

Dansk A – Htx

Vejledning / Råd og vink

Kontor for gymnasiale uddannelser 2012

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

Indholdsfortegnelse

Identitet og formål.....	2
Faglige mål og fagligt indhold.....	2
2.1. Faglige mål.....	2
2.2. Kernestof.....	2
Det sproglige stofområde.....	3
Det tekstuelle stofområde.....	3
Mediedimensionen.....	4
2.3. Supplerende stof.....	5
Tilrettelæggelse.....	5
3.1. Didaktiske principper.....	5
3.2. Arbejdsformer.....	6
3.3. It.....	7
3.4. Samspil med andre fag.....	7
Evaluerings.....	8
4.1. Løbende evaluering.....	8
4.2. Prøveformer.....	8
Den skriftlige prøve.....	8
Den mundtlige prøve.....	9
4.3. Bedømmelseskriterier.....	10

Identitet og formål

Den gældende læreplan for dansk A (2010) er udtryk for en justering af 2005-reformens danskfag, som hentede væsentlige pointer fra projektet *Fremtidens danskfag*. Justeringen er foretaget på baggrund af evalueringer og erfaringer, herunder EVA's evaluering af bl.a. danskfaget efter det første reformgennemløb i 2008. I den gældende læreplan er dels kompetencebegrebet og dels htx-uddannelsens teknologiske profil søgt styrket og præciseret. Der er altså ikke grundlæggende ændret på tankegangen fra *Fremtidens danskfag*, og derfor kan projektrapporten herfra give et bredere perspektiv på læreplanen.

Læreplanens formålparagraf kombinerer det studieforberedende element med det dannelsesmæssige element. Hermed peges der på htx-uddannelsens overordnede formål som en ungdomsuddannelse, der både skal forberede eleverne til videregående studier og samtidig danne ramme om elevernes personlige dannelsesprojekt. Dette dobbelte sigte er indlejret i de faglige mål, i kernestoffet og i de didaktiske principper, herunder i principperne for samspillet med andre fag.

Faglige mål og fagligt indhold

2.1. Faglige mål

De faglige mål i læreplanen er beskrevet på tværs af det faglige indhold/kernestoffet. De faglige mål er formuleret som kompetencemål og som slutmål.

I de faglige mål genfindes de fire kulturkompetencer, henholdsvis tale, lytte, læse og skrive, som er en del af danskfagets udmøntning af kompetencetænkningen. Desuden peger de faglige mål på analysekompetencen som en væsentlig danskfaglig kompetence på tværs af indhold/kernestof.

Slutmål betyder, at målene er udtryk for det, eleverne skal kunne ved undervisningens slutning. I arbejdet med at nå de faglige mål, kan det derfor være hensigtsmæssigt at fokusere på nogle delmål.

2.2. Kernestof

Et af læreplanens tydeligste 'lån' fra *Fremtidens danskfag* er inddelingen af kernestoffet i *det sproglige stofområde, det tekstuelle stofområde og mediedimensionen i begge disse stofområder*. Denne inddeling af kernestoffet er bibeholdt i den justerede læreplan (2010), da den bidrager til at synliggøre bredden i danskfagets stofområder, men den indebærer *ikke* noget krav om, at undervisningen skal deles tilsvarende op. Tværtimod lægger formuleringen *mediedimensionen i begge disse stofområder* klart op til at stofområderne tænkes sammen i helheder, når der planlægges forløb i dansk.

Stofområderne kan opfattes som værktøjskasser for hinanden: den sproglige analyseteknik kan være et værktøj til læsning af en litterær tekst, eller arbejdet med fortællestrukturer kan være et værktøj til analyse af digitale medieprodukter. Der er ikke anført procentvise vægtninger af de tre stofområder,

hvilket understreger htx-uddannelsens formålsorientering: kernestoffet behandles i den sammenhæng, hvor det bedst bidrager til den konkrete opgaveløsning og til elevernes arbejde med at nå de faglige mål.

Det sproglige stofområde

Under det sproglige stofområde skal der arbejdes med *det danske sprog og sproglig variation*. En måde at udfolde dette punkt på kan være at arbejde med dialekter, sociolekter og dansk som andetsprog. I undervisningen om sprog er det også relevant at inddrage elementer af tekstlingvistik, semantik, pragmatik og sætningsgrammatik. Læreplanen lægger altså op til, at den sproglige dimension i danskfaget ikke blot beskæftiger sig med sprogrigtighed, men også med *sprogbeskrivelse* og sproglig bevidsthed.

