



BØRNE- OG
UNDERVISNINGSMINISTERIET
STYRELSEN FOR
UNDERVISNING OG KVALITET



Vejledning til Idéhistorie B – teknisk eux 2025

2025

Vejledning til Idéhistorie B – teknisk eux 2025
2025

2025

ISBN nr. [xxx xxx xxx] (web udgave)

Design: Center for Kommunikation og Presse

Denne publikation kan ikke bestilles.

Der henvises til webudgaven.

Publikationen kan hentes på:

www.uvm.dk

Børne- og Undervisningsministeriet

Departementet

Frederiksholms Kanal 21

1220 København K

Indhold

Indledning.....	4
1 Identitet og formål	8
1.1 Identitet.....	8
1.2 Formål.....	8
2 Faglige mål og fagligt indhold	10
2.1 Faglige mål	10
2.1.1 Almenhistorie	15
2.1.2 Idéhistorie	15
2.1.3 Teknologihistorie	15
2.2 Kernestof	16
2.3 Supplerende stof.....	24
2.4 Omfang	24
3 Tilrettelæggelse	26
3.1 Didaktiske principper.....	26
3.2 Arbejdsformer, herunder skriftligt arbejde	27
3.3 It.....	30
3.4 Samspil med andre fag.....	31
3.4.1 Om erhvervsområdeprojektet (EOP)	32
4 Evaluerings.....	34
4.1 Løbende evaluering	34
4.2 Prøveform	34
4.3 Bedømmelseskriterier.....	35
4.3.1 Oversigt over karakterskalaen	36
4.3.2 Eksempel på karakterbeskrivelser for mundtlig prøve.....	36
4.3.3 Selvstuderende	37

Indledning

Vejledningen præciserer, kommenterer, uddyber og giver anbefalinger vedrørende udvalgte dele af læreplanens tekst, men indfører ikke nye bindende krav. Citater fra læreplanen er anført i citationstegn. Der tages udgangspunkt i læreplan for idéhistorie B (2022-udgave).

Bemærk, at den gældende læreplan for elever påbegyndt uddannelsen pr. august 2022 betegnes som 2022-udgaven. Læreplanen er placeret under dette år (2022) på UVM.dk.

Introduktion til tekniske eux-forløb

Denne tekst introducerer læseren til strukturen og det faglige indhold i tekniske eux-forløb. Teksten er målrettet lærere, som har ingen eller kun lidt kendskab til tekniske eux-forløb. Lærere med indgående kendskab til eux-forløb kan med fordel gå direkte til vejledningens afsnit 1.

Historien bag teknisk eux

Efter ønske fra de faglige udvalg inden for metalområdet og en række større virksomheder, herunder Danfoss og Grundfos, blev der i 2005 etableret forsøg med at kombinere tre forskellige erhvervsuddannelser med htx i femårige forløb. Ideen var en tilrettelæggelse med relativt lange skoleophold og afkortede oplæringsperioder samt en skoleundervisning med fokus på at skabe synergi mellem eud- og htx-fag, så omfanget af skoleundervisningen kunne reduceres i forhold til summen af skoleundervisningen i htx og den pågældende erhvervsuddannelse.

Efter en forsøgsperiode på 4 år, der medførte en række justeringer, blev eux etableret som en ny eksamen på gymnasialt niveau i 2010. Antallet af erhvervsuddannelser, som kan tages med teknisk eux-forløb, er siden vokset støt og tæller i dag mere end 40 erhvervsuddannelser.

Erhvervsuddannelser med tekniske eux-forløb

Der findes en række forskellige erhvervsuddannelser med tekniske eux-forløb. De fordeler sig inden for følgende tre hovedområder:

- Teknologi, byggeri og transport
- Fødevarer, jordbrug og oplevelser
- Omsorg, sundhed og pædagogik

De forskellige forløb er grupperet efter én af seks såkaldte tekniske eux-modeller (model A-F), som rummer hver sin gymnasiale fagrække med tilhørende timetal. De enkelte gymnasiale fag kan være afkortet i forskelligt omfang, afhængigt af model. I bekendtgørelsen for den enkelte erhvervsuddannelse under afsnittet "Kompetencer m.v. i hovedforløbet" fremgår timetallet for de enkelte gymnasiefag i det tilhørende eux-forløb.

Uddannelsens opbygning

Hvis eleven søger ind mindre end to år efter afslutningen af 9. eller 10. klasse, består uddannelsen af et etårigt grundforløb (fordelt på GF1 og GF2) og et hovedforløb, som varer mellem 3 og 5 år. Hvis eleven har afsluttet grundskolen for mere end to år siden, starter eleven imidlertid direkte på GF2. Eleven skal i det tilfælde selv sørge for at opnå grundfagene dansk C, engelsk C og samfundsfag C forud for eller

parallelt med GF2, da grundfagene skal være gennemført eller bestået forud for optagelse til skoleundervisningen i hovedforløbet. Efter grundforløbet følger hovedforløbet, hvor eleven veksler mellem skole- og oplæringsperioder, der hver især har et omfang af ca. et halvt års varighed. Det betyder, at undervisningen i et gymnasialt fag typisk vil være opdelt på flere perioder, hvilket læreren skal tage højde for i tilrettelæggelsen af undervisningen.

Fag og indhold i teknisk eux

På grundforløbets 1. del (GF1) har eleverne grundfagene dansk C, engelsk C og samfundsfag C. Eleverne har desuden en række introducerende erhvervsfag, som er fælles for alle erhvervsuddannelser. Erhvervsfagene varer i alt 12 uger og omhandler bl.a. arbejdspladskultur, lærepladspladssøgning, arbejdsplanlægning og faglig kommunikation i relation til elevens faglige hovedområde. Inden start på grundforløbets 2. del (GF2) skal eleven vælge hvilken specifik erhvervsuddannelse, som eleven vil optages på. I løbet af GF2 har eleverne tre grundfag på C-niveau, som er fastsat i den enkelte uddannelsesbekendtgørelse og derfor kan variere fra uddannelse til uddannelse. På elektriker med eux er det f.eks. matematik C, fysik C og erhvervsinformatik C. På pædagogisk assistent med eux er det f.eks. matematik C, idræt C og psykologi C. Der er sat 8 uger af til undervisningen i de 3 grundfag på C-niveau. På GF2 har eleverne desuden det uddannelsesspecifikke fag (USF) med en varighed på ca. 12 uger. Faget giver eleven specifikke faglige kompetencer inden for elevens valgte erhvervsuddannelse. Kompetencemålene for USF fremgår af §3 i bekendtgørelsen for den enkelte erhvervsuddannelse.

I hovedforløbet veksler eleverne mellem oplærings- og skoleperioder. I skoleperioderne har eleverne gymnasiale fag og uddannelsesspecifikke erhvervsfag. I alle uddannelser er dansk A, engelsk B og matematik B obligatorisk, bortset fra frisør med eux og kosmetiker med eux, som har Design B i stedet for matematik B. I alle uddannelser indgår desuden 2-3 udvalgte gymnasiale fag på A-, B- og evt. C-niveau, som følger af den enkelte eux-model. Hertil kommer valgfag og erhvervsområdeprojektet. Indholdet i erhvervsområdet er beskrevet i læreplanen for erhvervsområdet og den tilhørende vejledning til læreplanen.

Læreplaner og fagbilag i eux

Alle grundfag på grundforløb 1 og 2 læses efter fagbilagene fra [grund- og erhvervsfagsbekendtgørelsen](#). Erhvervsfaget på GF1 læses også efter denne bekendtgørelse.

Det uddannelsesspecifikke fag på grundforløb 2 læses efter den enkelte uddannelsesbekendtgørelse. Fag på A- og B-niveau læses efter [gymnasiale læreplaner](#). Fag på C-niveau i hovedforløbet læses efter de gymnasiale læreplaner eller efter grund- og erhvervsfagsbekendtgørelsen, hvis faget findes begge steder. Det fremgår af uddannelsesbekendtgørelsen for den enkelte uddannelse, hvilke specifikke gymnasiale fag og læreplaner samt grundfag, der indgår og anvendes i det enkelte eux-forløb.

Lærere, der varetager undervisning efter gymnasiale læreplaner, skal jf. § 56 i lov om de gymnasiale uddannelser have gymnasial undervisningskompetence i det pågældende fag. Lærere, der varetager undervisning efter grundfagsbekendtgørelsen, skal have undervisningskompetence jf. § 11-13 i bekendtgørelse om erhvervsuddannelser.

Faglige mål og kompetencer i eud og eux

Mens den gymnasiale undervisning er styret af faglige mål, så er eud-undervisningen styret af konkrete kompetencemål, som er unikke for den enkelte erhvervsuddannelse og fremgår af §3 og §4 i uddannelsesbekendtgørelsen for denne. Eleverne tilegner sig kompetencerne gennem skole- og oplæringsopholdene, og elevernes opfyldelse heraf bedømmes i sidste ende i svendepreven / den afsluttende prøve. Et kompetencemål på tømreruddannelsens hovedforløb lyder f.eks.: "Lærlingen kan udføre konstruktioner og isolering under hensyntagen til krav vedrørende styrke, brand, fugt, lyd, energi og bæredygtighed." Et kompetencemål på gartneruddannelsens hovedforløb lyder f.eks.: "Lærlingen kan arbejde med principper for økologisk plantedyrkning, bæredygtighed, miljøstyring og certificering".

Helhedsorienteret undervisning

Ifølge eux-reglerne skal skoler, der udbyder eux-forløb, sikre, at undervisningen i fag på gymnasialt niveau så vidt muligt knyttes an til den konkrete elevgruppes erhvervsuddannelser. Det vil blandt andet sige, at opgaver, projekter m.v. i rimeligt omfang giver mulighed for at inddrage viden, begreber og indhold fra den enkelte elevs uddannelse.

Arbejdsmarkedets parter og eux

Arbejdsmarkedets parter spiller en central rolle for eud og eux. Hver af de over 100 danske erhvervsuddannelser er styret af et fagligt udvalg sammensat af arbejdsgivere og arbejdstagere fra det jobområde, som uddannelsen uddanner til. Børne- og undervisningsministeren beslutter efter samråd med det relevante faglige udvalg hvilke erhvervsuddannelser, der udformes med eux-forløb. De faglige udvalg fastlægger kompetencemålene for erhvervsuddannelsen og fastsætter i samarbejde med ministeriet rammerne for tilrettelæggelsen af uddannelsen. Kompetencemål og rammer er beskrevet i uddannelsesbekendtgørelsen for den pågældende erhvervsuddannelse. Desuden står de faglige udvalg for rammerne og indholdet i de uddannelsesspecifikke erhvervsfag, som eleverne har i skoleperioderne på hovedforløbet – disse er beskrevet i en uddannelsesordning. Det faglige udvalg godkender også oplærvirksomheder.

Pædagogisk assistentuddannelse og idéhistorie B

I et eux-forløb til den pædagogiske assistentuddannelse, skal Idéhistorie B obligatorisk indgå med 130 timer svarende til 5,2 uger. Det vil sige, at der er lidt færre timer på idéhistorie B på eux, end de normale 150 timer for faget på htx.

Herunder angives kort hvilke områder af idéhistorie B, som i særlig grad kan forholdes til pædagogisk assistentuddannelsens indhold. Der tages udgangspunkt i elementer fra de faglige mål og kernestof i henhold til læreplanen for idéhistorie B og så bekendtgørelsen om den pædagogiske assistentuddannelse.

I idéhistorie B kan der vinkles til sundhedsproblematikker, både kulturforskelle og historiske udviklingstendenser omkring udbredelse og/eller forståelse af sygdomme eller hygiejne og tilhørende teknologiske fremskridt. Man kan også vinkle et forløb om videnskabsteori i retning af ovennævnte. Indenfor samme område kan en historisk forståelse af kost og ernæring være relevant, herunder overvejelser af kostens betydning for sundheden i samfundet.

Velfærdsteknologi kan være et andet område, som kan behandles i idéhistorie. Her kan indgå overvejelser over ergonomiske udfordringer i forskellige historiske produktionstyper, f.eks. samlebåndsarbejde, landbrug eller generelt fysisk arbejde og over til de moderne udfordringer med stillesiddende arbejdsformer.

Et andet område med relation til velfærdsteknologi kan være sammenhængen med den teknologiske udvikling indenfor robot- og informationsteknologi og de demografiske sammensætninger af befolkningen. Herunder kan man også se på, hvordan digitale løsninger kan afhjælpe samfundsmæssige problemstillinger – eller modsat forstærke afstande for visse samfundsgrupper. Her spiller kulturforskelle også ind. Eller det kunne være en vinkel, hvor man ser på hvordan samfundet gradvist og historisk har udviklet velfærdsinstitutioner indenfor sundhed, uddannelse og pasningsordninger og hvordan denne udvikling forholdes til den samtidige udvikling af f.eks. arbejdsmarkedet og de teknologiske muligheder.

Teknologiers udvikling kan vinkles i retning af hvordan der gradvist er udviklet f.eks. læringsaktiviteter (eller andre løsninger i pædagogisk ramme), som resultat af samspillet mellem nyere ideer om pædagogik og nye teknologiske muligheder. Det kunne f.eks. forenes med en forløb om udviklingen af velfærdsinstitutioner, som nævnt ovenfor.

Forståelsen af forskellige gruppers behov, ønsker og evt. modstand kan i idéhistorie bearbejdes med inddragelse af metodiske greb som SCOT og ANT-modellen i analyser af ovennævnte emner.

Etik er også oplagt at anvende på ovennævnte emner, herunder både klassiske etiske positioner som nytte- og pligtetik, men også nyere afstandsetiske positioner kan være relevant, især i emner, hvor konsekvenser af ideer og teknologi overskrider tid- og rum. Livsfilosofiske overvejelser om det gode liv kan på samme vis inddrages i enten ovennævnte forløb.

Idéhistorie B kan indgå i EO og EOP. I henfør til eux-loven, 2018, så indgår der et erhvervsområde (EO), som består af to eller flere flerfaglige projektforsløb med fokus på virkelighedsnære problemstillinger, der giver eleverne indsigt i fagenes identitet og forskellighed og bidrager til opbygningen af skriftlige kompetencer og generelle studiekompetencer hos eleverne.

Erhvervsområdet afsluttes med et skriftligt erhvervsområdeprojekt (EOP), i hvilket der mindst skal indgå et gymnasialt fag på A- eller B-niveau i kombination med et eller flere fag fra erhvervsuddannelsen. Der henvises til den relevante læreplan for EO/EOP, men både struktur og eksamen ligner meget SO/SOP fra htx-uddannelsen.

1 Identitet og formål

1.1 Identitet

"Idéhistorie B beskæftiger sig med udviklingen i menneskets måde at forholde sig til verden på, som den kommer til udtryk i anvendelse af teknologier og idéer i et historisk perspektiv. Faget ser idédannelserne og teknologierne i en historisk, social, kulturel og global sammenhæng, som danner udgangspunkt for refleksion over samt perspektivering og stillingtagen til udvikling og anvendelse af teknologier og idéer gennem historien i en vekselvirkning med naturen. Faget giver eleven en teknologisk dannelse og historisk bevidsthed gennem forståelse af samspillet mellem idéer, teknologier og samfund, som i fællesskab styrker elevens samlede almene dannelse".

Idéhistorie B er tænkt som et historiefag, som giver adgang til de videregående uddannelser på linje med et historiefag på B-niveau som på hhx. Faget er normeret til 150 timer.

