

Syddansk Universitet har i samarbejde med Teknologisk Institut, JYSK ANALYSE A/S og fire ekspertgrupper nedsat af Børne- og Undervisningsministeriet gennemført en undersøgelse af den faglige udvikling indenfor fagene dansk, engelsk, matematik og fysik i det almene gymnasium (stx) i perioden 1968-2018.

Denne rapport præsenterer undersøgelsen af den faglige udvikling i dansk.

Gennem systematiske analyser af undervisningsbeskrivelser, eksamenssæt og eksamensbesvarelser fra perioden samt spørgeskemaundersøgelser med lærere og undervisere i grundskolen, på de gymnasiale uddannelser og på videregående uddannelser anlægger rapporten et bredt perspektiv på faglighed, som kan understøtte refleksioner over faget og over faglighed.

Der er udgivet seks delrapporter:

Faglighed i gymnasiet: Projektets rammer og design

Faglighed i gymnasiet: Matematik

Faglighed i gymnasiet: Fysik

Faglighed i gymnasiet: Dansk

Faglighed i gymnasiet: Engelsk

Udviklingen af fagligheden i gymnasiet: Tværgående opsamling og resultater

Faglighed i gymnasiet

Dansk

Delrapport 4

Ole Togeby, Peter Hobel, Katrine Haaning,
Ane Qvortrup og Anders Kruse Ljungdalh

Institut for Kulturvidenskaber
Syddansk Universitet

Gymnasiepædagogik
Sænummer
2019

Faglighed i gymnasiet

Dansk

Resume

Ole Togeby, Peter Hobel, Katrine Haaning, Ane Qvortrup
og Anders Kruse Ljungdalh

Dansk – Resume

I denne rapport præsenterer Syddansk Universitet og den af ministeriet nedsatte ekspertgruppe resultaterne fra en undersøgelse af den faglige udvikling inden for faget dansk i det almene gymnasium (stx) i perioden 1968-2018.

Baggrunden for undersøgelsen er Børne- og Undervisningsministeriets ønske om at få solid viden om udviklingen og niveauet i elevernes faglighed samt at etablere et grundlag for at følge fagligheden på de gymnasiale uddannelser fremover.

Undersøgelsens formål og fokus

Der er i undersøgelsen gennemført følgende:

- A. Analyser og sammenligninger af danske eksamenssæt og eksamensbesvarelser fra stx på højeste niveau fra sommereksamen 2018 og fra udvalgte år i et historisk perspektiv og norske og svenske læreplaner og eksamenssæt fra 2018
- B. Analyser af undervisningsbeskrivelser fra undervisningen fra Dansk A i perioden 2009-2018
- C. Spørgekemaundersøgelser med lærere og undervisere i grundskolen, på de gymnasiale uddannelser og på videregående uddannelser

Undersøgelsen giver svar på følgende spørgsmål:

1. Hvad karakteriserer udviklingen i gymnasieelevernes viden, færdigheder og kompetencer, herunder i balancen mellem viden, færdigheder og kompetencer i Dansk A?
2. Hvad karakteriserer udviklingen i undervisningen i Dansk A mht. viden, færdigheder og kompetencer, herunder i balancen mellem viden, færdigheder og kompetencer i undervisningens indhold?
3. Hvad karakteriserer det aktuelle niveau i danske gymnasieelevers grundlæggende viden, færdigheder og kompetencer indenfor Dansk A?

I besvarelsen af spørgsmålene perspektiveres analyserne af udviklingen i danskfagligheden til forandringer i læreplanerne for Dansk A samt til politiske forandringer og reformer samt forandringer i demografi og teknologi i den undersøgte periode.

Undersøgelsen bidrager med systematisk viden, der kan udgøre grundlaget for diskussioner af det aktuelle faglige niveau i dansk i gymnasiet. Herudover repræsenterer analyserne et relevant perspektiv på faglighed, som kan understøtte refleksioner af danskfaget og danskfaglighed i forbindelse med fx pædagogikum. Ikke mindst tilbyder undersøgelsen et metodisk og analytisk grundlag for at undersøge danskfaglighed i de gymnasiale uddannelser fremadrettet.

Undersøgelsens genstandsfelt

Det samlede datasæt for analysen af danske undervisningsbeskrivelser, eksamenssæt og elevbesvarelser fremgår af tabel 1 nedenfor

	Undervisnings- beskrivelser	Eksamenssæt	Elevbesvarelser	Reformperiode
(1916)		(1)	(2 fra <i>Vestre Borgerdyd Gymnasium</i>)	(1903-1935)
1968		1		1958-1971
1980		1	3 fra <i>Statsgymnasiet Schneekloths Skole</i>	1972-1987
2000		1	3 fra <i>Frederiksberg Gymnasium</i>	1988-2004
2009	10			2005-2017
2010	10	1	3 fra <i>Frederiksberg Gymnasium</i>	
2011	10	1		
2012	10	1		
2013	10	1		
2014	10	1		
2015	10	1		
2016	10	1		
2017	10	1		2017-
2018	10	1	10 fra hhv. <i>Herlev Gymnasium</i> , <i>Vestfyns Gymnasium</i> og <i>Herning Gymnasium</i>	

Tabel 1: Oversigt over datagrundlaget for danske undervisningsbeskrivelser, eksamenssæt og eksamensbesvarelser i Dansk.

De 10 skoler, der er hentet undervisningsbeskrivelser og aktuelle eksamensbesvarelser fra er: Aalborg Katedralskole, Hjørring Gymnasium og HF-kursus, Herning Gymnasium, Skive Gymnasium og HF, Vestfyns Gymnasium, Munkensdam Gymnasium, Frederiksberg Gymnasium, Herlev Gymnasium og HF, Kalundborg Gymnasium og HF, Roskilde Katedralskole. Disse skoler er udvalgt på den måde, at der er 2 gymnasier fra hver region, ét gymnasium, der i 2018 havde et gennemsnit *over* landsgennemsnittet og ét gymnasium, der havde et gennemsnit *under* landsgennemsnittet. Ved udvælgelsen af elevbesvarelser blev der fra disse skoler tilfældigt udvalgt 5 elevbesvarelser (hver 5. elev på elevlisten). Af disse blev 3 gjort til genstand for grundig analyse.

Med hensyn til eksamenssæt og elevbesvarelser historisk set var det ønsket af have et nedslag i hver gymnasiets 6 reformperioder de seneste 50 år: Før 1958, 1958-1971, 1972-1988, 1989-2005 og 2006-2017. Dette lykkedes for eksamenssættenes og gennem Rigsarkivet og Frederiksberg Stadsarkiv fik vi elevbesvarelser fra har perioden før 1958, 1972-1988, og fremefter, men grundlaget er ikke tilfældigt udvalgt.

Fra Norge og Sverige var det kun muligt at skaffe ganske få elevbesvarelser, og vi valgte derfor at udelade de skandinaviske elevbesvarelser fra undersøgelsen, da denne del af undersøgelsen ville få

en for fragmenteret karakter. De norske og svenske kollegaer i ekspertgruppen har været behjælpelige med at forklare, hvordan man laver hhv. eksamener og nationale tests i de forskellige fag i de to lande.

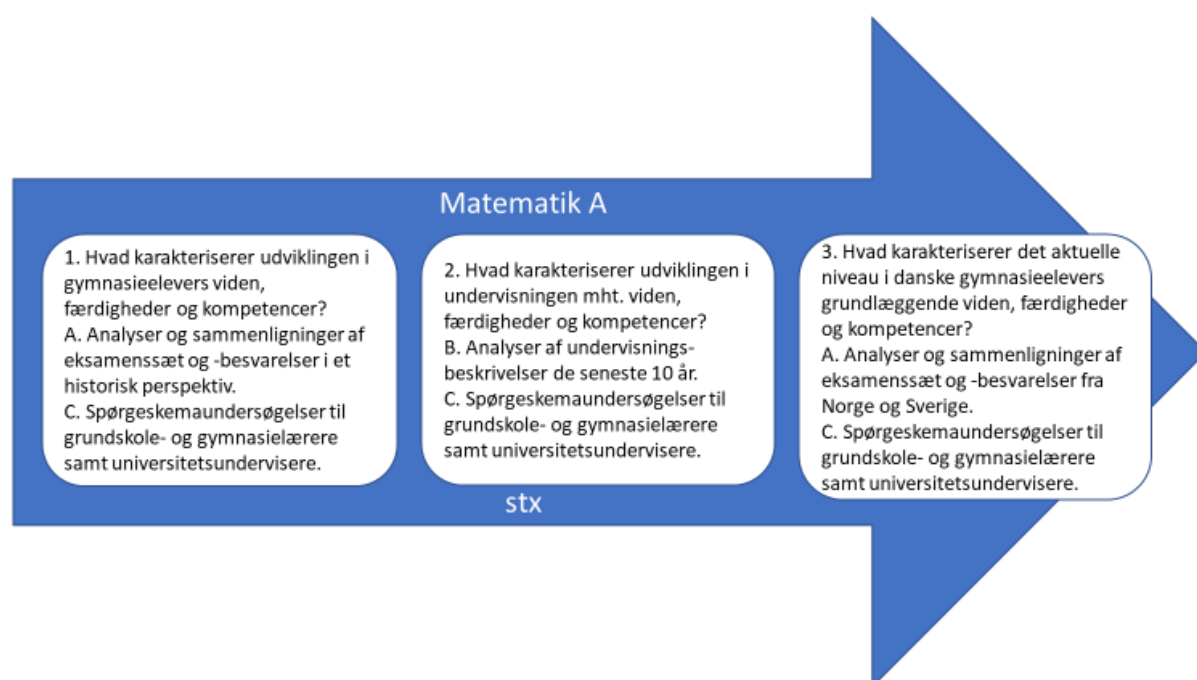
Der blev udsendt spørgeskema til 508 dansklærere på gymnasier og 440 dansklærere i grundskolen, samt til 37 undervisere på danskuddannelserne og litteraturvidenskab på universitetet. Antallet af respondenter og svarprocenten fremgår af Tabel 2:

Niveau	Antal modtagere	Antal respondenter	Svarprocent
Grundskole	440	257	58 %
Gymnasium	508	225	44 %
Universitet	37	24	65 %

Tabel 2: Oversigt over antal modtagere af spørgeskemaet, antal respondenter og svarprocent

Undersøgelsens design

Figur 1 viser samspillet mellem analyserne og spørgsmålene:



Alle analyser har været gennemført på basis af en analytisk tilgang baseret i en forståelse af danskfaget som et humanistisk-hermeneutisk fag, hvor begrebet om tekstkompetence står centralt, idet der ift. tekstkompetencen lægges vægt på, at det refererer til et udvidet tekstbegreb, at tekstkompetencen ikke alene handler om et receptivt, men også et produktivt arbejde med tekster, og at der til tekstkompetencen knytter sig tre perspektiver: et litterært, et sprogligt og et mediemæssigt. Tekstbegrebet rummer ikke bare klassisk litteratur, men en større bredde af tekster og medier, og fortolkningen inddrager sociale og samfundsmæssige aspekter af virkeligheden og

ikke kun litteraturhistoriske tekster (Lützen 2018, s. 20-21). De sproglige færdigheder er ikke bare forudsætninger for at kunne lave litterære fortolkninger, men også et element i elevens bevidstgørelse, refleksion, produktion og evne til at forstå og at kunne agere i samfundet. Der kommer desuden et metodisk aspekt knyttet til det at opgaver i danskfaget ikke har karakter af 'fristil', men defineres gennem genrer med ekspliciterede skrivehandlinger. Danskekspertgruppens analyser har i udgangspunktet været undersøgende med de tre kernerdidaktiske spørgsmål som ledetråde: 'hvorfor' (den didaktiske begrundelse og dannelsessyn), 'hvad' (stofudvælgelse og dens begrundelse) og 'hvordan' (arbejdsformer, udtryksformer og produktformer). Dette har ført til analyserne med begreberne viden, færdigheder og kompetencer samt den generelle analysemodels seks underkategorier, som danskfagligt er blevet omsat til følgende spørgsmål: "Inddrager eleverne danskfagets begreber om sprog, litteratur og medier?", "Bruger eleverne fagets metoder om tekstanalyse og tekstproduktion?", "Bruger de på innovativ måde tværfaglig viden?", "Er de kreative (dvs. skriver fiktionstekster)?", "Skaber de personlig viden og dannelse?", "Anvender de social viden med myndighed?". Slutteligt er der kigget på den formelle organisering af undervisningen og strukturen af eksamenssættet eller eksamensbesvarelsen.

Udviklingen i gymnasieelevernes viden, færdigheder og kompetencer

Den generelle analysemodels kategorier (viden, metode, tværfaglige, innovative, personlige og sociale aspekter) kan med forskellige vægtninger og i forskellige udtryksformer identificeres i eksamenssættene gennem hele perioden. Særligt kravet om sociale og personlige kompetencer står stærkt i danskfaget. Vægtningen af den viden, der efterspørges i eksamenssættene, skifter fra primært litteraturhistorisk indsigt til viden eller indsigt i mere nutidigt orienterede aktuelle samfundsforhold. Med tiden er metodeindsigt og metodiske færdigheder og kompetencer blevet mere ekspliciteret i eksamenssættene. Vedrørende det tværfaglige aspekt af viden, færdigheder og kompetencer har danskfaget altid været tværfagligt. Det ser man i eksamenssættet fra 1916, der efterspørger viden om billedkunst, historie og politisk-samfunds-faglige emner. Ligeledes i eksamensopgaverne fra 1968, som efterspurgte viden af sociologisk og samfunds-faglig karakter, såvel som i eksamenssættet 1980, der fordrede kendskab til billedanalyse. I de nyere eksamenssæt er tværfagligheden stadig at finde, men kompetencen til at kunne tænke på tværs af domæner er i højere grad at finde i de multimodale opgavetyper, der fordrer en evne til at tænke på tværs af repræsentationsformer. Herved ses også et ønske om, at eleverne er i stand til at kunne tænke og arbejde innovativt. Ekspertgruppen iagttager en stigende grad af stilladsering af opgaverne igennem perioden, dvs. at eleven i stigende grad tilbydes et stillads til besvarelse af opgaven (redegør, analyser, fortolk, diskuter). Derved kommer danskfaglige begreber og metoder tydeligere til udtryk i eksamensopgaverne (som tidligere lå implicit i eksamensspørgsmålene). Også de forskellige genrekrav bliver i periodens slutning ekspliciteret.

Udover at pege på mangfoldigheden af videns-, færdigheds- og kompetenceformer og den øgede eksplicitte brug af danskfaglige metoder, peger analysen af eksamenssættene på, at der over tid sker en øget stilladsering af opgaverne. Dermed ændres de faglige krav, fx når der står, at du skal "særligt fokusere på: - At analysere og fortolke, hvilke virkemidler, herunder ironi, der anvendes i novellens samfundskritik". Det bør overvejes, om den øgede stilladsering og dermed mindskelse af kravene til selv at finde stoffet og ordne det i relevant rækkefølge for adressaterne, står i

modsætning til dannelse og myndiggørelse. I 2018 indførtes der forsøg med at eksaminanderne i nogle opgaver kunne, og i andre opgaver skulle inddrage stof, som ikke stod i opgavehæftet, men som de selv skulle finde på nettet, hvad der krævede at de både skulle finde stof selv og ordne det relevant for adressaterne. Forsøget blev imidlertid standset på grund af risikoen for snyd. Ekspertgruppen anbefaler, at denne mulighed for at søge på nettet genindføres og gøres permanent for alle.

Analysen af elevbesvarelser viser, at elevens skrivehandlinger i opgaven fra den tidlige fase (1916) er berettende, men også forklarende, fortolkende og (nationalt) vurderende. Der er i hele besvarelsen ingen stave-, ord-, sætnings- eller kommafejl overhovedet, og håndskriften er letlæselig. Der er ingen tegn på metodebevidsthed, hverken indenfor historie eller indenfor dansk. Selvom der entydigt skrives om stof fra historiefaget, er der ingen tegn på tværfaglighed, dvs. tværfaglighed forstået som en refleksion over, hvad der sker i mødet mellem to fags forståelsesramme og metoder. Der er ingen spor af kreativitet, men teksten viser, at eleven har en stor viden om de historiske begivenheder, dog ikke som noget der er personligt tilegnet, fundet på eller intenderet. Elevbesvarelsen fra 1980 er en teknisk, danskfaglig opgave med systematisk analyse efterfulgt af en stillingtagen til værdiforestillingerne. Eleven demonstrerer stærke metodiske færdigheder og metodeindsigt. Elevens personlige stemme kommer frem i slutningen af besvarelsen. Besvarelsen viser tegn på innovation og tværfaglighed ved at dokumentere sin kompositionsanalyse med indtegnede trekanter på en af hende selv tegnet gengivelse af reklamens billede. Skriveren har en letlæselig håndskrift, og der er kun et par fejl per side på bogstavniveau. Elevbesvarelsen fra år 2000 er disponeret som skriveordren lægger op til, dvs. med en indledning vedrørende emnet, en redegørelse og en efterfølgende diskussion samt afslutning. Elevens redegørelse er helt uden citater, og hele vejen dækket direkte tale. Der demonstreres således hverken danskfaglig viden eller kunnen i at kunne gengive eller referere synspunkter, ingen tværfaglighed eller kreativitet. Teksten er skrevet på computer, men der er mange layoutfejl, fx blanktegn forkerte steder og manglende indrykning. Der er mange orddelingsfejl, ordstillingsfejl, fejl i sætningsforbindelserne. På de 4½ side er der over 50 kommafejl, især manglende kommaer foran relativsætninger, men der er også for mange kommaer forskellige steder. Mange steder er der valgt forkerte ord i forhold til, hvad man må gætte sig til, er hensigten. Elevbesvarelsene fra 2018 følger alle – uanset niveau – den givne disposition. Der lægges således vægt på danskfaglige og metodiske aspekter, nemlig at gengive andres synspunkter og at lave en stilistisk argumentationsanalyse af et kortere tekststykke.

Når det kommer til spørgeskemaundersøgelsens spørgsmål om udviklingen af elevernes og de studerendes faglighed over tid, er gymnasielærerne overvejende enige i, at niveauet fra indgangsniveau 1. g i 2018 ikke har ændret sig væsentlig i forhold til tidligere årgange. Ca. en tredjedel vurderer, at niveauet er væsentligt ringere. Tre områder stikker ud. Når det kommer til det funktionelle skriftsprog, evnen til danskfaglig læsning og dybdeforståelse af faget, er antallet af lærere, der vurderer niveauet væsentligt ringere, noget højere (henholdsvis 46 %, 40 % og 38 %).

Universitetsunderviserne er enige med gymnasielærerne mht. det forhold, at langt størstedelen vurderer, at niveauet er på nogenlunde samme niveau. De oplever, at den danskfaglige mundtlighed og kompetencen til at arbejde selvstændigt er områder, hvor danskfagligheden er styrket.

Udviklingen i undervisningen mht. viden, færdigheder og kompetencer

Analysen af undervisningsbeskrivelserne viser stor variation både i måden beskrivelserne er lavet på og i selve undervisningsindholdet og i de typer af viden, færdigheder og kompetencer, der eksplicit lægges op til, på tværs af år og skoler. Således er der eksempler på undervisningsbeskrivelser, hvor kun få af de undersøgte videns-, færdigheds- og kompetenceformer – begreber, indhold, temaer, metode-, tværfagligheds-, innovations-, personlige og sociale former – er repræsenteret, men der er andre, hvor samtlige er. I analysen identificeres tre typer af undervisningsbeskrivelser, der rammesætter henholdsvis 1) en kulturarvsformidlende undervisning, 2) en myndiggørende undervisning og 3) en undervisning, der har som mål at opfylde læreplanens krav.

I undervisningsbeskrivelsen, der rammesætter en kulturarvsformidlende undervisning, er udgangspunktet stof- og vidensorienteret, og en litteraturhistorisk læsning i et kronologisk perspektiv vægtes. Således er fordelingen mellem litterære, mediemæssige og sproglige forløb i den næranalyserede undervisningsbeskrivelse 5:1:0. Det faglige 'hvordan' – altså arbejdsformer og metodiske aspekter – adresseres ikke i undervisningsbeskrivelsen. Arbejdsformerne gruppearbejde, individuelt arbejde, pararbejde og lærerstyret undervisning nævnes, men det sker på en ukommenteret måde. Undervisningsbeskrivelsen prioriterer stoffokus frem for elevfokus. Der er fokus på den viden, som eleverne skal have. Hvad eleverne skal kunne, hvilke færdigheder og kompetencer de skal have, er ikke integreret i undervisningsbeskrivelsen, bortset fra at kompetencerne fra Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser fra 1999 (der er lagt ind i lectio) ukommenteret er krydset af. Det konkluderes, at den kulturarvsformidlende undervisningsbeskrivelse synes at operere med dannelse som et individuelt og eksistentielt projekt, hvor dannelsen foregår i mødet med stoffet – med fokus på stoffet og dét, det leverer.

I undervisningsbeskrivelsen, der rammesætter en myndiggørende undervisning, lægges der op til undervisning, der kombinerer det produktive og det receptive. Elevernes produktive skriftlighed og mundtlighed anvendes som redskaber til tænkning og vidensproduktion både for eleverne selv og i deres samarbejde med andre elever og læreren i klassen. Fordelingen mellem det litterære, mediemæssige og det sproglige perspektiv er i den næranalyserede undervisningsbeskrivelse 4:2:1, og flere forløb kombinerer to perspektiver. Der er et refleksivt fokus på, hvad man kan med danskfaget, som peger ud mod faget som videnskabsfag og dermed understreger det studieforberedende sigte. Der lægges endvidere i undervisningsbeskrivelsen vægt på varierede elevaktiverende arbejdsformer på en måde, der også peger ud mod aktiv samfundsdeltagelse sammen med andre og på identitetsarbejde. Undervisningsbeskrivelsen kan således siges at balancere et klart stoffokus med et klart elevfokus. Der er fokus på, hvilken viden eleverne skal have, men også på anvendelsen af viden, færdigheder og kompetencer i et studieforberedende og almendannende og dermed myndiggørende perspektiv.

I undervisningsbeskrivelsen, der rammesætter en undervisning, der har som mål at opfylde læreplanens krav, lægges der op til en undervisning, der er metodebevidst. Eleverne skal tilegne sig danskfaglige, metodiske greb, der gør, at de kan arbejde med den type af tekster, som man ifølge læreplanen skal arbejde med i danskfaget. Fordelingen mellem det litterære, det mediemæssige og det sproglige perspektiv er i den næranalyserede undervisningsbeskrivelse ca. 3:1:1. Der er såvel et

videns- som et færdigheds- og et kompetencefokus. Undervisningen har et klart videns- og stoffokus, men eleverne skal metodisk kunne arbejde med stoffet i tre perspektiver og på den måde udvikle tekstkompetence. Undervisningsbeskrivelsen adresserer ikke tydeligt det didaktiske 'hvordan'.

Det aktuelle niveau i gymnasieelevernes viden, færdigheder og kompetencer

I danskfaget fordeler eksamenssættets opgaver fra 2018 sig over fagets tre stofområder på den måde, at det indeholder to opgaver, der vægter det litterære perspektiv, og tre opgaver der vægter det sproglige perspektiv. Danskgruppen pegede endvidere under afsnittet om eksamenssættene på, hvordan der er sket en øget stilladsering af opgavebeskrivelser. Der kan ikke konkluderes noget entydigt om, hvilken betydning dette har for elevbesvarelsene. På baggrund af analyserne af elevbesvarelsene finder danskekspertgruppen tydelige forskelle mellem eleverne på forskellige faglige niveauer. De konkluderer, at der ses tydelig variation ift. stavning, begrebsbrug og sætningskonstruktion inden for forskellige niveauer. Jo lavere niveau, des lavere karakter. Ekspertgruppen peger endvidere på, at kun den elevstil fra 2018, der er på det højeste niveau, behersker skrivehandlingerne redegørelse, karakteristik og diskussion på en måde, så man kan sige, at der udvises studieegnethed, personlig dannelse og personlig myndighed. Gruppen diskuterer, om den stærke stilladsering fører til, at eleverne får en instrumentel tilgang til brugen af skrivehandlingerne, og at dette blokerer for udøvelse af almindelig sund fornuft og kreativitet. Eleverne skal håndtere en dobbelt og paradoksal genreforventning. En dobbelthed, der altid er til stede i skolen. På den ene side skal de vise, at de formelt har lært dét, de skal – fx visse skrivehandling. På den anden side skal de positionere sig som selvstændige og myndige personer, der indgår i et debatforhold med andre. Problemet er ifølge ekspertgruppen, at en formel fokusering på skrivehandling kan føre til, at eleverne kun honorerer den første side i den dobbelte genreforventning.

Der skal her fremhæves en fremadrettet kommentar fra danskgruppens analyser. Gruppen finder spændende perspektiver i de nye eksamensgenrer efter reformen i 2017. Først og fremmest fremhæves det som meget positivt, at de nye opgavegenrer vægter elevernes undersøgende skrivning, herunder at elevernes egne forklaringer og argumentationsgange skal stå i forgrunden. Det giver nye perspektiver på udprøvning af selvstændigt undersøgende arbejde og af elevens personlige stemme i fagligt-skriftlige sammenhænge. Ekspertgruppen finder det også positivt, at de nye genrer åbner mulighed for multimodalitet og inddragelse af mediemæssig faglighed og mediemæssige metoder på en måde, som ikke har været mulig før. Samlet set rummer de nye eksamensgenrer således et bredt udvalg af videns-, færdigheds- og kompetenceformer. Eleverne skal bevidst og reflekteret anvende deres metodiske og faglige viden, færdigheder og kompetencer. Der lægges indirekte op til tværfaglighed, og elevernes innovative viden, færdigheder og kompetencer bringes i spil. De personlige og sociale videns-, færdigheds- og kompetenceformer udfordres ligeledes. Der stilles i nogle opgaver krav om faglig vurdering, i andre faglig perspektivering. I den debatterende opgave skal eleverne tage stilling og føre "stærke belæg" for deres holdning og i den reflekterende artikel skal eleverne inddrage egen tanke- og skriveproces. Alle opgavetyper kræver, at eleverne etablerer en (faglig-)personlig stemme, dvs. et tydeligt skriver-jeg, der myndigt er i dialog med andre.

Grundskolelærernes vurdering af elevernes faglighed på slutniveau peger på, at eleverne lever op til langt de fleste af udsagnene om viden, færdigheder og kompetencer. Lærerne mener, at langt de fleste elever ved afslutningen af folkeskolen har grundlæggende viden og færdigheder i dansk, og de mener, at mange af deres elever har et fagligt niveau, der sætter dem i stand til at bruge danskfaget rutinemæssigt. Samtidig vurderer en stor del, at de kan bruge det danskfaglige ordforråd, at de har de tilstrækkelige tekstanalytiske færdigheder og kan samarbejde om danskfaglige opgaver.

Gymnasielærerne er mere delte end grundskolelærerne, når det kommer til spørgsmålet om elevernes viden, færdigheder og kompetencer. Langt størstedelen af gymnasielærerne er enten overvejende enige eller overvejende uenige i, at eleverne er parate til gymnasiet ift. de i spørgeskemaet forelagte udsagn om viden, færdigheder og kompetencer. Det er værd at bemærke, at der er en overvægt henimod 'overvejende uenig', når det kommer til viden og kompetencer, hvilket ændrer sig og er mere ligeligt fordelt mellem de to svarkategorier, når det kommer til færdigheder.

Når det kommer til gymnasielærernes vurdering af elevernes afgangsniveau, mener størstedelen af de adspurgte lærere, at 60-79 % af eleverne lever op til de i skemaet anførte udsagn, med undtagelse af udsagnene 'har kendskab til danskfagets begreber', 'kan rutinemæssigt anvende danskfagets begreber og/eller teorier i afgrænsede, faglige undersøgelser', hvor flertallet ligger lidt højere (80-100 % af eleverne). Samtidig mener flertallet, at kun 40-59 % af eleverne kan anvende danskfaget til at tænke nyt i forbindelse med danskfaglige analyser og/eller undersøgelser, er i stand til at oversætte mellem dansk-faglige begreber/teorier og fænomener i hverdagslivet eller samfundet, er gode til at tage ansvar for deres faglige udvikling og har forståelse for, hvordan danskfaget bidrager til at gøre dem til myndige borgere i samfundet.

Vedrørende universitetsundervisernes opfattelser af de færdige studenter, der optages på BA-niveau, så kan man her spore en generel tilfredshed med de studerendes viden, færdigheder og kompetencer. Underviserne er ret enige om, at deres bachelorstuderendes indgangsniveau kan siges at være godt. Der kan konstateres en lille øgning i vurderingen af det faglige niveau, jo længere vi bevæger os opad ift. uddannelsesniveau.

Faglighed i gymnasiet

Dansk

Delrapport 4

Ole Togeby, Peter Hobel, Katrine Haaning, Ane Qvortrup
og Anders Kruse Ljungdahl

GYMNASIEPÆDAGOGIK
SÆRNUMMER

Faglighed i gymnasiet

Dansk

Delrapport 4

December 2019

© Ole Togeby, Peter Hobel, Katrine Haaning,
Ane Qvortrup og Anders Kruse Ljungdahl

Udgivet af

Institut for Kulturvidenskaber

Syddansk Universitet

Campusvej 55

5230 Odense M

Gymnasiepædagogik er en skriftserie, der formidler forskning om ungdomsuddannelserne, fx forskningsrapporter, konferencerapporter, evalueringsrapporter og tematiske rapporter. *Gymnasiepædagogik* udkommer 4-6 gange årligt og koster i abonnement 400,- kr. Abonnement tegnes gennem Institut for Kulturvidenskaber: gymnasiepaedagogik@sdu.dk.

Tryk: Grafisk Center, Syddansk Universitet

Layout: Grafisk Center, Syddansk Universitet

Oplag: 300

ISSN: 1399-6096

ISBN: 978-87-7938-137-7

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	5
2. Læsevejledning	9
3. Analysemodel	11
3.1. Hvad er faglighed ifølge faget?	11
3.2. Hvad gælder som viden, færdigheder og kompetencer?	12
3.3. Hvordan modsvarer det kategorierne viden, færdigheder og kompetencer i kvalifikationsrammen og i undersøgelsens generelle analysemodel?	13
4. Kort om læreplanen fra 2017	15
5. Analyse af undervisningsbeskrivelser	17
5.1. Metoder og materialer	17
5.2. Resultater (deskriptive analyser)	23
5.2.1. Tre prototyper undervisningsbeskrivelser	24
5.2.2. Analyse af tre undervisningsbeskrivelser	25
5.3. Ekspertgruppens kommentarer og konklusioner	30
6. Eksamenssæt	33
6.1. Metoder og materialer	33
6.2. Resultater (deskriptive analyser)	41
6.3. Ekspertgruppens kommentarer og konklusioner	53
7. Eksamensbesvarelser	57
7.1. Metoder og materialer	57
7.2. Resultater (deskriptive analyser)	60
7.3. Ekspertgruppens kommentarer og anbefalinger	67
8. Spørgeskema	71
8.1. Metoder og materialer	71
8.2. Resultater (deskriptive analyser)	74
8.2.1. Vurdering af elevernes danskfaglige niveau i overgangen mellem grundskole og gymnasium	75

8.2.2. Vurdering af elevernes danskfaglige niveau i overgangen mellem gymnasium og universitet	78
8.2.3. Oplevelse af forandring i danskfagligheden over tid	84
8.3. Ekspertgruppens kommentarer og konklusioner	89
9. Analyse af materiale fra forskellige perioder	91
9.1. Ekspertgruppens kommentarer og konklusioner	93
10. Analyse af materiale fra Norge og Sverige	95
10.1. Norskfaget i Norge	96
10.2. Svenskfaget i Sverige	96
11. Afsluttende bemærkninger	99
12. anbefalinger	105
13. Referencer	107
14. Bilag	109
Bilag 1. Undervisningsbeskrivelse for holdet 2007 da/a	109
Bilag 2. Undervisningsbeskrivelse for 3b da	119
Bilag 3. Undervisningsbeskrivelse for holdet 2007 da/a	129
Bilag 4. Dansk stil, studentereksamen maj-juni 1968	143
Bilag 5. Dansk stil, studentereksamen 1980	145
Bilag 6. Dansk stil, studentereksamen 2000	147
Bilag 7. Dansk stil, studentereksamen 2018	149
Bilag 8. Dansk stil, studentereksamen 2018, digitalt sæt	151
Bilag 9. Vejledende opgavesæt til dansk/reform 2017	153

1. Indledning

Denne rapport er delrapport fire ud af i alt seks delrapporter, som præsenterer resultatet af den undersøgelse af udviklingen i faglighed i gymnasiet gennem de seneste 50 år, som Syddansk Universitet i samarbejde med Teknologisk Institut, JYSK ANALYSE A/S og de af ministeren nedsatte ekspertgrupper har gennemført for Børne- og Undervisningsministeriet i perioden fra november 2018 til april 2019. I projektet undersøges faglighed i gymnasiet gennem systematiske analyser af undervisningsbeskrivelser, eksamenssæt og elevbesvarelser i et 50-årigt perspektiv samt gennem en survey-undersøgelse af læreres/underviseres opfattelse af faglighed i grundskolen og gymnasiet samt på universitetet. Projektet fokuserer på fire fag, dansk, engelsk, matematik og fysik.

Rapporten her omhandler danskfaget specifikt. Indholdet er baseret på arbejdet i ekspertudvalget sammensat af professor Ole Togeby (formand), Institut for Kommunikation og Kultur – Nordisk Sprog og Litteratur, Aarhus Universitet, lektor Anna Vibeke Lindø, Institut for Sprog og Kommunikation, Syddansk Universitet, Lektor Katrine Haaning, Egaa Gymnasium, Lektor Peter Michael Lauritzen, Frederikshavn Gymnasium, Professor Kjell Lars Berge, Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo, Norge, og Professor Caroline Liberg, Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet, Sverige. Udvalgets arbejde er blevet faciliteret af lektor Peter Hobel, lektor Anders Kruse Ljungdahl og professor Ane Qvortrup, alle Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet. Rapporten er et resultat af ekspertgruppens arbejde, og den har været diskuteret igennem i dén. Udvalget har arbejdet fra december 2018 og afsluttet sit arbejde 29. marts 2019, og rapporten her er i sidste del af perioden blevet færdigredigeret af Ole Togeby, ekspertgruppens formand, og Peter Hobel. Delrapporten om udviklingen i danskfaglighed i stx er et fælles produkt, der er blevet til som resultat af ekspertgruppens arbejde. Alle konklusioner og analyser er et produkt af det fælles arbejde. Det betyder ikke, at alle er enige om alle sætninger i rapporten, men at alle i ekspertudvalget har bidraget vedvarende, koncentreret og indsigtsfuldt til tekster, analyser og diskussioner undervejs.

Ekspertudvalget og de faciliterende forskere vil gerne benytte lejligheden til at takke de deltagende gymnasier, Rigsarkivet, de altid beredvillige forskningsassistenter ved og sekretariatet på Institut for Kulturvidenskaber, SDU, for hjælp og assistance i forbindelse med arbejdet i dansk-ekspertgruppen.

En særlig tak går også til de mange lærere fra folkeskolen og gymnasiet samt undervisere fra det videregående uddannelsesniveau, der har svaret på vores spørgeskema.

Produktet af arbejdet er *både* en analyse af udviklingen i fagligheden i dansk i stx på højeste niveau og en metodisk analysemodel, der kan anvendes fremadrettet i såvel videre forskning som i en videre fremadrettet analyse af fagligheden i faget. Analysemodellen er en videreudvikling af Kvalifikationsrammen for Livslang Læring og begreberne viden, færdigheder og kompetencer samt af *Den fælles*

europæiske referenceramme for sprog (Europarådet 2018), således at analysebegreberne kan beskrive ikke blot konceptet danskfaglighed, men også, hvordan der kan arbejdes med danskfaglighed i gymnasieskolen, og hvordan danskfaglighed som begreb kan udvikles og vedligeholdes.

Det betyder, at ekspertgruppens arbejde i sig selv er et stykke danskfagligt forsknings- og udviklingsarbejde. De nedenstående anbefalinger inkluderer således også, hvordan der kan arbejdes videre med analysemodellen.

Som det beskrives i delrapport 1, er faglighed et rigt facetteret begreb, som hele tiden udvikler sig grundet samfundsmæssige forandringer. Vi vil derfor indlede rapporten med nogle tankevækkende hypotetiske spørgsmål:

- Hvordan ville studenterne fra 2018 besvare eksamenssættet fra 1948 eller fra 1968?
- Hvordan ville studenterne fra 1948 eller fra 1968 besvare eksamenssættet fra 2018?

Med en klassisk test kunne man nok besvare det første spørgsmål, men hvordan skulle man kunne besvare det andet? Og begge spørgsmål må besvares, hvis det skal give mening at sammenligne elevernes faglige niveau over tid. Dette tænkte eksempel viser, hvor vanskeligt det er at afgøre, om elevernes faglige niveau er øget eller faldet over tid eller er uforandret. For fagligheden er kompleks og i bestandig forandring. Og derfor kan man kun med sikkerhed konkludere, at danskfagligheden er ændret over tid, selvom en række grundlæggende danskfaglige kompetencer, som vi beskriver det i rapporten, går igen.

Spørgsmålene må derfor omformuleres:

- Stiller eksamensspørgsmålene i 1916, 1968, 1980, 2000 og i 2018 lige store krav til elevernes danskfaglige viden, færdigheder og kompetencer, som udgør vores kvalifikationsramme i dag?
- Kan eleverne i 1916, 1968, 1980, 2000 og i 2018 svare på de eksamensspørgsmål, som de professionelle fagpersoner i opgavekommissionerne for de respektive år stillede?

Svaret på det første spørgsmål kan søges belyst ved en analyse af eksamenssættene for de pågældende år, og det er da også det, vi sætter os for i undersøgelsen af eksamenssættene fra (1916), 1968, 1980, 2000, 2010 og 2018.

Svaret på det andet spørgsmål må tilsvarende belyses via en undersøgelse af eksamensbesvarelser for de pågældende år. Også her har vi inddraget en række besvarelser for at kunne imødekomme dette spørgsmål. Og resultaterne af de to typer analyser må derefter sammenholdes. Det skal for en god ordens skyld understreges, at begge analyser i denne rapport er gennemført ved at benytte stikprøver, idet vi har måttet arbejde med de elevbesvarelser, som har været tilgængelige.

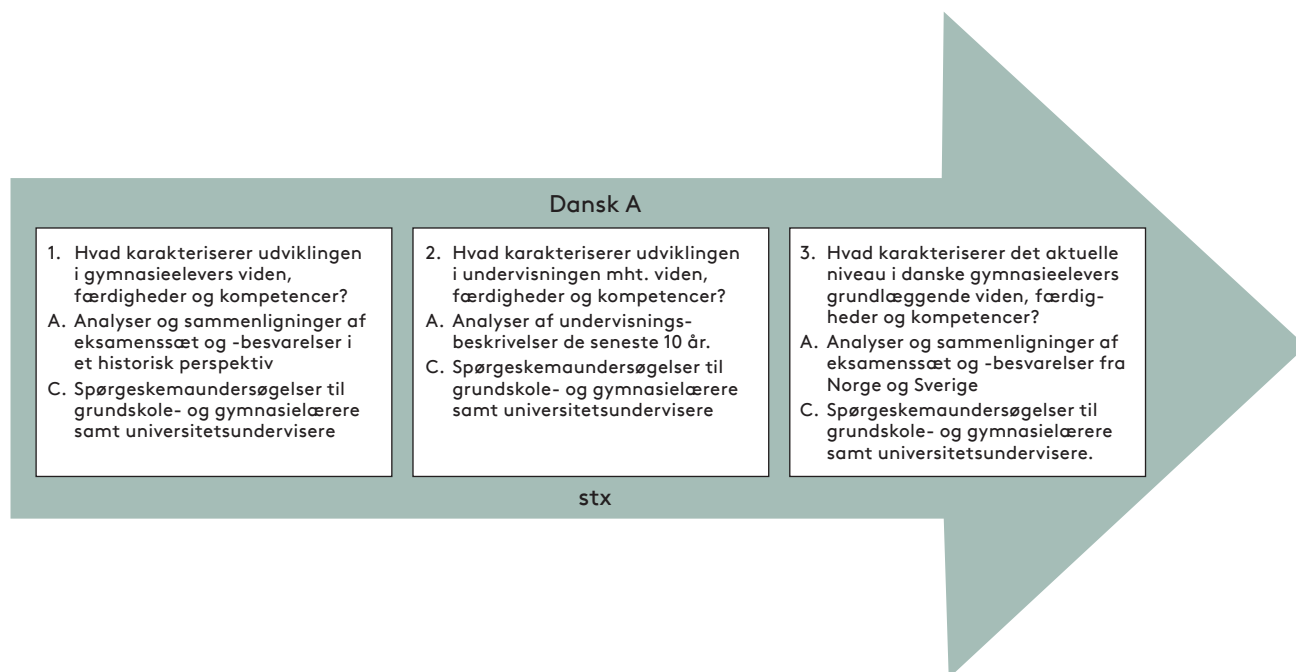
Udover de nævnte analyser bygger rapporten også på analyser af undervisningsbeskrivelser samt på analyser af en spørgeskemaundersøgelse blandt dansklærere i folkeskolen, i gymnasiet samt undervisere på Danskuddannelsen og på Litteraturvidenskab på seks universiteter (Aalborg Universitet, Aarhus Universitet, Syddansk Universitet, Københavns Universitet, Roskilde Universitet og CBS).

På den baggrund ønsker rapporten at besvare følgende tre spørgsmål:

1. Hvad karakteriserer udviklingen i gymnasieelevernes viden, færdigheder og kompetencer, herunder balancen mellem viden, færdigheder og kompetencer indenfor Dansk A?

2. Hvad karakteriserer udviklingen i undervisningen i Dansk A mht. viden, færdigheder og kompetencer, herunder i balancen mellem viden, færdigheder og kompetencer i undervisningens indhold?
3. Hvad karakteriserer det aktuelle niveau i danske gymnasieelevers grundlæggende viden, færdigheder og kompetencer indenfor Dansk A?

Disse spørgsmål besvares samlet i afsnit 11, og der samles op i anbefalingerne i afsnit 12. Sammenhængen mellem analyser og undersøgelsesspørgsmål er illustreret i figur 1:



Figur 1. Sammenhængen mellem analyser og undersøgelsesspørgsmål.

2. Læsevejledning

Udgangspunktet for analyserne i delrapporten er den generelle analysemodel for undersøgelse af faglighed i gymnasiet (jf. Delrapport 1), og dens udgangspunkt igen er Kvalifikationsrammen for Livs-lang Læring, hvor niveau 4 er gældende for gymnasiet. Den generelle model transformeres didaktisk til og udvikles indenfor det danskfaglige område. Denne transformation foregår på et overordnet plan i afsnit 3 nedenfor og specificeres yderligere som indledning til afsnittene 5, 6 og 7, hvor transformationen har særligt fokus på operationalisering i forhold til analyse af undervisningsbeskrivelser, eksamenssæt og elevstile. Det betyder, at modellen første gang præsenteres i afsnit 3 og udvikles i afsnit 5, 6 og 7. På den måde kan man sige, at delrapporten er et stykke danskfagligt udviklingsarbejde.

I afsnit 5 analyseres undervisningsbeskrivelser fra faget dansk. Der er tale om eksempler på læreres indrapporterede beskrivelser af deres undervisning. Ekspertgruppen har haft adgang til undervisningsbeskrivelser fra de sidste ti år. I afsnit 6 analyseres eksamenssæt for skriftlig studentereksamen i faget dansk. Det ældste eksempel er fra 1916. Endelig i afsnit 7 analyseres elevstile skrevet ved skriftlig studentereksamen i dansk. Eksempler fra perioden 1916-2018 inddrages. Hvert af disse afsnit afsluttes med nogle afsluttende kommentarer og anbefalinger.

Derefter afsnit 8, hvor resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen analyseres eksplorativt og deskriptivt, afsnit 9, der indeholder analyser af materiale fra forskellige perioder, og afsnit 10, der fremlægger, hvordan forholdene er i Norge og Sverige i henholdsvis norsk- og svenskfaget. Sammenligningen med forholdene i Norge og Sverige er inddraget i analyserne, hvor ekspertgruppen har fundet det oplysende, men derudover indeholder dette afsnit en nærmere beskrivelse af forholdene i vore to nordiske nabolande.

Til sidst følger afsnit 11 med afsluttende bemærkninger og afsnit 12 med anbefalinger.

Det skal endvidere bemærkes, at læreplaner fra 2017 omtales og diskuteres i afsnit 4. Derudover indgår behandlingen af læreplanerne specielt i afsnit 6 om eksamenssættene.

3. Analysemodel

3.1. Hvad er faglighed ifølge faget?

Hvad er danskfagets mål?

Ellen Krogh, Nikolaj Elf, Tina Høegh og Helle Rørbech giver i bogen *Fagdidaktik i Dansk* (Krogh m.fl. 2017) et aktuelt bud på en forskningsbaseret tilgang til dette spørgsmål. De karakteriserer danskfaget som et humanistisk-hermeneutisk fag, der skal give eleverne mulighed for at opbygge og kvalificere deres tekstkompetence. Tekstkompetence forstået i lyset af et bredt tekstbegreb, der indbefatter andre genrer end klassiske skønlitterære tekster, fx mediebaserede tekster. Dette arbejde ser de som et (selv)dannende arbejde, et identitetsarbejde, der gør det muligt for eleverne at reflektere og transcendere deres eget perspektiv. De lægger derfor stor vægt på, at eleverne både skal være receptive (litteratur og medier) og produktive (skrive, producere multimodalt om danskfaglige temaer), og at det produktive arbejde integreres i den daglige undervisning og ikke udgrænses som en selvstændig aktivitet. Forfatterne fremhæver, at det er med det udgangspunkt, at læreplansskrivere og lærere må forholde sig til de didaktiske grundspørgsmål: hvorfor, hvad, hvordan, hvem, hvor, hvornår, hvorhen. De ser danskfaget som et dannelsesfag, i og med at det er et identitetsfag i migrationens tidsalder, et kultur- og identitetsskabende fag.

Den nuværende fagkonsulent for dansk på stx, Sune Weile, har deltaget i en gruppe, der har redigeret bogen *Dansk didaktisk set* (Weile & Mose 2018). I en artikel i denne bog peger Sune Weile og Susan Mose parallelt på, at danskfaget gennem litteraturen åbner nye verdner for eleverne, der ligger fjernt fra det, de i forvejen kender, at det giver dem mulighed for såvel at udvikle kritisk-analytisk sans, fx forholde sig kritisk til det digitale mediesamfund samt gennemskue dårlig argumentation, som at kunne ytre sig i samfundet. I danskfaget sker det – pointerer de med reference til en begrebsbrug i den aktuelle læreplan og til danskdidaktisk litteratur – gennem arbejdet med tre perspektiver, der løbende må flettes sammen: et litterært, et sprogligt og et mediemæssigt. For Weile og Mose er det centralt, at faget giver eleverne mulighed for at forholde sig til og engagere sig i noget udenfor dem selv, samtidig med at de udvikler og udvider ”et indre blik” eller ”en dannelseshorisont”. Dermed får eleverne selvindsigt og myndighed, der gør det muligt at foretage valg i livet. For Weile og Mose er danskfaget dermed også et fag, der har fokus på selvdannelse og identitetsarbejde. Begrebet ”tre perspektiver” anvendes først fra læreplanen fra 2017, men de tre tilgange har på forskellig vis præget danskfaget siden den lille gymnasiereform i 1971.

I begge de refererede bøger lægges der vægt på, at danskfaget bidrager til elevernes dannelse og myndiggørelse gennem arbejdet med de tre perspektiver, et litterært, et sprogligt og et mediemæssigt perspektiv, og at det er vigtigt, at dette arbejde er produktivt. Eleverne skal arbejde med at skabe betydning, og de skal arbejde med at skabe deres faglige stemme og identitet.

Ekspertgruppen har i sit arbejde taget udgangspunkt i dette syn på danskfaget og dets bidrag med en understregning af, at danskfaget skal give eleverne mulighed for at blive sikre sprogbrugere og få den sproglige magt, der gør, at de kan gennemføre det identitetsarbejde, som danskfaget rammesætter. Sproget er den primære semiotiske resurse, mennesket har, og sproglig, kommunikativ kompetence (både mundtlig og skriftlig) er en forudsætning for at kunne ytre sig i alle sammenhænge, kunne læse litteratur, agere med medier – og kunne blive myndige borgere. Således har danskfaget altså som modersmålsfag en særlig vigtig funktion i den enkeltes dannelsesproces. Modersmålet er blevet tilegnet uden egentlig undervisning og på en anden måde end sprog nr. to eller tre, som indlæres i skolen. Modersmålet opleves af den enkelte som medium for tænkning og kilde til personligheden. Derfor er både den receptive og den produktive side af danskundervisningen centrale elementer i almindannelsen og myndiggørelsen.

Sagt på en anden måde er det ekspertgruppens opfattelse, at det er nødvendigt, at undervisningen i dansk integrerer en receptiv og en produktiv tilgang. Det produktive arbejde skal naturligvis både være mundtligt og skriftligt. I vekselvirkningen mellem det receptive og det produktive arbejde får eleverne mulighed for at indgå i en selvdannelsesproces, der kvalificerer dem til at overskride sig selv og til at være myndige i deres omgang med andre mennesker i det private liv, i det civile liv og i arbejdslivet.

3.2. Hvad gælder som viden, færdigheder og kompetencer?

I arbejdet med de danskfaglige vidensområder – i læreplanen fra 2017 kaldet det litterære, det mediemæssige og det sproglige perspektiv – træner eleverne færdigheder og udvikler kompetencer. Det er vigtigt at understrege, at 'kompetence' ikke skal forstås instrumentelt. Det drejer sig ikke om alene at kunne udføre handlinger, man er blevet instrueret og trænet i.

Op til reformen i 2005 udsendte Undervisningsministeriet skriftet *Fremtidens uddannelser: Den ny faglighed og dens forudsætninger*. Her står der bl.a.:

Kompetence opnås først, når faglighed forenes med personlig myndighed, herunder parathed og evne til at stille kritiske spørgsmål og tage stilling. Kompetencebegrebet understreger imidlertid et pragmatisk forhold, som dannelsesbegrebet har en tendens til at underbetone, nemlig handleberedskabet. Det faglige skal bruges – også udenfor uddannelsessystemet. Kompetencer er dannelse i aktion.

Man kan diskutere, om handleberedskabet er underbetonet i dannelsesbegrebet – det er det fx ikke hos Wolfgang Klafki (1983, 2011) – men under alle omstændigheder er der en vigtig pointe i citatet. I modsætning til den trænede er den kompetente kritisk, og den kompetente kan omsætte kritisk stillingtagen til handling. På baggrund af en selvdannelsesproces kan den kompetente handle myndigt.

Ekspertgruppen har taget udgangspunkt i dette kritisk kompetencebegreb, der har fokus på, at eleverne ikke blot skal have instrumentelle færdigheder, men kritisk og reflektivt skal tilegne sig kulturens redskaber for at kunne anvende dem og principielt kunne transformere dem. Den, der kan dét, er myndig, og det er det myndighedsbegreb, der også indgår i formålsparagraffen i loven for de gymnasiale uddannelser.

Der er altså ikke en modsætning mellem et elevorienteret kritisk kompetence- og dannelsesperspektiv (hvordan skal eleven arbejde i skolen?) og et stoforienteret ditto (hvilket stof skal udvælges?).

Den elev, der tilegner sig danskfaglige kompetencer på en ikke-instrumentel måde, kan anvende dem i sin dannelses- og myndiggørelsesproces.

Harry Haue formulerer det således i disputatsen *Almendannelse* som ledestjerne fra 2003: ”Almendannelse udvikles i en højere undervisning, der omfatter almene dele af de videnskaber og fag, som samfundet har adgang til og brug for med henblik på elevernes modning og refleksion over deres eget forhold til medmennesker og samfund.” Bemærk, at Haue både har en objektiv side (den viden og de redskaber, der findes i kulturen) og en subjektiv side (de elever, der skal tilegne sig disse med henblik på at kunne anvende dem reflektivt og kritisk).

3.3. Hvordan modsvarer det kategorierne viden, færdigheder og kompetencer i kvalifikationsrammen og i undersøgelsens generelle analysemodel?

Alle analyser har som skitseret ovenfor været gennemført på basis af en analytisk tilgang baseret i en forståelse af danskfaget som et humanistisk-hermeneutisk fag, hvor begrebet om tekstkompetence står centralt, idet der ift. tekstkompetencen lægges vægt på, at det refererer til et udvidet tekstbegreb, at tekstkompetencen ikke alene handler om et receptivt, men også et produktivt arbejde med tekster, og at der til tekstkompetencen knytter sig tre perspektiver: et litterært, et sprogligt og et mediemæssigt. Tekstbegrebet rummer ikke bare klassisk litteratur, men en større bredde af tekster og medier, og fortolkningen inddrager sociale og samfundsmæssige aspekter af virkeligheden og ikke kun litteraturhistoriske tekster (Lützen 2018, s. 20-21). De sproglige færdigheder er ikke bare forudsætninger for at kunne lave litterære fortolkninger, men også et element i elevens bevidstgørelse, refleksion, produktion og evne til at forstå og at kunne agere i samfundet. Der kommer desuden et metodisk aspekt knyttet til det, at opgaver i danskfaget ikke har karakter af ’fristil’, men defineres gennem genrer med ekspliciterede skrivehandlinger. Danskekspertgruppens analyser har i udgangspunktet været undersøgende med de tre keredidaktiske spørgsmål som ledetråde: ’hvorfor’ (den didaktiske begrundelse og dannelsessyn), ’hvad’ (stofudvælgelse og dens begrundelse) og ’hvordan’ (arbejdsformer, udtryksformer og produktformer). Dette har ført til analyserne med begreberne viden, færdigheder og kompetencer samt den generelle analysemodels seks underkategorier, som danskfagligt er blevet omsat til følgende spørgsmål: ”Inddrager eleverne danskfagets begreber om sprog, litteratur og medier?”, ”Bruger eleverne fagets metoder om tekstanalyse og tekstproduktion?”, ”Bruger de på innovativ måde tværfaglig viden?”, ”Er de kreative (dvs. skriver fiktionstekster)?”, ”Skaber de personlig viden og dannelse?”, ”Anvender de social viden med myndighed?”. Slutteligt er der kigget på den formelle organisering af undervisningen og strukturen af eksamenssættet eller eksamenssvarelsen.

4. Kort om læreplanen fra 2017

Læreplanen fra 2017 er – som alle læreplanerne – opdelt i fire afsnit. Det første hedder ”Identitet og formål”, det andet hedder ”Faglige mål og fagligt indhold”, det tredje hedder ”Tilrettelæggelse”, og det fjerde hedder ”Evaluerings”. Som udgangspunkt kan man sige, at spørgsmålet om viden, færdigheder og kompetencer behandles i det andet afsnit. I dette afsnit skelnes der mellem ”Faglige mål” og ”Kernestof/supplerende stof”. De faglige mål defineres som dét, eleven ”skal kunne”, og man kan sige, at her indgår såvel færdigheder som kompetencer. Eleven skal gennem gymnasieforløbet arbejde sig frem mod ”at kunne” dansk på dette niveau. Ekspertgruppen opfatter det sådan, at der er tale om, hvad man kunne kalde en spiralformet ekspansionsproces. Eleverne træner færdigheder, som de gør til deres egne, så de udvikler tekstkompetence. Den ekspanderer gennem, at de tilegner sig flere færdigheder. Ekspertgruppen konstaterer, at læreplanen understreger, at eleverne kritisk både skal analysere tekster og producere tekster såvel mundtligt som skriftligt. Læreplanen lægger således vægt på, at eleverne skal arbejde undersøgende med danskfaglige problemstillinger med en receptiv såvel som en produktiv tilgang. Hvad vidensdelen af de danskfaglige problemstillinger er, præciseres i afsnittet om ”kernestof”. Kernestoffet ligger indenfor tre perspektiver: det sproglige, det mediemæssige og det litterære. Den viden, som eleverne skal arbejde med, er både deklarativ viden og procedureviden. De skal ikke kun arbejde med danskfaglig viden, men også med viden om, hvordan man metodisk arbejder med denne viden.

