

Kompetencer og eksamen

- Kirsten Augustesen

Indledning.

Artiklen her handler om historiefaget i det almene gymnasium og elevernes kompetencer, kompetenceudvikling og evaluering af kompetencer. Mange får ticks af ordet kompetence, men det er nu engang den gløse, der benyttes i de formelle bestemmelser. Artiklen beskriver begrebets baggrund og historie samt dets forhold til almindelig og studieforberedelse, der siden 1850 har været gymnasiets øverste mål. Det er de også i den nye gymnasielov, hvor kompetencebegrebet for alvor har vundet indpas i beskrivelsen af uddannelsens formål og indhold. De historiefaglige kompetencemål er givet i læreplanen 2.1 "Faglige mål", men historiefaget er med reformen et fag i den gymnasiale helhed, og det skal indtænke sig i denne helhed samtidig med, at det fastholder sine opgaver over for kernestoffet. Artiklen beskæftiger sig især med, hvordan historiefaget kan samtænkes med reformens centrale nyskabelse, almen studieforberedelse, og hvad denne samtænkning betyder dels for udviklingen af kernefaglige kompetencemål og dels for historiefagets rolle i elevernes samlede kompetenceudvikling. Endelig kommer artiklen ind på, hvad kompetencetænkningen betyder for eksamen.

Forholdet mellem almindelig, studieforberedelse og kompetencer

Begrebet almindelig beskriver det, elever skal opnå gennem gymnasieuddannelsen ud over selve det faglige indhold¹. Almindelig er det overordnede af de tre begreber i overskriften. Det kan siges at være den måde, det studieforberedende arbejde gribes an på for at gøre eleverne modne og refleksive og for at kunne give undervisningen en helhedskarakter. Det defineres således²:

Almindelig kan udvikles i en undervisning, der omfatter det almene af de videnskaber og fag, som samfundet har brug for med henblik på, at eleverne opnår personlig myndighed til at reflektere over deres eget forhold til medmennesker, natur og samfund"

Almindelig er ifl. Haue ikke det samme som dannelse. Han betragter almindelig som et resultat af gymnasiets studieforberedende opgave. Det er hans udgangspunkt, at det ikke er muligt at skelne mellem det studieforberedende og almindelig. De er hinandens forudsætninger. Almindelig er det medium, hvorigennem gymnasiets undervisningsindhold reguleres. Han siger³

"I modsætning til distinktionen mellem almindelig og dannelse, er almindelig og studieforberedelse systeminterne processer og dermed umulige at iagttage særskilt"

I udviklingsprogrammet fra 1999 og bekendtgørelsen fra samme år anvendes begreberne almindelig sammen med kvalifikationer og kompetencer. Forholdet mellem dem defineres således af Haue⁴:

"Det er mit udgangspunkt, at kvalifikationer er den mindste enhed i denne begrebsrække. I hverdags sproget bruger vi da også vendingen at kvalificere sig til et bestemt afgrænset funktionsområde. Kompetence derimod er mere omfattende, og kan både være en autorisation til at

¹ For en uddybende behandling af almindelig henviser jeg til Harry Haues artikel ss 4-20

² Harry Haue (2004): *Almindelig og 2005-reformen*. s. 10

³ Harry Haue (2003): *Almindelig som ledestjerne*. s. 44

⁴ samme sted s. 22

udføre et bestemt arbejde eller evnen til at bestride en bestemt funktion. Det er i den sidste betydning af begrebet, at det kan komme til at konkurrere med almindelse.”

Kvalifikationstanken er i dag tilbagetrukket i den uddannelsespolitiske debat, og interessen koncentrerer sig om kompetencebegrebet. Det er en del af begrebets iboende karakter, at det ændrer sig, fordi det følger udviklingen på uddannelsesområdet generelt og i gymnasiet i særdeleshed. Kompetencer defineres således⁵:

” Kompetencer (betegner) evnen til at gøre det rigtige på det rette tidspunkt frem for at være rigtig god på tidspunkter, hvor der muligvis ikke er brug for det... Kompetencebegrebet i sin moderne form er i den grad bundet til at omsætte indre, personlige dynamikker (vilje, holdninger, følelser, værdier) sammen med viden og indsigt på en nyttig måde i en konkret situation, hvor et konkret problem eller en konkret udfordring skal håndteres”

