



Dansk A, stx

Vejledning

Børne- og Undervisningsministeriet
Styrelsen for Undervisning og Kvalitet
Gymnasiekontoret, juni 2020

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 kursiv.

Følgende ændringer er foretaget i vejledningen i juni 2020:

- Udvidede beskrivelser af de skriftlige prøvegenrer.

Indholdsfortegnelse

1. Identitet og formål	3
1.1. Identitet	3
1.2. Formål	3
2. Faglige mål og fagligt indhold	4
2.1. Faglige mål	4
2.1.1 Metodetrekanten	6
2.2. Kernestof	7
2.2.1 Værklæsning	8
2.2.2 Litterære perspektiver	9
2.2.3 Periodelæsning	10
2.2.4 At læse metodisk og undersøgende	10
2.2.5 Sproglige perspektiver	10
2.2.6 Almen Sprogforståelse	11
2.2.7 Elevernes udtryksfærdigheder	11
2.2.8 Skriftlighedsforløb i 1.g og 3.g	12
2.2.9 Mediemæssige perspektiver	13
2.2.10 Multimodalitet	14
2.2.11 Dokumentargenren	15
2.2.12 Medieproduktion	15
2.2.13 Remediering	16
2.3. Supplerende stof	16
2.4 Omfang	16
2.4.1 Undervisningsbeskrivelsen	16
3. Tilrettelæggelse	17

3.1. <i>Didaktiske principper</i>	17
3.1.1 Dansk i grundforløbet	17
3.1.2 Tekstanalyse	18
3.1.3 Elevernes udtryksfærdigheder	18
3.1.4 Traditioner for erkendelse og viden	18
3.2. <i>Arbejdsformer</i>	19
3.2.1 Problemløsning	19
3.2.2 Elevernes udtryksfærdigheder	20
3.3 <i>It</i>	20
3.4. <i>Samspil med andre fag</i>	21
3.4.1 Dansk i fagligt samspil	21
3.4.2 Dansk-historieforløbet og dansk-historieopgaven	22
3.4.3 Det obligatoriske skriveforløb i 1.g	24
3.4.4 Den mundtlige evaluering af dansk-historieopgaven	24
3.4.5 Formidlingsopgaven i SRP	24
Eksempel på opgaveformulering til formidlingsopgaven i SRP:	25
4. Evaluering	25
4.1. <i>Løbende evaluering</i>	25
3.5.1 Mundtlige udtryksfærdigheder	25
3.5.2 Skriftlige udtryksfærdigheder	26
3.5.3 Elektronisk portfolio	26
4.2. <i>Prøveformer</i>	26
4.2.1 Den mundtlige prøve	27
4.2.2 Den skriftlige prøve	29
4.2.3 Væsentlige skrivehandlinger	32
4.2.4 Prøvegenrer	34
4.3. <i>Bedømmelseskriterier</i>	39
4.3.1 Oversigt over karakterskalaen	40
4.3.2 Vejledende karakterbeskrivelser ved den skriftlige prøve	40
4.3.3 Vejledende karakterbeskrivelser ved den mundtlige prøve	42

1. Identitet og formål

1.1. Identitet

Fagets kerne er dansk sprog og litteratur. Danskfaget beskæftiger sig med viden og kundskab om og undersøgelse af dansksprogede tekster i en national og global virkelighed. Gennem undersøgelse og produktion af dansksprogede tekster arbejdes der med primært dansk litteratur, sprog og medier med henblik på at etablere et møde med kultur- og bevidsthedsformer i Danmark, Europa og den øvrige verden fra oldtiden til i dag. Faget forbinder gennem den intensive tekstlæsning, med udgangspunkt i et udvidet tekstbegreb, sproglige, historiske og æstetiske synsvinkler og bringer dermed oplevelse, analyse og fortolkning i samspil. I den produktive dimension af faget udvikles elevernes udtryksfærdighed og formidlingsbevidsthed, og arbejdet med tekstproduktion forbindes med undersøgelsen af tekster. Det er karakteristisk, at de tekstanalytiske aktiviteter indgår i et tæt samspil i både den receptive og den produktive dimension af faget.

Danskfagets identitet er undersøgelse og produktion af dansksprogede tekster med udgangspunkt i et udvidet tekstbegreb. Fagets kerne er sprog og litteratur, som dog konsekvent gøres til genstand for elevers nysgerrige og kritiske undersøgelse af tekster i udvidet forstand. Centralt i faget står den intensive tekstlæsning, som gennem undersøgelsesorienterede strategier som oplevelse, opdagelse, afprøvning, analyse og fortolkning etablerer et møde med kultur- og bevidsthedsformer i Danmark, Europa og den øvrige verden fra oldtiden til i dag.

Det udvidede tekstbegreb omfatter alle typer af (menneskelig) kommunikation. Tekstbegrebet dækker derfor såvel de klassiske teksttyper (novelle, digt, roman, reportage, essay, manuskript o.l.) som film, lydclip, hjemmesider, sms'er, kommentartråde, billeder, multimodale udtryksformer etc.

Faget har både en receptiv og produktiv dimension, som indgår i et tæt samspil i undervisningen, og som gennem undersøgelsen af tekster kombinerer tekstlæsningens sproglige, historiske og æstetiske synsvinkler med et fokus på at udvikle elevernes udtryksfærdighed og formidlingsbevidsthed. Tidligere har den produktive dimension været identificeret stærkt med verbalskriftlig produktion. Det er vigtigt at være opmærksom på, at der med begrebet udtryksfærdighed nu principielt åbnes for, at produktion også skal forstås multimodalt, dvs.: Som andet og mere end at udtrykke sig med ord.

Metodisk og teoretisk er danskfaget funderet i videnskabsfag, som de udvikler sig dynamisk i forskning og undervisning, særligt i danskuddannelsen på universitetsniveau. Det betyder i praksis, at danskfaget anvender metoder fra litterære, sproglige, mediemæssige og andre vidensområder i undervisningen. Det udvidede tekstbegreb betyder, at faget har fokus på tekster i alle medier i såvel den receptive som den produktive dimension af faget.

1.2. Formål

Danskfaget tjener på en gang et dannelsesmæssigt og et studieforberedende formål. I arbejdet med afdækning af ældre og nyere teksters betydning udvikles elevernes kritisk-analytiske sans og perspektiv på verden og dem selv. Kombinationen af et litterært, sprogligt og mediemæssigt perspektiv bidrager til at udvide elevernes dannelseshorisont, udvikle deres kreative og innovative evner og styrke deres evne til at håndtere og forholde sig kritisk til informationer. Centralt står arbejdet med elevernes udtryksfærdighed med fokus på et sikkert sprogligt ud-

tryk og formidlingsbevidsthed. Sikker udtryksfærdighed og kritisk-analytisk sans fremmer elevernes muligheder for som medborgere at orientere sig og handle i et moderne, demokratisk, digitaliseret og globalt orienteret samfund.

Det produktive og receptive arbejde med tekster i de tre perspektiver gør det muligt at udvide elevernes dannelsehorisont og dermed deres perspektiv på verden og sig selv. De vil gennem undersøgelsen af tekster se eksempler på, at mennesker i andre tider og andre dele af verden har samme eller (helt) andre problemer, idéer og oplevelser end dem selv. Elevernes identitetsdannelse står således centralt i faget, og fagets undersøgelser gør dem i stand til *at orientere sig og handle i et moderne, demokratisk, digitaliseret og globalt orienteret dansk samfund.*

Faget forbereder eleverne til videre studier særligt ved at styrke deres kritisk-analytiske sans og udtryksfærdigheder. Arbejdet med tekster i de tre perspektiver styrker elevernes analytiske evne til at forholde sig kritisk til information og viden i alle medier og er afgørende for elevernes videre uddannelsesforløb. Samtidig styrker faget elevernes udtryksfærdigheder, mundtligt, skriftligt såvel som multimodalt, og øger således deres kompetencer i faglig formidling.

Udviklingen af elevernes kreative og innovative evner giver dem et godt udgangspunkt for at kunne få øje på problemstillinger i deres egen hverdag, hvilket metoder fra faget, også i kombination med andre fag, kan give kvalificerede løsninger på. Samtidig styrker faget deres glæde ved at arbejde kreativt med tekster i både litterære, sproglige og mediemæssige perspektiver.

2. Faglige mål og fagligt indhold

2.1. Faglige mål

Undervisningen i faget har udgangspunkt i fagets faglige mål, således at der indtænkes progression og løbende evaluering af målene såvel i de enkelte forløb som i det samlede undervisningsforløb. Arbejdet med de tre perspektiver på teksterne fra kernestoffet opfylder forskellige faglige mål i undervisningen, ligesom det receptive og produktive arbejde opfylder flere faglige mål i kombination. Derfor står de faglige mål i læreplanen ikke i kronologisk rækkefølge. Da arbejdet med de faglige mål knytter sig tæt til de didaktiske principper, vil de faglige mål blive uddybet yderligere under dette afsnit.

En række af de faglige mål omhandler elevernes udtryksfærdigheder:

- *udtrykke sig præcist, nuanceret og formidlingsbevidst mundtligt, skriftligt såvel som multimodalt*
- *beherske skriftsprogets normer for korrekthed og anvende grammatiske og stilistiske grundbegreber*
- *anvende centrale mundtlige fremstillingsformer (herunder holde faglige oplæg og argumentere for et synspunkt) med formidlingsbevidsthed*
- *anvende centrale skriftlige fremstillingsformer (herunder redegøre, diskutere, analysere, fortolke og vurdere) med formidlingsbevidsthed.*

Eleverne skal kunne udtrykke sig med formidlingsbevidsthed præcist, nuanceret og korrekt i konkrete situationer. Det skal de kunne overvejende skriftligt og mundtligt, men også mere multimodalt orienteret, hvor brugen af flere repræsentationsformer, deres samspil og

funktion er i fokus. Der kan både være tale om mundtlige oplæg, skriftlige opgaver og mindre produktioner af digital og analog art.

Samtidig skal eleverne i arbejdet med egne og andres tekster kunne anvende grammatiske og stilistiske grundbegreber, fx ordklasser, sætningsled og billedsprog med henblik på at kunne producere og analysere tekster på reflekteret vis. Særligt i grundforløbet inddrages elevernes viden fra grundskolen på dette område, mens der trækkes på elevernes viden fra Almen Sprogforståelse i det videre forløb.

I arbejdet med tekster skal eleverne kunne:

- *analysere, fortolke og perspektivere fiktive og ikke-fiktive tekster i alle medier.*

Eleverne skal med blik for den enkelte teksts særlige træk metodisk kunne analysere, fortolke og perspektivere tekster og indgå i dialog herom. Det er vigtigt, at eleverne arbejder med tekster fra forskellige medier og med forskellige genretræk, således at de opnår en forståelse for, at der er sammenhæng mellem indhold, form og funktion.

Eleverne møder i undervisningen en række forskellige tekster, som er uddybet i kernestoffet. I arbejdet med tekster i de tre perspektiver skal eleverne kunne:

- *dokumentere indblik i sprogets funktion og variation, herunder dets samspil med kultur og samfund*
- *dokumentere kendskab til en bred repræsentation af dansk litteratur gennem tiderne med perspektiv til litteraturen i Norden, Europa og den øvrige verden*
- *demonstrere viden om og kunne perspektivere til træk af den danske litteraturs historie, herunder samspillet mellem tekst, kultur og samfund*
- *demonstrere kendskab og forholde sig reflekteret til medie billedet i dag*
- *navigere, udvælge og forholde sig kritisk og analytisk til information i alle medier samt deltage reflekteret i og bidrage til digitale fællesskaber.*

Det sproglige perspektiv giver eleverne indblik i sprogets funktion og variation således, at de både opnår forståelse for sammenhængen mellem indhold, udtryk og funktion samt for sprogets betydning i et kulturelt og samfundsmæssigt perspektiv.

Formålet med at eleverne i et litterært perspektiv skal kunne dokumentere grundlæggende kendskab til dansk litteratur gennem tiden med perspektiv til Norden, Europa og den øvrige verden og perspektivere til træk af den danske litteraturs historie, er at gøre det muligt for eleverne at kunne inddrage denne viden i deres undersøgelse af litterære tekster. En sådan undersøgelse får dannelsesmæssig dybde og tyngde, når man kan dokumentere og inddrage aspekter af litteraturhistorien med relevans for undersøgelsen. Eleverne skal således ikke kende alle litteraturhistoriske perioder, men opnå viden om hvordan tekst, kultur og samfund påvirker hinanden indbyrdes.

I et mediemæssigt perspektiv skal eleverne have kendskab til nutidens medie billede og kunne reflektere over det på baggrund af konkrete eksempler, problemstillinger eller cases. Derudover skal eleverne kunne forholde sig kritisk og analytisk til information i alle medier samt udvikle evnen til at kunne deltage og bidrage til digitale fællesskaber på fx sociale medier.

To af de faglige mål knytter sig konkret til danskfagets identitet og metoder:

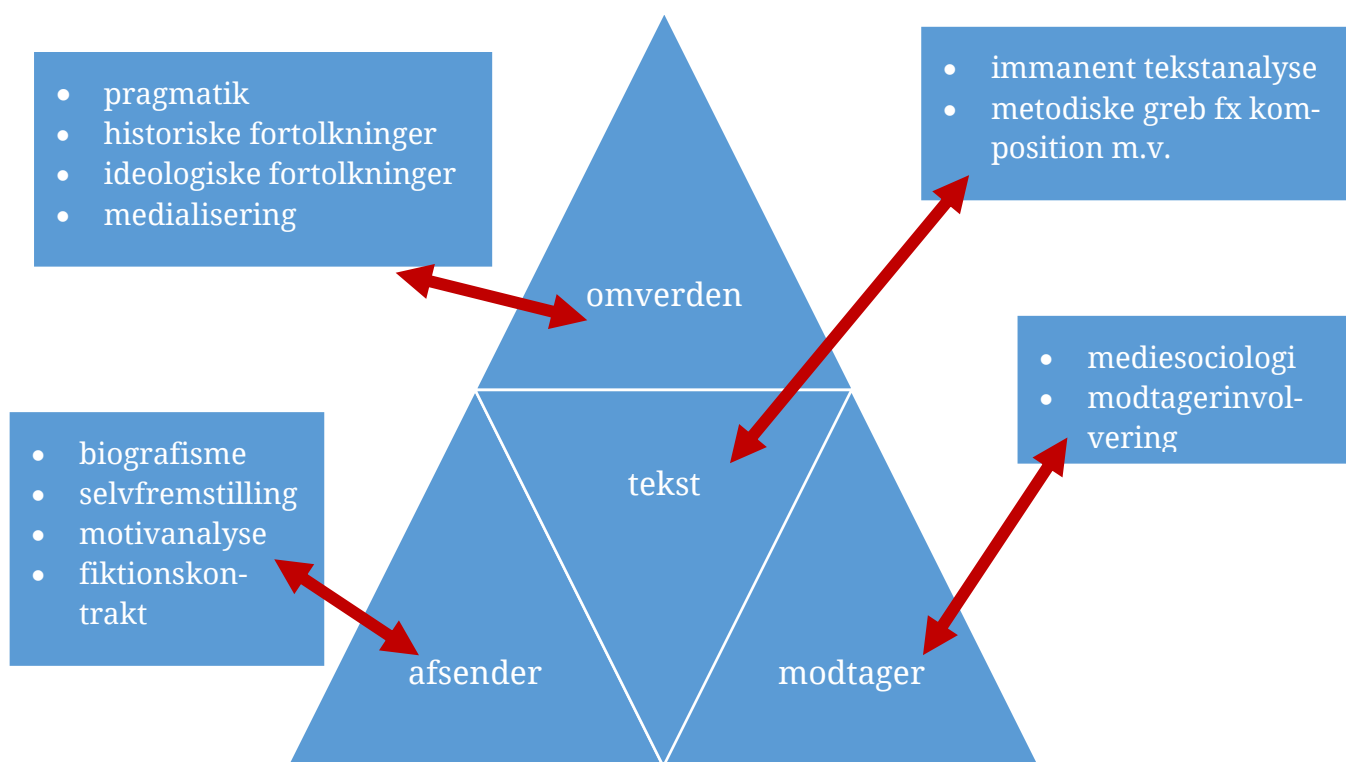
- *demonstrere viden om og reflektere over fagets identitet og metoder*

- undersøge problemstillinger og udvikle og vurdere løsninger, hvor fagets viden og metoder anvendes, herunder i samspil med andre fag.

