

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 engelsk.

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

Engelsk

Delrapport 5

Sanne Larsen, Ane Qvortrup og Ida Klitgård

Institut for Kulturvidenskaber
Syddansk Universitet

Gymnasiepædagogik
Sænummer
2019

Faglighed i gymnasiet

Engelsk

Resume

Sanne Larsen, Ane Qvortrup og Ida Klitgård

Engelsk – Resume

I denne rapport præsenterer Syddansk Universitet og den af ministeriet nedsatte ekspertgruppe resultaterne fra en undersøgelse af den faglige udvikling inden for faget engelsk i det almene gymnasium (stx) i perioden 1981-2018.

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 i Engelsk A i perioden 2009-2018
- C. Spørgeskemaundersøgelser 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 engelsk?
2. Hvad karakteriserer udviklingen i undervisningen i engelsk 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 inden for engelsk?

I besvarelsen af spørgsmålene perspektiveres analyserne af udviklingen i engelskfagligheden til forandringer i læreplanerne for Engelsk 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 gymnasiet. Herudover repræsenterer analyserne et relevant perspektiv på faglighed, som kan understøtte refleksioner over engelskfaget og engelskfaglighed i forbindelse med fx pædagogikum. Ikke mindst tilbyder undersøgelsen et metodisk og analytisk grundlag for at undersøge engelskfaglighed i de gymnasiale uddannelser fremadrettet.

Undersøgelsens genstandsfelt

Det samlede datasæt for analysen af danske undervisningsbeskrivelser, eksamenssæt og elevbesvarelser for Engelsk A fremgår af tabel 1:

	Undervisningsbeskrivelser	Eksamenssæt	Elevbesvarelser	Reformperiode
1981		1	5 fra <i>Vordingborg Gymnasium</i>	1958-1987
1990		1	5 fra <i>Holte Gymnasium</i>	1988-2004
2009	8			2005-2017
2010	8	2	5 fra <i>Frederiksberg Gymnasium</i>	
2011	9	2		
2012	9	2		
2013	9	2		
2014	8	2		
2015	9	2		
2016	9	2		
2017	9	2		
2018	9	2	13 fra hhv. <i>Herning Gymnasium (3), Hjørring Gymnasium (1), Kalundborg Gymnasium (1), Aalborg Katedralskole (3), Roskilde Gymnasium (2), Herlev Gymnasium (4), Munkensdam Gymnasium (2), Vestfyns Gymnasium (1)</i>	2017-

Tabel 1: Oversigt over datagrundlaget for danske undervisningsbeskrivelser, eksamenssæt og eksamensbesvarelser i Engelsk A

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 alle 2-tals-, alle 7-tals- og alle 12-tals besvarelser gjort til genstand for grundig analyse.

Med hensyn til eksamenssæt og elevbesvarelser historisk set var det ønsket at have et nedslag i hver gymnasiets 6 reformperioder de seneste 50 år: Før 1958, 1958-1971, 1972-1988, 1989-2005

og 2006-2017. Dette var ikke muligt skaffe, og her måtte datagrundlaget således justeres ift. hvad der var til rådighed gennem Rigsarkivet og Frederiksberg Stadsarkiv.

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.

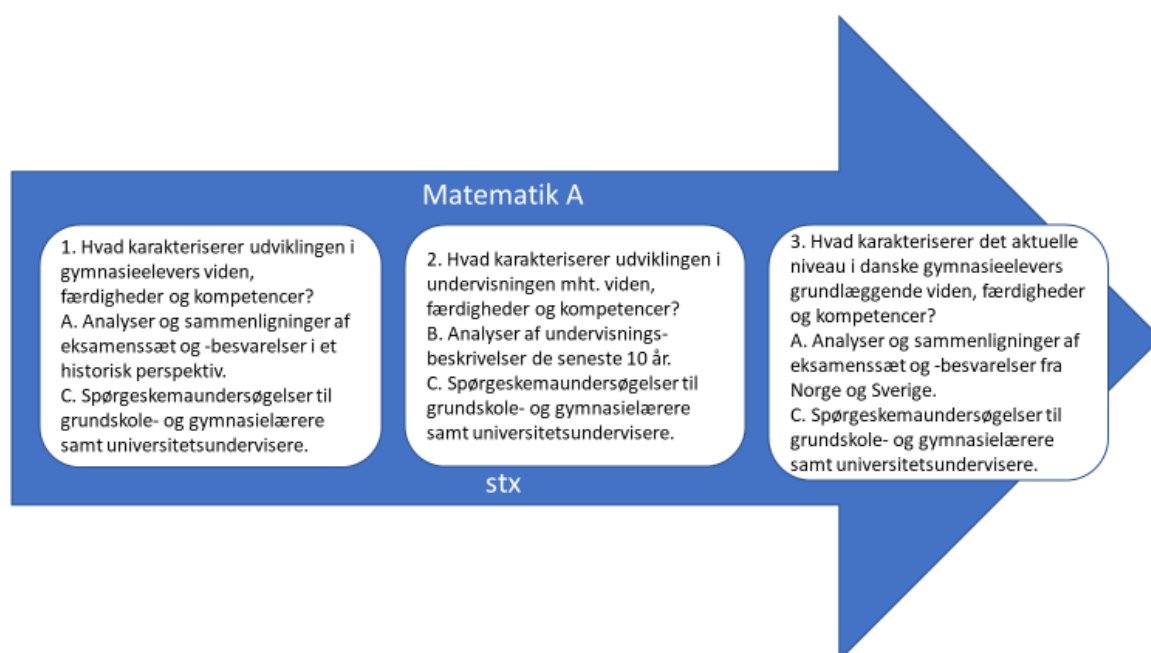
Der blev udsendt spørgeskema til 442 engelsklærere på gymnasier og 304 engelsklærere i grundskolen, samt til 45 undervisere på engelskuddannelserne og international business på universitetet. Antallet af respondenter og svarprocenten fremgår af Tabel 2:

Niveau	Antal modtagere	Antal respondenter	Svarprocent
Grundskole	304	181	60 %
Gymnasium	442	180	41 %
Universitet	45	18	40 %

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 med to analysemodeller, der er udviklet i ekspertgruppen ud fra en forståelse af engelskfaglighed som knyttet til begrebet kommunikativ kompetence, der forstås som omfattende såvel *generelle* kompetencer (viden, sociokulturel kompetence, interkulturel kompetence) som kommunikativ *sprogkompetence* (lingvistisk, sociolingvistisk, pragmatisk) og kommunikative *sprogfærdigheder + sprogstrategier*. Ift. de kommunikative sprogfærdigheder og sprogstrategier skelnes der mellem produktive, interaktive og receptive sprogfærdigheder og kompetencer. Dette betyder, at den generelle analysemodels kategori 1, altså de grundlæggende vidensformer, begreber og indhold i de engelskfaglige analyser kan specificeres til at omhandle reception, interaktion og produktion samt viden, færdigheder og kompetencer knyttet til en sociolingvistisk, pragmatisk, strategisk, sociokulturel, social og interkulturel evne. Kategori 2, altså metode, knytter sig på den ene side til analytisk arbejde i faget og på den anden side lærings- og kommunikeringsstrategier i form af memoreringsstrategier, gættestrategier, kognitive strategier, affektive strategier, sociale strategier og metakognitive strategier. Tværfagligheden (altså kategori 3 i den generelle analysemodel) findes naturligt i faget qua det, at der læses tekster af samfundsfaglig eller historisk karakter, og samtidig ligger det i fagets psykologiske dimension og medieorienterede dimension, som har fået stigende betydning igennem årene. Også den innovative del (kategori 4) er en naturlig del af faget grundet det sproglige arbejde med kombination af ord, begreber og ny viden i nye sammenhænge, men den træder stærkest frem under den pragmatiske kategori. Analysekategori 5 om det personlige findes som en del af den strategiske kompetence, hvor eleven må arbejde med strategier ift. egne begrænsninger og som en del af den sociale kompetence, der fremhæver evnen til at vise empati og udtrykke holdninger. Sidst men ikke mindst viser den sociale analysekategori (altså kategori 6 i den generelle analysemodel) sig som et kerneelement i sociolingvistisk, pragmatisk, sociokulturel, social og interkulturel viden, færdighed og kompetence, som handler om at agere adækvat i gældende sprogfællesskaber, autentiske situationer og kontekster, sociokulturelle kontekster, sociale situationer samt forskellige kulturer.

Udviklingen i gymnasieelevernes viden, færdigheder og kompetencer

Der er mange ligheder mellem engelskfagligheden, som den kommer til udtryk i eksamenssæt i 1981, 1990, og engelskfagligheden, som den kommer til udtryk i eksamenssættet for 2018. I alle årene efterspørges lingvistisk, sociolingvistisk, pragmatisk og strategisk viden, færdigheder og kompetencer, dog historisk set svagere på vidensdimensionen inden for det sociolingvistiske og pragmatiske, end vi ser det i dag. Der er den variation, at der i de seneste eksamenssæt er et fokus på sociokulturelle, sociale og interkulturelle kompetencer, som vi ikke ser i de historiske sæt. Allerede i 1981 og stærkere i 1990 efterspørges social og sociokulturel kompetence, men det er først fra 2011 og stærkere fra 2012, at der også udprøves viden og færdigheder inden for disse dimensioner. Interkulturel viden, færdigheder og kompetencer *kan* bringes i spil i 2014, 2015 og 2016, hvor emnets karakter gør, at det kunne være relevant. I 2017 og 2018 er det en nødvendig forudsætning for at besvare de stillede opgaver. De grundlæggende vidensformer, begreber og

indhold, som efterspørges i de engelskfaglige eksamenssæt kan specificeres til alle årene at omhandle reception, interaktion og produktion, idet interaktionen i den skriftlige eksamensgenre naturligvis ikke er dynamisk, men alene kommer til udtryk ved det, at eleven må kommunikere adækvat ift. den omstændighed, at der kommunikeres i en eksamenssituation mellem en elev og en censor. Samtidig efterspørges i alle årene viden, færdigheder og kompetencer knyttet til det lingvistiske, sociolingvistiske, pragmatiske og strategiske, mens det sociokulturelle, sociale og interkulturelle først findes som vidensformer, begreber og indhold i den sidste del af perioden. Det metodiske findes som en del af det pragmatiske og strategiske alle årene, hvor det varierer med delopgaverne, men opgaverne er bliver mere metodiske, akademiske og studieforberedende med tiden. Dette kommer fx til udtryk med genrefokuseringen omkring henholdsvis fiktiv og ikke-fiktiv tekst og et stærkere fokus på tekstanalyse og fortolkning. Det tværfaglige og det innovative findes naturligt i engelskfaget qua teksternes karakter og sproglige arbejde, og der kan ikke iagttages nogen variation ift. disse kategorier historisk set. Det personlige findes alle årene som en del af den strategiske kompetence, ligesom det sociale findes som en del af sociolingvistiske og pragmatiske, men begge kategorier får større betydning med årene grundet det øgede fokus på viden, færdigheder og kompetencer inden for det sociokulturelle, det sociale og det interkulturelle. Engelskekspertgruppen konkluderer på baggrund af analyserne af eksamenssæt, at eksamenssættene er blevet mere komplekse over tid, og at kravene til elevernes engelskfaglige viden, færdigheder og kompetencer er blevet forøget.

Engelskgruppens analyse af elevbesvarelser fremhæver den helt særlige udvikling i elevernes faglighed, at den er blevet væsentlig mere akademisk henover årene. I 1981 udtrykker eleven sig meget frit om et givet emne, og de anvender ikke citater som belæg for deres udtalelser. Der var fokus på elevernes sprogkunderskaber, snarere end på at give dem en metodisk og analytisk orientering og opmærksomhed. Siden 2010 udtrykker de sig akademisk med bestemte begreber og termer. Med reference til den generelle analysemodel kan man sige, at indholdet af såvel videns- som færdigheds- og kompetencedimensionerne af kategori 1, fagets vidensformer, begreber, indhold og temaer, har ændret væsentlig betydning, ligesom metodekategorien (kategori 2) har fået væsentlig større vægt. Det øgede fokus på det sociale og interkulturelle (jf. analysen af eksamenssæt ovenfor) afspejler sig ikke tydeligt i elevbesvarelserne, og således er der nogle aspekter af det personlige og det sociale, som ikke udnyttes. Således konkluderer ekspertgruppen også, at der ligger potentiale for mere end det, der fylder i de nuværende. Når det kommer til det innovative (kategori 4) diskuterer ekspertgruppen på baggrund af analyserne, at de tidligere eksamenssæt, med den større frihed, kan se ud til at åbne mulighed for elevernes arbejde med et innovativt eller kreativt udtryk. Engelskekspertgruppen vurderer dog omvendt også, at den øgede metodiske forankring og den øgede stilladsering er en yderst positiv udvikling i engelskfaget, der meget vel kan være medvirkende til, at niveauet i engelskeksamensbesvarelserne vurderes til at øges over tid.

På spørgeskemaernes spørgsmål vedr. 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. To områder, der skiller sig ud, er dog lærernes opfattelse af elevernes vurderinger af oplysningers troværdighed samt evne til dybdeforståelse af faget. Her er niveauet blevet væsentlig ringere end tidligere. Præcis det samme mønster viser sig ved gymnasielærernes vurdering af afgangsniveauet. Dog vurderer de her, at forståelsen for det interkulturelle er blevet bedre.

Universitetsunderviserne er enige med gymnasielærerne mht. vurderingen af oplysningers troværdighed samt evne til dybdeforståelse af faget. Udover de to aspekter mener universitetsunderviserne også, at de studerende er blevet ringere til selvstændig stillingtagen og ringere til at forstå, hvad engelskfaget indeholder. Til gengæld oplever de, at de studerende er blevet bedre til selvstændigt at arbejde med faget, og at de har opnået større interkulturel forståelse.

Spørgeskemaet viser således, at der altså samlet set opleves en styrkelse af samarbejdsevnen samt faglig viden, færdigheder og kompetencer inden for faget som helhed, tekstanalyse og sprogets formregler på tværs af niveauerne. Der er en gradvis bedre forståelse for tværfaglighed og det interkulturelle, mens der savnes innovation og moden selvstændighed.

Udviklingen i undervisningen mht. viden, færdigheder og kompetencer

Analysen af undervisningsbeskrivelserne viser stor bredde i undervisningstemaer og store ligheder på tværs af de undersøgte skoler og år.

I hele den undersøgte periode er en overvejende vægt på forløb omhandlende engelsksprogede lande, genrer og/eller litteraturhistoriske perioder samt emnebaserede forløb. Sammen med forløb med fokus på Shakespeare og andre forfatterskaber giver disse områder rig mulighed for at eleverne bevæger sig inden for engelskfagets tre overordnede vidensformer, som defineret i analysemodellen for engelsk: reception, interaktion og produktion. Undervisningsbeskrivelsernes 'særlige fokuspunkter' reflekterer, at der arbejdes med at læse, lytte og forstå, redegøre og beskrive, analysere, fortolke og diskutere, behandle komplekse problemstillinger samt skrive, udtrykke sig og perspektivere.

Forløb med fokus på engelsksprogede lande omhandler primært Storbritannien og USA samt de engelsksprogede lande og regioner, der er forbundet med disse gennem koloniserings- og dekoloniseringsprocesser, særligt Indien, Sydafrika og Australien. Omdrejningspunktet for emnebaserede forløb er et bestemt emne, tema eller problemstilling, ofte af mere almenlydig karakter og behandlet på tværs af engelsksprogede lande, forfatterskaber og genrer. De hyppigst forekomne emneforløb omhandler vold (og kriminalitet), kærlighed (og menneskelige relationer), ondskab, sociale medier, overvågningssamfundet, kunstig intelligens, teknologi, det urbane (individ), identitet og humor.

Fagets metodiske dimension er repræsenteret i visse af de emnebaserede forløb ved det, at emnet tilgås eller perspektiveres litteraturhistorisk. Det er dog i forløb med fokus på genrer og/eller litteraturhistoriske perioder at engelskfagets methodedimension er særligt tydeligt repræsenteret.

Engelskfagets tværfaglige dimension er reflekteret i forløb kategoriseret under Engelsk i samspil med andre fag. Forløbene rummer engelskfagets deltagelse i Almen Sprogforståelse (AP) og Almen Studieforbereelse (AT), samarbejde med dansk og 2. fremmedsprog om fælles fagbegreber for analyse af sprog og tekster, samt deltagelse i de flerfaglige forløb, der forbereder eleverne til at arbejde med studieretningsprojektet.

Det kan umiddelbart se ud som om, at engelsk sprog er underrepræsenteret som selvstændige forløb, men det skyldes, at undervisning i sproglige emner, som fx grammatik og ordforråd, ofte knyttes til de bredere forløb som engelsksprogede lande eller forfatterskaber. Der er fokus på engelsk som et globalt lingua franca og på skrivefærdigheder.

Det aktuelle niveau i gymnasieelevernes viden, færdigheder og kompetencer

Engelskekspertgruppen viser, at de nyere eksamenssæt kræver, at eleverne må bringe mange forskellige former for viden, færdigheder og kompetencer i spil for at besvare et eksamenssæt i sin helhed. Der efterspørges viden, færdigheder og kompetencer inden for fagets vidensformer, begreber og indhold, der i engelskfaget specificeres til at dække på den ene side reception, interaktion og produktion og på den anden side syv delkompetencer med tilhørende videns- og færdighedsdimensioner knyttet til den kommunikative kompetence. Der er qua eksamenssættenes skriftlige karakter fokus på udprøvning af de produktive vidensformer, men qua det forhold, at der i de nyere eksamenssæt skal kommenteres på enten en fiktions- eller en ikke-fiktionstekst, er der også brug for de receptive vidensformer, ligesom interaktionen kun udprøves via det, at eleven må kommunikere adækvat ift. eksamenssituationen. Af de syv delkomponenter er der fokus på lingvistisk, sociolingvistisk, pragmatisk, strategisk, sociokulturel, social og interkulturel viden, færdigheder og kompetencer, som således alle i eksamenssættene fremstår som dele af fagets vidensformer, begreber og indhold (jf. den generelle analysemodels kategori 1). Det metodiske (kategori 2) findes som en del af det pragmatiske og strategiske, men samtidig stiller eksamenssættene i 2017 og 2018 stærke metodiske krav i kraft en stærk akademisering med fokus på genrer, tekstanalyse og fortolkning. Det tværfaglige og det innovative (kategori 3 og 4) findes naturligt i engelskfaget qua teksternes karakter og sproglige arbejde, men fokuseres også særligt i eksamenssættene qua deres samfundsfaglige og historiske karakter. I 2017 og 2018 mener ekspertgruppen desuden, at interkulturel viden, færdigheder og kompetencer er en nødvendig forudsætning for at besvare de stillede opgaver, hvilket knytter an til personlig og social viden, færdigheder og kompetencer (kategori 5 og 6). Der er altså en stor variation i engelskfaglighed. Denne får ifølge ekspertgruppen i engelsk sit stærkeste udtryk i det analytiske essay (delopgave 2 i

engelskeksamenssættet), som trækker på det bredeste omfang af engelskfaglige kompetence-, færdigheds- og vidensdimensioner. I denne opgavetype skal eleven selv producere og strukturere en længere tekst, der analyserer og fortolker en 4-5 siders novelle eller sagprosatext, og eleven må således ikke blot beherske skrivefærdigheder, men også elevens evne til at læse, forstå og fortolke et autentisk tekstforlæg af betydelig længde og kompleksitet. De produktive og receptive dimensioner af essayopgaven stiller desuden brede krav til elevens lingvistiske og pragmatiske kompetencer, samt de færdigheder og den viden, der knytter sig dertil. Samtidig lægger det analytiske essay op til en kompleksitet i vidensbehandlingen, der placerer sig på niveau af dybdeforståelse i SOLO-taksonomien.

Elevbesvarelser befinder sig, uafhængigt af niveau på det krævede taksonomiske niveau. Alle elever viser, at de behersker et engelskfagligt begrebsapparat og kan anvende det i deres tekstarbejde. De viser desuden, at de kan strukturere en tekst relevant. De grundlæggende tekstanalytiske kompetencer, som at anvende tekstanalytiske begreber og teksteksempler som belæg for analyser og fortolkninger, mestres også på alle niveauer. Det er således skarpheden i anvendelse af teksteksempler ift. fortolkningen, ordforråd og bredde i repertoire af tekstanalytiske begreber, der skiller opgaver på laveste, på mellem og på højeste niveau ad. Strategisk kompetence varierer med delopgaverne og er desuden tæt forbundet med den (realiserede) lingvistiske kompetence, da den overordnet handler om evnen til at vælge at bruge relevante strategier for at udvikle engelsk-kompetencer, undgå kommunikationsbrist eller nå et bestemt kommunikativt mål.

Grundskolelærernes vurdering af elevernes faglighed på slutniveau peger på, at eleverne har forstået relevansen af engelskfaget, at de er gode til at samarbejde om løsning af engelskfaglige emner, og at de som helhed forstår, hvad engelskfaget kan bruges til. Det tyder på en ret god faglighedsforståelse som resultat af grundskolen. Derimod er der mere usikkerhed omkring, hvorvidt eleverne også fordyber sig i det engelskfaglige ud over skolen, og om de kan skelne mellem engelsk som hverdagssprog og skolesprog.

Gymnasielærerne oplever, at de modtager elever fra grundskolen, der er gode til at samarbejde, og som har forståelse for engelskfaget som helhed og især inden for delene litteratur, tekstanalyse, læsestrategier og sprogets formregler. Derimod synes gymnasielærerne ikke, at eleverne kan anvende fagets begreber og metoder i nye sammenhænge. De vurderer eleverne til at være mindre fagligt modne og have mindre grundlæggende forståelse for faget og andre fag, end grundskolelærerne gør. Der er dermed en form for diskrepans mellem grundskolens og gymnasiets oplevelser her.

Gymnasielærernes vurdering af de færdiguddannede studenter viser, at der er generel konsensus om, at eleverne behersker sprogets formregler, samt at de i modsætning til modtagelsen er blevet bedre til det tværfaglige, både hvad angår viden/forståelse og kompetencer/anvendelsen. De har

også større kendskab til fagets begreber. De er gode til både at samarbejde om løsning af engelskfaglige opgaver og til selvstændige engelskfaglige analyser og fortolkninger.

Vedrørende universitetsundervisernes opfattelser af de færdige studenter, der optages på BA-niveau, så kan man også her spore tilfredshed med de studerendes evne til samarbejde. Universitetsunderviserne vurderer samtidig, at de er interesserede i selvstændigt at søge viden og arbejde med fagets metoder og områder. Fornemmelsen for det interkulturelle står meget stærkt i lighed med forståelse for faget i sin helhed. Dette gælder også i høj grad elevernes tekstanalytiske færdigheder og kendskabet til sprogets formregler. Til gengæld mangler eleverne ifølge denne gruppe respondenter en sans for nyskabelse, at tage ansvar for arbejdet med faget og en fornemmelse for, hvordan man kan arbejde med faget.

Faglighed i gymnasiet

Engelsk

Delrapport 5

Sanne Larsen, Ane Qvortrup og Ida Klitgård

GYMNASIEPÆDAGOGIK
SÆRNUMMER

Faglighed i gymnasiet

Engelsk

Delrapport 5

December 2019

© Sanne Larsen, Ane Qvortrup og Ida Klitgård

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: 978-87-7938-138-4

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	5
2. Anbefalinger	7
2.1. Begreber for engelskfaglig progression i uddannelsessystemet	7
2.2. Kortlægning af diskrepansen mellem engelskfagets stramme rammer/ lukkethed og den bredt favnende vinkel, hvor meget skal nås	7
2.3. Analyse af engelskfagligheden fra elevernes perspektiv	7
2.4. Analyse af mundtlighedsdelen af engelskfagligheden	7
2.5. Analyse af Engelsk B-niveauet	8
2.6. Brede aftagerperspektiv	8
2.7. Brede uddannelsesmæssig analyse af begrebet dybdeforståelse af et fag samt kritisk sans over for kilders troværdighed	8
2.8. Behov for yderligere didaktiske undersøgelser (både teoretisk og empirisk) af engelskfagets samlede faglighed	8
3. Læsevejledning	9
4. Analysemodellen for engelsk	11
4.1. Hvad er faglighed ifølge faget?	12
4.2. Relationen mellem den generelle analysemodel og analysemodellen for engelsk	18
4.3. SOLO-taksonomien	19
4.4. Notifikationsstruktur	19
5. Kort om læreplanen	21
6. Undervisningsbeskrivelser	27
6.1. Metoder og materialer	27
6.2. Resultater (deskriptive analyser)	38
6.3. Ekspertgruppens kommentarer og konklusioner	41
7. Eksamenssæt	43
7.1. Den engelske skriftlige eksamens udvikling i perioden 1968-2018	43
7.2. Beskrivelse af eksamenssæt 2018	44
7.3. Metoder og materialer	46

7.4. Resultater (deskriptive analyser)	52
7.5. Ekspertgruppens kommentarer og konklusioner	71
8. Eksamensbesvarelser	73
8.1. Kontekst for analyse af eksamensbesvarelser	73
8.2. Metoder og materialer	73
8.3. Resultater (deskriptive analyser)	74
8.4. Ekspertgruppens kommentarer og konklusioner	82
9. Spørgeskema	83
9.1. Metoder og materialer	83
9.2. Spørgeskemaets indhold	84
9.3. Resultater (deskriptive analyser)	86
9.3.1. Vurdering af elevernes engelskfaglige niveau i overgangen mellem grundskole og gymnasium	88
9.3.2. Vurdering af elevernes engelskfaglige niveau i overgangen mellem gymnasium og universitet	92
9.3.3. Oplevelse af forandring i engelskfagligheden over tid	97
9.3.4. Vurdering af forandring i fagligheden i engelsk ved modtagelse af elever og studerende 2018 (både gymnasiet og videregående uddannelser)	97
9.4. Ekspertgruppens kommentarer og konklusioner	102
10. Analyse af materiale fra forskellige perioder	105
10.1. Metoder og materialer	105
10.2. Resultater (deskriptive analyser)	113
10.3. Ekspertgruppens kommentarer og konklusioner	116
11. Analyse af materiale fra Norge og Sverige	119
11.1. Engelsk i Norge	119
11.2. Engelsk i Sverige	120
11.3. Ekspertgruppens kommentarer og konklusioner	122
12. Samlede konklusioner	123
13. Referencer	129
14. Bilag	133
Bilag 1. Rettetark Engelsk A, stx, 2013-læreplan, analog opgave	133
Bilag 2. Censorvejledning Engelsk A, stx	135

1. Indledning

Denne rapport er delrapport 5 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 engelskfaget specifikt. Indholdet er baseret på arbejdet i ekspertudvalget sammensat af lektor Ida Klitgård (formand), Institut for Kommunikation og Humanistisk Videnskab, Roskilde Universitet, lektor Kim Ebensgaard Jensen, Institut for Engelsk, Germansk og Romansk, Københavns Universitet, udviklingschef Julie Rørdam Thom, Rysenstein Gymnasium, lektor Mette Grønvold, Egedal Gymnasium og HF, førsteamanuensis Lisbeth M. Brevik, Institutt for læreruddanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, Norge, og universitetsadjunkt Emil Tyberg, Institutionen för språk, Linnéuniversitetet, Sverige. Udvalgets arbejde er blevet faciliteret af postdoc Sanne Larsen, Københavns Universitet, og professor Ane Qvortrup, Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet. Udvalget har arbejdet fra december 2018 og afsluttet sit arbejde 29. marts 2019, og rapporten her er i sidste del af perioden forfattet af Sanne Larsen, Ane Qvortrup og Ida Klitgård.

Ekspertudvalget og de to 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 engelsk-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.

Delrapporten om udviklingen i engelskfaglighed 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 indsigtfuldt til tekster, analyser og diskussioner undervejs.

Produktet af arbejdet er *både* en analyse af udviklingen i fagligheden i engelsk i stx på højeste niveau og en metodisk analysemodel, der kan anvendes fremadrettet i såvel videre forskning som i en videre overvågning 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 engelskfaglighed, men også hvordan der kan arbejdes med engelskfagligheden i gymnasieskolen, og hvordan engelskfaglighed som begreb kan udvikles og vedligeholdes.

Det betyder, at ekspertgruppens arbejde i sig selv er et stykke engelskfagligt 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 engelskfagligheden er ændret over tid, selvom en række grundlæggende engelskfaglige kompetencer, som vi beskriver det i rapporten, går igen.

Spørgsmålene må derfor omformuleres:

- Stiller eksamensspørgsmålene i 1948, i 1968 og i 2018 lige store krav til elevernes engelskfaglige viden, færdigheder og kompetencer, som udgør vores kvalifikationsramme i dag?
- Kan eleverne i 1948, i 1968 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 1981, 1990 og 2010-2018. 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 inklusive noterede forekomster af supplerende stof samt på analyser af en spørgeskemaundersøgelse blandt engelsklærere i folkeskolen, i gymnasiet samt undervisere på engelskuddannelsen og på International Business på seks universiteter (Aalborg Universitet, Aarhus Universitet, Syddansk Universitet, Københavns Universitet, Roskilde Universitet og CBS; se bilagsrapport 1).¹

1 Bilagsrapport 1 kan rekvireres ved henvendelse til projektleder, professor Ane Qvortrup (anq@sdu.dk).

2. anbefalinger

De følgende anbefalinger er tæt koblet til analyserne og begrebsudviklingen i analysemodellen.

2.1. Begreber for engelskfaglig progression i uddannelsessystemet

Der er behov for et videre arbejde med forståelse og beskrivelse af den engelskfaglige progression fra grundskolen til det videregående universitetsniveau og for at udvikle et fælles sprog for engelskfaglighed. Et fælles sprog vil kunne bidrage til at styrke vores forståelse af og dialog om overgangene og parathedsbegrebet i uddannelsessystemet.

2.2. Kortlægning af diskrepansen mellem engelskfagets stramme rammer/lukkethed og den bredt favnende vinkel, hvor meget skal nås

Idet rapporten konkluderer, at der er en sådan diskrepans i undervisernes oplevelse af engelskfaget på tværs af niveauerne, er der behov for at nærstudere, hvori den diskrepans nærmere består. Herved kan man komme med anbefalinger til, hvorledes innovation og selvstændighed kan få en større plads i læreplanen, idet disse aspekter mangler ifølge vores spørgeskemaundersøgelse. Jf. diskussionen i delrapport 1 af eleven, der overhøres, vs. forskeren, der undersøger (afsnit 5.3.1).

2.3. Analyse af engelskfagligheden fra elevernes perspektiv

Denne undersøgelse ses udelukkende fra undervisernes synspunkt, og på intet tidspunkt høres eleverne eller de studerende selv. Der er behov for at se, om der er fælles fodslag eller diskrepans i oplevelsen af engelskfagligheden på både den ene og den anden side af katederet.

2.4. Analyse af mundtlighedsdelen af engelskfagligheden

Rapportens konklusioner vedrørende den implementerede faglighed omhandler udelukkende skriftlighed i gymnasiet til trods for undervisningsbeskrivelsernes målrettethed mod mundtlig eksamen. For at få et fuldt overblik over engelskfagligheden bør denne dimension også inddrages. Fra et universitetsaftagersynspunkt opleves de danske studenter som glimrende til at snakke engelsk, hvorimod

det halter med det skriftlige. En kortlægning af denne dimension holdt op imod den skriftlige vil bibringe et klarere billede af, hvor der sættes ind i løbet af en gymnasial uddannelse på engelskfaget.

2.5. Analyse af Engelsk B-niveauet

Denne undersøgelse har koncentreret sig om Engelsk A-niveauet. Det giver ikke et fuldt billede af engelskfagligheden, hvis fx Engelsk B ikke også inddrages.

2.6. Brede aftagerperspektiv

Spørgeskemaundersøgelsen inkluderer desværre kun 18 undervisere på henholdsvis de fagspecifikke engelskuddannelser og en enkelt international uddannelse: International Business på CBS. Det er ikke repræsentativt for aftagere på samtlige engelsksprogede BA-uddannelser i Danmark. Derfor bør undersøgelsen sendes bredere ud.

2.7. Brede uddannelsesmæssig analyse af begrebet dybdeforståelse af et fag samt kritisk sans over for kilders troværdighed

Der er behov for en storstilet undersøgelse af disse aspekter i engelskfagligheden såvel som bredt uddannelsesmæssigt. Det kan siges at være et bredt samfundsmæssigt problem, at den øgede dyrkelse af internettet, digitalisering og sociale medier i faget såvel som udenfor faget måske afføder en større overfladiskhed i forståelsen af et fagområde samt – og måske netop derfor – en tilsvarende ringere kritisk sans over for den viden, man møder på sin vej, jf. fake news-begrebet samt referencen i delrapport 1 til vidensamfundets grundfunktion med at kunne håndtere kompleksitet vha. viden og kompetencer (afsnit 2.3).

2.8. Behov for yderligere didaktiske undersøgelser (både teoretisk og empirisk) af engelskfagets samlede faglighed

Der er behov for en yderligere kvalificering af den model, ekspertgruppen har udviklet, inden det i tilstrækkelig grad vil være muligt at udnytte det potentiale, den opleves at have. Det viste sig i forbindelse med ekspertgruppens indledningsvise møder, at der ikke allerede fandtes gode analysemodeller, der kunne anvendes til at beskrive og udvikle kompleksiteten af engelskfaget i gymnasiet, og at gruppen derfor selv måtte forestå dette arbejde. Grundet projektets stramme tidsramme har det ikke været muligt at kvalificere den tilstrækkeligt i national og international forskningslitteratur på området, og samtidig har det ikke været muligt at udvikle den yderligere i dialog med de gennemførte analyser, hvor der viste sig muligheder ift. at differentiere kategorier yderligere. I den forstand opleves analysemodellen at have foreløbig status.

3. Læsevejledning

Denne delrapport for engelsk består af 14 afsnit. I afsnit 4 fremlægges og begrundes de anvendte analysemodeller. Der indledes i to tabeller med at specificere det begreb om kommunikativ kompetence og de forskellige former for færdigheder, kommunikative sprogstrategier og viden, som har dannet rammen for ekspertgruppens analyser. Herudover præsenteres SOLO-taksonomien, som den er anvendt til at beskrive graden af og tilgangen til kompleksitet i faglighed. Analysemodellerne er skabt i dialog mellem på den ene side den generelle analysemodel, som er beskrevet i delrapport 1, herunder Kvalifikationsrammen for Livslang Læring, og på den anden side gymnasiets Læreplan for Engelsk A, Vejledning til Læreplan for Engelsk A, *Den fælles europæiske referenceramme for sprog* (Europarådet 2018) og ekspertudvalgets engelskfaglige vurdering af samspillet mellem viden, færdigheder og kompetencer i gymnasieelevernes engelskfaglige uddannelse. Rapportens første afsnit afsluttes med at samle op på forholdet mellem den generelle og den engelskspecifikke analysemodel.

Efter en kort præsentation af læreplanen i afsnit 5 følger afsnit 6 om analysen af undervisningsbeskrivelser fra perioden 2010-2018 baseret på udtræk fra *Lectio* og *Ludus* på de 10 skoler, der indgår i projektet (jf. delrapport 1, tabel 5). Analysen har været gennemført induktivt beskrivende i forhold til det indhold og de temaer, der indgår og/eller er repræsenteret som en del af engelskfagligheden. Herefter har der været foretaget en kodning på basis af læreplanen, særligt de faglige mål og kernestoffet.

Afsnit 7 og 8 om hhv. eksamenssæt og elevbesvarelser er knyttet tæt sammen, dog er analysen af eksamenssæt ført helt tilbage til 1948, mens sammenstillede eksamenssæt og elevbesvarelser kun fandtes fra 1981 og frem til 2018. Eksamenssættene og -besvarelserne analyseres med de udviklede analysemodeller. Analyserne er gennemført særskilt og uafhængigt af hinanden, men i præsentationen af analysen af besvarelserne sammenholdes disse med analysen af eksamenssættene, da rationalet er, at det er i dialogen mellem de to, at man kan iagttage den engelskfaglige udvikling.

Spørgeskemaet er analyseret i afsnit 9. Her undersøges det, hvordan fagligheden opleves af lærere i grundskolen og på gymnasiet samt af undervisere på universitetet. Spørgsmålene adresserer elevernes viden (V), færdigheder (F) og kompetencer (K) ift. elevernes parathed, samt hvordan lærere og undervisere vurderer både det aktuelle faglighedsniveau og forandringer i faglighed.

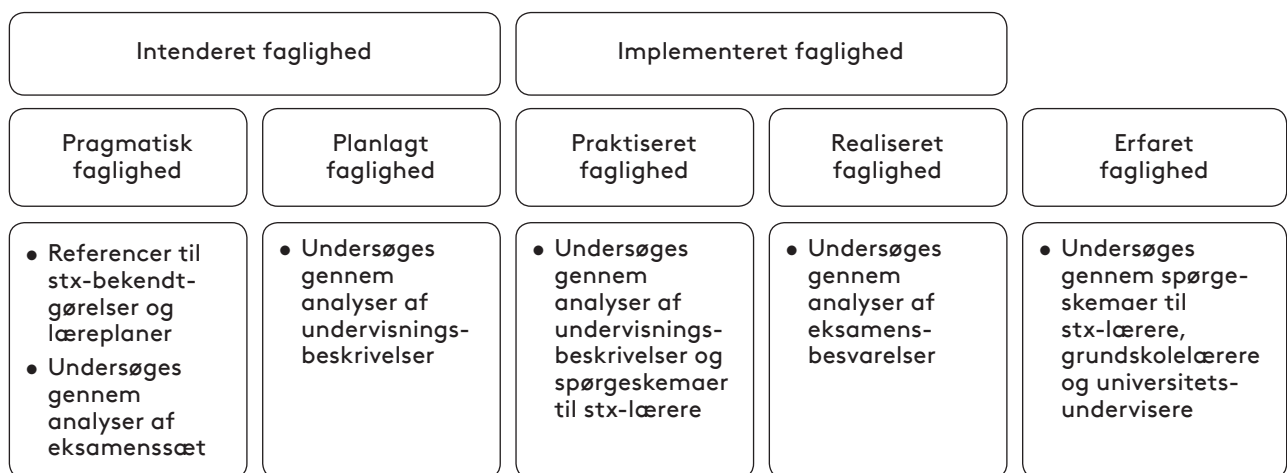
Analysen i afsnit 10 er foretaget på eksamenssæt og elevbesvarelser, der tilhører henholdsvis tilvalgs-gymnasiet i perioden 1988-2005 og grengymnasiet i perioden 1958-1988. Der analyseres med de udviklede analysemodeller, men med særligt fokus på ligheder og forskelle i den danske kontekst på tværs af de gennemførte analyser. I afsnit 11 er der analyseret på eksamenssæt fra Norge, Sverige og Danmark på samme måde som i analysen af materiale fra forskellige perioder, idet der analytisk fokuseres på ligheder og forskelle mellem de tre nordiske lande. Der er forskellige eksamensformer i

de tre lande, hvilket beskrives i denne del af analysen som baggrund for at kunne afkode figurerne og forstå analysens resultater.

Rapporten afsluttes med ekspertgruppens samlede konklusioner, og fortegnelsen over anvendte tekstreferencer og anvendt materiale udgør rapportens sidste sider.

4. Analysemodellen for engelsk

Som beskrevet i delrapport 1 (afsnit 5.1) har vi i undersøgelsen skelnet mellem fem perspektiver på faglighed (den programmatiske, den planlagte, den praktiserede, den realiserede og den erfarede faglighed), idet den programmatiske og den planlagte faglighed kan samles under kategorien ”intenderet faglighed”, mens den praktiserede og realiserede faglighed kan samles under kategorien ”implementeret faglighed”. Figuren fra delrapport 1 er gengivet her som figur 1.



Figur 1. Undersøgelsens skelnen mellem forskellige perspektiver på faglighed.

Intenderet faglighed i engelskfaget undersøges gennem eksamenssæt i Engelsk A fra Danmark, og i de tilsvarende engelskniveauer i Sverige og Norge (programmatisk faglighed) og undervisningsbeskrivelser i engelskfaget fra gymnasier i Danmark (planlagt faglighed). Implementeret faglighed undersøges gennem undervisningsbeskrivelser (praktiseret faglighed) samt eksamensbesvarelser fra gymnasieelever (realiseret faglighed). Herudover undersøges erfaret faglighed gennem spørgeskemaer til grundskole- og gymnasielærere samt universitetsundervisere i Danmark.

Indenfor alle perspektiver arbejder vi ud fra en forståelse af engelskfaglighed som knyttet til begrebet kommunikativ kompetence. Kommunikativ kompetence forstår vi som omfattende såvel *generelle* kompetencer (viden, sociokulturel kompetence, interkulturel kompetence) som kommunikativ *sprogkompetence* (lingvistisk, sociolingvistisk, pragmatisk) og kommunikative *sprogfærdigheder* + *sprogstrategier* (Hymes 1966). Disse rummer såvel de receptive som de produktive og interaktive færdigheder og strategier, idet vi taler om, at man har kommunikativ kompetence, når man er i stand til at gennemføre en vellykket kommunikation i situationer, hvor man ønsker og har behov for at kommu-

nikere. Al viden og sprogoplevelse bidrager derfor til at opbygge kommunikativ kompetence i engelsk (Europarådet 2018).

4.1. Hvad er faglighed ifølge faget?

Med henvisning til det forhold, at de faglige mål for sprogfærdighed for Engelsk A stx er indplaceret på begyndende C1 i *Den fælles europæiske referenceramme for sprog* (Europarådet 2018), skelner vi i beskrivelsen af forskellige former for færdigheder, strategier og viden i engelskfaget mellem tre metakategorier med tilsammen fem sprogfærdigheder og tilhørende strategier og viden, som er beskrevet i referencerammen. Disse er: produktive sprogfærdigheder (skrivefærdighed, mundtlig redegørelse), interaktive sprogfærdigheder (samtalefærdighed) og receptive sprogfærdigheder (lytte- og læseforståelse). Færdighederne er præsenteret i de to første kolonner i tabel 1 (s. 13). Derefter følger sprogstrategier og sproglig viden og afslutningsvist det indhold og de temaer i engelskundervisningen i gymnasiet, som understøtter de forskellige færdigheder. Som et analyseværktøj skal de anvendes med afsæt i det indhold og den situation, der kommunikeres i.

I indeværende projekt er der særlig fokus på den produktive skrivefærdighed, idet vi i analyserne har fokus på skriftlige eksamenssæt og elevers eksamensbesvarelser. Vi får imidlertid via analyserne af læreres undervisningsbeskrivelser og via spørgeskemaerne indsigt i, hvordan vægtningen og balancen af forskellige færdigheder prioriteres i engelskundervisningen. Samtidig er det vores udgangspunkt, at lytteforståelse, samtalefærdigheder, læseforståelse og mundtlig redegørelse samt den viden og de strategier, der knytter sig hertil, er vigtige forudsætninger for skrivefærdigheden, ligesom der også vil kunne ses aftryk af dem i det skrevne.

På tværs af de fem sprogfærdigheder skelnes mellem syv komponenter i det, vi beskriver som *kommunikativ kompetence* i engelskfaget, der består af *sprogkompetence* (lingvistisk kompetence, sociolingvistisk kompetence og pragmatisk kompetence), *generel kompetence* (sociokulturel kompetence, social kompetence og interkulturel kompetence) og *strategisk kompetence* (jf. tabel 2, s. 14-15). Koderne i tabel 2 vil blive anvendt i vores analyser, hvor vi arbejder med den notifikationsstruktur, som er illustreret i tabel 5 (s. 20). Forståelsen af sammenhængen mellem den kommunikative kompetence overordnet set og de andre delkompetencer er baseret på *Den fælles europæiske referenceramme for sprog* (Europarådet 2018).

Den lingvistiske kompetence handler om korrekt sprogbrug og dermed sproglige ressourcer, som eleven har til rådighed, samt kendskab til sproget som et system og henviser til grammatiske og leksikalske kompetencer. Som et aspekt heraf indgår en grammatisk formåen, der knytter an til sprogets formregler og disses kommunikative funktioner, grammatisk nøjagtighed og generelt sproglig rækkevidde, samt en leksikalsk formåen, der omhandler ordforrådet (dagligdagsord og akademiske ord) med hensyn til både kvantitet, altså hvor mange ord eleven har i sit mentale leksikon, og kvalitet, altså om eleven skelner mellem grader af viden om ordets betydning samt ordets relationer til andre ord (Andersen & Henriksen 2014; Andersen m.fl. 2015; Europarådet 2018).

Den sociolingvistiske kompetence vedrører den viden og de færdigheder, der er nødvendige for at kunne håndtere den sociale dimension af sprogbrug. Der er tale om en evne til at agere i konkrete sociale situationer på hensigtsmæssige måder ifølge normerne i et gældende sprogfællesskab. Forudsætningerne herfor er beherskelse af fx sproglige markører for sociale relationer, høflighedskonventioner, registerforskelle, dialekt og accent (Europarådet 2018).

	Færdigheder	Kommunikative sprogstrategier	Sproglig viden	Indhold og temaer i engelskundervisningen
Produktion	Skrivefærdighed: Kunne ytre sig skriftligt og forståeligt på en hensigtsmæssig måde.	Skrivestrategier: Planlægning, selvkorrektion.	Viden om skriftlige tekst-, stil- og fortællerstrukturer og formelle sprogstrukturer (morfologi, syntaks, idiomatik, fluency).	Alle typer tekster: Skønlitteratur og sagprosa. Kreativ skrivning, proces- og produktorienteret skrivning, rapportskrivning samt skrivning af essays, korrespondancer, notater, meddelelser og formularer. Redegørelse for og/eller perspektivering af indholdsmæssige problemstillinger i tekster og teksters/litteraturens kontekster.
	Mundtlig redegørelse: Kunne ytre sig mundtligt med korte beskrivelser samt længere og mere formelle præsentationer. Kunne formidle fagligt indhold (kulturelt, samfundsmæssigt, litterært, historisk).	Mundtlige strategier: Planlægning, kompenser for manglende vokabular, selvkorrektion, anvende det rette begrebsapparat frit (hverdagsligt og akademisk) og grammatisk/idiomatisk adækvat.	Viden om mundtlige (formelle) kommunikations- og sprogstrukturer (morfologi, syntaks, idiomatik, fluency), udtale, stavemåder, ordforråd (form, betydning, funktion).	Samfunds- og kulturrelaterede emner – litterære tekster og sagprosatexter. Elevpræsentation: Beskrive erfaringer, give information og offentlige meddelelser, adressere publikum, debattere, kommentere, diskutere.
Interaktion	Samtalefærdighed: Kunne skabe mening ved at kommunikere spontan og tilpasset situationen samt ved brug af forskellige udtryksmåder som støtte i spontan tale.	Samtalestrategier: Evne til at lytte (forstå, vurdere) og tale (udforme, kommunikere), turtagning, samarbejde, efterspørgsel om afklaring, opklare misforståelser.	Viden om mundtlige (uformelle) samtalers struktur, brug af vendinger og viden om scenarier.	Nære og tilgængelige samfunds- og kulturrelaterede temaer. Dialoger: Formelle og uformelle diskussioner, samarbejde, informationsudveksling, interviews, anvendelse af digital kommunikation.
Reception	Læseforståelse: Kunne udlede informationer og konstruere betydning i tekster samt fortolke tekster i lyset af andre tekster.	Læsestrategier: memorere, kontekstualisere, oversætte, tolke, evaluere, læse nuanceret og kontekstuel (finde, tolke, sammenholde).	Viden om forskellige teksttyper og genrer, fortællerstrukturer, tekststrukturer (afsnit, sætning, sammenhæng), gloser.	Kendte og ukendte samfunds- og kulturrelaterede temaer. Læse i fritiden, læse instruktioner, korrespondance, læse for at skabe overblik, finde informationer og argumentation.
	Lytteforståelse: Kunne skabe mening gennem at lytte, tolke og vurdere mundtlig tekst og vise respekt for den, som taler.	Lyttestrategier: Kontekstualisere (forstå, vurdere, identificere hint), tolke, evaluere.	Viden om hyppigt anvendte gloser, sproglige vendinger, markører, viden om scenarier.	Personrelaterede emner. Forstå samtale mellem andre, lytte som medlem af et live-publikum, lytte til meddelelser, instruktioner, lydmedier og optagelser.