Idéhistorie B er særegent for det tekniske gymnasium (htx). Dette kommer blandt andet til udtryk i fagets identitet. Faget hviler på tre ben: et teknologihistorisk, et idéhistorisk og et almenhistorisk indhold. Det er intentionen, at disse tre historiske tilgange styrker elevernes almindelige og understøtter htx-uddannelsens forskellige teknologiske fag. I gymnasireformens politiske forlig udlægges faget som:

"I htx indføres idéhistorie B som obligatorisk fag. Fagets indhold ændres, så faget får et teknologihistorisk, et idéhistorisk og et almenhistorisk indhold, så indholdet dels styrker elevernes almindelige og dels understøtter uddannelsens teknologiske fag." (3. juni 2016, "Styrkede gymnasiale uddannelser").

Ud over de tre ben er der en særlig forpligtelse, idet faget skal understøtte de teknologiske fag. Dette er den særlige htx-profilering af faget idéhistorie B.

Idéhistoriedisiplinen har i de seneste årtier bevæget sig fra et forholdsvis snævert fokus på historiens "store tænkere" til bredere undersøgelser af idéers udvikling, brug og indlejring i specifikke sammenhænge. Teknologihistorien har også ændret sig fra et internalistisk fokus på udvikling af maskiner og genstande til at være en fagligt velkonsolideret disciplin, der analyserer teknologiudvikling og teknologibrug som led i bredere sociale og kulturelle forandringsprocesser. Idéhistorie og teknologihistorie har derved gennem de seneste årtier udviklet konsoliderede berøringsflader med den almenhistoriske disciplin med sit udvidede kildebegreb, der ud over arkiv- og tekstmateriale blandt andet indbefatter materialitet og fortidige tanker. Som forskningsdiscipliner hænger felterne idéhistorie, teknologihistorie og historie i dag tæt sammen. Derfor bærer de tre ben en samlet platform for fagets identitet, formål og kernestof. Det er også en del af fagets identitet, at de tre ben ses i relation til mennesket i dets mange facetter: i forhold til os selv som menneske, i relation med samfundet omkring os, samt naturen, de sociale, de kulturelle og de globale forhold, som vi er en del af.

1.2 Formål

"Faget giver eleverne viden om idéernes og teknologiernes samspil og historiske udviklingslinjer. Gennem undersøgelse af idéer, teknologier og begivenheder opnår eleverne kundskaber, som sætter dem i stand til at stille spørgsmål til fortiden, så de kan forstå og navigere i deres globale nutid og fremtid. Arbejdet med de idé-, teknologi- og almenhistoriske materialer og problemstillinger styrker elevernes studieforberedende kompetencer til at reflektere over de tanker, forestillinger og værdier de møder i deres uddannelse og omverden. Hermed bidrager faget til elevernes teknologiske dannelse ved at styrke deres historiske bevidsthed og evne til kritisk at reflektere over teknologiens betydning for menneskets måde at forholde sig til naturen, samfundet og sig selv".

Formålet med idéhistorie B, som en del af elevens gymnasiale uddannelse, er at give eleverne et teknologisk dannelsesaspekt, som er profileret til htx.

Teknologisk dannelse betoner, at menneskets eksistens og plads i verden til alle tider er tæt knyttet til brug og udvikling af teknologier. At være alment dannet er derfor også at være bevidst om dette grundlæggende forhold og de skiftende måder, hvorpå forbindelserne mellem menneske og teknologi er blevet udlagt og fortolket. Teknologisk dannelse og almindelig dannelse er komplementære og gensidigt afhængige. Dannelse omhandler friheden til en selvoverskridelse, der ikke fører til selvtilstrækkelighed, men til ansvarlighed over for andet og mere end sig selv. Teknologisk dannelse er bevidstheden om, at denne selvoverskridelse er teknologisk betinget og teknologisk medieret. Teknologisk dannelse kommer i idéhistoriefaglig sammenhæng til udtryk som evnen til kritisk stillingtagen til teknologien og egne forestillinger om sammenhængen mellem menneske, teknologi, natur og kultur. Det er imidlertid også fagets formål at udfordre elevens forståelse af samspillet mellem teknologier og idéer i en historisk kontekst: På den ene side er vores idéer om omverdenen formet af de teknologiske forbindelser, vi indgår i. På den anden skubber vores idéer og skiftende behov udviklingen af nye teknologier. Teknologisk dannelse handler i den sammenhæng om at eleven får en forståelse for, at teknologien ikke blot gør noget *for* os, men også gør noget *ved* os både på individ- og samfundsplan.

Læreplanen angiver, at eleven gennem undersøgelser opnår viden og kundskaber, og at eleven hermed opnår studieforberegende kompetencer. Viden kan principielt være "passiv", mens kundskaber kan ses som mere "aktiv" – dvs. som forvaltningen og anvendelsen af vores viden. Kundskaber sætter eleven i stand til at kunne handle anderledes i tanke og i praksis, end det, som eleven kunne før. At kunne "handle" kan forstås bredt som f.eks. værn mod indoktrinering og propaganda, fastholdelse og udvikling af idealer, etiske standarder, faglige standarder, rimelighed, og opretholde og udbygge evne til kreativitet og fantasi hos den enkelte. Eleven tilegner sig altså en idéhistorisk viden, og samtidig opnår eleven nogle idéhistoriske kundskaber til at håndtere denne viden. Man kan også sige at eleven opnår en fortrolighed og erfaring, som i sig selv er ansvarspådragende over for andre.

Hermed indplacerer faget idéhistorie sig centralt på htx. Fortroligheden med samspillet mellem den teknologihistoriske, den idéhistoriske og den almenhistoriske udvikling giver faget en central kontekstskabende og perspektiverende rolle i forhold til de øvrige fags faglighed. Idéhistorie kan i princippet have berøringsflader til alle uddannelsens fag, uanset om der er tale om det teknisk-naturvidenskabelige, samfundsvidenskabelige eller humanistiske område. Det er på en gang både fagets udfordring, men også fagets absolutte styrke.

I samspil med de øvrige fags kundskaber, bidrager idéhistorie derfor til elevens samlede studieforberegende kompetence på uddannelsen.

2 Faglige mål og fagligt indhold

2.1 Faglige mål

De faglige mål er den viden, de kundskaber og de kompetencer, som eleven forventes at have erhvervet sig ved afslutningen af faget.

"Eleven skal kunne:

redegøre for væsentlige idéhistoriske og teknologihistoriske udviklingslinjer og begivenheder fra oldtiden til i dag"

Historiske begivenheder er indlejret i større udviklingslinjer som rækker ud over de enkelte begivenheder. Det er vigtigt, at eleverne får viden om væsentlige udviklingslinjer, så de får mulighed for at sætte de enkelte begivenheder i perspektiv. Nedenfor er givet nogle eksempler:

- Idéhistorisk udviklingslinje

Et eksempel på en idéhistorisk udviklingslinje er den aristoteliske videnskabs langvarige og markante indflydelse i videnskabshistorien. Begivenhederne omkring det naturvidenskabelige gennembrud i 1600-tallet og opgøret med det geocentriske verdensbillede er også et opgør med det aristoteliske videnskabssyn. Galileo Galileis værk *Dialog om de to store verdenssystemer* (1632) kan eksempelvis bruges som kilde til opgøret med det ptolemæiske og aristoteliske verdensbillede. Det kan også være interessant at se, hvordan Aristoteles' tænkning til trods for dets udsondring af naturvidenskaben fortsætter med yde indflydelse på etisk og politisk tænkning fra oldtiden og frem til i dag. Fra den idéhistoriske værktøjskasse kan man eksempelvis bruge begrebshistorie til at se ændringer over tid, f.eks. fremskridtsbegrebets udvikling fra oplysningstiden til i dag, og på hvorledes dette begreb har været knyttet til skiftende forestillinger om mennesket, politiske systemer, bestemte teknologier eller naturopfattelser.

- Teknologihistorisk udviklingslinje

Den industrielle revolution i England fra midten af 1700-tallet kan behandles ved at se på, hvordan begivenhederne er forbundet med en række væsentlige udviklingslinjer, som går forud for og interagerer i samtiden, herunder kapitalismens udvikling som økonomisk system, produktionssystemernes udvikling, den tekniske og videnskabelige udvikling, men også udviklingen og konsolideringen af et verdensomspændende kolonialt system. Fra den teknologihistoriske værktøjskasse kan teknologimodellen med de fire elementer (teknik, viden, organisation og produkt) bringes i spil her, idet det er en god, overskuelig model for eleverne til at introducere til et sammenligningsgrundlag af teknologier på tværs af epoker/kulturer. Modellen gør det f.eks. muligt at vurdere forskelle på f.eks. kraftmaskiner i middelalderen og i dag.

Dette faglige mål kan siges at være opfyldt, når eleven demonstrerer et kendskab til idéernes og teknologiernes historicitet og kan identificere væsentlige faktorer, der har drevet idémæssige og teknologiske forandringsprocesser i konkrete sammenhænge.

"sammenligne udviklingen og brugen af ideer og teknologi på tværs af kulturer på forskellige niveauer, fra det lokale til det globale"

Hvor det første mål beskriver fagets historisk-tidslige dimensioner sigter dette mål på fagets geografiske og rumlige dimensioner.

Det lokale niveau henviser til de mange måder, hvorpå idéer og teknologi tilegnes på et meget lokalt niveau helt ned på gruppeniveau eller på den enkelte arbejdsplads eller i hjemmet og i forhold til den enkelte bruger. Det lokale niveau er i teknologihistorisk sammenhæng vigtigt, fordi det peger på teknologien som spredt og allestedsnærværende, samtidig med det stiller skarpt på teknologibrug, design og tilegnelse. Eksempler herpå er forskellige måder, man kan tilegne sig en given teknologi som f.eks. en smartphone til egne behov og omstændigheder. Forskellige former for beskyttelse og udsmykning af telefonen er udbredt. I idéhistorisk sammenhæng er det vigtigt, fordi idéer er knyttet til menneskers brug af begreber og argumentationsformer, der ofte er bundet til lokale kontekster. Eksempelvis kan man se på de forskellige konnotationer, som knytter sig til bestemte begreber og ord afhængigt af den gruppe, man tilhører.

Det globale niveau dækker over, at en række idéer og teknologier har gjort sig gældende på tværs af lande, regioner og kontinenter. Her er det afgørende, at eleven får en forståelse for, at idéer og teknologier sjældent (hvis nogensinde) spredes gennem en simpel diffusion, men derimod formes og tilpasses gennem menneskers udvikling og brug af en given idé eller teknologi. Eksempler herpå er de socialistiske idéers mange forskellige udformninger og tilpasninger rundt omkring i verden. Andre eksempler kunne være spredningen af bestemte former for organisering af produktion og udbredelse af tilhørende rationalitetsformer, herunder taylorismen og McDonaldiseringen (Ritzer, 1993).

Idéhistorie kan medvirke til at styrke elevens generelle globale kompetence, som er en del af uddannelsens overordnede målsætninger. Fagets eget identitetsformål angiver at fagets beskæftiger sig med udviklingen i menneskets måde at forholde sig til verden på, som den kommer til udtryk i anvendelse af teknologier og idéer i et historisk perspektiv. Faget ser idédannelserne og teknologierne i en historisk, social, kulturel og global sammenhæng. Dertil ligger der et konkret globalt islæt i dette faglige mål: *"Sammenligne udviklingen og brugen af ideer og teknologi på tværs af kulturer på forskellige niveauer, fra det lokale til det globale"*. Forskningsmæssigt er global idéhistorie en forholdsvis ny disciplin. Der er på EMU, under htx, idéhistorie, lagt to opsamlende artikler som hhv. præsenterer de forskellige forskningstilgange og metoder i global idéhistorie generelt, samt lidt om hvordan dette kan vinkles til gymnasiefaget i praksis.

Mellem det lokale og det globale ligger nationale og regionale niveauer (f.eks. nationalstaten Danmark, "Vesten", EU, Imperiale enheder), som ofte har været afgørende rammer for udvikling og brug af teknologier og idéer. Et eksempel på et nationalt niveau, der knytter fagets tre ben sammen, kunne i dansk sammenhæng være nederlaget i 1864, den efterfølgende nationale oprustning, grundtvigianismen og "hvad udad tabes tanken", der blandt andet kom til udtryk i teknologiske projekter som opdyrkningen af heden og etableringen af et nationalt jernbanenet. Dette eksempel er også velegnet at arbejde med i forhold til historiebrug, som f.eks. Ole Bornedals omdiskuterede DR-produktion, der knyttede 1864 til dansk krigsdeltagelse efter år 2000. Under det regionale niveau kan man se på Hanseforbundets dominans af Østersøhandlen eller se på forskellige idéer om en fælles europæisk identitet i EU eller en fælles identitet i Skandinavien (Skandinavismen).

Når der skal foretages sammenligninger inden for og på tværs af disse niveauer, kan det være en fordel at zoome ind på forskellige faktorer, der kan forklare forskellene, der kan iagttages. Er det eksempelvis forskelle i velstand, geografi eller kultur, der kan forklare forskelle i bilismens historie i Danmark og USA? Er det politisk-strategiske eller historiske-kulturelle faktorer, der bedst kan forklare mønstre i den geografiske udbredelse af metersystemet? Forklares det kønsopdelte arbejdsmarked bedst med udgangspunkt i kønsopfattelser, eller skal det søges i produktionsforholdene - og hvad sker der, hvis man ser på tværs af regioner, kulturer eller familieformer? Er det miljømæssige eller kulturelle faktorer, der forklarer, at hjulet ikke længere anvendes i områder, hvor det tidligere var en kendt teknologi? Dette mål kan siges at være opfyldt, når eleven demonstrerer en forståelse for, at udvikling af idéer og teknologier er blevet formet - og til stadighed formes af - de kulturelle sammenhænge, de udvikles og

bruges i, samt når eleven er i stand til at drage sammenligninger på tværs af de geografiske niveauer og kontekster.

”analysere udvalgte historiske, kulturelle, samfunds- og videnskæssige omstændigheder for teknologisk innovation, herunder vekselvirkning med naturen”

Under dette faglige mål er der fokus på en analyse af de mange kontekster, hvori der foregår teknologisk innovation. Man kan overveje flere tilgange til innovationsbegrebet, f.eks. om hvorvidt teknologiens oprindelige og historiske udviklingsproces er lineær, tilfældig eller måske knopskydende af anden teknologi. Er den konkrete teknologiske innovation, som man forholder sig til, et resultat af en ønsket og planlagt proces via forskningsafdelinger, eller er den resultat af en konkret brug af eksisterende teknologi - the World of Use (Edgerton, 2006). Herunder kan man også inddrage samfundsorienterede overvejelser om market-pull eller market-push som årsager til den teknologiske innovation.

Man kan inddrage overvejelser om, hvorvidt innovation opstår enten som helt ny teknologi, eller hvorvidt innovation opstår i en eksisterende teknologiramme, og hvordan innovation også kan foregå som ”High-Tech-innovation” (f.eks. som et nyt passagerfly eller en ny medicinsk teknologi), eller innovationen sker i en mere ”Low-Tech” ramme (f.eks. som bilreparationer på Cuba). En mulig tilgang kan være at se på videnskabens udvikling og betydningen for kompleksiteten af teknologisk innovation, men også den anden vej rundt – hvordan den teknologiske innovation hjælper videnskaben med at kunne åbne og undersøge omverdenen.

Man kan også vælge forskellige historiske eksempler med et fokus, der spænder over kulturelle forskelle, f.eks. udviklingen af bloktryk i Kina og bogpressen i Europa. Ligesom man kan vægte større historiske begivenheder, f.eks. teknologisk innovation i relation til den naturvidenskabelige revolution eller innovationer som resultat af industrisamfundets produktivitetskrav og nye teknologiske tilgange. En anden mulighed er at se på kendetegn ved forskellige epokers innovation af teknologi eller manglende innovation set i en optik af særlige temaer, f.eks. slaveøkonomi, krig eller klostre.