Der er samtidig krav om, at det danske sprog skal ses i forhold til andre sprog, og her er der oplagte samarbejdsmuligheder med engelsk. Desuden kan det have en elevmotiverende effekt at inddrage elevernes egne sproglige erfaringer og kompetencer (for eksempel tosprogede elevers særlige sproglige erfaringer) med henblik på at belyse sammenhænge mellem sprog og kultur eller mellem sprog og identitet.

Læreplanen lægger op til, at der skal være sammenhæng mellem *sproglige færdigheder og sproglige analyseteknikker*, dvs. mellem udvikling af elevernes færdigheder i analyse af sprog og i produktion af sproglige udtryk. Denne kobling medfører, at de sproglige analyseteknikker ikke udelukkende kan være af litterær karakter, idet elevernes egne sproglige produktioner som oftest er af ikke-litterær karakter. I læreplanen præciseres det, at der skal arbejdes med *faglige og teknologiske sprogformer*. Dette kan oplagt foregå i studieområdet i form af både analyse og produktion af faglige og teknologiske teksttyper, men det kan også vinkles særfagligt: en skriftlig analyse og fortolkning i dansk fordrer for eksempel en bestemt *faglig sprogform*.

Det tekstuelle stofområde

Læreplanen angiver ikke præcist hvilke teksttyper, der skal arbejdes med. Blot er der krav om et varieret udbud af teksttyper, der som minimum dækker både fiktion, sagprosa og teksttyper, der har træk fra både fiktion og sagprosa. Det tekstuelle stofområde bygger på det udvidede tekstbegreb, hvor 'tekst' også kan omfatte film, tv-udsendelser, radioprogrammer, hjemmesider, computerspil osv. Fælles for alle teksttyper er, at de i danskfaget behandles danskfagligt, dvs. med fagets værktøjer og analysemetoder. Målet er, at eleverne opnår en analysekompetence samt en kompetence til kritisk vurdering af de tekster, de præsenteres for. Derfor kan det anbefales at arbejde med både sproglige og fortælle tekniske tilgange til teksttyper, som eleverne i forvejen omgiver sig med, fx nyhedsudsendelser på internettet eller på tv, satireshows, computerspil mm. Hermed undgår man, at eleverne fejlagtigt opfatter analyse og fortolkning som noget, der kun vedrører litterære tekster, og som ikke kan bruges til noget uden for danskfagets rammer.

Et punkt under det tekstuelle stofområde er de kanoniserede forfattere, som hver skal være repræsenteret med mindst én tekst i undervisningen. Listen er bindende, men ikke udtømmende, og der er ikke noget krav om, at der skal lægges lige meget vægt på alle de kanoniserede forfattere.

Underviseren kan vælge at uddybe et eller flere forfatterskaber, som fx har særlig relevans for htx-uddannelsens naturvidenskabelige og teknologiske vinkel, ligesom de kanoniserede forfattere kan læses som led i en historisk læsning eller et tematisk forløb sammen med andre tekster. En anden strategi kan være at samle de valgte kanontekster i et enkelt forløb, og behandle dem på baggrund af kanontankegangen.

Et andet punkt under det tekstuelle stofområde er det historiske og internationale perspektiv. Dette punkt er der rige muligheder for at udfolde gennem periode- og tematiske læsninger, for eksempel med inddragelse af udenlandske tekster, ligesom der er mulighed for tematiske samlæsninger med for eksempel teknologihistorie, idéhistorie, engelsk eller samfundsfag. Netop den historiske læsning kan være et af de områder, hvor underviseren oplever stoftrængsel. Her er det vigtigt at holde fast i, at det er evnen til analyse, fortolkning og kritisk vurdering, der skal trænes hos eleverne, og at det derfor er bedre at prioritere fordybelsen og den detaljerede analyse i et begrænset antal perioder og tekster end at læse for meget i bredden.