Tabel 1. Færdigheder, strategier, viden og indhold (baseret på Europarådet 2018).

Den pragmatiske kompetence handler om evnen til at kommunikere adækvat – diskursivt og funktionelt tilpasset – i forskellige kontekster. Den diskursive kompetence handler om evnen til at forstå og producere sammenhængende diskurs eller tekst (mundtligt og skriftligt) og kaldes også en tekstkompetence. Den pragmatiske kompetence henviser derfor til sprog som anvendt i kommunikation og til kommunikation som noget, der altid foregår i en kontekst, hvor vi ændrer og former vores sprog alt efter, hvilken kontekst vi kommunikerer i (Andersen m.fl. 2015; Europarådet 2018). Gruppen har arbejdet med et udvidet pragmatik-begreb og placerer således også evnen til at “oversætte” eller ”remediere” fra et medie (fx essay) til et andet (fx visuel/auditiv tekst, film) samt evnen til at analysere og fortolke tekster som en del af eller som en forudsætning for den pragmatiske kompetence.

Den strategiske kompetence handler om evnen til at vælge og bruge relevante strategier for at udvikle engelskkompetencer, undgå kommunikationsbrist eller nå et bestemt, tilsigtet mål. En forudsætning herfor er kendskab til forskellige sproglæringsstrategier til at lære hurtigere og mere effektivt, og kompetencen knytter desuden an til viden om og færdigheder til at anvende forskellige strategier til at kommunikere og til at lære. Der er den kompenserende kommunikationsstrategi, som omhandler evnen til at kompensere for fx manglende ordforråd eller anden mangel på sproglige resurser. Desuden er der læringsstrategier, som omhandler evnen til at gå strategisk til værks, når der skal læres sprog – både de receptive og produktive færdigheder (Andersen m.fl. 2015; Cohen 2011; Europarådet 2018; Skolforskningsinstituttet 2019).

Tabel 2. Kommunikativ kompetence i engelskfaget (baseret på Europarådet 2018).

Kompetencer
Lingvistisk kompetence (K1)
Sociolingvistisk kompetence (K2)
Pragmatisk kompetence (K3)
Strategisk kompetence (K4)
Sociokulturel kompetence (K5)
Social kompetence (K6)
Interkulturel kompetence (K7)

	Delkompetencer	Færdigheder	Viden
	Kompetence til at anvende leksikalske, grammatiske, semantiske, fonologiske, ortografiske samt inflektionel- og derivational-morfologiske regler sikkert og hensigtsmæssigt (K1-1).	Færdighed i at genkende og forstå sprogets system og formregler, ordformer, ortografi, betydning, funktion, stilleje, størrelse (kvantitet) og dybde (kvalitet) (F1-1). Færdighed i at demonstrere praktisk fornemmelse for sprog og sproglig innovation, generelt og engelskfagligt specifikt (F1-2).	Viden om sprogets grammatikalske resurser (syntaks, inflektionel morfologi), organisering af mening (konnotationer, kollokationer, synonymy, antonymer, idiom, faste sætningsrammer, dagligdagsord, faglige ord, akademiske ord), lytte og tale (udtale, rytme, trykfordeling, intonation), ordforråd, derivational morfologi (ortografi, tegnsætning) (V1-1).
	Kompetence til at agere i overensstemmelse med konkrete sociale situationer på hensigtsmæssige måder ifølge normerne i et gældende sprogfællesskab (K2-1).	Færdighed i at genkende og forstå høflighedsformer og socialisationsformer i overensstemmelse med varieteter (fx sprogvarieteter, dialekter, register) (F2-1).	Viden om sproglige markører for sociale relationer, høflighedskonventioner, registerforskelle, dialekt og accent (V2-1).
	Kompetence til at agere diskursivt og funktionelt tilpasset autentiske situationer og kontekster (K3-1). Kompetence til at "oversætte"/"remediere" fra et medie (fx essay) til et andet (fx visuel/auditiv tekst, film) (K3-2). Kompetence til at analysere og fortolke tekster (K3-3).	Færdighed i at genkende og forstå tematisk udvikling, sammenhæng, samarbejdsprincipper og turtagning (F3-1). Færdighed i at genkende og forstå literacies, sproghandlinger, face- og selvopfattelse (F3-2). Færdighed i at genkende og forstå fagets begreber og metoder (F3-3).	Viden om tekst- og sprogstrukturer, stilistiske virkemidler, teksttyper og genrer (V3-1). Viden om situationelle kontekster og forskellige konteksters indflydelse på sprogbrug, sproghandlinger og sproglig betydning, samtalers og teksters struktur (V3-2). Viden om muligheder for formidling eller skabelse af nye produkter, inklusive muligheder for at parafrasere og transformere produkter, der omskaber kendt stof til ny kontekst eller fortælling (V3-3). Viden om fagets begreber og metoder (V3-4).
	Kompetence til at vælge og bruge relevante strategier for at udvikle engelskkompetencer, undgå kommunikationsbrist eller nå et tilsigtet mål (K4-1).	Færdighed i at genkende og forstå forskellige strategier til at kommunikere og til at lære: Parafrasering, substitution, forenkling, orddannelse, undvigelse, oversættelse (skifte sprog) (F4-1). Færdighed i at sammensætte relevant viden ift. løsninger på problemer og udfordringer (F4-2).	Viden om lærings- og kommunikationsstrategier, hjælpemidler og omfang/ begrænsninger herved): memoreringsstrategier, gættestrategier, kognitive strategier, affektive strategier, sociale strategier, metakognitive strategier (V4-1). Viden om muligheder for at få ideer og løsninger, samt muligheder for forbedringer som eleven ikke selv kendte til i forvejen (V4-2).
	Kompetence til at kommunikere indenfor – og på tværs af – de sociokulturelle kontekster, som sproget er placeret i (K5-1). Kompetence til at deltage i samarbejdende fagligheder i fagenes fulde bredde (K5-2).	Færdighed i at genkende og forstå passende sociokulturelle regler afhængig af sociokulturelle aspekter (F5-1).	Viden om sprogets kontekst og måderne, hvorpå denne kontekst adskiller sig fra de kontekster, som ens modersmål er formet af (V5-1). Viden om engelsk som lingua franca, om kulturelle, historiske og samfundsmæssige kontekster (V5-2).
	Kompetence til at deltage i mundtlig og skriftlig engelsksproget kommunikation og vise empati (K6-1).	Færdighed i at motivere sig til at kommunikere på engelsk, have selv-tillid til at gøre det og færdigheder til at vise empati og holdninger over for andre (F6-1).	Viden om betydningen af motivation for at kommunikere på et fremmedsprog (V6-1). Viden om betydningen af empati, holdninger og samarbejde for at håndtere forskellige typer sociale situationer (V6-2). Viden om udvikling af egen mestring (V6-3).
	Kompetence til at anvende interkulturelle regler og kompleksiteter (K7-1). Kompetence til at forstå egne og andres erfaringer udtrykt gennem sproget (K7-2).	Færdighed i at forstå, fortolke og relatere, interagere med andre og relativisere sig selv (F7-1). Færdighed i at forstå interkulturelle regler og kompleksiteter (F7-2). Færdighed i at reflektere kritisk og analytisk over sprog, tekster og kulturer (F7-3).	Viden om egen og andre kulturer (bl.a. sprog, fordomme, forforståelser, historie, traditioner, holdninger) (V7-1). Viden om hvordan autentiske kilder, herunder skønlitteratur, kan bidrage til at udvikle interkulturel forståelse (V7-2).

Udgangspunktet for den *sociokulturelle kompetence* er det forhold, at sprog altid refererer til en socio-kulturel kontekst, og den sociokulturelle kompetence handler i lyset heraf om at kommunikere på tværs af de sociokulturelle kontekster. Som et aspekt heri indgår evnen til at bruge forskellige referencerammer (formelle, uformelle, kulturelle). En forudsætning for den sociokulturelle kompetence er viden om forskellige modtagere af en skriftlig eller mundtlig tekst, forskellige relationer mellem deltagere og en vis fortrolighed og evne til at kommunikere indeni og på tværs af sådanne kontekster (Byram 2000; Europarådet 2018). Evnen til at deltage i tværfaglige samarbejder eller til at arbejde samarbejdende på tværs af fagets domæner hører også under den sociokulturelle kompetence.

Den sociale kompetence henviser til viljen og evnen til at kommunikere. Det handler om at motivere eleverne til at bruge fremmedsprog og have tillid til at gøre det (vilje). Den sociale kompetence rummer et element af empati (følelse), hvor det handler om, om eleverne er i stand til at udvise indlevelsesevne og forståelse for forskellige holdninger til det fremmede og betydningen heraf for den sociale situation (forståelse). Sådanne aspekter gør dem i stand til at håndtere forskellige typer sociale situationer (færdigheder) og agere adækvat heri (kompetencer).

Den interkulturelle kompetence refererer til forudsætninger for at deltage aktivt i et demokratisk samfund og opnå forståelse for det nære (medmenneskelige) såvel som det europæiske og globale perspektiv. Det handler om at øge elevernes globale udsyn (Andersen & Verstraete-Hansen 2014). Interkulturel kompetence defineres som ”evnen til at anvende såvel viden om kultur(er) som sproglige færdigheder i en given situation” (Andersen & Verstraete-Hansen 2014, s. 220) og ”refererer helt konkret til evnen til at interagere med personer fra andre lande og kulturer på et fremmedsprog, forhandle kommunikationen på en for begge parter tilfredsstillende måde og agere som mediatorer mellem kulturer” (Andersen m.fl. 2015, s. 122). Det understreges, hvordan autentiske kilder, herunder skønlitteratur, kan bidrage til at udvikle interkulturel forståelse (Byram m.fl. 2002; Europarådet 2018).

Opsamlende vedrørende denne overordnede analyseramme til undersøgelse af engelskfaget er det centralt at konkludere, at engelskfaget er et kommunikationsfag i symbolsk betydning. Det handler om at udvikle en ”symbolsk mentalitet”:

If intercultural competence is the ability to reflect critically or analytically on the symbolic systems we use to make meaning, we are led to reinterpret the learning of foreign languages as not gaining a mode of communication across cultures, but more as acquiring a symbolic mentality that grants as much importance to subjectivity and the historicity of experience as to the social conventions and the cultural expectations of any one stable community of speakers. (Kramsch 2011, s. 365)

Engelskfagets dannelsesaspekt hænger altså centralt sammen med det kommunikative aspekt af faget og det at udvikle en symbolsk mentalitet. Dette sker ifølge Kramsch i dialogen mellem subjektivitet og socialitet i form af erfaringshistorien med hensyn til de sociale konventioner og de kulturelle forventninger til forskellige sproglige fællesskaber. Dette kender vi fra Hopmann (2007), som generelt beskriver kernen af dannelse som ”unfolding the learner’s individuality and sociability” (s. 115). Dette ses i undervisningen gennem ”the use of knowledge as a transformative tool” (Hopmann 2007, s. 115), hvilket stemmer helt overens med læreplanen, ifølge hvilken dannelse, som vi beskriver det nedenfor i afsnit 4.2, handler om at ”udvikle elevernes sproglige, kulturelle og æstetiske viden samt demokratiske bevidsthed”. Eleverne dannes, når de i engelskundervisningen får viden om og indsigt i sprogets og sprogområdernes historie, samfund og arbejdsliv, kunst og kultur. En sådan form for dannelse udvikles gennem erfaringer og praktiske udfordringer i undervisningen og skolelivet og gennem mødet med litteratur, kultur og samfund. Eleverne dannes i kontakt med andre og gennem fysisk

og æstetisk udfoldelse, der fremmer motivation når de arbejder på egen hånd, og når de arbejder sammen med andre. De dannes, når de møder teoretiske udfordringer, når de bruger værktøjer til at beherske en praktisk opgave, når de lærer at komme frem til det rigtige svar, men også når de forstår, at der ikke altid er enkle svar, og at de derfor må lære at håndtere manglende mestring (van Ek 1986). Som det fremgår her, og i afsnit 2.2 i delrapport 1, har engelskfaget i dag fået en gradvis større betydning end de andre sprogfag og er dermed blevet mere kulturbærende end det var tilfældet i fx 1800-tallet. Engelskfaget er blevet et andetsprogsfag snarere end et fremmedsprogsfag, og deri ligger flere muligheder for dannelse, end det var tilfældet tidligere.

4.2. Relationen mellem den generelle analysemodel og analysemodellen for engelsk




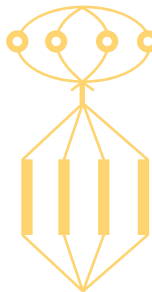
<p>Vidensformer, begreber og indhold (1)</p>	<p>Begrebet vidensform står centralt i den generelle model (jf. delrapport 1). Dette synliggør, at fag stiller specifikke krav til viden, for at den kan accepteres som faglig. Inden deres møde med engelskfaget i gymnasiet har eleverne allerede årelange erfaringer med og kendskab til især engelsk sprog og også i varierende omfang kultur og litteratur. Udover det skoleengelsk (jf. afsnit 2, tabel 1), de har mødt i grundskolen, har de mødt hverdagsengelsk via medier, på ferier eller gennem private bekendtskaber. I gymnasiet stilles eleverne over for en ny variant af skole- og undervisningsengelsk, som trækker tråde til både akademisk eller videnskabeligt engelsk og erhvervsengelsk, som vi skelnede mellem i delrapport 1 (jf. afsnit 2, tabel 1). I sidste ende er det målet, at eleven skal kunne anvende den engelskfaglige viden i fremtidig videregående uddannelse og i erhverv.</p> <p>Som ovenstående gennemgang af analysemodellerne for engelsk synliggør, findes der, når det kommer til at forstå engelskfaglighed i gymnasiet, flere forskellige vidensformer, begreber og indhold. Med hensyn til vidensformer skitserede vi, hvordan faget grundlæggende set rummer tre vidensformer: reception, interaktion og produktion. I læreplanen finder disse former sted gennem fokuseringer på at læse, lytte og forstå, redegøre og beskrive, analysere, fortolke og diskutere, behandle komplekse problemstillinger samt skrive, udtrykke sig og perspektivere (se nedenfor). Herudover har vi på tværs af de fem sprogfærdigheder, der ligger under de tre vidensformer, skelnet mellem syv komponenter i det, vi har beskrevet som den kommunikative kompetence. Faget har med sin kommunikative fundering en særlig orientering mod en metodisk kunnen koblet med en dømmekraft for at afveje de kommunikative handlinger i konkrete sammenhænge. Det sociokulturelle og interkulturelle tilføjer evnen til at begribe og undersøge forskelligheder samt de forudsætninger, der begrunder disse, mens det empatiske under den sociale kompetence kan siges at trække tråde til mere personlige forestillinger. Herunder er der en tydelig æstetisk dimension i faget, hvor bekendtskabet med fremmede kulturer skal føre til en berigelse og horisontudvidelse, som det beskrives i UVM's rapport <i>Fremtidens sprogfag - vinduer mod en større verden</i> (UVM 2003). Til hver af disse vidensformer knytter der sig en række teorier og begreber. Indholdsmæssigt dækker faget over et bredt udvalg af genrer fra litterære tekster til sagprosaetekster og digitale tekster, ligesom det dækker over både skriftlig og mundtlig produceret tekst.</p>
<p>Metoder (2)</p>	<p>Fernández & Frstrup (2014) beskriver de forskellige metoder og tilgange, som har præget fremmedsprogsundervisningen i det 20. århundrede. Udviklingen beskrives i otte faser, som går fra ”meget konkrete fremgangsmåder [...] i retning af bredere ’tilgange’” (s. 35). Med reference til Kumaravadivelu (2003) argumenterer de for, at vi kan være på vej imod en ”postmetodepædagogik”, hvor begrebet metode som noget, læreren anvender, nedtones til fordel for et fokus på elevernes arbejde med at skabe viden. Og her kommer metode som en faglig færdighed og kompetence i særlig grad i fokus.</p> <p>Også EVA-rapporten (2018) viser, hvordan der som en del af engelskfaget i stigende grad stilles krav om bevidsthed om fagets metoder og om større metodisk selvstændighed og ansvar hos eleverne.</p>

	<p>Dette er understøttet med introduktionen af almen sprogforståelse og almen studieforberedelse i forbindelse med 2005-reformen. Med 2005-reformen blev metodebevidsthed skrevet ind i alle fags læreplaner, idet der i læreplanen for stx, Engelsk A, tales om ”fagets metoder”. Det metodiske er her som en faglig færdighed og kompetence primært knyttet til analytisk arbejde. Vi har under den strategiske kompetence i analysemodellen (jf. tabel 2) fremhævet lærings- og kommunikeringsstrategier i form af memoreringsstrategier, gættestrategier, kognitive strategier, affektive strategier, sociale strategier og metakognitive strategier, som også kan opfattes som en metodisk dimension af fagets faglighed.</p>
Tværfaglighed (3)	<p>Andersen (2014) anfører, at det traditionelt er sprogfagene, der har inddraget andre fagligheder i flerfaglige samspil. Hun argumenterer for, at dette er begrundet i, at de sproglige kompetencer længe har været nødvendige for alle fag. Samtidig argumenterer både Andersen (2014) og EVA-rapporten (2018) for, at engelskfaget også er tværfagligt, fordi de tekster, der læses, altid må handle om noget, og det kan være af eksempelvis samfundsfaglig eller historisk karakter. Det tværfaglige element er altså en naturlig del af engelskfaget. Imidlertid er det i dag udvidet til ikke blot at gælde det sproglige, kommunikative, litterære og samfundsfaglige-historiske. Andersen (2014) argumenterer for, at det i stigende grad rummer en psykologisk dimension og en medieorienteret dimension. Dette betyder ifølge Andersen (2014), at sprogfagene indimellem beskrives som ”minifakulteter, fordi de rummer hele den humanistiske fagvifte og i større og større omfang inddrager den samfundsvidenskabelige tilgang” (s. 237).</p> <p>Samtidig deler de i stigende grad flere almene aspekter med danskfaget i form af skriftlighed, formidling, analyse og fortolkning, strukturering og kildekritik. EVA-rapporten (2018) fremhæver også, at tværfagligheden fylder mere i læreplanerne over tid. Samtidig fremhæves det her som en pointe, at det i stigende grad formaliseres i læreplanen.</p>
Innovation (4)	<p>Andersen & Fristrup (2014) beskriver det innovative element i sprogfagene som naturligt forankret i det, at sproglæring og kommunikation handler om kombination af ord, begreber og ny viden i nye sammenhænge. I analysemodellen er det primært under den pragmatiske kompetence, at den sproglige innovation træder eksplicit frem, men den er et element på tværs. I 2017-læreplanen for stx engelsk fremgår det, at undervisningen ”skal fremme elevernes sproglige kreativitet og evne til at tænke innovativt og utraditionelt” (s. 2).</p> <p>Andersen & Fristrup (2014) knytter yderligere det innovative til iværksætterier og evnen til at føre konkrete ideer ud i livet.</p> <p>Deres pointe er, at sprogfag ”er ikke til for deres egen skyld, men fordi sprog er en væsentlig del af verden og i høj grad er med til at skabe den” (s. 232). I overensstemmelse hermed lægger 2017-læreplanen op til, at ”elevernes kreativitet udfordres i innovative projekter” (s. 3), hvor det innovative ikke alene er koblet til det sproglige.</p>
Personlige aspekter (5)	<p>Engelskkompetencer indbefatter også personlige aspekter, hvilket fremgår i 2017-læreplanen med fokuseringen på fx demokratisk bevidsthed og dannelse, der fordrer, at eleverne udvikler medansvar, medbestemmelse, selvstændighed og evne til refleksion. Samtidig anførte vi i tabel 2 evnen til at vise empati og udtrykke holdninger over for andre som en del af den sociale kompetence. Hos Vinther (2014) finder vi også det personlige aspekt i fremmedsprogsundervisningen knyttet til elevens holdning til Language 2-kulturen. Dette kender vi også fra Gardners (2001) begreb om integrativ motivation, hvor han taler om, at ”the integratively motivated individual is one who is motivated to learn the second language, has a desire or willingness to identify with the other language community, and tends to evaluate the learning situation positively” (s. 6).</p>
Sociale aspekter (6)	<p>Den demokratiske bevidsthed og dannelsen er ikke alene et personligt aspekt af engelskfaget, men også et socialt aspekt. Dette stod tydeligt i Kramsch-citatet ovenfor (Kramsch 2011). I det hele taget er det sociale et kerneelement, og således ligger det helt centralt på tværs af de syv komponenter af den kommunikative kompetence (tabel 2).</p>

Tabel 3. Relationen mellem den generelle analysemodel og analysemodellen for engelsk.

4.3. SOLO-taksonomien

Analysen af kompleksitetsniveauet i engelskfaget baseres på SOLO-taksonomien (Structure of Observed Learning Outcomes), som er udviklet af Biggs & Tang (2011). SOLO-taksonomien er specielt relevant i undersøgelserne af ordlyden i eksamenssæt og elevers eksamensbesvarelser.

Overfladeforståelse		Dybdeforståelse	
S2	S3	S4	S5
Unistrukturel	Multistrukturel	Relationel	Abstrakt
			

Tabel 4. SOLO-taksonomien (niveau 2-5).

SOLO-taksonomien bevæger sig taksonomisk over fem trin fra det 1. niveau, det præstrukturelle, hvor eleven udfører simple procedurer pr. refleks (ikke med i tabellen ovenfor) mod det 2. niveau, det unistrukturelle, hvor eleven fx definerer, lærer udenad (husker) og genkender. På det 3. niveau, det multistrukturelle niveau, beskriver eleven fx, mens eleven på det 4. niveau, det relationelle niveau, identificerer ligheder og forskelle (sammenligner), forklarer årsag og effekt og kombinerer begreber (integrerer). På det 5. niveau, det udvidede abstrakte niveau, opsætter eleven teorier og hypoteser (teoretiserer), generaliserer og reflekterer. SOLO-taksonomien bidrager til at analysere, i hvilken grad fagligheden i engelskfaget kendetegnes ved overfladeforståelse (niveau 2 og 3) og/eller dybdeforståelse (niveau 4 og 5).

4.4. Notifikationsstruktur

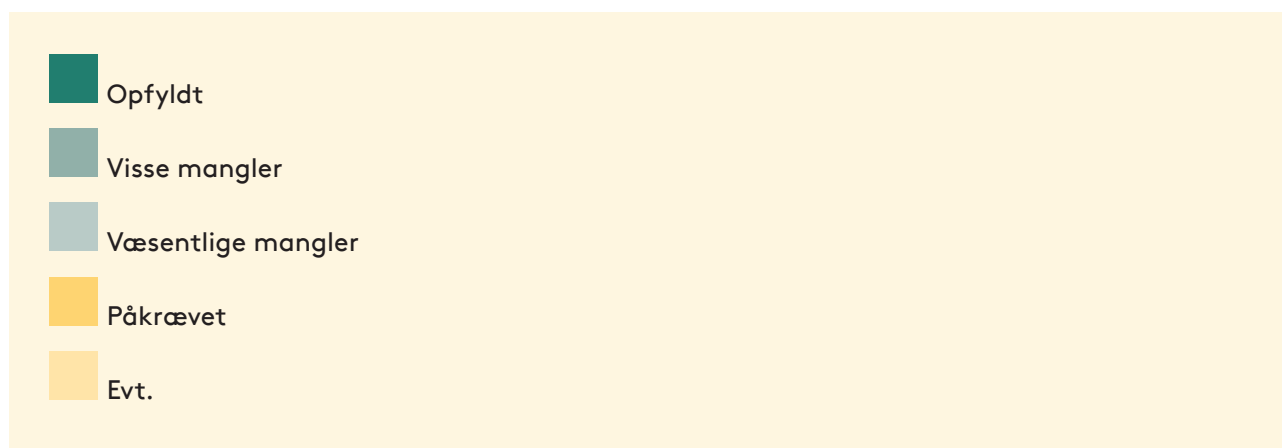
Som nævnt i præsentationen af vores analysemodel (tabel 2) indeholdt den nogle tal, som vil blive anvendt i en notifikationsstruktur, og som vi vil bruge i analyserne (tabel 5). Her findes de tre hoveddimensioner viden, færdigheder og kompetencer horisontalt med 7 vertikale underdimensioner knyttet til: 1. Lingvistisk kompetence med én underkategori, 2. Sociolingvistisk kompetence, 3. Pragmatisk kompetence, 4. Strategisk kompetence, 5. Sociokulturel kompetence, 6. Social kompetence, 7. Interkulturel kompetence. K1-1 til K7-2, F1-1 til F7-2 og V1-1 til V7-1 refererer til underkategorier af kompetencer, færdigheder og viden, som de er specificeret i tabel 2. Notifikationsstrukturen indeholder desuden yderst til højre SOLO-taksonomiens niveauer (niveau 1 er udeladt).

Udover at arbejde med denne tabel som notifikationsstruktur arbejder vi med forskellige farvekoder. I analysen af eksamenssættene bruger vi farvekoder til at indikere, hvorvidt en given dimension er en nødvendig forudsætning, altså er påkrævet, for at løse den givne opgave eller eventuelt kan komme i spil, hvis opgaven løses på en bestemt måde. Dette er markeret med henholdsvis en mørkere og lysere grøn (kompetence-, færdigheds- og vidensdimensioner) eller gul (SOLO-taksonomiske niveauer)

(se figur 2). I analyserne af elevbesvarelser arbejder vi desuden ift. kompetence-, færdigheds- og vidensdimensionerne med en farveskala, hvor intensiteten af grøn farve indikerer, i hvor høj grad den pågældende dimension er dækket i besvarelser (figur 2). Pointen er, at en kompetence-, færdigheds- og vidensdimension kan være repræsenteret som mere eller mindre opfyldt.

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	S2
3	K3-2 K3-1 K3-3	F3-1 F3-2 F3-3	V3-1 V3-2 V3-3 V3-4	S3
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	S4
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	S5
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F2-3	V7-1	

Tabel 5. Notifikationsstruktur for analyserne af viden, færdigheder og kompetencer med de syv underdimensioner.



Figur 2. Illustration af farveskalaer, som anvendes i analyserne til at indikere repræsentationen af en bestemt analysedimension.

5. Kort om læreplanen

Eleverne på stx Engelsk A undervises efter UVM's læreplan for faget, hvori der blandt andet beskrives faglige mål og kernestof. Den gældende læreplan for elever, der er startet på stx Engelsk A fra 1. august 2017 og frem, er 2017-læreplanen. De undervisningsbeskrivelser, eksamenssæt og elevbesvarelser, som er blevet analyseret som datamateriale til nærværende rapport har alle haft tidligere læreplaner som udmøntningsgrundlag. I det følgende introducerer vi til de faglige mål og kernestoffet, som det præsenteres i læreplanen fra 2017 og 2013 (se tabel 6a og 6b nedenfor),² mens et mere langsigtet bagudrettet perspektiv præsenteres på basis af EVA (2018), udvalgte udgivelser fra Undervisningsministeriet samt lærebogsmateriale.

2017-læreplanen beskriver *de faglige mål* i to kategorier – for det første *sprogfærdighed* og for det andet *sprog, tekst og kultur*. Ift. *sprogfærdighed* forventes eleverne efter gennemført undervisning at kunne forstå forholdsvis komplekse mundtlige engelske tekster og samtaler af en vis længde om almene og faglige emner, at kunne udtrykke sig flydende og spontant med formidlingsbevidsthed i præsentation, samtale og diskussion på nuanceret og velstruktureret mundtligt engelsk. De forventes også at kunne læse og forstå lange og komplekse skriftlige tekster på engelsk i forskellige genrer samt have forståelse for forskellige stillejer fra forskellige historiske perioder og engelsksprogede regioner. Endelig fokuseres der på det at kunne skrive længere, nuancerede og velstrukturerede tekster på engelsk om komplekse emner med høj grad af grammatisk korrekthed, beherskelse af skriftsproglige normer samt formidlingsbevidsthed.

Samlet set bidrager dette til elevernes dannelse, der ifølge læreplanen handler om at “udvikle elevernes sproglige, kulturelle og æstetiske viden samt demokratiske bevidsthed” (s. 1). Til sammenligning beskriver 2013-læreplanen de faglige mål for sprogfærdigheden på niveau af produktive og receptive færdigheder. Sprogfærdighedsmålene kan dermed siges at være blevet specificeret i højere grad i den nyeste læreplan fra 2017, mens ordforrådsbeheskelsen, der går på tværs af de fire færdigheder, ikke længere optræder som et selvstændigt punkt.

² Se den fulde 2017-læreplan for Engelsk A stx på UVM læreplan 2017: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-laereplaner-2017/stx/engelsk-a-stx-august-2017.pdf?la=da>. Den fulde 2013-læreplan for Engelsk A stx findes på www.retsinformation.dk.

2.1 Faglige mål – læreplanen 2013	2.1 Faglige mål – læreplanen 2017
<p>Eleverne skal kunne:</p> <ul style="list-style-type: none"> • forstå forholdsvis komplekst mundtligt og skriftligt engelsk om almene og faglige emner • beherske et varieret ordforråd, som gør det muligt ubesværet at deltage i en samtale og diskussion på engelsk • give en længere, velstruktureret mundtlig og skriftlig fremstilling på flydende, korrekt engelsk af komplekse sagsforhold med forståelse for kommunikationssituationen • gøre rede for indhold, synspunkter og stilforskelle i forskellige typer engelsksprogede tekster og mediestof, herunder film • analysere og fortolke forskellige nyere og ældre teksttyper samt mediestof, herunder film, med anvendelse af faglig terminologi • perspektivere det givne materiale litteraturhistorisk, kulturelt, samfundsmæssigt og historisk • anvende en grundviden om historiske, kulturelle og samfundsmæssige forhold i Storbritannien og USA til analyse og perspektivering af aktuelle forhold • orientere sig i et større engelsksproget stof, herunder sortere i og vurdere forskellige informationskilder • analysere og beskrive engelsk sprog grammatisk og stilistisk med anvendelse af relevant faglig terminologi • anvende faglige opslagsværker og øvrige hjælpemidler • demonstrere indsigt i fagets identitet og metoder. 	<p>Eleverne skal kunne:</p> <p><u>Sprogfærdighed</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • forstå forholdsvis komplekse mundtlige engelske tekster og samtaler af en vis længde om almene og faglige emner fra forskellige regioner og i forskellige stillejer • udtrykke sig flydende og spontant med formidlingsbevidsthed i præsentation, samtale og diskussion på nuanceret og velstruktureret mundtligt engelsk om en bred vifte af almene og faglige emner med høj grad af grammatisk korrekthed og med evne til selvkorrektion • læse og forstå lange og komplekse tekster på engelsk i forskellige genrer og stillejer fra forskellige historiske perioder og engelsksprogede regioner samt tekster fra andre fag end engelsk • skrive længere, nuancerede og velstrukturerede tekster på engelsk om komplekse emner med høj grad af grammatisk korrekthed, beherskelse af skriftsproglige normer samt formidlingsbevidsthed. <p><u>Sprog, tekst og kultur</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • analysere og beskrive engelsk sprog grammatisk og stilistisk med anvendelse af relevant faglig terminologi • gøre rede for indhold, synspunkter og sproglige særtræk i engelsksprogede tekster • analysere og fortolke forskellige nyere og ældre tekster med anvendelse af relevant faglig terminologi og metode • perspektivere tekster litteraturhistorisk, kulturelt, samfundsmæssigt og historisk • analysere og perspektivere aktuelle forhold i engelsksprogede regioner på baggrund af engelskfaglig viden om historiske, kulturelle og samfundsmæssige forhold i Storbritannien og USA • orientere sig i et større engelsksproget stof, herunder udøve kildekritik og dokumentere brugen af forskellige informationskilder • anvende faglige opslagsværker og øvrige hjælpemidler • behandle komplekse problemstillinger i samspil med andre fag • demonstrere viden om fagets identitet og metoder.

Tabel 6a. Faglige mål for Engelsk A stx i læreplanerne fra 2013 og 2017.

2.2 Kernestof – læreplanen 2013	2.2 Kernestof – læreplanen 2017
<p>Kernestoffet er:</p> <ul style="list-style-type: none"> • det engelske sprogs grammatik, ortografi og tegnsætning • idiomatik, ordforråd og orddannelse • principper for tekstopbygning og tekstsammenhæng • kommunikationsformer og kommunikationsstrategier • standardsprog og variation, herunder elementer af det engelske sprogs udvikling og det engelske sprog som globalt kommunikationssprog • tekstanalytiske begreber • et bredt udvalg af nyere litterære tekster, ikke-litterære tekster og mediestof • et bredt udvalg af litterære tekster fra forskellige perioder • uddrag af værker af Shakespeare • væsentlige strømninger i britisk og amerikansk litteraturhistorie • væsentlige sproglige, historiske, kulturelle og samfundsmæssige forhold i Storbritannien og USA • historiske og aktuelle forhold i andre dele af den engelsktalende verden. <p>Litterære tekster, ikke-litterære tekster og mediestof, som indgår i kernestoffet, skal være ubearbejdede og på autentisk engelsk</p>	<p>Gennem kernestoffet skal eleverne opnå faglig fordybelse, viden og kundskaber.</p> <p>Kernestoffet er:</p> <ul style="list-style-type: none"> • det engelske sprogs grammatik, udtale, ortografi og tegnsætning • ordforråd, herunder orddannelse og idiomer • sproglærings- og kommunikationsstrategier • principper for tekstopbygning og tekstsammenhæng • standardsprog og variation, herunder elementer af det engelske sprogs udvikling • det engelske sprog anvendt som globalt lingua franca • tekstanalytiske begreber og metoder til analyse af fiktive og ikke-fiktive tekster • et genremæssigt bredt udvalg af fiktive og ikke-fiktive tekster fra forskellige perioder, herunder skrevne værker • faglig læsning af engelske tekster i samspil med andre fag • uddrag af værker af Shakespeare • væsentlige strømninger i britisk og amerikansk litteraturhistorie • væsentlige sproglige, historiske, kulturelle og samfundsmæssige forhold i Storbritannien og USA samt andre engelsksprogede regioner. <p>Kernestoffet udgøres af autentiske, ubearbejdede engelsksprogede tekster, der med få undtagelser skal tage udgangspunkt i eller kunne sættes i forbindelse med fagets kulturområder.</p>

Tabel 6b. Kernestof for Engelsk A stx i læreplanerne fra 2013 og 2017.

I den 50-årige periode, projektet dækker over, har der som nævnt været mange forskellige læreplaner i spil. Som det er udførlig beskrevet i EVA-rapporten (2018, § 6), er der sket en kontinuerlig præcisering af undervisningsmål, undervisningsformer og opgaveformer for engelskfaget i de seneste 50 år. De generelle konklusioner i rapporten er beskrevet i delrapport 1, afsnit 3.3. Specifikt for engelskfaget konkluderer rapporten, at fagets kompleksitet er øget. Det skyldes helt overordnet, at det ifølge rapporten er gået ”fra at være et humanistisk sprog- og litteraturfag til i højere grad også at være et samfundsvidenskabeligt kulturfag” (EVA 2018, s. 76). Samtidig skyldes det, at den kommunikative del af faget er udviklet. Der iagttages et fokusskift ”fra at sprog og sproglig korrekthed først og fremmest optræder som et mål i sig selv, til at sproget også får en større rolle som middel til at forstå, kommunikere og begå sig i omverdenen” (EVA 2018, s. 73). Også tekstmæssigt er der sket en kompleksitetsudvidelse, som ifølge rapporten er både kvantitativ og kvalitativ. Med hensyn til den kvantitative udvidelse konkluderer rapporten, at der i løbet af den undersøgte 50-årige periode sker det, at ”tekst-

mængden forøges, og man går fra korte, bearbejdede tekster til længere, autentiske tekster” (EVA 2018, s. 74). Den kvalitative udvidelse beskrives på den måde, at ”tekstbegrebet udvides med hensyn til både genrer og teksttyper, der læses i faget, og medier træder ind som et nyt genstandsfelt. Kravene til, hvordan eleverne skal arbejde med teksterne, ændrer sig fra fokus på læsning og forståelse til fokus på også analyse og fortolkning” (EVA 2018, s. 90). Dette hænger sammen med en generel udvikling i fagets fokusering, som – konkluderer rapporten – går fra fokus på det refererende til fokus på refleksion (EVA 2018, s. 90-91). Skriftligt afspejler det sig i et skift fra oversættelsesopgaver til flere og mere dybdegående elementer af sproglig forståelse og ”fra tekstnære kommenteringsspørgsmål med fokus på læsning og forståelse til en mere helhedsorienteret skrivning med fokus på analyse og fortolkning og krav om genrebevidsthed”. EVA-rapporten udtrykker på baggrund af den her kort skitserede beskrivelse af kompleksitetsudvidelsen i faget en bekymring, der går på, at ”læreplanen [fastholder] krav om dybde, men når der samtidig sker en udvidelse af faget i bredden, kan det i praksis give mindre rum for fordybelse” (EVA 2018, s. 15).

Udover denne rapport er nedenstående samling af relevante dokumenter centrale for at skabe et overblik over den udvikling, engelskfaget har gennemgået i perioden. De viser udvikling fra et fokus i tekstarbejdet på det refererende og receptive hos eleverne frem mod integrering af arbejdet af sprog og tekst i tekstarbejdet frem til det analytiske og fortolkende (det tekstnære):

Engelsk meddelelser # 45, november 1987: Skriftlig engelsk efter den ny bekendtgørelse.

Engelsk meddelelser # 49, februar 1988: Tekstlæsning efter den nye bekendtgørelse.

Engelsk: Undervisningen i engelsk i det danske uddannelsessystem 1990. Kvalitet i uddannelse og undervisning, 4.

Sproglig viden og bevidsthed, kvalitet i uddannelse og undervisning. Undervisningsministeriet 1994. Henriksen m.fl.: Ord og tekst. Uddannelsesstyrelsen 2000.

Sprogene i samspil – en grønspættebog for sproglærere, Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser, hæfte nr. 9. Uddannelsesstyrelsen, april 2001.

Kernefaglighed i Engelsk – et debathæfte, Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser, hæfte nr. 15. Uddannelsesstyrelsen, november 2001.

Fremtidens sprogfag – vinduer mod en større verden, Fremmedsprog i Danmark – hvorfor og hvordan? Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 5, 2003.

Et perspektiverende dokument er desuden *English teachers on the move: Didaktik, faglighed og visioner*, der blev udgivet af Engelsklærerforeningen for Gymnasiet og HF i 2012 (Knudsen, Jørgensen & Nielsen 2012). I 2019 udkommer endnu et hæfte derfra, som ville kunne inddrages fremadrettet i forskning og videre undersøgelser.

Som illustrativt eksempel på udviklingen de sidste 50 år kan to sæt bøger sammenlignes:

Grammatik og stiløvelse: Frem til begyndelsen af 1980'erne blev følgende bog af Jørgen Brier anvendt på mange gymnasier: *Engelske stiløvelser for gymnasiet, med synonymik og præpositions-lære*. 12. oplag af denne bog udkom i 1968. I tilknytning til denne grammatik kunne *An English Grammar* af Brier & Rosenhoff (1976) anvendes i undervisningen. Stiløvelsesbogen afprøvede en serie temaer indenfor den engelske grammatik med et antal betydningsmæssigt af hinanden uafhængige sætninger, der skulle oversættes til dansk. Første eksempel lyder: Normalordstillingen (subjekt foran verbum): ”Nu er jeg en gammel mand; jeg elsker at sidde i solen når vejret er fint. Hvis det regner, ryger jeg min pibe og drikker kaffe.” I 2019 er der et stort antal muligheder mht. grammatikundervisningen, dels elektroniske, dels papirbøger, dels en blanding af de to. Som eksempel på elektronisk undervisningsmateriale til gram-

matik er *Min Læring*, som hyppigt bliver anvendt i flere sprogfag ud over engelsk. En ofte benyttet lærebog er Hermann og Tornøes *Getting Started*, Gyldendal 2017. Her forsøger man med udgangspunkt i et funktionelt sprogsyn og elevaktiverende samt sprogligt bevidstgørende øvelser at sikre elevernes fastholdelse af det lærte på basis af kontekstuelle opgaver. Bogen består af gennemgang af grammatik, stiløvelser af forskellig art samt en række kreative øvelser, fx med udgangspunkt i billeder.

Det funktionelle sprogsyn i disse to grammatikker er i tråd med 2017-læreplanen, hvor det eksplicit nævnes som grundlaget for arbejdet med fagets sproglige aspekter (Læreplanen Engelsk A stx, UVM 2017, s. 3). Undervisningsvejledningen specificerer, at det funktionelle sprogsyn med fordel kan udmøntes ved, at ”sproglige elementer integreres i undervisningen i tekst og kultur. Teksten bliver dermed central i undervisningen, fordi den udgør en reel kontekst, som man på den ene side kan belyse sproglige aspekter ud fra, og som man på den anden side kan kvalificere forståelsen af ved også at anlægge et sprogligt fokus. Således fremmer denne tilgang både elevernes sproglige bevidsthed og deres tekstlæsningsevner, og fagets discipliner integreres” (Vejledning Engelsk A stx, UVM 2017, s. 17). Teksten bliver således det centrale omdrejningspunkt for grammatikundervisningen, samtidig med at der levnes plads til at ”arbejde særskilt med grammatikundervisningen, dog så vidt muligt stadigt kontekstuel” (Vejledning Engelsk A stx, UVM 2017, s. 17) i de tilfælde, hvor et grammatisk emne ikke egner sig til belysning gennem tekster.

Tekstlæsning: I begyndelsen af 1970’erne begyndte der at udkomme undervisningsantologier med forslag til arbejdsspørgsmål og undervisningsformer. Nogle af de første antologier var *The lucid eye* (Andersen & Watts 1972) og *Here and now* (Lange 1972). Begge bøger indeholder glossering bagest i bogen og arbejdsspørgsmål til tekstanalyse og fortolkning. *Here and now* indeholder yderligere kontekstuelle grammatikopgaver og oversættelser fra dansk til engelsk med udgangspunkt i teksterne. En langt op i 1970’erne hyppigt anvendt antologi var Hansen & Mouridsens *On England and America*, hvis 13. udgaves 2. oplag udkom på Gyldendal i 1974. Denne antologi indeholder hverken gloser eller opgaver af nogen art. Alle de nævnte antologier indeholder eksempler på primært noveller af anerkendte forfattere fra det 20. århundrede. I og med at antologierne typisk ikke indeholdt gloser, var det elevernes opgave hjemme at slå ordene op, hvilket gav en kompetence i anvendelse af hjælpemidler samt en bevidsthed om ordklasser, bøjninger og synonymik. Der er således her en tydelig sammenhæng mellem den daglige undervisningspraksis og den eksamensopgave, som bestod i tre timers oversættelse med ordbog af dansk tekst til engelsk.

I 2019 er en meget hyppigt anvendt antologi *Contexts* (Engberg-Pedersen m.fl. 2004). Antologiens genrer er noveller, poesi, ikke-fiktive tekster, romanuddrag, skuespil og multimodale tekster. Helt særligt for denne antologi er, at der introduceres tilgange til tekstarbejdet, som skal vise sig at blive centrale ift. den metodebevidsthed, som særligt 2005-reformen fordrer. Disse tilgange, er, at der til hver tekst og hvert tema er *pre-reading*, så eleven spores ind på teksten/temaet, *while-reading*, som der arbejdes med under tekstlæsningen, og *post-reading*, som indeholder en vifte af konkluderende, perspektiverende og producerende opgaver, som eleverne kan arbejde med.

Sammenfattende kan det siges, at denne stikprøveanalyse af undervisningsmateriale perspektiverer den udvikling, der har været i undervisningsformer og materialer samt modullængde. De første år af perioden, altså op til slut-1970’erne, havde undervisningstimer typisk 45 minutters varighed og var fokuseret omkring gennemgang af grammatik og stiløvelser, oplæsning og typisk referatbaseret gennemgang af lødige tekster, mens undervisningen gradvis og meget tydeligt efter 2005-reformen foregår i moduler a ca. 90 minutters varighed. Undervisningen er blevet mere multimodal, forudsætter betydeligt større elevinvolvering og metodebevidsthed end i begyndelse af perioden og

inddrager et meget bredt spektrum af tekster og arbejdsformer. Dette afspejles tydeligt i de skriftlige opgaver, hvor eleverne skal arbejde mere metodebevidst med tekstanalyse af forskellige genrer, være sprogligt bevidste i forhold til elementer i delprøve 1 og anvende paratviden frem for ordbog til oversættelse uden hjælpemidler.

6. Undervisningsbeskrivelser

6.1. Metoder og materialer

Ekspertgruppen har analyseret undervisningsbeskrivelser fra 3. g i perioden 2008-2018 fra ni af de ti udvalgte skoler (se delrapport 1, tabel 5). Alle undervisningsbeskrivelser fra Skive Gymnasium og HF er udeladt, da undervisningsbeskrivelserne var identiske og må formodes at stamme fra det samme undervisningsforløb. Desuden er tre undervisningsbeskrivelser fra Frederiksberg Gymnasium udeladt (fra årene 2009, 2010 og 2014). Det giver et analysegrundlag på 87 undervisningsbeskrivelser.

Sammen med analysen af eksamenssæt fra den samme periode belyser analysen af undervisningsbeskrivelser den intenderede faglighed (se figur 1). Undervisningsbeskrivelserne viste sig stort set kun at beskrive det stof, der er blevet undervist i, ikke undervisnings-, dokumentations- og evalueringsformer eller det formål, som stoffet intenderede at opfylde. Det var altså kun det didaktiske hvad, ikke hvordan og hvorfor. Det betyder, at det ikke har været muligt systematisk at analysere dem i forhold til viden, færdigheder og kompetencer.

Analysen af undervisningsbeskrivelser har orienteret sig induktivt i forhold til det indhold og de temaer, der indgår som en del af engelskfagligheden. Den består af en kategorisering af det indhold, som er repræsenteret i undervisningsbeskrivelserne med undervisningsforløb som analyseenhed. For at kunne udsige noget om, hvilket indhold der er repræsenteret mere eller mindre som en del af engelskfagligheden, er hvert forløb i undervisningsbeskrivelserne kodet for et indholdstema på basis af læreplanen, særligt de faglige mål og kernestoffet, begge gengivet i tabel 6a og 6b ovenfor og afspejlet i analysemodellen, som den er repræsenteret i tabel 2.

Kategoriseringen af undervisningsbeskrivelsernes forløb reflekterer, at de faglige mål, der relaterer sig til forskellige sprogfærdigheder og det kernestof, der relaterer sig til sprog, i overvejende grad er integrerede i forløb med fokus på sprog, tekst og kultur (kategori 1-5). De danner dog også basis for selvstændige forløb (repræsenteret ved kategori 6 nedenfor). Idet undervisningsbeskrivelserne fokuserer på krav om dokumentation ift. mundtlig eksamen, er der her fokus på de temaer og tekster, der har været anvendt i undervisningen, da disse danner basis for tekstvalg til mundtlig eksamen. Den gennemgåede grammatik beskrives ofte mindre detaljeret, idet undervisningen oftest kommer hele vejen rundt om generelle grammatiske områder, der for denne periodes vedkommende udprøves ved delprøve 1 i den skriftlige eksamen.

I det følgende gennemgås de 8 kategorier med prototypiske eksempler fra datamaterialet som baggrund for præsentationen af de deskriptive analyser.

Kategori 1. Sprog, tekst og kultur: Engelsksprogede lande og regioner

Forløbene omhandler engelsk sprog, tekst og kultur i relation til et bestemt engelsktalende land.

Størstedelen omhandler historiske, samfundsmæssige og kulturelle forhold i Storbritannien og USA, men fokus på andre engelsktalende lande forekommer også.

