



**BØRNE- OG
UNDERVISNINGSMINISTERIET**
STYRELSEN FOR
UNDERVISNING OG KVALITET



Vejledning til læreplan for dansk A teknisk eux

Vejledning til læreplan for dansk A teknisk eux

2026

Design: Center for Kommunikation og Presse

Denne publikation kan ikke bestilles.

Der henvises til webudgaven.

Publikationen kan hentes på:

www.uvm.dk

Børne- og Undervisningsministeriet

Departementet

Frederiksholms Kanal 21

1220 København K

Indhold

Indledning.....	5
1 Identitet og formål	8
1.1 Identitet.....	8
1.2 Formål.....	8
2 Faglige mål og fagligt indhold	9
2.1 Faglige mål	9
2.2 Kernestof	11
2.2.1 Værklæsning.....	12
2.2.2 Organisering og vægtning af kernestoffet.....	13
2.3 Supplerende stof.....	13
2.4 Omfang	13
3 Tilrettelæggelse	15
3.1 Didaktiske principper.....	15
3.1.1 Elevernes faglige udgangspunkt.....	16
3.1.2 Progression.....	16
3.1.3 Integration af litteratur, sprog og medier	17
3.1.4 Mundtlig og skriftlig udtryksfærdighed.....	18
3.2 Arbejdsformer	18
3.2.1 De obligatoriske skriftlighedsforløb	19
3.2.2 Problemorienterede og innovative arbejdsformer	20
3.3 It.....	20
3.4 Samspil med andre fag.....	21
3.4.1 Samarbejde om fælles sproglig terminologi og analysebegreber	21
3.4.2 Erhvervsområdeprojektet	21
3.5 Undervisningsbeskrivelsen.....	22
4 Evaluering.....	24
4.1 Løbende evaluering	24
4.1.1 Interne prøver.....	24

4.2	Prøveform	24
4.2.1	Den skriftlige prøve.....	25
4.2.2	Den mundtlige prøve	25
4.3	Bedømmelseskriterier.....	26
4.3.1	Oversigt over karakterskalaen	26
4.3.2	Eksempel på karakterbeskrivelser for skriftlig hhv. mundtlig prøve.....	27

Indledning

I de tekniske eux-forløb anvendes læreplanen for dansk A i htx. Enkelte dele af læreplanen er ikke relevant ift. eux-forløb. Nærværende vejledning er tilpasset eux-forløbenes indhold, rammer og struktur. Vejledning anvendes i stedet for den ordinære vejledning til læreplanen.

Vejledningen præciserer, kommenterer, uddyber og giver anbefalinger vedrørende udvalgte dele af læreplanens tekst, men indfører ikke nye bindende krav.

Citater fra lærerplanen er anført i citationstegn.

Følgende ændringer er foretaget i vejledningen i april 2026:

- Generelle sproglige justeringer og præciseringer
- Ændringer i afsnit 4.2 Prøveform om reglerne for brug af hjælpemidler

Introduktion til tekniske eux-forløb

Denne tekst introducerer læseren til strukturen og det faglige indhold i tekniske eux-forløb. Teksten er målrettet lærere, som har ingen eller kun lidt kendskab til tekniske eux-forløb. Lærere med indgående kendskab til eux-forløb kan med fordel gå direkte til vejledningens afsnit 1.

Historien bag teknisk eux

Efter ønske fra de faglige udvalg inden for metalområdet og en række større virksomheder, herunder Danfoss og Grundfos, blev der i 2005 etableret forsøg med at kombinere tre forskellige erhvervsuddannelser med htx i femårige forløb. Ideen var en tilrettelæggelse med relativt lange skoleophold og afkortede oplæringsperioder samt en skoleundervisning med fokus på at skabe synergi mellem eud- og htx-fag, så omfanget af skoleundervisningen kunne reduceres i forhold til summen af skoleundervisningen i htx og den pågældende erhvervsuddannelse.

Efter en forsøgsperiode på 4 år, der medførte en række justeringer, blev eux etableret som en ny eksamen på gymnasialt niveau i 2010. Antallet af erhvervsuddannelser, som kan tages med teknisk eux-forløb, er siden vokset støt og tæller i dag mere end 40 erhvervsuddannelser.

Erhvervsuddannelser med tekniske eux-forløb

Der findes en række forskellige erhvervsuddannelser med tekniske eux-forløb. De fordeler sig inden for følgende tre hovedområder:

- Teknologi, byggeri og transport
- Fødevarer, jordbrug og oplevelser
- Omsorg, sundhed og pædagogik

De forskellige forløb er grupperet efter én af seks såkaldte tekniske eux-modeller (model A-F), som rummer hver sin gymnasiale fagrække med tilhørende timetal. De enkelte gymnasiale fag kan være afkortet i forskelligt omfang, afhængigt af model. I bekendtgørelsen for den enkelte erhvervsuddannelse under afsnittet "Kompetencer m.v. i hovedforløbet" fremgår timetallet for de enkelte gymnasiefag i det tilhørende eux-forløb.

Uddannelsens opbygning

Hvis eleven søger ind mindre end to år efter afslutningen af 9. eller 10 klasse, består uddannelsen af et etårigt grundforløb (fordelt på GF1 og GF2) og et hovedforløb, som varer mellem 3 og 5 år. Hvis eleven har afsluttet grundskolen for mere end to år siden, starter eleven imidlertid direkte på GF2. Eleven skal i det tilfælde selv sørge for at opnå grundfagene dansk C, engelsk C og samfundsfag C forud for eller parallelt med GF2, da grundfagene skal være gennemført eller bestået forud for optagelse til skoleundervisningen i hovedforløbet. Efter grundforløbet følger hovedforløbet, hvor eleven veksler mellem skole- og oplæringsperioder, der hver især har et omfang af ca. et halvt års varighed. Det betyder, at undervisningen i et gymnasialt fag typisk vil være opdelt på flere perioder, hvilket læreren skal tage højde for i tilrettelæggelsen af undervisningen.

Fag og indhold i teknisk eux

På grundforløbets 1. del (GF1) har eleverne grundfagene dansk C, engelsk C og samfundsfag C. Eleverne har desuden en række introducerende erhvervsfag, som er fælles for alle erhvervsuddannelser. Erhvervsfagene varer i alt 12 uger og omhandler bl.a. arbejdspladskultur, lærepladspladssøgning, arbejdsplanlægning og faglig kommunikation i relation til elevens faglige hovedområde. Inden start på grundforløbets 2. del (GF2) skal eleven vælge hvilken specifik erhvervsuddannelse, som eleven vil optages på. I løbet af GF2 har eleverne tre grundfag på C-niveau, som er fastsat i den enkelte uddannelsesbekendtgørelse og derfor kan variere fra uddannelse til uddannelse. På elektriker med eux er det f.eks. matematik C, fysik C og erhvervsinformatik C. På pædagogisk assistent med eux er det f.eks. matematik C, idræt C og psykologi C. Der er sat 8 uger af til undervisningen i de 3 grundfag på C-niveau. På GF2 har eleverne desuden det uddannelsesspecifikke fag (USF) med en varighed på ca. 12 uger. Faget giver eleven specifikke faglige kompetencer inden for elevens valgte erhvervsuddannelse. Kompetencemålene for USF fremgår af §3 i bekendtgørelsen for den enkelte erhvervsuddannelse.

I hovedforløbet veksler eleverne mellem oplærings- og skoleperioder. I skoleperioderne har eleverne gymnasiale fag og uddannelsesspecifikke erhvervsfag. I alle uddannelser er dansk A, engelsk B og matematik B obligatorisk, bortset fra frisør med eux og kosmetiker med eux, som har Design B i stedet for matematik B. I alle uddannelser indgår desuden 2-3 udvalgte gymnasiale fag på A-, B- og evt. C-niveau, som følger af den enkelte eux-model. Hertil kommer valgfag og erhvervsområdeprojektet. Indholdet i erhvervsområdet er beskrevet i læreplanen for erhvervsområdet og den tilhørende vejledning til læreplanen.

Læreplaner og fagbilag i eux

Alle grundfag på grundforløb 1 og 2 læses efter fagbilagene fra [grund- og erhvervsfagsbekendtgørelsen](#). Erhvervsfaget på GF1 læses også efter denne bekendtgørelse. Det uddannelsesspecifikke fag på grundforløb 2 læses efter den enkelte uddannelsesbekendtgørelse. Fag på A- og B-niveau læses efter [gymnasiale læreplaner](#). Fag på C-niveau i hovedforløbet læses efter de gymnasiale læreplaner eller efter grund- og erhvervsfagsbekendtgørelsen, hvis faget findes begge steder. Det fremgår af uddannelsesbekendtgørelsen for den enkelte uddannelse, hvilke specifikke gymnasiale fag og læreplaner samt grundfag, der indgår og anvendes i det enkelte eux-forløb.

Lærere, der varetager undervisning efter gymnasiale læreplaner, skal jf. § 56 i lov om de gymnasiale uddannelser have gymnasial undervisningskompetence i det pågældende fag. Lærere, der varetager undervisning efter grundfagsbekendtgørelsen, skal have undervisningskompetence jf. § 11-13 i bekendtgørelse om erhvervsuddannelser.

Faglige mål og kompetencer i eud og eux

Mens den gymnasiale undervisning er styret af faglige mål, så er eud-undervisningen styret af konkrete kompetencemål, som er unikke for den enkelte erhvervsuddannelse og fremgår af §3 og §4 i uddannelsesbekendtgørelsen for denne. Eleverne tilegner sig kompetencerne gennem skole- og oplæringsopholdene, og elevernes opfyldelse heraf bedømmes i sidste ende i svendepøven / den afsluttende prøve. Et kompetencemål på tømreruddannelsens hovedforløb lyder f.eks.: " Lærlingen kan udføre kon-

struktioner og isolering under hensyntagen til krav vedrørende styrke, brand, fugt, lyd, energi og bæredygtighed." Et kompetencemål på gartneruddannelsens hovedforløb lyder f.eks. " Lærlingen kan arbejde med principper for økologisk plantedyrkning, bæredygtighed, miljøstyring og certificering".