Eleverne skal have grundlæggende viden om og kunne reflektere over fagets identitet og konkrete eksempler på de metoder, som faget anvender i de tre perspektiver. Refleksionen over fagets identitet skal indeholde overvejelser over, hvorfor eleverne har faget dansk - overvejelser, som med fordel kan slås an allerede i grundforløbet.

2.1.1 Metodetrekanten

Viden om og refleksion over metoder i danskfaget vil grundlæggende kunne forstås som elevens viden om og overvejelser over, hvorvidt en tekst eller problemstilling bedst undersøges med et litterært, et sprogligt eller et mediemæssigt perspektiv. Hvert perspektiv har tilhørende metoder baseret på videnskabsfagets teoridannelser og traditioner, som undervisningsfaget ofte skærer til og blander i den daglige undervisning. Med fx det litterære perspektiv kan man som underviser pege på videnskabsfagets relevante læsemetoder i forhold til de læste tekster og vise, hvordan metoderne anvendes konkret i undersøgelserne, og med hvilke konsekvenser for læseoplevelse og for tekstforståelsen. Man kan imidlertid *lige såvel* anskue danskfagets metoder mere overordnet gennem tilgange, der kan anvendes i både det litterære, det sproglige og det mediemæssige perspektiv, som visualiseret i Metodetrekanten herunder:



Det er ikke et mål i sig selv, at eleverne kan tre-fire forskellige læsemetoder set i relation til det litterære perspektiv. Det er imidlertid et fagligt mål, at de kan *reflektere* over de valgte metoder og deres relevans. Derfor er det vigtigt, at de metodiske overvejelser beror på en konkret metodepraksis opbygget i timerne, på *konkret* tekstanalyse og altid med udgangspunkt i undersøgelse af teksten.

2.2. Kernestof

Gennem kernestoffet skal eleverne opnå faglig fordybelse, viden og kundskaber. Kernestoffet består af dansksprogede tekster suppleret med norske og svenske tekster på originalsprog. Kernestoffet behandles i et litterært, sprogligt og mediemæssigt perspektiv, som skønsomt vægtes i forholdet 2:1:1. De tre perspektiver på kernestoffet indgår i et tæt samspil i undervisningen, herunder i de enkelte forløb.

Inden for de tre perspektiver arbejdes der med mindst seks værker med historisk og genre-mæssig spredning, hvor roman, digtsamling og dokumentarfilm skal være repræsenteret. Mindst fire af værkerne skal have tilknytning til et forløb, der fortrinsvis har et litterært perspektiv. Værklæsningen giver mulighed for fordybelse i en afgrænset tekst.

Fagets kernestof er tæt forbundet med de faglige mål. I arbejdet med kernestoffet er der fokus på, at eleverne opnår faglig fordybelse, viden og kundskaber. Omdrejningspunktet i kernestoffet er teksten og de tre perspektiver, som kan lægges på teksterne. Ved i undervisningen at arbejde med forskellige perspektiver på teksterne oplever eleverne, at der er sammenhæng mellem det, man ønsker at undersøge, det, teksten kan sige, og et perspektiv, man vælger at anlægge på teksten. Der er således tale om et metodisk blik på teksterne, der altid tager hensyn til den konkrete tekst og den sammenhæng, teksten indgår i som en del af undervisningen.

De tre perspektiver, det litterære, det sproglige og det mediemæssige, vægtes skønsomt 2:1:1 i undervisningen. I de fleste forløb vil der naturligt kunne indgå mere end ét perspektiv. Når der arbejdes med litterære tekster, arbejdes der ofte også med et sprogligt fokus, mens der i arbejdet med argumenterende tekster naturligt vil indgå overvejelser om det medie, som den konkrete tekst er udformet i. De tre perspektiver kan således sjældent tænkes isoleret, men glider ind over hinanden som flere perspektiver på samme tekst.

Inden for de tre perspektiver læses derudover relevant fremstillingsstof. Der kan være tale om litteraturhistoriske fremstillinger eller grundlæggende teoretisk materiale om fx nyhedsformidling, sprogteori el.lign.

Tekster i danskfaget består af dansksprogede tekster. Det betyder, at der som udgangspunkt ikke arbejdes med tekster på fremmedsprog, herunder engelsk, med mindre der er tale om autoriserede oversættelser. Undertekster på film betragtes ikke som oversættelse. En film skal betragtes som alle andre tekster i dansk og analyseres og fortolkes metodisk lige så grundigt og med samme grad af dokumentation. I flerfaglige sammenhænge vil en danskfaglig analyse af fx en film på et fremmedsprog, som indgår i samarbejdet, kunne understøtte tekstarbejdet. I et sådant samarbejde med fx engelsk om en engelsksproget film vil eleven kunne arbejde danskfagligt med fx filmiske virkemidler, komposition el.lign. Det vil i mange sammenhænge være oplagt, at der også foreligger en dansksproget tekst, som eleven skal arbejde med, således at de faglige mål i dansk sikres opfyldt. Det må bero på en vurdering i den konkrete sammenhæng.

I danskfaget skal der arbejdes med norske og svenske tekster på originalsprog i ét eller flere af de tre perspektiver. Formålet er her at præsentere eleverne for de to nordiske sprog, så de får en fornemmelse af, at der både kulturelt og sprogligt er tale om flere ligheder end forskelle. Det kan ske ved fx at sammenligne dansk- og svensksprogede skønlitterære tekster af den samme forfatter eller fra den samme periode, ved at sammenligne en norsk og en dansk nyhedsdækning af den samme begivenhed og lignende.

2.2.1 Værklæsning

Der skal arbejdes med mindst seks værker i løbet af de tre år. Formålet med værklæsningen er den faglige fordybelse. I den daglige undervisning præsenteres eleverne for mange forskellige tekster og af mange forskellige grunde. Det kan være for at læse om et eksistentielt spørgsmål, litteraturen stiller, eksemplificere et begreb, vise et særligt træk fra en periode eller lignende. I arbejdet med værkerne er det fordybelsen i den enkelte tekst, der er i fokus. Et værk er her defineret som en afgrænset tekst, som inden for et forløbs rammer giver mening som fordybelsesobjekt. Det betyder, at værker i danskundervisningen altid skal ses i sammenhæng med det forløb, værket er tilknyttet. En traditionel definition af et værk er, at det er en tekst eller tekstsamling udgivet som en afgrænset helhed, men værkkategorien er i sig selv til diskussion i faget, og værker og deres udgivelsessituation er under forandring. Det er ikke læreplanens eller vejledningens hensigt at skabe uhensigtsmæssige afgrænsninger, men at lade eleverne fordybe sig i læsningen af tekster. Omfang definerer i sig selv ikke et værk. I læreplanen er fokus, som det fremgår ovenfor, lagt på fordybelsen og helheden. Af undervisningsbeskrivelsen skal det fremgå, hvilke tanker læreren har gjort sig om en eventuel afgrænsning af et værk, hvis det ikke er umiddelbart klart ud fra konteksten, og hvis værk-brugen afviger fra normal praksis. Det er værd at bemærke, at ovenstående ikke åbner op for, at alt kan defineres som et værk fra lærerens side. Fx kan seks noveller fra samme forfatter, men fra forskellige samlinger, eller en samling af digte af forskellige forfattere, men fra samme periode, ikke defineres som et værk.

Eksempler på værker, der ikke ligger inden for de traditionelle værkkategorier, kan være:

- En tekst udgivet som en afgrænset helhed
- Ét bind af et flerbindsværk
- Et uddrag fra en forfatterblog. Eksempel på forklaring til Undervisningsbeskrivelsen til forløb om *Det selvbiografiske i nyere litteratur*: “Der er arbejdet med Asta Olivia Nordenhofs blog fra datoerne den 12.5.2014 til 25.3.2015, da hun her beskriver sin case fra psykiatrien.”
- En samling eventyr med et særligt tema for øje. Eksempel på forklaring til Undervisningsbeskrivelsen til forløb om *Overgange i folkeeventyr*: “Der er arbejdet med følgende fem folkeeventyr, der alle har temaet Overgange.”
- Tv-avisen
- Et opført drama
- En hjemmeside eller en række artikler fra en netavis fx fra en bestemt dato. Eksempel på forklaring til Undervisningsbeskrivelsen til forløb om *Nyhedsmedier*: “Der er arbejdet med følgende ti artikler fra Information.dk udgivet den 21.10.18:”

Værkerne skal have en historisk og genremæssig spredning, og der skal arbejdes med roman, digtsamling og dokumentarfilm. Derudover skal mindst fire af værkerne have tilknytning til et forløb med fortrinsvis et litterært perspektiv. Et forløb har fortrinsvis et litterært perspektiv, når fokus i forløbet primært er rettet mod kernestof fra det litterære perspektiv, dvs. litteraturanalyse og fortolkning. En film, en graphic novel eller et radiodrama kan derfor også knyttes til et litterært forløb, hvis fx emne eller tema har tilknytning til forløbet. Således kunne man lave et litterært forløb om Jakob Ejersbos forfatterskab og i den forbindelse se filmen *Nordkraft* som et værk med tilknytning til forløbet.

Ifølge afsnittet om de didaktiske principper punkt 3.1 skal *Eleverne inddrages løbende i overvejelser om tilrettelæggelsen af undervisningen, herunder valg af værker*. Dette kan fx gøres

ved, at læreren foreslår to-tre værker, som eleverne vælger mellem, eller ved at læreren lader eleverne vælge et eller flere selvvalgte værker evt. gruppevis. Hvis eleverne vælger et værk selv eller i grupper, skal det fremgå af Undervisningsbeskrivelsen under det konkrete forløb, hvilke værker de enkelte elever har arbejdet med. Hvis eleverne har arbejdet individuelt eller i grupper med værker, kan de hverken bruges som kendte eller ukendte tekster til den mundtlige prøve.

2.2.2 Litterære perspektiver

Her undersøges med en litteraturanalytisk tilgang et historisk bredt og genremæssigt varieret udvalg af primært skønlitterære tekster. Teksterne består af dansksprogede tekster suppleret med verdenslitteratur i oversættelse. Teksterne læses i en litteratur-, kultur- eller bevidstheds-historisk kontekst.

Her indgår:

- tekster fra tiden før 1700*
- tekster fra 1700- og 1800-tallet, herunder fra oplysningstid, romantik, romantisme og naturalisme*
- tekster fra 1900-tallet, herunder realisme og modernisme*
- tekster fra 2000-tallet, herunder fra de seneste fem år*
- læsning af en afgrænset periode før 2000*
- fra dansk litteraturs kanon læses mindst én folkevise samt mindst én tekst af hver af forfatterne: Ludvig Holberg, Adam Oehlenschläger, N.F.S. Grundtvig, Steen St. Blicher, H.C. Andersen, Herman Bang, Henrik Pontoppidan, Johannes V. Jensen, Martin Andersen Nexø, Tom Kristensen, Karen Blixen, Martin A. Hansen, Peter Seeberg og Klaus Rifbjerg.*

Her arbejdes metodisk med:

- litteraturanalyse og -fortolkning*
- anvendelse af relevante litterære metoder*
- litteratur-, kultur-, og bevidsthedshistoriske perspektiveringer*
- tekster gennem kreative arbejdsprocesser.*

Når der arbejdes i et litterært perspektiv betyder det, at teksterne i undervisningsforløbet først og fremmest undersøges litteraturanalytisk og fortolkningsorienteret. Vejene kan være mange, og man kan i tekstvalg og læsestrategi lægge fokus fx på at skabe læseoplevelser, på teksters potentiale til at åbne for nye livshorisonter og på at afprøve forskellige fortolkningshypoteser og kreative tilgange, der kan øge elevernes udbytte af teksten. I tilknytning til analysen og fortolkningen afprøves tillige perspektivering og kontekstualisering med inddragelse af litteratur-, kultur- og/eller bevidsthedshistorie, fx gennem kontekstualisering til et tema, en periode eller et litterært emne. Selvom der primært er tale om skønlitterære tekster, herunder verdenslitteratur i en autoriseret oversættelse, kan der også læses andre typer af tekster.

Der stilles krav til læsning af tekster fra forskellige tidsperioder. Det er ikke et krav, at teksterne læses litteraturhistorisk jf. ovenstående, men eleverne skal opnå viden om den danske litteraturs historie, herunder samspillet mellem tekst, kultur og samfund gennem arbejdet med teksterne. Denne viden opnås blandt andet gennem læsning af forskellige litteraturhistoriske fremstillinger. Det er vigtigt, at eleverne får en forståelse af, at litteraturhistorie kan have forskelligt fokus alt efter hvilken vinkel, der anlægges. Det kan fx være kvindelitteratur, naturlyrik eller arbejderlitteratur.

2.2.3 Periodelæsning

Samtidig skal der i det litterære perspektiv arbejdes med en afgrænset periode før 2000. Formålet er, at eleverne her kan fordybe sig i en periodes tekster, genrer og særtræk og dermed opnå en mere grundlæggende viden om samspillet mellem tekst, kultur og samfund. I arbejdet med en periode er det stadig muligt at arbejde inden for et særligt tema. Det kunne fx være "kvindefrigørelse" som tema i periodelæsning af Det moderne gennembrud med perspektivering til andre perioder inden for samme tema.

2.2.4 At læse metodisk og undersøgende

At arbejde metodisk betyder, at teksterne undersøges systematisk og med blik for relevant anvendelse af fagets grundlæggende metoder i forhold til de valgte tekster. En del af det metodiske fokus betyder endvidere, at eleverne introduceres for relevant fremstillingsstof med udgangspunkt i det litterære perspektiv, herunder litteraturhistorie og litteraturteori- og metode.

Det grundlæggende er det undersøgende arbejde med analyse og fortolkning af primært skønlitterære tekster. Eleverne introduceres endvidere for forskellige litterære metoder. Der kan være tale om konkrete læsemetoder som fx nykritik eller biografisk læsning, men en litterær metode er også det at analysere en tekst med udgangspunkt i tematisk eller historisk læsning. Det er ikke et mål i sig selv, at eleverne kan fire-fem læsemetoder. Den litterære metode ligger i elevens evne til at kunne arbejde metodisk, systematisk og vinklet med analyse og fortolkning af en tekst på tekstens præmisser.

Eleverne skal kunne anvende deres viden om litteratur-, kultur-, og bevidsthedshistorie til at foretage konkrete perspektiveringer af teksterne i et litterært perspektiv. Det betyder, at de kan sætte teksterne ind i en konkret kontekst, således at det tilfører deres forståelse af teksten en dybere mening eller ekstra dimension og giver dem indblik i teksters forbindelse til deres samtid, til deres funktion og reception.

I det litterære perspektiv skal eleverne arbejde metodisk med tekster gennem kreative arbejdsprocesser. Det betyder, at de skal præsenteres for forskellige kreative måder at arbejde med tekster på. Formålet er dels at udvikle elevernes læselyst og interesse for de skønlitterære tekster, dels at det kreative arbejde med teksterne kan understøtte det analytiske arbejde ved at give dem nye vinkler på teksterne. Det kan fx være at skrive en ny afslutning til en novelle, at skrive et digt med udgangspunkt i en periodes genretræk eller at omskrive en folkevises til et drama.

2.2.5 Sproglige perspektiver

Her undersøges med en sproganalytisk tilgang et genremæssigt varieret udvalg af teksttyper, herunder litterære tekster, argumenterende tekster og taler. Der trækkes på elevernes viden fra almen sprogforståelse.

Her arbejdes metodisk med:

- sproglig analyse, fortolkning og vurdering
- retorisk analyse, herunder analyse af kommunikationssituationen, appelformer og argumentation
- produktivt og reflektivt arbejde med elevernes udtryksfærdighed i dansk og andre fag, herunder forløb med særligt fokus på skriftlighed i 1. og 3.g.

Med det sproglige perspektiv undersøges teksterne metodisk, systematisk og med blik for relevant anvendelse af fagets grundlæggende metoder i forhold til de valgte tekster. En del af det metodiske fokus betyder endvidere, at eleverne introduceres for relevant fremstillingsstof med udgangspunkt i det sproglige perspektiv, herunder indføringer i grammatiske spørgsmål og i retorisk analyse inklusiv argumentationsanalyse. Afstemt efter den valgte analysetilgang kan man undersøge teksterne semantisk, diskursivt, samtaleanalytisk, pragmatisk o.l.