Titel 12	Australia & Empire Via et udvalg af tekster fra sagprosa, fiktionslitteratur, og lyrik introduceres en række historiske og aktuelle forhold som er karakteristiske og identitetsskabende for et land i den engelsksprogede verden, som ligger uden for Storbritannien og USA. Der arbejdes hen imod en solid vidensbredde om væsentlige områder i australsk historie, kultur og litteratur: den imperialistiske fortid (herunder en generel orientering om "The British Empire"), de indfødtes vilkår, straffefanger, det hårde liv, nogle af klicheerne, smagsprøver på patriotisk og patriotisk-kritisk lyrik.
Indhold	Kernestof: ...
Omfang	Estimeret: 12,00 Moduler Dækker over: 12 moduler
Særlige fokuspunkter	Faglige Læse Almene (tværfaglige) Analytiske evner Kommunikative færdigheder Overskue og strukturere Personlige Selvstændighed Ansvarlighed
Væsentligste arbejdsformer	Gruppearbejde Individuelt arbejde Lærerstyret undervisning Pararbejde

Tabel 7. Eksempel på undervisningsbeskrivelse kategori 1.

Kategori 2. Sprog, tekst og kultur: Emnebaseret

Forløbene omhandler et bestemt emne, tema eller problemstilling, ofte af mere almengyldig karakter, der behandles på tværs af engelsksprogede lande, forfatterskaber, genrer og/eller (litteratur)historiske perioder. Der er fokus på, hvordan et bestemt tema fremstilles i eller belyses af litteraturen.

Titel 12	Sanity and Madness Skøre eksistenser fascinerer i såvel den virkelige som i den fiktive verden, og vi hører og læser jævnligt om dem. Nogle er blot harmløse excentrikere, andre er direkte farlige for deres omgivelser, I dette temaforløb ser vi på begge typer og læser et par sagprosattekster om dem, med medicinske og diagnostisk-metodologiske overvejelser. Samtidig ser vi på, hvordan forskellige forfattere har valgt at beskrive personer, der lige som vi andre lever ”ude i samfundet,” men som af den ene eller den anden grund er blevet lidt skævere end folk er flest. Hvor det er muligt, ser vi også på, hvordan de er blevet det, og får forhåbentlig nogle gode diskussioner ud af dét. Der læses tekster af klassikere som Bill Bryson (rejsebeskrivelse), Paul Auster (romanuddrag), Ian McEwan og Ambrose Bierce (noveller) og Roger McGough (lyrik).
Indhold	Kernestof: Sane/mad: Uddrag af filmen ”One Flew over the Cuckoo’s Nest” (1975)
Omfang	Estimeret: 11,00 Moduler Dækker over: 11 moduler
Særlige fokuspunkter	Faglige Diskutere Almene (tværfaglige) Analytiske evner Kommunikative færdigheder Overskue og strukturere
Væsentligste arbejdsformer	Individuelt arbejde Pararbejde

Tabel 8. Eksempel på undervisningsbeskrivelse kategori 2.

Kategori 3. Sprog, tekst og kultur: Shakespeare

Forløbene beskæftiger sig med uddrag af ét eller flere af Shakespeares værker. Der inddrages ofte et fokus på genrer og/eller litteraturhistoriske perioder, men omdrejningspunktet er Shakespeare. Også emnebaserede forløb med hovedfokus på Shakespeare er inkluderet i denne kategori.

Titel 11	Shakespeare Med udgangspunkt i en nutidig artikel om Shakespeare og hans vedvarende enorme popularitet, søger vi et svar på, hvorfor det er således. I forløbet kommer vi også ind på den tidsalder han levede i (The Elisabethan Age, 1558–1603), og vi arbejder med nogle af de områder, det er nødvendigt at kende til for at forstå Shakespeares værker: 1) England på Elizabeth 1.s tid, 2) det elisabethanske verdensbillede og 3) måden han skrev på.
Indhold	Kernestof: ...
Omfang	Estimeret: 17,00 Moduler Dækker over: 22 moduler
Særlige fokuspunkter	Faglige lytte læse Selvrefleksion Almene (tværfaglige) Analytiske evner
Væsentligste arbejdsformer	Gruppearbejde Lærerstyret undervisning Pararbejde

Tabel 9. Eksempel på undervisningsbeskrivelse kategori 3.

Kategori 4. Sprog, tekst og kultur: Andre forfatterskaber og værker

Forløbene omhandler et eller flere centrale værker fra et andet forfatterskab end Shakespeares. De kan inddrage et fokus på genrer og litteraturhistoriske perioder, men omdrejningspunktet er forfatterskabet og de træk, der kendetegner dette.

Titel 7	Edgar Allan Poe Mål: at få kendskab til forfatteren Edgar Allan Poe og hans skrivestil på baggrund af læsning af The Tell-Tale Heart og The Raven.
Indhold	Kernestof: Edgar Allan Poe, The Tell-Tale Heart; sider: 103-107 Læs: The Raven + medbring kopi om tegnsætning Tegnsætning: lav øvelse 1 + 2. Læs matr. om ”abstract” og forbered task 17.
Omfang	Estimeret: 4,00 Moduler Dækker over: 5 moduler
Særlige fokuspunkter	Faglige Diskutere Formidling Almene (tværfaglige) Analytiske evner Kommunikative færdigheder Personlige Ansvarlighed
Væsentligste arbejdsformer	[ikke udfyldt]

Tabel 10. Eksempel på undervisningsbeskrivelse kategori 4.

Kategori 5. Genrer og/eller litteraturhistoriske perioder

Omdrejningspunktet for disse forløb er en bestemt genre og dennes karakteristiske træk og/eller en bestemt litteraturhistorisk periode.

Titel 15	Worlds of Fantasy Forløbet sigter mod at præsentere og undersøge Fantasy som genre. Teksterne repræsenterer bredde og kvalitet og er fortrinsvis romanuddrag fra antologien "Worlds of Fantasy" (Finnerup & Fog, Systime 2005). Eleverne skal blive i stand til at definere og analysere de udvalgte tekster på baggrund af den teoretiske tekst "Entering Worlds of Fantasy". Sprogindlæringen integreres med fokus på udvidelse af ordforråd og begrebstilægnelse. Endvidere diskuteres fantasy som moderne kulturfænomen. Emnet repræsenterer en væsentlig litterær strømning og opgives til eksamen.
Indhold	Kernestof: Anne Mette Funderup, Agnete Fog: Worlds of Fantasy, Systime 2005; sider 7-12, 23-31, 38-50, 55-61 cslewis.drzeus.net www.tolkienociety.org Michael and Peter Benton: Double Vision, Hodder & Stoughton 1990; sider 30-33 www.economist.com Helle Birk: American Issues, Systime 2008; sider 10-16.
Omfang	Estimeret: 12,00 Moduler Dækker over: 11 moduler
Særlige fokuspunkter	Faglige Læse Diskutere Formidling Almene (tværfaglige) Analytiske evner Kommunikative færdigheder Personlige Samarbejdsevne
Væsentligste arbejdsformer	Gruppearbejde Lærerstyret undervisning

Tabel 11. Eksempel 1 på undervisningsbeskrivelse kategori 5.

Titel 7	<p>Romantic Poetry</p> <p>Mål: at arbejde med digtgenren og romantikkens digtere og derved videreudvikle evnen til analyse og fortolkning.</p> <p>Matr. Some Romantics, J. Keats: La Belle Dame Sans Merci, A. Tennyson: The Lady of Shalott, J. W. Waterhouse, The Lady of Shalott, 1888, W. Blake: London. Fra Pictures, Prose and Poetry. Systime, 2010.</p> <p>The Context. Historical and Social Background. + The Literary Background (pp. 106-122). Fra: Fields of Vision Vol. 1 Longman (2003) 2007.</p>
Indhold	<p>Kernestof:</p> <p>Some Romantics; sider: 53-54</p> <p>John Keats: La Belle Dame sans Merci; sider 76-81. Fra: Pictures, Prose & Poetry. Systime, 2010.</p> <p>Tennyson: the Lady of Shalott; sider: 76-81 Fra: Pictures, Prose...</p> <p>Blake: London; sider: 102 Fra: Pictures, Prose...</p>
Omfang	<p>Estimeret: 9,00 Moduler</p> <p>Dækker over: 9 moduler</p>
Særlige fokuspunkter	<p>Faglige</p> <ul style="list-style-type: none"> Lytte Læse Diskutere Almene (tværfaglige) Analytiske evner <p>Personlige</p> <ul style="list-style-type: none"> Selvstændighed Ansvarlighed
Væsentligste arbejdsformer	<p>[ikke udfyldt]</p>

Tabel 12. Eksempel 2 på undervisningsbeskrivelse kategori 5.

Kategori 6. Engelsk sprog, grammatik og sprogfærdigheder

Forløbene fokuserer på engelsk sprog, grammatik og/eller sprogfærdigheder som et supplement til den integrerede undervisning af sprog/grammatik/færdigheder, der finder sted i forløbene med fokus på sprog, tekst og kultur. Forløbene har fokus på læsning, skrivning eller mundtlig præsentation, ofte sammen med et fokus på metode og begreber.

Titel 3	<p>”The Odd Man Out”</p> <p>Eleverne bruger de indlærte metoder og begreber (textual analysis) til i grupper at arbejde med hver deres novelle med henblik på at præsentere deres arbejde for klassen (powerpoint). Herved trænes selvstændigt arbejde og mundtlig præsentation. De opfordres til at indlægge øvelser i fremlæggelsen der sigter på at aktivere klassen. Practising the different elements of analysis that we use when analysing fiction texts by writing our own texts.</p> <p>Materiale: Ray Bradbury, “the Pedestrian” from “Man belonging – or not belonging” ed. Kaj Frandsen and Bjørn Gyland, Gyldendal. A.S. Byatt, “, “Baglady” from “Flux British Literature”, ed. Kirsten Egebjerg med flere, systeme. [...]</p>
Indhold	<p>Supplerende stof:</p> <p>Hanif Kureishi work questions.doc Seamus Heaney.doc Arbejdsbeskrivelse</p>
Omfang	<p>Estimeret: 12,00 Moduler Dækker over: 18 moduler</p>
Særlige fokuspunkter	[ikke udfyldt]
Væsentligste arbejdsformer	[ikke udfyldt]

Tabel 13. Eksempel 1 på undervisningsbeskrivelse kategori 6.

Titel 9	<p>Blod, sved og tårer...og grammatik!</p> <p>Indhold: Vi kører hardcore grammatikundervisning med særligt fokus på delprøve et samt generel brug af sprog og grammatik.</p>
Indhold	<p>Kernestof:</p> <p>Language and Style.docx Shakespeare and the English language.docx [...]</p>
Omfang	<p>Estimeret: ikke angivet Dækker over: 15 moduler</p>
Særlige fokuspunkter	[ikke udfyldt]
Væsentligste arbejdsformer	[ikke udfyldt]

Tabel 14. Eksempel 2 på undervisningsbeskrivelse kategori 6.

Kategori 7. Engelsk i samspil med andre fag

Kategorien rummer undervisningsforløb, der udspringer af læreplanens krav om, at Engelsk A skal indgå i samspil med andre fag, herunder a) deltagelse i almen sprogforståelse (AP), b) et samarbejde med dansk og 2. fremmedsprog om fælles fagbegreber for analyse af sprog og tekster og c) deltagelse i de flerfaglige forløb, der forbereder eleverne til at arbejde med studieretningsprojektet (UVM 2017, s. 3). Kategori 7 reflekterer dermed særligt de tværfaglige aspekter af analysemodellen for engelsk samt den tværfaglige dimension af den generelle analysemodel.

Titel 2	AP - sociolingvistik Engelskfagets bidrag til AP. Arbejde med begreber som formelt og uformelt sprog, dialekt og sociolekt, standard og variation m.m.
Indhold	Kernestof: Vi starter med at gennemgå oversættelsen om Titanic, så have den med! Læs i Babelstårnet (jeres AP-bog) fra s. 52 til s. 59. [...]
Omfang	Estimeret: ikke angivet Dækker over: 9 moduler
Særlige fokuspunkter	[ikke udfyldt]
Væsentligste arbejdsformer	[ikke udfyldt]

Tabel 15. Eksempel 1 på undervisningsbeskrivelse kategori 7.

Titel 2	Making and analysing a speech We built on the work done in the Danish lessons. We used the analytical keywords in English too. We used our knowledge of this in the speeches in Speaker's Corner over the next weeks.
Indhold	Kernestof: Lincoln, "Gettysburg Address" King speech - old word.doc King, I have a Dream - abridged and with gloss.doc King, I have a Dream.doc
Omfang	Estimeret: ikke angivet Dækker over: 15 moduler
Særlige fokuspunkter	Faglige Skrive Almene (tværfaglige) Analytiske evner Kommunikative
Væsentligste arbejdsformer	Individuelt arbejde Lærerstyret undervisning

Tabel 16. Eksempel 2 på undervisningsbeskrivelse kategori 7.

Titel 10	Poverty in England and the US Dette forløb arbejder tematisk frem mod studieretningsopgaven, som eleverne skal skrive i februar. Der arbejdes sammen med samfundsfag og mediefag, og der fokuseres i engelsk særligt på fattigdom i England og USA. Diskussionen af, hvad det vil sige at være fattig, vil blive omdrejningspunktet for det til af forløbet valgte materiale.
Indhold	Kernestof: Film på 52 min. om fattigdomsbegrebets historiske udvikling. Link til artikel, der diskuterer relativismen i fattigdomsbegrebet. Hvad vil det egentlig sige at være fattig? [...]
Omfang	Estimeret: 8,00 moduler Dækker over: 6 moduler
Særlige fokuspunkter	[ikke udfyldt]
Væsentligste arbejdsformer	[ikke udfyldt]

Tabel 17. Eksempel 3 på undervisningsbeskrivelse kategori 7.

Kategori 8. Introduktions- eller repetitionsforløb

Forløbene er angivet eller beskrevet som introducerende eller repeterende i forhold til forskellige sider af engelskfaget. Introducerende forløb forekommer hyppigst som det første forløb. Repeterende forløb optræder hyppigst som det sidste forløb). De kan dog også tage form af opsamling på fx årsprøver.

Titel 1	Growing Up Forløbet fungerer som et introforløb til gymnasiet og tilstræber at ramme eleverne nogenlunde der, hvor de befinder sig – dvs. midt i en til tider meget vanskelig overgangsperiode. Forløbet er i høj grad tænkt som et forløb, hvor der sættes meget tid af til elevdiskussion, ikke mindst fordi det er vigtigt for dem at få sagt så meget som muligt så tidligt som muligt i gymnasieforløbet.
Indhold	Kernestof: Growing Up: Hemingway: “Indian Camp” Growing Up: “The Shining Mountain” [...]
Omfang	Estimeret: 8,00 moduler Dækker over: 6 moduler
Særlige fokuspunkter	[ikke udfyldt]
Væsentligste arbejdsformer	[ikke udfyldt]

Tabel 18. Eksempel 1 på undervisningsbeskrivelse kategori 8.

Titel 16	Repetition
Indhold	<p>Kernestof: Kig studieplanen / undervisningsbeskrivelsen igennem, og bestem dig for mindst tre forløb som du gerne vil opgive til eksamen. Find evt. også forløb, som du helst ikke vil op i.</p> <p>Delprøve 1, C-opgave.docx</p> <p>Læs og besvar vedhæftede C-opgave:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lav en liste af relevante begreber og eksempler punkt for punkt - Brug punkterne til at lave en sammenhængende tekst, som den kunne se ud i en eksamensbesvarelse. <p>Læs op på emnerne Flash Fiction og Global English. Brug arbejdsskabelon fra forrige time.</p> <p>Invitation.docx</p> <p>Læs op på "Ireland"</p>
Omfang	<p>Estimeret: ikke angivet</p> <p>Dækker over: 5 moduler</p>
Særlige fokuspunkter	[ikke udfyldt]
Væsentligste arbejdsformer	[ikke udfyldt]

Tabel 19. Eksempel 2 på undervisningsbeskrivelse kategori 8.

Afsnit 6.2 nedenfor præsenterer først resultaterne af de deskriptive analyser over tid i forhold til de otte kategorier. Derefter beskrives den variation og fordeling, der eksisterer indenfor hver kategori. Sektionen afslutter med ekspertgruppens kommentarer og konklusioner.

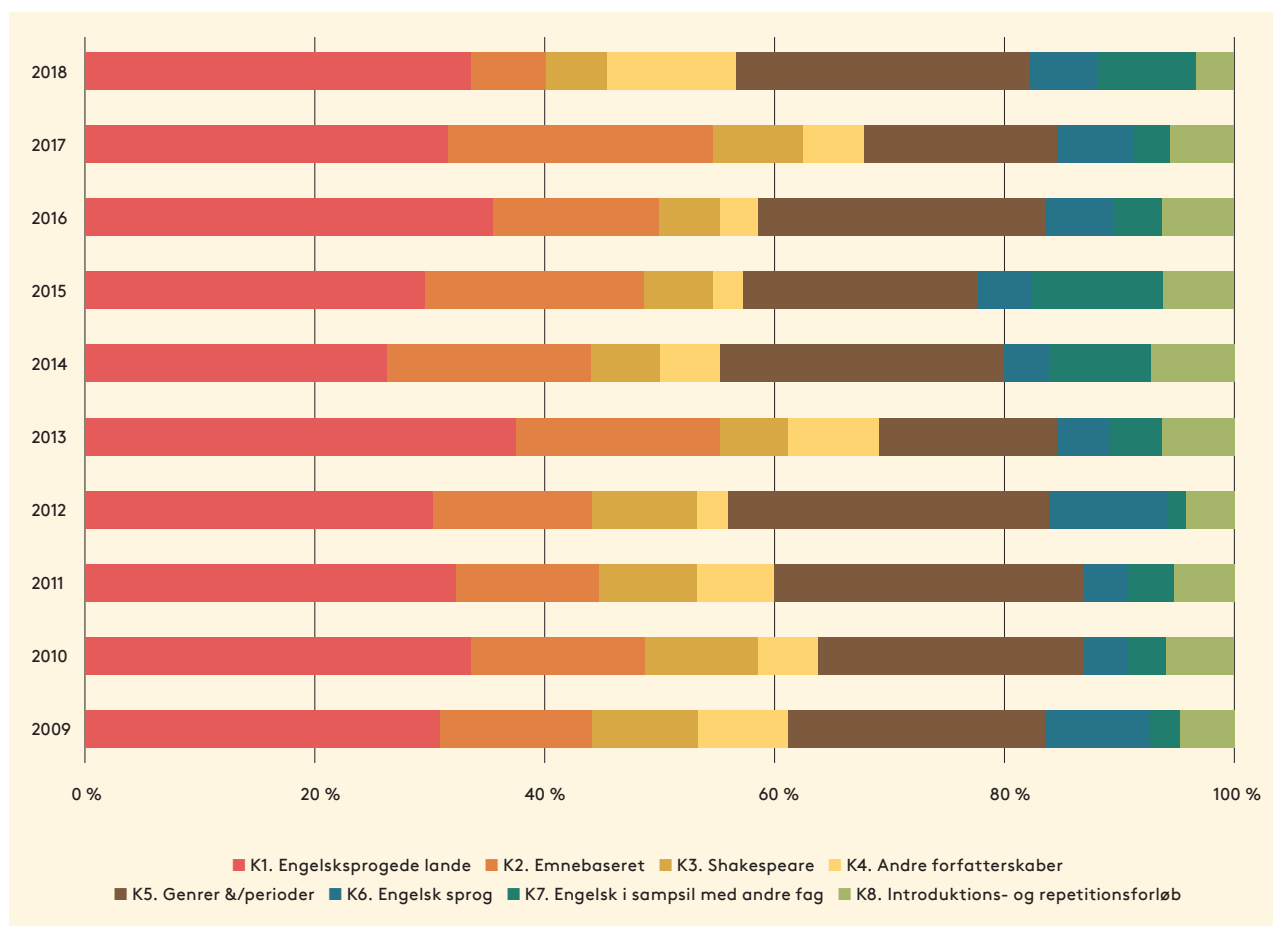
I tolkningen af resultaterne må der tages højde for en række forhold. Undervisningsbeskrivelserne er først og fremmest karakteriseret ved forskellig detaljegråd og forskellige brugsmønstre, der strækker sig fra angivelse af en titel på forløbene alene til mere eller mindre udførlige beskrivelser af alle kategorier i indberetningsskemaet (indhold, omfang, særlige fokuspunkter og arbejdsformer). Særlig vigtig for kategoriseringen har været, når forløbet er beskrevet i forlængelse af titlen med eksaminator eller elever som intenderede modtagere. Selvom det i en lang række tilfælde har været muligt at kategorisere et forløb på basis af titel og indhold, er en række forløb også udeladt af analysen, da det ikke har været muligt at kategorisere dem med stor nok sikkerhed. Ud af 1001 undervisningsforløb er 39 (3,9%) udeladt. De inkluderede forløb giver dog stadig et solidt grundlag for en afsøgning af, hvilket indhold og hvilke temaer der er mere eller mindre repræsenteret i engelskfaget.

6.2. Resultater (deskriptive analyser)

Over hele perioden (2009-2018) fordeler de 1001 undervisningsforløb sig på de 8 kategorier som følger:

- K1. Engelsksprogede lande og regioner: 311 forløb (31,1%)
- K2. Emnebaseret: 164 forløb (16,4%)
- K3. Shakespeare: 68 forløb (6,8%)
- K4. Andre forfatterskaber og værker: 60 forløb (6,0%)
- K5. Genrer og/eller litteraturhistoriske perioder: 232 forløb (23,2%)
- K6. Engelsk sprog, grammatik og sprogfærdigheder: 52 forløb (5,2%)
- K7. Engelsk i samspil med andre fag: 61 forløb (6,1%)
- K8. Introduktions- eller repetitionsforløb: 53 forløb (5,3%)

Figur 3 viser fordelingen af de 8 kategorier per år.



Figur 3. Fordeling af undervisningsforløb på kategorier og år (2009-2018).

Figur 3 viser, at der i hele perioden er en overvejende vægt på forløb omhandlende engelsksprogede lande, genrer og/eller litteraturhistoriske perioder samt emnebaserede forløb. Sammen med forløb med fokus på Shakespeare og andre forfatterskaber giver disse områder rig mulighed for, at eleverne bevæger sig indenfor engelskfagets tre overordnede vidensformer som defineret i analysemodellen for engelsk: reception, interaktion og produktion. Undervisningsbeskrivelsernes ”særlige fokus-

punkter” reflekterer, at der arbejdes med at læse, lytte og forstå, redegøre og beskrive, analysere, fortolke og diskutere, behandle komplekse problemstillinger samt skrive, udtrykke sig og perspektivere. Da ”særlige fokuspunkter” ikke altid er specificeret i undervisningsbeskrivelserne, er det svært at kvantificere disse dimensioner i relation til hele datamaterialet. Det er dog muligt at give en yderligere karakteristik af det forskellige indhold, som hver af de otte overordnede kategorier rummer.

Forløb med fokus på engelsksprogede lande omhandler primært Storbritannien og USA samt de engelsksprogede lande og regioner, der er forbundet med disse gennem koloniserings- og dekoloniseringsprocesser, særligt Indien, Sydafrika og Australien. Mange forløb kobler ligeledes et fokus på britisk imperialisme sammen med et nutidigt fokus på det multikulturelle og/eller migration. Andre mindre hyppige forløb med litterær, historisk og kulturel forankring i Storbritannien inkluderer det britiske klassesamfund, britisk national identitet samt det urbane, særligt i relation til London. For USA, finder sidstnævnte sit modsvar i et fokus på New York. Både for forløb med fokus på Storbritannien og for forløb med fokus på USA er det politiske system, især valgprocessen, et hyppigt repræsenteret indhold, mens verdenskrige ofte danner udgangspunkt for et perspektiv på tværs af Storbritannien og USA. For USA alene samler en række forløb sig omkring den amerikanske drøm (eller mareridt), våbenlovning og/eller skoleskyderier, Vietnamkrigen og dens efterspil samt forskellige befolkningsgrupper og deres identiteter og muligheder i det amerikanske samfund i et nutidigt eller historisk perspektiv. Engelskfagets tværfaglige dimension i form af det samfunds-faglige og historiske i forskellige vægtninger og konstellationer fremstår således særligt stærkt repræsenteret i forløb, der omhandler engelsksprogede lande.

Omdrejningspunktet for emnebaseerede forløb er som nævnt ovenfor et bestemt emne, et tema eller en problemstilling, ofte af mere almengyldig karakter og behandlet på tværs af engelsksprogede lande, forfatterskaber og genrer. I forløbene er der fokus på, hvordan emnet fremstilles i eller belyses af engelsksproget litteratur. De hyppigst forekomne emneforløb omhandler vold (og kriminalitet), kærlighed (og menneskelige relationer), ondskab, sociale medier, overvågningssamfundet, kunstig intelligens, teknologi, det urbane (individ), identitet og humor. I de emnebaseerede forløb kan engelskfagets metodiske dimension være repræsenteret, ved at emnet tilgås eller perspektiveres litteraturhistorisk.

Det er dog i forløb med fokus på genrer og/eller litteraturhistoriske perioder, at engelskfagets metode-dimension er særligt tydeligt repræsenteret. I forhold til genre samler mange forløb sig om horror og/eller gotisk fiktion, dystopisk fiktion, science fiction, fantasy og kriminallitteratur. Hvad angår litteraturhistoriske perioder dækkes modernismen og postmodernismen ofte, enten som selvstændige fokus eller i kombination (fx ”From modernism to postmodernism”). Hertil kommer forløb, der omhandler romantikken og renæssancen, sidstnævnte ofte med Shakespeare som referencepunkt. I forløb med Shakespeare som omdrejningspunktet er det i overvejende grad læsning af Macbeth, Romeo & Juliet og Hamlet, som er på dagsordenen, men tematiske læsninger af Shakespeare på tværs af forskellige værker forekommer også. Forløb med fokus på andre forfatterskaber end Shakespeares rummer en relativ kort liste af forfatterskaber, hyppigst Ernest Hemingway, Edgar Allan Poe, Raymond Carver og Ray Bradbury.

Engelskfagets tværfaglige dimension er som nævnt særligt reflekteret i forløb kategoriseret under engelsk i samspil med andre fag. Forløbene rummer engelskfagets deltagelse i almen sprogforståelse (AP) og almen studieforbereelse (AT), samarbejder med dansk og 2. fremmedsprog om fælles fagbegreber for analyse af sprog og tekster samt deltagelse i de flerfaglige forløb, der forbereder eleverne til at arbejde med studieretningsprojektet. Tabel 20 viser en oversigt over de forløb, hvor samarbejdsrelationen med andre fag er ekspliciteret i beskrivelserne.

Samarbejder med dansk, mediefag og/eller andre sprogfag	Samarbejder med andre fag
Making and analysing a speech [dansk] AT 7: Krigen mod terror [dansk] AT 5 Kulturelle normer og værdier [dansk] AT 1: Barn/Voksen [dansk og mediefag] AT-5 Homeland – sikkerhed og frygt i USA efter 9/11 [mediefag] Cubans – in Cuba and the US [spansk] Latinos in the U.S.A. [spansk] Identity – Youth Cultures [SRO – spansk] SRO – American Youth Culture [spansk] Nationalism and identity in Scotland [SRO – spansk] ³ Cubans – in Cuba and the US [spansk] Opgave mellem studieretningsfagene [fransk og spansk] Family life and values [historie og fransk] The American Dream and Reality [italiensk og mediefag]	Power and the view of Nature [psykologi] Intelligence [psykologi] Poverty in England and the US [SRO – samfundsfag og mediefag] SRO – radikaliserings [samfundsfag] AT 3: Familien i det senmoderne samfund [samfundsfag] Robin Hood [SRO – mediefag] Culture Clashes and Hyphenated Identities – SRO-forløb [samfundsfag] AT 2: Industrialiseringen i England [historie] Globalization (AT8) [historie] AT 7/8 - Mellemligstiden [religion] AT 6: Rejser: Immigration, kulturmøder og integration [religion]

Tabel 20. Oversigt over de forløb, hvor samarbejdsrelationen med andre fag er ekspliciteret i beskrivelserne.

Engelsk sprog	Grammatik	Sprogfærdigheder
English Around the World Engelsk som verdenssprog English as a world language English as a Global Language Going global in English Global English (3) The English Language and Forms of English The English Language What is English? Pigeon English and Point of View Sociolinguistik Language and culture Language, style and communication Stilistisk og korrekt sprogproduktion Spoken English The Roots of English Sproghistorie The English Language and Shakespeare's World	Sprog og grammatik (2) Grammatik – introduktion til Engram, og skr. arb. Grammatikforløb og evaluering Grammatik-opsamling Grammar review Grammatik Grammatik miniforløb Koncentreret grammatikforløb Grammar (2) Blod, sved og tårer ... og grammatik! Grammatik kursus Grammatik og repetition English Grammar Course Punctuation Literary analysis and grammar Grammatik og genreforløb Udveksling med fokus på sprog Proficiency in English Grammar and writing Grammar and writing workshops	Writing workshop Ny Skriftlighed Skriftlighed – essay Forløb om skriftlighed Skriftligt forløb Skriftlighed Writing and reading workshop Romanlæsning i grupper Oral presentations

Tabel 21. Undervisningsforløb med fokus på engelsk sprog, grammatik og sprogfærdigheder.

I rapportens tabel 3 refererede vi Andersen (2014) for at pege på, at engelskfaget er tværfagligt, fordi det udover den tværfaglige dimension, der ligger i, at de sproglige kompetencer er nødvendige for alle fag, har såvel en litterær og samfundsfaglig som en psykologisk og en medieorienteret dimension, ligesom faget i stigende grad deler almene aspekter som skriftlighed, formidling, analyse og fortolkning, strukturering og kildekritik med fx danskfaget. Dette reflekteres i det faglige samspil, der er repræsenteret i tabel 20. Der findes eksempler på den psykologiske dimension, og der er en stor bredde i fagsamspillet, herunder deltagelse i mere almene aspekter omkring SRO-forberedelse og skriftlighed.

Det kan måske undre, at engelsk sprog forekommer så underrepræsenteret som selvstændige forløb, men det skyldes, at undervisning i sproglige emner som fx grammatik og ordforråd ofte knyttes til de bredere forløb som fx engelsksprogede lande eller forfatterskaber. Som tidligere nævnt er den gennemgåede grammatik oftest mindre detaljeret beskrevet end de læste tekster, da der i undervisningen typisk i løbet af de tre år gennemgås hovedtrækkene af engelsk grammatik, som udprøves til skriftlig eksamen. I de 52 forløb, hvor sproglige emner er omdrejningspunktet (se tabel 21), er der ofte fokus på engelsk som et globalt lingua franca og på skrivefærdigheder.

6.3. Ekspertgruppens kommentarer og konklusioner

Undervisningsbeskrivelserne viser stor bredde i undervisningstemaer. De litterære perioder, som træder særligt tydeligt frem, er Shakespeare/renæssancen, romantikken og det moderne og det post-moderne. Mht. områder udenfor Storbritannien og USA er ikke mindst Indien og Sydafrika centrale temaer, ofte perspektiveret til migration og multikulturalisme. Det historiske perspektiveres altså til nutidens forhold i Storbritannien. Hvad angår USA, er overordnet temaet den amerikanske drøm centralt placeret i undervisningsbeskrivelserne, ligesom temaet våbenlovgivning/ skoleskyderier er hyppigt forekommende.

Samspillet med andre fag, især samfundsfag, er klar både i forbindelse med indvandring som nævnt ovenfor og valg, især præsidentvalg i USA. På denne måde belyser de undersøgte beskrivelser gennem et særdeles bredt udvalg af tekster i forskellige genrer meget klart fagets identitet som et fag, der beskæftiger sig med engelsksprogede kulturer og globale forhold.

3 Forløbet var en del af en SRO-opgave med spansk (se tabel 20, s. 40), hvor eleverne skulle kunne sammenligne Skotlands status ift. selvstændighed med Catalonien med fokus på, hvordan de forskellige regeringer har reageret på Skotlands/Cataloniens ønske om at afholde et valg om deres fremtid som selvstændige lande.

7. Eksamenssæt

7.1. Den engelske skriftlige eksamens udvikling i perioden 1968-2018

I tilknytning til den kontinuerlige præcisering af undervisningsmål, undervisningsformer og opgaveformer i perioden, som vi beskrev i afsnit 5, er udarbejdelsen af undervisningsvejledninger til lærerne med detaljerede forslag til pædagogisk tilgang til engelskundervisningen i almindelighed og de skriftlige opgaver i særdeleshed blevet mere og mere omfattende. Parallelt hermed er fagkonsulenternes udmeldinger om den skriftlige eksamen, herunder definition af de undergenrer og skriveordrer, som forekommer i opgaverne, begyndt at udkomme regelmæssigt og offentlige på EMU,⁴ som er den af ministeriet administrerede læringsportal, der formidler undervisnings- og læringsressurser før hver eksamen. Den overordnede genre ”the analytical essay” er, som det vil fremgå nedenfor, mindre præcist defineret.

Et eksamenssæt til Engelsk A skriftlig eksamen (opgave, instruks og tekster) er en skriveordre. Begrebet skriveordre bruges til at angive den bestemte skrivehandling, som lærerne anvender, når de skal instruere elever i at skrive. Det er en direktiv handling med et socialt mål (Hobel 2015). Ved skriftlig eksamen i engelsk bliver elever instrueret i at skrive om en tekst i en bestemt genre og med en intenderet, forestillet modtager i form af den alment interesserede læser. Eleverne skriver i en kontekst, der er særlig for skolen (”eksamen”), og de reelle modtagere er to censorer, der skal give den skriftlige opgave en karakter. Skriveordren 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.

Med begrebet *skriveordre* understreges det dermed, 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 opgaverne, og hvor en central opgavekommission nedsat af Undervisningsministeriet formulerer opgaven.

I skriveforskningen har man forsøgt at klassificere skriveordrer med udgangspunkt i indhold, form og formål. Brossell (1983) skelner mellem opgaver med lav informationsmængde, moderat informationsmængde og høj informationsmængde. I den første præsenteres et emne, mens det overlades til skriveren at definere modtager, formål, mv. I den anden introduceres en påstand og et tema, og eleven

⁴ Se <https://emu.dk>.

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. Kroll & 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 som fx ”Your Summer Holiday, Give an Account”. Der er altså tale om, at eleverne skal diskutere i en bestemt kontekst. Endelig i den tredje type får eleverne udleveret tekster eller tekst-uddrag, som de skal inddrage i deres besvarelser.

Eksamenssættene for Engelsk A efter 2005-reformen kan karakteriseres som skriveordrer, der har en høj grad af informationsmængde og er tekstbaserede. Det er desuden karakteristisk for dem, at de definerer de genrer og de skrivehandlinger, som eleverne skal anvende (jf. fx “Write an analytical essay (900-1200 words) in which you analyse and interpret Jean Kwok’s short story ‘Where the Gods Fly’. Part of your essay must focus on the structure of the story and the use of contrasts”). Brossell reflekterer over, 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 ift. det engelske eksamenssæt 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, begrænser eleverne specielt i forhold til den fase, man i retorikken kalder *inventio*, som benævner den indledende fase i en arbejdsituation, hvor man skal finde på, hvad der overhovedet skal skrives om. Eleverne opfordres ikke til og har heller ikke mulighed for at inddrage andet materiale udover det, de eventuelt kan huske fra undervisningen samt det, der forelægges dem.

Til delprøve 2 kan alle hjælpemidler dog medtages, herunder materiale og tekster fra undervisningen.

I perioden 2014-2018 har der været forsøg med eksamenssæt, hvor eleverne har fået materialet udleveret digitalt, og hvor der har indgået andet materiale end skrevne tekster. Endvidere har eleverne ved denne forsøgseksamen haft adgang til faglige hjælpemidler, herunder internettet, under hele prøven, 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 opgavesættet. Formålet har været at teste elevernes digitale kompetencer og elevernes evne til at anvende faglige hjælpemidler hensigtsmæssigt.

En gennemlæsning af eksamensopgaver og skriveordrer fra 1968 til 2018 viser, at det i en stor del af perioden har været standard med kommentering af enkeltelementer i en ikke nødvendigvis autentisk engelsk tekst (oftest uden kildeangivelse), af og til suppleret med en sammenfatning af tekst eller hovedelementer i en tekst. Frem til begyndelsen af 1980’erne var det 3-årige Engelsk A-niveau-fag begrænset til den såkaldt sproglige gren i gymnasiet. I perioden 1981-2005 har der været forskellige modeller og skriftlige eksamener, men fra 2005-reformen, hvor der opereres med studieretninger, har alle stx A samme skriftlige opgavetyper.

7.2. Beskrivelse af eksamenssæt 2018

Opgaverne formuleres af en ministerielt nedsat opgavekommission, som består af en gruppe erfarne og geografisk spredte stx-gymnasielærere fra hele landet.

Både tekster til delprøve 2 og opgaver til delprøve 1 skal være af en sådan sværhedsgrad, at både stærke og mindre stærke elever kan blive udfordret af dem, men samtidig ikke sværere, end at de kan besvares

Periode	Opgaveform	Tid
1958-1970	Kommenteringsopgave, referatopgave Oversættelse da – eng (Nysproglig, klassisksproglig og fra 1961 samfundssproglig)	?
1971-1987 Grensgymnasiet	Kommenteringsopgave + oversættelse da – eng Over to dage (Nysproglig, klassisksproglig, samfundssproglig)	5 timer
1988-2005 Tilvalgsgymnasiet	Referat + kommentering + kort essay + oversættelse	5 timer
2006-2017 Studieretningsgymnasiet	De tre første år af SR-gymnasiet (2008-2010 inkl.) bestod et opgavesæt af en sproglig delprøve 1 uden hjælpemidler samt en delprøve 2 med kernetekst med satellittekster som i forsøgene nævnt ovenfor. Fra 2011 fastholdes delprøve 1; men delprøve 2 består nu af analyse med angivne fokuspunkter af enten en fiktions- eller en ikke-fiktionstekst efter elevens valg.	5 timer

Tabel 22. Forskellige typer af Engelsk A skriftlig eksamen.

indenfor opfyldelsen af kernestoffet og de faglige mål. Ift. glossering af de anvendte tekster er hovedreglen, at der ikke glosseres; til gengæld skal ord, som vurderes at være af en vis sværhedsgrad og vigtighed for forståelse af teksten, oversættes eller forklares.

Eksamenssættene i engelsk er todelte med en delprøve 1 og en delprøve 2. Eleven har 5 timer til at besvare eksamenssættet, og det fremgår af opgaveforsiden, at der højst må bruges én time på den første delprøve. Delprøve 1 skal udprøve grammatik, stilistik og oversættelse, og der må ikke anvendes hjælpemidler af nogen art til denne del af opgaven, ej heller computer. Til besvarelsen af delprøve 2 må alle slags hjælpemidler tilgås, inklusive computer, med undtagelse af fri adgang til internetressourcer. Delprøve 2 skal udprøve tekstanalyse og fortolkning og består af to mulige opgaver, hvoraf en elev vælger og besvarer den ene af dem. Den ene af opgaverne i delprøve 2, opgave A, består af en fiktiv tekst, der skal analyseres og fortolkes, mens den anden, opgave B, består af en ikke-fiktiv tekst, som skal analyseres og kommenteres [med skriveordren ”comment on”]. Til begge genrer i delprøve 2, fiktiv tekst og ikke-fiktiv tekst er der krav om, at eleven skriver 900-1200 ord.

Selve den skriftlige eksamen foregår på følgende måde: Den skriftlige eksamen for Engelsk A-niveau ligger efter undervisningens ophør sidst i maj måned i 3. g. Der prøves i centralt udmeldte eksamenssæt med de samme opgaver over hele landet og et samlet censorkorps som bedømmere. Elever til skriftlig eksamen findes gennem lodtrækning foretaget af Undervisningsministeriet. Omtrent 20.000 elever deltager i stx A-eksamen i et givet skoleår. Der er to mulige eksamensdage til engelsk, hver med sit centralt udmeldte opgavesæt. Eksamen foregår på de enkelte skoler og består som nævnt af to dele. Den sproglige opgave uden hjælpemidler besvares analogt, og essayopgaven, som læses fra skærm eller papir, besvares i et almindeligt tekstbehandlingsdokument. Dette afleveres elektronisk gennem Netprøver.dk.

Styredokumenterne (læreplan og vejledning) foreskriver, at eleverne skal kunne skrive på et klart og velformuleret engelsk, der er sprogligt korrekt. Dette angår fx syntaks, stavning og tegnsætning. I engelsk betyder det, at opgaverne både på ord- og sætningsniveau skal have et varieret og præcist sprog, hvor fx ordvalget er varieret og hentet fra en udgave af den engelskfaglige diskurs, der er

afpasset efter den intenderede modtager, og hvor sætninger kobles i narrative sekvenser, beskrivende sekvenser, forklarende sekvenser og argumenterende sekvenser.

Af vejledningen til læreplanen (2010, s. 29) fremgår det, at i delprøve 2 med alle faglige hjælpemidler ”prøves eksaminandernes evne til selvstændigt at formulere sig på engelsk samtidig med, at elementer af deres studieforberevende kompetencer i faget prøves gennem vægtning og selektion af stof fra tekstmaterialet; eksaminandernes beherskelse af analytiske færdigheder demonstreres gennem begge delprøver med særlig vægt på tekstanalyse og perspektivering i delprøven uden hjælpemidler (delprøve 2).

Genren ”analytical essay” som sådan er ikke defineret i UVM’s læreplan og blev som genre heller ikke defineret i forbindelse med 2005-reformen, hvor begrebet ’ny skriftlighed’ i øvrigt blev udfoldet, men den er at finde i den supplerende vejledning. I *Lærerens Hæfte* defineres et eksamensessay i engelsk som en sammenhængende, fokuseret og dokumenteret tekst:

Et eksamensessay i engelsk er

- en sammenhængende tekst med en indledning, en hoveddel og en afrunding/konklusion.
- en fokuseret tekst: novellen, eller non-fiction-teksten [...], er emnet for essayet; der er en rød tråd i behandlingen af tekstmaterialet.
- en dokumenteret tekst: essayet underbygges med henvisninger til, gerne citater fra, tekstmaterialet. (*Lærerens Hæfte* 2017, s. 8)

”Sammenhængende” refererer til, at essayet har ”en indledning, en hoveddel og en afrunding/konklusion”; ”fokuseret” til, at ”novellen, eller non-fiction-teksten [...], er emnet for essayet,” og at ”der er en rød tråd i behandlingen af tekstmaterialet”; og ”dokumenteret” til, at ”essayet underbygges med henvisninger til, gerne citater fra, tekstmaterialet”. Ift. tekstsammenhæng har denne åbne definition en række lighedspunkter med formatet ”the five paragraph essay”. Denne type essay er bygget op omkring et indledende afsnit, tre midterafsnit samt et afsluttende afsnit, som tilsammen udgør udviklingen af indholdet i opgaven.

7.3. Metoder og materialer

Fra studentereksamen i Engelsk A i perioden 2008-2018 har ekspertgruppen analyseret alle tilgængelige analoge eksamenssæt (i alt 18 eksamenssæt, se tabel 23, s. 47). Eksamenssæt fra forsøget med digital eksamen (2014-2018) er ikke indgået i analysen. De analyserede eksamenssæt tilhører alle studieretningsgymnasiet og er identiske i forhold til form og opgavetyper med udtagelse af de to eksamenssæt fra 2010.

For at belyse den programmatisk faglighed i engelskfaget er der udført en kvalitativ deskriptiv analyse af hvert eksamenssæt på basis af den treleddede analysemodel for engelsk (jf. afsnit 2). Komplexitetsniveauet i hvert eksamenssæt er analyseret i forhold til SOLO-taksonomien på basis af skriveordrerne i hver opgave i et eksamenssæt.

Udgangspunktet for analysen har været, at den faglighed, der udprøves i et skriftlig eksamenssæt og udtrykkes i en skriftlig eksamensbesvarelse, med fordel kan analyseres med et bredere perspektiv på engelskfagligheden som kommunikativ kompetence end blot den produktive skrivefærdighed. Dette

Nr.	År (dato)	Form og opgavetyper
1	2018 (28. maj)	Eksamenssættene består af to delprøver: Delprøve 1: A. Fejlretning B. Indsættelse og/eller forklaring C. Stilistik/genre D. Oversættelse Delprøve 2: A. Analyse- og tolkningsessay om fiktion eller B. Analyse- og tolkningsessay om non-fiktion
2	2018 (31. maj)	
3	2017 (19. maj)	
4	2017 (24. maj)	
5	2016 (25. maj)	
6	2016 (30. maj)	
7	2015 (26. maj)	
8	2015 (29. maj)	
9	2014 (23. maj)	
10	2014 (28. maj)	
11	2013 (27. maj)	
12	2013 (30. maj)	
13	2012 (29. maj)	
14	2012 (1. juni)	
15	2011 (19. maj)	
16	2011 (25. maj)	
17	2010 (25. maj)	Eksamenssættene består af to delprøver: Delprøve 1: A. Fejlretning B. Indsættelse og/eller forklaring C. Stilistik / genre D. Oversættelse Delprøve 2: A. Essay (analyse- og tolkningsessay) og B. Essay (compare-og-contrast-opgave)
18	2010 (27. maj)	

Tabel 23. Analyseudvalg af eksamenssæt.

fanges særligt i analysemodellens andet og tredje led, der tillader at eksamenssættene kan beskrives i forhold til a) færdigheder, strategier, viden og indhold i engelskfaget og b) kommunikativ kompetence i engelskfaget.

Eksamenssættene for den 9-årige periode 2010-2018 er systematisk analyseret på basis af den treledede analysemodel for engelsk som eksemplificeret i tabel 24, der viser analysen af eksamenssæt nr. 1 fra 28. maj 2018.⁵ Derefter er de opsamlet med vores notifikationsstruktur for viden, færdigheder og kompetencer samt SOLO-niveau (se afsnit 4.4), som giver et overblik og dermed et godt vurderings- og sammenligningsgrundlag ift. indholdet af viden, færdigheder og kompetencer samt balancen herimellem.

Eksamenssættene kan med rimelighed ses som repræsentative for de fagligheder, som gymnasieskolen i de årgange, hvorfra empirisk materiale foreligger, *forventer* af eleverne, men eksamenssættene er i sagens natur ikke repræsentative for elevernes faktiske faglighed.

⁵ Det samlede analysebilag på 96 sider kan rekvireres ved henvendelse til projektleder, professor Ane Qvortrup (anq@sdu.dk).

