

# Idehistorie B - Htx

## Vejledning / Råd og vink

*Afdelingen for gymnasiale uddannelser 2011*

*Alle bestemmelser, der er bindende for undervisningen og prøverne i de gymnasiale uddannelser, findes i uddannelseslovene og de tilhørende bekendtgørelser, herunder læreplanerne. Denne Vejledning/Råd og vink indeholder forklarende kommentarer til nogle af disse bestemmelser, men indfører ikke nye bindende krav. Desuden gives eksempler på god praksis samt anbefalinger og inspiration, og den udgør dermed et af ministeriets bidrag til faglig og pædagogisk fornyelse. Citater fra læreplanen er anført i kursiv.*

### 1. Identitet og formål

Idehistorie B kan bygges op som et selvstændigt fag på 150 timer eller faget kan ligge som 75 timers overbygning på teknologihistorie C. Vejledningen er skrevet ud fra modellen om 150 timers idehistorie B. Hvis man skal undervise i faget idehistorie 75 timer oven på eller sideløbende med et teknologihistorieforløb, skal man være opmærksom på, at målene i bekendtgørelsen for idehistorie B gælder, men at der i disse mål er inkorporeret målene for teknologihistorie C. I praksis skal det derfor gerne være sådan, at teknologihistorieundervisningen opfylder, hvad der tidsmæssigt svarer til halvdelen af målene for idehistorie B. Bekendtgørelsens bindinger mellem teknologihistorie C og idehistorie B fordrer, at der er et stort samarbejde mellem underviserne i de to fag.

To modeller til opnåelse af Idehistorie B

Model C+B	Model "0→B"
Idehistorie B (Bilag 15 (supplerer 30)) 75 timer	Idehistorie B (Bilag 15) 150timer
Teknologihistorie C (Bilag 30) 75 timer	

#### 1.1 Identitet

Idehistorie inddrager i princippet alle fag, da det er historien om ideernes fremkomst. Fagets særkende er den metodiske kombination af historisk tilgang og filosofisk analyse, og i centrum for faget står de ideer, der har vist sig at række væsentligt frem i historien, og som har fået væsentlig betydning for den videre udvikling af samfundet eller den filosofiske tradition. I fokus for faget idehistorie står derfor de ideer, der var (og er) konfliktfyldte, og de ideer, som ændrede på tidligere opfattelser. Da idehistorie forbinder de øvrige fag, er idehistorie på htx et samlende fag, der kan give eleverne forståelse for de forskellige fags indbyrdes sammenhænge.

## 1.2 Formål

Idehistories genstandsområde forbinder fagene på htx og kan dermed styrke eleverne i deres forståelse af faglige sammenhænge. Dermed styrker idehistorie de overfaglige mål, der er med uddannelsen. Idehistorie bidrager dermed til at forberede eleverne til videregående uddannelse, og faget bidrager til, at eleverne kan perspektivere fagene til hinanden, så de opnår større helhedsforståelse.

Idehistorie er et historisk og aktualiserende fag, som kan give eleverne et historisk overblik, som også er relevant i andre fag og endvidere relevant for forståelsen af aktuelle idé-strukturer og –konflikter.

Faget har til formål at give eleverne indsigt i, at ideerne er med til at danne samfund og kultur, som igen afføder nye ideer og tanker. Dermed kan eleverne udvikle en forståelse for, at ideer føder hinanden som hinandens forlængelse eller som hinandens modstykke.

## 2. Faglige mål og fagligt indhold

### 2.1. Faglige mål

Bekendtgørelsens punktopstilling af de faglige mål er taksonomisk: Først nævnes de enkleste mål, dernæst de mere komplicerede og vanskeligt opnåelige mål. De to første punkter siger, at eleverne skal have kendskab til udviklingen af centrale ideer, teknologiformer og livsvilkår samt kendskab til afgørende idehistoriske konflikter. Dernæst nævnes det, at eleverne skal kunne analysere årsager, sammenhænge og problemstillinger. Endelig skal eleverne kunne perspektivere og diskutere.