Begrundelsen for, at eleverne skal det, finder man i det første afsnit. Her understreges det, at danskfaget – som alle gymnasiets fag – har et almindende og et studieforberedende sigte. Men det understreges også, at eleverne kritisk-analytisk skal arbejde med tekstlæsning og tekstproduktion i et medborgerperspektiv. Ekspertgruppen tolker dette sådan, at læreplanen præciserer, at danskfaget skal gøre det muligt for eleverne at udvikle sproglig og kommunikativ kompetence og tekstkompetence, og at faget dermed bidrager til at eleverne kan blive myndige deltagere i samfundslivet, arbejdslivet og privatlivet.

Det tredje afsnit adresserer tilrettelæggelsen af undervisningen. Her lægges der vægt på, at elevernes mundtlige og skriftlige tekstproduktion skal integreres i den daglige undervisning, således at eleverne kan udvikle en personlig stemme. Ekspertgruppen ser det sådan, at læreplanen dermed understreger, at udviklingen af en fagligt baseret personlig stemme er myndiggørende identitetsarbejde. Læreplanen understreger, at dette skal ske i samspil med andre fag.

Det sidste afsnit adresserer evaluering, både den løbende og den afsluttende summative evaluering ved eksamen. Også her understreger læreplanen sammenhængen mellem det produktive og det receptive i faget, når den peger på, at elevernes selvstændige mundtlige og skriftlige tekstproduktion skal forbindes med undersøgelse af tekster. Danskfaget fremstår i læreplanen som et fag, der skal give eleverne mulighed for at udvikle en kritisk tekstkompetence i et myndiggørende perspektiv.

5. Analyse af undervisningsbeskrivelser

De første dokumenter, som ekspertgruppen har analyseret, er undervisningsbeskrivelser. Formålet med analyserne af undervisningsbeskrivelserne er at undersøge, hvilke ændringer der er sket over tid på det planlagte og intenderede undervisningsniveau. Fokus er på viden, færdigheder og kompetencer. Ekspertgruppen udvider og præciserer dette fokus, sådan at det implicerer, at spørgsmålet om kreativitet, dannelse og myndiggørelse inddrages. Jf. projektets overordnede analysemodel for undersøgelse af faglighed.

Analysen af undervisningsbeskrivelserne er en analyse af den planlagte eller intenderede faglighed, sådan som den er indrapporteret i undervisningsbeskrivelserne.

5.1. Metoder og materialer

Ekspertgruppen har fået stillet 100 undervisningsbeskrivelser til rådighed af Børne- og Undervisningsministeriet. Ti skoler har hver leveret ti undervisningsbeskrivelser. Det drejer sig om en fra hver af eksamensterminerne fra 2009 til 2018. Undervisningsbeskrivelserne fra 2018 dækker 1. g og 2. g, mens de øvrige dækker alle tre år.

Af disse blev 8 udvalgt tilfældigt og læst og analyseret af alle ekspertgruppens medlemmer, mens hvert medlem yderligere læste og analyserede 4-5 undervisningsbeskrivelser. I alt har ekspertgruppen tilsammen analyseret ca. halvdelen af de udleverede undervisningsbeskrivelser. Analyserne er drøftet på et af ekspertgruppens møder.

Undervisningsbeskrivelserne er blevet analyseret med udgangspunkt i nedenstående model, der er udviklet med udgangspunkt i projektets generelle analysemodel for undersøgelse af faglighed i gymnasiet:

1. Først er undervisningsbeskrivelsen *registreret* med hensyn til årgang (fx 2015-2018). Registreringen er anonymiseret. Skole, lærer og klasse nævnes derfor ikke.
2. Indledningsvis følger en oversigt over, hvor mange forløb der er i undervisningsbeskrivelsen, og hvordan fordelingen er mellem sproglige mediemæssige og litterære forløb.
3. Derefter følger første del af analysen. Den har fokus på, hvordan undervisningsbeskrivelserne positionerer sig i forhold til det didaktiske 'hvorfor' (skoleformens og fagenes begrundelse, dannelsessyn), det didaktiske 'hvad' (stofudvælgelsen og dens begrundelse) og det didaktiske 'hvordan' (valg af arbejdsformer, udtryksformer og produktformer). I analysen inddrages i et vist omfang kontekstualiserende forskningsbaseret viden indenfor dansk- og mere bredt

modersmålsdidaktik, særligt i et nordisk perspektiv, herunder didaktiske specialiseringer, der relaterer til faget, fx skrivedidaktik. Undersøgelsen og analysen tager, som det fremgår, udgangspunkt i en didaktisk søgemodel (Beck m.fl. 2016) og spørger til undervisningens socialt distribuerede indhold og former indlejret i skolen (hvorfor undervises og læres der?), til undervisningens ideer og tænkemåder (hvad undervises og læres der om?) og undervisningens former (hvordan undervises og læres der?).

4. Dette leder videre til en analyse i et videns-, færdigheds- og kompetenceperspektiv. I den forbindelse inddrages spørgsmålet om kreativitet, dannelse og myndiggørelse. Det undersøges, hvordan undervisningsbeskrivelserne positionerer sig i forhold til de vidensformer, der er i fokus i projektets overordnede analysemodel for undersøgelse af faglighed: begreber, indhold, temaer; metodisk viden; tværfaglig viden; viden om innovation; personlig viden og social viden. Igen inddrages i et vist omfang forskningsbaseret viden på kontekstualiserende vis.
5. Endelig en analyse af, hvordan skriveoplæringen organiseres ifølge undervisningsbeskrivelserne. Det undersøges, om den skrivedidaktiske profil er strategisk, rituelt eller kommunikativt begrundet. Denne analyse skal afdække, hvordan eleverne bliver forberedt til den skriftlige eksamen i dansk ved studentereksamen, som er et særligt fokusområde for dette projekt.

Undervisningsbeskrivelserne er downloadet fra det webbaserede studieadministrative system Lectio. Ekspertgruppen har haft adgang til det øverste lag i undervisningsbeskrivelserne, men ikke til dybere lag, hvor fx lærernes instruktioner samt uploads af materialer, arbejdsark, mv. til de enkelte timer ligger.

De to første punkter er, som det fremgår af ovenstående, registrerings- og beskrivelsespunkter, mens de tre sidste er analysepunkter.

De tre analysepunkter (punkt 3-5) uddybes her:

Første del af analysen: det didaktiske 'hvorfor', 'hvad' og 'hvordan'

Med hensyn til det didaktiske 'hvorfor' undersøges det, om undervisningsbeskrivelserne eksplicit adresserer problemet og i givet fald hvordan.

Med hensyn til det didaktiske 'hvad' undersøges det, i hvilket omfang undervisningsbeskrivelserne vægter bredde og dybde. Bredde undersøges med udgangspunkt i de tre perspektiver – det litterære, det sproglige og det mediemæssige. Dybde undersøges med udgangspunkt i, om der både er fokus på deklarativ viden og procedureviden og på, hvordan der metodisk arbejdes med de litterære, sproglige og mediemæssige perspektiver selvstændigt eller i overlap med hinanden. Det undersøges, i hvilket omfang der er tale om progression gennem det treårige danskforløb. Det kunne fx være taksonomisk progression, øget kompleksitet i anvendelse af forskellige metodiske tilgange eller temaernes sværhedsgrader.

Endelig med hensyn til det didaktiske 'hvordan' undersøges det, hvordan arbejdsformer anvendes i undervisningen. Det gøres bl.a. med udgangspunkt i Beck og Gottliebs almene model for arbejdsformer, der skelner mellem fire læringsrum (tavleundervisning, værkstedundervisning, klassedialog, projektarbejde) med tilknyttede lærer- og elevroller:

Den lodrette akse går mellem to undervisningsprincipper, nemlig orden og kaos. Den vandrette mellem to kommunikationssituationer. Dels afstand, hvor læreren positionerer sig som fagperson.



Figur 2. Almen model for arbejdsformer. Efter Beck og Gottlieb 2002, s. 86.

For at eleven skal have udbytte af undervisningen, er det nødvendigt, at han anerkender, at læreren ved og kan noget, som eleven ikke ved og kan, og som eleven (muligvis) gerne vil vide og kunne. Dels nærhed, hvor læreren træner den enkelte elevs viden, færdigheder og kompetencer eller sætter sin egen faglighed på spil som deltager i en faglig diskussion.

Når de to akser kombineres, opstår der fire læringsrum med hver deres arbejdsformer. Det er en læringsteoretisk pointe, at eleven er aktivt lærende i alle rum. I tavleundervisningsrummet præsenteres eleven for fagets grundviden og centrale begreber og metoder, bearbejder dem og sætter dem i sammenhæng med det, han tidligere har lært. I værkstedsundervisningens rum trænes det præsenterede aktivt i øvelser. I klassedialogens rum deltager elever og lærere sammen i en dialog, hvor faglighed og værdier sættes på og i spil, og hvor viden produceres. Endelig er læreren konsulent for eleverne i deres selvstændige vidensproducerende arbejde i gruppe- og projektarbejdets rum.

Det er en pointe i modellen, at ingen af læringsrummene med deres arbejdsformer er bedre end de andre. Ved fra starten i det gymnasiale forløb at veksle mellem rummene og udnytte de fordele, der er knyttet til hver af dem, kan eleverne udvikle deres studiekompetence og blive selvstændige og myndige deltagere i undervisningen og også i det demokratiske samfund.

Derudover undersøges det, hvilke *udtryksformer* (Beck m.fl. 2016) der arbejdes med. Udtryksformer kan være tale, skrift, billeder, figurer, symboler eller andre multimodale repræsentationsformer.

Her undersøges det også, i hvilket omfang undervisningsbeskrivelsen lægger op til, at eleverne skal udnytte udtryksformerne i selvstændigt, kritisk og vidensproducerende identitetsarbejde.

Endelig undersøges det, hvilke *produktformer* der arbejdes med (Beck m.fl. 2016). Der kan være tale om digitale og analoge produkter, og der kan være tale om produkter, der er tænke- og refleksionsorienterede (noter, udkast) og formidlingsorienterede (stile, flerfaglige rapporter fra dansk/historie-opgaven til studieretningsprojektet, produkter produceret i og for klassen med henblik på at dokumentere elevernes kundskabsdokumenterende og kundskabsproducerende arbejde). Det er undersøgelsens mål at nå frem til, i hvilket omfang undervisningsbeskrivelsen lægger op til, at eleverne skal anvende arbejdsformer, udtryksformer og produktformer i selvstændigt, kritisk og vidensproducerende identitetsarbejde. Det vil sige, om der er tale om et frisættende perspektiv.

Anden del af analysen: Undervisningsbeskrivelserne og vidensformer (jf. projektets overordnede analysemodel)

Under dette punkt analyseres det nærmere, hvordan undervisningsbeskrivelserne positionerer sig i forhold til de vidensformer, der er i fokus i projektets overordnede analysemodel for undersøgelse af faglighed. Spørgsmålet om kreativitet, dannelse og myndiggørelse inddrages også. Udgangspunktet er niveau 4 i Kvalifikationsrammen for Livslang Læring, som er den gældende for de gymnasiale uddannelser.

Viden	Færdigheder	Kompetencer
<i>Typer og kompleksitet</i> Skal have viden om begreber, principper og processer indenfor erhvervs- eller fagområdes praksis eller i almene fag. <i>Forståelse</i> Skal have forståelse af sammenhænge mellem faglige problemer og samfundsmæssige/internationale forhold.	<i>Typer</i> Skal kunne vælge og anvende relevante redskaber, metoder og teknikker og materialer indenfor et erhvervs- eller fagområde. <i>Opgaveløsning</i> Skal kunne identificere et praktisk og/eller teoretisk problem Skal kunne vurdere kvaliteten af eget og andres arbejde i forhold til en given standard. <i>Kommunikation</i> Skal kunne anvende erhvervs- og fagområdets terminologi i kommunikationen med samarbejdspartnere og brugere.	<i>Handlingsrum</i> Skal kunne tage ansvar for arbejdsprocesser i normalt forudsigelige arbejds- og studiesituationer. <i>Samarbejdsevne og ansvar</i> Skal kunne planlægge og tage ansvar for egne og fælles arbejdsprocesser og resultater <i>Læring</i> Skal kunne opsøge videreuddannelse og faglig udvikling i strukturerede læringsmiljøer.

Tabel 1. Kvalifikationsrammen for Livslang Læring, niveau 4.

Vi definerer viden, som den viden, der eksisterer i samfundet. Det drejer sig både om deklarativ viden (viden om, hvordan verden er, kan være og bør være) og procedureviden (viden om, hvordan man arbejder med den deklarativ viden). Den er naturligvis dynamisk og under stadig forandring. Og vi definerer færdigheder og kompetencer som elevernes evne til selvstændigt at kunne arbejde med og bearbejde den eksisterende viden. Færdigheder og kompetencer indgår i et kontinuum fra at kunne handle, som man bliver instrueret til, til at kunne handle selvstændigt og reflektivt (Haue 2003, s. 19; Klafki 1983). Vi tilføjer, at ifølge OECD's program Definition and Selection of Competencies (DaSeCo) fra 1997 har kompetencebegrebet et dannelsessigte. At være kompetent er målbart at kunne anvende viden og grundlæggende færdigheder i selvstændigt og problemorienteret arbejde (Smidt 2010).

I dette dannelsesmæssige perspektiv er det væsentligt at undersøge, om undervisningen fokuserer på epistemisk viden (er-viden, teoribaseret viden om verden), teknisk viden (kan-viden, instrumentel og kunnensorienteret viden) og etisk viden (bør-viden, refleksiv og handleorienteret viden). Grunden til, at det er væsentligt, er, at den almindennende skole har som sit mål at myndiggøre eleverne, det vil sige at give dem mulighed for både i privatliv, arbejdsliv og som borger i civilsamfundet at kunne handle selvstændigt på baggrund af vidensbaseret etisk refleksion (Gustavsson 1998; Haue 2003).

Eller sagt på en anden måde: De skal have mulighed for at tilegne sig den deklarative viden og procedureviden, der er nødvendig for, at de dels kan handle, dels kan reflektere og vurdere deres handlinger etisk. I forhold til projektets overordnede analysemodel for undersøgelse af faglighed bliver det på den baggrund væsentligt nærmere at analysere følgende:

Begreber, indhold, temaer

Hvilke begreber, hvilket indhold og hvilke temaer indenfor det litterære, sproglige og mediemæssige perspektiv vægtes i undervisningsbeskrivelserne? Hvordan lægges der op til, at eleverne skal arbejde problemorienteret med disse og med at formidle deres fund – og gøre det selvstændigt alene eller i samarbejde med andre elever?

Metodisk viden

Hvilke faglige metoder til arbejdet indenfor det litterære, sproglige og mediemæssige perspektiv vægtes i undervisningsbeskrivelserne? Hvordan lægges der op til, at eleverne skal arbejde metodisk stringent? Hvordan lægges der op til, at eleverne skal arbejde med fagets metoder i selvstændigt arbejde?

Tværfaglig viden

Hvilken danskfaglig viden og hvilke danskfaglige metoder lægges der op til, at eleverne skal arbejde med i tværfagligt samarbejde? Hvordan lægges der op til, at de skal arbejde tværfagligt – og gøre det selvstændigt alene eller i samarbejde med andre elever?

Viden om innovation og kreativitet

Hvilken danskfaglig viden og hvilke danskfaglige metoder lægges der op til, at eleverne skal anvende i innovative processer, hvor de producerer ny viden? Hvordan lægges der op til, at de skal arbejde innovativt – og gøre det selvstændigt alene eller i samarbejde med andre elever? I hvilket omfang bliver innovativ viden konceptualiseret som kreativ vidensproduktion? Innovation og kreativitet forstås som ikke-domænespecifikke begreber (Christensen m.fl. 2017). At det er ikke-domænespecifikt indebærer, at det ikke alene er knyttet til strategisk og instrumentel handlen på markedet. Innovation kan defineres som det at nytænke og forbedre (altså ikke blot forandre) en eksisterende praksis i verden på en etisk forsvarlig måde sammen med aktører, der er berørt af og agerer i denne praksis og på baggrund af relevant viden. At kunne det, kræver både myndighed og kreativitet.

Personlig viden

Hvilken viden om dem selv som danskfaglige personer lægges der op til, at eleverne skal have? Hvordan lægges der op til, at eleverne skal udvikle stemme, skifte perspektiv og gennemføre identitetsarbejde?

Social viden

Hvilken viden om samarbejde i et danskfagligt fællesskab lægges der op til, at eleverne skal have? Hvordan lægges der op til, at eleverne skal anvende og udvikle deres danskfaglige stemme i samarbejde med andre?

Det tredje analysepunkt: Hvordan organiseres skriveoplæringen ifølge undervisningsbeskrivelserne?

Under dette punkt undersøges det nærmere, hvilke skrivehændelser der indgår i undervisningsbeskrivelserne, og hvilke skrivepraktikker (Christensen m.fl. 2014, s. 34 ff.) – dvs. genkommende mønstre, teknikker og måder, som skrivehændelserne får mening igennem, og som sætter rammer for, hvad der er legitimt og anerkendelsesværdigt. Undersøgelsen leder frem til en forståelse af, hvilken dansk-faglig skrivekultur der eksisterer i den pågældende klasse – dvs. hvilke grundlæggende antagelser om skrivning, der er udgangspunktet for lærerens intenderede undervisning.

I styredokumenterne fra gymnasireformen i 2005 understreges det, at skriveoplæring er et anliggende for lærere i alle fag. Rationalet er, at skriveoplæring er et fagdidaktisk anliggende (Kristiansen 2017). I rapporten *Ny skriftlighed* fra 2009 peger Ellen Krogh, Torben Spanget Christensen og Kirsten Hjemsted på, at dette ansvar kun i begrænset omfang er taget op af faglærerne. Det førte til, at der i den reviderede gymnasiebekendtgørelse fra 2010 blev indsat et bilag 4 om elevernes studieforberedende skrivekompetencer. Dette bilag understreger faglærernes ansvar. Det er således vigtigt at undersøge, hvordan den danskfaglige skriveoplæring fremgår af undervisningsbeskrivelserne.

I 2017-reformen er der dog sket det, at hovedansvaret for skriveoplæringen er lagt på dansklærerne. Det ligger udenfor denne rapports mål at undersøge, hvilken betydning det får for skriveoplæringen i dansk og i de øvrige fag i gymnasiet. Analysen af skriveoplæring er væsentlig i forhold til den samlede undersøgelse. Den afdækker, om undervisningsbeskrivelsen ser skriveoplæringen som en integreret del af den daglige danskundervisning eller som en eksamensforberedende aktivitet, der er frakoblet den daglige undervisning. Analysen undersøger, hvad der er den intenderede skriveoplæring.

Undersøgelsen trækker på Kroghs (2012) analyse af skrivedidaktiske profiler i skolen. Hun skelner mellem tre skrivedidaktiske profiler, der empirisk er iagttaget i danske, norske og svenske gymnasier:

- En strategisk begrundet skrivedidaktisk profil. Skrivning ses som en fagligt isoleret aktivitet, der alene peger frem mod den skriftlige eksamen. Eleverne lærer sig at skrive eksamensstile gennem at identificere sig med og kopiere lærerens praksis. Læreren bliver skulptør og træner. Sproget ses som tekstens sproglige indhold. Der er tale om en færdighedsorienteret tilgang med fokus på normativ grammatik og sproglige og genremæssige standarder. Skrivning ses ikke som et tænkeværktøj, der skal anvendes i den daglige undervisnings arbejde med litteratur, sprog og medier og som en del af identitetsarbejdet.
- En rituelt begrundet skrivedidaktisk profil. Skrivning ses som en leg med sprog, skrift og genrer og fokus er på sproglige formtræk i udvalgt genrer. De mentale processer og strategier inddrages, og skriverens kognitive arbejde med at producere og forstå tekst føjes til forståelsen af sprog. Genretræning prioriteres over det faglige indhold, hvorfor elevernes kommunikative arbejde og identitetsarbejde begrænses, og læreren er primært skulptør og træner. Skrivning ses som en aktivitet, der er knyttet til stile, og ses ikke som et tænkeredskab, der kan anvendes og integreres i den daglige undervisning. Man kan derfor sige, at det karakteristiske for denne profil er, at man gør, som man altid har gjort (frakobler skriveoplæring det daglige arbejde i faget).
- En kommunikativt begrundet profil. Skrivning integreres med arbejdet med fagets tre perspektiver og med faglig dialog, og det tilstræbes, at eleverne anvender skriftmediet produktivt i alle timer. Elevernes produktive aktivitet bliver det bærende dannelsesparameter i forbindelse med udvikling af tekstkompetence og selvdannelse. Formålet med skrivningen, skrivningens sociale funktion, den sociale interaktion i skrivesituationen, tid og sted for skrivningen inddrages, ligesom refleksion over, hvilke genrer og diskurser der stilles til rådighed indenfor den givne kultur, gør det. Ud over at være skulptør og træner bliver læreren også deltager og konsulent.

5.2. Resultater (deskriptive analyser)

Det er forbundet med store problemer at konkludere noget omkring udvikling over de ti år, der er undersøgt. Selv hvis alle 100 undervisningsbeskrivelser var blevet næranalyseret, er det vigtigt at understrege, at mange forhold gør sig gældende, der gør det umuligt at se et entydigt mønster. Det fremgår fx ikke af undervisningsbeskrivelserne, om lærerne er yngre eller ældre, eller hvor de er uddannet. Selv hvis det var muligt at se relativt klare forskelle over de ti år, kunne de skyldes, at lærere med forskelligt fagsyn og tilgange til faget og dets perspektiver tilfældigvis var distribueret ud over de data, ekspertgruppen har haft til rådighed.

Det er dog samtidig vigtigt at understrege, at da undervisningsbeskrivelserne blev indført af Undervisningsministeriet i forbindelse med 2005-reformen, blev de præsenteret som et redskab til didaktisk tænkning og planlægning. Et redskab, hvor man løbende kan reflektere over undervisningen i et hvorfor-, hvad- og hvordan-perspektiv sammen med eleverne. Som et sådant formativt redskab kan undervisningsbeskrivelserne anvendes, men man skal være opmærksom på to forhold, der kan trække i en anden retning.

For det første foregår de fleste registreringer i Lectio, der er indrettet sådan, at læreren kan lave en oversigt over de temaer, der er læst, og hvilke tekster der er arbejdet med i dem. Derefter kan læreren krydse af, hvilke kompetencer og arbejdsformer der er blevet trænet i forløbet. Disse er forud sat ind af Lectio. Læreren skal altså blot krydse af og ikke skrive nærmere om kompetencer og arbejdsformer. Udfyldes skemaet på denne måde er det en summativ registrering af, hvilke tekster der er arbejdet med, og hvilke kompetencer og arbejdsformer der er arbejdet med.

Det er ekspertgruppens vurdering, at afkrydsningen af kompetencer og arbejdsformer foregår rituel og til tider vilkårligt og derfor næppe siger noget særligt. Man kan ikke udelukke, at Lectio som system fremmer en sådan brug.

For det andet er det ekspertgruppens opfattelse, på baggrund af samtaler med gymnasielærere, at mange lærere vælger en meget minimalistisk version, hvor de oplister, hvad klassen har læst, sådan at eleverne ved, hvad det er, der er udgangspunkt for eksamen, når det gælder det didaktiske 'hvad'. Og at censor, der har adgang til undervisningsbeskrivelsen, også ved det. Sandsynligvis vælger mange lærere den strategi, fordi de føler sig presset på tid.

Man kan heller ikke udelukke, at der er lærere, der er af den opfattelse, at det i den kontinentale didaktiktradition (Westbury 1995; Gundem 2011) ånd er lærerens ansvar at omsætte fag, temaer og læreplaner til undervisning ud fra dannelsesmål og skabe et subjektiveret rum i klassen, hvor eleverne kan finde deres dannelsesvej, og at det ikke skal afrapporteres skematisk udenfor klasserummet. Dermed dog ikke sagt, at det ikke indenfor didaktiktraditionens rammer er muligt at anvende undervisningsbeskrivelser som formative, didaktiske redskaber. På denne baggrund må det konkluderes, at det er forbundet med store problemer at anvende undervisningsbeskrivelserne som data til den planlagte undervisning. Ekspertgruppen antager, at lærerne skriver undervisningsbeskrivelserne med temmelig forskellige udgangspunkter og hensigter. Ekspertgruppen vurderer derfor også, at undervisningsbeskrivelsen ikke kan anvendes til at undersøge, om der er tale om en udvikling eller ændring over de ti år, ekspertgruppen har undervisningsbeskrivelser fra. Der er så mange variable i spil i forbindelse med undervisningsbeskrivelserne, at dette ikke kan lade sig gøre. Undervisningsbeskrivelserne kan naturligvis heller ikke anvendes som data til den praktiserede faglighed. Hvad der er sket i klasserummet, kan ikke udledes af undervisningsbeskrivelserne.

5.2.1. Tre prototyper undervisningsbeskrivelser

Ekspertgruppen opererer på baggrund af diskussionerne af undervisningsbeskrivelserne med tre prototypiske tilgange til, hvad der skal ske i klasserummet og i undervisningen. Ekspertgruppen skelner mellem undervisning, der fokuserer på og domineres af (Lars-Göran Malmgren 1996):

- kulturarvsformidling,
- myndiggørelse og kritisk literacy,
- opfyldelse af læreplaner (og andre styredokumenter).

De tre typer undervisning adskiller sig fra hinanden efter, hvordan de positionerer sig i forhold til de didaktiske hv-spørgsmål, til spørgsmålet om viden, færdigheder og kompetencer og til deres skrive-didaktiske profil (jf. projektets overordnede analysemodel for undersøgelse af faglighed).

En kulturarvsformidlende undervisning vægter kvalitetslitteratur – samlet i en underforstået eller defineret kanon – og undervisningen vil ofte veksle mellem lærerforelæsninger og lærestyret klasse-dialog. Undervisningen er videns- og stoforienteret og vil ofte være skeptisk overfor formel oplæring i litteraturanalytiske metoder. Den vil ofte have en strategisk begrundet skrive-didaktisk profil.

Den myndiggørende undervisning vægter, at eleverne får mulighed for at tilegne sig en kommunikativ kompetence, og der opereres med et udvidet tekstbegreb, der arbejder med skrevne tekster, medieprodukter og sprog i kombination, ligesom der anvendes elevaktiverende arbejds-, udtryks- og produktformer i den daglige undervisning. Den myndiggørende undervisning tester grænser, når det gælder hvorfor, hvad og hvordan, og den stof- og elevorienterede tilgang kombineres.

Eleverne skal møde den viden, der findes i kulturen, og de skal arbejde selvstændigt med den og anvende den. En myndiggørende undervisning prioriterer, at eleverne skal udvikle tekstkompetence og kunne vurdere og reflektere fagets metodisk-analytiske tilgange, og den vil ofte have en kommunikativt begrundet skrive-didaktik og inddrage skrivning i den daglige undervisning på en måde, hvor skrivning anvendes som et tænkeredskab, eleverne kan anvende i deres identitetsarbejde.

I en undervisning, der sigter mod at opfylde læreplanens krav, er indholdet knyttet til det, der fra og med læreplanen fra 2017 hedder fagets tre perspektiver, og undervisningen organiseres efter læreplanens bestemmelser om ”didaktiske principper”. Undervisningen er orienteret mod, at eleverne får den viden (læreplanens kernestof og supplerende stof) og de færdigheder og kompetencer (læreplanens faglige mål), som er fastsat, og undervisningen vil ofte være domineret af en rituelt begrundet skrive-didaktisk profil. Eleverne skal formelt beherske fagets eksamensgenrer.

Det er vigtigt at tilføje, at når man analyserer undervisningsbeskrivelser, er man på den planlagte og intenderede læreplans niveau. Man kan ikke med sikkerhed slutte fra, at en undervisningsbeskrivelse kategoriseres som én af de tre typer, og til, at den realiserede undervisning er på samme niveau. Noget taler for, at det ofte vil være tilfældet i forbindelse med de to første typer, fordi de er distinkte, mens det er sandsynligt, at undervisningsbeskrivelser, der lægger op til en undervisning, der sigter mod at opfylde læreplanens krav, er skrevet af lærere, der udfylder undervisningsbeskrivelserne på det, der ovenfor er kaldt en minimalistisk måde.

5.2.2. Analyse af tre undervisningsbeskrivelser

Her følger analyser af tre undervisningsbeskrivelser, én af hver type. De tre undervisningsbeskrivelser findes bag i rapporten som bilag 1-3.

Kulturarvsformidlende undervisning (se bilag 1)

Den første undervisningsbeskrivelse er fra perioden 2007-2010 og lægger op til kulturarvsformidlende undervisning. Der indgår 12 forløb i den. To af disse er medieforløb, mens resten er litterære forløb. De litterære forløb følger kronologisk efter hinanden fra middelalderlitteratur (det første forløb) til modernisme og postmodernisme (det sidste forløb). Dette forløb er afbrudt dels af de to mediemæssige forløb, dels af et forløb om udenlandsk litteratur (det tiende forløb). Fordelingen mellem litterære, mediemæssige og sproglige forløb er således 5:1:0.

Det forholder sig dog lidt anderledes, idet det første forløb er "Grundforløbet". Det svarer sandsynligvis til undervisningen i det første semester, og det er også sandsynligt, at det forløb er planlagt sammen med lærerne, der har de øvrige 1. g'er. Denne praksis har været meget almindelig. Eleverne fra forskellige klasser har i grundforløbet gennemgået det samme stof, således at de uden problemer har kunnet skifte studieretning efter grundforløbet. I grundforløbet indgår læsning af litterære tekster og sagprosattekster. Endvidere er der et skrivekursus og en introduktion til mundtlighed. Endelig indgår almen sprogforståelse (se henvisningerne til grundbogen *Babelstårnet* i bilag 1) i grundforløbet. Almen sprogforståelse er en timeramme, som dansk og de øvrige sprogfag leverer timer til. Almen sprogforståelse skal sikre en fælles ramme for det sproglige arbejde i gymnasiet.

Overordnet er undervisningsbeskrivelsen karakteriseret ved, at der lægges op til en undervisning, der lægger vægten på litteraturhistorisk læsning i et kronologisk perspektiv. Der er et stærkt stof- og vidensorienteret perspektiv i undervisningsbeskrivelsen. I rubrikken med arbejdsformer er det i forbindelse med visse (men ikke alle) forløb nævnt, at der er arbejdet med gruppearbejde, individuelt arbejde, pararbejde og lærerstyret undervisning. Flere steder er de alle fire nævnt, og det udfoldes ikke, hvordan der er arbejdet med dem. Det nævnes også, at der arbejdes med faglige, almene, personlige, sociale og it-kompetencer – kompetencer, der nævnes i Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser, som Undervisningsministeriet udsendte i 1999. Men det udfoldes heller ikke, hvordan der arbejdes med disse. Metodiske tilgange nævnes heller ikke i undervisningsbeskrivelsen. Den siger derfor reelt ikke noget om, hvordan eleverne skal arbejde produktivt – bortset fra at de introduceres til arbejdet med litterære tekster, sprog, skrivning og mundtlighed i det, sandsynligvis fælles, grundforløb. Ekspertgruppen finder det ikke dristigt at konkludere, at undervisningsbeskrivelsen fokuserer på kulturarvsformidling.

Danskfaget begrundes (det didaktiske 'hvorfor') ikke direkte i undervisningsbeskrivelsen. Der er dog tre forhold, der peger mod, at svaret på det didaktiske 'hvorfor' er, at eleverne dannes gennem et møde med kulturarven. For det første er den litterære og litteraturhistoriske tilgang til faget ene-rådende. Man kan måske antage, at der i undervisningsbeskrivelsen ligger en forståelse af, at det er gennem kendskabet til primært dansk kvalitetslitteratur, at eleverne dannes. For det andet læses der i vidt omfang, som det fremgår af bilag 1, efter grundbogen *Falkenstjerne*, der netop formidler denne forståelse. For det tredje har det tiende og det ellefte forløb et eksplicit fokus på eksistentialisme. Det kan tolkes på den måde, at undervisningsbeskrivelsen ser dannelsen som et individuelt og eksistentielt projekt. Endelig, for det fjerde, indeholder undervisningsbeskrivelsen ingen henvisninger til elevernes produktive arbejde. Det synes at være en underliggende præmis, at dannelsen foregår i mødet med stoffet – med fokus på stoffet og dét, det leverer.

Det faglige indhold (det didaktiske 'hvad') er stort set udelukkende litteratur, der er læst kronologisk (9 af de 12 forløb). Der er ingen faglig bredde i den forstand, at fagets tre perspektiver alle er inddraget, men der er bredde i den forstand, at litteratur fra de sidste 1000 år indgår systematisk. Den faglige dybde ekspliciteres ikke via henvisninger til metodiske tilgange til tekstlæsningen, men måske indirekte ved udpegningen af en eksistentialistisk tilgang til litteraturlæsningen.

Det faglige 'hvordan' adresseres reelt ikke i undervisningsbeskrivelsen. Som allerede nævnt nævnes arbejdsformerne gruppearbejde, individuelt arbejde, pararbejde og lærerstyret undervisning. Men det sker på en ukommenteret måde. Det gør det endnu engang oplagt at antage, at undervisningsbeskrivelsen har et stof- og vidensorienteret udgangspunkt. Undervisningsbeskrivelsen prioriterer stoffokus frem for elevfokus. Der er fokus på den viden, som eleverne skal have. Hvad eleverne skal kunne, hvilke færdigheder og kompetencer de skal have, er ikke integreret i undervisningsbeskrivelsen, bortset fra at kompetencerne fra Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser ukommenteret er krydset af.

Ser man på de seks punkter i projektets overordnede analysemodel for undersøgelse af faglighed, står det klart, at undervisningsbeskrivelsen for det første har fokus på temaer forstået som litteraturhistoriske temaer eller snarere perioder. De begreber, der nævnes, er betegnelserne på de litterære perioder, mens metodiske tilgange ikke nævnes. Hverken tværfaglig viden eller innovativ viden er adresseret i undervisningsbeskrivelsen. 'Personlig viden' og 'social viden' adresseres i kraft af det dannelsessyn, der ligger i undervisningsbeskrivelsen. Gennem mødet med den danske kvalitetslitteratur og kulturarven tilegner eleverne sig dannelse, og det må være underforstået, at eleverne på den baggrund kan agere dannet eller myndigt i relation til andre.

Det er med udgangspunkt i undervisningsbeskrivelsen kun muligt at sige meget lidt om den skrive-didaktiske profil. Der står intet om skrivning i undervisningsbeskrivelsen, bortset fra at det nævnes, at der indgår et skrivekursus i grundforløbet. Skrivning som elevernes redskab til læring adresseres ikke, og det gør en introduktion til eksamensgenrerne heller ikke. Det kan muligvis forstås på den måde, at skriftligheden ikke ses som en del af fagets dannelsesprojekt, men som et strategisk projekt, der afvikles parallelt.

Myndiggørende undervisning (se bilag 2)

Den anden undervisningsbeskrivelse er fra perioden 2013-2016 og lægger op til en myndiggørende undervisning. Der indgår 17 forløb i den. Flere af forløbene kombinerer to af perspektiverne (fx nr. 4, der kombinerer det litterære og det mediemæssige perspektiv; nr. 14, der kombinerer det mediemæssige og det sproglige perspektiv, og nr. 13, der kombinerer det sproglige og det litterære perspektiv). Fordelingen mellem de tre perspektiver (litterær, mediemæssig, sproglig) er ca. 4:2:1. Det sproglige vægter dog i virkeligheden lidt tungere, fordi danskfaget leverer timen til timeblokken almen sprogforståelse i 1. semester i 1. g. Overordnet er undervisningsbeskrivelsen karakteriseret ved, at der lægges op til en undervisning, der kombinerer det produktive og det receptive. Allerede i det første, introducerende forløb indgår der selvstændig tekstproduktion. I det andet forløb (historisk oversigt) skal eleverne skriftligt analysere en af de noveller, de har læst. I det femte forløb, der er om retorik og mundtlighed, skal eleverne holde en tale, og i det sjette, der er om argumentation og kronikskrivning, indgår der skriveøvelser, hvor eleverne skal coache hinanden. I det ottende og niende forløb, der begge har et mediemæssigt perspektiv, skal eleverne dels producere reklamer, dels arbejde som en redaktion og producere journalistiske tekster. Endelig skal eleverne i det trettende forløb om lyrik fortolke digte gennem at læse dem op. Det er altså karakteristisk for undervisningsbeskrivelsen, at den lægger op til, at elevernes produktive skriftlighed og mundtlighed skal anvendes som redskaber

til tænkning og vidensproduktion både for eleverne selv og i deres samarbejde med andre elever og læreren i klassen. Der arbejdes både receptivt og produktivt med forskellige udtryksformer (mundtlige, skriftlige, multimodale).

Danskfaget begrundes (det didaktiske 'hvorfor') på flere måder i denne undervisningsbeskrivelse. Der lægges vægt på, hvad man *kan* med danskfaget. I det fjerde forløb sammenlignes romanen *Frk. Smillas fornemmelse for sne* med filmatiseringen, og dette arbejde indgår i et forløb i almen studieforberedelse sammen med historie om kolonialisme. I undervisningsbeskrivelse markeres det, at der er arbejdet med spørgsmålet: "Litteraturens/danskfagets muligheder sammenlignet med fx historie", og i det tiende forløb, der er om det moderne gennembrud, er der arbejdet med spørgsmålet "Hvad kan dansk bidrage med til belysningen af en historisk periode?". Dette forløb var også en del af almen studieforberedelse. Undervisningsbeskrivelsen lægger op til en undervisning, der reflektivt er integreret i gymnasiets faglige-samspil-projekt. Det refleksive fokus på, hvad man kan med danskfaget peger ud mod faget som videnskabsfag og dermed understreges det studieforberedende sigte. Det gør vægtningen af det metodiske arbejde i danskfaget også. I det andet forløb præsenteres "Tekstanalytiske begreber og værktøjer". I det trettende forløb arbejdes med "Lyrikanalysens begreber", i det fjortende med "diskursanalyse" og i det femtende med "ideologikritik". Der lægges endvidere i undervisningsbeskrivelsen vægt på elevaktiverende arbejdsformer på en måde, der også peger ud mod aktiv samfundsdeltagelse sammen med andre og identitetsarbejde (argumentationsteori, udtrykke sig gennem forskellige produktformer – se videre om det didaktiske 'hvorfor' nedenfor) og dermed mod fagets almindelige sigte.

Det faglige indhold (det didaktiske 'hvad') er rigt og varieret og dækker danskfagets tre perspektiver. Forløbene fletter sig ind i hinanden på den måde, at der introduceres til tekstarbejde og tekstkompetence indenfor fagets litterære, sproglige og mediemæssige områder i forløbene i 1. g, og dette arbejde udfoldes i de efterfølgende forløb, hvoraf nogle af dem indgår i det faglige samspil. Den faglige dybde kommer til udtryk gennem fokus på metodisk stringens (se nærmere oven for i afsnittet om det didaktiske 'hvorfor').

Undervisningsbeskrivelsen adresserer også tydeligt det didaktiske 'hvordan'. Arbejdsformerne er varierede, og der lægges hele tiden vægt på aktiv elevdeltagelse. Det er interessant i et progressionsperspektiv, at alle fire læringsrum (se model s. 19) aktiveres næsten fra starten af 1. g. Eleverne møder og træner fra starten den mest udfordrende arbejdsform, nemlig projektarbejdet (første gang i det fjerde forløb om *Frk. Smilla*). Man må formode, at kompleksiteten så er reduceret på andre områder, fx ved at læreren har udvalgt stof, det erfaringsmæssigt er enkelt for eleverne at arbejde med. Gennem hele forløbet arbejdes der afvekslende med forskellige udtryksformer og produktformer. Mundtligt arbejdes der fx med fremlæggelser, digtoplæsninger, elevoplæg, coaching, gruppearbejder og dialogisk klasseundervisning (se punktet "Arbejdsformer" under de enkelte forløb). Skriftlighed arbejdes der med i forbindelse med skriveøvelser, skriveværksteder og coaching (nævnt i forbindelse med flere af forløbene) i forbindelse med det daglige arbejde i klassen, men visse af teksterne genanvendes i forbindelse med træning af eksamensgenrerne (i det andet forløb). Af mediemæssige udtryksformer anvendes videoforedrag, og eleverne producerer journalistiske tekster i såvel analogt som digitalt format (det ottende og det niende forløb). Der er et stærkt produktivt fokus i tekstarbejdet, der er kædet sammen med det receptive analysearbejde i faget, og det sker på den måde, der kan bidrage til elevernes selvdannende arbejde og til, at en faglig bevidsthed udvikles.

Undervisningsbeskrivelsen balancerer således et klart stoffokus med et klart elevfokus. Der er fokus på, hvad eleverne skal kunne – hvilken viden de skal have, og hvilke færdigheder og kompetencer de skal have, men der er også fokus på, at eleverne skal kunne anvende dette fag, denne viden og disse

færdigheder og kompetencer både i et studieforberedende og almindendannende og dermed myndiggørende perspektiv.

Fokuserer man på de seks punkter i projektets overordnede analysemodel for undersøgelse af faglighed, står det således klart, at undervisningsbeskrivelsen har et klart fokus på begreber og metodisk viden. Både forstået som deklarativ viden og procedureviden, dvs. både som noget, eleverne skal vide noget om, og som noget, eleverne skal kunne anvende (begreber, der anvendes metodisk i forbindelse med arbejdet i klassen og det selvstændige arbejde i grupper og projekter).

Tværfaglig viden er også adresseret i undervisningsbeskrivelsen. Det sker på en fagperspektiverende måde. Det vil sige, at danskfagets potentialer, muligheder og begrænsninger reflekteres ved at spørge, hvad man kan med danskfaget i modsætning til, hvad man kan med andre fag. Det tværfaglige nævnes kun i forbindelse med de forløb, der indgår i almen studieforberedelse og det obligatoriske litteraturhistoriske oversigtsforløb, der kører sammen med historie (forløb nr. 3, 8 og 10).

Innovativ viden (Christensen m.fl. 2017) tematiseres heller ikke eksplicit. Men der lægges stor vægt på elevernes produktive, vidensskabende arbejde i klasserummet som læringsfællesskab. Det åbner mulighed for, at eleverne kan producere ny viden, måske ikke i absolut forstand, men ny viden for sig selv eller for klassen. Eleverne skal arbejde kritisk og blive taktsomme.

Personlig viden og social viden adresseres også. Undervisningens sigte er studieforberedende og almindendannende for den enkelte elev, men arbejdet foregår i et læringsfællesskab, hvor eleverne også træner samarbejdsevne og åbenhed og har mulighed for at udvikle en fagligt baseret kommunikativ tekstkompetence. Undervisningsbeskrivelsen lægger op til, at der opbygges sproglige fagrum (Smidt 2013), hvor eleverne receptivt og produktivt kan udvikle sig til sikre sprogbrugere, der kan anvende sproget som semiotisk resurse i den specifikke danskfaglige kontekst.

Undervisningsbeskrivelsen har en kommunikativt orienteret skriveidaktisk profil. Skrivning som tænkeredskab og som redskab til produktion af danskfaglig viden er integreret i den daglige undervisning i et reflekteret samspil med mundtlighed og multimodalt arbejde. Som allerede nævnt understreges det eksplicit i mange af forløbene, at der indgår skrivehændelser. Denne skrivning er nogle steder knyttet til træning af eksamensgenrer, men disse trænes ikke for sig selv og for deres egen skyld, men introduceres netop i forlængelse af arbejde med skriftlighed i undervisningen. (I det andet forløb analyserer eleverne en novelle af Blicher, som de har arbejdet med i undervisningen, som introduktion til eksamensgenren den litterære artikel. I det sjette forløb peger arbejdet med argumentation ud mod eksamensgenren kronikken. Endelig i det ellefte forløb arbejdes der med essaygenren på en måde, der peger ud mod eksamensgenren essay).

Elevernes skriftlige eksamensarbejde forberedes således både gennem det mundtlige arbejde i timerne og det skriftlige arbejde, der er integreret med dette, og gennem en mere instrumentelt orienteret introduktion til de formelle eksamensgenrer. Men skriveundervisningen er først og fremmest integreret i den daglige undervisning og ikke alene strategisk rettet mod træning af eksamensgenrer.

Der arbejdes med det skriftlige på en måde, der lægger op til at træne de 4 kompetencer, som de norske skriveforskere Frøydís Hertzberg og Olga Dysthe (2006) opererer med. Det drejer sig om basiskompetence (fra retskrivning til tekststruktur), dokumentationskompetence (definere et informationsbehov og fremskaffe og organisere den nødvendige information), akademisk tekstkompetence (beherske fagets genrekonventioner, og i dette tilfælde sker det både som det at beherske eksamens-

genrer og at beherske genrer, der kan anvendes i forbindelse med vidensproduktion i den daglige undervisning) og proceskompetence (gennem at skrivning er en del af det daglige arbejde, stilladseres eleverne til at kunne styre skriveprocesser fra første ide til færdig tekst).

Undervisning, der lægger op til at opfylde læreplanen (se bilag 3)

Den tredje undervisningsbeskrivelse er fra perioden 2007-2010 og sigter mod en undervisning, der har som mål at opfylde læreplanens krav. Der indgår 22 forløb i den. Et enkelt forløb – det attende om humor – inddrager såvel det mediemæssige som det sproglige perspektiv, og to forløb – det sjette og det toogtyvende, som henholdsvis er et årsprøveforløb efter 1. g og et eksamensforberedende forløb i 3. g – inddrager alle tre perspektiver. Derudover er fordelingen mellem det litterære, det mediemæssige og det sproglige perspektiv ca. 3:1:1. Også her skal det tilføjes, at det sproglige perspektiv styrkes af, at almen sprogforståelse bidrager til det.

Overordnet set er undervisningsbeskrivelsen karakteriseret ved, at der lægges op til en undervisning, der er metodebevidst, og som tilgodeser de tre perspektiver. Allerede i det første forløb understreges det, at elevernes ”metodebevidsthed om det at analysere, fortolke og perspektivere skal udvikles”. Der er tale om en eksplicit taxonomisk vinkling. Metodevinklen fremhæves flere steder, fx i det femte forløb, der er om medier, hvor der arbejdes med metoder til at analysere nyheder, i det niende forløb, der er om sprog, hvor der arbejdes med sprogpsykologiske, sprogfilosofiske og sprogsociologiske vinkler, og i det femtende forløb, der er om kortfilm, hvor der arbejdes med begreber som karakterudvikling, klipning og billedbeskæring – begreber, der kan anvendes i analysearbejdet.

Danskfaget begrundes (det didaktiske ’hvorfor’) ikke eksplicit i undervisningsbeskrivelsen. Men med det metodefokus, der er, kan man sige, at det underforståede formål er, at eleverne skal tilegne sig danskfaglige, metodiske greb, der gør, at de kan arbejde med den type tekster, som man ifølge læreplanen skal arbejde med i danskfaget. Undervisningsbeskrivelsen lægger med sine 22 forløb op til et systematisk arbejde med fagets perspektiver, og med årsprøveforløbet (nr. 6) og eksamenstræningsforløbet (nr. 22) opsummeres der, så eleverne får mulighed for at kunne ”performe” faget til årsprøven og eksamen. I forbindelse med det sjette forløb nævnes centrale begreber, eleverne skal arbejde med, mens der i forbindelse med det toogtyvende forløb blot konstateres, at eleverne skal arbejde med ”eksamenslignende spørgsmål fra de tre hovedemner sprog, litteratur og medier”.

Det faglige indhold (det didaktiske ’hvad’) er omfattende og dækker danskfagets tre perspektiver. Der arbejdes mest med litterære emner i 1. g (det femte forløb er om medier og sprog integreres i årsprøveprojektet). I 2. og 3. g indgår sprog i samarbejde med medier i det syvende forløb om argumentation, i det førnævnte niende forløb om tre tilgange til sprog, og sammen med medier i det ellefte forløb om humor (om serien *Klovn*). I 3. g ligger der to sprogforløb i slutningen af året. Et om sprogrigtighed, inkl. komma, i forbindelse med stileskrivning, og et om figurer og troper i litteraturen. Medier indgår i det allerede nævnte ellefte forløb om humor, i det ligeledes nævnte femtende om kortfilm og det opsummerende enogtyvende forløb. De øvrige forløb er litterære forløb, der dækker kravene i læreplanen til historisk læsning, værklæsning, kanonlæsning, mv. Som allerede nævnt lægger undervisningsbeskrivelsen vægt på, at eleverne skal arbejde metodisk. Der er altså fokus på, at de skal vide, og at de skal kunne (det vil sige have færdigheder og kompetencer).

Undervisningsbeskrivelsen adresserer ikke tydeligt det didaktiske ’hvordan’. Lectios felt om arbejdsformer er udfyldt ved at bruge de begreber, der ligger i lectio: individuelt arbejde, lærerstyret undervisning, pararbejde, individuelt arbejde, gruppearbejde, forelæsninger, etc. De begrundes og kommenteres ikke, og det fremgår ikke klart, hvorfor de forskellige begreber er knyttet til netop de

forløb, som de er. Det samme gælder for de kompetencebegreber, der er krydset af, og som sagt er hentet fra Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser fra 1999. Her er det heller ikke klart, hvorfor netop nogle og ikke andre kompetencer er knyttet til netop dette og ikke et andet forløb. Undervisningsbeskrivelsen har et klart videns- og stoffokus, men også et klart elevfokus: eleverne skal metodisk kunne arbejde med tekster i tre perspektiver og på den måde udvikle tekstkompetence. Fokuserer man på de seks punkter i projektets overordnede analysemodel for undersøgelse af faglighed, står det således klart, at undervisningsbeskrivelsen har et klart fokus på faglig viden, begreber og metodisk viden. Eleverne skal kunne noget med teksterne. Der er både et videns-, et færdigheds- og et kompetencefokus.

Tværfaglig viden er ikke adresseret i undervisningsbeskrivelsen. Hverken dansk/historie-opgaven eller almen studieforberedelse er nævnt, ligesom refleksioner over, hvad man kan med danskfaget i modsætning til andre fag, heller ikke er det.

Innovativ viden tematiseres ikke eksplicit. Men med det stærke metodefokus kan man sige, at undervisningsbeskrivelsen lægger op til, at eleverne gennem deres analysearbejde skal kunne producere ny viden. Måske ikke i absolut forstand, men ny viden for dem selv og klassen.

Personlig viden og social viden adresseres ikke direkte. Der nævnes som sagt kompetencer, som eleverne skal tilegne sig, men de er præfabrikeret af Lectio, og det begrundes ikke, hvorfor de forskellige kompetencer indgår i de forløb, de gør. Dannelsesprojektet består i, at eleverne skal have den tekstkompetence, som læreplanen foreskriver. Spørgsmålet om at kunne agere myndigt i relationer til andre adresseres ikke eksplicit.

Det er ikke muligt at sige meget om den skrivedidaktiske profil med udgangspunkt i undervisningsbeskrivelsen. Stileskrivning og de danskfaglige genrer er ikke nævnt, og brug af skrivning som redskab til læring i den daglige undervisning adresseres heller ikke. Det kan muligvis forstås på den måde, at skriftligheden ikke ses som en del af fagets dannelsesprojekt, men som et instrumentelt organiseret projekt, der kører parallelt med den daglige undervisning. Det kan forekomme bemærkelsesværdigt, at arbejdet med danskfagets eksamensgenrer ikke er nævnt, når undervisningsbeskrivelsen ellers så entydigt lægger op til at dokumentere, at læreplanens bestemmelser overholdes. Men ikke desto mindre nævnes det som sagt ikke.

5.3. Ekspertgruppens kommentarer og konklusioner

På baggrund af diskussionerne af undervisningsbeskrivelserne har ekspertgruppen følgende kommentarer og konklusioner:

- Ekspertgruppen i dansk understreger, at det på baggrund af undersøgelsen og analysen af undervisningsbeskrivelser fra perioden 2009-2018 ikke er muligt at sige og konkludere noget om ændringer eller udvikling i den planlagte undervisning. Alt for mange variable er i spil til, at man kan konkludere noget sikkert.
- Danskfaget er et humanistisk-hermeneutisk fag, der skal give eleverne mulighed for at opbygge og kvalificere deres beherskelse af modersmålet og deres tekstkompetence. I den forstand er det i globaliseringens og migrationens tidsalder det centrale dannelses- og identitetsfag.
- Ekspertgruppen er tilfreds med, at danskfaget har tre perspektiver – det litterære, det mediemæssige og det sproglige – men bemærker, at undervisningsbeskrivelserne tyder på, at

det sproglige perspektiv er underprioriteret, bl.a. fordi det ofte forudsættes. Ekspertgruppen er opmærksom på, at dansk afgiver timer til almen sprogforståelse, og at det sproglige perspektiv endvidere i den realiserede undervisning kan være integreret i arbejdet med litteratur og medier. Ekspertgruppen ser sproget som menneskets primære semiotiske resurse og opfatter modersmålet som tæt forbundet med personlighedens udvikling. Aktiv sprogbeherskelse er derfor en forudsætning for at kunne agere med litteratur og medier, at kunne skabe betydning og udvikle identitet. Det er derfor nødvendigt, at der arbejdes med metasprog om skrivning og tekstarbejde, og at eleverne får adgang til et tekstlingvistisk, pragmatisk, retorisk og stilistisk begrebsapparat, de kan anvende i denne sammenhæng. Man kan frygte, at underprioriteringen af det sproglige perspektiv er en underprioritering af den kultur-sprog-nexus, der er omdrejningspunktet i danskfaget.