Engelsk A, Studentereksamen, <i>Gammel ordning</i> , 28. maj 2018					
1. delprøve, 9.00-10.00, uden hjælpemidler					
2. delprøve, 9.00-14.00, med hjælpemidler					
• Fra studieretningsgymnasiet (2005-2019).					
• Delprøve 1 udprøver grammatik (1.A + 1.B), stilistik (1.C) og oversættelse (1.D). Delprøve 2 udprøver tekstanalyse og fortolkning i form af et analytisk essay. Her kan eksaminanden vælge mellem at skrive om en litterær tekst (2.A) eller en ikke-litterær tekst (2.B).					
Delprøve	Instruktioner <i>(skriveordrer)</i>	Materiale	SOLO-taksonomien (tabel 4)	Færdigheder, strategier, viden, tema (tabel 1)	Kompetencer (tabel 2)
1	Besvar opgaverne i A-D.				
1.A	Ret fejlene i følgende sætninger, og forklar dine rettelser på dansk. Brug relevant GRAMMATISK/FAGLIG TERMINOLOGI . Der er kun én fejl i hver sætning. Skriv den korrekte sætning på linjerne nedenunder.	7 sætninger med følgende fejltyper: 1. Placering præposition 2. Adjektiv/adverbium 3. Verbalfrase 4. Kongruens 5. Genitiv 6. Præpositions-mønster 7. Ordstilling	Niveau 2 (unistrukturel) , da eksaminanden må kunne identificere fejlene for at kunne rette og forklare dem. Niveau 3 (multistrukturel) , da eksaminanden må kunne beskrive fejlene for at forklare dem. Niveau 4 (relationel) , da eksaminanden bedes forklare fejl. Niveau 4 kan også komme i spil, hvis eksaminanden sammenligner/drager en parallel til fænomener i dansk grammatik. Niveau 5 (udvidet abstrakt) kan komme på banen, hvis eksaminanden fx også kaster sig ud i at evaluere den fejlagtige sprogbrug i sætningerne.	Færdigheder og strategier: læsefærdigheder og -strategier (eksaminanden må læse sætningerne med henblik på at identificere fejlene), skrivefærdigheder (eksaminanden må kunne rette fejlene ved at skrive de korrekte sætninger) (F1-1). Viden: om engelsk grammatik og de engelskfaglige begreber, der knytter sig dertil (V1-1), viden om sproganalytisk metode (V3-3). Engelskfaglige temaer: Engelsk grammatik (V1-1).	Lingvistisk kompetence (K1-1): Eksaminanden må have viden om syntaks og morfologi (V1-1). Pragmatisk kompetence (K3-3): Eksaminanden må kunne genkende, forstå og anvende fagets begreber og metoder (F3-3).
1.B	Besvar både opgave 1 og 2 nedenfor. Skriv dit svar på dansk.				
1.B. 1	Indsæt et HJÆLPEVERBUM (HJÆLPE-UDSAGNSORD) i hver af følgende sætninger.	4 sætninger	Niveau 2 (unistrukturel) , Niveau 3 (multistrukturel) og Niveau 4 (relationel) : For at kunne indsætte det rette hjælpeverbum og den rette form af hjælpeverbet samt angive (benævne) den grammatiske tid må eksaminanden kunne genkalde (huske) grammatisk viden og anvende den viden på eksemplerne.	Færdigheder og strategier: læsefærdigheder- og strategier (eksaminanden må læse både hoved- og ledsætning for at vælge den rette form) (F1-1 + F1-2). Viden: om engelsk grammatik og de engelskfaglige begreber, der knytter sig dertil (V1-1), viden om sproganalytisk metode (V3-3). Engelskfaglige temaer: Engelsk grammatik (V1-1).	Lingvistisk kompetence (K1-1): Eksaminanden må have viden om syntaks og morfologi (V1-1). Pragmatisk kompetence (K3-3): Eksaminanden må kunne genkende, forstå og anvende fagets begreber og metoder, som de relaterer sig til grammatisk analyse af engelsk sprog (F1-1 + F3-3).
1.B. 2	Angiv for hver sætning, hvilken GRAMMATISK TID det SAMMENSATTE VERBALLED (UDSAGNSLED) er.				

1.C	<p>Nedenstående tekst er et uddrag af en artikel fra den engelske online avis <i>Daily Mail</i>. Beskriv kort tekstens SPROGLIGE STIL, fx med hensyn til ORDVALG og SÆTNINGS-OPBYGNING. Underbyg dit svar med eksempler fra teksten. Skriv dit svar på dansk.</p>	12 linjer ikke-litterær tekst – uddrag af online nyhedsartikel	<p>Niveau 2 (unistruktur), da eksaminanden må kunne identificere og navngive de stilistiske træk for at beskrive dem.</p> <p>Niveau 3 (multistruktur), da eksaminanden bedes beskrive de stilistiske træk.</p> <p>Niveau 4 (relationel), da eksaminanden bedes underbygge med eksempler fra teksten (og dermed argumentere).</p> <p>Niveau 5 (udvidet abstrakt) kan komme i spil, hvis eksaminanden formår at trække på mere generelle principper for stilistiske træk, hvis eksaminanden evaluerer teksten på baggrund af de stilistiske træk, og hvis eksaminanden konstruerer eller forestiller sig andre situationer, hvor de pågældende stilistiske træk bruges eller ikke bruges.</p>	<p>Færdigheder og strategier: læsefærdigheder og -strategier (F1-1 + F1-2). Viden: om tekst- og sprogstrukturer, stilistiske virkemidler, teksttyper og genrer (V3-4). Engelskfaglige temaer: engelsk sprog, stilistiske virkemidler/sproglig stil/stilistik (V1-1 + V3-4).</p>	<p>Lingvistisk kompetence (K1-1): Eksaminanden må have grammatisk og leksikalsk viden (V1-1). Pragmatisk kompetence (K3-3): Eksaminanden må kunne genkende, forstå og anvende fagets begreber og metoder, som de relaterer sig til stilistisk analyse, herunder den kommunikations-situation teksten indgår i og den indflydelse det har på sprogbrugen (F3-2 + F3-3).</p>
1.D	Oversæt følgende tekst til engelsk.	9 linjer ikke-litterær tekst – beskrivelse & foto af Stonehenge, uden kilde	<p>Niveau 2 (unistruktur), da eksaminanden må kunne identificere tekstelementer.</p> <p>Niveau 3 (multistruktur), da eksaminanden må omdanne tekstelementer.</p>	<p>Færdigheder og strategier: læsefærdigheder og -strategier, skrivefærdigheder og -strategier (F1-1 + F1-2 + V4-1). Viden: om tekst- og sprogstrukturer, teksttyper og genrer (V1-1 + V3-1 + V3-4). Engelskfaglige temaer: ikke-litterære tekster.</p>	<p>Lingvistisk kompetence (K1-1): Eksaminanden må kunne anvende grammatiske og leksikalske resurser i forståelse af kildetekst samt i produktion af målttekst (F1-1). Sociolingvistisk kompetence (K2-1): Eksaminanden må kunne afkode kildetekstens stilleje og register og modsvare dette i målttekst (F2-1). Pragmatisk kompetence (K3-3): Eksaminanden må kunne forstå kildetekstens struktur og strukturere målttekst (F3-3). Strategisk kompetence (K4-1): Eksaminanden må kunne anvende oversættelsesstrategier (F4-1).</p>

2.	Answer either A or B				
2.A	<p>Write an ANALYTICAL ESSAY (900-1200 words) in which you analyse and interpret Abigail Ulman's SHORT STORY "Frida Boyelski's Shiva". Part of your ESSAY must focus on the STRUCTURE and on the MOTHER AND DAUGHTER RELATIONSHIP.</p>	<p>Skønlitterær tekst (novelle, udg. 2016) 5 sider</p>	<p>Som et analyse- og tolkningsessay, kommer særligt Niveau 4 (relationel) og 5 (udvidet abstrakt) på banen, men Niveau 2 (unistrukturel) og 3 (multistrukturel) kan heller ikke undgås, da der er elementer deri, som er fundamentale for at bevæge sig op på de to dybdeniveauer (fx må de analytiske fokus-punkter refereres til og evt. defineres [Niveau 2] og beskrives [Niveau 3]).</p>	<p>Færdigheder og strategier: læsefærdigheder og -strategier, skrivefærdigheder og -strategier (F1-1 + V4-1 + F4-1). Viden: om tekst- og sprogstrukturer, teksttyper og genrer (V1-1 + V3-1 + V3-3 + V3-4). Engelskfaglige temaer: skønlitteratur, analytisk essay, analyse & -fortolkning af noveller, historiske, kulturelle og samfundsmæssige forhold i engelsksprogede regioner (Australien) (V3-4 + F3-3).</p>	<p>Lingvistisk kompetence (K1-1): Eksaminanden må kunne anvende grammatiske og leksikalske resurser i forståelse af novellen og i egen tekstproduktion (F1-1 + F1-2). Sociolingvistisk kompetence (K2-1): Eksaminanden må kunne anvende et stilleje og et register, som er hensigtsmæssige i den kommunikative kontekst (F2-1). Pragmatisk kompetence (K3-1 + K3-3): Eksaminanden må kunne genkende, forstå og anvende fagets begreber og metoder, som de relaterer sig til tekstanalyse og fortolkning, her i relation til en novelle. Eksaminanden må kunne strukturere egen tekst i overensstemmelse med genreforventningerne til et analytisk essay (F3-1 + F3-2 + F3-3). Strategisk kompetence (K4-1): Eksaminanden må kunne anvende strategier til at undgå kommunikationsbrist i tilfælde af manglende sprogfærdigheder (F4-1 + F4-2). I analysen og fortolkningen af novellen, særligt forholdet mellem novellens karakterer, kan følgende også komme i spil: 1) viden om betydningen af empati og holdninger for håndteringen af sociale relationer (social kompetence (V6-2)) 2) viden om egen og andre kulturer (bl.a. sprog, fordomme, forforståelser, historie, traditioner, holdninger) (sociokulturel og interkulturel kompetence (K5-1 + V5-1 + F5-1, K7-1 + V7-1 + F7-1)). Eksaminanden vil også skulle trække på interkulturel kompetence (K7-2) i forhold til forståelse af egne og andres erfaringer og holdninger udtrykt gennem sproget og potentielt til kritisk refleksion over sammenhængen mellem sprog, tekster og kulturer (V1-1 + V7-2 + F7-1 + F7-2 + F7-3).</p>

2.B	<p>Write an ANALYTICAL ESSAY (900-1200 words) in which you analyse and comment on Pico Iyer's ESSAY "Why we need to slow down our lives". Part of your ESSAY must focus on the STYLE OF WRITING and on the THEMES EXPLORED IN THE TEXT.</p>	Ikke-litterær tekst (uddrag af bog, udg. 2014) 4,5 sider	Som et analyse- og tolkningsessay, kommer særligt Niveau 4 (relationel) og 5 (udvidet abstrakt) på banen, men Niveau 2 (unistrukturel) og 3 (multistrukturel) kan heller ikke undgås, da der er elementer deri, som er fundamentale for at bevæge sig op på de to dybdeniveauer (fx må de analytiske fokuspunkter refereres til og evt. defineres [Niveau 2] og beskrives [Niveau 3]).	<p><u>Færdigheder og strategier</u>: læsefærdigheder og -strategier, skrivefærdigheder og -strategier (F1-1 + V4-1 + F4-1). <u>Viden</u>: om tekst- og sprogstrukturer, teksttyper og genrer (V1-1 + V3-1 + V3-3 + V3-4). <u>Engelskfaglige temaer</u>: ikke-litterær prosa, analytisk essay, tekstanalyse & -fortolkning.</p>	<p>Lingvistisk kompetence (K1-1): Eksaminanden må kunne anvende grammatiske og leksikalske res-surser i forståelse af tekstforlægget og i egen tekst-produktion (F1-1 + F1-2).</p> <p>Sociolingvistisk kompetence (K2-1): Eksaminanden må kunne anvende et stilleje og et register som er hensigtsmæssige i den kommunikative kontekst (F2-1).</p> <p>Pragmatisk kompetence (K3-1 + K3-3): Eksaminanden må kunne genkende, forstå og anvende fagets begreber og metoder, som de relaterer sig til tekstanalyse og fortolkning, her i relation til et uddrag af en bog. Eksaminanden må kunne strukturere egen tekst efter genreforventningerne til et analytisk essay (F3-1 + F3-2 + F3-3).</p> <p>Strategisk kompetence (K4-1): Eksaminanden må kunne anvende strategier til at undgå kommunikationsbrist i tilfælde af manglende sprogfærdigheder (F4-1 + F4-2). Opgaven inddrager ikke umiddelbart sociokulturel og social kompetence som et fremtrædende element, men trækker centralt på interkulturel kompetence (K7-2) i forhold til forståelse af a) egne og andres erfaringer og holdninger udtrykt gennem sproget, og b) hvordan forskellige autentiske kilder, herunder skønlitteratur, og perspektiver udtrykt fra forskellige kulturelle ståsteder kan bidrage til at udvikle forståelse af et bestemt fænomen (den rolle, som teknologi spiller for individet i det moderne samfund). (V1-1 + V7-2 + F7-1 + F7-2 + F7-3).</p>
-----	--	--	--	--	--

Tabel 24. Eksempelanalyse 2010-2018, eksamenssæt 1 (28. maj 2018).

7.4. Resultater (deskriptive analyser)

Eksamenssæt 1 (28. maj 2018)

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 1A

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 1B

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 1C

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 1D

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 2A

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1 V7-2	

Delprøve 2B

Figur 4. Notifikationsstruktur for analyserne af viden (V), færdigheder (F), kompetencer (K) og SOLO-taksonominiveau (S) med de 7 underdimensioner, eksamenssæt 1, delprøve 1A, 1B, 1C og 1D samt 2A og 2B.

Eksamenssæt 2 (31. maj 2018)

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1	V1-1	
		F1-2		
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
			V3-4	
4	K4-1	F4-1	V4-1	
		F4-2	V4-2	
5	K5-1	F5-1	V5-1	
	K5-2		V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1	
			V6-2	
			V6-3	
7	K7-1	F7-1	V7-1	
	K7-2	F7-2		
		F7-3		

Delprøve 1A

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1	V1-1	
		F1-2		
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
			V3-4	
4	K4-1	F4-1	V4-1	
		F4-2	V4-2	
5	K5-1	F5-1	V5-1	
	K5-2		V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1	
			V6-2	
			V6-3	
7	K7-1	F7-1	V7-1	
	K7-2	F7-2		
		F7-3		

Delprøve 1B

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1	V1-1	
		F1-2		
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
			V3-4	
4	K4-1	F4-1	V4-1	
		F4-2	V4-2	
5	K5-1	F5-1	V5-1	
	K5-2		V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1	
			V6-2	
			V6-3	
7	K7-1	F7-1	V7-1	
	K7-2	F7-2		
		F7-3		

Delprøve 1C

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1	V1-1	
		F1-2		
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
			V3-4	
4	K4-1	F4-1	V4-1	
		F4-2	V4-2	
5	K5-1	F5-1	V5-1	
	K5-2		V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1	
			V6-2	
			V6-3	
7	K7-1	F7-1	V7-1	
	K7-2	F7-2		
		F7-3		

Delprøve 1D

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1	V1-1	
		F1-2		
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
			V3-4	
4	K4-1	F4-1	V4-1	
		F4-2	V4-2	
5	K5-1	F5-1	V5-1	
	K5-2		V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1	
			V6-2	
			V6-3	
7	K7-1	F7-1	V7-1	
	K7-2	F7-2		
		F7-3		

Delprøve 2A

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1	V1-1	
		F1-2		
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
			V3-4	
4	K4-1	F4-1	V4-1	
		F4-2	V4-2	
5	K5-1	F5-1	V5-1	
	K5-2		V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1	
			V6-2	
			V6-3	
7	K7-1	F7-1	V7-1	
	K7-2	F7-2		
		F7-3		

Delprøve 2B

Figur 5. Notifikationsstruktur for analyserne af viden (V), færdigheder (F), kompetencer (K) og SOLO-taksonominiveau (S) med de 7 underdimensioner, eksamenssæt 2, delprøve 1A, 1B, 1C og 1D samt 2A og 2B.

Eksamenssæt 3 (19. maj 2017)

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1	V1-1	
		F1-2		
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
4	K4-1	F4-1	V4-1	
		F4-2	V4-2	
5	K5-1	F5-1	V5-1	
	K5-2		V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1	
			V6-2	
			V6-3	
7	K7-1	F7-1	V7-1	
	K7-2	F7-2		
		F7-3		

Delprøve 1A

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1	V1-1	
		F1-2		
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
4	K4-1	F4-1	V4-1	
		F4-2	V4-2	
5	K5-1	F5-1	V5-1	
	K5-2		V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1	
			V6-2	
			V6-3	
7	K7-1	F7-1	V7-1	
	K7-2	F7-2		
		F7-3		

Delprøve 1B

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1	V1-1	
		F1-2		
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
4	K4-1	F4-1	V4-1	
		F4-2	V4-2	
5	K5-1	F5-1	V5-1	
	K5-2		V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1	
			V6-2	
			V6-3	
7	K7-1	F7-1	V7-1	
	K7-2	F7-2		
		F7-3		

Delprøve 1C

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1	V1-1	
		F1-2		
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
4	K4-1	F4-1	V4-1	
		F4-2	V4-2	
5	K5-1	F5-1	V5-1	
	K5-2		V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1	
			V6-2	
			V6-3	
7	K7-1	F7-1	V7-1	
	K7-2	F7-2		
		F7-3		

Delprøve 1D

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1	V1-1	
		F1-2		
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
4	K4-1	F4-1	V4-1	
		F4-2	V4-2	
5	K5-1	F5-1	V5-1	
	K5-2		V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1	
			V6-2	
			V6-3	
7	K7-1	F7-1	V7-1	
	K7-2	F7-2		
		F7-3		

Delprøve 2A

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1	V1-1	
		F1-2		
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
4	K4-1	F4-1	V4-1	
		F4-2	V4-2	
5	K5-1	F5-1	V5-1	
	K5-2		V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1	
			V6-2	
			V6-3	
7	K7-1	F7-1	V7-1	
	K7-2	F7-2		
		F7-3		

Delprøve 2B

Figur 6. Notifikationsstruktur for analyserne af viden (V), færdigheder (F), kompetencer (K) og SOLO-taksonominiveau (S) med de 7 underdimensioner, eksamenssæt 3, delprøve 1A, 1B, 1C og 1D samt 2A og 2B.

Eksamenssæt 4 (24. maj 2017)

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 1A

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 1B

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 1C

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 1D

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 2A

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1 V7-2	

Delprøve 2B

Figur 7. Notifikationsstruktur for analyserne af viden (V), færdigheder (F), kompetencer (K) og SOLO-taksonominiveau (S) med de 7 underdimensioner, eksamenssæt 4, delprøve 1A, 1B, 1C og 1D samt 2A og 2B.

Eksamenssæt 5 (25. maj 2016)

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 1A

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1 K3-2	F3-1 F3-2	V3-1 V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 1B

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 1C

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 1D

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 2A

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1 V7-2	

Delprøve 2B

Figur 8. Notifikationsstruktur for analyserne af viden (V), færdigheder (F), kompetencer (K) og SOLO-taksonominiveau (S) med de 7 underdimensioner, eksamenssæt 5, delprøve 1A, 1B, 1C og 1D samt 2A og 2B.

Eksamenssæt 6 (30. maj 2016)

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1	V1-1	
		F1-2		
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
		K3-2	F3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
			V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1	
			V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1	
			V6-2	
			V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1	V7-1	
		F7-2		
		F7-3		

Delprøve 1A

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1	V1-1	
		F1-2		
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
		K3-2	F3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
			V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1	
			V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1	
			V6-2	
			V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1	V7-1	
		F7-2		
		F7-3		

Delprøve 1B

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1	V1-1	
		F1-2		
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
		K3-2	F3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
			V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1	
			V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1	
			V6-2	
			V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1	V7-1	
		F7-2		
		F7-3		

Delprøve 1C

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1	V1-1	
		F1-2		
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
		K3-2	F3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
			V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1	
			V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1	
			V6-2	
			V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1	V7-1	
		F7-2		
		F7-3		

Delprøve 1D

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1	V1-1	
		F1-2		
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
		K3-2	F3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
			V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1	
			V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1	
			V6-2	
			V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1	V7-1	
		F7-2		
		F7-3		

Delprøve 2A

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1	V1-1	
		F1-2		
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
		K3-2	F3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
			V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1	
			V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1	
			V6-2	
			V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1	V7-1	
		F7-2		
		F7-3		

Delprøve 2B

Figur 9. Notifikationsstruktur for analyserne af viden (V), færdigheder (F), kompetencer (K) og SOLO-taksonominiveau (S) med de 7 underdimensioner, eksamenssæt 6, delprøve 1A, 1B, 1C og 1D samt 2A og 2B.

Eksamenssæt 7 (26. maj 2015)

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 1A

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1 K3-2	F3-1 F3-2	V3-1 V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 1B

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 1C

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 1D

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 2A

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1 V7-2	

Delprøve 2B

Figur 10. Notifikationsstruktur for analyserne af viden (V), færdigheder (F), kompetencer (K) og SOLO-taksonominiveau (S) med de 7 underdimensioner, eksamenssæt 7, delprøve 1A, 1B, 1C og 1D samt 2A og 2B.

Eksamenssæt 8 (29. maj 2015)

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 1A

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 1B

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 1C

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 1D

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 2A

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1 V7-2	

Delprøve 2B

Figur 11. Notifikationsstruktur for analyserne af viden (V), færdigheder (F), kompetencer (K) og SOLO-taksonominiveau (S) med de 7 underdimensioner, eksamenssæt 8, delprøve 1A, 1B, 1C og 1D samt 2A og 2B.

Eksamenssæt 9 (23. maj 2014)

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 1A

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 1B

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 1C

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 1D

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 2A

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1 V7-2	

Delprøve 2B

Figur 12. Notifikationsstruktur for analyserne af viden (V), færdigheder (F), kompetencer (K) og SOLO-taksonominiveau (S) med de 7 underdimensioner, eksamenssæt 9, delprøve 1A, 1B, 1C og 1D samt 2A og 2B.

Eksamenssæt 10 (28. maj 2014)

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 1A

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 1B

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 1C

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 1D

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 2A

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 2B

Figur 13. Notifikationsstruktur for analyserne af viden (V), færdigheder (F), kompetencer (K) og SOLO-taksonominiveau (S) med de 7 underdimensioner, eksamenssæt 10, delprøve 1A, 1B, 1C og 1D samt 2A og 2B.

Eksamenssæt 11 (27. maj 2013)

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 1A

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 1B

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 1C

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 1D

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 2A

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1 V7-2	

Delprøve 2B

Figur 14. Notifikationsstruktur for analyserne af viden (V), færdigheder (F), kompetencer (K) og SOLO-taksonominiveau (S) med de 7 underdimensioner, eksamenssæt 11, delprøve 1A, 1B, 1C og 1D samt 2A og 2B.

Eksamenssæt 12 (30. maj 2013)

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1	V1-1	
		F1-2		
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
V3-4				
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 1A

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
V3-4				
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 1B

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
V3-4				
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 1C

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
V3-4				
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 1D

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
V3-4				
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 2A

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
V3-4				
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1 V7-2	

Delprøve 2B

Figur 15. Notifikationsstruktur for analyserne af viden (V), færdigheder (F), kompetencer (K) og SOLO-taksonominiveau (S) med de 7 underdimensioner, eksamenssæt 12, delprøve 1A, 1B, 1C og 1D samt 2A og 2B.

Eksamenssæt 13 (29. maj 2012)

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1	V1-1	
		F1-2		
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
			V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 1A

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
			V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 1B

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
			V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 1C

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
			V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 1D

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
			V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 2A

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
			V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 2B

Figur 16. Notifikationsstruktur for analyserne af viden (V), færdigheder (F), kompetencer (K) og SOLO-taksonominiveau (S) med de 7 underdimensioner, eksamenssæt 13, delprøve 1A, 1B, 1C og 1D samt 2A og 2B.

Eksamenssæt 14 (1. juni 2012)

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 1A

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 1B

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 1C

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 1D

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 2A

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 2B

Figur 17. Notifikationsstruktur for analyserne af viden (V), færdigheder (F), kompetencer (K) og SOLO-taksonominiveau (S) med de 7 underdimensioner, eksamenssæt 14, delprøve 1A, 1B, 1C og 1D samt 2A og 2B.

Eksamenssæt 15 (19. maj 2011)

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 1A

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 1B

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 1C

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 1D

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 2A

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 2B

Figur 18. Notifikationsstruktur for analyserne af viden (V), færdigheder (F), kompetencer (K) og SOLO-taksonominiveau (S) med de 7 underdimensioner, eksamenssæt 15, delprøve 1A, 1B, 1C og 1D samt 2A og 2B.

Eksamenssæt 16 (25. maj 2011)

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1	V1-1	
		F1-2		
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
		F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
			V3-4	
4	K4-1	F4-1	V4-1	
F4-2		V4-2		
5	K5-1	F5-1	V5-1	
	K5-2		V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1	
			V6-2	
			V6-3	
7	K7-1	F7-1	V7-1	
		F7-2		
		F7-3		

Delprøve 1A

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1	V1-1	
		F1-2		
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
		F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
			V3-4	
4	K4-1	F4-1	V4-1	
F4-2		V4-2		
5	K5-1	F5-1	V5-1	
	K5-2		V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1	
			V6-2	
			V6-3	
7	K7-1	F7-1	V7-1	
		F7-2		
		F7-3		

Delprøve 1B

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1	V1-1	
		F1-2		
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
		F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
			V3-4	
4	K4-1	F4-1	V4-1	
F4-2		V4-2		
5	K5-1	F5-1	V5-1	
	K5-2		V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1	
			V6-2	
			V6-3	
7	K7-1	F7-1	V7-1	
		F7-2		
		F7-3		

Delprøve 1C

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1	V1-1	
		F1-2		
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
		F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
			V3-4	
4	K4-1	F4-1	V4-1	
F4-2		V4-2		
5	K5-1	F5-1	V5-1	
	K5-2		V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1	
			V6-2	
			V6-3	
7	K7-1	F7-1	V7-1	
		F7-2		
		F7-3		

Delprøve 1D

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1	V1-1	
		F1-2		
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
		F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
			V3-4	
4	K4-1	F4-1	V4-1	
F4-2		V4-2		
5	K5-1	F5-1	V5-1	
	K5-2		V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1	
			V6-2	
			V6-3	
7	K7-1	F7-1	V7-1	
		F7-2		
		F7-3		

Delprøve 2A

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1	V1-1	
		F1-2		
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
		F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
			V3-4	
4	K4-1	F4-1	V4-1	
F4-2		V4-2		
5	K5-1	F5-1	V5-1	
	K5-2		V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1	
			V6-2	
			V6-3	
7	K7-1	F7-1	V7-1	
		F7-2		
		F7-3		

Delprøve 2B

Figur 19. Notifikationsstruktur for analyserne af viden (V), færdigheder (F), kompetencer (K) og SOLO-taksonominiveau (S) med de 7 underdimensioner, eksamenssæt 16, delprøve 1A, 1B, 1C og 1D samt 2A og 2B.

Eksamenssæt 17 (25. maj 2010)

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 1A

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1 K3-2	F3-1 F3-2	V3-1 V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 1B

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1 K3-2	F3-1 F3-2	V3-1 V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 1C

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1 K3-2	F3-1 F3-2	V3-1 V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 1D

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1 K3-2	F3-1 F3-2	V3-1 V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1	

Delprøve 2A

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1 K3-2	F3-1 F3-2	V3-1 V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1 K5-2	F5-1	V5-1 V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1 K7-2	F7-1 F7-2 F7-3	V7-1 V7-2	

Delprøve 2B

Figur 20. Notifikationsstruktur for analyserne af viden (V), færdigheder (F), kompetencer (K) og SOLO-taksonominiveau (S) med de 7 underdimensioner, eksamenssæt 17, delprøve 1A, 1B, 1C og 1D samt 2A og 2B.

Eksamenssæt 18 (27. maj 2010)

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1	V1-1	
		F1-2		
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
			V3-4	
4	K4-1	F4-1	V4-1	
		F4-2	V4-2	
5	K5-1	F5-1	V5-1	
	K5-2		V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1	
			V6-2	
			V6-3	
7	K7-1	F7-1	V7-1	
	K7-2	F7-2		
		F7-3		

Delprøve 1A

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1	V1-1	
		F1-2		
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
			V3-4	
4	K4-1	F4-1	V4-1	
		F4-2	V4-2	
5	K5-1	F5-1	V5-1	
	K5-2		V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1	
			V6-2	
			V6-3	
7	K7-1	F7-1	V7-1	
	K7-2	F7-2		
		F7-3		

Delprøve 1B

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1	V1-1	
		F1-2		
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
			V3-4	
4	K4-1	F4-1	V4-1	
		F4-2	V4-2	
5	K5-1	F5-1	V5-1	
	K5-2		V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1	
			V6-2	
			V6-3	
7	K7-1	F7-1	V7-1	
	K7-2	F7-2		
		F7-3		

Delprøve 1C

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1	V1-1	
		F1-2		
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
			V3-4	
4	K4-1	F4-1	V4-1	
		F4-2	V4-2	
5	K5-1	F5-1	V5-1	
	K5-2		V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1	
			V6-2	
			V6-3	
7	K7-1	F7-1	V7-1	
	K7-2	F7-2		
		F7-3		

Delprøve 1D

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1	V1-1	
		F1-2		
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
			V3-4	
4	K4-1	F4-1	V4-1	
		F4-2	V4-2	
5	K5-1	F5-1	V5-1	
	K5-2		V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1	
			V6-2	
			V6-3	
7	K7-1	F7-1	V7-1	
	K7-2	F7-2		
		F7-3		

Delprøve 2A

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1	V1-1	
		F1-2		
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
			V3-4	
4	K4-1	F4-1	V4-1	
		F4-2	V4-2	
5	K5-1	F5-1	V5-1	
	K5-2		V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1	
			V6-2	
			V6-3	
7	K7-1	F7-1	V7-1	
	K7-2	F7-2		
		F7-3		

Delprøve 2B

Figur 21. Notifikationsstruktur for analyserne af viden (V), færdigheder (F), kompetencer (K) og SOLO-taksonominiveau (S) med de 7 underdimensioner, eksamenssæt 18, delprøve 1A, 1B, 1C og 1D samt 2A og 2B.

Analyserne af eksamenssættene synliggør først og fremmest, at eksaminanden må bringe mange forskellige færdigheder samt den viden og de strategier, der knytter sig dertil, i spil for at besvare et eksamenssæt som helhed. Et centralt udgangspunkt for analysemodellens første led har netop været, at lytteforståelse, samtalefærdigheder, læseforståelse og mundtlig redegørelse samt den viden og de strategier, der knytter sig dertil, er vigtige forudsætninger for skrivefærdigheden, ligesom der vil kunne ses aftryk af dem i det skrevne (se afsnit 4.1). Som det fremgår af analyseeksemplet i tabel 24, er læseforståelse en forudsætning for at kunne besvare alle opgaver i eksamenssættet, og der må også trækkes på læsestrategier i langt de fleste opgavetyper.

Den læseforståelse, som et eksamenssæt kræver, strækker sig selvfølgelig bredt på tværs af eksamenssættet, fra at kunne læse for at identificere fejl i isolerede sætninger til at kunne udlede informationer, konstruere betydning og fortolke komplekse tekster. De andre færdighedsdimensioner, mundtlig redegørelse, samtalefærdighed og lytteforståelse, kommer ikke direkte i spil i eksamensbesvarelsene på disse eksamenssæt, men den viden, der knytter sig til disse færdigheder, og som opøves i undervisningen, kan komme i spil, når eksaminanden fx skal forstå og beskrive passager med dialog i en tekst. På den måde synliggør analysemodellen, at eksaminanden må trække bredt på engelskfagets tre overordnede vidensformer (produktion, interaktion og reception) for at besvare et eksamenssæt. I de digitale forsøgsopgaver (2012-19) – som for reform 2017-elever er den ordinære prøve – indgår på alle niveauer audio- og/eller videomateriale i de skriftlige eksamenssæt, hvilken bringer lytteforståelse direkte i spil i den skriftlige prøve.

Af analyserne ovenfor fremgår det også, at ingen af eksamensopgaverne i periodens analyserede eksamenssæt kan besvares uden lingvistisk kompetence og pragmatisk kompetence, mens forekomsten af sociolingvistisk kompetence, sociokulturel kompetence, social kompetence og interkulturel kompetence varierer med opgavetype. Der ses ligeledes en variation over tid mht. det sociale og interkulturelle, som står stærkere repræsenteret i de seneste opgaver end i de tidligere. Disse kompetencer er ikke nødvendigvis en forudsætning for at besvare opgaven, men der er mulighed for, at de kommer i spil. Strategisk kompetence varierer derimod i forhold til delopgaveniveau, da den rummer viden om hjælpemidler og disses begrænsninger. Delopgave 1 besvares i hele perioden uden hjælpemidler, mens delopgave 2 besvares med hjælpemidler. Den strategiske kompetence er desuden tæt forbundet med den (realiserede) lingvistiske kompetence, da den overordnet handler om evnen til at vælge at bruge relevante strategier for at udvikle engelskkompetencer, undgå kommunikationsbrist eller nå et bestemt kommunikativt mål. I en essaybesvarelse kan tilstedeværelsen af fx parafrasering, substitution og forenkling således indikere, at eksaminanden har kompetence til at vælge og bruge relevante strategier til at kompensere for manglende lingvistisk kompetence og dermed undgå kommunikationsbrist. I oversættelsesopgaven kan de samme ”strategier” være essentielle for at besvare opgaven, hvis der ikke findes en en til en-oversættelse af dele af målteksten. Analysen af den strategiske kompetence samt af kommunikationsstrategier som planlægning og selvkorrektion i forhold til skrivefærdigheder har således sine klare begrænsninger i forhold til en analyse, der er udført på et skriftligt produkt, men har samtidig sin berettigelse i kraft af, at analyseudvalget af eksamensbesvarelser repræsenterer yderpunkter og midten af engelskfagligheden.

I forhold til pragmatisk kompetence skal det fremhæves, at ingen af opgaverne i eksamenssættene hverken i delprøve 1 eller i delprøve 2 kan besvares, uden at eksaminanden har viden om og kan anvende fagets begreber og metoder (repræsenteret ved F3-3 og V3-4). Delprøve 1 kræver indsigt i engelskfagets begreber og metoder, som de relaterer sig til grammatik og stilistisk analyse, mens delprøve 2 kræver indsigt i begreber og metoder med relevans for tekstanalyse af sagprosa og skønlitteratur. Analyserne spejler dermed EVA-rapportens (2018) konklusion om, at der i engelskfaget i

stigende grad stilles krav om bevidsthed om fagets metoder og om større metodisk selvstændighed og ansvar hos eleverne. Med 2005-reformen blev metodebevidsthed skrevet ind i alle fags læreplaner. I læreplanen for stx, Engelsk A, knyttes det metodiske som en faglig færdighed primært til analytisk arbejde, og i eksamenssættene afspejles det i hele perioden, ved at skriveordrerne indeholder grammatiske og tekstanalytiske begreber, som eleven skal inkludere for at besvare opgaverne. Som det vil fremgå af afsnit 10, står den øgede metodebevidsthed i engelskfaget særligt tydeligt frem i sammenligning med de historiske eksamenssæt, som afspejler en mere indtryks- og udtryksbaseret faglighed. Til sammenligning afspejler eksamenssættene fra perioden 2010-2018 en meget mere akademisk og anvendelsesorienteret faglighed. I lyset af analyserne af forskellige perioders eksamenssæt kan delopgave 1 ligeledes i sig selv ses som en styrkelse af det metodiske med fokus på engelsk sprog.

7.5. Ekspertgruppens kommentarer og konklusioner

Overordnet set er eksamenssættene blevet mere komplekse, idet eksaminanden må bringe mange forskellige færdigheder, viden og strategier i spil for at kunne besvare et helt eksamenssæt. De er også blevet mere metodiske, akademiske og studieforberedende med tiden, idet ingen af eksamenssættene fra perioden 2010-18 kan besvares uden brug af engelskfagets begreber og metoder. Derudover er der også kommet et øget fokus på det sociale og interkulturelle. Men lægger eksamenssættene så op til, at man i dag snarere arbejder med handlekompetencer end videnskompetencer?

”Det er der ikke noget, der tyder på. Fx i delprøve 1 skal man jo både løse fejl og dokumentere sin viden om, hvorfor det er en grammatisk fejl. Man har nærmet sig en mere funktionel grammatikforståelse, der er mere virkelighedsorienteret.” (Repræsentant fra universitetet)

”Efter at man er begyndt at indføre ord som ’analyser’ og ’fortolk’, er der kommet mere fokus på (verdens)viden. Den slags viden ser man slet ikke i fx 1980, hvor man mest skulle give udtryk for sine indtryk. Elevernes viden virker mere fokuseret og begrundet efter 2005-reformen.” (Repræsentant fra gymnasiet)

”Det, vi ser, er faktisk, at samspillet mellem viden, færdigheder og kompetencer bliver mere tydeligt i dag. Det er meget positivt.” (Norsk repræsentant)

Balancen mellem viden, færdigheder og kompetencer finder faktisk ikke sin mægt i det nordiske perspektiv:

”I Sverige er vi ekstremt færdighedsorienterede (læse, lytte, tale, skrive). Videnskomponenten er nærmest forsvundet. Og begrebet kompetence findes slet ikke på papiret. Man taler mere om kundskaber (der er en sammenblanding af viden, færdigheder, evner – det hele på én gang).” (Svensk repræsentant)

”I Norge er vi mere fokuserede på kompetencer end på viden og færdigheder. De skal dog sættes i spil, før man opnår kompetencer i vores optik.” (Norsk repræsentant)

Den gode balance finder også gehør på engelskuddannelserne på de hjemlige universiteter:

”På universitetet lægger vi meget vægt på alle tre dele. De er ofte skrevet ind i selve studieordningerne.” (Repræsentant fra universitetet)

”Opgavesættene stemmer fint overens med i hvert fald den sproglige del af engelskfaget på universitetet. Det er glædeligt at se.” (Repræsentant fra universitetet)

Dette fokus på den sproglige del kunne dog godt opprioriteres i delprøve 1 ifølge ekspertgruppens vurderinger. Den er skrevet på dansk og beder om besvarelser på dansk. Her kunne flere engelskfaglige færdigheder og strategier komme i spil, hvis det blev lavet om til engelsk.

Som afsluttende konklusion kan ekspertgruppen svare på det ene af spørgsmålene i tankeeksperimentet fra indledningen til denne rapport:

- Stiller eksamensspørgsmålene i 1948, i 1968 og i 2018 lige store krav til elevernes engelskfaglige viden, færdigheder og kompetencer, som udgør vores kvalifikationsramme i dag?

I den tidsperiode, der er blevet behandlet i dette afsnit, kan vi konkludere, at kravene til elevernes engelskfaglige viden, færdigheder og kompetencer er blevet forøget med tiden.

8. Eksamensbesvarelser

8.1. Kontekst for analyse af eksamensbesvarelser

Alle eksamensbesvarelser bedømmes af to eksterne censorer, som ikke kender eleven. Elevens egen lærer har altså intet med bedømmelsen af eksamensbesvarelsen at gøre. Skriftlige censorer udpeges af Undervisningsministeriet gennem fagkonsulenten. Hovedparten er praktiserende gymnasielærere; men undervisere fra videregående uddannelser som universiteter og seminarier/professionshøjskoler deltager også i et minimalt omfang. Censorer kan downloade et såkaldt retteark (se bilag 1 for eksempel), et ark pr. elev, som er fortrykt mhp. at systematisere og effektivisere rettelser og kommentarer. Der findes sammen med rettearkene også en censorvejledning (se bilag 2 for eksempel), der beskriver opgaverne, skrivegenrer og -handlinger samt uddyber bedømmelsesparametre. Censorerne forventes at læse denne forud for bedømmelsen af eksamensbesvarelserne.

8.2. Metoder og materialer

Til analysen af eksamensbesvarelser fra studentereksamen i Engelsk A 2018 var i alt 50 besvarelser af 2. delprøve tilgængelige med en ligelig fordeling på projektets 10 udvalgte gymnasier. Delprøve 1-besvarelser var ikke tilgængelige for ekspertgruppen. Tabel 25 nedenfor viser fordelingen af tilgængelige delprøve 2-besvarelser på skoler og karakterer, hvor karakterer repræsenterer bedømmelser af eksamen som helhed (1. delprøve og 2. delprøve).

	-03	00	02	4	7	10	12	I alt
Frederiksberg	0	0	0	4	0	1	0	5
Herlev	0	0	2	0	1	0	2	5
Herning	0	0	0	0	1	2	2	5
Hjørring	0	0	1	2	1	1	0	5
Kalundborg	1	1	0	0	2	1	0	5
Munkensdam	0	0	1	0	3	1	0	5
Roskilde	0	0	1	2	1	1	0	5
Skive	0	1	0	1	2	1	0	5
Vestfyn	0	0	0	1	1	3	0	5
Aalborg	0	0	0	2	1	0	2	5
I alt	1	2	5	12	13	11	6	50

Tabel 25. Tilgængelige delprøve 2-besvarelser fra studentereksamen i Engelsk A 2018 fordelt på skole og karakterer. Karakteren er givet for den samlede besvarelse af delprøve 1 og 2.

Ekspertgruppens analyse af eksamensbesvarelser i engelskfaget er udført på følgende udvalg af de 50 tilgængelige delprøve 2-besvarelser:

- 6 delprøve 2-besvarelser, hvor den samlede karakter for delprøve 1 og 2 var 12.
- 6 delprøve 2-besvarelser, hvor den samlede karakter for delprøve 1 og 2 var 7.
- 5 delprøve 2-besvarelser, hvor den samlede karakter for delprøve 1 og 2 var 02.

Analyseudvalget repræsenterer tre referencepunkter (yderpunkter og midte) for den realiserede faglighed i den fordeling og kvantitet, der er muliggjort indenfor rammerne af projektet. Analyseudvalget fordeler sig på de to analoge eksamenssæt fra 2018 (af 28. maj 2018 og 31. maj 2018), og både besvarelser for delprøve 2A og 2B er repræsenteret, dog med en overvægt af delprøve 2A.

Nr.	Karakter	Skole	Eksamenssæt	Delopgave
1	12	Herlev	31. maj 2018	2.B Ikke-fiktiv tekst
2	12	Herlev	31. maj 2018	2.A Fiktiv tekst
3	12	Aalborg	31. maj 2018	2.B Ikke-fiktiv tekst
4	12	Herning	31. maj 2018	2.A Fiktiv tekst
5	12	Herning	31. maj 2018	2.A Fiktiv tekst
6	12	Aalborg	31. maj 2018	2.A Fiktiv tekst
7	7	Roskilde	31. maj 2018	2.A Fiktiv tekst
8	7	Aalborg	31. maj 2018	2.A Fiktiv tekst
9	7	Munkensdam	28. maj 2018	2.A Fiktiv tekst
10	7	Vestfyn	31. maj 2018	2.A Fiktiv tekst
11	7	Herning	28. maj 2018	2.B Ikke-fiktiv tekst
12	7	Kalundborg	31. maj 2018	2.B Ikke-fiktiv tekst
13	2	Munkensdam	28. maj 2018	2.A Fiktiv tekst
14	2	Herlev	31. maj 2018	2.B Ikke-fiktiv tekst
15	2	Roskilde	31. maj 2018	2.B Ikke-fiktiv tekst
16	2	Hjørring	31. maj 2018	2.A Fiktiv tekst
17	2	Herlev	31. maj 2018	2.A Fiktiv tekst

Tabel 26. Analyseudvalg: Essaybesvarelser Engelsk A 2018 fordelt på skole, eksamenssæt og delopgave.

Som det fremgår af tabel 26, er det analyserede materiale begrænset, og undersøgelsen kan således beskrives som analyse af eksemplariske nedslag. De enkelte elevbesvarelser kan eller skal ikke ses som repræsentative for det pågældende gymnasiums faglighed eller for den enkelte klasses faglighed. Elevbesvarelserne er kun repræsentative for elevbesvarelserne selv. Men i og med at vi analyserer et tilfældigt udvalgt antal elevbesvarelser, og vi har en spredning både geografisk og niveaumæssigt, får vi et bredt indblik i fagligheden, som den kommer til udtryk i elevbesvarelser. Ekspertgruppen understreger, at ekspertgruppen ikke er ansvarlig for og tager afstand fra tolkninger og udlægninger af rapportens indhold, som ikke holdes indenfor det faktisk undersøgte materiales afgrænsede område.

8.3. Resultater (deskriptive analyser)

I lighed med eksamenssættene er eksamensbesvarelserne fra 2018 systematisk analyseret på basis af den treleddede analysemodel for engelsk som eksemplificeret i tabel 27, der viser analysen af

eksamensbesvarelse nr. 1.⁶ Derefter er de opsamlet med vores notifikationsstruktur for viden, færdigheder og kompetencer samt SOLO-niveau (se afsnit 4.4), som giver et overblik og dermed et godt vurderings- og sammenligningsgrundlag ift. indholdet af viden, færdigheder og kompetencer samt balancen herimellem. Disse sammenholdes med notifikationsstrukturerne for eksamenssættene det pågældende år (jf. figur 4 og 5).

I de foreliggende elevbesvarelser identificeres den viden og de færdigheder og kompetencer, som eksaminanderne rent faktisk demonstrerer.

Delprøve	Instruktioner (<i>skriveordrer</i>)	SOLO-taksonomien (tabel 4)	Færdigheder, strategier, viden, tema (tabel 1)	Kompetencer (tabel 2)
2.B	<p>Write an ANALYTICAL ESSAY (900-1200 words) in which you analyse and comment David Joy's ESSAY "Digging in the trash".</p> <p>Part of your essay must focus on how the writer uses personal experiences and on the themes explored in the text.</p>	<p>Dybdeforståelse, mest på niveau 4 (relational), da eksaminanden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificerer og beskriver tekstens overordnede temaer • argumenterer konsekvent ved hjælp af velvalgte citater fra teksten • anvender og integrerer en række analytiske begreber (literære såvel som retoriske) i en sammenhængende analyse • forklarer effekt af en række virkemidler på læser • relaterer tekst til samfund • reflekterer over og evaluerer relevans af tekstens temaer for fortid og nutid 	<p><u>Færdigheder og strategier:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Viser forståelse af tekstforlægget og de analytiske begreber, der er relevante for at analysere denne (F1-1). <p><u>Viden:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Viser viden om skriftlig tekststruktur (afsnitsinddeling og -opbygning). • Viser viden om korrekt brug af citater. • Viser viden om avancerede formelle sprogstrukturer (diskursmarkører, relativsætninger, -ingsætninger, måder at inkorporere citater på). • Viser viden om formelt og uformelt sprog. • Viser viden om forskellige genrer og deres karakteristika (V1-1, V3-3). 	<p>Lingvistisk kompetence (K1-1): Grammatisk: næsten fejlfrit (kun enkelte fejl i relation til komplekse strukturer). Leksikalsk: korrekt brug af generelt, akademisk og fagligt ordforråd, variation i ordforråd, gode kollokationer.</p> <p>Sociolingvistisk kompetence (K2-1): Anvender et stilleje og et register, som er passende til konteksten.</p> <p>Pragmatisk kompetence (K3-1 + K3-3): Anvender fagets begreber og metoder, kan skrive en tekst, der udfolder temaer i dybden (tematisk udvikling), kan skabe tekstlig sammenhæng ved hjælp af klar afsnitsinddeling og -opbygning og diskursmarkører (F3-1 + F3-2 + F3-3).</p> <p>Strategisk kompetence (K4-1): Viser ikke tegn på at have brug for at kompensere for manglende sprogfærdighed, men kan parafrasere og omformulere (F4-1 + F4-2).</p>

Tabel 27. Eksempelanalyse af eksamensbesvarelse 1, eksamenssæt 2, 31. maj 2018.