Der er ligeledes krav om læsning af norske og svenske tekster på originalsproget. Her gælder som ved de dansksprogede tekster det brede tekstbegreb. De norske og svenske tekster skal altså ikke nødvendigvis være skønlitterære tekster, men kan omfatte tv-udsendelser, radioprogrammer, hjemmesider, multimedieproduktioner osv.

I forbindelse med analyse og fortolkning af tekster anføres det i læreplanen, at der skal anvendes *forskellige teknikker*. Begrebet *analyseteknikker* skal forstås som nærmest ensbetydende med *analysemetoder*, som muligvis er det mest udbredte begreb i denne forbindelse. Dog ligger der i *teknikker* en bredere forståelse, som omfatter kombinationer af arbejdsformer og værktøjer, som eleven råder over og finder anvendelige i forhold til teksten, men som ikke nødvendigvis kan sammenfattes i nogen bestemt navngiven metode. Mange elever har i grundskolen arbejdet med genreopdelte skabeloner til analyse og fortolkning af tekster. Her er det underviserens opgave at præsentere alternative tilgange og at gøre eleverne bekendt med, at tekstanalyse på gymnasialt niveau er karakteriseret ved, at man forholder sig kritisk og analytisk til både teksten og til den anvendte metode eller model.

Endelig skal der arbejdes med *tekster og teksttyper, der har relevans for teknologisk dannelse, og som er karakteristiske for uddannelsen som helhed*. Det kan gøres på flere måder. Man kan læse tekster, der lægger op til, at eleverne forholder sig kritisk og debatterende til den teknologiske udvikling. Man kan læse tekster, der tematiserer den teknologiske udvikling, eller man kan anvende tekster fra de øvrige fag og anlægge et tekstanalytisk perspektiv på disse, herunder vurdere dem som *produkter* med et givent formål.

Mediedimensionen

De digitale massemediers udbredelse og betydning for elevernes hverdag bør betyde, at disse medier spiller en væsentlig rolle i danskundervisningen. Digitale medieprodukter som hjemmesider, blogs, sociale kommunikationsplatforme og online-spil kan belyses både sprogligt, æstetisk, fortælleteknisk og mediehistorisk. Desuden kan digitale kommunikationsformer belyses med gængse danskfaglige metoder og modeller, for eksempel retorikkens appelformer, argumentationsanalyse, aktantmodellen, kommunikationsmodeller osv. Her er der gode muligheder for et samarbejde med kommunikation og

it, både omkring medieprodukter som genstandsfelt, men også omkring de metodiske og de medieteoretiske tilgange.

Mediedimension omfatter også *teknologiske betingelsers betydning for kommunikationens indhold og form*. Her kan man tage udgangspunkt i elevernes arbejde med produkter og produktudvikling i faget teknologi og belyse teknologiens medbetydning – hvad enten det er bogtrykkerkunsten eller internettet – for de fortællinger og budskaber, der formidles.

2.3. Supplerende stof

Der er i læreplanen valgt en formulering af det supplerende stof, som både skal klargøre dets karakter af 'nødvendigt supplement' og samtidig lægge op til en høj grad af valgfrihed og dermed mulighed for at lægge en bestemt vinkel på kernestoffet. Oplagte vinklinger af for eksempel periodelæsninger kan være filosofiske, naturvidenskabelige eller teknologiske.

Skellet mellem kernestof og supplerende stof er tænkt således, at det supplerende stof vinkler, perspektiverer og uddyber kernestoffet. Det er *ikke* tænkt således, at kernestoffet læses intensivt og det supplerende stof ekstensivt. Det supplerende stof kan derfor være lige så relevant som kernestoffet for elevens kompetenceopbygning og for de afsluttende prøver i faget.

Tilrettelæggelse

3.1. Didaktiske principper

Undervisningen tager udgangspunkt i elevernes faglige niveau fra grundskolen. For danskfaget på en gymnasial uddannelse gør det sig gældende, at eleverne allerede fra grundskolens danskundervisning kender fagets grundlæggende metoder og formål – om end de måske ikke er i stand til at formulere deres forforståelse særlig præcist. Ligeledes har eleverne et vist forhåndskendskab til flere af de teksttyper, der kan være relevante i danskundervisningen på htx. Dette stiller underviseren over for to udfordringer: på den ene side er det vigtigt, at eleverne kan drage nytte af genkendeligheden og dermed bygge videre på de kompetencer, de har opnået i grundskolen. På den anden side er også vigtigt, at eleverne bliver bevidste om forskellene mellem dansk i grundskolen og dansk på htx.