Man kan i alle eksempler inddrage overvejelser omkring naturen som input til denne teknologiske innovation, og hvordan udviklingen også påvirker tilbage på naturen. Herunder kan man vurdere om menneskets innovative kraft anvendes til at korrigere for sådanne vekselvirkninger mellem teknologi og natur eller ej. Man kan også arbejde med de biologiske og geografiske forudsætninger for teknologisk innovation gennem historien, f.eks. tesen om at Europas geografi forhindrede etableringen af en samlet stat, hvilket resulterede i interstatslig konkurrence og høj grad af (militær)teknologisk innovation og senere oversøisk hegemoni. Pointen er, at eleven skal få en forståelse for, at naturgivne forhold ikke er et passivt baggrundstæppe for idémæssig og teknologisk forandring, men indgår som katalysatorer (eller begrænsende faktorer) i disse processer.

Eleven vil med dette faglige mål kunne angive forskellige tilgange til teknologisk innovation og angive historiske eksempler for sådan en proces, som inddrager kulturelle, samfunds-, natur- og videnskæssige rammer for de konkrete eksempler.

”analysere samspillet mellem ideer, teknologier, natur og samfund, herunder betydningen for den menneskelige eksistens”

Dette faglige mål tager udgangspunkt i vekselvirkningen mellem idéer, teknologier, natur og samfund, herunder den betydning, dette samspil har for menneskets eksistensvilkår. Idéer, teknologier, natur og samfund kan analyseres ud fra et perspektiv om, hvordan disse områder indbyrdes påvirker hinanden. Eksempler kan være samspillet mellem idéen om sand viden og vores udvikling af videnskabelige redskaber og instrumenter, naturens betydning for teknologiudvikling eller måske samfundets indretning og betydningen af en konkret teknologiudvikling (eks. krigsteknologi/ideologi/ressourcer). En vinkel kan også være de teknologier, som optræder med systemkarakter, hvor teknologien udgør en komponent i en helhed, og den kun kan forstås i sammenhæng gennem den påvirkning, den har på idéer (vores idéer om civilisationsniveau og lighed for befolkningen), natur (elmaster, vindmøllers placering) og

samfund (oprettelsen af statslige "væsen", eks. belysningsvæsen, kloakvæsen osv.). Eller den anden vej rundt, at idéen om f.eks. globale miljøproblemer afstedkommer politiske aftaler, konkurrencemæssige nytænkninger og nye teknologiske løsninger (implementering af f.eks. store serverparker baseret på vedvarende energi).

Man undersøger herunder, hvordan dette samspil har betydning for menneskets eksistens. Menneskelig eksistens kan anskues ud fra flere forskellige perspektiver. Man kan f.eks. se eksistens ud fra objektive og subjektive kriterier. De objektive kriterier omhandler empiriske forhold som levevilkår, levealder og velstand med de mange facetter af disse områder, mens de subjektive kriterier omhandler begreber som livskvalitet, det gode liv og velfærd.

Denne brede forståelse af eksistens åbner for f.eks. at inddrage overvejelser om idéen om risikosamfundet, dystopier (også i film og spil), forholdet mellem menneske og maskine og om mennesket i systemet, herunder spørgsmålet om den frie vilje og vores forestillinger om liv og død og grundlæggende eksistentiale tanker om mennesket og vores ansvar. I denne sammenhæng er det oplagt at inddrage kunst, litteratur og andre æstetiske udtryksformer, hvor igennem forholdet mellem teknologi og menneskelig eksistens har været genstand for refleksion. Også mere konkrete aspekter kan inddrages, eksempelvis forurening og idéen om bæredygtighed, energiforbrug, urbanisering, nye bioteknologiers betydninger for transhumanisme, begrebet arbejde og forskellige typer af arbejdsfunktioner, industrisamfundets massesamfund og markedsøkonomi. Man kan også se på moderne app-sociale relationer og informationssamfundets nybrud af sociale normer, herunder overvejelser om dataovervågning og vores webhistorik som den nye valuta (Zuboff: the Surveillance Capitalism). I den anden ende af historien kan man se på menneskets teknologiske håndtering af naturen ved overgangen til landbruget som dominerende livsform, og hvordan dette påvirker civilisationsdannelse og menneskets rolle i et større samfund.

Med dette faglige mål vil eleven være i stand til at analysere, hvordan både idéer, teknologier, natur og samfund indgår i et samspil, og også at dette samspil er medvirkende til at påvirke den menneskelige eksistens i en bred betydning af begrebet.

"analysere konkrete faglige problemstillinger under inddragelse af forskelligartet historisk materiale"

Historiefaget har en rodfæstet tradition for en kildekritisk tilgang, og udgivelser og resultater måles i udpræget grad på anvendelsen af en kritisk tilgang til det materiale, der ligger til grund for arbejdet. Når læreplanen benævner, at det er et fagligt mål at analysere konkrete faglige problemstillinger under inddragelse af forskelligartet historisk materiale, så ligger det implicit heri, at eleven forstår forskellige materials værdi som historiske kilder. Kildekritik er en del af metoden i idéhistorie og indgår sammen med øvrige metodiske tilgange som en del af bedømmelsesgrundlaget til eksamen.

Forskelligartet historisk materiale kan i princippet være samtidige beskrivelser, biografier, tal/statistik, blade, film, skønlitteratur, plakater osv. Men det kan også være artefakter såsom maskiner, skibe, tog, tøj, bygninger, arkæologiske levn osv. Videnskabens udvikling giver også nye muligheder for at udvide informationerne om fortiden gennem materialetyperne. Hensigten er at åbne elevernes øjne for, at næsten alt muligt kan indeholde en historie om fortiden, men at historien fortælles på forskellig måde alt efter typen af materialet, samt tidsperioden og den kultursammenhæng, materialet indgår i. Det er i øvrigt et krav i læreplanen, at der indgår materiale på engelsk, og om muligt, på andre sprog.

Eleven vil med opfyldelsen af dette faglige mål kunne kvalificere en konkret analyse af en konkret faglig problemstilling ved at inddrage de relevante materialetyper og vil også kunne identificere forskellige historiske materials værdi som kildegrundlag for en analyse.

"diskutere aktuelle problemstillinger med udgangspunkt i fagets perspektiver, herunder reflektere over mennesket som historieskabt og historieskabende"

Elevers evne til at have et fagligt blik på aktuelle problemstillinger er afgørende for forståelsen af samtidens problemstillinger.

Det er væsentligt, at eleverne formår at anlægge et historisk perspektiv på aktuelle nutidige problemstillinger. Det vil bidrage til deres forståelse af, hvordan historien former og formes bestandigt for at give indhold til fortællinger i nutiden. Et konkret (og nutidigt) eksempel kan være udlægningen og fortolkningen af dansk kolonihistorie, dets indflydelse på national identitet og heraf følgende nutidige politiske kampe. Et andet eksempel kunne være en nøgle-problemstilling såsom klimakrisen, hvor en række af fagets perspektiver vil kunne bringes i anvendelse. Herunder menneskets forskelligartede forhold til naturen, de historiske begivenheder, de etiske dilemmaer, naturvidenskab og den specifikke brug af teknologi, som har indflydelse på den nuværende situation.

Andre aktualitetsemner kunne være fx opbrud med ideerne om køn, herunder accept af anden seksualitet end normen, patriarkalsk vinklet teknologiudvikling, historiske overvejelser om kønnets magtforhold i den politisk indflydelse, uddannelsesmønstre eller kønnets placering i produktionsformerne. Dette kan gribes både synkront og diakront, og kan perspektiveres komparativt til andre kampe såsom BLM og for racelighed. Arbejdsmiljø kan også være en aktualitetsdagsorden, som idéhistorisk kan tilgås både med produktionshistorisk kontekst, såsom den fysiske og psykiske forandring i arbejdsmiljøet, der sker med overgange mellem landbrugssamfund, industrisamfund og videnssamfundet, men også forandringerne i ideerne om det gode arbejdsliv, og de værdier der bindes op "et godt arbejde". Hermed der muligheder for at bearbejde det aktuelle med konkrete metodiske tilgange som fx kønsteori, teknologisk kontekstualisme, på tværs af kulturer og tid i undervisningen, men også samtidig at placere "det aktuelle" centralt i overvejelserne om det historieskabte og det historieskabende.

Menneskets historicitet udtrykker det forhold, at aktuelle og konkrete mennesker har historie og er historie samtidig med, at de skaber historien. At reflektere over mennesket som historieskabt og historieskabende er blandt andet at stille spørgsmål om, i hvilken grad mennesket er et produkt af historien, og i hvor høj grad vi har mulighed for at påvirke den. Begreber såsom den frie vilje og teknologisk determinisme kan være omdrejningspunkt for sådanne refleksioner. Historiefilosofiske betragtninger kan ligeledes være relevante, f.eks. om historien kan siges at have et endemål eller et indbygget formål. Det kan også være en idé at beskæftige sig med, hvordan historien erkendes, fortolkes og skrives. Eksempelvis naturhistoriske, arkæologiske eller medicinhistoriske samlinger. Et andet fokus kunne være på historiske symboler, som brugen af norrøne symboler i nazistisk og nynazistisk ikonografi. Dette mål kan siges at være opfyldt, når eleven formår at sætte aktuelle problemstillinger ind i et historisk perspektiv samt kan udtrykke sine refleksioner over menneskets historicitet og muligheder for at påvirke historien.

"behandle problemstillinger i samspil med andre fag"

Da idéhistorie er et bredt funderet humanistisk fag, der både i sit kernestof og i sine didaktiske tilgange inddrager elementer fra andre fag, er det oplagt at problemstillinger i idéhistorie kan behandles i samarbejde med andre fag. Når idéhistorie indgår i flerfaglige problemorienterede samarbejder, er det værd at være opmærksom på, at idéhistoriefaget har en anden tilgang til at arbejde problemorienteret end fx teknologifaget og de naturvidenskabelige fag. Mens man i de teknologiske og naturvidenskabelige fag typisk vil forsøge at finde løsninger på problemstillinger, vil idéhistoriefaget ofte bidrage til at belyse og uddybe problemstillinger, således at problemstillingernes kompleksitet og historicitet bliver tydelige for eleverne. Arbejder eleverne fx med en klimarelateret problemstilling, vil idéhistorie kunne belyse de politiske, kulturelle, og begrebslige kontekster for klimaproblematikken og derved kunne give en bedre forståelse for, hvilke tekniske løsninger det er meningsfuldt at udarbejde i teknologi. Teknologi omfatter først og fremmest genstande og materiel kultur, men det er væsentligt at teknologi også indbefatter tekniske videns- og rationalitetsformer (hvad der er i nogen sammenhænge betegnes som "teknik"). Disse niveauer hænger i praksis tæt sammen, og det er netop vigtigt at eleverne får en forståelse for at teknologier og tænkemåder hænger sammen.

I samspil med de teknologiske fag kan idéhistorie bidrage med en historiserende tilgang til teknologi og teknologiudvikling, en etisk dimension og en kritisk stillingtagen til teknologi. Her kan eleverne med fordel stifte bekendtskab med begreberne, der knytter sig til det teknologiske felt og disse begrebers historicitet, herunder technebegrebet, teknikbegrebet, teknologibegrebet (der først vinder udbredelse i det 20. århundrede).

Idéhistoriefaget kan altså gennem sin kombination af begrebslig og historisk analyse være med til at uddybe forståelsen af problemstillinger og derved være med til at kvalificere de mulige svar og løsninger, eleverne kan udtænke i andre fag.

Dette mål kan siges at være opfyldt, når eleven formår at belyse og uddybe en given problemstilling i et historisk perspektiv samt at sætte en given problemstilling i relation til andre relevante kontekster, såsom økonomiske, kulturelle, sociale, begrebslige, etiske, filosofiske, politiske etc.

”demonstrere viden om fagets identitet og metoder”

Fagets identitet er bestemt ved en hybrid af almenhistorie, idéhistorie og teknologihistorie. Fagets identitet afspejler endvidere det forhold, at idéhistorie er et undervisningsfag i gymnasiet. Undervisningsfaget refererer derfor ikke specifikt til et bestemt videnskabsfag, men til et bredere genstandsfelt eller mere tværfagligt områdestudie (se endvidere punkt 1.1. om fagets identitet). Da det beror på både almenhistorie, idéhistorie og teknologihistorie kan det være hensigtsmæssigt at sige, at faget henviser til og finder inspiration i historiefagets faglige tradition samt områdestudierne for henholdsvis idéhistorie og teknologihistorie. Faget er med andre ord sammensat. Der er altså tale om et hybridfag med en flerhed af metoder.

Faget bygger på metoder fra almenhistorie, idéhistorie og teknologihistorie. Kerneelementerne i fagets metodiske fundament udgøres derfor af en række forskellige metoder. Det er vigtigt at påpege, at valg af metode ofte bestemmes af det valgte genstandsfelt, den konkrete case eller af en specifik erkendelsesinteresse. Alle metoder har styrker og svagheder. Metoder har områder, der stilles skarpt på, og områder, der ikke er fokus på. Metoderne i faget udgøres blandt andet af følgende opstilling, men er ikke begrænset hertil. Der er hertil suppleret med endnu flere relevante metoder på EMU, til inspiration.

Emu: Metoder i idéhistorie

2.1.1 Almenhistorie

- Kildekritik
- Mentalitetshistorie
- Aktør/struktur
- Historiebrug

Disse metoder skal sikre, at de almenhistoriske aspekter i faget forankres metodisk, herunder at eleverne får de fornødne redskaber til at vurdere og anvende historiske kilder.

2.1.2 Idéhistorie

1. Begrebshistorie, Diskursanalyse. Kontekstualisme
2. Filosofisk orienteret idéhistorie (herunder eks. eksistentialisme, fænomenologi, hermeneutik, strukturalisme)

Disse metoder indgår i den værktøjskasse, der gør det muligt at arbejde med idémæssige forandringer og brug. Kategori 1 kan først og fremmest anvendes til arbejde med idéer som rodfæstede i sprog, begreber og tekster. Kategori 2 vil i højere grad se på idéerne i et filosofisk-analytisk perspektiv.

2.1.3 Teknologihistorie

- Social Construction of Technology (SCOT)
- Aktør Netværksteori (ANT)
- Large Technological Systems (LTS)

Disse teknologihistoriske metoder kan fremhæves, fordi de åbner for at studere teknologier i samspil med kulturelle, videnskabelige og miljømæssige faktorer. Derved hjælper de til at lave bevægelsen fra teknologifeltet og til de idé- og almenhistoriske dele af fagets identitet og formål. DTU har et særligt fokus på den teknologihistoriske vinkel, og har en række oversigter og undervisningsmateriale til disse tilgange: <https://historie.dtu.dk/formidling/skolemateriale/teknologihistorie>

Fagets konkrete metodeanvendelse kan også siges at tage form efter den problemstilling eller case, som undersøges. Det handler altså om at være bevidst om de metoder, man anvender i forståelsen af en case. Metoder kan derfor gøres mere konkrete for eleverne, hvis man opfatter dem som metoder til forklaring og forståelse. Eksempelvis vil en case om antikkens brug af teknologi gøre brug af tentative forklaringer, som så efterfølgende kan vurderes, eksempelvis en økonomisk forklaring: "Det var ikke umiddelbart rentabelt at udskifte arbejdskraft med dampmaskiner", en kulturel forklaring: "Tingene havde en værdi i sig selv, og det var ikke forbundet med stor prestige at beskæftige med anvendelsesmuligheder" og en teknisk/materiel forklaring: "Det var ikke teknisk muligt at producere dampmaskiner i større omfang".

At eleven kan skelne mellem forskellige typer af forklaringer er første skridt i elevens tilegnelse af fagets metoder. At eleverne har kendskab til og kan gøre brug af forskellige metoder, er samtidig også en væsentlig forudsætning for, at eleven demonstrerer viden om fagets identitet. Brug af en metodisk tilgang omfatter også eleven selektive udvælgelse af dele af metoder, herunder fra forskellige metoder, i forsøget på at udrede sit undersøgelsesfokus.