6 Det samlede analysebilag kan rekvireres ved henvendelse til projektleder, professor Ane Qvortrup (anq@sdu.dk).

Notifikationsstrukturer

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1	V1-1	
		F1-2		
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
V3-4				
4	K4-1	F4-1	V4-1	
		F4-2	V4-2	
5	K5-1	F5-1	V5-1	
	K5-2		V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1	
			V6-2	
			V6-3	
7	K7-1	F7-1	V7-1	
	K7-2	F7-2	V7-2	
		F7-3		

Figur 22. Notifikationsstruktur for eksempelanalyse

Notifikationsstrukturer for 12-talsopgaver (eksamensbesvarelserne 1-6)

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1	V1-1	
		F1-2		
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
V3-4				
4	K4-1	F4-1	V4-1	
		F4-2	V4-2	
5	K5-1	F5-1	V5-1	
	K5-2		V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1	
			V6-2	
			V6-3	
7	K7-1	F7-1	V7-1	
	K7-2	F7-2	V7-2	
		F7-3		

Figur 23. Notifikationsstruktur for analysen af eksamensbesvarelse nr. 6 (jf. tabel 26) – besvarelse af analogt eksamenssæt fra 31.05.2018

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1	V1-1	
		F1-2		
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
V3-4				
4	K4-1	F4-1	V4-1	
		F4-2	V4-2	
5	K5-1	F5-1	V5-1	
	K5-2		V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1	
			V6-2	
			V6-3	
7	K7-1	F7-1	V7-1	
	K7-2	F7-2	V7-2	
		F7-3		

Figur 24. Notifikationsstruktur for analysen af eksamensbesvarelse nr. 2 (jf. tabel 26) – besvarelse af analogt eksamenssæt fra 31.05.2018

Notifikationsstrukturer for 12-talsopgaver (eksamensbesvarelserne 1-6)

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
			V3-4	
4	K4-1	F4-1	V4-1	
		F4-2	V4-2	
5	K5-1	F5-1	V5-1	
	K5-2		V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1	
			V6-2	
			V6-3	
7	K7-1	F7-1	V7-1	
	K7-2	F7-2	V7-2	
		F7-3		

Figur 25. Notifikationsstruktur for analysen af eksamensbesvarelse nr. 3 (jf. tabel 26) – besvarelse af analogt eksamenssæt fra 31.05.2018

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
			V3-4	
4	K4-1	F4-1	V4-1	
		F4-2	V4-2	
5	K5-1	F5-1	V5-1	
	K5-2		V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1	
			V6-2	
			V6-3	
7	K7-1	F7-1	V7-1	
	K7-2	F7-2	V7-2	
		F7-3		

Figur 26. Notifikationsstruktur for analysen af eksamensbesvarelse nr. 4 (jf. tabel 26) – besvarelse af analogt eksamenssæt fra 31.05.2018

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
			V3-4	
4	K4-1	F4-1	V4-1	
		F4-2	V4-2	
5	K5-1	F5-1	V5-1	
	K5-2		V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1	
			V6-2	
			V6-3	
7	K7-1	F7-1	V7-1	
	K7-2	F7-2	V7-2	
		F7-3		

Figur 27. Notifikationsstruktur for analysen af eksamensbesvarelse nr. 5 (jf. tabel 26) – besvarelse af analogt eksamenssæt fra 31.05.2018

Notifikationsstrukturer for 7-talsopgaver (eksamensbesvarelserne 7-12)

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1	V1-1	
		F1-2		
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
			V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1	F5-1	V5-1	
	K5-2		V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1	
			V6-2	
			V6-3	
7	K7-1	F7-1	V7-1	
	K7-2	F7-2	V7-2	
		F7-3		

Figur 28. Notifikationsstruktur for analysen af eksamensbesvarelse nr. 12 (jf. tabel 26) – besvarelse af analogt eksamenssæt fra 31.05.2018

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1	V1-1	
		F1-2		
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
			V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1	F5-1	V5-1	
	K5-2		V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1	
			V6-2	
			V6-3	
7	K7-1	F7-1	V7-1	
	K7-2	F7-2	V7-2	
		F7-3		

Figur 29. Notifikationsstruktur for analysen af eksamensbesvarelse nr. 10 (jf. tabel 26) – besvarelse af analogt eksamenssæt fra 31.05.2018

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1	V1-1	
		F1-2		
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
			V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1	F5-1	V5-1	
	K5-2		V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1	
			V6-2	
			V6-3	
7	K7-1	F7-1	V7-1	
	K7-2	F7-2	V7-2	
		F7-3		

Figur 30. Notifikationsstruktur for analysen af eksamensbesvarelse nr. 7 (jf. tabel 26) – besvarelse af analogt eksamenssæt fra 31.05.2018

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1	V1-1	
		F1-2		
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
			V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1	F5-1	V5-1	
	K5-2		V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1	
			V6-2	
			V6-3	
7	K7-1	F7-1	V7-1	
	K7-2	F7-2	V7-2	
		F7-3		

Figur 31. Notifikationsstruktur for analysen af eksamensbesvarelse nr. 8 (jf. tabel 26) – besvarelse af analogt eksamenssæt fra 31.05.2018

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1	V1-1	
		F1-2		
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
			V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1	F5-1	V5-1	
	K5-2		V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1	F7-1	V7-1	
	K7-2	F7-2	V7-2	
		F7-3		

Figur 32. Notifikationsstruktur for analysen af eksamensbesvarelse nr. 9 (jf. tabel 26) – besvarelse af analogt eksamenssæt fra 31.05.2018

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1	V1-1	
		F1-2		
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
			V3-4	
4	K4-1	F4-1 F4-2	V4-1 V4-2	
5	K5-1	F5-1	V5-1	
	K5-2		V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1	F7-1	V7-1	
	K7-2	F7-2	V7-2	
		F7-3		

Figur 33. Notifikationsstruktur for analysen af eksamensbesvarelse nr. 11 (jf. tabel 26) – besvarelse af analogt eksamenssæt fra 31.05.2018

Notifikationsstrukturer for 2-talsopgaver (eksamensbesvarelserne 13-17)

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1	V1-1	
		F1-2		
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
			V3-4	
4	K4-1	F4-1	V4-1	
		F4-2	V4-2	
5	K5-1	F5-1	V5-1	
	K5-2		V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1	F7-1	V7-1	
	K7-2	F7-2	V7-2	
		F7-3		

Figur 34. Notifikationsstruktur for analysen af eksamensbesvarelse nr. 16 (jf. tabel 26) – besvarelse af analogt eksamenssæt fra 31.05.2018

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1	V1-1	
		F1-2		
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
			V3-4	
4	K4-1	F4-1	V4-1	
		F4-2	V4-2	
5	K5-1	F5-1	V5-1	
	K5-2		V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1 V6-2 V6-3	
7	K7-1	F7-1	V7-1	
	K7-2	F7-2	V7-2	
		F7-3		

Figur 35. Notifikationsstruktur for analysen af eksamensbesvarelse nr. 15 (jf. tabel 26) – besvarelse af analogt eksamenssæt fra 31.05.2018

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1	V1-1	
		F1-2		
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
			V3-4	
4	K4-1	F4-1	V4-1	
		F4-2	V4-2	
5	K5-1	F5-1	V5-1	
	K5-2		V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1	
			V6-2	
			V6-3	
7	K7-1	F7-1	V7-1	
	K7-2	F7-2	V7-2	
		F7-3		

Figur 36. Notifikationsstruktur for analysen af eksamensbesvarelse nr. 14 (f. tabel 26) – besvarelse af analogt eksamenssæt fra 31.05.2018

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1	V1-1	
		F1-2		
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
			V3-4	
4	K4-1	F4-1	V4-1	
		F4-2	V4-2	
5	K5-1	F5-1	V5-1	
	K5-2		V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1	
			V6-2	
			V6-3	
7	K7-1	F7-1	V7-1	
	K7-2	F7-2	V7-2	
		F7-3		

Figur 37. Notifikationsstruktur for analysen af eksamensbesvarelse nr. 13 (f. tabel 26) – besvarelse af analogt eksamenssæt fra 31.05.2018

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1	V1-1	
		F1-2		
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3	
			V3-4	
4	K4-1	F4-1	V4-1	
		F4-2	V4-2	
5	K5-1	F5-1	V5-1	
	K5-2		V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1	
			V6-2	
			V6-3	
7	K7-1	F7-1	V7-1	
	K7-2	F7-2	V7-2	
		F7-3		

Figur 38. Notifikationsstruktur for analysen af eksamensbesvarelse nr. 17 (f. tabel 26) – besvarelse af analogt eksamenssæt fra 31.05.2018

Som det fremgik af analysen af eksamenssæt i afsnit 7, trækker det analytiske essay i delopgave 2 bredest på engelskfagets kompetence-, færdigheds- og vidensdimensioner af alle opgaver i eksamenssættet. I denne delopgave skal eksaminanden selv producere og strukturere en længere tekst, der analyserer og fortolker en 4-5-siders novelle eller sagprosatext med fokus på to specificerede analysepunkter. Skrivefærdigheden, som opgaven udprøver, afhænger derfor først og fremmest af elevens evne til at læse, forstå og fortolke et autentisk tekstforlæg af betydelig længde og kompleksitet. De produktive og receptive dimensioner af essayopgaven stiller bredere krav til særligt elevens lingvistiske kompetence og pragmatiske kompetence, og de færdigheder og den viden, der knytter sig dertil, end alle andre opgaver i eksamenssættet. Samtidig lægger det analytiske essay op til en kompleksitet i vidensbehandlingen, der placerer sig på niveau af dybdeforståelse i SOLO-taksonomien. På basis af notifikationerne af eksamensbesvarelserne ovenfor er det muligt at give en karakteristik af, hvordan besvarelser med forskellig bedømt faglighed opfylder disse krav til kompetence-, færdigheds- og vidensdimensionerne, samt hvordan besvarelserne placerer sig i forhold til det kompleksitetsniveau, som eksamensopgaven lægger op til.

12-talsbesvarelserne er først og fremmest karakteriseret ved at vise dybdeforståelse af tekstforlæggene og et solidt greb om de tekstanalytiske begreber, der er relevante for analysen. De integrerer ofte fokusordene fra skriveordren i en sammenhængende analyse og folder dem ud i en række relevante underbegreber. På den måde formår de at skrive en tekst, som har tematisk udvikling og dybde. Besvarelserne har alle en klar struktur både på tekstens globale niveau og på niveau af de enkelte afsnit. De argumenterer ligeledes konsekvent ved hjælp af citater fra teksterne og formår ofte at variere den måde, hvorpå de integrerer citaterne i deres egen tekst. De forstår ligeledes at citere formelt korrekt og konsekvent (fx med citationstegn, sidereference etc.). De evner ofte også at samle op på overordnede pointer i konklusionen, enkelte på et højere abstraktionsniveau end i selve brødteksten. De forklarer alle effekten af teksternes virkemidler på den intenderede læser, og enkelte bevæger sig op på det udvidede abstrakte niveau ved at forholde sig kritisk evaluerende til tekstforlæggets brug af virkemidler eller ved at reflektere over eller evaluere relevansen af globale teksttemaer for fortid og nutid. De kan producere tekst, der er næsten fejlfrit grammatisk og viser bredde i det leksikalske og syntaktiske repertoire. Teksterne reflekterer også ofte et sprogligt overskud i form af sproglig kreativitet og innovation. De viser således ikke tegn på at have brug for at kompensere for manglende sprogfærdighed, men er i stand til at parafrasere og omformulere.

7-talsbesvarelserne viser ligeledes god forståelse for tekstforlæggene og de analytiske begreber, der er relevante for at analysere dem. De er i stand til at folde de to analyseord fra skriveordren ud og anvender konsekvent teksteksempler i analysen som belæg i deres fortolkning. De er i stand til at strukturere deres tekst og inddele den i semantisk og funktionelt afgrænsede dele. De viser god grammatisk kompetence med få og eller nogen fejl og god leksikalsk kompetence med nogen fejlvalg. I lighed med 12-talsbesvarelserne, viser de bredde i det leksikalske og syntaktiske repertoire, men lidt flere fejl i de komplekse strukturer, som de anvender. SOLO-taksonomisk står de solidt på niveau 4, men bevæger sig sjældnere op på det udvidede abstrakte niveau.

2-talsbesvarelserne viser grammatisk og leksikalsk kompetence, men nogle også systematiske grammatiske fejl og/eller en del leksikalske fejlvalg. Der kan ligeledes være problemer med at kombinere sætninger korrekt eller integrere citater i egen syntaks. Hvor den lingvistiske kompetence er mangelfuld, vises dog ofte evnen til at kompensere for dette ved at parafrasere eller finde alternative ord og udtryk, der kommer tæt på den intenderede mening. I forhold til tekststrukturering kan besvarelserne være mindre konsekvent inddelt i afsnit ortografisk og/eller semantisk, og en enkelt besvarelse mangler helt afsnitsinddeling ud over det introducerende og konkluderende afsnit. Hvad angår brug

af engelskfagets begreber og metoder, kan 2-talsbesvarelsenerne være kendetegnet ved mindre præcis brug af begreberne eller ved at demonstrere mindre bredde i det begrebsapparat, som de anvender, men alle adresserer de to analyseord fra skriveordren. 2-talsbesvarelsenerne står til gengæld ofte indledningsvis på mere tekst, der beskriver hvad teksten ”handler om”. Her adskiller de sig fra alle 12-talsbesvarelsenerne og de fleste 7-talsbesvarelsener, der rammesætter deres tekst og analyse med globale teksttemaer, der kan samles op og refereres tilbage i tekstens midte og i konklusionen. I forhold til SOLO-taksonomien placerer 2-talsbesvarelsenerne sig mere spredt end 12- og 7-talsbesvarelsenerne. Der er både besvarelsener som placerer sig mest på niveau 4 (det relationelle) og besvarelsener, som placerer sig mest – eller udelukkende – på niveau 3 (det multistrukturelle), da de er mere beskrivende end argumenterende og i mindre grad er i stand til at integrere analysebegreberne i en sammenhængende analyse.

8.4. Ekspertgruppens kommentarer og konklusioner

Helt grundlæggende kan man i ovenstående overordnede beskrivelser af de tre karakterer se, at der arbejdes taksonomisk på alle tre niveauer. Tekstforlægget behandles analytisk og fokuseret – eleverne har et begrebsapparat fra undervisningen, som de kan anvende i deres tekstarbejde, og de viser, at de kan besvare opgaven med analyse og fortolkning i den rækkefølge, samt at de kan inddrage de fokuspunkter for analysen, som de gives i opgaven. De grundlæggende tekstanalytiske kompetencer ift. at anvende teksteksempler i analysen som belæg for fortolkningen og ift. at anvende tekstanalytiske begreber mestres på alle tre niveauer. Skarpheden i anvendelse af teksteksempler ift. fortolkningen, ordforråd og bredde i repertoire af tekstanalytiske begreber skiller de tre niveauer ad. Dette svarer godt til, at dette er tre kerneområder i undervisningen, som alle elever arbejder med på tværs af faglige forløb. I elevbesvarelsenerne, der har udløst 12, ses der viden omkring kernestof, jf. tabel 6a og 6b, som anvendes selvstændigt. Der ses fx stærke tekstanalytiske kompetencer, når eleverne anvender teksteksempler fra tekstforlægget til at fremdrage tekstanalytiske pointer, som de efterfølgende konkluderer på. Færdigheder kan fx ses i elevernes evne til at skrive med et varieret ordforråd, hvor de fx mestrer sproget med fluency og korrekt brug af idiomatik.

Deraf kan man konkludere, at selvom beskæftigelsen med ”the analytical essay” med den generelle læser som målgruppe er udtrykt som såkaldt tavs viden og dermed en ikke klart defineret genre i elevernes bevidsthed, udstråler elevernes besvarelsener til trods herfor, at genren mestres til fulde. Og naturligvis bedre jo højere karakter.

Hermed kan ekspertgruppen også svare på det andet af spørgsmålene i tankeeksperimentet fra indledningen til denne rapport:

- Kan eleverne i 1948, i 1968 og i 2018 svare på de eksamensspørgsmål, som de professionelle fagpersoner i opgavekommissionerne for de respektive år, stillede?

I den tidsperiode, der er blevet behandlet i dette afsnit, kan vi konkludere, at det kan de danske Engelsk A-studenter godt.

9. Spørgeskema

9.1. Metoder og materialer

I forbindelse med konstruktionen af spørgeskemaet til engelsklærere/-undervisere i grundskolen, i gymnasiet og på universitetet har der været fokus på at frembringe fagspecifikke spørgsmål, der modsvarer de generelt fastsatte kategorier. Således er de i indledningsrapporten beskrevne spørgsmål (se delrapport 1, afsnit 5.5.4) tilpasset engelskfaget, og der blev tilføjet supplerende spørgsmål, der omhandler elevernes beherskelse af sprogets formregler, læsestrategier, tekstanalytiske færdigheder samt deres ordforråd, sprogforståelse og forståelse for relevansen af engelskfaget. 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 engelskfaglighed, end hvis der i udformningen af spørgeskemaet kun skulle være taget højde for at operationalisere engelskfaglighed.

Den engelskfaglige del af spørgeskemaet blev udsendt til 304 grundskolelærere, 442 gymnasielærere og 45 undervisere på engelskuddannelserne og International Business på universitetet. Antallet af respondenter og svarprocenten fremgår af tabel 28. I tabel 29 er respondenterne fordelt ift. køn og alder, mens de i tabel 30 er fordelt ift. erfaring forstået som henholdsvis antal års undervisningserfaring i faget og antal klasser, man har undervist de seneste 10 år (se tabellerne på s. 84). Ekspertgruppen for engelsk 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. besvarelsene i grundskolen, hvor antallet af kvinder er forholdsmæssigt højt (71% kvinder mod 29% mænd). Dette kan udfordre reliabiliteten. Aldersprofilen for respondenterne vurderes på alle uddannelsesniveauer at være i rimelig overensstemmelse med populationen.

Tabellen over erfaring giver anledning til at bemærke, at det på alle niveauer i høj grad er meget erfarne og erfarne lærere/undervisere, der har besvaret spørgeskemaet. Dette giver et godt grundlag for besvarelse af de spørgsmål, der handler om forandringer i faglighed. Mht. det underviste antal klasser de seneste 10 år har en stor del af både grundskolelærere og universitetsundervisere meget erfaring, dvs. at de har undervist mere end 10 år. Dette er ikke tilfældet ved gymnasielærerne, hvor kun meget få har meget erfaring. Gymnasielærerrespondenterne deler sig i lærere med nogen erfaring (undervist 5-10 klasser) og lærere med sporadisk erfaring (undervist 1-5 klasser), dog med en overvægt til sidstnævnte. En af årsagerne til det lave antal klasser i gymnasiet kan være, at man sjældent får mulighed for at starte et A-niveau, fordi det går på omgang mellem lærerne i faget. Samtidig kan det indikere, at hovedparten af respondenter fra gymnasiet underviser i andre fag end engelsk meget af deres tid. Man må have det høje antal af respondenter med kun sporadisk erfaring in mente,

Niveau	Antal modtagere	Antal respondenter	Svarprocent
Grundskole	304	181	60 %
Gymnasium	442	180	41 %
Universitet	45	18	40 %

Tabel 28. Oversigt over antal modtagere af spørgeskemaet, antal respondenter og svarprocent.

Niveau	Køn		Alder				
	Mand	Kvinde	< 30 år	30-39 år	40-49 år	50-59 år	> 60 år
Grundskole	53/29 %	128/71 %	9/5 %	42/23 %	63/35 %	52/29 %	15/8 %
Gymnasium	36/34 %	115/64 %	1/1 %	51/28 %	74/41 %	26/14 %	28/16 %
Universitet	10/56 %	8/44 %	1/6 %	5/28 %	4/22 %	4/22 %	4/22 %

Tabel 29. 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	26/14 %	45/25 %	110/61 %	28/16 %	62/34 %	91/50 %
Gymnasium	8/4 %	63/35 %	109/61 %	98/54 %	77/43 %	5/3 %
Universitet	2/11 %	6/33 %	10/56 %	1/6 %	5/28 %	11/61 %

Tabel 30. 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.

når man tolker dataene. 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 reflektivt til resultaterne og behandle dem i dialog med gruppens egne erfaringer og forventninger.

9.2. Spørgeskemaets indhold

Hensigten med spørgeskemaerne er at undersøge den erfarede faglighed (jf. delrapport 1, afsnit 5.2). Det er vigtigt at holde sig for høje, at spørgeskemaet 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 undervisere på universitetet.

Der blev udarbejdet tre spørgeskemaer: et til grundskolelærere, et til gymnasielærere og et til undervisere 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 engelskfaglighed, 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 engelskfaglighed?
4. **Parathed:** I hvor høj grad oplever gymnasielærerne og universitetsundervisere, at de nødvendige forudsætninger er til stede, 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 31), 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 31. 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 engelskfagligheden 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) og som bilagsrapport 1.⁷

9.3. 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 engelskfagets kerneelementer. Her ønsker vi altså en vurdering af, om engelskfaget, som det er specificeret af undervisnings- eller skoledomænet (jf. delrapport 1), stemmer overens med deres egen oplevelse af engelskfaglighed. De får mulighed for kvalitativt at kommentere på dette, da vi ønsker en indholdsmæssig specificering af deres oplevelse. På begge niveauer er der overvejende enighed om, at indholdet i læreplanen stemmer overens med lærernes oplevelse af engelskfaglighed (jf. tabel 32).

Institutionstype		Engelsk	
Grundskole	Der er overensstemmelse mellem læreplanens indhold og mål og min egen forståelse af fagets kerneelementer	Helt enig	36/20 %
		Overvejende enig	125/79 %
		Overvejende uenig	12/7 %
		Helt uenig	3/2 %
		Ved ikke	5/3 %
Gymnasium	Der er overensstemmelse mellem læreplanens indhold og mål og min egen forståelse af fagets kerneelementer	Helt enig	38/21 %
		Overvejende enig	115/64 %
		Overvejende uenig	20/11 %
		Helt uenig	4/2 %
		Ved ikke	3/2 %

Tabel 32. Grundskole- og gymnasielæreres vurdering af overensstemmelse mellem læreplanens indhold og mål og deres egen forståelse af, hvad engelskfagets kerneelementer er, angivet i antal/procent.

En stor del af kommentarerne i de kvalitative svar hos grundskolelærerne omhandler eleverne og deres faglige niveau. Her peges der på stor spredning, som forklares blandt andet i elevernes psykosociale baggrund (jf. afsnittet om demografi i delrapport 1, afsnit 4.1). Samtidig oplever flere, at skellet mellem de svage og de dygtige er blevet større. En respondent fra grundskolen fortæller:

”Jeg har i løbet af de senere år oplevet, at skellet mellem de dygtigste og de svageste elever i engelskfaget bliver større.”

⁷ Bilagsrapport 1 kan rekvireres ved henvendelse til projektleder, professor Ane Qvortrup (anq@sdu.dk).

I indeværende undersøgelse fokuserer vi på gymnasiets A-niveau. Om denne gruppe elever siger en grundskolelærer:

”Deres engelskkundskaber er brede og veludviklede allerede, når de rammer udskoling. Stort ordforråd og gode kommunikative evner. Mange klarer let de skriftlige krav på 350-450 ord.”

Andre påpeger dog, at eleverne kun behersker engelsk som et ”passivt sprog, som de har svært ved at omsætte til et aktivt sprog. Jeg syntes, at læreplanen skyder over mål for mange af mine elever, idet de ikke har det grundlægtgende kendskab med sig fra indskoling/mellemtrinnet. Størstedelen har deres kendskab til engelsk fra medierne. Der læses for lidt bøger, og ordforråd er manglende.”

En anden peger på, at elevernes ”fornemmelse for, hvilket sprog (tale, formelt, skrift) de skal anvende hvornår, er utilstrækkelig. Mange elever tror, at gonna, wanna og ain’t er rigtige ord.”

Med samme udgangspunkt mener en lærer, at ”læreplanen er skrevet til en elevtype, som er noget mere idealiseret end de virkelige elever, der sidder i timerne. Den skyder langt over målet med abstraktionsniveau, og forsøget på at opnå disse krav gør, at eleverne ikke trænes i helt konkrete sproglige og analytiske færdigheder.”

Oplevelsen af stor spredning i niveauet finder vi også hos gymnasielærerne. En gymnasielærer taler om, at:

”Der er stor forskel på niveauet blandt eleverne, når de når til gymnasiet. [...] Nogle taler flot engelsk, men skriver dårligt. Andre har det lige omvendt, og det er svært at ændre på i den tid, vi har til rådighed. Fagets kerneelementer er omfattende, og der er konstant pres på lærer og elev for at nå det hele. En del af undervisningen afsættes tillige til repetition af undervisning, de har lært i folkeskolen, fx grammatik og simpel sætningsanalyse. Her ses svaghederne tydeligst. Disse repetitioner gentager sig gennem hele gymnasietiden uden nødvendigvis at sætte sig som kundskaber.”

Udover spredningen i elevgruppen er karakteren af elevernes faglighed også et fælles tema på tværs af grundskole- og gymnasieniveauet. En gymnasielærer taler om at:

”Elevernes evne til at bruge sproget naturligt har aldrig været større. Det kniber mere med den dybere forståelse af sproget og evnen til at forklare, hvad der sker i sproget. Elevernes viden om den engelsktalende verden er fin, og jeg oplever interesse. Elevernes evne til at læse er generelt blevet ringere de sidste 10 år, og det påvirker også deres evne til at læse i/på engelsk.”

En anden formulerer det på denne måde:

”Til trods for at de er digitalt indfødte og vant til det skrevne ord, så er mine elever utroligt dårlige til at lære grammatik og til at formulere sig korrekt på skriftligt engelsk. Det samme gælder, når de skriver på dansk i de større opgaver. Jeg er trist over, hvor ukorrekt og til tider hjælpeløst de formulerer sig, men det undrer mig ikke, når journalister skriver og taler dårligt dansk. Til gengæld undrer det mig, at der ved votering af fx SRP [studieretningsprojektet] ikke slås hårdere ned på elendig formidling. De skal jo kort efter på universitetet mange af dem.”

I det første af de tre netop refererede citater opleves tid som et problem. Tid træder frem som et

genkommende tema hos flere lærere, hvor det begrundes i den kompleksitetsudvidelse af læreplanen, som EVA-rapporten fra 2018 også pegede på. En af respondenterne taler om, at:

”Engelsk har fået en bredere faglighed, idet vi arbejder med flere metoder end tidligere. Hvad viden om sprog angår, går vi også mere i dybden. På A-niveau stiller vi krav til, at eleverne ikke kun skal kunne tale og skrive korrekt, men at de også skal have forståelse for engelsk sprog i bred forstand og i særdeleshed engelsk grammatik. Det funktionelle sprogsyn, som er en del af den nye læreplan, fremmer igen fagligheden, idet vi nu ikke bare forlanger af eleverne, at de skal kunne bruge, forstå og formidle grammatiske regler, men også, at de skal kunne analysere og fortolke med udgangspunkt i sprog i en helt anden grad end hidtil. Vores elever skal kunne reflektere i langt højere grad over, hvad de gør og hvorfor – de opnår altså et højt taksonomisk niveau.”

En anden slår ned på det udvidede tekstbegreb og taler om, at:

”Introduktionen af det udvidede tekstbegreb stjæler vores tid fra det væsentlige tekst- og analysearbejde og gør faget meget mere overfladisk. Ja nærmest useriøst, hvis det er en dårlig lærer der underviser. Så smækker han/hun en film på. Desuden unødvendigt, at vi oven i alt genarbejdet nu også skal forholde os til film/lyd i skriftlig eksamen, da en ren tekst, evt. med et billede, er fuldt ud tilstrækkelig til at demonstrere, om eleven kan håndværket. Film og lyd til eksamen fjerner fokus fra det væsentlige og gør faget lidt mere ’ih ska’ vi se film’-agtigt. Overliggeren har igen fået et par takker nedad. Og det er vel at mærke stx-gymnasiet, vi snakker om. Så nej, det udvidede tekstbegreb er en narresut, som bør nedtones igen, når opgavekommissionens medlemmer er skiftet ud næste gang.”

I det refererede eksempel bliver der slået ned på det udvidede tekstbegreb og nye medier. Det er ikke enestående for denne respondent, at de nye medier gøres til tema. Det genfindes i flere af de kvalitative svar. En af respondenterne foreslår, at:

”Digitalisering, internet og sociale medier har en stor påvirkning på engelskfaget, og jeg mener, at vi bør nytænke læreplanernes indhold indenfor disse områder, så vi kan ruste eleverne til fremtiden.”

Udover deres kompleksitet kommenteres formaliseringsgraden af læreplanen også af flere. En af respondenterne beskriver sin oplevelse på følgende måde:

”Jeg oplever, at læreplanen er for lukket, ift. hvilke fagterminologier og greb der skal bruges i det analytiske arbejde, således at elever, som tænker ’ud af boksen’ straffes til fx den skriftlige eksamen, fordi de ikke nødvendigvis bruger de ’rigtige’ fagbegreber. Der skal være plads til, at også elever kan gå selvstændigt og innovativt til analysearbejdet.”

Et sidste gennemkommende tema hos både grundskole- og gymnasielærerne er behovet for at arbejde med overgangen mellem uddannelsesniveauer.

9.3.1. Vurdering af elevernes engelskfaglige niveau i overgangen mellem grundskole og gymnasium

Nedenfor analyseres grundskolelærernes vurdering af elevernes engelskfaglige afgangsniveau fra grundskolen (se figur 39, s. 90). I spørgeskemaet er grundskolelærerne i engelsk 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 fordeler lærerne sig over de tre kategorier 40-59 %, 60-79 % og 80-100 %, sådan at det er cirka en tredjedel af lærerne, der ligger i den midterste kategori, mens to øvrige tredjedele på langt de fleste udsagn har mellem 15 % og 30 %. Dette er det generelle billede (se tabel 33, s. 91). Herudover kan fremtrækkes en række særlige forhold.

I forbindelse med gennemgangen af de kvalitative kommentarer ovenfor pegede vi på, hvordan der af en respondent blev sat en skelnen mellem elevernes evne til at bruge sproget og deres dybere forståelse for sproget. Den citerede lærer peger på, at førstnævnte var stærkt udviklet, mens sidstnævnte haltede mere. Et af de spørgsmål, der fordeler sig mere jævnt udover skalaen, er netop spørgsmålet om, hvorvidt eleverne kan *skelne mellem engelsk som hverdagsprog og akademisk sprog*. Her vurderer 10 % af lærerne, at det kun er 0-19 % af eleverne, 15 % af lærerne vurderer, at 20-39 % kan skelne, 34 % mener, at det er 40-59 %, 22 % at det er 60-79 %, og 10 % vurderer, at det er 80-100 %. Det træder altså generelt frem som et opmærksomhedspunkt. En af de ting, der træder særligt positivt frem, er elevernes *forståelse af, hvad engelskfaget i sin helhed kan bruges til*, hvilket 54 % mener, at 80-100 % af eleverne har. Tilsvarende mener hele 49 %, at 80-100 % af eleverne har *forståelse for relevansen af engelskfaget i sin helhed*.

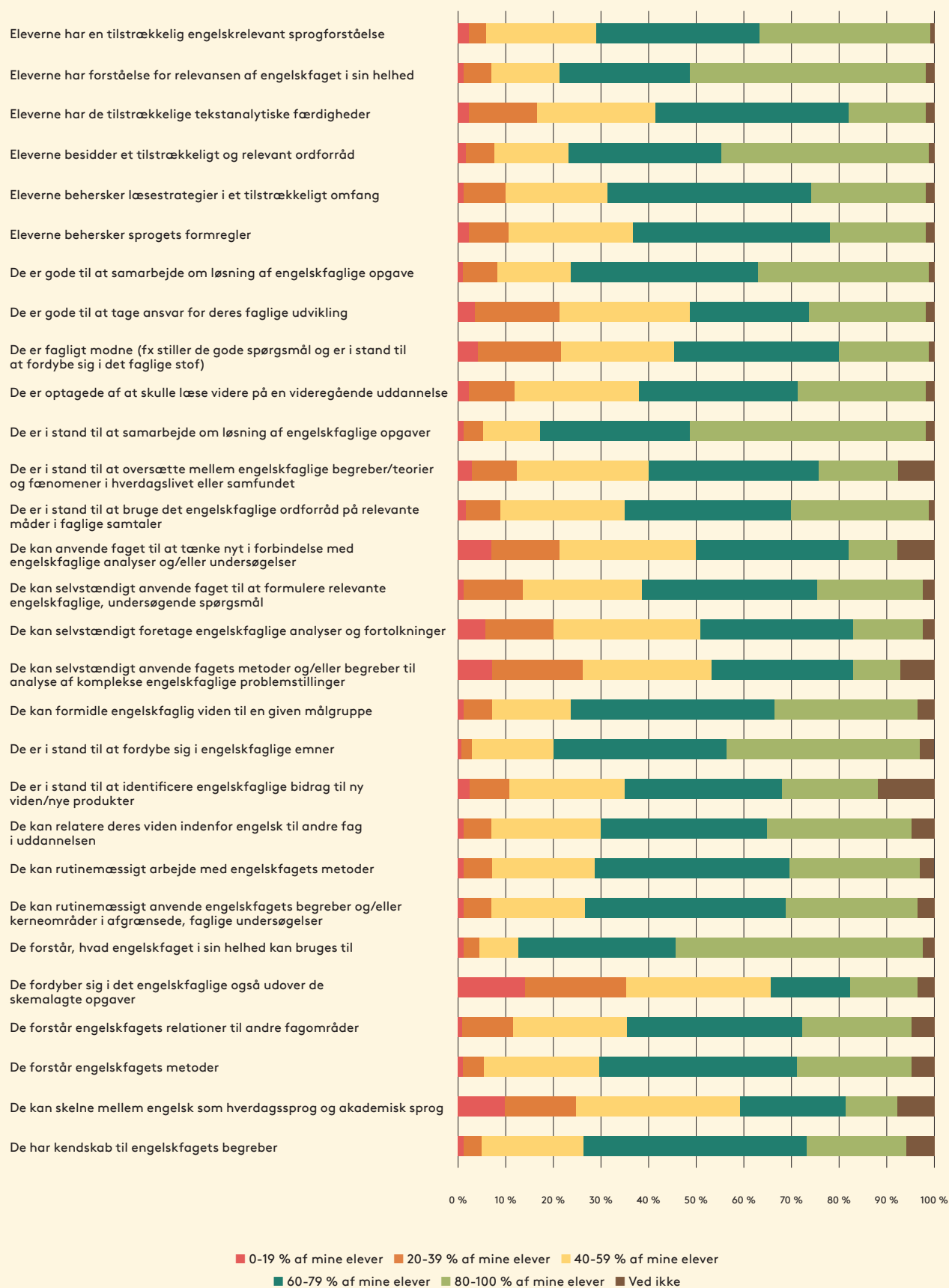
Elevernes evne til samarbejde fremhæves også som noget, en stor del af eleverne har. Tilsvarende gælder det for formidlingsevner, ordforråd og sprogforståelse. På den mindre positive side træder elevernes evne til selvstændigt at *anvende fagets metoder og/eller begreber til analyse af komplekse engelskfaglige problemstillinger* frem. Også fordybelsen i det engelskfaglige udover de skemalagte timer ligger i den lave ende. 14 % af lærerne mener, 0-19 % af eleverne fordyber sig i det engelskfaglige udover de skemalagte timer, mens 21 % mener, at det er 20-39 %. I forhold hertil kunne man omvendt fremhæve det som positivt og måske endda overraskende, at 15 % af de adspurgte lærere oplever, at 80-100 % fordyber sig udover skemalagt tid, mens 17 % og 31 % vurderer, at det gælder for henholdsvis 60-79 % af eleverne og 40-59 % af eleverne.

Det samlede mønster er dog for så vidt ikke overraskende. Lærerne mener, at langt de fleste elever ved afslutningen af folkeskolen har grundlæggende viden og færdigheder i engelsk, og de mener, at mange af deres elever har et fagligt niveau, der sætter dem i stand til at bruge engelskfaget rutinemæssigt. Samtidig vurderer mange, at en stor del af eleverne har et tilstrækkeligt ordforråd og kan anvende engelskfagets metoder.

Nedenfor præsenteres, for overblikkets skyld, den højeste frekvens indenfor hvert udsagn (variabel) i søjler med '> 80 % af mine elever kan', '> 40 - < 80 % af mine elever kan' og '< 40 % af mine elever kan' fordelt på kategorierne viden, færdigheder og kompetencer (tabel 33, s. 91). Dette sker for tydeligt at identificere mønstret i lærernes primære prioriteringer. Hvis svarfordelingerne i kategorierne ligger meget tæt, placeres den samme variabel i flere søjler, jf. "De er gode til at samarbejde om løsning af engelskfaglige opgaver".

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. Grundskolelærerne 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 grundskolelærernes besvarelser, der fortsætter i gymnasiet. Den population, lærerne refe-

Lærernes vurdering af elevernes udbytte efter grundskolen



Figur 39. Grundskolelærernes vurdering af elevernes faglighed på slutniveau af engelsk i udskolingen.

> 80% af mine elever kan	> 40 - < 80% af mine elever kan	< 40% af mine elever kan
VIDEN		
De forstår, hvad engelskfaget i sin helhed kan bruges til (54%).	De har kendskab til engelskfagets begreber (39%).	
	De kan skelne mellem engelsk som hverdagsprog og akademisk sprog (34%).	
	De forstår engelskfagets metoder (42%).	
	De forstår engelskfagets relationer til andre fagområder (37%).	
	De fordyber sig i det engelskfaglige også udover de skemalagte opgaver (31%).	
FÆRDIGHEDER		
De er i stand til at fordybe sig i engelskfaglige emner (40%).	De kan rutinemæssigt anvende engelskfagets begreber og/eller kerneområder i afgrænsede, faglige undersøgelser (41%).	
	De kan rutinemæssigt arbejde med engelskfagets metoder (41%).	
	De kan relatere deres viden indenfor engelsk til andre fag i uddannelsen (36%).	
	De er i stand til at identificere engelskfaglige bidrag til ny viden/nye produkter (33%).	
	De kan formidle engelskfaglig viden til en given målgruppe (41%).	
KOMPETENCER		
De er i stand til at samarbejde om løsning af engelskfaglige opgaver (49%).	De kan selvstændigt anvende fagets metoder og/eller begreber til analyse af komplekse engelskfaglige problemstillinger (29%).	
	De kan selvstændigt foretage engelskfaglige analyser og fortolkninger (32%).	
	De kan selvstændigt anvende faget til at formulere relevante engelskfaglige undersøgende spørgsmål (36%).	
	De kan anvende faget til at tænke nyt i forbindelse med engelskfaglige analyser og/eller undersøgelser (31%).	
	De er i stand til at bruge det engelskfaglige ordforråd på relevante måder i faglige samtaler (37%).	
	De er i stand til at oversætte mellem engelskfaglige begreber/teorier og fænomener i hverdagslivet eller samfundet (35%).	
LYST OG INTERESSE		
De er gode til at samarbejde om løsning af engelskfaglige opgaver (36%).	De er optagede af at skulle læse videre (34%).	
	De er fagligt modne (fx stiller de gode spørgsmål og er i stand til at fordybe sig i det faglige stof) (34%).	
	De er gode til at tage ansvar for deres faglige udvikling (34%).	
	De er gode til at samarbejde om løsning af engelskfaglige opgaver (36%).	
FAGSPECIFIKKE SPØRGSMÅL		
Eleverne har forståelse for relevansen af engelskfaget i sin helhed (49%).	Eleverne behersker sprogets formregler (43%).	
Eleverne har en tilstrækkelig engelskrelevant sprogforståelse (35%).	Eleverne behersker læsestrategier i et tilstrækkeligt omfang (44%).	
	Eleverne besidder et tilstrækkeligt og relevant ordforråd (42%).	
	Eleverne har de tilstrækkelige tekstanalytiske færdigheder (41%).	
	Eleverne har en tilstrækkelig engelskrelevant sprogforståelse (35%).	

Tabel 33. Grundskolelærernes vurdering af elevernes faglighed på slutniveau af engelsk i udskolingen (angivelse af hyppigste svarkategori).

rerer til, 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. Dette gælder for mange af udsagnene, som figur 40 (s. 93) viser.

Først præsenteres det fuldstændige billede af besvarelserne på gymnasielærernes oplevelse af det faglige niveau, når de starter i gymnasiet. Som det fremgår af figur 40, svarer lærerne enten 'overvejende enig' eller 'overvejende uenig', når de skal svare på, om eleverne er parate til gymnasiet ift. de forskellige udsagn om viden, færdigheder og kompetencer. De er altså noget delte. En meget stor del af lærerne (henholdsvis 88,3%, 79,4%, 90%, 76,7% og 78,8%) er overvejende enige eller helt enige i, at *eleverne har kendskab til sprogets formregler, har kendskab til læsestrategier, har fornemmelse for tekst-analytiske færdigheder, har fornemmelse for den litterære del af engelskfaget og har forståelse for relevansen af engelskfaget i sin helhed*. Mindre enighed er der, når det kommer til elevernes *fornemmelse for den interkulturelle del af engelskfaget*. I forhold hertil erklærer 62,2% sig enten overvejende enige eller helt enige, mens 32,2% erklærer sig enten overvejende uenige eller helt uenige.

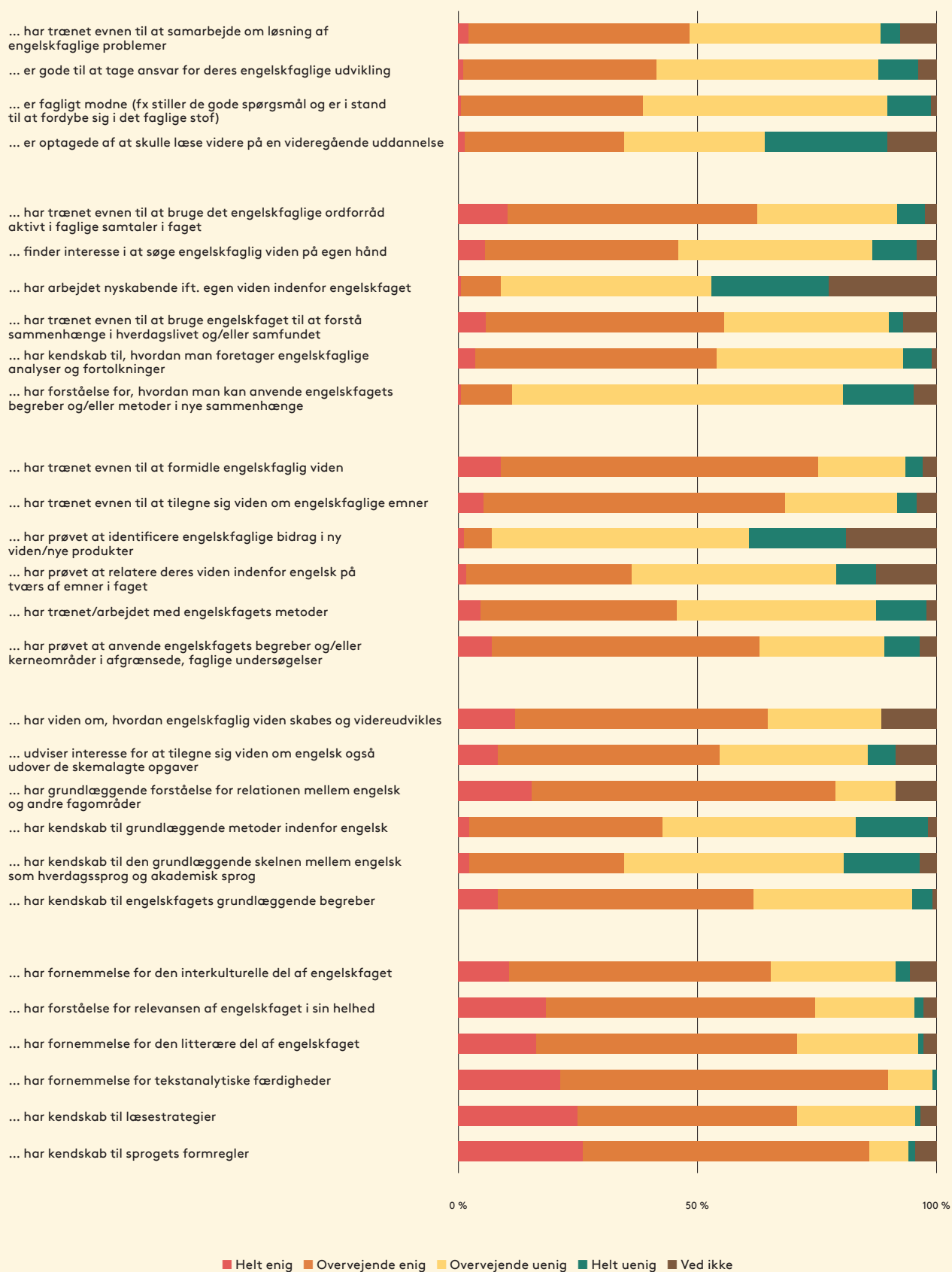
Tabel 34 (s. 94) viser, som allerede beskrevet, andelen af engelsklærere, der er helt enige og overvejede enige i udsagn om fagligt indgangsniveau for 1. g (treårigt A-niveau). Hermed skabes et sammenligningsgrundlag med grundskolelærernes vurdering af elevernes udbytte af grundskolen. Ift. de fagspecifikke spørgsmål, der er stillet som en del af undersøgelsen, er der stor enighed om, at eleverne opfylder det niveau, der skal til for at være parate til gymnasiet. Der er mindre enighed, når det kommer til viden, færdigheder og kompetencer. Især når det kommer til viden, er lærerne meget delte ift. spørgsmålene. Tabellen giver ikke viden om, hvordan overgangene reelt er, men analysen viser nogle mønstre, som kan danne grundlag for hypoteser om overgangene.

9.3.2. Vurdering af elevernes engelskfaglige niveau i overgangen mellem gymnasium og universitet

Nedenfor analyseres gymnasielærernes vurdering af elevernes engelskfaglige afgangsniveau fra gymnasiet. Ligesom grundskolelærerne er gymnasielærerne blevet bedt om at angive, hvor stor en del af deres elever, de vurderer, der lever op til en række forskellige udsagn om deres elevers afgangsniveau. Gymnasielærernes svar ses i figur 41 (s. 95). Her fremgår det, at størstedelen mener, at 60-79% af eleverne lever op til de anførte udsagn, med en hældning op imod 80-100% på udsagnene om viden og færdigheder. Især når det kommer til elevernes *kendskab til engelskfagets begreber, rutinemæssige anvendelse af engelskfagets begreber og/eller kerneområder i afgrænsede, faglige undersøgelser, rutinemæssige arbejder med engelskfagets metoder*.

Når det kommer til kompetencer, vurderer lærerne, at eleverne er særligt stærke på *selvstændige engelskfaglige analyser og fortolkninger samt i deres brug af det engelskfaglige ordforråd på relevante måder i faglige samtaler og på samarbejdet om løsning af engelskfaglige analyser*. På den faglige modenhed og elevernes evne til at tage ansvar er der lidt uenighed. Når det kommer til, at eleverne *fordyber sig i det engelskfaglige også udover de skemalagte opgaver*, er der 20%, der mener, at kun 0-19% af eleverne gør det, mens 32% mener, det er 20-39%. Omvendt kan man fokusere i den anden ende og fremhæve, at det kan siges at være overraskende, at hele 23% mener, at 40-59% af eleverne og hele 15% mener, at 60-79% af eleverne *fordyber sig i det engelskfaglige også udover de skemalagte timer*.

Lærernes vurdering af elevernes forudsætninger ved start på gymnasiet

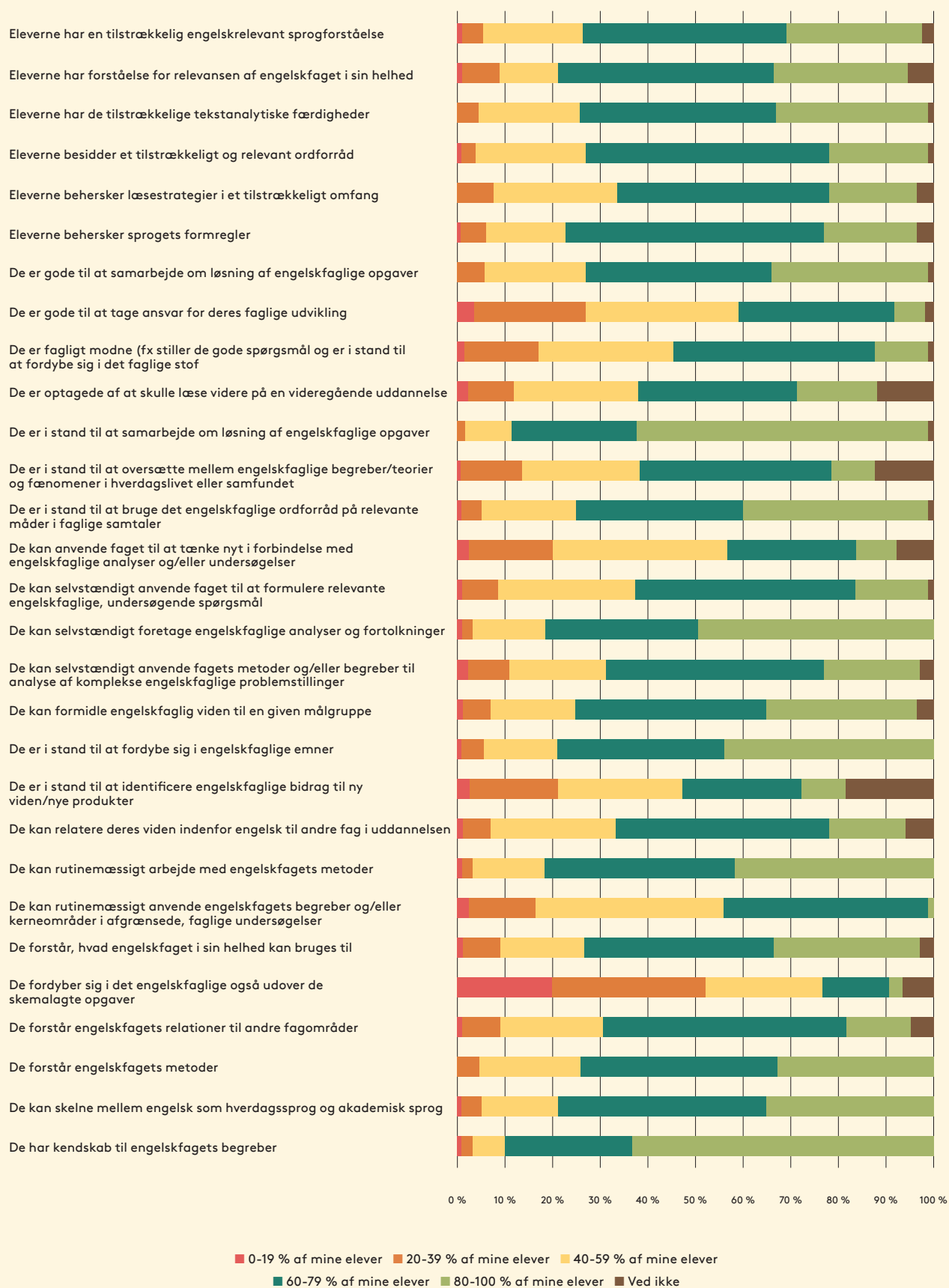


Figur 40. Gymnasielærernes vurdering af elevernes faglighed ved modtagelsen i gymnasiet.