Den sproganalytiske tilgang er egnet på alle teksttyper og har fokus på sproglig analyse, fortolkning og vurdering. Sproglig analyse forstås bredt og med mulighed for inddragelse af en variation af sproglige analysetilgange. Fortolkning og vurdering forstås som en sammenfatning af den sproglige analyse med henblik på tekstens samlede udtryk, betydning, hensigtsmæssighed og virkning alt efter analysetilgang.

I det sproglige perspektiv arbejdes med grundlæggende retorisk analyse med fokus på kommunikationssituationen, appelformer og argumentation. Som eksempel på egnede teksttyper til retorisk analyse kan nævnes taler og argumenterende tekster som reklame- og kampagnemateriale samt debatindlæg i både trykte og digitale medier. Også journalistiske tekster og selvfremsillende tekster fra sociale medier kan analyseres sprogligt, og her vil sammenhængen med medieperspektivet ofte være frugtbar. På samme måde vil en sproglig analyse af litterære tekster kunne knyttes til et litterært perspektiv i en undersøgelse af fx en tematik eller genre.

I undersøgelsen af tekster i forløb med historisk bredde og genremæssig variation vil inddragelsen af det sproglige perspektiv kunne give eleverne indblik i sprogets funktion og variation, herunder dets samspil med kultur og samfund (jf. de faglige mål, 2.1).

2.2.6 Almen Sprogforståelse

Eleverne skal ifølge læreplanens faglige mål kunne beherske skriftsprogets normer for korrekthed og anvende grammatiske og stilistiske grundbegreber. Arbejdet med den elementære grammatik er en central del af almen sprogforståelse, som danskfaget trækker på og fortsætter efter grundforløbet sammen med de øvrige sprogfag.

Den enkelte dansklærer vurderer, på hvilken måde danskfaget bygger videre på den terminologi, som almen sprogforståelse har lagt for eleverne, samt hvor omfattende tilføjelser til denne terminologi skal være. Man kan eksempelvis have som mål, at eleverne skal kunne skelne mellem personlig stil, høj stil og lav stil, identificere troper (f.eks. metafor, sammenligning, personificering), figurer (f.eks. rim, rytme, gentagelser, modsætninger, dramatiske effekter) samt karakterisere det særlige stilistiske præg, som ordklasseanvendelse og syntaks i en tekst skaber.

2.2.7 Elevernes udtryksfærdigheder

I tilknytning til de enkelte forløb arbejdes med elevernes udtryksfærdighed, og arbejdet med det sproglige perspektiv er knyttet sammen med denne udtryksfærdighed skriftligt, mundtligt og multimodalt. Retorikkens opdeling af talens forarbejdningsfaser, som har sin parallel i opdelingen af skrivningen i processer, er velegnet som en introduktion til retorikken og/eller i forbindelse med elevernes egne produktioner.

Det er oplagt at inddrage viden om og øvelse i mundtlighed i løbet af 1.g, en viden og færdighed som vil kunne anvendes, når eleverne skal fremlægge DHO og senere SRO og SRP.

Som en del af arbejdet med elevernes udtryksfærdighed skal elevernes skriftlige arbejde fra andre fag inddrages. Her kan man sammenligne eksempelvis den akademiske formidling med den mere journalistiske med henblik på at udvikle sproglig og genremæssig bevidsthed. Sproglige træk ved genrerne, anvendelse af faglige begreber i en faglig diskurs, den retoriske hensigtsmæssighed ved forskellige stillejer, henvendelsesformer og fremstillingsformer kan undersøges, og eleverne kan arbejde med typer af hensigtsmæssig formidling i specifikke kontekster. Som en del af den sproglige formidlingsbevidsthed integreres arbejdet med sproglig præcision.

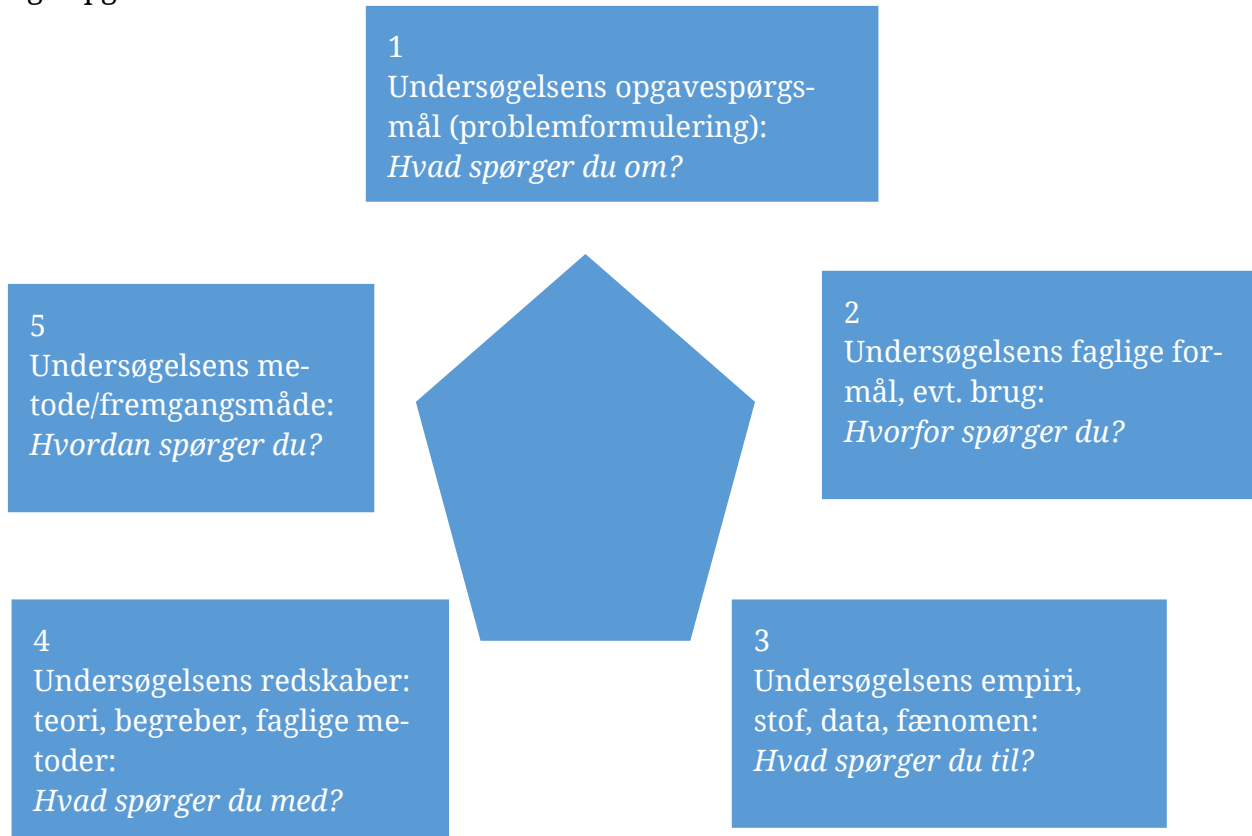
Eleverne skal prøve at producere multimodale tekster, hvor tekst og ord kombineres med andre repræsentationsformer, fx billede, lyd og bevægelse. Det kan være hensigtsmæssigt at analysere tekster fra andre fag i gymnasiet, hvor eksempelvis visuelle udtryksformer – såsom billeder, figurer, grafer mv. – spiller en dominerende rolle. I den forbindelse kan man diskutere, hvad kriterier er for god multimodal kommunikation i de faglige tekstkulturer, som eleverne møder i gymnasiet, og i tekstkulturer uden for skolen, fx på hjemmesider og platforme.

2.2.8 Skriftlighedsforløb i 1.g og 3.g

Under læreplanens punkt 3.2 står at *arbejdet med skriftlighed og mundtlighed indgår som en integreret del af undervisningen og at Eleverne skal præsenteres for grundlæggende begreber og metoder af betydning for udarbejdelsen af forskellige tekster*. Desuden understreges det at *Som optakt til Studieretningsprojektet i 3.g styrkes elevernes bevidsthed om akademisk skrivning*.

De to obligatoriske skriftlighedsforløb som ligger i henholdsvis 1. og 3.g skal ses i dette lys. Forløbene kobles med læsning og analyse af tekster, således at det skriftlige arbejde indgår som en integreret del af det undersøgende arbejde. Det kan fx være et forløb om journalistik, hvor eleverne som en del af forløbet selv skriver journalistisk, eller som en del af dansk-historieforløbet, hvor eleverne fordyber sig i et emne, mens de arbejder med skriftlige øvelser, som understøtter dette arbejde. Eleverne skal gennem de to forløb opnå viden om og afprøve skriveprocessen som cirkulær, dvs. i en fortsat bevægelse mellem idéfase, formgivningsfase og præsentationsfase. I denne forbindelse skal de udvikle erfaring med vejledning i de forskellige faser og i tekstrevision både på globalt og lokalt niveau. De skal opnå viden om og erfaring med at skrive fagligt undersøgende på baggrund af en problemformulering og med den akademiske skrivnings krav til fx argumentation, faglig begrebsbrug og citater, dokumentation og henvisning, metakommunikation især om metodebrug og materiale-relevans samt hensigtsmæssig disponering med indledning og konklusion.

Som redskab til fx indlednings- og idéfasen kan man evt. anvende “pentagonen for den faglige opgave”:



Rienecker m.fl.: Den gode opgave, Samfundslitteratur 2005, 3.

I et forløb med fokus på skriftlighed kan eleverne afprøve og sammenligne fremstillingsformerne redegørelse, analyse, diskussion, perspektivering, fortolkning og vurdering, ligesom beretning og fortælling m.v. kan indgå, fx i et arbejde med tekst-imitation. Et forløb med fokus på skriftlighed kan altså godt være kreativt, evt. forbundet med SkriveCup, DM i novelleskrivning o.l. Tekstlingvistisk opmærksomhed på tekstens kohærens og kohæsion kan ligeledes indøves og anvendes i forbindelse med træning i korrekt og hensigtsmæssig sprogbrug. Eleverne kan arbejde med omskrivninger til andre genrer fx at lave en længere faglig “afhandling” om til en synopsis, et talepapir, en journalistisk artikel, en planche, en powerpoint-præsentation eller lignende.

2.2.9 Mediemæssige perspektiver

Her undersøges med en medianalytisk tilgang et genremæssigt varieret udvalg af teksttyper, herunder nyhedsformidling, dokumentartekster, visuelle udtryksformer og tekster fra sociale medier.

Her arbejdes metodisk med:

- kommunikationsanalyse
- medianalyse og -fortolkning, herunder basale filmiske virkemidler
- analyse og vurdering af mediers funktion i sociale, kulturelle og historiske sammenhænge
- produktivt arbejde med medieudtryk i sociale sammenhænge, herunder kendskab til remediering.

Når der i læreplanen står, at der skal arbejdes metodisk, betyder det, at teksterne undersøges systematisk og med blik for relevant anvendelse af fagets grundlæggende metoder i forhold til de valgte tekster. En del af det metodiske fokus betyder endvidere, at eleverne introduceres for relevant fremstillingsstof med udgangspunkt i det mediemæssige perspektiv, herunder mediehistorie, artikler eller grundbogsstof om det aktuelle mediebillede og om nyheder og dokumentaren som genre.

Med det mediemæssige perspektiv undersøger man tekster med opmærksomhed på, hvilken betydning mediet har for kommunikationen. Man undersøger fx hvilken funktion nettet har for nyheden, det sociale medie for debatten, bloggen for digtet og billedmediet for dokumentarfilmen. Det mediemæssige perspektiv har øje for multimodale virkemidler i stadig forandring, og for at det moderne mediebillede udvikles med stor hast. Når der ikke her som i tidligere vejledninger opereres med begrebet “medietekster” som en teksttype for sig, er det på baggrund af forandringerne i mediebegrebet. Tekster i en web 2.0-virkelighed er stadigt sværere at afgrænse som medietekster.

Medieperspektivet vil kunne bruges i forløb med historiske tekster såvel som i sammenhæng med nyere tekster og problemstillinger. Der vil i de enkelte forløb, hvor tekster sammenlignes og undersøges med fagets tre perspektiver, kunne indgå en analyse, fortolkning og vurdering af mediers funktion i sociale, kulturelle og historiske sammenhænge. Nyhedsgenrens udvikling samtidig med realismens fremkomst i 1800-tallet, papiravisens og massemediernes rolle i det 19. århundredes kunst og kultur og de sociale mediers betydning for nutidens samtale, for de kunstneriske udtryk og for den demokratiske debat kan være relevante undersøgelser med et mediemæssigt perspektiv.

2.2.10 Multimodalitet

Mange elever har et stort kendskab til multimodale tekster. Med det mediemæssige perspektiv på tekster kan eleverne bringe denne erfaringshorisont i anvendelse og få metoder til kritisk analyse, fortolkning, vurdering og perspektivering. Man kan sammen med eleverne gå på opdagelse i teksttyper og igangsætte overvejelser over måder at læse og bruge tekster. Oplevelser gennem læsning af tekster, deling af tekster og egen og fælles tekstproduktion kan igangsætte det analytiske arbejde.

Multimodalitet er et udtryk for det forhold, at man anskuer tekster som konstellationer af repræsentations- og kommunikationsformer (kaldet modaliteter) såsom ord, billeder og lyd, der i samspil med hinanden skaber betydning.

Til det danskfaglige medieperspektiv har faget i kraft af sin sproglige og litterære analyse allerede en terminologi og en række metoder til afdækningen af multimodale tekster og deres betydning. En stor del af terminologien fra den sproglige analyse kan anvendes også i arbejdet med fx tekster fra sociale medier og fx kampagner eller hjemmesider. Tekster fra sociale medier kan være både fiktive og ikke-fiktive tekster eller en kombination, som det fx ses på en forfatterblog. En stor del af terminologien fra den litterære analyse, fx vedrørende komposition, miljø- og personkarakteristik og fortælleforhold, kan med fordel anvendes også i arbejdet med tekster som f.eks. dokumentar og tv-serier.

Analyse af visuelle virkemidler i danskfaget kan rumme basal billedæstetisk terminologi om fx kommunikationsforhold, motiver, udsnit, perspektiv, farver og linjeføring. I arbejdet med analyse og fortolkning af levende billeder skal eleverne introduceres for basale filmiske virkemidler, herunder bevægelse, billedbeskæring, klipning, lyd, lys og forløbsstruktur.

Multimodalt betones samspillet mellem ord og fx billede, lyd og bevægelse, og samtidig i sammenhæng hermed vil den kommunikative brug af det konkrete multimodale udtryk i en konkret kontekst være vigtig at analysere. Analysen af virkemidlerne og samspillet mellem dem har den samlede fortolkning af tekstens betydning og brug i en kommunikativ sammenhæng for øje.

Eleverne skal lære at dokumentere hensigtsmæssigt fra levende billeder ved at anvende skærbilleder, som de selv laver.

2.2.11 Dokumentargenren

I arbejdet med dokumentargenren skal eleverne opnå kendskab til dokumentaren som en ikke-fiktiv genre. Eleverne kan undersøge radiodokumentar eller den dokumentariske skrevne tekst som eksempler på genrens mange udtryk og variationen i brugen af autenticitetsmarkører. Alle skal ifølge læreplanen fordybe sig i dokumentarfilmen som værk. Her skelnes ikke mellem tv-dokumentar og dokumentarfilm. I undersøgelsen af dokumentarfilmens virkemidler er fokus på samspillet mellem ord, tekst, lyd og billede, forløbs- og fortælleforhold og brug af andre virkemidler, fx citat og kildebrug som autenticitetsmarkører. Det er analyse og fortolkning af sammenhæng mellem form, indhold og funktion, der er udgangspunktet for arbejdet med dokumentaren som værk. Som en del af arbejdet med dokumentargenren kan ligeledes indgå analyse og vurdering af de sociale, kulturelle og historiske sammenhænge, genren indgår i fx modtagelsen af det valgte værk gennem analyse af anmeldelser, debatindlæg eller kommentarer fra fx politikere eller andre.