- Ekspertgruppen er naturligvis klar over, at det ikke er alle elever i det danske gymnasium, der har dansk som modersmål. Ekspertgruppen finder det væsentligt at diskutere, hvordan disse elever både kan udvikle deres modersmål og derigennem deres personlighed og udvikle deres dansksproglighed, så de i danskfaget kan udvikle den i indledningen nævnte tekstkompetence og deltage i den faglige dialog i klasserummet.
- Ekspertgruppen finder, at det, der ovenfor er kaldt den myndiggørende tilgang til undervisning, korresponderer med kravene i læreplanerne fra såvel 2013 som 2017. Det er en tilgang, der også er i overensstemmelse med, hvad ekspertgruppen finder, er formålet med danskfaget.
- Ekspertgruppen finder, at det er vigtigt, at det produktive aspekt i danskfaget styrkes. Produktive skriftlige, mundtlige og multimodale aktiviteter kan med stor fordel integreres i den daglige undervisning til glæde for elevernes læring og identitetsarbejde. Det er vigtigt, at der opbygges sproglige fagrum (Smidt 2013), hvor eleverne receptivt og produktivt kan udvikle sig til sikre sprogbrugere, der kan anvende sproget som semiotisk resurse i den specifikke danskfaglige kontekst.
- Ekspertgruppen finder, at det er positivt, at der arbejdes med danskfaglig metode, og at der arbejdes med, hvad det vil sige at kunne dansk på et gymnasialt niveau. Ekspertgruppen advarer mod en risiko for, at metodeundervisningen kan blive formalistisk på en måde, hvor eleverne i højere grad skal dokumentere, at de formelt behersker metoderne, end at de skal anvende metoderne i tekstarbejdet med henblik på at udvikle deres egen, refleksive faglige stemme.
- Når undervisningen fokuserer på, hvad det vil sige at kunne dansk på et gymnasialt niveau, hvad man kan med et danskfagligt perspektiv, kvalificerer det også til refleksivt at kunne danskfaget i det faglige samspil.
- Ekspertgruppen finder det endvidere væsentligt, at eleverne ikke kun arbejder kundskabsdokumenterende, men også kundskabsproducerende. At de producerer ny viden – ikke nødvendigvis ny viden i absolut forstand, men ny viden for sig selv og for klassen som læringsfællesskab. Det peger frem mod innovative processer.
- Ekspertgruppen har diskuteret genren ”undervisningsbeskrivelse”. Det lader til, at for de fleste lærere er undervisningsbeskrivelsen rettet til censorer og eleverne, der skal til eksamen, og de meddeler, hvilket stof klassen har arbejdet med, men ikke, hvordan der er arbejdet med det. De udtrykker på dette punkt status ved slutningen af det treårige forløb. Ekspertgruppen peger på, at arbejdet med undervisningsbeskrivelserne kan udvikles, så disse bliver et redskab for didaktisk udvikling i samarbejde mellem elever og lærere og kan anvendes som en resurse gennem hele det treårige forløb. Det vil kræve, at der afsættes resurser til dette arbejde i undervisningen, og det vil sandsynligvis også kræve, at der udvikles digitale platforme, der i højere grad end fx Lectio muliggør, at både det didaktiske ’hvorfor’, ’hvad’ og ’hvordan’ meningsfuldt kan adresseres i undervisningsbeskrivelserne, og at undervisningsbeskrivelserne kan anvendes formativt gennem det treårige forløb og inddrage og kommentere på progressionsperspektivet. Under alle omstændigheder finder ekspertgruppen, at det er vigtigt, at undervisningsbeskrivelsens adressater orienteres om såvel det didaktiske ’hvorfor’ og ’hvad’ som ’hvordan’.

- Ekspertgruppen bemærker, at danskfaget over tid har fået færre undervisningstimer. Siden 1961 er timetallet skønsmæssigt reduceret til det halve. I 1961 var timetallet 4 timer om ugen i alle 3 år, fra 1971 var det 3 timer om ugen i 1. og 2. g og 4 timer om ugen i 3. g. Både efter 2005-reformen og efter 2017-reformen er det 260 klokketimer fordelt over 3 år (mod 393 klokketimer i Norge). Kravene til antallet af stile er også faldet. I 1961 skulle en elev skrive 35 stile (arbejdstiden defineret til 6 timer) i løbet af de tre gymnasieår, mens en elev efter 2005-reformen skulle skrive 15 og efter 2017-reformen skal skrive 17 (arbejdstiden defineret til 5 timer). Også værklæsningen er blevet reduceret. Før 1971 skulle eleverne læse mindst 11 værker, i dag er kravet, at de skal læse 6 værker. En dokumentarfilm, en digtsamling og en roman skal indgå. Ekspertgruppen er klar over, at der i det hele taget er færre timer til rådighed i gymnasiet i dag, at også andre og nye fag skal tilgodeses, og at eleverne skriver i flerfaglige forløb, hvor dansk indgår eller kan indgå (herunder dansk/historie-opgaven og studieretningsprojektet).

6. Eksamenssæt

Ekspertgruppen har analyseret eksamenssæt. Formålet med analyserne af eksamenssættene er at undersøge, hvilke ændringer der er sket over tid på det planlagte og intenderede undervisningsniveau. Den realiserede faglighed diskuteres med udgangspunkt i elevbesvarelser af de eksamenssæt, der her analyseres (med undtagelse af sættet fra 1968, hvor ekspertgruppen ikke har modtaget nogen elevbesvarelser, og naturligvis også med undtagelse af stile skrevet med udgangspunkt i det vejledende opgavesæt efter den nye læreplan). Fokus er på viden, færdigheder og kompetencer, jf. projektets overordnede analysemodel for undersøgelse af faglighed. Endvidere inddrages spørgsmålet om kreativitet, myndiggørelse og dannelse.

6.1. Metoder og materialer

Ekspertgruppen har fået stillet følgende eksamenssæt til rådighed:

- 1916 – et eksamenssæt (det ene af dette års emner indgår i den besvarelse, ekspertgruppen har fået)
- 1968 – to eksamenssæt
- 1980 – et eksamenssæt
- 2000 – et eksamenssæt
- 2006 – et eksamenssæt
- 2010-2018 – alle eksamenssæt fra denne periode

Ekspertgruppen har besluttet at se nærmere på eksamenssættet fra 1916, det ene sæt fra 1968, sættet fra 1980, sættet fra 2000 og to sæt fra 25. maj 2018 (gammel ordning, dvs. uden netadgang og ny ordning, dvs. med netadgang). Endvidere har ekspertgruppen diskuteret de ændringer i eksamensgenrerne, der er foretaget med reformen i 2017, og der indgår en analyse af opgaveformuleringerne til et vejledende opgavesæt efter den nye læreplan. Siderne med skriveordrerne fra de syv eksamenssæt findes bagest i rapporten som bilag 4-10.

Eksamenssættene er blevet analyseret med udgangspunkt i den model, der præsenteres nedenfor, som er udviklet på baggrund af projektets generelle analysemodel af faglighed i gymnasiet.

Skriveordrer

Udgangspunktet for modellen er, at et eksamenssæt er en skriveordre. Ved skriftlig eksamen i dansk bliver elever instrueret om, hvordan de skal skrive om et emne, der kan være eller ikke være dansk-fagligt, i en bestemt genre og med en intenderet, forestillet modtager. De skriver i en kontekst, der er

særlig for skolen ("gymnastiksalseksamen"), og de reelle modtagere er to censorer, der skal give stilen en karakter.

En skriveordre er altså en speciel type skrivehandling, som lærere udfører, når de skal instruere eleverne i forbindelse med faglig skrivning. Det er en direktiv handling med et socialt mål: Den positionerer eleverne i forhold til, hvad der er anerkendelsesværdigt, når man skal ytre sig fagligt på skrift. Det gælder både med hensyn til form, fagligt indhold og adressivitet (Hobel 2015; Krogh & Hobel 2012).

Med begrebet *skriveordre* understreges det, at der altid vil være en grad af asymmetri og kontrol i lærer-elev-relationen, også selvom det er tavst forhandlet, hvad der er anerkendelsesværdigt. Det gælder naturligvis særligt i forbindelse med skriftlig studentereksamen, hvor der foretages en summativ evaluering af elevernes besvarelser, og hvor det ikke er læreren, men en central opgavekommission, der er nedsat af Undervisningsministeriet, der formulerer opgaven, og hvor to fremmede censorer bedømmer dem.

Asymmetrien kommer også til udtryk i forbindelse med det forhold, der kaldes den dobbelte genreforventning (Togeby 2015; Krogh & Hobel 2012). På den ene side skal eleverne vise læreren, hvad de har lært. De skal demonstrere, at de kan anvende danskfaglig terminologi, at de kan arbejde metodisk sikkert, og at de kan skrive i de foreskrevne eller forventede genrer og anvende de foreskrevne eller forventede skrivehandling. I dette perspektiv er relevansen af skrivningen set fra elevens synspunkt bestemt af, hvad eleven tror, at læreren antager, at eleven ikke tidligere har vidst, og som han nu viser, at han kan. På den anden side skal eleven samtidig positionere sig som én, der oplyser eller belærer den intenderede læser om et sagsforhold. I dette perspektiv er relevansen af skrivningen bestemt af, hvad afsenderen (eleven) antager, at adressaterne ikke ved.

Det kan illustreres ved følgende eksempel: Henrik Ibsen skrev til studentereksamen i 1850, samme år som han skrev sit første teaterstykke. Han var 22 år, for han havde først været i apotekerlære. Man skulle jo synes, at den, der skulle blive en af verdenslitteraturens største, kunne vise evner til at formulere sig på skrift ved studentereksamen. Emnet for stilen lød: *Hvorfor bør en Nation søge at bevare sine Forfædres Sprog og Minder?* Men det viser sig, at det er fuldstændig ulæselig prosa. Det første punktum lyder:

Det er kun ved en fra Slægt til Slægt igjennem Aarhundreder fortsat Paavirkning af Fortidens Traditioner, at den Eiendommelighed i Begreber og Anskuelser formaaer at udvikle sig, som, naar den fremtræder skarpt nok begrænsende, tilsidst erholder Navn af et Folks nationale Character, imedens de ved Forfædrene vundne Resultater ere Efterslægtens Eiendom og denne Besiddelse fælles for ethvert Individ af det sociale Forbund, til hvilket han hører; men det er netop i denne fælles Tilegnelsesret at Grunden må søges, til det indre Samhold og den ydre Afgrænsning, der ene formaa at vedligeholde et Folks Existentse, thi det er heri, at Nationaliteten har sin Rod, eller maaske rettere, dette er Nationaliteten selv.

(Citeret efter Egil Børre Johnsen, *Oppgavetekst og dannelse: artiumsstilens emner, formuleringer og forvaltning 1880-1991, 1997*, bilag nr. 30-30a. Disputats, Universitetet i Oslo)

Det man ser her, er ikke en dokumentation af en skribents viden, færdigheder og kompetencer, men snarere et udtryk for, hvad skribenten forestiller sig, at han vil blive bedømt på. Den dobbelte genreforventning gør, at skribenten ikke udfolder sine færdigheder i at skrive, men skriver noget, han forestiller sig, er bedre, end han antager, at censorerne havde forventet, at han kunne. Det betyder, og det

er vigtigt i forbindelse med analysen af såvel eksamenssættene som elevstilene, at eleverne skriver dét, de forventer, at der forventes af dem.

Skriveordrernes form og formål

I skriveforskningen har man forsøgt at klassificere skriveordrer med udgangspunkt i indhold, form og formål. Amerikaneren Gordon (1983) skelner mellem opgaver med lav informationsmængde, moderat informationsmængde og høj informationsmængde. I den første præsenteres et emne, mens det overlades til skriveren af definere modtager, formål, mv. Det kan dog også være underforstået og tavst formidlet i skoleinstitutionen, hvordan man forholder sig til det. I den anden introduceres en påstand og et tema, og eleven bliver bedt om at forholde sig personligt til dette. Endelig i den tredje defineres en retorisk kontekst, som eleven skal forestille sig at være i. Den er altså forestillet eller fiktiv. Amerikanerne Barbara Kroll & Joy Reid (1994) skelner mellem nøgne opgaver, indrammede opgaver og tekstbaserede opgaver. I den første type præsenteres tema og en skrivehandling, fx ”Global opvarmning, diskutér!” I den anden type præsenteres et tema og en situation. Der er altså tale om, at eleverne skal diskutere i en bestemt kontekst. Endelig i den tredje type får eleverne udleveret tekster eller tekstuddrag, som de skal inddrage i deres besvarelser.

De danske eksamenssæt fra før 1968 har en lav informationsmængde og er ”nøgne” opgaver. Fra 1968 kan de karakteriseres som skriveordrer, der har en høj informationsmængde og er tekstbaserede. Det er desuden karakteristisk for dem, at de definerer de skrivehandlinger – og senere også genrer – som eleverne skal anvende. Fra 2005 er elevernes skrivesituation også defineret. Eksamensgenrerne er mere eller mindre eksplicit defineret således, at eleverne, selvom de kun skriver til to censorer, skal skrive som til en danskfagligt orienteret læser, som man ikke kan forvente har læst opgavens ordlyd eller materialet. Der skelnes også ved de tre eksamensgenrer kronik, essay og litterær artikel mellem forskellige formål med henvendelsen, og det præciseres, hvilke skrivehandlinger (fx redegørelse, analyse, diskussion) der skal anvendes i de forskellige eksamensgenrer. Der opstilles dog ikke detaljerede og fiktive beskrivelser af den retoriske situation, således som der gøres det i de svenske eksamensopgaver i stil. En sådan instruktion kunne fx lyde:

På webbplatsen svt.se/opinion diskuteras hur människor visas i media och på webben i dag. Du bestämmer dig för att delta i diskussionen. Webbplatsens redaktör efterfrågar artiklar på 500-800 ord.

(Eric Borgström, Vad räkas som nelägg för skrivformåga? Sakprosa, 2014, vol. 6, nr. 1)

Brossel diskuterer, om høj informationsmængde og høj specifikation af den retoriske situation begrænser eleverne i deres udfoldelse som skrivere. Han mener, at dette er tilfældet i forbindelse med en eksamenssituation, men at det kan være en god ide i den daglige undervisning.

Man kan i den danske situation pege på, at en meget klar specificering af den situationskontekst, som eleverne skal forestille sig, at de skriver i, kombineret med et afgrænset tekstmateriale, der skal være udgangspunktet for besvarelsen, delvist begrænser eleverne i forhold til den fase, man i retorikken kalder inventio. Eleverne skal tage udgangspunkt i det forelagte materiale, men kan også inddrage materiale fra undervisningen, idet de må medbringe alt materiale, der er blevet brugt dér. I en periode har visse elever som forsøg haft netadgang til eksamen, og de har kunnet inddrage yderligere materiale. I eksamenssættene med netadgang var det i nogle af opgaverne et krav, at det skulle ske, mens det i andre var noget, eleverne kunne gøre, hvis de fandt det væsentligt. Man kan også sige, at det forhold, at det ekspliciteres, hvilke skrivehandlinger og genrer eleverne skal anvende, begrænser dem i forhold til selv at kunne opbygge deres argumentation, opbygge indholdet (retorikkens dispositio).

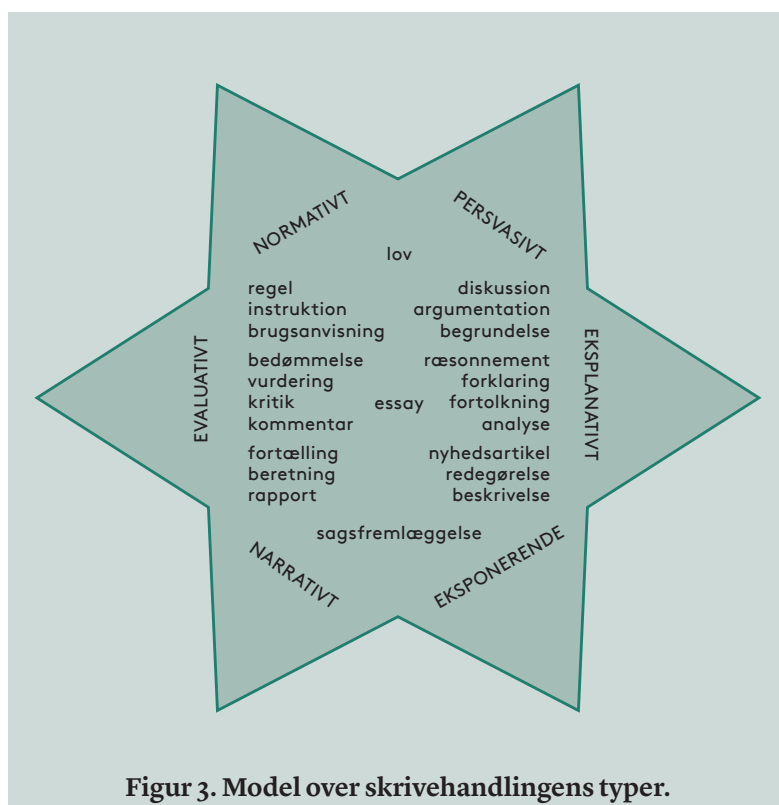
På den anden side åbner også opgaver med høj informationsmængde og specifikation af den retoriske situation mulighed for, at eleverne kan opbygge deres argumentation om det foreskrevne sagsforhold, og det er også muligt for dem at lege og eksperimentere med genrekravene. Det forudsætter naturligvis, at der har været arbejdet med det i undervisningen, og til, at det dér har været præciseret, at kravene til inddragelse af tekst- og billedmateriale ikke er det samme i alle opgavetyper og -genrer.

Det skal tilføjes, at der er tale om dobbelt genreforventning i begge tilfælde. Både i forbindelse med 'nøgne' opgaver med lav informationsmængde og i forbindelse med opgaver med høj informationsmængde og specificering af konteksten skal eleverne både forholde sig til, at de skal dokumentere overfor læreren, at de ved dét, de forventer, at læreren ønsker, at de skal vide, og at de skal informere og belære en intenderet modtager.

Skrivehandlinger og genrer

Begrebet skrivehandlinger (som tidligere også er blevet kaldt fremstillingsformer) spiller en særlig rolle i forbindelse med stileskrivning og stilebedømmelse, fordi det udtrykkeligt indgår i opgaveformuleringerne i opgavesættene. Det er karakteristisk for den danske kontekst siden slutningen af 1960'erne, men diskuteres ikke af Brossel og Kroll & Reid. Skriveordrer er, ligesom genrer, forholdsvis stabile måder at udtrykke sig på, som man har fundet formålstjenlige i nogle samfund og epoker, og som i andre samfund og epoker er mindre hyppige og dér nok mulige, men mærkværdige og markerede (Togeby 2014).

Der kan skelnes mellem seks forskellige måder, hvorpå skribenten kan fremstille sine tanker og sin hensigt ved hjælp af sproglige valg. De kan være overvejende *ekspositoriske*, fx beskrivelser, redegørelser og fremlæggelse af kendsgerninger, *eksplanatoriske*, fx forklaringer, analyser og perspektiveringer, *persuasive*, fx argumentation, begrundelser og diskussion, *evaluative*, fx kommentarer, bedømmelser og vurderinger, *normative*, fx instruktioner, påbud og direktiver, eller *narrative*, fx fortællinger, beretninger og vidneudsagn.



Disse skrivehandlinger er ikke skarpt afgrænsede enten-eller-kategorier med nødvendige og tilstrækkelige betingelser, men mere-eller-mindre-prototyper med familieligheder, typer, som glider gradvist over i hinanden, og som har centrale og perifere eksempler. Her kommer en model over skrivehandlingernes typer med betegnelserne for hyppige skrivehandlinger placeret i det hjørne af det seksdimensionale rum, hvor de hører mest hjemme:

Skrivehandlingerne nævnes ofte i forbindelse med Blooms taksonomi over indlæringsmål.

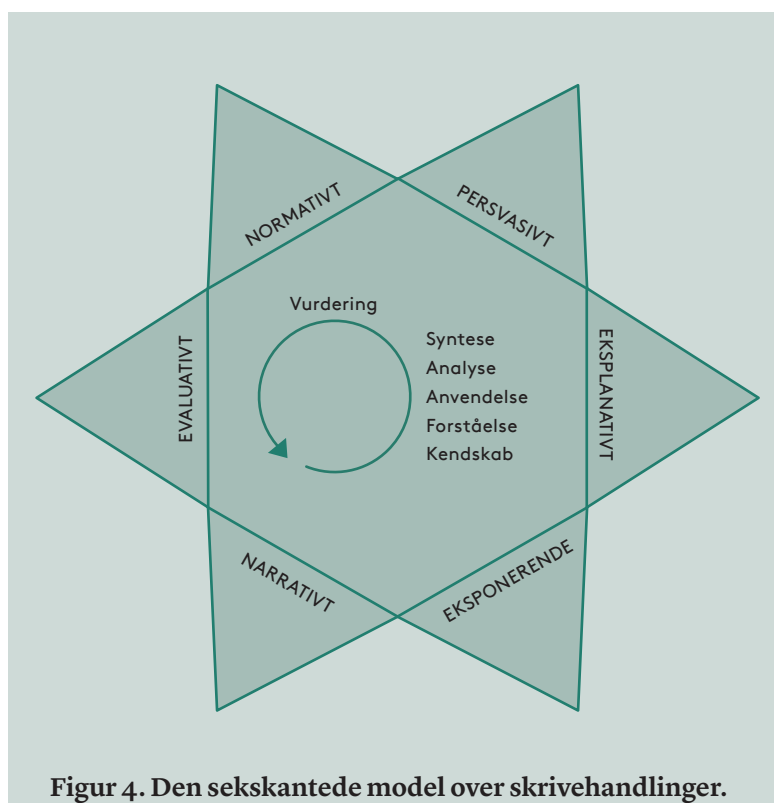
Klasse	Beskrivelse	Eksempler på adfærdsudtryk	Psykologisk-pædagogisk ordbog
Kendskab	Kendskab er knyttet til at kunne genkende og til en vis grad gengive information.	Beskrive, definere, genkende, skelne.	Vide, referere, parafrasere, genkende.
Forståelse	Forståelse indebærer, at informationen kan fortolkes og reorganiseres.	Beregne, demonstrere, forklare med egne ord, give eksempler.	Forstå, forklare med egne ord.
Anvendelse	Kundskaber skal kunne overføres til nye situationer eller problemer, som svarer til allerede kendte.	Afprøve, afgøre, klassificere, konstruere, udnytte, vælge.	Anvende, afprøve, bruge.
Analyse	Nye og ukendte problemer skal kunne nedbrydes i delelementer.	Finde, identificere, sammenligne.	Analysere, nedbryde i dele, skille, se system/struktur.
Syntese	Meddelt information kan sammenholdes med egne erfaringer, hvorudfra egen opfattelse formuleres.	Abstrahere, foreslå, kombinere, konkludere, organisere, udlede.	Syntetisere, gå fra dele til helhed, fortolke.
Vurdering	Der kan foretages en afvejning baseret på kriterier. Personlige holdninger kan indgå, men formuleres da klart som sådanne.	Bedømme, evaluere, kontrollere, påpege.	Vurdere, bedømme ud fra forskellige kriterier, opstille normer og handleforskrifter.

Tabel 2. Blooms taksonomi (http://da.wikipedia.org/wiki/Taksonomi_for_indl%C3%A6ringsm%C3%A5l).

Blooms taksonomi arbejder med seks klasser, hvor de højere niveauer inkorporerer de lavere, så en pædagogisk progression kan bestå i at gå fra de lavere til de højere niveauer.

Blooms taksonomi afspejles i typificeringen af skrivehandlingerne, ved at betegnelserne for ”adfærdsudtryk” hos Bloom er betegnelser for skrivehandling, som findes i modellen, og således at man får en progression for skrivehandling, hvis man kører rundt mod uret i den sekskantede model over skrivehandling.

Det kan bemærkes, at de narrative skrivehandling ikke nævnes i Blooms taksonomi; de regnes åbenbart ikke som indlæringsmål – måske fordi man tror, at det er noget, børn kan uden at lære det.



Figur 4. Den sekskantede model over skrivehandling.

Det giver dog god mening at sige, at det at berette, hvad man har oplevet, er den simpleste skrivehandling, men også kan være den allermest avancerede skrivehandling som den findes i litterære noveller og romaner, således som det fremgår af modellen: De narrative skrivehandlinger er både udgangspunktet og slutpunktet.

Forskellige perioders opgavesæt

Før 1968 bestod opgavesættet af et ark med tre emner som fx ”Mænds og kvinders ligeberettigelse”. Fra 1968 bestod det af to sider, dels med tre emner, dels med to tekstopgaver. Siden begyndelsen af 1970’erne har opgavesættene i dansk haft form som et hæfte, hvor der dels er et antal konkrete skriveordrer eller opgaver, og hvor den enkelte elev skal vælge én af dem, dels et tekst- og billedmateriale, som skal inddrages på forskellige måder i opgavebesvarelsene.

I perioden fra 2010 til 2018 har der været forsøg med eksamenssæt, hvor eleverne har fået dele af materialet udleveret på en disc eller haft adgang til det digitalt, og hvor der har indgået andet materiale end verbalsproglige tekster og billeder. Endvidere har eleverne ved denne forsøgseksamen haft adgang til at gå på nettet, og det har i visse af opgaverne været et krav, at eleverne skulle inddrage andet og mere materiale end det, de har fået udleveret i hæftet og på discen.

Fra 2005 har det været defineret, hvilken genre eleverne skulle skrive i i forbindelse med den opgave, de valgte. Fra 2005 til 2017 har man opereret med tre genrer: essayet, kronikken og den litterære artikel. Tidligere har det været defineret, hvilke skrivehandlinger eleverne skulle udføre, fx redegøre, analysere, diskutere og perspektivere. Nu skal alle skrives som genren artikel, som kan være en analyserende artikel, en debatterende artikel eller en reflekterende artikel.

På den baggrund og med udgangspunkt i projektets overordnede analysemodel vil eksamenssættene blive analyseret med udgangspunkt i nedenstående fire punkter. Formålet er at undersøge udviklingen i eksamenssættenes krav til elevernes viden, færdigheder og kompetencer, ligesom deres krav til kreativitet, dannelse og myndiggørelse inddrages. I det historiske perspektiv skal det endnu engang understreges, at eksamenssættene først fra begyndelsen af 1970’erne inkluderer et teksthæfte.

Analysen tager udgangspunkt i følgende spørgsmål:

1. Hvilket år er eksamenssættet fra?
2. Indledende beskrivelse.
3. Hvilke opgaveformuleringer indgår, og hvilket tekstmateriale indgår? I forlængelse af projektets overordnede analysemodel for undersøgelse af faglighed analyseres følgende punkter. I overensstemmelse med Kvalifikationsrammen for Livslang Læring (<https://ufm.dk/uddannelse/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer>) skelnes der mellem viden (indenfor et fagområde, men også hverdagsviden), færdigheder (evne til at kunne håndtere opgaver på et givet niveau og kommunikere om resultaterne) og kompetencer (evne til selvstændigt at kunne anvende målbar viden og færdigheder i studiemæssig sammenhæng). Derudover undersøges kreativitet, dannelse og myndiggørelse. Endvidere undersøges det, i forlængelse af projektets overordnede analysemodel for undersøgelse af faglighed, i hvilket omfang og hvordan følgende punkter adresseres:

Begreber, indhold, temaer

Hvilke begreber, hvilket indhold og hvilke temaer indenfor det litterære, sproglige og medie-

mæssige perspektiv vægtes i opgaveformuleringerne? Hvordan lægges der op til, at eleverne skal arbejde problemorienteret med disse og med at formidle deres fund?

Metodisk viden

Hvilke faglige metoder til arbejdet indenfor det litterære, sproglige og mediemæssige perspektiv vægtes i opgaveformuleringerne? Hvordan lægges der op til, at eleverne skal arbejde metodisk stringent?

Tværfaglig viden

Hvordan lægges der op til, at eleverne kan eller skal inddrage viden, færdigheder og kompetencer fra andre fag?

Viden om innovation

Hvilken danskfaglig viden og hvilke danskfaglige metoder lægges der op til, at eleverne skal anvende i innovative processer, hvor de producerer ny viden? I hvilket omfang bliver innovativ viden konceptualiseret som kreativ vidensproduktion? Skelnes der mellem det kreative og det innovative?

Personlig viden

Lægges opgaveformuleringerne op til, at eleverne skal reflektere over deres udvikling af egen faglig stemme i den danskfaglige kontekst? Opfordres eleverne til eksplicit identitetsarbejde? Dette adresserer den personlige dannelse.

Social viden

Lægges opgaveformuleringen op til, at eleverne skal reflektere over deres relation til andre mennesker som myndige borgere?

4. Opsummering af analysen: Hvordan positioneres eleven i eksamenssættet?
Hvem/hvad er den anerkendelsesværdige elev?

Som en første opsummering vil ekspertgruppen her opstille en typologi over skriveordrer. De skriveordrer, der indgår i typologien, vil blive analyseret i det følgende afsnit. Skriveordrer kan være af fem forskellige slags:

I. EMNE

En overskrift med et emne, eventuelt i form af et spørgsmål. Den eneste instruktion, der er, er ordet Dansk stil. Der er intet materiale eller noget citat:

1954: *Ungdom og Politik*

Emnet kan være fagligt, litterært, historisk eller naturvidenskabeligt:

1968: *Nogle skildringer af arbejderen i dansk litteratur*

eller alment, som ”kun” kræver almindelig orientering om samfundet:

1968: *Sociale skel og fordomme i Danmark i dag*

II. METASPROG

Metasproglig skriveordre med angivelse af en fremstillingsform af en tekst om en eller flere tekster, der er udleveret i et eksamenssæt. Der er ikke angivet disposition. Det kan dreje sig om en tolkning eller om at skrive en fiktiv tekst.

1968: *Fortolkning af Villy Sørensen: Fjenden.*

III. STILLADSERING

En række skriveordrer med angivelse af forskellige skrivehandlinger med den underforståelse, at de hensigtsmæssigt kan komme i den angivne rækkefølge. Skriveordren kan dreje sig om adskillige skrivehandlinger:

1980: *Giv en analyse af Coca-cola-reklamen (midtersiderne). Analysen skal indeholde en beskrivelse af billedet og en redegørelse for de virkemidler, der er anvendt, fx synsvinkel, komposition, farver, tekst. Gør desuden rede for de værdiforestillinger, reklamen forudsætter hos modtagergruppen, og tag stilling til dem.*

Overskrift: Coca-cola

Kreativ tekst:

Norsk: *Skriv en kreativ tekst der du utforsker Garborgs og Vinjes tanker om kunnskap og læring. Bruk eksempler og ideer fra de vedlagte tekstene.*

Kommentar: *Denne oppgaven åpner for ulike løsninger, men det skal komme tydelig fram av svaret ditt at du bruker eksempler eller ideer fra tekstvedleggene. Du kan vise kreativitet i de innfallsvinklene og perspektivene du velger, og i måten du bruker språket på.*

IV. GENREKRAV

En skriveordre med krav om (eksamens-)genre og deraf følgende krav om skrivehandlinger (og deres rækkefølge). Genrerne er danskfaglige konstruktioner med navnene *kronik, essay og litterær artikel*.

2018: *Skriv en kronik om menneskets udfordringer i en teknologisk tidsalder. Din kronik skal indeholde en redegørelse for synspunkterne og en karakteristik af argumentationsformen i Vi har tabt mennesket i vores teknologiorgasme (tekst 2).*

Diskuter synspunkterne.

V. FINGERET RETORISK SITUATION

Her gives der både detaljer om en fingeret retorisk situation og dens adressater og om genre, disposition og skrivehandlinger.

Svensk opgave: Du har just börjat läsa på universitetet. Den första uppgiften din lärare ger dig är att skriva ett pm på temat Sagor. Det innebär att du med utgångspunkt i en frågeställning ska sammenställa fakta och åsikter från olika källor, analysera dessa samt dra slutsatser. Dina kurskamrater ska läsa ditt pm för att få information och idéer om temat, och din lärare kommer att bedöma det.

Ett pm är i det här sammanhanget en sammanhängande utredande text med en inledande problemformulering, en utredning och en avslutning i form av slutsatser. Ett lämpligt omfång på din text är 600-800 ord.

6.2. Resultater (deskriptive analyser)

Før 1968

Eksamensgenrerne har ændret sig betydeligt over tid. Før 1968 kunne eleverne vælge mellem tre til fem emner. I læreplanen fra 1961 understreges det, at "emner skal dels være faglige, dels almene". Det blev, efter de eksempler ekspertgruppen har set, tolket således, at der kunne være såvel danskfaglige emner som emner, der pegede ud mod andre fag, og endelig almene emner. Ved sygeeksamen i 1939, som ekspertgruppen selv har fundet frem, var emner fx "Et dansk forfatterskab", "En fremtrædende skikkelse i det moderne Europa" og "Mænd og kvinders ligeberettigelse".

Og i 1916 var emnerne "Begivenhederne i Danmark i 1807 og deres Følger", "Fortæl om nogle græske Oldtidslevninger fra Bygningskunstens og (eller) Billedkunstens Historie" og "Er der Grund til at prise 'de gode, gamle Dage' paa vor egen Tids Bekostning?"

Ser man på emnerne fra 1916, er der tale om to temaer, der tager udgangspunkt i andre fag end dansk – nemlig historie og oldtidskundskab – og et alment emne. Der er altså, i 1916, hverken tale om et litterært, sprogligt eller mediemæssigt perspektiv. (Det litterære perspektiv er dog inde i flere eksamenssæt). I det andet emne markeres nogle fagbegreber (bygningskunst, billedkunst), men der er ikke sådanne i de to andre, og det markeres ikke, hvilken metodisk tilgang eleverne skal have. I det andet emne understreges det dog, at eleverne skal anvende skrivehandlingen "fortælle". Tværfaglighed er der ikke eksplicitte spor af, men nok inddragelse af andre fagligheder end danskfagets, ligesom der heller ikke er eksplicitte spor af, at eleverne skal være kreative, skabe ny viden og positionere sig med en egen, undersøgende faglig stemme.

Der er tale om "nøgne opgaver" (Kroll & Reid) med lav informationsmængde (Brossel), og skrivehandlinger og genrer er underforståede.

På den ene side kan man sige, at i denne type af opgaver overlades ansvaret for genrevalg, valg af adressat og udvælgelsen af stoffet og opbygning af argumentation (retorikkens inventio) til eleverne. Der er som sagt ikke en markering af, hvilke skrivehandlinger eleverne skal anvende, sådan som man ser det senere, og i den forstand kræver det stor selvstændighed at løse opgaver som disse. Man kan

altså sige, at opgaverne lægger op til, at eleverne skal kunne formulere sig selvstændigt og myndigt om temaerne og indgå i en offentlig debat om dem. At de fx kan diskutere og vurdere, om en given person er en fremtrædende skikkelse i det moderne Europa, eller hvilken betydning Englandskrigene havde for Danmark.

På den anden side kan man med de amerikanske skriveforskere Applebee & Langer (2011) sige, at en sådan opgave "in many ways (is) an impossible task [...] it becomes a possible task only when seen as a request for a summary of material that have already been covered by the teacher or the textbooks." At kunne løse opgaverne forudsætter en undervisning, hvor eleverne har mødt et dansk forfatterskab og ved, hvordan man i den gymnasiale kultur og i den danskfaglige skrivekultur skal fremstille og fremlægge et sådant, eller hvordan man skal fremstille, forstå og vurdere betydningen af en central historisk begivenhed. Der har været en tavs og uskreven regel om, hvordan stilene skulle opbygges, og om hvilken type fagligt indhold der var anerkendelsesværdigt.

Det har så i undervisningen været underforstået, hvordan eleverne skulle besvare opgaverne. Eksamen bliver dermed en prøve i, om eleven har tilegnet sig den habitus, man forventes at have, når man har gennemgået den gymnasiale uddannelse. Den viden om genre, som man skulle have, var ikke ekspliciteret, men var tavs viden hos dem, der kom fra et hjem med klaver. De, der ikke beherskede genren, dumpede. Det gjaldt måske i mindre grad for det såkaldte "idiotemne", der var alment, ikke knyttet til fag, og som pegede ud mod dannelse og myndighed. Men også her handlede det om at have den rette habitus, og her var der også et underforstået genrekrav.

Det var ikke nogen steder eksplicit formuleret, hvem der var adressater for opgaven, men stilene skulle fremtræde som henvendt til den dannede offentlighed, og ikke på noget punkt måtte det fremgå, at dette var en eksamensopgave, der i realiteten kun havde to censorer som læsere. Det var så vidt vides ikke eksplicit formuleret i selve skriveordren, men måske har det været nævnt i undervisningen. Det er ekspertgruppens vurdering, at den skriftlige eksamen i dansk til studentereksamen var en habitus-prøve. Eleverne blev prøvet i, om de kunne positionere sig, som det sig hør og bør for unge, der har gennemgået en gymnasial uddannelse og skal kunne fungere i offentlige embeder i samfundet. Det ændrer ikke ved, at opgaver af denne type *kunne* danne udgangspunkt for selvstændige og myndiggørende diskussioner. Det kunne være i sammenhænge, hvor eleverne selv skulle definere genre, publikationskanal og adressat, og hvor de selv skulle finde egnet analogt og digitalt materiale, der kunne være udgangspunkt for deres diskussion.

Fra 1968 til 1988

Fra slutningen af 1960'erne ændrer eksamenssættene karakter. I det eksamenssæt, som ekspertgruppen har fået adgang til fra 1968 (se bilag 4), er der tre opgaver, der svarer til dem, vi så ovenfor fra 1916 og 1939. De er suppleret med en opgave, hvor der er et citat, som eleven skal 'redegøre for' og 'tage stilling til', og en opgave, der består i, at eleven skal levere en 'fortolkning' af en litterær tekst (trykt på bagsiden af opgaveformuleringen). Der er tale om det, Kroll og Reid kalder en tekstbaseret opgave; om end teksterne i forhold til senere tider er meget korte.

Dette eksamenssæt har et litterært perspektiv (den første af opgaverne + analyseopgaven) og et samfundsmæssigt (de to næste opgaver) eller etisk (citatopgaven og vel også analyseopgaven). Som noget nyt ledes eleverne på vej til en forståelse af opgaven, i og med at de skal anvende en bestemt overskrift til citatopgaven og analyseopgaven, og i disse to opgaver markeres det også, hvilke skrivehandlinger eleverne skal foretage. I citatopgaven skal de "redegøre" og "tage stilling til", mens de i analyseopgaven skal "give en karakteristik" af teksten og herunder "redegøre" for et særligt udpeget forhold.

Disse opgaver foreskriver en danskfaglig metodisk tilgang til skrivearbejdet. Der er opgaver, der ikke er specifikt danskfaglige, men der er ikke eksplicitte opfordringer til at arbejde tværfagligt i opgaverne. Specielt citatopgaven med dens krav om stillingtagen til et centralt etisk problem kan siges at lægge op til, at eleverne skal producere ny viden, positionere sig med en personlig og myndig stemme i offentligheden.

Eksamenssættets samfundsorienterede og sociologiske perspektiv er bemærkelsesværdigt. Samfundsmæssig ulighed og politisk eller etisk stillingtagen til denne er i centrum, og som helhed opfordrer eksamenssættet eleverne til at forholde sig til dette epokale nøgleproblem. Men også her vil eleverne stå overfor den dobbelte genreforventning. Skal de indgå i et dialogforhold med censorerne, eller skal de afrapportere deres skoleviden om temaet til læreren? I det sidste tilfælde forsøger eleverne at komme ind i en passende habitus, og måske er det også sådan, at censorerne bedømmer, om netop dét er lykkedes.

Eksamenssættet peger både tilbage i tiden med de tre første opgaver og frem i tiden med de to sidste. De to sidste kan karakteriseres som forsøg, der peger frem mod de opgavehæfter, der blev introduceret få år efter, og som har overlevet til i dag.

Læreplanen fra 1971 foreskriver, at eleverne skal kunne vælge mellem tre ”tekstopgaver”. Det kan ifølge læreplanen fx være ”Analytisk og kritisk vurdering af sagprosatext”, ”Litterær fortolkning”, ”Formulering af meddelelse”, ”En friere tematisk behandling af materialet”. Alle opgaverne skal løses med udgangspunkt i tekstmateriale, der er forelagt i et hæfte, hvori også opgaveformuleringerne er. Der er tale om tekstbaserede opgaver (Kroll & Reid) med høj informationsmængde. Med denne læreplan bliver det teksthæfte, som har eksisteret siden, indført, og skrivehandlinger kommer til at spille en stor rolle.

Her følger en analyse af eksamenssættet fra 1980 (se bilag 5).

Eleverne kan vælge mellem 6 opgaver. Opgavesættet har et tema, nemlig ungdomskultur.

Eksamenssættet indeholder to opgaver (2 og 6), der vægter det litterære perspektiv. I den første bedes der om en redegørelse for temaer og holdninger i tre lyriktekster af Troels Trier. I den anden er det et digt af Johannes V. Jensen, der skal ”analyseres” og ”fortolkes”. Det er dog kun i den sidste opgave, at der kræves en analyse og fortolkning. I den første kræves der en redegørelse for det fælles tema i de tre digte og for den holdning, der kommer til udtryk i dem.

To opgaver (1 og 5) har sagprosatexter som tekstgrundlag med inddragelse af sprog og stil og fordrer ”sammenligning”, ”redegørelse”, ”karakteristik” og ”stillingtagen”. I den første skal eleverne ”sammenligne” holdningen til ungdomskultur i to tekster, og det præciseres, at der i sammenligningen skal indgå en ”redegørelse” for afsender- og modtagerforhold og en ”karakteristik” af sprog og stil. Endvidere skal eleverne ”diskutere” synspunkterne og tage stilling til dem.

Det fremgår af analyserne af stilene nedenfor, at eleverne oftest besvarede de tre skrivehandlinger hver for sig, og dermed nok skabte kohærens på lokalt niveau i teksten, men ikke på globalt. Opgave 3 tager også udgangspunkt i en sagprosatext, men vinklen er ”analyse” og ”fortolkning” af en tekst, der henvender sig til unge, ikke en redegørelse for og en diskussion af synspunkter om ungdomskulturer, som der er tale om i de to foregående. Endelig er der en billedanalyse (4), hvor eleverne skal lave en ”analyse” af en cola-reklame. Den skal indeholde en ”beskrivelse” af billedet og en ”redegø-

relse” for virkemidler og de værdiforestillinger, den forudsætter hos modtageren. Eleverne skal ”tage stilling” til disse værdiforestillinger.

Skriveordren ser således ud:

1980: Giv en analyse af Coca-cola-reklamen (midtersiderne). Analysen skal indeholde en beskrivelse af billedet og en redegørelse for de virkemidler, der er anvendt, fx synsvinkel, komposition, farver, tekst. Gør desuden rede for de værdiforestillinger, reklamen forudsætter hos modtagergruppen, og tag stilling til dem.
Overskrift: Coca-cola

Figur 5. Skriveordre, dansk stil, 1980.

Brugen af skrivehandlinger, der dukker op i eksamenssættet fra 1968, er her systematiseret taxonomisk. Dog skal det bemærkes, at der i opgaven om Troels Triers tre tekster kun efterspørges redegørelse. Det forventes, at eleverne arbejder metodisk på den måde, at de disponerer deres tekster efter skrivehandlingerne. Eleverne opfordres ikke direkte til at inddrage stof og metoder eller viden, færdigheder og kompetencer fra andre fag. Der er ikke krav om tværfagligt og innovativt arbejde. Men eksamenssættets udblik mod ungdomskultur har sikkert kunne inspirere til at inddrage stof fra samfundsfag og engelsk.

Det er bemærkelsesværdigt, at eksamenssættet ikke bare har ungdomskultur som tema, men også inddrager litterære tekster og sagprosatetekster, der stammer fra forskellige typer ungdomskulturer, ligesom tekster, der reflekterer over disse, inddrages. På den måde kombineres det, som didaktikeren Frede V. Nielsen (2004) kalder henholdsvis et etno- og et udfordringsdidaktisk paradigme. Eksamenssættet forbinder sig eksplicit med elevernes hverdagserfaringer (etnodidaktik), men løfter sig ud af dette mikrosociale perspektiv ved at inddrage tekster, der fra en makrosocial vinkel reflekterer over ungdomskulturen som epokalt problem (udfordringsdidaktik). Opgaveformuleringerne udfordrer eleverne til selv at reflektere over deres forhold til deres egen udgave af ungdomskulturen og til andre udgaver. Dermed lægger eksamenssættet op til, at eleverne skal gennemføre identitetsarbejde, blive dannede og kunne optræde myndigt i forhold til andre. Men stadig er det centralt at være opmærksom på den dobbelte genreforventning: Eleverne kan også forstå opgaven således, at de skal afrapportere viden fra undervisningen i de skrivehandlinger, der anvises. Den anerkendelsesværdige stileskriver positioneres som en, der er fortrolig med danskfagets skrivehandlinger og kan anvende dem i selvstændigt undersøgende tekstarbejde, der er rettet mod refleksion og identitetsarbejde.

Fra 1988 til 2005

Læreplanen for dansk fra 1988 siger om den skriftlige eksamen, at der ”stilles på grundlag af et materiale et antal opgaver, som eksaminanden kan vælge imellem.” ”Prøven skal vise eksaminandens sprogbeherskelse og evne til at udtrykke komplekse sammenhænge klart forståeligt. Endvidere skal der lægges vægt på evnen til at argumentere og evnen til at formulere viden, erfaringer og oplevelser.” Disponeringen af stoffet fremgår derimod af opgaveformuleringen, idet det stilles krav om, at teksten skal bygges op af bestemte skrivehandlinger. Elevernes opgave bliver alene at sikre, at der er sammenhæng lokalt i teksten, og at der er en begyndelse og en afslutning.

Det fremgår af læreplanens bestemmelser, at der fortsat er tale om tekstbaserede opgavesæt med høj informationsmængde. Det understreges, at eleverne skal kunne formidle deres viden, argumenter og

synspunkter i et klart og forståeligt sprog både lokalt i teksten og i teksten som helhed. Det er bemærkelsesværdigt, at det understreges, at de ikke blot skal kunne formulere viden, men også erfaringer og oplevelser. Det kan tolkes på den måde, at den mikrosociale og etnodidaktiske tilgang, som var tydelig i 1971-læreplanen, også er til stede i 1988-læreplanen. Det kan dog også tolkes som et udtryk for, at læreplanen vægter elevernes eksistentielle udvikling. Det ekspliciteres, hvilke skrivehandlinger eleven skal anvende.

Her følger en analyse af eksamenssættet fra 2000 (se bilag 6).

Eleverne kan vælge mellem 5 opgaver. Opgavesættets tema er "traditioner og værdier i et samfund under forandring." Eksamenssættet indeholder to opgaver (4 og 5), der vægter det litterære perspektiv. I den første skal eleverne lave en "analyse" og "fortolkning" af et kort uddrag fra Jan Stages erindringsbog, mens de i den anden skal lave en "sammenlignende analyse" og "fortolkning" af to digte. Klaus Rifbjergs "Kanmariefuglens begravelse" og Anna Christiane Ludvigssens "Den dræbte sangfugl". To opgaver (1 og 2) tager udgangspunkt i sagprosattekster og billeder. I den første skal eleverne "gøre rede for" socialantropologen Dominique Bouchets synspunkter og "diskutere" dem, og i den anden skal de diskutere "Hvad blev der af samtalekulturen i det moderne samfund?". Betegnelsen "diskutér" anvendes dog ikke. Eleverne skal skrive om, "hvilket syn på samtalekultur" der kommer til udtryk i to tekster, og de skal skrive om, "hvad er der sket med samtalekulturen i det moderne samfund". Man må antage, at det drejer sig om redegørelse og diskussion. Eleverne kan "inddrage" et billede, men det præciseres ikke nærmere, hvordan det skal ske. Endelig er der en opgave (3), hvor eleverne skal skrive et "essay". De skal "tage udgangspunkt" i et citat (på 23 linjer), der indgår i teksthæftet. Man kan overveje, om forskellen på de tre opgaver er, at den litterære analyse er mest danskfaglig, simpelthen fordi eleverne skal analysere en skønlitterær tekst, mens opgave 1 og 2 er mere samfunds-faglige, argumenterende og kræver myndighed, og endelig, at essayet er mest krævende, fordi opgaven ikke er stilladseret – det nævnes ikke, hvilke skrivehandlinger eleverne skal anvende – og fordi den kræver en høj grad af dannelse. Eleverne skal have en klar fagligt informeret personlig stemme.

Eksamenssættet ligger i forlængelse af eksamenssættet fra 1980. Skriveordrerne anvender ekspliciterer skrivehandlinger og organiserer dem taxonomisk i redegørelse/diskussion og analyse/fortolkning. Genren essay optræder endvidere. Essayet skal skrives med udgangspunkt i et citat, der altså ikke skal analyseres, men være inspiration til en selvstændig, reflekterende tekst. Eleverne opfordres ikke eksplicit til at inddrage stof og metoder eller viden, færdigheder og kompetencer fra andre fag, men temaet har kunnet inspirere til at inddrage stof fra bl.a. samfunds-fag og historie. På samme måde som i eksamenssættet fra 1980 er der valgt et tema, der knytter an til elevernes eget liv med dets traditioner og værdier (mikrosocialt og etnodidaktisk fokus) og analysen af disse. Værdier og traditioner kan opfattes som et epokalt problem, og eleverne bliver udfordret til at forholde sig reflektivt til deres egen forståelse af dette problem. I modsætning til eksamenssættet fra 1980 indgår der dog ikke her tekster, der er ungdomskulturens, men kun tekster, der reflekterer over den, men det ændrer ikke noget ved, at eksamenssætter lægger op til, at eleverne kan gennemføre identitetsarbejde.

Fra 2005 til 2017

Læreplanen fra 2013 siger, at den skriftlige prøve "har en varighed af fem timer. Eksaminanden vælger mellem et antal opgaver stillet på grundlag af et tekst-/billedmateriale. Opgaverne stilles i forlængelse af fagets tre stofområder." I forhold til de tidligere læreplaner bemærker man her, at opgaverne skal stilles med udgangspunkt i "fagets tre stofområder". Det vil sige det litterære, det mediemæssige og det sproglige stofområde.

Det fremgår af en artikel skrevet af den tidligere fagkonsulent for dansk og formanden for opgavekommissionen (Mose & Eriksen 2011), og som adresserer ordningen fra 2005, at eleverne, uanset hvilken opgavetype med tilhørende eksamensgenre de vælger, skal forestille sig, at de skriver til en alment interesseret læser i en publikation af almen interesse. På den måde er der tale om en høj grad af kontekstualisering. Man kan også sige, at eleverne i forhold til den retoriske situation er ”låst” til en ganske bestemt adressat. På den baggrund defineres de tre genrer således:

- Litterær artikel: Formålet er, at eleven skal kunne levere en *analyse og fortolkning* af tekst. Det skal ske under anvendelse af analysebegreber (faglig diskurs/metode) og med *perspektivering* til genrer, litteraturhistorie og temaer (faglig diskurs/kernestof)
- Kronik: Formålet er, at eleven skal kunne *redegøre* for et tekstmateriale, *karakterisere* dets argumentationsform og levere en selvstændig *diskussion*. Man skal bemærke sig, at redegørelse og karakteristik ikke findes i ”rigtige” kronikker, og at eleverne – som det fremgår af analyserne af stile nedenfor – oftest besvarer opgaven som tre adskilte dele, således at der nok er kohærens på lokalt niveau, men ikke på globalt. Diskursen er danskfaglig i den forstand, at argumentationsanalyse defineres som danskfaglig. Der er to kronikopgaver i et eksamenssæt, og den ene har et danskfagligt emne, den anden ikke.
- Essay: Formålet er, at eleven skal kunne levere en *undersøgelse* af et danskfagligt tema med *udgangspunkt* i et tekstmateriale. Metoden (refleksion) forstås som danskfaglig, men det understreges, at det tema, der skrives om, ikke behøver være det.

Den fiktive skrivesituation, formål, genre, skrivehandlinger og modtager er således defineret. Eleverne skal ifølge Mose og Eriksen ikke forestille sig, heller ikke når de skriver den litterære artikel, at de skriver en videnskabelig artikel til faglige peers i et videnskabeligt tidsskrift. De skal i denne situation foregive at være formidlings- og kommunikationsbevidste tilpasset den af de tre genrer, de skriver i, og de skal ikke være indforståede. Det sidste henviser til, at eleverne skal forestille sig, at de skriver i den nævnte situation og ikke til en lærer, der kender opgaven, teksten og kravene. De skal anvende det, der kaldes en overbevisende, personlig og vedkommende stemme. De har altså en intenderet modtager, men samtidig er der også tale om identitetsarbejde. Formålet med skrivningen er, at de skriver en identitet frem gennem det produktive arbejde. De etablerer et møde med kultur- og bevidsthedsformer, og dette møde kan være identitetsskabende.

Her følger en analyse af to eksamenssæt fra 2018 (bilag 7 og 8).

For det første eksamenssættet, hvor eleverne ikke har internetadgang og digitale tekster. Eleverne kan vælge mellem 5 opgaver. De skal anvende opgaveformuleringens overskrift som overskrift for besvarelsen.

Eksamenssættet indeholder to opgaver (1 og 5), der vægter det litterære perspektiv, og tre (2, 3, 4), der vægter det sproglige perspektiv. I alle opgaverne lægges der op til, at eleverne skal arbejde selvstændigt undersøgende. Undersøgelserne skal tage udgangspunkt i tekster, de (sandsynligvis) ikke kender fra undervisningen, og deres undersøgelser skal lede frem til faglige fund.

Eleverne skal arbejde metodisk stringent. Det markeres ved genreangivelserne og angivelserne af skrivehandlinger. Eleverne forventes at være fortrolige med disse fra undervisningen. Den ramme, som undersøgelsen skal foregå indenfor, ligger altså fast og har været trænet i undervisningen. Ved eksamen skal eleverne vise, at de mestrer denne ramme og kan anvende den selvstændigt på ukendt stof. Eleverne opfordres ikke direkte til at inddrage stof eller metoder eller viden, færdigheder og kompetencer fra andre fag. Men når de opfordres til at perspektivere, diskutere og give eksempler, foreligger muligheden for, at de kan gøre det. Eleverne forventes også at være fortrolige med, at

kronikgenren er danskfaglig i den forstand, at den fokuserer på argumentation, men at de temaer, der arbejdes med, kun er danskfaglige i den ene af opgaverne.

Som det vil vise sig i forbindelse med analysen af elevtekster nedenfor, er den gymnasiale eksamenskronikgenre meget svær, fordi eleverne har to opgaver: De skal vise læreren, at de behersker skrivehandlingerne, samtidig med at de skal forestille sig, at de forsøger at overbevise censorerne om noget. Viden, færdigheder og kompetencer fra andre fag kan bringes i spil sammen med danskfaglige ditto, men det fremgår ikke eksplicit.

De stramme genrerammer kan ses som en hæmsko i forhold til, at de kan udfolde sig kreativt og være innovative. På den anden side er der en tradition i faget for at lægge vægt på sproglig variation og æstetisk tæft, og opgaverne lægger også op til, at eleverne kan være innovative i den forstand, at de producerer ny viden via litterær analyse, argumentation og diskussion. Måske ikke ny viden i absolut forstand, men ny viden for dem selv. I og med at de stramme genrekonventioner skal følges, lægges der ikke op til kreative og nyskabende aktiviteter på det niveau.

Det er også bemærkelsesværdigt, at eksamenssættet fra 2018 i modsætning til eksamenssættene fra 1980 og 2000 ikke har et overordnet tema, der knytter an til elevernes hverdag. Det *kunne* tolkes som et udtryk for en anden vægtning af det stoforienterede overfor det elevorienterede. Denne tolkning underbygges af Anke Piekut (2012), der viser, at lærere og censorer opfatter det som irrelevant navlepilleri, når egne erfaringer inddrages. Den skriftlige eksamen bliver en prøve i, om eleven kan arbejde med et (dansk)fagligt stof og formidle det i fagets vedtagne genrer. Der er tale om en skolegørelse og instrumentel fagliggørelse af skriveundervisningen. Men ligesom opgaverne muliggør, at eleverne kan være innovative i den forstand, at de producerer ny viden for sig selv, er det en mulighed, at eleverne kan inddrage deres hverdagsliv og erfaringer og gennemføre identitetsarbejde.

