

# Dansk A - Htx

## Undervisningsvejledning

### *Juli 2006*

*Vejledningen indeholder uddybende og forklarende kommentarer til læreplanens enkelte punkter samt en række paradigmatiske eksempler på undervisningsforløb. Vejledningen er et af ministeriets bidrag til faglig og pædagogisk fornyelse. Det er derfor hensigten, at den ændres forholdsvis hyppigt i takt med den faglige og den pædagogiske udvikling. Eventuelle ændringer i vejledningen vil blive foretaget pr. 1. juli.*

*Citater fra læreplanen er anført i kursiv.*

*Der henvises generelt til vejledningerne for studieområdet i henh. grundforløbet og studieretningsforløbet.*

---

### **Forord**

Det er primært vejledningernes opgave at give konkrete forslag om, hvilket fagligt indhold og hvilke tilrettelæggelsesformer, der er egnet til at opfylde de kompetencemål, som er formuleret i læreplanen. Der er ikke tale om juridisk normative skrifter men derimod om forslag om, hvorledes de normative bestemmelser i love og bekendtgørelser kan opfyldes.

# Indholdsfortegnelse

Forord	1
<b>1. IDENTITET OG FORMÅL</b>	<b>4</b>
1.1 Identitet	4
1.2 Formål	4
1.1 Danskfagets profil	4
1.2 Dansk i folkeskolen og videreuddannelse	4
1.3 Litteraturen i faget	5
1.4 Den sproglige dimension	5
1.5 Forholdet mellem særfaget dansk og studieområdet.	6
1.6 Eksamen	6
1.7 Kompetencer og faget dansk	7
<b>2. FAGLIGE MÅL OG FAGLIGT INDHOLD</b>	<b>7</b>
2.1 Faglige mål	7
2.2 Kernestof	7
2.2.1 Det sproglige stofområde	7
2.2.2 Det tekstuelle stofområde	8
2.2.3 Mediedimensionen	10
<b>3. TILRETTELÆGGELSE</b>	<b>11</b>
3.1 Didaktiske principper	11
3.1.1 Generelle didaktiske overvejelser	11
3.1.2 Didaktiske principper, tekstuelle stofområde	12
3.1.3 Portfolio	14
<b>3.2 ARBEJDSFORMER</b>	<b>15</b>
3.2.1 Arbejdsmetoder ved tekstanalyse	16
3.2.2 Mundtlighed	17
3.2.3 Læsning	20
3.2.4 Det skriftlige	20
3.2.5. IKT	21
3.3 Samspil med andre fag	22
3.3.1 Samspil med andre fag vedrørende det faglige indhold	22
3.3.2 Skrivning på tværs af fag	23
3.3.3 Mundtlig formidling på tværs af fag	24
<b>4. EVALUERING.</b>	<b>24</b>

<b>4.1 Løbende evaluering:</b>	<b>24</b>
<b>4.2 Prøveformer</b>	<b>25</b>
<b>TERMINSPRØVE</b>	<b>25</b>
Den skriftlige prøve	27
<b>4.3 Bedømmelseskriterier</b>	<b>27</b>
<b>5. PARADIGMATISKE EKSEMPLER</b>	<b>28</b>
<b>5.1 Det tekstuelle stofområde</b>	<b>28</b>
5.1.1 Tema At rejse	28
5.1.2 Tema Danske fortællinger fra Rom (i forbindelse med en studietur til den evige stad)	29
5.1.3 Studieture.	29
5.1.4 Nyeste tid	30
5.1.5 Emne Det multikulturelle Danmark	31
<b>5.2 Det sproglige stofområde</b>	<b>32</b>
5.2.1 Forløb om sprog og sprogtilegnelse HTX 1.år.	32
5.2.2 Oversættelse	37
5.2.3 Analytisk og syntetisk sprog. Et samarbejde med studieområdet i grundforløbet	38
5.2.4 Undervisning af tosprogede	38
<b>5.3 Skriftlighed</b>	<b>39</b>
5.3.1 Tværfaglig skrivning Rapport	39

# 1. Identitet og formål

## 1.1 Identitet

Dansk er et humanistisk fag. Fagets kerne er sproglig viden og bevidsthed, som udmønter sig i sproglig kunnen og refleksion. Dansk omfatter det sproglige og det tekstuelle, herunder det litterære, stofområde samt mediedimensionen i begge. Faget behandler og udvikler samtidig kompetencer, som er vigtige for arbejdet i de øvrige fag. Dansk går i dialog med de naturfaglige, samfundsfaglige og teknologiske discipliner om almen og teknologisk dannelse og omfatter elevens rolle som borger i et demokratisk samfund.

## 1.2 Formål

Arbejdet med dansk bidrager til uddannelsens overordnede formål ved at forberede eleven til videregående uddannelse. Eleverne skal styrke deres evne til at bruge det danske sprogs udtryksmuligheder til præcist og nuanceret at udtrykke deres viden og holdninger skriftligt og mundtligt. Formålet er endvidere gennem et grundigt arbejde med sprog, tekster og medier at bidrage til elevernes identitetsdannelse og sproglige bevidstgørelse. Faget skal samlet styrke elevernes evne og lyst til at læse og skrive, til kritisk og konstruktivt at arbejde med deres egen og andres brug af dansk og til at reflektere over indhold og form i de tekster, de møder i uddannelsen og i deres omverden i øvrigt.

## 1.1 Danskfagets profil

Fagets formålsparagraf løfter sig i forhold til den forrige, idet der tegnes et klart hierarki fra 'Identitet og formål' på det højeste niveau til de 'Faglige mål' og 'Kernestoffet' på det mere substantielle plan. Det er så tanken, at vejledningen skal give de nødvendige eksemplificeringer og præciseringer.

I den foreliggende læreplan er der tale om en skærpet danskfaglig profil inden for htx, sådan at faget står skarpt og klart tegnet og dermed fuldt rustet til samarbejde med andre fag om projekter, der stedse skal opfylde faglige delmål formuleret i de samarbejdende fag. Samtidig bør fornyelsen af danskfaget imidlertid bidrage til at kendetegne en samlet teknisk studentereksamen, der kan videreføre det bedste fra den nuværende uddannelse, samtidig med at uddannelsen bliver bredere og dermed også attraktiv for nye grupper af elever.

## 1.2 Dansk i folkeskolen og videreuddannelse

Mht. forholdet til faget dansk i folkeskolen er det realistisk at tage udgangspunkt i de slutmål, som alle elever skal opfylde efter 9-10 års skolegang (*Fælles Mål – Dansk - Slutmål*)

Mht. forholdet til videre uddannelse skulle den faglige fornyelse, som læreplanen er udtryk for, give htx-elever endnu bedre muligheder for videre uddannelse, end det hidtil har været tilfældet. Specielt vil øget vægt på skrivning, både i faget dansk og på tværs af fag, formentlig have en gavnlig effekt i denne henseende.

Som en væsentlig fornyelse af faget er der i forbindelse med studieplanerne indarbejdet krav om en eksplicitering af principper bag og mål med planlægning af undervisningen i de enkelte dele af undervisningsåret. Tanken er at gøre det klart for eleverne, hvordan undervisningen er bygget op, og samtidig at gøre det klart for de samarbejdende lærere, hvilke mål der prioriteres i den

pågældende periode. At dette også muliggør såvel elevindflydelse som intern og ekstern faglig synlighed er endnu et argument.

### **1.3 Litteraturen i faget**

I læreplanen for faget dansk lægges der vægt på at styrke elevernes kendskab til de centrale danske litterære værker gennem tiderne i samspil med internationale strømninger.

Denne formulering er hentet fra regeringens grundlag (2000) og har to vigtige pointer i denne sammenhæng. Det kan fortolkes således, at elevernes indlæring af kendskab til dansk litteratur skal produktivt forbedres ganske væsentligt (der skal nemlig også være plads til de andre stofområder). Læst i sig selv er det vigtige ved formuleringen, at det kendskab, eleverne får til de vigtigste danske litterære værker, skal perspektiveres i forhold til samtidige internationale strømninger. For htx-uddannelsen, som ikke har noget historiefag (men et teknologihistoriefag), er denne del særlig vigtig.

De ”centrale danske litterære værker” er blevet defineret gennem det såkaldte Kanonudvalg, hvis anbefalinger er blevet indtaget i læreplanen. Kanonen er blevet delvist bindende, men således at de kanoniserede forfattere skal være repræsenteret med mindst en tekst i undervisningen. På den anden side har listen på ingen måde en udtømmende karakter, men angiver derimod rammer for arbejdet med danske litterære værker. For undervisningen i faget betyder det, at kanonudvalgets udgivelse (2004) med forslag til en særlig kanonpædagogik er et væsentligt bidrag til vejledningen.

### **1.4 Den sproglige dimension**

Endelig er anbefalinger og overvejelser fra projektet *Fremtidens danskfag* blevet inddraget i læreplansarbejdet, ligesom regeringens sprogpolitiske redegørelse, der er udarbejdet i Kulturministeriet, er medtænkt. Disse udgivelser kan derfor ligeledes være væsentlige supplementter til vejledningen.

De to sidstnævnte udgivelser har været grundlaget for fornyelsen af den sproglige dimension i faget.

Der kan henvises til væsentlige pointer fra *Fremtidens danskfag*, hvoraf nogle i øvrigt via Jørn Lund-udvalget om sprogpolitik (se nedenfor) er vandret over i regeringens sprogpolitiske redegørelse. Indledningsvis henvises til ’Masterplan for dansk i de gymnasiale uddannelser’, s.226ff og afsnittet om htx s.261ff i publikationen *Fremtidens danskfag*. Af masterplanens mange underpunkter skal det særlig fremhæves, at det anbefales, at man tilrettelægger arbejdet med det evaluerbare stof sådan, at det sproglige stofområde og det litterære stofområde sidestilles, mens mediedimensionens vægt må afhænge af, hvilke fag der er mulighed for at studere sammen med dansk i den pågældende skoleform. Der skelnes endvidere mellem minimalkrav og undervisningsmål, og der stilles krav om for hver enkelt skoleform at definere de teksttyper, der skal arbejdes med.

I regeringens sprogpolitiske redegørelse står der:

“Danskundervisningen styrkes i alle fire gymnasiale uddannelser. Der skal lægges vægt på at styrke elevernes kendskab til de centrale danske litterære værker gennem tiderne i samspil med internationale strømninger. Sprog, litteratur og medier indgår i kernestoffet i danskundervisningen. Regeringen vil sikre, at eleverne får mulighed for at læse og opleve et så rigt udvalg af dansk og oversat udenlandsk litteratur, at de opnår et solidt litteraturkendskab og en udviklet litterær kvalitetssans, også med henblik på at styrke sansen for nuancerne i det sproglige udtryk.”

Regeringens sprogpoltiske redegørelse bygger på et forarbejde offentliggjort i en publikation med titlen *Sprog på spil*, se [www.kum.dk](http://www.kum.dk). Her hedder det bl.a. om undervisningen i dansk i de gymnasiale uddannelser:

“Udvalget anbefaler, at den mundtlige dimension tages op til revision, og at der fokuseres på elevens muligheder for at udtrykke sig mundtligt under kvalificeret vejledning. Viden om mundtlige udtryksformer og talegenrer må have mere plads i dansktimerne.”

“Udvalget anbefaler, at arbejdet med at lære eleverne at skrive klart og forståeligt intensiveres, og at eleverne møder forventninger om sproglig korrekthed og hensigtsmæssig udtryksform i alle fag med skriftlige arbejder.”

“Udvalget anbefaler, at arbejdet med sproglig opmærksomhed, sproglære og historisk, regionalt og socialt betinget sprogvariation styrkes.”

“Udvalget anbefaler, at eleverne får mulighed for at læse og opleve et så rigt udvalg af dansk og oversat udenlandsk litteratur, at de opnår et solidt litteraturkendskab og en udviklet litterær kvalitetssans, også med henblik på at styrke sansen for nuancerne i det sproglige udtryk”.

Læreplanen har hentet væsentlige pointer fra *Fremtidens danskfag*, idet navnlig stofområdernes opbygning er hentet i det væsentligste herfra. Dog afviger læreplanen fra *Fremtidens danskfag* på ét væsentligt punkt: Man har valgt at fortsætte gældende traditioner på htx for at arbejde med det brede tekstbegreb, sådan at de tre stofområder i læreplanen bliver betegnet ‘det sproglige stofområde, det tekstuelle stofområde og mediedimensionen’. Dette giver en anden klarhed i stofafgrænsningen, idet sprog er det overordnede begreb rent logisk - alt stof i dansk er skrevet på dansk eller sagt på dansk. Men når det så er sagt (eller skrevet), falder det ind i, eller ind under, bestemte typer, såkaldte teksttyper. De behandles i det tekstuelle stofområde med vægt på de teksttyper, som htx’ere har et særligt forhold til i kraft af uddannelsens teknologiske profil. Endelig er alle tekster produceret i et bestemt medie. Det giver et perspektiv på stoffet, som så inddrages og sættes i fokus i en del af tiden, heraf navnet mediedimensionen.

### **1.5 Forholdet mellem særfaget dansk og studieområdet.**

Læreplanen afspejler i nogen grad de generelle vanskeligheder ved at arbejde med skellet mellem kernestof og supplerende stof, men der er valgt en opbygning inden for det supplerende stof, som skulle klargøre dets karakter af ‘nødvendigt supplement’ for at nå de fastsatte faglige mål. Samarbejdet inden for studieområdet er udbygget og præciseret. Herunder fagets skriftlighed i forhold til studiekompetencen og prioriteringen af fagets forskellige skrivegenrer. Herunder vægtes den generelle skriveevne højt, og den tværfaglige skrivning skal indgå i et bindende samarbejde med de øvrige fag.

Skrivning på tværs af fag er centralt og udgangspunkt for en frugtbar dialog mellem faglærerne i dansk og de andre faglærere i kraft af dansklærerens viden om skrivestrategier og teksttyper og i form af oparbejdning af en mappevurderingspraksis (portfolio), som også går på tværs af fag.

### **1.6 Eksamen**

Udvikling af nye IT-baserede prøveformer i skriftlig dansk, har været så vellykket, at htx-dansk går videre ad denne vej. Læreplanen er udtryk for, at stofområderne skal spille sammen i uddannelsen ved at lade spørgsmål inden for alle tre områder indgå i den afsluttende evaluering.

Der er indarbejdet en ny prøveform, som stiller krav til arbejdet med skrive og tale-portfolio i faget og på tværs af fag, idet der ved den mundtlige eksamen tages udgangspunkt i elevens personlige mappe med opgavebesvarelser. Denne del er den ene af en sammensat mundtlig prøve, hvor den anden del er en prøve i ulæst tekst. Der ligger en væsentlig pointe i at sikre anvendelsen af den analytiske kompetence, netop ved at der prøves i en ulæst tekst hentet fra et bredt udvalg af teksttyper.

### **1.7 Kompetencer og faget dansk**

Læreplanerne er formuleret i kompetencesproget. Det betyder, at det præciseres i læreplanen, hvad eleverne skal kunne, men simpelt er det ingenlunde.

Der er to fælder, behaviorisme-fælden og kognitivismefælden. Den første består i at præcisere kompetencer i termer, der betænkeligt minder om færdigheder, mens den anden afvej anvender en terminologi, som er hentet fra mere eller mindre kognitivt farvet psykologi, hvor man på laveste niveau har 'at kunne orientere sig i' eller 'have kendskab til' og på lidt højere niveauer 'have overblik over' og på de højeste 'have indsigt i' eller 'mestre'.