Eleverne demonstrerer viden om fagets identitet og metoder gennem anvendelsen af fagets metoder og ved at udvise kendskab til fagets sammensatte karakter.

2.2 Kerne stof

*"Gennem kernestoffet skal eleverne opnå faglig fordybelse, viden og kundskaber.
Kernestoffet er:*

"idéhistoriske, teknologihistoriske og almenhistoriske udviklingslinjer fra oldtiden til i dag"

Faget skal give et overblik over de væsentlige almen-, idé- og teknologihistoriske udviklingslinjer fra oldtiden til i dag. Det er her en god idé at lade undervisningen veksle mellem overbliksskabende kronologisk læsning og cases omhandlende en konkret idéhistorisk episode eller konflikt. Som tilgangsvinkel kan man vælge at tage udgangspunkt i en teknologi, en idé eller en begivenhed. Af idéer kan eksempelvis nævnes idéen om "Staten", "terror", "vækst", "køn", "sekularisering", "sundhed" eller lignende. Teknologier kan eksempelvis være mikroskopet (eller andre videnskabelige instrumenter), uret (eller andre måleinstrumenter), bogtrykket (eller andre kommunikationsteknologier), penicillinen (eller andre medicinske teknologier). Disse er alle eksempler på teknologier med afgørende betydning for almenhistoriske udviklingslinjer og på, hvordan mennesket til skiftende tider har forholdt sig til sig selv, samfund og natur. Det kan i den sammenhæng også være nyttigt at se udover enkeltstående teknologier og tage udgangspunkt i menneskelige behov og idéer, der er blevet håndteret af forskellige teknologier i forskellige sammenhænge, såsom "mobilitet og bevægelse", "energiforsyning", "kommunikation", "fødevareproduktion", "krig", "sundhed" eller andet. Fordelen herved er blandt andet, at det giver mulighed for at sammenligne udviklingslinjer på tværs af regioner og kulturkredse. Af specifikke begivenheder kan eksempelvis nævnes "den videnskabelige revolution", 1. verdenskrig, Kinas samling (og bygning af den kinesiske mur), slaveriet og dets (delvise) ophævelse, det arabiske imperiums opkomst og udvikling, Apartheidstyret, Gandhi og saltmarchen, New Deal politikken. Eksemplerne er selvsagt utallige. Det afgørende er, at de udgangspunkter, der vælges, giver rig mulighed for at bringe teknologihistoriske, idéhistoriske og almenhistoriske udviklingslinjer i spil i arbejdet med den valgte idé, teknologi eller begivenhed.

En tidlig bredde kan sikres ved at arbejde med følgende periodisering:

- Forhistorisk tid og oldtid
- Middelalder
- Den tidlige moderne periode
- Oplysningstiden og den industrielle revolution
- 1800-tallet
- Tiden fra 1900 til i dag

Ofte vil de overbliksskabende idéhistoriske temaer gå på tværs af disse periodiske inddelinger. Denne traditionelle periodisering passer naturligvis først og fremmest til en "vestlig" kronologi. Da faget ikke skal præsentere den vestlige idéhistorie som en lukket container, men derimod udstyre eleverne med tidssvarende globale kompetencer, er det afgørende, at undervisningen også går ud over denne kronologi og giver eleverne mulighed for at reflektere over denne kronologi. Det kan eksempelvis gøres ved at se komparativt på idéhistoriske og teknologiske udviklingslinjer i forskellige dele af verden. Eksempelvis kan nationalismens idéhistorie, bilens idéhistorie eller den kolde krigs idéhistorie tænkes som globalhistoriske fænomener med stedsspecifikke udviklingslinjer.

Eleverne kan f.eks. få mulighed for at stifte bekendtskab med forhistorisk tid inklusive homo-slægtens tidlige historie. Dette dybdeperspektiv bidrager til at etablere viden om, at teknologibrug er rodfæstet i livets – herunder menneskets – udviklingshistorie. Kernestoffet omhandlende forhistorisk tid kan tilvejebringe et kendskab til vekselvirkningerne mellem menneskearternes idéverdener og skiftende former for teknologibrug. For homo sapiens vedkommende spillede teknologibrug endvidere en stor rolle i den gradvise ændring i retning af afgrødedyrkning og husdyrhold, hvilket igen havde afgørende betydning for menneskets selvforståelse og for samfundsudviklingen på tværs af regioner. Af disse grunde er det nødvendigt, at idéhistoriefaget går længere tilbage i historien end antikken. Man kunne i den sammenhæng eksempelvis se på: a) Evolution og redskabsbrug blandt dyr og mennesker b) Brug af ild og dens betydning for fødevarerindtag, arbejdsdeling mellem kønnene mm. c) Teknologi og overgangen til agerbrug og de tidlige civilisationer omkring de store floder. d) Dybdeperspektivet på historien giver også mulighed for at tage fat på senere idéhistoriske diskussioner af, hvad der definerer mennesket. Det er især efter oplysningstiden og den industrielle revolution, at man begynder at definere mennesket som et teknologibrugende væsen. I hvilken forstand er det en holdbar bestemmelse? Hvorfor vinder den forståelse af mennesket frem på det tidspunkt, den gør? Hvordan ser fremtiden ud for det teknologibrugende dyr? Hvilke fremtidige forbindelser mellem det teknologibrugende menneske og klodens øvrige arter ønsker vi i lyset af vores lange fælles fortid?

"Holocaust og andre folkedrab"

Inden for kernestofområdet Holocaust og andre folkedrab forstås termen Holocaust som det nazistiske folkedrab på de europæiske jøder 1933-1945. Kernestofområdet kan tilgås enten som et samlet selvstændigt emne, eller som en del af andre undervisningsemner - fx kan man i et forløb om nazismens historie eller menneskerettighedernes historie inkorporere et særligt fokus på Holocaust, mens man i et andet forløb fx undersøger folkedrabet i Cambodja eller i Rwanda – eller man kan vælge at lave et forløb om folkedrabets århundrede, hvori man undersøger Holocaust i perspektiv til andre folkedrab. Der er således mange måder at tematisere kernestofområdet på, men man skal dog være opmærksom på kravet om, at der i den samlede undervisning indgår såvel Holocaust som et eller flere andre folkedrab. Eleverne lærer på den måde både om Holocaust som skelsættende forbrydelse og opnår indsigt i, at folkedrab er et fænomen, der har udspillet sig i andre kontekster og historiske perioder.

Metodisk og didaktisk kan emnet tilgås på mange måder. Eleverne kan fx arbejde med at undersøge årsager, omstændigheder, begivenhedsforløb og konsekvenser af folkedrab. Man kan også anvende komparativ metode i en nærmere analyse af Holocaust og et eller flere andre folkedrab. Ligeledes kan folkedrab undersøges med en historiebrugsvinkel, fx med fokus på museer, monumenter, mindekultur osv. Man kan endvidere undersøge sammenhænge mellem det historieskabte og historieskabende, fx i forhold til fortolkningsuensigheder af FNs folkedrabsdefinition, i forbindelse med forsoningsbestræbelser, benægtelsesproblematikker eller historieformidling af folkedrab.

Der findes yderligere tematisk inspiration der kan anvendes i undervisningen på www.aldrigmere.dk, som opdateres løbende. På hjemmesiden linkes der endvidere til andre brugbare ressourcer til undervisning i kernestofområdet.

Der er – til inspiration - udarbejdet et par artikler om hhv. jødekonspirationsartikler og om undervisning med vidnesbyrd til Holocaust på EMU:

[Emu: Jødekonspirationsartikler](#)

[Emu: Vidnesbyrd som redskab i undervisningen](#)

"natur, teknologi og produktion i historisk og nutidigt perspektiv"

Dette kernestofområdes fokus på natur, teknologi og produktion kan favnes af alle fagets tre perspektiver hhv. teknologihistorie, idéhistorie og almenhistorie.

Eksempelvis kan man anlægge et fokus ud fra en almenhistorisk vinkling: Her kan man sammenholde den generelle teknologiske udvikling og de tilhørende naturopfattelser med almenhistoriske begivenheder og epoker, således at eleven opnår en oversigtsmæssig forståelse og periodisering af forholdet mellem natur og produktion/teknologi. Man kan f.eks. se på brudflader for nye udviklinger af produktionsformer: Overgangen fra jæger/samler-kultur til mere stedfast bosættelse med landbrugsproduktion med den tilhørende forandring af menneskets anvendelse af og omgang med naturen. Grækernes teoretiske tilgang til techne, og betydningen af romernes fokus på civilisationsteknologi og slaveøkonomien som kraftmaskine for produktionen, middelalderkirkens idéer om landbrugsproduktion, implementering af vind- og vand som kraftmaskiner, feudalismen og klostervæsenene som drivkraft af nye landbrugs- og produktionsmetoder, indførelsen af den tunge plov og den kollektive landsby, tre-skiftesystemet, landbrugets omvæltning i 1700-tallet, svingploven, den industrielle revolutions mekanisering af produktionsprocessen, andelsbevægelsen, massesamfundets masseproduktion og mere moderne tendenser som platformsøkonomi og deleøkonomi. Alle faser kan forholdes til, hvordan naturen inddrages, bearbejdes og opfattes. Fra vildmark over produktionsland til rekreative land. Hvordan træalderen kostede skovene, hvordan ressourcejagt skabte miner, og hvordan naturen er blevet overskredet og fortsat bliver overskredet af teknologien i form af udpining af jorden, rovfiskeri og smogproblemer, fra huller i jorden og til huller i ozonlaget. Her kan man se på forureningens historie, f.eks. fra køkkenmødding til skorsten - og herved fra lokalt problem til globalt problem.

Man kan også vælge at lægge et fokus på en mere teknologihistorisk vinkling. Man kan se på produktionsformernes forskellige faser gennem historien, håndværket, forlagssystemet, manufakturen og fabrikssystemernes forskellige mekaniserings- og automatiseringsgrader samt den igangværende fjerde industrielle revolutions cybertekniske produktion. Heroverfor kan man analysere samspillet med naturen: I hvilken grad påvirker produktionsformerne den omgivende natur, og i hvilket omfang er naturen en forudsætning for teknologiuudviklingen og produktionsformen? Man kan også se på kraftmaskinen som produktionsfaktor og dens skifte fra vand og vindkraft og animalsk kraft, over dampmaskinens kulforbrug, og igen over forbrændings- og elektromotorers forbrug af naturressourcer samt moderne tekniske forsøg på at skabe løsninger inden for vedvarende energi. Man kan diskutere slaven som teknologisk løsning, fra Aristoteles mælende dyr til kolonitidens systematiske og globaliserede trekantshandel, herunder overvejelser om, hvorvidt slaveriet opløses af teknologiske årsager eller grundet idémæssig samvittighed. Man kan også inddrage mere generelle overvejelser om menneskets rolle som arbejdskraft i produktionsudviklingen, f.eks. engineering og ingeniøren som omdrejningspunkt mellem videnskabs, uddannelse og teknologi, herunder innovationsbegrebet i teknologisk udvikling. Man kan se på, hvilken betydning produktionsprocessen og teknologiuudviklingen har for det moderne liv, og omvendt hvordan vores krav, ønsker og forventninger til et godt arbejdsliv og en komfortabel fritid har flyttet sig historisk og dermed genererer en særlig teknologisk udvikling. Kan vores materielle forventninger forlignes med vores miljøbevidsthed? Og er der forskel herpå, alt efter hvilket samfund man kommer fra? Et globalt perspektiv kan inddrages ved at vise eleven, at forskellige produktionsformer jo findes sideløbende i dag i forskellige udformninger og betydninger for samfundsøkonomien.

Vælger man en mere idéhistorisk vinkling på natur, teknologi og produktion, kan man tage udgangspunkt i hvordan naturbegrebet kan opfattes. Er en mark natur? Hvad har man ment om naturen historisk, herunder religiøst, og hvor står diskussionen så i dag? Og hvorfra kommer idéen om natur og miljø? Her kan man se på bæredygtighedstankens historie, herunder ressourcebevidstheden og menneskets eksistensvilkår i relation til teknologisk udvikling og produktionsvilkår.

Det kan være relevant at inddrage etiske positioner i forhold til udviklingen af vores produktionsapparat og produktionsvilkår: Hvordan skal energien produceres, hvad skal produceres, og hvorfor skal det produceres? Både de klassiske positioner, såsom sindelagsetik og utilitarismen kan inddrages, men også den moderne afstands- og teknologietik, bl.a. set som analogt med bæredygtighedstankens udvikling. Man kan også inddrage naturettikkens forskellige tilgange, til hvad der er etisk subjekt: Det antropocentriske, det biocentriske og det økocentriske perspektiv, som de mere generelle tilgange. En anden idéhistorisk vinkel kan være dyrevelfærd, hvor man kan inddrage udviklingen inden for landbrugets animalske produktionsform og dyrevelfærdens idéhistorie, fra Bentham til Peter Singer og Luc Ferry. Man kan også se på den moderne bioteknologiske revolution, og hvordan denne udfordrer vores etiske grænser og vores idéer om det naturlige.

Et idémæssigt fokus på den mere produktionsmæssige og teknologiske udvikling kan være de økonomiske princippers udvikling med udgangspunkt i de mange tanker om den rette samfundsmæssige "husholdning": Fra antikkens fravær af moderne produktivitets-paradigmer, middelalderens skifte fra lokale til regionale markeder, merkantilismen, fysiokraternes laissez faire, den liberal-kapitalistiske tankegang, den socialistiske økonomiske tilgang og måske til mere moderne økonomiske teorier såsom som keynesianisme og monetarisme. Herunder kan man diskutere, om idéerne skaber periodernes produktionsmæssige og værdiskabende kendetegn (håndværk, fabrikker, samlebånd osv.), eller om idéerne er resultater af en allerede igangværende udvikling i samfundets produktionsstruktur (nyt borgerskab, ændret købekraft, ny landbrugsteknologi).

Man kan frit kombinere forløbene med f.eks. overbliksskabende forløb, kronologisk opbyggede udviklingstræk, udvalgte cases hvor både det teknologiske, produktionen og det idéhistoriske indarbejdes, eller inddrage dele af området i andre forløb. Man kan tilstræbe at inddrage flere af tilgangene i samme emne, da fagets formål og identitet lægger op til dette.

”samspeilet mellem ideer, teknologier, samfund og videnskab, herunder teknologisk videnskab”

Nøgleordet er her samspeilet mellem de nævnte faktorer. Et eksempel kan illustrere dette samspil: Idéen om at øget arbejdsdeling udgør en væsentlig årsag til velstandsstigning, finder vi mest berømt udfoldet i Adam Smiths idéhistoriske hovedværk *Nationernes Velstand* fra 1776. Det er ikke tilfældigt, at den idé slog rod i de britiske øer i den begyndende industrialisering, hvor en række nye teknologier ændrede samfundets produktionsformer i en række sammenhænge. Det er et eksempel på samspeilet mellem ideer, teknologi og samfund. Samme idé om arbejdsdeling fandt et andet udtryk i en anden teknologisk og samfundsmæssig kontekst i 1900-tallets Amerika præget af fordismens og taylorismens produktionsform og samfundsfilosofi. Ser vi på industriområder i Kina eller Tyskland i dag, ser samspeilet mellem ideer, teknologi og samfund igen anderledes ud. Dette eksempel illustrerer, at samspeilet mellem ideer, teknologier og samfund både har en geografi og en historicitet - og det er bevidstheden om dette, kernestoffet skal tilvejebringe.