Autenticitetsmarkører

Hvad får en tekst til at fremstå som virkelig eller troværdig? I en dokumentarfilm kan det fx være et håndholdt kamera, der understreger, at journalisten er tilstede nu og her. Eller det kan være reallyd, der viser, at det er optaget ”on location”. Begge dele er eksempler på autenticitetsmarkører i den konkrete sammenhæng. De konsoliderer dokumentarfilmens faktakontrakt. I andre sammenhænge kan et rystet kamera have andre effekter. Det kan fx være en krigsscene i en spillefilm eller en reklame. Her er formålet med det håndholdte kamera at skabe dynamik og måske også at markere realisme, men det støtter ikke op om nogen faktakontrakt. Det er fx i sådanne tilfælde, at begrebsparret fakta- og fiktionskoder kan komme til kort, eftersom det håndholdte kamera i den terminologi hører til blandt faktakoderne. Begrebet autenticitetsmarkør indebærer således, at betydningen af et virkemiddel altid er kontekstafhængigt. Derfor kræver det mere indgående analyse af teksten og ofte en undersøgelse af parateksterne dvs. de tekster, der omgiver analyseteksten. Med ’autenticitetsmarkører’ spørges til, hvad der medvirker til at gøre den konkrete faktatekst troværdig.

2.2.12 Medieproduktion

Det mediemæssige perspektiv rummer som det litterære og det sproglige perspektiv en produktiv del, idet eleverne skal arbejde med medieudtryk i sociale sammenhænge. Eleverne skal afprøve produktion og formidling af en multimodal tekst, og heri indgår overvejelser om publicering, kommunikationen, tekstens intenderede og realiserede modtager og hensigtsmæssigheden i valg af virkemidler. I den multimodale tekst kobles tekst og ord med fx billede og lyd, og mediet, man kommunikerer i, kan være såvel analogt som digitalt og med brug af både trykte og levende billeder. I produktionen af tekster i en medie-sammenhæng

kan det være oplagt at knytte an til fx elevernes kreative skriveøvelser og sproglige formidlingsopgaver og udarbejde tekster, der kommunikerer til en modtager i et valgt medie. Man kan her arbejde med fx at skabe oplevelser for en modtager gennem oplæsninger og visualiseringer af litteratur, man kan arbejde med fortællinger og fx lade dem indgå i samspil med billeder som i en grafisk roman, man kan skrive informerende formidlingstekster og tekster til hjemmesider, optage podcasts og lignende. Det vil også være oplagt at knytte produktionen af et medieudtryk sammen med analysen af fx en hjemmeside eller en dokumentar. Man kan fx lade klassens elever skrive holdningsblogs om en dokumentar, man har arbejdet med som værk. Med blog-formen eller lignende kan eleverne fx arbejde med formidlingen af dokumentarens væsentligste pointer og af analytiske eksempler på de centrale virkemidler og kombinere dette med en diskussion af filmen og dens synspunkter. Det er oplagt at inddrage elevernes erfaringer fra grundskolen i udarbejdelsen af multimodale tekster, da multimodal produktion er et delmål i Fælles mål for dansk ved udgangen af 9. kl.

2.2.13 Remediering

Som en del af det produktive arbejde skal eleverne have kendskab til begrebet remediering. Ved remediering forstås det, at genbruge eller overføre elementer fra et medie til et andet. Det er oplagt at trække på elevernes erfaringer fra grundskolen. I arbejdet med remediering kan eleverne fx lave et uddrag fra en roman om til en tegneserie eller en film om til et digt. Der kan også være tale om enkeltelementer fx at bruge titelsangen fra en film i en ny sammenhæng. På Youtube kan man finde talrige eksempler på film, der består af sammenklip fra en hel stribe af dele hentet andre steder fra.

Gennem arbejdet med remediering styrkes fokus på sammenhængen mellem form, indhold og funktion. I samme ombæring kan klassen diskutere, hvor grænsen mellem plagiat og kunst kan trækkes, og om det overhovedet giver mening at trække en sådan grænse.

2.3. Supplerende stof

Eleverne vil ikke kunne opfylde de faglige mål alene ved hjælp af kernestoffet. Det supplerende stof skal perspektivere og uddybe kernestoffet.

2.4 Omfang

Det forventede omfang af fagligt stof er normalt svarende til 1200-1400 sider.

Det forventede omfang af fagligt stof er ikke opgivet i normalsider. Det betegner omfanget af det faglige stof under hensyntagen til, hvordan der er arbejdet med stoffet. Således kan der arbejdes lige grundigt med en digtsamling som med en roman, og derfor kan de to værker, trods forskel i længde, i omfang fylde det samme. Samme hensyn skal tages til film, digitale medier m.v.

2.4.1 Undervisningsbeskrivelsen

Omfanget af fagligt stof anføres i beskrivelsen af den gennemførte undervisning (undervisningsbeskrivelsen), der færdigredigeres ved afslutningen af undervisningen i det enkelte fag. Omfanget angives normalt med en sådan detaljeringsgrad, så det af undervisningsbeskrivelsen fremgår, hvorledes det faglige stof har været *vægtet* i undervisningsforløbet. Dette kan fx ske ved at angive et *skønsmæssigt* sidetal eller en procentvis fordeling af stoffet.

Eksempel på uddrag fra Undervisningsbeskrivelse med anført omfang for et forløb om romantik og romantisme:

Fibiger m.fl. (red.): Litteraturens Veje. Systime s.137-166

H.C. Ørsted: af Videnskabsdyrkelsen

Heinrich Steffens: Indledning til filosofiske forelæsninger

Adam Oehlenschläger: Den hemmelige røst; Morgen Vandring og Guldhornene

N.F.S. Grundtvig: Langt højere bjerge

H.C. Andersen: Danmark Mit Fædreland & Skyggen

Emil Aarestrup: Paa Sneen & Angst

St. St. Blicher: Sildig Opvaagnen (Værk)

Søren Kierkegaard: (uddrag af) Forførerens Dagbog

Liv Thomsen: 1800-tallet på vrangen del 1 (dokumentar)

Samlet omfang: 140 sider

3. Tilrettelæggelse

3.1. Didaktiske principper

Undervisningen skal tage udgangspunkt i et fagligt niveau svarende til elevernes niveau fra grundskolen. Arbejdet med tekstanalyse er centralt og tilrettelægges, så det understøtter elevernes livsverden og åbner for fordybelses- og perspektiveringsmuligheder. Der arbejdes både i dybden og på tværs af det litterære, det sproglige og det mediemæssige perspektiv. Arbejdet med elevernes mundtlige og skriftlige udtryksfærdighed integreres i undervisningsforløbene, sådan at eleverne oplever både fordybelse i faglige problemstillinger og øvelse i formidling gennem produktion af tekster. Derved understøttes elevernes faglige og dannelsesmæssige udvikling. Eleverne inddrages løbende i overvejelser om tilrettelæggelsen af undervisningen, herunder valg af værker.

I arbejdet med elevernes udtryksfærdigheder lægges der vægt på dels at udvikle elevernes personlige stemme gennem kreative skriveøvelser, dels på elevernes studieforberedende kompetencer med fokus på faglig udtryksfærdighed mundtligt, skriftligt og i andre former.

Undervisningen skal give eleverne en bevidsthed om forskellige traditioner for erkendelse og viden som forberedelse på at foretage et selvstændigt og modent uddannelses- og karrierevalg.

Under afsnittet "Didaktiske principper" er anført danskfagets fagdidaktiske traditioner, mens næste afsnit om arbejdsformer fokuserer på, hvordan det konkret udmøntes i den daglige undervisning.

3.1.1 Dansk i grundforløbet

Det er vigtigt, at danskfaget i grundforløbet tager udgangspunkt i elevernes niveau fra grundskolen. Det betyder, at både den receptive og produktive dimension af faget bygger videre på den viden og de kompetencer, som eleverne kommer med. Forskning tyder på, at den kan være meget forskellig fra elev til elev, bl.a. fordi der i danskundervisningen i grundskolen kan være lagt vægt på forskellige ting. En første opgave i 1.g kan derfor være at sondere og kortlægge elevens styrker og svagheder inden for forskellige dele af faget.

I den produktive dimension betyder det, at der kan tages udgangspunkt i fx genreskrivning og kreativt arbejde med tekster, bl.a. gennem remediering, som eleverne har arbejdet med i grundskolen. I den receptive dimension betyder det, at undervisningen kan tage udgangspunkt i den receptionsæstetiske læsning (læserorienteret metode), som de fleste elever ligeledes kender fra grundskolen.

3.1.2 Tekstanalyse

Tekstanalysen står centralt i danskfaget og tilrettelægges, så det understøtter elevernes livsverden. Det betyder, at undervisningen både understøtter og udfordrer elevernes forståelse og opfattelse af deres omverden. Danskfagets dannelsespotentiale ligger blandt andet her, idet faget understøtter elevernes fortsatte identitetsdannelse og deres evne til at forstå sig selv og andre. Dette sker både i fordybelsen i det tekstanalytiske arbejde, inden for det enkelte perspektiv og på tværs, og i de perspektiveringsmuligheder, der ligger i arbejdet med teksten. Det er oplagt, at perspektiveringsmulighederne vil udvikle sig gennem uddannelsesforløbet, således at eleverne i slutningen af skoleforløbet vil have bedre muligheder for at kunne perspektivere til litteratur- og kulturhistorie end i begyndelsen af forløbet.

3.1.3 Elevernes udtryksfærdigheder

Det er vigtigt, at arbejdet med elevernes mundtlige og skriftlige udtryksfærdigheder integreres i de enkelte undervisningsforløb og løbende stilladseres. På den måde sikres det, at eleverne ikke oplever arbejdet med deres udtryksfærdigheder som løsrevet fra det tekstanalytiske arbejde, men derimod som en integreret del af undervisningen. Skriftlige og mundtlige øvelser kan åbne for nye vinkler på tekster gennem fx tænkeskrivning, omskrivning, videredigtning, remediering, dramatisering eller oplæsning. Ligeledes kan arbejdet med udformning af større genrer, fx faglige artikler eller mundtlige oplæg, understøtte elevernes fordybelse og deres evne til faglig formidling. Man kan understøtte elevernes sikkerhed i faglig begrebsbrug og forståelse, ved at de skriver i timerne som optakt til eller i forlængelse af anvendelse af faglig terminologi i det mundtlige arbejde.

Der arbejdes med stilladsering som et gennemgående princip i arbejdet med elevernes udtryksfærdigheder. Det betyder, at der gives løbende tilbagemeldinger på områder, hvor eleverne kan forbedre sig, og de enkelte opgaver tænkes i sammenhæng med elevens faglige niveau.

Det er en vigtig pointe, at eleverne i arbejdet med deres udtryksfærdigheder får mulighed for at udvikle deres personlige og faglige stemme, så det er tydeligt, hvem der er udsigeren, men samtidig forstår vigtigheden af at kunne formidle faglige pointer i et fagligt sprog.

3.1.4 Traditioner for erkendelse og viden

Når undervisningen skal give eleverne en bevidsthed om forskellige traditioner for erkendelse og viden, betyder det, at eleverne skal have en forståelse for, at danskfaget arbejder med analyse, fortolkning og perspektivering af tekster med det formål at udvikle et perspektiv på verden og på sig selv. Faget er et humanistisk fag, der arbejder med erkendelse gennem reception og produktion af tekster med forskellige perspektiver og forskellige formål. Når ovenstående står centralt i danskfaget, betyder det samtidig, at faget på mange måder understøtter elevernes muligheder for at foretage et selvstændigt og modent uddannelses- og karrierevalg. Det gælder dels et dannelsesperspektiv med fokus på det personlige valg og dets betydning for det videre liv, dels det konkrete valg af uddannelse. Med til uddannelsesvalget hører en bevidsthed om, hvilke kompetencer denne uddannelse kræver, fx formidlingskompetencer eller tekstanalytiske kompetencer. Interesse og motivation er ikke

de eneste fokuspunkter her, men de kan være vigtige rammer for overvejelser om uddannelses- og karrierevalg. Som en del af arbejdet med ovenstående kan fx indgå besøg af relevante fagpersoner, besøg på institutioner eller arbejdspladser samt fællestimer.

3.2. Arbejdsformer

Arbejdet med den undersøgende, dybdegående og perspektiverende tekstanalyse står centralt i faget og skal give mulighed for både den enkelte elevs egne fortolkningsperspektiver og klassesamtalen som rum for dialog og diskussion. Som en del af undervisningen arbejdes der med fokus på at undersøge problemstillinger og udvikle og vurdere løsninger, herunder i samspil med andre fag.

Arbejdet med elevernes udtryksfærdighed kan være mindre tekstproduktioner i timerne i forlængelse af det analytiske arbejde, fælles formidlingstekster, mindre øvelser, som træner delkompetencer og større genredefinerede opgaver, hvor eleverne i en sammenhængende og formidlingsbevidst fremstilling forholder sig undersøgende til en tekst eller et emne gennem generelle relevante fremstillingsformer. Der lægges vægt på faglig vejledning i arbejdsfasen.

I tilrettelæggelsen af det skriftlige og mundtlige arbejde indgår der undervejs forløb med fokus på elevernes udtryksfærdigheder. Forløbene organiseres, så arbejdet med skriftlighed og mundtlighed indgår som en integreret del af undervisningen. Eleverne skal præsenteres for grundlæggende begreber og metoder af betydning for udarbejdelsen af forskellige tekster. Som optakt til Studieretningsprojektet i 3.g styrkes elevernes bevidsthed om akademisk skrivning.

Arbejdet planlægges, så der er progression og sammenhæng til arbejdet i andre fag. Sammenhængen til andre fag kan etableres på et indholdsmæssigt såvel som på et formmæssigt plan.

Arbejdsformer er en række pædagogiske variationer over måden, der arbejdes med det danskfaglige stof på. For at opfylde læreplanens krav om forskellige måder at møde tekster på og for at sikre elevernes faglige og læringsmæssige kompetenceudvikling skal forskellige arbejdsformer repræsenteres, fordi de på hver deres måde understøtter forskellige tilgange til tekstanalyse og tekstproduktion.

Når der i læreplanen står, at *Arbejdet med den undersøgende, dybdegående og perspektiverende tekstanalyse står centralt i faget* skal give mulighed for *den enkelte elevs egne fortolkningsperspektiver og klassesamtalen som rum for dialog og diskussion*, lægges der op til, at undervisningen organiseres i en vekselvirkning mellem individuel faglig fordybelse og kollektive arbejdsformer for at understøtte elevens individuelle faglige og dannelsesmæssige udviklingspotentiale både selvstændigt og i samarbejde med andre.

Væsentlige overvejelser i en fagdidaktisk sammenhæng er valget af arbejdsformer i sammenhæng med det faglige stof og elevernes forudsætninger. Det er i denne sammenhæng vigtigt som en del af de fagdidaktiske refleksioner at tænke på progressionen i elevens generelle læringskompetencer, når der vælges arbejdsformer.

3.2.1 Problemløsning

Når der i læreplanen står: *Som en del af undervisningen arbejdes der med fokus på at undersøge problemstillinger og udvikle og vurdere løsninger*, er det et eksempel på, at der i undervisningen skal arbejdes med innovative arbejdsformer, der rummer krav om en selvstændig og/eller kollektiv løsningstænkning. Denne type arbejdsform kræver i høj grad, at ele-

verne er i stand til at navigere i et projektorienteret læringsrum, hvor læreren som konsulent fx stiller en case-opgave, der løses ved brug af viden fra danskfaget og dets metoder. Ved valget af en innovativ arbejdsform er det således afgørende for elevernes læringsudbytte, at arbejdsformen er tilpasset elevernes kompetencemæssige progressionskurve.

3.2.2 Elevernes udtryksfærdigheder

Arbejdet med elevernes skriftlige og mundtlige udtryksfærdighed er tæt knyttet til det tekstanalytiske arbejde. Det betyder, at eleverne producerer kortere eller længere tekster i timerne – enten i forlængelse af eller som led i fx præsentationen af et fagligt stof eller et analytisk arbejde. Det afgørende er, at eleverne oplever fagets dimensioner som integrerede størrelser. I oplevelsen af, at der er klar sammenhæng mellem fx tekstanalyse, skriftlighed og mundtlighed, øges muligheden for, at eleven dels omsætter sin danskfaglige viden i sine tekstproduktioner, dels oplever skrivning som et åbnende refleksionsværktøj i tekstanalytisk sammenhæng. Det er vigtigt, at der både arbejdes med skrivning som målbar dokumentation af basale og studieforberevende færdigheder og som redskab for udforskning, udvikling og læring.