Bekendtgørelsen lægger således op til, at undervisningen følger dette skema. I praksis vil det være naturligt at gøre det i forbindelse med undervisningen i de enkelte områder af kernestoffet. Hvis man f. eks. under perioden ”Strømninger og tendenser i den moderne tid” har valgt temaet kunstig intelligens, skal eleverne først have kendskab til den teknologihistoriske udvikling, der ligger bag (udviklingen af datateknologi og programmeringssprog, herunder 1. og 2. generations kunstig intelligens samt ny kunstig intelligens). De skal også have kendskab til de teknologifilosofiske positioner i forbindelse med fænomenet kunstig intelligens - stærk kunstig intelligens og svag kunstig intelligens – samt debatten mellem de to.

Dernæst skal eleverne kunne analysere årsager, sammenhænge og problemstillinger i forbindelse med ideernes og teknologiformernes udvikling. De skal f. eks. kunne analysere de indbyrdes årsagssammenhænge mellem 2. verdenskrig, datateknologiens udvikling og den filosofiske diskussion om materialisme og dualisme, der knytter sig til konflikten mellem stærk kunstig intelligens og svag kunstig intelligens.

Endelig skal eleverne kunne perspektivere og diskutere ud fra temaet kunstig intelligens. De skal kunne sætte temaet ind i en større sammenhæng. Denne større sammenhæng kan f. eks. være en generel filosofisk diskussion om forholdet mellem menneske og teknologi: Er menneske og teknologi noget helt forskelligt, eller er mennesket blot et (meget kompliceret) stykke teknologi? Risikerer vi, at teknologien bliver menneskets herre, og ikke dets tjener? Ligger vi under for en teknologisk determinisme, som vi ikke kan styre? Eleverne skal på baggrund af deres viden og deres analyser kunne diskutere og argumentere kvalificeret for deres synspunkter.

### 2.2 Kernestof

Bekendtgørelsen siger, at kernestoffet er ideernes udvikling og konflikter i følgende perioder:

- 1) Oldtiden
- 2) Middelalder og renæssance

- 3) Den naturvidenskabelige gennembrudsperiode
- 4) Oplysningstiden og den industrielle revolution
- 5) Det 19. århundrede og industrisamfundet (frem til mellemkrigstiden)
- 6) Strømninger og tendenser i det moderne samfund

Alle seks perioder skal således være dækket af undervisningen. Det er dog ikke nødvendigt, at alle perioder bliver behandlet lige grundigt. Det er en god ide at lade undervisningen veksle mellem overblikskabende kronologisk læsning og cases i form af en konkret idehistorisk konflikt eller udvikling. Det anbefales at lægge hovedvægten på de idehistoriske cases, således at eleverne får mulighed for at gå i dybden med et bestemt stof.

Her er nogle eksempler på idehistoriske cases i de seks perioder:

- 1) Oldtiden:
  - Fra mythos til logos
  - Platons og Aristoteles' metafysik
- 2) Middelalder og renæssance:
  - Den katolske kirkes magt og autoritet
  - Renæssancen
  - Reformationen
- 3) Den naturvidenskabelige gennembrudsperiode:
  - Den naturvidenskabelige revolution og den katolske kirke
- 4) Oplysningstiden og den industrielle revolution:
  - Oplysningstanken
  - Oplysning og menneskerettigheder
  - Etik og moral
- 5) Det 19. århundrede og industrisamfundet:
  - Fra empirisk til videnskabsbaseret teknologi
  - Udviklingslæren og kristendommen
  - Positivismen
- 6) Strømninger og tendenser i det moderne samfund:
  - Grænser for videnskab og teknologi (våbenteknologi, genteknologi, mv.)
  - Kunstig intelligens
  - Bioteknologi
  - Teknisk rationalitet
  - Mennesket – individ eller flokdyr?
  - Intelligent design
  - To blik på virkeligheden: positivisme og fænomenologi
  - Eksistentialismen
  - Kulturel pluralisme

