HAR LÆST

- Lav **grafiske modeller** til at få overblik over tekstens struktur og indhold, fx
 - **kolonneskema, procesnotat**
 - **Venn-diagram** for at se på ligheder og forskelle.
- **Opsummer** indholdet med dine egne ord, brug stikord og overskrifter til hjælp.
- Hvad er tekstens **formål** og **budskab**, og hvilket **perspektiv** har teksten på emnet?

LÆSESTRATEGIER 7.-10. KLASSE

LÆSESTRATEGIER

alle fag

FØR DU LÆSER

- **Skim** titel, for- og bagside, illustrationer. Hvad forventer du af teksten?
- **Hvad ved du allerede** om temaet eller forfatteren? Skriv stikord, eller lav **tankekort**.
- Hvilken **teksttype** og **genre** læser du?
- Hvad er tekstens **formål**?
- Hvad er dit **læseformål**? Vælg den **læseteknik** og evt. en **notatteknik**, der passer til læseformålet.

MENS DU LÆSER

- **Markér og undersøg ord**, du ikke kender. Brug **ordstrategier** til ord eller tekststeder, du ikke forstår. Brug fx ordbogen eller din viden fra andre sprog.
- Hvad handler teksten om – hvad drejer den sig om? **Markér** vigtige dele af tekstens indhold.
- **Skriv notater** – benyt den valgte **notatteknik**, fx kolonnennotat, tidslinje.
- **Stil spørgsmål** til teksten (på, mellem og bag linjerne).

EFTER DU HAR LÆST

- **Visualiser** indholdet, fx ved hjælp af illustrationer, tegninger eller **grafiske modeller** for at få overblik over tekstens struktur og indhold, fx
 - **kolonneskema**, fx problem-virkning-årsag-løsning v. fagtekster
 - **Venn-diagram** for at se på ligheder og forskelle
 - **struktureret tankekort**.
- **Opsummer** indholdet med dine egne ord.
- Hvad er tekstens **formål** og **budskab**, og hvilket **perspektiv** har teksten på emnet?
- Sæt teksten ind i **sammenhæng**, fx samfundsmæssig, genre/mæssig osv., og **vurder** tekstens udsagn kritisk.

LINKS TIL HISTORIEUNDERVISNINGEN

[UCL – Inspiration til historieundervisningen](http://www.vimu.info)
[Danmarkshistorien.dk](http://www.vimu.info)
<http://www.vimu.info>