I ovennævnte eksempel har videnskab - forstået som systematisk, teoridreven undersøgelse af naturen - spillet en mindre rolle. Det er i sig selv en vigtig pointe, at den idémæssige og teknologiske udvikling langt fra altid er foregået på baggrund af landvindinger inden for teoretisk videnskab. Teknologi er mere end anvendt videnskab. I andre tilfælde har det dog været tilfældet. Et oplagt eksempel, hvor samspeilet indbefatter ideer, teknologier, samfund og videnskab, er udviklingen af atombomben. Det er et eksempel, der passer relativt godt på en ”lineær model”, hvor teoretisk videnskab (atomfysik) på relativt kort tid fører til teknologisk udvikling (atomteknologi i krig og fred). I andre tilfælde ser samspeilet anderledes ud. Brugen af instrumenter som teleskoper, barometre og luftpumper er eksempler på, at ny teknologi har affødt nye videnskabelige felter. Kernestoffet skal tilvejebringe en forståelse for kompleksiteten i samspeilet mellem videnskab, teknologi og ideer.

Når der skelnes mellem videnskab og teknologisk videnskab, er det for at understrege, at videnskab og teknologi i dag hænger tæt sammen. Udviklingen af nye teknologier sker ofte så tæt på den teoretiske frontforskning, at det ikke giver mening at skelne mellem ren og anvendt videnskab, teknologi og innovation (kvantecomputere eller udvikling af teknologier til Carbon Capture & Storage (CSS) er oplagte eksempler). Kernestoffet kan i den henseende både tilvejebringe viden om dette forhold og give eleven en bevidsthed om, at den tætte forbindelse mellem teknologisk og videnskabelig udvikling er et fænomen, der historisk set hører tiden efter ca. 1880 til, og at megen teknologisk udvikling fortsat sker uden forbindelse til teoretisk videnskab. James McClellan & Harry Dorn, *Science and technology in World History*, er i den sammenhæng en uovertruffen ressource af eksempler og viden. Dette kernestof udgør et punkt, hvor der er oplagte muligheder for at inddrage elevernes viden og praktiske erfaringer fra andre fag i deres uddannelse samt at diskutere deres egen rolle som samfundets fremtidige teknisk-videnskabelige eksperter.

”erkendelsesteoretiske, etiske, livsfilosofiske og kulturelle aspekter ved udvikling og brug af teknologi”

Dette kernestofområde handler om at undersøge, hvordan menneskets forståelsesrammer i bred forstand påvirkes af og påvirker udviklingen og brugen af teknologier. Man behøver ikke nødvendigvis at have samme tyngde i alle nævnte aspekter. Det skal forstås som bud på forskellige tilgange til menneskets forståelse af sin egen teknologiske kontekst.

Det erkendelsesteoretiske aspekt kan undersøges ved at se på, hvordan udviklingen og brugen af teknologien udvider eller ændrer vores selverkendelse som mennesker i den historiske teknologiske ramme. Et eksempel kan være filosofen Hannah Arendts idéer om, hvordan menneskets forståelse af begrebet arbejde har skiftet karakter gennem historien. Hendes begreber om arbejde (labor), frembringelse (work) til handling (action), animal laborans samt homo faber kan bruges i en diskussion om det antikke, det før-moderne og moderne menneskes position i forhold til produktionssystemet, som vi omgives af i vores samtid (Arendt; *Menneskets vilkår*, 1958). Et andet eksempel på en filosof, som har beskæftiget sig med lignende problemstillinger, er Martin Heidegger, der har formuleret ideen om mennesket som værende udkastet - vi er kastet ind i verden i en given periode, et særligt samfund og

en særlig samfundsplacering, og herfra tager vi vores valg. Heideggers projekt er, at mens omverdenen gennemtrænger vores liv, så er det kun os mennesker, der selv kan ændre og præge omverdenen, og det sker kun, når vi erkender os selv som en del af den skabte verden. Mennesket har ifølge Heidegger en udpræget hermeneutisk tilgang til omgivelserne. Heidegger er dog kompliceret stof, som nok kræver sekundær litteratur (På dansk fx: Schørlin & Riss, *Nye spørgsmål om teknikken*, 2013).

Sociologen Richard Sennett har også beskæftiget sig med forholdet mellem menneske og arbejde. Han er en af de første, der kritiserer det moderne krav om konstant øget fleksibilitet på arbejdsmarkedet. Virksomhederne løber efter den moderne, flygtige forbrugeradfærd, og derved tvinges det arbejdende menneske til at følge denne omskiftelighed. Modsat fordismens lineære tilgang produktionssystemet, så lever vi ifølge Sennett i en postfordisme med decentrale, mindre og selvstændige produktionsgrupper, som konstant skal omstille sig markedet og efterspørgslen, som tilmed skifter fokus konstant – og det gør os ikke friere som mennesker, tværtimod er vi fanget af opgaven. Disse tanker kan i undervisningen naturligt spilles op mod Fords masseproduktion og skiftet til fleksibel masseproduktion, men også emner som de moderne tendenser til akademisk "prekariat" og nye arbejdsfunktioner kan perspektivere Sennett. Arbejdsmarkedet er under voldsom omkalfatring. Man kan endvidere tilgå denne erkendelsesteoretiske vinkel ved at se på forskellige holdninger til teknologien: teknologi-optimisme, teknologi-pessimisme og teknologi-determinisme. (Richard Sennett: *Det fleksible menneske eller Arbejdets forvandling og personlighedens nedsmeltning*, 1999). Diskussionen om kunstig intelligens overtagelse af jobfunktioner, er et helt aktuelt vinkling, som kunne være oplagt i denne henseende.

Det kulturelle aspekt kan f.eks. gribes an ved se forskellige kulturers fokus på teknologiudviklinger, og hvordan brugen og indlejringen af teknologi er forskellig alt efter kultur. Kultur kan eksempelvis både forstås som geografisk kultur, f.eks. byggeteknik og arbejdskultur, som den kulturelle afstand mellem generationer, f.eks. med fokus på tilgangen til sociale medier, og også den historiske kulturforskel, f.eks. i forhold til mode, madtilberedning og kunst. Man også inddrage f.eks. æstetik, design, arkitektur eller kunst som eksempler, der kan give eleverne en visuel forståelse af kulturforskelle på alle de tre planer – geografisk, mellem generationer og historisk. Overordnet skal kernestoffet give eleverne en forståelse af, at teknologier på den ene side former kulturer, men på den anden side, at kulturelle valg og kulturelle præferencer også former teknologien og dens udvikling.

Det livsfilosofiske aspekt omhandler vores livsanskuelse og holdning til tilværelsen. Det kan omfatte vores opfattelse af livskvalitet og det gode liv med den tilhørende diskussion om, hvorvidt oplevelsen kan defineres subjektivt eller objektivt. Hvordan påvirkes vores idéer om det gode liv af den teknologiske udvikling? Og påvirker forskellige livsfilosofiske tendenser omvendt vores teknologiudvikling? Er det pulsuret, der har skabt det moderne løbemenneske, eller omvendt? Er omstilling til bæredygtighed først og fremmest en teknologisk eller en livsanskuelsesmæssig udfordring?

Livsfilosofi ligger tæt op eksistentialistiske tanker om det autentiske liv, f.eks. med afstikker til romantikken og dennes forløber i Jean-Jacques Rousseaus "tilbage til naturen"-følelsesmenneske. Det er i denne sammenhæng oplagt at se på forskellige naturopfattelser, fx den dualistiske filosofi, der forbindes med Descartes, og som ifølge nogle tolkninger har ført til et instrumentelt forhold til naturen i vestlig videnskab og filosofi. Det vil her også være oplagt at se på sammenhængen mellem bæredygtighed, teknologi og det gode liv. Er der behov for at gentænke vores forståelse af vækst, når fremtidens teknologiske udvikling skal samtænkes med bæredygtighed?

Når man analyserer teknologiudviklingen og selve brugen af teknologien i praksis, opstår de normative problemstillinger: Burde man forbyde en ny teknologi, afgrænse den eller tillade den? I sådanne cases anvender man etiske overvejelser. Det kan i givet fald være relevant at indramme etikens præmisser for eleven. Først og fremmest er etik ikke helt det samme som moral: Alle kan have en mening om hvad man bør gøre, tillade eller vælge i en givet situation. Ofte vil man henvise til vores moral. Etik er derimod principper, som er begrundet universelt. Etik har filosofiske rødder og finder dermed sin styrke i selve argumentationen for en given etik og dens almenlydige appel.

Man kan opdele etik i en række klassiske positioner: Aristoteles' dydsetik, Immanuel Kants pligtetik og Jeremy Bentham's utilitarisme er de fremmeste positioner. Trods forskellige tilgange kan de tre alle defineres som en "nærhedsetik", som forudsætter en vis reciprocitet mellem subjekt og objekt, altså en gensidighed. Men med den voksende erkendelse af de mangefacetterede konsekvenser af den moderne teknologiudvikling, opstår der en ophævelse af den traditionelle nærhed mellem subjekt og objekt. Den voksende bevidsthed om forurening, dyrevelfærd, sult og sygdomme på fremmede kontinenter, økonomiske uligheder osv. åbner for, at det etiske subjekt nu udvides med mennesker på geografisk afstand og mennesker i fremtiden, levende organismer som helhed samt naturen som økosystem. Ofte vil man derfor betegne denne udvidede etik for en "afstandsetik". I de mere moderne etiske teorier vil man stadig fastholde mennesket som eneste etiske agent (man vil stadig ikke kræve, at et dyr eller et træ *burde* gøre noget), men man vil udvide det område, som man forholder etikken overfor, til nu at omfatte mennesker i tid og rum, dyr og natur i sin helhed.

Etisk kan disse varierende grader af etiske sfærer betegnes som antropocentrisk, biocentrisk og økocentrisk alt afhængigt af, hvor man lægger sit fokus. Teoretikere som behandler disse problemstillinger er Hans Jonas, Peter Kemp, Peter Singer, Mickey Gjerris, Arne Næss, Jürgen Habermas, Francis Fukuyama, Nick Bostrom og Kasper Lippert-Rasmussen samt mange andre.

Med etikken får man dermed et redskab i undervisningen, som gør det muligt at vurdere den historiske teknologiudvikling ud fra forskellige etiske positioner - ikke for at dømme historien, men nærmere forstå den idémæssige kontekst, og datidens idéer om ret og vrang, der sætter rammerne for udviklingen. Kan det etisk forsvares at holde produktionsdyr som i det moderne landbrug? Er det etisk i orden at holde kæledyr? Har et træ en rettighed? Må man optimere et menneske i form af transhumanisme? Må teknologien gøre flertallet rigere, selvom de, der er fattige, bliver fattigere? Og skal man sætte grænser for bioteknologien, og i givet fald hvor? Vil brugen af robotteknologi være etisk, hvis folk af den grund mister deres arbejde? Og er det etisk i orden at opsamle folks brugerdata som betaling for programmer?

Man kan også vælge at vurdere, hvorvidt de etiske positioner er opstået "i sig selv", eller om de er et produkt af teknologiudviklingen? Man kan her se på udviklingen af de forskellige etiske teorier i en historisk kontekst: Bentham's utilitarisme kombineret med Adam Smith's økonomiske laissez-faire i slutningen af 1700-tallet, Kants praktiske fornuft som et produkt af oplysningstiden og den moderne afstandsetik i lyset af en global risikobevidsthed.

"forskellige tilgange til anvendelser af teknologi, ideer og historie".

Det er åbenlyst for eleverne, at der bruges mængder af teknologi i deres hverdag og overalt i verden. Det kan også anskueliggøres, at de gør brug af idéer, såsom videnskab, demokrati, retfærdighed, og man kan komme med eksempler på, at historien bruges og nogle gange misbruges i forskellige sammenhænge, eksempelvis til at skabe en national identitet eller gøre bestemte krav gældende. Eleverne skal introduceres til forskellige tilgange til anvendelse.

1) Anvendelse af teknologi

I forhold til teknologibrug kan man eksempelvis tale om brugernes tilegnelse (appropriation) af teknologi som en funktion af teknologiens design og tekniske specifikationer. Eksempler som fremhæves er den bestemte brug af teknologier på arbejdspladsen og blandt forskellige sociale grupper. Brugen af ølhaner til kontrolhåndtag på et kernekraftværk, som gør det muligt for de ansatte at skelne mellem de forskellige håndtag, eller unges og ældres meget forskellig brug af deres smartphones. Designeren Donald Norman (1998) siger, at teknologier har mange forskellige affordances. Han skelner mellem den forestillede og intenderede brug, det som en given teknologi er skabt med henblik på, og de utallige reelle muligheder som teknologien får, når mennesker bruger dem. Tænk blot på de uanede mængder af brug af en avis ud over den forestillede brug (kommunikation af nyheder på skrift i et fysisk format) - indpakning af fisk, optænding i brændeovn eller grill, indpakning af glas og porcelæn til opbevaring

etc. Endvidere kan man se på teknologiernes spredning i tid og rum. David Edgerton taler om kreolisering og kreolske teknologier, hvilket betyder, at teknologier finder en bestemt anvendelse eller anvendelser i en anden tid og et andet sted, end den første gang var udtænkt og brugt. Edgerton har mange eksempler: Bidonvilles - slumkvarterer i Nordafrika, hvor bygningerne hovedsageligt består af opskårne og fladbankede olietønder eller det famøse kenyanske 'flying toilet' - en plastikpose brugt til afføring, som kastes så langt væk så muligt.

2) Anvendelse af idéer

Anvendelsen af idéer er kontekstafhængig, hvilket vil sige, at idéers brug bedrives af mennesker med en bestemt intention eller opfattelse, samt at idéer er indlejret i historiske vokabularer og sprogspil. Idéers anvendelse kan studeres som en del af en længere begrebshistorie (Koselleck) og deres anvendelse kan også analyseres som led i konkrete politiske og ideologiske kampe (Skinner).

Begrebshistorie analyserer de forskellige betydningslag, som et begreb historisk set har haft i samfundet. Der er altså ikke tale om etymologi eller ordhistorie, men snarere om at se på den historiske sammenhæng hvori begreber får bestemte betydninger. Et klassisk eksempel er begrebet om demokrati, og hvorledes dets betydning har ændret sig over tid, og hvorledes der har været kamp om at definere dets betydning. Hvordan demokrati for nogen blev synonym med ubeslutsomhed, ineffektivitet, en snakkeklub eksempelvis med demokratiets indførelse i Tyskland med Weimarrepublikken. Eller hvordan demokratiet i Danmark umiddelbart efter 2. Verdenskrigs afslutning blev genstand for debat mellem teologen Hal Koch og juristen Alf Ross. Demokratiet skulle gentænkes som et opgør mod fascismen. Koch stod for en idealistisk udlægning, hvor demokratiet var en livsform, hvori den åbne samtale var central som grundlag for beslutningen. Heroverfor stod Ross med en mere realistisk udlægning, at demokratiets primære definition afhang af flertalsstyrer, hvor det var flertallet der var bestemmende i politiske afgørelser.

3) Anvendelse af historie

Anvendelsen af historie kan antage mange former. Ofte anvendes historie, eller rettere en bestemt udlægning af historien, som legitimering af krav eller til opfyldelse af et ønske. Et politisk eksempel er Ruslands brug af russisk historie til at legitimere annekteringen af Krimhalvøen. Kilder til en analyse kan eksempelvis findes i en række af Vladimir Putins taler. Historien har også været anvendt aktivt til at retfærdiggøre kolonialisme og imperialismen, hvor de europæiske staters fremskredne position i historiens udvikling i etisk forstand forpligtede dem til en civiliserende mission. Historien kan også anvendes som et korrektiv til menneskelig fejlbarlighed og utålmodige skabertrang som den eksempelvis bliver anvendt i konservativ tankegang og ideologi f.eks. hos den britiske filosof Edmund Burke og hans værk *Reflections on the Revolution in France* (1790). Historien bliver også eksplicit udpeget som et reservoir af viden til forståelse af politisk teori, som eksempelvis den florentinske politiske tænker Machiavelli gør, eller til forståelsen af naturvidenskabens udvikling, som videnskabshistorikeren Thomas S. Kuhn forsøger i *The Structure of Scientific Revolutions* (1962). Anvendelse af historien kan også medvirke til at fremme en kosmopolitisk dagsorden, eksempelvis som det ses i UNESCO's verdensarvsliste.