Valget af arbejdsformer er understøttende for oplevelsen af sammenhæng mellem fagets dimensioner - bl.a. kan kollaborative arbejdsformer generere ny viden for eleverne, der på én gang udvider deres perspektiv på fx en tekstanalytisk problemstilling, og måden hvorpå man skriver eller taler om den. Kollaborative arbejdsformer lægger desuden op til, at både lærere og elever giver feedback på det skriftlige eller mundtlige produkt undervejs i læringsprocessen.

3.3 It

Danskfaget bidrager til elevernes digitale dannelse ved i den daglige undervisning at arbejde med digitale analyseobjekter og internettet som vidensressource og digitalt fællesskab. Det receptive og produktive arbejde med tekster i digitale fællesskaber lærer eleverne at forholde sig kritisk-analytisk, ansvarligt og reflekteret til de digitale medier og deres anvendelsesmuligheder. Gennem udarbejdelsen af skriftlige, mundtlige og multimodale produktioner med fokus dels på faglig formidling dels som en del af kreative og innovative løsninger lærer eleverne at anvende it i faglige sammenhænge. Elevernes arbejde med at udvikle og reflektere over egen digitale identitet fremmer mulighederne for som medborger at orientere sig og handle i et moderne, demokratisk, digitaliseret og globalt orienteret dansk samfund.

Arbejdet med elevernes digitale dannelse har både en almindendannende og studieforberevende funktion og omfatter den produktive og receptive dimension af faget. Elevernes kritisk-analytiske sans udvikles dels i arbejdet med internettet som vidensressource, dels med fokus på internettet som rum for offentlig debat i et demokratisk og globalt orienteret samfund.

Elevernes almene dannelse styrkes i danskfagets arbejde med elevernes digitale identitet. Ved at reflektere over deres egen digitale identitet, fx med konkrete eksempler fra sociale medier, bevidstgøres eleverne om muligheder og begrænsninger i digitale fællesskaber.

Den digitale dannelse understøtter fagets studieforberevende funktion gennem arbejdet med både at analysere og producere skriftlige, mundtlige og multimodale digitale tekster blandt andet med fokus på digitale teksters muligheder og begrænsninger. Arbejdet har fokus på at anvende it i faglige sammenhænge både i forbindelse med faglig formidling og som en del af arbejdet med kreative og innovative løsninger.

Elevernes digitale dannelse skal fremme deres muligheder for at deltage som medborgere i samfundet og forstå vigtigheden af at være bevidste og reflekterede deltagere i digitale fællesskaber.

3.4. Samspil med andre fag

Dansk A er omfattet af det generelle krav om samspil mellem fagene og indgår i flerfaglige forløb, som forbereder eleverne til at arbejde med studieretningsprojektet. Dele af kernestof og supplerende stof vælges og behandles, så det bidrager til styrkelse af det faglige samspil i studieretningen. I undervisningen inddrages elevernes viden og kompetencer fra andre fag. Danskfaget indgår desuden i almen sprogforståelse i overensstemmelse med de regler, der gælder for disse forløb. Danskfaget har en særlig rolle i at udvikle den enkelte elevs udtryksfærdigheder i samarbejde med andre fag.

I slutningen af 1.g udarbejdes en flerfaglig opgave i dansk og historie. Som optakt til dansk-historieopgaven gennemføres et obligatorisk forløb i samspil med historie med vægt på fordybelse i et historisk emne samt elevernes udtryksfærdigheder og relevante metoder i fagene. I forløbet skal indgå et grundlæggende overblik over centrale historiske og litteraturhistoriske udviklingslinjer i Danmark.

Forløbet har et omfang på minimum 10 timer i hvert fag. Som en del af forløbet indgår fordybelsestid.

I dansk-historieforløbet har danskfaget særligt fokus på:

- *tekstlæsning i en historisk sammenhæng*
- *faglig formidling*
- *danskfagets identitet og metode.*

Som en del af dansk-historieopgaven indgår en mundtlig evaluering af den afleverede opgave. Eleven præsenterer her sin opgavekonklusion samt overvejelser om valg af materiale, arbejdsproces og metodiske forskelle og ligheder mellem fagene. Der gives en samlet fremadrettet evaluering af opgaven og den mundtlige præstation.

3.4.1 Dansk i fagligt samspil

Som gennemgående A-niveaufag i alle studieretninger spiller danskfaget en central rolle i elevernes samlede uddannelse. Læreplanen peger på, at dele af kernestof og supplerende stof skal udvælges og behandles på en måde, så det kan styrke den faglige sammenhæng i studieretningen. Danskfaget indgår i faglige samspil og vil kunne være centralt fag i studieretningsprojektet i 3.g, og det er derfor vigtigt undervejs i de tre år at forberede eleverne på, hvordan man med faget kan skabe relevante undersøgelser med de øvrige fag i studieretningen. Danskfaget vil møde mange forskellige fagligheder, alt efter hvilken studieretning det er placeret i, og det faglige bidrag fra danskfaget vil derfor antage forskellig karakter, uden at fagets identitet og metoder af den grund må lades ude af syne. To af de faglige mål, som er relevante i det faglige samspil, er elevernes evne til at:

- *demonstrere viden om og reflektere over fagets identitet og metoder*
- *undersøge problemstillinger og udvikle og vurdere løsninger, hvor fagets viden og metoder anvendes, herunder i samspil med andre fag.*

Teksten er danskfagets centrale undersøgelsesgenstand. Med brug af fagets metoder og begreber spørger man til, *hvad* en tekst siger, *hvordan* den siger det, og *hvorfor* den siger det,

som den gør, dvs.: med hvilken mening, betydning eller effekt. Samtidig har faget, jf. meto- detrekanten, et stort spektrum af kontekster, som man i analysearbejdet henter viden fra, når teksten fortolkes, og som overlapper kontekster i andre videnskabsfag. I det flerfaglige samarbejde kan danskfaget være med til at undersøge problemstillinger, som ikke alene finder svar i danskfaget, og hvor en undersøgelse med bidrag fra flere fag kan medvirke til, at eleverne oplever fagenes anvendelse og indsigt i en bredere sammenhæng end skolens. Denne sammenhæng kan fx være eksistentiel, praktisk, etisk eller æstetisk.

Det faglige samspil er ikke det eneste sted, hvor undersøgelsen af faglige problemstillinger er relevant. Det vil være hensigtsmæssigt, at man løbende i de enkelte og enkeltfaglige for- løb baserer tekstlæsningen på elevernes undren og lader dem opstille relevante problem- formuleringer ud fra overvejelser af typen “hvad kan denne tekst lære os om... (den histori- ske/litterære samtid, almenmenneskelige/eksistentielle problemstillinger, fortællerpositio- ner, komposition/udviklingsforløb o.l.)?”.

Danskfagets undersøgelse af problemstillinger kan samtidig være afsæt for udvikling af kreative og innovative løsninger, som udspringer både af fagets receptive og produktive del. En novelle af Katrine Marie Guldager kan godt kalde på innovative løsninger på men- neskets eksistentielle ensomhed i storbyen, ligesom en tekst af Holberg kan udfordre til at udvikle måder, hvorpå en politiker bedst kommunikerer, eller forslag til hvordan videnska- belige indsigter kan formidles til en bredere offentlighed.

3.4.2 Dansk-historieforløbet og dansk-historieopgaven

Dansk-historieforløbet, der leder frem mod elevernes produktion af deres dansk-historieop- gave, er et eksempel på, hvordan to fag meningsfuldt kan arbejde sammen om en flerfaglig problemstilling. Det er samtidig for eleverne et eksempel på, hvordan en undersøgelsespro- ces og skriveproces hænger sammen, hvordan man kan få vejledning (af andre elever og læreren), mens man skriver, hvordan man skriver inden for en akademisk genre med dertil krævet faglig argumentation, dokumentation og formalia, og hvordan man kan fremlægge væsentlige resultater mundtligt og indgå i en faglig dialog herom.

Dansk-historieopgaven udarbejdes som udgangspunkt individuelt og hænger sammen med de øvrige flerfaglige forløb i elevens uddannelsesforløb, som bygger op til SRO og SRP. Så- fremt opgaven udarbejdes i grupper, øges det forventede omfang af opgaven svarende til antallet af elever, og afsnit, som den enkelte elev har haft et særligt ansvar for, markeres tydeligt i opgaven. Det sikrer den enkelte elevs mulighed for en præcis fremadrettet evalu- ring.

Når eleverne arbejder med deres DHO, skal de anvende de faglige, metodiske og videns- mæssige indsigter, som fagene dansk og historie har bidraget med gennem 1.g samt trække på deres erfaring med at formidle både mundtligt og skriftligt. Samtidig skal eleven selv- stændigt kunne udvælge og afgrænse deres eget undersøgelsesfelt. Det er hensigtsmæssigt, at det konkrete arbejde med DHO begynder i det flerfaglige forløb, der således kan udgøre optakten til elevens egen produktion af DHO. Det er oplagt, at eleverne bruger viden og me- tode oparbejdet i forløbet og altså overfører fx kilder, teksteksempler eller lignende til de- res egen undersøgelse. Dette kan igangsættes på forskellig vis. Fx kan eleverne undervejs i forløbet skrive en danskfaglig analyse af en eller flere af forløbets lærervalgte tekster, mod- tage feedback og lade en revideret version indgå mere eller mindre omskrevet i deres DHO. Derved vil der dannes en bro mellem forløbet og elevens undersøgelse, ligesom eleverne vil have fået vejledning, mens de skriver.

Forløbet planlægges og afvikles sammen med historielæreren, sådan at danskfaget indgår fagligt meningsfuldt i en undersøgelse, hvor danskfaglig viden og metode bruges til analyse af teksters form, indhold og funktion i sammenhæng med undersøgelse af historiske tendenser. Tekster kan også i dette flerfaglige forløb læses med en blanding af et litterært, sprogligt og mediemæssigt perspektiv og være såvel fiktive som ikke-fiktive, analoge og digitale.

Undervejs i forløbet kan man ekspliciterer den danskfaglige tilgang til undersøgelsen, sådan at eleverne kan overtage denne i deres individuelle videre arbejde og forstå både sammenfald med og forskelle fra historiefaget. Man kan i tekstarbejdet understrege de interesser og spørgsmål, vi i danskfaget har til tekster, fx form og virkemidler, ligesom man kan eksemplificere, hvordan danskfaget har muligheder for at undersøge enkeltstående tekster og fx deres potentialer som korrektiv til eller udfordringer af en historisk tendens. Her kan meto- detrekanten være en nyttig model, der kan illustrere og eksemplificere den danskfaglige teksttilgang, vinkel og metode.

Det flerfaglige forløb kan tage udgangspunkt i problemstillinger, der har blik for centrale udviklingslinjer i dansk historie og sammenhænge mellem dansk litteratur og historie. Litteraturhistoriske udviklingslinjer kan forstås bredere end blot litteraturens perioder og skønlitterære ismer. Valget af periodisering og kontekstualisering må afgøres af det, der giver mening i forløbets konkrete flerfaglige undersøgelse, fx kan man tænke i udviklingslinjer fra en mundtlig kultur til en skriftlig og mediebar kultur eller i linjer fra førmoderne, over moderne til senmoderne sammenhænge.

Forløbet kan zoome ind på fx en udviklingstendens i en afgrænset tidsperiode. Det kan være udviklingen af centrale tematikker i forholdet mellem menneske og natur, kulturmøder og konflikter, kønnene, videnskab og tro, gudsforhold, barndom, borger og nation, land og by, censur og offentlighed, krig og fred, fattigdom og ulighed o.l. Centralt er det, at valget af fokus har relevans for de to fag i samarbejde og af interesse for den konkrete klasse. Helt konkret kan forløbet være en undersøgelse af perioden Det moderne gennembrud (i dansk) og Industrialiseringen (i historie). Som en del af forløbet opnår eleverne i danskfaget forståelse for udviklingen fra romantikken til Det moderne gennembrud og tiden efter. Der er således ikke tale om et samlet overblik over den danske litteraturs historie, men en kontekstualisering af det konkrete emne.

Der kan også være tale om et emne, der har større fokus på det mediemæssige eller sproglige perspektiv. Det kan fx være udviklingen af en partipresse i 1800-tallet, krig i journalistikken i en bestemt periode, fx under Vietnamkrigen, eller politiske taler i 1800-tallet. Det er ikke et krav, at forløbet skal holde sig inden for Danmarks grænser, så længe det er dansksprogede tekster, der er de primære analyseobjekter i danskfaget. Der kan således fint arbejdes med taler af amerikanske præsidenter, så længe de er oversat til dansk.

Forløbet planlægges, så eleverne får mulighed for at opleve og gennemprøve den flerfaglige undersøgelse og gå i gang med selvstændigt at arbejde med en problemformulering på baggrund af en kombination af forløbets emne, tekster og materiale, som eleven selv har fundet. Det er vigtigt, at der tænkes på progression i forhold til det videre arbejde med SRO og SRP.

3.4.3 Det obligatoriske skriveforløb i 1.g

Det er oplagt at afvikle det obligatoriske skriveforløb i dansk i 1.g i forbindelse med skriveperioden for DHO, fx bygget op som en form for kursus, hvor hjælp gives, når den er relevant i skriveprocessens faser. Således vil man kunne give et kursus, der indledningsvis fokuserer på at problemformulere og idéudvikle, og som derefter, mens eleverne skriver, følger op med anvisninger på, hvornår og hvordan man skriver redegørende, analyserende, perspektiverende afsnit med faglig argumentation underbygget af dokumentation, gerne med direkte tilknytning til elevernes produktion af tekstudkast. Til slut i skriveprocessen, hvor eleverne redigerer deres udkast og gør det klar til aflevering, kan kurset fokusere på fx afsnitsinddelinger, den gode indledning, mellemrubrikker, sproglig præcision, formalia m.v. Læreren kan undervejs give feedback på elevernes spørgsmål til udkast. Der kan arbejdes med delafleveringer og elev-til-elev feedback på udkast og på det færdige produkt.

3.4.4 Den mundtlige evaluering af dansk-historieopgaven

Som en del af dansk-historieopgaven indgår en mundtlig evaluering af den enkelte elevs opgave. Det anbefales, at evalueringen afvikles som en egentlig mundtlig prøve evt. årsprøve, hvor begge vejledere er til stede, således at eleverne allerede i 1.g prøver at skulle indgå i dialog om et større selvstændigt skriftligt produkt, som de skal i forbindelse med deres SRO og SRP. Den enkelte elev skal til den mundtlige evaluering præsentere opgavekonklusionen samt overvejelser om valg af materiale, arbejdsproces og metodiske forskelle og ligheder mellem fagene. Eleven skal præsentere overvejelser om, hvorfor der er valgt én tekst frem for en anden, eller hvorfor en bestemt tekst er inddraget i en perspektivering. I overvejelser om arbejdsprocessen kan eleven fx komme ind på, hvordan eleven fik indkredset sin problemformulering, hvordan vejledningen har hjulpet eleven videre i processen, eller hvordan der er arbejdet med at indsamle relevant litteratur. Overvejelser om de enkelte fags metodiske forskelle og ligheder omhandler fagenes muligheder for at besvare den overordnede problemformulering, som eleven har arbejdet med.

Vejlederne har på forhånd læst opgaven og forberedt enkelte spørgsmål til dele af opgaven, som de ønsker at få uddybet. Derfor kan eleverne med fordel inden fremlæggelsen have trænet det mundtlige produkt fx ved at eleverne sammen i grupper fremlægger deres væsentlige pointer for hinanden og på den måde er forberedt på at indgå i dialog om deres opgave.

Efter den mundtlige fremlæggelse giver vejlederne en samlet fremadrettet evaluering, som den enkelte elev kan bruge i sit videre arbejde frem mod SRO og SRP. Evalueringen fokuserer på den samlede præstation dvs. både DHO og den mundtlige fremlæggelse, herunder elevens arbejdsproces, den faglige argumentation, problemformulering, det valgte materiale, konklusion og krav til formalia.

3.4.5 Formidlingsopgaven i SRP

Et Studieretningsprojekt, der udarbejdes i et samarbejde mellem dansk og matematik eller dansk og et af de naturvidenskabelige fag, giver mulighed for at stille en opgave, hvor eleven skal behandle og formidle et fagligt område eller en faglig problemstilling i en populærvidenskabelig artikel, en såkaldt formidlingsopgave.

I en formidlingsopgave, hvor eleven skal formidle en konkret naturvidenskabelig eller matematisk problemstilling eller et emne i en populærvidenskabelig artikel, bedømmes bl.a. elevens evne til faglig formidling og formidlingsbevidsthed. Derfor kan de faglige mål i

danskfaget ikke opfyldes ved, at eleven udarbejder en reklame, kampagnefilm el.lign., hvor den faglige formidling ikke står centralt.