Hvor behavioristerne undervurderer refleksionens rolle i (ud)dannelsesprocessen, der overvurderer kognitivisternes evalueringssystemets muligheder for at finde ud af, hvad der foregår inde i hovedet på folk. En sund kompetencetænkning må holde sig fri af begge fælder.

I *Fremtidens danskfag* anvender man kompetencetankegangen ved at tale om de fire kulturkompetencer, som i danskfaglig sammenhæng kendetegnes som sættet af produktive og receptive kompetencer knyttet til henholdsvis tale- og skriftsproget. Det giver fire kompetencer: læse- og skrivekompetence knyttet til skriftsproget, og lytte- og talekompetence knyttet til talesproget. Læreplansudvalget har i sine formuleringer søgt at styre en middelvej mellem Schylla og Charybdis; udvalget har oftest formuleret kunne-sætninger sådan, at de omhandler komplekse færdigheder. En tilbøjelighed til at analysere enhver situation med henblik på anvendelsen af det i uddannelsen indlærte er adelsmærket for det projektarbejde, som om noget har karakteriseret htx. Og det er samtidig definitionen på en kompetence.

## **2. Faglige mål og fagligt indhold**

### **2.1 Faglige mål**

Fagets faglige mål er i læreplanen beskrevet på tværs af det faglige indhold og fagets fire kompetencer: læse, skrive, lytte, tale. I det følgende uddybes læreplanens beskrivelse af fagets 3 kernestofområder og desuden kommenteres inddragelsen af supplerende stof. Af fremstillingsmæssige årsager er de tre kernestofområder behandlet efter hinanden, men det skal understreges, at i den daglige undervisning vil det ofte være relevant med tværgående forløb.

Under afsnittet tilrettelæggelse findes en grundigere gennemgang af de enkelte kompetencer: mundtlighed (tale, lytte), læse og skrive. I dette hovedafsnit findes også et afsnit, der beskriver samspil med andre fag.

### **2.2 Kernestof**

#### *2.2.1 Det sproglige stofområde*

Et af punkterne i kernestoffet inden for det sproglige stofområde er ”sprog som sådan og forskellige måder at studere sprog på”. Der kan her f.eks. i undervisningen inddrages elementer fra sprogteori,

sprogfilosofi og sprogpsykologi. Det vil give mulighed for at diskutere forskellige forklaringer på den almene evne til sprog, som adskiller mennesket fra andre dyr. Det kan danne basis for at styrke elevernes sproglige nysgerrighed og bevidsthed, hvilket vil være en god baggrund for elevernes arbejde med konkrete sprog.

Læreplanen udspecificerer, at eleverne skal arbejde med forskellige former for dansk, bl.a. dialekter, sociolekter og dansk som andetsprog. Læreplanen lægger altså ikke blot op til beskæftigelse med sprogrigtighed, men også med sprogbeskrivelse. Samtidig understreger læreplanen, at det danske sprog skal ses i forhold til andre sprog. Her er der oplagte samarbejdsmuligheder med engelsk-faget, samt gode muligheder for i danskundervisningen at inddrage tosprogede elevers sproglige kompetencer.

Læreplanen lægger op til, at der skal være en sammenhæng mellem udviklingen af elevernes færdighed i analyse af sprog ("sproglige analyseteknikker") og i produktion af sproglige udtryk. Her skal man være opmærksom på, at analysen af fiktion naturligt fylder meget i undervisningen, mens eleverne i forbindelse med deres studier generelt mest har brug for at producere andre teksttyper. Man skal derfor være ekstra opmærksom på, at undervisningen også bør omfatte sproglig analyse af tekster, der er karakteristiske for uddannelsen som helhed, f.eks. naturfaglige, samfundsfaglige og teknologifaglige tekster.

I undervisningen om sprog er det relevant at inddrage elementer fra både pragmatik, semantik, tekstlingvistik og sætningsgrammatik. I forbindelse med undervisningen om sprog er det vigtigt, at lærerne udvikler en dækkende og fælles terminologi i sprogbeskrivelsen. Denne terminologi afstemmes med engelsk og eventuelle andre fremmedsprog.

### 2.2.2 *Det tekstuelle stofområde*

De faglige mål, som opnås gennem tekstlæsningen er primært:

- *"tilegne sig skriftligt formidlede synspunkter og oplevelser og læse større sammenhængende tekster og værker med udbytte"*
- *"læse hurtigt og sikkert med beherskelse af relevante læsestrategier og give begrundede bedømmelser af skriftsprog ud fra formelle og æstetiske kriterier"*
- *"genkende en teksttypes konstituerende regler og variabler og vurdere hvilken teksttype det er"*
- *"mest hensigtsmæssigt at anvende tekstanalytiske begreber til at give nuanceret analyse, fortolkning, perspektivering og vurdering af dansksprogede tekster."*
- *"anlægge et historisk og teknologisk perspektiv på forskellige teksttyper og værker og analysere og perspektivere dem med henblik på indhold og form"*

Desuden bidrager tekstlæsningen til at opnå følgende faglige mål

- *"formidle en viden og et budskab overbevisende og præcist i mundtlig form, deltage i diskussioner med argumenterede indlæg og indgå i dialog og samtale, der er tilpasset situationen"*
- *"lytte aktivt og med opmærksomhed, forståelse og gehør"*
- *"udvise kritisk sans over for egen og andres mundtlige og skriftlige brug af sprog og virkemidler og formulere alternativer"*

Idet skriftligheden ofte går ud fra en tekst - og også selv konstituerer en tekst – bidrager

tekstlæsningen naturligvis også til opnåelsen af de skriftlige mål. Ligeledes er det tekstlæsningens metoder som er grundlaget for analyse og perspektivering af elektroniske medier og medieprodukter.

Tekstlæsningen indtager altså en central rolle i faget. Anvendelsen af det udvidede tekstbegreb bidrager til sammenhængen mellem fagets kernefaglige stofområder.

Centralt i det tekstuelle stofområde står såvel fiktive som ikke-fiktive tekster, repræsenteret ved forskellige genrer, og eleven arbejder med relevante tekstlæsnings- og analysemetoder. Det tekstuelle stofområde indeholder en kanon, og det vil være naturligt at bruge denne på en måde, der lader forskellige genrer blive repræsenteret og tillader historisk og international perspektivering.

For at opnå de faglige mål og for at dække de genrer, der specificeres i læreplanen, er det vigtigt at der i løbet af de 3 htx-år læses mindst 6 værker, der vælges inden for genrerne roman, drama, novelle, lyrik eller essay. Et af værkerne kan dog vælges inden for mediedimensionen, f.eks. en film eller et computerspil.

Gennem læsning i historisk perspektiv opnår eleven kendskab til centrale knudepunkter af bevidsthedshistorisk og kulturhistorisk karakter. I undervisningen lægges der vægt på vekselvirkningen mellem litteraturen og den tid, den er en del af, dvs. vekselvirkningen mellem litteraturen og kulturen og de historiske og samfundsmæssige forhold. For at eleven kan opnå dette kendskab er det nødvendigt at inddrage filosofiske, naturvidenskabelige og teknologiske aspekter. Dog er det væsentligt at fastholde tekstens helt centrale rolle. Den historiske læsning kan tilrettelægges som temalæsning. Desuden udvælges et afgrænset tidsrum til fordybelse. Periodelæsning kan give indsigt i litteraturens, kulturens og de teknologiske og videnskabelige ideers vekselvirkning med samfundet i den afgrænsede periode.

Eleven skal have mulighed for at se og forstå, hvordan man oplevede tilværelsen tidligere, på hvilke områder vilkårene var forskellige fra nutiden, men også på hvilke områder der kan drages paralleller til nutiden eller perspektiveres til denne. Samtidigt er det væsentligt, at eleven oplever fortiden og dens tanker og handlinger som forudsætning for nutiden. For at sikre en nuanceret forståelse i forbindelse med den historiske læsning må eleven arbejde med forskellige perspektiver i tekstlæsningen, og dette må afspejle sig i valget af tekster.

For at kunne opnå de faglige mål og leve op til læreplanens didaktiske principper er det vigtigt at lægge vægt på læsning af moderne tekster, herunder tekster fra de seneste 5 år. Det er væsentligt for elevernes motivation og evne til engageret diskussion, at de kan forholde sig til og opnår kendskab såvel til moderne litterære strømninger som til nutidens debatforum og debatformer. I forbindelse med nyeste tid er der samtidigt god mulighed for at inddrage tekster, der har relevans for teknologisk dannelse, og forholde sig kritisk og debatterende til den moderne teknologiske udvikling. Også i forbindelse med samtidig læsning er det vigtigt, at eleven arbejder med forskellige perspektiver i tekstlæsningen, og at tekstvalget nuanceres.

#### **2.2.2.2 Supplerende stof, det tekstuelle område**

Det supplerende stof indgår i et tæt samspil med kernestoffet. I forbindelse med den historiske læsning suppleres, som nævnt, med tekster, der bidrager til forståelse af filosofiske, naturvidenskabelige og teknologiske strømninger i samtiden.

Tekstlæsning i internationalt perspektiv kan bidrage væsentligt til kendskabet til og forståelsen af centrale knudepunkter i bevidsthedsmæssig, litterær, naturvidenskabelig og teknologisk udvikling og samtidigt bidrage til forståelsen af nationale identiteter. Den internationale dimension skal dog

ikke kun tænkes ind i et historisk perspektiv. Læsning af moderne tekster i internationalt perspektiv vil give gode muligheder dels for samarbejde med andre sprogfag, dels for at synliggøre værdier fra andre kulturer, f.eks. i klasser med tosprogede elever.

I forbindelse med såvel det internationale som det historiske perspektiv vil det være naturligt at inddrage norske og svenske tekster.

### 2.2.3 Mediedimensionen

I læreplanen for dansk kan man læse om mediedimensionen:

- *"tale- og skriftkulturer over for elektroniske kulturformer"*
- *"visuel information, herunder faste og levende billeder"*
- *"mediernes udvikling, form og indhold, forskellige medieprodukter, herunder nyhedsformidling",*
- *"dokumentarprogrammer, tv-serier, film, computerspil og andre it-baserede produkter"*
- *"de moderne elektroniske medier og forskellige måder at studere medieprodukter på"*
- *"teknologiske betingelsers betydning for indhold og form i elektronisk kommunikation"*

Af *Fremtidens danskfag* fremgår det overordnet at

"Det er danskfagets opgave at anlægge en mediesynsvinkel af både sproglig, historisk og æstetisk art på de tekster og teksttyper som udgør stoffet. Det er derimod ikke fagets opgave at redegøre i detaljer for mediernes tekniske opbygning og produktionsformer undtagen hvor dette indgår i en analyseform....." (*Fremtidens danskfag* s. 83)

Erkendelse af moderne elektroniske massemediers udbredelse og deres betydning for eleverne bør betyde, at disse spiller en væsentlig rolle i undervisningen. Eleverne er typisk vant til at læse og forstå moderne medier, dvs. både intertekstuelle og billedbaserede kommunikationsformer. Også moderne mediers påvirkning af skønlitterære former, f.eks. i hypertext og interkommunikative tekster bør anvendes i undervisningen. Det anbefales at disse teksttyper analyseres og bearbejdes i undervisningen. Det anbefales at elevernes kompetencer og erfaringer med moderne medier udnyttes i undervisningen, både i læsning og analyse og til elevpræsentationer og –fremlæggelser.

De sidste års eksamensforsøg med it-dansk, både prøveopgaverne og eksamensopgaverne giver mulighed for at arbejde med digitale medier både i den daglige undervisning og i forhold til en eksamenssituation.

I undervisningen arbejdes med forskellige mediers forskellige muligheder og kulturelle udtryk. Mediernes historisk specifikke opståen og egenart diskuteres og belyses. Undervisningen beskæftiger sig med forskellige mediers genrer, og almindelige kommunikationsbetingelser bearbejdes.

Konkrete mediegenerer, f.eks. nyheder, dokumentarprogrammer, underholdning, eller lignende gennemgås og analyseres i lyset af forskellige tiders medier: mundtlig overlevering, skriftlig formidling, radio- og tv-medier, onlineaviser, m.m.

Vores forbrug af medier – både som konsumenter og aktører – i forskellige perioder og sammenhænge belyses. Mediernes rolle i samfundet som kontrollerende statsmagt belyses. Forholdet mellem mediernes funktion i demokratiet og som forretning på markedsøkonomiske vilkår belyses og diskuteres. Det kan anbefales, at direkte og konkret formidling i trykte eller elektroniske medier indgår i undervisningen.

I undervisningen arbejdes med mediernes betydning i den globale og internationale udvikling.

I undervisningen arbejdes med sammenhængen mellem teknologisk udvikling og medieformer.

De digitale medieformers bevidsthedshistoriske og kommunikative udtryk er det centrale, i denne sammenhæng kan også interaktive medier, herunder også interaktiv skønlitteratur, analyseres og bearbejdes.

### 3. Tilrettelæggelse

#### 3.1 Didaktiske principper

##### 3.1.1 Generelle didaktiske overvejelser

Undervisningen tager udgangspunkt i et fagligt niveau svarende til elevernes niveau fra grundskolen. Det forventede niveau er beskrevet i slutmål i Fælles Mål, Faghæfte 1, Dansk, Undervisningsministeriet 2003.

Vedrørende det sproglige udtryk lægger slutmålene for grundskolen lægger op til, at eleverne, både mundtligt og skriftligt, er i stand til ”sammenhængende og disponeret” at ”udtrykke fantasi, følelser, tanker, erfaringer og viden”. Mens de faglige mål for dansk på htx som nævnt lægger vægt på elevernes evne til argumentation og klarhed, korrekthed og præcision i formidlingen.

Vedrørende elevernes evne til at vurdere sprog siger slutmålene for grundskolen, at ”eleverne skal være i stand til at anvende og forholde sig til korrekt sprog, retstavning og tegnsætning i egne og andres tekster”. Mens dansk på htx har som mål, at eleverne skal ”give begrundede bedømmelser af skriftsprog”, samt på baggrund af kritisk sans formulere alternativer til andres sprogbrug.

Vedrørende det tekstuelle siger slutmålene for grundskolen, at eleverne skal være i stand til at ”fortolke, vurdere og perspektivere ældre og nyere dansk og udenlandsk litteratur samt sagprosa og andre udtryksformer på baggrund af såvel umiddelbar oplevelse som analytisk fordybelse”. Mens dansk på htx har som mål, at eleverne skal kunne ”...anvende tekstanalytiske begreber til at give en nuanceret analyse, fortolkning, perspektivering og vurdering af dansksprogede tekster”, samt ”læse større sammenhængende tekster og værker med udbytte”.

Vedrørende mediedimensionen siger slutmålene for grundskolen bl.a., at eleverne skal være i stand til at ”tilegne sig kundskaber om ...medier”, samt ”søge forskellig slags information og anvende den bevidst i en form, der passer til situationen”. Mens dansk på htx har som mål, at eleverne skal kunne ”analysere og perspektivere elektroniske medier og medieprodukter og sætte dem i relation til deres produktions- og receptions vilkår”, samt ”anvende it til kommunikation og informationssøgning og demonstrere bevidsthed om muligheder og begrænsninger”.

Det særlige ved danskfagets situation på en gymnasial uddannelse er, at eleverne allerede fra folkeskolen kender fagets hovedmetoder, samt en lang række af de tekster, som kan være relevante i undervisningen. Det stiller undervisningen/læreren over for to udfordringer. På den ene side bliver det vigtigt, at eleverne bliver bevidste om forskellen mellem dansk i grundskolen og på htx, både med hensyn til indhold og niveau. På den anden side er det vigtigt, at undervisningen giver mulighed for, at eleverne kan bygge videre på de færdigheder og den viden, de har fra grundskolen.