"Der skal indgå materiale på engelsk samt, når det er muligt, på andre fremmedsprog".

Noget af det anvendte materiale, enten kernestof eller supplerende stof, skal være på engelsk, og hvis det kan lade sig gøre på andre sprog. Der er ikke angivet krav om hvilken type af materialer, som det skal være. Man kan naturligvis vælge at bruge artikler og afsnit fra engelsksprogede bøger, men også film på engelsk kan indgå. Det kan være en idé at vænne eleven til at lave supplerende informationsøgning ud fra de engelske begreber. Som oftest vil der være betydeligt mere stof at finde, når der søges på et internationalt forskningsprog. Der er f.eks. Stanford Universitys leksikon for filosofi <https://plato.stanford.edu/>, og man kan også søge på <https://scholar.google.dk/>. Det kan være en fordel at underviseren sikrer sig, at de væsentlige begreber og pointer i det anvendte materiale forstås af eleverne.

Man kan evt. tænke niveauet af udenlandske kilder ind som en del af elevens progression. Endvidere

kan det være interessant at se, hvordan noget af betydningen af og meningen med en tekst kan mistes i oversættelsen fra f.eks. dansk til engelsk - og omvendt.

2.3 Supplerende stof

"Eleven vil ikke kunne opfylde de faglige mål alene ved hjælp af kernestoffet. Det supplerende stof vægtes med henblik på at bibringe fordybelse og kunne perspektivere faget i relation til andre fags problemstillinger".

Det supplerende stof kan f.eks. være de materialer, som perspektiverer idéhistorien, vinkler på det udvalgte kernestof eller det stof, som støtter fagets samarbejde med andre fag, herunder de teknologiske fag og samarbejdet med dansk i dansk-idéhistorie-opgaven. Supplerende stof kan både udbrede fagets emner og konkretisere udvalgte emner.

En perspektivering kan f.eks. være et uddrag af Karen Blixens novelle "Sorg-Agre" (fra *Vinter-Eventyr*, 1942), der foregår i 1775, hvor en af historiens problemstillinger handler om at skulle vælge slægten til eller gå sine egne veje, i undervisningen kan forholdes til konservatismens idé om, at individet alene er en forvalter af fortiden, nutiden og fremtiden – en gartner af alles have - overfor den unge liberalismes tro på individets frihed til at vælge sin egen vej: Et samfund i opbrud set i optikken af en families nedbrud.

Man kan også bruge materiale, der præciserer en faglig kontekst. Arbejder man f.eks. med dyrevelfærd, så kan statistik over produktionsdyr, mærkeordninger for dyrevelfærd og meningsmålinger virke som supplerende stof til kernestoffet, f.eks. etiske positioner, og samlet set give eleven en aktuell kontekst at vurdere dyrevelfærdsproblematikken med.

Man kan også arbejde for at skabe en åbenhed og forståelse for værdien af fagligt input til idéhistorie fra andre fag, f.eks. ved at give eksempler på tværfaglig forskning inden for idéhistorie-fagets emner, men også ved at lade eleverne selv komme med forslag til, hvordan andre fag evt. kan bidrage til at supplere idéhistoriske problemstillinger.

2.4 Omfang

"Det forventede omfang af fagligt stof er normalt svarende til 400-600 sider".

Omfanget af fagligt stof er ifølge læreplanen normalt svarende til 400-600 sider. Hensigten med omfangskravet er at sikre en ensartethed på nationalt plan, således mængden af fagligt stof holdes nogenlunde synkront mellem skolerne. Fagligt stof indbefatter både kernestof og supplerende stof, og intervallet markerer såvel en minimums- som en maksimumsgrænse. Der er ikke tale om normalsider, en side er en side, og alle øvrige tekstformatters omfang vurderes skønsmæssigt. Ved anvendelse af film, TV, videoklip mv., svarer tre til fem minutters afspilning til én normalside.

Der vil naturligvis være anvendt meget forskellige materialetyper i faget. Således vil man normalt anvende både foredrag, film, selvstændig informationssøgning, avisartikler, websider og lærebogsmateriale, og derfor vil omfanget af fagligt stof bero på en vurdering. Der kan være en god idé, at man giver sit samlede skøn på anvendte sider for hvert afgrænsede tema/forløb, som man efterfølgende angiver i sin undervisningsbeskrivelse. Forløbene behøver naturligvis ikke at være lige omfattende.

Der skal efter hvert skoleår (uanset at faget fortsætter) og ved afslutningen af den samlede undervisning udarbejdes en undervisningsbeskrivelse. I forbindelse med mundtlige prøver skal undervisningsbeskrivelsen gøres tilgængelig for censor sammen med øvrigt eksamensmateriale. Undervisningsbeskrivelsen dokumenterer, at undervisningen har været tilrettelagt i overensstemmelse

med læreplanen. Undervisningsbeskrivelsens hovedformål er at sikre, at eleverne har den nødvendige information vedr. eksamen, og at censor kan forberede sig til at varetage sit hverv som censor. Med henblik herpå udfyldes en undervisningsbeskrivelse, hvis hovedformål er at beskrive de temaer, som det samlede undervisningsforløb har været organiseret i. Der er ikke centralt fastlagte formkrav til undervisningsbeskrivelser. Det er således muligt at anvende de forskellige studieadministrative systemer til at udfærdige undervisningsbeskrivelser, eller der kan anvendes lokalt udformede skabeloner. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet har udarbejdet en vejledende skabelon, som evt. kan anvendes.

Skabelon til undervisningsbeskrivelser

En undervisningsbeskrivelse skal indeholde:

- En samlet oversigt over de gennemgåede forløb i faget.
- Et kort resumé af forløbets indhold og fokus, herunder hvilke centrale problemstillinger, der har været arbejdet med.
- Angivelse af, hvilke faglige mål og hvilket kernestof i henhold til læreplanen der har været centrale i forløbet.
- Det gennemgåede materiale fordelt på kernestof og supplerende stof, herunder omfang.
- Undervisningens tilrettelæggelse i henhold til læreplanens krav om arbejdsformer.

Det er vigtigt, at det indholdsmæssige og tematiske fokus for hvert forløb beskrives fyldestgørende, herunder perspektiveringens temaer. Emnets titel og anvendte tekster kan ikke gøre det ud for en sådan beskrivelse. Beskrivelsen kan med fordel være kort, men skal kunne sætte en udenforstående ind i det overordnede indholdsmæssige og tematiske fokus i de enkelte forløb.

Vejledningen til undervisningsbeskrivelser kan findes her: [Vejledning til undervisningsbeskrivelser](#)

3 Tilrettelæggelse

3.1 Didaktiske principper

“Undervisningen skal tilrettelægges med progression for øje og tage udgangspunkt i det faglige niveau, som eleverne har opnået i grundskolen. Undervisningen tilrettelægges så der veksles mellem analyse af historiske cases, overbliksskabende forløb samt teoridannelse. Undervisningen organiseres som en række forløb, som tilsammen dækker perioden fra oldtiden til i dag. Casene tager enten udgangspunkt i en konkret idéhistorisk problemstilling eller fordybelse i en konkret teknologi. Der arbejdes fortrinsvis problemorienteret. Med udgangspunkt i casen inddrages teknologihistoriske, idéhistoriske og almenhistoriske perspektiver.”

Det faglige niveau, som eleverne har opnået i grundskolen på tværs af de humanistiske, naturfaglige og praktisk-musiske fag, samt valgfag, danner udgangspunkt for introduktionen til et for eleverne nyt fag, som de færreste har erfaringer med fra grundskolen. Derfor kan det være en god idé indledningsvist at koble til elevernes forforståelse og den viden, de har tilegnet sig i grundskolen, og forsøge at sætte det i relation til idéhistoriefaget. Det faktum, at faget er sammensat af et teknologihistorisk, et idéhistorisk og et almenhistorisk indhold, betyder ikke, at de skal anses eller behandles adskilt. Derimod skal man i undervisningstilrettelæggelsen og indholdsdimensionen tilstræbe at sammenkoble indholdet. Det gælder for både de enkelte cases og de overbliksskabende forløb. De tre ben kan ikke stå alene i hvert sit forløb. I tilrettelæggelsen af undervisningen kan man eksempelvis tage udgangspunkt i en konkret historisk case som f.eks. den Franske Revolution (1789). I forløbet kan denne case indplaceres og relateres til et længere overbliksskabende forløb om oplysningstiden, og man kan også relatere det til såvel egentlige teoridannelser i samtiden samt sikre, at eleverne får kendskab til teoretiske modeller, metoder og begreber til forklaring og analyse af den valgte case. Ligeledes kan man tage udgangspunkt i en konkret teknologi som eksempelvis cyklen. Vigtig er det dog at betone, at også udviklingen af en konkret teknologi kan sættes i relation til den historiske kontekst, og at eleverne får kendskab til en teori og metode som eksempelvis SCOT.

Undervisningen kan organiseres som en kombination af tematiske, case-baserede og overbliksskabende forløb med henblik på, at de tilsammen dækker perioden fra oldtiden, herunder den forhistoriske tid og frem til i dag.

Der arbejdes fortrinsvis med en problemorienteret tilgang, hvor problemstillingen og opfattelsen af problemstillingen (erkendelsesinteressen) er afgørende for metodevalg samt anvendelse af teori og begreber. Spændingen mellem problemet og opfattelse af problemet er vigtig, fordi den også tillader eleverne med udgangspunkt i en bestemt teori eller metode at se en given problemstilling i et andet lys. At arbejde problemorienteret betyder, at eleverne får mulighed for at arbejde selvstændigt med en problemformulering, og at der i undervisningen gives tid og rum, til at eleverne selvstændigt kan tilegne sig viden og færdigheder. Dette kan blandt andet ske ved at tænke i længerevarende projektforsløb, hvor eleverne både kan arbejde individuelt og i grupper. Hvor det er muligt, kan eleverne arbejde med løsning af autentiske faglige problemstillinger.

3.2 Arbejdsformer, herunder skriftligt arbejde

”Virkelighedsnære eksempler og ekskursioner er en integreret del af undervisningen, hvor elevernes karrierekompetencer kommer i spil. Der stilles løbende skriftlige opgaver med udgangspunkt i forløbenes faglige mål og indhold. Eleverne arbejder individuelt eller i grupper med det skriftlige arbejde. Det skriftlige arbejde planlægges, så det progressionsmæssigt spiller sammen med uddannelsens øvrige fag og peger frem mod fagets afsluttende projekt.”

Virkelighedsnære eksempler ligger i fagets identitet. Hermed kan man tænke cases ind både som de forhold, der opleves i elevens nære hverdag og livsverden, men også eksempler, som er samfundsrelevante i vores samtid. Ekskursioner kan opfattes bredt. Det kan dækkes ind af traditionelle besøg på museer og studieture, men det kan også dækkes af elevens udadvendte informationsindsamling, hvor eleven på egen hånd bevæger sig udenfor skolens rum for at opleve eller undersøge idéhistoriske aspekter. Med karrierekompetence menes elevens forståelse for, hvordan faget i praksis kan bruges i forbindelse med eksterne aktiviteter, videreuddannelse, og når eleven oplever, at fagets faglige kompetencer giver eleven nye måder at forstå sin omverden.

Der stilles løbende skriftlige opgaver som tager udgangspunkt i de enkelte forløbs udvalgte faglige mål. Skriftligt arbejde kan antage forskellige former, såsom problembeskrivelser, undersøgelser, case-analyser, periodedefinitioner, informationsindsamling, præsentationer, oplæg med noter, udarbejdelse af videoer, elev-til-elev undervisning, peerfeedback osv. Disse opgaver kan udarbejdes enten som individuelle opgaver eller i form af gruppeafleveringer. Man kan også lade eleverne arbejde i grupper med dele af opgaven, men individuelt i senere faser af projekter. Det er et krav, at der skal være progression i disse skriftlige arbejder, både i relation til elevens øvrige fag, men også i relation til elevens afsluttende opgave. Progression kan med fordel planlægges inden for elevens viden, metodeanvendelse og kundskaber i forhold til de faglige mål.

Der er ikke afsat særskilt fordybelsestid til idéhistorie B, og hver skole kan derfor have afsat forskellig tid til denne skriftlighed. Derfor vil det være relevant at tænke skriftlighed ind som en aktiv del af undervisningen, herunder elevinddragende evalueringsformer. Progressionen peger frem mod fagets større skriftlige projekter, hhv. SO-projektet med dansk, samt det afsluttende eksamensprojekt. Der er udarbejdet en længere inspirationsartikel til hvordan den skriftlige aktivitet helt praktisk kan tilgås som en del af den almindelige undervisning med forskellige øvelser og ideer. Både artikel og oplæg ligger på EMU.dk, under htx, metoder.

”Der udarbejdes et afsluttende skriftligt projekt. Eleverne formulerer selvstændigt en konkret problemstilling under vejledning fra læreren. Problemstillingen skal tage udgangspunkt i dele af kernestoffet og udvalgte faglige mål. Det afsluttende projekt danner grundlag for den mundtlige prøve. Projektet kan udarbejdes i grupper på op til tre elever. Omfanget af projektet er på ca. seks sider for en-mandsgruppe, ca. ni sider for en to-mandsgruppe og ca. 12 sider for en tre-mandsgruppe. Det afsluttende projekt udarbejdes i løbet af undervisningen i et særskilt forløb på ca. 10 undervisningstimer. Det særskilte undervisningsforløb til udarbejdelse af det afsluttende projekt tilrettelægges således, at der sikres en klar adskillelse mellem lærerens rolle som vejleder og bedømmer, og vejledningen må derfor ikke omfatte en bedømmelse af væsentlige dele af elevens afsluttende projekt.”

Det afsluttende projekt er baseret på en problemstilling, som er selvstændigt formuleret af eleven. Projektet kan udarbejdes i grupper op til tre, og omfanget er ca. seks sider for individuelle projekter, ca. ni sider, hvis der er to i gruppen, samt 12 sider for tremandsgrupperne. Det afsluttende projekt skal laves i en afgrænset periode på ca. 10 undervisningstimer a 60 minutter, som et særskilt forløb i undervisningen. Ved placeringen af dette afsluttende projekt skal man huske på, at dette afsluttende projekt indgår i den afsluttende standpunktskarakter, og derfor skal man medregne tid til bedømmelse før afgivelsen

af den afsluttende karakter. Projektet er samtidigt grundlag for en evt. mundtlige prøve. Da det afsluttende skriftlige projekt indgår i den afsluttende standpunktskarakter, så skal dette projekt have en udformning, hvor underviseren selvstændigt kan vurdere elevens behandling af sine udvalgte faglige mål, samt delene af kernestoffet, som udvalgt af eleven.

Der må ikke anvendes fordybelsestid til det afsluttende projekt, da dette "*...udarbejdes i løbet af undervisningen i et særskilt forløb på ca. 10 undervisningstimer.*" (læreplanen).

Evt. tildelt fordybelsestid af skolen anvendes således på alene på øvrige projekter op til dette afsluttende projekt.

Der er udarbejdet en supplerende vejledning til det afsluttende projekt på EMU.dk (link)

Har man mange elever, kan man indføre et "klippekort" til vejledning med afgrænset antal vejledningssessioner med læreren. En fordel ved dette vil være, at eleven grundigere overvejer, hvornår der er et reelt behov for vejledning, og hvor forberedt de skal være ved henvendelser. Modellen kan med fordel opøves i undervisningen før den afsluttende opgave. Man kan også indføre Peer-Reviews blandt eleverne, dvs. at grupper af elever i fællesskab løser evt. problemer og hjælper hinanden med deres projekts forskellige faser, såsom research, problemidentifikation og skrivefase (redegørelse, analyse og diskussion/vurdering).