For at sikre opfyldelsen af de faglige mål er en formidlingsopgave i SRP opbygget i en treleddet struktur. Én del indeholder elevens uddybende faglige redegørelse for problemstillingen eller emnet inden for matematik eller det naturvidenskabelige fag. Én anden del består af elevens populærvidenskabelige artikel, som formidler problemstillingen eller emnet til en bestemt målgruppe. Og tredje del udgøres af en såkaldt metatekst, hvor eleven fremlægger de formidlingsmæssige valg, som er truffet ift. indhold, sprog m.v. i udformningen af den populærvidenskabelige artikel. Rækkefølgen af de tre afsnit kan fremgå af opgaveformuleringen eller være op til eleven selv. Det er vigtigt, at der er tydelig sammenhæng mellem de tre dele af opgaven. Af opgaveformuleringen skal formålet med formuleringen af den populærvidenskabelige artikel fremgå, fx i form af et overordnet spørgsmål.

Eksempel på opgaveformulering til formidlingsopgaven i SRP:

Dansk og matematik

Hvad er kryptering, og hvordan og hvorfor skal kan man formidle det til den enkelte forbruger?

Indfør begreberne modulo og kongruens modulo n . Forklar primfaktoriserings og Eulers ϕ -funktion. Bevis, at enkryptering og dekryptering med RSA ophæver hinanden. Enkryptér beskeden "hej" med en version af RSA med meget små primtal.

Udarbejd med udgangspunkt i din besvarelse af ovenstående en populærvidenskabelig artikel på 3-4 sider om forbrugerens data-sikkerhed. Artiklens målgruppe skal være en typisk læser af tidsskriftet Illustreret Videnskab.

Opgaven skal enten inden eller efter din populærvidenskabelige artikel indeholde en metaopgavedel på 2-3 sider, hvor du argumenterer fagligt for dine formidlingsmæssige valg i forbindelse med artiklens indhold, argumentation, retorik, layout, opbygning ift. målgruppen m.v.

For flere informationer om SRP henvises til [Vejledning til dansk i SRP](#)

4. Evaluering

4.1. Løbende evaluering

Evaluering gennemføres undervejs i undervisningsforløbet med henblik på at give lærer og elev viden om elevens faglige udvikling og videre fokus. I arbejdet med elevens udtryksfærdigheder anvendes en række evalueringsformer, herunder:

- *processkrivning, herunder genaflevering*
- *skriftlig vejledning med elektronisk portfolio, hvori indgår elevernes skriftlige udkast, feedback og færdige besvarelser*
- *respons på mundtlige oplæg.*

Elevernes faglige udvikling og standpunkt evalueres løbende. Evalueringen omfatter fagets mundtlige, skriftlige og multimodale udtryksfærdigheder og fokuserer på receptive såvel som produktive kompetencer.

3.5.1 Mundtlige udtryksfærdigheder

Evalueringen af de mundtlige udtryksfærdigheder beror dels på en vurdering af elevens deltagelse i holdets forskellige former for mundtlige aktiviteter, herunder diskussioner og gruppearbejde, dels på elevens evne til at formulere sig sammenhængende og nuanceret om en tekst, en problemstilling eller et danskfagligt emne i længere mundtlige oplæg. Elevernes bevidsthed om, hvad der kendetegner gode mundtlige præsentationer, kan kombineres med arbejdet med retorisk analyse i det sproglige perspektiv, således at eleven både analyserer og vurderer andres og udarbejder egne mundtlige præstationer. Eleverne kan fx optage egne mundtlige præstationer i lyd eller billede for derefter at modtage elev- eller lærerfeedback.

3.5.2 Skriftlige udtryksfærdigheder

Evalueringen af elevens skriftlige kompetencer tager udgangspunkt i større og mindre skriveøvelser i undervisningen og i de skriftlige afleveringer. Udgangspunktet for elevernes skriftlige kompetencer er de faglige mål, hvor eleverne både skal kunne *udtrykke sig præcist, nuanceret og formidlingsbevidst mundtligt, skriftligt såvel som multimodalt og beherske skriftsprogets normer for korrekthed og anvende grammatiske og stilistiske grundbegreber.*

Eleverne skal skrive i mange forskellige genrer og former undervejs i forløbet, således at både udviklingen af elevens personlige stemme såvel som deres evner til at formidle i et sagligt sprog og en faglig diskurs indgår i evalueringsgrundlaget. Det er vigtigt her at inddrage elevernes erfaringer og eventuelt evalueringer fra grundskolen, således at de oplever en progression fra de skrivegenrer, de har været vant til der, og til en introduktion til de tre prøvegenrer senere i forløbet. De tre prøvegenrer, som den afsluttende skriftlige prøve omfatter, kan således sagtens præsenteres så sent som i slutningen af 2.g. Det skriftlige arbejde skal i stedet fokusere på elevernes skriftlige kompetencer gennem arbejdet med en række andre relevante, gerne autentiske, skrivegenrer eventuelt med fokus på forskellige skrivehandlinger som fx redegørende, argumenterende og reflekterende skrivning. På den måde kan skrivehandlinger trænet i andre skrivegenrer nemt overføres til arbejdet med de skriftlige prøvegenrer.

3.5.3 Elektronisk portfolio

For at sikre en kontinuitet og progression i arbejdet med elevens skriftlige kompetencer skal hver elev have en elektronisk portfolio, som indeholder elevens skriftlige arbejder, herunder skriftlige udkast, lærer-/elevfeedback og færdige besvarelser. Portfolioevalueringen lægger op til fokus på skriveprocessen og på udviklingen i elevens skriftlige kompetencer. Eleven nedskriver i sin portfolio egne refleksioner over de skriftlige produkter, således at den udgør et hjælperedskab til eleven i læringsprocessen. Samtidig kan den være et grundlag for samtaler mellem elev og lærer om, hvor eleven har brug for ekstra stilladsering for at forbedre sig.

Den løbende evaluering indebærer bl.a. lærer- og elevfeedback på udkast, genaflevering og særlige fokuspunkter for den enkelte elevs skriveudvikling.

Den elektroniske portofolio kan være en del af skolens intranet eller en særskilt mappe til den enkelte elev. Det vigtigste er, at den giver mulighed for, at eleven kan følge egen progression og at læreren får mulighed for løbende feedback.

4.2. Prøveformer

Der afholdes en centralt stillet skriftlig prøve og en mundtlig prøve.

Grundlaget for den skriftlige prøve er et centralt stillet opgavesæt. Prøvens varighed er fem timer.

Eksaminationstiden er ca. 30 minutter pr. eksaminand, og der gives ca. 60 minutters forberedelsestid.

Opgaverne, der indgår som grundlag for prøven, vælges af eksaminator og skal tilsammen i al væsentlighed dække de faglige mål, kernestoffet og det supplerende stof. Opgaverne fordeles skønsmæssigt over litterære, sproglige og mediemæssige perspektiver i forholdet 2:1:1. Den enkelte opgave må anvendes højst tre gange på samme hold.

Opgaven har udgangspunkt i et undervisningsforløb samt enten et litterært, sprogligt eller mediemæssigt perspektiv eventuelt med inddragelse af et andet perspektiv. Opgaven består af en eller flere tekster samt instrukser, der angiver, hvordan eksaminanden skal arbejde med teksterne. Teksternes samlede omfang må ikke overskride fem normalsider á 2400 enheder (antal anslag inklusive mellemrum) eller 12 minutters afspillet tekst. Såvel kendte som ukendte tekster kan indgå, men mindst én tekst skal være ukendt. Opgaven skal tage udgangspunkt i det ukendte prøvemateriale.

Eksaminanden indleder med et mundtligt oplæg på 8-10 minutter. Eksaminationen former sig videre som en faglig samtale om den trukne opgave.

Regler vedrørende eksaminandernes brug af internettet for at tilgå tilladte hjælpemidler ved prøverne fremgår af § 6 i "Bekendtgørelse om visse regler om prøver og eksamen i de gymnasiale uddannelser".

I [vejledningen](#) til denne bekendtgørelse er der givet eksempler på, hvilke hjælpemidler der må, og hvilke der ikke må tilgås via internettet.

4.2.1 Den mundtlige prøve

Eksaminationstiden er ca. 30 minutter pr. eksaminand, og der gives ca. 60 minutters forberedelsestid.

Opgaverne, der indgår som grundlag for prøven, vælges af eksaminator og skal tilsammen i al væsentlighed dække de faglige mål, kernestoffet og det supplerende stof. Det betyder, at der som minimum skal stilles seks forskellige opgaver. Opgaverne fordeles skønsmæssigt over litterære, sproglige og mediemæssige perspektiver i forholdet 2:1:1. Den enkelte opgave må anvendes højst tre gange på samme hold.

Opgaven har udgangspunkt i et undervisningsforløb samt enten et litterært, sprogligt eller mediemæssigt perspektiv eventuelt med inddragelse af et andet perspektiv. Det betyder, at det skal være tydeligt, hvilket forløb det forventes, at eleven tager udgangspunkt i. Endvidere skal det fremgå, hvilket af de tre perspektiver eleven først og fremmest skal arbejde med, men der er samtidig mulighed for, at læreren kan skrive et andet perspektiv på. Det vil fx være muligt at stille en opgave, der både har et sprogligt og litterært perspektiv. Det skal dog stadig være tydeligt, hvilke af de to perspektiver eleven primært skal arbejde med, fx ved at det er fremhævet eller blot står først.

Opgaven består af en eller flere tekster samt instrukser, der angiver, hvordan eksaminanden skal arbejde med teksterne. Instrukserne kan formuleres som konkrete spørgsmål eller

som mere overordnede anvisninger. Det må ikke være så specifikke instrukser, at selvstændigheden tages fra eleven.

Såvel kendte som ukendte tekster kan indgå, men mindst én tekst skal være ukendt. Opgaven skal tage udgangspunkt i det ukendte prøvemateriale. Det betyder, at den ukendte tekst skal gøres til genstand for analyse og fortolkning. Det er ikke en mulighed, at eksaminanden opfordres til at analysere og fortolke en kendt tekst, mens der efterfølgende blot perspektiveres til den ukendte. For at markere, at den ukendte tekst er central, kan man vælge én af følgende varianter, hvis kendte tekster indgår i spørgsmålet:

- Den ukendte tekst bruges i analysen, mens der perspektiveres til den kendte tekst
- Der bedes om en sammenlignende analyse af kendt og ukendt tekst, men med hovedvægten på den ukendte.

Følgende eksempler viser, hvordan en opgave kan udformes:

Perspektiv:	Litterært perspektiv
Forløb:	Det selvbiografiske i nyere dansk litteratur
Materiale:	Tekst 1: Yahya Hassan: <i>BARNDOM</i> (2013) (ulæst) Tekst 2: Yahya Hassan: <i>UDEN FOR DØREN</i> (2013) (ulæst) Tekst 3: Af: Per Højlholt: <i>Jeg har ingen barndom</i> (1994) (ulæst)
Instrukser:	Foretag en analyse og fortolkning af Tekst 1 og Tekst 2 med fokus på teksterne tema(er). Giv en perspektivering med særligt fokus på begrebet <i>performativ biografisme</i> med udgangspunkt i Tekst 3. Du skal inddrage Tekst 1 og Tekst 2 i din perspektivering.

Perspektiv:	Sprogligt og litterært perspektiv
Forløb:	Den mundtlige fortælling
Materiale:	Tekst 1: Anonym: <i>Vil du ikke købe, så kan vi jo bytte</i> (nedskrevet 1855) (ulæst) Tekst 2: H.C. Andersen: <i>Hvad fatter gjør, det er altid det rigtige</i> (1860) (ulæst)

Instrukser:	Foretag en sammenlignende analyse og fortolkning af Tekst 1 og Tekst 2 med fokus på sproglige træk og genre. Perspektivér til relevant læst stof.
-------------	--

Perspektiv:	Mediemæssigt perspektiv
Forløb:	En verden af medier
Materiale:	Tekst 1: Af TV-avisen (4.41 min.) (19.05.14) (ulæst) Tekst 2: Ekstra Bladet: Rønn amok på Løkke (14.05.2014) (ulæst)
Instrukser:	Foretag en analyse af Tekst 1 og Tekst 2 med fokus på genre og nyhedskriterier. Sammenlign og diskutér de to teksters vinkel på den pågældende sag.

Opgaver og materialer sendes til censor mindst 5 hverdage før prøvens afholdelse, med mindre særlige forhold er til hinder herfor. Det kan betyde, at udsendelsen må foretages, før eksamensplanen er offentliggjort. Udsendelsen af opgaver og materialer må da kun ske i et omfang, der ikke medfører, at andre dele af eksamensplanen kan udledes.

Eksaminanden indleder de første 8-10 minutter af eksaminationen med et oplæg med udgangspunkt i de instrukser, som er angivet i opgaven. Eksaminanden skal ikke besvare alle dele af opgaven fyldestgørende i sit oplæg. Den efterfølgende faglige samtale omhandler den trukne opgave samt andet relevant læst stof.

4.2.2 Den skriftlige prøve

Artiklen som genre

I det skriftlige prøvesæt er artiklen den fælles genre, som går igen på tværs af de tre forskellige opgavegenrer. Det sikrer, at eleverne uanset valget af opgave, skal skrive indenfor de samme rammer, dvs. at afsender- og modtagerforholdene er de samme, opbygningen af artiklen er den samme og udgangspunktet for at skrive artiklen er den samme. I det følgende vil de begreber, som står centralt i beskrivelsen af genrerne og i opgaveformuleringerne blive gennemgået. Gennemgangen af de enkelte begreber er *ikke* udtømmende, de er heller ikke definitive, men indeholder dog forsøg på en afgrænsning, som skal gøre det nemmere for lærer, elev og censor at forstå intentionen bag de nye genrer og opgaveformuleringerne.

Undersøgelse

Undersøgelsen som begreb står centralt i den nye læreplan allerede i fagets identitet:

”Danskfaget beskæftiger sig med viden og kundskab om og undersøgelse af dansksprogede tekster i en national og global virkelighed. Gennem undersøgelse og produktion af dansksprogede tekster arbejdes der med primært dansk litteratur, sprog og medier med henblik på at etablere et møde med kultur- og bevidsthedsformer i Danmark, Europa og den øvrige verden fra oldtiden til i dag.” (Læreplan Dansk A STX 2017)

Det er yderligere uddybet i læreplanen under arbejdsformer, hvor der står følgende:

”Arbejdet med den undersøgende, dybdegående og perspektiverende tekstanalyse står centralt i faget og skal give mulighed for både den enkelte elevs egne fortolkningsperspektiver og classesamtalen som rum for dialog og diskussion.”

Dette fokus betyder, at de nye opgaveformuleringer også tager udgangspunkt i elevens undersøgelse af teksten. Selvom eleverne på de fem timer, de har til den skriftlige prøve, skal nå at få skrevet en artikel, så er omdrejningspunktet for deres artikel en undersøgelse. Når der i opgaveformuleringerne fokuseres på undersøgelsen, er det for at understrege for både lærere, elever og censorer, at artiklen er en formidling af den undersøgelse, som eleverne har foretaget i løbet af de fem timer, de har til den skriftlige prøve.

Afsender- og modtagerforhold

En skriftlig prøve er i sin essens en kommunikationssituation, der ikke indbyder til, at eleverne skriver til andre end en censor. Derfor skriver eleverne i prøvegenrerne som sig selv. Det betyder, at eleven kan have valgt at koble sit opbyggede faglige sprog med en mere personlig stemme, og at artiklen altså ikke nødvendigvis er skrevet i det akademiske sprog, som eleven vil skulle rendyrke mere i en DHO, SRO eller SRP. Artiklen har altså ikke som krav at eleven kan få den til at lyde som en akademisk artikel i et akademisk tidsskrift. Modtageren af artiklen er formuleret som ”en medborger, der interesserer sig for kultur og litteratur.” Derudover står der uddybende: ”Din modtager er bredt orienteret i danske medier, bøger, film og aktuelle debatter samt i den danske litteraturhistorie. Din modtager kender derfor også danskfaglige begreber som eksempelvis *fortællesynsvinkel*, *flashforward* og *metafor*. Det betyder, at du ikke behøver at definere disse begreber, når du bruger dem.” (Første vejledende sæt Dansk A STX 2018). Eleven får samtidig at vide, at modtageren ikke kender teksterne eller kan forventes at sidde med teksthæftet. Det betyder, at der ikke kan henvises til fx ”Tekst 1”.