Den anerkendelsesværdige stileskriver positioneres som en, der

- er fortrolig med eksamensgenrerne og skrivehandlingerne og kan anvende dem i selvstændigt undersøgende arbejde både om danskfaglige og ikke-danskfaglige temaer.
- er fortrolig med en danskfaglig vinkel på selvstændigt undersøgende tekstarbejde.
- i nogen grad er i stand til at inddrage materialer og metoder, der ikke indgår i eksamenssættet, og aktivere det i forbindelse med det faglige tekstarbejde.

For det andet eksamenssættet, hvor eleverne får sættet udleveret digitalt, og hvor de har internetadgang. Eleverne får eksamenssættet udleveret som teksthæfte og på en cd/via digital adgang.

Her har eleverne også 5 opgaver at vælge imellem. De fire sidste kunne for så vidt være indgået i det første eksamenssæt, bortset fra at materiale fra internettet *kan* indgå i nogle af opgaverne og *skal* indgå i andre af dem. Dermed stilles der et krav til eleverne, som ikke stilles i det første opgavesæt, nemlig at de kan eller skal finde materiale, der er egnet til besvarelsen af opgaven. De udfordres i forhold til retorikkens inventio, hvad ekspertgruppen anser for at være en stor styrke.

Den første opgave kunne ikke være indgået i det første sæt. Her skal eleverne analysere og fortolke et filmklip, som ligger på cd'en. De skal skrive en "analyserende artikel", der skal indeholde en "analyse" og "fortolkning" af afsnittet om vikingetiden fra DR's Danmarkshistorie. De skal fokusere på brugen af filmiske virkemidler og på, hvordan danmarkshistorien iscenesættes, og de skal perspektivere til andre fiktive eller dokumentariske fremstillinger af denne.

Denne opgave er multimodal i og med, at ikke kun verbalsproglig tekst (og billeder) inddrages, men også film. Og det bliver muligt at inddrage den mediemæssige faglighed og mediemæssige metoder på en måde, som næppe er mulig i et opgavesæt à la det første.

Man kan sige, at i denne type eksamenssæt konstruerer teknologien danskfaglighed på en ny måde. Ikke en måde, der radikalt bryder med den måde, danskfaglighed konstrueres på i de ”traditionelle” eksamenssæt, men på en måde, der udvider mulighederne i forhold til at inddrage danskfagets mediemæssige perspektiv. Den analoge opgaves monomodale regime brydes, og det bliver muligt at arbejde med de affordances, der er knyttet til fx film og digitale medier. Dels i forhold til elevernes selvstændige arbejde med at finde relevant materiale til besvarelsen af deres opgaver. Eksamenssættet giver på den måde eleverne mulighed for at inddrage andre former for viden end i det ”traditionelle” sæt, ligesom det giver dem mulighed for at inddrage andre færdigheder og kompetencer.

Nye genrer og nye eksamenssæt efter reform 2017

Med reformen i 2017 er der indført nye eksamensgenrer i dansk. Ifølge den arbejdsgruppe (hvoraf en har siddet i ekspertgruppen), der har udarbejdet prøvesæt til de nye eksamensgenrer, har særligt tre forhold i læreplanen haft betydning for udformningen af de nye eksamensgenrer. (Fem eksempler på opgaver efter den nye ordning er indsat som bilag 9, den ene er sat ind på næste side).

Opgave 2

Samfundskritisk litteratur

Opgaveformulering

Skriv en analyserende artikel, hvor du undersøger samfundskritisk litteratur.

I din artikel skal du analysere og fortolke novellen *Mulds kud* (tekst 2) fra det moderne gennembrud og på baggrund heraf perspektivere til et eller flere andre selvvalgte eksempler på samfundskritisk litteratur.

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

- At analysere og fortolke, hvilke virkemidler, herunder ironi, der anvendes i novellens samfundskritik.
- At perspektivere samfundskritikken hos Pontoppidan til samfundskritikken i den selvvalgte litteratur.
- At formidle din tekstforståelse klart for din læser med en fokuseret indledning og en nuanceret afslutning.

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

Figur 6. Skriveordre fra det vejledende opgavesæt til dansk/reform 2017.

Den arbejdsgruppe, der har udarbejdet de nye eksamensgenrer og opgavesæt, bemærker:

- Begrebet ’perspektiver’ for danskfagets områder erstatter nu de tidligere begreber ’områder’ og ’søjler’, og det nye begreb fremhæver det fagsyn, at der er flere tilgange til fagets tekstmaterialer, nemlig de tre hovedperspektiver: litteratur, medier og sprog. De tre perspektiver er i de nye genrer repræsenteret med hver sin opgave indenfor opgavetyperen ”analyserende artikel”, hvor der tidligere var to opgaver med fokus på litteratur og medier.
- Den nye læreplan har fokus på, at der i danskfaget er tale om ”faglige undersøgelser”, og at processen med at skrive og formidle de faglige resultater er en del af denne faglige undersøgelse. Elevernes produktive arbejde i den forbindelse fremhæves.
- Den skriftlige dimension er i læreplanen specificeret ved fem elementer, der skal trænes: formidlingsbevidsthed, det produktive og det receptive, den personlige stemme og det

studieforberedende. Det betyder et større fokus på skriverjeget i de nye genrer. Der er også et øget fokus på, at det er en udviklingsproces at udvikle sin personlige stemme i fagligt-skriftlige sammenhænge. Det synes underforstået, at det foregår bedst ved at integrere det skriftlige arbejde i det daglige tekstarbejde. Det er fokus på, at eleverne skal lære at producere længere afsluttede og strukturerede tekster og at forholde sig til og formidle flere og nye teksttyper som bl.a. multimodale tekster.

Derudover er der, ifølge arbejdsgruppen, to forhold i de sidste mange års censorevalueringer, der har haft indflydelse på de nye genrer: dels ønsket om at skabe større konsensus og gennemskuelighed omkring bedømmelseskriterier, krav og mål for både lærer, elev og censor, dels ønsket om at styrke danskfagligheden i opgavesættene. Man kan i denne forbindelse nævne, at man i Sverige udsender ”Eksempel på bedömningsunderlag” til lærerne for at sikre konsensus blandt lærerne om bedømmelseskriterier og niveau. Der er i dette hæfte bedømmelsesansvisninger med en såkaldt ”Bedömningsmatris”, som inddeler bedømmelsen i Innehåll och källhantering, Disposition och sammanhang, Språk och stil og Helhetsbedömning. Derefter kommentarer og forklaringer til bedömningsmatriserne og til sidst elevbesvarelser på forskellige niveauer med kommentarer (efter matriserne) og karakterer. Dette kunne i det danske gymnasium også sikre bedre reliabilitet i bedømmelserne og bedømmelseskriterier, som kan kommunikeres til eleverne.

For at tydeliggøre bedømmelseskriterierne har de nye genrer en fælles overgenre, nemlig artiklen. Denne fællesgenres træk gennemgås nedenfor. Derudover har hver opgave en mere specificeret opgaveformulering, der formulerer emne, vinkling, skrivehandlinger samt krav om materiale, der skal inddrages i besvarelsen. Manglen på denne type tydelighed synes nemlig at være årsagen til, at elever har svært ved at afkode de gamle opgaveformuleringer/opgavegenrers krav og bedømmelseskriterier. Der er altså høj informationsmængde og en vis kontekstualisering og præcisering af, hvilke skrivehandlinger og genrer eleverne skal arbejde i og med.

Fagligheden er styrket i de skriftlige opgaver dels gennem den ekstra og nye analyserende artikel med det sproglige perspektiv i fokus, dels ved at den nye genre ”Debatterende artikel” fremhæver elevens evne til at anskue et emne fra forskellige vinkler, tage stilling til emnet og føre stærke belæg for sin holdning, og dels ved at alle opgaver handler om et danskfagligt emne. Alle eksamensgenrerne hedder ”artikel”. Det er en fælles genre eller ramme for alle besvarelser, uanset hvilken opgavetype eleven vælger at besvare. Artiklen er ikke en journalistisk fiktionaliseret genre eller situation. Det er en eksamensgenre.

Sådan som artiklen defineres, har den en række fælles genretræk og -krav:

- Der skal være tale om en faglig *undersøgelse*. Betegnelsen er ny, men central i læreplanen. *Undersøgelse* er en bred betegnelse for tilgangen til emne, materiale og formidling. Der skal undersøges med henblik på at finde ud af noget – eleverne skal have mulighed for at være innovative. Undersøgelsen udformes vha. af forskellige perspektiver ind i materialet og forskellige skrivehandlinger til formidlingen. Skriveprocessen opfattes som en del af undersøgelsen. Dvs. at den receptive og den produktive side af faget samles i undersøgelsen.
- I Vejledningen til læreplanen fra 2018 understreges det, at eleverne skal arbejde undersøgende, problemorienteret og innovativt. De skal kunne få øje på problemstillinger fra deres hverdag, og at de skal reflektere over, hvilke danskfaglige metoder og hvilket danskfagligt indhold der kan anvendes til at løse dem med, herunder om det bedst løses i et litterært, mediemæssigt eller sprogligt perspektiv. De skal have erfaring med at skrive undersøgende på baggrund af en problemformulering og under anvendelse af danskfaglige begreber og metoder. Der peges eksplicit på Jørgensen og Rieneckers pentagon-model (2012) som inspiration til dette.

- Der er tale om de samme *afsender- og modtagerforhold* i alle opgavetyper. Det er fortsat en dobbelt kommunikationssituation, eleverne befinder sig i, når de besvarer eksamensopgaverne. De skal skrive til en danskfagligt orienteret og interesseret læser, som man ikke kan forvente har læst opgavens ordlyd eller materialet. Eleverne skal undgå både at forklare alt indenfor danskfaget og at formulere sig indforstået om eksamenssituationen, materialer og undervisning. På den anden side henvender de sig også til censorer, der skal vurdere, om de opfylder kravene til eksamensgenrerne.
- Der er i alle opgavetyper krav om formalitet mht. *henvisningspraksis*. Materialer skal præsenteres første gang, de nævnes, der skal henvises til specifikke steder i materialet og ved brug af citater, men hvordan dette foregår, er der ikke specifikke krav om, så længe eleven er konsekvent i sin henvisningspraksis. Eleven vælger om dette sker vha. fodnoter, parenteser eller indlejret i brødteksten. Der skal ikke henvises til almindelig dansk- og almenfaglig viden. Denne henvisningspraksis mimer den, der findes i genrer, der anvendes udenfor skolen – og anvendes på de videregående uddannelser, således at undervisningen bliver studieforberedende.
- Der er i alle opgavetyper krav om, at besvarelsen har en tydelig *opbygning*. Besvarelsene skal have en tydelig start med et fokuseret og vinklet anslag, en midte, der udfolder det faglige arbejde med materialet og en nuanceret og afrundende afslutning. Med andre ord er der krav om, at eleverne kan producere en sammenhængende og struktureret længere tekst, der holder fast i et fokus og etablerer en rød tråd.
- Der er desuden i alle opgavetyper et *omfangskrav* på 3-4 normalsider a 2400 anslag inkl. mellemrum.

Formålet med den fælles artikelgenre er et forsøg på at skabe større konsensus omkring vurderingerne af eksamensbesvarelsene og samtidig at skabe større gennemskuelighed for eleverne i forhold til krav, mål og bedømmelseskriterier. Alle opgavetyper har opgaveformuleringer, der er formuleret over den samme skabelon (jf. bilag 9). De har alle en titel, en indledning, 3 bullets samt en afsluttende formulering, hvor længdekravet præciseres.

Titlen og indledningen peger på opgavens emne og vinkel. De første to bullets peger på metodisk og indholdsmæssigt fokus for undersøgelsen af emnet. Den tredje bullet peger på opgavens krav til skrivehandlinger og opbygning. Denne struktur i opgaveformuleringen gælder for alle tre opgavetyper, og den præciserer i langt højere grad end førhen, hvad der kræves af eleverne af den enkelte opgave. For alle opgaver gælder det, at de handler om et danskfagligt emne. I nogle opgaver kan der fremover optræde nye teksttyper i tråd med læreplanens krav om at inddrage bl.a. multimodale tekster.

Der er tale om tre typer artikler:

Den analyserende artikel optræder i 3 udgaver i et opgavesæt: en med medieperspektiv, en med litterært perspektiv og en med sprogligt perspektiv. I alle opgaver gælder det, at det også er muligt at trække på de to øvrige perspektiver i besvarelsen.

I alle tre opgaver er skrivehandlingerne analyse og fortolkning (af tekstmateriale) i fokus. Tekst skal forstås bredt og kan dermed være både skreven tekst og levende billeder samt lydoptagelser. Det er tekstforståelsen, der skal formidles, og dermed er blik for tekstens hvad, hvordan og hvorfor de bærende elementer i undersøgelsen.

I nogle tilfælde vil der udover analyse og fortolkning være krav om at vurdere og/eller perspektivere tekstforståelsen. Denne opgave træner analytisk evne til at forstå forskellige sproglige koder, læse undertekster og undersøge kunstneriske og sproglige teksttyper fra forskellige medier og genrer.

Skriveordren kan lyde således (jf. bilag 9):

1. Skriv en analyserende artikel, hvor du undersøger kampagnefilm, der ønsker at få unge til at stemme.
2. Skriv en analyserende artikel, hvor du undersøger samfundskritisk litteratur.
3. Skriv en analyserende artikel, hvor du undersøger tekster af forfattere, der vil skabe forandring.

Den debatterende artikel er altid med et danskfagligt emne og optræder én gang i et opgavesæt. Opgaven vil altid have en hovedtekst, som skal inddrages i besvarelsen og en eller flere med- og modtekster, hvoraf typisk én skal inddrages. Opgaven skal besvares ved hjælp af de to skrivehandlinger diskussion og debat. Diskussion kræver, at eleven viser evne til at betragte emnet fra forskellige vinkler og identificere paradokser, ligheder/forskelle, mulige konsekvenser o.l. Og debatten kræver, at eleven kan tage stilling til emnet og føre stærke belæg for sin holdning bl.a. ved at inddrage eksempler både i diskussion og debat. Det er vigtigt at pointere, at det er emnet, der er i fokus, og ikke hovedteksten, og at denne opgave træner evnen til i praksis at kunne anvende viden om argumentation, retorik, sproglige virkemidler, diskurser o.l., ligesom den træner elevernes evne til at forholde sig til et emne, tage stilling til det og andres synspunkter.

Skriveordren kan lyde således (jf. bilag 9):

4. Skriv en debatterende artikel, hvor du med udgangspunkt i konkrete eksempler undersøger og diskuterer den demokratiske samtales vilkår og udfordringer i dag og forsøger at overbevise din læser om dine synspunkter.

Den reflekterende artikel optræder én gang i et opgavesæt, altid med et danskfagligt emne. Opgaven vil altid have et materiale tilknyttet, hvoraf en tekst vil være en hovedtekst, der skal inddrages. Det øvrige materiale vil der være en valgfrihed i forhold til at inddrage.

Opgaven skal besvares ved hjælp af en række skrivehandlinger, der minder om den reflekterende skrivehandling: undersøge, undre sig, tænke, overveje, filosofere. Der er derudover krav om at skrive i et nærværende, personligt og dialogisk sprog, hvorunder afsenderen inddrager egen skrive- og tankeproces. Der skal udvises sproglig bevidsthed ved fx at anvende billedsprog, scenisk fremstillingsform og retoriske virkemidler. Der skal inddrages konkrete eksempler, og eleven skal veksle mellem det konkrete og abstrakte plan i sin formidling af undersøgelsen med det formål at få læseren til at reflektere sammen med sig.

Denne opgave træner evnen til at formulere sig mere kreativt og legende samt det at kunne anlægge en metarefleksiv vinkel på skrivning og tænkning.

Skriveordren kan lyde således (jf. bilag 9):

5. Skriv en reflekterende artikel, hvor du undersøger kunst og litteratur, der udfordrer grænser.

Det er fælles for alle de nye eksamensopgaver og den fælles artikelgenre, at den gode besvarelse fordrer, at eleverne bevidst og reflekteret skal anvende deres metodiske og faglige viden. Det er klart, at den metodiske viden, de metodiske færdigheder og de metodiske kompetencer er de mest åbenlyse områder, men de nye genrer og den begrænsede adgang til internettet gør, at eleverne (igen) tvinges til at dykke ned i deres såkaldte pensum specielt i dansk, men også i andre fag for at besvare opgaverne. Alle opgaverne har et danskfagligt emne som omdrejningspunkt, ligesom alle opgaver beder eleverne

lave en undersøgelse af et emne, dels ved at inddrage materiale, der er vedlagt, dels ved at inddrage andre eksempler. Det betyder, at der indirekte lægges op til tværfaglighed, der hvor eleven finder det relevant.

Der lægges således op til, at eleverne er metodisk kompetente i en sådan grad, at de kan trække på deres tværfaglige og innovative viden til at skabe mere kompleks viden – eller læsninger og forståelser af materialerne og emnerne, primært enkeltfagligt og sekundært tværfagligt. Innovativ viden forstås her som ny og selvstændig viden om emnet fremkommet ud af elevens faglige undersøgelse, hvoraf formidlingen er en væsentlig del. Der er med andre ord også tale om en sproglig innovationsmulighed i forhold til at lege med genrekoder, sproglige virkemidler, argumentation og struktur.

De personlige og sociale videns-, færdigheds- og kompetenceformer udgør ligeledes et lag i den gode besvarelse. Der stilles i nogle analyserende opgaver krav om faglig vurdering, i andre faglig perspektivering. I den debatterende opgave skal eleverne tage stilling og føre stærke belæg for deres holdning, og i den reflekterende artikel skal eleverne inddrage egen tanke- og skriveproces. Det vil sige, at de skal anlægge en metaposition. Alle opgavetyper kræver, at eleverne etablerer en (faglig)-personlig stemme, dvs. et tydeligt skriverjeg, der myndigt er i dialog med andre.

Opgaveformuleringerne er blevet mere informative end tidligere. Formstyringen betragtes som en ramme, hvorunder eleverne kan trække på deres niveau af viden, færdigheder og kompetencer i besvarelsen, der ikke for nogle opgaver har en fast disposition givet i kravene. Alle opgaver skal have en struktur, der overordnet skal indeholde en start, en midte og en slutning. Starten skal være fokuseret og vinklet og afslutningen skal være nuancerende. Derudover er der ikke en bestemt måde at strukturere sin besvarelse, hvilket kræver at eleverne selvstændigt skal strukturere formidlingen af deres undersøgelse og dennes resultater. Både på strukturelt og indholdsmæssigt plan kræver den gode besvarelse, at eleven viser evne til at træde i karakter som en myndig og dannet afsender, der ”har noget på hjerte”, som udgangspunkt i en faglig sammenhæng, men også i en mere almenmenneskelig sammenhæng, da det netop er læsninger/forståelser, der skal formidles, uagtet om modtageren er censor eller en tænkt danskfagligt interesseret læser.

I nogle af opgaverne bedes der i skriveordren eksplicit om både inventio og dispositio, fx den citerede opgave 2, hvor eleven skal ”perspektivere til et eller flere selvvalgte eksempler på samfundskritisk litteratur” og ”formidle din tekstforståelse klart for din læser med en fokuseret indledning og en nuanceret afslutning”. I den debatterende artikel skal eleven ”forsøge at overbevise din læser gennem en stærk og velgennemtænkt argumentation med en afslutning, der markerer dit synspunkt”, og i den reflekterende artikel skal eleven ”skrive dialogisk og reflekterende med en personlig stemme, der forholder sig til både emnet og til din egen tanke- og skriveproces”.

Det faglige fokus i de nye genrer tilgodeser alle tre perspektiver indenfor danskfaget og peger på, at danskfaglighed er viden, færdigheder og kompetencer knyttet til de tre perspektiver litteratur, medier og sprog. Opgaverne har typisk et af perspektiverne i fokus, men lukker ikke af for at inddrage og trække på de to øvrige perspektiver. Det er op til elevernes selvstændige, og måske innovative færdigheder og kompetencer, at trække på øvrige sider af fagets områder.

Det er fælles for de tre opgavetyper, at de fordrer, at eleverne trænes i at udarbejde danskfaglige undersøgelser af et danskfagligt emne med tilknyttet materiale, og at en del af denne undersøgelse er den skriftlige formidling af resultaterne. Dette betyder som allerede nævnt, at skriftligheden skal tænkes ind i den daglige undervisning i langt højere grad end tidligere både gennem den receptive og

den produktive praksis. Den produktive praksis skal ifølge læreplanen desuden bestå af både kreative skriveøvelser, digitale og multimodale produktioner samt mere traditionelle skriftlige produkter, der indirekte eller direkte peger frem mod eksamensopgaverne.

Det er her oplagt at arbejde på, at skrivningen i højere grad betragtes som et kunstnerisk håndværk på lige fod med andre kreative fag som billedkunst, musik, drama, arkitektur/design og mediefag, hvor der for nogle fags vedkommende indgår portfoliobedømmelser. Ekspertgruppen foreslår dog ikke opgaveformuleringer som i Norge, hvor der kræves produktion af fiktive tekster. Netop portfolio-bedømmelsen indikerer, at man betragter faget som en kreativ proces, hvilket i høj grad ville styrke undervisningen og læringen i skriftlighed på gymnasiale niveauer. Derudover ville en opsplitting i dels et skriftlighedsfag uafhængigt af andre fag og en danskfaglig skriftlighed fordre en større reliabilitet i bedømmelsen af de skriftlige eksamensprodukter, og samtidig kunne man i højere grad få mulighed for reelt at gøre skriftligheden til et processuelt fag. Dette ville selvsagt kræve flere resurser til gedigen skriveundervisning.

Ekspertgruppen har diskuteret overvejelserne bag de nye eksamensgenrer, og det er ekspertgruppens vurdering, at de nye eksamensgenrer løser nogle af de problemer, der er peget på ovenfor, og som også fremgår af analyserne af elevstilene nedenfor.

I den analyserende artikel understreges det, at tekstforståelsen skal formidles klart for læseren, og at der skal være en fokuseret indledning og en nuanceret afslutning. Der er dermed et krav om, at der skal være kohærens i teksten også på globalt plan. Det krav fremhæves også i læreplanen fra 2018. I det ene af oplæggene til den analyserende artikel opfordres eleverne til at inddrage anden litteratur end den, der er i eksamenshæftet. Det kunne være en god ide, hvis dette var et krav i flere af opgaverne, således at elevernes evne til inventio kunne prøves. På tilsvarende vis skal eleverne i den debatterende artikel og den reflekterende artikel hhv. diskutere & underbygge og reflektere & inddrage. Men også her er det i tredje pind et krav, at eleverne skal skabe en tekst, der er sammenhængende på globalt plan. I forbindelse med den debatterende artikel skal eleven ”forsøge at overbevise din læser gennem en stærk og velgennemtænkt argumentation med en afslutning, der markerer dit synspunkt.”

Der er altså ikke blot tale om, at eleven skal karakterisere en andens argumentation. Eleven skal selv argumentere ”stærkt”, det vil vel sige fagligt funderet, og konstruere en tekst, der som helhed leverer et argument. Det er elevens egen faglige og myndige stemme, der skal høres. I forbindelse med den reflekterende artikel skal eleven ”skrive dialogisk og reflekterende med en personlig stemme, der forholder sig til både emnet og din egen tanke- og skriveproces.” Også her er det elevens egen faglige stemme, der skal være i forgrunden. Teksten skal som en helhed levere elevens refleksion.

6.3. Ekspertgruppens kommentarer og konklusioner

Ekspertgruppen har med den typologi, der er fremlagt ovenfor, peget på, hvordan eksamenssættene har ændret sig over en hundredårig periode. Ekspertgruppen mener ikke, at det er muligt at tale om en faglig deroute eller faglige fremskridt. Gymnasiet har ændret sig voldsomt i denne periode. Dels er gymnasiet som beskrevet i delrapport 1 ikke længere et elitegymnasium for de få, men et massegymnasium. I 1960 var det 6,9 % af en ungdomsårgang, der kom i gymnasiet. I dag er det over to tredjedele af en ungdomsårgang, der går på en af de fire gymnasiale uddannelser. Dels er gymnasiet i langt højere grad præget af diversitet både socialt, kulturelt, etnisk, mv. Den voldsomme ændring er sket, fordi der har været et samfundsmæssigt behov for, at flere fik mere uddannelse. I den situation har

man ikke kunnet gå ud fra, at alle elever havde den forventede habitus med sig hjemmefra. Det har været nødvendigt at stilladsere eleverne, og det har også været nødvendigt, at undervisningen har en refleksiv og en kritisk distance til det, der har været opfattet og er opfattet som det ”naturlige”.

Der synes at være et vist modsætningsforhold mellem stilladsering og dannelse og myndiggørelse. Jo mere der stilladseres i eksamensopgaverne, desto mindre bliver kravene til at finde stoffet selv (inventio) og til at ordne det i relevant rækkefølge for adressaterne (dispositio). En løsning på dette dilemma kunne være at stilladsere øvelser i undervisningen, men at lade eksamensopgaverne være uden stilladsering.

Diskussionen i denne rapport retter sig imod, hvordan, hvor og hvornår stilladseringen skal foregå, og hvordan man sikrer den kritiske og myndiggørende refleksion.

Ekspertgruppen finder, at det er vigtigt, at eksamenssættene ikke bare lægger op til, at eleverne lokalt i opgaverne skal vise deres viden, færdigheder og kompetencer. Arbejdet med at tilegne sig viden, færdigheder og kompetencer skal ses i et myndigheds- og dannelsesperspektiv, dvs. at eleverne skal kunne anvende viden, færdigheder og kompetencer i et undersøgende arbejde, hvor deres egen danskfaglige stemme kommer i forgrunden.

Analyserne af de nyeste eksamenssæt peger på, at det er et problem, at der sker en skolegørelse og en instrumentel fagliggørelse af det skriftlige arbejde. Eleverne skal vise, at de behersker de skrivehandlinger, som eksamenssættet foreskriver, og at de så at sige kan udfylde dem med udgangspunkt i det forelagte tekstmateriale. Som det fremgår af analyserne af elevstilene nedenfor, besvarer eleverne delspørgsmålene i eksamenssættene hver for sig og skaber muligvis kohærens i de enkelte delafsnit, men ikke i stilen som helhed.

Ekspertgruppen ser positivt på de muligheder, der åbner sig med de nye eksamensgenrer efter reformen i 2017. Disse eksamenssæt giver eleverne mulighed for at gennemføre selvstændigt undersøgende arbejde. De skal udfolde deres egne forklaringer, argumenter og kommentarer. Derfor så ekspertgruppen det som et løfterigt forsøg, der blev lavet med, at eksaminanderne havde adgang til internettet, således at de selv skulle finde deres stof og vurderes dets relevans og troværdighed, og vil stærkt opfordre til, at dette forsøg genoptages.

Ekspertgruppen anbefaler endvidere, at der i eksamenssættene lægges vægt på, at eleverne selv skal indsamle relevant stof og selv skal disponere deres tekster. Det er vigtigt at diskutere, hvordan eksamenssættene kan være mindre stilladserende, når det gælder formelle krav til eksamensgenrer og skrivehandlinger, og hvordan de kan overlade mere initiativ til eleverne. I Evalueringsinstituttets rapport fra 2018 peges der på, at læreplanerne fra 2005-reformen vægter, hvad eleverne skal ”kunne”, nemlig beherske skrivehandlinger og genrer, og ikke, hvad de skal ”være”, nemlig dannede, myndige og kritiske borgere (det havde været fokus fra 1971 og frem). Ekspertgruppens anbefalinger peger på, at spørgsmålet om, hvem eleverne skal ”være”, i højere grad skal i fokus igen. Denne diskussion kan bl.a. foregå inspireret af den typologi for eksamenssæt, som ekspertgruppen har fremlagt ovenfor.

Ekspertgruppen tilføjer, at den ser det som en positiv udvikling, at eksamenssættene lægger op til, at der skal anvendes faglig viden og faglige metode knyttet til fagets tre perspektiver i det skriftlige arbejde, og ser det også som noget positivt, at der arbejdes med og reflekteres over dette i den daglige undervisning. Men ekspertgruppen er også af den opfattelse, at det er godt, at eleverne får mulighed for at inddrage viden, begreber og metoder fra andre fag og på den måde kan vise både innovation og

kreativitet. Det kan være i sammenhænge, hvor eleverne inddrager viden og metoder fra flere fag og reflekterer over deres muligheder og begrænsninger i forbindelse med den konkrete opgave, som de arbejder med.

Det vil også være godt, hvis skriveordrerne i eksamenssættene opfordrer eleverne til at arbejde undersøgende og i den forbindelse finde og fremlægge løsninger på de problemer, som de arbejder med i deres tekster. Dette gælder måske specielt den reflekterende og den debatterende artikel, men kan også være et perspektiv i den analyserende artikel. Det vil give eleverne mulighed for at arbejde med at udvikle deres innovative kompetencer. I en almendannende skole må innovation forstås som en ikke-instrumentel kategori, der ikke privilegeret er knyttet til markedet som domæne, og det at innovere må forstås som at nytænke og forbedre eksisterende praksis i verden på en etisk forsvarlig måde. Når eleverne i deres tekster diskuterer problemer og mulige løsninger, må det være et krav, at det er med dette udgangspunkt. Elever, der kan det, har en personlig viden, der gør, at de kan agere dannet, og en social viden, der gør, at de kan handle myndigt sammen med andre.

Ekspertgruppen har diskuteret, om det ville være en ide at afskaffe den skriftlige eksamen i den form, som man kender den i dag og har kendt den i hele det moderne gymnasiums levetid. Man kunne forestille sig en mappe- eller portfolioeksamen, hvor eleverne prøves i faglig skrivning i bredere forstand, end det er muligt ved en gymnastiksalseksamen (Berge, under udgivelse; se også Krogh 2007). Som det fremgår af analyserne af undervisningsbeskrivelserne ovenfor, er der meget, der tyder på, at meget skriveundervisning i gymnasiet er frakoblet tekstarbejdet i den daglige undervisning. Skriveoplæringen er i høj grad eksamensforberedende, og eksamensskrivningen foregår i en kunstig skrive-situation, som eleverne hverken før eller siden kommer ud for. Det kunne være en ide, at slutvurderingen var baseret på tekster skrevet på skolen som produktivt arbejde knyttet til undervisningen.

Ekspertgruppen ser det som en mulighed, at man kan indføre en portfoliovurdering, hvor eleverne fremlægger tekster, de har skrevet og fået respons på som en del af undervisningen. Hvis det er sådanne tekster, der skal vurderes, vil det stimulere, måske ligefrem tvinge, lærerne til at integrere skrivning og andre produktive tiltag i undervisningen, og det vil givet styrke kvaliteten af skriveoplæringen. Teksterne skal være i forskellige genrer, og genrer og skrivehandlinger skal vælges, så de forbereder eleverne på de genrer, som de skal mestre i videregående uddannelse, arbejdsliv og civilt liv. Teksterne skal adressere forskellige dele af undervisningen. For at sikre validitet og reliabilitet i vurderingen foreslår ekspertgruppen, som det diskuteres i Norge, at eleverne skal udvælge tre tekster til deres præsentationsportfolio: én fra danskfaget, en fra et andet fag og en fra fagligt samspil. Læreren skal dokumentere, hvordan skriveoplæringen har fundet sted i klassen, og skal være garant for, at teksterne er skrevet af eleven selv. Portfolierne vurderes og får karakter af to eksterne censorer, der samlet i et censorkorps forvalter samfundets tekstnormer og udgør et tolkningsfællesskab.

Forslaget kræver forskning i og diskussion af, hvad formålet med gymnasial skrivning er, og forskning i og diskussion af, efter hvilke kriterier opgaverne skal vurderes.

Ekspertgruppen vil foreslå, at der i undervisningen, og måske også til eksamen, inddrages de voldsomme ændringer, der er sket indenfor de sidste 10 år i, hvorledes privatpersoner kommunikerer med hinanden og til offentligheden. Det, der tidligere var et privat brev, er med de sociale medier blevet massekommunikation med alt, hvad det medfører af ændrede formater (fx korte tweets), udvidet ansvar, fx for at linke og sende videre, og muligheder for manipulation og fake news. Hvordan det præcist kan ske i undervisning og ved eksamen, kan ekspertgruppen ikke angive, men det foreslås at også dette punkt overvejes nøje.

Endelig har ekspertgruppen diskuteret, hvorvidt det vil være en god ide at genindføre forsøg med netadgang til skriftlig eksamen i dansk eller ligefrem gøre det til den eneste mulighed.

For taler, at det vil give mulighed for, at der kan stilles krav til eleverne om, at de selv skal finde relevant stof til deres undersøgelser. Inventio-fasen vil blive styrket. Det vil også give mulighed for, at man kan stille krav til eleverne om, at de skal kunne vurdere lødigheden af de kilder, tekster, billeder, film, etc., de finder. Det vil kunne medvirke til at styrke deres computational thinking og digitale dannelse.

Imod taler, at det har vist sig, at de fleste elever på grund af algoritmerne i fx google finder frem til de samme tekster. Dette problem kan netop gøres til et tema i undervisningen sammen med historiefaget: Hvordan vurderer man om det er den rigtige kilde, man har fået tilbudt, og hvordan vurderer man dens relevans og troværdighed.

Det kan være en ide, at eleverne alene har adgang til I- og E-bøger og links, der har været anvendt i undervisningen – i dansk såvel som i andre fag. Det vil tvinge eleverne til i højere grad af træne sig i at kunne anvende de resurser, som undervisningen (fagligt indhold, faglige metoder, mv.) stiller til rådighed for dem.

7. Eksamensbesvarelser

De sidste dokumenter, som ekspertgruppen har analyseret, er elevstile. Formålet med analyserne af stilene er at undersøge, hvilke ændringer der er sket over tid på den realiserede undervisnings niveau.

7.1. Metoder og materialer

Ekspertgruppen har fået stillet et helt klassesæt af danske stile til rådighed fra årene 1916 (Vestre Borgerdyd Gymnasium), 1980 (Statsgymnasiet Schnekloth's Skole), 2000 (Frederiksberg Gymnasium) og 2010 (ligeledes Frederiksberg Gymnasium). Derudover har 10 gymnasier (bl.a. Herlev Gymnasium, Vestfyns Gymnasium og Herning Gymnasium) indleveret hver 5 stile fra sommeren 2018 (udvalgt tilfældigt; se tabel 3 på næste side).

Ekspertgruppen har efter tilfældig udvælgelse gennemlæst 10 stile fra 2018. Disse stile er ved første gennemlæsning ikke blevet næranalyseret, men har givet en orientering vedrørende overordnede træk ved stilene fra det pågældende år. Dernæst har ekspertgruppen valgt at næranalyse 1 stil fra 1980 (læreplan 1972) og 1 stil fra 2000 (læreplan 1988). Efterfølgende er yderligere 1 stil fra 1916, 3 stile fra 1980, 3 stile fra 2000 og 1 stil fra 2010 blevet læst for at sikre, at de valgte stile til næranalyse kunne siges at være eksemplariske eller typiske for det pågældende klassesæt.

Ekspertgruppen mente således, at analyserne af de udvalgte stile var valide i forhold til den bredere læsning eller orientering, som ekspertgruppens medlemmer har foretaget af et dog begrænset udvalg af stile. Således er en grundig, kvalitativ fælles næranalyse af et beskedent antal stile blevet foretrukket i gruppens arbejde. De eksemplariske stile er så blevet analyseret i fællesskab, hvilket efter ekspertgruppens opfattelse var en bedre strategi end at lade hvert medlem læse et antal stile for på den måde at nå op på et større antal, der alligevel ikke ville kunne sikre repræsentativitet for en hel årgang af landets gymnasieelever (fordi der ikke eksisterer elevbesvarelser fra forskellige gymnasier rundt omkring i landet). Det er naturligvis klart, at en grundig næranalyse af et større antal stile fra forskellige gymnasier og årstal ville kunne uddybe og nuancere fund og pointer og måske ændre nogle af dem. Men en meget detaljeret fælles tekstnær analyse kan på den anden side give et indblik i nogle interessante, kvalitative forhold vedrørende fagligheden, når der i analysen fokuseres på de faktorer i elevbesvarelserne, der i sammenhæng med eksamenssættens skriveordrer adskiller sig fra 2018-besvarelserne. Ekspertgruppen mente, at de afgørende skift i danskfaget i gymnasiet er sket i 1960'erne og igen i 2005. Gruppen valgte således at udelade 2010-besvarelsen fra en nærmere analyse, da den ikke adskilte sig markant fra 2018-besvarelserne. De stile, der er blevet valgt ud til nærmere analyse, eksemplificerer således nogle markante forandringer i danskfagligheden i gymnasiet. Eksamenssættene, der knytter sig til disse stile, er blevet analyseret i forrige afsnit. Det har ikke

været muligt at få adgang til en stil fra 1968, hvorfra eksamenssættet er analyseret ovenfor, men som repræsentant for stile før 1968 vil en stil fra 1916 blive analyseret. Stilene er udvalgt, så (læreplans) perioderne fra de sidste 50 år er repræsenteret.

Ekspertgruppens medlemmer har læst 10 af de 50 stile, der blev stillet til rådighed fra 2018, og har på ekspertgruppens møder fremlagt udkast til skriftlige analyser af disse. Ekspertgruppen besluttede derefter at begrænse antallet af stile til analyse kraftigt for at kunne nå i dybden med analyserne på den korte tid, der var til rådighed. Der er blevet udvalgt tre stile fra sommeren 2018, der har fået hhv. 02, 7 og 12 i karakter. Disse stile er skrevet efter 2013-læreplanen, der er en revision af læreplanen fra reformen i 2005. Kriteriet var, at de tre elever bag stilene skulle have valgt samme emne, og at der skulle være den nævnte karakterfordeling. Ekspertgruppens medlemmer har nærlæst og analyseret disse tre stile. Gruppen vurderede endvidere, at stilene fra 2010 mindede meget om stilene fra 2018, og at 2010 derfor kunne udelades fra nærmere analyse.

Det bliver dermed ikke muligt at sige noget entydigt om udviklingen med hensyn til viden, færdigheder og kompetencer, men ekspertgruppen finder, at det bliver muligt at opstille hypoteser om udviklingslinjer. Videre undersøgelser og forskning vil kunne diskutere disse.

År	Eksamenssæt	Elevbesvarelser – læst	Elevbesvarelser – næranalyseret	Reformperiode
(1916)	(1)	(2 fra <i>Vestre Borgerdyd Gymnasium</i>)	(1)	(1903-1935)
1968	1	(ingen besvarelse fra året)		1958-1971
1980	1	3 fra <i>Statsgymnasiet Schneekloths Skole</i>	1	1972-1987
2000	1	3 fra <i>Frederiksberg Gymnasium</i>	1	1988-2004
2010	1	1 fra <i>Frederiksberg Gymnasium</i>		2005-2017
2018	1	10 fra <i>Herlev Gymnasium, Vestfyns Gymnasium og Herning Gymnasium</i>	3	2017-

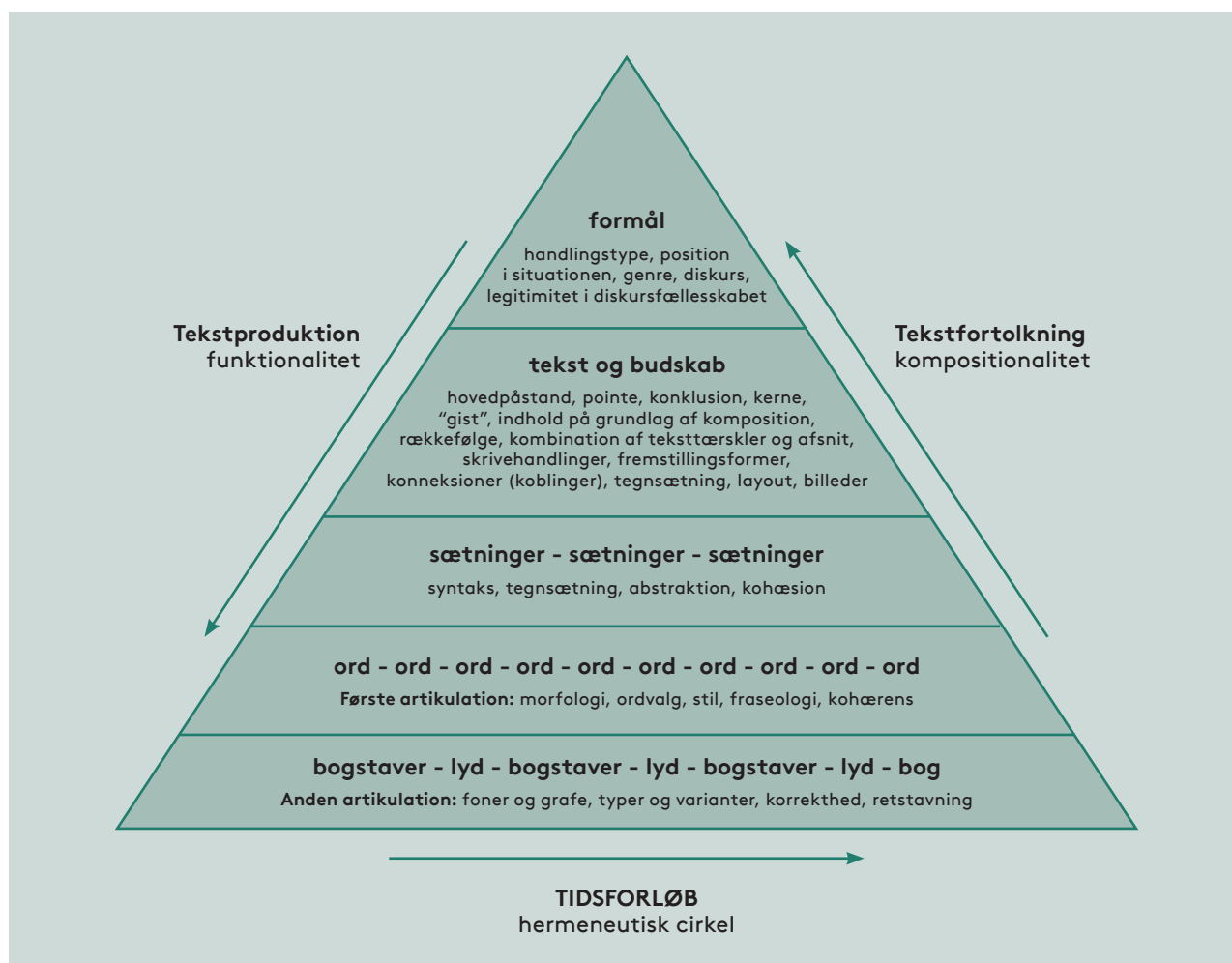
Tabel 3. Overblik over eksamenssæt og elevbesvarelser (danske stile).

Stilene er blevet analyseret med fokus på viden, færdigheder og kompetencer, jf. projektets overordnede analysemodel for undersøgelse af faglighed, og derudover på multimodalitet, kreativitet, dannelse og myndiggørelse. Stilene er derudover blevet undersøgt efter to andre modeller dels i forhold til lagene i tekstpyramiden, dels i forhold til fremstillingsformer.

I forhold til den overordnede analysemodel inddrages følgende spørgsmål:

- Inddrager eleverne danskfagets begreber om sprog, litteratur og medier?
- Bruger eleverne fagets metoder om tekstanalyse og tekstproduktion?
- Bruger de på innovativ måde tværfaglig viden?
- Er de kreative (dvs. skriver fiktionstekster)?
- Skaber de personlig viden og dannelse?
- Anvender de social viden med myndighed?

Tekstpyramiden (Togeby 2017) beskriver en teksts niveauer både oppefra og ned og nedefra og op.



Figur 7. Tekstpyramiden.

Både for den, der producerer en tekst, og for den, som læser og tolker en tekst, løber tekstprocessen gennem fem forskellige lag af form og mening og dertil knyttede indlærte regelsystemer: bogstaver – ord – sætninger – tekster med budskab – ytringshandlingen med et socialt formål i en retorisk situation. Disse lag svarer til de underdiscipliner, som har udviklet sig i sprogvidenskaben: fonetik, leksikalsk semantik og morfologi, syntaks og logik, tekstlingvistik med relevanteori, og pragmatik med talehandlingslære.

I laget med sproglyd og bogstaver har elementerne alene adskillende funktion; her skal eleverne have lært retstavning, og tidligere også en læselig håndskrift (som man fik ordenskarakter for). Så det første man kan undersøge i opgavebesvarelsene, er elevernes håndskrift, orden og retskrivning.

På ordlaget med leksikalske ord skal eleverne demonstrere bevidsthed om forskellige stilarter. Hvordan skriver eleverne med hensyn til ordvalg, fraseologi og variation i ordvalg? Skriver eleverne i en passende og gennemgående stil eller stemme (faglig eller hverdagssproglig, formel og upersonlig eller uformel og personlig, abstrakt eller konkret)?

Sætningslaget handler om sammenhæng (kohæsion) mellem ordene og om ordstilling i sætninger; her er viden og kunnen om syntaks vigtig. Hvordan konstruerer eleverne sætninger, hvordan kobler de sætningerne sammen, og hvordan markerer de det ved layout og tegnsætning? I tekstlaget er flere sætninger sat sammen til en helhed med nogle informationer sat i baggrunden og et fokuseret sammenhængende (kohærent) budskab sat i forgrunden. Herunder hører de tre vigtige retoriske

discipliner: inventio, at finde stof til at belyse en sag, dispositio, at ordne det stof, man har fundet, og elocutio, sprogligt at udforme de ordnede tanker i forskellige skrivehandlinger, som passer til genren og situationen. Hvordan disponerer eleverne deres tekst; er der begyndelse, midte og slutning? Er der et budskab, en hovedpåstand eller sammenfattende konklusion, som alle afsnit peger hen imod? Hvilke skrivehandlinger bruger de? Arbejder de traditionelt og monotont eller kreativt og undersøgende, problemorienteret eller præstationsorienteret, formidlende eller docerende, usikkert eller autoritativt?

Handlingslaget handler om sociale handlinger og formål; herunder hører læren om genrer, som er tekstformer, der skal passe til kommunikationssituationen som en nøgle i en lås. I eksamenssituationen gælder den dobbelte genreforventning; eleverne skal skrive som om de skriver til læsere, som de ikke har, i en anden situation end den, de faktisk er i, nemlig en eksamenssituation, hvor deres formål er at vise, hvad de kan, og præstere på de parametre, hvor de bliver vurderet, herunder deres beherskelse af den dobbelte genreforventning. Hvordan forholder eleverne sig til skrivesituationen, til formål, genrer og intenderede modtagere. Behersker de den dobbelte genreforventning?

7.2. Resultater (deskriptive analyser)

Her følger en analyse af de seks stile.

Stil fra 1916: *Begivenhederne i Danmark i 1807 og deres Følger*

Et af de tre emner var i 1916 *Begivenhederne i Danmark i 1807 og deres Følger*.

- Der var ingen tekstbilag, ingen skriveordrer med instruktioner om skrivehandlinger, kun en overskrift. Opgaven lægger således op til, at eleven både skal finde stoffet selv, disponere teksten selv og selv formulere den sprogligt. Den kræver omfattende historisk viden og fungerer næsten som en opgave i faget historie.
- Teksten er disponeret med en indledning, der annoncerer dispositionen, og to hoveddele med tre afsnit i hver: tabet af flåden og Norges afståelse. Der mangler en egentlig slutning. Og dispositionen består åbenbart i efter indledningen at skrive om spørgsmålets to dele: begivenhederne og deres følger.
- Genren er "dansk stil", hvor det stiltiende er forudsat, at skriveren skal skrive til den dannede offentlighed om emnet i den form, som emnet normalt beskrives i, i dette tilfælde som i en national historielærebog.
- Skrivehandlingerne er berettende, men også forklarende, fortolkende og (nationalt) vurderende, fx i første sætning: *1807 er et sørgeligt Mindeaar for Danmark* ... Der er ingen persvasive eller normative skrivehandlinger, men fremstillingen skifter på udmærket måde mellem de store linjer og den mere anskuelige detalje. Det er imponerende, hvad eleven ved og i gymnastiksalen uden hjælpemidler kan reproducere af stof. Spørgsmålet er imidlertid, i hvor høj grad det blot er husket gengivelse fra den lærebog, eleven har haft i historie. Stilarten er som i en ældre historielærebog, bredt fortællende, men upersonlig og med beretninger, fortolkninger og forklaringer i samme afsnit, og hele tiden med værdierne forudsat. Opgaveskriveren nævner ikke sig selv eksplicit, og intet i stilen røber, at dette er en eksamensopgave.
- Der er i hele besvarelsen ingen stave-, ord-, sætnings- eller kommafejl overhovedet, og håndskriften er letlæselig; det skal nævnes, at reglerne for stavning og kommatering dengang var anderledes end nu. Sætningerne hænger godt sammen, omend i et temmelig formelt stilleje (fx *Norges Afstaaelse*).
- Der er ingen tegn på metodebevidsthed, hverken indenfor historie eller indenfor dansk.

Selvom det entydigt er stof fra historiefaget, er der ingen tegn på tværfaglighed. Der er ingen spor af kreativitet, men teksten viser, at eleven har en stor viden om de historiske begivenheder, dog ikke som noget, der er personligt tilegnet, fundet på eller intenderet. Er der tale om dannelse her, må det være dannelse i betydningen at have tilegnet sig den viden, der i fagkulturen og skolekulturen anses for anerkendelsesværdig. Der er ikke tale om dannelse i betydningen, at eleven anvender fagets resurser og myndigt udvikler en egen faglig stemme. Er det fx den 18-årige, der selv har tænkt følgende slutsætning: *Selvom Tabet af Norge kom til at berøre Danskerne smerteligt, er der dog ingen Tvivl om, at Normændene senere vilde have revet sig løs; det var kun et Tidsspørgsmål, naar det skulde ske?* I teksten tales der med traditionens myndighed, men det er nok for det meste reproduktion fra en ikke nævnt autoritativ kilde.

Stil fra 1980: Coca-cola

Den valgte skriveordre lyder:

Tekster og billeder 1-6 viser forskellige sider af og holdninger til ungdomskultur.

4. Coca-cola-reklame

Reklamen er fra bladet "Vi unge" oktober 1978. Reklamen står på bladets bagside. Gengivelsen har originalens mål.

4. Giv en analyse af Coca-cola-reklamen (midtersiderne). Analysen skal indeholde en beskrivelse af billedet og en redegørelse for de virkemidler, der er anvendt, fx synsvinkel, komposition, farver, tekst. Gør desuden rede for de værdiforestillinger, reklamen forudsætter hos modtagergruppen, og tag stilling til dem.

Overskrift: "Coca-cola"

Figur 8. Skriveordre, dansk stil, 1980.

- Dette er en teknisk og danskfaglig opgave. Eleven skal bruge følgende skrivehandlinger i rækkefølge: analysere, dvs. beskrive, redegøre for reklamens synsvinkel, komposition, farver og tekst, og dernæst redegøre for værdier og tage stilling. Det er netop, hvad den kvindelige stileskriver, efter en indledning om, hvad hun vil gøre, så faktisk gør i 12 afsnit (dog med farver før komposition). Der stilles således i opgaveformuleringen ingen krav til hverken inventio eller dispositio, kun om at lave en danskfaglig teknisk analyse af billede og tekst i en udleveret reklame og dernæst tage stilling til værdiforestillinger (dvs. at der demonstreres metodefærdigheder).
- Man kan lægge mærke til, at der kræves skrivehandlinger, der går fra de eksponerende over de eksplanative til de persvasive og evaluative, mens narrative skrivehandlinger siden 1971 har været bandlyst, og personlige oplevelser ikke kunne bruges, før de kunne indgå i eksamensgenren essay.
- Den danskfaglige del af teksten er på højt niveau med analyse af, at billedets komposition fokuserer på en colaflaske, der holdes som en erigeret pik af en siddende dreng, og af, at tekstens ord *prik* kan læses som ordet *pik*. Det er godt set, overbevisende og køligt fremstillet i opgavebesvarelsen. Hendes private stemme kommer frem i kommentaren om, at en af pigerne på billedet *aldrig ville have valgt rødstribede (sportsstrømper) til det gule og det blåternede i virkeligheden* og i en lidt kluntet bemærkning: *Som pige kan der ikke være noget særligt morsomt ved (...) en fyr der drikker Coca-Cola*. Hun viser innovation, multimodalitet og tværfaglighed ved at dokumentere sin kompositionsanalyse med indtegnede trekanter på en af hende selv tegnet gengivelse af reklamens billede.
- Opgavesættets tema er ungdomskultur, og de to sidste hovedafsnit (med hver tre typografiske afsnit), som handler om hhv. værdiforestillinger og hendes egen stillingtagen, er meget lidt

overbevisende. Hun mener at finde, at Coca-cola med reklamen prøver at overflytte værdierne om friluftsliv og materielle goder fra forældrene til de unge, og at de unge ikke hopper på den. Det er påfaldende, at den erkendelse, som hun er nået til i analyseafsnittene, ikke bruges i diskussionen om værdiforestillingerne – hvad de ellers i den grad lægger op til at blive. Hun vil således ikke formidle sin holdning eller overbevise nogen, men kun vise, at hun har den.

- Skriveren har en letlæselig håndskrift, og der er kun et par fejl per side på bogstavniveau. Der er også noteret: *Grammatisk kommatering*. Det er det, hun vil bedømmes på, og der er kun få kommafejl. Stileskriveren nævner eksplicit sig selv og opgavesituationen, fx *I min stil vil jeg, som opgaveformuleringen kræver det, analysere ...* og skjuler således ikke den dobbelte genreforventning, men åbenbarer, at der ikke er andre styrende rammer end eksamenssituationens krav om præstation som den gældende ytringshandling. Spørgsmålet om genre spiller således ikke nogen rolle i denne stil, og der er ikke gjort noget forsøg på at formidle et budskab om noget til nogen modtagere andre end to censorer.
- I denne opgave er der demonstreret danskfaglighed (i form af metode til billedanalyse) og kreativ multimodalitet (brug af tegning), men dette synes ikke at give stileskriveren personlig dannelse (hendes egen mening forbindes ikke fornuftigt med den tekniske analyses ellers overbevisende resultater), og hun viser dermed ingen tegn på at hendes metodiske færdigheder giver hende myndighed i den sociale verden.

Nogle af de samme træk, som beskrevet i analysen ovenfor, går igen i de to øvrige stile fra 1980, eksempelvis at der i en af besvarelsene gennemføres en teknisk danskfaglig analyse af aftager- og modtagerforhold og en karakteristik af sprog og stil (med angivelse af fx direkte tale). I den anden besvarelse gennemføres en argumentationsanalyse, uden at det dog fremgår begrebsligt i besvarelsen, og uden at skriveordren har formuleret dette eksplicit. Skriveordren lyder: ”Redegør for hovedtankerne” i en tekst, ”og diskuter...”. Eleven har så besvaret denne opgave ved intuitivt at gennemføre en analyse af argumenterne (dvs. begrundelserne for synspunkterne i teksten) og efterfølgende at diskutere analysen. I den ene af de to andre stile forankres diskussionen heller ikke i redegørelsen (som indeholder analysen). Eleven giver sin holdning til kende uden at forankre den i den gennemførte analyse. I den anden besvarelse, der ligeledes indeholder to skriveordrer (redegør og diskuter), og hvor analysedelen ligeledes ligger implicit i redegørelsen, forankres diskussionen i analysen (dvs. i analysen af hovedsynspunkterne i teksten). I alle tre stile er der et tydeligt ”jeg”, idet besvarelsene indeholder personlige eksempler og flere steder formuleringer som ”jeg mener at ...”.

Stil fra 2000: Individualitet eller samfundsnormer?

I år 2000 lød en af fem opgaveformuleringer således. Det vides ikke, hvilken karakter stilen har fået.