Problemstillingen skal ikke nødvendigvis forstås som, at projektet skal løse konkrete problemer som sådan. Der er således ikke tale om en problemformulering. "Problem" skal alene forstås som en idéhistorisk interessant vinkel, som kræver yderligere behandling i form af en projektbesvarelse.

Projektets problemstilling skal tage udgangspunkt "i dele af kernestoffet og udvalgte faglige mål". Det er ikke i læreplanen angivet præcis, hvor mange af de faglige mål, der skal tages udgangspunkt i, og hvor meget af kernestoffet, der skal anvendes. Men "udvalgte faglige mål" står eksplicit og kan kun forstås i flertal. Eleven tager derfor udgangspunkt i minimum to faglige mål og dele af det anvendte kernestof, og herudfra skal eleven selvstændigt formulere sin problemstilling. Det kan være en god idé at det konkret nævnes i opgaven, hvilke faglige mål og hvilket kernestof, eleven vælger at tage udgangspunkt i. Endvidere er det en god idé, at eleven er bevidst om de faglige metoder, der forudsættes anvendt, for at opfylde de udvalgte faglige mål i opgaven.

De faglige mål spænder vidt: fra de lange linjer eller konkrete begivenheder og til konkrete analysetilgange og over metodiske og perspektiverende overvejelser om faget. Elevernes valgte problemstillinger kan således spænde vidt, men skal dog tage afsæt i dele af kernestoffet. Elevens valgte problemstilling og afgrænsningen af denne godkendes af læreren, da formuleringen sker "... under vejledning". Projektet kan fint indeholde en vis taksonomi i form af en grad af redegørelses-, analyse- og diskussions- og/eller vurderingsniveau, om end det ikke er et krav. Alt efter emne kan eleven fokusere mere på det ene frem for det andet niveau. Det afsluttende projekts begrænsede omfang fordrer normalt, at eleven med fordel prioriterer de højere taksonomiske niveauer og lader det redegørende element ligge i selve researchen og afgrænsningen, til fordel for analyse og/eller diskussion, som naturligt kan have fortrin i en opgave, der ligger til grund for en præsentation til en mundtlig eksamen.

Det kan være relevant at overveje, hvordan man fagdidaktisk løbende opøver elevernes evner til at tænke problemorienteret og antage en undersøgende tilgang til både det afsluttende projekt og evt. studieområdeprojekter.

Eleverne må ikke have en forudgående idé om kvaliteten af det afsluttende projekt fra læreren, herunder om hvilket niveau opgaven ligger på eller specifikke styrker og svagheder, eller hvad eleven burde sige mere om osv. Læreplanen angiver, at det særskilte forløb tilrettelægges "*så der sikres en klar adskillelse mellem lærerens rolle som vejleder og bedømmer*". Det gælder også efter aflevering, da projektet er eksamensgrundlag, hvis faget udtrækkes. Det er derfor vigtigt, at man overholder afstanden mellem vejledning og bedømmelse, da dette er ligesom i SOP/SRP, hvor der heller ikke må kommenteres på opgaven mellem aflevering og eksamen.

Læreren er således vejleder og skal først indtage sin rolle som bedømmer ved læsning af opgaven i forbindelse med afgivelsen af årskaracteren og en evt. eksamen, hvori projektet indgår som eksamensgrundlag. Eleven får altså ikke en særskilt bedømmelse af opgaven, heller ikke efter aflevering. En afgrænsning af de to roller kan klares ved, at læreren ikke læser noget skriftligt fra elevens hånd, men udelukkende vejleder ud fra elevens mundtlige spørgsmål. Da projektbesvarelsen potentielt indgår som eksamensgrundlag, er det en forudsætning for indstilling til eksamen (jf. eksamensbekendtgørelsen), at eleven har afleveret dette afsluttende projekt.

Læreren kan efter aflevering godt holde et indledende og generelt oplæg om, hvordan den mundtlige prøve foregår, men man skal holde sig fra deltagelse i elevfremlæggelser eller anden type eksemplificering/kommentering af elevernes afleverede projekter.

Det afsluttende projekt i idéhistorie er et projekt, som indgår i den afsluttende årskaracter, men projektet indgår derudover som grundlag for elevens eksamen, hvis eleven udtrækkes.

Det er skolen, der vurderer, hvorvidt det afleverede projekt er tilstrækkeligt for at være adgangsgivende til den evt. mundtlige eksamination, jf. den almene eksamensbekendtgørelse §7.

Kan opgaven ikke godkendes i første omgang efter afleveringen, så vurderes den konkrete situation ud fra skolens studie- og ordensreglement eller lignende. Skolen kan fx bede eleven omskrive hele eller dele af opgaven forud for en endelig indstilling.

En underviser kan med fordel afsætte tilstrækkelig tid til rettelser og godkendelse forud for afgivelse af årskaracteren og skolens indstilling.

Det skal understreges, at det er forbudt at bruge kunstig intelligens under prøverne på de gymnasiale uddannelser. Hvis kunstig intelligens bidrager til eller leverer en hel eller delvis besvarelse, er der ikke længere tale om et selvstændigt stykke arbejde. Brug af kunstig intelligens betragtes derfor som snyd. Forbuddet gælder også ved udarbejdelsen af produkter, der tjener som grundlag for en prøve for eksempel synopsis, eksamensprojekt og lignende, herunder det afsluttende projekt i idéhistorie.

Dette forbud gælder fra påbegyndelsen af det særskilte undervisningsforløb til udarbejdelsen af det afsluttende projekt (ca. 10 timer jf. læreplanens 3.2).

Det er tilladt for eleven at vælge kunstig intelligens som en del af sin problemstilling i det afsluttende projekt. Vælger eleven for eksempel at undersøge chatbots eller billedgeneratorer som en del af fx en teknologi- eller idéhistorisk problemstilling, er det imidlertid vigtigt, at kunstig intelligens udelukkende indgår i opgaven som genstandsfelt og på ingen måde bidrager til udfærdigelsen af elevens besvarelse.

Eleven må gerne analysere et produkt skabt af kunstig intelligens ved at forholde sig fagligt til produktet eller inkludere eksempler i besvarelsen. Det er i denne forbindelse påkrævet, at indhold produceret af den valgte kunstige intelligens er tydeligt markeret, og at eleven kildehenviser fyldestgørende. Det er vigtigt, at materiale skabt af kunstig intelligens vedlægges som bilag, så det nemt kan genfindes.

Det skal bemærkes, at den enkelte institution er ansvarlig for, at anvendelsen af kunstig intelligens sker inden for gældende regler, herunder databeskyttelseslovgivningen.

I tvivlstilfælde om anvendelse af ikke tilladte hjælpemidler, skal skolen partshøre eleven forud for en afgørelse.

3.3 It

”Informationsteknologi indgår som en integreret del af undervisningen i faget. Elevens digitale kompetencer styrkes gennem anvendelse af it til skriftlig fremstilling, informationssøgning, formidling, videndeling og samarbejde. Der lægges vægt på metodik i søgning og formidling samt efterlevelse af de op-havsretlige regler. Endvidere arbejdes der med elevernes evne til via de digitale medier at kunne ud-trykke sig fagligt kompetent, at kunne reflektere over den hensigtsmæssige og ansvarlige brug samt evnen til at kunne deltage aktivt i undervisningen via medierne.”

Der er udarbejdet en vejledning til de digitale kompetencer i gymnasireformen, som angiver de digi-tale kompetenceområder som følgende: elevens kritiske blik på digitale medier og værktøjer, elevens indgåelse i digitale fællesskaber, elevens informationssøgningskompetencer og forståelse og refleksion over skabelse af digitale produkter.

I forbindelse med at iværksætte dette i den daglige undervisningspraksis, så kan man blive inspireret af DIDAK (AU), som har udarbejdet en række pædagogiske formater. De pædagogiske formater opsætter nogle praksis-tilgange til at kunne indarbejde sådanne digitale kompetenceområder i sin egen under-visning. DIDAK opdeler i operationelle, informations-, deltagelses- og produktive kompetencer. De pædagogiske formater er alene en ramme og inspiration, som underviseren selv didaktisk kan til-lempe og vinkle sin egen undervisning.

Dette materiale kan frit tilgås på EMU.dk (link). Der er også korte film som kort fortæller om de digitale kompetencer.

Eksempler på tilgange på at elevens faglige udvikling kan understøttes af de digitale kompetencer i idéhistorie:

1) Informationskompetence

Informationer og misinformationer lever side om side på internettet, derfor er det vigtigt, at eleverne opbygger kompetencer til kritisk at vurdere informationer. Informationskompetence er især evne til at forholde sig kritisk til informationer på internettet. Dette kan understøtte elevens kildekritiske tilgang ved, at eleven lærer at bruge forskellige redskaber til at tjekke de informationer, der præsenteres for. Eksempelvis findes en række søgemaskiner, som kan anvendes til dette formål. Citater kan tjekkes ved simpel søgning, hvor citatet sættes i citationstegn. Misbrug af billeder forekommer også, men billeder og fotos på internettet kan undersøges ved hjælp af eksempelvis Google billedsøgning (google.com/images). Hvem, der ejer en hjemmesides domænenavn, kan også nogle gange være en hjælp, og der findes en række redskaber til at undersøge dette (eks. ultra-tools.com/tools/ipWhoisLookup). Til at hjælpe eleverne med korrekt kildehenvisning til relevant infor-mation på internettet findes også redskaber, der understøtte dette. Easybib (easybib.com) er et webredskab, som autogenererer korrekt formaterede citationer af hjemmesider, databaser, aviser, vide-oer m.m. til en række anerkendte standarder for kildehenvisning (APA, MLA og Chicago). Til mere avan-ceret brug kan man også gøre brug af gratis referencemanagerværktøjer, som Mendeley eller Zotero.

2) It-operationelle kompetencer

Eleverne skal opøve færdigheder i brugen af de forskellige programmer, de anvender i faget. Derfor er det vigtig, at man understøtter elevernes brug af eksempelvis tekst- og databehandlingsprogrammer, præsentationsprogrammer m.v. Det kan ikke forudsættes af eleverne kender til grundlæggende funkti-oner som stave- og grammatikkontrol, indsættelse af indholdsfortegnelse, sidetal, sidehoved eller brug af noter.

3) Samarbejdskompetence

Elevernes forskellige projektarbejder og gruppearbejder, hvor samarbejde spiller en afgørende rolle, kan understøttes ved hjælp af en række it-redskaber, der eksempelvis muliggør synkron og asynkron skrivning i samme dokument, deling af ressourcer til et projekt og fælles noter eller fælles digital op-slagstavle. Mulighederne er mange. Det vigtige er, at det bliver sat ind i en didaktisk ramme, og at alle

eleverne har mulighed for at deltage og bidrage på lige vilkår. Andre typer af samarbejder, som kan understøttes via digitale medier er peer-feedback på elevarbejder af forskellig art.

4) Produktive kompetencer

Informationsteknologi indgår til at understøtte produktion af forskellige produkter i undervisningen fra præsentationer, skriftlige opgaver, tidslinjer, digitale collager, vodcast (videopodcast), podcast, blogs, hjemmeside og lignende. Det er vigtigt, at man i valget af produkter har mulighed for at understøtte den praktiske anvendelse af programmer eller at kan få støtte af nogen, som kan. Ligeledes er det vigtigt, at man overholder gældende lovgivning om ophavsret. Forskellige typer af it-producerede formidlingsopgaver kan supplere mere klassiske skriftlige afleveringer i faget. Eleverne kan kort introduceres til forskellige licenser som muliggør offentlig brug af andres materialer, og til hvordan eleverne kan dele på lignende vilkår, se eks. Creative Commons (creativecommons.org) eller Wikimedia Commons (commons.wikimedia.org). Andre former for produktion kan være rettelser af artikler eller egentlige indlæg til Wikipedia.

Med til elevernes digitale dannelse hører det at udtrykke sig fagligt kompetent, det at bruge faglige begreber og multimediale virkemidler såsom fotos, animationer, lyd og video på en hensigtsmæssig og ansvarlig måde.

I undervisningen tilstræbes en tilpas vekselvirkning mellem det analoge og det digitale. It og digitale medier og værktøjer, herunder kunstig intelligens, benyttes hvor det skønnes hensigtsmæssigt i elevernes læringsproces og digitale dannelse. I anvendelsen af it styrkes elevernes evne til at søge, udvælge og formidle relevant fagligt materiale samt til at forholde sig kritisk til de muligheder og begrænsninger, som digitale værktøjer, og produkter frembragt ved hjælp heraf, giver.

Det skal understreges at det er forbudt at bruge kunstig intelligens under prøverne på de gymnasiale uddannelser. Hvis kunstig intelligens bidrager til eller leverer en hel eller delvis besvarelse, er der ikke længere tale om et selvstændigt stykke arbejde. Brug af kunstig intelligens betragtes derfor som snyd.

Forbuddet gælder, når en prøve er begyndt. En prøve er begyndt, når uddelingen af opgaverne er startet, eller når eksaminanden er blevet gjort bekendt med prøvespørgsmålet, opgaven, opgavetitlen, forberedelsesmaterialet eller lignende. Forbuddet gælder også ved udarbejdelsen af produkter, der tjener som grundlag for en prøve, for eksempel synopsis, eksamensprojekt og lignende.

Dette forbud omfatter også fagets afsluttende projekt, se de konkrete rammer under afsnit 3.2

3.4 Samspil med andre fag

"I samarbejdet med uddannelsens øvrige fag bidrager faget idéhistorie B til elevens teknologiske dannelse. Faget medvirker til at kvalificere elevens historiske bevidsthed i almindelighed og i relation til såvel de naturvidenskabelige, samfunds-faglige, teknologiske som humanistiske fagområder. Dele af kernestof og supplerende stof skal vælges og behandles, så det kan bidrage til det faglige samspil mellem fagene og i studieretningen. I tilrettelæggelsen af undervisningen inddrages elevernes viden og kompetencer fra andre fag, som eleverne hver især har, så de bidrager til perspektivering af emnerne og belysning af fagets almindelige sider. Der lægges herudover særligt vægt på samspil med de teknologiske fag. Endelig indgår der som en del af studieområdet en flerfaglig skriftlig opgave med dansk."

På eux bruger man benævnelsen erhvervsområde, i stedet for studieområdet på htx. Og der er det ikke et krav om, at der laves et dansk-idéhistorie-projekt.

Idéhistorie har i kraft af sin status som hybridfag og i kraft af bredden af kernestoffet berøringsflader med alle andre fag i htx-fagrækken og en lang række valgfag. Derfor kan faget indgå meget fleksibelt i

forhold til flerfaglige samarbejder – det gælder både for de naturvidenskabelige, samfunds-faglige, humanistiske og teknologiske fagområder. Uanset hvilke fagområder idéhistoriefaget samarbejder med, så fremhæves det i læreplanen, at idéhistorie skal styrke elevernes historiske bevidsthed i forhold til de pågældende fagområder. Spørgsmålet er, hvordan dette kan gøres i praksis. Her kan Blumenbergs begreb om "afselvfølgeliggørelse" være en ledetråd (Frank Beck Lassen: *Afselvfølgeliggørelse - Idéhistoriens raison d'être*, Slagmark). Idéen er, at historien præsenterer eleven for "anderledesheder", der åbner elevens bevidsthed for alternativer til de forestillinger, de ofte opfatter som selvfølgelige, eller som præsenteres som en selvfølgelighed i de enkelte fag.