Helhedsorienteret undervisning

Ifølge eux-reglerne skal skoler, der udbyder eux-forløb, sikre, at undervisningen i fag på gymnasialt niveau så vidt muligt knyttes an til den konkrete elevgruppes erhvervsuddannelser. Det vil blandt andet sige, at opgaver, projekter m.v. i rimeligt omfang giver mulighed for at inddrage viden, begreber og indhold fra den enkelte elevs uddannelse.

Arbejdsmarkedets parter og eux

Arbejdsmarkedets parter spiller en central rolle for eud og eux. Hver af de over 100 danske erhvervsuddannelser er styret af et fagligt udvalg sammensat af arbejdsgivere og arbejdstagere fra det jobområde, som uddannelsen uddanner til. Børne- og undervisningsministeren beslutter efter samråd med det relevante faglige udvalg hvilke erhvervsuddannelser, der udformes med eux-forløb. De faglige udvalg fastlægger kompetencemålene for erhvervsuddannelsen og fastsætter i samarbejde med ministeriet rammerne for tilrettelæggelsen af uddannelsen. Kompetencemål og rammer er beskrevet i uddannelsesbekendtgørelsen for den pågældende erhvervsuddannelse. Desuden står de faglige udvalg for rammerne og indholdet i de uddannelsesspecifikke erhvervsfag, som eleverne har i skoleperioderne på hovedforløbet – disse er beskrevet i en uddannelsesordning. Det faglige udvalg godkender også oplæringsvirksomheder.

1 Identitet og formål

1.1 Identitet

“Dansk er et humanistisk fag, der beskæftiger sig med litteratur, sprog og medier i en national og global kontekst. Fagets kerne er tekstanalyse og tekstproduktion med udgangspunkt i viden og kundskaber om fagets stofområder. I faget anvendes et udvidet tekstbegreb, og gennem det intensive arbejde med dansksprogede tekster ud fra sproglige, æstetiske, mediemæssige og kommunikative synsvinkler forbindes oplevelse, analyse, fortolkning og refleksion. Faget beskæftiger sig med mangfoldige teksttyper i et kulturelt, idéhistorisk, teknologisk, naturfagligt og erhvervsrettet perspektiv.”

Læreplanens beskrivelse af danskfagets identitet tydeliggør, at fagets kerne er det intensive arbejde med dansksprogede tekster, både receptivt og produktivt. Det er den tekstanalytiske, fortolkningsmæssige og metakommunikative tilgang, der adskiller danskfaget fra de fleste andre fag i eux, og det er karakteristisk, at faget altid interesserer sig for sammenhængen mellem teksters indhold, form og funktion.

I forlængelse af det intensive arbejde med tekster på deres egne præmisser er det kendetegnende for faget, at tekster sættes ind i et større perspektiv, der medvirker til at tone faget i overensstemmelse med den aktuelle uddannelses teknologiske, naturfaglige og erhvervsrettede profil.

1.2 Formål

Det fremgår af læreplanen, at

- “Formålet med undervisningen er at styrke elevernes almindelse gennem tilegnelse og anvendelse af viden om litteratur, sprog og medier. Gennem arbejdet med tekster, der varierer i tid, sted, genre og intention, bidrager faget til at udvikle elevernes selv- og omverdensforståelse som led i den personlige og kulturelle identitetsdannelse.
- Formålet med undervisningen er tillige at udvikle elevernes studiekompetence og understøtte deres mulighed for efterfølgende at foretage et kvalificeret uddannelses- og karrierevalg. Gennem fordybelse i fagets stofområder og flerfaglige forløb, hvor danskfaglige tilgange er relevante, bidrager undervisningen til at udvikle elevernes kreative og innovative kompetencer samt bevidsthed om fagets identitet og anvendelsesmuligheder.
- Gennem udvikling af kritisk-analytisk sans, refleksionsevne samt beherskelse af et sikkert sprogligt udtryk, er formålet endelig at fremme elevernes muligheder for som medborgere at orientere sig og aktivt tage del i et demokratisk og globaliseret samfund præget af digitalisering.”

Læreplanens formålparagraf kombinerer det studieforberevende element med det almindelige element. Hermed peges der på htx-uddannelsens overordnede formål som en gymnasial ungdomsuddannelse, der både forbereder eleverne til videregående studier og samtidig danner rammen om elevernes personlige, kulturelle og samfundsmæssige dannelsesprojekt. Dette dobbelte sigte er indlejret i de faglige mål, i kernestoffet samt i de didaktiske principper for undervisningen.

For eux-forløb er det endvidere vigtigt at tone faget i forhold til de respektive elevgrupperes erhvervsuddannelser, så de kan anvende danskfaget i kombination med deres viden, begreber og indhold herfra. (Jf. den overordnede [eux-bekendtgørelse](#), §4a.)

2 Faglige mål og fagligt indhold

De faglige mål er de overordnede pejlemærker for undervisningen i dansk. Målene er faglige slutmål, dvs. målestokken for elevernes danskfaglige viden og kompetencer efter tre års undervisning. De 12 faglige mål i læreplanen er overordnet læreplanens rammer for tilrettelæggelsen af undervisningen, og således skal såvel lærerens tilrettelæggelse af stoffet som evalueringen styres af de faglige mål.

2.1 Faglige mål

Eleverne skal kunne:

- "udtrykke sig hensigtsmæssigt, formelt korrekt, personligt og nuanceret, såvel mundtligt som skriftligt"

Dette mål vedrører elevernes sprogkompetence såvel skriftligt som mundtligt. Målet er, at eleverne opnår færdighed i at udtrykke sig formidlingsbevidst, sprogligt korrekt, nuanceret og selvstændigt med et personligt præg på sproget.

- "demonstrere indsigt i sprogets opbygning, brug og funktion, herunder anvende grammatisk terminologi"

Dette mål vedrører elevernes metasproglige kompetence. Målet er, at eleverne opnår sproglig bevidsthed og sproglig analysefærdighed gennem anvendelse af viden om grammatik, semantik og pragmatik. Det er således et mål, at eleverne udvikler et fagligt sprog om sprog for derved at kunne iagttage og analysere sprog og derigennem blive mere bevidste sprogbrugere.

- "demonstrere indsigt i retoriske, herunder stilistiske, virkemidler i såvel mundtlige som skriftlige sammenhænge"

Dette mål vedrører elevernes metasproglige og -kommunikative kompetencer. Det er målet, at eleverne gennem viden om retoriske virkemidler bliver i stand til at kvalificere den sproglige og kommunikative analyse og vurdering foruden ved hjælp af især stilistikkens grundbegreber at kvalificere den litterære analyse og fortolkning.

- "anvende forskellige mundtlige og skriftlige fremstillingsformer formålsbestemt og genrebevidst, herunder redegøre, kommentere, argumentere, diskutere, vurdere og reflektere"

Dette mål vedrører elevernes genre- og formidlingsbevidsthed. Kendskabet til forskellige fremstillingsformer og deres relevans i forskellige genrer hører med til at kunne skrive og tale godt, herunder at kende og kunne anvende adækvate sproglige udtryk.

- "analysere og fortolke fiktive tekster"

Dette mål vedrører elevernes analyse og fortolkningskompetence. Fiktive tekster dækker bl.a. over litteratur, film og kunstprodukter, hvor fiktive træk er dominerende. Målet er dels, at eleven skal kunne foretage en analyse og fortolkning selvstændigt, dvs. uden hjælpespørgsmål eller forslag til analysens fokus, dels at analysen og fortolkningen er relevant i forhold til den enkelte teksts indhold, form og kontekst. Endelig skal eleverne både kunne skrive og mundtligt fremlægge en analyse og fortolkning i en sammenhængende form.

- "analysere og vurdere ikke-fiktive tekster"

Dette mål vedrører elevernes analyse og vurderingskompetence. Der er her tale om en sproglig og kommunikativ tilgang i analysen og vurderingen af ikke-fiktive tekster. Målet er dels, at eleven skal kunne foretage en analyse og vurdering selvstændigt, dvs. uden hjælpespørgsmål eller forslag til analysens fokus, dels at analysen og vurderingen er relevant i forhold til den enkelte teksts indhold, form og kontekst. Endelig skal eleverne både kunne skrive og mundtligt fremlægge en analyse og vurdering i en sammenhængende form.

- "perspektivere tekster ud fra viden om fagets stofområder og viden om kulturelle, æstetiske, idéhistoriske, almenmenneskelige, samfundsmæssige, naturfaglige, teknologiske og erhvervsrelaterede sammenhænge"

Dette mål vedrører elevernes perspektiveringskompetence. Målet er, at eleverne kan sætte en tekst ind i en større og danskfaglig relevant sammenhæng. Forudsætningen for denne kompetence er abstraktionsevne. Vidensområderne dækker dels danskfagets stofområder og dels vidensområder, der afspejler htx-uddannelsens profil. Målet er centralt i forhold til fagets og uddannelsens særlige teknologiske og naturfaglige profil. Arbejdet med at styrke elevernes perspektiverings- og abstraktionsevne gennem læsning af tekster med teknologisk/naturfagligt islæt, kan være med til at styrke elevernes perspektiver på karrieremuligheder med udgangspunkt i danskfaget.