Opgaver

Tekster og billeder i dette hæfte handler om traditioner og værdier i et samfund under forandring. Du skal besvare én af følgende opgaver. Brug opgavens titel som overskrift for din besvarelse.

1. (Formuler selv en overskrift)

Gør rede for de væsentligste synspunkter i uddraget af Dominique Bouchets avis-kronik ”Myte og ritual privatiseres” (tekst 1), og diskutér dem.

1. Dominique Bouchet : Myte og ritual privatiseres

Dominique Bouchet, socialantropolog.

Teksten er uddrag af en kronik i Politiken, juni 1999

Figur 9. Skriveordre, dansk stil, 2000.

- I denne opgave skal eleven ikke selv prøve at finde stof, der kan belyse en sag (inventio), hun skal blot reagere på det uddrag af en tekst, som er forelagt hende, og det på to måder. Opgaven kræver heller ikke noget arbejde med dispositionen af stilen. Teksten er blevet disponeret, som skriveordren lægger op til: I. Indledning om temaet og tekstoplægget, II. Redegørelse for Bouchets synspunkter, III. Diskussion af synspunkterne og IV. Slutning. Opgavens første sætning er en plathed taget fra den overordnede opgaveformulering: *Det højt teknologiske samfund er bestandigt under forandring.*
- Opgaveformuleringen lægger både op til simple eksponerende redegørelser for en andens synspunkter og til en avanceret diskussion af og stillingtagen til dem. Men der kræves ikke nogen analyse eller perspektivering, der kunne forbinde de to dele. De to hovedafsnit kommer da heller ikke til at hænge sammen.
- Redegørelsen for Bouchets synspunkter er ringe. Eleven har ikke forstået, at Bouchet mener, at både kirkebryllup og piercing er blevet til, at deltagerne iscenesætter sig selv. Hendes selvmodsigende slutning på stilen lyder: *Jeg mener, at man skal være positivt indstillet overfor gamle traditioner. De giver kun et frisk pust i en hverdag fuld af forandringer.*
- Redegørelsen er helt uden citater, men til gengæld med hyppige, fuldstændig ufunktionelle henvisninger til oplæggets linjetæller. Eleven bruger linjetællerhenvisninger, ikke for at nogen skal kunne finde et citat, men for at nogen skal kunne kontrollere, hvad hun præsterer. Fremstillingen er hele vejen dækket direkte tale, således at man i denne del ikke kan se, om stemmen er Bouchets eller stileskriverens. Der demonstreres således hverken danskfaglig viden eller kunnen i at kunne gengive eller referere synspunkter, ingen tværfaglighed, ingen kreativitet.
- Diskussionsdelen er præget af forsigtige og svage formuleringer af platheder: *Jeg mener at Dominique Bouchet til dels kan have ret i ...* Der er ikke nogen argumentation, men en række erklæringer af enighed og uenighed. Stilen viser således hverken tegn på dannelse eller social myndighed. Der synes ikke at være nogen bevidsthed om den dobbelte genreforventning; eleven lader ikke, som om hun skriver til nogen andre end dem, der skal bedømme hendes præstation.
- På det formelle niveau er teksten meget ringe: Teksten er skrevet på computer, men der er mange layoutfejl, fx blanktegn forkerte steder og manglende indrykning. Der er mange orddelingsfejl, ordstillingsfejl, fejl i sætningsforbindelserne. Stilskriveren har valgt at forsøge at sætte grammatiske kommaer, men på de 4½ side er der over 50 kommafejl, især manglende kommaer foran relativsætninger, og der er også for mange kommaer på forkerte steder. Mange steder er der valgt gale ord i forhold til, hvad man må gætte sig til, er hensigten.

De to øvrige læste stile ligner den ovenfor analyserede stil derved, at opgaveformuleringerne ikke ekspliciterer, hvad det er for en analyse, der skal gennemføres. I den ene af de to øvrige stile besvares opgaven "Mellem snak og tale", hvor et uddrag af Emma Gads bog *Takt og Tone* fra 1918 sammenlignes med en kronik fra 1999, "Sam-ta-le?", af medieforskerne Kim Rasmussen og Søren Smidt. Opgaveformuleringen lægger således op til, at eleven sammenligner fortidens og nutidens (samtale-) normer, idet mobiltelefonen på dette tidspunkt så småt er begyndt at blive hvermandseje og forandre konventionerne for (telefon)samtale i det offentlige rum.

Skriveordren lyder "Hvilket syn på samtalekultur kommer til udtryk [i de to tekster]" og "Hvad er der sket med samtalekulturen i vore dage?" Der er således ikke tale om en eksplicitering af, hvad det er for en danskfaglig, begrebslig analyse, der ønskes gennemført. Eleven går da også intuitivt til værks og gennemfører ikke en teknisk-danskfaglig analyse, men leverer en overfladisk redegørelse for synspunkterne i de to tekster. Der citeres enkelte steder fra teksterne, når en pointe skal illustreres, og ellers anvendes der parafraseringer. Eleven bruger i høj grad sine egne erfaringer med mobiltelefoner, idet der anvendes formuleringer som "[j]eg kan ikke lade være med at tænke på det påhit, der hedder 'vis nummer', som gør, at man er i stand til at se på telefonens display, hvem der ringer. [...] ... så kan man ellers sidde og vælge og vrage imellem hvem, man vil tale med." Eleven trækker desuden på sin

viden om forskellige telefonselskabers strategier og forholder sig i sammenligningen af de to tekster til de kulturelle normers forandring ved at skrive, at "Emma Gad ville højst sandsynligt få sig et chok, hvis hun havde haft mulighed for at se, hvordan vi bruger telefonen i dag". Eleven sammenholder, som opgaven lægger op til, nutidens normer for brug af mobiltelefonen med Emma Gads anbefaling om, at man straks afbryder samtalen, hvis man har vigtige gæster. Der viser sig også social forståelse hos eleven, idet denne bemærker, at mobiltelefonen "er blevet allemandseje i dag, uanset om man er 'vigtig' eller ej", dvs. at eleven forholder sig til social status og telefoni (dvs. at mobiltelefonen tidligere var forbeholdt en privilegeret del af befolkningen).

Den tredje stil adskiller sig fra de to øvrige på den måde, at der konsekvent anvendes citater fra den analyserede tekst til at eksemplificere analysens pointer. Opgaven formulerer også, i modsætning til de to foregående opgaver, skriveordren eksplicit som en analyse ("Giv en analyse og fortolkning ..."), men ligesom i de to foregående skriveordrer, lægges der ikke eksplicit op til, hvilken specifik dansk-faglig analyse, der ønskes gennemført. Den ligner dog den næranalyserede besvarelse ved, at analysen gennemføres instrumentelt. Dog anvendes analysen som grundlag for besvarelsen af opgavens anden del ("fortolkning"). Der gennemføres i denne besvarelse en analyse af fortællerstemmen (et uddrag af Jan Stages erindringsbog "– og ham, der slår på tromme ..."), selvom dette ikke har været ekspliciteret i opgaven ("barndomserindringer blandes med en moden fortællers stemme i Jan Stages tekst ...". Analysen fokuserer endvidere på Jan Stages brug af sproglige billeder i teksten. Derved kommer besvarelsens fortolkning af det, der synes at være tekstens udtalte mening, til at hvile i analysen af teksten.

Tre stile fra 2018: Menneskets udfordringer i en teknologisk tidsalder

Opgaven for alle tre stile fra 2018 blev valgt blandt fem mulige og lyder således:

Opgaver

Du skal besvare én af opgaverne 1-5. Brug opgavens titel som overskrift for din besvarelse.

2. Menneskets udfordringer i en teknologisk tidsalder

Skriv en kronik om menneskets udfordringer i en teknologisk tidsalder. Din kronik skal indeholde en redegørelse for synspunkterne og en karakteristik af argumentationsformen i *Vi har tabt mennesket i vores teknologiorgasme* (tekst 2).

Diskuter synspunkterne.

2. Morten Albæk: Vi har tabt mennesket i vores teknologiorgasme

Teksten er fra Berlingske Business den 13. januar 2017.

Morten Albæk (f. 1975), Stifter af Voluntas¹ og adjungeret professor i filosofi ved Aalborg Universitet.

¹*Voluntas*: investeringsselskab, der fører sig frem på at investere ud fra principper om mangfoldighed, diversitet og bæredygtighed.

Figur 10. Skriveordre, dansk stil, 2018.

Den forelagte tekst af Morten Albæk har for det første som tese, at bedre ledelse skal skaffe den tabte mening med tilværelsen tilbage til mennesket, som har glemt den på grund af overdreven brug af teknologi. Det er i teksten ikke konkretiseret, hvad ledelse skal bestå i, begreberne er helt udefinerede, der er ingen tydelig argumentation, og der fremsættes mange tal og påstande, som ikke dokumenteres. Det er således vanskeligt at skulle redegøre for synspunkterne.

For det andet stilles der ikke krav om inventio; stileskriverne skal næsten ikke finde stof til at belyse emnet *menneskets udfordringer i en teknologisk tidsalder*, men kan slippe afsted med kun at diskutere tesen i den forelagte tekst. Stileskriverne skal altså ikke behandle andre påtrængende spørgsmål om teknologi i samfundet, fx om vi udnytter teknologien fornuftigt, om teknologien i form af robotter overtager magten, om teknologien ændrer magten i samfundet (Facebook, Amazon, Google), om likes og followers ændrer brugernes socialkarakter, om teknologien resulterer i fake news, om teknologien udvider eller begrænser ytringsfriheden, om teknologien skaber modsætninger mellem gamle og unge, rige og fattige. Nogle elever prøver at antyde andre problemer, men de opfattes som irrelevante i forhold til skriveordren, fx når det i 7-besvarelsen nævnes, at længslen efter mening er forkælet og naiv – *når vi egentlig har det ret godt*.

For det tredje: Stileskriverne skal ikke – og må næsten heller ikke – disponere deres tekst anderledes end angivet i skriveordren: 1. Indledning, 2. Redegørelse for synspunkterne, 3. Karakteristik af argumentationsformen, 4. Diskussion af synspunkterne og 5. Slutning – og det er ikke en særlig god disposition, eftersom punkterne ikke hænger sammen; der mangler et samlende punkt, der kunne kaldes tese eller pointe, og som hele teksten skulle lægge op til. Alle de tre besvarelser af opgaven har pligtskyldigt fulgt denne disposition.

For det fjerde er der her indført et rigidt og verdensfjernt krav om, at eksamensbesvarelsen skal være enten en (eksamens)kronik, et (eksamens)essay eller en (eksamens)litterær artikel. Inddelingen har ikke så meget med virkelighedens genrer at gøre, og beslaglægger en stor del af elevernes opmærksomhed. Der stilles krav om eksponerende, eksplanative og persvasive skrivehandlinger, men ikke om normative eller evaluative former.

Det, der skal diskuteres, er ikke overskriftens emne, men Morten Albæks synspunkter. Der lægges således vægt på danskfaglige færdigheder, nemlig at gengive andres synspunkter og at lave en stilistisk analyse af et kortere tekststykke. Der kræves ikke en egentlig argumentationsanalyse. Dette er vilkårene for alle tre besvarelser, som gennemgås i det følgende.

Den stil, der fik karakteren 02, er på 3 sider, er udstyret med en gal overskrift, har kun afsnitsinddeling med dobbelt linjeafstand, har i gennemsnit en fejl per linje (men kun få kommafejl) og er formuleret med så mange floskler, at det næsten ikke er forståeligt, fx *Vi har fået en tildens til at frasige os "det frie valg" og tilskrive os titlen som "vi er en kontekst i os selv, en helt særlig kultur" Dette ...* (der er intet punktum og ingen henvisninger til, hvor citatet stammer fra). Teksten er på denne måde hele vejen i dækket direkte tale med Albæks ordvalg og formuleringer, og det er ikke til at se, hvornår det er stileskriverens stemme, og hvornår det er Morten Albæks stemme. Stileskriveren omtaler ikke sig selv med ordet *jeg*.

I den stilistiske analyse demonstreres kendskab til danskfaglig terminologi: *patos, logos, etos, hjemmel, påstand, nodalpunkt, ækvivalenskæde, diskurs*. Brugen af disse fagtermer er ikke direkte forkert, men lever slet ikke op til den metodiske stringens, som forudsættes i de teorier, terminologierne er hentet fra, nemlig den klassiske retoriks appelformer, Toulmins argumentationsanalyse og Laclaus' diskursanalyse. Besvarelsen viser således faktisk ikke metodisk viden. Det skal dog her nævnes, at stileskriveren, der fik 02, som den eneste fornuftigt nok gør opmærksom på, at Morten Albæks påstande er utroværdige og udokumenterede. Til gengæld er der næsten ingen diskussion af synspunkterne, som blot i stilens del 4 og 5 refereres endnu en gang. Der er slet ikke gjort forsøg på at lade som om, det er en kronik til den dannede offentlighed. Første sætning lyder: *Vi lever i nutidens globale virkelighed*. Besvarelsen vidner om, at eleven næsten ikke har tilegnet sig det danskfaglige stof (argumentationsanalyse, stilistisk tekstkarakteristik, diskursanalyse) og ikke fremstår som dannet eller med myndighed.

Den stil, der fik karakteren 7, fylder 4 sider og er disponeret i de fem afsnit, som skriveordren lægger op til. Redegørelsen for Albæks synspunkter er kort og nogenlunde retvisende, men i Albæks sprog. I indledningen er den første sætning en plathed: *Vores samfund er en dynamisk størrelse, som konstant er under forandring.*

Den stilistiske analyse bruger danskfaglige termer som *rygdækning*, *appelformer*, *logos*, *etos*, *personlige pronominer*, *retoriske stilfigurer*, *humor* og *selvrettelse*, men formår trods dette ikke præcist at karakterisere stilen i teksten, som kan karakteriseres ved brugen af ladede metaforer, fx teknologi-orgasme, snarere end argumentation. Manglen på argumentation og dokumentation i Albæks tekst opdages ikke. Diskussionsafsnittet, som fylder 1 side, er så forsigtigt og svagt formuleret med mange spørgsmål og få svar, at det næsten ikke fremgår, *hvorvidt meningsfuldhed til alle tider i enhver sammenhæng i vores liv måske er en naiv og forkælet tankegang*. Der er ingen innovation, ingen tværfaglighed, ingen tegn på, at eleven er blevet dannet eller er blevet myndig som borger med egne synspunkter. Det er således svært at se, at naivitet og forkælelse, som stileskriveren mener er karakteristisk for dagens samfund, skulle stå i modsætning til, at ledelse skal give mening med livet. Elevens stemme lyder som hendes forældres, og den taler om noget andet, end stilen skal handle om. Der er ca. 10 fejl per side på tekstpyramidens nedre del, herunder en del kommafejl. Eleven prøver at lave noget, der ligner en kronik, men teksten udgør ikke en sammenhængende tekst med en pointe, for indsigterne fra den stilistiske analyse forbindes ikke med den holdning, der gives udtryk for i diskussionsafsnittet. Eleven har ikke skrevet en sammenhængende tekst, men kun besvaret skriveordrens tre spørgsmål.

Den stil som fik 12, er på 5½ side og er disponeret i 5 punkter efter skriveordren. Men indledning og slutning er interessante og provokerende. Første sætning lyder: *Børn vil i fremtiden blive mindre empathiske*. Stileskriveren har således faktisk prøvet at skrive en kronik, der ville kunne vække interesse i offentligheden. At det er en eksamenspræstation røbes dog i den obligatoriske henvisning til den forelagte tekst: *Dette spørgsmål forsøger Morten Albæk at besvare i sin tekst*. Redegørelsen for Albæks synspunkter er kort, loyal og i stileskriverens eget sprog. Den stilistiske analyse, som fylder tre sider, er danskfaglig, med god dokumentation og brug af ord som *ordvalgsargument*, *konnotationer*, *fællesskabspronomener*, *logos*, *patos*, *rygdækning*, *styrkemarkører*, *diskurs*. Alle iagttagelser er rigtige og godt set, og demonstrerer god faglig viden, men konklusionen *Albæks sproglige stil er yderst velvalgt og et glimrende stykke retorik* forekommer mere som udtryk for en opvakt elev end for en myndige samfundsborger.

Der er også her 1 side diskussion, hvor eleven faktisk diskuterer andre sider af Menneskets udfordringer i en teknologisk tidsalder, selvom han ikke er blevet bedt om det, fx om likes og followers og ensomheden ved teknologi. Her demonstrerer eleven innovation og tværfaglighed ved at inddrage stof fra andre fag, som han har tilegnet sig personligt og kan bruge på myndig måde i samfundet. Der er faktisk nogle, men ikke mange, formelle fejl, fx manglende indrykning ved nye afsnit og også kommafejl.

Af de tre stile, som har fået forskellig karakter for besvarelse af den samme opgave fra 2018, kan man se, hvad der tæller som tilegnet viden, færdighed og kompetence i dansk i gymnasiet i dag. Det er tydeligt, at tekstpyramidens tre nederste lag (dem for bogstaver, ord og sætninger) har væsentligt indflydelse på karakterer under gennemsnittet. Jo flere fejl, desto lavere karakter. 02-talsstilen havde 30 fejl per side, 7-talsstilen 10 fejl per side, og 12-talsstilen 10 fejl per side. Også antallet af ord synes at have indflydelse på karakterniveauet (som det også er fundet i en ældre svensk undersøgelse, *Gymnasistsvenska* 1977): Jo flere ord, desto højere karakter; 02-talsstilen er på 3 sider, 7-talsstilen på 4 sider og 12-talsstilen på 5½ side.

Skrivehandlingerne er også vigtige, men snarere for de høje karakterer. Kun 12-talsstilen giver en rimelig loyal redegørelse for den forelagte teksts synspunkter i elevens eget sprog (de andre blander

forlæggets og egen stemme i dækket direkte tale og har ikke forstået pointen i den forelagte tekst). Og den er den eneste, der kan siges at have udformet noget, der kunne kaldes en diskussion (de andre leverer kun holdningstilkendegivelser). Kun 12-talsstilen viser færdighed i at skrive et både korrekt og funktionelt dansk sprog i den krævede eksamensstilgenre.

Det kan på grundlag af valget af terminologi konstateres, at alle tre stileskrivere har modtaget undervisning i tekstkarakteristik og tekstanalyse af ikke-skønlitterære tekster, men også, at kun besvarelsen med topkarakter demonstrerer tilegnet viden om og færdigheder i tekstkarakteristik. Selv i 12-talsstilen synes de danskfaglige metoder faktisk at blokere for almindelig sund fornuft i karakteristikken af argumentationsformen; den er ikke forkert, men rammer ikke det væsentlige.

Ingen af besvarelserne viser, at eleverne har tilegnet sig viden og færdighed i noget af det vigtigste at lære i skriftlig fremstilling, nemlig inventio på grundlag af topoi, det at finde stof til at belyse en sag (12-talsstilen har fundet andre sider af problemet end den forelagte tekst, men det er nærmest af den kuriøse slags, fx om vores stenaldershjerner).

Ingen af stilene demonstrerer viden og færdigheder i kunsten at disponere en sammenhængende tekst på blot tre sider, for opgaveformuleringen er så stilladseret, at det kræver mod og selvsikkerhed at disponere teksten anderledes, end det er foreslået i skriveordren, og med tilføjelse af en indledning og en slutning. Den fastlagte rækkefølge af afsnit og skrivehandlinger betyder også, at ingen af teksterne hænger ordentligt sammen som en helhed, især fordi der ikke kræves nogen sammenhæng mellem en stilistisk tekstkarakteristik og en diskussion af en persons synspunkter på en sag.

Ingen af besvarelserne løser problemet om den dobbelte genreforventning – antagelig fordi der heller ikke findes andre situationer end eksamen, hvor der stilles den kombination af krav, som stilles i eksamenskronikgenren. Kun 12-talsstilen er udformet efter en vis relevans for læsere af en kronik. De andre er uden flow, adressatrelevans og sammenhæng. Og kun den kan siges at vidne om studieegnethed, personlig dannelse og personlig myndighed.

7.3. Ekspertgruppens kommentarer og anbefalinger

Det, der siges i det følgende om ændringer over tid af den tilegnede skrivefærdighed, er ikke resultatet af en undersøgelse, da det materiale, som ekspertgruppen har haft adgang til, har været tilfældigt, og ekspertgruppen ikke har prøvet at udtale sig om hele materialet. Det er snarere en illustration af, hvilke forskelle der kan iagttages at have været gennem tiden.

Den største ændring i de tilegnede skrivefærdigheder skete omkring 1971. Stileemnerne havde før den tid stort set været uændrede lige fra begyndelsen af 1900-tallet. Eksaminanderne kunne vælge mellem tre eller fire emner der bestod i en overskrift, som fx i 1916 *Begivenhederne i Danmark i 1807 og deres Følger*, som ekspertgruppen har analyseret en besvarelse af. I 1938 kunne man vælge mellem tre emner: *Kunsten i hverdagslivet*, *Mennesket og maskinen* og *Nordisk samarbejde*, og i 1954 mellem *Digterens syn på sin gerning*, *belyst ved eksempler fra forskellige tider*, *Englands betydning for Danmark siden 1800* og *Ungdom og politik*. Der var ingen krav om metode, multimodalitet, innovation eller tværfaglighed. Opgaveformuleringerne synes således ikke at have ændret sig i 50 år op til 1970.

Om de tilegnede færdigheder har ændret sig i denne periode, er ikke undersøgt af gruppen, men forskellene på besvarelserne fra 1916 og 1980 er meget store. På tekstpyramidens tre nederste

niveauer, bogstaver, ord og sætninger, var der – antagelig gennem 50 år – kun få fejl. Elever, der ikke kunne stave, ikke beherskede almindelig fraseologi og sætningsbygning, kom ganske simpelt ikke i gymnasiet. Det var kun omkring 1 % af en ungdomsårgang der fik studentereksamen i 1908, og tallet steg langsomt gennem et halvt århundrede til 6,9 % i 1960. Skriveundervisningen bestod i gymnasiet i, at eleverne fik rettet de 35 stile, som de afleverede i løbet af de tre gymnasieår, og rettelserne bestod hovedsageligt i røde streger under det, som kunne kaldes fejl. De elementære skrivefærdigheder kom således på et højt niveau hos en meget lille gruppe unge – vel at mærke uden egentlig eksplicit og teoretisk (metasproglig) undervisning.

På tekstpyramidens lag for tekst og budskab var kravene helt uudtalte, men i realiteten enorme, ikke om særlige danskfaglige emner, men om alt fra naturvidenskab og historie, over samfundsforhold, politik, kunst og kultur til den danske litteraturhistorie. Der var også i de fleste eksamenssæt det, der blev kaldt idiotemnet, nemlig et emne, som ikke krævede paratviden på noget særligt område, men blot almindelig iagttagelse og orientering, fx *Ungdom og politik*. Det var i virkeligheden det emne, der stillede størst krav til dannelse og myndighed.

Eksaminanderne skulle i seks timer i en gymnastiksal kunne gennemføre de tre vigtigste deldiscipliner fra den klassiske retorik, nemlig ud af deres egen viden finde stof til at belyse sagen, disponere stoffet, så det kom i en rækkefølge, som var relevant for nogle forestillede læsere og mundede ud i en form for pointe, og formulere det, så formerne passede til formålet og formidlede budskabet til interesserede læsere. Der var ingen udtalte genrekrav, men det forudsattes, at stileskriverne skulle skrive til den dannede offentlighed med de skrivehandlinger, som passede til det emne, der blev spurgt til, om historie som i en historiebog, om naturvidenskab som i et konversationsleksikon, om litteratur som i en litteraturhistorie. Både narrative, eksponerende, eksplanative, persvasive og evaluative skrivehandlinger kunne komme i spil, og det var stileskriverens opgave at vælge den rigtige i forhold til emnet. Så vidt man kan skønne, opfyldte eksaminanderne til studentereksamen i høj grad disse krav.

At opgavebesvareelserne ved eksamen i realiteten var en præstation, og ikke beretninger i en historiebog eller en redegørelse i et leksikon, var klart for alle, selvom det ikke på forhånd var formuleret nogen steder, og slet ikke i selve stilen. Studentereksamen gav adgang til universitetsstudier (som på det humanistiske fakultet hed *Skoleembedseksamen*), og dansk stil var således kernen i både den studieforberedende, den dannende og den myndiggørende undervisning i gymnasiet. Fra 1960'erne mangedobledes andelen af en ungdomsårgang, som tog studentereksamen; i 1960 var tallet 6,9 %, i 1970 12,8 %, så lige før 1970 måtte kravene til den danske stil ændres, så der ikke kom for stor uoverensstemmelse mellem kravene og præstationerne. Man indførte korte citater (om filosofi og moral), som skulle diskuteres, man indførte korte litterære tekster, som skulle fortolkes, og fra 1971 bestod skriveordren i et teksthæfte med en række tekster og billeder og en række dertilhørende stilladserede skriveordrer, som eleven kunne vælge imellem. Skriveordren var (som i 1980), med instruktioner om skrivehandlinger (redegørelse, analyse, diskussion), metoder, temaer og personlig stillingtagen. Dermed forsvandt retorikkens krav om inventio og dispositio, og der blev lagt så meget mere vægt på elocutio, den sproglige udformning i tekstpyramidens tre nederste lag.

Det ser ud som om, der efter 1970 kom flere formfejl; til gengæld kom der metasproglige krav om skrivehandlinger (og senere også genrer), således at eleverne skulle være bevidste om disse forhold. Bemærkelsesværdigt er det, at der kom krav om danskfaglig viden og færdighed. Eleven skulle kunne lave en metodisk analyse af en tekst eller et billede. Dette var i forhold til tidligere et nyt krav, som kom til at fylde endnu mere med det udvidede tekstbegreb som omfattede tekster, billeder, triviallitteratur og ikke-litterære tekster. Der bliver i de fleste opgaveformuleringer stillet krav om at gengive

synspunkter, hovedpunkter eller pointer i en forelagt tekst. Dette er eleverne i de analyserede eksempler påfaldende dårlige til, fordi de svage af dem slet ikke har nogen egen stemme, men hele tiden overtager den forelagte teksts stemme med ord, fraser, stil og unoder. Dette at forstå en tekst og reddegøre for synspunkterne i den synes der at blive undervist for lidt i. For en god ordens skyld skal det nævnes, at ekspertgruppen ikke har analyseret stile, der er skrevet efter den nyeste prøveform.

Der kræves i mange af opgaverne også personlig stillingtagen – hvad der på sin vis ikke blev før 1970, hvor der kun krævedes en fremstilling af, hvad der var den almindelige dannede mening om sagen. Kun få af eleverne synes i besvarelserne efter 1971 at have forstået den forelagte tekst godt nok til også at kunne diskutere den kvalificeret, og der er i de analyserede stile også meget lidt regulær diskussion; der fremlægges ikke en tese, som der opstilles argumenter for og i mod. Diskussionen reduceres ofte til, at stileskriveren forsigtigt og med meget svage formuleringer bekendtgør sin uforgribelige mening om en sag i nærheden af emnet.

I 2000-stilen er det blevet indført, at man kan skrive stilen på computer og aflevere på print. Det, der var ordenskaraktern i de håndskrevne besvarelser, er afskaffet, og der synes ikke at være tilsvarende krav om layout og typografisk orden. Fx synes skellet mellem store afsnit med dobbelt linjeafstand og små afsnit med enkelt linjeafstand og en tabuleringsindrykning at være glemt i mange tilfælde. (Årsagen til dette er måske, at de fleste tekstbehandlingsprogrammer har indstillet tabulatoren til at være meget lang, og da dette ser forkert ud, undgår man at bruge den).

Det er tilfældet i den analyserede stil, og det afspejler en tendens, at kommatering sejler. Mange sætter ikke enten traditionelt komma eller nyt komma (eller som det hedder nu: med eller uden startkomma), men bruger blot ufunktionelle tommelfingerregler som fx altid komma foran *at*, *som* og *der*. Det betyder, at der i mange stile på fem sider fra perioden er over 50 kommafejl. Dette skyldes i høj grad kaotiske regler, hvad angår kommatering. Retskrivningsordbogens regler blev ændret flere gange. Oprindeligt kunne man vælge mellem grammatisk komma og pausekomma. Senere har man kunnet vælge mellem forskellige udgaver af grammatisk komma. Det er ikke holdbart. Enten må der undervises bedre i kommatering, eller også må kommareglerne laves om, så folk i almindelighed og gymnasieelever i særdeleshed magter at bruge dem.

Opgaven åbner stadig for personlig og tværfaglig stillingtagen, og der er i den analyserede stil faktisk mulighed for, at eleven demonstrerer både personlig dannelse og samfundsmæssig myndighed, hvad hun dog ikke gør. Eleven kunne i 2000 ikke have vist multimodalitet eller innovation.

I 2018-besvarelserne stilles der (som i alle opgaver siden 1970) ikke krav om inventio og dispositio, fordi der er tekstbilag, og skriveordren er så stilladseret. Den personlige stillingtagen er blevet erstattet af tekniske delspørgsmål om en karakteristik – ikke af den forelagte teksts argumentation – men af dens argumentationsform, som er et danskfagligt begreb, som ikke indgår i et offentligt ræsonnement. Det er tydeligt, at eleverne bestræber sig på at vise, hvad de har lært, snarere end at forholde sig til tekstens synspunkter, hvad selv ikke 12-talsskriveren i realiteten gør. Denne teknificering og skolegørelse af den danske stil står således i vejen for, at eleverne tilegner sig dannelse og myndighed. De lader kun halvhjertet, som om de skriver til offentligheden, for de skal dokumentere for censorerne, at de kan, hvad de har fået besked på. Problemet er, at den innovation og dannelse, som kunne vise sig i tværfaglighed, det at kunne bruge, hvad man har lært i et fag, i en anden sammenhæng, forsvinder i de tekniske detaljer. Jo mere teknisk danskfaglighed, desto mindre dannelse og myndiggørelse. Det har også svækket elevernes tilegnelse af skrivefærdighed, at de i løbet af gymnasiets tre år kun afleverer 15 stile (mod 35 før 1970).

8. Spørgeskema

Hensigten med spørgeskemaerne er at undersøge den erfarede faglighed (jf. delrapport 1, afsnit 5.1.). Det er vigtigt at holde sig for øje, at spørgeskemaerne ikke undersøger og heller ikke har intenderet at undersøge fx den implementerede faglighed. I denne del af undersøgelsen får vi altså blik for, hvordan fagligheden opleves af lærere i grundskolen og gymnasiet samt af undervisere på universitetet.

8.1. Metoder og materialer

I forbindelse med konstruktion af spørgeskemaet til dansklærere/danskundervisere i grundskolen, i gymnasiet og på universitetet har der været fokus på at frembringe fagspecifikke spørgsmål, der modsvarede de generelt fastsatte kategorier. Således blev de i indledningsrapporten beskrevne spørgsmål (se delrapport 1, afsnit 5.3.3.) tilpasset danskfaget, og der blev tilføjet supplerende spørgsmål gående på elevernes skriftsprog, mundtlighed, læsestrategi, tekstanalytiske færdigheder, forståelse for relevansen af danskfaget samt fagets dannelsesbidrag. På trods af denne tilpasning skal der tages det metodiske forbehold, at udgangspunktet i den fælles analyseramme, som var nødvendig for at muliggøre de komparative analyser mellem fag (se delrapport 6), har betydning for skemaets målingsvaliditet. Der er tale om mindre præcise operationaliseringer af danskfaglighed, end hvis der i udformningen af spørgeskemaet kun skulle være taget højde for at operationalisere danskfaglighed.

Den danskfaglige del af spørgeskemaet blev udsendt til 440 grundskolelærere, 508 gymnasielærere og 37 undervisere på universitetet. Antallet af respondenter og svarprocenten fremgår af tabel 4:

Niveau	Antal modtagere	Antal respondenter	Svarprocent
Grundskole	440	257	58%
Gymnasium	508	225	44%
Universitet	37	24	65%

Tabel 4. Oversigt over antal modtagere af spørgeskemaet, antal respondenter og svarprocent.

I tabel 5 er respondenterne fordelt ift. køn og alder, mens de i tabel 6 er fordelt ift. erfaring forstået som henholdsvis antal år undervisningserfaring i faget og antal klasser, man har undervist de seneste 10 år.

Niveau	Køn		Alder				
	Mand	Kvinde	< 30 år	30-39 år	40-49 år	50-59 år	> 60 år
Grundskole	67/26 %	190/74 %	13/5 %	47/18 %	92/36 %	78/30 %	27/11 %
Gymnasium	77/34 %	148/66 %	4/2 %	44/20 %	91/40 %	39/17 %	47/21 %
Universitet	16/67 %	8/33 %	-	5/21 %	11/46 %	4/17 %	4/17 %

Tabel 5. Oversigt over fordelingen af respondenter ift. køn og alder på hvert niveau (grundskole, gymnasium, universitet) angivet som frekvens (antal) og procent ift. den samlede respondentgruppe på det pågældende niveau.

Niveau	Antal år			Antal klasser (udskoling, Dansk A eller første år på bachelor) de seneste 10 år		
	Yngre undervisere (1-4 års erfaring)	Erfarne undervisere (5-10 års erfaring)	Meget erfarne undervisere (mere end 10 års erfaring)	Sporadisk erfaring (undervist 1-5 klasser)	Nogen erfaring (undervist 5-10 klasser)	Meget erfaring (undervist +10 klasser)
Grundskole	34/13 %	79/31 %	144/56 %	105/41 %	94/37 %	57/22 %
Gymnasium	13/6 %	65/29 %	147/65 %	96/43 %	101/45 %	28/12 %
Universitet	1/4 %	12/50 %	11/46 %	1/4 %	3/13 %	20/83 %

Tabel 6. Oversigt over fordelingen af respondenter ift. antal års erfaring og antallet af underviste klasser de seneste 10 år på hvert niveau (grundskole, gymnasium, universitet) angivet som frekvens (antal) og procent ift. den samlede respondentgruppe på det pågældende niveau.

Ekspertgruppen for dansk vurderer, at kønsfordelingen på de tre uddannelsesniveauer i rimelig grad svarer overens med kønsfordelingen indenfor de tilsvarende populationer på de tre undersøgte niveauer af uddannelsessystemet, dog med en skævhed mht. besvarelsenerne på universitetet, hvilket kan udfordre reliabiliteten. Her er det værd at bemærke, at halvt så mange kvinder som mænd har besvaret skemaet, mens aldersprofilen for respondenterne i grundskolen og på gymnasiet vurderes at være i rimelig overensstemmelse med populationen.

Tabellen over erfaring giver anledning til at bemærke, at det på grundskolen og i gymnasiet i høj grad er meget erfarne eller erfarne lærere, der har besvaret spørgeskemaet. Dette giver et godt grundlag for besvarelse af de spørgsmål, der handler om forandringer i faglighed. På universitetsniveau er fordelingen mere ligeligt fordelt mellem meget erfarne og erfarne undervisere end på de øvrige niveauer. Mht. det underviste antal klasser de seneste 10 år har en stor del af både grundskole- og gymnasie-lærere kun sporadisk erfaring, dvs. at de har undervist mellem 1 og 4 klasser. Det lave antal klasser

i gymnasiet kan ikke – som det gør sig gældende for flere af de andre fag, vi undersøger i projektet – forklares ved, at man sjældent får mulighed for at starte et A-niveau, fordi det ”går på omgang” mellem lærerne i faget, da Dansk A er obligatorisk for alle. Det indikerer nok snarere, at hovedparten af respondenter fra gymnasiet underviser i andre fag end dansk meget af deres tid. Man må have det høje antal af respondenterne med kun sporadisk erfaring in mente, når man tolker dataene. Dette gælder tilsvarende for respondenterne fra grundskolen.

Ekspertgruppen har i sit arbejde forholdt sig til ovennævnte målingsvaliditets- og reliabilitetsproblemer ved at gøre dem til genstand for opmærksomhed og ved at forholde sig diskuterende og reflek-sivt til resultaterne og behandle dem i dialog med gruppens egne erfaringer og forventninger.

Der blev udarbejdet tre spørgeskemaer: et til grundskolelærere, et til gymnasielærere og et til under-visere på videregående uddannelser. Disse blev konstrueret af ekspertgruppen ud fra en overordnet skabelon:

1. **Baggrundsoplysninger** (fag, uddannelse, erfaring, køn, alder m.m.)
2. **Udbytte af undervisning:** Hvordan oplever lærere i grundskolen og gymnasiet elevernes danskfaglighed, når de afslutter undervisningen i henholdsvis 9./10. klasse eller 3. g?
3. **Nødvendige forudsætninger ved modtagelse:** Hvad opfatter gymnasielærerne og universitetsundervisere som væsentlige forudsætninger for deres arbejde med elevernes danskfaglighed?
4. **Parathed:** I hvor høj grad oplever gymnasielærerne og universitetsundervisere, at de nødvendige forudsætninger er fyldt, når de modtager eleverne efter overgangen fra henholdsvis grundskolen og gymnasiet?
5. **Forandring** (for undervisere med mere end 10 års erfaring): Hvordan oplever lærerne i grundskolen og gymnasiet samt undervisere på universitetet elevernes faglige niveau sammenlignet med det tidspunkt, hvor de startede som lærere/undervisere?

Hvert af de fire sidste punkter indeholdt spørgsmål, der adresserede elevernes viden (V), færdigheder (F), kompetencer (K) samt en yderligere kategori benævnt ’interesse og lyst’ (I). Der var indledningsvist en vis skepsis i ekspertgruppen om, hvorvidt lærerne ville kunne forstå spørgeskemaets kategorier uden kendskab til projektet og dets analyseramme, men spørgeskemaet har opnået en fin reliabilitet med høje Chronbachs α -værdier (alle over 0,8, se tabel 7, hvilket indikerer en høj intern pålidelighed, altså at hver af skabelonpunkterne nævnt ovenfor måler én og samme skala) og ganske få ved ikke-svar, hvilket indikerer, at spørgsmålene har været tydeligt formuleret.

Skala	Cronbachs α
Viden (V)	0,899
Færdigheder (F)	0,920
Kompetence (K)	0,960
Interesse og lyst (I)	0,876
Samlet	0,967

Tabel 7. Cronbachs α -værdier på tværs af spørgeskemaerne.

Udover at tegne et billede af, hvordan faglighed opleves af de tre respondentgrupper, giver spørgeskemaet indblik i forskelle og ligheder på tværs af uddannelsesniveauerne forståelse og oplevelse af danskfagligheden og dens udvikling. Dette indblik kan vi opnå gennem sammenligning af det oplevede udbytte på grundskoleniveau med oplevelsen af parathed på gymnasieniveau og tilsvarende gennem sammenligning af det oplevede udbytte på gymnasieniveau med oplevelsen af parathed på universitetsniveau. Dette siger ikke noget om, hvordan overgangene reelt er, men kan sige noget om, hvorvidt faglighed forstås og vurderes ens på tværs af de forskellige uddannelsesniveauer. Denne viden er relevant ift. arbejdet med progression.

I det nedenstående præsenteres en række resultater fra spørgeskemaundersøgelsen. Der er udvalgt særlige observationer på baggrund af undersøgelsens fokuseringer og dataenes karakteristika. Dette materiale er behandlet med primært beskrivende statistik og også gengivet i form af beskrivende resultater suppleret med ekspertudvalgets analyser og kommentarer. Yderligere resultater findes i den komparative rapport (delrapport 6).

8.2. Resultater (deskriptive analyser)

Vi spørger lærerne i grundskolen og på gymnasiet om deres oplevelse af, hvorvidt der er overensstemmelse mellem læreplanens indhold og mål og deres egen forståelse af danskfagets kerneelementer. Her ønsker vi altså en vurdering af, om danskfaget, som det er specificeret af undervisnings- eller skoledomænet (jf. delrapport 1), stemmer overens med deres egen oplevelse af danskfaglighed.

På begge niveauer er der overvejende enighed om, at indholdet i læreplanen stemmer overens med lærernes oplevelse af danskfaglighed (jf. tabel 8).

Institutionstype		Dansk	
Grundskole	Der er overensstemmelse mellem læreplanens indhold og mål og min egen forståelse af fagets kerneelementer	Helt enig	46/18 %
		Overvejende enig	164/64 %
		Overvejende uenig	34/13 %
		Helt uenig	5/2 %
		Ved ikke	8/3 %
Gymnasium	Der er overensstemmelse mellem læreplanens indhold og mål og min egen forståelse af fagets kerneelementer	Helt enig	21/9 %
		Overvejende enig	158/70 %
		Overvejende uenig	33/15 %
		Helt uenig	4/2 %
		Ved ikke	9/4 %

Tabel 8. Grundskole- og gymnasielæreres vurdering af overensstemmelse mellem læreplanens indhold og mål og deres egen forståelse af, hvad danskfagets kerneelementer er, angivet i antal/procent.

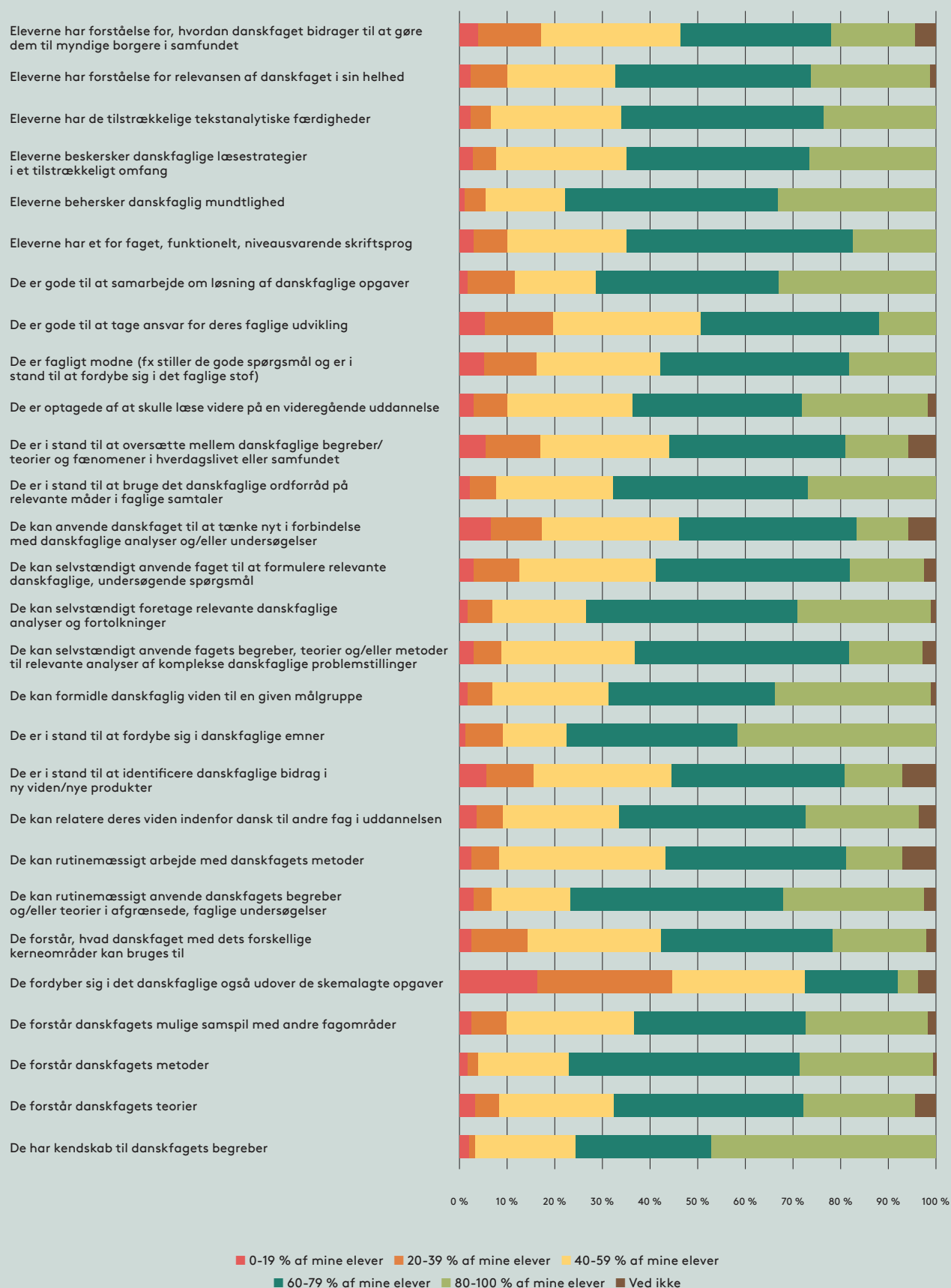
8.2.1. Vurdering af elevernes danskfaglige niveau i overgangen mellem grundskole og gymnasium

Nedenfor analyseres grundskolelærernes vurdering af elevernes danskfaglige afgangsniveau fra grundskolen.

I spørgeskemaet er grundskolelærerne i dansk blevet bedt om at angive, hvor stor en del af deres elever, der efter deres vurdering lever op til en række forskellige udsagn om faglighed forstået som viden, færdigheder og kompetencer. Her vurderer mellem 35 og 50 % af lærerne, at 60-79 % af eleverne lever op til langt de fleste af udsagnene om viden, færdigheder og kompetencer. Størstedelen af de resterende lærere mener enten, at det er mellem 40 og 59 % eller mellem 80 og 100 %, der lever op til disse udsagn. Dog vurderer næsten 50 %, at 80-100 % af eleverne har *kendskab til danskfagets begreber*, mens 42 % af lærerne vurderer, at 80-100 % er *i stand til at fordybe sig i danskfaglige emner*. Dette oplever en stor del af lærerne da også, at eleverne gør udover de skemalagte timer. 18,3 % af lærerne mener, at 60-70 % af grundskoleeleverne fordyber sig i det danskfaglige også udover de skemalagte opgaver, mens 27,6 % siger, at det er 40-59 %, og 28,4 % siger, det er 20-39 %.

Mønsteret er for så vidt ikke overraskende. Lærerne mener, at langt de fleste elever ved afslutningen af folkeskolen har grundlæggende viden og færdigheder i dansk, og de mener, at mange af deres elever har et fagligt niveau, der sætter dem i stand til at bruge danskfaget rutinemæssigt. Samtidig vurderer en stor del, at de kan bruge det danskfaglige ordforråd, at de har de tilstrækkelige tekstanalytiske færdigheder og kan samarbejde om danskfaglige opgaver (se fordeling i figur 11 på næste side).

Lærernes vurdering af elevernes udbytte efter grundskolen



Figur 11. Grundskolelærernes oplevelse af elevernes faglighed på slutniveau af dansk i udskoling.

Fordelt i kategorierne for viden, færdigheder og kompetencer og med angivelse af hyppigste svar-kategori ser fordelingen af folkeskolelærernes vurdering af deres elevers afgangsniveau i dansk ud som i tabel 9:

> 80 % af mine elever	> 40 - < 80 % af mine elever	> 20 - < 40 % af mine elever
VIDEN		
De har kendskab til danskfagets begreber (46,7%)	De forstår danskfagets teorier (42,8%).	De fordyber sig i det danskfaglige også udover de skemalagte opgaver (28,4%).
	De forstår danskfagets metoder (48,6%).	De forstår, hvad danskfaget med dets forskellige kerneområder kan bruges til (28,4%).
	De forstår danskfagets mulige samspil med andre fagområder (39,3%).	
	De forstår, hvad danskfaget med dets forskellige kerneområder kan bruges til (36,2%).	
FÆRDIGHEDER		
	De kan rutinemæssigt anvende danskfagets begreber og/eller teorier i afgrænsede, faglige undersøgelser (45,5%).	De er i stand til at fordybe sig i danskfaglige emner (41,6%).
	De kan rutinemæssigt arbejde med danskfagets metoder (42,0%).	
	De kan relatere deres viden indenfor dansk til andre fag i uddannelsen (42,0%).	
	De er i stand til at identificere danskfaglige bidrag i ny viden/nye produkter (36,6%).	
	De kan formidle danskfaglig viden til en given målgruppe (35,4%).	
KOMPETENCER		
	De kan selvstændigt anvende fagets begreber, teorier og/eller metoder i afgrænsede, faglige undersøgelser (46,3%).	
	De kan selvstændigt foretage relevante danskfaglige analyser og fortolkninger (45,1%).	
	De kan selvstændigt anvende faget til at formulere relevante danskfaglige, undersøgende spørgsmål (42,4%).	
	De kan anvende danskfaget til at tænke nyt i forbindelse med danskfaglige analyser og/eller undersøgelser (38,5%).	
	De er i stand til at bruge det danskfaglige ordforråd på relevante måder i faglige samtaler (44,4%).	
	De er i stand til at oversætte mellem danskfaglige begreber/teorier og fænomener i hverdagslivet eller samfundet (38,5%).	
LYST OG INTERESSE		
	De er optagede af at skulle læse videre på gymnasiet (32,7%).	
	De er fagligt modne (fx stiller de gode spørgsmål og er i stand til at fordybe sig i det faglige stof) (38,5%).	
	De er gode til at tage ansvar for deres faglige udvikling (37,7%).	
	De er gode til at samarbejde om løsning af danskfaglige opgaver (37,4%).	
FAGSPECIFIKKE SPØRGSMÅL		
	Har et for faget funktionelt, niveausvarende skriftsprog (46,3%).	
	Behersker danskfaglig mundtlighed (44,7%).	
	Behersker danskfaglige læsestrategier i et tilstrækkeligt omfang (38,5%).	
	Har de tilstrækkelige tekstanalytiske færdigheder (43,2%).	
	Har forståelse for relevansen af danskfaget i sin helhed (40,5%).	
	Har forståelse for, hvordan danskfaget bidrager til at gøre dem til myndige borgere i samfundet (30,7%).	

Tabel 9. Grundskolelærernes vurdering af elevernes faglighed på slutniveau af dansk i udskolingen (angivelse af hyppigste svarkategori).

Billedet af grundskolelærernes oplevelse af elevernes faglighed på afgangsniveau er interessant at sammenholde med gymnasielærernes vurdering af elevernes faglighed ved modtagelsen i gymnasiet. Dette kan ikke gøres direkte. For det første har de to lærergrupper svaret på forskellige skalaer. Folkeskolelærerne har svaret på, hvor mange af deres elever der har et godt niveau, og gymnasielærerne har svaret på, hvor enige de er i, at eleverne har et godt niveau. For det andet kan vi ikke identificere de elever i folkeskolelærernes besvarelser, der fortsætter i gymnasiet. Den population lærerne svarer i forhold er altså forskellig i de to tilfælde. Man kan have en forventning om, at de elever, som gymnasielærerne vurderer til at være bedst (den gruppe, hvor lærerne er helt enige eller overvejende enige i, at eleverne ift. de forskellige udsagn om viden, færdigheder og kompetencer er parate til gymnasiet) viser et mønster ift. niveauet af faglighed, der svarer til folkeskolelærernes oplevelse af udbyttet ved afgang. Det er ift. mange af udsagnene også tilfældet, som figur 12 viser (se s. 79).

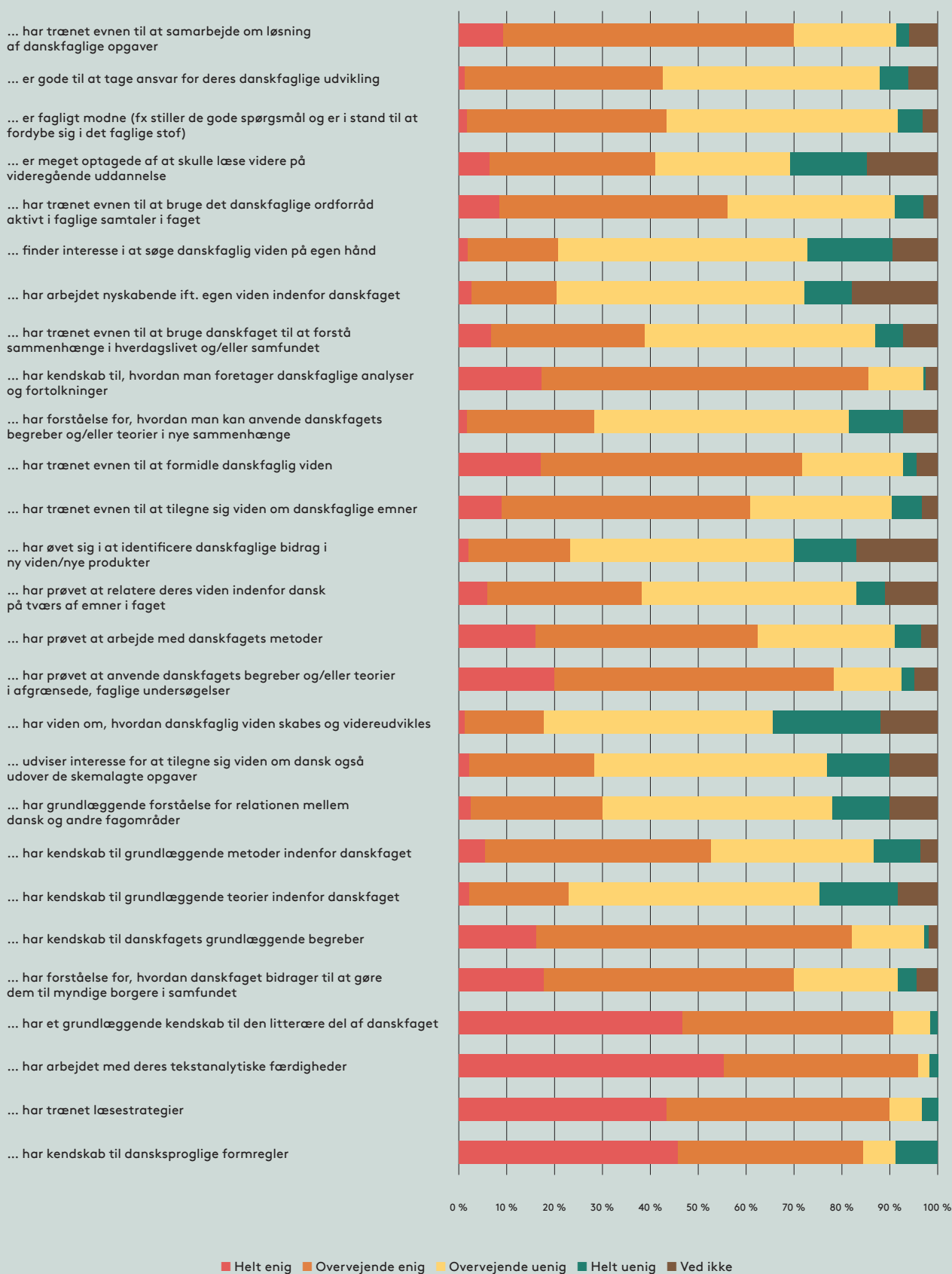
Først præsenteres det fuldstændige billede af besvarelserne på gymnasielærernes oplevelse af det faglige niveau, når de starter i gymnasiet. Som det fremgår af figur 12, er langt størstedelen af gymnasielærerne enten overvejende enige eller overvejende uenige i, at eleverne er parate til gymnasiet ift. de forskellige udsagn om viden, færdigheder og kompetencer. De er altså meget delte. Det er værd at bemærke, at der er en overvægt henimod 'overvejende uenig', når det kommer til viden og kompetencer, hvilket ændrer sig og er mere ligeligt fordelt mellem de to svarkategorier, når det kommer til færdigheder.