> 75 % er enige/overvejende enige i, at eleverne	< 75 - > 40 % er enige/overvejende enige i, at eleverne	< 40 - > 15 % er enige/overvejende enige i, at eleverne	< 15 % er enige/overvejende enige i, at eleverne
VIDEN			
	... har kendskab til engelskfagets grundlæggende begreber (60 %).	... har kendskab til den grundlæggende skelnen mellem engelsk som hverdagsprog og akademisk sprog (29 %).	
	... har kendskab til grundlæggende metoder indenfor engelsk (40 %).	... har grundlæggende forståelse for relationen mellem engelsk og andre fagområder (23 %).	
	... udviser interesse for at tilegne sig viden om engelsk også udover de skemalagte opgaver (52 %).	... har viden om, hvordan engelskfaglig viden skabes og videreudvikles (18 %).	
FÆRDIGHEDER			
	... har prøvet at anvende Engelskfagets begreber og/eller kerneområder i afgrænsede, faglige undersøgelser (63 %).	... har prøvet at relatere deres viden indenfor engelsk på tværs af emner i faget (35 %).	... har prøvet at identificere engelskfaglige bidrag i ny viden/ nye produkter (11 %).
	... har trænet arbejdet med engelskfagets metoder (45 %).		
	... har trænet evnen til at tilegne sig viden om engelskfaglige emner (66 %).		
	... har trænet evnen til at formidle engelskfaglig viden (73 %).		
KOMPETENCER			
	... har kendskab til, hvordan man foretager engelskfaglige analyser og fortolkninger (56 %).	... har forståelse for, hvordan man kan anvende engelskfagets begreber og/eller metoder i nye sammenhænge (20 %).	... har arbejdet nyskabende ift. egen viden indenfor engelskfaget (13 %).
	... har trænet evnen til at bruge engelskfaget til at forstå sammenhænge i hverdagslivet og/eller samfundet (57 %).	... er optagede af at skulle læse videre på en videregående uddannelse (30 %).	
	... finder interesse i at søge engelskfaglig viden på egen hånd (46 %).		
	... har trænet evnen til at bruge det engelskfaglige ordforråd aktivt i faglige samtaler i faget (62 %).		
LYST OG EVNE			
	... er gode til at tage ansvar for deres engelskfaglige udvikling (40 %).	... er fagligt modne (fx stiller de gode spørgsmål og er i stand til at fordybe sig i det faglige stof) (35 %).	
	... har trænet evnen til at samarbejde om løsning af engelskfaglige problemer (49 %).		
FAGSPECIFIKKE SPØRGSMÅL			
... har kendskab til sprogets formregler (82 %).	... har fornemmelse for den interkulturelle del af engelskfaget (62 %).		
... har kendskab til læsestrategier (79 %).			
... har fornemmelse for tekstanalytiske færdigheder (90 %).			
... har fornemmelse for den litterære del af engelskfaget (77 %).			
... har forståelse for relevansen af engelskfaget i sin helhed (78 %).			

Tabel 34. Engelsklærere i gymnasiet: Andel engelsklærere, 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 41. Gymnasielærernes vurdering af elevernes faglighed på slutniveau af Engelsk A.

Fordelt i kategorierne for viden, færdigheder og kompetencer og med angivelse af hyppigste svar-kategori ser fordelingen af gymnasielærernes vurdering af deres elevers afgangsniveau i engelsk ud som i tabel 35:

> 80 % af mine elever kan	> 40 - < 80 % af mine elever kan	< 40 % af mine elever kan
VIDEN		
De har kendskab til engelskfagets begreber (63 %).	De kan skelne mellem engelsk som hverdagsprog og akademisk sprog (43 %).	De fordyber sig i det engelskfaglige også udover de skemalagte opgaver (32 %).
De forstår, hvad engelskfaget i sin helhed kan bruges til (54 %).	De forstår engelskfagets metoder (42 %).	
	De forstår engelskfagets relationer til andre fagområder (51 %).	
	De forstår, hvad engelskfaget i sin helhed kan bruges til (54 %).	
FÆRDIGHEDER		
De kan rutinemæssigt anvende engelskfagets begreber og/eller kerneområder i afgrænsede, faglige undersøgelser (44 %).	De kan relatere deres viden indenfor engelsk til andre fag i uddannelsen (44 %).	
De kan rutinemæssigt arbejde med engelskfagets metoder (42 %).	De er i stand til at identificere engelskfaglige bidrag til ny viden/nye produkter (27 %).	
De er i stand til at forbyde sig i engelskfaglige emner (43 %).	De kan formidle engelskfaglig viden til en given målgruppe (38 %).	
KOMPETENCER		
De kan selvstændigt foretage engelskfaglige analyser og fortolkninger (49 %).	De kan selvstændigt anvende fagets metoder og/eller begreber til analyse af komplekse engelskfaglige problemstillinger (46 %).	
De er i stand til at bruge det engelskfaglige ordforråd på relevante måder i faglige samtaler (39 %).	De kan selvstændigt anvende faget til at formulere relevante engelskfaglige undersøgende spørgsmål (46 %).	
De er i stand til at samarbejde om løsning af engelskfaglige opgaver (61 %).	De kan anvende faget til at tænke nyt i forbindelse med engelskfaglige analyser og/eller undersøgelser (36 %).	
	De er i stand til at oversætte mellem engelskfaglige begreber/teorier og fænomener i hverdagslivet eller samfundet (39 %).	
LYST OG INTERESSE		
	De er optagede af at skulle læse videre (39 %).	
	De er fagligt modne (fx stiller de gode spørgsmål og er i stand til at fordybe sig i det faglige stof) (42 %).	
	De er gode til at tage ansvar for deres faglige udvikling (33 %).	
	De er gode til at samarbejde om løsning af engelskfaglige opgaver (39 %).	
FAGSPECIFIKKE SPØRGSMAÅL		
	Eleverne behersker sprogets formregler (56 %).	
	Eleverne behersker læsestrategier i et tilstrækkeligt omfang (42 %).	
	Eleverne besidder et tilstrækkeligt og relevant ordforråd (49 %).	
	Eleverne har de tilstrækkelige tekstanalytiske færdigheder (41 %).	
	Eleverne har forståelse for relevansen af engelskfaget i sin helhed (44 %).	
	Eleverne har en tilstrækkelig engelskrelevant sprogforståelse (42 %).	

Tabel 35. Gymnasielærernes vurdering af deres elevers afgangsniveau i engelsk (angivelse af hyppigste svarkategori).

Som vi gjorde det ift. overgangen mellem grundskole og gymnasium, kan det også være interessant at fordybe sig i overgangen mellem gymnasium og videregående uddannelse. Det gør vi ved at sammenholde gymnasielærernes oplevelse af elevernes faglighed på afgangsniveau med universitetsundervisernes vurdering af elevernes engelskfaglige niveau ved modtagelsen på bachelorniveau på engelskuddannelserne og international business. 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 (se figur 42, s. 98).

Som ved overgangen mellem folkeskole og gymnasium kan man have en forventning om, at de studerende, som universitetsunderviserne vurderer 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. Tabel 36 (s. 99) viser andelen af undervisere, der er helt enige og overvejede enige i udsagn om fagligt indgangsniveau på bacheloruddannelsen.

Af tabellen fremgår det, at underviserne i engelsk og international business på universitetet er ret enige om, at deres bachelorstuderendes indgangsniveau kan siges at være godt. Dette på trods af, at disse to uddannelser kan 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.

9.3.3. Oplevelse af forandring i engelskfagligheden over tid

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

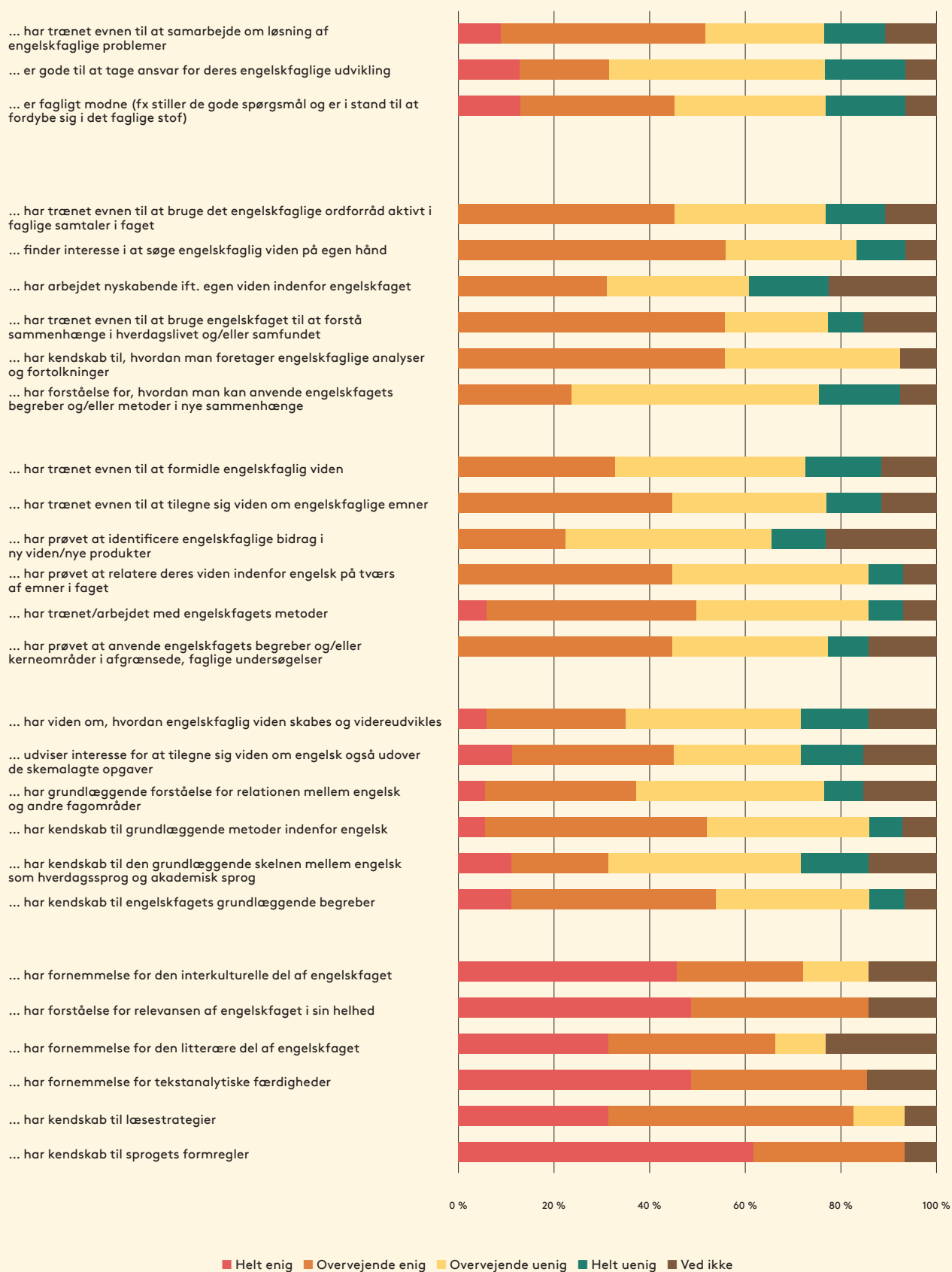
9.3.4. Vurdering af forandring i fagligheden i engelsk ved modtagelse af elever og studerende 2018 (både gymnasiet og videregående uddannelser)

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 engelskfagligheden ved at *sammenligne fagligheden hos de elever/studerende, der er modtaget i 2018, med egne erfaringer fra da de startede som lærere/undervisere.*

Når det kommer til oplevelsen af forandring ift. niveauet ved modtagelse af elever på gymnasiet, viser figur 43 (s. 100), at størstedelen af gymnasielærerne vurderer, at eleverne i 2018 opleves at være på nogenlunde samme niveau, som da den enkelte lærer startede som gymnasielærer. Kun mellem en sjettedel og en tredjedel vurderer, at niveauet er væsentligt ringere. Et par områder stikker ud. Således er der indenfor områderne *grundlæggende viden om engelsk, grundlæggende færdigheder om engelsk og engelskkundskaber* flere, der vurderer, at elevernes niveau i 2018 er væsentligt bedre end tidligere. Således er der også her en større uenighed blandt lærerne.

Når det kommer til *dybdeforståelse, evne til at vurdere oplysningers troværdighed, kompetence til at arbejde selvstændigt og kompetencen til at lære mere i engelsk*, er der flere, der mener, at eleverne er blevet væsentligt ringere, end det gør sig gældende ift. de andre udsagn.

Undervisernes vurdering af de studerendes forudsætninger ved start på videregående uddannelse



Figur 42. Universitetsunderviseres vurdering af elevernes faglighed ved modtagelsen på bacheloruddannelse.

> 75% er enige/overvejende enige i, at eleverne	< 75 - > 40% er enige/overvejende enige i, at eleverne	< 40 - > 15% er enige/overvejende enige i, at eleverne	< 15% er enige/overvejende enige i, at eleverne
VIDEN			
	... har kendskab til engelskfagets grundlæggende begreber (55%).	... har kendskab til den grundlæggende skelnen mellem engelsk som hverdagsprog og akademisk sprog (33%).	
	... har kendskab til grundlæggende metoder indenfor engelsk (50%).	... har grundlæggende forståelse for relationen mellem engelsk og andre fagområder (39%).	
	... udviser interesse for at tilegne sig viden om engelsk også udover de skemalagte opgaver (44%).	... har viden om, hvordan engelskfaglig viden skabes og videreudvikles (34%).	
FÆRDIGHEDER			
	... har prøvet at anvende engelsk-fagets begreber og/eller kerneområder i afgrænsede, faglige undersøgelser (44%).	... har prøvet at identificere engelskfaglige bidrag i ny viden/ nye produkter (22%).	
	... har trænet arbejdet med engelskfagets metoder (50%).	... har trænet evnen til at formidle engelskfaglig viden (33%).	
	... har prøvet at relatere deres viden indenfor engelsk på tværs af emner i faget (44%).		
	... har trænet evnen til at tilegne sig viden om engelskfaglige emner (44%).		
KOMPETENCER			
	... har kendskab til, hvordan man foretager engelskfaglige analyser og fortolkninger (50%).	... har forståelse for, hvordan man kan anvende engelskfagets begreber og/eller metoder i nye sammenhænge (22%).	
	... har trænet evnen til at bruge engelskfaget til at forstå sammenhænge i hverdagslivet og/eller samfundet (50%).	... har arbejdet nyskabende ift. egen viden indenfor engelskfaget (22%).	
	... finder interesse i at søge Engelskfaglig viden på egen hånd (56%).		
	... har trænet evnen til at bruge det engelskfaglige ordforråd aktivt i faglige samtaler i faget (44%).		
LYST OG EVNE			
	... er fagligt modne (fx stiller de gode spørgsmål og er i stand til at fordybe sig i det faglige stof) (44%).	... er gode til at tage ansvar for deres engelskfaglige udvikling (28%).	
	... har trænet evnen til at samarbejde om løsning af engelskfaglige problemer (50%).		
FAGSPECIFIKKE SPØRGSMÅL			
... har kendskab til sprogets formregler (94%).	... har fornemmelse for den litterære del af engelskfaget (72%).		
... har kendskab til læsestrategier (83%).			
... har fornemmelse for tekst-analytiske færdigheder (89%).			
... har forståelse for relevansen af engelskfaget i sin helhed (89%).			
... har fornemmelse for den interkulturelle del af engelskfaget (77%).			

Tabel 36. Engelskundervisere på universitetet: Andel engelsklærere, der er helt enige og overvejende 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	Nogenlunde på samme niveau	Væsentligt ringere	Ved ikke
hvor den grundlæggende viden om engelsk er...	10%	69%	15%	6%
hvor de grundlæggende færdigheder indenfor engelsk er ...	11%	63%	20%	6%
hvor kompetencen til at tage selvstændig stilling i engelsk er ...	5%	66%	22%	7%
hvor kompetencen til at arbejde selvstændigt i engelsk er ...	7%	60%	28%	5%
hvor kompetencen til at lære mere i engelsk er ...	6%	61%	26%	7%
hvis engelskkundskaber er ...	13%	68%	14%	5%
hvis forståelse for det interkulturelle aspekt af faget er ...	9%	61%	18%	12%
hvis evne til at vurdere oplysningers troværdighed er ...	9%	53%	31%	8%
hvis dybdeforståelse (ikke-overfladisk forståelse) af faget er ...	2%	58%	35%	6%
hvis forståelse for, hvad engelskfaget indeholder er...	4%	74%	15%	6%

Figur 43. Gymnasielærernes vurdering af udviklingen af elevernes engelskfaglighed, når de modtages i gymnasiet (sammenligning af elever modtaget i 2018 med elever, da den enkelte lærer startede som gymnasielærer).

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 44).

Når læreren sammenligner studerende fra årgang 2018 ved bachelorstart med tidligere årgange, er det underviserens oplevelse at modtage elever ...	Væsentligt bedre	Nogenlunde på samme niveau	Væsentligt ringere	Ved ikke
hvor den grundlæggende viden om engelsk er...	7%	64%	21%	7%
hvor de grundlæggende færdigheder indenfor engelsk er ...	7%	64%	21%	7%
hvor kompetencen til at tage selvstændig stilling i engelsk er ...	7%	43%	36%	14%
hvor kompetencen til at arbejde selvstændigt i engelsk er ...	21%	50%	21%	7%
hvor kompetencen til at lære mere i engelsk er ...	0%	64%	21%	14%
hvis engelskkundskaber er ...	14%	64%	21%	0%
hvis forståelse for det interkulturelle aspekt af faget er ...	21%	50%	14%	14%
hvis evne til at vurdere oplysningers troværdighed er ...	0%	50%	43%	7%
hvis dybdeforståelse (ikke-overfladisk forståelse) af faget er ...	0%	57%	43%	0%
hvis forståelse for, hvad engelskfaget indeholder er...	0%	64%	36%	0%

Figur 44. Universitetsunderviserens vurdering af udviklingen af elevernes engelskfaglighed, 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 (se tabel 37, s. 101).

Der er to iagttagelser at gøre: Den første er, at gymnasielærere og undervisere på universitetsuddannelser er stort set enige i udviklingen over tid mht. engelskfagligheden hos de elever og studerende, de modtager. Størstedelen vurderer, at den er nogenlunde på samme niveau. For det andet, at der er to områder, dybdeforståelse og evne til at vurdere oplysningers troværdighed, hvor der er enighed om, at engelskfagligheden er væsentligt svækket.

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	- engelskkundskaber (13%)	- forståelse for, hvad engelskfaget indeholder (74%)	- dybdeforståelse (35%)
UNI	- grundlæggende færdigheder (11%) - grundlæggende viden (10%) - kompetence til at arbejde selvstændigt (21%) - forståelse for det interkulturelle aspekt (14%) - engelskkundskaber (14%)	- grundlæggende viden (69%) - engelskkundskaber (68%) - grundlæggende viden (64%) - grundlæggende færdigheder (64%) - kompetence til at lære mere (64%) - engelskkundskaber (64%) - forståelse for, hvad engelskfaget indeholder (44%)	- evne til at vurdere oplysningers troværdighed (31%) - kompetence til at arbejde selvstændigt (28%) - evne til at vurdere oplysningers troværdighed (43%) - dybdeforståelse (43%) - kompetence til at tage selvstændig stilling (36%) - forståelse for, hvad engelskfaget indeholder (36%)

Tabel 37. 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

Hvis vi afslutningsvist ser på gymnasielærernes oplevelse af forandringer i elevernes faglighed ved afslutningen af gymnasiet (figur 45), er de generelt mere positive, 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 engelskfaglig læsning og dybdeforståelse (ikke-overfladisk forståelse) af engelskfaget opleves at være væsentligt ringere. Det er ca. en femtedel af lærerne, der har den oplevelse. Omvendt mener ca. en femtedel, at forståelsen for det interkulturelle og evne til at vurdere oplysningers troværdighed er væsentligt bedre. I forhold til førstnævnte kan der altså spores en uenighed med universitetsundervisere ift. modtagelsen.

Når læreren sammenligner elever fra årgang 2018 ved slutniveau i 3. g med tidligere årgange, oplever læreren elever ...	Væsentligt bedre	Nogenlunde på samme niveau	Væsentligt ringere	Ved ikke
hvor den grundlæggende viden om engelsk er...	14%	70%	11%	4%
hvor de grundlæggende færdigheder indenfor engelsk i dag er ...	14%	69%	13%	4%
hvor kompetencen til at tage selvstændig stilling i engelsk i dag er ...	12%	65%	17%	6%
hvor kompetencen til at arbejde selvstændigt i engelsk i dag er ...	10%	65%	21%	4%
hvor kompetencen til at lære mere i engelsk i dag er ...	11%	69%	16%	5%
hvis engelskkundskaber er ...	16%	70%	9%	4%
hvis forståelse for det interkulturelle aspekt af faget er ...	21%	63%	6%	10%
hvis evne til at vurdere oplysningers troværdighed er ...	19%	55%	18%	9%
hvis dybdeforståelse (ikke-overfladisk forståelse) af faget er ...	10%	63%	23%	5%
hvis forståelse for, hvad engelskfaget indeholder er...	15%	71%	9%	5%

Figur 45. Gymnasielærernes vurdering af udviklingen af elevernes engelskfaglighed, når de afslutter gymnasiet (sammenligning af elever modtaget i 2018 med elever, da den enkelte lærer startede som gymnasielærer).

9.4. Ekspertgruppens kommentarer og konklusioner

Hvad angår fordelingen af respondenter, skal det nævnes, at frekvensen i folkeskolen er høj, og det samme gælder frekvensen af deltagere med mange års erfaring. Det giver større troværdighed i besvarelserne. Hvad angår geografisk spredning i grundskolen, så er der flere fra Region Hovedstaden og færre fra Region Syddanmark. Vedrørende frekvensen af deltagere i gymnasiet grupperer de sig i høj grad om Region Sjælland. Der er ikke lige så mange fra fx Region Hovedstaden. Det giver et lidt skævere sammenligningsgrundlag, end hvis alle havde grupperet sig nogenlunde ligeligt rent geografisk.

Endelig skal det også understreges, at respondenterne på universiteterne inkluderer både særlige engelskfaglige aftagere såvel som bredere aftagere på International Business på CBS. I alt kun 18 personer. Så vi kan ikke måle forskellen i opfattelser hos den ene og den anden gruppe aftagere.

Det er også vigtigt at erindre, at eleverne i gymnasiet består af det højeste niveau. Undersøgelsen omfatter jo fx ikke Engelsk B-niveauet. Og vedrørende modtagelsen af elever på universitært niveau skelnes der heller ikke mellem studerende, der kommer lige fra gymnasiet og dem, der evt. kommer med arbejds- eller udlandserfaring, hvor yderligere sprogkundskaber kunne være blevet erhvervet.

Når man kigger på de forskellige respondenters oplevelser af deres elever/studerende ved henholdsvis modtagelsen og på slutniveauerne på de forskellige skole- og uddannelsesniveauer, kan man gøre følgende observationer:

Når man ser på grundskolens vurderinger af elevernes faglighed på slutniveau, står det klart, at de oplever eleverne som havende forstået relevansen af engelskfaget, at de er gode til at samarbejde om løsning af engelskfaglige emner, og at de som helhed forstår, hvad engelskfaget kan bruges til. Det tyder på en ret god faglighedsforståelse som resultat af grundskolen. Derimod er der mere usikkerhed omkring, hvorvidt eleverne også fordyber sig i det engelskfaglige udover skolen, og om de kan skelne mellem engelsk hverdagsprog og skolesprog.

Når vi så tilsvarende ser på, hvad gymnasielærerne oplever, når de tager imod grundskoleeleverne, som åbenbart kommer med en stærk fagforståelse indenfor engelsk, så er også de enige i, at eleverne er gode til at samarbejde, og at de har forståelse for engelskfaget som helhed og især indenfor delene litteratur, tekstanalyse, læsestrategier og sprogets formregler. Derimod synes gymnasielærerne ikke, at eleverne kan anvende fagets begreber og metoder i nye sammenhænge. De vurderer eleverne til at være mindre fagligt modne og har mindre grundlæggende forståelse for faget og andre fag. Der er dermed en form for diskrepans mellem grundskolens og gymnasiets oplevelser her.

Gymnasielærernes vurdering af de færdige studenter viser, at der er generel konsensus om, at eleverne behersker sprogets formregler, samt at de i modsætning til modtagelsen er blevet bedre til det tværfaglige, både hvad angår viden/forståelse og kompetencer/anvendelsen. De har også større kendskab til fagets begreber. Og det er interessant at bemærke, at samarbejdsevnen ikke er blevet mindre. Tværtimod. Der er stor enighed om, at studenterne er gode til at samarbejde om løsning af engelskfaglige opgaver, men at de samtidig også er blevet bedre til selvstændige engelskfaglige analyser og fortolkninger.

Vedrørende universitetslærernes opfattelser af de færdige studenter, der optages på BA-niveau, kan man også her spore tilfredshed med de studerendes evne til samarbejde. De er også interesserede

i selvstændigt at søge viden og arbejde med fagets metoder og områder. Især står fornemmelsen for det interkulturelle meget stærkt i lighed med forståelse for faget i sin helhed og i særdeleshed indenfor tekstanalyse og kendskabet til sprogets formregler. Til gengæld savner universitetslærerne, at denne gruppe har sans for nyskabelser, tager ansvar for arbejdet med faget og har en fornemmelse for, hvordan man kan arbejde med faget.

Når vi ser på udviklingen af elevernes og de studerendes faglighed over tid, kan vi nå følgende konklusioner:

Gymnasielærerne er overvejende enige i, at niveauet fra indgangsniveau 1. g i 2018 ikke har ændret sig væsentligt i forhold til tidligere årgange. To områder, der stikker ud, er dog lærernes opfattelse af elevernes vurderinger af oplysningers troværdighed samt evne til dybdeforståelse af faget. Her er niveauet blevet væsentlig ringere end tidligere.

Det samme gør sig gældende blandt universitetslærerne. Udover de to aspekter mener også de, at de studerende er blevet ringere til selvstændig stillingtagen og ringere til at forstå, hvad engelskfaget indeholder. Derudover oplever de til gengæld, at de studerende er blevet bedre til selvstændigt at arbejde med faget, og at de har opnået større interkulturel forståelse.

Dette skal sammenholdes med resultaterne for gymnasielærernes vurderinger af niveauet på 3. g i 2018 i sammenligning med tidligere årgange. Her er lærerne igen stort set enige i, at der ikke er sket en synderlig udvikling. Men ligesom med de andre grupperinger synes heller ikke de, at elevernes vurderinger af oplysningers troværdighed samt dybdeforståelse er blevet bedre. Til gengæld finder gruppen af respondenter også, at forståelsen for det interkulturelle er blevet bedre.

Spørgeskemaet viser således, at der samlet set opleves en styrkelse af samarbejdsevnen samt faglig viden, færdigheder og kompetencer indenfor faget som helhed, tekstanalyse og sprogets formregler på tværs af niveauerne. Der er en gradvis bedre forståelse for tværfaglighed og det interkulturelle, men generelt set savnes evnen til at tænke ud af boksen så at sige, idet man på øverste niveau ikke oplever, at innovation og moden selvstændighed er i højsædet.

Det er en konklusion, der er svær at spore i ekspertgruppens analyser af undervisningsbeskrivelserne, eksamenssættene og -besvarelsene. Men man kunne måske antage, at de meget stilladserede eksamenssæt sætter en ganske klar engelskfaglig ramme, især hvad angår arbejdet med engelsksprogede lande og det interkulturelle (som undervisningsbeskrivelserne viste), så den identitetsmæssige faglighed er hjemme, men samtidig begrænser eleverne i at arbejde innovativt på det højeste taksonomiske niveau. En af gymnasielærernes kommentarer var da også, at læreplanen er for lukket og ikke levner plads til selvstændighed. Og til trods for denne lukkethed var et andet lærerindtryk, at det udvidede tekstbegreb samt tid til internet og digitalisering tager tid fra arbejdet med dybdeforståelsen. Så engelskfaget på gymnasiet opleves på den ene side som lukket rammesætning og på den anden side som et komplekst altnuligfag. Ikke desto mindre afføder begge dele tilsyneladende en lavere grad af selvstændighed og kritisk sans.

Dette skisma afføder en debat om begrebet parathed, selvstændighed, udbytte og overgangene mellem uddannelsesniveauer, som kunne være et fokusområde i fremadrettet overvågning af engelskfagligheden. Og det samme gælder udviklingen indenfor dybdeforståelse og kritisk sans over for oplysningers troværdighed.

10. Analyse af materiale fra forskellige perioder

10.1. Metoder og materialer

Til denne analyse har ekspertgruppen analyseret to eksamenssæt, der tilhører henholdsvis tilvalgs-gymnasiet og grengymnasiet. Tabel 38 viser form og opgavetyper for de to perioders eksamenssæt, mens tabel 39 præsenterer tilsvarende for eksamenssættene fra perioden 2010-2018 til sammenligning (se s. 106). Her fremgår det, at delprøverne i de to tidlige eksamenssæt var fordelt over to dage, hvor eksamenssættene fra perioden 2010-2018 skulle besvares på en enkelt dag. I 1981-sættet har eksaminanden kunnet vælge mellem en kommenteringsopgave og en resumeringsopgave i delprøve 1 på dag 1, mens delprøve 1 i 1990-sættet kun rummede mulighed for ”kommentering”. I kommenteringsopgaven skulle eksaminanden på basis af læsning af en novelle besvare fire spørgsmål ud af 17 mulige i 1981-sættet og 10 i 1990-sættet. Eksaminanden har kunnet vælge frit mellem spørgsmålene, men skulle besvare ét spørgsmål fra fire ud af fem sektioner med spørgsmål. I begge de tidlige eksamenssæt bestod delprøve 2 på dag 2 af en oversættelsesopgave.

Ekspertgruppen har ligeledes analyseret tre eksamensbesvarelser pr. eksamenssæt (se tabel 40, s. 106). I modsætning til eksamensbesvarelserne fra 2018, har eksamenskarakterer ikke været tilgængelige for de tidlige eksamensbesvarelser. Efter næranalyse af tre besvarelser pr. eksamenssæt er yderligere 2 stile fra hvert sæt blevet læst for at sikre, at de valgte stile til næranalyse kunne siges at være eksemplariske eller typiske for det pågældende classesæt. Ekspertgruppen mener således, at analyserne af de udvalgte stile er valide i forhold til den bredere læsning eller orientering, som ekspertgruppens medlemmer har foretaget af et dog begrænset udvalg af eksamensopgaver.

Ligesom med eksamenssættene fra perioden 2010-2018 er de tidlige eksamenssæt systematisk analyseret på basis af den treleddede analysemodel for engelsk. Analysen er eksemplificeret i tabel 41 (s. 107-112), der viser analysen af eksamenssæt nr. 2, der er fra 1981.⁸ Derefter er de opsamlet med vores notifikationsstruktur for viden, færdigheder og kompetencer samt SOLO-niveau (se afsnit 4.4), som giver et overblik og dermed et godt vurderings- og sammenligningsgrundlag ift. indholdet af viden, færdigheder og kompetencer samt balancen herimellem. Eksamensbesvarelserne er ligeledes analyseret efter analysemodellen, men er ikke opsamlet i notifikationer. Resultaterne beskrives i forlængelse af eksamenssættene.

⁸ Det samlede analysebilag af tidlige eksamenssæt og -besvarelser kan rekvireres ved henvendelse til projektleder, professor Ane Qvortrup (anq@sdu.dk).

Nr.	År	Periode (gren)	Form og opgaver
1	1990	TILVALGSGYMNASIET (nysproglig gren)	Eksamenssættet består af to delprøver fordelt over to dage: Delprøve 1 (dag 1): Kommenteringsopgave Delprøve 2 (dag 2): Oversættelse
2	1981	GRENGYMNASIET (nysproglig gren)	Eksamenssættet består af to delprøver fordelt over to dage: Delprøve 1 (dag 1): A. Kommenteringsopgave eller B. Resumeringsopgave Delprøve 2 (dag 2): Oversættelse

Tabel 38. Oversigt over eksamenssæt fra 1990 og 1981, form og opgavetyper.

Nr.	År	Periode	Form og opgaver
1-16	2018- 2011	STUDIERETNINGS- GYMNASIET	Eksamenssættene består af to delprøver, der besvares samme dag: Delprøve 1: A. Fejlretning B. Indsættelse og/eller forklaring C. Stilistik/genre D. Oversættelse Delprøve 2: A. Analyse- og tolkningsessay om fiktion eller B. Analyse- og tolkningsessay om non-fiktion
17-18	2010	STUDIERETNINGS- GYMNASIET	Eksamenssættene består af to delprøver, der besvares samme dag: Delprøve 1: A. Fejlretning B. Indsættelse og/eller forklaring C. Stilistik/genre D. Oversættelse Delprøve 2: A. Essay (analyse- og tolkningsessay) og B. Essay (compare- og contrast-opgave)

Tabel 39. Oversigt over eksamenssæt fra perioden 2010-2018, form og opgavetyper.

Nr.	Skole	Eksamenssæt	Opgaver
1	Holte	1990	Kommentering Oversættelse
2	Holte	1990	Kommentering Oversættelse
3	Holte	1990	Kommentering Oversættelse
4	Vordingborg	1981	Kommentering Oversættelse
5	Vordingborg	1981	Kommentering Oversættelse
6	Vordingborg	1981	Resumering Oversættelse

Tabel 40. Oversigt over analyser af eksamensbesvarelser fra 1990 og 1981.

Fra Grengymnasiet, nysproglig gren.					
Delprøve	Instruktioner <i>(skriveordrer)</i>	Materiale	SOLO-taksonomien (tabel 4)	Færdigheder, strategier, viden, tema (tabel 1)	Kompetencer (tabel 2)
1.A KOMMENTERINGSOPGAVE					
	Answer four questions, taken from four different sections. General rules: If you prefer to give your answers to two or more of the questions you have chosen as one continuous account, you are free to do so. Take care that your answers do not overlap too much.	Skønlitterær tekst (novelle - "The Trees"), uden kilde 5 sider			
A	Write an account of the mysterious catastrophe that overtakes the state of Golden Gate, and describe briefly how it hits the Giffords.		Niveau 3 (multistrukturel) , da eksaminanden bedes redegøre og beskrive. Muligvis også et element af Niveau 2 (unistrukturel) , da beskrivelsen til dels kræver, at eksaminanden husker, hvad der er læst i teksten eller i hvert fald kan gå tilbage og finde det i teksten.	<u>Færdigheder og strategier</u> : Læse- og skrivefærdigheder og -strategier (F1-1). <u>Viden</u> : - <u>Engelskfaglige temaer</u> : Skønlitteratur.	Lingvistisk kompetence (K1-1) : Anvendelse af formregler og ordforråd i egen tekstproduktion (V1-1). Pragmatisk kompetence (K3-3) : Tekststrukturering i egen tekstproduktion (F3-2).
B.1	What picture is given in the text of life and society in the world of 2049?		Niveau 3 (multistrukturel) , da eksaminanden (indirekte) bedes beskrive.	<u>Færdigheder og strategier</u> : Læse- og skrivefærdigheder og -strategier (F1-1). <u>Viden</u> : - <u>Engelskfaglige temaer</u> : Skønlitteratur samt evt. generelt om samfundsforhold.	Lingvistisk kompetence (K1-1) : Anvendelse af formregler og ordforråd i egen tekstproduktion (V1-1). Pragmatisk kompetence (K3-3) : Tekststrukturering i egen tekstproduktion (F3-2).
B.2	Describe the Forty-Niners and their activities. How do people react to them?		Niveau 3 (multistrukturel) , da eksaminanden bedes beskrive.	<u>Færdigheder og strategier</u> : Læse- og skrivefærdigheder og -strategier (F1-1). <u>Viden</u> : - <u>Engelskfaglige temaer</u> : Skønlitteratur.	Lingvistisk kompetence (K1-1) : Anvendelse af formregler og ordforråd i egen tekstproduktion (V1-1). Pragmatisk kompetence (K3-3) : Tekststrukturering i egen tekstproduktion.
C.1	What is your impression of Elsie?		Niveau 5 (udvidet abstrakt) , da eksaminanden bedes fremsætte eget indtryk, og dette kan omfatte evaluering, generalisering, forestilling, antagelse og refleksion. Niveau 4 (relationel) er også i spil, da eksaminanden kan gøre brug af sammenligninger, relationer, klassifikationer og argumenter i denne fremstilling. Det samme gælder Niveau 3 (multistrukturel) i og med, at denne type fremstilling kræver beskrivelse, benævnelse og måske også forbindelse og skitsering. Slutteligt kan Niveau 2-elementer (unistrukturel) bringes i spil, såsom definitioner og navngivning.	<u>Færdigheder og strategier</u> : Læse- og skrivefærdigheder og -strategier (F1-1 + F1-2). <u>Viden</u> : Muligvis viden om "characterization" ifbm. narratologi (eller litterær analyse), men dette begreb nævnes ikke direkte i skriveordren, OG eksaminanden bedes IKKE analysere, men tilkendegive eget indtryk af karakteren. <u>Engelskfaglige temaer</u> : Skønlitteratur.	Lingvistisk kompetence (K1-1) : Anvendelse af formregler og ordforråd i egen tekstproduktion (V1-1). Pragmatisk kompetence (K3-3) : Tekststrukturering i egen tekstproduktion. Social kompetence (K6-1) : Opgaven består i at evaluere en karakter.

C.2	<i>Describe</i> Jack, his attitudes and behaviour.		<p>Niveau 2 (unistruktur), da eksaminanden må kunne identificere tekstelementer.</p> <p>Niveau 3 (multistruktur), da eksaminanden må omdanne tekstelementer.</p>	<p><u>Færdigheder og strategier:</u> Læse- og skrivefærdigheder og -strategier.</p> <p><u>Viden:</u> Muligvis viden om "characterization" ifbm. narratologi (eller litterær analyse), men dette begreb nævnes ikke direkte i skriveordren, OG eksaminanden bedes IKKE analysere, men beskrive karakteren.</p> <p><u>Engelskfaglige temaer:</u> Skønlitteratur.</p>	<p>Lingvistisk kompetence (K1-1): Anvendelse af formregler og ordforråd i egen tekstproduktion. (V1-1).</p> <p>Pragmatisk kompetence (K3-3): Tekststrukturering i egen tekstproduktion.</p> <p>Strategisk kompetence (K4-1): Anvendelse af strategier i egen tekstproduktion (F4-1 + F4-2).</p> <p>Social kompetence (K6-1): Opgaven består i at beskrive aspekter af en karakters "personlighed". Muligvis også sociokulturel kompetence.</p>
C.3	<i>Describe</i> the relationship between Elsie and Jack. <u>What male/female roles do you see reflected in this relationship?</u>		<p>Niveau 3 (multistruktur), da eksaminanden bedes beskrive. I diskussionen af kønsroller kan elementer fra alle fire niveauer bringes i spil.</p>		<p>Lingvistisk kompetence (K1-1): Anvendelse af formregler og ordforråd i egen tekstproduktion (V1-1).</p> <p>Pragmatisk kompetence (K3-3): Tekststrukturering i egen tekstproduktion.</p> <p>Strategisk kompetence (K4-1): Anvendelse af strategier i egen tekstproduktion.</p> <p>Sociokulturel kompetence (K5-1): Eksaminanden bedes diskutere kønsroller.</p> <p>Social kompetence (K6-1): Eksaminanden bedes beskrive et socialt forhold mellem karakterer.</p>
D.1	<i>Comment on</i> the use of the words Rainbow and Golden Gate as place-names in the text.		<p>Kan ikke besvares uden at trække på Niveau 4 (relationel) og Niveau 5 (udvidet abstrakt), men Niveau 2 (unistruktur) og Niveau 3 (multistruktur) skal også bringes i spil. Der lægges op til tolkning af sproglige elementer i teksten og deres symbolske funktion. Dette kræver bl.a. argumentation, refleksion, teoretiseringen, antagelse og fremføring af påstande samt relateren (eksaminanden skal kunne relatere brugen af ordene til novellens indhold).</p>	<p><u>Færdigheder og strategier:</u> Læse- og skrivefærdigheder og -strategier.</p> <p><u>Viden:</u> Ordforråd og symbolik. Fortælle teknik.</p> <p><u>Engelskfaglige temaer:</u> Skønlitteratur.</p>	<p>Lingvistisk kompetence (K1-1): Anvendelse af formregler og ordforråd i egen tekstproduktion, samt viden om ords betydning og symbolske potentiale (V1-1).</p> <p>Pragmatisk kompetence (K3-3): Tekststrukturering i egen tekstproduktion.</p> <p>Strategisk kompetence (K4-1): Anvendelse af strategier i egen tekstproduktion.</p>
D.2	<i>What is implied by the inverted commas around the word "Authorities" in line 66?</i>		<p>Kan ikke besvares uden at trække på Niveau 4 (relationel) og Niveau 5 (udvidet abstrakt), men Niveau 2 (unistruktur) og Niveau 3 (multistruktur) skal også bringes i spil. Eksaminanden bedes fremstille en påstand om brugen af tegnsætning, hvilket bl.a. kræver argumentation, refleksion, teoretiseringen og relateren (eksaminanden skal kunne relatere brugen af tegnsætning til attituder fremstillet i novellen).</p>	<p><u>Færdigheder og strategier:</u> Læse- og skrivefærdigheder og -strategier</p> <p><u>Viden:</u> Ordforråd og tegnsætning. Fortælle teknik.</p> <p><u>Engelskfaglige temaer:</u> Skønlitteratur. Muligvis magtforhold i samfundet, men dette hænges ikke op på terminologi eller teori</p>	<p>Lingvistisk kompetence (K1-1): Anvendelse af formregler og ordforråd i egen tekstproduktion samt viden om citatonsstegnens funktioner og ordet "authorities" betydning (V1-1).</p> <p>Pragmatisk kompetence (K3-3): Tekststrukturering i egen tekstproduktion.</p> <p>Strategisk kompetence (K4-1): Anvendelse af strategier i egen tekstproduktion.</p>

D.3	<p><i>What do you think the various smiles (e.g. lines 5, 58, 98, 142) express?</i></p>		<p>Niveau 4 (relationel) og Niveau 5 (udvidet abstrakt), men Niveau 2 (unistrukturel) og Niveau 3 (multistrukturel) skal også bringes i spil. Eksaminanden bedes fortolke, hvad smil kunne symbolisere (eller udtrykke), hvilket lægger op til diskussion af sociale forhold mellem karaktererne og/eller karakterernes psykologiske eller emotionelle status. Dette kræver bl.a. argumentation, refleksion, teoretiseringen, antagelse og fremføring af påstande samt relateren (eksaminanden skal kunne relatere handlinger (i.e. smil) udført af karaktererne til relationer mellem karaktererne og/eller karakterernes forhold til elementer og relationer i narrativens verden).</p>	<p>Færdigheder og strategier: Læse- og skrivefærdigheder og -strategier.</p> <p>Viden: Skønlitteratur. Muligvis symbolik og characterization, MEN der lægges ikke op til egentlig analyse eller brug af teori eller terminologi i skriveordren. Fortælle teknik.</p> <p>Engelskfaglige temaer: Skønlitteratur. Muligvis characterization, MEN der lægges ikke op til egentlig analyse eller brug af teori eller terminologi i skriveordren.</p>	<p>Lingvistisk kompetence (K1-1): Anvendelse af formregler og ordforråd i egen tekstproduktion.</p> <p>Pragmatisk kompetence (K3-3): Tekststrukturering i egen tekstproduktion.</p> <p>Strategisk kompetence (K4-1): Anvendelse af strategier i egen tekstproduktion.</p>
D.4	<p>"The scientists at Jack's lab played tennis or swam three times a week, in the lab's big gymnasium" (lines 91-92). <i>What do you think is the writer's point here?</i></p>		<p>Kan ikke besvares uden at trække på Niveau 4 (relationel) og Niveau 5 (udvidet abstrakt), men Niveau 2 (unistrukturel) og Niveau 3 (multistrukturel) skal også bringes i spil. Eksaminanden bedes fremstille evaluering af og/eller påstand om forfatterens motivation på grundlag af en sætning i teksten, hvilket også kræver argumentation, antagelse, forestilling, refleksion og relateren (eksaminanden skal kunne relatere sætningen til sin antagelse om forfatteren).</p>	<p>Færdigheder og strategier: Læse- og skrivefærdigheder og -strategier.</p> <p>Viden: Ordforråd og muligvis "world-building" (selvom dette nok ikke var et udbredt begreb i 1980'erne). Fortælle teknik.</p> <p>Engelskfaglige temaer: Skønlitteratur. Muligvis samfundsforhold.</p>	<p>Lingvistisk kompetence (K1-1): Anvendelse af formregler og ordforråd i egen tekstproduktion samt viden om, hvad ordene i sætningen betyder - 'gymnasium' er fx en false friend, og misforstås dette ord, kan spørgsmålet ikke besvares.</p> <p>Pragmatisk kompetence (K3-3): Tekststrukturering i egen tekstproduktion.</p> <p>Strategisk kompetence (K4-1): Anvendelse af strategier i egen tekstproduktion.</p>
D.5	<p>"It was right ... right to go like this, conquered by the trees and by nature" (line 190). <i>Why do you think Elsie has come to feel like this?</i></p>		<p>Kan ikke besvares uden at trække på Niveau 4 (relationel) og Niveau 5 (udvidet abstrakt), men Niveau 2 (unistrukturel) og Niveau 3 (multistrukturel) skal også bringes i spil. Eksaminanden bedes fremstille en årsag (derfor "why" Elsie's attitude), hvilket også betyder, at effekten af årsagen skal forklares. Dette kræver bl.a. argumentation, evaluering, teoretiseringen og refleksion samt relation (årsag og effekt skal sættes i forbindelse).</p>	<p>Færdigheder og strategier: Læse- og skrivefærdigheder og -strategier.</p> <p>Viden: Characterization, MEN der lægges ikke op til egentlig analyse eller brug af teori eller terminologi i skriveordren. Fortælle teknik.</p> <p>Engelskfaglige temaer: Skønlitteratur. "Man vs. nature".</p>	<p>Lingvistisk kompetence (K1-1): Anvendelse af formregler og ordforråd i egen tekstproduktion.</p> <p>Pragmatisk kompetence (K3-3): Tekststrukturering i egen tekstproduktion.</p> <p>Strategisk kompetence (K4-1): Anvendelse af strategier i egen tekstproduktion.</p> <p>Muligvis sociokulturel kompetence i og med, at "man vs. nature" er en underliggende problemstilling.</p>

D.6	<u>What do you find to be significant in the different ways Jack and Elsie die?</u>		Kan ikke besvares uden at trække på Niveau 4 (relationel) og Niveau 5 (udvidet abstrakt) , men Niveau 2 (unistrukturel) og Niveau 3 (multistrukturel) skal også bringes i spil. Eksaminanden bedes fremhæve aspekter af karakterernes død, hvilket trækker på identifikation og benævnelse samt opdeling (opdeling, fordi eksaminanden må segmentere dødsfaldene for at finde signifikante aspekter deraf). Der lægges også op til sammenligning, eftersom skriveordren indeholder ordet ”different”. Dette kan ikke fremstilles uden evaluering, argumentation, refleksion, relation og måske dragen af paralleller.	Færdigheder og strategier: Læse- og skrivefærdigheder og -strategier. Viden: - Engelskfaglige temaer: Samfundsforhold.	Lingvistisk kompetence (K1-1): Anvendelse af formregler og ordforråd i egen tekstproduktion. Pragmatisk kompetence (K3-3): Tekststrukturering i egen tekstproduktion samt viden om litterære virkemidler ifbm. narrativ struktur. Strategisk kompetence (K4-1): Anvendelse af strategier i egen tekstproduktion.
E.1	<u>What do you think of the story as a scenario for the future?</u>		Primært Niveau 3 (multistrukturel) og Niveau 4 (relationel) . Eksaminanden må her kunne drage paralleller mellem novellens tekstverden og den virkelige verden [det er meget fristende at bruge terminologi fra TWT her]. Eftersom eksaminanden bedes tilkendegive sin egen holdning, må eksaminanden bl.a. kunne evaluere, teoretisere, antage og forestille. Teknisk set er forudsigtelse også på spil her, og det er fremstilling af årsagsforhold også (det ville være oplagt at fremhæve nutidige elementer som årsager til fremtidsforhold).	Færdigheder og strategier: Skrivefærdigheder og -strategier. Viden: - Engelskfaglige temaer: Samfundsforhold.	Lingvistisk kompetence (K1-1): Anvendelse af formregler og ordforråd i egen tekstproduktion. Pragmatisk kompetence (K3-3): Tekststrukturering i egen tekstproduktion. Strategisk kompetence (K4-1): Anvendelse af strategier i egen tekstproduktion. Sociokulturel kompetence (K5-1): Udpegning af kulturelle, historiske og samfundsmæssige referencer.
E.2	<u>Discuss one or more trends in present-day society that you find reflected in the story.</u>		Primært Niveau 3 (multistrukturel) og Niveau 4 (relationel) . Eksaminanden bedes diskutere ligheder mellem samtiden og novellens tekstverden. Således skal eksaminanden bl.a. kunne drage paralleller, lave sammenligninger, fremføre argumenter osv.	Færdigheder og strategier: Læse- og skrivefærdigheder og -strategier. Viden: Ordforråd og muligvis ”world-building” (selvom dette nok ikke var et udbredt begreb i 1980’erne). Fortælle teknik. Engelskfaglige temaer: Skønlitteratur. Muligvis samfundsforhold.	Lingvistisk kompetence (K1-1): Anvendelse af formregler og ordforråd i egen tekstproduktion. Pragmatisk kompetence (K3-3): Tekststrukturering i egen tekstproduktion. Strategisk kompetence (K4-1): Anvendelse af strategier i egen tekstproduktion. Sociokulturel kompetence (K5-1): Udpegning af kulturelle, historiske og samfundsmæssige referencer.
E.3	<u>What may have been the author’s purpose in writing this story?</u>		Primært Niveau 3 (multistrukturel) og Niveau 4 (relationel) . Eksaminanden bedes spekulere (via det epistemisk brugte modalverb <i>may</i> i skriveordren), hvad forfatterens motivation kan have været. Trækker på de samme elementer som D.4.	Færdigheder og strategier: Skrivefærdigheder og -strategier. Viden: - Engelskfaglige temaer: Skønlitteratur.	Lingvistisk kompetence (K1-1): Anvendelse af formregler og ordforråd i egen tekstproduktion. Pragmatisk kompetence (K3-3): Tekststrukturering i egen tekstproduktion. Strategisk kompetence (K4-1): Anvendelse af strategier i egen tekstproduktion.