## New age

Man behøver ikke at gennemgå en case for hver af de seks perioder. Alle perioder skal blot være dækket af overblikslæsningen. Man kan udmærket lade en idehistorisk case dække flere perioder. F. eks. kan man lave en case, der hedder ”Den katolske kirkes autoritet og den naturvidenskabelige revolution”, der berører periode 2 og 3. Man kan også lave en endnu bredere case, der blot hedder ”Den katolske kirke og naturvidenskaben”, der berører periode 2, 3, 5 og 6. Her kan man komme ind på dannelsen af den centrale pavemagt, den naturvidenskabelige revolution i 1500- og 1600-tallet, Darwins udviklingslære og debatten om intelligent design.

Kernestoffet skal behandles med forskellige indfaldsvinkler. Bekendtgørelsen nævner følgende indfaldsvinkler:

### a) Erkendelse, videnskaber og teknologi

- *tilblivelsen og udviklingen af ideen om videnskab og teknologi, deres bærende institutioner og samspillet mellem de forskellige videnskaber og teknologiformer*
- *grundlæggende forestillinger om erkendelsens karakter*
- *erkendelsesteoretiske og videnskabelige karakteriseringer af teknologier*

Man kan her komme ind på Aristoteles og hans betydning for udviklingen af videnskabelig tænkning i kraft af hans udformning af den formelle logik og hans præcisering af videnskabelige begreber. Også erkendelsesteoriens udvikling fra Descartes til Kant er et velegnet emne. Erkendelsesteorien er et forsøg på at finde frem til en almengyldig, sikker og pålidelig erkendelse, og den er dermed tæt forbundet med den egentlige videnskabsfilosofi, som blev en selvstændig filosofisk disciplin i det 20. århundrede.

Videnskabsfilosofien kan behandles med udgangspunkt i markante positioner som positivismen og den kritiske rationalisme. Det er vigtigt, at eleverne får en klar fornemmelse af, hvad der kendetegner videnskabelig metode – og hvad der ikke kendetegner den.

Teknologifilosofiske overvejelser kan inddrages. Det kan blandt andet ske i form af en drøftelse af forskellige definitioner af teknologi. Også de forskellige opfattelser af forholdet mellem teknologi og videnskab kan behandles.

### b) Æstetik, kunst og design

- *udviklingen af ideerne om det skønne i natur, teknik og kunst*
- *udviklingen af forskellige kunstarter og designformer med tilhørende institutioner og af forskellige forståelser af det æstetiske*

Kunst og æstetik kan opfattes som andre måder at opnå erkendelse på end den logiske erkendelse. Benedetto Croce eller K. E. Løgstrup kan være det teoretiske udgangspunkt for at diskutere kunst og erkendelse. Som et praktisk eksempel på den kunstneriske erkendelse kan læses kunstnergrupperes manifeste eller programskrift. F.eks. kan *Det futuristiske Manifest* læses som udtryk for den kunstneriske holdning, der kom ud af nye teknologiske muligheder under og efter 1. Verdenskrig.

En anden tilgang til emnet kan være humanismens fremkomst i renæssancen, som slog igennem i malerkunsten ved indførelsen af centralperspektivet.

Desuden kan kunst og design være afvekslende perspektiveringer i undervisningen, hvor billeder af arkitektur, design og kunst kan inddrages som områder, hvor ideer også slår igennem og udtrykker en anden tilgang til samfundets og kulturens udvikling.