Fagdidaktisk har det den konsekvens, at det er vigtigt som lærer i starten af 1.g-forløbet at opfange, hvad eleverne har lært og kan huske fra deres folkeskoleundervisning. Det kan man f.eks. gøre ved at bede eleverne udfylde åbne spørgemark: ”Hvad var det vigtigste du lærte i dansk i grundskolen?” og ”Hvad har du ellers lært i dansk?”, og derefter lave en mundtlig opsamling, evt. i første omgang

organiseret i mindre grupper. Det sidste giver mulighed for (aktiverende) udveksling, og giver samtidig eleverne indsigt i forskelle og ligheder med hensyn til danskfaglige forudsætninger.

Arket kan evt. suppleres med spørgsmålet: ”Hvad er dine forventninger til dansk på htx?” I forbindelse med opsamlingen på elevernes svar har læreren så mulighed for at give sit bud på forskelle og ligheder mellem dansk på htx og i grundskolen.

Eleverne har jo typisk omkring 9 års danskundervisning fra grundskolen – på mange forskellige alderstrin med ret forskelligt indhold. De har derfor en meget bred forståelse af danskfaget (der tilmed ofte har været knyttet til klasselærerfunktionen). Samtidig giver danskfagets læreplan med hensyn til valg af emner og tekster mange valgmuligheder. Disse forhold medfører, at det er vigtigt, at læreren i undervisningen giver klare didaktiske begrundelser for valg af forløb og indhold.

Det understreges også i læreplanen, at der i undervisningstilrettelæggelsen skal ”tages ligeligt hensyn til elevernes forudsætninger og særlige interesser og de faglige mål, som skal nås i løbet af perioden”.

Overordnet set siger læreplanen, at de faglige kompetencer i undervisningen skal indgå i et samspil mellem de tre kernestofområder.

### *3.1.2 Didaktiske principper, tekstuelle stofområde*

I læreplanen for danskfaget kræves der, at eleven kan anvende tekstanalytiske begreber nuanceret og kan genkende en teksttypes konstituerende regler og variable. Dette ses i sammenhæng med det udvidede tekstbegreb og en praksis, der medfører, at der vælges analysemetode i forhold til den teksttype, der behandles, hvadenten det er en skønlitterær tekst, en sagprosatext eller et billede. Opnåelsen af disse mål bør desuden ses i sammenhæng med det sproglige stofområde og medieområdet.

Elevernes analytiske forudsætninger kan være meget forskellige, når de kommer fra grundskolen. Det forventede niveau er beskrevet i slutmål i Fælles Mål som at sætte eleverne i stand til at ”fortolke, vurdere og perspektivere ældre og nyere dansk litteratur samt sagprosa og andre udtryksformer på baggrund af såvel umiddelbar oplevelse som analytisk fordybelse”. Man kan altså forvente, at eleverne er blevet præsenteret for tekstanalytisk læsning, men det har ikke været den eneste og måske ikke den primære læsemåde. Derfor vil det være hensigtsmæssigt i starten af det 3-årige forløb at etablere en fælles terminologi og forståelse af, hvad en analyse er. Arbejdet med forskellige analysemetoder må ikke blive en formalistisk gennemgang efter et skema. Derfor må elevens evne til at vælge en relevant analysemetode opøves i undervisningen, så den størst mulige lydhørhed i forhold til den enkelte tekst opnås. Der arbejdes med tekstanalyse på forskellig vis. I et introduktionsforløb kan integreres arbejde med tekstanalyse, eller man kan vælge at indføre analysemetoderne og de faglige begreber over et længere tidsrum, når det er hensigtsmæssigt i forhold til det konkrete tekstarbejde. Det er ofte givtigt for elevens forståelse af analysearbejdet at analysere en tekst ud fra forskellige metoder - det ”klassiske” eksempel i den forbindelse er nok et folkeeventyr. Eleven vil opleve, at netop analysemetoderne kan åbne teksten på forskellig måde og vise tekstens mange facetter. Fornyelsen i tekstarbejdet på det gymnasiale niveau vil for eleven ofte være, at dele af andre videnskabsområder indgår i danskfagets metode. Ved f.eks. at anvende en psykologisk, samfundsvidenskabelig eller filosofisk tilgang vil eleven opleve, at teksterne kan åbnes på forskellig måde. I løbet af de tre htx-år må det tilstræbes at skærpe elevernes tekstanalytiske evne, så de i arbejdet med teksterne i stadig stigende grad selv stiller spørgsmål til teksterne. Generelt må arbejdet med tekstforståelsen foregå med progression i forhold til såvel tekstvalg, anvendelse af begreber som analyseområderne.

Temalæsningen er et udbredt struktureringsprincip i danskundervisningen, hvor tekstlæsningen og det dertil knyttede mundtlige og skriftlige arbejde koncentrerer sig om et valgt tema, f.eks. teknologi og menneske, arbejde og arbejdsløshed, socialisering, livsstil, Danmark og det internationale, at rejse. Temaet kan i de fleste tilfælde tilføjes en historisk dimension, forstået sådan, at temaet i et vist omfang behandles ud fra en historisk synsvinkel, og der kan vælges tekster til belysning af det, f.eks. fra middelalderen og frem til nutiden. Temalæsning kan gennemføres i samarbejde med andre fag, f.eks. med biologi. Et tema som genteknologi åbner for et sådant samarbejde og vil bidrage til at uddybe elevernes forståelse og oplevelse af relevans i begge fag. Et tema som fremskridt kunne læses i samarbejde med teknologihistorie, og kan bidrage til at perspektivere elevernes opfattelse af nutidens teknologiske udvikling og fremskridtstro.

Grundlaget for den historiske læsning er det tætte tekstarbejde med tekster, der dels er velegnede til at synliggøre et historisk tidspunkt eller perspektiv, og dels har en egenverdi, så teksterne også i nutiden kan tale for sig selv. For at få det fulde udbytte af den historiske læsning, vil det ofte være nødvendigt at skabe en vidensramme. Dette kan bl.a. gøres ved at inddrage tekster af filosofisk, naturvidenskabeligt og teknologisk indhold, såvel som nationale og internationale aspekter. Samarbejde med teknologihistorie vil være en oplagt mulighed, idet det er væsentligt og relevant i forbindelse med teknologisk dannelse og htx-uddannelsens profil generelt at inddrage den teknologiske udvikling og naturvidenskabernes udvikling som en del af baggrunden for den historiske læsning.

Dele af den historiske læsning kan også gennemføres som et kronologisk forløb, f.eks. tiden mellem de to verdenskrige. Den kronologiske læsning rummer dels mulighed for at skabe et vist overblik over sammenhæng og påvirkninger, men mulighed for at påvise modsatrettede tendenser i litteraturen og kulturen, f.eks. i ovennævnte tidsafsnit.

I periodelæsningen tilgodeses den historiske dimension i allerhøjeste grad. Hensigten med periodelæsningen er netop at give eleven et grundigt kendskab til en afgrænset periodes politiske, økonomiske, sociale, teknologiske og kulturelle forhold. Eleven får mangfoldige indfaldsvinkler til den valgte periode og et indtryk af periodens kompleksitet og vekselvirkningen mellem den samfundsmæssige udvikling og de kulturelle og litterære strømninger. Periodelæsningen giver eleven lejlighed til fordybelse, og det opnåede kendskab til perioden samt ”den historiske læsemåde” kan virke afsmittende på arbejdet med danskfagets andre områder, hvis eleven er i stand til at overføre den historiske tilgang til disse.

Mange naturligt afgrænsede perioder vil være velegnede til periodelæsning. Perioden omkring århundredeskiftet er meget anvendt og med god grund. Perioden rummer mange udviklingstendenser, der har betydning for vores nuværende samfund og dermed også det moderne menneskes opfattelse af virkeligheden. Arbejdet med perioden omkring århundredeskiftet kan altså koncentreres om en belysning af den historiske virkelighed og om forskellige måder at fortolke samme virkelighed på.

I forbindelse med læsning inden for nyeste tid er der en naturlig sammenhæng med fagets mediedimension. Der er gode muligheder for at beskæftige sig med nye kommunikationsformer, herunder de unges egne udtryksformer. Et eksempel på en genre, som kan give anledning til forskellige analytiske vinkler, er rap, som både kan ses som en elektronisk udvidelse af lyrikken, og give anledning til sproglig analyse, enten som udtryk for fornyelse af det danske sprog og dets litterære virkemidler eller som udtryk for en sociolekt. Der er gode muligheder for at tilrettelægge forløb, hvor flere fag indgår eller temaforløb, som kan bidrage til elevernes teknologiske dannelse. Og beskæftigelse med moderne debatlitteratur kan give afsæt for såvel mundtlig som skriftlig egenproduktion. Endelig er der den vigtige læselyst og kendskab til strømninger i den moderne

litteratur.

### 3.1.3 Portfolio

Portfolio defineres som følgende:

*En portfolio udgøres af en systematisk samling elevarbejder, som viser elevens anstrengelser, fremskridt og præstationer inden for ét eller flere områder. Samlingen indbefatter elevmedvirken ved valget af indhold, kriterier for valg, kriterier for at bedømme værdien i relation til visse fælles opstillede mål samt viser elevens selvrefleksioner og holdninger til emnet.*

(Portfoliomethoden, Karin Taube, Kroghs Forlag, 1999)

I læreplanen for dansk kan man læse om portfolio:

”Portfolio anvendes i arbejdet med de skriftlige produkter. Senest en uge før eksamensperioden vælger eleven efter aftale med læreren, hvilke skriftlige produkter fra portfolioen, der skal anvendes ved den mundtlige prøve. Arbejderne samles i en prøvemappe”

Om den todelte mundtlige prøve kan man læse:

*”...med udgangspunkt i indholdet i prøvemappen redegør eksaminanden for og indgår i dialog om arbejderne, herunder om skriveformål og målgruppe, valg af sprog og udtryksform samt sproglig form og indhold.”*

I htx skal portfolioen i dansk altså indgå til mundtlig eksamen. Det er således præsentationen af portfolioen, og ikke mindst elevens mundtlige redegørelse for sine overvejelser om kommunikativt udbytte, der er det centrale. Indførelsen af portfolio i dansk skal da også forstås som et skridt i retning af en opprioritering af sammenhængen mellem uddannelsens skriftlige og mundtlige dimensioner. Portfolioens primære funktion er dog at sætte fokus på elevernes løbende selvevaluering og på evalueringen af undervisningen.

Portfolioen sammensættes på baggrund af en systematisk samling af elevens skriftlige arbejder i løbet af uddannelsen. Det er op til de enkelte skoler og lærere at beslutte om prøvemappen skal afspejle elevens indlæring og udvikling og dermed bestå af repræsentative eksempler på denne, og altså indeholde såvel mindre gode som gode skriftlige arbejder, eller om prøvemappen udelukkende skal indeholde elevens bedste skriftlige besvarelser. Endelig er der også den mulighed at hver elev parallelt arbejder med to portfolioer: 1) en undervisningsportfolio som indeholder alle elevens arbejder og som afspejler progression og refleksion og 2) en eksamensportfolio (prøvemappe) som indeholder de gode eksempler, altså et udtryk for elevens kundskabsmæssige færdigheder.

Det skal understreges, at det er elevens ansvar at have sin portfolio. Som det fremgår ovenfor (af fagbilaget) vælges efter aftale med læreren hvilke skriftlige produkter fra portfolioen, der skal anvendes til eksamen. Til denne udvælgelse anbefales, at læreren i undervisningen repeterer de skriftlige områder/emner klassen i løbet af undervisningen har arbejdet med, og med udgangspunkt heri beder eleverne udvælge et begrænset antal arbejder til demonstration af det faglige udbytte. Da de valgte opgaver skal bruges som udgangspunkt for en redegørelse for udbytte og progression i fagligt udbytte og ikke bliver læst af censor, er det vigtigt at understrege, at portfolioens opgaver bør være af en sådan karakter, at de er egnede som udgangspunkt for belysning af elevens udvikling.

Jævnligt bruges en lektion på arbejdet med portfolioen, som kan udgøres af et ringbind eller en elektronisk mappe. I praksis vil eleverne i forbindelse med respons på skriftlige opgaver skulle redegøre skriftligt for refleksioner over deres skriftsproglige og kommunikative udvikling. De skriftlige refleksioner lægges i portfolioen og udgør på denne måde en kontinuerlig refleksion over udviklingen i indlæringen.

Arbejdet med portfolio indebærer, at både den skriftlige proces og det skriftlige produkt kommer i fokus. Herudover tjener portfolio det formål at flytte hovedansvaret for de skriftlige produkter fra lærer til elev. Dette forudsætter imidlertid, at eleverne virkelig lærer at gøre portfolioen til deres egen og ikke blot opererer med en ufuldstændig samling af deres tekster i et ringbind.

Af hensyn til udvælgelsen af portfolioens endelige indhold er det vigtigt i undervisningen at arbejde med kriterier for kvalitet i forskellige skriftgenrer. Arbejdet med portfolio betoner nødvendigheden af en opmærksomhed på de enkelte genrers træk og et arbejde i undervisningen med det skriftliges kvalitet, således at eleverne får stof til deres refleksioner til eksamen.

Portfolioens indre side, den enkelte elevs metalæring og selvrefleksion, er en meget væsentlig del af uddannelsen og medvirker til at eleven lærer at lære. Således virker arbejdet med portfolio, såvel den enkeltes som klassens, både som en påmindelse om det behandlede stof og som metode til indlæring og cementering af det indlærte.

Progression i løbet af de tre år er en af danskfagets udfordringer. Her er tale om progression på flere niveauer: en stofflig – noget stof er lettere end andet – og en progression der angår graden af abstraktion – det er f.eks. lettere at referere end at analysere. Arbejdet med portfolio er særdeles velegnet til afspejling af indlæringsprocesser. Både i karakteren af de forskellige skriftlige opgaver i portfolioen og i elevernes redegørelser for refleksioner over indlæring og udbytte gives udtryk for en udvikling og progression fra første semester til tidspunktet lige før eksamen.

Imidlertid bygger htx-undervisningen videre på 9 eller 10 års undervisning og erfaring med dansk. Disse erfaringer og denne forviden bør danne afsæt for undervisningen. Portfolio er et godt redskab til differentiering af undervisningen. Der vil typisk være forskelle på elevernes kundskaber og færdigheder (også) i skrivning, og i den enkeltes portfolio bør denne ”platform” formuleres. Det anbefales således at portfolioen indeholder en redegørelse for elevens forkundskaber fra folkeskolen. Til dette formål formuleres en række områder og skriftlige genrer, inden for hvilke eleverne skal beskrive deres viden: *skriv om dit kendskab til formidling i nyhedsartikler, skriv om dit kendskab til skriftlige diskussioner, redegørelser, m.m.*

### **3.2 Arbejdsformer**

Danskfaget benytter sig af en række forskellige arbejdsformer, som tilpasses konstaterede forskelle i forudsætninger og læringsstrategier hos eleverne.

Når man kigger på selve undervisningssituationen i skolen, kan der være tale om individuel opgaveløsning, pararbejde, gruppearbejde, classesamtale, længerevarende selvstændigt projektarbejde.

Individuel opgaveløsning (f.eks. sproglige opgaver, start på læselektion til næste gang mv.) giver læreren god mulighed for at se den enkelte elevs arbejdsproces. Det kan være en god basis, bl.a. i

1.g, for at tale om studieteknik og arbejdsvaner.