E.4	What do you think of science fiction? In your answer you may refer to this text and to any other science fiction you may know – books, films, TV, etc.		Primært Niveau 3 (multistruktural) og Niveau 4 (relationel) , men Niveau 2 (unistruktural) bringes også ret direkte på banen. Eksaminanden bedes tilkendegive sin egen holdning til science fiction, og der lægges direkte op til refereren i skriveordren. Opgaven kan ikke besvares uden evaluering. Andre elementer fra Niveauerne 3 og 4 kan være relevante, men eksaminanden er ikke tvunget til at gøre brug af dem, da modalverbet may bruges deontisk til at udtrykke enten en tilladelse (men ikke en ordre) eller et forslag (men ikke en ordre).	Færdigheder og strategier: Skrivefærdigheder og -strategier (F1-1 + F1-2 + V4-1). Viden: Genrer, teksttyper og medier, MEN dette bindes ikke op på noget analytisk, og der lægges ikke op til brug af terminologi udover over-ordnede medietyper (der bruges fx ikke engang terminologi for skønlitteratur, som bare refereres til som "books"). Engelskfaglige temaer: Skønlitteratur.	Lingvistisk kompetence (K1-1): Anvendelse af formregler og ordforråd i egen tekstproduktion. Pragmatisk kompetence (K3-3): Tekststrukturering i egen tekstproduktion. Strategisk kompetence (K4-1): Anvendelse af strategier i egen tekstproduktion.
E.5	Nuclear energy – for or against? Discuss.		Primært Niveau 3 (multistruktural) og Niveau 4 (relationel) . Her bedes eksaminanden komponere en klassisk for-eller-imod-diskussion, som kræver argumentation.	Færdigheder og strategier: Skrivefærdigheder og -strategier. Viden: - Engelskfaglige temaer: Samfundsforhold (atomkraft var et vigtigt emne dengang).	Lingvistisk kompetence (K1-1): Anvendelse af formregler og ordforråd i egen tekstproduktion. Pragmatisk kompetence (K3-3): Tekststrukturering i egen tekstproduktion. Strategisk kompetence (K4-1): Anvendelse af strategier i egen tekstproduktion. Sociokulturel kompetence og muligvis også interkulturel kompetence , da DK ikke har atomkraft, men andre nationer havde på det tidspunkt.
1.B RESUMERINGSOPGAVE					
	Give a summary of the text in 500-700 words.	Skønlitterær tekst (novelle – "The Wolves"), uden kilde. Det angives i parentes efter titel, at historien udfolder sig i Canada. 4 sider	Niveau 2 (unistruktural) , da eksaminanden må kunne udvælge og sammenstille tekstelementer.	Færdigheder og strategier: Læse- og skrivefærdigheder og -strategier (bl.a. parafrasering, omformulering osv. fra kilde) (F1-1 + F1-2 + V4-1). Viden: Tekst- og sprogstrukturer, teksttyper og genrer (V1-1 + V-2, V3-1 + V3-4). Engelskfaglige temaer: Skønlitteratur.	Lingvistisk kompetence (K1-1): Eksaminanden må kunne anvende grammatiske og leksikalske resurser i forståelse af kildetekst samt i produktion af resumé (F1-1). Pragmatisk kompetence (K3-3): Eksaminanden må kunne forstå kildetekstens struktur og strukturere sit resumé (F3-3). Strategisk kompetence (K4-1): Eksaminanden må kunne anvende strategier til at resumere novellen (fx dialog over for handlingsforløb) (F4-1).

2 OVERSÆTTELSEOPGAVE

	[Ingen yderligere instruktioner som rammesætning]	20 linjer Ikke-litterær tekst (formodentlig), uden kilde.	<p>Niveau 2 (unistrukturert), da eksaminanden må kunne identificere tekstelementer.</p> <p>Niveau 3 (multistrukturert), da eksaminanden må omdanne tekst-elementer.</p>	<p><u>Færdigheder og strategier</u>: Læsefærdigheder og -strategier, skrivefærdigheder og -strategier (F1-1 + F1-2 + V4-1).</p> <p><u>Viden</u>: Tekst- og sprogstrukturer, teksttyper og genrer (V1-1 + V3-1 + V3-4).</p> <p><u>Engelskfaglige temaer</u>: Ikke-litterære tekster.</p>	<p>Lingvistisk kompetence (K1-1): Eksaminanden må kunne anvende grammatiske og leksikalske resurser i forståelse af kildetekst samt i produktion af måltækst (F1-1).</p> <p>Sociolingvistisk kompetence (K2-1): Eksaminanden må kunne afkode kildetekstens stilleje og register og modsvare dette i måltækst (F2-1).</p> <p>Pragmatisk kompetence (K3-3): Eksaminanden må kunne forstå kildetekstens struktur og strukturere måltækst (F3-3).</p> <p>Strategisk kompetence (K4-1): Eksaminanden må kunne anvende oversættelsesstrategier (F4-1).</p> <p>Oversættelse kræver også kontrastive sprogkompetencer. Om man så rent faktisk gik op i alle andre kompetencer end de kombinatoriske og leksikalske dengang, er en anden sag.</p> <p>Blandt de sproglige udfordringer er bl.a. inversion, adjektiver vs. adverbier, positionering af adverbialer, komposita, konjunktioner, (u)bestemthed, frasemer, genitivstrukturer, præpositioner, ordforråd, pronominer, partitiver og distributivt flertal.</p>
--	---	--	---	---	---

Tabel 41. Eksempelanalyse, eksamenssæt 2 (1981).

10.2. Resultater (deskriptive analyser)

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
	K3-2	F3-2	V3-2	
	K3-3	F3-3	V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1	V4-1	
		F4-2	V4-2	
5	K5-1	F5-1	V5-1	
	K5-2		V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1	
			V6-2	
			V6-3	
7	K7-1	F7-1	V7-1	
	K7-2	F7-2		
		F7-3		

Figur 46. Notifikationsstruktur for analysen af eksamenssæt 2 (1981), delprøve 1A – kommenteringsopgave.

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
			V3-2	
			V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1	V4-1	
		F4-2	V4-2	
5	K5-1	F5-1	V5-1	
	K5-2		V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1	
			V6-2	
			V6-3	
7	K7-1	F7-1	V7-1	
	K7-2	F7-2		
		F7-3		

Figur 47. Notifikationsstruktur for analysen af eksamenssæt 2 (1981), delprøve 1B – resumeringsopgave.

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
			V3-2	
			V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1	V4-1	
		F4-2	V4-2	
5	K5-1	F5-1	V5-1	
	K5-2		V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1	
			V6-2	
			V6-3	
7	K7-1	F7-1	V7-1	
	K7-2	F7-2		
		F7-3		

Figur 48. Notifikationsstruktur for analysen af eksamenssæt 2 (1981), delprøve 2 – oversættelsesopgaven.

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
			V3-2	
			V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1	V4-1	
		F4-2	V4-2	
5	K5-1	F5-1	V5-1	
	K5-2		V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1	
			V6-2	
			V6-3	
7	K7-1	F7-1	V7-1	
	K7-2	F7-2		
		F7-3		

Figur 49. Notifikationsstruktur for analysen af eksamenssæt 1, 1990 (Holte Gymnasium), delprøve 1 – kommenteringsopgaven.

	K	F	V	S
1	K1-1	F1-1 F1-2	V1-1	
2	K2-1	F2-1	V2-1	
3	K3-1	F3-1	V3-1	
			V3-2	
			V3-3 V3-4	
4	K4-1	F4-1	V4-1	
		F4-2	V4-2	
5	K5-1	F5-1	V5-1	
	K5-2		V5-2	
6	K6-1	F6-1	V6-1	
			V6-2	
			V6-3	
7	K7-1	F7-1	V7-1	
	K7-2	F7-2		
		F7-3		

Figur 50. Notifikationsstruktur for analysen af eksamenssæt 1, 1990 (Holte Gymnasium), delprøve 2 – oversættelsesopgaven.

Som notifikationsstrukturerne for analyserne af de tidlige eksamenssæt illustrerer, er der mange ligheder mellem fagligheden, som den kommer til udtryk i eksamenssæt i 1981 og 1990, og fagligheden, som den kommer til udtryk i eksamenssættet for 2018, dog med den variation, at der i de seneste eksamenssæt er et fokus på sociokulturelle, sociale og interkulturelle kompetencer, som vi ikke ser i de tidlige sæt. Eksamenssættene kan i den forstand siges at afspejle den forandring af faget, at det er gået fra at være et mere eller mindre rent sprogfag til at være fokuseret omkring kommunikativ kompetence orienteret omkring kommunikation i sociale, sociokulturelle og interkulturelle kontekster. I den forstand er kompleksiteten af faget øget, sådan som det også fremgår af EVA (2018), og som vi citerede Andersen (2014) for i afsnit 4.2.

Ekspertgruppen bemærker desuden, at sammenligningen mellem eksamenssættene fra 1981 og 1990 og de nyeste eksamenssæt viser, at der i de nyeste eksamenssæt sker en stærkere stilladsering af opgaven. Dette betyder, at eleverne måske i mindre grad selv skal forme proceduren for opgaveløsningen, mens kravene til indholdet af opgaverne ikke er blevet lettere. Dette ses tydeligt i en sammenligning af kommenteringsopgaven, der er en obligatorisk opgave i 1990-sættet og en valgmulighed i 1981-sættet, med det analytiske essay i delopgave 2 fra 2010-2018. Som det fremgår af eksempelanalysen i tabel 41 (s. 112), spørges der i kommenteringsopgaven ikke til brug af begreber, hverken eksplicit ved at disse inddrages i formuleringerne af opgaven eller implicit ved at disse kunne indeholdes (fx ved en analyse og fortolk-formulering, som den findes i delopgave 2 fra perioden 2010-2018). Således er det mindre stringent, hvilke taksonomiske niveauer kommenteringsopgaverne bevæger sig på – og da der er en stor frihedsgrad i valg af opgaver, er der ikke sikkerhed for, at eleven styres til at få mulighed for at bevæge sig taksonomisk på flere niveauer. Stilladseringen kan i den forstand måske være noget af forklaringen på en spørgeskemarespondents bekymring for meget stramme rammer, der vanskeliggør, at eleven kan ”tænke ud af boksen”.

I analysen af eksamensbesvarelser på kommenteringsopgaven i de ældste eksamenssæt fremhæver ekspertgruppen særligt den pragmatiske kompetence som væsensforskellig fra eksamensbesvarelserne fra 2018. I kraft af at metodedimensionen af den pragmatiske kompetence er svagt repræsenteret i kommenteringsopgaven, viser analyserne af de seks elevbesvarelser ikke overraskende, at brug af faglige begreber og teori er mere eller mindre fraværende. Dette kan illustreres med en eksamensbesvarelse på én af kommenteringsopgaverne fra eksamenssættet fra 1981, gengivet i venstre kolonne i tabel 42 (s. 115) sammen med skriveordren. Karakteren på opgaven har som nævnt ikke været tilgængelig. Til sammenligning viser højre kolonne i tabel 42 andet og dele af tredje afsnit af en eksamensbesvarelse på delopgave 2 i ét af eksamenssættene fra 2018. Eksaminanden har her for den samlede besvarelse på delopgave 1 og 2 fået karakteren 12.

I besvarelsen på eksamensopgaven fra 1981 viser eksaminanden meget basal viden om karakterer og deres relationer i litterære tekster og leverer noget, der minder om en personkarakteristik til trods for, at skriveordren ikke lægger op til det. Eksaminanden forsøger at bevise ud fra forhold i teksten, at de to karakterer har et traditionelt kønrolleforhold. Eksaminanden viser også viden om anden skønlitteratur end tekstforlægget via parallellen til Shakespeare – en perspektivering, der ikke spørges til, og som viser en frihed i opgavebesvarelsen. Som helhed er der dog tale om en mere intuitiv analyse med enkelte nedslag i novellen end en analyse, som gør brug af terminologi og teori og konsekvent anvender novellen som belæg – hvilket er tilfældet for eksamensbesvarelsen på eksamenssættet fra 2018.

Overordnet synliggør sammenligningen mellem eksamenssættene fra 1981 og 1990 med eksamenssættene fra perioden 2010-2018 særligt en forskel i forhold til metodedimensionen af engelskfaget. I de ældste eksamenssæt er det metodiske meget svagt repræsenteret, idet der ikke spørges til brug

Eksamensæt 1981 Delopgave 1.A, opgave 1.C.3: <u>Describe</u> the relationship between Elsie and Jack. <u>What male/female roles do you see reflected in this relationship?</u>	Eksamensæt 2018 Delopgave 2.A: Write an analytical essay (900-1200 words) in which you analyse and interpret Samuel Wilkes' short story "Self Defense". Part of your essay must focus on the narrative technique and on the relationship between Daniel and the narrator.
<p>It is obvious that Elise has been assigned a female (very female) part. In this situation Jack seems to be selfcontradictory: everything is so modern and everything is under control. The only thing which is <u>not</u> modern is the relationship between Elsie and Jack. He is the he-man who manages everything and who has everything under control, and <u>she</u> doesn't have to worry <u>she</u> doesn't have to know anything. He is treating her exactly as he treats the public. She points it out herself: "Am I the public?".</p> <p>Another point is that the system of society has develop dincreasingly, but it seems that we have forgotten to develop our human qualities and notions completely. This problem certainly looks like a disproportion to me. It is very difficult to find any kind of love in this cold relationship between Elsie and Jack. It reminds me of Portia, Brutus' wife in "Julius Caesar" by William Shakespeare. She says somewhere in the text that she doesn't feel like Brutus' wife if he doesn't want her to know all his secrets and worries. I fully agree with her; a wife isn't a wife if she is a stranger to her husband and he to her. We have the same problem here between Jack and Elsie. There might have been love between them once, but I can't find any shadow of love between them now! He plays his part of the conscientious bread-winner and she plays the obedient, perfect (although she has some scruples) wife. In their marriage sweet words have turned into empty phrases, I have notice that she keeps calling her "honey" he almost uses it as a compulsory word. We might say that their marriage is a result of the development of "the golden world".</p>	<p>The narrative technique reflects the main character's emotional state. The narrator is a first-person narrator, whose perspective lies with the protagonist's reflections and thoughts of the relationship with his cellmate, Daniel. In addition, stream of consciousness is used, which is a technique that is characterized by internal monologues. As a result, we experience the protagonist's inner struggle and his thoughts upon his relationship with Daniel. This causes the reader to gain sympathy with the main character and it simultaneously makes it easier to relate to the themes. Given the fact that 'Self Defense' consists of the main character's stream of thoughts, the plot is not chronological. The narrator uses a limited point of view, as the short story contains red herring, in which the author distracts the reader's attention from an important issue. In 'Self Defense' the author makes the reader assume that the important issue in the story is the escape from prison and the death of Daniel. This red herring is created through foreshadowing elements: "<i>I had hoped his past wouldn't be necessary with our new start. I has hoped.</i>" (P.5, ll.127-128) The foreshadowing makes the reader focus on Daniel's relapse into his previous behavior, instead of on the main issue, which is the narrator's internal struggle with his sexuality.</p> <p>The relationship between Daniel and the narrator, Norman can be characterized as a dysfunctional and problematic relationship with a evident power balance between the two of them: Daniel who is dominating and controlling and Norman who is oppressed, insecure and submissive. This is expressed in the following quote: "<i>Now you are talking...</i>"</p>

Tabel 42. Uddrag af eksamensbesvarelser fra 1981 og 2018.

af begreber. Til sammenligning afspejler eksamenssættene fra perioden 2010-2018 en meget mere akademisk og anvendelsesorienteret faglighed. Til gengæld kan man sige, at eksamenssættene fra 1981 og 1990 måske i højere grad end de nyeste eksamenssæt rummer muligheden for, at det innovative og kreative kan udtrykkes i en eksamensbesvarelse. I lyset af analyserne af eksamenssæt fra forskellige perioder fremstår delopgave 1 i sig selv som en markant styrkelse af det metodiske i forhold til sprog. I de ældste eksamenssæt er sprog meget kursorisk behandlet. I 1981-sættet bliver der fx spurgt til brugen af nogle ord og lidt tegnsætning, men en systematisk tilgang til selve det engelske sprog er fraværende. Dog svækkes det analytiske fokus på sprog i de nutidige eksamenssæt lidt af det faktum, at opgaven skal besvares på dansk, og eksaminanden dermed ikke 1) udprøves i den engelske

terminologi for grammatiske begreber og 2) får mulighed for at skrive om det engelske sprog på engelsk og dermed – med undtagelse af i oversættelsesopgaven – heller ikke får demonstreret en del tekstproduktionsfærdigheder før delprøve 2. Dette vurderes af ekspertgruppen som en svaghed.

10.3. Ekspertgruppens kommentarer og konklusioner

Undersøgelsen af de forskellige perioders eksamenssæt og eksamensbesvarelser har givet anledning til mange tanker om dengang og i dag:

”I 1981 er det metodiske helt fraværende. Der er en stor diskrepans mellem det år og 2010. I 1981 lægges der meget op til elevens indtryk af noget, som eleven så skal give udtryk for (”what is your impression of...”), i modsætning til 2010, hvor eleverne skal være mere akademiske. Der er fx nogle begreber og termer, de skal anvende.” (Repræsentant fra universitetet)

”Det overrasker mig, at 1981-opgaven demonstrerer så meget tilfældighed i de opgaver, eleverne kan vælge imellem i kommenteringsopgaven. Man kan ikke se nogen klar systematik i det. Og det giver ingen mening, at man ligeværdigt kan vælge mellem en resumeringsopgave og en kommenteringsopgave. Det viser måske, at man måske bare skulle kunne skrive noget, uanset hvad.” (Repræsentant fra gymnasiet)

”I 1990 er det interessant, at SOLO-niveauerne ikke fordeler sig lineært fra bund til top i de valgbare opgavespørgsmål. Fx befinder den næstsidste spørgsmålskategori sig på det øverste niveau 5, idet der spørges til direkte creative writing-agtige besvarelser, hvor man selv skal skabe og producere og vise innovation (fx en politisk tale), mens den sidste spørgsmålskategori udtrykker niveau 4. Det afspejler, at man måske dengang betragtede niveau 4 som det ypperste snarere end niveau 5. Eller at man sikrede sig, at eleven i hvert fald havde nået øverste niveau, hvis eleven kom i tidsnød og måtte skippe sidste spørgsmålskategori.” (Repræsentant fra universitetet)

”Jeg var overrasket over, at eleverne dengang ikke gjorde brug af citater som belæg for udtalelserne i opgaverne. Fokus var på at lære eleverne engelsk snarere end at give dem en metodisk og analytisk orientering og opmærksomhed.” (Repræsentant fra universitetet)

Til trods for at indtrykket af udviklingen er positiv, er der dog også plads til forbedring:

”Kategorien oversættelse har ikke ændret sig meget igennem tiden. Kun omfanget på den. Den er et levn fra grammar-translation-perioden, hvor man troede på, at det var en god måde at lære grammatik på. Og den skaber god kontrastiv viden om forholdet mellem fremmedsproget og dansk. Men man udnytter aldrig, at der ligger et potentiale for at arbejde med det interkulturelle også. Teksterne bærer aldrig præg af noget kulturspecifikt. Men der ligger potentiale for mere end udelukkende kontrol af ordforråd og sætningsstrukturer.” (Repræsentant fra universitetet)

Man kunne også forestille sig andre udfordringer i dag. Når der nu har været en stærkere tradition for litteraturlæsning i fortiden, kunne det så mon være tilfældet, at eleverne er mindre stærke i det i dag, fordi de skal bruge tid på andre genrer også?

”Tværtimod. De står stærkere rent metodisk og akademisk med hensyn til litteraturanalyse i dag.” (Repræsentant fra gymnasiet)

”Den gang var engelsk et mere receptivt fag (man skulle bare kunne læse og forstå). I dag er det mere produktivt.” (Repræsentant fra gymnasiet)

Alt i alt er konklusionen, at en sammenligning mellem engelskfagets eksamenssæt og besvarelser fra 1980 og 1990 med nutidige ditto mere end tydeligt demonstrerer, at faget er blevet langt mere metodisk og studieforberedende. Herudover ser vi en strammere stilladsering, der kan risikere ikke at give mulighed for den selvstændige innovative tilgange hos eleven, som det blev efterspurgt i spørgekemaundersøgelsen.

11 • Analyse af materiale fra Norge og Sverige

11.1. Engelsk i Norge

Dette afsnit tager udgangspunkt i det norske Utdanningsdirektorats læreplan for engelsk fra 2013 (ENG1-03) samt i læreplanen for engelsk studiespecialisering (ENG4-01), også fra 2013. Derudover betragter vi to eksamenssæt for de to studiespecialiseringer ”engelskspråklig kultur og litteratur” samt ”samfunnsfaglig engelsk” fra 2018.

Norge fik en reform i 2006, som ligner den danske fra 2005. Strukturen i det norske gymnasium (studieforberedende program i videregående skole: vg1-3) er bygget op omkring forskellige kompetencemål, hvor hver kompetence skal kunne måles. Læreplanen giver fuldstændig metodefrihed for skolerne og lærerne, dvs. at det kun er det faglige indhold og elevernes kompetencer, der defineres. Der findes ingen anvisninger omkring undervisningsmetoder, evalueringsformer i undervisningen eller lignende. Bolognainddelingen mellem viden, færdigheder og kompetencer findes på universitets- og høyskoleuddannelser, men ikke på gymnasiet, hvor der derimod skelnes mellem kundskaber og færdigheder.

I Norge er det obligatorisk at have engelsk på det første år i gymnasiet, men det er valgfrit, om man derefter vil have engelsk på A- eller B-niveau. Man løfter sit B-niveau til et A-niveau ved at vælge det på det tredje år. Hvis man vælger engelsk på det tredje år, er det valgfrit, om man vil have det programfag, der hedder samfundsfaglig engelsk, eller om man vælger det programfag, der hedder engelsksproglig litteratur og kultur. Dvs. at norske elever kan vælge mellem forskellige typer af indhold, når de tager engelsk på højt niveau. Niveau 2, altså programfaget international engelsk på andet år svarende til B-niveau, har en højere grad af sprogligt fokus sammenlignet med programfagene på det tredje år med enten en samfundsfaglig eller litterær-kulturel orientering, hvor der er mere fokus på interkulturel kompetence. De to programfag giver samme adgangsmuligheder som engelsk niveau 2, så det er altså valgfrit at vælge engelsk med disse orienteringer. Det betyder også, at eleverne er ret motiverede på disse programfag.

Eksamensformerne i Danmark og Norge adskiller sig ikke så meget fra hinanden. Både i Norge og Danmark består eksamen af hhv. en mundtlig og en skriftlig opgave. Den skriftlige eksamensform er både i Danmark og Norge en 5-timers skriftlig prøve, og de forekommer at være meget ens. Der er i begge landes eksamenssæt to opgaver, der skal besvares, hvor der både skal demonstreres sprogfærdigheder og -kundskaber, samt en mere fri opgave. I Norge har eksamenerne i de to programfag, engelsk litteratur og kultur samt samfundsfaglig engelsk, en toning, der afspejler fagenes særlige indhold, dvs. at der i faget med en samfundsfaglig orientering er mere fokus på politik og samfundsforhold, hvorimod faget engelsk kultur og litteratur har mere fokus på litterære og kulturelle emner.

De engelske eksamener i Danmark og Norge spørger aldrig direkte ind til pensum. I Norge afspejler eksamenerne kompetencemålene i læreplanen, dvs. at det må den norske engelsklærer så også have gjort i sine emnevalg i løbet af året.

Norske og danske læreplaner for det tredje år i engelsk ligner i meget høj grad hinanden. Der er dog en forskel mellem den norske læreplan, der formulerer et krav om kommunikativ kompetence, hvor den danske læreplan fra 2013 formulerer et krav om sproglig korrekthed. Der er en vanskelighed ved den danske 2013-læreplans tematisering af et krav om "flydende og korrekt engelsk", der består i, at det er vanskeligt at sige, hvad der er korrekt, idet der findes mange forskellige engelsksprogede kulturer og dermed forskellige normer for korrekthed. Den norske læreplan formulerer derimod et krav om "hensigtsmæssig og situationstilpasset sprog", samt at eleverne skal kunne "beherske et formelt og uformelt sprog". Vanskeligheden ved den norske formulering om et "situationstilpasset sprog" er, at det kan være vanskeligt at afgøre, hvad der gælder som "situationstilpasset". Den danske læreplan fra 2017 er således også blevet ændret til "flydende og spontant med formidlingsbevidsthed ... med høj grad af grammatisk korrekthed og med evne til selvkorrektion". Ekspertgruppen overvejer endvidere, om det ville være mere passende med et krav om, at sproget ikke må have meningsforstyrrende fejl. Men her bliver sagen så, at eleverne må have kendskab til formel grammatik for at kunne forstå, hvad der er meningskabende i sproget.

Overordnet er det ekspertgruppens vurdering, at der ligger nogenlunde de samme ambitioner bag den danske og norske læreplans formuleringer, men at de er blevet operationaliseret lidt forskelligt, hvilket får en vis betydning for bedømmelseskriterierne for faglighed. I både den danske og den norske læreplan lægges der op til, at der skal læses et bredt udvalg af nyere og litterære tekster, mens der i Norge også skal læses mediestof. Desuden skal der i Danmark læses uddrag af værker af Shakespeare, der altså nævnes som en del af kernestoffet. Der er endvidere i Danmark lidt mere "kanon" (Shakespeare er fx nævnt som et punkt), hvor der er en anelse mere valgfrihed i Norge.

Engelskfagets genstandsfelt er den engelsksprogede verden. Men dette begreb udlægges en lille smule anderledes i Norge end i Danmark. I den danske læreplan er genstanden formuleret som "litteraturhistorie fra Storbritannien og USA". I den norske læreplan bliver der også lagt vægt på USA og Storbritannien, men der er flere referencer til begrebet "den engelsksprogede verden" i bredere forstand (idet der tales engelsk i andre dele af verden end i USA og Storbritannien). Det drejer sig således om fortolkningen af, hvad den engelsksproglige verden er. I den danske læreplan betones USA og Storbritannien tydeligere end i Norge, hvor den norske læreplan tydeligere markerer, at den engelsksprogede verden inkluderer de tidligere kolonier og deres politiske, kulturelle og litterære rolle og i det hele taget en globaliseret verden, hvor det engelske sprog spiller en nøglerolle – også fx på arbejdspladser i lande, hvor engelsk ikke er hovedsproget. Læreplanerne udvikler sig henimod et fokus på, hvordan engelsk faktisk bruges i verden, snarere end mod engelsk som et fag, der handler om nogle udvalgte nationers historie og kultur.

11.2. Engelsk i Sverige

For en undersøgelse af faget engelsk i Sverige tager vi udgangspunkt i den svenske fagplan [ämnesplan] for engelsk i gymnasieskolen fra 2011 og i et eksempel på en opgavetype [uppgiftstyper] fra faget Engelska 7, som er det højeste niveau af engelsk i det svenske gymnasium. 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 hemme-

ligholdes i en længere periode, så vi har ikke kunnet få adgang til andet end ét eksempel på en sådan engelsk test. Vi anvender derfor primært *ämnepånet* og kigger forsigtigt på opgavetyperne i eksemplet fra den nationale test som grundlag for en sammenligning.

I Sverige er engelsk obligatorisk det første år på gymnasiet (niveau 5). For alle studieforbereende programmer er engelsk obligatorisk i to år (engelsk niveau 5 og 6). Der er 6 studieforbereende programmer og 12 erhvervsforberedende programmer på det svenske gymnasium. Det tredje år er engelsk valgfrit (engelsk 7), omend det er obligatorisk på det humanistiske program. Men der gives ekstra point til dem, der vælger at have engelsk på niveau 7, når de skal søge ind på videregående uddannelser. Dvs. det er en fordel at have engelsk på det højeste niveau, hvis man vil tage en videregående uddannelse. I det følgende sammenligner vi engelsk på højt niveau i Danmark med *kurspånet* for engelsk niveau 7 i Sverige.

Engelskfaget defineres i den svenske *kurspånet* som et verdenssprog, og der fokuseres således ikke entydigt på britisk eller amerikansk engelsk. Der er ingen krav til læreren om, hvor eksemplerne skal hentes fra (fx engelsk eller amerikansk historie). Der er kun fokus på, at emnerne skal hentes fra steder, hvor engelsk er et kommunikationssprog, og det kunne i princippet også være i kommunikationen mellem en hollandsk og en dansk virksomhed. Der er helt eksplicit ingen kanon i engelskundervisningen i Sverige, dvs. at litteratur kan hentes ind som eksempler – også Shakespeare. Engelsk forstås som et kommunikationssprog.

Alle *kurspånet* fra grundskolen og frem gennem gymnasiet følger samme skabelon, som er bygget minimalistisk op omkring ”förmågor” (dvs. formåen, kompetence) og genrer. Den svarer på, hvad der skal undervises i, og hvorfor, men ikke hvordan. *Kurspånet* er bygget op omkring de to overordnede former i kommunikation: reception (lytte og læse) og produktion (skrive, tale/ interagere). Om reception står der, at målsætningen er, at eleverne bliver i stand til at forstå det talte sprog, både dialekter og forskellige typer talesituationer såsom debatter og forelæsninger m.m., og at de bliver i stand til at læse tekster, både komplekse og formelle, indenfor et væld af genrer, hvor litterære tekster nævnes som et eksempel. Endvidere lægges der vægt på, at eleverne kommer til at mestre strategier til at få overblik over og strukturere større tekstmængder og længere sekvenser af tale, og at de får indblik i, hvordan forskellige stilistiske og retoriske greb kan anvendes, herunder, hvordan sproget kan anvendes som magtmiddel.

Om produktion af tekst og tale samt interaktion fremgår det af læreplanen, at målet er, at eleverne bliver i stand til at argumentere, ansøge, vurdere, udrede, forhandle og motivere deres udtalelser. De skal også kunne mestre forskellige strategier til at forholde sig til forskellige typer kilder og til at forholde sig kildekritisk til de anvendte kilder indenfor det område, de fordyber sig i. De skal lære forskellige strategier og moderne teknikker til at medvirke i og lede og dokumentere samtale og skriftlig kommunikation i forskellige medier, for eksempel i arbejdsprocesser og forhandlingssituationer i tilknytning til samfunds- og arbejdsliv. De skal endvidere kunne anvende grundlæggende stilistiske og retoriske greb i forskellige genrer, som passer til forskellige typer opgaver. Derudover indeholder læreplanen nogle bestemmelser vedrørende det teoretiske indhold:

Teoretiska och komplexa ämnesområden, även av mer vetenskaplig karaktär, med anknytning till elevernas utbildning, valt fördjupningsområde, samhällsfrågor och arbetsliv; tankar, åsikter, idéer, erfarenheter och känslor; kulturyttringar i samtiden och historien, till exempel litterära epoker. Samhällsfrågor, kulturella, historiska, politiska och sociala förhållanden samt etiska och existentiella frågor i olika sammanhang och delar av världen där engelska används.

Der er altså fokus på engelsk som et kommunikationsmiddel, hvor litterære perioder nævnes som et eksempel, der kan tages op i undervisningen. Det fremgår, at der kan behandles emner af mere videnskabelig karakter.

Eksamensformen består, ligesom i Danmark og i Norge, både af en mundtlig og en skriftlig del. Der foretages i Sverige, som nævnt ovenfor under de skandinaviske landes generelle betingelser, en national prøve, men ikke en national eksamen. Den nationale prøve kan så fungere som støtte for bedømmelsen (betygsättning; Skolverket 2011, s. 15).

Eleven skal besvare opgaven, der stilles med udgangspunkt i emnerne fra læreplanen, på en måde, så eleven vil og kan udtrykke et indhold selvstændigt. Bedømmelseskriterierne bygger på kommunikative og handlingsorienterede kriterier. Disse bedømmelseskriterier for den nationale prøve i engelsk 7 handler således om indhold, tydelighed, fylde og variation i sproget, sammenhæng og struktur og tilpasning til opgaven, modtagere, situation og genre. Endvidere er der fokus på sprog og udtryksformer, kommunikative strategier, omfang og variation, kompleksitet, tydelighed og sproglig sikkerhed, vokabular, opbygning af mening, grammatiske strukturer, stavning og tilpasning af sprog til situationen, herunder opgave og genre.

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 den varierer fra skole til skole (se mere om dette i den tværgående rapport 6).

11.3. Ekspertgruppens kommentarer og konklusioner

Det står klart, at den danske og norske model ligner hinanden meget, bortset fra kravet om sproglig korrekthed i Danmark:

”Jeg kan se, at det danske og det norske er meget lig hinanden, på alle planer. Den største forskel er, at den danske læreplan spørger eksplicit til sproglig korrekthed, mens den norske lægger større vægt på det kommunikative. Den danske lægger også eksplicit vægt på det angloamerikanske område, mens man i Norge er gået helt væk fra det.” (Norsk repræsentant)

Den svenske model skiller sig markant ud ved at have forladt en decideret engelskfaglighedsbewidsthed. Engelskfaget er primært et redskabsfag, og derved kan man diskutere, i hvilken grad dannelsesaspektet er gået tabt:

”Den svenske plan er en slags kopi af den europæiske rammeplan. Og der findes ingen eksplicit forholden sig til emner eller områder. Det engelskfag, man følger, skal derimod forholde sig eksplicit til den anden uddannelse, man er i gang med.” (Svensk repræsentant)

Det er derfor vigtigt for udøverne og forskningen indenfor engelskfaglighed i Danmark at holde sig dette bud for øje. Er det den vej, vi vil gå? Skal engelsk udelukkende være et lingua franca-redskab til støtte for andre fagområder? Eller skal vi beholde den danske models dannende mangefacetterethed og studieforberedende aspekt?

12. Samlede konklusioner

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.

Ekspertgruppens analyseværktøj har været en særdeles grundig gennemarbejdet analysemodel, der giver forskellige vinkler på fagligheden og dermed ikke en udtømmende beskrivelse af fagligheden. Den viser nedslag på de dimensioner af viden, færdigheder og kompetencer, der er relevante for engelskfagligheden, som den rammesættes af kvalifikationsrammen og den udførlige læreplan og dertil hørende vejledning for Engelsk A i gymnasiet. Den rummer aspekter, der kan belyse følgende former for faglighed: den programmatiske faglighed (læreplan samt vejledning), den planlagte faglighed (undervisningsbeskrivelser), den realiserede faglighed (eksamenssæt og elevbesvarelser), den erfarede faglighed (spørgeskemaundersøgelse) i forskellige grader. Modellen belyser fagligheden som et spørgsmål om, hvilke mål der sættes for en given uddannelse, hvilke krav og forventninger der er blevet stillet til eleverne, og på hvilke måder deres viden, færdigheder og kompetencer udprøves. Det har dog ikke været alle vinkler af fagligheden, modellen har kunnet belyse lige godt på flere niveauer, men til trods herfor står modellen tilbage som en solid taksonomisk model til brug i analyser af sammenkoblingen mellem sprog, kommunikation og kultur, der er så afgørende for engelskfagets status i dagens Danmark.

Som det også gøres klart i delrapport 1, rummer engelskfaget nemlig en særdeles påfaldende dobbelthed, eller snarere mangefacetterethed – ja man kan endda betragte faget som et minifakultet. Som også EVA-rapporten konkluderede, har faget gennem en lang række reformer udviklet sig fra en relativt snæver klar faglighed som sprog- og kulturbærende fag til en bredere, men også mindre håndgribelig faglighed (EVA 2018, s. 15). Fagligheder har det naturligvis med at ændre sig over tid, men det karakteristiske for engelskfaget er udviklingen i retning af, at eleverne i højere grad skal forholde sig til omverdenen (jf. delrapport 1, afsnit 3.3). Hvilken betydning har det for fagligheden? Og hvordan kan vi beskrive denne faglighed? Det er det, denne undersøgelse har søgt at svare på.

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 Engelsk A?

Til besvarelsen af dette spørgsmål kan vi referere til vores analyser af både de nutidige og tidligere eksamenssæt samt ditto eksamensbesvarelser. Vedrørende eksamenssættene konkluderede vi, at eksaminanden må bringe mange forskellige færdigheder samt den viden og de strategier, der knytter sig til disse, i spil for at besvare et eksamenssæt som helhed. Der er mange ligheder mellem engelskfagligheden, som den kommer til udtryk i eksamenssæt i henholdsvis 1981 og 1990, og engelskfagligheden, som den kommer til udtryk i eksamenssættet i 2018. I alle årene efterspørges lingvistisk, sociolingvistisk, pragmatisk og strategisk viden og ditto færdigheder og kompetencer, dog historisk set svagere på vidensdimensionen indenfor det sociolingvistiske og pragmatiske, end vi ser det i dag. Der er den variation, at der i de nyeste eksamenssæt er et fokus på sociokulturelle, sociale og interkulturelle kompetencer, som vi ikke ser i de ældre sæt. Allerede i 1981 og stærkere i 1990 efterspørges social og sociokulturel kompetence, men det er først fra 2011 og stærkere fra 2012, at der

også udprøves viden og færdigheder indenfor disse dimensioner. Interkulturel viden, færdigheder og kompetencer kan bringes i spil i 2014, 2015 og 2016, hvor emnets karakter gør, at det kunne være relevant. I 2017 og 2018 er det en nødvendig forudsætning for at besvare de stillede opgaver. De grundlæggende vidensformer, begreber og indhold, som efterspørges i de engelskfaglige eksamenssæt, kan specificeres til alle årene at omhandle reception, interaktion og produktion, idet interaktionen i den skriftlige eksamensgenre naturligvis ikke er dynamisk, men alene kommer til udtryk ved, at eleven må kommunikere adækvat ift. den omstændighed, at der kommunikeres i en eksamenssituation mellem en elev og en censor. Samtidig efterspørges i alle årene viden, færdigheder og kompetencer knyttet til det lingvistiske, sociolingvistiske, pragmatiske og strategiske, mens det sociokulturelle, sociale og interkulturelle først findes som vidensformer, begreber og indhold i den sidste del af perioden. Det metodiske findes som en del af det pragmatiske og strategiske alle årene, hvor det varierer med delopgaverne, men opgaverne er bliver mere metodiske, akademiske og studieforberedende med tiden. Dette kommer fx til udtryk med genrefokuseringen omkring henholdsvis fiktiv og ikke-fiktiv tekst og et stærkere fokus på tekstanalyse og fortolkning. Det tværfaglige og det innovative findes naturligt i engelskfaget qua teksternes karakter og sproglige arbejde, og der kan ikke iagttages nogen variation ift. disse kategorier historisk set. Det personlige findes alle årene som en del af den strategiske kompetence, ligesom det sociale findes som en del af det sociolingvistiske og pragmatiske, men begge kategorier får større betydning med årene grundet det øgede fokus på viden, færdigheder og kompetencer indenfor det sociokulturelle, det sociale og det interkulturelle. Engelskekspertgruppen konkluderer på baggrund af analyserne af eksamenssæt, at eksamenssættene er blevet mere komplekse over tid, og at kravene til elevernes engelskfaglige viden, færdigheder og kompetencer er blevet forøget.

Engelskgruppens analyse af elevbesvarelser fremhæver den helt særlige udvikling i elevernes faglighed, at den er blevet væsentlig mere akademisk henover årene. De er mere analytiske, metodiske og kan bringe fagets termer i spil og dermed forberede sig på efterfølgende studiemetoder. I 1981 udtrykker eleverne sig meget frit om et givet emne, og de anvender ikke citater som belæg for deres udtalelser. Der var fokus på elevernes sprogkunderskaber snarere end på at give dem en metodisk og analytisk orientering og opmærksomhed. Siden 2010 udtrykker de sig akademisk med bestemte begreber og termer. Med reference til den generelle analysemodel kan man sige, at indholdet af såvel videns- som færdigheds- og kompetencedimensionerne af kategori 1, fagets vidensformer, begreber, indhold og temaer har fået større betydning, ligesom metodekategorien (kategori 2) har fået væsentlig større vægt. Det øgede fokus på det sociale og interkulturelle (jf. analysen af eksamenssæt ovenfor) afspejles ikke tydeligt i elevbesvarelserne, og således er der nogle aspekter af det personlige og det sociale, som ikke udnyttes. Således konkluderer ekspertgruppen også, at der ligger potentiale til mere end det, der kommer til udtryk i de nyeste elevbesvarelser. Når det kommer til det innovative (kategori 4), diskuterer ekspertgruppen på baggrund af analyserne, at de tidlige eksamenssæt, med den større frihed, kan se ud til at åbne mulighed for elevernes arbejde med et innovativt eller kreativt udtryk. Engelskekspertgruppen vurderer dog omvendt også, at den øgede metodiske forankring og den øgede stilladsering er en yderst positiv udvikling i engelskfaget, der meget vel kan være medvirkende til, at niveauet i engelskeksamensbesvarelserne vil øges over tid.

Ekspertgruppen fremhæver desuden, at eleverne i dag giver udtryk for fortolkninger snarere end beskriver deres indtryk af fx personer og dilemmaer i tekstforlægget, hvilket var tilfældet i de ældre besvarelser. I besvarelserne fra 1981 og 1990 så vi en markant frihed til at skrive helt uden brug af tekststeder som belæg, deraf navnet "Kommenteringsopgave". Til gengæld så vi også i 1990 en mulighed for at boltre sig på det abstrakte producerende taksonomiske niveau med *creative writing*, idet man her kunne skrive sin egen lille politiske tale for eller imod et bestemt emne eller skrive et

personligt svar til en af hovedpersonernes beklagelser i novellen. Sådanne friheder er man gået helt væk fra, hvilket måske kan være årsagen til, at nogle spørgeskemarespondenter efterspørger mere selvstændighed, innovation og evne til at tænke ud af boksen.

På spørgeskemaernes spørgsmål vedr. udviklingen af elevernes og de studerendes faglighed over tid er gymnasielærerne overvejende enige i, at niveauet fra indgangsniveauet i 1. g i 2018 ikke har ændret sig væsentligt i forhold til tidligere årgange. To områder, der skiller sig ud, er dog lærernes opfattelse af elevernes vurderinger af oplysningers troværdighed samt evne til dybdeforståelse af faget. Her er niveauet blevet væsentlig ringere end tidligere. Præcis det samme mønster viser sig ved gymnasielærernes vurdering af afgangsniveauet. Dog vurderer de her, at forståelsen for det interkulturelle er blevet bedre.

Universitetsunderviserne er enige med gymnasielærerne mht. vurderingen af oplysningers troværdighed samt evne til dybdeforståelse af faget. Udover de to aspekter mener universitetsunderviserne også, at de studerende er blevet ringere til selvstændig stillingtagen og ringere til at forstå, hvad engelskfaget indeholder. Til gengæld oplever de, at de studerende er blevet bedre til selvstændigt at arbejde med faget, og at de har opnået større interkulturel forståelse.

Spørgeskemaet viser således, at der altså samlet set opleves en styrkelse af samarbejdsevnen samt faglig viden, færdigheder og kompetencer indenfor faget som helhed, tekstanalyse og sprogets former på tværs af niveauerne. Der er en gradvis bedre forståelse for tværfaglighed og det interkulturelle, mens der savnes innovation og moden selvstændighed.

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

Vi kan delvist svare på dette spørgsmål 2 ved at henvise til vores analyse af den planlagte faglighed i de nuværende undervisningsbeskrivelser. Alle gymnasielærere skal føre sådanne beskrivelser elektronisk mhp. udarbejdelsen af den endelige mundtlige eksamen og således, at både eleverne og censor kan se, hvad man har været igennem i den pågældende periode. Vores analyse viste, at disse beskrivelser viste store ligheder på tværs af de undersøgte skoler og år, når det kommer til bredden i undervisningstemaer indenfor fagets litterære, kulturelle og samfundsfaglige emner på tværs af engelsksprogede lande og kulturer. Her demonstreres EVA-rapportens konklusioner om fagets kompleksitet tydeligt. I hele den undersøgte periode er der en overvejende vægt på forløb omhandlende engelsksprogede lande, genrer og/eller litteraturhistoriske perioder samt emnebaserede forløb. Sammen med forløb med fokus på Shakespeare og andre forfatterskaber giver disse områder rig mulighed for, at eleverne kan bevæge sig indenfor engelskfagets tre overordnede vidensformer som defineret i analysemodellen for engelsk: reception, interaktion og produktion. Undervisningsbeskrivelsernes ”særlige fokuspunkter” reflekterer, at der arbejdes med at læse, lytte og forstå, redegøre og beskrive, analysere, fortolke og diskutere, behandle komplekse problemstillinger samt skrive, udtrykke sig og perspektivere.