*c) Samfund, politik og økonomi*

- *de politiske og økonomiske forestillingers udvikling og samspil med teknologi*
- *forskellige former og aspekter af politisk styre*
- *politiske ideologier og konflikter*
- *teknisk rationalitet og økonomiske principper*

Teknologien har haft stor indflydelse på samfundets udvikling til forskellige tider, blandt andet i forbindelse med industrialiseringen. Denne forskelligartede indflydelse på blandt andet samfundsøkonomien og dagliglivet kan behandles i forbindelse med mange enkeltteknologier, f. eks. dampmaskinen og bilen. Omvendt har samfundet (politikerne) også indflydelse på, hvilke teknologier der skal fremmes og udvikles, hvilket igen hænger sammen med den politiske ideologi hos magthaverne. Samspillet mellem teknologi, samfund og ideologi kan f.eks. iagttages i forbindelse med miljøpolitikken. De politiske ideologier, og i det hele taget samfundsfilosofi, kan derfor med fordel behandles i denne forbindelse. Samfundsfilosofiens udvikling kan følges via filosoffer som Machiavelli, Hobbes, Rousseau og Rawls. I den forbindelse kunne man behandle et emne som demokratiopfattelser fra det gamle Grækenland til i dag. Et andet muligt emne er teknisk rationalitet.

*d) Etik og eksistens*

- *udviklingen af etiske grundopfattelser og opfattelser af menneskelig eksistens*
- *etikens og eksistensfilosofiens betydning for moderne livsforståelse.*
- *etiske og eksistentielle aspekter ved udvikling og implementering af teknologi*

Området handler om, hvilke ideer om menneskets måde at være til på, der har været tænkt, samt tanker om, hvordan dette liv forvaltes etisk. Dualismen, materialismen og idealismen kan gennemgås, og også eksistentialismen og betoningen af det frie valg og ansvar er relevant. Den filosofiske diskussion om fri vilje eller determinisme er relevant også i sammenhæng med forestillingerne om etiske retningslinier. Udviklingen af etiske grundopfattelser kan omfatte Kants kategoriske imperativ, Humes Nytteetik, Habermas' samtaleetik og Peter Kemps teknologietik. De forskellige etikker kan med fordel sættes op imod hinanden i forhold til konkrete teknologiudviklinger, f.eks. inden for krigsteknologi og bioteknologi. Også sammenhængen mellem teknologiske frembringelser og miljøet kan inddrages og diskuteres i sammenhæng med forestillingen om det gode liv og det moderne liv. Også sammenhænge og modsætninger mellem de forskellige etikker og politiske velfærdsmodeller kan være relevante.

*e) Tro og rationalitet*

- *opkomst og udvikling af religioner, mytesystemer, livsanskuelser og andre metafysiske systemer og overbevisninger*
- *modsætninger, spændinger og samspil mellem tro og viden*
- *sekulære og religiøse strømninger i det moderne samfund*

Modsætningen mellem tro og rationalitet var fremme allerede i oldtiden i kraft af udviklingen fra

mythos til logos – udviklingen fra at verden forklares ud fra mytiske fortællinger om guder, til at den forklares ud fra naturlige, rationelle begreber (f. eks. ”urstof”).

I forbindelse med den naturvidenskabelige gennembrudsperiode i 1500- og 1600-tallet kom det til en fornyet konflikt mellem religiøs tro og rationel tænkemåde. Copernicus, Bruno og Galilei er navne, som markerer den naturvidenskabelige tænkemåde, der mødte modstand fra den katolske kirke i denne periode. Det samme skete i 1800-tallet i kølvandet på Darwin, hvor Bibelens autoritet for alvor blev udfordret.

Sådanne konflikter leder naturligt frem til generelle religionsfilosofiske overvejelser: Hvad er religion? Hvad er forholdet mellem tro og viden? Hvad er forholdet mellem de forskellige religioner? Hvordan skal Gudsbegrebet forstås? Hvordan forklarer religionen det onde i verden? Hvorfor bliver mennesker religiøse?

Under behandlingen af sådanne spørgsmål kan det være naturligt at tage udgangspunkt i en bestemt religion, f. eks. kristendommen, islam eller new age, og derefter se på, hvad denne religion har at svara på disse spørgsmål.