- "demonstrere kendskab til centrale litteraturhistoriske perioder og deres forbindelse til nutiden"

Dette mål vedrører elevernes litteraturhistoriske kompetence, dvs. viden om litteraturhistoriske perioder, deres karakteristiske træk, dominerende stilretninger, repræsentative forfattere mv. og evnen til at se brudflader mellem perioder og forbindelseslinjer helt frem til nutiden. Der er ikke krav om, at alle perioder skal inddrages, og det er således op til den enkelte underviser at vurdere, hvilke perioder der skal arbejdes med, og dermed betragtes som centrale ud fra et nutidigt og evt. uddannelsesspecifikt perspektiv. Det afgørende er, at der arbejdes med flere perioder og med litteraturhistorisk læsning af eksemplariske tekster.

- "demonstrere kendskab til tendenser i samtidens danske litteratur og medier, herunder samspil med internationale strømninger"

Dette mål vedrører elevernes viden om tendenser i de seneste 20 års danske litteratur og medier. Med sammenstillingen af stofområderne litteratur og medier lægges der op til at arbejde med forskellige genrer og ad den vej indkredse tendenser i perioden, der altså går 20 år tilbage, men også indeholder det helt aktuelle. Målet vedrører endvidere elevernes interkulturelle kompetence med koblingen til internationale strømninger.

- "demonstrere kendskab til digitale mediers indhold og funktion samt indsigt i tilhørende etiske problemstillinger"

Dette mål vedrører elevernes digitale kompetencer, dvs. deres viden om og færdigheder i at kunne anvende og reflektere over en vifte af digitale medier og værktøjer til mange forskellige formål, herunder egne læreprocesser. Målet har endvidere et dannelsesmæssigt sigte, hvor eleverne skal opnå et reflekteret og kritisk-analytisk forhold til, hvordan man begår sig i digitale fællesskaber – både socialt og etisk.

- "navigere i store tekstmængder samt udvælge og anvende tekster kvalificeret og med dokumentation"

Dette mål vedrører elevernes studiekompetence. Målet er, at eleverne behersker læsestrategier, der sætter dem i stand til at orientere sig i længere tekster, såvel trykte som elektroniske. De skal kunne selekttere og anvende tekster til at kvalificere eget arbejde og dokumentere brug af andres tekster i eget arbejde og således mestre almindelig videnskabelig redelighed.

- "demonstrere viden om og reflektere over fagets identitet og metoder"

Dette mål vedrører elevernes metafaglige kompetencer. Målet er, at eleverne skal kunne selekttere inden for forskellige danskfaglige metodiske tilgange ud fra analyseformål og relevans i forhold til tekstgener. De skal kunne reflektere over sammenhængen mellem analysemetode og resultater både i dansk og i flerfaglige sammenhænge, hvor danskfaget indgår. Det er et mål, at eleverne med deres opnåede bevidsthed om fagets identitet og metoder skal kunne forklare, på hvilken måde faget ligner eller adskiller sig fra de øvrige fag i uddannelsen.

2.2 Kerne stof

"Gennem kernestoffet skal eleverne opnå faglig fordybelse, viden og kundskaber.

Kernestoffet er:

- dansk sprog, sproglig variation og faglige udtryksformer, herunder naturvidenskabeligt og teknologisk fagsprog
- mangfoldige litterære genrer
- billeder, film og øvrige multimodale tekster
- sagtekster, herunder journalistik, politiske tekster, populærvidenskabelig formidling og erhvervsrelaterede tekster
- digitale kommunikationsformer, herunder sociale medier
- danske tekster fra de seneste 20 år og fra centrale litteraturhistoriske perioder
- mindst én folkevis og én tekst af hver af følgende forfattere: Ludvig Holberg, Adam Oehlenschläger, N.F.S. Grundtvig, Steen St. Blicher, H.C. Andersen, Herman Bang, Henrik Pontoppidan, Johannes V. Jensen, Martin Andersen Nexø, Tom Kristensen, Karen Blixen, Martin A. Hansen, Peter Seeberg og Klaus Rifbjerg
- mindst seks værker med genremæssig og historisk spredning, herunder mindst én roman og to øvrige skønlitterære værker
- svenske og norske tekster på originalsprog
- tekster med relevans for teknologisk dannelse
- oversatte tekster, der bidrager til at perspektivere dansksprogede tekster i en nordisk, europæisk eller global sammenhæng
- litteratur-, sprog- og medieanalytiske begreber og metoder
- litteratur-, sprog- og mediehistorie.

Kernestoffet organiseres i sammenhængende forløb, og hvert forløb gives en titel. Der arbejdes med kernestoffet ud fra litterære, sproglige og medieorienterede tilgange, som skønsomt vægtes i forholdet 2:1:1."

Kernestoffet omfatter såvel genstandsområder som metoder, dvs. kernestoffet indkredser både de teksttyper, der arbejdes med i dansk, og fagets metoder og vidensområder. Kernestoffet er uomgængeligt for at kunne nå de faglige mål. Kernestoffet danner udgangspunkt for den centralt stillede skriftlige prøve.

I dansk anvendes det udvidede tekstbegreb, og læreplanens opremsning af forskellige teksttyper dækker både fiktive- og ikke-fiktive genrer (herunder blandingstyper) samt verbale, visuelle og multimodale udtryksformer. Det skal særligt bemærkes, at tekster med relevans for uddannelsens profil indgår som en forpligtende del af kernestoffet.

Kernestoffet består af såvel primærtetekster som sekundærtetekster. Primærtetekster forstås her som tekster, der gøres til genstand for analyse og fortolkning eller analyse og vurdering samt perspektivering. Sekundærtetekster forstås her som tekster, der læses for at få faglig baggrundsviden og for at kvalificere arbejdet med primærteteksterne. Lærebogsstof om fx analysebegreber og -metoder samt litteratursprog- og mediehistoriske fremstillinger hører til gruppen af sekundærtetekster.

Der arbejdes primært med dansksprogede tekster i dansk. En engelsksproget film med danske undertekster betragtes ikke som en dansksproget tekst, men kan godt indgå som en del af kernestoffet i dansk, fordi det er muligt at arbejde med filmen ud fra en danskfaglig tilgang og således bidrage til opfyldelse af relevante faglige mål. Der er andre tekster, der også hører til i denne gråzone, fx danskproducerede reklamer på engelsk og computerspil på engelsk. Her gælder de samme forhold. Det anbefales, at fremmedsprogede multimodale tekster inddrages i et stærkt begrænset omfang i dansk. Verbal-sproglige tekster, der oprindeligt er udgivet på et fremmedsprog, læses i oversættelse.

Svenske og norske tekster på originalsprog er en del af kernestoffet. Formuleringen i læreplanen stiller krav om mindst to tekster på svensk og to tekster på norsk, men der er ikke krav om bestemte genrer, ligesom der ikke er krav om en bestemt tilgang til arbejdet med teksterne, så mulighederne er mange.

Som en del af kernestoffet indgår rækken af kanoniserede forfatterskaber, hvor der er krav om at læse mindst én tekst af hver forfatter foruden mindst én folkeviser. Det er oplagt, men ikke et krav, at teksterne her læses litteraturhistorisk. De enkelte tekster kan indgå i et sammenhængende forløb, men det er også muligt at læse teksterne "spredt", dvs. i tilknytning til forskellige forløb.

2.2.1 Værklæsning

Der læses mindst seks værker. Kravet om værkernes genremæssige og historiske spredning er med til at understøtte, at de respektive værker knyttes til forskellige forløb. Flere værker kan dog sagtens indeholdes i ét forløb.

Et værk kan typisk være et klassisk litterært værk, fx en roman, en novellesamling, en digtsamling eller et skuespil. Med til mulige værker hører også fx biografier, essaysamlinger, spillefilm, dokumentarfilm, tv-serier, computerspil, radiodramatik, kunstudstillinger, aviser, en dags nyhedsformidling på en bestemt tv-kanal, reklame- og oplysningskampagner. Et værk er altså en hel, afsluttet tekst, eller det består af hele afsluttede tekster fra samme forfatters, afsenders eller instruktørs hånd, mens en tekstantologi samlet af en redaktør ikke er et værk.

En traditionel definition af et værk er, at det er en tekst eller tekstsamling udgivet som en afgrænset helhed, men værkkategorien er i sig selv til diskussion i faget, og værker og deres udgivelsessituation er under forandring. Det er ikke læreplanens eller vejledningens hensigt at skabe u hensigtsmæssige afgrænsninger, men at lade eleverne fordybe sig i læsningen af tekster. Omfang definerer i sig selv ikke et værk. I læreplanen er fokus lagt på fordybelsen og helheden. Af undervisningsbeskrivelsen skal det fremgå, hvilke tanker læreren har gjort sig om en eventuel afgrænsning af et værk, hvis det ikke er umiddelbart klart ud fra konteksten, og hvis værk-brugen afviger fra normal praksis. Det er værd at bemærke, at ovenstående ikke åbner op for, at alt kan defineres som et værk fra lærerens side.

Med til værklæsningen hører en fordybelse i sekundærlitteratur om værket, fx vedrørende dets genre, dets litteratur-, sprog- eller mediehistoriske kontekst, dets reception, det tilhørende forfatterskab, remedieringer eller en bestemt teoridannelse.

I læreplanen er der et eksplicit krav om at læse mindst tre skønlitterære værker, dvs. litterære værker i klassisk forstand, hvoraf mindst ét skal være en roman. Kravet om mindst én roman udtrykker intentionen om at give eleverne mulighed for fordybelse i den lange sammenhængende fortælling i ord og med stor æstetisk kvalitet. Det anbefales, at der læses mere end én roman. Filmatiseringer af romaner

og andre multimodale tekster af et betydeligt omfang kan godt have værkstatus (og stor æstetisk kvalitet), men bidrager ikke til opfyldelse af det specifikke krav om mindst tre skønlitterære værker.

I de tekniske eux-forløb vil det være oplagt også at prioritere brancherettede værker. Det kunne fx være en årsrapport fra en relevant virksomhed, en biografi om en iværksætter eller en central person inden for elevens branche eller en populærvidenskabelig bog om teknologi.

