

# Dansk A – i de tekniske eux-forløb

## Vejledning / Råd og vink

Ministeriet for Børn, Uddannelse og Ligestilling  
Styrelsen for Undervisning og Kvalitet  
Gymnasiekontoret, 2015

*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.*

Den gældende læreplan i Dansk A i de tekniske eux-forløb kan tilgås via dette link:

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=152550#Bil9>

## Indholdsfortegnelse

<b>1. Identitet og formål</b> .....	2
<b>2. Faglige mål og fagligt indhold</b> .....	2
2.1. Faglige mål .....	2
2.2. Kernestof .....	2
Det sproglige stofområde .....	2
Det tekstuelle stofområde .....	3
Mediedimensionen .....	4
2.3. Supplerende stof .....	4
<b>3. Tilrettelæggelse</b> .....	5
3.1. Didaktiske principper .....	5
3.2. Arbejdsformer .....	6
3.3. It .....	7
3.4. Samspil med andre fag .....	7
<b>4. Evaluering</b> .....	8
4.1. Løbende evaluering .....	8
4.2. Prøveformer .....	8
Den skriftlige prøve .....	9
Den mundtlige prøve .....	9
4.3. Bedømmelseskriterier .....	10

## 1. Identitet og formål

Den gældende læreplan for dansk A, htx (2014) gælder også for eux-forløbet på de tekniske erhvervsskoler.

Læreplanens formålsparagraf kombinerer det studieforberevende element med det dannelsesmæssige element. Dette dobbelte sigte er indlejret i de faglige mål, i kernestoffet og i de didaktiske principper, herunder i principperne for samspillet med andre fag.

## 2. 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

Kernestoffet er inddelt i tre hovedområder: *det sproglige stofområde, det tekstuelle stofområde og mediedimensionen i begge disse stofområder*. Denne inddeling af kernestoffet 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 fagets 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 samarbejds muligheder 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 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 euforløbets særlige erhvervsfaglige, naturvidenskabelige og teknologiske profil, 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 teknologi, engelsk, og de naturvidenskabelige fag. 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 *teknikkens* 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 medieteoritiske 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.

### **3. Tilrettelæggelse**

#### **3.1. Didaktiske principper**

Undervisningen i Dansk på A-niveau tager udgangspunkt i elevernes faglige niveau fra grundforløbets danskfag på C-niveau, der igen bygger på elevernes danskfaglige kompetencer fra grundskolen. For danskfaget som gymnasialt fag gør det sig gældende, at eleverne allerede 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 A-niveau. 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 allerede har opnået. På den anden side er også vigtigt, at eleverne bliver bevidste om forskellene mellem dansk i grundskolen og eud og dansk på gymnasialt niveau.

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 begrundet vælger af stof og arbejdsformer med udgangspunkt i fagets kompetencemål - *Hvad kan vi bruge det til?*

Dansk A i de tekniske eux-forløb bygger videre på grundforløbets eud-danskfag på C-niveau. Dansk på C-niveau med en uddannelsestid på 2,5 uger (svarende til 62,5 timer) bidrager således til at opfylde de faglige mål i Dansk på A-niveau, der har en uddannelsestid på 155-175 timer (afhængig af den enkelte eux-uddannelse) og typisk afvikles som opdeltede studiekompetencegivende forløb fordelt over en række skoleperioder.

Det betyder, at den, der underviser i Dansk på A-niveau i eux i de særskilte studiekompetencegivende forløb, har brug for at kende til erhvervsuddannelsernes danskfag på C-niveau, både hvad angår undervisningens indhold og praksisformer. Udførlige undervisningsbeskrivelser og et tæt samarbejde mellem dansklærere, der underviser på C-niveau, og dansklærere, der underviser på A-niveau i eux-uddannelserne, er med til at sikre en undervisning med progression og medvirker således til at nå de faglige mål og realisere intentionen med faget bedst muligt.

I de tilfælde, hvor det ikke er den samme lærer, der underviser i alle A-niveauets del-forløb, er det ligeledes afgørende med en omhyggelig afleveringsforretning i form af udførlige beskrivelser af del-forløb, således at det sikres, at eleverne får mulighed for at nå de faglige mål.