Pararbejde, evt. blot sumning i 5 minutter om den læste tekst, giver god mulighed for at mange får mulighed for aktivt at formulere sig om danskfaglige forhold. Ikke mindst hvis resten af lektionen er planlagt til klassesamtale, kan en indledende sumning være en god forholdsregel til at hjælpe elever, f.eks. tosprogede, der kan have vanskeligt ved at formulere sig i en mere hurtiggående og urolig klassesammenhæng.

Gruppearbejder af kortere eller længere varighed kan være en god måde at få eleverne til at arbejde selvstændigt med tekster på en argumenterende facon.

Klassesamtale giver læreren mulighed for at styre undervisningen i overensstemmelse i forhold til det faglige indhold, som hun vil fremhæve. En ulempe er, at kun få elever kan få formuleret sig i løbet af den tid, som klassesamtalen varer.

Længerevarende selvstændigt projektarbejde: Denne arbejdsform giver god mulighed for, at eleverne lærer selvstændigt at bearbejde store mængder stof og informationer. Danskfaget har ikke nogen fast genre til denne type projektarbejder. Det giver en frihed til at lade eleverne arbejde med mange forskellige produktformer (f.eks. rapport, video, radioudsendelse, drama mv.). Omvendt bør man som lærer i dansk være ekstra opmærksom på at explicitere krav og vurderingskriterier i forbindelse med denne type projektarbejde, herunder præcisere hvilke genrer, der accepteres som produkt.

Mundtlige elevoplæg giver god mulighed for, at eleverne formulerer sig samlet om noget, de har (fået) viden om. Det er vigtigt at give eleverne retningslinjer for, hvordan det skal gøres. Se afsnittet om mundtlighed. Et problem ved denne arbejdsform er, at det tager meget lang tid, hvis alle i klassen skal holde mundtlige oplæg. Risikoen er, at de elever, der allerede er gode til det, får lov at holde oplæggene. Det kan derfor være godt at samarbejde med andre fag (se afsnit om samspil).

### *3.2.1 Arbejdsmetoder ved tekstanalyse*

I forbindelse med tekstanalysen er det vigtigt at være opmærksom på, hvilke arbejdsmetoder eleverne bliver ansporet til at bruge. F.eks. kan nævnes:

Teksten læses med henblik på, at eleven kan analysere ud fra nogle principper, der er blevet gennemgået i undervisningen

Teksten læses med henblik på, at eleven kan besvare lærerstillede spørgsmål til teksten

Teksten læses med henblik på, at eleven (skriftligt) stiller spørgsmål til teksten, der kan pege frem mod en analyse ud fra disse spørgsmål

Teksten læses, og eleven skal føre læsedagbog, dvs. skrive centrale citater fra teksten i dagbogen, samt egne overvejelser over citatet. Disse optegnelser kan så være udgangspunkt for det efterfølgende gruppearbejde

Teksten læses med henblik på, at eleven skal kunne redegøre for sin oplevelse

Teksten læses med henblik på, at eleven skal lave meddigtning, f.eks. skrive slutning til teksten, evt. med krav om at skrive i samme genre som udgangsteksten.

De to første metoder har den fordel, at tekstanalysen indholdsmæssigt drejes i retning af de undervisningsmål, læreren har haft i tankerne. En ulempe kan være, at metoderne risikerer at begrænse elevernes egen kreative tilgang til stoffet.

De to næste metoder har den fordel, at eleverne mere selvstændigt bidrager til tekstanalysen. Det giver også bedre mulighed for, at alle har noget at bidrage med i en dialogisk undervisningsform. Ulemper kan være, at det er tidkrævende og det stiller krav til læreren mht. fastholde det overordnede perspektiv.

De to sidste, mere læserorienterede, metoder giver plads til elevernes umiddelbare oplevelse og kreative samarbejde med teksten. Til gengæld glider den analytiske vinkel måske lidt mere i baggrunden. Hvis man ved meddigtning fastholder et genrekrav, kan elevarbejderne dog fint lægge op til analyse af genrekravet.

Det er vigtigt igennem de tre år at variere metoderne med hensyn til tekstlæsning. Det giver den enkelte elev mulighed for at vælge, hvilken tilgang hun/han vil vælge i forhold til en konkret tekst.

### 3.2.2 Mundtlighed

Ifølge læreplanen skal eleven kunne

- *”formidle en viden og et budskab overbevisende og præcist i mundtlig form, deltage i diskussioner med argumenterede indlæg og indgå i dialog og samtale, der er tilpasset situationen.”*
- *”lytte aktivt og med opmærksomhed, forståelse og gehør”*

I næsten alle danskfagets discipliner indgår mundtligt arbejde, og det giver gode anledninger til at arbejde aktivt med elevernes mundtlige udtryksfærdighed. Arbejdet med mundtlighed kan foregå i et forum i samspil mellem fag, og der er gode muligheder for variation og progression i valg af arbejdsformer.

Det er vigtigt at slå fast, at mundtlighed er en sproglig færdighed, der opfylder nogle bestemte krav og formål, og som følger sine egne regler.

Talesprogets genrer kan inddeles i to hovedgrupper: monolog og dialog. I monologen er formålet primært at videregive information, og den kan i en del tilfælde minde meget om skriftsproget. Der er ingen replikskifter, og strukturen er stram. Dialogen, hvor flere personer taler sammen, er kendetegnet ved kortere replikskifter med friere og uberegnelig struktur. Af de arbejdsformer, som bruges i gymnasiet, tilhører elevfremlæggelser og elevforedrag monologen, mens klassesamtaler samt gruppe- og pararbejde er dialogiske.

#### 3.2.2.1 Oplæg og foredrag:

For at blive forstået af mange forskellige modtagere må taleren undgå nogle talesproglige træk, f.eks. gruppesprog og slang, som kan hindre en god kommunikation. Men man må også gøre sig klart, at talt skriftsprog heller ikke giver god kommunikation: oplæsning fra et manuskript duer ikke. I stedet anlægges en sprogstrategi: der laves dispositioner med overskrifter og nøgleord eller et mindmap, så taleren har noget at holde sig til, men ikke er mere bunden, end at han eller hun kan bruge et enkelt og naturligt verbalsprog, suppleret med naturligt kropssprog og mimik. Enkelte passager kan dog skrives fuldstændigt, f.eks. indledning og afslutning.

##### **Oplæg:**

Formålet med et oplæg er at lægge op til diskussion, give instruktion eller at redegøre for et emne. Progressionen kan ligge i, at man starter med korte, individuelle oplæg på 5 minutter, som straks

kommenteres og diskuteres i klassen, arbejder sig videre med oplæg fra gruppearbejde, hvor eleverne kan støtte sig til hinanden, og når frem til længere individuelle fremlæggelser af tekster eller sagsområder.

### **Foredrag:**

Foredragsformen kan bruges til formidling af individuelt stof, præsentation af baggrundsstof eller præsentation af et projekt, evt. i samarbejde med teknologifaget. Et elevforedrag vil typisk være af 10-20 minutters varighed og det vil være godt at støtte foredraget med bilagsmateriale, lysbilleder, overheadplancher, skærmprojektion, film-, radio- eller TV sekvenser el.lign. Her, som i andre sammenhænge, kan progressionen ligge i overgang fra konkret indhold til mere og mere abstrakt indhold. En af de første opgaver kan være fremlæggelse af et teknologiprojekt med tilhørende powerpoint præsentation, hvor den enkelte kan støtte sig til gruppen. Næste trin kunne være korte, individuelle foredrag om en hobby eller et andet selvvalgt emne. Og man bevæger sig så mod længere individuelle eller gruppe foredrag om mere abstrakte samfundsmæssige eller teknologiske emner.

### **3.2.2.2 Samtale og diskussion**

Samtale stiller krav om,

- at ordet går på skift
- at deltagerne skiftevis taler og lytter aktivt
- at andres udsagn ikke må fordrejes eller forenkles

I alle danskfagets områder kan den vellykkede samtale kan være en spændende og udviklende arbejdsform, som formidler spontanitet og kreativitet. For ikke at blive passiv deltager i samtalen bør man lære at introducere emner efter eget valg og lære at holde ordet, indtil man har fået sagt det, man ville. Det er væsentligt, ikke mindst i gruppearbejde, at alle behersker denne sproglige og psykologiske disciplin, og at alle overholder samtalereglerne.

Såvel gruppe- som klassesamtalen kan lede frem til den mere formelle og analytiske diskussionsform, hvor man stræber efter en afklaring af et sagsforhold.

For at en diskussion kan føre til vedtagelse af konklusioner, udtalelser eller beslutninger under demokratisk og kontrolleret form, må der opstilles nogle grundregler for diskussionen.

Diskussioner kan antage forskellige former som er egnede til forskellige opgaver i danskundervisningen:

- disciplineret dialog
- paneldiskussion
- mini-konference
- plenum
- brainstorming

I forbindelse med tekstlæsning og skriftlighed vil det være naturligt, at der også i den mundtlige træning arbejdes med argumentation. I forlængelse af arbejde med argumentationsanalyse kunne klassen f.eks. diskutere, hvordan man kan argumentere sagligt, og hvilke ord man kan anvende til at markere argument, modargument og tese. Dette kan så senere trænes i strukturerede øvelser.

### 3.2.2.3 Idekatalog

#### *Introduktion*

Ideer til mundtlig træning. Progression: jo lavere trin, jo mere konkret indhold. Jo højere trin, jo mere abstrakt indhold.

Eks.: en beretning om en fodboldkamp:

Konkret: Hvor? Hvilket tidspunkt? Hvem var med? Hvor mange mål? Hvem vandt?

Abstrakt: Hvad tænker man, når man er bagude i kampens sidste minutter? Hvad føler man, når man scorer det afgørende mål? Hvad tænker fodboldfans, når deres hold taber en kamp?

Mest abstrakt: Hvilket ansvar har forboldspillerne og klubberne med hensyn til fodboldvold?

#### *Idekatalog*

Rollespil, f.eks. en samtale mellem to bekendte (taletur, tomgangsfraser, sprogstrategi, vedligeholdelse af samtalen), en samtale ved middagsbordet, en diskussion om sengetid. Til rollespil kan rollerne deles ud i form af billeder, f.eks. af kendte personer.

Struktureret diskussion i klassen med fokus på at lytte, holde talerækken, holde sig til emnet, være ordstyrer, være referent. På 1.HTX kan klassens time give god anledning til denne type øvelse.

Klassediskussioner, f.eks. plenum, evaluering, elevoplæg

Valg af passende argumentationsform. Diskussion kræver ofte en argumentationsform, der er tilpasset modtager og hensigt:

- Overbevis din lillebror om, at det er i hans interesse at låne dig sine lomme penge
- Overbevis dine forældre om, at det vil være en god ide at holde en klassefest
- Overbevis din chef om, at han ikke skal trække dig i løn for at komme for sent på job
- Overbevis rektor om, at skolen trænger til nye elevcomputere NU
- Overbevis din ven/ veninde om, at HTX er noget for ham/ hende
- Overbevis din lærer om at opgaven først kan afleveres i morgen

Eleverne skiftes til at holde oplæg om deres største interesse

Fortælle en historie ud fra billeder. Det kan være billeder, eleven selv medbringer (konkret) eller tilfældigt valgte billeder (mere fantasifuldt).

Genfortælling eller resume, f.eks. af dagens tekst

Beskrivelser af personer, genstande, processer, eller billeder til forskellige modtagegrupper. Kan evt. kombineres med rollespil, f.eks. at en ukendt person bryder ind i klassen og "overfalder" læreren, hvorefter eleverne bliver bedt om at give et signalement af personen.

Interviews: øvelser, ekspert- og portrætinterview, som kilde i forbindelse med rapporter, som element i arbejdet med journalistiske genrer. Eks.: interviewe en kammerat og skrive portrætter til en "Blå Bog". Interviewe et familiemedlem og skrive en portrætartikel om vedkommende.

Argumentationskneb. Find eksempler på argumentationskneb i reklamer, læserbreve, politisk debat o. lign.

Argumentationsrollespil, hvor den ene er for, og den anden er mod en sag, og hvor det gælder om at overbevise modstanderen med de rigtige argumenter, f.eks. hastighedsgrænser, promillekørsel, revselsesret, dyrevelfærd el.lign.

Paneldiskussion med ordstyrer og referent, hvor to "ekspertpaneler" fremlægger argumenter for og imod en sag, med henblik på at overbevise publikum. Dernæst en spørgerunde og en afstemning.

Objektive og subjektive beskrivelser, f.eks. af billeder og personer. Sæt din knallert, din cykel eller 8 kattekillinger til salg.

Oplæg om faglige emner, f.eks. tekstanalyser eller baggrundsstof

PowerPoint præsentationer og projektfrelæggelser

### 3.2.3 Læsning

Læsefærdighed er en kompetence, der finder anvendelse i hele fagrækken, og læreplanens mål at "læse hurtigt og sikkert med beherskelse af relevante læsestrategier" er samtidigt en forudsætning for et succesfuldt forløb i en gymnasial uddannelse. Det forventede udgangspunkt mht. læsefærdighed er beskrevet i slutmål i Fælles Mål, Faghæfte 1, Dansk, UVM 2003, som forudsætter at eleverne efter folkeskolen er i stand til at "*læse sikkert og hurtigt med forståelse og indlevelse*" og "*bruge forskellige læsemåder, der er afpasset læseformål, genre og medie*". Videreudvikling af elevernes evne til at anvende relevante læsestrategier kommer ikke nødvendigvis "af sig selv" gennem arbejdet med tekstlæsning og tekstanalyse. Derfor er det vigtigt at danskfaget sætter fokus på læsefærdighed, også i forbindelse med faglig læsning. Det vil være en god ide at der i forbindelse med grundforløbet indgår et kursus i læsning, læsestrategier og notatteknik. Der findes forskelligt lærebogsmateriale til opbygning af et sådant kursus. Det skal understreges, at der bør arbejdes med læsefærdighed i alle fag. Og netop danskfaget har gode muligheder for at bidrage kompetent til denne afgørende færdighed.

### 3.2.4 Det skriftlige

I fagbilaget for dansk kan man læse om det sproglige stofområde:

- "*sprog som sådan og forskellige måder at studere sprog på*"

- "*det danske sprog og de forskellige former for dansk, herunder dialekter, sociolekter samt dansk som andetsprog*"

- "*dansk sprog i forhold til de andre sprog, herunder især engelsk i det danske sprogsamfund, og det nordiske sprogfællesskab*"

- "*sproglige færdigheder og sproglige analyseteknikker*"

- "*teknisk terminologi og de sprogformer og teksttyper, der er karakteristiske for uddannelsen som helhed*"

Som noget helt fundamentalt bør eleverne forstå, at vi faktisk har to sprog: et talesprog og et skriftsprog. Kernen i danskfaget er sproglig viden og bevidsthed, som udmønter sig i sproglig kunnen og refleksion. Grundlaget for faget er beherskelse af, viden om og refleksion over sproget (jf. Fremtidens danskfag, si.23).

Sproget i dansk har jo den dobbelte funktion både at være den genstand, faget handler om, og det middel, faget bruger. Skriftligheden indgår i undervisningen på følgende tre måder:

- a) Det skriftlige som middel til indlæring (pædagogisk løftestang)
- b) Det skriftlige som middel til elevens identitetssøgning, dannelse og selvrefleksion
- c) Det skriftlige som middel til formidling

a): Skrivning bruges i undervisningen som metode til at erkende forviden og til at skrive sig ind på

et nyt emne og til at sætte tanker i gang om et emne: f.eks. Hvad ved jeg om ....?-skrivning. Denne brug af skrivningen som middel til erkendelse er oplagt i alle skolens fag, og hermed er en rolle for danskfaget i forhold til hele uddannelsen udpeget.