Værkmulighederne er mange. Det er vigtigt blot at holde fast i den danskfaglige tilgang i værkklæsnin-gen, hvilket vil sige, at værkerne ikke blot læses med fokus på deres indhold, men i lige så høj grad med fokus på deres form og funktion.

2.2.2 Organisering og vægtning af kernestoffet

Der er krav om, at kernestoffet organiseres i sammenhængende forløb, og at disse forløb gives en titel. Der er ikke krav om et bestemt antal forløb, men det anbefales, at man ikke organiserer kernestoffet i alt for mange forløb af hensyn til elevernes mulighed for overblik. Samtidig er det vigtigt, at de enkelte forløb er afgrænsede og giver mening som sammenhængende forløb og ikke blot konstrueres med en samlebetegnelse for flere dele af kernestoffet, der kun på et meget abstrakt niveau hænger sammen.

Der er ikke krav om, at alle forløb skal have samme omfang. Til gengæld er der et krav om indholds-mæssig vægtning, hvor der arbejdes med kernestoffet ud fra litterære, sproglige og medieorienterede tilgange, som skønsomt vægtes i forholdet 2:1:1. Betegnelsen "tilgange" dækker her både anvendelsen af en bestemt metode og et bestemt fokus eller perspektiv på teksterne. Der er tale om en vægtning af det samlede arbejde med kernestoffet, dvs. alle de etablerede forløb, og det er således muligt at arbejde med flere tilgange inden for hvert forløb, ligesom det er muligt at arbejde med den samme tekst ud fra flere forskellige tilgange.

2.3 Supplerende stof

Det fremgår af læreplanen, at

- "Eleverne vil ikke kunne opfylde de faglige mål alene ved hjælp af kernestoffet. Det supple-rende stof skal udvælges, således at det uddyber og perspektiverer kernestoffet og dermed medvirker til at opfylde de faglige mål."

Til det supplerende stof hører især tekster, der ikke er indeholdt som en forpligtende del af kernestof-fet. Det kan fx være social-, kultur- og bevidsthedshistoriske fremstillinger, fagtekster om psykologi, kunsthistorie eller teknologi, og det kan være stof fra andre fag, der indgår i flerfaglige forløb, hvor dansk er med. Det supplerende stof skal knyttes til kernestoffet og indeholdes i de organiserede forløb. Der er ikke specifikke krav til omfanget af det supplerende stof.

2.4 Omfang

Det fremgår af læreplanen, at

- "Det forventede omfang af fagligt stof er normalt svarende til 1200-1400 sider."

Fagligt stof indbefatter både kernestof og supplerende stof, og intervallet markerer såvel en mini-mums- som en maksimumsgrænse. Der er ikke tale om normalsider, en side er en side, og alle øvrige tekstformatters omfang vurderes skønsomt. Det vil næppe være svært at nå det forventede omfang i løbet af uddannelsen, det vil snarere være en udfordring ikke at overstige de ca. 1400 sider med kra- vet om læsning af seks værker. Planlægning af forløb, prioritering og eksemplarisk valg af tekster (her- under valg af værker) og løbende skønsomt vurdering af omfanget, fx for hvert forløb, må anbefa- les, så der ikke pludselig opstår problemer i forhold til indholds krav og opfyldelse af faglige mål. Med til det faglige stof i dansk hører også relevant stof fra flerfaglige sammenhænge, hvor dansk indgår. Og

så gælder det i øvrigt, at der er mulighed for at arbejde med den samme tekst i flere forskellige sammenhænge, hvor den i forhold til det forventede omfang af fagligt stof kun tælles med én gang.

Når faget bygger videre på C-niveauet i erhvervsuddannelserne, indgår stof læst på C-niveau i optællingen af det samlede stof.

3 Tilrettelæggelse

Dansk har i htx en forhåndstildelt undervisningstid på 260 timer og fordybelsestid på 85 timer. Undervisningstiden omfatter den samlede lærerstyrede elevaktivitet, dvs. den tid, eleverne deltager i forskellige former for lærerstyret undervisning og i øvrige aktiviteter, som er organiseret af skolen til realisering af uddannelsens formål og de faglige mål i fagene m.v., herunder faglig og metodisk vejledning, interne prøver (årsprøver og terminsprøver) og evalueringer, fællestimer og andre tværgående undervisningsaktiviteter i overensstemmelse med uddannelsens formål.

Dette er rammerne for dansk A i htx og den afsluttende obligatoriske skriftlige prøve, som også gælder for eux-eleverne. Der er ikke i eux et forhåndstildelt antal fordybelsestimer til dansk, men der skal som minimum indgå 450 timers fordybelsestid i de tekniske eux-forløb. Skolen fordeler fordybelsestiden på fagene på gymnasialt niveau med passende inddragelse af de principper for fordeling af fordybelsestid, som fremgår af reglerne om de gymnasiale uddannelser.

Dansk A i de teknisk eux-forløb bygger videre på grundforløbets eud-danskfag på C-niveau. Den vejledende varighed af uddannelsestiden for dansk på C-niveau er for eux-elever 3 uger (svarende til 75 timer). Dansk C bidrager således til at opfylde de faglige mål i dansk på A-niveau, der har en uddannelsestid på enten 155 eller 175 timer (afhængigt af den specifikke eux-model), der typisk afvikles som en vekselvirkning mellem 4-5 skoleforløb og praktikforløb i det særskilte studiekompetencegivende forløb.

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

Hvor der er tale om, at den samme lærer underviser et eux-hold i både grundforløbet og i det særskilte studiekompetencegivende forløb, er det muligt at tilrettelægge undervisningen med A-niveauets slutmål for øje allerede fra start. Her skal man blot være opmærksom på, at de faglige mål for eud-fagets C-niveau skal være opfyldt efter grundforløbets afslutning, således at eleverne har mulighed for afstigning og dermed for at klare en evt. afsluttende prøve på C-niveau.

3.1 Didaktiske principper

Det fremgår af læreplanen, at

- "Undervisningen skal tage udgangspunkt i et fagligt niveau svarende til elevernes afgangsniveau fra grundskolen. Undervisningen tilrettelægges med progression i valg af stof og arbejdsformer, således at udviklingen af elevernes faglige viden og kundskaber og studieforberedende kompetencer understøtter en udvikling fra elev til studerende.
- Arbejdet med litteratur, sprog og medier skal så vidt muligt integreres, så faget fremstår som en helhed i elevernes bevidsthed.
- Arbejdet med skriftlig og mundtlig udtryksfærdighed organiseres, så de to dimensioner så vidt muligt forbindes og indgår som en integreret del i undervisningen. Der lægges vægt på dels

at udvikle elevens personlige udtryk gennem kreative øvelser og dels at udvikle elevens faglige udtryksfærdighed gennem mere akademisk orienterede opgaver. Vejledning og forskellige evalueringsformer samt elevernes refleksioner over eget arbejde står centralt.”

3.1.1 Elevernes faglige udgangspunkt

Det er vigtigt, at undervisningen tager udgangspunkt i et niveau, der svarer til elevernes slutniveau fra dansk C i grundforløbet. Eleverne vil erfare, at dansk A i eux-forløb på mange måder ligner noget, de allerede kender fra både grundskolen og dansk C i grundforløbet, men de vil også opleve, at der er væsentlige forskelle – især med hensyn til det tekstanalytiske arbejde.

Den sammenhængende skriftlige fremstilling af fx en litterær analyse og fortolkning er ikke en opgavetype, der indgår i grundskolens afgangsprøve i dansk, og heller ikke som en forpligtende del af det skriftlige arbejde i dansk C i grundforløbet, og eleverne vil derfor sædvanligvis have ingen eller meget sparsomme erfaringer med denne genre. Ofte forbinder eleverne primært tekstanalyse med mundtlig dansk, så det er først og fremmest dér, de har lært at anvende mange af de analyseværktøjer, som også er en del af dansk A. Her skal man dog være opmærksom på, at eleverne ikke er vant til at anvende analysemodeller selektivt og formålsbevidst, ligesom fx kravet om dokumentation med citater eller andre specifikke teksthenvísninger er nyt for de fleste.

Det handler således om at identificere og anerkende den viden og de kompetencer, eleverne kommer med fra grundskolen og grundforløbet, og samtidig gøre det tydeligt for eleverne, hvad der kendetegner danskfagets indhold, begreber og metoder på et gymnasialt niveau. Det kan man eventuelt gøre med et introducerende værktøjskasseforløb, hvor der arbejdes metodisk med teksttyper, som eleverne må forventes at have mødt tidligere, fx eventyr, noveller og kortfilm. Derved vil ligheder og forskelle mellem dansk i de tidligere og det nuværende danskfag fremstå mere konkrete for eleverne.

I skriftlig dansk kan man desuden drage nytte af, at eleverne har stor erfaring med at skrive inden for forskellige journalistiske genrer. Man kan fx lade eleverne få til opgave at skrive en portrætartikel til et fælles klassesdokument om en af klassekammeraterne. Opgaven er konkret, overskuelig og formålsbestemt, men stiller samtidig krav om elevsamarbejde, aktiv lytning, systematiseret forarbejde, dokumentation med citater, modtagerbevidst formidlingsevne mm.

Overalt er det en god idé at forbinde de didaktiske valg af stof og arbejdsformer med de faglige mål, så formålet med undervisningen står klart for eleverne.

Det er god praksis, at undervisningen tilrettelægges, så eleverne så tidligt som muligt udvikler en forståelse af, hvad der er det særlige ved det gymnasiale danskfag, og hvad færdighederne, som man erhverver sig via arbejdet med forskellige typer tekster, kan bruges til, også uden for klasselokalet. Undervisningen skal gerne tilvejebringe en bevidsthed hos eleverne om, at man i dansk bliver god til at forholde sig analyserende og diskuterende til mange former for tekster, herunder brancherettede tekster, og at man i dansk lærer at udtrykke sig i mange forskellige genrer og kommunikationssituationer.