Kompetencebegrebet knytter sig ifl. Herman til en kritik af videns langsommelighed, manglende omsættelighed og manglende holdbarhed. Det synspunkt deler Herman med andre⁶. Ideen med et tidssvarende uddannelsessystem er at opdrage eleverne til samfundskyndig deltagelse i det offentlige liv, og derfor har kompetencebegrebet berettigelse inden for skolens almindelse. Kompetencer bliver på den måde håndterbare delmål i udviklingen af elevernes almindelse. Ved fokus på kompetencer kan man arbejde aktivt med elevernes almindelse og studieforberedelse og skabe forudsætningerne for, at de kan reflektere over deres omverden.

Kompetencetænkning i fortidsperspektiv.

Kompetencebegrebet slår igennem som politisk idé i en række internationale organisationer i tiden fra 1971 og frem mod årtusindeskiftet. Der er tale om OECD, UNESCO, EU, ILO, Verdensbanken, Europarådet og Nordisk Ministerråd. Siden anden verdenskrig har de spillet en afgørende rolle for udformningen af de respektive landes uddannelsespolitik. De udgør det pres, som internationalisering og globalisering lægger på det enkelte land. Organisationerne har formet begreber og sprog om uddannelsespolitik, og de påvirker enkeltlandene ved dokumentation, analyser, rådgivning, evaluering og konferencer.

Historisk set har UNESCO og OECD stået for to forskellige teoretiske og ideologiske positioner mht. begrebet om livslang læring⁷. Begrebet blev for alvor præsenteret af UNESCO i 1960 relateret til en humanistisk tradition med nøgleord som demokrati og personlig udvikling. Det bliver dog OECD, der kommer til at præge uddannelsesdebatten i de vestlige lande, og ideen om livslang læring er baseret på en ny - liberal filosofi, der anså uddannelse som investering i human kapital.

Forbindelsen mellem tilbagevendende uddannelse og livslang læring knyttes i en OECD-rapport i 1972. Det grundliggende princip i tilbagevendende uddannelse er en vekselvirkningen mellem arbejde og uddannelse. Der skal etableres tilstrækkelige uddannelsespladser, så voksne kan veksle mellem arbejde og uddannelse livet igennem efter et samspil mellem uddannelsessystemets tilbud og arbejdsmarkedets behov. I 1996 blev livslang læring knæsat som grundlag for OECDs

⁵ Stefan Herman (2003): *Fra styring til ledelse – om kompetencebegrebets udvikling.* s. 3-4 i *Uddannelse*, nr. 1

⁶ Lars Erling Dale (1998): *Pædagogik og professionalitet.*

Mogens Hansen (2002): *Fremtidens lærerkompetencer.* *Uddannelse*, nr. 10

Wolfgang Klafki (2001): *Dannelsesteori og didaktik – nye studier.*

⁷ Ove Korsgaard (1999): *Kundskabskapløbet* . kap. 4. s. 166.

uddannelsespolitik i rapporten *Lifelong Learning for All* og i titlen på fjerde møde på undervisningsministerniveau i Paris januar 1996 for OECD-medlemmer.

For UNESCO sker der et skift i organisationens hovedopgave fra alfabetisering til livslang læring. Det formuleres på generalkonferencen 1997 i Hamburg, men skiftet er allerede forberedt i en rapport fra 1972, hvor begrebet livslang læring tematiseres. I 1995 behandles det igen i rapporten *Learning: The Treasure Within*. Livslang læring bygger ifl. denne rapport på fire søjler - at lære at leve sammen, at lære at lære, at lære at handle, at lære at være.

I EU har uddannelsespolitik været et mellemnationalt arbejdsområde siden Maastricht - aftalen 1992, og der kan fremsættes forslag vedr. erhvervsuddannelser og almene uddannelser. I en række bøger ses uddannelse som det afgørende middel til at fremme vækst, konkurrenceevne og beskæftigelse. Det fælles mål for de europæiske skoler er at skabe et vidensbaseret samfund med tætte internationale relationer på uddannelses- og beskæftigelsesområdet, forberedt ved bl.a. Sokrates-programmet og Leonardo da Vinci-programmet.