Skrivningen bruges som redskab til analyse af tekster, dvs. som parafrasering/omformulering af tekster. F.eks. omskrivning af novelle til teatermanuskript/dialog, avisartikel el.lign.

b): Danskfaget er det centrale humanistiske dannelsesfag. Htx-uddannelsen skal både danne teknologisk og alment. Herudover spiller den personlige identitetssøgen og dannelse en helt afgørende rolle for elever på en ungdomsuddannelse. I denne proces er skrivningen nyttig. At bruge sproget giver både viden om et emne og om den skrivende selv

c): Eleverne arbejder på at lære at formidle med kvalitet. I denne sammenhæng spiller portfolio en vigtig rolle i uddannelsen. Skriftligheden som kommunikation er central i undervisningen. Det er helt afgørende for den skriftlige kommunikations vellykkethed, at skrivningen foregår målrettet i forhold til konkrete modtagergrupper. En mulighed i praksis er at definere en læsergruppe i forhold til skriftlige opgaver: læsergruppen kan være en niende klasse (læs: potentielle HTX-elever), beboere på et plejehjem, et bestemt læsersegment, offentlige myndigheder, nære venner, el.lign.

Herudover arbejdes i undervisningen med skrivning af forskellige tekstgenrer.

Denne dimension af skrivningen bruges i samarbejde med andre fag til konkrete formidlingsopgaver samt rapport- og projektskrivning.

#### **3.2.4.1 Det skriftlige arbejde**

Omkring det skriftlige arbejde er det vigtigt, at der er en sammenhæng til den øvrige del af undervisningen:

Den sproglige analyse har sammenhæng med den (skrift)sproglige produktion, hvilket også fremgår af anden del af den mundtlige eksamensform

Genrebestemmelsen i tekstanalysen er en vigtig ingrediens i elevernes udvikling af genrebevidsthed vedrørende egne skriftlige produkter

Generelt gælder det, at når den skriftlige opgave afspejler det gennemgåede forløb, så har eleverne materiale og viden på et godt danskfagligt niveau til at besvare opgaven.

Det er vigtigt, at eleverne løbende prøver at vurdere egne skriftlige produkter mht. skriveformål, målgruppe, valg af sprog og udtryksform samt sproglig form og indhold, herunder også genre. Disse selv vurderinger kan, sammen med lærerens vurderinger og elevarbejderne, indgå i elevens portfolio.

Forudsætningen for, at eleverne kan arbejde med disse sprog- og genrebedømmelser, er, at eleverne i løbet af de tre år besvarer et varieret udbud af opgaver, der lægger op til forskellige teksttyper.

#### **3.2.5. IKT**

Jævnfør undervisningsvejledningen anvendes IKT som søgningsværktøj til oplysninger om og undersøgelse af danskfaglige emner via Internettet og andre databaser. I denne sammenhæng skal Dansk lærerforeningens link til informationsteknologi nævnes:

[www.dansklf.dk/gymit](http://www.dansklf.dk/gymit)

Via denne portal er det muligt at finde oplysninger om litteratur, relevante søgemaskiner, sprogudvikling, grammatik, ordbogsproduktion, dialektudvikling, forfattere, danske museer, billedkunst, opgave- og idébanker, journalistik, m.m.

Med hensyn til den ældre danske litteratur henvises til portalen Arkiv for Dansk Litteratur:

[www.adl.dk](http://www.adl.dk)

Følgende portaler skal ligeledes anbefales:

[www.kb.dk](http://www.kb.dk)

Det kongelig bibliotek

[www.emu.dk](http://www.emu.dk)

Undervisningsministeriets

undervisningsportal (UNI C)

Generelt bør danskundervisningen bidrage til at kvalificere elevernes informationssøgning. I denne sammenhæng skal der mindes om danskfagets rolle som nøglefag i opfattelsen af den generelle indlæring og som eksponent for den tværfaglige skrivning.

I kildesøgningen via Internettet lægges vægt på den kritiske søgning, såvel som på principper for kildeangivelser.

Foruden til informationssøgning anvendes IKT i danskundervisningen til formidling. Eleverne lærer at anvende moderne medier i formidlingen af deres faglige resultater og får i den sammenhæng indsigt i mediernes betydning for både form og indhold.

Af hensyn til arbejdet med portfolio kan det i danskundervisningen tilstræbes at lære eleverne at anvende digitale mapper og evt. gemme disse på skolens server, evt. som back up.

### 3.3 Samspil med andre fag

Læreplanen skriver under kernestoffet, at samspillet mellem dansk og andre fag drejer sig om:

- *”centrale humanistiske problemstillinger og æstetiske virkemidler på tværs af fag”*
- *”skrivning på tværs af fag i form af samarbejde med andre fag om de teksttyper, som er særlig relevante i disse, set som skriftlige produkter og som resultatet af en skriveproces”*
- *”mundtlig formidling på tværs af fag i form af samarbejde om den samtaleform og den mundtlige formidling, som er karakteristisk for fagene, eller som ønskes fremmet.”*

I tilrettelæggelsesafsnittet tilføjes, at danskfaget samarbejder med andre fag om elektroniske kommunikationsformer og sproglige perspektiver, og at danskfaget samarbejder med engelsk og evt. andre fremmedsprog om fælles terminologi vedrørende det sproglige område, det tekstuelle område og mediedimensionen.

#### 3.3.1 Samspil med andre fag vedrørende det faglige indhold

I den obligatoriske fagrække kan man pege på en række oplagte samarbejds muligheder.

Danskfaget har gode muligheder for at samarbejde med teknologihistorie om historisk læsning. Et eksempel kunne være litteraturens samspil med Danmarks overgang til egentligt industrisamfund i 1950'erne/1960'erne.

Omkring medier og omkring nyere tid vil der være gode samarbejds muligheder med samfundsfag og kommunikation. Et eksempel kunne være i dansk at arbejde med interviewet som genre. Evt. lade eleverne lave et interview og fremlægge det for klassen med vurderinger af, hvad der er

lykkedes. I forlængelse heraf kan eleverne så bruge interviewteknikken til konkret informationsindsamling i forbindelse med et emne i samfundsfag eller kommunikationsfaget, f.eks. interviews af virksomhedsledere, fagforeningsfolk, politikere, informationsmedarbejdere, m.fl.

I studieretninger med faget filosofi og teknologi vil der også være mange samarbejdsmuligheder, dels med hensyn til samspillet mellem filosofi og litteratur, dels vedrørende sprogfilosofiske problemstillinger.

I forhold til engelsk ligger der en række forskellige samarbejdsmuligheder. En af dem er at samarbejde om temaer, der er fælles for Danmark og et eller flere engelsksprogede lande (se det paradigmatisk eksempel om national identitet. Læreplanen peger også på et andet forhold, nemlig betydningen af, at fagene dansk og engelsk udarbejder en fælles terminologi vedrørende de tre kernestofområder: det sproglige, det tekstuelle, mediedimensionen. En tredje mulighed er direkte at koble det sproglige arbejde i de to fag ved at arbejde med oversættelse (se paradigmatisk eksempel).

### 3.3.2 *Skrivning på tværs af fag*

Skrivning på tværs af fag kan foregå på mange måder. En del af dette samarbejde vil dreje sig om skriveprocessen. Dansklæreren introducerer måske i danskundervisningen nogle skriveproces-teknikker (f.eks. spontanskrievning, fokusering, ”del og stjæl”, mind-map, tænkeskrivning), som det kan være relevant at bruge i mange fag. Så er det godt, hvis der er sket en koordinering mellem danskundervisningen og andre fag, hvor disse teknikker med held kan bruges, f.eks. teknologi, samfundsfag og teknologihistorie. Endnu bedre er måske, hvis man allerede ved årets start koordinerer og fordeler mellem fagene, hvem der skal introducere teknikkerne; f.eks. kan teknologi være et godt fag at introducere mind-map i, da man jævnligt arbejder projektorienteret og har brug for at skaffe et overblik ved starten på temaet. Så vil danskfaget senere kunne have glæde af, at eleverne allerede har lært det.

En anden del af skrivningen på tværs af faget behøver ikke at være procesorienteret, men tager udgangspunkt i et tematisk samarbejde eller et samarbejde om produktet.

Man kunne f.eks. forestille sig følgende opgaver:

Kemi-dansk: Eleven agerer journalist på Politiken, der modtager noget materiale om et aktuelt emne, som kemilæreren sidder inde med, f.eks. østrogenerns påvirkning af den mandlige reproduktionsevne. Materialet formidles i en artikel.

Biologi og dansk kan f.eks. have et fælles tema om prævention og Thit Jensen, eller om anabole steroider og mandeidentitet. Biologisk stof kan formuleres til en brochure til lægens venteværelse, i et brev fuld af gode råd til en ven osv.

Det er oplagt, at danskfaget/dansklæreren bidrager i forhold til udviklingen af elevernes evne til at skrive rapporter. Her kan de ovennævnte skriveproces-teknikker være relevante; men derudover kan man etablere et samarbejde, hvor danskfaget konkret er inde at forbedre det endelige produkt, altså rapporten, sprogligt og formidlingsmæssigt. Det kan foregå på forskellige måder: Det afgørende er, at lærergruppen når frem til en fælles opfattelse af, hvad der er vigtigt i de forskellige fags rapporter. Se i øvrigt det paradigmatisk eksempel ”Tværfaglig skrivning Rapport”.

Et vigtigt element i skrivning på tværs af fag er, at lærergruppen på tværs af fag udvikler en fælles terminologi, både vedrørende skriveproces-teknikkerne og vedrørende de elementer, der lægges vægt på i det skriftlige produkt. Her vil dansklærerens indsigt i skriveprocesser og i sproglig terminologi ofte have stor betydning.

### 3.3.3 Mundtlig formidling på tværs af fag

Også vedrørende den mundtlige formidling på tværs af fag er det vigtigt at udvikle en fælles terminologi på tværs af fagene. Danskfaget kan bidrage med dets fokus på genrer, sprogformer (f.eks. skriftsprog vs. talesprog), argumentation, retorisk fremstilling, kommunikationssituation.

Et fælles terminologisk grundlag for fagene kunne være den klassiske retoriks 5 punkter:

Inventio:	Hvad vil jeg sige?
Dispositio:	Hvordan skal jeg ordne stoffet?
Elocutio:	Hvordan skal jeg formulere det?
Memoria:	Hvordan skal jeg huske det?
Actio:	Hvordan skal jeg fremføre det?

Et af de store problemer ved at træne elevernes individuelle mundtlige formidlingsevne er, at det tager meget lang tid at nå hele klassen rundt. Samtidig kan det godt være svært for alle elever at finde et emne, de virkelig engagerer sig i, inden for et og samme fag. Her er der en oplagt mulighed for at "fordele foredragsbyrden" mellem flere fag. Hvis eleverne skal have en ensartet tilbagemelding er det imidlertid vigtigt, at lærerne har udviklet en fælles holdning og terminologi.

## 4. Evaluering.

### 4.1 Løbende evaluering:

Som led i den daglige undervisning arbejdes med elevernes mundtlige refleksioner over det indlærte.

Systematisk redegør hver enkelt elev for sin indlæring. Forud ud for disse redegørelser indlægges kontinuerlige refleksioner over det indlærte i undervisningen. Disse refleksioner kan helt oplagt gennemføres ved slutningen af undervisningsforløb eller ved slutningen af semestre. Med udgangspunkt i bestemte parametre overvejer eleverne deres udbytte af undervisningen. I systematiske/formaliserede runder fortæller eleverne om deres udbytte og tanker i forbindelse med det indlærte. Relevante parametre koncentrerer sig om de kompetencer, eleverne gerne skal have opnået, f. eks. *fortæl om den viden, du har opnået om tekstanalyse* eller *fortæl om den viden, du har opnået omkring kønssprog*.

Runderne fungerer samtidig som "del og stjæl-runder"; eleverne vænnes til at tage notater til deres klassekammeraters fremlæggelser. Efter runderne i klassen arbejder eleverne 2 og 2 med opsamling og nedskrivning af det indlærte stof. Efterfølgende justeres og revideres elevernes nedskrivning over udbyttet i mundtlig dansk. Hver elev får til sidst til (hjemme)opgave at skrive om de opnåede kompetencer.

I lighed med arbejdet med skriftlig dansk gemmes elevernes notater og deres udbytte i en mappe (portfolio) beskrivende deres udbytte af de mundtlige discipliner i danskundervisningen.

Eleverne kan på skift forestå tekstgennemgang, både af skønlitterære tekster og sagprosa, og såvel af lektier som af mere spontant udvalgte tekster, f.eks. en avistekst.

Eleverne kan på skift tage referat af timerne, enten periodisk eller fast. Formålet er dels, at eleverne på skift får bearbejdet og fastslået deres viden, dels at klassen på et givet tidspunkt har mulighed for at repetere.

Det er vigtigt at præcisere, at den løbende evaluering evaluerer alle læringens faktorer. Således evalueres såvel læreren og hans/hendes valg og tilrettelæggelse af stof som elevernes indsats hjemme og i undervisningen. Det er en nødvendig udfordring at lære eleverne at tage stadigt mere ansvar for deres indlæringsproces i gennem det treårige forløb.

Den løbende evaluering og vurdering af indlærte kompetencer er en god og oplagt anledning både for elever og lærer til refleksion over udbyttet af timerne og til dialog om undervisningen. Evalueringen kan give anledning både til individuel og klassemæssig vejledning.

Afsluttende skal det nævnes, at den løbende evaluering af undervisningen er vigtig, fordi både elevs og lærers opmærksomhed skærpes i forhold til det indlærte, det stof, der endnu ikke er indlært, og i forhold til undervisningens meta-plan.

## **4.2 Prøveformer**

Der afholdes først eksamen i dansk ved afslutningen af 3. år. Der afholdes skriftlige årsprøver i faget i 1. og 2. år. Der afholdes mundtlige årsprøver ved afslutningen af de enkelte skoleår efter skolens beslutning. (Se § 96 og 97 i htx-bek.) Årsprøver vil i givet fald være et lokalt anliggende med lokalt udarbejdede opgaver og evt. under medvirken af censorer fra egen skole.

Ved afslutning af 3. år er prøve i skriftlig dansk obligatorisk, mens prøve i mundtlig dansk foregår efter Undervisningsministeriets lodtrækning.

Bedømmelsen af prøven i skriftlig dansk foretages af 2 censorer, beskikket af Undervisningsministeriet, mens prøven i mundtlig dansk bedømmes af eksaminator samt 1 censor, beskikket af Undervisningsministeriet.

Elevers klagemuligheder i forbindelse med eksamen, herunder klage over de opnåede karakterer, fremgår af Bekendtgørelse om de erhvervsgymnasiale uddannelser, §111. I bekendtgørelse xxxx § xxxx findes bestemmelse om, hvad der sker, hvis lærer og censor ikke kan blive enige om karakterfastsættelsen ved den mundtlige prøve. Dansklæreren bør sætte sig grundigt ind i de gældende bestemmelser for eksamen, både af hensyn til sig selv og af hensyn til eleverne.

### **Terminsprøve**

Der afholdes skriftlig terminsprøve på 3. år, 1 – 3 måneder før den egentlige skriftlige prøve. Denne terminsprøve skal ses som træning i at gennemføre den egentlige skriftlige prøve. Derfor er det en fordel, hvis den ligger relativt tæt på den afsluttende prøve, idet eleverne vil kunne forventes nogenlunde at beherske de slutkompetencer, som de til sin tid skal afprøves i, ligesom man kan gennemføre terminsprøven under forhold, der tilnærmelsesvis ligner den egentlige afsluttende, skriftlige prøve .