Det præciseres i læreplanen at der i tilrettelæggelsen af undervisningen skal tages ligeligt hensyn til elevernes forudsætninger og de faglige mål, der skal nås i løbet af perioden. Det drejer sig altså dels om at afdække eleverne niveau og erfaringer inden for danskfagets forskellige områder, og dels om at tydeliggøre slutmålene for eleverne. Det kan desuden have en motiverende effekt hos eleverne, at underviseren didaktisk begrunder valget af stof og arbejdsformer med udgangspunkt i fagets kompetencemål - *Hvad kan vi bruge det til?*

3.2. Arbejdsformer

Progression i løbet af de tre år er en af danskfagets store didaktiske udfordringer. Der er tale om progression på flere områder:

- Progression i stoffets sværhedsgrad – noget stof er sværere end andet
- Progression i abstraktionsniveau – det er for eksempel lettere at referere end at analysere
- Progression i arbejdsformer – stigende krav til selvstændighed og fagligt overblik
- Progression i graden af kompleksitet – fra simple til komplekse metoder

Arbejdet med portfolio er særdeles velegnet til at styre læreprocessen – både hvad angår den progression, som underviseren lægger ned over undervisningen, og hvad angår elevens egen faglige udvikling.

Ligeledes kan portfolioen være med til at trække fagets skriftlige dimension ind i den mundtlige dimension, for eksempel ved at eleverne skiftes til mundtligt at redegøre for udvalgte arbejder. Arbejdet med portfolioen indebærer, at både den skriftlige proces og det skriftlige produkt kommer i fokus. Desuden tjener portfolioarbejdet det formål at flytte hovedansvaret for de skriftlige opgaver fra underviser til elev. Dette forudsætter imidlertid, at portfolioen prioriteres i undervisningen, at formålet med portfolio-pædagogikken tydeliggøres for eleven, samt at portfolioen anvendes til andet og mere end blot en opgavebank, dvs. en ustruktureret samling af gamle opgavebesvarelser.

I praksis kan eleverne for eksempel redegøre skriftligt for deres refleksioner over deres skriftsproglige udvikling. De kan skrive korte metatekster, hvor de gør rede for de valg, de har truffet i forbindelse med udarbejdelsen af en tekst, herunder skriveformål, målgruppe, valg af sproglig stil og udtryksform samt samspil mellem form og indhold – alt i alt svarende til de todelte opgaver i opgavesættene til den skriftlige eksamen. De kan også skrive resuméer, der sammenfatter et semesters arbejde med skriftsproglige kompetencer, og på baggrund heraf formulere personlige mål for det kommende semester. For alle typer af portfolioarbejde er det en klar forudsætning, at eleverne kender mål og bedømmelseskriterier for det skriftlige arbejde.

Den sproglige analyse, som eleverne arbejder med i danskundervisningen, er en vigtig forudsætning for elevernes skriftsproglige produktion, ligesom genrebestemmelsen i analysearbejdet er en grundlæggende ingrediens i udviklingen af genrebevidsthed i forhold til elevernes egne produkter. Denne sammenhæng mellem fagets mundtlige og skriftlige dimensioner bør indtænkes i planlægningen af undervisningen, så faget ikke ”knækker over” i to dele. Med 75 timers forhåndstildelt elevtid og et bredt spektrum af skriftlige genrer, der skal trænes, er det af indlysende årsager en nødvendighed, at eleverne kan overføre viden og kompetencer frem og tilbage mellem den mundtlige og den skriftlige kompetenceopbygning. Undervisningens tilrettelæggelse bør understøtte dette.

Omkring det skriftlige arbejde præciseres det i læreplanen, at det skal tilrettelægges, så der er progression og sammenhæng til skriftligt arbejde i de øvrige fag. En tilsvarende formulering findes i de øvrige fags læreplaner, og den tværgående koordinering skal ses som et tiltag i forhold til at løfte

elevernes skrivekompetencer generelt. Også her kan eleverne bruge portfolioen til at få samling på den tværfaglige skrivning, for eksempel ved at skrive små redegørelser, der sammenfatter arbejdet med skrivekompetencer i fagene og relaterer det til den danskfaglige skrivning.