Under gennemgangen af kernestoffet skal alle indfaldsvinkler anvendes. Man behøver dog ikke at bruge alle indfaldsvinkler lige meget. Det er også muligt at bruge flere indfaldsvinkler i forbindelse med den enkelte case. Under casen ”kunstig intelligens” kan man anvende indfaldsvinklerne A), C) og D). I forbindelsen med casen ”den katolske kirke og naturvidenskaben” kan man anvende indfaldsvinklerne A), C) og E).

Hvis den enkelte klasse først har haft teknologihistorie (fra 0 til C) i ét skoleår, kan man i et efterfølgende skoleår, hvor klassen har idehistorie (fra C til B), nedtone indfaldsvinklerne A, C og D, hvis man har brugt disse i det første skoleår. Hvis klassen har to forskellige lærere i hhv. teknologihistorie og i idehistorie, bør de to lærere koordinere deres undervisning. I den forbindelse skal der gøres opmærksom på, at kernestoffet i teknologihistorie ifølge bekendtgørelsen skal behandles med en filosofisk indfaldsvinkel.

### **2.3 Supplerende stof**

Det supplerende stof er det stof, der har at gøre med forholdet til andre fag. Det idehistoriske kernestof bliver perspektiveret ved at blive sat i forhold til f. eks. historiske, samfundsmæssige eller psykologiske problemstillinger. Derved kan faget støtte andre fag ved at sætte disse fags problemstillinger ind i en større idehistorisk sammenhæng. Det supplerende stof hører derfor naturligt hjemme i forbindelse med flerfaglige forløb. Som eksempel kan nævnes, at man i forbindelse med et emne som bioteknologi kan have et samarbejde med samfundsfag om lovgivning om kunstig befrugtning og om kloning.

## **3. Tilrettelæggelse**

### **3.1 Didaktiske principper**

Undervisningen skal tage udgangspunkt i ”*et samspil mellem analyse af historiske cases og overbliksskabende forløb og teoridannelse*”. Der er således tale om tre elementer som bør komplementere og støtte hinanden i et samspil, og ikke tre elementer som kan stå alene i hvert sit forløb.

Forventningen om et samspil gør det naturligt at det enkelte forløb tager udgangspunkt i et af elementerne, f.eks. en konkret idehistorisk hændelse eller problemstilling. I forløbet anvendes de øvrige elementer til at sikre en indplacering i et længere historisk perspektiv, og til at sikre at eleverne får kendskab til forskellige teoretiske modeller og begreber til forklaring og analyse af den valgte hændelse

eller problemstilling.

Udgangspunktet vil normalt være en problemstilling som åbner mulighed for en historisk analyse. En problemstilling kan i denne sammenhæng f.eks. tage udgangspunkt i en episode, en konflikt eller udvikling og forskellige hypoteser/bud på sociale, politiske, kulturelle eller teknologiske årsager til og virkninger af denne eller disse. Det bør tilstræbes at en problemstilling sikrer inddragelse af en historisk perspektivering, hvor f.eks. en historisk hændelse sættes i relation til f.eks. samtidens kulturelle og teknologiske situation og udvikling, således at det tidligere nævnte samspil sikres.

Inddragelsen af historiske cases bør således ikke blot tage hensyn til en spredning i relation til kernestoffets perioder, men i høj grad også til mulighederne for at problematisere den valgte hændelse eller udvikling og mulighederne for at opstille flere forskellige forklaringer med inddragelse af såvel historisk perspektivering som anvendelse af forskellige teorier.

Overbliksskabende forløb vil normalt være forløb som bevæger sig på tværs af kernestoffets periodeopdeling og f.eks. kortlægger og søger at forklare ændringerne gennem tiden inden for erkendelse og etik. Blandt flere muligheder for at fastholde elevernes overblik over historiske udviklinger inden for alle kernestoffets områder kunne være en opstilling af simple parallelle tidslinier, hvor de bearbejdede emner og cases indplaceres i stikordsform.