Opgavesættet til denne prøve bør have karakter af typeopgave og kan være en tidligere eksamensopgave eller en opgave udarbejdet af læreren, men med samme omfang og opbygning som den egentlige eksamensopgave.

### **Mundtlig prøve**

Ved afslutningen af grundforløbet og ved afslutningen af hvert skoleår udarbejder faglæreren en

skriftlig undervisningsbeskrivelse på en dertil udarbejdet skabelon. Af undervisningsbeskrivelsen fremgår hvilke undervisningsforløb, der har været gennemført, hvilke emner der har været behandlet, og hvilken litteratur og hvilke materialer eleverne har arbejdet med. Beskrivelsen, der erstatter pensumopgivelserne sikrer et klart eksaminationsgrundlag og skal være til rådighed for censor i forbindelse med mundtlig eksamen.

Det fremgår af htx-bekendtgørelsen, at opgaverne skal fremsendes til censor til godkendelse inden eksamensafholdelsen. Teksterne bør være censor i hænde en uge før eksaminationen.

Når teksterne skal fremsendes til censor i rimelig tid, skyldes det dels hensynet til censors øvrige eksamensarbejde, så forberedelsen til eksaminationen kan ske på et for censor passende tidspunkt, og dels at censor skal have en realistisk mulighed for at kommentere det fremsendte materiale. Der kan være tekster, som censor finder ligger fjernt fra det opgivne eksamenspensum, eller det kan dreje sig om teksternes længde og sværhedsgrad; det sidste forstået således, at dele af tekstmassen kan synes enten for svær eller for let. I sådanne tilfælde bør censor kontakte eksaminator og en løsning findes i fællesskab.

Prøven varer ca. 30 minutter, og eleven får en opgave ved lodtrækning. Der kan skriftligt stilles enkelte vejledende spørgsmål til brug under forberedelsen, og der gives ca. 60 minutters forberedelsestid, hvor alt skriftligt og elektronisk materiale må benyttes.

Prøven er todelt:

1) Eksaminanden får en opgave med ukendt tekstmateriale. Det bør tilstræbes, at de vejledende spørgsmål, som eksaminator har lavet til eksamensteksten, er korte og præcise, så eleven får mulighed for - *at fremdrage væsentlige sider af teksten og dens samspil mellem form og indhold inden for dens særlige teksttype.* - For mange og detaljerede vejledende spørgsmål kan nemt tage luften ud af teksten, således at eleven får svært ved selvstændigt at styre eksamen. På den måde bliver de vejledende spørgsmål, som fra eksaminators side var tænkt som en hjælp, faktisk til det modsatte. Spørgsmål som: –Giv en analyse og fortolkning af teksten. – Der ønskes en sammenlignende analyse af de to tekster. – Giv en analyse af reklamen med særlig vægt på de virkemidler, reklamen benytter sig af – er anbefalelsesværdige.

Prøven har udgangspunkt i en eller flere for eleven ukendte tekster med relation til årsbeskrivelserne. Omfanget må højst udgøre 8 normalsider afhængig af tekstens genre og sværhedsgrad. Tekstens sværhedsgrad kan derfor få sidetallet til at variere ganske meget. Når billeder og elektroniske medier anvendes som eksamensopgave, sker omregningen til normalsider efter et kvalificeret skøn. Er der eksempelvis tale om en filmsekvens, skal der være god tid til gennemsyn, bearbejdning og fortolkning.

En eksamensopgave kan godt bestå af flere tekster. Om teksterne skal behandles lige grundigt, eller den ene skal være primærttekst, kan enten være op til eleven eller på forhånd være bestemt af eksaminator. Prøven gennemføres på baggrund af et oplæg fra eleven. Under prøven må eleven anvende notater, som er lavet i forberedelsestiden.

2) Med udgangspunkt i elevens prøvemappe (Se læreplanen afsn. 3.2) redegør eleven for udvalgte arbejder mht. skriveformål, målgruppe, valg af sprog etc. Grundlaget for denne del af eksamen er klassens arbejde med portfolio og dens inddragelse i den løbende evaluering. Det forudsætter en proces, hvor elev og eksaminator i fællesskab har udvalgt nogle fokuspunkter til demonstration af og eksamination af elevens kompetencer på området. Der er tale om en ny eksamensform, og der er ingen tvivl om, at der er et vist råderum for at udvikle en god praksis på området. Det er i den sammenhæng væsentligt, at inddragelsen af den daglige undervisning i sproglige emner tydeliggøres med henblik på at højne elevens sproglige, kommunikative kompetence. Hvilke

delelementer af elevens portofolio og hvilke problemfelter, der drages frem ved eksamen er sandsynligvis mindre afgørende og kan derfor udmærket variere fra eksamination til eksamination. Ligeledes vil den forudgående procedure for udvælgelse af relevante fokuspunkter fra portofolioen formodentlig variere ganske meget.

Eksamenskarakteren beror på en helhedsbedømmelse af elevens præstation.

#### *Den skriftlige prøve*

Prøven varer 5 timer og er en it-baseret prøve, hvor et centralt udmeldt elektronisk materiale med tilhørende opgaveformuleringer benyttes ved besvarelsen, som skal være elektronisk. Ved prøven må alle typer ordbøger og informationsteknologiske hjælpemidler benyttes.

Prøven varer 5 timer.

### **4.3 Bedømmelseskriterier**

*Bedømmelsen er en vurdering af, i hvilket omfang eksaminandens præstation lever op til defaglige mål, som er angivet i 2.1. (htxbek)*

*Ved bedømmelsen af den skriftlige prøve lægges vægt på eksaminandens dokumenterede evne til sprogligt at bearbejde komplekse sammenhænge klart og forståeligt og til at disponere, analysere, argumentere og formidle viden og erfaring. Der gives en karakter på baggrund af en helhedsbedømmelse af eksaminandens skriftlige præstation.*

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

*Vedrørende 1)*

*– eksaminandens evne til at fremdrage væsentlige sider af teksten og dens samspil mellem form og indhold inden for dens særlige teksttype*

*– eksaminandens evne til at sætte teksten ind i en sammenhæng, der rækker ud over teksten selv*

*– hvor engagerende og klart eksaminanden formidler sit budskab.*

*Vedrørende 2)*

*– eksaminandens evne til at forklare, hvordan teksterne er blevet til, og til at kommentere sin skriveudvikling*

*– eksaminandens evne til at vurdere eget sprog, til at skrive forskellige teksttyper og til at styre en skriveproces.*

Fra 1. august 2006 er 7-trinsskalaen trådt i kraft i hele gymnasiesektoren for de elever, der er omfattet af gymnasireformen og dermed også for faget dansk. Hovedprincipperne og den generelle

brug af 7-trinsskalaen er nærmere uddybet på ministeriets hjemmeside, hvor der også er vejledende fag-beskrivelser af de enkelte niveauer.

I den løbende evaluering vil det være naturligt at benytte 7-trinsskalaen, for på den måde at klargøre, hvilke krav der stilles til de forskellige niveauer.

## 5. Paradigmatiske eksempler

### 5.1 Det tekstuelle stofområde

#### 5.1.1 Tema At rejse

Et forløb med rejsebeskrivelser og forskellige holdninger til det at rejse og til rejsende. Temaet udgør en god "rød tråd", der binder mennesker sammen på tværs af tid. Hvorfor rejser vi i dag? Ja, af de samme grunde som H.C. Andersen. For at komme lidt væk og få en på opleveren. Og hvorfor læser man rejseskildringer? Et muligt svar, i hvert fald, er at en virtuel rejse er næsten lige så god. Og, som i Holbergs Niels Klim: en rejseskildring kan være et godt virkemiddel til at få læseren til at acceptere det usædvanlige og bryde sine vaneforestillinger. Med andre ord: rejseskildringer giver et glimrende "fartøj" til en rejse gennem tiden.

Der er masser af muligheder både mht. forfattere på kanonlisten og mht. at variere temaet. F.eks. kunne man lade temaet være "turisme" og se på, hvordan man møder "det eksotiske", på rejsen og i litteraturen. Man kunne lade skildringerne koncentrere sig om et bestemt land, eksempelvis Italien, Spanien, Kina, og sammenligne skildringer fra forskellige tider og af forskellige forfattere og fordybe sig i forskellige og ligheder i stil og tema. Eller man kunne lade temaet afspejle rejseskildringen gennem tiderne. Endelig kunne man vel knytte an til dannelsesromanen og dannelsesbegrebet. En vigtig pointe er dog nok at starte "tidsrejsen" i nutiden og bevæge sig bagud i tid. Rejsen som moderne fænomen giver en god dirk til oplevelse af tidligere tiders rejser. I den danske litteratur er der et stort udvalg af rejsende forfattere, som har skrevet hjem fra rejsen eller skrevet om at rejse. Herunder følger et lille udvalg af tekster til inspiration:

#### ***Tekstmateriale:***

L. Holberg: af Niels Klims underjordiske rejse

af Ludvig Holbergs Memoirer (f.eks. scenen hvor de overfaldes af sørøvere)

Daniel Defoe: af Robinson Crusoe

H.C. Andersen: af En Digtters Bazar

H.C. Andersen: I Danmark er jeg født

Ingemann: af Rejeminder fra Italien

Poul Martin Møller: af Optegnelser fra Kinarejsen

I.P. Jacobsen: Pesten i Bergamo

I.P. Jacobsen: Fra Skitzebogen ("Der burde have været roser..")

Pontoppidan: Uddrag af Lykke Per

Johs. V. Jensen : På Memphis Station

Johs. V. Jensen : Spaniensreportage (f.eks. fra "Den gotiske renæssance" eller "Journalisten Johs. V. Jensen")

Emil Bønnelycke: af Buer og Stål

Tom Kristensen: af Kavalier i Spanien

Tom Kristensen: af De forsvundne ansigter  
Karen Blixen: af Den afrikanske Farm  
Nis Pedersen: Brændende Europa  
Klaus Rifbjerg: novelle fra Rejsende  
Klaus Rifbjerg: af Mojácar (små stemningsskildringer fra Spanien)  
Klaus Rifbjerg: af Japanske klip  
Ib Michael: Kilroy, Kilroy (værk)

### 5.1.2 Tema Danske fortællinger fra Rom (i forbindelse med en studietur til den evige stad)

Forløb over 8 uger med tekstlæsning og introduktion til analyse af arkitektur. Forløbet præsenterer byen for eleverne, så de dels har en smule viden om dens historie, dels kan opleve genkendelsens glæde, når de træder ind på, f.eks., Piazza del Popolo. Samtidig præsenteres de for nogle af medlemmerne af Guldalderens kunstnerkoloni i byen. Forløbet kan suppleres med billedanalyse af værker af guldaldermalerne, portræt af Thorvaldsen, f.eks. Thorvaldsen må man jo dvæle ved. Ikke mindst fordi man så med andagt kan stå over for Pius X's gravmæle, som er skabt af den store landsmand – og så er der jo en "Thorvaldsens plads" i Rom (hvor busserne vender). Analyse af arkitektur hører ikke til danskfagets kerneområder – men kan være godt at have snuset til når man skal til en by med så omfattende en byggeteknisk historie.

#### **Tekstmateriale:**

Temahæfte fra Illustreret Videnskab om antikkens Rom  
Keld B Jessen m.fl.: Billedbogen, kapitel 1 ("Virkeligheden som billede")  
Allan De Waal: Arkitektur og Plan, kap. 4: "Skur og slot"  
Nis Pedersen: af "Sandalmagernes Gade"  
H.C. Andersen: af "Mit livs eventyr"  
H.C. Andersen: af "Improvisatoren"  
Ludvig Bødtcher: "Nemi"  
Forord fra Asger Schnack: "Digte af Ludvig Bødtcher"  
G.B. Nolli: Kort over Rom fra 1748  
Vilhlem Bergsøe: af "Fra Piazza del Popolo"  
N. Birger Christensen: af "Til Piazza del Popolo"  
Ole Høeg: af "Kommissæren går til Opera"  
Alfredo Tesio: af "Turen går til Rom", Oversigt over danske kunstnere i Rom  
Maria Helleberg: Internet guide

### 5.1.3 Studieture.

Dansklæreren deltager ofte på studieturen da han/hun tit fungerer som klasselærer og/eller ofte har sine klasser i alle uddannelsens 6 semestre.

Det anbefales at studieturen tematiserer mødet med de(t) fremmede. Forskellige skoler har forskellige traditioner for tema og indhold på studieture. Uanset om turen indeholder virksomhedsbesøg, besøg på ambassader, museumsbesøg, uddannelsesinstitutioner, el.lign. er det oplagt at studere den fremmede kultur formaliseret og bevidst. Studieturen er en oplagt mulighed for at arbejde med internationale aspekter, og for eleverne samtidig en chance for at spejle og sammenligne sig selv og deres egen kulturelle og samfundsmæssige baggrund. I denne forbindelse kan udvekslingsrejser og studierejser med private indkvarteringer hos jævnaldrende anbefales. Møder og samvær med jævnaldrende giver generelt eleverne optimale muligheder for brug af fremmedsprog, ligesom også forberedende kommunikation før afrejsen er en mulighed.

Det kan anbefales at eleverne i løbet af deres studierejse arbejder med forskellige typer af kulturelle observationer og formaliserede refleksioner over egne forhold. I denne sammenhæng kan et samarbejde med teknologifaget nævnes som en oplagt mulighed for observationer. Også samfundsfag, fremmedsprog (afhængigt af rejsens destination) og teknologihistorie er mulige samarbejdsfag. De konkrete opgaver afhænger naturligvis af hvilke fags lærere, der deltager på studieture, og dermed hvilke vejledningsmuligheder eleverne har undervejs på rejsen.

De kulturelle observationer på rejsen kan foregå i mindre grupper og indeholde forskellige krav til afrapportering og dokumentation. Således kan eleverne arbejde både med interview, tegning, maling og fotografering foruden naturligvis skriftlig afrapportering. Det anbefales at eleverne får til opgave at tage ophold på et afgrænset sted i længere tid, f.eks. en mindre torv, en lille gade, et marked, en bestemt bygning, eller andet i et par timer med henblik på deres observationer. Følgende emner kan være genstand for elevernes registreringer:

-Mennesker: hvor mange?, hvilken alder?, hvilket køn?, hvordan er de klædt?, er de mange sammen?, hvordan er de sammen?, hvad foretager de sig?, m.m.

-Bygninger: hvilke bygninger præger bybilledet: er det arbejdspladser, forretninger, kirker, boliger, offentlige bygninger, el.lign., hvilken arkitektur?, hvilken stand?, hvilken byplan?, m.m.

-Trafik: meget?, lidt?, hvilke køretøjer?, offentlig trafik?, stemning/tempo?, trafikkultur?, taxaer?, parkeringsforhold?, m.m.

-Natur: parker og anlæg?, træer/buske/græs?, dyr?, m.m.

-Forretninger: hvilke typer?, størrelse?, prislag?, m.m.

-Spisesteder/beværtninger: hvilke typer?, prislag?, kundetyper?, m.m.

Eleverne kan ydermere få til opgave at etablere kontakter til lokale.

Det anbefales at eleverne får til opgave at udfærdige en rapport på baggrund af deres observationer, således at tilsvarende forhold i deres egen kultur bliver reflekteret. Efterbehandling af de kulturelle observationer efter studierejsen kan finde sted på flere niveauer, evt. i form af elevoplæg og foredrag.