3.3. It

Der er indlysende sammenfald mellem kravene vedrørende it-kompetencer i dansk og de tilsvarende krav i studieområdet og i kommunikation og it. Derfor er det oplagt at etablere et tæt samarbejde på tværs af fag omkring udviklingen af it-kompetencer. Arbejdet med for eksempel informationsøgning, vurdering og håndtering af kilder m.m. kan med fordel centreres i studieområdet for netop at understrege det overfaglige aspekt, men der bør følges løbende op i danskfaget, som er det centrale læse- og skrivefag på htx.

Informationsteknologiens muligheder for optagelse og redigering af lyd og billeder anvendes aktivt i arbejdet med kernestoffet – særligt i forbindelse med mediedimensionen, hvor små produktionsopgaver kan indgå.

It anvendes naturligt til det skriftlige arbejde – både til den procesorienterede og til den produktorienterede skrivning – og til visuelle dokumentationsformer.

En eksperimenterende og elevinddragende anvendelse af it kan medvirke til at løfte elevernes it-kompetence fra noget redskabsorienteret til en kritisk bevidsthed om muligheder og begrænsninger. Dermed kan it-området bidrage til den almene og teknologiske dannelse.

3.4. Samspil med andre fag

I afsnittet om samspil med andre fag udtrykkes der et krav om, at *dele af det danskfaglige kernestof og supplerende stof udvælges og behandles, så det bidrager til styrkelse af det faglige samspil i studieretningen*. Danskfaget skal med andre ord være med til at tone de forskellige studieretningers særlige profil. Tilsvarende formuleringer findes i de øvrige fags læreplaner, så der er altså tale om et samarbejde på tværs af fag. I danskfaget kan toningen af studieretningen for eksempel foregå via de forskellige perspektiveringsmuligheder, der naturligt ligger i de forskellige studieretningers fagkombinationer – henholdsvis naturvidenskabelige, teknologiske og kommunikationsfaglige. En anden mulighed er at inddrage tekster og teksttyper fra studieretningsfagene i danskundervisningen med henblik på tekstanalyse og analyse af sproglige træk.

Også i læreplanen for studieområdet (2010) er det faglige samspil opprioriteret på en række punkter. Det drejer sig særligt om et øget fokus på elevernes skrivekompetencer. Præciseringerne tager afsæt i konklusioner og anbefalinger fra evalueringsrapporten *Ny skriftlighed?* af Ellen Krogh, Torben Spanget Christensen og Kirsten Hjemsted. Rapporten er resultat af en evaluering af det skriftlige arbejde efter gymnasireformen 2005, og den har medført et øget fokus på udviklingen af elevernes skrivekompetencer.

På denne baggrund – og på baggrund af bilag 4 (2010), som præciserer kravene til elevernes skriftlige kompetenceopbygning på tværs af fag – beskrives kravene omkring skriftlighed i studieområdet nu mere udtrykkeligt end tidligere. Dansk skal i denne forbindelse indgå i bindende samarbejder med andre fag med en skriftlig dimension (i særdeleshed teknologi) om udviklingen af elevernes overfaglige skrivekompetencer. Dansk læreren kan spille en central rolle i dette samarbejde i kraft af sin viden om skrivestrategier og skrivepædagogik, og ikke mindst på baggrund af sine konkrete erfaringer med at undervise i genreskrivning og sproglige strukturer.

Det faglige samspil drejer sig i øvrigt om *relevante humanistiske problemstillinger, elektroniske kommunikationsformer og sproglige og æstetiske virkemidler*. Her åbnes der op for samarbejder, der i princippet kan inddrage alle faglige mål og stofområder, samtidig med at danskfagets identitet som et centralt humanistisk fag i htx-uddannelsen slås fast.

Endelig er der et udtrykt krav om, at *faget samarbejder med engelsk og eventuelt andre relevante fag om fælles sproglig terminologi og analysebegreber*. Fordelen ved et fælles begrebsapparat på tværs af fagene er indlysende ud fra et rent praktisk synspunkt, men det drejer sig også om at henlede elevernes opmærksomhed på vigtigheden af dette metasprog – at det er nødvendigt med et sprog til at tale om sproget med.