Et tilsvarende samarbejde i Nordisk Ministerråd - inspireret fra EU - ses i Nordplus - programmet fra 1988. Formålet er udveksling mellem de nordiske landes elever, lærere på forskellige niveauer og gensidig kulturformidling. Et tættere uddannelsespolitisk samarbejde mellem de nordiske lande forekommer ikke i øjeblikket.

I det nationale uddannelsespolitiske billede slår tankerne om livslang læring, der netop rummer det almindelige og studieforberedende, og kompetence for alvor igennem i 1997 med skriftet "National kompetenceudvikling". Der er tale om et paradigmeskift til fordel for kompetencetænkningen og på bekostning af kvalifikationer. Her understreges, at alle har et selvstændigt ansvar for at lære og udvikle kvalifikationer. Det er et ansvar, der fortsætter ud over endt uddannelsesforløb. De unge skal vænnes til at tænke i globalt perspektiv, så internationaliseringen styrkes på alle niveauer i uddannelsessystemet. Det gælder dansk konkurrenceevne.

Kompetencetænkning i fremtidsperspektiv

Hvis de gymnasiale ungdomsuddannelser skal forberede unge til fremtidens arbejdsmarked, må undervisningen rettes mod udviklingen af de nødvendige kompetencer, og samtidig skal der arbejdes med løsning af de problemer, der i dag karakteriserer det almene gymnasium.

Den rekrutteringsmæssige succes til gymnasiet har skabt en række problemer. Elevgruppen er stærkt udvidet, der er mange gymnasiefremmede elever, elever med anden kulturel baggrund, ændringer i socialkarakteren og i elevernes normer i senmoderniteten. Samtidig hermed er gymnasiets almindelige og studieforberedende sigte fastholdt, og læseplaner samt kvalifikationskrav er stort set uændrede gennem de seneste reformer. Der er træk i udviklingen, der peger på, at der er problemer med de gymnasiale udgangsniveauer, idet f.eks. de naturvidenskabelige uddannelser klager over mangler i de studerendes basisviden, og flere humanistiske fag udtaler, at de studerende stadig befinder sig i elevrollen og ikke ved, hvad det betyder at studere.

Allerede i Udviklingsprogrammet 1999 defineres kompetencer som faglige, almene, sociale og personlige. Kombinationen af de fire kompetencer giver ifl. programmet studieforberedelse, der efter ovenstående beskrivelse er systemintern med almindelse. På den måde skabes i de

kommende bestemmelser en uadskillelig sammenhæng mellem de begreberne almindannelse, studieforbereelse og kompetencer

Kompetencebegrebet ses i lov nr. 95 af 18.2 2004 § 1. stk. 2 og 3 og i de enkelte fags læreplaner, således at alle fag bidrager til og er en del af det fælles formål for gymnasiet. Det står i alle fags formålsbeskrivelser, og for alle fag er der opstillet kompetencemål. Når eleverne forlader gymnasiet, er de almindannede og studieforbereede, og de har de også mødt den eksisterende vifte af eksamensformer, så de på den måde kan fortsætte deres videre uddannelse i aftagerinstitutionerne.

Kompetencemål i historie 2005

Som for de øvrige fag ses kompetencetænkningen også i historiefagets identitet og formål, og naturligvis i de faglige mål, der er at betragte som identiske med de kompetencer, der skal opnås i faget på nationalt plan. De nationale kompetencemål⁸ er beskrevet i gloser som; formulere historiske problemstillinger og relatere til, analysere samspillet mellem en række faktorer gennem tid og rum, forklare forandringer og diskutere principper, forklare måder at forme og styre samfund og se disses konsekvenser på andre forhold, reflektere over historieskabelse, indsamle og systematisere informationer, bearbejde forskelligartet materiale og forholde sig metodisk-kritisk til eksempler på brug af fortiden. Kompetencemålene rummer også videnskrav, der vel er et kvalifikationskrav.