En indledende screening i dansk er et værktøj, som kan give et billede af elevernes faglige niveau ved det studiekompetencegivende forløbs begyndelse, både med hensyn til læsehastighed, tekstforståelse og retskrivning. Det er til gavn for eleverne, så de klart kan følge deres faglige og studiemæssige udvikling. Det er ligeledes til gavn for læreren, der får et mere præcist billede af elevernes faglige niveau og kan tilrettelægge undervisningen, så den tager udgangspunkt i elevernes forudsætninger.

3.1.2 Progression

Der er krav om, at undervisningen tilrettelægges med progression i valg af stof og arbejdsformer, således at udviklingen af elevernes faglige viden og kundskaber og studieforberedende kompetencer understøtter en udvikling fra elev til studerende. Der er således tale om både en faglig og en studiemæssig progression, der er indbyrdes forbundet.

Progressionen gælder eksempelvis:

- stoffets sværhedsgrad – noget stof er sværere end andet
- abstraktionsniveau – det er for eksempel lettere at referere end at analysere
- graden af kompleksitet – fra simple til komplekse metoder og problemstillinger
- omfanget – fra kortere til længere tekster
- arbejdsformer – stigende krav til selvstændighed og fagligt overblik
- elevens refleksion over egen faglige udvikling og studiepraksis

Progressionen i skriftlig dansk

Skriftligt kan der i starten stilles flere, mindre omfattende opgaver, som træner formalia (layout, afsnitsinddeling, citatteknik, kildeangivelse etc.) og sproglig korrekthed, og opgaver, der træner en isoleret analysedisciplin (fx en personkarakteristik, en sprogbeskrivelse eller en temabestemmelse), skrivning i en bestemt genre, (fx et referat, et læserbrev eller omskrivning af litteratur til en nyhedsartikel) eller skrivning med et bestemt formål, (fx en instruerende tekst, en argumenterende tekst, en informerende tekst eller en vurderende tekst). Andre kreative skriveøvelser kan også inddrages med det formål at styrke elevernes skrivelyst og dermed bane vejen for, at de udvikler deres skrivekompetence.

Senere stilles større krav til omfang og taksonomiske niveauer i opgaverne. Der kan oplagt ske en bevægelse fra de meget instruerende opgavetyper, hvor analysens delmål ekspliciteres, frem mod den mere generelle opgaveformulering af typen "Foretag en analyse af...", hvor det er op til eleven selv at vurdere, hvad der er relevant at have med i en analyse af en given tekst, hvordan analysen gribes metodisk an og struktureres, samt hvordan den dokumenteres. Sprogligt arbejdes der fortsat med korrekthed, og træningen i sproglig variation, klarhed og præcision intensiveres. Her er det også oplagt at introducere en eller flere af de egentlige eksamensopgavetyper, hvor alle taksonomiske niveauer fra redegørelse over analyse og fortolkning frem til det perspektiverende og vurderende niveau er med. Det giver eleverne mulighed for at træne de respektive opgavetyper mere end én gang inden den afsluttende skriftlige prøve.

Frem mod den afsluttende obligatoriske skriftlige prøve arbejdes der sædvanligvis udelukkende med eksamensopgavetyperne, og tekstgrundlaget kan her være mere kompliceret såvel sprogligt som indholdsmæssigt, samtidig med at der til opgavebesvarelsen stilles krav om beherskelse af relevante skrivehandlinger, opgavespecifikke genretræk, anvendelse af relevante faglige begreber og sproglig korrekthed.

3.1.3 Integration af litteratur, sprog og medier

I tilrettelæggelsen af arbejdet med tekster i undervisningen er det vigtigt, at man så vidt muligt integrerer litterære, sproglige og medieorienterede tilgange, så eleverne bliver bevidste om, at danskfaget udgør en sammenhængende helhed. Derigennem styrkes både almindannelsen og elevernes blik for, hvordan danskfaget fx kan indgå i samspil med andre fag og anvendes i erhvervs-mæssige sammenhænge. Der kan i nogle undervisningsforløb være behov for at fokusere specifikt på én af de tre tilgange for at sikre dybde i elevernes faglige viden og færdigheder. I udgangspunktet er det dog en god idé, at man medtænker de didaktiske muligheder for også at tilføje den faglige viden en større spændvidde ved at kombinere arbejdet med fx en litterær tekst med sprog- og medieanalytiske tilgange, så undervisningen både udvikler elevernes selv- og omverdensforståelse og giver dem en større bevidsthed om danskfagets forskelligartede anvendelsesmuligheder. Således kan inddragelse af fx sprog-handlingsteori både kvalificere den litterære personkarakteristik og skærpe elevernes blik for udtalte underteksters funktion og betydning i andre kommunikationskontekster, fx på sociale medier samt i virksomheders interne og eksterne kommunikation. Omvendt kan den viden, eleverne opnår om fortællingers struktur og virkemåde via arbejdet med romaner og noveller fx inddrages i forløb om computerspil eller fake news, men også i faglige samspil med fx biologi, hvor der er fokus på fortællingers betydning for sundhed og sygdom (jf. narrativ medicin som problemløsningsstrategi inden for almen lægepraksis).

3.1.4 Mundtlig og skriftlig udtryksfærdighed

Arbejdet med at udvikle elevernes skriftlige og mundtlige udtryksfærdighed skal så vidt muligt forbindes og integreres i det løbende arbejde med kernestoffet. Eleverne skal fx trænes i at bruge det at skrive både som et redskab til at udvikle og fastholde faglig viden og som et redskab til kommunikation og formidling såvel skriftligt som mundtligt.

I det mundtlige arbejde med kernestoffet vil det være naturligt at inddrage forskellige former for skriveøvelser til at igangsætte det analytiske arbejde, ligesom skriftlige refleksionsøvelser fx kan bruges til at bearbejde, fastholde og evaluere udbyttet af det mundtlige arbejde i dansk. I forbindelse med mundtlige oplæg, der har til formål også at træne elevernes mundtlige udtryksfærdighed, er det nærliggende at arbejde med understøttende skriftlige præsentationer som en del af den faglige formidling.

Når man arbejder med elevernes skriftlige udtryksfærdighed, er det tilsvarende vigtigt, at der så vidt muligt også indgår en mundtlig dimension. Der er fx et stort læringspotentiale i kollaborative skriveprocesser i forbindelse med forskellige typer af opgaver, fordi samskrivning kræver, at eleverne både taler om organiseringen af selve skriveprocessen og om de tekstudkast, de producerer. Hvis sådanne elevdialoger om eksempelvis faglig skrivning skal styrke den enkelte elevs skriftlige udtryksfærdighed, så kræver det naturligvis, at eleverne får viden om, hvad der forstås ved kvalitet i en faglig tekst, men også at eleverne bliver i stand til at reflektere over, hvordan deres tekster opnår denne kvalitet. Klassen kan i fællesskab udforske og diskutere skrivemåden i eksemplariske tekster, men det er også en god idé at vænne eleverne til, at deres egne forarbejder og færdige tekster indimellem gøres til genstand for classesamtaler om skrivning.

Det er en god idé at stille skriftlige opgaver, der tematisk hænger sammen med et undervisningsforløb, da man derved understøtter elevernes mulighed for at kvalificere deres besvarelse indholdsmæssigt, ligesom de gennem deres fordybelse i arbejdet med opgavebesvarelsen kvalificerer deres faglige viden inden for forløbets emne.

I arbejdet med elevernes mundtlige og skriftlige udtryksfærdigheder er det et mål at udvikle såvel deres personlige udtryk, fx gennem kreative skriveøvelser, remedieringsopgaver og arbejde med højtlesning, som deres faglige udtryksfærdighed gennem mere akademisk orienterede opgaver og projekter.

Vejledning og forskellige evalueringsformer samt elevernes refleksioner over eget arbejde – både mundtligt og skriftligt - står centralt gennem hele det treårige forløb. Jf. det senere afsnit 4.1. om løbende evaluering, herunder især formativ evaluering.

3.2 Arbejdsformer

Det fremgår af læreplanen, at

- "Undervisningen tilrettelægges med vekslende arbejdsformer, der tilgodeser elevernes mulighed for fordybelse i fagets stofområder og opfyldelse af de faglige mål.
- Obligatoriske skriftlighedsforløb med fokus på sproglig udtryksfærdighed og træning i at skrive længere sammenhængende tekster placeres over uddannelsens tre år. Her arbejdes der med begreber og metoder af betydning for såvel skriveprocessen som det færdige produkt.
- Som en del af undervisningen arbejdes der med at undersøge problemstillinger og udvikle og vurdere løsninger, herunder innovative løsninger, hvor fagets viden og metoder anvendes."

Vekslende arbejdsformer er vigtige for udviklingen af elevernes studiekompetencer og samtidig en forudsætning for, at eleverne kan opfylde de faglige mål i dansk. I undervisningen anvendes en lang række forskellige arbejdsformer som fx klasseundervisning, individuelt arbejde, gruppearbejde og projektarbejde, og det er god praksis, at der så vidt muligt indgår varierede arbejdsformer i alle undervis-

ningsforløb, så der skabes både dybde og sammenhæng i elevernes læreprocesser. Det vil være naturligt, at læreren i tilrettelæggelsen af arbejdsformerne medtænker en progression i undervisningsformerne, der begynder med høj lærerstyring og gradvist bevæger sig mod lav styring i takt med, at eleverne udvikler større selvstændighed. Ud over progression i krav til selvstændighed kan undervisningen også tilrettelægges, så arbejdsformerne både udfordrer elevernes produktive og receptive færdigheder. Eleverne skal ikke kun lære at forholde sig til informationer fra tekster, lærer og hinanden, men i lige så høj grad at formidle informationer til lærer, til hinanden og til reelle eller tænkte modtagere uden for klasseværelset. Metodisk set kan undervisningen tage afsæt i enten deduktive arbejdsformer, hvor eleverne skal tilegne sig allerede foreliggende viden ved fx at besvare arbejdsspørgsmål til en begrebstekst, eller induktive arbejdsformer, hvor eleverne selv skaber ny viden med udgangspunkt i den allerede tilegnede viden ved fx at udforske en analysetekst ud fra en selvformuleret fortolkningshypotese.