Teoridannelsen kan tage udgangspunkt i teorier og forklaringsmodeller i en snæver idehistorisk eller teknologihistorisk sammenhæng, men det bør tilstræbes også at inddrage teorier og forklaringsmodeller som søger at knytte en sammenhæng mellem f.eks. teknologiudvikling, erkendelse og tro. Det er således vigtigt at betragte også kernestoffets indfaldsvinkler som områder der skal ses i sammenhæng og anvendes i indbyrdes samspil.

### **3.2 Arbejdsformer.**

*”Undervisningen organiseres som en række eksempler og projekter, hvor de historiske perioder inddrages enkeltvis eller på tværs.”* De enkelte forløb og projekter skal således alle enten kunne placeres historisk (typisk en case) eller i en historisk sammenhæng (overbliksskabende). I forlængelse heraf bør også teoridannelsen inddrages på en måde som giver mulighed for at placere og anvende den i en konkret eller overbliksskabende historisk sammenhæng.

Der skelnes som udgangspunkt mellem eksempler og projekter, selvom et forløbs form ikke altid vil fremstå skarpt i relation hertil. Det er dog vigtigt at fastholde, at der ud over indfaldsvinkler, hvor lærerens forhåndsoverblik kan sikre præsentationen af en givet sammenhæng og forklaring, også indgår forløb hvor flere teorier og modeller kommer i spil og efterlader et rum for at eleverne selv bør drage konklusioner. Sådanne forløb fordrer naturligt at forskellige teorier og redskaber til at perspektivere er præsenteret, inden et ansvar overgives til eleverne.

*”Der udarbejdes skriftlige opgaver med udgangspunkt i forskellige historiske perioder.”* Der er ikke angivet et præcist antal, men det bør sikres at kernestoffets perioder dækkes, således at den enkelte elev har mulighed for at forholde sig skriftligt til alle perioder. I denne sammenhæng kan flere historiske perioder inddrages (strække sig over flere af kernestoffets perioder) med enkelte nedslag (f.eks. demokratibegrebet i oldtid, middelalder og nutid). En skriftlig opgave kan således også bidrage til at skabe et historisk overblik.

De skriftlige opgaver kan udarbejdes såvel individuelt som i grupper. Der er for de løbende opgaver ikke fastsat nogen ramme for gruppestørrelsen, men det er vigtigt at sikre at den enkelte elev kan stå inde for de konklusioner der nedfældes i forbindelse med den enkelte opgave. Til sikring af dette kan man vælge at lade den enkelte elev formulere individuelle konklusioner, hvilket også ofte kan bidrage til en afsluttende debat i de enkelte grupper om det udbytte gruppens medlemmer har fået af et forløb.

Afleveringsformen kan være såvel en traditionel rapport som elektronisk dokumentation, f.eks. i form af en PowerPoint-præsentation eller lignende. Blandt fordelene ved en elektronisk præsentation er at den ofte sikrer en større spredningseffekt på et hold både i kraft af mulighederne for en fælles fremvisning og via mulighederne for en elektronisk rundsending til et helt hold.

Den afsluttende opgave ”*stilles af skolen*”, hvilket betyder at den afsluttende opgave vil være forskelligt udformet fra skole til skole. Elevens afsluttende opgave bør have et omfang på 3-4 ns., og skal anvendes ved en eventuel prøve i faget.

Opgavens overordnede rammer udstikkes af læreren, men kan godt omfatte flere temaer som den enkelte elev eller elevgruppe (på op til tre) vælger imellem. Den enkelte elevs eller gruppes endelige opgaveformulering skal under alle omstændigheder godkendes af læreren. Opgavens rammer og den endelige formulering skal sikre at den enkelte elev ved eksamen får mulighed for at forklare og argumentere for en idehistorisk problemstilling og arbejdsmetode og perspektivere på tværs af fagets indfaldsvinkler, jf. de gældende bedømmelseskriterier for eksamen.