Kompetencemålene skal ses som en samlet målsætning i forhold til hvilken man bedømmer eleverne ved den afsluttende prøve i historie. Kompetencemålene skal imidlertid præciseres. Hvilke kompetencer skal eleverne f.eks. opnå i historie efter grundforløbet, og hvilke i de efterfølgende år på studieretningerne? Det svar må man til de enkelte gymnasier for at finde. Reformen er mål- og rammestyrket, og det betyder, at konkretiseringen af de nationale kompetencemål vil variere afhængig af de enkelte skoler, men også inden for de enkelte semestre. Kun står det fast, at elevernes præstationer ved eksamen i historie skal vurderes i forhold til et ensartet nationalt niveau.

Almen studieforbereelse og historie

Almen studieforbereelse er et samarbejde mellem fag inden for og på tværs af det almene gymnasiums hovedområder⁹. Det er ikke et fag, men et samspil mellem fag. Det har egen position i skemaet og egen læreplan. Det skal skabe sammenhæng i gymnasieforløbet og forberede eleverne til i et fremtidsperspektiv at forholde sig reflekterende og ansvarligt til deres omverden og deres egen udvikling.

Med reformen er det som historiker ikke længere holdbart alene at tænke faget historiefagligt, fordi faget vil være under stærk påvirkning af det, der sker i almen studieforbereelse. Almen studieforbereelse rummer gymnasiets største timepulje, og det skal styrke elevernes evne til at sammenbinde viden og metoder mellem fag, og via samspillet mellem fag skal eleverne nøde en ny faglighed, der ligger ud over den, de møder enkeltfagligt.

Historie har en række fortrin i forhold til at indgå i almen studieforbereelse. Faget kan samarbejde bredt, fordi det er defineret som et humanistisk og samfundsvidenskabeligt fag, og fordi det har et

⁸ Bekendtgørelse om uddannelse til studentereksamen (stx-bekendtgørelsen) bilag 27. afsnit 2.1 Faglige mål.

⁹ Svend Erik Larsen (2003): *Dannelse – at forandre sig og forankre sig. Uddannelse* nr. 10.

Jens Erik Kristensen (2004): *Gymnasireformens modernisering af almindannelsen. Uddannelse* nr. 8, 2004

særligt ansvar for at medvirke til at skabe helhed og sammenhæng i gymnasieforløbet¹⁰. På grund af den vægt, historiebevidsthedsbegrebet¹¹ har i læreplanen – det ses i vægtningen af tolkningselementet, i nutidsrelation og omverdensforståelse samt understregningen af bevidsthedsdannelse og identitet – er faget særlig rettet mod reformens almindelige og studieforberevende formål. Og fordi det er en del af historiefagets tradition at inddrage teoretiske tilgange til emner f.eks. i form af synspunktmateriale, vil det ikke være fremmed for faget at bidrage til problemstillinger af flerfaglig og fællesfaglig karakter samt præsentere eleverne for historieteori og elementær videnskabsteori. Desuden har mange historielærere erfaring med tværfaglighed og projektarbejde af forskellig karakter, og man er i faget vant til at rejse problemstillinger og behandle dem analytisk – metodisk. Endelig er historielærere ikke ubekendte med historieteori og videnskabsteori, selv om det nok skal støves af og justeres med henblik på pædagogisk formidling. For nogen vil det endog være et tilbud om selvudvikling at skulle undervise om historie.

Historiefaglige kompetencer i grundforløb

Hvilke historiefaglige kompetencer skal eleverne tilegne sig på de enkelte klassetrin? Hvornår i årets løb? I hvilken rækkefølge? Spørgsmålene kan kun besvares på den enkelte skole, fordi undervisningstilrettelæggelsen i historiefaget vil være under indflydelse af almen studieforberevelse.

Derfor kunne man mene, at det vil være hensigtsmæssigt, at man på de enkelte skoler udvikler en samlet kompetenceplan, dels for grundforløbet og dels for det samlede forløb, således at man har klare kompetencemål for de enkelte dele. Kompetencemålene kommer til at styre indhold og tilrettelæggelse i emner i almen studieforberevelse. Sideløbende med denne tilrettelæggelse skal de enkelte fag overveje, hvilke fagspecifikke kompetencer man kan udvikle via almen studieforberevelse og hvilke der skal udvikles i de timeblokke, hvor man arbejder alene med fagets kernestof.