Hvor der er tale om, at den samme lærer underviser et eux-hold i både grundforløbet og i det særskilte studiekompetencegivende forløb, er det muligt at tilrettelægge undervisningen med A-

niveauets slutmål for øje allerede fra start. Her skal man blot være opmærksom på, at de faglige mål for eud-fagets C-niveau skal være opfyldt efter grundforløbets afslutning, således at eleverne har mulighed for afstigning og dermed for at klare en evt. afsluttende prøve på C-niveau.

Læreplan for Dansk C:

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=164801#Bil4>

Vejledning til læreplan for Dansk C:

<http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Erhverv/PDF15/Maj/150519%20DK%20final.pdf>

### **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 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.

Den samlede elevtid i de tekniske eux-uddannelser er sat til min. 500 timer, men der er ikke afsat en bestemt antal elevtimer i de enkelte fag. Det anbefales, at man på de enkelte skoler skeler til fordelingen i hhx-uddannelsen (hvor danskfaget som min. har 75 elevtimer) og i øvrigt medtænker, hvad der er muligt og giver god mening i forhold til danskfagets komprimering, opdeling og placering i eux-forløbet.

Elevtiden omfatter ikke interne prøver, herunder evt. terminsprøver.

Det skriftlige arbejde skal bidrage til elevernes kompetenceudvikling med hensyn til dokumentation af faglig viden og formidling, selvstændig bearbejdning og fordybelse i faglige problemstillinger og systematisk skriftlig fremstilling, samt være grundlag for evaluering

### **3.3. It**

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

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**

“Et eux-forløb udformes i forhold til den enkelte erhvervsuddannelse, så de fag m.v. på gymnasialt niveau, der skal indgå i forløbet, sammen med den obligatoriske undervisning i erhvervsuddannelsen indgår i en hensigtsmæssig helhed i forhold til elevernes opnåelse af generel studiekompetence.” (EUX-loven §3, stk. 3) Dansk samarbejder i den henseende med andre fag med en skriftlig dimension 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.

Dansk A kan indgå i **den større skriftlige opgave**, der skrives i et, to eller tre fag. Dansk A kan endvidere indgå i **det skriftlige eksamensprojekt**, der skrives i to eller tre fag. Jf. EUX-loven §3, punkt 3 og 4. Der er udarbejdet særskilt fagbilag for hhv. den større skriftlige opgave og det skriftlige eksamensprojekt. Disse kan tilgås ved at følge dette link:

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=168395#Bil1>

Danskfaget kan indgå i alle flerfaglige sammenhænge, hvor der er et tekstgrundlag, der analyseres, og hvor inddragelsen af danskfaget er *relevant* i forhold til en overordnet problemstilling. I Dansk A arbejdes der med mangfoldige tekstgenrer i både trykt og elektronisk form inden for det tekstuelle og det sproglige stofområde samt mediedimensionen i begge.

Det tekstgrundlag, der analyseres i den større skriftlige opgave/det skriftlige eksamensprojekt, skal være nyt i forhold til gennemgået stof, men må gerne ligge i forlængelse heraf.

I relation til de flerfaglige opgaver er det væsentligt, at der indgår en analyse (og fortolkning) ved hjælp af en relevant danskfaglig metode. Der er ikke i faget krav om anvendelse af bestemte metoder. Derimod er det tekstgrundlaget foruden den overordnede problemstilling, der er bestemmende for, hvilken mulig analysemetode det er relevant at bringe i anvendelse. Tilsvarende er det den overordnede problemstilling, der er bestemmende for, hvilket fokus analysen oplagt kan have. Der vil oftest i flerfaglige opgaver være behov for selektion i udformningen af en analyse af omfangsmæssige hensyn.

Det opfylder ikke danskfagets mål udelukkende at bidrage med beskrivelser, redegørelser og referater i flerfaglige opgaver og projekter, ligesom faget ikke kan reduceres til blot at være et redskabsfag i forbindelse med udformningen af en rapport som eksempel på faglig skrivning.

## **4. 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**

Eux-elever kan komme til den samme skriftlige prøve I Dansk A som htx-elever.

Prøven varer fem timer. Eksaminanderne får udleveret et centralt udmeldt elektronisk opgavesæt. 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/vurdering samt perspektivering
- 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 ressourcer. Utsigtet kommunikation med omverdenen er ikke tilladt.

## **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 eksplicitte 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 karakterfastsættelse (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.
O2	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/vurdering
- 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.

### Vedledning til karakterfastsættelse (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 mangler ofte præcision og klarhed.