3.2.1 De obligatoriske skriftlighedsforløb

I læreplanen er der krav om mindst to obligatoriske skriftlighedsforløb med fokus på sproglig udtryksfærdighed og træning i at skrive længere sammenhængende tekster. Skriftlighedsforløbene foregår i undervisningstiden, og der skal arbejdes med begreber og metoder af betydning for såvel skriveprocessen som det færdige produkt. Skrivevejledning og formativ respons spiller her en væsentlig rolle. Fordybelsestid fra faget eller særskilt tildelt fra en timepulje kan oplagt knyttes til forløbene.

Der er tale om markerede forløb, men de kan med fordel tænkes sammen med det øvrige arbejde i dansk.

Forløbene placeres over uddannelsens forløb, og der skal være progression mellem forløbene. Hvis man underviser klassen både i dansk C og dansk A kan man oplagt placere ét af forløbene i eux-uddannelsens grundforløb. I det første forløb er det naturligt, at undervisningen tilrettelægges med henblik på at lære eleverne de grundlæggende skrivestrategier, som er nyttige at kunne i forskellige faser af skriveprocessen. Desuden er det en god idé her at lade eleverne arbejde isoleret med nogle få af fagets skrivehandlinger, så de bliver fortrolige med både skrivemåder og skriveformål. Senere i det andet forløb kan man så præsentere eleverne for de større og mere genrespecifikke opgaveformater, hvor skrivehandlingerne nuanceres og kombineres, og hvor der er et større fokus på opgavernes struktur og indre sammenhæng. Her tænkes der ikke blot på de skriftlige eksamensgenrer i dansk, men også EO, hvor dansk kan kombineres med andre fag.

Det er ligeledes vigtigt, at man medtænker progression i forbindelse med skrivevejledning og respons: I det første skriftlighedsforløb kan stilladseringen af skrivearbejdet være forholdsvis omfattende, fx i form af tydeliggjorte skriveformål, eksemplariske tekster, som klassen fx kan undersøge i fællesskab, og opgavetilpassede skriverammer i form af støttestrukturer og hjælpesætninger, som skitserer, hvordan den færdige tekst kan se ud. Den løbende lærerrespons bliver på den måde tilsvarende mere fokuseret, og ofte vil man dermed kunne levere en stor del af den samlede respons mundtligt i selve undervisningstiden. På andet og tredje år kan man gradvist flytte fokus i vejledningen væk fra selve skriveprocessen og over på det skriftlige produkt med fokus på struktur og indre sammenhæng. Løbende respons på udkast i skriveprocessen kan tilsvarende få et mindre lærerstyret præg til fordel for responsformer, der i højere grad er baseret på peer-feedback og elevernes selvvalgte fokuspunkter.

Det er op til den enkelte lærer (i overensstemmelse med skolens overordnede plan) at beslutte, hvor meget undervisningstid og fordybelsestid der afsættes til hvert skriftlighedsforløb. Det afgørende er, at eleverne oplever disse skriftlighedsforløb som intensive forløb, der medvirker til en udvikling af deres skrivekompetencer.

3.2.2 Problemorienterede og innovative arbejdsformer

I en del af undervisningen skal eleverne arbejde problemorienteret og derigennem opnå indsigt i, hvordan danskfaglig viden og danskfaglige metoder kan belyse konkrete (eller tænkte) problemstillinger og eventuelt bidrage til at udvikle og vurdere løsninger, herunder innovative løsninger.

I arbejdet med en problemstilling kan både den receptive (analytiske) og den produktive del af det danskfaglige arbejde med tekster således indgå. Elevernes viden om fx kommunikationsanalyse, diskursanalyse, samtaleanalyse, argumentationsanalyse, litteraturanalyse, billedanalyse osv. kan ofte bruges i forbindelse med problemundersøgelsen, men også når eleverne efterfølgende skal foretage faglige vurderinger af deres eget løsningsforslag. Denne receptive del af danskfaget indgår naturligvis i en dialektisk vekselvirkning med fagets produktive del i forbindelse med selve udarbejdelsen af løsningsforslaget: I det daglige arbejde med at analysere og producere både retoriske og æstetiske tekster har eleverne udviklet en viden om effekten af fx troper, figurer og narrative strukturer, som gør det muligt at udvikle løsninger inden for det problemorienterede arbejde – herunder også innovative løsninger, der er stilistisk gennemarbejdede og målrettet specifikke modtagergrupperes ønsker og behov.

I dansk anlægges der en bestemt vinkel på innovationsbegrebet. Det er her den innovative arbejdsform, der er i fokus. Innovation i dansk handler således om at anvende faglig viden i nye sammenhænge og på nye måder i forhold til en overordnet og evt. virkelighedsnær og brancherettet problemstilling. Ved hjælp af kreativitet og faglig viden udvikles ideer og løsningsmuligheder til en reel eller tænkt modtager, og disse vurderes ud fra relevante kriterier.

Der kan arbejdes innovativt i dansk alene og i samspil med andre fag. Det kan være meget meningsgivende at opsøge eksterne samarbejdspartnere i forbindelse med forløb, hvor der arbejdes innovativt. Oplevelsen af at løse en autentisk problemstilling øger ofte elevernes motivation. Der kan fx arbejdes med forbedring af skolens hjemmeside, formidling af et specifikt danskfagligt emne til en folkeskoleklasse, tiltag til sikring af en god debatkultur i offentligheden, en kampagne for Sundhedsstyrelsen eller en opgave med fokus på en fremtidig jobsituation.

Et solidt fagligt grundlag er en forudsætning for at kunne arbejde innovativt i undervisningen. Kun gennem faglig fordybelse er det muligt at udarbejde og vurdere en gennemtænkt løsning på en problemstilling. Innovative arbejdsprocesser anvendes i en udstrækning, der er meningsfuld i forhold til de faglige mål, det faglige indhold og undervisningens progression i øvrigt.

3.3 It

Det fremgår af læreplanen, at:

”Dansk bidrager til elevernes digitale dannelse ved at arbejde med digitale analyseobjekter og internettet som vidensressource og kommunikationsforum. Gennem receptivt og produktivt arbejde med tekster i digitale fællesskaber lærer eleverne at forholde sig kritisk-analytisk, ansvarligt og reflekteret til de digitale medier og deres anvendelsesmuligheder.”

Inddragelsen af it i danskundervisningen tjener to overordnede formål. For det første skal eleverne opnå digitale færdigheder: De skal opnå viden om, hvordan man anvender it formålsbevidst i forbindelse med fx mundtlige oplæg (præsentationsprogrammer mv.) og virtuelt gruppearbejde om skrivning (fx kollaborativ skrivning i webbaserede programmer), og de skal opnå færdigheder i at anvende internettet som vidensressource med kildekritisk bevidsthed. For det andet er formålet med inddragelsen af it i undervisningen, at eleverne skal blive digitalt dannede: De skal opnå et reflekteret og kritisk-analytisk forhold til, hvordan man begår sig i digitale fællesskaber – både socialt og etisk. Arbejdet med digitale medietekster (fx kommunikation på blogs, vlogs og sociale medie-tjenester) skal således fremme elevernes muligheder for at orientere sig og tage aktivt del i et demokratisk og globaliseret samfund præget af digitalisering.

I undervisningen tilstræbes en passende vekselvirkning mellem det analoge og det digitale. It samt digitale medier og værktøjer, herunder kunstig intelligens, benyttes, hvor det skønnes hensigtsmæssigt

ift. elevernes læringsproces og digitale dannelse. I anvendelsen af it styrkes elevernes evne til at søge, udvælge og formidle relevant fagligt materiale samt til at forholde sig kritisk til de muligheder og begrænsninger, som digitale værktøjer, og produkter frembragt ved hjælp heraf, giver.

3.4 Samspil med andre fag

Danskfaget kan indgå i mange forskellige flerfaglige sammenhænge, både i den almindelige undervisningstid og i forbindelse med erhvervsområdet, herunder erhvervsområdeprojektet. I det faglige samspil er det dog vigtigt, at der fortsat er fokus på fagets kernestof og supplerende stof, så det bliver et ligeværdigt samarbejde, hvor danskfaglig viden og fagets metoder indgår. Mangfoldige genstandsfelter kan danne udgangspunkt for faglige samspil, men ofte sættes de valgte problemstillinger i en virkelighedsnær og brancherettet kontekst, så eleverne bedre kan relatere de deltagende fags viden og metoder til den virkelighed, som er uden for skolen. Den virkelighedsnære undervisning finder ligeledes sted i den almindelige danskundervisning, men kombinationen af fag i de flerfaglige sammenhænge åbner op for at imitere virkeligheden på nye måder, som kan være med til at understøtte elevernes studie- og karrierekompetencer.

3.4.1 Samarbejde om fælles sproglig terminologi og analysebegreber

Det er et krav, at dansk samarbejder med engelsk og eventuelt andre relevante fag om fælles sproglig terminologi og analysebegreber, så eleverne både får et ensartet begrebsapparat på tværs af fagene og en bevidsthed om, at man har behov for et analytisk metasprog for at kunne forholde sig fagligt reflekteret til selve sproget. Det vil være naturligt at indgå i et samarbejde med engelsk omkring et grammatikforløb, foruden et samarbejde om fælles tekstanalytiske begreber, men det er også oplagt at arbejde sammen med fx samfundsfag omkring begreber inden for diskursanalyse.