Forløb med fokus på engelsksprogede lande omhandler primært Storbritannien og USA samt de engelsksprogede lande og regioner, der er forbundet med disse gennem koloniserings- og dekoloniseringsprocesser, særligt Indien, Sydafrika og Australien. Omdrejningspunktet for emnebaserede forløb er et bestemt emne, tema eller problemstilling, ofte af mere almengyldig karakter og behandlet på tværs af engelsksprogede lande, forfatterskaber og genrer. De hyppigst forekomne emneforløb omhandler vold (og kriminalitet), kærlighed (og menneskelige relationer), ondskab, sociale medier, overvågningssamfundet, kunstig intelligens, teknologi, det urbane (individ), identitet og humor.

Det er udover ovennævnte svært at danne sig et overblik over den nøjagtige balance mellem viden, færdigheder og kompetencer, da beskrivelserne varierer i detaljeringsgrad og nøjagtighed. Fagets metodiske dimension er repræsenteret i visse af de emnebaserede forløb, idet emnet tilgås eller perspektiveres litteraturhistorisk. Det er dog i forløb med fokus på genrer og/eller litteraturhistoriske perioder, at engelskfagets metodedimension er særligt tydeligt repræsenteret. Engelskfagets tværfaglige dimension er reflekteret i forløb kategoriseret under engelsk i samspil med andre fag. Forløbene rummer engelskfagets deltagelse i almen sprogforståelse (AP) og almen studieforberedelse (AT), samarbejde med dansk og 2. fremmedsprog om fælles fagbegreber for analyse af sprog og tekster samt deltagelse i de flerfaglige forløb, der forbereder eleverne til at arbejde med studieretningsprojektet.

Det kan umiddelbart se ud som om, engelsk sprog er underrepræsenteret som selvstændige forløb, da undervisernes planer kun viser lidt om den sproglige del af undervisningen. Det vurderes imidlertid at skyldes, at undervisning i sproglige emner som fx grammatik og ordforråd ofte knyttes til de bredere forløb som engelsksprogede lande eller forfatterskaber. Der er fokus på engelsk som et globalt lingua franca og på skrivefærdigheder.

Vi kan ikke på baggrund af undervisningsbeskrivelserne sige noget om hverken udførelsen eller resultaterne af undervisningsplanerne, da vi ikke har haft mulighed for at observere undervisningen eller udførelsen af de mundtlige eksamener. Det har heller ikke været muligt at foretage en sammenligning af forskellige perioder, da vi kun har haft de nyeste undervisningsplaner som genstandsområde. Endelig kan vi heller ikke sige noget om, hvordan undervisningen opleves på den anden side af katederet, da elevernes stemme ikke bliver hørt i denne undersøgelse.

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

Dette spørgsmål kan besvares ved at se på de aktuelle eksamenssæt og eksamensbesvarelser samt spørgeskemaundersøgelsen, der demonstrerer oplevet faglighed hos underviserne både helt aktuelt lige nu og sammenlignet med tidligere. Derved kan den efterspurgte udvikling forsøges sporet.

Engelskekspertgruppen viser, at de nyere eksamenssæt kræver, at eleverne må bringe mange forskellige former for viden, færdigheder og kompetencer i spil for at besvare et eksamenssæt i sin helhed. Der efterspørges viden, færdigheder og kompetencer indenfor fagets vidensformer, begreber og indhold, der i engelskfaget specificeres til at dække på den ene side reception, interaktion og produktion og på den anden side syv delkompetencer med tilhørende videns- og færdighedsdimensioner knyttet til den kommunikative kompetence. Der er qua eksamenssættenes skriftlige karakter fokus på udprøvning af de produktive vidensformer, men qua det forhold, at der i de nyere eksamenssæt skal kommenteres på enten en fiktions- eller en ikke-fiktionstekst, er der også brug for de receptive vidensformer, ligesom interaktionen kun udprøves via det, at eleven må kommunikere adækvat ift. eksamenssituationen. Af de syv delkomponenter er der fokus på lingvistisk, sociolingvistisk, pragmatisk, strategisk, sociokulturel, social og interkulturel viden og ditto færdigheder og kompetencer, som således alle i eksamenssættene fremstår som dele af fagets vidensformer, begreber og indhold (jf. den generelle analysemodels kategori 1). Det metodiske (kategori 2) findes som en del af det pragmatiske og strategiske, men samtidig stiller eksamenssættene i 2017 og 2018 stærke metodiske krav i kraft af en stærk akademisering med fokus på genrer, tekstanalyse og fortolkning. Det tværfaglige og det innovative (kategori 3 og 4) findes naturligt i engelskfaget grundet teksternes karakter og sproglige arbejde, men fokuseres også særligt i eksamenssættene grundet deres samfunds-faglige og historiske karakter. Ekspertgruppen mener desuden, at interkulturel viden og interkulturelle færdigheder og

kompetencer i 2017 og 2018 er en nødvendig forudsætning for at besvare de stillede opgaver, hvilket knytter an til personlig og social viden, og ditto færdigheder og kompetencer (kategori 5 og 6). Der er altså en stor variation i engelskfaglighed. Denne får ifølge ekspertgruppen i engelsk sit stærkeste udtryk i det analytiske essay (delopgave 2 i engelskeksamenssættet), som trækker på det bredeste omfang af engelskfaglige kompetence-, færdigheds- og vidensdimensioner. I denne opgavetype skal eleven selv producere og strukturere en længere tekst, der analyserer og fortolker en 4-5-siders novelle eller sagprosatext, og eleven må således ikke blot beherske skrivefærdigheder, men også evnen til at læse, forstå og fortolke et autentisk tekstforlæg af betydelig længde og kompleksitet. De produktive og receptive dimensioner af essayopgaven stiller desuden brede krav til elevens lingvistiske og pragmatiske kompetencer samt de færdigheder og den viden, der knytter sig dertil. Samtidig lægger det analytiske essay op til en kompleksitet i vidensbehandlingen, der placerer sig på niveau af dybdeforståelse i SOLO-taksonomien.

Elevbesvarelser befinder sig, uafhængigt af niveau, på det krævede taksonomiske niveau. Alle elever viser, at de behersker et engelskfagligt begrebsapparat og kan anvende det i deres tekstarbejde. De viser desuden, at de kan strukturere en tekst på en relevant måde. De grundlæggende tekstanalytiske kompetencer som at anvende tekstanalytiske begreber og teksteksempler som belæg for analyser og fortolkninger, mestres også på alle niveauer. Det er således skarpheden i anvendelse af teksteksempler ift. fortolkningen, ordforråd og bredde i repertoire af tekstanalytiske begreber, der adskiller opgaver på laveste, på mellemste og på højeste niveau. Strategisk kompetence varierer med delopgaverne og er desuden tæt forbundet med den (realiserede) lingvistiske kompetence, da den overordnet handler om evnen til at vælge at bruge relevante strategier for at udvikle engelskkompetencer, undgå kommunikationsbrist eller nå et bestemt kommunikativt mål.

Grundskolelærernes vurdering af elevernes faglighed på slutniveau peger på, at eleverne har forstået relevansen af engelskfaget, at de er gode til at samarbejde om løsning af engelskfaglige emner, og at de som helhed forstår, hvad engelskfaget kan bruges til. Det tyder på en ret god faglighedsforståelse som resultat af grundskolen. Derimod er der mere usikkerhed omkring, hvorvidt eleverne også fordyber sig i det engelskfaglige udover skolen, og om de kan skelne mellem engelsk som hverdagsprog og skolesprog.

Gymnasielærerne oplever, at de modtager elever fra grundskolen, der er gode til at samarbejde, og som har forståelse for engelskfaget som helhed og især indenfor delene litteratur, tekstanalyse, læsestrategier og sprogets formregler. Derimod synes gymnasielærerne ikke, at eleverne kan anvende fagets begreber og metoder i nye sammenhænge. De vurderer eleverne til at være mindre fagligt modne og have mindre grundlæggende forståelse for faget og andre fag, end grundskolelærerne gør. Der er dermed en form for diskrepans mellem grundskolens og gymnasiets oplevelser her.

Gymnasielærernes vurdering af de færdiguddannede studenter viser, at der er generel konsensus om, at eleverne behersker sprogets formregler, samt at de i modsætning til modtagelsen er blevet bedre til det tværfaglige, både hvad angår viden/forståelse og kompetence/anvendelse. De har også større kendskab til fagets begreber. De er gode til både at samarbejde om løsning af engelskfaglige opgaver og til selvstændige engelskfaglige analyser og fortolkninger.

Vedrørende universitetsundervisernes opfattelser af de færdige studenter, der optages på BA-niveau, kan man også her spore tilfredshed med de studerendes evne til samarbejde. Universitetsunderviserne vurderer samtidig, at de er interesserede i selvstændigt at søge viden og arbejde med fagets metoder og områder. Fornemmelsen for det interkulturelle står meget stærkt i lighed med forståelse

for faget i sin helhed. Dette gælder også i høj grad elevernes tekstanalytiske færdigheder og kendskabet til sprogets formregler. Til gengæld mangler eleverne ifølge denne gruppe respondenter en sans for nyskabelse, at tage ansvar for arbejdet med faget og en fornemmelse for, hvordan man kan arbejde med faget.

Afslutningsvist skal der vendes tilbage til en række af de temaer, der berøres i delrapport 1. Hvad angår de forandringer, der følger af gymnasiets udvikling fra et elitegymnasium til at være et massegymnasium, vurderer ekspertgruppen, at det stiller store fordringer til læreplanerne. I undersøgelsen oplever ekspertgruppen målsætningerne som på den ene side lidt for stramme, stilladsende og begrænsende til trods for den øgede tværfaglighed, idet de er forholdsvis lukkede og ikke giver rum til innovative måder at bruge engelskfagligheden på. Samtidig er det paradoksalt set på den anden side denne stramhed, der tilvejebringer den øgede studieforberedende kobling mellem viden, færdigheder og kompetencer, så flere elever kan opnå den parathed, der kræves ved overgangen til en videregående uddannelse. Som det også berøres i delrapport 1, handler det nemlig ikke længere om, hvorvidt man skal i gymnasiet eller ej. Det handler om, hvorvidt man har valgt den rigtige linje, de rigtige niveauer, der fører videre til den rigtige universitetsuddannelse (delrapport 1, afsnit 4.1).

Ideen om at berige en så forskelligartet population som muligt med en så bred form for dannelse som muligt er en ædel tanke, men desværre afføder den måske også en stor gruppe af unge, der blindt følger de kasser, de skal igennem for at nå ud på den anden side som et succesfuldt menneske. Og det er dem, vores lille udvalg af universitetslærere møder, vejer og finder for lette i forhold til selvstændighed, ansvar og kritisk sans/veludviklet dømmekraft. Selvom vi trods alt stadig har bibeholdt engelskfaget som et kulturbærende fag og andetsprog i modsætning til Sveriges brug af faget som udelukkende redskabsfag, er der åbenbart plads til forbedringer overordnet set.

Indholdsmæssigt er der indikationer på, at eleverne skal gabe over et måske alt for stort og komplekst stof til, at de kan ende med en solid fornemmelse for engelskfagligheden, hvad der kendetegner den, og hvad der ligger ud over den. Det er i hvert fald opfattelsen fra de 18 aftagere, vi har svar fra. Hvordan de unge selv ser på det, melder denne historie desværre intet om. Det store stof samt den øgede brug af internettet, digitalisering, informationer og sociale medier kan måske være årsagen til den manglende dybdeforståelse af faget og den manglende kritiske sans i forhold til at vurdere oplysningers troværdighed. Deraf anbefalingen i indledningen om at forsøge at afdække denne formodning. Men som tidligere nævnt er dette måske et generelt samfundsmæssigt problem. Derfor er vi fremadrettet nødt til at sætte begrebet faglig dybdeforståelse under lup. Hvad menes der med det? Og hvordan kan engelskfaget være med til at styrke det? Det er spørgsmål, videre studier og overvågning af engelskfagligheden i gymnasiet ville kunne tilvejebringe. Dette fokus og en række andre anbefalinger er at finde i denne rapport's indledning (afsnit 2).

Samlet set har ekspertgruppen i denne undersøgelse formået at beskrive en yderst kompleks faglighed, der trods sin kompleksitet i det store hele fungerer rigtig godt indenfor koblingen mellem viden, færdigheder og kompetencer og dermed som dannende til en større omverden og forberedende til videregående uddannelser. EVA-rapporten konkluderede, at denne kompleksitet har ført til, at eleverne skal arbejde mere problemorienteret og mere kreativt i løsningen af opgaverne (jf. delrapport 1, afsnit 2.1). Det første er korrekt ifølge vores undersøgelse, men vedrørende det andet ser der ikke ud til at være en lige så klar overensstemmelse. Vi mangler netop lige at få indlejret en større grad af rummelighed over for nyskabende, kritisk, producerende og selvstændig tænkning – selvom denne undersøgelse ikke gør sig til dommer over, hvori det består – således at også dette potentiale kan udfoldes indenfor engelskfagets rammer.

13. Referencer

- Andersen, H.L. (2014). Alle fag er sprogfag. I H.L. Andersen, S.S. Fernández, D. Fristrup & B. Henriksen (red.), *Fremmedsprog i gymnasiet: Teori, praksis og udsyn* (1. udg., s. 237-244). København: Samfundslitteratur.
- Andersen, H.L., Fernández, S.S., Fristrup, D. & Henriksen, B. (2015). *Fagdidaktik i sprogfag* (1. udg.). Frederiksberg: Frydenlund.
- Andersen, H.L. & Fristrup, D. (2014). Kreativitet og innovation. I H.L. Andersen, S.S. Fernández, D. Fristrup & B. Henriksen (red.), *Fremmedsprog i gymnasiet: Teori, praksis og udsyn* (1. udg., s. 231-236). København: Samfundslitteratur.
- Andersen, L. & Henriksen, B. (2014). Ord og tekst. I H.L. Andersen, S.S. Fernández, D. Fristrup & B. Henriksen (red.), *Fremmedsprog i gymnasiet: Teori, praksis og udsyn* (1. udg., s. 157-167). København: Samfundslitteratur.
- Andersen, M.S., & Verstraete-Hansen, L. (2014). Interkulturel kompetence. I H.L. Andersen, S.S. Fernández, D. Fristrup & B. Henriksen (red.), *Fremmedsprog i gymnasiet: Teori, praksis og udsyn* (1. udg., s. 219-230). København: Samfundslitteratur.
- Andersen, B.P. & Watts, J. (red.) (1972). *The lucid eye*. København: Gyldendal.
- Baird, J.R. & Northfield, J.R. (1992). *Learning from the PEEL Experience*. Melbourne: Monash University Printing.
- Biggs, J.B. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Berkshire: Open University Press.
- Brier, J. (1968). *Engelske stiløvelser for gymnasiet, med synonymik og præpositions-lære*. København: Gyldendal.
- Brier, J. & Rosenhoff, A. (1976). *An English grammar*. København: Gyldendal.
- Brossell, G. (1983). Rhetorical specification in essay examination topics. *College English*, 45, s. 165-174.
- Byram, M. (2000). Evaluering af interkulturel kompetence. *Sprogforum*, 18(6), s. 8-13.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cohen, A.D. (2011). Second language learning strategies. I E. Hinkel (red.), *Handbook of research in second language teaching and learning*, vol. II. (s. 681-698). New York and London: Routledge.
- Engberg-Pedersen, J., Grønvold, M. & Ohland-Andersen, H. (red.) (2004), *Contexts, basisbog til engelsk i gymnasiet og hf*. København: Gyldendal.
- ENGELSK MEDDELELSER # 45, november 1987: Skriftlig engelsk efter den ny bekendtgørelse: <http://www.engelskforeningen.dk/anglo-files/tidligere-numre-af-anglo-files/>
- ENGELSK MEDDELELSER # 49, februar 1988: Tekstlæsning efter den nye bekendtgørelse: <http://www.engelskforeningen.dk/anglo-files/tidligere-numre-af-anglo-files/>
- Engelsk: Undervisningen i engelsk i det danske uddannelsessystem* (1990). Kvalitet i uddannelse og undervisning, 4. København: Undervisnings- og forskningsministeriet.

- 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>.
- Fernandez, S.S. & Fristrup, D. (2014). Metoder og tilgange. I H.L. Andersen, S.S. Fernandez, D. Fristrup & B. Henriksen (red.), *Fremmedsprog i gymnasiet: Teori, praksis og udsyn* (s. 35-42). København: Samfundslitteratur.
- Gardner, R.C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. I Z. Dörnyei & R. Schmidt (red.), *Motivation and second language acquisition* (s. 1-20). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Hansen, H.R. & Mouridsen, F. (1974). *On England and America*. København: Gyldendal.
- Henriksen, B., Christensen, B., Engberg-Pedersen, J. & Grønvold, M. (2000). *Ord og tekst: Sproglig opmærksomhed i engelskundervisningen i gymnasiet og HF*. København: Undervisningsministeriet.
- Hermann, M. & Tornøe, P. (2017). *Getting started, engelsk grammatik*. København: Gyldendal.
- Hobel, P. (2015). Skriveordrer, tværfagligt samarbejde og demokratisk dannelse. I H. Otnes (red.), *Å invitere elever til skrivning* (s. 119-137). Bergen: Fakbokforlaget.
- Hopmann, S. (2007). Restrained teaching: The common core of didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), s. 109-124. <https://doi.org/10.2304%2Feerj.2007.6.2.109>.
- Hymes, D. (1966). Two types of linguistic relativity. I W. Bright (red.), *Sociolinguistics* (s. 114-158). The Hague: Mouton.
- Kernefaglighed i Engelsk – et debathæfte* (2001). Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser, nr. 15. København: Uddannelsesstyrelsen.
- Knudsen, H., Jørgensen, S. & Nielsen, B.H. (red.) (2012). *English teachers on the move: Didaktik, faglighed og visioner*. Aarhus: Engelsklærerforeningen.
- Kramsch, C. (2011). The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching*, 44(3), s. 354-367. <https://doi.org/10.1017/S0261444810000431>.
- Kroll, B. & Reid, J. (1994). Guidelines for designing writing prompts: Clarifications, caveats and cautions. *Journal of Second Language Writing*, 3(3), s. 231-255. [https://doi.org/10.1016/1060-3743\(94\)90018-3](https://doi.org/10.1016/1060-3743(94)90018-3).
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven and London: Yale University Press.
- Lange, H. (1972). *Here and now*. København: Gyldendal.
- Læreren Hæfte* (2017). København: Undervisningsministeriet. Lokaliseret på <http://www.engelsklærerforeningen.dk/wp-content/uploads/2018/10/Skriftlig-engelsk-Stx-A-L%C3%A6rens-h%C3%A6fte-reform-2017.pdf>.
- Mortensen, H.J.K. (2006). *Når eleverne skriver engelsk*. Aarhus: Systeme.
- Skolforskningsinstitutet (2019). *Läsförståelse och undervisning om lässtrategier. Systematisk översikt 2019:02*. Solna, Sverige: Skolforskningsinstitutet.
- Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola*. Stockholm.
- Sprogene i samspil – en grønspættebog for sproglærere* (2001). Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser, hæfte nr. 9. København: Uddannelsesstyrelsen.
- Sproglig viden og bevidsthed. Kvalitet i uddannelse og undervisning* (1994). Kvalitet i uddannelse og undervisning, nr. 16. København: Undervisningsministeriet.
- UVM (2003). *Fremtidens sprogfag – vinduer mod en større verden. Fremmedsprog i Danmark – hvorfor og hvordan?* Uddannelsesstyrelsens temahæfte, nr. 5. København: Undervisningsministeriet. Lokaliseret på <http://static.uvm.dk/publikationer/2003/sprogfag/hel.pdf>.

- UVM (2017). *Læreplan for Engelsk A stx*. København: Undervisningsministeriet.
Lokaliseret på <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-laereplaner-2017/stx/engelsk-a-stx-august-2017.pdf?la=da>.
- Van Ek, J.A. (1986). *Objectives for foreign language learning*, Vol. I: Scope. Strasbourg: Council of Europe.
- Vinther, J. (2014). Motivation. I H.L. Andersen, S.S. Fernández, D. Fristrup & B. Henriksen (red.), *Fremmedsprog i gymnasiet: Teori, praksis og udsyn* (s. 83-93), København: Samfundslitteratur.

Bedømmelseskriterier Engelsk A stx – skriftlig

Karakter	Betegnelse	Beskrivelse
12	Fremragende	Elevens tekst er flydende og velstruktureret. Indholdet viser en præcis forståelse af tekstmaterialet, en sikker metodik i opgaveløsningen og en nuanceret emnebehandling, der omfatter alle relevante aspekter med inddragelse af relevant faglig viden. Eleven har en sikker sprogbeherskelse med kun ubetydelige fejl og en sikker viden om grammatik. Det faglige og almene ordforråd er varieret og nuanceret.
7	Godt	Elevens tekst er struktureret og sammenhængende. Indholdet viser overvejende god forståelse af tekstmaterialet, nogen metodik i opgaveløsningen og en god emnebehandling, der omfatter mange relevante aspekter med nogen inddragelse af relevant faglig viden. Eleven har en god sprogbeherskelse med en del fejl og overvejende sikker viden om grammatik. Det faglige og almene ordforråd er overvejende varieret og nuanceret.
02	Tilstrækkeligt	Elevens tekst er noget usammenhængende men forståelig. Indholdet viser, at tekstmateriale og emne er forstået, men der er metodiske mangler og klare begrænsninger i emnebehandlingen. Faglig viden anvendes kun i begrænset omfang. Sprogbeherskelsen viser usikkerhed. Der optræder mange fejl, hvoraf enkelte er meningsforstyrrende. Ordforrådet er begrænset og mangler variation. Elevens viden om grammatik er usikker.

Faglige mål for STX A

2.1. Faglige mål

Eleverne skal kunne:

- forstå forholdsvis komplekst mundtligt og skriftligt engelsk om almene og faglige emner
- beherske et varieret ordforråd, som gør det muligt ubesværet at deltage i en samtale og diskussion på engelsk
- give en længere, velstruktureret mundtlig og skriftlig fremstilling på flydende, korrekt engelsk af komplekse sagsforhold med forståelse for kommunikationssituationen
- gøre rede for indhold, synspunkter og stilforskelle i forskellige typer engelsksprogede tekster og mediestof, herunder film
- analysere og fortolke forskellige nyere og ældre teksttyper samt mediestof, herunder film, med anvendelse af faglig terminologi
- perspektivere det givne materiale litteraturhistorisk, kulturelt, samfundsmæssigt og historisk
- anvende en grundviden om historiske, kulturelle og samfundsmæssige forhold i Storbritannien og USA til analyse og perspektivering af aktuelle forhold
- orientere sig i et større engelsksproget stof, herunder sortere i og vurdere forskellige informationskilder
- analysere og beskrive engelsk sprog grammatisk og stilistisk med anvendelse af relevant faglig terminologi
- anvende faglige opslagsværker og øvrige hjælpemidler
- demonstrere indsigt i fagets identitet og metode



MINISTERIET FOR
BØRN, UNDERVISNING
OG LIGESTILLING
STYRELSEN FOR
UNDERVISNING OG KVALITET

**Censorvejledning
Engelsk A, STX
(analog prøve og digitalt
forsøg)
Engelsk B, STX
Maj 2018**

Hanne Kær Pedersen, fagkonsulent

Line Flintholm, vikarierende fagkonsulent

line.flintholm@stukuvvm.dk

33925383



Indholdsfortegnelse

Censorvejledning Engelsk A, STX (analog og digitalt forsøg) Engelsk B, STX Maj 2017	i
Censorvejledning Engelsk A, STX (analog og digitalt forsøg) Engelsk B, STX Maj 2017	1
De analoge opgavesæt STX A og B	1
Det digitale opgavesæt STX A	2
Bedømmelsen af analog og digital opgave	2
Hvad prøves der i?	3
Prøver i den analoge eksamensopgaves 1. delprøve uden faglige hjælpemidler	3
Prøver i den digitale eksamensopgaves sproglige prøver, opgave 1-4, med alle hjælpemidler, herunder internettet.	3
Prøver i 2. delprøve/det analytiske essay med alle hjælpemidler	4
Prøver i opgave 5/det analytiske essay med alle hjælpemidler, herunder internetadgang	4
Instrukser	5
Opgaveinstrukser i de analoge eksamensopgaves 1. delprøve, A- og B-niveau uden faglige hjælpemidler	5
Opgaveinstrukser, 2. delprøve/det analytiske essay i den analoge A-niveau opgave med alle hjælpemidler	6
Opgaveinstrukser, 2. delprøve, B-niveau	8
Længde på besvarelsen	8
Begreber	9
<i>Essay</i>	9
<i>To analyse</i>	9
<i>To interpret</i>	9
<i>To comment on</i>	9
<i>To give an outline</i>	9
<i>To discuss</i>	10
Faglige mål samt bedømmelseskriterier	11
STX A – 2.1 Faglige mål	11
STX B – 2.1 Faglige mål	1
Undervisningsvejledningens udfoldelse af bedømmelseskriterierne	2
STX A – skriftlig prøve	2
STX B – skriftlig prøve	3



Censorvejledning

Engelsk A, STX

(analog prøve og digitalt forsøg)

Engelsk B, STX

Maj 2018

De analoge opgavesæt STX A og B

Opgavesættet til både engelsk A og engelsk B består af to delprøver, trykt i hvert sit hæfte. Begge delprøver udleveres ved eksamens start. Den første time må der ikke benyttes hjælpemidler eller computer.

I 1. delprøve skriver eksaminanden sine svar i hæftet, og dette afleveres til en tilsynsførende efter den 1. time. Til besvarelse af 2. delprøve er alle hjælpemidler tilladt, bortset fra kommunikation med omverdenen. Den todelte prøvemodel tester eksaminandens sproglige og analytiske færdigheder.

I 1. delprøve uden faglige hjælpemidler har eksaminanden mulighed for at vise sin sproglige paratviden og evne til at beskrive grammatiske og andre sproglige forhold. I 2. delprøve med alle faglige hjælpemidler prøves eksaminandens evne til selvstændigt at formulere sig på engelsk ligesom studieforberedende kompetencer i faget prøves gennem eksaminandens vægtning og selektion af stof fra tekstmaterialet. Eksaminandens analytiske færdigheder demonstreres i begge delprøver med særlig vægt på tekstanalyse i 2. delprøve med hjælpemidler.

Ud fra en helhedsvurdering af den samlede besvarelse gives der én karakter.

Det digitale opgavesæt STX A

Opgavesættet er tilgængeligt digitalt for eksaminanden og består af 4 sproglige opgaver, opgave 1-4, samt en essayopgave, opgave 5. Den samlede eksaminationstid for opgave 1-5 er 5 timer.

Det anbefales eksaminanden at skrive besvarelsen i den skabelon, som ligger under punktet *Toolbox* i menuen til venstre, således at besvarelsen afleveres i ét dokument med opgaverne i rækkefølgen 1-5.

Alle hjælpemidler må benyttes til besvarelse af opgavesættet. Kommunikation med omverdenen er ikke tilladt.

Bedømmelsen af analog og digital opgave

Eksaminandens besvarelse bedømmes som en helhed ud fra de faglige mål for niveauet beskrevet i læreplanens afsnit 2.1 (gengivet nedenfor). Der lægges vægt på eksaminandens beherskelse af det engelske sprog, forståelse af forlægget og færdighed i skriftlig fremstilling på engelsk jf. læreplanens afsnit 4.3.

Besvarelsens styrker og svagheder opsummeres i en **helhedsvurdering**. Der gives én karakter.

Eksaminanden skal svare på alle dele af opgaven, men censor skal være åben over for, at man kan vægte delene forskelligt. Dette uddybes nedenfor.

Der kan anlægges forskellige perspektiver i besvarelsene, og eksaminanden skal kunne finde sin egen indfaldsvinkel til at besvare opgaven. Censor må være åben for forskellige løsninger og synspunkter.

Som censor skal du være eksaminandens "advokat" ved at have en positiv holdning til bedømmelsen og se efter det, eksaminanden faktisk mestrer.



Hvad prøves der i?

Prøver i den analoge eksamensopgaves 1. delprøve uden faglige hjælpemidler	Prøver i den digitale eksamensopgaves sproglige prøver, opgave 1-4, med alle hjælpemidler, herunder internettet
<ul style="list-style-type: none">■ grammatisk og anden sproglig iagttagelsesevne■ paratviden■ kontrastive færdigheder■ beherskelse af relevant faglig terminologi til beskrivelse af grammatiske og andre sproglige fænomener■ evne til sproglig refleksion. <p>I bedømmelsen af sprogbeskrivelsen i 1. delprøve lægges der vægt på eksaminandens evne til at reflektere over grammatiske og stilistiske forhold med anvendelse af faglig terminologi.</p> <p>Der forventes ikke en fuld beherskelse af grammatiske regler eller stilistik i besvarelsen af delopgaverne.</p>	<ul style="list-style-type: none">■ viden om engelsk sprog, herunder grammatik, stilistik og sproglig iagttagelsesevne■ kontrastive færdigheder■ beherskelse af relevant faglig terminologi til beskrivelse af grammatiske og andre sproglige fænomener■ studieforberedende omgang med kilder■ evne til sproglig refleksion. <p>I bedømmelsen af sprogbeskrivelsen i de sproglige prøver lægges der vægt på eksaminandens evne til at reflektere over grammatiske og stilistiske forhold i kontekst med anvendelse af faglig terminologi.</p> <p>Der forventes ikke en fuld beherskelse af grammatiske regler eller stilistik i besvarelsen af delopgaverne, men en besvarelse der reflekteret tager udgangspunkt i det præsenterede tekstmateriale.</p> <p>Anvender eksaminanden citater eller henvisninger i besvarelsen, skal disse angives som kilder (fodnoter) i besvarelsen jf. anbefalingerne under punktet <i>Vejledning</i> → <i>Henvisninger til tekst-, video- og lydclip</i> i opgaven.</p>



Prøver i 2. delprøve/det analytiske essay med alle hjælpemidler	Prøver i opgave 5/det analytiske essay med alle hjælpemidler, herunder internetadgang
<ul style="list-style-type: none">■ sprogbeherskelse (fluency, idiomatik, semantik, morfologi, syntaks og ortografi)■ formidlingsevne (struktur, kohærens, kohæsion, præcision)■ evne til selektion og vægtning af stof fra tekstmaterialet■ tekstlæsningsfærdigheder (forståelse, analyse og fortolkning)■ brug af relevante hjælpemidler. <p>I bedømmelsen af sprogbeherskelsen i 2. delprøve/det analytiske essay vurderes, i hvilken grad de sproglige kategorier beherskes.</p> <p>Enkeltstående fejl indgår ikke med større vægt, medmindre de på afgørende vis ændrer udsagnets karakter.</p> <p>Et varieret sprog, fx hvad angår ordforråd og syntaks, bør bedømmes positivt.</p> <p>I vurderingen af analyse og fortolkning af delprøvens tekstmateriale sættes der vide rammer for fortolkningen, såfremt udgangspunktet er en korrekt læsning af materialet.</p>	<ul style="list-style-type: none">■ sprogbeherskelse (fluency, idiomatik, semantik, morfologi, syntaks og ortografi)■ formidlingsevne (struktur, kohærens, kohæsion, præcision, henvisninger samt dokumentation af kilder)■ evne til selektion og vægtning af stof fra tekstmaterialet■ tekstlæsningsfærdigheder (forståelse, analyse og fortolkning)■ lytteforståelse■ brug af relevante hjælpemidler. <p>I bedømmelsen af sprogbeherskelsen i opgave 5/det analytiske essay vurderes, i hvilken grad de sproglige kategorier beherskes.</p> <p>Enkeltstående fejl indgår ikke med større vægt, medmindre de på afgørende vis ændrer udsagnets karakter.</p> <p>Et varieret sprog, fx hvad angår ordforråd og syntaks, bør bedømmes positivt.</p> <p>I vurderingen af analyse og fortolkning af delprøvens tekstmateriale sættes der vide rammer for fortolkningen, såfremt udgangspunktet er en korrekt læsning af materialet.</p>

Sidst i dette dokument ses undervisningsvejledningens udfoldelse af bedømmelseskriterierne for karaktererne 12, 7 og 02, og denne er også at finde nederst på de vejledende retteark til henholdsvis analog/digital prøve.



Instrukser

Opgaveinstrukser i de analoge eksamensopgavers 1. delprøve, A- og B-niveau uden faglige hjælpemidler	Opgaveinstruks i den digitale A-niveau eksamensopgaves sproglige prøver, opgave 1-4, med alle hjælpemidler, herunder internettet
<p>Fælles for STX A og B i 1. delprøves opgave A lyder formuleringen: "... forklar dine rettelser på dansk."</p> <p>Det forventes, at eksaminanden bruger en passende og relevant faglig terminologi i sine forklaringer.</p> <p>Det er uden betydning for bedømmelsen, om der bruges danske, engelske eller latinske betegnelser, eller om de blandes.</p> <p>Et eksempel på et fyldestgørende svar er følgende, når fejlsætningen er "Johns wife never showed up":</p> <ul style="list-style-type: none">• På B-niveau: "Johns er ejefald/genitiv, og der mangler derfor en apostrof før s."• På A-niveau: "Der er fejl i ejefald/genitiv: i ental/singularis tilføjes personer apostrof +s, altså John's."	<p>I opgave 1 lyder instruksen for STX A digitalopgaven: "I hver af nedenstående sætninger er en grammatisk fejl understreget. Skriv den korrekte sætning, og forklar dine rettelser med udgangspunkt i sætningerne. Brug relevant grammatisk/faglig terminologi. Skriv din forklaring på dansk."</p> <p>Det forventes, at eksaminanden bruger en passende og relevant faglig terminologi i sine forklaringer og reflekteret tager udgangspunkt i det præsenterede tekstmateriale.</p> <p>Det er uden betydning for bedømmelsen, om der bruges danske, engelske eller latinske betegnelser, eller om de blandes.</p> <p>Et eksempel på et fyldestgørende svar er følgende, når fejlsætningen er "Naomi Wood, <u>which</u> is a young writer, was born in London in 1983":</p> <p>På A-niveau: "Der er fejl i relativpronomen: which bruges til at henvise til ikke-personer og who til personer. Altså skal der her stå who, fordi der henvises til personen Naomi Wood."</p>



<p>Opgaveinstrukser, 2. delprøve/det analytiske essay i den analoge A-niveau opgave med alle hjælpemidler</p>	<p>Opgaveinstrukser i opgave 5/det analytiske essay i den digitale A-niveau opgave med alle hjælpemidler, herunder internetadgang</p>
<p>Spørgsmålene til teksterne i 2. delprøve prøver, foruden tekstforståelse og overblik, beherskelse af de taksonomiske niveauer.</p> <p>Stx A-opgavesættets 2. delprøve består af en A-opgave og en B-opgave. Kun én af opgaverne må besvares.</p> <p>A-opgaven: Instruksen til A-opgaven er <i>“Write an analytical essay (900-1200 words) in which you analyse and interpret the short story ‘XX’.</i></p> <p><i>Part of your essay must focus on [analysis] and [interpretation].”</i></p> <p>B-opgaven: Instruksen til B-opgaven er <i>“Write an analytical essay (900-1200 words) in which you analyse and comment on the article ‘XX’.</i></p> <p><i>Part of your essay must focus on [analysis] and [topic].”</i></p> <p>Bevarelsen skal indeholde de elementer, der nævnes i</p>	<p>Spørgsmålene til teksterne i opgave 5a og opgave 5b prøver, foruden tekstforståelse og overblik, beherskelse af de taksonomiske niveauer. Kun én af opgaverne må besvares.</p> <p>A-opgaven: Instruksen til A-opgaven er <i>“Write an analytical essay (800-1200 words) in which you analyse and interpret the short story ‘XX’.</i></p> <p><i>Part of your essay must focus on [analysis] and [interpretation].</i></p> <p><i>In your essay you must include references to the short story. You may use information from the internet in your essay. All sources must be documented.”</i></p> <p>B-opgaven: Instruksen til B-opgaven er <i>“Write an analytical essay (800-1200 words) in which you analyse and discuss the issue of [xx].</i></p> <p><i>Part of your essay must focus on [analysis] and on [discussion topic].</i></p>

<p>opgaveformuleringen. Bevarelsen skal være et sammenhængende essay, der skal fremstå struktureret og afrundet. Det vil være naturligt, at besvarelsen indeholder korte citater fra tekstforlægget. Det skal dog bemærkes, at der hverken i læreplan, vejledning eller opgaveinstruks er citatkrav, så ved en bedømmelse af en præstation, kan det ikke anføres som en selvstændig mangel, hvis der ikke optræder citater.</p> <p>Opgaveinstruksen består af to sætninger. Den sidste sætning indeholder elementer, der er væsentlige for henholdsvis analysen og fortolkningen (i A) og analysen og kommenteringen (i B). Disse elementer er obligatoriske og inkorporeres i besvarelsen. Det er op til eksaminanden at vælge, hvilke aspekter af teksten der derudover skal behandles.</p> <p>I den sagprosbaserede opgave er kravet, at tekstforlægget skal analyseres og kommenteres. Kravet om kommentering i den sagprosbaserede opgave indfries ved, at man forholder sig kritisk/vurderende til det skrevne, fx i en argumenteret stillingtagen til eller vurderende perspektivering af tekstforlæggets synspunkter/holdninger/oplysninger.</p> <p>Der er ikke kun én analysemodel, som er den rigtige og den eneste, som kan bruges, og censorerne skal være opmærksom på de kvaliteter, de enkelte besvarelser indeholder.</p>	<p><i>In your essay you must include references to:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><i>[text]</i><i>1-2 other internet sources</i> <p><i>All sources must be documented.”</i></p> <p>Bevarelsen skal indeholde de elementer, der nævnes i opgaveformuleringen. Bevarelsen skal være et sammenhængende essay, der skal fremstå struktureret og afrundet. Det er et krav i både 5a og 5b, at besvarelsen indeholder korte citater fra tekstforlægget, og i 5b er det yderligere et krav, at eksaminanden selvstændigt har fundet samt inddraget 1-2 kilder fra internettet.</p> <p>Opgaveinstruksen består af to sætninger. Den sidste sætning indeholder elementer, der er væsentlige for henholdsvis analysen og fortolkningen (i 5a) og analysen og diskussionen (i 5b). Disse elementer er obligatoriske og inkorporeres i besvarelsen. Det er op til eksaminanden at vælge, hvilke aspekter af teksten der derudover skal behandles.</p> <p>Bemærk, at opgave 5a kan besvares uden inddragelse af internettet.</p> <p>Der er ikke kun én analysemodel, som er den rigtige og den eneste, som kan bruges, og censorerne skal være opmærksom på de kvaliteter, de enkelte besvarelser indeholder.</p>
---	---



Opgaveinstrukser, 2. delprøve, B-niveau

STX B-opgavesættets 2. delprøve består af en A-opgave og en B-opgave, og der er valgfrihed mellem de to opgaver. Kun én af opgaverne må besvares.

Sektion A:

Instruksen til spørgsmål A er

“The texts in Section A focus on [emnet]. Write a paper (700-1000 words) in which you answer the following questions. Answer the questions separately.”

Hvert spørgsmål skal besvares separat. Besvarelsen af de enkelte spørgsmål behøver ingen anden overskrift end nummeret på spørgsmålet. Afvigelser herfra skal ikke særskilt indgå i bedømmelsen, dog tæller det ikke positivt, hvis svarene bindes sammen.

Besvarelsen af sektionens spørgsmål 2 skal indeholde korte citater fra tekstforlægget.

Se i øvrigt vejledende definition på opgaveinstruksens begreber nedenfor. Bemærk dog, at opgaven godt kan løses ved andre tilgange.

Sektion B:

“Write an essay (700-1000 words) in which you analyse and interpret ‘XX’. Your essay must include the following points: ...”

I denne opgave forventes et sammenhængende essay. Det vil være naturligt, at besvarelsen indeholder korte citater fra tekstforlægget. Det skal dog også her bemærkes, at der hverken i læreplan, vejledning eller opgaveinstruks er citatkrav, så ved en bedømmelse af en præstation, kan det ikke anføres som en selvstændig mangel, hvis der ikke optræder citater.

Længde på besvarelsen

Besvarelsen af 2.delprøve/opgave 5s analytiske essay forventes at have følgende omfang:

- STX A analog opgave: 900-1200 ord STX A digital opgave: 800-1200 ord STX B: 700-1000 ord

Omfanget er bestemt ud fra en forventning om, hvad eksaminanderne kan overkomme i den tilmålte tid. Samtidig signaleres, at vægten skal lægges på sproglig og indholdsmæssig præcision. Hvis disse elementer er til stede, indgår ordantallet i sig selv ikke som et særskilt element i bedømmelsen. Ud fra en helhedsvurdering af den samlede besvarelse gives der én karakter.



Begreber

Essay

Et eksamensessay i engelsk er

- en sammenhængende tekst med en indledning, en hoveddel og en afrunding/konklusion.
- en fokuseret tekst: novellen, eller non-fiction-teksten på A-niveau, er emnet for essayet; der er en rød tråd i behandlingen af tekstmaterialet.
- en dokumenteret tekst: essayet underbygges med henvisninger til, gerne citater fra, tekstmaterialet.

To analyse

Med udtrykket *analyse* menes at undersøge teksten nærmere: dens bestanddele, virkemidler, temaer osv.

To interpret

Med udtrykket *interpret* menes at forklare, hvordan de enkelte bestanddele skal forstås i tekstens sammenhæng og dermed at klarlægge tekstens budskab.

To comment on

Med udtrykket *comment on* menes at tage tekstens oplysninger op til overvejelse, fx ved at diskutere tekstens påstande eller ved at perspektivere til andre tekster eller sammenhænge.

To give an outline

Med udtrykket *outline* menes at give en sammenfatning af tekstens emne, men ikke af hele teksten. *An outline* er derfor mere detaljeret end et *summary*, og ofte skal flere synspunkter holdes op mod hinanden. Ved at citere kort, kan eksaminanden præcisere sammenfatningen af synspunkter og holdninger.

To discuss

Med udtrykket *discuss* menes at fremdrage holdninger til et emne. Emnet vil fremgå af opgaveformuleringen. En diskussion sammenstiller forskellige og ofte modsatrettede synspunkter med argumentation for disse, og den kan afsluttes med argumenteret personlig stillingtagen.



Faglige mål samt bedømmelseskriterier

STX A – 2.1 Faglige mål, læreplan fra 2013

Eleverne skal kunne:

- forstå forholdsvis komplekst mundtligt og skriftligt engelsk om almene og faglige emner
- beherske et varieret ordforråd, som gør det muligt ubesværet at deltage i en samtale og diskussion på engelsk
- give en længere, velstruktureret mundtlig og skriftlig fremstilling på flydende, korrekt engelsk af komplekse sagsforhold med forståelse for kommunikationssituationen
- gøre rede for indhold, synspunkter og stilforskelle i forskellige typer engelsksprogede tekster og mediestof, herunder film
- analysere og fortolke forskellige nyere og ældre teksttyper samt mediestof, herunder film, med anvendelse af faglig terminologi
- perspektivere det givne materiale litteraturhistorisk, kulturelt, samfundsmæssigt og historisk
- anvende en grundviden om historiske, kulturelle og samfundsmæssige forhold i Storbritannien og USA til analyse og perspektivering af aktuelle forhold
- orientere sig i et større engelsksproget stof, herunder sortere i og vurdere forskellige informationskilder
- analysere og beskrive engelsk sprog grammatisk og stilistisk med anvendelse af relevant faglig terminologi
- anvende faglige opslagsværker og øvrige hjælpemidler
- demonstrere indsigt i fagets identitet og metoder.



STX B – 2.1 Faglige mål, læreplan fra 2013

Eleverne skal kunne:

- forstå mundtligt og skriftligt engelsk om almene og faglige emner
- beherske et varieret ordforråd, som gør det muligt at deltage i en samtale og diskussion på engelsk
- give en nuanceret, sammenhængende mundtlig og skriftlig fremstilling af alment kendte og faglige emner på et flydende og hovedsageligt korrekt engelsk
- gøre rede for indhold og synspunkter i forskellige typer engelsksprogede tekster og mediestof, herunder film
- analysere og fortolke litterære tekster, ikke-litterære tekster og mediestof, herunder film, med anvendelse af faglig terminologi
- perspektivere det givne materiale kulturelt, samfundsmæssigt og historisk
- anvende en grundviden om historiske, kulturelle og samfundsmæssige forhold i Storbritannien og USA til analyse og perspektivering af aktuelle forhold
- orientere sig i et større engelsksproget stof, herunder sortere i og vurdere forskellige informationskilder
- analysere og beskrive engelsk sprog med anvendelse af relevant faglig terminologi
- anvende faglige opslagsværker og øvrige hjælpemidler
- demonstrere indsigt i fagets identitet og metoder.



Undervisningsvejledningens udfoldelse af bedømmelseskriterierne

STX A – skriftlig prøve

Karakter	Betegnelse	Beskrivelse
12	Fremragende	Elevens tekst er flydende og velstruktureret. Indholdet viser en præcis forståelse af tekstmaterialet, en sikker metodik i opgaveløsningen og en nuanceret emnebehandling, der omfatter alle relevante aspekter med inddragelse af relevant faglig viden. Eleven har en sikker sprogbeherskelse med kun ubetydelige fejl og en sikker viden om grammatik. Det faglige og almene ordforråd er varieret og nuanceret.
7	Godt	Elevens tekst er struktureret og sammenhængende. Indholdet viser overvejende god forståelse af tekstmaterialet, nogen metodik i opgaveløsningen og en god emnebehandling, der omfatter mange relevante aspekter med nogen inddragelse af relevant faglig viden. Eleven har en god sprogbeherskelse med en del fejl og overvejende sikker viden om grammatik. Det faglige og almene ordforråd er overvejende varieret og nuanceret.
02	Tilstrækkeligt	Elevens tekst er noget usammenhængende men forståelig. Indholdet viser, at tekstmateriale og emne er forstået, men der er metodiske mangler og klare begrænsninger i emnebehandlingen. Faglig viden anvendes kun i begrænset omfang. Sprogbeherskelsen viser usikkerhed. Der optræder mange fejl, hvoraf enkelte er meningsforstyrrende. Ordforrådet er begrænset og mangler variation. Elevens viden om grammatik er usikker.



STX B – skriftlig prøve

Karakter	Betegnelse	Beskrivelse
12	Fremragende	Elevens tekst er flydende og velstruktureret. Indholdet viser en præcis forståelse af tekstmaterialet, en sikker metodik i opgaveløsningen og en nuanceret emnebehandling med inddragelse af relevant faglig viden. Eleven har en sikker sprogbeherskelse med kun ubetydelige fejl og en sikker viden om grammatik. Det faglige og almene ordforråd er varieret og nuanceret.
7	Godt	Elevens tekst er struktureret og sammenhængende. Indholdet viser overvejende god forståelse af tekstmaterialet, nogen metodik i opgaveløsningen og en god emnebehandling, der omfatter mange relevante aspekter med nogen inddragelse af relevant faglig viden. Eleven har en god sprogbeherskelse med en del fejl og overvejende sikker viden om grammatik. Det faglige og almene ordforråd er overvejende varieret og nuanceret.
02	Tilstrækkeligt	Elevens tekst er noget usammenhængende men forståelig. Eleven har forstået tekstmateriale og emne nogenlunde, men der er metodiske mangler og klare begrænsninger i emnebehandling. Faglig viden anvendes kun i begrænset omfang. Sprogbeherskelsen viser usikkerhed. Der optræder mange fejl, hvoraf enkelte er meningsforstyrrende. Ordforrådet er begrænset og mangler variation. Elevens viden om grammatik er usikker.