Et litterært emne om rejsen i dansk litteratur kan anbefales som optakt og forberedelse til studieturen.

#### *5.1.4 Nyeste tid*

Et undervisningstema omkring kulturelle produktioner i nyere tid giver gode muligheder for at arbejde med de tekst- og mediegenrer eleverne dyrker i deres fritidsliv. Man kan således tilrettelægge undervisningen med hovedvægt på både TV-produktioner, spillefilm, tegnefilm, musik, teater, litteratur eller sprog. Nyere eller nyeste tids tendenser er altså et emne, der giver mulighed for arbejde med alle danskfaget tre kerneområder: det sproglige stofområde, det tekstuelle stofområde og mediedimensionen.

Det kan anbefales at indlede med nogle bevidsthedshistoriske betragtninger om det postmoderne og om den kulturelle frisættelse i forlængelse af 1980ernes narcissismekultur.

Tendensen i nyere kulturproduktioner, at mere og mere fra intimsfæren tilsyneladende bliver genstand for offentlighedsfæren (dødbringende sygdomme, kønslighed, ægteskabelige problemer, m.m.), belyses i forskellige medier, dvs. i TV, på Internet, i ugeblade, aviser og skønlitteratur. I

denne sammenhæng kan man i undervisningen diskutere, om disse tendenser har en sammenhæng med det postmoderne.

Eleverne arbejder f.eks. i grupper med beskrivelse og analyse af udvalgte mediers fokus på det private. Én gruppe arbejder med TV-produktioner af boligprogrammer, en anden gruppe med ugebladets fokus på livsstile, en tredje gruppe med TV's dokumentarprogrammer af hverdagsliv og en fjerde gruppe arbejder med feel-good traditionen i nyere danske spillefilm.

Eleverne analyserer deres "tekster" både som tidsspecifikke udtryk og i deres egenskab af forskellige genrer. Et tema om tendenser i nyere tid vil kunne afsluttes med et blik på kulturelle bestræbelser på at finde alternativer til det (post)moderne liv både i hverdagsliv (genindførelse af ældre tiders traditioner) og i film og litteratur (dogmefilm, historiske romaner, biografier, m.m.).

Hvis et fokus på sproget i moderne tid vælges, kan et udgangspunkt i sproget i kulturelle produktioner anbefales, f.eks. kan sproget i rap-musik analyseres og diskuteres.

Samarbejdsrelationer med samfundsfag, teknologihistorie og engelsk er oplagte.

#### *5.1.5 Emne Det multikulturelle Danmark*

Emnet lægger i høj grad op til samarbejde med samfundsfag og med engelsk. Det er også et emne, som eleverne oplever som meget relevant, idet det har med deres oplevede virkelighed at gøre. Emnet giver god mulighed for at træne samtlige sproglige kompetencer, bl.a. giver det basis for engagerede diskussioner. Det er samtidig et emne, som i sig rummer væsentlige kulturelle debatter, også af ældre dato. Derfor kan der lægges op til en meget relevant historisk læsning, som i høj grad anskueliggør, at man faktisk bliver klogere på sin samtid af at beskæftige sig med fortiden. Yderligere giver emnet en god lejlighed til at inddrage den internationale dimension – bl.a. ved at synliggøre, at vi allerede har den store verden inden for vores havelåge, og at dette er basis for den moderne danskers identitet. Også gennem blik tilbage i tiden er det samtidigt muligt at synliggøre, at denne situation bestemt ikke er nem.

I forbindelse med dette emne er det naturligt at benytte sig af forskellige genrer, både inden for sagprosa og fiktion. Herunder følger et eksempel på nogle valg af tekster og temaer:

#### **Det multikulturelle Danmark:**

##### *Tema 1: Problemstillingerne:*

Intro: Klassediskussion om, hvilke ord vi bruger om immigranterne og deres efterkommere

Leif Panduro: "Uro i forstæderne"

Niels Havsgaard: "Velbegavet"

Marie Skoven: af "En uanstændig kærlighed"

Niels Hav: "Mellem gode mennesker"

##### *Tema 2: Racisme*

Johannes V. Jensen: "Negren"

Milena Rudez: "Tilståelsen til Sara"

Benny Andersen: "H.C. Andersens land"

Paulina Nielsen: "Den tabte nøgle"

Paulina Nielsen: "Jeg vil ikke tolereres"

##### *Tema 3: Religion og kulturelle forskelle*

Farshad Kholgi: "Fanatismens grimme ansigt" (*Politiken*, debat)  
Bushra Naseem: "Sig til de troende mænd, at de skal sænke deres blikke"  
Erik Stinus: "Højtid"  
Kirsten Thorup: af "De tyrkiske piger"

#### *Tema 4: Nationalisme*

"National", debat mellem NFS Grundtvig og M.A. Goldschmidt  
H.C. Andersen: "I Danmark er jeg født"  
Johs. Ewalf: "Kong Christian stod ved højen mast"  
Adam Oehlschläger: "Der er et yndigt land"  
Shu-bi-dua: "Danmark"  
Benny Andersen: "I begyndelsen"  
Dan Turell: "Forfader flygtninge blues"  
Hidir Atay: "Land og folk"

#### *Tema 5: Det multikulturelle samfund*

Peter Poulsen: "Der står velkommen på vores måtter"  
Janus Kodal: "Dansker"  
HK Ungdom: "Integration – helt naturligt" (reklame fra *Tjeck*)  
Tina Rasmussen: "Danske og tosprogede elever lever i hver deres verden" (*Gymnasieskolen*, artikel)  
Sara Matai Stinus: "Danmarkshistorie"  
Naser Khader: af "Ære og skam"

Ovenfor er der tekster fra forskellige kilder, heriblandt Peter Hauge Jensen, Peter Morell og Ole Ravn: "mellem gode mennesker", *Systime* 2000 (som også rummer nogle perspektiveringstekster, der lægger op til samarbejde med samfundsfag, religion og psykologi), "Det rene folk – et dansk hæfte fra Operation Dagsværk Roma 2000", Anita Frank Goth m.fl.: "Så er det nok – Nu er det sagt", *Rosinante* 2000, Steen Lassen og Lars Jensen: "Dansk læsebog", *Systime* 1986 – 2003, samt Højskolesangbogen, *Tjeck* og *Politiken*.

Det er væsentligt, at materialerne er opdaterede – således at i hvert fald nogle af teksterne er dagsaktuelle, og dermed spejler konkret virkelighed. Her er det oplagt at bruge debattekster fra forskellige medier. Mht. samarbejde med engelsk kan både det multikulturelle tema og temaet racisme bruges – og i den forbindelse er der god mulighed for at inddrage IKT i form af Internettet.

## **5.2 Det sproglige stofområde**

### *5.2.1 Forløb om sprog og sprogtilenelse HTX 1.år.*

Det følgende er en beskrivelse af et undervisningsforløb på ca. 10 lektioner, der f.eks. kan foregå på 1.år.

Nogle formål med forløbet:

- at øge elevernes generelle sproglige bevidsthed i forhold til dansk og til andre sprog
- at åbne elevernes øjne for at børns sprogtilenelse er noget der er almen menneskeligt, uanset sproget
- at åbne elevernes øjne for at der kan være forskellige synspunkter på teoretisk-faglige forhold, i

dette tilfælde sprogtilegnelse

- at forøge elevernes forståelse af det danske sprogs opbygning via sammenligninger med andre sprog
- at markere fra lærerside at modersmåls erfaringer/fremmedsprogs erfaringer er relevante i danskfaget

Man kan beskrive forløbet som et taskpræget forløb.

Før-task: a) elevernes for-forståelse om sprog og sprogtilegnelse

b) minitask om Behavioristernes og Chomskys opfattelser

Hoved-task: Udveksling af referater af dele af en tekst om børns sprogtilegnelse.

(skrevet af Anne Holmen og Jens Normann Jørgensen)

Efter-forløb: Om dansk og andre sprog (SVO-, VSO-, SOV-sprog, analytiske/syntetiske sprog

Skriftlig opgave: Emne om sprogsammenligning, sprogtilegnelse eller sprogundervisning.

### 1.gang: 2 lektioner.

Forløbet indledes med en opsamling af elevernes for-forståelse (en slags "før-task").

De skal hver især udfylde et skema med spørgsmålene:

1a) Hvad er sprog?

1b) Hvad består sprog af?

"Du kan besvare 1a) eller 1b) eller en blanding, som det bedst passer dig"

2) Hvordan lærer man bedst sprog?

I grupper på fire skal de derefter lave meningsudveksling/opsamling vedrørende spørgsmålene.

Derefter gennemføres en kort fællesopsamling i klassen, med notering på tavlen. Der er bevidst givet to alternative formuleringer i 1), da de kan inspirere i forskellig retning, så svarene ikke bliver for styret af lærerens tilfældige spørgsmålsformulering.

Dagens "hoved-task" består i en udveksling af synspunkter om sprog og sprogtilegnelse. Halvdelen af eleverne får B-sedlen, den anden halvdel C-sedlen. (se bilag)

Først bliver de placeret i grupper på fire med samme seddel. Her skal de så bruge lidt tid på at tænke over sedlens indhold og derefter forklare hinanden indholdet på sedlen, så de bliver rustet til at forklare synspunktet til den "modsatte halvdel" af klassen. Endelig bliver de sat sammen, 2 B'er og 2 C'er i hver gruppe, hvor de så skal referere indholdene for hinanden. Man skal huske over for eleverne at understrege, at de ikke må læse kortene fra modparten, men skal høre deres referat. I plenum kan man bede nogle enkelte elever om at referere det synspunkt, som de har fået refereret, f.eks. skal en elev, der selv har læst om B, men fået refereret C, redegøre for C. i plenum. Efter øvelsen får alle elever begge kort.

### 2.gang:

Det bliver afsløret for eleverne, at

B = behaviorister

C = Chomsky

Klasse + lærer laver en kort opsamling vedrørende B og C.

Forberedelse til næste gang: Læreren inddeler eleverne (f.eks. ved at tælle 1-2-3-4 efter protokollen). På den måde bliver gruppesammensætningen tilfældig og læreren kan markere i protokollen og derved have styr på gruppeinddelingen, herunder også dem der tilfældigvis er fraværende ved gruppeinddelingen.

Eleverne får uddelt et uddrag af bogen: Anne Holmen og Jens Normann Jørgensen: Tosprogede børn i Danmark (1993), s.20-37. 1-eleverne fik s. 21-22, 2-eleverne s.23-24, 3-eleverne s.25-26 øverst, 4-eleverne s.27-29. Afsnittene er udvalgt, så de kun handler generelt om sprogtilegnelse, ikke specifikt om andetsprog. Et centralt punkt i de udvalgte afsnit er: "Sprogtilegnelsen består med andre ord i en stadig opbygning og afprøvning af gæt eller antagelser om, hvordan sproget hænger sammen. I faglitteraturen kalder man sådanne gæt for *hypoteser*, og man siger, at sprogtilegnelsen foregår som en stadig hypotesedannelse og -afprøvning." (s.24)

Opgaven: Læs dit afsnit til næste gang, så du er i stand til at referere det for dine kammerater.

### 3.gang:

Alle elever sammensættes i grupper 1-2-3-4. Grupperne placeres og går i gang. Efter gruppearbejdet er det godt at lave en kort mundtlig evaluering: Hvordan var det/virkede det? Det kan godt være tungt at lave en egentlig fælles opsamling på gruppearbejdet. Af hensyn til det videre forløb kan læreren i stedet vælge at skrive en række vigtige ord op på tavlen, f.eks. en række ord, der er kursiverede i teksten, bl.a.: turtagning, sprogets repræsenterende side, sproget som tegn, kommunikative regler, semantik (betydning), hypoteser (gæt med afprøvning), mellemtrin (mellemsprog), meningsfuld kommunikation. Ordlisten kan give anledning til interessante udvekslinger.

Til slut får eleverne udleveret materiale til de efterfølgende gange:

- Uddrag af afsnittet "Sprog i Danmark og i verden" (fra Dansk Sproglære 1996). Eleverne behøver ikke at få præcise lektier, men evt. blot få at vide at de skal orientere sig i det. De ved jo nu, at de måske skal bruge det til deres skriftlige opgave (se nedenfor).
- Stileopgave (se nedenfor)

### 4.gang:

Ud fra "Sprog i Verden og i Danmark" kan man lave noget klasseundervisning om sprogopbygning og f.eks. tage udgangspunkt i et eksempel fra bogen, som læreren skriver på tavlen, suppleret med bogstavliste:

S: subjekt (grundled)

V: verbal (udsagnsled)

O: objekt (genstandsled).

Først beder læreren om eksempler på sætninger på dansk, der passer på, at dansk som det typiske er et SVO-sprog. Derefter beder læreren om undtagelser på dansk fra SVO-princippet.

Derefter kan man så gå over til eksempler på SOV-sprog og VSO-sprog, enten via tosprogede

elever, der har et modersmål med SOV eller VSO-struktur, eller ved hjælp af eksempler fra teksten.

Her er et eksempel:

SVO-sprog: Drengen købte en bog (f.eks. dansk)

SOV-sprog: Drengen en bog købte (f.eks. tyrkisk)

VSO-sprog: Købte drengen en bog. (forstået som almindelig fremsættende sætning, ikke som spørgsmål) (f.eks. visse former af arabisk)

Derefter kan det være en god idé at behandle forskellen mellem syntetiske sprog (f.eks. grønlandsk) og analytiske sprog (f.eks. vietnamesisk).

### 5.gang:

Her kan man f.eks. opbygge et lille udvekslingsforløb, som beskrevet ovenfor, men ud fra spørgsmålene: Hvornår synes du, at du især lærte noget i din fremmedsprogsundervisning i folkeskolen? Hvordan var undervisningen tilrettelagt i de situationer? Ofte er eleverne hurtige til at fortælle om de sprogtimer, hvor de ikke lærte noget. Det er sundt at reflektere over det modsatte.

Ellers er det vigtigt, at eleverne kan arbejde med deres skriftlige opgave i timerne, og herunder have mulighed for tankeudveksling med læreren.

### Skriftlig opgave:

- 1) Lav en sammenligning af det danske sprog og et andet sprog, du kender.
- 2) Diskutér hvordan man lærer sprog.
- 3) Skriv et brev til din italiensklærer, om hvordan undervisningen skal foregå.

Du har 3 stilemner at vælge imellem. Du kan bruge det materiale, du har fået udleveret – eller du kan opsøge yderligere materiale på biblioteket eller nettet. Uanset om du bruger ”mit” materiale eller noget andet skal det stå i din opgave, hvor du har det fra.

- 1) Lav en sammenligning af det danske sprog og et andet sprog, du kender.

Du kan jo f.eks. skrive om

- hvordan man laver sætninger, f.eks. ord-rækkefølgens betydning
- hvordan man bøjer ordene
- hvordan man laver ”nye” ord
- om udtale
- andre ting

Du skal både skrive om generelle ting og komme med konkrete eksempler på forskelle mellem de to sprog.

- 2) Diskutér hvordan man lærer sprog.

Du kan f.eks. redegøre for et par forskellige opfattelser, og så bagefter skrive hvad du selv synes.

- 3) Du læser til eksportingeniør og har fået praktik på Ferrari-fabrikken i Italien. Du skal på

italienskkursus i Bologna, hvor I er 12 elever af nogenlunde samme slags som dig.

Skriv et brev til din italienske italiensklærer. Du skal forklare ham, hvordan du godt kunne tænke dig, at undervisningen skulle foregå, så du bliver god til italiensk.