Reelt betyder det, at man skal have fokus på tre forhold i sin planlægning:

1. hvilke kompetencemål arbejdes der efter i almen studieforberevelse?
2. hvilke historiefaglige kompetencemål kan indføres via almen studieforberevelse?
3. hvilke historiefaglige kompetencemål skal nås i den kernefaglige tilrettelæggelse uden for samarbejdsrelationer?

Nedenfor følger en kompetenceplan i skitseform, koncentreret om grundforløb. Om kort tid foreligger en sådan på alle skoler, udarbejdet af de relevante instanser på skolen, og derfra kan man bestemme det konkrete indhold i almen studieforberevelse. Når arbejdet er på plads, kan de enkelte klasseteam diskutere rækkefølge af de enkelte emner og afvikling af dem. Af resurse- og materialehensyn kan det ikke foregå parallelt i alle 1.g klasser. Det kan også tænkes, at nogle team ønsker andre emner end de foreslåede. Derfor er det de overordnede kompetencemål for grundforløbet, der skal styre tilrettelæggelsen, for at alle elever kan opnå samme udgangsniveau af grundforløbet, vurderet i en intern evaluering. Efter grundforløbet vil det videre arbejde derimod foregå i studieretningsteamene.

Eksemplet er tilrettelagt med skyldigt hensyn til tidligere års erfaringer fra introperiode og oplæring i en række elevaktiverende arbejdsformer med sigte mod emne- og projektarbejde, de respektive

¹⁰ Bekendtgørelse om uddannelse til studentereksamen (stx-bekendtgørelsen) bilag 27. afsnit 3.4

¹¹ Der henvises til Henrik Skovgaard Nielsens artikel *Historiebevidsthed og viden* ss. 21-35

læreplaner for almen studieforbereelse og historiefaget samt gymnasieloven for 2005. Arbejdsprocessen i eksempeludviklingen er begyndt med en kompetenceplan og fortsat over emneforslag til konkretisering af kompetenceplanen. Derfra til overvejelser over hvilke historiefaglige kompetencer, der kan arbejdes med i de emner, hvor historie er involveret og endelig til en definition af historiefaglige kompetencer, der skal udvikles i den kernefaglige tilrettelæggelse uden for samarbejdsrelationer.

Figur 1. Generelle kompetencemål i grundforløb

Skolekultur og klasserumskompetence

Tekstlæsningskompetence

- herunder almen og fagspecifik studieteknik
- Hjælpemiddelkompetence
- - herunder bibliotekssøgning og it
- Formidlingskompetence
- - herunder tal godt/retorik og it, performance

Gruppearbejdskompetence og projektkompetence

- herunder miniprojekt

Analytisk kompetence –

i relation til progression i fagenes metode

Meta-kompetence

- herunder læringsstrategi, evaluering, selvevaluering

Figur 2. Kompetencemål konkretiseret på 3-5 emner i almen studieforberedelse i grundforløb

1. emne. Kronologi

Dansk-historie forløb på 20 timer

Kompetencer: skolekultur, klasserumskompetence, tekstlæsningskompetence.

Historiefaglige kompetencer:

- dokumentere viden om forskellige samfundsformer
- forstå periodiseringsprincipper, herunder også arkitektur og stilhistorie (delmål med dansk)

2. emne. Ikoner og store personligheder

Alle fakulteter

Gruppearbejdskompetence

Historiefaglige kompetencer (delmål med dansk)

- udvidet tekstlæsningskompetence

3. emne.

Almen studieforberedelse i samarbejde med naturvidenskabeligt grundforløb

4. emne. Identitet og ungdom

Sprog, kreative fag, samfundsvidenskab.

Formidlingskompetence: opvisning/tal/skrift/it

Analytisk kompetence

De øvrige kompetencer i samarbejde

5. emne. Skabelse

Evalueringsprojekt

Humaniora og naturvidenskab.