Det er vigtigt, at man i undervisningen arbejder med, hvilken betydning denne definition af afsender/modtagerforholdet har for elevens undersøgelse og artikel, fx at der ikke kan skrives indforstået, at teksterne skal præsenteres m.v.

Det formelle

I artiklen vælger eleverne selv deres henvisningspraksis, men skal gøre det ensartet gennem hele artiklen. Det betyder, at eleverne fx kan henvide ved:

- At lave en fodnote med oplysningerne
- At skrive oplysningerne i parentes
- Eller med anden relevant henvisningspraksis.

Det er dog vigtigt, at eleverne stadig skal præsentere teksten første gang de anvender den jf. ovenstående om afsender- og modtagerforholdene. Det er *ikke* nødvendigt, at der til slut er en litteraturliste, da teksten netop er præsenteret første gang den anvendes, og der ikke er

tale om en akademisk artikel. Men det vil ikke være forkert at anføre det anvendte materiale i en litteraturliste. Hvis der er tale om henvisninger til levende billeder, må eleven også anvende screendumps.

Opbygning

En artikel har som udgangspunkt et forholdsvis fast format med en indledning, midte og sammenfattende afslutning. Der er ikke lagt op til, at artiklerne skal opstilles i spalter, som de færreste artikler efterhånden er på grund af den digitale udvikling. Artiklerne kan bygges op med eller uden underoverskrifter.

Indledningen skal præsentere en vinkel på emnet, som eleven følger op på i sin afslutning. Det kan være en egentlig fortolkningshypotese, der præsenteres indledningsvist. Den kan vise, hvilken vej ind i teksten og emnet, som undersøgelsen følger, og vil således anviser en retning for læsningen. Dette gælder alle tre opgavegenrer.

Eksempel på indledning til analyserende artikel

”Litteraturen er blevet brugt som debatform gennem hele vores historie: fra eventyrenes klare moraler til sci-fi romaners advarsler om en dystre fremtid. Og den er blevet brugt, fordi den virker. Litteraturen gør det muligt at sætte ord på de problematikker, der opstår i vores samfund, og den er et godt rum for samfundskritik, fordi den tvinger os til at indleve os i andres historier og sætte os i deres sted. Litteraturen kan altså skabe forståelse og det er et godt grundlag for debat.

Det moderne gennembrud (1870-1890) er en periode, hvor litteraturen for alvor tager en samfundskritisk drejning. Der sættes krav til at litteraturen skal gøre op med romantikkens glansbillede af verden og italesætte og beskæftige sig med de mange problematikker, man mødte i samfundet. En af det moderne gennembruds store forfattere er Henrik Pontoppidan (1857-1943), som mestrer samfundskritikken. I flere af hans værker skildrer han de vaklende skæbner og ringe kår, som herskede blandt samfundets lavt stillede. Men i novellen Muldskud, som blev bragt for første gang i 1889 i bladet Danmark er hovedpersonerne et velhavende ægtepar. De lever helt sorgløst i en grandios villa, som de har bygget kun til dem selv. De har ikke andre ønsker, end at de en dag vil følges til Guds rige, men en dag bliver deres bekymringsløse lykke afbrudt. En hjemløs udsultet stakkel har hængt sig i deres have. Glansbilledet brydes. Konflikten og mindet om den udhungrede mand lever videre i haven. Derfor er de nødsaget til at flytte langt væk, og tekstens morale udpensles klart og tydeligt da ægteparret til sidst opdager en ny og bedre form for lykke, som kommer ved at udøve barmhjertighed.”

Indledningen præsenterer:

- Det overordnede emne
- Den overordnede vinkel
- Perioden (i relation til emnet og vinklen)
- Forfatteren og tekste

I [Råd og vink 2019](#) findes flere kommenterede og uddybede eksempler på vellykkede indledninger, afrundinger m.m. til alle tre genrer.

Omfang

De nye opgavegenrer har alle angivet et omfang. Omfanget er bestemt ud fra en forventning om, hvad eksaminanderne kan overkomme i den tilmålte tid. Samtidig signaleres, at vægten skal lægges på formidlingen og på sproglig og indholdsmæssig præcision. Hvis disse elementer er til stede, indgår omfanget i sig selv ikke som et særskilt element i bedømmelsen. Det bedømmes derfor ikke i sig selv negativt, at eleven har skrevet for meget eller for lidt, hvis alle andre bedømmelseskriterier er opfyldt.

4.2.3 Væsentlige skrivehandlinger

De nye opgavegenrer indeholder forskellige skrivehandlinger. Nogle går på tværs af opgavegenrerne, mens andre primært er at finde i enkelte opgavegenrer. I det følgende knyttes der enkelte overordnede kommentarer til de forskellige skrivehandlinger. Som nævnt ovenfor er gennemgangen af de enkelte begreber *ikke* udtømmende, de er heller ikke definitive, men indeholder dog forsøg på en afgrænsning, som skal gøre det nemmere for lærer, elev og censor at forstå intentionen bag de nye genrer og opgaveformuleringer.

Analyse

Formålet med en analyse er at undersøge enkeltdele af en tekst for bedre at kunne forstå deres betydning for helheden. Det kan være at karakterisere en fortælling, forholdet mellem personer, foretage en argumentationsanalyse eller fokusere på virkemidler i en dokumentar. Analysen vil ofte bevæge sig i det spor, som der er lagt i en fortolkningshypotese, således at en analyse af de filmiske virkemidler fokuserer på deres betydning for forståelsen af tekstens udsagn i sin helhed.

Fortolkning

Formålet med fortolkningen er at samle de enkelte dele i analysen til en samlet forståelse af helheden. Det kan være med fokus på en teksts tema, et budskab eller et samlet udsagn.

Vurdere

Formålet med en vurdering er på baggrund af en analyse og fortolkning at foretage en faglig afvejning. Det kan fx være at vurdere, hvem der er modtagere af en bestemt reklame. Eller det kan være at vurdere, hvilken betydning en dokumentars filmiske virkemidler har for fremstillingen af et bestemt emne. En vurdering vil derfor også som oftest udspringe af en analyse og fortolkning, fordi der skal være et grundigt fagligt udgangspunkt at vurdere på. Både for afsenderen selv og for modtageren.

Perspektivere

Formålet med en perspektivering er at opnå en bredere forståelse af en tekst eller et emne ved at sætte den ind i en større sammenhæng. Når en tekst sættes ind i en større sammenhæng bliver det tydeligt, at tekstens udsagn ikke kun har betydning i sig selv, men også har betydning i en større kontekst. En tekst af Jan Sonnergaard kan derfor ses som et eksempel på en historisk udvikling af novellegenen, hvis den perspektiveres til novellen som en genre i forandring. Eller temaet i novellen kan sammenlignes med et tema i en anden tekst eller anden historisk tid for at vise, at der findes andre måder at bearbejde det samme tema på fx overgangen fra barn til voksen. Pointen er, at perspektiveringen kræver en danskfaglig viden, som skal bringes meningsfyldt i spil i sammenhæng med det øvrige i artiklen.

Diskutere

Formålet med en diskussion er at gøre både sig selv og ens modtager klogere ved at undersøge forskellige synspunkter på et emne gennem brug af eksempler og citater. Formålet er således ikke at overbevise modtageren om, at man har ret, men at vise bredden i forskellige holdninger. Det kan både være en andens synspunkter, som de kommer til udtryk i en tekst, det kan være ens egne synspunkter, eller det kan være synspunkter, der formuleres som mere generelle dvs. som man finder på ved brug af sin almene viden om sagen. Synspunkterne diskuteres ved at problematisere dem, vise paradokser, undersøge konsekvenser og markere uenigheder mellem egne og andres synspunkter.

Debattere

Formålet med en debat er at overbevise en modtager, om at man har ret. Diskussion og debat hænger ofte tæt sammen, fordi diskussionen er med til at markere synspunkter på emnet. Men hvor diskussionen søger at opnå forståelse og konsensus, er debattens formål også at fremføre de stærkeste argumenter og anvende en solid og saglig argumentation for at overbevise. Det er derfor sjældent sådan, at en diskussion og en debat kan adskilles fra hinanden. I debatten vil der ofte fra afsenders side blive anvendt forskellige argumentationsformer, som er med til at understøtte argumentationen og overbevise modtageren.

Elevenlig begrebsafklaring:

Diskussion:

Formålet med diskussionen er at gøre din læser klogere på opgavens problemstilling ved at undersøge forskellige synspunkter på emnet. I en diskussion skal du vise synspunkter for (pro, dvs. 'på den ene side') og imod (contra, dvs. 'på den anden side'). Det kan både være de synspunkter, som står i tekstmaterialet, det kan være dine egne synspunkter, eller det kan være mere generelle synspunkter, som du formulerer ud fra din viden om emnet.

Debat:

Formålet med en debat er at overbevise din modtager om, at du har ret. Diskussion og debat hænger ofte tæt sammen, fordi diskussionen er med til at vise forskellige synspunkter på emnet. Når du debatterer, er det vigtigt, at du fremfører de stærkeste argumenter og anvender en solid og saglig argumentation for at overbevise læseren. I en debat vil der ofte blive anvendt forskellige argumentationsformer og sproglige virkemidler, som er med til at understøtte argumentationen og overbevise modtageren.

Reflektere

Formålet med at reflektere er at gøre både sig selv og ens modtager klogere ved at undersøge en problemstilling på en åben, afsøgende, dialogisk og reflekteret måde. Den store forskel på at reflektere og diskutere og debattere er, at det ikke er synspunkter på et emne og argumentation for at overbevise, der er centralt i refleksionen, men i stedet grundlæggende overvejelser om forskellige måder at se en problemstilling på. Man kan spørge, hvilken rolle litteratur skal have i en politisk debat. Skal den være samfundskritisk? Skal den tilbyde nye erkendelsesformer? Eller skal forfattere slet ikke beskæftige sig med samfundsrelevante spørgsmål? Det kunne der komme en god diskussion og debat ud af, men det er ikke formålet med en refleksion. Det er i stedet at overveje, hvad det vil sige at være samfundskritisk. Eller at undre sig over hvad der er samfundsrelevante spørgsmål. Og gennemtænke

hvad litteratur er for en størrelse i dag. I refleksionen kobles mellem konkrete iagttagelser og abstrakte overvejelser.

4.2.4 Prøvegenrer

På STX er der tre prøvegenrer: den analyserende, debatterende og reflekterende artikel.

Den analyserende artikel

I den analyserende artikel skal eleven som regel analysere, fortolke, vurdere og/eller perspektivere en eller flere tekster.

En typisk opgaveformulering til den analyserende artikel ser således ud:

Taler med politisk holdning

Skriv en analyserende artikel, hvor du undersøger taler med politisk holdning.

I din artikel skal du analysere og fortolke Line Knutzons satiriske 1. maj-tale *Kammerarter... arter... arter... arter* (tekst 3a og tekst 3b) og på baggrund heraf perspektivere til andre taler med politisk holdning.

I din undersøgelse skal du anvende relevante tekstnedslag og særligt fokusere på:

- At analysere og fortolke genretræk, sproglige virkemidler og brugen af humor i tekst 3a og tekst 3b.
- At perspektivere teksten, idet du inddrager forskelle og ligheder mellem Line Knutzons tale og andre taler med politisk holdning. Vurder effekten af Line Knutzons brug af humor. Du kan i din perspektivering inddrage *1. maj-tale, 2018* (tekst 3c)
- At formidle din tekstforståelse klart for din læser med en fokuseret indledning og en nuanceret afslutning.

Omfang af din artikel: tre-fire normalsider a 2400 enheder (antal anslag inklusive mellemrum)

Titlen og den indledende sætning i opgaveformuleringen giver eleven et emne, som skal undersøges. Det er oplagt, at eleven anvender emnet som udgangspunkt for sin fortolkningshypotese og dermed en vinkel i artiklen. Derfor ligger der et arbejde i elevens undersøgelse af teksterne, inden den kan formidles. Eleverne får hjælp til denne undersøgelse i to af de tre bullets, som er markeret efterfølgende. Der bliver dels bedt om et metodisk fokus i analysen og fortolkningen, nemlig at eleven skal arbejde med de virkemidler, som understøtter synspunkterne. Dels et indholdsmæssigt og perspektiverende fokus, idet eleven skal sammenligne de to genrer med fokus på det at kunne skabe forandring.

Den sidste bullet fokuserer på det formidlingsmæssige aspekt og markerer således for både eleven, lærerne og censorerne, at undersøgelsen af teksten skal formidles klart for modtageren. Med begrebet ”fokuseret indledning” peges der på, at indledningen præsenterer en vinkel eller fortolkningshypotese, som også skaber en gennemgående rød tråd og hjælper til en sammenhængende argumentation undervejs. Den nuancerede afslutning understre-

ger, at artiklens formidlede undersøgelse i afslutningen samles sammen og nuancerer indledningens vinkel. Den viser samtidig, at den undersøgelse, eleven har formidlet, kun er én af mange forståelser af teksten.

Vinkel

Der er i opgaveformuleringen angivet et tydeligt fokus for elevens undersøgelse. Det kan enten være et emne eller en konkret vinkel på de angivne tekster. Det er vigtigt at være opmærksom på, at det er arbejdet med teksterne, der står centralt i den analyserende artikel. Det vil altid fremgå af opgaveformuleringen, hvad eleven særligt skal fokusere på i sin undersøgelse. Det betyder naturligvis ikke, at det er det eneste, eleven skal fokusere på. Af samme grund bruges formuleringen ”I din undersøgelse skal du anvende relevante tekstnedslag og **særligt fokusere på:**”.

Eleven vil i sin undersøgelse af teksterne skulle anvende dette fokus, som kan fungere igangsættende for en fortolkningshypotese. Når eleven skal formidle sin undersøgelse i artikelform, kan det angivne fokus hjælpe til at vinkle artiklen, og give argumentationen retning således at eleven skaber sammenhæng og en rød tråd fra indledning til afslutning.

Nuanceret afslutning

Baggrunden for den nuancerede afslutning er at fastholde et fokus på, at den undersøgelse, eleven laver, kun er én ud af mange mulige, og at eleven gennem sin undersøgelse kommer frem til velbegrundede og samtidig nuancerede bud, men ikke entydige svar. Afslutningen må rumme de nuancer som artiklen har lagt frem. Indledningen skal således ikke forstås som en hypotese, der logisk kan bevises, og afslutningen derfor ikke et facit. Måske kan eleven se, hvordan fortolkningen kan gendrives. Eller hvordan teksterne modsiger sig selv. Måske har eleven i artiklen et interessant perspektiv på sin egen tekstfortolkning som kan bruges som nuance i afslutningen. At nuancere vil i denne sammenhæng sige at være fagligt reflekteret.

Den debatterende artikel

Den debatterende artikel har som omdrejningspunkt et danskfagligt emne og i fokus for prøven er elevens evne til at diskutere og debattere. Eleverne skal ikke redegøre for samtlige synspunkter i de tilknyttede tekster eller formidle en argumentationsanalyse af dem. I stedet skal eleven undervejs i en diskuterende form inddrage synspunkter og argumenter fra teksten og derved give læseren indsigt i emnet gennem aspekter som findes relevante for den anlagte vinkel. Samtidig skal eleven i debatterende form overbevise sin læser om egne synspunkter. Eleven bliver således tvunget til at tage stilling til emnet og formidle sin holdning i artiklen.

En typisk opgaveformulering til den debatterende artikel ser således ud:

Nedsættende ord

Skriv en debatterende artikel, hvor du undersøger, om der er nedsættende ord, vi ikke bør bruge i bestemte sammenhænge.

I din artikel skal du diskutere og debattere emnet ved bl.a. at inddrage *Kære Mulle: Jeg vil ikke kaldes "spasser"* (tekst 4a) og mindst ét af de to tekstuddrag 'Danmarks lækreste spasser' formår både at provokere og at tage de provokerede alvorligt (tekst 4b) og Danmarks lækreste spasser (tekst 4c).