Tabel 10 på side 80 viser som allerede beskrevet den andel af dansklærere, der er helt enige og overvejende enige i udsagn om fagligt indgangsniveau for 1. g (treårigt a-niveau). Dette skaber et sammenligningsgrundlag med grundskolelærernes vurdering af elevernes udbytte af grundskolen. Af tabellen fremgår det, at færrest lærere er enige om, at eleverne opfylder det faglige krav, der er nødvendigt for at være parat til gymnasiet, når det kommer til viden og kompetencer, mens flest er enige ift. færdigheder. Også i forhold til lyst og evne samt ift. de fagspecifikke spørgsmål er der stor enighed om, at eleverne opfylder det niveau, der skal til for at være parate til gymnasiet. Dette kan ikke sige noget om, hvordan overgangene reelt er, men analysen viser nogle mønstre, som kan danne grundlag for hypoteser om, hvordan overgangene er.

8.2.2. Vurdering af elevernes danskfaglige niveau i overgangen mellem gymnasium og universitet

Nedenfor analyseres gymnasielærernes vurdering af elevernes danskfaglige afgangsniveau fra grundskolen. Ligesom folkeskolelærerne er gymnasielærerne blevet bedt om at angive, hvor stor en del af deres elever de vurderer, der lever op til udsagnene om deres elevers afgangsniveau. Gymnasielærernes svar ses i figur 13. Størstedelen mener, at 60-79 % af eleverne lever op til de anførte udsagn, med undtagelse af udsagnet *har kendskab til danskfagets begreber, kan rutinemæssigt anvende danskfagets begreber og/eller teorier i afgrænsede, faglige undersøgelser*, hvor flertallet ligger lidt højere (80-100 % af eleverne), mens flertallet mener, at kun 40-59 % af eleverne kan *anvende danskfaget til at tænke nyt i forbindelse med danskfaglige analyser og/eller undersøgelser*, er *i stand til at oversætte mellem danskfaglige begreber/teorier og fænomener i hverdagslivet eller samfundet*, er *gode til at tage ansvar for deres faglige udvikling og har forståelse for, hvordan danskfaget bidrager til at gøre dem til myndige borgere i samfundet*. Når det kommer til, at eleverne *fordyber sig i det dansk-faglige også udover de skemalagte opgaver*, er der størst enighed om, at kun 0-19 % af eleverne gør det. Sidstnævnte kan man også vende om og fremhæve, at det kan siges at være overraskende, at hele 22 % mener, at 40-59 % af eleverne *fordyber sig i det danskfaglige også udover de skemalagte timer*:

Lærernes vurdering af elevernes forudsætninger ved start på gymnasiet

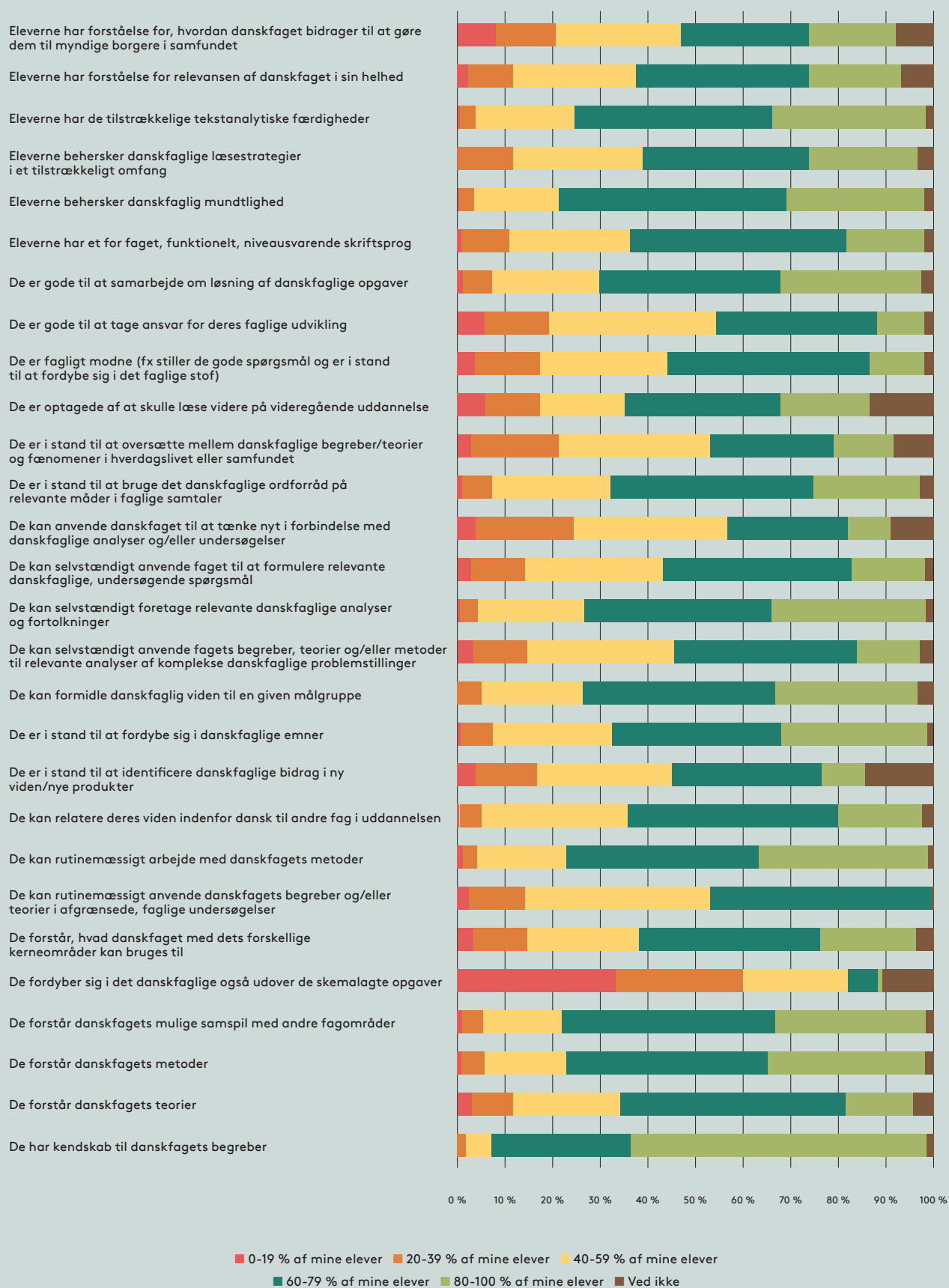


Figur 12. Gymnasielærernes vurdering af elevernes faglighed ved modtagelsen i gymnasiet.

> 75 %	< 75 - > 40 %	< 40 - > 15 %	< 15 %
VIDEN			
	Har kendskab til danskfagets grundlæggende begreber.	Har kendskab til grundlæggende teorier indenfor danskfaget.	
	Har kendskab til grundlæggende metoder indenfor danskfaget.	Har grundlæggende forståelse for relationen mellem dansk og andre fagområder.	
		Udviser interesse for at tilegne sig viden om dansk, også udover de skemalagte opgaver.	
		Har viden om, hvordan danskfaglig viden skabes og videreudvikles.	
FÆRDIGHEDER			
	Har prøvet at anvende danskfagets begreber og/eller teorier i afgrænsede, faglige undersøgelser.	Har prøvet at relatere deres viden indenfor dansk på tværs af emner i faget.	
	Har prøvet at arbejde med danskfagets metoder.	Har øvet sig i at identificere danskfaglige bidrag i ny viden/nye produkter.	
	Har trænet evnen til at tilegne sig viden om danskfaglige emner.		
	Har trænet evnen til at formidle danskfaglig viden.		
KOMPETENCER			
	Har kendskab til, hvordan man foretager danskfaglige analyser og fortolkninger.	Har forståelse for, hvordan man kan anvende danskfagets begreber og/eller teorier i nye sammenhænge.	
	Har trænet evnen til at bruge det danskfaglige ordforråd aktivt i faglige samtaler i faget.	Har trænet evnen til at bruge danskfaget til at forstå. sammenhænge i hverdagslivet og/eller samfundet.	
		Har arbejdet nyskabende ift. egen viden indenfor danskfaget.	
		Finder interesse i at søge danskfaglig viden på egen hånd.	
LYST OG EVNE			
	Er fagligt modne (fx stiller de gode spørgsmål og er i stand til at fordybe sig i det faglige stof).	Er optagede af at skulle læse videre på en videregående uddannelse.	
	Er gode til at tage ansvar for deres danskfaglige udvikling.		
	Har trænet evnen til at samarbejde om løsning af danskfaglige opgaver.		
FAGSPECIFIKKE SPØRGSMÅL			
	Har kendskab til dansksproglige formregler.		
	Har trænet læsestrategier.		
	Har arbejdet med deres tekstanalytiske færdigheder.		
	Har et grundlæggende kendskab til den litterære del af danskfaget.		
	Har forståelse for, hvordan danskfaget bidrager til at gøre dem myndige borgere i samfundet.		

Tabel 10. Dansklærere i gymnasiet: Andel dansklærere, der er helt enige og overvejede enige i udsagn om fagligt indgangsniveau for 1. g (treårigt a-niveau).

Lærernes vurdering af elevernes udbytte efter gymnasiet



Figur 13. Gymnasielærernes vurdering af elevernes faglighed på slutniveau af Dansk A i gymnasiet.

Tabel 11. Gymnasielærernes vurdering af deres elevers afgangsniveau i Dansk A (angivelse af hyppigste svarkategori).

	> 40 - < 80 % af mine elever	> 20 - < 40 % af mine elever	<19 % af mine elever
	VIDEN		
	De forstår danskfagets teorier (47,1%).	De forstår, hvad danskfaget med dets forskellige kerneområder kan bruges til (38,7%).	De fordyber sig i det danskfaglige også udover de skemalagte opgaver (33,3%).
	De forstår danskfagets metoder (41,8%).		
	De forstår danskfagets mulige samspil med andre fagområder (44,4%).		
	De forstår, hvad danskfaget med dets forskellige kerneområder kan bruges til (38,7%).		
	FÆRDIGHEDER		
	De kan rutinemæssigt arbejde med danskfagets metoder (40,0%).		
	De kan relatere deres viden indenfor dansk til andre fag i uddannelsen (44,9%).		
	De er i stand til at identificere danskfaglige bidrag i ny viden/nye produkter (31,1%).		
	De er i stand til at fordybe sig i danskfaglige emner (35,6%).		
	De kan formidle danskfaglig viden til en given målgruppe (41,3%).		
	KOMPETENCER		
	De kan selvstændigt anvende fagets begreber, teorier og/eller metoder til relevante analyser af komplekse danskfaglige problemstillinger (39,6%).	De kan anvende danskfaget til at tænke nyt i forbindelse med danskfaglige analyser og/eller undersøgelser (32,0%).	
	De kan selvstændigt foretage relevante danskfaglige analyser og fortolkninger (38,7%).		
	De kan selvstændigt anvende faget til at formulere relevante danskfaglige, undersøgende spørgsmål (38,2%).		
	De er i stand til at bruge det danskfaglige ordforråd på relevante måder i faglige samtaler (42,7%).		
	De er i stand til at oversætte mellem danskfaglige begreber/teorier og fænomener i hverdagslivet eller samfundet (32,2%).		
	LYST OG INTERESSE		
	De er optagede af at skulle læse videre på gymnasiet (32,4%).	De er gode til at tage ansvar for deres faglige udvikling (35,1%).	
	De er fagligt modne (fx stiller de gode spørgsmål og er i stand til at fordybe sig i det faglige stof) (42,2%).		
	De er gode til at samarbejde om løsning af danskfaglige opgaver (36,9%).		
	FAGSPECIFIKKE SPØRGSMÅL		
	Har et for faget funktionelt, niveausvarende skriftsprog (45,3%).	Har forståelse for, hvordan danskfaget bidrager til at gøre dem til myndige borgere i samfundet (26,7%).	
	Behersker danskfaglig mundtlighed (48,0%).		
	Behersker danskfaglige læsestrategier i et tilstrækkeligt omfang (35,1%).		
	Har de tilstrækkelige tekstanalytiske færdigheder (41,3%).		
	Har forståelse for relevansen af danskfaget i sin helhed (35,1%).		

Som vi gjorde det ift. overgangen mellem grundskole og gymnasium, kan det også være interessant at dykke ned i overgangen mellem gymnasiet og videregående uddannelse. Det gør vi ved at sammenholde gymnasielærernes oplevelse af elevernes faglighed på afgangsniveau med universitetsundervisernes vurdering af elevernes danskfaglige niveau ved modtagelsen på bachelorniveau. Som det gjorde sig gældende ved den tidligere sammenstilling, er der de metodiske forbehold, at der ikke er svaret på samme skalaer ift. udbytte og modtagelse, ligesom det gør sig gældende, at de svarer på to forskellige populationer (i gymnasiet hele populationen af gymnasieelever, da Dansk A er obligatorisk, og på universitetet kun for den gruppe, der er fortsat på universitetet. Først præsenteres det fuldstændige billede af universitetsundervisernes oplevelse af det faglige niveau, når de starter på universitetets bachelorniveau (se figur 14, s. 85).

Baseret på forventningen om, at de studerende, som af universitetsunderviserne vurderes til at være bedst (den gruppe, hvor underviserne er helt enige eller overvejende enige i, at de studerende ift. de forskellige udsagn om viden, færdigheder og kompetencer, er parate til universitetet), viser et mønster ift. niveauet af faglighed, der svarer til gymnasielærernes oplevelse af udbyttet ved afgang, viser vi i tabel 12 (se s. 86) andelen af undervisere, der er helt enige og overvejende enige i udsagn om fagligt indgangsniveau på bacheloruddannelsen.

Af tabellen fremgår det, at danskuniverserne på universitetet er ret enige om, at deres bachelor-studerendes indgangsniveau kan siges at være godt. Dette på trods af, at de forskellige uddannelser, der indgik i undersøgelsen kunne tænkes at stille forskellige krav. Der kan konstateres en lille øgning i vurderingen af det faglige niveau, jo længere vi bevæger os opad ift. uddannelsesniveau.

8.2.3. Oplevelse af forandring i danskfagligheden over tid

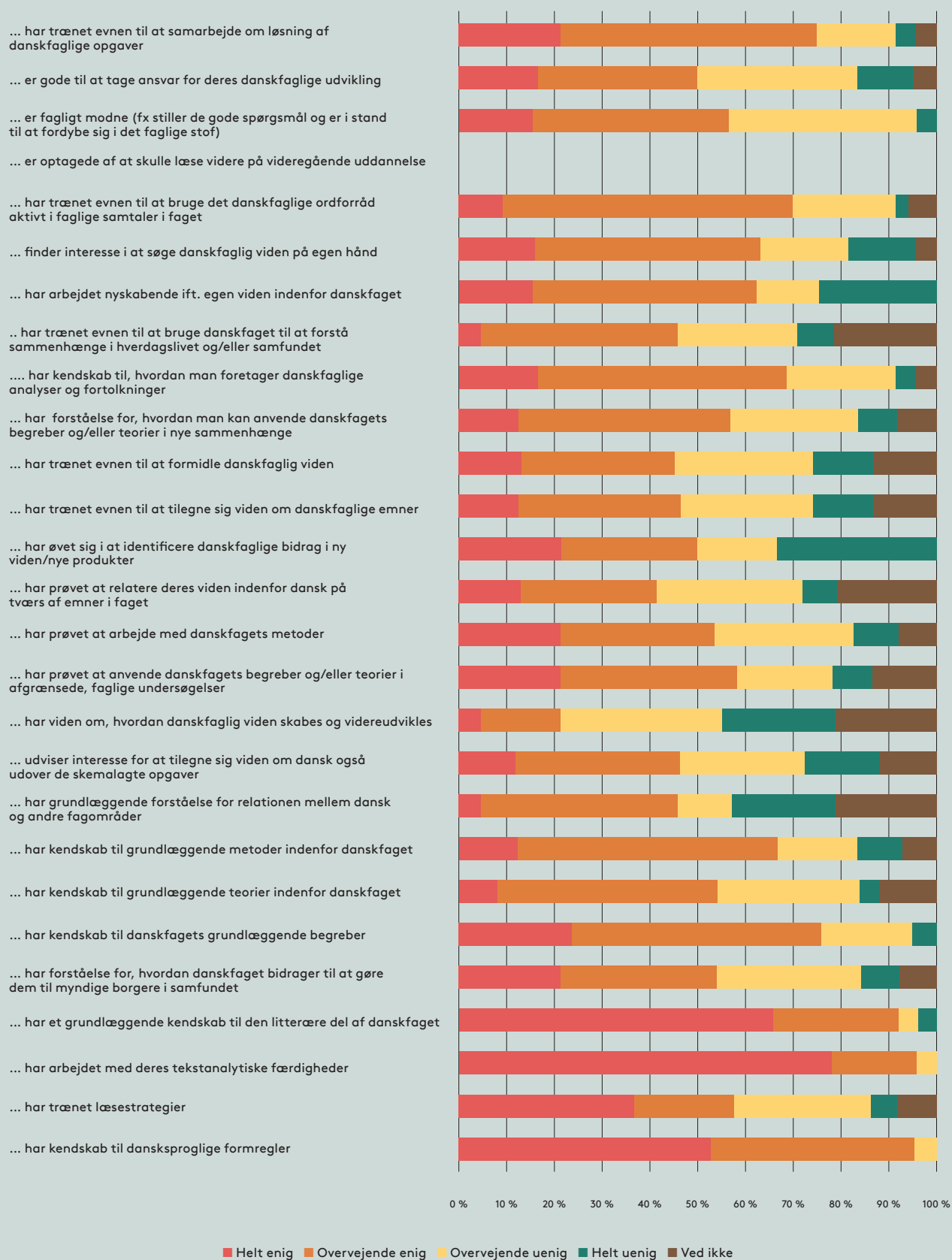
Spørgeskemaet indeholder spørgsmål om dansklærernes *oplevelse* af udviklingen i faglighed over tid. Denne oplevelse er i nærværende undersøgelse i dialog med de øvrige analyser, der er gennemført i undersøgelsen.

Vurderingen af forandringer i fagligheden foregår på en skala med svarmulighederne 'væsentlig bedre', 'nogenlunde på samme niveau' og 'væsentligt ringere' samt 'ved ikke'. Respondenten vurderer udviklingen i danskfagligheden ved at *sammenligne fagligheden hos de elever/studerende, der er modtaget i 2018, med egne erfaringer fra de startede som lærere/undervisere.*

Når det kommer til oplevelsen af forandring ift. niveauet ved modtagelse af elever på gymnasiet, viser figur 15 (se s. 87), at størstedelen af lærerne vurderer, at eleverne i 2018 opleves at være på nogenlunde samme niveau, som da den enkelte lærer startede som gymnasielærer. Ca. en tredjedel vurderer, at niveauet er væsentligt ringere. Et par områder stikker ud. Når det kommer til det funktionelle skriftsprog, evnen til danskfaglig læsning og dybdeforståelse af faget, er antallet af lærere, der vurderer niveauet 'væsentligt ringere', noget højere (henholdsvis 46 %, 40 % og 38 %). Der kan dog spores en vis uenighed ift. det funktionelle skriftsprog, idet 10 % oplever, det er blevet væsentligt bedre.

Vurderingen af forandringer i faglighed ved modtagelsen på bacheloruddannelser på universitetet har det lighedspunkt med vurderingen af forandringer i faglighed ved modtagelsen i gymnasiet, at langt størstedelen (50-100 %) vurderer, det er på nogenlunde samme niveau (jf. figur 16, s. 87). Der er dog den forskel, at meget få eller ingen respondenter oplever, at niveauet på de forskellige områder er blevet væsentligt bedre.

Undervisernes vurdering af de studerendes parathed ved start på videregående uddannelse



Figur 14. Universitetsundervisernes vurdering af elevernes faglighed ved modtagelsen på bacheloruddannelse.

> 75%	< 75 - > 40%	< 40 - > 15%	< 15%
VIDEN			
	Har kendskab til danskfagets grundlæggende begreber.		
	Har kendskab til grundlæggende teorier indenfor danskfaget.		
	Har kendskab til grundlæggende metoder indenfor danskfaget.		
	Har grundlæggende forståelse for relationen mellem dansk og andre fagområder		
	Udviser interesse for at tilegne sig viden om dansk, også udover de skemalagte opgaver.		
	Har viden om, hvordan danskfaglig viden skabes og videreudvikles.		
FÆRDIGHEDER			
	Har prøvet at anvende danskfagets begreber og/eller teorier i afgrænsede, faglige undersøgelser.	Har øvet sig på at identificere danskfaglige bidrag i ny viden/nye produkter.	
	Har prøvet at arbejde med danskfagets metoder.	Har trænet evnen til at formidle danskfaglig viden.	
	Har prøvet at relatere deres viden indenfor dansk på tværs af emner i faget.		
	Har trænet evnen til at tilegne sig viden om danskfaglige emner.		
KOMPETENCER			
Har kendskab til, hvordan man foretager danskfaglige analyser og fortolkninger.	Har forståelse for, hvordan man kan anvende danskfagets begreber og/eller teorier i nye sammenhænge.	Har arbejdet nyskabende ift. egen viden indenfor danskfaget.	
	Har trænet evnen til at bruge danskfaget til at forstå sammenhænge i hverdagslivet og/eller samfundet.		
	Har trænet evnen til at bruge det danskfaglige ordforråd aktivt i faglige samtaler i faget.		
	Finder interesse i at søge danskfaglig viden på egen hånd.		
LYST OG EVNE			
	Er fagligt modne (fx stiller de gode spørgsmål og er i stand til at fordybe sig i det faglige stof).		
	Er gode til at tage ansvar for deres danskfaglige udvikling.		
	Har trænet evnen til at samarbejde om løsning af danskfaglige opgaver.		
FAGSPECIFIKKE SPØRGSMÅL			
Har kendskab til dansksproglige formregler.	Har trænet læsestrategier.		
Har arbejdet med deres tekstanalytiske færdigheder.	Har forståelse for, hvordan danskfaget bidrager til at gøre dem til myndige borgere i samfundet.		
Har et grundlæggende kendskab til den litterære del af danskfaget.			

Tabel 12. Danskundervisere på universitetet: Andel dansklærere, der er helt enige og overvejede enige i udsagn om fagligt indgangsniveau på bachelorniveau.

Når læreren sammenligner elever fra årgang 2018 ved indgangs-niveau 1. g med tidligere årgange, er det lærerens oplevelse at modtage elever ...	Væsentligt bedre	Nogen-lunde på samme niveau	Væsentligt ringere	Ved ikke	Samlet
hvor den grundlæggende viden om dansk er...	7 %	62 %	22 %	8 %	100 %
hvor de grundlæggende færdigheder indenfor dansk er ...	8 %	53 %	31 %	7 %	100 %
hvor kompetencen til at tage selvstændig stilling i dansk er ...	9 %	57 %	24 %	10 %	100 %
hvor kompetencen til at arbejde selvstændigt i dansk er ...	10 %	54 %	27 %	8 %	100 %
hvor kompetencen til at lære mere i dansk er ...	6 %	60 %	25 %	9 %	100 %
hvis funktionelle skriftsprog er ...	9 %	42 %	42 %	7 %	100 %
hvis danskfaglige mundtlighed er ...	12 %	67 %	13 %	7 %	100 %
hvis evne til danskfaglig læsning er ...	4 %	51 %	37 %	8 %	100 %
hvis tekstanalytiske færdigheder er ...	7 %	67 %	18 %	7 %	100 %
hvis evne til at vurdere oplysningers troværdighed er ...	11 %	57 %	19 %	12 %	100 %
hvis dybdeforståelse (ikke-overfladisk forståelse) af faget er ...	5 %	53 %	34 %	8 %	100 %
hvis evne til at indgå som myndige borgere i samfundet er ...	9 %	58 %	14 %	18 %	100 %

Figur 15. Gymnasielærernes vurdering af udviklingen af elevernes danskfaglighed, når de modtages i gymnasiet (sammenligning af elever modtaget i 2018 med elever, da den enkelte lærer startede som gymnasielærer).

Når underviseren sammenligner studerende fra årgang 2018 ved bachelorstart med tidligere årgange, er det underviserens oplevelse at modtage elever ...	Væsentligt bedre	Nogen-lunde på samme niveau	Væsentligt ringere	Ved ikke	Samlet
hvor den grundlæggende viden om dansk er...	0 %	70 %	20 %	10 %	100 %
hvor de grundlæggende færdigheder indenfor dansk er ...	0 %	75 %	25 %	0 %	100 %
hvor kompetencen til at tage selvstændig stilling i dansk er ...	0 %	65 %	30 %	5 %	100 %
hvor kompetencen til at arbejde selvstændigt i dansk er ...	5 %	65 %	30 %	0 %	100 %
hvor kompetencen til at lære mere i dansk er ...	0 %	70 %	25 %	5 %	100 %
hvis funktionelle skriftsprog er ...	0 %	65 %	30 %	5 %	100 %
hvis danskfaglige mundtlighed er ...	5 %	80 %	15 %	0 %	100 %
hvis evne til danskfaglig læsning er ...	0 %	75 %	20 %	5 %	100 %
hvis tekstanalytiske færdigheder er ...	0 %	95 %	0 %	5 %	100 %
hvis evne til at vurdere oplysningers troværdighed er ...	0 %	65 %	25 %	10 %	100 %
hvis dybdeforståelse (ikke-overfladisk forståelse) af faget er ...	0 %	70 %	20 %	10 %	100 %
hvis evne til at indgå som myndige borgere i samfundet er ...	0 %	55 %	5 %	40 %	100 %

Figur 16. Universitetsunderviseres vurdering af udviklingen af elevernes danskfaglighed, når de modtages på bacheloruddannelsen (sammenligning af elever modtaget i 2018 med elever, da den enkelte underviser startede som universitetsunderviser).

Det kan give et overblik over svarene, hvis vi opsummerer de mest hyppige svar for hver af de tre skalakategorier fordelt på de to institutionstyper. De nævnes i rækkefølge, så nr. 1 har den højeste hyppighed blandt respondenterne.

Institutionsniveau	Væsentligt bedre ved modtagelse af elever/studerende 2018	Nogenlunde samme niveau ved modtagelse af elever/studerende 2018	Væsentligt ringere ved modtagelse af elever/studerende 2018
GYM	1) Danskfaglig mundtlighed 2) Kompetence til at arbejde selvstændigt 3) Evne til at vurdere oplysningers troværdighed 4) Evne til at indgå som myndige borgere i samfundet	1) Tekstanalytiske færdigheder 2) Danskfaglig mundtlighed 3) Grundlæggende viden om dansk 4) Kompetence til at lære mere i dansk	1) Funktionelt skriftsprog 2) Evne til faglig læsning 3) Dybdeforståelse (ikke-overfladisk forståelse) af faget
UNI	1) Kompetence til at arbejde selvstændigt 2) Danskfaglig mundtlighed	1) Tekstanalytiske færdigheder 2) Evne til danskfaglig læsning 3) Grundlæggende viden om Dansk 4) Kompetence til at lære mere i dansk 5) Dybdeforståelse (ikke-overfladisk forståelse) af faget	1) Kompetence til at arbejde selvstændigt 2) Grundlæggende færdigheder indenfor dansk 3) Kompetencen til at tage selvstændigt stilling i dansk 4) Funktionelt skriftsprog 5) Danskfaglig mundtlighed 6) Evne til at vurdere oplysningers troværdighed

Tabel 13. Opsummering af de mest hyppige svar for hver af de tre skalakategorier ift. oplevelsen af udviklingen i faglighed ved modtagelse af elever/studerende fordelt på de to institutionstyper gymnasium og universitet.

Der er to iagttagelser at gøre: Den første er, at gymnasielærere og undervisere på universitetsuddannelser er stort set enige i udviklingen over tid mht. danskfagligheden hos de elever og studerende, de modtager. Størstedelen vurderer, at den er nogenlunde på samme niveau, mens mellem en fjerdedel og en tredjedel vurderer, at den er blevet væsentligt ringere, med en lidt højere andel på universitetet. For det andet, at den danskfaglige mundtlighed og kompetencen til at arbejde selvstændigt kan være områder, hvor danskfagligheden er styrket.

Kigger vi afslutningsvist på gymnasielærernes oplevelse af forandringer i elevernes faglighed ved afslutningen af gymnasiet, flytter det sig lidt mere mod en positiv vurdering, end vi så det ved modtagelsen. Der kan imidlertid spores en vis uenighed. Det er fortsat sådan, at de fleste lærere vurderer, at niveauet i 2018 er nogenlunde på samme niveau, som da de startede i gymnasiet. Der er imidlertid ift. vurderingen af elevernes faglighed ved afslutning af gymnasiet en noget nær ligelig fordeling

mellem lærere, der oplever, at den er væsentligt ringere, og lærere, der oplever, at den er væsentligt bedre. Især oplevelsen af det funktionelle skriftsprog, af evnen til danskfaglig læsning og dybdeforståelse (ikke-overfladisk forståelse) af danskfaget opleves at være væsentligt ringere. Det er ca. en fjerdedel af lærerne, der har den oplevelse.

Når læreren sammenligner elever fra årgang 2018 ved indgangsniveau 1. g med tidligere årgange, er det lærerens oplevelse at modtage elever ...	Væsentligt bedre	Nogenlunde på samme niveau	Væsentligt ringere	Ved ikke	Samlet
hvor den grundlæggende viden om dansk er...	15 %	65 %	16 %	4 %	100 %
hvor de grundlæggende færdigheder indenfor dansk er ...	13 %	64 %	18 %	4 %	100 %
hvor kompetencen til at tage selvstændig stilling i dansk er ...	13 %	62 %	16 %	8 %	100 %
hvor kompetencen til at arbejde selvstændigt i dansk er ...	13 %	63 %	19 %	5 %	100 %
hvor kompetencen til at lære mere i dansk er ...	8 %	62 %	21 %	9 %	100 %
hvis funktionelle skriftsprog er ...	9 %	47 %	40 %	3 %	100 %
hvis danskfaglige mundtlighed er ...	15 %	76 %	6 %	3 %	100 %
hvis evne til danskfaglig læsning er ...	7 %	59 %	29 %	4 %	100 %
hvis tekstanalytiske færdigheder er ...	13 %	69 %	14 %	5 %	100 %
hvis evne til at vurdere oplysningers troværdighed er ...	20 %	56 %	15 %	8 %	100 %
hvis dybdeforståelse (ikke-overfladisk forståelse) af faget er ...	8 %	63 %	24 %	5 %	100 %
hvis evne til at indgå som myndige borgere i samfundet er ...	11 %	64 %	9 %	16 %	100 %

Figur 17. Gymnasielærernes vurdering af udviklingen af elevernes danskfaglighed, når de afslutter gymnasiet (sammenligning af elever modtaget i 2018 med elever, da den enkelte lærer startede som gymnasielærer).

8.3. Ekspertgruppens kommentarer og konklusioner

Ekspertgruppen hæfter sig særligt ved tre forhold i forbindelse med resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen.

Det første punkt adresserer spørgsmålet om overgange. Ekspertgruppen noterer, at langt de fleste folkeskolelærere og gymnasielærere mener, at de leverer varen. Gymnasielærerne er delte, når det kommer til, om indgangsniveauet er godt nok, men universitetsunderviserne for de flestes vedkommende mener, at indgangsniveauet er godt nok. Det skal selvfølgelig understreges, at der er tale om 'den erfarede faglighed', og man kan ikke på baggrund af disse tal slutte noget om, hvordan elevernes og de studerendes faktiske niveau er. Men undersøgelsen peger på, at problemerne i forbindelse med overgangene ikke er voldsomme. Et forhold, som spørgeskemaundersøgelsen ikke adresserer, er, hvordan gymnasielærere og universitetsundervisere didaktisk arbejder med dels at bygge på elevernes/de studerendes erfaringer fra tidligere undervisning, dels arbejder med at introducere dem til arbejdet med faget i et nyt domæne og en ny kontekst.

Det andet punkt adresserer spørgsmålet om vurderingen af forandring i fagligheden ved modtagelsen af elever og studerende i 2018. Undersøgelsen peger på, at størstedelen af såvel gymnasielærere som universitetsundervisere mener, at eleverne/de studerende er på samme niveau, som da de startede som gymnasielærere/universitetsundervisere. Hvad der er interessant i forhold til resultaterne af undersøgelserne af undervisningsbeskrivelser, eksamenssæt og elevstile, er, om lærerne og underviserne mener, at de kategorier, der bliver spurgt til, dækker det samme nu som dengang, hvor de

startede. Pointen i de nævnte undersøgelser er jo, at der er sket ændringer, men at man ikke kan sige noget om, hvorvidt fagligheden er blevet styrket eller svækket.

Det tredje punkt adresserer spørgsmålet om skriftlighed. En stor del af gymnasielærerne vurderer, at niveauet er faldet, når det gælder det funktionelle skriftsprog. Der er grund til forskningsmæssigt at undersøge dette forhold nærmere. Hvad mener gymnasielærerne mere præcist, når de siger dette? Og er det i overensstemmelse med den faktiske faglighed? Det er meget væsentligt at undersøge dette, når man tager skriftsprogets særlige betydning i betragtning og medtænker de konkrete forslag til styrkelse af skriftligheden og det produktive arbejde i danskfaget, som ekspertgruppen har fremlagt.

9 • Analyse af materiale fra forskellige perioder

I undervisningsbeskrivelserne synes det sproglige perspektiv at være underprioriteret ift. det litterære og det mediemæssige i dansk. Ekspertgruppen vurderer, at dette kan skyldes, at det er integreret i arbejdet med litteratur og medier. Samtidig giver de den yderligere mulige begrundelse, at dansk afgiver timer til almen sprogforståelse, og at det af den grund kan være nedprioriteret en smule. Ekspertgruppen peger på, at arbejdet med sproget som meningsskabende resurse er vigtigt i et almindelses- og myndiggørelsesperspektiv. Ekspertgruppen vurderer ikke alene denne vægtning mellem de forskellige danskfaglige perspektiver, men viser også, hvordan der kan identificeres tre overordnede typer undervisningsbeskrivelser, som repræsenterer henholdsvis en *kulturarvsformidlende*, en *myndiggørende* og en *pragmatisk* undervisningstilgang.

En kulturarvsformidlende undervisning vægter temaer fra litteraturhistorien – samlet i en underforstået eller defineret kanon – og undervisningen veksler i høj grad mellem lærerforelæsninger og lærerstyret klassedialog. Ekspertgruppen taler således om, at den er udtryk for en undervisning, der er videns- og stoforienteret, som ofte vil være skeptisk overfor formel oplæring i litteraturanalytiske metoder og have en strategisk begrundet skrivedidaktisk profil. Undervisningsbeskrivelsen, der henviser til myndiggørende undervisning, vægter elevernes mulighed for at tilegne sig en kommunikativ kompetence. Der opereres med et udvidet tekstbegreb med skrevne tekster, medieprodukter og sprog i kombination, og der anvendes elevaktiverende arbejdsudtryks- og produktformer i den daglige undervisning, ligesom skrivning anvendes som et tænkeredskab. Der lægges vægt på at kombinere fagets receptive og produktive side i den daglige undervisning. Der er således tale om en kombination af det, ekspertgruppen specificerer som en kombination af en stof- og elevorienteret tilgang. Det, ekspertgruppen kategoriserer som en undervisningsbeskrivelse med en *pragmatisk* undervisningstilgang, er en undervisningsbeskrivelse, hvor der er fokus på den måde, undervisningen opfylder læreplanens krav og struktur. Undervisningen er organiseret efter, at eleverne opnår viden (læreplanens kernestof og supplerende stof), færdigheder og kompetencer (læreplanens faglige mål), og ekspertgruppen vurderer yderligere, at undervisningen ofte vil være domineret af en rituelt begrundet skrivedidaktisk profil rettet mod elevernes beherskelse af fagets eksamensgenrer.

Eksamensgenren har ændret sig betydeligt over tid. Ekspertgruppen mener ikke, at det er muligt i universel forstand at tale om enten faglig deroute eller fagligt fremskridt. Krav til fagligheden forandrer sig over tid, dvs. at forskellige former for viden, færdighed og kompetence vægtes forskelligt på forskellige tidspunkter. I 2018 fordeler opgaverne sig over fagets tre stofområder på den måde, at eksamenssættet indeholder to opgaver, der vægter det litterære perspektiv, og tre opgaver, der vægter det sproglige perspektiv. Ekspertgruppen fremhæver desuden, at eleverne skal arbejde metodisk stringent, hvilket er markeret ved genreangivelser og angivelserne af skrivehandlinger. Eleverne opfordres ikke direkte til at arbejde tværfagligt, men de vil kunne gøre det via eksempler

eller i perspektivering og diskussion. Der skal her fremhæves to spændende fremadrettede kommentarer fra ekspertgruppens analyser. For det første vurderer de, at kronikgenren i eksamenssættene er meget svær. For det andet finder de spændende perspektiver i de nye eksamensgenrer efter reformen i 2017. Her er mulighed for multimodalitet, der åbner for at inddrage den mediemæssige faglighed og mediemæssige metoder på en måde, som ikke har været mulig før. Endelig – måske som det vigtigste – fremhæves det, at der gennem opgaven og dens krav om kommentering samt udfoldelse af forklaringer og argumenter opstår nye perspektiver til udprøvning af selvstændigt undersøgende arbejde.

Et grundlæggende tema, der har været berørt i løbet af denne rapport, er eksamenssættenes grad af stilladsering. Det fremhæves, at der fra 1960'erne og frem er sket en øget eller strammere stilladsering af elevernes arbejde. De har tydeligere skriveordrer og definerer også genrer og skrivehandlinger. Der knyttes forskellige refleksioner hertil, mest åbenlyst den større diversitet i elevpopulationen, som er blevet beskrevet i delrapport 1. En stadigt større gruppe af elever kommer fra uddannelsesfremmede hjem, og for disse elever er krav, forventninger og standarder ikke selvfølgelige, hvilket har medført et stigende behov for at udstyre eleverne med skabeloner til fx at bygge en opgave op og for at stille opgavespørgsmålene mere eksplicit (redegør, analyser og diskuter). Der peges på, at den strammere stilladsering kan ses som en hæmsko i forhold til, at eleverne kan udfolde sig kreativt og være innovative og generelt i forhold til det overordnede formål vedrørende dannelse og myndiggørelse. Ekspertgruppens pointe er, at jo mere der stilladseres, des mindre bliver kravene til at finde stoffet selv (inventio) og til at ordne det i relevant rækkefølge (dispositio) for adressaterne. De taler om, at der sker en skolegørelse og instrumentel fagliggørelse af skrivningen.

Det moderne danskfag opstod i 1960'erne som et element i velfærdsstatens uddannelsesboom [...]. Vi skulle uddanne flere, og vi skulle uddanne dem til et andet samfund, så gymnasiesektoren voksede kraftigt, mens danskfaget for første gang i historien vendte sig mod sin egen samtids litteratur. Tidligere havde man læst dels den klassiske og dels den ældre nordiske litteratur med guldalderen som det naturlige højdepunkt (...), og man havde læst teksterne filologisk og biografisk. I 1960'erne begyndte man at læse de modernistiske forfattere, og man begyndte at læse dem analytisk og eksistentielt. (Lützen, 2018, s. 19-20).

Det er helt eksplicit temaet for hele 1980-eksamenssættet, at det drejer sig om elevernes egen verden (ungdomskultur) og handler om elementer fra deres hverdag, som de kan forholde sig til (reklamer, disko, ungdomsidoler m.m.). Karakteristisk for eksamenssættet fra 2000 er, at det kombinerer genrer, modaliteter og historiske perioder vedrørende et generelt emne.

Analyserne af elevbesvarelser har taget udgangspunkt i et snævert udvalg af eksamensbesvarelser. De kan pga. det begrænsede materiale beskrives som eksemplariske nedslag, hvorved nogle tidstypiske træk sammenholdt med eksamenssættenes forandring over tid er blevet tydeliggjort. Eksamenssættene og elevbesvarelserne fra de forskellige perioder kan give et indtryk af, hvilke krav der har været stillet til eleverne (skriveordren), og nogle illustrationer af, hvordan et lille udpluk af elever på et givet tidspunkt har besvaret den pågældende opgave.

Der kan således konstateres nogle forskelle i, hvordan opgaverne er blevet besvaret, hvordan eleven har positioneret sig selv (implicit eller eksplicit), hvilke greb – fortælletekniske, kompositoriske, genremæssige osv. – eleven har benyttet sig af, samt hvilke – med nutidens øjne – faglige greb der på det pågældende tidspunkt har været anvendt i besvarelsen. Disse illustrationer kan sammenholdt med læsninger om danskfagets historie give et indblik i, hvordan nogle elever i forskellige perioder har prioriteret forskelligt for at imødekomme nogle implicitte såvel som eksplicitte faglige krav.

Digitaliseringsspørgsmålet er også relevant at trække frem, hvor spørgsmål såsom kildekritik trænger sig på, når elever – nogle gange alt for ukritisk – trækker tilfældige informationer ned fra nettet, som de anvender i opgaver uden overvejelse over, hvem afsenderen er, og uden vurdering af, om informationerne er retvisende for virkeligheden. Ekspertgruppen vurderer, at det vil være en positiv udvikling for danskfagligheden, at der kan stilles krav til eleverne om, at de selv skal finde relevant stof til deres undersøgelser på nettet. Samtidig udprøves eleverne i det at vurdere lødigheden af de kilder, tekster, billeder, film, etc., de finder. Det vil kunne medvirke til at styrke deres *computational thinking* og digitale dannelse, men måske også generelt styrke opmærksomheden på at vurdere teksters status og relevans på basis af relevanskriterier, som ekspertgruppen efterspørger på baggrund af deres analyser af elevbesvarelser. På den anden side vil disse forestillede positive udviklinger af danskfagligheden ikke nødvendigvis finde sted, fordi de fleste elever på grund af algoritmerne i fx google vil finde frem til de samme tekster.

9.1. Ekspertgruppens kommentarer og konklusioner

Ekspertgruppen bemærker, at der er sket store ændringer i eksamenssæt og elevstile i de over 100 år, gruppen har haft data fra. Men samtidig er der også et træk, der går igen. Eleverne skriver for at vise, at de kan det, som lærerne forventer af dem. De skriver for at vise, at de har den habitus, de forventes at have med hjemmefra, eller de skriver for at vise, at de behersker de genrekonventioner, læreplanerne foreskriver. De skriver ikke – eller i mindre grad – for at erobre en egen faglig stemme og markere et personligt standpunkt.

Ekspertgruppen er af den opfattelse, at de ovenstående analyser peger på, at dette kan ses som et problem både i et dannelsesperspektiv og i et myndiggørelsesperspektiv.

Hvis det er rigtigt, er det måske ikke den ønskede form for skrivning, vi ser, og man kunne derfor antage, at det ville være hensigtsmæssigt at ændre den eksamensforberedende måde, som skriveoplægningen tilsyneladende foregår på.

Analyserne ovenfor peger i retning af, at hvis danskfaget skal være et kultur- og identitetsskabende fag, således som det præsenteres i indledningen til denne rapport, er det nødvendigt, at det produktive arbejde – herunder i særdeleshed faglig skriftlighed – integreres i det daglige arbejde i klasse-lokalet. Det er nødvendigt, at eleverne dels får et metasprog til at tale om faglig skriftlighed med, dels anvender skrivning produktivt til at producere mening og betydning og også identitet. I dette arbejde skal eleverne inddrage danskfaglig viden og anvende de færdigheder og kompetencer, de har tilegnet sig, med henblik på at danne sig selv og med henblik på at kunne agere myndigt i forhold til og sammen med andre.

Ekspertgruppen ser muligheder i, at dette sker gennem portfolioarbejde, uanset om dette giver anledning til ændring af den måde, elevernes skriftlige kompetencer udprøves på eller ej.

10. Analyse af materiale fra Norge og Sverige

10.1. Norskfaget i Norge

Dette afsnit tager udgangspunkt i det norske Utdanningsdirektorats læreplan for norsk (bokmål) fra 2013 (NOR1-05). Derudover analyserer vi eksamenssættet for norsk hovedmål fra 2018, og ser i den forbindelse bort fra eksamenssættene i norsk for elever med finsk og samisk som førstesprog.

Norskfaget tildeles i alt 393 timer over de tre år (113 timer det første år, 112 timer det andet år, og 168 timer det tredje år). Der tildeles standpunktskarakterer i både mundtligt og skriftligt norsk, og faget kan tages i både norsk hovedmål og norsk sidemål (bokmål og nynorsk). Det er den enkelte kommune, der bestemmer, om faget norsk skal udbydes på begge sprog eller kun det ene af dem, men eleverne kan selv vælge, hvilket af de to sprog de vil eksamineres i. Det ene sprog har man altså som sit hovedsprog og det andet som sit sidesprog.

Læreplanen for norsk er inddelt i hovedområderne: a) mundtlig kommunikation, b) skriftlig kommunikation og c) sprog, litteratur og kultur. Der fokuseres således særskilt på hhv. mundtlig og skriftlig kommunikation. Fagets stofområder er, svarende til i Danmark, sprog og litteratur, hvorimod det sidste område i Danmark er medier, mens det for den norske læreplans vedkommende er kultur. I Norge er medieområdet inkluderet i de andre hovedområder, fx skriftlig kommunikation. Læreren kan selv vælge vægtningen af de tre hovedområder, som dermed kan tilpasses elevgruppen. I norskfaget betones sprogområdet kraftigere end i den danske læreplan. I den forrige reform, 2005, blev sprogområdet i dansk opprioriteret, bl.a. ved at almen sprogforståelse tog sig af en del af dette område.

De grundlæggende færdigheder, som læreplanen udspecificerer, er mundtlige færdigheder, skriftlige færdigheder, læsning, digitale færdigheder og regning. Disse færdigheder går på tværs af alle fag, men vægtes og fortolkes forskelligt ind i fagene. Det er således interessant, at regning også er en færdighed, der fortolkes ind i modersmålsfaget, dvs. at eleverne skal kunne fortolke og forstå information, der rummer tal. Dog har norskfaget særligt ansvar for mundtlige og skriftlige færdigheder samt læsefærdigheder. Disse færdigheder går også på tværs af grundskolen og den videregående skole (dvs. ungdomsuddannelserne) og forsøger således at skabe en progression mellem folkeskole og ungdomsuddannelse.

Eleverne har 5 timer til rådighed til den skriftlige eksamen i norsk, og de må bruge alle kilder med undtagelse af interaktive medier (internet og chatprogrammer). Temaerne i eksamensopgaverne er knyttet til hovedområderne sprog, litteratur og kultur. Der stilles to opgaver, en kort (Del A) og en lang (Del B). Den korte opgavebesvarelse (250 ord) er en tekstanalyse af en skønlitterær tekst, og den længere opga-

vebesvarelse består igen af flere delopgaver: 1) en mere ræsonnerende tekst, 2) en retorisk analyse af en sagprosatext, 3) en kreativ tekst og 4) en fortolkning af og sammenligning med et digt. I vurderingen af elevbesvarelsene fokuseres der på følgende punkter: Besvarer eleven helt overordnet opgaven? Derudover vurderes sprog og formelle færdigheder såsom tekststruktur, tegnsætning og brug af citater m.m. I den korte opgave vurderes besvarelsens struktur, elevens faglige kundskab, brug af faglig kundskab såsom begreber og fagudtryk. Tidligere eksamensopgaver og elevbesvarelser med kommentarer tilbydes de studerende i samarbejde med et skrivecenter som en læringsstøttende ressource.

Der foregår i øjeblikket et revisionsarbejde af den norske læreplan (se den tværgående delrapport, 6), som for norskfagets vedkommende har fokus på styrkelse af de grundlæggende færdigheder og dybdelæring i fagene. Læreplanen fastsætter ligeledes for alle fag tre tværgående temaer, både for grundskolen og for ungdomsuddannelserne:

- A. bæredygtig udvikling,
- B. folkesundhed og livsmestring samt
- C. demokrati og medborgerskab.

Kerneelementerne i revisionsarbejdet for norskfaget er tekst i kontekst, kritisk tilgang til tekster, mundtlig kommunikation, skriftlig tekstproduktion, sproget som system og mulighed og sproglig mangfoldighed. For norskfaget gælder det desuden specifikt, at det ”vil (...) ha et særskilt ansvar for å utvikle elevenes lese- og skriveferdigheter”, fx ved at standpunktskarakteren skal bygge på et bredt udvalg af tekstgenrer, som også skal inkludere fagartikler. ”Fagartiklene skal bygge på elevenes selvstendige utforsking av et emne, og de skal skrive minst én artikkel hvert år gjennom vgs [den videregående skole, dvs. ungdomsuddannelserne]. Dette er ganske lange tekster, som de skal jobbe med over tid.” Revisionsarbejdet indeholder ligeledes forslag til nye eksamensopgaver, således at bedømmelsen af elevernes skrivefærdigheder foreslås integreret i skoleåret, således at elevens skriftlige arbejde indgår i en portfolio, der kan vurderes formativt. Dette fremgår af Kjell Lars Berges endnu ikke publicerede artikel, ”Hva bør vi gjøre med eksamen i Norsk skriftlig hovedmål, videregående skole? Et forslag til læringsforankret sluttvurdering av elevers skrivekompetanse” (Berge, under udgivelse).

10.2. Svenskfaget i Sverige

For en undersøgelse af svenskfaget tager vi udgangspunkt i den svenske ämnesplan for svensk i gymnasieskolen fra 2011 og i et eksempel på en opgavetype [uppgiftstyper] fra faget den nationale prøve. Der findes ikke nationale eksamener i Sverige, men derimod forskellige eksamener ved de enkelte gymnasier, hvilket gør sammenligningen af eksamenssæt umulig. Der findes derimod nationale prøver, som dog hemmeligholdes i en længere periode, så vi har ikke kunnet få adgang til mere end ét eksempel fra en sådan prøve. Vi sammenligner derfor primært ämnesplanen og skæver forsigtigt til opgavetyperne i eksemplet fra den nationale test, der således anvender dette grundlag for en sammenligning.

I den svenske læreplan for såvel grundskolen som for gymnasiet findes to fag i svensk (svenskämnen): på den ene side svensk og på den anden side svensk som andetsprog. Det er forældre og slutteligt på gymnasiet eleven, som afgør om de vil læse det ene eller det andet (ämnet). Det er kun mindre forskelle mellem fagbeskrivelserne i læreplanerne for hhv. grundskolen og for gymnasiet. I det følgende fokuseres på faget svensk. Faget er på gymnasiet organiseret således, at det er delt op i forskellige af hinanden i princippet uafhængige kurser, hvor hvert kursus giver et vist antal point. Fx udbydes svensk 1, 2 og 3, som bygger oven på hinanden, og hver giver 100 point. Men i tillæg hertil udbydes også

fagene litteratur, retorik og skrivning som selvstændige fag, der også hver giver 100 point, og som kan tages efter svensk 1. Der udbydes altså specialiseringer indenfor faget svensk. Svensk 1 er obligatorisk for alle elever på ikkestudieforberedende uddannelsesprogrammer. Kurserne Svensk 1, 2 og 3 er obligatoriske på de studieforberedende programmer. Specialiseringerne udbydes som valgfag.

De tre kurser i svensk (1, 2 og 3) omfatter i alt 300 timer (100 klokketimer for hvert kursus). Oprindeligt var antallet af point lig med antallet af timer til undervisning, men dette system blev afskaffet i 1998. Nu er antallet af undervisningstimer garanteret til at være 2180 klokketimer på et universitetsforberedende studieprogram. Lektionernes længde varierer også både mellem skoler og indenfor samme skole, dvs. mellem fagene. Det er op til den enkelte skole at bestemme, hvor mange timer der rent faktisk bruges på undervisningen i de enkelte kurser. En undersøgelse (Lärarnas Riksförbund, 2013) gennemført i 2013 viste, at en tredjedel af lærerne angav, at der blev undervist i 80 timer eller mindre på et kursus på 100 point. Ca. 40 % angav, at der undervises omkring 90 timer i et fag på 100 point.

Indholdet af og de faglige krav indeholdt i kurserne svensk 1, 2 og 3 er inddelt i følgende seks hovedområder: samtale, læsning, tekstproduktion, retorik, svenske og internationale skønlitterære værker og forfatterskaber, det svenske sprog samt øvrige sprogforhold i Sverige og i Norden (det svenske sprogs oprindelse og forskellige variationer (dialekter)). Hovedområderne omfatter ikke eksplicit, som i Danmark, medier, og der er heller ikke foretaget en vægtning mellem hovedområderne, ligesom i Danmark (forholdet 2:1:1 for litteratur, sprog og medier). Det er snarere sådan i Sverige, at sprogområdet har fået en mere og mere fremtrædende plads. Der er en tydelig progression for hvert af punkterne fra svensk 1 til svensk 3. Vedrørende skrivning fokuseres der på argumenterende tekster i svensk 1, udredende og argumenterende tekster i svensk 2, og ”den vetenskapliga texttypen som behandlar någon aspekt av svenskämnet” i svensk 3.

Som i Norge anvendes en karakterskala, der har seks niveauer (A-F). Niveauerne A-E er bestået (hvor A er bedst), hvorimod F gives for den ikke-beståede præstation. Kravene til de kundskaber og færdigheder, eleverne skal demonstrere, rører ved hovedpunkterne mundtlig og skriftlig fremstilling, kildehåndtering, kritik, argumentation, anvendelse af retoriske begreber, litterær analyse og det svenske sprog samt dets forandringer. Der findes to nationale prøver for kurserne i svensk i gymnasiet. Den første prøve tages som afslutning på svensk 1 og er obligatorisk for elever på ikke-studieforberedende uddannelsesprogrammer. Denne prøve består af tre delprøver: 1) mundtlig fremstilling (10 min.), læseforståelse (120 min. For svensk og 180 min. For svensk som andetsprog) samt skriftlig fremstilling (180 min. – tekst på cirka 300-700 ord, som har sit udgangspunkt i tekster fra et teksthæfte). Den anden prøve tages som afslutning på svensk 3 og er obligatorisk for elever på de studieforberedende programmer. Denne prøve består af to delprøver: dels en skriftlig fremstilling (240 min. – eleverne skal vælge mellem tre opgavespørgsmål, der handler om at udrede en tekst af videnskabelig karakter på 600-800 ord, som tager udgangspunkt i teksterne fra teksthæftet, som berører et af læreplanens hovedområder), dels en mundtlig fremstilling (10 min.). I tillæg til de nationale prøver findes en rapport, som giver støtte til bedømmelsen. Den består af fire hovedpunkter: a) fremstilling af indholdet i kildeteksterne samt kildehåndtering, b) disposition og sammenhæng, c) sprog og stil samt d) helhedsbedømmelse, som i rapporten er meget udførligt beskrevet.

De svenske eksperter vurderer på tværs af fagene, at det i dag er et problem i Sverige, at der ikke findes en national standard for bedømmelser på gymnasierne, altså en kontrolleret, national eksamen. Det giver sig udslag i, at der ikke er ret stor korrelation mellem elevernes prøvekarakterer og de karakterer, de senere opnår på deres videregående uddannelser, hvilket vil sige, at den bedømmelsespraksis, der findes, ikke er valid, men varierer fra skole til skole (se mere om dette i den tværgående delrapport 6).

11. Afsluttende bemærkninger

Den stillede opgave lød på tre overordnede spørgsmål (jf. delrapport 1). De søges hermed besvaret i denne konklusion, der fremdrager de vigtigste pointer fra rapportens analyser og delkonklusioner.

Det første spørgsmål i den stillede opgave er følgende:

1. Hvad karakteriserer udviklingen i gymnasieelevernes viden, færdigheder og kompetencer, herunder i balancen mellem viden, færdigheder og kompetencer indenfor Dansk A?