Alle kompetencer i samarbejde. Faglige mål jfr. læreplaner

Planlagde man det første emne som kronologi, jfr. læreplanen for dansk og historie, i almen studieforberedelse og senere gentog samarbejdet om et andet emne, kunne målet være nedenstående kompetencer

Figur 3. Historiefaglige kompetencemål der kunne indfries via almen studieforberedelse i grundforløb

1. Dokumentere viden om forskellige samfundsformer

2. Forklare samfundsmæssige forandringer og forstå periodiseringsprincipper, herunder også periodisering i arkitektur og stilhistorie

3. Udvidet tekstlæsningskompetence - delmål med dansk

A. Med henblik på tekstens form:

- a. Genrer og genrestyring inden for en række skriftlige teksttyper som fremstillingsstof, reportage, artikel, tale, dagbog, brev, protokol, forhør.
- b. Stilfigurer og topoi (faste formularer)
- c. Ordvalg og syntaks

B. Med henblik på at undersøge brug af historie

- a. Teater/film/tv
- b. Litteratur
- c. Politik, propaganda.

Hvad betyder kompetencetænkningen for eksamen?

Figur 4: Historiefaglige kompetencemål udviklet i grundforløb uden for almen studieforberedelse

1. Tekstlæsningskompetence mhp fremstillingsstof og forskellige typer skriftlige kilder
 - a. Tekst, ophavssituation, kontekst
 - b. Hovedsynspunkt og indhold
 - c. Tekstens form
2. Kendskab til og konkret anvendelse af historisk metode
jfr. værktøjskassen (Historie i perspektiv-serien)
3. Kunne anvende ikke-skriftlige kilder
4. Dokumentere viden om centrale udviklingslinier og begivenheder i et emne inden for kernestof i perioden 1914-89

Hvad betyder kompetencetænkningen for eksamen?

Kompetencetænkningens indflydelse på eksamen er belyst ved flere eksamensforsøg¹², hvoraf et enkelt skal berøres. Det drejer sig om forsøg i 2002-2004 på Helsinge Gymnasium¹³.

Eksamensforsøget var en del af et didaktisk forsøg, hvis overordnede mål var at styrke historiefagets almindelige karakter via en særlig vægtning af historiebevidsthed, identitet og historieformidling. Eksamensforsøget skulle give eleverne mulighed for at demonstrere, at de beherskede it og de arbejdsmetoder, som er de til dagligt mest anvendte: i mindre team at indsamle, bearbejde og formidle ukendt materiale fra internet og opslagsværker, alt med skyldig hensyntagen til fagets arbejdsmetoder.

Der var bevilget gruppeeksamen til forsøget, der foregik således: efter offentliggørelse af eksamensplanen dannes eksamensgrupper på 2-4 personer. 24 timer før eksamen trækker grupperne et tema, som suppleres af ukendt, udleveret stof. Temaet skal ligge inden for holdets eksamenspensum. Eleverne skal i løbet af forberedelsestiden supplere med yderligere stof, som findes på internettet eller i bøger. Eleverne skal ud fra det trukne tema og det supplerende materiale rejse en historiefaglig problemstilling. Ved eksaminationen skal eleverne redegøre for udvælgelseskriterierne i lyset af det givne tema. Der afholdes en gruppeeksamen, hvortil afsættes 30 min pr. elev, incl. votering. Hver elev skal holde et oplæg på 10 min. Resten af eksaminationen former sig som en samtale mellem eleverne, læreren og censor. Der gives en individuel karakter til hver elev.

Eksamensforsøget blev gennemført ved 3 studentereksamener. Her demonstrerede eleverne, at de kunne rejse og besvare en historiefaglig problemstilling på baggrund af pensum, udleveret ukendt materiale samt selvfundet materiale fra nettet, opslagsværker og andre hjælpemidler. Eksamen bekræftede indtrykket fra den daglige undervisning.

¹² Kirsten Augustesen, Aase Bitsch, Peter Seeberg (2003): *Historie med samfundskundskab – en erfaringsopsamling af nogle udviklingsarbejder og forsøg i det almene gymnasium*. Udviklingsprogrammet, hæfte 24, Uddannelsesstyrelsen 2003.

¹³ www.helsinge-gym.dk/udvikling

Forsøget kvalificerede elevernes historiefaglige kompetencer. Det udviklede også deres almene, personlige og sociale kompetencer, fordi de i grupper skulle arbejde med at rejse en faglig problemstilling på baggrund af pensum og udleveret materiale og yderligere belyse den ved selvfundet materiale. Såvel i undervisningen som i eksamensøvelserne bevægede de sig væk fra et reproducerende fagligt niveau til en kompetencetænkning om faget.