I din undersøgelse skal du særligt fokusere på:

- At diskutere, om der skal være grænser for, hvornår og hvordan vi bruger nedsættende ord, idet du bl.a. inddrager hovedsynspunkter og argumenter fra *Kære Mulle: Jeg vil ikke kaldes "spasser"* (tekst 4a).
- At underbygge dine synspunkter ved at inddrage konkrete eksempler på brug af nedsættende ord og forholde dig til andre synspunkter på emnet. Inddrag mindst et af de to tekstuddrag 'Danmarks lækreste spasser' formår både at provokere og at tage de provokerede alvorligt (tekst 4b) og Danmarks lækreste spasser (tekst 4c).
- At præsentere emnet gennem en fokuseret indledning og diskussion og forsøge at overbevise din læser gennem en stærk og velgennemtænkt argumentation med en afslutning, der markerer dit synspunkt.

Omfang af din artikel: tre-fire normalsider a 2400 enheder (antal anslag inklusive mellemrum)

Titlen og den indledende sætning i opgaveformuleringen giver eleven et emne, som skal undersøges, diskuteres og debatteres, og hvor eleven altså tager stilling til emnet og forsøger at overbevise sin læser. Der kan være en pointe i, at eleven allerede fra begyndelsen markerer sit eget synspunkt, men der kan også være en pointe i at lade være. Det vil helt naturligt hænge sammen med, hvordan eleven vælger at argumentere. Derfor ligger der et arbejde i elevens undersøgelse af teksterne, inden synspunkterne kan diskuteres. Eleverne får hjælp til denne undersøgelse i to af de tre bullets, som er markeret efterfølgende. Den første handler om at finde synspunkterne i teksten og inddrage argumentationen, når det er relevant. Den anden fokuserer i stedet på elevens egen argumentation, hvor der kan hentes synspunkter og nye vinkler på emnet fra de to tekster. Den sidste bullet fokuserer særligt på den skriftlige fremstilling, hvor eleven bliver bedt om at argumentere for eget synspunkt og overbevise læseren. Det er vigtigt igen at pointere, at eleven her skal anvende et fagligt grundlag for at kunne argumentere for sine holdninger. Og at det samtidig er muligt for eleven at anvende en personlig stemme, hvilket betyder, at eleven fx kan vælge at lade en bestemt argumentationsform være gennemgående, hvis det kan være med til at overbevise læseren. I den sammenhæng er det naturligvis vigtigt også at inddrage kommunikationssituationen, når argumentationsformerne skal overvejes. Er det generaliseringer eller konkrete eksempler, som fungerer bedst? Skal synspunktet allerede markeres indledningsvist? Eller er det bedre at vente? Mange af disse overvejelser kan også sagtens trænes mundtligt, og det er derfor oplagt at kombinere gruppediskussioner og debatterende tekster i undervisningen.

Den reflekterende artikel

I den reflekterende artikel skal eleven gennem refleksion undersøge et emne eller en problemstilling med udgangspunkt i en række tekster. Eleven bliver stillet over for et overordnet emne med en række vinkler, som skal undersøges. Det er oplagt, at eleven i begyndelsen af artiklen skriver sig ind på emnet via et konkret og illustrativt eksempel, således at der bliver lagt en klar vinkel på emnet. Denne vinkel bør også afspejle sig i måden, de enkelte tekster bliver inddraget på. Det er vigtigt, at refleksionen ikke bliver til en diskussion for og imod et synspunkt, men i stedet en refleksion, hvor eleven undersøger forskellige vinkler på emnet. Det er oplagt, at eleverne vænner sig til at stille spørgsmål til emnet på baggrund af teksterne, da de undervejs kan anvendes som forskellige veje ind i den faglige problemstilling.

En typisk opgaveformulering til den reflekterende artiklen ser sådan ud:

Den gode fortælling

Skriv en reflekterende artikel om den gode fortælling.

I din artikel skal du bl.a. inddrage *P1 Ping Pong* (tekst 5a) samt gå i dybden med *Den gyldne nøgle* (tekst 5b) og/eller *Ved Højer Sluse* (tekst 5c).

Du skal i din artikel især fokusere på:

- At reflektere over, hvad der skaber den gode fortælling. Du kan fx komme ind på genrer og genretræk, fortællegreb, fortællingens samfundsmæssige funktion og fortællingens muligheder for den enkelte. Du skal inddrage et eller flere af udsagnene fra *P1 Ping Pong*. Du kan også inddrage *Kontraktmodellen* (tekst 5d) og *Berettermodellen* (tekst 5e).
- At inddrage *Den gyldne nøgle* og/eller *Ved Højer Sluse* som eksempler på fortællinger. Du må gerne inddrage andre konkrete eksempler, fx film, skønlitterære tekster og dramaer.
- At skrive dialogisk og reflekterende med en personlig stemme, der forholder sig til både emnet og til din egen tanke- og skriveproces.

Omfang af din artikel: tre-fire normalsider a 2400 enheder (antal anslag inklusive mellemrum)

Titlen og den indledende sætning i opgaveformuleringen giver eleven et emne, som skal undersøges. Herefter kommer et indholds krav på baggrund af de tilknyttede tekster. Derefter følger tre bullets. De to første bullets går primært på det indholdsmæssige og på evnen til at skabe perspektiv. Den første markerer et vidensniveau, hvor eleven er nødt til at have en viden om kunst og litteratur. Formuleringen giver samtidig eleven nogle idéer, som kan hjælpe refleksionen på vej. Den anden bullet går i højere grad på det analytiske nemlig inddragelse af teksterne. Her forventes eleven at kunne inddrage relevante analytiske pointer fra teksterne. Det betyder ikke, at eleven skal udarbejde en færdig analyse og fortolkning, men, at han/hun i sin refleksion skal kunne inddrage en tekst som et eksempel og en konkretisering. Eksemplet bør danne afsæt foren mere overordnet refleksion. på et højere abstraktionsniveau.

Den sidste bullet markerer særligt den skriftlige fremstilling. Her bliver eleven bedt om: ”at skrive dialogisk og reflekterende med en personlig stemme, der forholder sig til både emnet og til din egen tanke- og skriveproces.” Den reflekterende skrivning er allerede blevet uddybet, men det er vigtigt at hæfte sig ved den personlige stemme. At skrive med en personlig stemme betyder ikke, at eleven fx kan kaste ureflekteret om sig med slang og bandeord. Det betyder, at eleven kan benytte en mere afsenderorienteret formidlingsform, som ville virke forstyrrende for formidlingen hvis den fik overtaget i den mere faglige diskurs i en analyserende artikel. Det kan fx være at man viser sin skriveridentitet ved at anvende narrativer eller bestemte metaforer som et gennemgående sprogligt virkemiddel.

Det er således en pointe, at den reflekterende artikel i endnu højere grad end den analyserende og debatterende artikel giver plads til, at eleverne kan udfolde et kreativt skrivepotentiale.

Om at skrive dialogisk og med en personlig stemme

Der findes ikke nogen endelig definition af ’den personlige stemme’ i skriftlig dansk. Der er altså ingen færdig opskrift på, hvordan eleverne skal udtrykke sig med personlighed, engagement og nærvær. Nedenfor er der givet nogle pejlemærker til, hvordan man kan kende ’den personlige stemme’ i den danske stil.

Centralt er det, at man som læser kan mærke, at der sidder et fagligt, sagligt og velovervejet skrivende *jeg* bag teksten. Når censoren (eller læreren eller klassekammeraten) læser stilen, opstår der et *møde* mellem læseren og teksten/skriver-jeget, præcis ligesom der gør i mødet mellem fx en avislæser og en kronik/debattør.

Det kan derfor være frugtbart at møde den enkelte stil ud fra en præmis om, at der er en **kontrakt** mellem afsender og modtager: *Det skrivende jeg* skal have noget på hjerte – teksten er en formgivning af det, skriveren har på hjerte. *Læseren* møder teksten, den anlagte vinkel, jegets holdninger, fortolkningshypoteser o.l. loyalt, men ud fra en dobbelt forventning: ”Du har noget, du gerne vil dele med mig. Og du ved, hvad du skriver om”.

Helt overordnet kan man udtrykke sig med ’en personlige stemme’ på tre måder:

- 1) ved konkret/’fysisk’ at være til stede i teksten (brug af pronomenet ’jeg’, skrive selvoplevede eksempler frem, henvende sig til læseren med fx pronomenet ’vi’ eller retoriske spørgsmål, brug af metasprog o.l.)
- 2) ved at positionere sig (gennem fx stærke holdninger, en interessant vinklet indledning og afrunding, originale – måske endda overraskende – tilgange til tekst og emne, brug af viden, der ligger uden for det, man kunne forvente o.l.)
- 3) ved at anvende sproglige, retoriske og stilistiske virkemidler

Det er vigtigt at huske, at

- ’den personlige stemme’ skal afspejle en sproglig såvel som en faglig identitet (det skal være tydeligt, at eleven har 2 eller 3 års undervisning i dansk på A-niveau bag sig)
- ’den personlige stemme’ skal varieres og moduleres, så den passer til genren og emnet

- man godt *kan* udtrykke sig personligt ved at bruge alle tre måder ovenfor, men at der ikke er noget *krav* om, at man fx bruger stilistiske virkemidler
- brugen af fx personlige eksempler skal have en funktion i sammenhængen. M.a.o.: Jeg-scenarier, eksempler o.l. skal have et sagligt og fagligt formål i teksten
- brugen af retoriske, stilistiske og sproglige virkemidler skal have en funktion i sammenhængen.
 - o Alliteration, sproglige figurer som anaforer, triader o.l. kan være glimrende til fx at give en central pointe tyngde og kraft
 - o Troper (billedsprog) som sammenligninger og metaforer, gennemgående semantiske kæder o.l. kan være glimrende til fx at skrive et scenarie, en stemning, et livssyn eller en holdning frem
 - o **Men:** Bruges virkemidlerne for massivt og tilfældigt, dvs. uden at tjene andet formål end at være sproglig pynt, vil de ofte virke unødigt støjende og forstyrrende, og så trækker de helhedsoplevelsen ned.

For konkrete eksempler på 'at skrive dialogisk' og 'med personlig stemme' henvises til [Råd og vink 2019](#).

Læs mere om genrerne og den personlige stemme i dokumentet [Genre, personlig stemme og kommenterede bedømmelser](#)

4.3. Bedømmelseskriterier

Bedømmelsen er en vurdering af, i hvilken grad eksaminandens præstation opfylder de faglige mål, som de er angivet i pkt. 2.1.

Ved den skriftlige prøve lægges der vægt på eksaminandens færdighed i:

- skriftlig fremstilling
- formidlingsbevidsthed
- at besvare den stillede opgave
- relevant anvendelse af danskfaglig viden og metode.

Ved den mundtlige prøve lægges der vægt på eksaminandens færdighed i:

- mundtlig fremstilling
- at besvare den stillede opgave
- relevant anvendelse af danskfaglig viden og metode.

Ved begge prøver gives én karakter ud fra en helhedsbedømmelse af eksaminandens præstation.

Bedømmelsen er til den skriftlige og mundtlige prøve relevante faglige mål som angivet i pkt. 2.1.

Derudover lægges der vægt på eksaminandens færdigheder inden for følgende:

Den skriftlige prøve:

- skriftlig fremstilling: genreforståelse, kohærens (indholdsmæssig sammenhæng i teksten), kohæsion (sproglig sammenhæng i teksten), retskrivning, tegnsætning

- formidlingsbevidsthed: præcist og nuanceret sprog, viser forståelse for en intenderet modtager
- at besvare den stillede opgave: besvare opgaven fyldestgørende, men ikke dtømmende,
- relevant anvendelse af danskfaglig viden og metode: relevant viden om det emne, den valgte opgave omhandler; med formuleringen *anvendelse af relevant metode* sigtes der først og fremmest til, at eleven lægger en klar vinkel på sin analyse og systematisk og målrettet forfølger denne vinkel. Det kan fx være et særligt fokus på indre og ydre udvikling eller en biografisk, tematisk, psykoanalytisk, stilistisk eller (litteratur)historisk vinkel.

Den mundtlige prøve:

- mundtlig fremstilling: at formulere sig klart, varieret, flydende og forståeligt samt kunne lytte og indgå i en faglig samtale
- at besvare den stillede opgave: besvare opgaven fyldestgørende, men ikke udtømmende,
- relevant anvendelse af danskfaglig viden og metode: relevant viden om det emne, den valgte opgave omhandler; med formuleringen *anvendelse af relevant metode* sigtes der først og fremmest til, at eleven lægger en klar vinkel på sin analyse og systematisk og målrettet forfølger denne vinkel. Det kan fx være et særligt fokus på indre og ydre udvikling eller en biografisk, tematisk, psykoanalytisk, stilistisk eller (litteratur)historisk vinkel.

4.3.1 Oversigt over karakterskalaen

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 Vejledende karakterbeskrivelser ved den skriftlige prøve

Karakter	Betegnelse	Vejledende beskrivelse
12	Fremragende	Sproget er velformuleret, præcist, nuanceret og korrekt, med ingen eller få uvæsentlige fejl. Fremstillingen er formidlingsbevidst og velstruktureret med såvel fokus som progression. Besvarelsen af den stillede opgave er dybdegående, veldokumenteret og med ingen eller kun få uvæsentlige mangler.

		Der demonstreres fremragende anvendelse af i sammenhængen relevant danskfaglig indsigt, viden og metode, sikker brug af et danskfagligt begrebsapparat.
10	Fortrinligt	
7	Godt	<p>Sproget er præget af sikkerhed i syntaks, præcision og sprogrigtighed, men med flere mindre væsentlige fejl. Fremstillingen savner i nogen grad formidlingsbevidsthed, men har i tilfredsstillende grad fokus og sammenhæng.</p> <p>Besvarelsen af den stillede opgave har flere mangler og savner i nogen grad dokumentation.</p> <p>Der demonstreres god anvendelse af i sammenhængen relevant danskfaglig indsigt, viden og metode, god brug af et danskfagligt begrebsapparat.</p>
4	Nogenlunde	
02	Tilstrækkeligt	<p>Sproget er præget af tilstrækkelig sikkerhed i syntaks og sprogrigtighed, men med adskillige tyngende fejl og manglende præcision. Fremstillingen savner formidlingsbevidsthed og har kun i tilstrækkelig grad fokus og sammenhæng.</p> <p>Besvarelsen af den stillede opgave er meget mangelfuld, men dog tilstrækkelig.</p> <p>Der demonstreres usikkerhed i anvendelse af i sammenhængen relevant danskfaglig indsigt, viden og metode samt af et danskfagligt begrebsapparat.</p>
00	Utilstrækkeligt	
-3	Ringe	

4.3.3 Vejledende karakterbeskrivelser ved den mundtlige prøve

Karakter	Betegnelse	Vejledende beskrivelse
12	Fremragende	<p>Det mundtlige oplæg fremstår velstruktureret og med progression og retorisk klarhed. Oplægget er sprogligt nuanceret og velformuleret. Eksaminanden indgår på fremragende måde i den faglige samtale.</p> <p>Besvarelsen af den stillede opgave er udtømmende, veldokumenteret med ingen eller kun få uvæsentlige mangler.</p> <p>Der demonstreres en høj grad af metodebevidsthed, fremragende anvendelse af i sammenhængen relevant danskfaglig viden og danskfaglige færdigheder, sikker brug af et danskfagligt begrebsapparat samt stor sikkerhed i at bevæge sig fra det konkrete til det abstrakte.</p>
10	Fortrinligt	
7	Godt	<p>Det mundtlige oplæg er sammenhængende og tilfredsstillende formidlet. Oplægget er sprogligt velfungerende, og eksaminanden indgår på tilfredsstillende måde i den faglige samtale.</p> <p>Besvarelsen af den stillede opgave har flere mangler og savner i nogen grad dokumentation.</p> <p>Der demonstreres metodisk bevidsthed, god anvendelse af i sammenhængen relevant danskfaglig viden og danskfaglige færdigheder, god brug af et danskfagligt begrebsapparat samt evne til at bevæge sig fra det konkrete til det abstrakte.</p>
4	Nogenlunde	
02	Tilstrækkeligt	<p>Det mundtlige oplæg er ustruktureret og usikkert formidlet. Formidlingen fungerer, men er præget af mangel på sproglig sammenhæng, og eksaminanden indgår usikkert i den faglige samtale.</p> <p>Besvarelsen af den stillede opgave er meget mangelfuld, men dog tilstrækkelig.</p> <p>Der demonstreres usikkerhed i anvendelsen af i sammenhængen relevant danskfaglig viden og metode samt af et danskfagligt begrebsapparat.</p>

00	Utilstrækkeligt	
-3	Ringe	