3.4.2 Erhvervsområdeprojektet

Dansk kan indgå i erhvervsområdeprojektet. I erhvervsområdeprojektet fordyber eleven sig i et selvvalgt område, som belyses praktisk, teoretisk og empirisk ved hjælp af to af elevens fag, hvoraf mindst ét skal være på mindst B-niveau og mindst et være et uddannelsesspecifikt fag. For nærmere beskrivelse af mål og rammer henvises til læreplanen og den tilhørende vejledning for erhvervsområdet.

Danskfaget kan i forbindelse med erhvervsområdeprojektet indgå i alle flerfaglige sammenhænge med et uddannelsesspecifikt fokus, hvor der er et dansksproget tekstgrundlag, der analyseres, og hvor inddragelsen af danskfaget er relevant i forhold til en overordnet problemstilling. Desuden forventes en del af den anvendte sekundærlitteratur at være danskfaglig. Det tekstgrundlag, der analyseres i et erhvervsområdeprojekt, skal være nyt i forhold til gennemgået stof, men må gerne ligge i forlængelse heraf.

Det udfordrer mange, når elever insisterer på, at de vil arbejde med en engelsksproget tekst i EOP. Læreplanen er her tydelig, idet de tekster, der arbejdes med i dansk, skal være dansksprogede (jf. Læreplanen for dansk A, pkt. 1.1). Det gælder også, når dansk indgår i EOP. En mulig tilgang til denne problemstilling, hvis ikke eleven ændrer sit fagvalg til engelsk, kan være, at få eleven til at arbejde med en eller flere paratekster, som belyser emnet fra det andet fag. Parateksten/-teksterne kan være sagprosattekster, der med danskfaglige begreber analyseres og vurderes.

Når dansk er med i et erhvervsområdeprojekt, er det væsentligt, at der indgår en analyse og fortolkning eller analyse og vurdering ved hjælp af en relevant danskfaglig metode. Det er tekstgrundlaget foruden den overordnede problemstilling, der er bestemmende for, hvilken mulig analysemetode det er relevant at bringe i anvendelse. Tilsvarende er det den overordnede problemstilling, der er bestemmende for, hvilket fokus analysen oplagt kan have. Der vil oftest i flerfaglige opgaver være behov for selektion i udformningen af en analyse af omfangsmæssige hensyn.

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

Med udgangspunkt i elevens udkast til en problemformulering udarbejder vejlederne den endelige opgaveformulering.

Den gode opgaveformulering, hvor dansk A indgår,

- stiller eksplicite krav om analyse og fortolkning eller analyse og vurdering af et dansksproget tekstgrundlag
- sikrer, at den danskfaglige analyse er relevant i relation til opgavens tværfaglige fokus
- rummer begge de indgående fags faglighed og sikrer derved, at opgaven ikke kan besvares meningsfuldt ud fra kun det ene fag
- er konkret og afgrænset med tydelig angivelse af, hvad der kræves af eleven, og samtidig ikke så snæver, at eleven fratages muligheden for at demonstrere selvstændighed
- giver eleven mulighed for at bevæge sig på flere taksonomiske niveauer og dermed mulighed for faglig fordybelse, der på væsentlige punkter ligger ud over undervisningen i faget eller mindst et af fagene
- er realistisk at besvare fyldestgørende inden for rammerne af de deltagende fags faglige mål og erhvervsområdeprojektet generelt.

En variant – Erhvervsområdeprojektet som fagligt formidlingsprojekt

Det faglige formidlingsprojekt som opgavetype i EOP er en mulighed, der er særlig relevant, når elevens overordnede problemstilling eller emne peger på en faglig formidling af det andet fags stof. Det kan typisk være, hvis dansk A indgår i kombination med fag, hvis metoder og stofområder ligger langt fra danskfagets, som det for eksempel er tilfældet med de uddannelsesspecifikke fag.

Hvis eleven vælger en problemstilling, der peger ind i en formidlingsopgave, kan opgaven gå ud på, at eleven skal behandle og formidle et fagligt område eller en faglig problemstilling i fx en artikel, et manuskript til en tale eller lignende. Herudover er det en forudsætning i denne type opgave, at der i projektet også indgår et metaafsnit, hvori der vha. et danskfagligt begrebsapparat reflekteres over og argumenteres for valg i forbindelse med udarbejdelsen af formidlingsdelen. Det betyder, at der i opgaven skal indgå et afsnit, hvor eleven med danskfaglige begreber begrundet og dokumenterer sine formidlingsmæssige valg i forhold til fx genre, argumentation, sproglige og retoriske virkemidler, mv. Desuden er det vigtigt, at de formidlingsmæssige overvejelser forholder sig konkret til det andet fags faglighed, så det er tydeligt, at begge fag bidrager til at løse den overordnede problemstilling.

Det anbefales, at det fremgår af opgaveformuleringen, hvad formålet med den faglige formidling er, fx i form af et overordnet spørgsmål eller problemstilling.

EOP som fagligt formidlingsprojekt skal stadig leve op til de gældende krav til formalia, som de er beskrevet i læreplanen for studieområdet, dvs. inkludere forside, indholdsfortegnelse, noter, litteraturliste, resumé mv.

3.5 Undervisningsbeskrivelsen

Undervisningsbeskrivelsen indeholder en samlet fortegnelse over den gennemførte undervisning i dansk, enkelt- såvel som flerfagligt, i løbet af hele eux-uddannelsen. Undervisningsbeskrivelsen dokumenterer, at undervisningen har været tilrettelagt i overensstemmelse med læreplanen. Undervisningsbeskrivelsens hovedformål er at sikre, at eleverne har den nødvendige information vedr. eksamen, og at censor kan forberede sig til at varetage sit hverv som censor. Med henblik herpå udfyldes en undervisningsbeskrivelse, hvis hovedformål er at beskrive de temaer, som det samlede undervisningsforløb har været organiseret i. Der er ikke centralt fastlagte formkrav til undervisningsbeskrivelser. Det er således

muligt at anvende de forskellige studieadministrative systemer til at udfærdige undervisningsbeskrivelser, eller der kan anvendes lokalt udformede skabeloner. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet har udarbejdet en vejledende [skabelon](#), som evt. kan anvendes.

En undervisningsbeskrivelse skal indeholde:

1. En samlet oversigt over de gennemgåede forløb i faget.
2. Et kort resumé af forløbets indhold og fokus, herunder hvilke centrale problemstillinger, der har været arbejdet med.
3. Angivelse af, hvilke faglige mål og hvilket kernestof i henhold til læreplanen der har været centrale i forløbet.
4. Det gennemgåede materiale fordelt på kernestof og supplerende stof, herunder omfang.
5. Undervisningens tilrettelæggelse i henhold til læreplanens krav om arbejdsformer.

Det er vigtigt, at det indholdsmæssige og tematiske fokus for hvert forløb beskrives fyldestgørende, herunder perspektiveringens temaer. Emnets titel og anvendte tekster kan ikke gøre det ud for en sådan beskrivelse. Beskrivelsen kan med fordel være kort, men skal kunne sætte en udenforstående ind i det overordnede indholdsmæssige og tematiske fokus i de enkelte forløb.

Omfanget af fagligt stof anføres i undervisningsbeskrivelsen, der færdigredigeres ved afslutningen af undervisningen i det enkelte fag. Omfanget angives normalt med en sådan detaljeringsgrad, så det af undervisningsbeskrivelsen fremgår, hvorledes det faglige stof har været *vægtet* i undervisningsforløbet. Dette kan fx ske ved at angive et *skønsmæssigt* sidetal eller en procentvis fordeling af stoffet.

Eksempel på *uddrag* fra Undervisningsbeskrivelse med anført omfang for et forløb om det moderne gennembrud:

Kernestof:

Primærtetekster:

Georg Brandes: af *Indledningen til Emigrantlitteraturen* (1872)

P. J. Larsen: "Billede af livet i en sjællandsk Bondegård ved Middagstid" (1852)

H. A. Brendekilde: "Udslidt" (1889)

U. P. Overby: "Snart dages det brødre" (1871)

Henrik Pontoppidan: "Knokkelmanden" (1887)

Amalie Skram: "Karens Jul" (1885)

Herman Bang: "Den sidste Balkjole" (1887)

J. P. Jacobsen: af *Marie Grubbe* (1876)

Herman Bang: af *Ved Vejen* (1886)

Hovedværk: Henrik Ibsen: "Et Dukkehjem" (1879)

Uddrag af *Skam* sæson 2 (2016)

DR: *Natten til lørdag 1-3* (2019)

Sekundærtetekster:

Jørn Jacobsen m. fl.: af *Det Moderne Gennembrud 1870 - 1894* (2011), s. 8-15 og 86-89

Johannes Fibiger og Gerd Lütken: "Naturalisme, impressionisme og realisme" fra *Litteraturens Veje* (1996)

Claus Jensen: "Kvindespørgsmålet" i *Lange Linjer i HF Dansk* (1992)

Kvinfo: "Sædelighedsfejden" fra www.kvinfo.dk

Supplerende stof:

Straffelovens §216

Samlet omfang: ca. 148 sider

Vejledningen til undervisningsbeskrivelser kan findes [her](#).

4 Evaluering

4.1 Løbende evaluering

Det fremgår af læreplanen, at

- "De faglige mål er grundlaget for den løbende evaluering af elevernes mundtlige og skriftlige standpunkt. Gennem forskellige former for evaluering skal eleverne opnå en klar opfattelse af niveauet for og udviklingen i deres faglige standpunkt i forhold til deres viden og kundskaber om litteratur, sprog og medier samt deres tekstanalytiske og tekstproduktive kompetencer. Der inddrages desuden aktiviteter, som stimulerer den individuelle og fælles refleksion over udbyttet af undervisningen."