Den generelle analysemodels kategorier (viden, metode, tværfaglige, innovative, personlige og sociale aspekter) kan med forskellige vægtninger og i forskellige udtryksformer identificeres i eksamenssættene gennem hele perioden. Særligt kravet om sociale og personlige kompetencer står stærkt i danskfaget. Vægtningen af den viden, der efterspørges i eksamenssættene, skifter fra primært litteraturhistorisk indsigt til viden eller indsigt i mere nutidigt orienterede aktuelle samfundsforhold. Med tiden er metodeindsigt og metodiske færdigheder og kompetencer blevet mere ekspliciteret i eksamenssættene. Vedrørende det tværfaglige aspekt af viden, færdigheder og kompetencer har danskfaget altid været tværfagligt. Det ser man i eksamenssættet fra 1916, der efterspørger viden om billedkunst, historie og politisk-samfundsfaglige emner. Ligeledes i eksamensopgaverne fra 1968, som efterspørger viden af sociologisk og samfundsfaglig karakter, såvel som i eksamenssættet 1980, der fordrer kendskab til billedanalyse. I de nyere eksamenssæt er tværfagligheden stadig at finde, men kompetencen til at kunne tænke på tværs af domæner er i højere grad at finde i de multimodale opgavetyper, der fordrer en evne til at tænke på tværs af repræsentationsformer. Herved ses også et ønske om, at eleverne er i stand til at kunne tænke og arbejde innovativt. Ekspertgruppen iagttager en stigende grad af stilladsering af opgaverne igennem perioden, dvs. at eleven i stigende grad tilbydes et stillads til besvarelse af opgaven (redegør, analyser, fortolk, diskuter). Derved kommer danskfaglige begreber og metoder tydeligere til udtryk i eksamensopgaverne (som tidligere lå implicit i eksamensspørgsmålene). Også de forskellige genrekrav bliver i periodens slutning ekspliciteret.

Udover at pege på mangfoldigheden af videns-, færdigheds- og kompetenceformer og den øgede eksplicite brug af danskfaglige metoder peger analysen af eksamenssættene på, at der over tid sker en øget stilladsering af opgaverne. Dermed ændres de faglige krav, fx når der står, at du skal "særligt fokusere på: – At analysere og fortolke, hvilke virkemidler, herunder ironi, der anvendes i novellens samfundskritik". Det bør overvejes, om den øgede stilladsering og dermed mindskelse af kravene til selv at finde stoffet og ordne det i relevant rækkefølge for adressaterne, står i modsætning til dannelse og myndiggørelse. I 2010 indførtes der forsøg med, at eksaminanderne i nogle opgaver kunne, og i andre opgaver skulle inddrage stof, som ikke stod i opgavehæftet, men som de selv skulle finde på nettet, hvad der krævede at de både skulle finde stof selv og ordne det relevant for adressaterne. Forsøget blev imidlertid standset på grund af risikoen for snyd. Ekspertgruppen anbefaler, at det

undersøges, hvordan denne mulighed for at søge på nettet kan genindføres og gøres permanent for alle. Analysen af elevbesvarelser viser, at elevens skrivehandlinger i opgaven fra den tidlige fase (1916) er berettende, men også forklarende, fortolkende og (nationalt) vurderende. Der er i hele besvarelsen ingen stave-, ord-, sætnings- eller kommafejl overhovedet, og håndskriften er letlæselig. Der er ingen tegn på metodebevidsthed, hverken indenfor historie eller indenfor dansk. Selvom der entydigt skrives om stof fra historiefaget, er der ingen tegn på tværfaglighed, dvs. tværfaglighed forstået som en refleksion over, hvad der sker i mødet mellem to fags forståelsesramme og metoder. Der er ingen spor af kreativitet, men teksten viser, at eleven har en stor viden om de historiske begivenheder, dog ikke som noget, der er personligt tilegnet, fundet på eller intenderet. Elevbesvarelsen fra 1980 er en teknisk, danskfaglig opgave med systematisk analyse efterfulgt af en stillingtagen til værdiforestillingerne. Eleven demonstrerer stærke metodiske færdigheder og metodeindsigt. Elevens personlige stemme kommer frem i slutningen af besvarelsen. Besvarelsen viser tegn på innovation og tværfaglighed ved at dokumentere sin kompositionsanalyse med indtegnede trekanter på en af hende selv tegnet gengivelse af reklamens billede. Skriveren har en letlæselig håndskrift, og der er kun et par fejl per side på bogstavniveau. Elevbesvarelsen fra år 2000 er disponeret, som skriveordren lægger op til, dvs. med en indledning vedrørende emnet, en redegørelse og en efterfølgende diskussion samt afslutning. Elevens redegørelse er helt uden citater og hele vejen dækket direkte tale. Der demonstreres således hverken danskfaglig viden eller kunnen i at kunne gengive eller referere synspunkter, ingen tværfaglighed eller kreativitet. Teksten er skrevet på computer, men der er mange layoutfejl, fx blanktegn forkerte steder og manglende indrykning. Der er mange orddelingsfejl, ordstillingsfejl, fejl i sætningsforbindelserne. Stilskriveren har valgt at forsøge at sætte grammatiske kommaer, men på de 4½ side er der over 50 kommafejl, især manglende kommaer foran relativsætninger, og der er også for mange kommaer på forkerte steder. Mange steder er der valgt gale ord i forhold til, hvad man må gætte sig til, er hensigten. Elevbesvarelsene fra 2018 følger alle – uanset niveau – den givne disposition. Der lægges således vægt på danskfaglige og metodiske aspekter, nemlig at gengive andres synspunkter og at lave en stilistisk argumentationsanalyse af et kortere tekststykke.

Når det kommer til spørgeskemaundersøgelsens spørgsmål om udviklingen af elevernes og de studerendes faglighed over tid, er gymnasielærerne overvejende enige i, at niveauet fra indgangsniveau 1. g i 2018 ikke har ændret sig væsentligt i forhold til tidligere årgange. Ca. en tredjedel vurderer, at niveauet er væsentligt ringere. Tre områder stikker ud. Når det kommer til det funktionelle skriftsprog, evnen til danskfaglig læsning og dybdeforståelse af faget, er antallet af lærere, der vurderer niveauet væsentligt ringere, noget højere (henholdsvis 46 %, 40 % og 38 %).

Universitetsunderviserne er enige med gymnasielærerne mht. det forhold, at langt størstedelen vurderer, at niveauet er på nogenlunde samme niveau. De oplever, at den danskfaglige mundtlighed og kompetencen til at arbejde selvstændigt er områder, hvor danskfagligheden er styrket.

Det andet spørgsmål i den stillede opgave er følgende:

2. Hvad karakteriserer udviklingen i undervisningen i dansk mht. viden, færdigheder og kompetencer, herunder i balancen mellem viden, færdigheder og kompetencer i undervisningens indhold?

Analysen af undervisningsbeskrivelserne viser stor variation både i måden, beskrivelserne er lavet på, og i selve undervisningsindholdet og i de typer af viden, færdigheder og kompetencer, der eksplicit lægges op til på tværs af år og skoler. Således er der eksempler på undervisningsbeskrivelser, hvor kun få af de undersøgte videns-, færdigheds- og kompetenceformer – begreber, indhold, temaer, metode-, tværfagligheds-, innovations-, personlige og sociale former – er repræsenteret, men der er andre,

hvor samtlige er. I analysen identificeres tre typer af undervisningsbeskrivelser, der rammesætter henholdsvis 1) en kulturarvsformidlende undervisning, 2) en myndiggørende undervisning og 3) en undervisning, der har som mål at opfylde læreplanens krav. I undervisningsbeskrivelsen, der rammesætter en kulturarvsformidlende undervisning, er udgangspunktet stof- og vidensorienteret, og en litteraturhistorisk læsning i et kronologisk perspektiv vægtes. Således er fordelingen mellem litterære, mediemæssige og sproglige forløb i den næranalyserede undervisningsbeskrivelse 5:1:0. Det faglige 'hvordan' – altså arbejdsformer og metodiske aspekter – adresseres ikke i undervisningsbeskrivelsen. Arbejdsformerne gruppearbejde, individuelt arbejde, pararbejde og lærerstyret undervisning nævnes, men det sker på en ukommenteret måde. Undervisningsbeskrivelsen prioriterer stoffokus frem for elevfokus. Der er fokus på den viden, som eleverne skal have. Hvad eleverne skal kunne, hvilke færdigheder og kompetencer de skal have, er ikke integreret i undervisningsbeskrivelsen, bortset fra at kompetencerne fra Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser fra 1999 (der er lagt ind i Lectio) ukommenteret er krydset af. Det konkluderes, at den kulturarvsformidlende undervisningsbeskrivelse synes at operere med dannelse som et individuelt og eksistentielt projekt, hvor dannelsen foregår i mødet med stoffet – med fokus på stoffet og det, det leverer.

I undervisningsbeskrivelsen, der rammesætter en myndiggørende undervisning, lægges der op til undervisning, der kombinerer det produktive og det receptive. Elevernes produktive skriftlighed og mundtlighed anvendes som redskaber til tænkning og vidensproduktion både for eleverne selv og i deres samarbejde med andre elever og læreren i klassen. Fordelingen mellem det litterære, mediemæssige og det sproglige perspektiv er i den næranalyserede undervisningsbeskrivelse 4:2:1, og flere forløb kombinerer to perspektiver. Der er et refleksivt fokus på, hvad man kan med danskfaget, som peger ud mod faget som videnskabsfag og dermed understreger det studieforberedende sigte. Der lægges endvidere i undervisningsbeskrivelsen vægt på varierede elevaktiverende arbejdsformer på en måde, der også peger ud mod aktiv samfundsdeltagelse sammen med andre og på identitetsarbejde. Undervisningsbeskrivelsen kan således siges at balancere et klart stoffokus med et klart elevfokus og at balancere fagets receptive og produktive side. Der er fokus på, hvilken viden eleverne skal have, men også på anvendelsen af viden, færdigheder og kompetencer i et studieforberedende og almindendannende og dermed myndiggørende perspektiv. I undervisningsbeskrivelsen, der rammesætter en undervisning, der har som mål at opfylde læreplanens krav, lægges der op til en undervisning, der er metodebevidst. Eleverne skal tilegne sig danskfaglige, metodiske greb, der gør, at de kan arbejde med den type tekster, som man ifølge læreplanen skal arbejde med i danskfaget. Fordelingen mellem det litterære, det mediemæssige og det sproglige perspektiv er i den næranalyserede undervisningsbeskrivelse ca. 3:1:1. Der er såvel et videns- som et færdigheds- og et kompetencefokus. Undervisningen har et klart videns- og stoffokus, men eleverne skal metodisk kunne arbejde med stoffet i tre perspektiver og på den måde udvikle tekstkompetence. Undervisningsbeskrivelsen adresserer ikke tydeligt det didaktiske 'hvordan'.

Ekspertgruppen understreger, at det kan iagttages, at undervisningsbeskrivelserne peger ud mod disse tre typer undervisning, og tilføjer derefter to ting: Man kan ikke på baggrund af ekspertgruppens analyser sige, om der er en udvikling, hvor den ene, anden eller tredje type får overtaget, men man kan sige, at den myndiggørende undervisning er i overensstemmelse med intentionerne i læreplanen fra 2017.

Det tredje og sidste spørgsmål i den stillede opgave er følgende:

3. Hvad karakteriserer det aktuelle niveau i danske gymnasieelevers grundlæggende viden, færdigheder og kompetencer indenfor dansk?

I danskfaget fordeler eksamenssættets opgaver fra 2018 sig over fagets tre stofområder på den måde, at det indeholder to opgaver, der vægter det litterære perspektiv, og tre opgaver der vægter det sprog-

lige perspektiv. Danskgruppen pegede endvidere under afsnittet om eksamenssættene på, hvordan der er sket en øget stilladsering af opgavebeskrivelser. Der kan ikke konkluderes noget entydigt om, hvilken betydning dette har for elevbesvarelserne. På baggrund af analyserne af elevbesvarelserne finder danskekspertgruppen tydelige forskelle mellem eleverne på forskellige faglige niveauer. De konkluderer, at der ses tydelig variation ift. stavning, begrebsbrug og sætningskonstruktion indenfor forskellige niveauer. Jo lavere niveau, des lavere karakter. Ekspertgruppen peger endvidere på, at kun den elevstil fra 2018, der er på det højeste niveau, behersker skrivehandlingerne redegørelse, karakteristik og diskussion på en måde, så man kan sige, at der udvises studieegnethed, personlig dannelse og personlig myndighed.

Gruppen diskuterer, om den stærke stilladsering fører til, at eleverne får en instrumentel tilgang til brugen af skrivehandlingerne, og at dette blokerer for udøvelse af almindelig sund fornuft og kreativitet. Eleverne skal håndtere en dobbelt og paradoksal genreforventning. En dobbelthed, der altid er til stede i skolen. På den ene side skal de vise, at de formelt har lært det, de skal – fx visse skrivehandlinger. På den anden side skal de positionere sig som selvstændige og myndige personer, der indgår i et debatforhold med andre. Problemet er ifølge ekspertgruppen, at en formel fokusering på skrivehandlinger kan føre til, at eleverne kun honorerer den første side i den dobbelte genreforventning.

Der skal her fremhæves en fremadrettet kommentar fra danskgruppens analyser. Gruppen finder spændende perspektiver i de nye eksamensgenrer efter reformen i 2017. Først og fremmest fremhæves det som meget positivt, at de nye opgavegenrer vægter elevernes undersøgende skrivning, herunder at elevernes egne forklaringer og argumentationsgange skal stå i forgrunden. Det giver nye perspektiver på udprøvning af selvstændigt undersøgende arbejde og af elevens personlige stemme i fagligt-skriftlige sammenhænge. Ekspertgruppen finder det også positivt, at de nye genrer åbner mulighed for multimodalitet og inddragelse af mediemæssig faglighed og mediemæssige metoder på en måde, som ikke har været mulig før. Samlet set rummer de nye eksamensgenrer således et bredt udvalg af videns-, færdigheds- og kompetenceformer. Eleverne skal bevidst og reflekteret anvende deres metodiske og faglige viden, færdigheder og kompetencer. Der lægges indirekte op til tværfaglighed, og elevernes innovative viden, færdigheder og kompetencer bringes i spil. De personlige og sociale videns-, færdigheds- og kompetenceformer udfordres ligeledes. Der stilles i nogle opgaver krav om faglig vurdering, i andre faglig perspektivering. I den debatterende opgave skal eleverne tage stilling og føre ”stærke belæg” for deres holdning og i den reflekterende artikel skal eleverne inddrage egen tanke- og skriveproces. Alle opgavetyper kræver, at eleverne etablerer en (faglig-)personlig stemme, dvs. et tydeligt skriverjeg, der myndigt er i dialog med andre.

Grundskolelærernes vurdering af elevernes faglighed på slutniveau peger på, at eleverne lever op til langt de fleste af udsagnene om viden, færdigheder og kompetencer. Lærerne mener, at langt de fleste elever ved afslutningen af folkeskolen har grundlæggende viden og færdigheder i dansk, og de mener, at mange af deres elever har et fagligt niveau, der sætter dem i stand til at bruge danskfaget rutinemæssigt. Samtidig vurderer en stor del, at de kan bruge det danskfaglige ordforråd, at de har de tilstrækkelige tekstanalytiske færdigheder og kan samarbejde om danskfaglige opgaver.

Gymnasielærerne er mere delte end grundskolelærerne, når det kommer til spørgsmålet om elevernes viden, færdigheder og kompetencer. Langt størstedelen af gymnasielærerne er enten overvejende enige eller overvejende uenige i, at eleverne er parate til gymnasiet ift. de i spørgeskemaet forelagte udsagn om viden, færdigheder og kompetencer. Det er værd at bemærke, at der er en overvægt henimod ’overvejende uenig’, når det kommer til viden og kompetencer, hvilket ændrer sig og er mere ligeligt fordelt mellem de to svarkategorier, når det kommer til færdigheder.

Når det kommer til gymnasielærernes vurdering af elevernes afgangsniveau, mener størstedelen af de adspurgte lærere, at 60-79 % af eleverne lever op til de i skemaet anførte udsagn, med undtagelse af udsagnene 'har kendskab til danskfagets begreber', 'kan rutinemæssigt anvende danskfagets begreber og/eller teorier i afgrænsede, faglige undersøgelser', hvor flertallet ligger lidt højere (80-100 % af eleverne). Samtidig mener flertallet, at kun 40-59 % af eleverne kan anvende danskfaget til at tænke nyt i forbindelse med danskfaglige analyser og/eller undersøgelser, er i stand til at oversætte mellem dansk-faglige begreber/teorier og fænomener i hverdagslivet eller samfundet, er gode til at tage ansvar for deres faglige udvikling og har forståelse for, hvordan danskfaget bidrager til at gøre dem til myndige borgere i samfundet.

Vedrørende universitetsundervisernes opfattelser af de færdige studenter, der optages på BA-niveau, så kan man her spore en generel tilfredshed med de studerendes viden, færdigheder og kompetencer. Underviserne er ret enige om, at deres bachelorstuderendes indgangsniveau kan siges at være godt. Der kan konstateres en lille øgning i vurderingen af det faglige niveau, jo længere vi bevæger os opad i uddannelsesniveau.

12. **Anbefalinger**

De følgende anbefalinger er tæt koblet til analyserne og begrebsudviklingen i analysemodellen. Disse gør det ikke muligt at konkludere, at fagligheden i dansk i gymnasiet er blevet enten styrket eller svækket. Ekspertgruppen konstaterer, at der er sket ændringer, når det gælder viden, færdigheder og kompetencer, og at disse ændringer hænger sammen med rammebetingelserne i bredeste forstand for de gymnasiale uddannelser.

Ekspertgruppen understreger, at det er vigtigt, at viden, færdigheder og kompetencer ikke ses som et instrumentelt mål i sig selv, men som kulturelle redskaber. De kan give eleverne et kritisk handleberedskab, der muliggør identitetsarbejde, personlig dannelse og myndighedsudøvelse. I danskfaget hænger det sammen med udviklingen af kritisk tekstkompetence og sproglig magt.

Ekspertgruppen har fokuseret meget på det skriftlige arbejdes betydning i danskfaget og på de potentialer, der ligger i de nye eksamensgenrer. Der er i disse et fokus på, at eleverne skal arbejde undersøgende og udvikle egne faglige stemmer og identiteter. Det peger ud mod dannelse og myndighedsudøvelse.

Ekspertgruppen anbefaler, at faget udvikles på en måde, så såvel den produktive som den receptive side står stærkt. I den forbindelse anbefaler ekspertgruppen:

- At det skriftlige arbejde integreres i den daglige undervisning. Skriftsproget kan være et redskab for elevernes tænkning og produktive faglige udvikling.
- At der fortsat er fokus på det litterære og det mediemæssige perspektiv, men at fokus på det sproglige perspektiv styrkes, herunder at eleverne arbejder med et tekstlingvistisk, pragmatisk, retorisk og stilistisk metasprog, der kan anvendes i det kritiske tekstarbejde.

Ekspertgruppen anbefaler også, at man sætter et forskningsbaseret arbejde i gang for at undersøge mulighederne i en portfoliobaseret eksamensform i skriftlig dansk. En udprøvning via en portfolio, der indeholder mange og genremæssigt forskellige tekster, vil gøre, at eleverne bliver prøvet i flere dele af faget, og det vil kunne være med til at sikre, at den skriftlige dimension i langt højere grad end nu integreres i den daglige undervisning.

13. Referencer

- Applebee, A.N. & Langer, J.A. (2011). A snapshot of writing instruction in middle schools and high schools. *English Journal*, 100.6, s. 24-27.
- Beck, S. & Gottlieb, B. (2002). *Elev/student – en teoretisk og empirisk undersøgelse af begrebet studiekompetence*. Odense: Syddansk Universitet.
- Beck, S., Elf, N.F. & Winum, H. (2016). Didaktisk innovation på VUC: design, teori, metode. I S. Beck, D.R. Hansen, & A. Piekut (red.), *Forskning i og med praksis på VUC: Nye veje for tænkning, tale, skrift og handling* (s. 37-66). København: Unge pædagoger.
- Berge, K.L. (1988). *Skolestilen som genre: Med påtvungen pen*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Berge (under udgivelse). Hva bør vi gjøre med eksamen i norsk skriftlig hovedmål, videregående skole? Et forslag til læringsforankret sluttvurdering av elevers skrivekompetanseunder. I M. Blikstad-Balas & K. Solbu (red.), *Det nye norskfaget*. LNU.
- Brossel, G. (1983). Rhetorical specifications in essay examination topics. *College English*, 45, s. 165-173.
- Christensen, T.S.; Elf, N.F. & Krogh, E. (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Christensen, T.S.; Hobel, P.; Nielsen, J.A.; Paulsen, M. & Ziethen, M. (2017). Innovation. I J. Dolin m.fl. (red.), *Gymnasiepædagogik – en grundbog* (s. 334-345). København: Hans Reitzel.
- Dysthe, O.; Hertzberg, F & Hoel, T.L. (2001). *Skrive for at lære: Faglig skrivning i de videregående uddannelser*. Aarhus: Klim.
- Europarådet (2018). *Common european framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Europarådet. Lokaliseret på <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) (2018). *Den faglige udvikling i gymnasiet: En undersøgelse af udviklingen i dansk, engelsk, matematik og fysik i perioden 1967-2017 – belyst gennem læreplaner og eksamenssæt*. Lokaliseret på <https://www.eva.dk/ungdomsuddannelse/faglige-udvikling-gymnasiet>.
- Gundem, B.B. (2011). *Europeisk didaktik: Tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustavsson, B. (1998). *Dannelse i vor tid*. Aarhus: Klim.
- Haue, H. (2003). *Almendannelse som ledestjerne*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Hertzberg, F. & Dysthe, O. (2006). Å bygge opp skrivekompetanse fra bachelor til doktorgrad. I O. Dysthe & A. Samara (red.), *Forskningsveiledning på master- og doktorgradsnivå* (s. 123-144). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Hobel, P. (2015). Skriveordrer, tværfagligt samarbejde og demokratisk dannelse. I H. Otnes (red.), *Å invitere elever til skrivning: Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 119-138). Bergen: Fakbokforlaget.
- Hultman, T.G. & M. Westman (1977): *Gymnasistsvenska*. Stockholm: LiberLäromedel.
- Jørgensen, P.S. & Rienecker, L. (2012). *Den gode opgave: Håndbog i opgaveskrivning på de videregående uddannelser*. 4. udgave. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

- Klafki, W. (1983). *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik: Udvalgte artikler*. København: Nyt Nordisk Forlag.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Aarhus: Klim.
- Kristiansen, B. (2017). *At skrive på universitetet*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Krogh, E. (2007). En ekstra chance: Portfolioevaluering i dansk. *Skriftserien Gymnasiepædagogik*, 60. Odense: Syddansk Universitet.
- Krogh, E. (2012). Skrivning i modersmålsfagene i skriftkyndighedens æra. I N.F. Elf & P. Kaspersen, P. (red.), *Den nordiske skole – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske modersmålsfag* (s. 59-91). Oslo: Novus Forlag.
- Krogh, E.; Christensen, T.S. & Hjemsted, K. (2009). *Ny skriftlighed? Evaluering af det skriftlige arbejde efter gymnasireformen*. *Skriftserien Gymnasiepædagogik*, 73. Odense: Syddansk Universitet.
- Krogh, E. & Hobel, P. (2012). "Årets bedste opgave": en analyse af en elevtekst i dens kontekst. I S. Matre, D.K. Sjøhelle & R. Solheim (red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksisser ... å finne egne stemmer, ytre sig, bli hørt og få svar* (s. 137-150). Oslo: Universitetsforlaget.
- Krogh, E.; Elf, N.; Høegh, T. & Rørbech, H. (2018). *Fagdidaktik i dansk*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Kroll, B. & Reid, J. (1994). Guidelines for designing writing prompts: Clarifications, caveats and cautions. *Journal of Second Language Writing*, 3, s. 231-255.
- Lützen, P.H. (2018). Danskfagets didaktik og historie. I S. Weile, K. Wagner, P. Jensen & L. Granild (red.), *Dansk didaktisk set* (s. 8-18). Frederiksberg: Daneklærerforeningens forlag.
- Malmgren, L-G. (1996). *Svenskundervisning i grundskolan* (2. opl.). Lund: Studentlitteratur.
- Mose, S. & Eriksen, N.R. (2013). *Skriftlig dansk på stx – vejledning for lærere og censorer. Første prøvetidspunkt maj 2013*. Undervisningsministeriet.
- Nielsen, F.V. (2004). Fagdidaktikkens kernefaglighed. I K. Schnack (red.), *Didaktik på kryds og tværs* (s. 25-46). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Piekut, A. (2012). *Genreskrivning i de fire gymnasiers danskfag – en undersøgelse af skriftlig genrekompetence i elevbesvarelser på de fire ungdomsuddannelser*. Ph.d.-afhandling. Odense: Syddansk Universitet.
- Smidt, J. (2010). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse – fra beskrivelse til utvikling. I J. Smidt (red.), *Skriving i alle fag – innsyn og utspill* (s. 11-38). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Smidt, J. (2013). Ti teser om skrivning i alle fag. I J. Smidt, R. Solheim & A.J. Aasen (red.), *På sporet af god skriveundervisning – en bog for lærere i alle fag* (s. 15-47). Aarhus: Klim.
- Togeby, O. (2014): *Bland blot genrerne – ikke tekstarterne: Om sprog, tekster og samfund*. København: Samfundslitteratur.
- Togeby, O. (2015). Den dobbelte genreforventning – genreforhold og sproglige valg i elevtekster. I E. Krogh m.fl. (red.), *Elevskrivere i gymnasiefag* (s. 267-292). Odense: Odense Universitetsforlag.
- Togeby, O. (2017). "Tegn og multimodalitet". I I.S. Hansen, T.T. Hougaard & K.T. Petersen (red.), 16. *Møde om Udforskningen af Dansk Sprog* (s. 439-456). Aarhus: Nordisk. Institut for Kommunikation og kultur.
- Undervisningsministeriet (2005). *Fremtidens uddannelser: Den ny faglighed og dens forudsætninger*. Undervisningsministeriet.
- Weile, S. & Mose, S. (2018). Danskfagets identitet, formål og indhold. I S. Weile m.fl. (red.), *Dansk didaktisk set* (s. 8-18). København: Daneklærerforeningens Forlag.
- Westbury, I. (1995). Didaktik and curriculum theory: Are they the two sides of the same coin? I S. Hopmann & K. Riquarts (red.), *Didaktik and/or Curriculum* (s. 233-264). Kiel: Universität-Karl-Albrechts, IPN.

14. Bilag

Bilag 1. Undervisningsbeskrivelse for holdet 2007 da/a Kulturarvsformidlende undervisning

Holdet 2007 da/a (ikke oprettet dette skoleår) - Undervisningsbeskrivelse

Udskrevet fra Lectio: 15/1-2019 15:58

☒ Vis samlet undervisningsbeskrivelse samt elevtilknytning til forløb

Undervisningsbeskrivelse	
Stamoplysninger til brug ved prøver til gymnasiale uddannelser	
Termin(er)	2007/08 - 2009/10
Institution	
Fag og niveau	Dansk A
Lærer(e)	
Hold	2007 da/a (1a da, 2a da, 3a DA)
Oversigt over gennemførte undervisningsforløb	
Titel 1	Grundforløb
Titel 2	Litterært forløb: Dansk middelalder
Titel 3	Dansk litteratur: Reformation til oplysningstid
Titel 4	Romantikken og romantismen
Titel 5	Fra romantik til naturalisme
Titel 6	Fra 1890-1900
Titel 7	Medier
Titel 8	Medier (afslutning)
Titel 9	Fra ekspressionisme til modernisme
Titel 10	Udenlandsk litteratur + værkanalyse
Titel 11	Modernisme
Titel 12	Fra modernisme til postmodernisme
Beskrivelse af de enkelte undervisningsforløb (1 skema for hvert forløb)	
Titel 1	Grundforløb Grundforløb er fælles for alle klasser

Indhold	Kernestof: Introduktion til faget, dansk A. Bodelsen, Harlekins millioner AP - almen sprogforståelse, Babelstårnet, s. 9-20 AP, almen sprogforståelse, Babelstårnet, s. 9-20 Babelstårnet s. 20-30 Babelstårnet, s. 52-61 + øvelser I. Jessen, Veranda drømme N.M. Aidt, En kærlighedshistorie Skrivekursus Helle Helle, Film + S. Fruelund, Hår Skrivekursus babelstårnet, s. 65-70 + øvelser Skrivekursus fortsat, Stil tilbage Skrivekursus afslutning - intro mundtlig fremstilling Talegenrer (udd. materiale) Skrivekursus færdig, forløb om mundtlighed begynd Materiale: Talegenrer Talegenrer og "tale" fortsat Mundtlig fremstilling, Talegenrer til kap. 4 Mundtligt forløb, de næste ca. 6 sider Forløb i mundtlig fremstilling fortsat: Om krops-sprog I får stil tilbage, Resten om argumenter Historie-dansk forløb, nationalisme s. 1-3, + Holberg, Til Collegium Politicum.. Holberg-teksten færdig + Der er et yndigt land Hørup-teksten Danmark, dine drenge...? Verdensborger i Danmark Man binder os på mund og hånd.. Pia Kjærsgaard, Uddr. af tale ved partiets efterårskongres Krarup-teksten
Omfang	Estimeret: 36,00 moduler Dækker over: 34 moduler
Særlige fokuspunkter	Faglige Læse Skrive Almene (tværfaglige) Analytiske evner Kommunikative færdigheder Personlige Selvtillid Ansvarlighed Sociale Samarbejdsevne Åbenhed og omgængelighed IT Lectio Internet
Væsentligste arbejdsformer	
Titel 2	Litterært forløb: Dansk middelalder

Indhold	Kernestof: Intro til dansk middelalderlitteratur i historisk perspektiv: Ingen lektie Folkeviser: Jomfruen i fagleham Folkeviser: Ridderens runeslag Raunkels Saga (F.1 s. 48-58) Falkenstjerne bd. 1: Raunkels saga s. 58-71 Raunkels Saga (resten) Raunkels Saga resten (Arbejdsspørgsmålene) Folkeviser: Dronning Dagmar ligger udi Ribe syg Folkeeventyr: Kong Lindorm + Peder Palladius, Visitatsbog
Omfang	Estimeret: 11,00 moduler Dækker over: 11 moduler
Særlige fokuspunkter	Faglige Læse Skrive Selvrefleksion Almene (tværfaglige) Analytiske evner Kommunikative færdigheder Overskue og strukturere Personlige Selvtillid Initiativ Ansvarlighed Sociale Samarbejdsevne IT Lectio Internet
Væsentligste arbejdsformer	
Titel 3	Dansk litteratur: Reformation til oplysningstid
Indhold	Kernestof: Falkenstjerne 1 (for nogle kopier) s. 150-53; Kingo: Nu rinder solen... Kingo: Nu rinder solen op + Ked af verden kiær af himlen Kingo, Keed af verden... + Hver har sin skæbne Holberg, Jeppe på bjerget (hele værket!) ;Holberg; Jeppe på bjerget - fortsat Vejledning da/hi-opgave Brorson, Op al den ting.. Vejledning i opgaveskrivning, da/hi-opgaven Brorson, Her vil ties, her vil bies + Op! al den ting... Ewald: Af Rungsteds Lyksaligheder Ewald, Rungsteds lyksaligheder (færdig) + Wessel, Smeden og bageren Falkenstjerne bd. 1, s. 250: J. Baggesen, Jødegaden
Omfang	Estimeret: 13,00 moduler Dækker over: 13 moduler

Særlige fokuspunkter	Faglige Læse Søge information Skrive Diskutere Selvrefleksion Almene (tværfaglige) Analytiske evner Kommunikative færdigheder Overskue og strukturere Personlige Selvstændighed Selvtillid Initiativ Ansvarlighed Sociale Samarbejdsevne Åbenhed og omgængelighed IT Lectio Internet
Væsentligste arbejdsformer	
Titel 4	Romantikken og romantismen
Indhold	<i>Kernestof:</i> Baggesen, Mannheim - byen på vers + Oehlenschläger, Guldhornene Falkenstjerne bd. 1, s. 284-85: Staffeldt, Indvielsen Falkenstjerne bd. 1, s. 292-97 Grundtvig: De levendes land + Kristelig dagviser Kristelig dagviser + De levendes land Blicher, Brudstykker af en landsbydegns dagbog Blicher, Brudstykker af en landsbydegns dagbog + Årestrup, F. 1 s. 417-19 Falkenstjerne bd. 1, s. 418-20: Aarestrup; Til en veninde, Fjerboldspillet, På sneen, I en landsbykirke Falkenstjerne bd. 1, s. 420-21, I en landsbykirke, En middag, Angst
Omfang	Estimeret: 10,00 moduler Dækker over: 10 moduler
Særlige fokuspunkter	Faglige Læse Diskutere Selvrefleksion Almene (tværfaglige) Analytiske evner Kommunikative færdigheder Overskue og strukturere Personlige Selvstændighed Selvtillid Initiativ Ansvarlighed Kreativitet Sociale Samarbejdsevne Åbenhed og omgængelighed IT Internet

Væsentligste arbejdsformer	Gruppearbejde Individuelt arbejde Lærerstyret undervisning Pararbejde
Titel 5	Fra romantik til naturalisme
Indhold	Kernestof: Falkenstjerne bd. 2; sider: 21-28, 57-62, 64-66, 80-81, 106-109, 117-126, 129-132, 149-151, 165-190, 214-219, 266-267, 276-277, 280-291 + Brandes; gl. lektie Ved vejen; sider: 1-180 Falkenstjerne 2; sider: 149-151, 165-178, 191-195, 220-226, 289-291, 295-298 + Pontoppidan- teksten (færdig)
Omfang	Estimeret: 15,00 moduler Dækker over: 31 moduler
Særlige fokuspunkter	Faglige Lytte Læse Søge information Diskutere Selvrefleksion Almene (tværfaglige) Analytiske evner Kommunikative færdigheder Overskue og strukturere Personlige Selvstændighed Selvtillid Initiativ Sociale Samarbejdsevne IT Internet
Væsentligste arbejdsformer	
Titel 6	Fra 1890-1900
Indhold	Kernestof: Dansk stil tilbage Falkenstjerne bd. 2; sider: 302-303, 311-329, 363-368, 371-382 Falkenstjerne 2; sider: 311-318, 330-334, 338-340, 368-377 Aakjær-tekster + arbejds spørgsmål Stil tilbage + ny stil
Omfang	Estimeret: 20,00 moduler Dækker over: 16 moduler

Særlige fokuspunkter	Faglige - Lytte - Læse - Søge information - Skrive - Diskutere - Formidling - Selvrefleksion Almene (tværfaglige) - Analytiske evner - Kommunikative færdigheder Overskue og strukturere Personlige - Selvstændighed - Selvtillid - Initiativ - Ansvarlighed - Kreativitet Sociale - Samarbejdsevne - Åbenhed og omgængelighed IT - Lectio - Internet
Væsentligste arbejdsformer	- Gruppearbejde - Individuelt arbejde - Lærerstyret undervisning - Pararbejde
Titel 7	Medier Indenfor dette forløb er der medgået 5 lektioner til værk læsning
Indhold	Kernestof: - Medier; sider: 1-3, 9-19 - H.C. Branner, Sidst i August; sider: 1-190 - Medier; Gruppearbejde gennemgås - Medier - resten
Omfang	Estimeret: 10,00 moduler Dækker over: 15 moduler

Særlige fokuspunkter	Faglige Lytte Læse Søge information Diskutere Formidling Almene (tværfaglige) Analytiske evner Overskue og strukturere Personlige Selvstændighed Selvtillid Initiativ Kreativitet Sociale Samarbejdsevne IT Lectio Internet
Væsentligste arbejdsformer	Gruppearbejde Individuelt arbejde Lærerstyret undervisning Pararbejde
Titel 8	Medier (afslutning)
Indhold	<i>Kernestof:</i> Billedanalyse: Portræt Portræt - fortsat + Falkenstjerne bd. 3, s. 11 (Fribytter)
Omfang	Estimeret: 3,00 moduler Dækker over: 3 moduler
Særlige fokuspunkter	Faglige Lytte Søge information Diskutere Selvrefleksion Almene (tværfaglige) Analytiske evner Kommunikative færdigheder Personlige Selvtillid Kreativitet Sociale Åbenhed og omgængelighed IT Internet
Væsentligste arbejdsformer	Lærerstyret undervisning
Titel 9	Fra ekspressionisme til modernisme

Indhold	Kernestof: Portræt - fortsat + Falkenstjerne bd. 3, s. 11 (Fribytter) Falkenstjerne bd. 3; sider: 33 Falkenstjerne bd. 3; sider: 49-54, 126-132 Falkenstjerne bd. 3; sider: 83-90 Falkenstjerne 2; sider: 110-116 Falkenstjerne 2; sider: 110-116 Falkenstjerne bd. 3; sider: 110-116 Falkenstjerne bd. 3; sider: 118-125 Falkenstjerne bd. 3; sider: 126-132 A. Camus, Den fremmede; sider: 1-225 Kompendium: Udenlandsk forløb, s. 11-15 (Nietzsche + Kierkegaard)
Omfang	Estimeret: 12,00 moduler Dækker over: 13 moduler
Særlige fokuspunkter	Faglige - Lytte - Læse - Søge information - Diskutere - Formidling - Selvrefleksion Almene (tværfaglige) - Analytiske evner - Kommunikative færdigheder - Overskue og strukturere Personlige - Selvstændighed - Selvtillid - Initiativ - Ansvarlighed Sociale - Samarbejdsevne - Åbenhed og omgængelighed IT - Internet
Væsentligste arbejdsformer	Gruppearbejde Lærerstyret undervisning Pararbejde
Titel 10	Udenlandsk litteratur + værkanalyse
Indhold	Kernestof: A. Camus, Den fremmede; sider: 1-225 Kompendium: Udenlandsk forløb, s. 11-15 (Nietzsche + Kierkegaard) Udenlandsk litteratur; kompendium, s. 21-26, Kafka + Dostojevski + Camus + Kompendium: Eksistentialisme; Sartre; om eksistentiel kvalme
Omfang	Estimeret: 6,00 moduler Dækker over: 6 moduler

Særlige fokuspunkter	Faglige - Lytte - Læse - Diskutere - Selvrefleksion Almene (tværfaglige) - Analytiske evner - Kommunikative færdigheder - Overskue og strukturere Personlige - Selvstændighed - Ansvarlighed - Kreativitet Sociale - Åbenhed og omgængelighed IT - Lectio - Internet						
Væsentligste arbejdsformer	Gruppearbejde Individuelt arbejde Lærerstyret undervisning Pararbejde						
Titel 11	Modernisme						
Indhold	Kernestof: Kompendium: Eksistentialisme; Sartre; om eksistentiel kvalme Falkenstjerne bd. 3; sider: 227, 238 Falkenstjerne bd. 3; sider: 241-249, 319-322 Falkenstjerne bd. 3; sider: 255-260, 262-263, 269-273, 283-288, 345-351, 355-360, 362-373 Falkenstjerne bd. 3; sider: 273-275, 293, 302-305, 343-344, 370-375 En gruppe-øvelse (ingen forberedelse) Falkenstjerne bd. 3; sider: 352-355, 361-365 Falkenstjerne bd. 3; sider: 361-365 Falkenstjerne bd. 3; sider: 366-373 H. J. Nielsen, Fodboldenglen (værk) Skriftligt arbejde: <table border="1"> <thead> <tr> <th>Titel</th><th>Afleveringsdato</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Værkanalyse</td><td>05-11-2009</td></tr> <tr> <td>Stor opgave (kronik)</td><td>14-01-2010</td></tr> </tbody> </table>	Titel	Afleveringsdato	Værkanalyse	05-11-2009	Stor opgave (kronik)	14-01-2010
Titel	Afleveringsdato						
Værkanalyse	05-11-2009						
Stor opgave (kronik)	14-01-2010						
Omfang	Estimeret: 25,00 moduler Dækker over: 22 moduler						

Særlige fokuspunkter	Faglige Lytte Læse Søge information Skrive - Værkanalyse i forbindelse med litterær periode Formidling Selvrefleksion Almene (tværfaglige) Analytiske evner Kommunikative færdigheder Overskue og strukturere Personlige Selvstændighed Selvtillid Ansvarlighed Kreativitet Sociale Åbenhed og omgængelighed IT Lectio Internet
Væsentligste arbejdsformer	Gruppearbejde Individuelt arbejde Lærerstyret undervisning Pararbejde
Titel 12	Fra modernisme til postmodernisme
Indhold	<i>Kernestof:</i> Gode_råd_og_vejledning_til_eleverne.10.doc Elevbemærkninger_til_2g_og_3g_2010.doc.docm Falkenstjerne bd. 3; sider: 382-383 Falkenstjerne bd. 3; sider: 397-400 C. Hesselholdt (kopier): Af.: Hovedstolen Kompendium: Hovedstolen - færdig + K. Thorup; Engel, s. 397-99 Kompendium: Thorup; Ingenmandsland - resten Kompendium: Helle Helle; Film Kompendium: Helle Helle, Film + grammatik-øvelser Kompendium: Andkjær Olsen, Atlas + resten af den sproglige øvelse Kompendium: Ursula A. Olsen, Atlas - resten af øvelse Ursula Ankjær Olsen, Atlas + Tobias Larsen, Bartender (2005)
Omfang	Estimeret: 12,00 moduler Dækker over: 13 moduler
Særlige fokuspunkter	
Væsentligste arbejdsformer	

Bilag 2. Undervisningsbeskrivelse for 3b da

Myndiggørende undervisning

Undervisningsbeskrivelse for: 3b da

Fag:	Dansk A, STX
Niveau:	A
Institution:	
Hold:	
Termin:	Juni 2016
Uddannelse:	STX
Lærer(e):	

Forløbsoversigt (17):

1	28.08.13	Introduktion: Genrer og sproghandlinger
2	30.09.13	Introduktion: Tekstanalyse
3	29.11.13	Kronologisk overblik (med historie)
4	13.01.14	Frk. Smilla - roman og film
5	25.03.14	Retorik og mundtlighed
6	07.08.14	Argumentation og kronik-genren
7	10.09.14	Novellegenren med fokus på nyeste tid
8	28.09.14	Medieanalyse, reklameanalyse (AT3)
9	13.01.15	Journalistik: Nyhedsjournalistik, reportagegenren, netjournalistik.
10	13.04.15	Det moderne gennembrud (tilknyttet AT5)
11	24.04.15	Essay
12	18.08.15	Dramagenren
13	10.09.15	Lyrik gennem tiderne - og kognitive metaforer
14	26.10.15	Diskursanalyse
15	22.01.16	Katrine Marie Guldager: Kilimanjaro
16	22.02.16	Skæbne (tema)
17	07.04.16	Dokumentarfilm

Samlet materialeliste

Litteratur:

- 1) Fibiger & Lütken: *LITTERATURENS VEJE* (forskellige udg.), *Gad/Systime*: s194-201, 210-216, 218-225 og 490-496
- 2) Andreas Hansen: *BLIV JOURNALIST PÅ SYV TIMER*, *Dansklærerforeningen*
- 3) Henning Olsson m.fl.: *Ryd forsiden!*
- 4) Henrik Ibsen: *ET DUKKEHJEM* (alle udgaver), *Dansklærerforeningen/Skov 1984 o.a., Uddrag læst, større del af værket set*
- 5) Katrine Marie Guldager: *Drengen på stentrappen* (samlede noveller)
- 6) Peter Høeg: *FRØKEN SMILLAS FORNEMMELSE FOR SNE*, *Munksgaard*
- 7) Peter Kaspersen m.fl.: *SPURVESOL 2*, *Dansklærerforeningen*: s40 og 58-73
- 8) Solveig Bennike m.fl.: *FAGLIGE FORB. I DANSK (ANTOLOGI)*, *Dansklærerforeningen*: s114-115
- 9) Solveig Bennike m.fl.: *FAGLIGE FORB. I DANSK (GRUNDBOG)*, *Dansklærerforeningen*: s28-42, 51-58, 97-115 og 195-203

Forløb 1: Introduktion: Genrer og sprog handlinger

Omfang:	6 lektioner
Start:	28.08.13
Indhold:	Tekster og tekstproduktion i forskellige genrer. Sprog handlinger, mundtlig kommunikation.
Arbejdsformer:	Klasseundervisning, gruppearbejde. Småprojekter med tekstproduktion.
Fokuspunkter:	

Materialeliste for forløb: Introduktion: Genrer og sprog handlinger

7) Peter Kaspersen m.fl.: *SPURVESOL 2, Dansklærerforeningen*: s40

8) Solveig Bennike m.fl.: *FAGLIGE FORB. I DANSK (ANTOLOGI)*, *Dansklærerforeningen*: s114-115

9) Solveig Bennike m.fl.: *FAGLIGE FORB. I DANSK (GRUNDBOG)*, *Dansklærerforeningen*: s51-58 og 97-98

Forløb 2: Introduktion: Tekstanalyse

Omfang:	10 lektioner
Start:	30.09.13
Indhold:	Generelt tekstanalysekursus (udgangspunkt i Faglige Forbindelser) med fokus på fortælleren. Blicher-novelle som central tekst, der også bruges i et skriftlighedsforløb.
Arbejdsformer:	Klasseundervisning, gruppearbejde, skriveværksted.
Fokuspunkter:	

Materialeliste for forløb: Introduktion: Tekstanalyse

1) Fibiger & Lütken: *LITTERATURENS VEJE (forskellige udg.)*, *Gad/Systime*: s490-496

7) Peter Kaspersen m.fl.: *SPURVESOL 2, Dansklærerforeningen*: s58-73

9) Solveig Bennike m.fl.: *FAGLIGE FORB. I DANSK (GRUNDBOG)*, *Dansklærerforeningen*: s28-42 og 99-115

Forløb 3: Kronologisk overblik (med historie)

Omfang:	11 lektioner
Start:	29.11.13
Indhold:	1) Oldtid: "Vølses død" (af yngre Edda), "Njals saga" (uddrag) 2) Middelalder: "Jomfruen og dværgekongen" (folkeviser) - samt renæssance: Martin Luther "Vor Gud han er så fast en Borg" 3) Oplysningstid: Ludvig Holberg "Niels Klim" (uddrag) 4) Romantik: H. C. Andersen "Nattergalen" (kunsteventyr) og Adam Oehlenschläger "Der er et yndigt land".

	5) Det moderne gennembrud: Georg Brandes "Hovedstrømninger..." (uddrag afmanuskript) og Amalie Skram "Karens Jul". - samt introduktion til 1900-tallet: Joh. V. Jensen "Den gotiske Renaissance". 6) Modernisme: (konfrontationsmodernisme:) Klaus Rifbjerg "Det er blevet os pålagt".
Arbejdsformer:	Klasseundervisning, gruppearbejde.
Fokuspunkter:	Litteratur- og kulturhistorisk overblik.

Materialeliste for forløb: Kronologisk overblik (med historie)

- 1) Fibiger & Lütken: *LITTERATURENS VEJE (forskellige udg.), Gad/Systime*
- 7) Peter Kaspersen m.fl.: *SPURVESOL 2, Dansk lærerforening*

Forløb 4: Frk. Smilla - roman og film

Omfang:	3 lektioner
Start:	13.01.14
Indhold:	Forløb i tilknytning til AT1 om Grønland, dansk kolonialisme m.v. Peter Høegs "Frk. Smillas fornemmelse for sne" læst og analyseret - og filmen analyseret mhp. komparativ analyse af temaer og budskab. Myten "Festens hellige gave kommer til menneskene", genfortalt af Knud Rasmussen, blev læst i samme forløb.
Arbejdsformer:	Projektarbejde, klasseundervisning.
Fokuspunkter:	Litteraturens/danskfagets muligheder sammenlignet med f.eks. historie. Romananalyse. Medieanalyse.

Materialeliste for forløb: Frk. Smilla - roman og film

- 6) Peter Høeg: *FRØKEN SMILLAS FORNEMMELSE FOR SNE, Munksgaard*
- 8) Solveig Bennike m.fl.: *FAGLIGE FORB. I DANSK (ANTOLOGI), Dansk lærerforening*

Forløb 5: Retorik og mundtlighed

Omfang:	11 lektioner
Start:	25.03.14
Indhold:	Retoriske grundbegreber, herunder appelformer. Det retoriske pentagram. Argumentation. Stemmeføring, mimik m.v. Forløbet rummede både retorisk analyse af taler/manuskripter og produktion af egne taler.

Arbejdsformer:	Klasseundervisning, gruppearbejde (herunder coaching), elevoptræden.
Fokuspunkter:	Udvikle evne til kritisk analyse af andres taler samt til selv at holde en god tale. Forståelse af mundtlighedens særlige muligheder og begrænsninger. Argumentationsanalyse.

Materialeliste for forløb: Retorik og mundtlighed

9) Solveig Bennike m.fl.: *FAGLIGE FORB. I DANSK (GRUNDBOG)*, Dansk lærerforening: s195-203

Forløb 6: Argumentation og kronik-genren

Omfang:	6 lektioner
Start:	07.08.14
Indhold:	Argumentationsanalytiske begreber, karakteristika for kronikgenren. Analyse af argumentation og kronikker (af bl.a. Tine Bryld, Peter Skaarup og Søren Mørch) Læst af Ellen Holmboe: Kort og godt om at argumentere for en holdning (DLF) Skriveøvelser og -opgaver i kronikgenren.
Arbejdsformer:	Klasseundervisning, gruppearbejde, skriveøvelser, coaching/skriveværksted.
Fokuspunkter:	Argumentationsanalyse. Genreforståelse (kronikken).

Forløb 7: Novellen-genren med fokus på nyeste tid

Omfang:	17 lektioner
Start:	10.09.14
Indhold:	Forløb om novellegenren m. fokus på moderne danske noveller 1990-nu. Forfatterskolen, minimalismen, ny realisme / virkelighedstemaet. Den klassiske novelle, realistiske og fantastiske noveller. Genre træk og genreblanding. Primærlitteratur: <i>Noveller 1990-nu:</i> Helle Helle: En stol for lidt Helle Helle: Fasaner Naja Maria Aidt: Slik Jan Sonnergaard: Sex

	Charlotte Weitze: Biller Pia Juul: Opgang <i>Arbejde med selvvalgt novellesamling (værk) - skr.bograpport</i> Genrehistorie: Boccaccio: Falken Peter Seeberg: Patienten H. C. Branner: Isaksen H. C. Andersen: Skyggen Sekundærlitteratur: Litteraturens Veje, s.511, 463-70 og 186. Virkelighedstemaet i litteraturen, kopi (indl. til "Nye øjne at se med" af Rasmus Grøn og Stine Johannesen) Novelle, kopi (fra opslagsværker.gyldendal.dk)
Arbejdsformer:	Klasseundervisning, selvstændigt skr. arbejde (værkanalyse), gruppearbejde m. varierende produktkrav.
Fokuspunkter:	Tekstanalyse. Genreforståelse. Realisme-diskussionen. Nyeste tid.

Forløb 8: Medieanalyse, reklameanalyse (AT3)

Omfang:	5 lektioner
Start:	28.09.14
Indhold:	Kommunikationsmodeller. Reklameanalyse. Receptionsanalyse. "Minervamodellen". Dansk som videnskabsfag. Af Madsen & Svendsen: Medier
Arbejdsformer:	Klasseundervisning, projektarbejde (reklameproduktion og -analyse).
Fokuspunkter:	Videnskabelighed. Massekommunikation, receptionsinklen, modtagergrupper.

Forløb 9: Journalistik: Nyhedsjournalistik, reportagegenren, netjournalistik

Omfang:	16 lektioner
Start:	13.01.15
Indhold:	Journalistisk sprog (syntaktisk og iøvrigt). Nyhedskriterierne. Nyhedstrekanten. Reportagegenren.
	Netjournalistik i forbindelse med produktion af netmagasin - i tilknytning til studierejse til London. Af Olsson&Poulsen: Ryd forsiden!
Arbejdsformer:	Klasseundervisning, gruppearbejde, skriveopgaver. "Rollespil" (redaktion for netmagasin på Wordpress, jf. materiale).
Fokuspunkter:	Journalistisk sprog. Nyhedsgenren. Elektroniske medier: Netjournalistik.

Materialeliste for forløb: Journalistik: Nyhedsjournalistik, reportagegenren, netjournalistik.

2) Andreas Hansen: *BLIV JOURNALIST PÅ SYV TIMER*, Dansk lærerforening 3) Henning Olsson m.fl.: *Ryd forsiden!*

Forløb 10: Det moderne gennembrud (tilknyttet AT5)

Omfang:	6 lektioner
Start:	13.04.15
Indhold:	I tilknytning til AT5, "Kampen for det gode liv - i Danmark 1850-1900" i samarbejde med historie, udvikles læsningen af Brandes, Skram, Bang, Strindberg (og Joh. V. Jensen) i 1.g til periodelæsning af det moderne gennembrud. Der tilføjes fælles værklæsning af Ibsen: Et Dukkehjem - samt diverse tekster fra især sædelighedsfejden og kritikken af sociale problemer (Pontoppidan) læst individuelt/i grupper i forbindelse med projektarbejderne. Endvidere inddragelse af tekst og diskussion af relevante metoder ifm. historisk læsning (ideologikritiske tilgange, diskursanalyse m.v.)
Arbejdsformer:	Klasseundervisning, projektarbejde i grupper eller individuelt.
Fokuspunkter:	Litteratur og andre tekster i samfundsmæssig/historisk kontekst. Hvad kan dansk bidrage med til belysning af en historisk periode?

Materialeliste for forløb: Det moderne gennembrud (tilknyttet AT5)

1) Fibiger & Lütken: *LITTERATURENS VEJE* (forskellige udg.), Gad/Systime: s194-201, 210-216 og 218-225

4) Henrik Ibsen: *ET DUKKEHJEM* (alle udgaver), Dansk lærerforening/Skov 1984 o.a., Uddrag læst, større del af værket set

Forløb 11: Essay

Omfang:	4 lektioner
Start:	24.04.15
Indhold:	Skriftlighed: Essaygenren - især i gymnasial sammenhæng.
	Diverse kopier af vejledninger, eksempler på opgaver og opgavebesvarelser.
Arbejdsformer:	Klasseundervisning, opgaveskrivning.
Fokuspunkter:	Skriftlig genre.

Forløb 12: Dramagenren

Omfang:	6 lektioner
Start:	18.08.15
Indhold:	Analyse af dramagenren. Introduktion til undergenrer: Komedien (Holberg, klassicismen), det naturalistiske drama (Ibsen) og modernistisk, eksperimenterende drama (Abell). Primær litteratur: Ibsen "Et Dukkehjem" (værk) "Fem gange et Dukkehjem" (Dansk lærerforening, video+anmeldelser) Ludvig Holberg: Erasmus Montanus (uddrag) Kjeld Abell: Melodien der blev væk (uddrag) Sekundær litteratur: Litteraturens veje (Holbergs komedier, drama) Litteraturhåndbogen, Systime (det episke teater m.v.) Den store danske.dk (Melodien der blev væk) (Det naturalistiske drama: Se forløb ovenfor)
Arbejdsformer:	Klasseundervisning og (matrix-)gruppearbejde.
Fokuspunkter:	Genrekarakteristika og -begreber.