Eksamensforsøget bekræftede indtrykket fra den almindelige undervisning. De arbejdende og motiverede elever udviklede historiefaglige kompetencer på et niveau over middel sideløbende med almene, personlige og sociale kompetencer.

Erfaringerne fra forsøgseksamen peger på, at der sker en forskydning mod det højeste niveau og mod de lave. Der er ingen midterpræstationer, fordi middel og over-middel-eleverne hæver sig ved eksamensformen. Tilsvarende falder de svage igennem. De der høster de højeste karakterer er dem, der kan disponere fremlæggelsen mellem sig, præsentere den historiefaglige problemstilling samt en disposition for eksaminationen, medbringer plancher eller power point - præsentationer, inddrager pensum, udleveret materiale og selvfundet materiale på forsvarlig måde og som kan gå i dialog med lærer og eksaminator.

De der høster de lave karakterer er dem, der gennem året har præsteret en mådelig indsats. Eksamensformen lægger således ikke op til, at man under repetitionen kan indhente det forsømte og trods manglende indsats gennem året alligevel klare sig godt til eksamen.

I de nedenstående eksamensspørgsmål figur 5-8 fra sommeren 2004 fremgår det, hvordan formulering af spørgsmål og materialevalg lægger op til at demonstrere de ønskede kompetencer. Vurderingen af den enkelte præstation skete på baggrund af historiefaglige kompetencer.

Forsøget har en begrænset overførselsværdi, fordi eksamensformen i de nye læreplaner ser anderledes ud. Det er ikke længere muligt at gå til gruppeeksamen, og forberedelsestiden er beskåret til 3 timer. Endvidere skal eleverne alene arbejde med udleveret materiale. Derfor ligger den reelle overførselsværdi især i inspirationen samt i overvejelserne af, hvordan man tilrettelægger en eksamen med udgangspunkt i historiebevidsthedsbegrebet, der står centralt i læreplanen sammen med kernestoffet. Hvordan laver man eksamensspørgsmål, så eleverne kan bruge erfaringer fra den almindelige undervisning, og samtidig tilgodese de generelle og faglige kompetencemål? Det gør man ved at udlevere ukendt materiale inden for et emne, der er gennemgået i undervisningen. Med udgangspunkt i det ukendte materiale skal eleverne rejse en historiefaglig problemstilling, der skal belyses dels ud fra materialet og dels ud fra opgivet pensum. På den måde demonstrerer de, at de kan arbejde innovativt med faget og de kommer bort fra reproduktion af gennemgået stof.

Tilsyneladende er der en uoverensstemmelse mellem eksamensformen i historie og den daglige undervisnings form og intention. Det er beklageligt, fordi reformen er en gennemgribende fornyelse af gymnasiet, og man kan derfor forvente, at også prøveformerne er det. Helhedstænkning i forhold til studieforberedelse, der ligger bag den samlede vifte af prøveformer, eleverne skal igennem, har således ikke været gunstig for historiefaget. Det er derfor et ønske i faget, at eksamen finder en form, hvor der er transfer mellem den daglige undervisning og evalueringen af de historiefaglige kompetencer. For at skabe denne transfer kunne der igangsættes et udviklingsarbejde, og det ville være en pointe, at det skete med en videnskabelig tilgang ved ”DIG under Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier ved SDU”, fordi det er instituttet for forskning i og udvikling af områder i det almene gymnasium.

Figur 5. Velfærdsstaten

Opstil og diskuter nogle punkter, der kan belyse baggrunden for opbygningen af velfærdsstaten samt diskussionen om velfærdsstaten

Materiale:

- Stof fra pensum
- Udleveret stof:
 - H.C. Hansen: *Hvad med de unge?* Trykt i *Foged Fra krig til krise* s. 40-42
 - Ritt Bjerregaard: *Sådan skabtes den skandinaviske model.* Trykt i *Foged: Danmark i opbrud* s. 128-132
 - Søren Mørch: *Pensionister.* Trykt i *Den sidste Danmarkshistorie.* 1996. s. 33-42.
 - Hundevadt og Borg: *Opgøret med velfærden.* Artikel i *Jyllandsposten* 16.5 2004.
- Selvvalgt stof fra bøger eller internet

Figur 6. Fred i Mellemøsten?