Evaluering

4.1. Løbende evaluering

Den løbende evaluering af den enkelte elev har udgangspunkt i elevens udbytte af og arbejde i dansktimerne samt elevens portfolio, som dokumenterer den faglige udvikling (se afsnit 3.2 om arbejdsformer).

Den løbende evaluering af elevens faglige udbytte er samtidig en god anledning for både elever og underviser til at reflektere over undervisningens indhold og tilrettelæggelse. Ud over den individuelle evaluering er det vigtigt, at også den samlede klasse får lejlighed til at diskutere undervisningen med underviseren.

4.2. Prøveformer

Undervisningen i dansk A afsluttes med en prøve i faget. Der er både en skriftlig og en mundtlig prøve, som begge indgår i ministeriets lodtrækning. Dog skal alle elever som minimum til prøve i én af de to prøveformer.

Den skriftlige prøve

Prøven varer fem timer. Eksaminanderne får udleveret et centralt udmeldt opgavesæt bestående af et teksthæfte og en cd-rom. Opgavesættet har et overordnet emne, og det indeholder både opgaveformuleringer og de materialer, der er nødvendige for besvarelsen af opgaven. Opgaverne falder inden for tre overordnede opgavetyper:

- analyse og fortolkning
- redegørelse og diskussion
- kronik og tilhørende refleksionstekst

Ved den skriftlige prøve må alle hjælpemidler, trykte og digitale, benyttes, jf. Eksamensbekendtgørelsen §15. Besvarelsen skal være digital. Ved prøven har eksaminanderne adgang til internettet, og der stilles i opgavesættene specifikke krav til inddragelsen af internetbaserede resurser.

Den mundtlige prøve

Prøven varer ca. 30 minutter. Der gives ca. 60 minutters forberedelsestid. I forberedelsestiden må alle hjælpemidler, trykte og digitale, benyttes.

Eksaminanden får ved lodtrækning et ukendt tekstmateriale, som gøres til genstand for analyse, fortolkning og perspektivering. Tekstmaterialet skal have et omfang, der står i forhold til forberedelsestiden og til teksternes sværhedsgrad. Det betyder i praksis, at eksaminanderne skal ligestilles med hensyn til den tid, de forventes at skulle bruge på at læse teksten/teksterne i forberedelseslokalet. Det tekstmateriale, der anvendes ved den mundtlige prøve, må ikke have været behandlet i undervisningen, men bør samtidig afspejle den undervisning, der er gået forud for prøven. Det betyder, at eksaminanden bør kunne genkende temaer, teksttyper, medier, perioder, forfattere, fokuspunkter m.m. fra undervisningen, og at teksterne lægger op til, at eksaminanden kan anvende de danskfaglige metoder, modeller og analyseteknikker, som der er blevet undervist i.

Et tekstmateriale kan bestå af en eller flere tekster, og også her anvendes det brede tekstbegreb. Det vil sige, at eksamensteksterne også kan omfatte for eksempel film, billede og lyd. Den tilhørende opgaveformulering udformes som en analyseopgave i helt overordnede termer, for eksempel

Der ønskes en analyse, fortolkning og perspektivering af kronikken

eller

Der ønskes en sammenlignende analyse, fortolkning og perspektivering af artiklen og nyhedsudsendelsen

Opgaven kan eventuelt suppleres med en kort præcisering af et bestemt aspekt ved teksten, som eksaminanden skal lægge særlig vægt på, for eksempel

...med særligt fokus på argumentationen i læserbrevet

eller

...med særligt fokus på novellens sproglige virkemidler

Generelt bør man dog være varsom med at stille for eksplicite krav i opgaveformuleringen, da man derved fratager eksaminanden muligheden for at vise, at han er i stand til at vælge de metoder og analyseteknikker, der er relevante for den pågældende tekst, og til selvstændigt at styre og disponere sin fremlæggelse.

Ifølge Eksamensbekendtgørelsen §12 skal hver eksaminand kunne vælge mellem mindst 4 opgaver. Det betyder, at antallet af opgaver skal svare til antallet af eksaminander +3. Det fremgår af læreplanen, at opgaverne må bruges to gange. Eksamensteksterne med tilhørende opgaveformuleringer sendes til censor og kommenteres af denne forud for prøvens afholdelse.