Udover generelle tanker skal du komme med konkrete eksempler.

Læreren kan kun italiensk. Brevet tænkes oversat af en dansk-italiensk-kyndig.

### Evaluering.

Man kan f.eks. lave en skriftlig evaluering med følgende spørgsmål:

- 1) Hvad er det vigtigste du har lært i forløbet?
- 2) Hvad har du ellers lært?
- 3) Hvad, synes du, har været godt ved forløbet?
- 4) Hvad, synes du, skulle have været anderledes?

### Bilag:

#### **B.**

”Man lærer sprog ved at imitere og gentage. Sprog er vaner. Det lille barn hører mor og far tale. Barnet imiterer, dvs. efterligner mors og fars sprog. Ved at gentage mange gange lærer barnet sproget.

Hvis man senere skal lære et nyt sprog, skal man arbejde på samme måde: imitere og gentage. Man laver fejl, fordi førstesprogets vaner sidder fast. Man skal gentage sætninger på det nye sprog mange gange, så får man nye vaner. Det er ikke nødvendigt at forstå, hvad man gentager.”

- 1) Overvej om du er enig i det, der står under B.

Skriv i nogle punkter, hvad du er enig i – og hvad du ikke er enig i.

- 2) Når der bliver sagt til, skal du diskutere det i en gruppe.
- 3) Senere skal du kunne referere indholdet i B for nogle andre i klassen, der ikke har læst det.

#### **C.**

”Man lærer sprog, fordi man har en medfødt sprogeevne, en slags for-grammatik. Det lille barn hører mor og far tale, men barnet gentager ikke kun, hvad far og mor siger. Barnet laver helt nye sætninger og ord.

Mor siger: ’Jeg bager en kage’. Barnet siger: ’Mig spiser kage’.

Far siger: ’Jeg gik til bageren’. Barnet siger: ’Far gåede til bageren’.

Barnet laver altså fejl. Hvor kommer de fejl fra? Ikke fra fars og mors sprog. Hvor kommer fejlene så fra?

Det lille barn bruger åbenbart en slags grammatik. Barnet er ikke blevet undervist i grammatik, så mennesket må derfor være født med en slags universalgrammatik-evner, der gør mennesket i stand til at lære noget så komplekst som sprog.”

- 1) Overvej om du er enig i det, der står under C.

Skriv i nogle punkter, hvad du er enig i – og hvad du ikke er enig i.

- 2) Når der bliver sagt til, skal du diskutere det i en gruppe..
- 3) Senere skal du kunne referere indholdet i C for nogle andre i klassen, der ikke har læst det.

### 5.2.2 Oversættelse

I læreplanens afsnit om det sproglige stofområde nævnes det, at man skal arbejde med dansk sprog i forhold til andre sprog. En oplagt mulighed er i samspil med engelsk at arbejde med oversættelse fra engelsk til dansk. Det vil give god mulighed for at bidrage til opfyldelsen af de faglige mål om, at eleven skal kunne ”give begrundede bedømmelser af skiftsprog ud fra formelle og æstetiske kriterier” og kunne ”udvise kritisk sans over for egen og andres mundtlige og skriftlige brug af sprog og virkemidler og formulere alternativer”. I oversættelse skal eleven ikke selv bidrage med indhold, og kan derfor koncentrere sig om det sproglige, suppleret med den nødvendige analyse og fortolkning af den engelsksprogede original.

Man kan f.eks. introducere en skelnen mellem to grundtyper af oversættelsesstrategier:

”Imitativ oversættelse” hvor man søger at gengive originalforfatterens tone, stil og virkemidler så trofast som muligt, for at give den nye læser originallæserens oplevelse. Denne type oversættelse bruges typisk ved litterære tekster.

”Funktionel oversættelse”, hvor bestræbelsen går på at sikre, at den oversatte tekst opfylder den samme, eller evt. en anden funktion, i den nye sammenhæng, dvs. i forhold til den målgruppe, der skal læse den oversatte tekst. Ved en funktionel oversættelse skal man være opmærksom på indholdsmæssige ting, der kræver ekstra forklaring eller explicitering. Denne oversættelsesstrategi er den mest hyppige ved oversættelse af fagsproglige tekster.

I forløbet kan man inddrage tekstlingvistiske elementer, dvs. hvad får en tekst til at hænge sammen. Hvilke krav stiller det til oversættelsen? Undervejs kan man arbejde på, at eleverne finder ud af, at oversættelsen afhænger af analysen og fortolkningen af originalteksten.

Man kan starte med oversættelse af teknologiske og/eller samfundsfaglige tekster (f.eks. brugsanvisninger til musikanlæg, andre elektriske/elektroniske apparater, avisartikler, der er blevet oversat til dansk mv.). Man kunne her f.eks. arbejde med følgende 3 trin:

1. Gennemgå et eksempel på en original + oversættelse, hvor oversættelsen vurderes som god, og diskutere: Hvad er godt ved oversættelsen? Hvilken oversættelsesstrategi er valgt?
2. Give eleverne original + dårlig oversættelse. Lade eleverne kritisere den.
3. Give eleverne en fagsproglig tekst til oversættelse fra engelsk til dansk. Lade dem arbejde individuelt – og derefter lade dem udveksle og diskutere hinandens oversættelser i mindre grupper. I opgaven kan man også lade indgå nogle spørgsmål som: a) hvilke to var dine sværeste oversættelsesproblemer?, b) hvor synes du især, du har fundet en god oversættelse?

I det videre forløb kunne man så arbejde med oversættelse af skønlitteratur, f.eks. med de to første kapitler af J.D. Salinger: ”The Catcher in the Rye” (1951), oversat til ”Forbandede ungdom” (1953) af Vibeke Cerri og senere til ”Griberen i rugen” (2004) af Klaus Rifbjerg.

4. Kapitel 1 læses i engelsk, så alle elever har en forståelse af dette kapitel. Efterfølgende får de kapitel 2 for med følgende opgaver: a) Læs den engelske tekst godt igennem og prøv at nedskrive dine umiddelbare indtryk af jeg-fortælleren og Mr. Spencer. Hvilke forskelle er der på de to personers replikker, sprogligt set? b) Lav en omhyggelig oversættelse af det afsnit i dialogen der indrammes af ”What did Dr Thurmer ..... they’ll take the news.”

5. Eleverne sammenligner deres oversættelse med de to udgivne.
6. Elevopgave: Analyser de to oversættelser og giv en begrundet kritisk vurdering af dem.
7. Forløbet afrundes med en skriftlig opgave, hvor eleverne skal oversætte et stykke tekst (hvor der ikke er en eksisterende dansk oversættelse). Opgaven kan evt. suppleres med, at eleverne bliver bedt om at begrunde deres oversættelse af et eller flere konkrete tekststeder, og generelt begrunde deres valg af oversættelsesstrategi. Det er vigtigt, at eleverne får at vide, at der er to hovedkriterier i vurderingen af oversættelsen:
  1. den skal have rimelig overensstemmelse med den engelske original
  2. den skal fungere godt sprogligt på dansk og i forhold til den danske målgruppe.

Her må man selvfølgelig tage en diskussion om, at begge kriterier sjældent kan opfyldes 100% samtidig.

Litteratur:

Lita Lundquist: Oversættelse, Samfundslitteratur 1997

Steen Rasmussen: Oversættelser. Tamme ænder og vilde svaner, Dansk lærerforening 1995

### 5.2.3 Analytisk og syntetisk sprog. Et samarbejde med studieområdet i grundforløbet

Sproglig stil, herunder forskellen mellem analytisk og syntetisk sprog, er et centralt sprogligt emne i dansk. Samtidig giver dette emne gode muligheder for samspil med studieområdet i grundforløbet, f.eks. med teknologi og kommunikation, samt eventuelt samfundsfag og engelsk.

I dansk kan arbejdes med lixberegning, aktiv/passiv, verbalsyntagmer, paratakse/hypotakse, forvægt og bagvægt mv.

I dansk kan først analyseres forskellige tekster med denne vinkel. Og eleverne kan få til opgave at lave større eller mindre omskrivninger fra syntetisk til analytisk stil. Det vil her være godt også at arbejde med genrer, som eleverne selv skal producere i teknologi eller kommunikation, f.eks. brugervejledninger, informationsfoldere eller lignende.

Parallelt undervises om målgruppens betydning for det sprog, man skal henvende sig i.

I forbindelse med elevernes teknologiprojekt bliver de bedt om at udarbejde brugervejledning, informationsfolder eller andet tilsvarende informativt materiale. Dansk læreren kan her være med til at fastlægge sproglige kriterier for, hvornår et informationsmateriale er sprogligt velegnet, jfr. ovenstående stikord. Som det simpleste kriterium kan man angive en bestemt maximum lix for det pågældende informationsmateriale.

### 5.2.4 Undervisning af tosprogede

#### **Nogle principper i tilrettelæggelse af undervisning for tosprogede**

- Explicit formulering af såvel mål med undervisning som krav til elevopgaver (både mundtlige og skriftlige)
- Forforståelse hos eleverne skal styrkes

- Sikre gode muligheder for elev-output og sproglig interaktion
- Sproglig og faglig efterbearbejdning
- Lade læse-skrive-lytte-tale-aktiviteter understøtte hinanden, f.eks. vedrørende ordforråd og opgaveformuleringer
- Give plads til inddragelse af alle elevens sproglige, videnskæssige og sociale ressourcer

## 5.3 Skriftlighed

### 5.3.1 Tværfaglig skrivning Rapport

Rapporten er en vigtig genre for studerende at beherske, såvel på htx som i det videre uddannelsesforløb. Det er samtidigt ikke nogen let genre - ikke mindst, fordi kravene til rapporten kan være forskellig fra fag til fag. Men selvom der er fagspecifikke forskelle inden for rapportgenren er der nogle fælles træk for genren, som eleverne kan gøres opmærksomme på. F.eks.:

- 1) Rapporten dokumenterer en uddybende behandling eller undersøgelse af et defineret problemområde.
- 2) Rapporten indeholder en problemformulering og en konklusion. (Kravene til disse kan være forskellige indenfor forskellige fag eller uddannelser. Her må man orientere sig.)
- 3) Problembehandlingen er opdelt i afsnit – defineret ud fra de undersøgelsesområder, som præsenteres i problemformuleringen. Der kan stilles forskellige, fagligt begrundede, krav til dokumentationsafsnit. Hvor f.eks. sprog og samfundsfag lægger vægt på diskussion og sprogligt formuleret bevisførelse, vægter naturvidenskabelige og tekniske fag formler, diagrammer og arbejdstegninger og lægger dermed op til en mere komprimeret kommunikation..
- 4) Rapportens stil er faktuel, objektiv og faglig. Der gøres brug af fagsprog og evt. formler og diagrammer. Sprogligt er der rum for personlig toning, men ikke plads til meget ”spræl”.

Denne definition af en rapport vil være anvendelig inden for humanistiske fag, såvel som samfundsfag og teknologi. Og for at gøre livet lidt lettere for eleverne, i hvert fald på 1. år, vil det være en rigtig god ide, at de forskellige faglærere gør sig den ulejlighed at blive enige om en rapportmodel, som eleverne kan bruge i alle fag. For at eleverne fuldstændigt behersker genren, må de have naturligvis have indsigt i de enkelte fags specifikke krav til dokumentationen. Samtidigt er det en nyttig indsigt, at genretrækkene går igen, og man så egentlig bare skal huske at dokumentere sin undersøgelse fagligt forsvarligt. Denne indsigt må være en del af progressionen i rapportskrivningen. Til en begyndelse kunne man måske operere med to rapportmodeller: en ”almen” og en ”naturfaglig”.

Man kan næsten ikke begynde tidligt nok i uddannelsesforløbet med at kvalificere eleverne inden for den vanskelige rapportgenre. Og da rapporten også lægger op til brug af processkrivningsværktøjer, er den sådan set den oplagte genre for danskfaget at beskæftige sig med i grundforløbet. En af de vanskelige ting ved rapportgenren er at skrive en god problemformulering, bl.a. fordi det kan være vanskeligt for eleverne at få overblik over stoffet – især inden for emner, de ikke ved så meget om (endnu). Problemformuleringen er således det ”abstrakte” punkt, som kan blive genstand for udvikling, når eleverne har forstået, hvad rapporten egentlig er for en genre.

Herunder følger et forslag til et rapportskrivningsforløb med indbygget progression:

- 1) Et læseteknikkursus i starten af 1. år afsluttes med en læserapport. Allerede her kan man introducere rapportmodellen, dog på en styret måde, idet eleverne får udleveret en disposition over det forventede indhold.
- 2) I forlængelse af et temaforløb – f.eks. ”Kroppen” - kan man lade eleverne skrive rapport om et selvvalgt emne. Denne rapport integreres i et processkrivningsforløb: i forbindelse med emneafklaring introduceres mindmap, hurtigskrivning og andre ideudviklingsværktøjer. I forbindelse med stofindsamling kan interviewteknik, skimning og kildekritik introduceres. Senere introduceres ”Nescafé”-skrivning og andre værktøjer til at få styr på stoffet, og i forbindelse med skrivefasen selve rapportmodellen og forskellige tekstbehandlingsværktøjer, herunder indholdsfortegnelse og fodnoter. Det er væsentligt at gøre noget ud af behandlingen af kilder: hvornår en kilde skal oplyses i en fodnote, og hvilke oplysninger, der skal med i kildefortegnelsen. Til problemformulering kan man fortælle eleverne, at de denne gang bare skal stille et (overskueligt) antal spørgsmål, som de vil have deres rapport til at besvare. Den sproglige redigering kan foretages i responsgrupper. Processkrivningsforløbet kan afsluttes med en evaluering af skriveproces, indlæring og produkt – lige til at lægge i portfolio.
- 3) Samarbejde med teknologifaget om teknologirapport. Dansk læreren går ind i slutningen af et teknologiforløb og lægger et antal lektioner til at hjælpe med rapportskrivningen. Arbejdet her ligger i skrivefasen og redigeringsfasen. Eleverne kan have brug for hjælp til at se forskellene mellem teknologirapportens krav til dokumentation og de krav, de er vant til fra andre rapporter. De kan have brug for hjælp til at skelne væsentligt fra uvæsentligt, samt til at få en god balance mellem sprogligt uddybende og mere teknisk præget dokumentation. Del-og-stjæl runder og responsgrupper kan være nyttige redskaber i den forbindelse. Nogle elever kan selvfølgelig også have gavn af hjælp til formulering og sproglig redigering. Det første forløb er ofte meget styret, derfor skal eleverne ikke plages med at skrive en kunstig problemformulering, men kan nøjes med opgavebeskrivelsen.
- 4) I et senere forløb kan et par dansktimer bruges til – i samarbejde med teknologi – at arbejde med problemformulering. Forløbet starter med brainstorm ud fra oplægget, dernæst individuelle mind-maps. Den foreløbige problemformulering i spørgsmålsform kan laves som hjemmearbejde med del-og-stjæl runde i klassen. Senere i forløbet kan man så arbejde med skrivning af den endelige problemformulering i klar og sammenhængende prosa, f.eks. med klasserespons på eksempler fra gamle rapporter, del-og-stjæl runde og/ eller responsgrupper. I forbindelse med rapportaflevering kan problemformulering og det almene afsnit samt et resume af rapporten afleveres som dansk stil.

Det kan tilføjes, at når der er brugt så meget af elevernes skrive tid på en enkelt genre, vil det måske være praktisk nok, at årsprøven også bliver en rapport, f.eks. i form af en 24 timers prøve.