Materialeliste for forløb: Dramagenren 1) Fibiger & Lütken: *LITTERATURENS VEJE* (forskellige udg.), Gad/Systime

4) Henrik Ibsen: *ET DUKKEHJEM* (alle udgaver), Dansk lærerforening/Skov 1984 o.a., Uddrag læst, større del af værket set

Forløb 13: Lyrik gennem tiderne - og kognitive metaforer

Omfang:	18 lektioner
Start:	10.09.15
Indhold:	Lyrikanalysens bereber. Stilfigurer. Kognitive metaforer. Lyrik i forskellige perioder/genrer: klassisk lyrik, moderne rap, poptekster, nationalromantisk lyrik, ekspressionistisk lyrik, knækprosa, 80'er-lyrik, autofiktion. Læst: Oehlenschläger: Der er et yndigt land H.C.Andersen: I Danmark er jeg født Maria Key: Landet Gnags: Danmark N.F.S.Grundtvig: Danmarks Trøst Per Vers: Danmarkssang / Find mig her Østkyst Hustlers: Håbløs Steffen Brandt: Nutidens Unge Gilli: Knokler hårdt Folkeviser: Torbens datter Folkeviser: Hillelilles Sorg Tom Kristensen: Landet Atlantis Tove Ditlevsen: Barndommens Gade Dan Turell: Præsten i Vangede Vita Andersen: Aftenerne var næsten de værste Michael Strunge: Natmaskinen Yahya Hassan: Barndom, Tvangsfjernet, Skuffelsen, Ghattoguide -- Den gode tekstanalyse: Lyrik (kopi) Stilfigurer (kopi - efter Jan Sørensen: Stilistisk analyse) Kasper L. Hansen: Kognitive metaforer (uddrag) Litteraturens Veje
Arbejdsformer:	Korte gruppearbejder, gruppeoplæg, klasseundervisning, digtoplæsning.
Fokuspunkter:	Litterær analyse og litteraturhistorie, men også sprog. Se også "Indhold".

Forløb 14: Diskursanalyse

Omfang:	4 lektioner
Start:	26.10.15
Indhold:	Diskursanalysens begreber og anvendelse - i dansk. Læst: Diskursanalyse (på: gymdansk.weebly.com) Diverse sagprosattekster.
Arbejdsformer:	Gruppearbejde om diskursanalyse af udvalgte sagprosattekster (mundtligt og skriftligt produkt). Klasseundervisning.

Forløb 15: Katrine Marie Guldager: Kilimanjaro

Omfang:	6 lektioner
Start:	22.01.16
Indhold:	Virkelighedstemaet i noveller fra nyeste tid. Globalisering. Læst: Katrine Marie Guldager: Kilimanjaro samt efterskrift v. P.E.Tøjner (Gyldendal, 2009)
Arbejdsformer:	Klasseundervisning, gruppearbejde. Gruppenprojekt: Videoforedrag.
Fokuspunkter:	

Materialeliste for forløb: Katrine Marie Guldager: Kilimanjaro

5) Katrine Marie Guldager: *Drengen på stentrappen* (samlede noveller)

Forløb 16: Skæbne (tema)

Omfang:	5 lektioner
Start:	22.02.16
Indhold:	Skæbne-temaet i hereticaprosa og socialrealisme, Læst Martin A. Hansen: Agerhønen Karen Blixen: Sorg-Agre (uddrag samt filmatisering) Martin Andersen Nexø: En Domfældelse Litteraturens Veje om Karen Blixen
Arbejdsformer:	Klasseundervisning, (matrix-)gruppearbejde.
Fokuspunkter:	"Ideologikritisk tilgang" til de respektive forfatters syn på skæbnen - og litteraturens funktion.

Forløb 17: Dokumentarfilm

Omfang:	6 lektioner
Start:	07.04.16
Indhold:	Analyse af nyere danske dokumentarfilm. Fakta- og fiktions-koder. Set: Rejsen på ophavet (instr. Max Kestner) Armadillo (instr. Janus Metz) Læst: Filmiske virkemidler - Minilex (af Søgaard: Nordkraft fra bog til film) Hvad er dokumentarfilm (af Kjærland og Blankholm: Fat om dokumentarfilm) Fakta og fiktion, koder og kontrakter (af Langdahl m.fl.: Krydsfelt) Krig kan være forførende (interview i Ekko, juni 2010, v. Claus Christensen)
Arbejdsformer:	Klasseundervisning, gruppearbejde, elevoplæg
Fokuspunkter:	Kontrakten med publikum. Filmanalyse.

Bilag 3. Undervisningsbeskrivelse for holdet 2007 da/a

Undervisning, der lægger op til at opfylde læreplanen

Undervisningsbeskrivelse	
Stamoplysninger til brug ved prøver til gymnasiale uddannelser	
Termin(er)	2007/08 - 2008/10
Institution	
Fag og niveau	Dansk A
Lærer(e)	
Hold	2007 da/a (1a DA, 2a DA, 3a DA)
Oversigt over gennemførte undervisningsforløb	
Titel 1	Analyse og fortolkning (90'erne: Minimalismen)
Titel 2	Eventyr
Titel 3	Oplysningstiden
Titel 4	Romantikken og romantismen
Titel 5	Medier (nyheder)
Titel 6	Det moderne menneske (Årsprøveprojekt)
Titel 7	Argumentation, sprog og kontekst (medier > blogs)
Titel 8	Det moderne gennembrud (periodelæsning)
Titel 9	Sprogforløb
Titel 10	Johannes V. Jensen og århundredeskiftet
Titel 11	Humor
Titel 12	Studierejse-Málaga
Titel 13	Århundredeskiftet fortsat (socialrealisme)
Titel 14	Ekspressionisme
Titel 15	Kortfilm
Titel 16	Karen Blixen, efterkrigstiden og eksistentialisme
Titel 17	80'er-lyrik
Titel 18	Den nye realisme
Titel 19	Sprog
Titel 20	Figurer og troper
Titel 21	Medier 2010
Titel 22	Eksamensøvelser
Beskrivelse af de enkelte undervisningsforløb (1 skema for hvert forløb)	
Titel 1	Analyse og fortolkning (90'erne: Minimalismen) Elevernes metodebevidsthed om det at analysere, fortolke og perspektivere skal videreudvikles. De

	skal tilmed udvide deres begrebsapparat i forbindelse med litteraturhistoriske læsninger af tekster fra 90'erne med særligt fokus på minimalismen og begrebet hyperrealisme.
Indhold	Kernestof: Helle, Helle: "Fasaner" (1996); sider: 7-13 Fra novellesamlingen "Rester", Samleren, 1996 Helle, Helle: "En stol for lidt" (1996); sider: 29-31 Fra novellesamlingen "Rester", Samleren, 1996 "Analyse - fortolkning - perspektivering"; sider: 1 Fra: Fibiger, Johannes: Litteraturens Veje, Gads Forlag, 2002 "Begivenheden der ikke fandt sted" (om minimalisme og hyperrealisme); sider: 1 Fra: Skyum-Nielsen, Erik: Dansk litteraturhistorie 1978-2003, Systime, 1. udgave, 2004 Supplerende stof: Helle, Helle: "Mere kaffe?" (2000); sider: 7-12 Fra novellesamlingen "Biler og dyr", Samleren, 2000 "Analyse og fortolkning: Kong Lindorm"; sider: 1 Fra: Tonnesen, Lars: At omgås tekster, Munksgaard, 1995
Omfang	Estimeret: 4,00 moduler Dækker over: 4 moduler
Særlige fokuspunkter	Faglige Lytte Læse Almene (tværfaglige) Analytiske evner Personlige Selvstændighed Sociale Samarbejdsevne
Væsentligste arbejdsformer	Forelæsninger Gruppearbejde
Titel 2	Eventyr Introduktion til eventyrigenren med fokus på folkeeventyr, kunsteventyr, trylleeventyr m.m. Strukturalistisk og freudiansk tilgang til to folkeeventyr. Herunder gennemgang og brug af Eventyrets episke love (Axel Olrik) og Eventyrets koder (Propp), Grundstrukturmodellen (Greimas), Kontraktmodellen og Aktantmodellen samt Freuds personlighedsmodel.
Indhold	Kernestof: "Eventyrigenrens udvikling: fra folkeeventyr til fantasy" (udvalgte passager); sider: 8-15 Fra: Blaksteen, Vibeke & Kirsten Møller: Eventyr i dansk - fra folkeeventyr til fantasy, Systime, 2005 "Strukturalistisk læsning"; sider: 15-19 Fra: Blaksteen, Vibeke & Kirsten Møller: Eventyr i dansk - fra folkeeventyr til fantasy, Systime, 2005 "Freudiansk læsning"; sider: 20-23 Fra: Blaksteen, Vibeke & Kirsten Møller: Eventyr i dansk - fra folkeeventyr til fantasy, Systime, 2005 "Kvitebjørn Kong Valemon" (folkeeventyr); sider: 63-68 Folkeeventyr "Prinsessen med de tolv par guldske" (folkeeventyr); sider: 39-42 Folkeeventyr
Omfang	Estimeret: 6,00 moduler Dækker over: 6 moduler
Særlige fokuspunkter	Faglige Lytte Læse Almene (tværfaglige) Analytiske evner

	Personlige Ansvarlighed Sociale Samarbejdsevne
Væsentligste arbejdsformer	Forelæsninger Gruppearbejde Lærerstyret undervisning
Titel 3	Oplysningstiden Litteraturhistoriske læsninger af tekster fra oplysningstiden. Herunder: Ludvig Holberg: "Jeppe på bjerget" (værk 2)
Indhold	Kernestof: "Den grovkomedie kamevalisme"; sider: 1-2 Fra: Fibiger, Johannes m.fl.: Litteraturens Veje, Systime, 2005 "Formål og forbilleder"; sider: 1 Fra: Jensen, Thorkild Borup: Ludvig Holberg, Dansklærerforeningens Forlag, 2006 "Klassicismen"; sider: 1-2 Fra: Fibiger, Johannes m.fl.: Litteraturens Veje, Systime, 2005 Litteraturhåndbogen (rød); sider: 97-102 Hansen, Ib Fischer m.fl. (red.): Litteraturhåndbogen, Gyldendal, 4. udgave, 1995 Ludvig Holberg: "Jean de France"; sider: 1 Fra: Jørgensen, John Chr.: Dansk Forfatterleksikon - værker, Rosinante, 2001 Ludvig Holberg: "Jeppe på Bjerget"; sider: 1-44 Uddrag af Jean de France (teateropsætning); sider: 1 Uddrag af teateropsætning af Ludvig Holbergs komedie på Det kongelige teater, 2002
Omfang	Estimeret: 6,00 moduler Dækker over: 6 moduler
Særlige fokuspunkter	Faglige Lytte Læse Almene (tværfaglige) Analytiske evner Personlige Selvstændighed Sociale Samarbejdsevne
Væsentligste arbejdsformer	Forelæsninger Gruppearbejde Individuelt arbejde Lærerstyret undervisning
Titel 4	Romantikken og romantismen Litteraturhistoriske læsninger af tekster fra romantikken. Fokus på begreberne Universalromantik, Nyplatonisme, Biedermeier og Nationalromantik.
Indhold	Kernestof: "Nyplatonismen"; sider: 144-146 Fra: Fibiger, Johannes m.fl.: Litteraturens Veje, Systime, 2005 "Universalromantikken"; sider: 142-144 Fra: Fibiger, Johannes m.fl.: Litteraturens Veje, Systime, 2005 Adam Oehlenschläger: "Guldhornene"; sider: 255-257 H. C. Andersen: "Hyrdinden og Skorstensfejeren"; sider: 281-285 H. C. Andersen: "Klokken"; sider: 261-265 H. C. Andersen: "Nattergalen"; sider: 200-208 Litteraturhåndbogen (rød); sider: 128-140 Hansen, Ib Fischer m.fl. (red.): Litteraturhåndbogen, Gyldendal, 4. udgave, 1995

	Schack Staffeldt: "Indvielsen"; sider: 1 "Dobbeltgængermotivet"; sider: 185-186 Fra: Fibiger, Johannes m.fl.: Litteraturens Veje, Systime, 2005 Emil Aarestrup: "Angst"; sider: 1 Emil Aarestrup: "Erkendelse"; sider: 1 Emil Aarestrup: "Var det Synd?"; sider: 1 H. C. Andersen: "Skyggen"; sider: 48-57
Omfang	Estimeret: 8,00 moduler Dækker over: 8 moduler
Særlige fokuspunkter	Faglige Lytte Læse Almene (tværfaglige) Analytiske evner Personlige Ansvarlighed Sociale Samarbejdsevne
Væsentligste arbejdsformer	Forelæsninger Gruppearbejde Lærerstyret undervisning
Titel 5	Medier (nyheder) Introduktion til - journalistikkens dyder (s. 56 i bogen "Medier") - de klassiske nyhedskriterier (s. 57 i bogen "Medier") - skematisk vurdering af nyhedsindslags nyhedsværdi (s. 59 i bogen "Medier") - journalistikkens uvæsen (s. 60 i bogen "Medier") Gennemgang og diskussion af TV2 Nyheds-udsendelse
Indhold	Kernestof: "Tv-nyheder og kvalitet"; sider: 64-65 Fra: Madsen, Peter og Erik Svendsen: Medier, Gyldendal, 2005 "TV-nyheder som journalistik"; sider: 56-60 Fra: Madsen, Peter og Erik Svendsen: Medier, Gyldendal, 2005 TV2 Nyhedene d. 19.05.08 (kl. 18); sider: 1
Omfang	Estimeret: 2,00 moduler Dækker over: 1 moduler
Særlige fokuspunkter	Faglige Diskutere Almene (tværfaglige) Analytiske evner Overskue og strukturere Personlige Ansvarlighed
Væsentligste arbejdsformer	Gruppearbejde Lærerstyret undervisning
Titel 6	Det moderne menneske (Årsprøveprojekt) Årprøveprojekt: To hele dage med fokus på litteratur, medier og sprog under temaet "Det moderne menneske". Herunder: - Introduktion til sproglig karakteristik/analyse - Analyse og vurdering af forskellige moderne kommunikationsformer (sms & chat) - Teori om narcissisme, narcissistisk socialkarakter, identitet, identitetsforvirring, positiv identitet og individ >< situid

	- Litteraturhistoriske læsninger af Helle Helle, Katrine Marie Guldager og Naja Marie Aidt (specielt fokus på minimalisme, hyperrealisme og Den nye realisme) - Teori om reality-shows (samt definition, diskussion af konceptet, populariteten m.v.) - Opsamling ud fra overskriften "Virkelighed" NB: Forløbet er i studieplanen sat til at starte d. 8. juni (for at kunne tilføje materialemne til en lektion), selv om det kun foregik d. 23. og 24. juni.
Indhold	Kernestof: "At mangle sammenhæng - introduktion" (om identitet); sider: 113-119 Fra: Mose, Susan og Steffen Mailand: Psykologi i dansk, Systime, 2007 "At være selvoptaget - introduktion" (om narcissisme); sider: 149-153 Fra: Mose, Susan og Steffen Mailand: Psykologi i dansk, Systime, 2007 "Sproglig analyse/karakteristik"; sider: 1-4 Ark lavet af NI "En sms -udveksling"; sider: 1 "Uddrag af en chat"; sider: 1-3 Katrine Marie Guldager: "Nørreport"; sider: 9-15 Naja Marie Aidt: "Søndag"; sider: 27-31 Helle Helle: "Køreplaner"; sider: 45-51 "Den nye realisme"; sider: 1 Ark lavet af NI "Reality"; sider: 80-84 Fra: Horsbøl, Gitte og Jette Meldgaard Harboe: Den iscenesatte virkelighed - fra nyheder til reality, Systime, 2004 "Sex i bedste sendetid" (artikel); sider: 9 Artikel fra Jyllands-Posten søndag d. 25. maj 2008
Omfang	Estimeret: 6,00 moduler Dækker over: 1 moduler
Særlige fokuspunkter	Faglige Læse Diskutere Formidling Almene (tværfaglige) Analytiske evner Kommunikative færdigheder Overskue og strukturere Sociale Samarbejdsevne IT Præsentationsgrafik
Væsentligste arbejdsformer	Gruppearbejde Projektarbejde
Titel 7	Argumentation, sprog og kontekst (medier > blogs) Eleverne skal have indblik i følgende: - Argumentationens hovedelementer (Grundmodellen): Påstand, Begrundelse/Belæg og Hjemmel - Supplerende argumentdele (Den udvidede model): Styrkemærker, Gendrivelse/Forbehold og Rygdækning - Argumentationsformer og -typer: Sideordnet argumentation, Underordnet argumentation, Mængdeargument, Ekspertargument, Erfaringsargument og Skræmmeargument - De tre appelformer: Etos, Patos og Logos (delvis repetition fra grundforløbet) - Opsamling på sproglig analyse - Diskussion af blogindlægget i sin kontekst (karakteristika ved en blog og ved blog-argumentation samt diskussion af, hvorfor man blogger > del af medierne)
Indhold	Kernestof: "Argumentation"; sider: 1 Kopi fra Bennike, Solveig m.fl.: Faglige forbindelser i dansk, Dansk lærerforening, 2005 "Argumentation"; sider: 1-2 Ark lavet af NI "Argumentation", "Et argument og dets dele", "Argumenter i sammenhæng" & "Om at bruge

	modellen"; sider: 89-92 Kopi fra Heltberg, Eva (red.): Skrivehåndbogen, Gyldendal, 1997 "Profilen, DR1, 1/2 2005" (transkription); sider: 21-23 Fra: Lützen, Peter Heller: Det sproglige i dansk, Tekster og arbejdsspørgsmål, Dansk lærerforening, 2005 "Forord" fra Fairplay (regeringen, okt., 2004); sider: 49-51 Fra: Lützen, Peter Heller: Det sproglige i dansk, Dansk lærerforening, 2005 www.avisen.dk
Omfang	Estimeret: 4,00 moduler Dækker over: 4 moduler
Særlige fokuspunkter	Faglige Lytte Læse Almene (tværfaglige) Kommunikative færdigheder Personlige Selvtillid
Væsentligste arbejdsformer	Gruppearbejde Lærerstyret undervisning Pararbejde
Titel 8	Det moderne gennembrud (periodelæsning) Litteraturhistorisk læsning af tekster fra Det Moderne Gennembrud - periodelæsning (bekendtgørelsens krav om læsning af en afgrænset periode før 2000) Begreber: - Radikalisme - Naturalisme (herunder Darwinisme) - Realisme - Positivism - Impressionisme - Sædelighedsfejden Forfattere: - Amalie Skram - Herman Bang - Henrik Pontoppidan - Henrik Ibsen - J. P. Jacobsen Øvrigt: - Perspektiv til litteratur i Norden (Henrik Ibsens "Et Dukkehjem") - Norsk tekst på originalsproget (uddrag af Amalie Skrams "Constance Ring") - Gennemgang af drama/værk fra 1800-tallet (værk 2)
Indhold	Kernestof: Georg Brandes: "Af: Indledning til Hovedstrømninger i det 19de Aarhundredes Litteratur"; sider: 106-109 "Impressionismen"; sider: 113-114 Fra: Jessen, Keld B.: Dansk litteratur fra runer til graffiti, Systime, 1996 "Naturalismen"; sider: 111-113 Fra: Jessen, Keld B.: Dansk litteratur fra runer til graffiti, Systime, 1996 J. P. Jacobsen: "To Verdener"; sider: 42-45 "Det moderne gennembrud" (ARK); sider: 1-2 Ark lavet af Line "Det moderne gennembrud"; sider: 109-110 Fra: Jessen, Keld B.: Dansk litteratur fra runer til graffiti, Systime, 1996 Henrik Pontoppidan: "Naadsensbrød"; sider: 55-63 "Uddrag af: Amalie Skram: Constance Ring"; sider: 1-5 Litteraturhåndbogen (red); sider: 182, 540-541 Hansen, Ib Fischer m.fl. (red.): Litteraturhåndbogen, Gyldendal, 4. udgave, 1995 Henrik Ibsen: "Et Dukkehjem"; sider: 1-117 Henrik Ibsen: "Af: Impressionisme. En lille replik"; sider: 1-2 Herman Bang: "Pernille"; sider: 1-5

	Henrik Pontoppidan: "Ørneflugt"; sider: 130-133 <i>Supplerende stof:</i> "Det moderne gennembrud"; sider: 113-137 Fra: Jessen, Keld B.: Dansk litteratur fra runer til graffiti, Systime, 1996
Omfang	Estimeret: 12,00 moduler Dækker over: 11 moduler
Særlige fokuspunkter	Faglige Lytte Læse Almene (tværfaglige) Analytiske evner Personlige Ansvarlighed Sociale Samarbejdsevne
Væsentligste arbejdsformer	Gruppearbejde Individuelt arbejde Lærerstyret undervisning
Titel 9	Sprogforløb Sproglige forløb med fokus inden for enten sprogpsykologi, sprogfilosofi eller sprogsociologi. Klassen har gruppevis arbejdet med tre forskellige emner: - Unge og sprog - Sprog og interaktion - Sprog og handling Efter at have arbejdet med emnet ud fra bogen "Sprogforløb i dansk" er der lavet notater til klassen samt holdt et oplæg ud fra nogle af de mest relevante begreber i afsnittet. Herefter har alle læst hele emnet om "Unge og sprog", og der er gennemgået et eksempel på en eksamenstekst derudfra.
Indhold	<i>Kernestof:</i> Sprogforløb - status.docx Sprogforløb i dansk; sider: 112-133 Quist, Pia og Jimmy Zander Hagen: Sprogforløb i dansk - sprogsociologi, sprogpsykologi og sprogfilosofi, Gyldendal, 2007
Omfang	Estimeret: 7,00 moduler Dækker over: 7 moduler
Særlige fokuspunkter	Faglige Læse Diskutere Almene (tværfaglige) Analytiske evner Personlige Selvstændighed Sociale Samarbejdsevne
Væsentligste arbejdsformer	Lærerstyret undervisning Projektarbejde
Titel 10	Johannes V. Jensen og århundredeskiftet I sammenhæng med århundredeskiftet læses tekster, skrevet af Johannes V. Jensen. Der tages udgangspunkt i "Interferens", og forløbet afsluttes med "Kongens fald" (værk).

Indhold	Kernestof: Johannes V. Jensen: "Interferens"; sider: 1 Johannes V. Jensen: "På Memphis station"; sider: 1 Johannes V. Jensen: "Knokkelmanden"; sider: 1-4 Johannes V. Jensen: "Fusijama"; sider: 1 "Johannes V. Jensen - fra spleen til sundhed"; sider: 1 Fra: Fibiger, Johannes m.fl.: Litteraturens Veje, Systime, 2005 "Sindets knivsystemer"; sider: 150-158 Fra: Mose, Susan m.fl.: Danske forfatterskaber 1870-1950, Forlaget Systime, 2006 Johannes V. Jensen: "Kongens fald"; sider: 1-208
Omfang	Estimeret: 7,00 moduler Dækker over: 7 moduler
Særlige fokuspunkter	Faglige Læse Diskutere Selvrefleksion Almene (tværfaglige) Analytiske evner
Væsentligste arbejdsformer	Forelæsninger Gruppearbejde Lærerstyret undervisning
Titel 11	Humor Temaet "humor" belyses ud fra to forskellige vinkler: Medier og sprog: I forhold til medier arbejdes med et afsnit af serien "Klovn" ud fra to forskellige teoretiske tekster indeholdende særlige kendetegn ved humor. I forhold til sprog arbejdes med sproglige virkemidler i forhold til humor i forhold til forskellige tekster (en tegneserie-stribe og en skønlitterær tekst). Endeligt belyses behovet for humor i en større sammenhæng: Hvilken rolle spiller humor for det enkelte menneske?
Indhold	Kernestof: "Humor"; sider: 130-135 Fra: Svendsen, Erik m.fl.: Medier, Gyldendal, 2005 Diverse humoristiske Youtube-klip; sider: 1 Fundet af eleverne på nettet
Omfang	Estimeret: 4,00 moduler Dækker over: 4 moduler
Særlige fokuspunkter	Faglige Lytte Diskutere Selvrefleksion Almene (tværfaglige) Analytiske evner
Væsentligste arbejdsformer	Forelæsninger Individuelt arbejde Lærerstyret undervisning
Titel 12	Studierejse-Málaga Indhold gennemgået i forbindelse med studieturen til Málaga: Besøg på Picasso-museet i Málaga: - Læreroplæg om Picassos liv og værk - Billedanalyse og elevoplæg om Picasso-malerier, som vi skal se undervejs på Picasso-museet i Málaga

	Besøg i verdens første tyrefægterarena i Ronda: - Læreroplæg om tyrefægtning - Tom Kristensens, Johannes V. Jensens og Picassos fremstillinger om tyrefægning - Dokumentar om tyrefægtning - Refleksion over forskelle i faktagenremes versus fiktionsgenremes fremstilling af kunsten Selve Málaga og tur til Gibraltar: - Billeddannende rejseskildringer - H. C. Andersens dagbog fra Málaga - H. C. Andersens dagbog fra Gibraltar - H. C. Andersens digt om Málaga Besøg i Ronda: - Hemingways "Hvem ringer klokkerne for?" - Den spanske borgerkrig - Kløften/broen i Ronda, som den fremstilles i romanen - Billeddannende (tegning som baggrund/udgangspunkt for iagttagelser på turen) Flamenco-aften (også idrætsfagligt - se studieplan under idræt): - Betydning, historie, den gyldne trekant, duenden, de ti bud, stilarter, opbygning, sigøjnerne, musikken, dansen, bevægelserne, kostumerne m.v. Spanien generelt: - Introduktion til Lorca - Digt af Lorca - Costa del Sol, Andalusien, Spanien m.v.
Indhold	
Omfang	Estimeret: 7,00 moduler Dækker over: 7 moduler
Særlige fokuspunkter	Faglige - Lytte - Læse - Søge information - Selvrefleksion Sociale - Samarbejdsevne
Væsentligste arbejdsformer	Forelæsninger Grupperarbejde Individuelt arbejde Lærerstyret undervisning
Titel 13	Århundredeskiftet fortsat (socialrealisme) Introduktion til litteraturhistoriske læsninger af tekster fra århundredeskiftet - herunder socialrealisme.
Indhold	Kernestof: Aakjær, Jeppe: "Min Hjemmen"; sider: 1 Aakjær, Jeppe: "Når rugen skal ind"; sider: 1 Aakjær, Jeppe: "Rugen lægges"; sider: 1 Aakjær, Jeppe: "Tyendesang"; sider: 1 Aakjær, Jeppe: "Ved rugskjellet"; sider: 1 Pelle Erobreren (film); sider: 1 Filmatisering vist på DR Nexo, Martin Andersen: "Af Pelle Erobreren"; sider: 1-17 Litteraturhåndbogen (rød); sider: 199-200, 512-513 Hansen, Ib Fischer m.fl. (red.): Litteraturhåndbogen, Gyldendal, 4. udgave, 1995
Omfang	Estimeret: 4,00 moduler Dækker over: 4 moduler
Særlige fokuspunkter	Faglige - Læse Almene (tværfaglige) - Analytiske evner

Væsentligste arbejdsformer	Gruppearbejde Lærerstyret undervisning
Titel 14	Ekspressionisme Introduktion til ekspressionismen samt læsninger af forskellige typer af ekspressionistiske tekster (herunder etisk ekspressionisme, æstetisk ekspressionisme og eksistentiel ekspressionisme)
Indhold	Kernestof: Litteraturhåndbogen (rød); sider: 226-228 Hansen, Ib Fischer m.fl. (red.): Litteraturhåndbogen, Gyldendal, 4. udgave, 1995 Tom Kristensen: Nat i Berlin 1921 (kopi) Kristensen, Tom: "Nat i Berlin 1921"; sider: 1-2 Kristensen, Tom: "Det blomstrende slagsmål"; sider: 63-65 Broby-Johansen, Rudolf: BLOD; sider: 1-33 Litteraturens Veje 1998 (kopisider); sider: 266-268 Fibiger, Johannes og Gerd Lütken: Litteraturens Veje, Gads Forlag, 1. udgave, 1998
Omfang	Estimeret: 4,00 moduler Dækker over: 4 moduler
Særlige fokuspunkter	Faglige Lytte Læse Almene (tværfaglige) Analytiske evner Kommunikative færdigheder Overskue og strukturere
Væsentligste arbejdsformer	Forelæsninger Gruppearbejde Lærerstyret undervisning
Titel 15	Kortfilm Fokus på: Kortfilmsanalyse, herunder: - definition - Raskins syv parametre - fortællerroller - fortællerformer - konflikt som drivkraft - anslag - karakterudvikling - surprise/suspence - dialogens funktion - voice-over - billedbeskæring - lyd - tidsoverspring - filmens tid/filmisk tid - klipning - farver - perspektivering til novellefilm og spillefilm (ikke set spillefilm, men set novellefilm)
Indhold	Kernestof: "Kortfilm"; sider: 1-10 Sammenskrevet fra www.dr.dk/kortfilm Raskins syv parametre; sider: 1 Bille, Julie: "Vildt" (2004); sider: 1 Høgh, Dorte W.: "Grisen"; sider: 1 Skarsgård, Alexander: "Att döda ett Barn" (dansk udgave: At dræbe et barn); sider: 1 Supplerende stof:

	"Novellefilmen"; sider: 58-64 Fra: Poulsen, Henrik: Litteraturens Film, Gyldendal, 2007
Omfang	Estimeret: 4,00 moduler Dækker over: 4 moduler
Særlige fokuspunkter	Faglige Lytte Almene (tværfaglige) Analytiske evner
Væsentligste arbejdsformer	Forelæsninger Gruppearbejde
Titel 16	Karen Blixen, efterkrigstiden og eksistentialisme Fokus på Heretica og eksistentialisme, herunder: - Baggrunden for eksistentialismen - Etisk eksistentialisme - Kristelig eksistentialisme - Nihilisme (kort - ark udleveret) Prøve i siderne i Litteraturens Veje omhandlende: Kulturpessimisme og generationsmodsatninger, Heretica - en flok unge kætttere, Eksistentialisme - fra Kierkegaard til Sartre, Fra elfenbenstårn til miljødigte: Thorkild Bjørnvig, Flere Heretica-lyrikere: Wivel, Sarvig og Jæger, To prosaister: Martin A. Hansen og Tage Skou-Hansen, Pigeliv og kvindeliv: Tove Ditlevsen - Karen Blixen er læst i denne tidsperiode pga. fokuset på det eksistentialistiske i hendes tekster
Indhold	Kernestof: Litteraturens Veje 1998 (kopisider); sider: 298-316 Fibiger, Johannes og Gerd Lütken: Litteraturens Veje, Gads Forlag, 1. udgave, 1998 Sarvig, Ole: "Af: Jeghuset" (Eftermiddag, Sen eftermiddag, Min sorg, Modne og Telefonaks); sider: 1 Wivel, Ole: "Kristustid"; sider: 1 Blixen, Karen: "Af: Den afrikanske Farm" (Af: Farmen ved Ngong og Af: Vinger); sider: 126-132 Seeberg, Peter: "Hjulet"; sider: 194-196 Seeberg, Peter: "Hullet"; sider: 196-203 Camus, Albert: "Sisyfos-myten"; sider: 136-140
Omfang	Estimeret: 6,00 moduler Dækker over: 6 moduler
Særlige fokuspunkter	Faglige Læse Almene (tværfaglige) Analytiske evner
Væsentligste arbejdsformer	Forelæsninger Gruppearbejde Lærerstyret undervisning Pararbejde
Titel 17	80'er-lyrik Tidsperioden er gennemgået med fokus på: - 80'er-modernismen - Michael Strunges forfatterskab (temaer, baggrund og værker) - Udgangspunkt i 60'ernes hippier - 80'ernes downstairs - Bands - Øvrig baggrund - 80'ernes upstairs Derudover er der set uddrag af to film om/med Strunge.

Indhold	Kernestof: "Et forkomment englebarn" (Michael Strunge); sider: 348-354 Fra: Mose, Susan m.fl.: Danske forfatterskaber, Systime, 2006 Strunge, Michael: "Natmaskinen"; sider: 1 Strunge, Michael: "NAT I ELECTRI-CITY 1979"; sider: 1 Film om Strunge (Bazar fra d. 3/4 1984); sider: 1 Film om 80'er-lyrikerne; sider: 1 Fra danskdepotet - titel ukendt Supplerende stof: Strunge, Michael: "Livets hastighed"; sider: 1 "I dag er vi alle yuppier"; sider: 1 Artikel fra: Politiken 24. februar 2007
Omfang	Estimeret: 4,00 moduler Dækker over: 4 moduler
Særlige fokuspunkter	Faglige Læse Almene (tværfaglige) Analytiske evner
Væsentligste arbejdsformer	Forelæsninger Gruppearbejde
Titel 18	Den nye realisme Starten af forløbs-perioden er gået med værkfremlæggelser. Klassen har haft årsprøveprojekt om perioden ("Den nye realisme") i slutningen af 1.g. så de har ark og lidt baggrundsviden - og de har læst "Søndag" i den sammenhæng. Herefter gennemgås/repeteres perioden med udgangspunkt i Naja Marie Aids novellesamling: Bavian. Fokus: - Udgangspunkt i klassisk realisme - Forståelse af virkeligheden - Den subjektive begivenhed - Det sociale teater - Fiktionens tætte kontakt til virkeligheden
Indhold	Kernestof: Aidt, Naja Marie: "Bavian"; sider: 1-218 Bukdahl, Lars: Anmeld af Bavian (Weekendavisen, maj 06); sider: 0-1 Haun, Christian: Sig farvel til dig selv; sider: 9-46
Omfang	Estimeret: 6,00 moduler Dækker over: 6 moduler
Særlige fokuspunkter	
Væsentligste arbejdsformer	
Titel 19	Sprog Vi arbejder med tegnsætning vha øvelser fra ww.dsn.dk - med og uden startkomma. Derefter vurderer elever i grupper tre eksamensbesvarelser fra tidligere år mhp styrker og svagheder. Opsamling i klassen. Til sidste modul forbereder elever et udkast til den skriftlige opgave der skal afleveres gangen efter. Formål: formativ evaluering.
Indhold	Kernestof: Er du god til at sætte kommaer Kommaeregler (pdf) Dansk Sprognævn om komma

Omfang	Estimeret: 5,00 moduler Dækker over: 4 moduler
Særlige fokuspunkter	Faglige Diskutere Formidling Selvrefleksion
Væsentligste arbejdsformer	
Titel 20	Figurer og troper
Indhold	Kernestof: Troper og figurer (Sproget i litteraturen).pdf For hver rose Heltberg, Eva: Figurer og troper; sider: 184-190 fra "Sproget i litteraturen", s. 184-190 Thomsen, SU: For hver en rose; sider: 0-1 fra digtsamlingen "Hjemfalden", 1991 Figurer og troper (gruppearb).docx Metonymi.pdf Begreber vi lever efter.pdf
Omfang	Estimeret: 5,00 moduler Dækker over: 5 moduler
Særlige fokuspunkter	Faglige Diskutere Almene (tværfaglige) Analytiske evner Kommunikative færdigheder
Væsentligste arbejdsformer	Gruppearbejde
Titel 21	Medier 2010 Som supplement til et tidligere arbejde med medier fokuserer klassen nu på et bredere udsnit af moderne medier: tv-avis, twitter, facebook, wikileaks.
Indhold	Kernestof: TV-avis (18.30), april 2010; sider: 0-1 Dansk tvs historie.pdf Medier (Erik Svendsen); sider: 1-10 udleveret i kopi Blog og twitter.pdf Wikileaks: Vi fandt helikopterpassword Kristensen og Christensen; sider: 33-36 Fra "Medietid 2.0", 2009 Møllerhøj, Jacob: Wikileaks - vi fandt helikopterpassword; sider: 0-1 Fra fagbladet Ingeniøren, 8. april 2010 Deadline 2. sektion 7. marts 2010; sider: 0-1 Om moderne dannelse Foran Alteret Bang, Herman: Foran Alteret; sider: 0-1
Omfang	Estimeret: 4,00 moduler Dækker over: 5 moduler
Særlige fokuspunkter	
Væsentligste arbejdsformer	Individuelt arbejde Lærerstyret undervisning
Titel 22	Eksamensøvelser Klassen øver eksamenslignende spørgsmål fra de tre hovedemner sprog, litteratur og medier

Indhold	Kernestof: Foran Alteret Bang, Herman: Foran Alteret; sider: 0-1 Løkkes nytårstale 2010 Rasmussen, Lars Løkke: Nytårstale 2010; sider: 0-1 Fra www.stm.dk Turell, Dan: Da Anders And var værd at læse; sider: 150-161 Fra Mediemontager, 2003 Turell, Dan: Hver tirsdag - Anders And's teologi; sider: 155-158 Fra Mediemontager, 2003
Omfang	Estimeret: 3,00 moduler Dækker over: 3 moduler
Særlige fokuspunkter	Faglige Læse Diskutere Formidling
Væsentligste arbejdsformer	Individuelt arbejde Pararbejde

68-1-1

STUDENTEREKSAMEN MAJ—JUNI 1968

DANSK STIL

1. *Nogle skildringer af arbejderen i dansk litteratur.*

Eller:

2. *Samspillet mellem samfundets og den enkeltes økonomi i et velfærdssamfund.*

Eller:

3. *Sociale skel og fordomme i Danmark i dag.*

Eller:

4. Kristendommens syn på mennesket er bestemt af to af kristendommens bærende tanker: at Gud er Skaberen, og at mennesket er faldet fra sin skaber og kun kan føres tilbage til ham gennem den radikale omskabelse, som kaldes troen, det vil sige efterfølgelsen af Jesus Kristus gennem død til opstandelse. Efter kristen tankegang er mennesket altså af ædel oprindelse. Det er skabt af Gud og til Gud. Derfor er det ukrænkeligt. Selv det ringeste menneske, den vanskabte og åndssvage, selv det menneske, der står mig fjernest, racemæssigt, nationalt, socialt, religiøst, er Guds skabning og min broder eller søster.

(Regin Prenter. 1951.)

Gør rede for det menneskesyn, som formuleres i teksten, og tag stilling til det.

Overskrift: *Kristendommen og mennesket.*

Eller:

5. Fortolkning af Villy Sørensen: Fjenden.
(Tekst på bagsiden.)

FJENDEN

Ingen vidste hvorfra han kom, om han var på flugt for sig selv eller om han forfulgte en fjende. Fråden stod som skyer om gabet på hans hest, dens hove jog gnister op af vejens støv, men større gnister fløj fra hans egne flammende øjne, hvor de så brød alting i brand, han jagede frem gennem afsvedne marker og brændende skove.

5 Da han nærmed sig byen, segned hans hest, han så med foragt på dens gispende krop, og luer slog ud af dens gab. Til fods gik han ind i den skønne by, og der hvor han gik blev den en allé af store svajende flammer.

Soldaterne greb deres våben, men overalt hvor de stod for at skyde ham ned blev de ramt af hans blik før de skød. Deres hænder lod våbnene falde og tæskede løs på de brændende kroppe,
10 og deres arme så ud som fakler.

Hvis han skånede mennesker, var det gamle rynkede koner, helst så han på børn og unge, deres glatte hud krympede sig for hans blik, blodet flygtede ud af deres kroppe og bugted sig gennem de krumme gader, kødet var skrøbeligt, og kun de sværtede skeletter blev tilbage.

Men blandt de unge var der en pige med brune øjne, de unge mænd holdt af at se ind i dem,
15 det var som om de gemte en gylden skat, men hun holdt den skjult for dem alle. Hun så aldrig længe på dem hun talte med, hendes øjne strejfed dem kun på vej gennem den synlige verden, de døde længst derude i himlen hvor det synlige ligger for døden.

Og da ødelæggeren så hende stå i det øverste vindu i et brændende hus, og ingen turde komme nær for at frelse hende, bredte han frelsende armene ud, og hun sprang ned i hans favn.

20 Hans fugtige blik så ind i hendes forkullede øjne:

— Havde jeg vidst at jeg skulle møde dig her, havde jeg skånet jer alle.

En smule skuffet, men bævende ømt, svarede hun:

— Er du da ikke kommet for min skyld?

Men da havde de forbrændte soldater haft tid til at knæle og tage sigte, så sikkert skød de
25 at de alle dræbende traf den fremmede, men ikke een den unge pige som han havde holdt i sin favn, thi de kendte hende alle og holdt af at høre hende tale.

Brandmændene var mange uger om at slukke ilden, og håndværkerne var mange år om at bygge byen op, bønderne dyrkede den sorte jord, og de nedbrændte skove voksede aldrig op igen. Men da sørgeåret var omme, vendte liv og lystighed tilbage til byen, folk giftede sig og fik
30 nye børn, men den unge pige med de sorte øjne gik tavs omkring og giftede sig aldrig.

(Fra Ufarlige historier. 1955.)

Giv en karakteristik af teksten og gør herunder rede for forholdet mellem virkelighed og fantasi.

Overskrift: *Fjenden*.

Indhold

	side
Opgaver	3
1. Peter Lauridsen: Af <i>Unges identitetsudvikling</i>	4
2. Tine Bryld: Af <i>På kryds og tværs. Håndbog for unge</i>	7
3. Troels Trier: Kys din frø, Scarlett Dream, Det daglige mord, Disko-dronning	10
4. Coca-cola-reklame	12
5. Artikel fra bladet »Vi unge« om John Travolta	16
6. Af et interview fra tidsskriftet »Modspil«	19
7. Johannes V. Jensen: Danmarkssangen	22

Forsidebilledet er fra bladet »Ung nu« december 1978. Pigen viser indholdet af en »Grease-pakke«, som er præmie i en konkurrence i bladet.

Opgaver

Tekster og billeder 1-6 viser forskellige sider af og holdninger til ungdomskultur. Tekst 7 har ikke forbindelse med dette tema. Du kan vælge en af følgende opgaver:

- 1 Sammenlign holdningerne til ungdomskultur i tekst 1 (Peter Lauridsen) og tekst 2 (Tine Bryld), i sammenligningen skal indgå en redegørelse af afsender- og modtagerforhold og en karakteristik af sprog og stil. Diskuter Peter Lauridsens synspunkter og tag stilling til dem.
Overskrift: *Teenage-kultur.*
- 2 Gør rede for det fælles tema i de fire sange fra grammofonpladen »Kys frøen« og for den holdning, der kommer til udtryk i dem.
Overskrift: *Kys frøen.*
- 3 Analyse og fortolkning af tekst 5 (Travolta).
Overskrift: *John Travolta og »Vi unge«.*
- 4 Giv en analyse af Coca-cola-reklamen (midtersiderne). Analysen skal indeholde en beskrivelse af billedet og en redegørelse for de virkemidler, der er anvendt, fx synsvinkel, komposition, farver, tekst. Gør desuden rede for de værdiforestillinger, reklamen forudsætter hos modtagergruppen, og tag stilling til dem.
Overskrift: *Coca-cola.*
- 5 Redegør for hovedtankerne i tekst 6 (Modspil). Diskuter den opfattelse af diskobølgen, som interviewpersonerne giver udtryk for.
Overskrift: *Diskobølgen.*
- 6 Analyse og fortolkning af Johannes V. Jensen: Danmarkssangen.
Overskrift: *Danmarkssangen.*

Indhold

	Side
Opgaver.....	3
Tekster:	
1. Dominique Bouchet: <i>Myte og ritual privatiseres</i>	4
2. Emma Gad: <i>Takt og Tone</i>	7
3. Kim Rasmussen og Søren Smidt: <i>Sam...ta...le?</i>	9
4. Citat af Alain Finkielkraut	14
5. Jan Stage: – og ham, der slår på tromme... ..	15
6. Klaus Rifbjerg: <i>Kanariefuglens begravelse</i>	18
7. Anna Christiane Ludvigsen: <i>Den dræbte Sangfugl</i>	20
Billeder:	
Forside:	
Jørgen Schytte: <i>Rådhuspladsen</i> , foto, 1997.	
Side 13:	
Mikkel Østergaard: <i>Dreng foran skærm</i> , foto, 1997.	

Opgaver

Tekster og billeder i dette hæfte handler om traditioner og værdier i et samfund under forandring.

Du skal besvare én af følgende opgaver.

Brug opgavens titel som overskrift for din besvarelse.

- 1 *(Formulér selv en overskrift)*
Gør rede for de væsentligste synspunkter i uddraget af Dominique Bouchets aviskronik "Myte og ritual privatiseres" (tekst 1), og diskutér dem.
- 2 *Mellem snak og tale*
Hvilke syn på samtalekultur kommer til udtryk i uddraget af Emma Gads "Takt og Tone" (tekst 2) og i uddraget af Kim Rasmussen og Søren Smidts aviskronik "Sam...ta...le?" (tekst 3)?
Hvad er der sket med samtalekulturen i det moderne samfund?
Du kan inddrage billedet på forsiden.
- 3 *Foran skærmen*
Skriv et essay om computerens betydning for identitetsdannelsen.
Du skal tage udgangspunkt i citatet fra interview med Alain Finckelkraut (tekst 4), og du kan inddrage billedet side 13.
- 4 *– og ham, der slår på tromme ...*
Giv en analyse og fortolkning af uddraget af Jan Stages erindringsbog "– og ham, der slår på tromme..." (tekst 5).
- 5 *To digte*
Giv en sammenlignende analyse og fortolkning af Klaus Rifbjergs digt "Kanariefuglens begravelse" (tekst 6) og Anna Christiane Ludvigsens digt "Den dræbte Sangfugl" (tekst 7).

© 2015 Uddannelses- og Forskningsministeriet

Indhold

	Side
<i>Opgaver</i>	3
<i>Tekster:</i>	
1. Louis Jensen: <i>Godt nok</i>	4
2. Amalie Lyhne: <i>Hvornår er det ikke længere nok med cykelhjelm?</i> <i>Hvornår skal vi også have en chip i nakken?</i>	7
3. Flemming Chr. Nielsen: <i>Bukserne smidt og sproget voldtaget</i>	10
4. Marcus Rubin: <i>Fri mig for identitetspolitikens tyranni</i>	13
5. Steen Steensen Blicher: <i>Ouverture</i>	15
6. Helge Rode: <i>Sne</i>	16

Opgaver

Du skal besvare én af opgaverne 1 - 5. Brug opgavens titel som overskrift for din besvarelse.

- 1 Godt nok**
Skriv en litterær artikel om *Godt nok*.
Din artikel skal indeholde en analyse og fortolkning af *Godt nok* (tekst 1), hvor du bl.a. fokuserer på fortællerforholdene og relationerne mellem novel-lens personer.
Giv en perspektivering til fx genre eller tema.
- 2 Frihed, forbud og formynderi**
Skriv en kronik om frihed, forbud og formynderi.
Din kronik skal indeholde en redegørelse for synspunkterne og en karakteri-stik af argumentationsformen i *Hvornår er det ikke længere nok med cykel-hjelm? Hvornår skal vi også have en chip i nakken?* (tekst 2).
Diskuter synspunkterne.
- 3 Sprog og magt**
Skriv et essay om sprog og magt.
Dit essay skal tage udgangspunkt i *Bukserne smidt og sproget voldtaget* (tekst 3) og undersøge mulighederne for at udøve magt gennem sproget.
Inddrag eksempler.
- 4 Identitet og debat**
Skriv en kronik om identitet og debat.
Din kronik skal indeholde en redegørelse for synspunkterne og en karakteri-stik af argumentationsformen i *Fri mig for identitetspolitikens tyranni* (tekst 4).
Diskuter synspunkterne.
- 5 To digte**
Skriv en litterær artikel om *Ouverture* og *Sne*.
Din artikel skal indeholde en sammenlignende analyse og fortolkning af *Ouverture* (tekst 5) og *Sne* (tekst 6). Du skal bl.a. fokusere på digtenes frem-stilling af vinteren og sammenligne digtenes livssyn.

Bilag 8. Dansk stil, studentereksamen 2018, digitalt sæt
(med internetadgang; kun tekstoversigt og skriveordrer gengivet)

Indhold

	Side
<i>Opgaver</i>	3
<i>Tekster:</i>	
1. <i>Historien om Danmark: Vikingetiden</i> 	4
2. Jacob Skyggebjerg: <i>Vi ses på Mars, når klimaet går amok og lokummet eksploderer</i>	5
3. Klaus Rothstein: <i>De er vrede</i>	8
4. Troels Holm: <i>Neoliberalismens sprog sender os lige lukt i galskaben</i>	10
5. Svana Jakobsdóttir: <i>Svømning</i>	13

Vejledning

Vejledning specielt til dette opgavesæt

Dette opgavesæt indeholder 5 opgaver med tilhørende tekster. Opgaveformuleringerne og de trykte tekster findes i opgavehæftet. På cd'en er opgaver og tekstmateriale anbragt sammen og nummereret på samme måde som i hæftet.

Du skal besvare én af opgaverne.

Brug opgavens titel som overskrift for din besvarelse.

Kildeoplysninger

Oplysninger om kilderne til de enkelte tekster findes i teksternes manchetter på opgavesiderne.

Henvisninger til video- og lydclip

Du kan henvise til dele af video- og lydclip f.eks. ved at angive afspillerens minut- og sekundtal for henholdsvis starten og afslutningen af den del af en tekst, du benytter.

Opgaver

Du skal besvare én af opgaverne 1 - 5. Brug opgavens titel som overskrift for din besvarelse.

1 Danmarkshistorien

Skriv en analyserende artikel om *Historien om Danmark: Vikingetiden*.

Din artikel skal indeholde en analyse og fortolkning af *Historien om Danmark: Vikingetiden* (tekst 1 ). Du skal bl.a. fokusere på brugen af filmiske virkemidler og på, hvordan danmarkshistorien iscenesættes.

Giv en perspektivering til andre filmiske fremstillinger af historien (dokumentariske eller fiktive).

I denne opgave *kan* du anvende materiale fra internettet.

2

Klimadebatten i dag

Skriv en kronik om klimadebatten i dag.

Din kronik skal indeholde en redegørelse for synspunkterne og en karakteristik af argumentationsformen i *Vi ses på Mars, når klimaet går amok og lokummet eksploderer* (tekst 2).

Diskuter synspunkterne.

I denne opgave *skal* du anvende materiale fra internettet.

3

Vrede i litteraturen

Skriv et essay om vrede i litteraturen.

Dit essay skal tage udgangspunkt i *De er vrede* (tekst 3) og undersøge sammenhængen mellem vrede i litteraturen og tiden, litteraturen er skrevet i.

Inddrag eksempler. Du må gerne inddrage andre kunstformer.

I denne opgave *kan* du anvende materiale fra internettet.

4

Sprogets betydning for vores virkelighedsopfattelse

Skriv en kronik om sprogets betydning for vores virkelighedsopfattelse.

Din kronik skal indeholde en redegørelse for synspunkterne og en karakteristik af argumentationsformen i *Neoliberalismens sprog sender os lige lukt i galskaben* (tekst 4).

Diskuter synspunkterne.

I denne opgave *skal* du anvende materiale fra internettet.

5

Svømning

Skriv en analyserende artikel om *Svømning*.

Din artikel skal indeholde en analyse og fortolkning af *Svømning* (tekst 5). Du skal bl.a. fokusere på tekstens fortællerforhold og på fremstillingen af pigens udvikling.

Giv en perspektivering til genre eller tema.

I denne opgave *kan* du anvende materiale fra internettet.

Opgave 1

Kampagnefilm, der ønsker at få unge til at stemme

Opgaveformulering

Skriv en analyserende artikel, hvor du undersøger kampagnefilm, der ønsker at få unge til at stemme. I din artikel skal du analysere og fortolke *"Det bliver f***** bomben!" Opstemt #1* (tekst 1a) og *Voteman* (tekst 1b).

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

- At analysere og fortolke de virkemidler og genretræk, filmene anvender i formidlingen af deres budskab.
- At vurdere, hvordan de to film forsøger at nå deres målgruppe.
- At formidle din tekstforståelse klart for din læser med en fokuseret indledning og en nuanceret afslutning.

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

Opgave 2

Samfundskritisk litteratur

Opgaveformulering

Skriv en analyserende artikel, hvor du undersøger samfundskritisk litteratur. I din artikel skal du analysere og fortolke novellen *Muldsrud* (tekst 2) fra det moderne gennembrud og på baggrund heraf perspektivere til et eller flere andre selvvalgte eksempler på samfundskritisk litteratur.

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

- At analysere og fortolke, hvilke virkemidler, herunder ironi, der anvendes i novellens samfundskritik.
- At perspektivere samfundskritikken hos Pontoppidan til samfundskritikken i den selvvalgte litteratur.
- At formidle din tekstforståelse klart for din læser med en fokuseret indledning og en nuanceret afslutning.

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

Opgave 3

Forfattere, der vil skabe forandring

Opgaveformulering

Skriv en analyserende artikel, hvor du undersøger tekster af forfattere, der vil skabe forandring. I din artikel skal du analysere og fortolke *Sara Omars nytårstale* (tekst 3a og 3b) og forordet til *Ludermanifestet* (tekst 3c).

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

- At analysere og fortolke de virkemidler, skribenterne anvender for at underbygge og styrke deres synspunkter, herunder hvordan Sara Omar i filmklippet (3b ) udtrykker sig vha. fx stemmeføring og kropssprog.
- At sammenligne, hvordan skribenterne anvender hhv. nytårstalen og manifestet som genrer til at skabe forandring.
- At formidle din tekstforståelse klart for din læser med en fokuseret indledning og en nuanceret afslutning.

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

Opgave 4

Den demokratiske samtale i dag

Opgaveformulering

Skriv en debatterende artikel, hvor du med udgangspunkt i konkrete eksempler undersøger og diskuterer den demokratiske samtales vilkår og udfordringer i dag og forsøger at overbevise din læser om dine synspunkter.

I din artikel skal du inddrage *Vi har sønderrevet det danske sprog* (tekst 4a) og mindst ét af de to medieklip *Derfor taler folk grimt til hinanden på Facebook* (tekst 4b) og ... *En lille hilsen til de 5 snothvalpe, af anden etnisk herkomst* (tekst 4c).

I din undersøgelse skal du særligt fokusere på:

- At diskutere, i hvilket omfang den demokratiske samtale er udfordret i dag ved at inddrage hovedsynspunkter og argumenter fra *Vi har sønderrevet det danske sprog* (tekst 4a).
- At underbygge din egen argumentation med konkrete eksempler bl.a. ved at inddrage mindst én af de to tekster *Derfor taler folk grimt til hinanden på Facebook* (tekst 4b) eller ... *En lille hilsen til de 5 snothvalpe, af anden etnisk herkomst* (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 á 2400 enheder (antal anslag inklusive mellemrum)

Opgave 5

Kunst og litteratur, der udfordrer grænser

Opgaveformulering

Skriv en reflekterende artikel, hvor du undersøger kunst og litteratur, der udfordrer grænser.

I din artikel skal du inddrage *Frihed er det bedste guld* (tekst 5a) samt enten maleriet *Thérèse Dreaming* (tekst 5b) eller *BORDELPIGE DRÆBER UFØDT* (tekst 5c).

I din undersøgelse skal du særligt fokusere på:

- At reflektere over kunst og litteratur, der udfordrer og har udfordret grænser. Inddrag et eller flere synspunkter fra *Frihed er det bedste guld* (tekst 5a). Du kan fx komme ind på kunstens rolle i samfundet og for den enkelte, ytringsfrihed, etik, normer, censur og selvcensur.
- At inddrage enten maleriet af *Thérèse Dreaming* (tekst 5b) eller *BORDELPIGE DRÆBER UFØDT* (tekst 5c) som eksempel på, hvordan kunst eller litteratur kan udfordre grænser.
- 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 á 2400 enheder (antal anslag inklusive mellemrum)