Opstil og diskuter nogle punkter, der belyser konflikten mellem PLO og Israel samt udsigterne til en fred i området.

Materiale:

- Stof fra pensum
- Udleveret stof:
 - Andreas Laursen: *Fra Oslo til Camp David 2000.* www.palaestina-info.dk
 - Aftalen mellem PLO og Israel 28.9 1995.* Trykt i Bryld og Haue: *Kilder til den nye verden.* 2000. s. 122-124.
 - Lasse Ellegaard: *Venner i en politisk nødsituation.* Artikel i *Jyllandsposten* 16.4 2004.
 - Hans Henrik Holm: *Verden er gået i tre stykker.* Artikel i *Politiken* 19.4 2004
 - Jørgen Flint Pedersen og Erik Skibsted: *Muren.* DVD. 2004.
- Selvvalgt stof fra bøger eller internet

Figur 7. National identitet

Opstil og diskuter nogle punkter, der belyser national identitets opståen og indhold samt begrebet i relation til Genforeningen 1920

Materiale:

- Stof fra pensum
- Udleveret stof:
 - Inge Adriansen: *Nationale symboler i det danske rige 1830—2000.* 2003. s. 339-54.
 - Den hvide hest,* trykt i *Myte og realitet i Danmarkshistorien* s. 29-32, 1975.
 - Christian Xs svar på genforeningstaler,* 1920. Trykt i *Danskernes identitetshistorie.* 1993 s. 276
 - Pontoppidan: *Det lyder som et eventyr.* 1918. Trykt samme sted s. 277.
 - Kronprinsen afslører Genforeningsstenen i Møgeltønder.* Artikel i *Flensborg Avis* 11.6 1939.
- Selvvalgt stof fra bøger eller internet.

Figur 8. Os og de andre

Opstil og diskuter nogle punkter, der belyser indvandringen til Danmark siden 1973.

Materiale:

- Stof fra pensum
- Udleveret stof:
 - Christian Horst: *Tolkninger af fremmede i Danmark i dag*. Trykt i *Fjendebilleder og fremmedhad*. 1989. s. 186-189
 - Søren Mørch: *Nationalstaten*. Trykt i *Den sidste Danmarkshistorie*. 1996. s. 542-549.
 - National og europæisk identitet*. Kronik af Johannes Lebech i *Jyllandsposten* 3.3 2004
 - Hjemmeside for Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.
www.inm.dk
- Selvvalgt stof fra bøger eller internet.

Litteratur:

Kirsten Augustesen, Aase Bitsch, Peter Seeberg(2003): Historie med samfundskundskab – en erfaringsopsamling af nogle udviklingsarbejder og forsøg i det almene gymnasium i Udviklingsprogrammet, hæfte 24, Uddannelsesstyrelsen.

Bekendtgørelse om uddannelse til studentereksamen (stx-bekendtgørelsen) bilag 27. UVM 2004.

Lars Erling Dale (1998): Pædagogik og professionalitet. Klim.

Mogens Hansen (2002): Fremtidens lærerkompetencer. Uddannelse. nr. 10.

Harry Haue (2003): Almendannelse som ledestjerne. Odense Universitetsforlag.

Harry Haue (2004): Almendannelse og 2005-reformen. DIG.

Stefan Herman (2003): Fra styring til ledelse – om kompetencebegrebets udvikling. Uddannelse nr. 1.

Wolfgang Klafki (2001): Dannelsesteori og didaktik – nye studier. Klim.

Ove Korsgaard (1999): Kundskabskapløbet . Gyldendal.

Jens Erik Kristensen (2004): Gymnasireformens modernisering af almendannelsen. Uddannelse nr. 8.

Svend Erik Larsen (2003): Dannelse – at forandre sig og forankre sig. Uddannelse nr. 10.

www.helsinge-gym.dk/udvikling

I klasserne debatterer vi fortiden på samme måde som vi debatterer samtiden, og fremtiden med for den sags skyld.

(Lektor Preben Torntoft i Risskovs Amtsgymnasiums jubilæumsskrift)