”*Opgaven skal kunne indgå i grundlaget for årskaracteren i faget.*” For at den afsluttende opgave kan indgå i grundlaget for årskaracteren må læreren vurdere elevernes opgaver. Det er i den forbindelse vigtigt at pointere at eleverne ikke må få en særskilt bedømmelse af opgaven, da opgaven enten er en del af bedømmelsesgrundlaget ved prøven, hvor der skal foretages en helhedsbedømmelse, eller en (vigtig) del af grundlaget for den afsluttende standspunktskaracter, der ”*udtrykker graden af den enkelte elevs opfyldelse af målene for faglig viden, indsigt og metode i den pågældende læreplan og i forhold til det tidspunkt, hvor karakteren gives*” jf. bekendtgørelsens § 105 stk. 2.

### **3.3 It.**

It skal anvendes i faget og indgår i forbindelse med informationssøgning, rapportering og formidling. Inddragelsen i informationssøgningen understreger fagets case- og problemorienterede tilgang til de enkelte temaer, hvor det er centralt at eleverne aktivt bidrager til uddybning af de enkelte cases og synsvinkler mv. i de problemorienterede forløb.

Ved anvendelsen af it som søgeværktøj skal det tilstræbes at eleverne udvikler en kritisk metodik i søgningen og stifter bekendtskab med forskellige ”avancerede” søgeformer, herunder forskellige søgemaskiner og boolsk søgning. I forbindelse med en kritisk holdning til materialer fundet bl.a. på internettet kan man desuden, ud over de rent ophavsretsmæssige forhold, med fordel lade eleverne anvende nogle af mulighederne for at bruge forskellige web-tjenester (f.eks. <http://www.dk-hostmaster.dk/> og <http://www.domainsearch.com/>) som f.eks. kan afsløre placering og økonomiske tilhørsforhold i relation til de servere, eleverne henter materialer fra.

Ved anvendelsen af it til formidling lægges vægt på anvendelse af mediets muligheder for udover skrift også at anvende lyd og visuelle effekter. It giver gode muligheder for f.eks. at illustrere forskellige perioders instrumenter og musik samt forskellige kunstarter inden for design og byggekunst. Ikke mindst i denne sammenhæng kan der være behov for at indskærpe gældende regler i forbindelse med copyright mv.

Det er vigtigt at sikre sig at eleverne får opøvet en rutine i anvendelsen af it-medierne til præsentation hvis det påtænkes at inddrage disse i eksamenssituationen. Fremlæggelsesøvelser kan desuden på god måde fremme spredningen af den enkelte elevs indsamlede viden i forbindelse med projekter.

### **3.4 Samspil med andre fag.**

Da idehistorie (eventuelt som overbygning på teknologihistorie C) er rammen om htx-uddannelsens



historiske element, er det vigtigt, at faget bidrager til den historiske perspektivering i relation til uddannelsens naturvidenskabelige, teknologiske og humanistiske fagområder. Ikke mindst er det centralt, at idehistorie er med til at give eleverne en bevidsthed om, at de opfattelser, der i dag gør sig gældende omkring f.eks. naturvidenskabens betydning og sandhedsværdi, ikke har været gældende i tidligere historiske perioder. Ikke mindst inddragelsen af, og den historiske perspektivering af, eksempler fra andre fagområder giver mulighed for at få eleverne til at forholde sig kritisk og bevidst til den viden og de teorier, de præsenteres for på uddannelsen som helhed.

For at styrke det faglige samspil vælges og behandles dele af fagets kernestof og supplerende stof, så faget kan indgå aktivt i projektafgrænsninger, dokumentation og konklusionsdragnin g med de øvrige fag i studieretningen.