Eksaminationen gennemføres på baggrund af et oplæg fra eksaminanden og former sig som en samtale mellem eksaminand og eksaminator. Censor kan, jf. Eksamensbekendtgørelsen, stille supplerende spørgsmål. Under prøven må eksaminanden alene anvende det udleverede tekstmateriale og notater fra forberedelsestiden.

4.3. Bedømmelseskriterier

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

Ved bedømmelsen af **den skriftlige prøve** lægges der vægt på eksaminandens dokumenterede evne til sprogligt at bearbejde komplekse sammenhænge klart og forståeligt og til at disponere og formidle viden og erfaring. Disse bedømmelseskriterier udmøntes i 6 aspekter ved eksaminandens besvarelse, der indgår i bedømmelsen:

- Emnedækning
- Disponering
- Brug af tekstmateriale
- Abstraktionsniveau
- Selvstændighed
- Sproglig/grammatisk kompetence

Der gives én karakter på baggrund af en helhedsbedømmelse af eksaminandens skriftlige præstation.

Vejledning til karaterfastsættelse (skriftlig)

Karakter	Betegnelse	Beskrivelse
12	Fremragende	De væsentligste aspekter af den stillede opgave besvares med fremragende anvendelse af danskfaglig viden og fagets grundlæggende metoder med kun uvæsentlige mangler. Disposition, analyse og argumentation er relevant og sammenhængende. Den sproglige bearbejdning af komplekse sammenhænge og genrebevidste formidling er klar og velovervejet. Skriftsproget er overvejende korrekt.
7	Godt	Flere, men ikke alle væsentlige aspekter af den stillede opgave besvares med en vis sikkerhed i anvendelsen af danskfaglig viden og fagets grundlæggende metoder. Disposition, analyse og argumentation er god men har mangler i forhold til relevans og tilstrækkelighed. Den sproglige behandling af komplekse sammenhænge og genrebevidste formidling er rimelig men ikke altid klar og velovervejet. Skriftsproget er ikke altid præcist i udtrykket og har flere fejl.
02	Tilstrækkeligt	Få væsentlige aspekter af den stillede opgave besvares med nogen anvendelse af danskfaglig viden og fagets grundlæggende metoder. Disposition, analyse og argumentation er acceptabel men ofte utilstrækkelig.

		Den sproglige behandling af komplekse sammenhænge og genrebevidste formidling er acceptabel men ofte usammenhængende. Sproget mangler ofte præcision, og der er flere alvorlige fejl.
--	--	--

Ved bedømmelsen af **den mundtlige prøve** lægges der vægt på følgende:

- Eksaminandens evne til at fremdrage væsentlige sider af teksten, herunder samspillet mellem form og indhold – dvs. analyse og fortolkning
- Eksaminandens evne til at sætte teksten ind i en sammenhæng, der rækker ud over teksten selv – dvs. perspektivering
- Hvor engagerende og klart eksaminanden formidler sit budskab – dvs. mundtlig formidling

Der gives én karakter på baggrund af en helhedsbedømmelse af eksaminandens mundtlige præstation.

Vejledning til karaterfastsættelse (mundtlig)

Karakter	Betegnelse	Beskrivelse
12	Fremragende	De væsentligste aspekter af teksten fremdrages, og der gives med fremragende anvendelse af danskfaglig viden og metoder en påvisning af samspillet mellem tekstens form og indhold med kun uvæsentlige mangler. Teksten sættes i en meningsfuld og velovervejet sammenhæng, der rækker ud over teksten selv. Budskabet formidles klart og velovervejet.
7	Godt	Flere, men ikke alle væsentlige aspekter af teksten fremdrages, og der gives i rimelig grad og med en vis anvendelse af danskfaglig viden og metoder en påvisning af samspillet mellem tekstens form og indhold. Teksten sættes i en sammenhæng, der rækker ud over teksten selv. Budskabet formidles rimeligt, men ikke altid klart og velovervejet.
02	Tilstrækkeligt	Enkelte væsentlige aspekter af teksten fremdrages, og der gives i nogen grad og med nogen anvendelse af danskfaglig viden og metoder en påvisning af samspillet mellem tekstens form og indhold. Teksten sættes i nogen grad i en sammenhæng, der rækker ud over teksten selv. Budskabet formidles acceptabelt men savner ofte præcision og klarhed.