F.eks. kan eleverne inden for det naturvidenskabelige fagområde have en forestilling om, at det heliocentriske verdensbillede er en selvfølgelig sandhed, og at alternative forestillinger om solsystemet kun bliver forsvaret af uvidende eller dogmatiske religiøse kræfter. Her vil en idéhistorisk analyse af astronomiens udvikling i 1500- og 1600-tallet kunne vise, at der både var gode naturvidenskabelige argumenter for at forsvare det geocentriske verdensbillede og falske argumenter for at forsvare det heliocentriske. Analysen kan også vise, at forholdet mellem kirken og naturvidenskaben ikke var et entydigt konfliktforhold, men at den katolske kirke faktisk finansierede astronomisk forskning, og at naturvidenskabelige tænkere som fx Galilei, Kepler og Newton formulerede mange tanker om religion.

Inden for det samfunds-faglige område har mange elever ofte en forestilling om, at det vestlige demokrati naturligt er den bedste samfundsform, og at den skandinaviske velfærdsstat er det mest retfærdige samfund i verden. Her kan en idéhistorisk analyse vise, at der var været mange forskellige forestillinger om retfærdighed og demokrati, der kan udfordre eleverne for forståelse. Her kan det være øjenåbnere for elever at sætte sig ind i f.eks. det athenske demokrati og at læse forskellige tænkeres forsvare og kritik af den demokratiske styreform.

Idéhistorie kan i et samarbejde med det humanistiske fagområde f.eks. udfordre vores forestillinger om skønhed og vores forestillinger om kunst. Men faget kan også bidrage med en bredere forståelse af de forskellige perioder og litterære værker, som eleverne f. eks. arbejder med i dansk. Idéhistoriefaget kan sætte de litterære analyser i sammenhæng med filosofiske, politiske, sociale, videnskabelige og teknologiske udviklinger, som den litterære tekst indgår i.

I læreplanen lægges der særlig vægt på samarbejdet med de teknologiske fag. Dette skyldes særligt den fremtrædende rolle, teknologibegrebet og teknologiudvikling spiller i idéhistoriefagets læreplan. Her er det oplagt, at idéhistoriefaget kan nuancere gængse forestillinger om teknologisk udvikling, ligesom idéhistoriefaget kan udfordre den traditionelle kanon over vigtige teknologier i historiens udvikling. Endelig rejser udviklingen og brugen af teknologi ofte mange etiske spørgsmål, som kræver refleksion og eftertanke.

Samtidig med at idéhistoriefaget på mange oplagte måder kan bidrage til det faglige samspil i uddannelsen, tilbyder det faglige samspil oplagte muligheder for at få dækket kernetoffet og de faglige mål i idéhistoriefaget. Derfor er det særligt fremhævet, at elevernes viden fra andre fag skal inddrages i idéhistorieundervisningen. Det er oplagt, at samarbejder med naturvidenskabelige fag kan bidrage til at gøre erkendelsesteoretiske og videnskabsteoretiske tanker mere håndgribelige for eleven. Hvis eleverne fx får lov til at arbejde empiristisk eller rationalistisk i fysik og kemi, vil det blive nemmere at forstå de abstrakte tankegange. Tilsvarende kan et samarbejde med teknologi give en bedre forståelse af en periode, hvis eleverne skal udvikle teknologiprodukter ud fra en bestemt periodes viden og tekniker. Inddragelse af ægte samfundsmæssige institutioner kan udgøre en vigtig case for idéhistoriske diskussioner om retfærdighed, og litterære tekster kan ofte være en oplagt indgang til at forstå en periodes centrale forestillinger.

3.4.1 Om erhvervsområdeprojektet (EOP)

Idéhistorie B kan indgå i EO og EOP. I henfør til eux-loven, 2018, så indgår der et erhvervsområde (EO),

som består af to eller flere flerfaglige projektforsøb med fokus på virkelighedsnære problemstillinger, der giver eleverne indsigt i fagenes identitet og forskellighed og bidrager til opbygningen af skriftlige kompetencer og generelle studiekompetencer hos eleverne.

Erhvervsområdet afsluttes med et skriftligt erhvervsområdeprojekt (EOP), i hvilket der mindst skal indgå et gymnasialt fag på A- eller B-niveau i kombination med et eller flere fag fra erhvervsuddannelsen. Der henvises til den relevante læreplan for EO/EOP, men både struktur og eksamen ligner meget SO/SOP fra htx-uddannelsen.

Idéhistorie indgår i EOP med forlængelse af den faglig viden og de metoder der er indgået i undervisningen. Der henvises i øvrigt til læreplan og vejledning til erhvervsområdet og de tilhørende skriftlige og mundtlige bedømmelseskriterier for erhvervsområdeprojektet.

Det kan derfor være en fordel for eleven, at denne er bekendt med de forskellige metodiske tilgange i idéhistoriefaget, herunder fordele og ulemper ved de forskellige metodetilgange.

4 Evaluering

4.1 Løbende evaluering

“Elevernes mundtlige og skriftlige kompetencer, samt deres viden og kundskaber evalueres løbende. Der lægges vægt på en grundig evaluering af de skriftlige opgaver, således at eleven har mulighed for at forbedre sit faglige standpunkt. Ligeledes evalueres den mundtlige kommunikation. Det afsluttende skriftlige projekt indgår i vurderingsgrundlaget af den afsluttende standpunktskarakter.”

Evaluering af elevens mundtlige og skriftlige kompetencer sker løbende. Evalueringen i undervisningen er overvejende formativ, således at eleven opnår en mulighed for at forbedre sit faglige standpunkt fremadrettet. Man evaluerer i undervisningen på både de mundtlige og de skriftlige kompetencer hos eleven (ved eksamen er det alene den mundtlige præstation der vurderes). Den afsluttende projektopgave indgår i vurderingsgrundlaget for den afsluttende standpunktskarakter (afsluttende årskarakter). Med grundighed menes, at man i alle faser af skriveprocessen og med fokus på progression evaluerer den skriftlige dimension af faget. Man kan variere, hvilke emner der er i fokus for evalueringerne, alt efter hvor man er henne i progressionen.

En evalueringsproces behøver ikke være afgrænset til lærerevaluering, men kan ligeså godt være en model, hvor eleverne evaluerer hinandens små skriftlige arbejder, oplæg og andre produkter med udgangspunkt i konkrete rammer for evalueringen. Fokus kan her f.eks. være på arbejdsprocesser, validitet, kildegrundlag og anvendelse mv., som er områder, hvor en evaluering er faglig gavnlig for både modtagere og afsendere af evalueringen.

Evaluering forudsætter ikke nødvendigvis karakterer i alle former for evalueringer. En god idé er i det hele taget at italesætte, hvilke kriterier eleven vurderes ud fra. En forudsætning for at forbedring er, at der er gennemsigtighed i, hvilke krav eleven står overfor. Læreren har naturligvis det overordnede faglige ansvar for enhver evaluering og afgiver standpunktskarakterer. (Se også: Danmarks Evalueringsinstitut (EVA): *Gymnasiernes arbejde med formativ feedback*, 2017).

4.2 Prøveform

“Der afholdes en mundtlig prøve på grundlag af eksaminandens afsluttende projekt, jf. pkt. 3.2. En liste over eksaminandernes afsluttende projekters konkrete problemstillinger sendes til censor forud for prøvens afholdelse. Eksaminator har på baggrund af det afsluttende projekt forberedt to supplerende spørgsmål til eksaminanden som stilles ved den mundtlige prøve. Spørgsmålene fremsendes sammen med listen over elevernes problemstillinger.

Eksaminationstiden er ca. 30 minutter. Der gives ingen forberedelsestid.

Den mundtlige eksamination tager udgangspunkt i eksaminandens præsentation af det afsluttende projekt. Elevens præsentation må maksimalt tage 10 minutter af eksaminationstiden. Eksaminationen former sig derefter som en samtale mellem eksaminand og eksaminator med udgangspunkt i præsentation af projektet og de faglige mål.”

Eksaminationstiden er ca. 30 minutter uden forberedelsestid. At der nævnes en cirka-tid hænger sammen med, at der i de 30 minutters eksaminationstid er indeholdt tid til votering, samt at eleverne kommer ind og ud af eksamenslokalet.

Der er udarbejdet en supplerende vejledning på EMU: Afsluttende skriftligt projekt og eksamen i Idéhistorie B

Eksaminator fremsender en liste over elevernes afsluttende projekters problemstillinger, og dertil to spørgsmål til hver elev, som supplerer eksaminandernes afsluttende projekts problemstilling. Disse spørgsmål kan være en konkretisering og/eller en perspektivering af opgavens emneområde eller udbygning af elementer af opgaven, inden for den givne undervisnings rammer.

Der er altså alene tale om, at censor gøres bekendt med problemstillingernes ordlyd samt de to supplerende spørgsmål og ikke selve opgavebesvarelsenerne, da denne ikke indgår i bedømmelsen ved den mundtlige eksamen (se afsnit 4.3.). Eleven må ikke på forhånd være bekendt med de to supplerende spørgsmål før eksamen, da disse *"...stilles ved den mundtlige prøve"*.

Hensigten med fremsendelsen af de supplerende spørgsmål er, at censor og eksaminator får afstemt forventningerne til eksamenssituationen, inden denne sættes i gang. I praksis giver de fremsendte spørgsmål således censor et indblik i, hvordan samtalen med eleven om den afsluttende opgave er tiltænkt, og hvilke områder som man forventer at eleven bevæger sig ind på i relation til elevens problemstilling. Der fremsendes til censor mindst 5 hverdage før prøvens afholdelse, medmindre særlige forhold er til hinder herfor. Censor kan kontakte eksaminator yderligere, hvis der er tvivl eller forslag til ændringer.

Prøveformen er mundtlig og tager sit udgangspunkt i at eksaminanden præsenterer sit afsluttende projekt. Denne præsentation må maksimalt vare 10 minutter, og den efterfølgende tid former sig som en samtale mellem eksaminanden og eksaminator. Samtalen har sit udgangspunkt i elevens projekt samt de faglige mål (afsnit 2.1), som eleven vurderes efter. Her skal man som eksaminator og censor være bevidste om, at den afsluttende opgave: *"... skal tage udgangspunkt i dele af kernestoffet og udvalgte faglige mål"*. Det har betydning for, hvor bred samtalen som udgangspunkt kan være. Hovedfokus for samtalen må tage afsæt i det område, hvori eleven har specialiseret sig. Dertil kommer at man alt efter udviklingen i den konkrete eksamenssituation kan udvide samtalens rum yderligere, da eleven jo skal kunne opfylde fagets faglige mål, som angivet i punkt 2.1, som helhed. Det er dog ikke meningen at eleven stilles spørgsmål i hele undervisningsbeskrivelsens stof eller alle de faglige mål, som angivet under punkt 2.1, da eksaminationen tager sit udgangspunkt i den af eleven valgte problemstilling og de tilhørende udvalgte minimum to faglige mål.

Eleven må medbringe talepapir/disposition, sin opgavebesvarelse, og en evt. PowerPoint. Der er ikke krav om at eleven anvender PowerPoints eller lignende til sin præsentation. Det står eleven frit, hvordan eleven vælger at præsentere sit afsluttende projekt. Det er dog udelukkende elevens ansvar at evt. hjælpemidler og programmer er medbragt og fungerer.

Man skal orientere eleverne om, at det er deres mundtlige præsentation af det afsluttende projekt, der vurderes, og ikke selve det afsluttende projekt. Uanset form, så må denne præsentation i første del af eksaminationen ikke vare længere end 10 minutter. Herefter skal man overgå til samtalen mellem eksaminand og eksaminator.

PowerPoint, talepapir og opgavebesvarelse er ikke en del af bedømmelsen og må ikke ligge til grund for bedømmelsen, som udelukkende består i eksaminandens mundtlige præstation ved den mundtlige prøve.

4.3 Bedømmelseskriterier

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

Ved prøve, hvor faget har indgået i fagligt samspil med andre fag, lægges der endvidere vægt på bedømmelse af de to mål:

- behandle problemstillinger i samspil med andre fag
- demonstrere viden om fagets identitet og metoder

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

Eleven bedømmes efter, i hvor høj grad eleven lever op til de faglige mål, som angivet i læreplanens punkt 2.1. Der tages udgangspunkt i de af eleven udvalgte faglige mål, som er i fokus i elevens eksamensprojekt. Hertil bedømmes eleven alene på sin mundtlige præsentation.

Ved en prøve, hvor faget har indgået i fagligt samspil med andre fag, ved dansk-idéhistorie-opgaven og evt. studieområde-projektet (SOP), skal man lægge særlig vægt på elevens evne til at behandle problemstillinger i samspil med andre fag samt elevens evne til at demonstrere viden om fagets identitet og metoder. Med andre ord skal eleven kunne påvise idéhistoriefagets muligheder for at inddrage og indgå dialog med andre fags faglighed, samt reflektere over, hvordan fagets tre ben indeholder en metodepluralisme. Elevens karakter fastsættes efter følgende retningslinjer:

4.3.1 Oversigt over karakterskalaen

Karakter	Betegnelse	Beskrivelse
12	Fremragende	Karakteren 12 gives for den fremragende præstation, der demonstrerer udtømmende opfyldelse af fagets mål, med ingen eller få uvæsentlige mangler.
7	God	Karakteren 7 gives for den gode præstation, der demonstrerer opfyldelse af fagets mål, med en del mangler.
02	Tilstrækkelig	Karakteren 02 gives for den tilstrækkelige præstation, der demonstrerer den minimalt acceptable grad af opfyldelse af fagets mål.

4.3.2 Eksempel på karakterbeskrivelser for mundtlig prøve

Karakter	Betegnelse	Beskrivelse
12	Fremragende	Eleven præsenterer sin opgave meget velstruktureret og forklarer og argumenterer velbegrunder for den valgte idéhistoriske problemstilling med uddybende inddragelse af relevante faglige mål. Der perspektiveres inden for emneområdet ud fra relevant faglig viden med kun uvæsentlige mangler. Eleven indgår i en dialog med eksaminator om uddybende og supplerende spørgsmål med kun uvæsentlige mangler.
7	God	Eleven præsenterer sin opgave sammenhængende og forklarer og argumenterer i rimelig grad for den valgte idéhistoriske problemstilling med inddragelse af relevante faglige mål. Der perspektiveres i rimelig grad inden for emneområdet ud fra faglig viden. Eleven indgår i rimelig grad i en dialog med eksaminator om uddybende og supplerende spørgsmål.

Karakter	Betegnelse	Beskrivelse
02	Tilstrækkelig	Eleven præsenterer sin opgave noget usammenhængende og redegør i mindre grad for den valgte idéhistoriske problemstilling med begrænset inddragelse af faglige mål. Der perspektiveres i mindre grad ud fra faglig viden. Eleven kan i mindre grad svare på uddybende og supplerende spørgsmål.

4.3.3 Selvstuderende

"Kursisten/den selvstuderende besvarer den stillede opgave, som beskrevet i pkt. 3.2 og 4.2. Skolens leder udpeger en vejleder for den enkelte kursist/selvstuderende. Kursisten/den selvstuderende modtager vejledning undervejs i forløbet. Den udarbejdede opgavebesvarelse er eksaminationsgrundlag ved den mundtlige prøve, jf. punkt 4.2. Bedømmelseskriterierne svarer til bedømmelseskriterierne i punkt. 4.3. i denne læreplan."

Enkeltfagsstuderende skal have en vejleder tilknyttet sit afsluttende eksamensprojektforløb. Enkeltfagsstuderende bedømmes ud fra samme kriterier som elever, der gennemgår faget på normal vis jf. punkt 4.3.



**BØRNE- OG
UNDERVISNINGSMINISTERIET**
STYRELSEN FOR
UNDERVISNING OG KVALITET