## **4. Evaluering**

### **4.1 Løbende evaluering**

Den løbende evaluering foretages i forhold til de faglige mål der er i fokus i de enkelte undervisningsforløb.

### **4.2 Prøveform**

Der bør gives rettetid til den afsluttende opgave, da den skal kunne indgå i grundlaget for den afsluttende standpunktskarakter, og eksaminator skal udarbejde spørgsmål til den.

Elevernes besvarelser (opgaver) sendes til censor, så censor inden prøven kan orientere sig i både opgaveformuleringer og besvarelser.

Bemærk at eksaminationen har en treleddet struktur, der giver eleven mulighed for at demonstrere sin idehistoriske kompetence: Først præsenterer eleven sin opgave, herefter diskuteres denne med udgangspunkt i spørgsmål(ene) fra forberedelsestiden, og endelig bre des perspektivet ud til alle fagets mål.

### **4.3 Bedømmelseskriterier**

*Bedømmelsen er en vurdering af, i hvilket omfang eksaminandens præstation lever op til de faglige mål, som er angivet i pkt. 2.1.*

*Ved bedømmelsen lægges der vægt på eksaminandens evne til:*

- at forklare og argumentere for den idehistoriske problemstilling, arbejds metode og resultater*
- at kunne perspektivere inden for emneområdet, herunder at kunne anvende forskellige faglige indfaldsvinkler.*
- at kunne indgå i dialog med eksaminator om de uddybende spørgsmål*

*Der gives én karakter ud fra en helhedsbedømmelse af eksaminandens mundtlige præstation.*

Den første bedømmelsespind skal læses på den måde, at den idehistoriske problemstilling, der omtales, selvfølgelig er den problemstilling, der optræder i elevens opgave. Arbejds metoden angår elevens evne til at demonstrere det idehistoriske dobbeltgreb, der dels kræver analytisk nærlæsning, dels historisk overblik. Resultaterne hentyder til de idesammenhænge og idekonflikter, som problemstillingen tager udgangspunkt i.

Perspektivering inden for emneområdet lægger op til en mere åben diskussion af problemfeltet end opgavens. De forskellige faglige indfaldsvinkler kan kun for alvor forventes anvendt af eleven, for så vidt han allerede i gennemgangen af forløbet er blevet præsenteret for dem. Det giver ingen mening at overhøre den almindelige elev i forskellige indfaldsvinkler på et givet felt, hvis ikke undervisningen har lagt op til det. Idehistorie er et kæmpe felt, og eleven kan sjældent forventes at kunne orientere sig ud over undervisningens indfaldsvinkler.

Elevens karakter fastsættes efter følgende retningslinier:

Karakter	Beskrivelse	
12	Fremragende	Eleven præsenterer sin opgave meget velstruktureret, og forklarer og argumenterer velbegrunder for den valgte idéhistoriske problemstilling og redegør sagligt for arbejdsmetoder og resultater. Der perspektiveres indenfor emneområdet ud fra relevante forskellige faglige indfaldsvinkler med kun uvæsentlige mangler. Eleven indgår i en dialog med eksaminator om uddybende og supplerende spørgsmål med kun uvæsentlige mangler.
7	Godt	Eleven præsenterer sin opgave sammenhængende, og forklarer og argumenterer i rimelig grad for den valgte idéhistoriske problemstilling og redegør for arbejdsmetoder og resultater. Der perspektiveres i rimelig grad indenfor emneområdet ud fra forskellige faglige indfaldsvinkler. Eleven indgår i rimelig grad i en dialog med eksaminator om uddybende og supplerende spørgsmål.
02	Tilstrækkeligt	Eleven præsenterer sin opgave noget usammenhængende, og redegør i mindre grad for den valgte idéhistoriske problemstilling og for arbejdsmetoder og resultater. Der perspektiveres i mindre grad ud fra forskellige faglige indfaldsvinkler. Eleven kan i mindre grad svare på uddybende og supplerende spørgsmål.