Den løbende evaluering skal dels måle elevens viden og kompetencer i forhold til de faglige mål og dels forbedre undervisningen og dermed elevens mulighed for faglig udvikling. Den har således både et bagudrettet og et fremadrettet element.

Den bagudrettede evaluering er summativ, det vil sige, at den opsummerer elevens standpunkt i forhold til de fastlagte faglige mål. Den måler eleven i forhold til det gennemgåede stof. Undervejs forløbet skal eleven gradvist tilegne sig mere viden og flere kundskaber og opfylde de faglige mål. Den summative evaluering tilrettelægges derfor i overensstemmelse med det samlede forløbs faglige progression. Denne evaluering vil typisk have karakter af standpunktskarakterer og interne prøvekarakterer – nogle af dem ledsaget af individuelle samtaler mellem lærer og elev. Formålet er her at eleverne opnår en klar opfattelse af udviklingen i deres faglige standpunkt i forhold til deres viden og kundskaber om litteratur, sprog og medier samt deres tekstanalytiske og tekstproduktive kompetencer.

Den fremadrettede evaluering skal indvirke på den daglige undervisning og styrke elevens læring. Den skal forholde sig generelt til elevens læringssituation, arbejdsindsatsen, arbejdsbyrden, undervisningens tilrettelæggelse, elevernes indflydelse, klassens arbejdsmåder og lærerens indsats. Denne evaluering er formativ, det vil sige, at den skal påvirke den fremtidige tilrettelæggelse af undervisningen og elevernes læring. Den kan have forskellige former, men vil typisk have karakter af fælles diskussioner i klassen og eventuelt individuelle samtaler.

4.1.1 Interne prøver

Det anbefales, at der afholdes en skriftlig terminsprøve, hvor eleverne prøves på eksamenslignende vilkår. Terminsprøven indeholdes i den tildelte undervisningstid og bidrager til evalueringen af elevernes standpunkt.

4.2 Prøveform

Det fremgår af læreplanen, at

- "Der afholdes en skriftlig prøve og en mundtlig prøve."

Den skriftlige prøve i dansk A er obligatorisk; den mundtlige prøve er i udtræk.

Reglerne for, hvilke hjælpemidler eleverne må anvende til den skriftlige prøve, er bestemt i §§ 30 til 34 i Bekendtgørelse om gymnasiale prøver, prøver i de almene voksenuddannelser m.v.

Gældende prøvebekendtgørelse, vejledning samt hjælpemiddeloversigt er tilgængelige på uvm.dk.

4.2.1 Den skriftlige prøve

Det fremgår af læreplanen, at

- "Skriftlig prøve på grundlag af et centralt stillet opgavesæt.
- Prøvens varighed er fem timer."

Den skriftlige prøve i dansk er en centralt stillet digital prøve, som består af en række forskellige opgaver, hvoraf eksaminanderne skal vælge at besvare kun én.

4.2.2 Den mundtlige prøve

Det fremgår af læreplanen, at

- "Mundtlig prøve på grundlag af en opgave med et tilhørende ukendt tekstmateriale, der samlet ikke må overstige fem normalsider a 2400 enheder (antal anslag inklusive mellem-rum) eller 12 min. afspillet tekst.
- Den enkelte opgave har udgangspunkt i et gennemgået forløb, jf. pkt. 2.2. Titlen på forløbet angives sammen med oplysninger om det ukendte tekstmateriale og en opgaveinstruks i overensstemmelse med relevante faglige mål, jf. pkt. 2.1. Et tekstmateriale må anvendes højst tre gange på samme hold. Opgaverne skal tilsammen dække kernestof og supplerende stof.
- Eksaminationstiden er ca. 30 minutter. Der gives ca. 60 minutters forberedelsestid.
- Eksaminationen tager udgangspunkt i eksaminandens fremlæggelse og former sig videre som en faglig samtale mellem eksaminand og eksaminator."

Eksaminanden får ved lodtrækning en eksamensopgave, hvor et ukendt tekstmateriale gøres til genstand for analyse, fortolkning og perspektivering (når der er tale om tekster, der primært er fiktive) eller analyse, vurdering og perspektivering (når der er tale om tekster, der primært er ikke-fiktive).

Eksamensopgaverne

Opgaverne, der indgår som grundlag for prøven, vælges af eksaminator og skal tilsammen dække kernestof og supplerende stof. Det betyder, at der skal stilles opgaver, som bredt repræsenterer de emner, der læst i hele forløbet uanset antallet af eksaminander. Den enkelte eksamensopgave skal give eleven mulighed for at demonstrere målopfyldelse i forhold til en række af de faglige mål og ikke kun enkelte mål. Opgaven har udgangspunkt i et undervisningsforløb, så det er tydeligt, hvilket forløb det forventes, at eleven tager udgangspunkt i.

En opgave med tilhørende ukendt tekstmateriale må anvendes højst tre gange, og der skal være mindst fire trækingsmuligheder til den sidste eksaminand. Alle eksamensopgaver skal ligge fremme til lodtrækning fra første eksamensdag, jf. eksamensbekendtgørelsen. Den samme eksamensopgave må således gerne gå igen over flere dage.

Den enkelte opgave består foruden det ukendte tekstmateriale af en forside, hvor der angives følgende:

- Titel på forløb
- Oplysninger om tekstmaterialet
- En opgaveinstruks.

Opgaveinstruksen skal være i overensstemmelse med relevante faglige mål og kan således lyde: "Der ønskes en analyse, fortolkning og perspektivering af tekstmaterialet." Eller: "Der ønskes en analyse, vurdering og perspektivering af tekstmaterialet." Der stilles ikke konkrete spørgsmål eller krav til analysens fokus, da man derved fratager eksaminanden muligheden for at vise sin evne til at vælge en analysestrategi og de metoder og begreber, der er relevante for den pågældende tekst, og til selvstændigt at styre og disponere sin fremlæggelse (jf. afsnit 4.3. om bedømmelseskriterier).

Det ukendte tekstmateriale kan bestå af en eller flere dansksprogede tekster, der samlet ikke må overstige fem normalsider a 2400 enheder (antal anslag inklusive mellemrum) eller 12 min. afspillet tekst. Omfanget af tekster, der ikke lader sig opmåle ud fra antal normalsider eller minutter (fx billeder, reklamer, tegneserier og digte), fastsættes skønsmæssigt under hensyntagen til materialets kompleksitet. Tekstmaterialet forsynes normalt ikke med introduktion eller vejledning, men gerne med linjenumre og noter.

Eksamensopgaverne sendes til censor mindst fem hverdage før prøvens afholdelse (jf. eksamensbekendtgørelsen). Det er en god service også at vedlægge en oversigt over eksamensopgaverne og undervisningsbeskrivelsen.

4.3 Bedømmelseskriterier

“Bedømmelsen er en vurdering af, i hvilken grad eksaminandens præstation opfylder de faglige mål, som de er angivet i pkt. 2.1.”

“Ved den skriftlige prøve lægges der vægt på, at eksaminanden kan:

- anvende danskfaglig viden og fagets grundlæggende metoder relevant
- besvare den stillede opgave med selvstændighed og dokumentation
- demonstrere sproglig korrekt, nuanceret og genrebevidst skriftlig fremstilling.”

“Der gives én karakter ud fra en helhedsbedømmelse.”

“Ved den mundtlige prøve lægges der vægt på, at eksaminanden kan:

- anvende danskfaglig viden og fagets grundlæggende metoder relevant
- fremlægge sin selvstændige besvarelse struktureret
- demonstrere sproglig korrekt, nuanceret og hensigtsmæssig mundtlig fremstilling.

“Der gives én karakter ud fra en helhedsbedømmelse.”

Dansk A på eux knytter an til den konkrete elevgruppes erhvervsuddannelser, herunder at opgaver, projekter m.v. i rimeligt omfang giver mulighed for at inddrage viden, begreber og indhold fra den enkelte elevs erhvervsuddannelse. Dette betyder bl.a., at faget i højere grad optræder i en helhedsorienteret og praksisnær sammenhæng, og at faget ligeledes optræder som en del af erhvervsområdet. Kernestoffet vil typisk blive tonet i forhold til uddannelsens opbygning og det valgte speciale. Disse forhold skal censorer fra htx være særligt opmærksomme på ved bedømmelsen af elever på eux. Eleverne på eux skal i ligeså høj grad som på htx honorere de faglige mål, og dermed leve op til det faglige niveau i fagets læreplan.

4.3.1 Oversigt over karakterskalaen

Karakter	Betegnelse	Beskrivelse
12	Fremragende	Karakteren 12 gives for den fremragende præstation, der demonstrerer udtømmende opfyldelse af fagets mål, med ingen eller få uvæsentlige mangler.
7	God	Karakteren 7 gives for den gode præstation, der demonstrerer opfyldelse af fagets mål, med en del mangler.
02	Tilstrækkelig	Karakteren 02 gives for den tilstrækkelige præstation, der demonstrerer den minimalt acceptable grad af opfyldelse af fagets mål.

4.3.2 Eksempel på karakterbeskrivelser for skriftlig hhv. mundtlig prøve

Karakter	Betegnelse	Skriftlig prøve	Mundtlig prøve
12	Fremragende	Der demonstreres fremragende anvendelse af danskfaglig viden og fagets grundlæggende metoder samt en sikker brug af et relevant danskfagligt begrebsapparat. Besvarelsen af den stillede opgave har et klart fokus og er udtømmende, selvstændig, veldokumenteret og med ingen eller kun få uvæsentlige mangler. Den skriftlige fremstilling demonstrerer genrebevidst anvendelse af relevante skrivehandlinger og stor sikkerhed i at bevæge sig fra det konkrete til det abstrakte. Den skriftlige fremstilling er sammenhængende, struktureret, nuanceret, velformuleret og sproglig korrekt med ingen eller få uvæsentlige fejl.	Der demonstreres fremragende anvendelse af danskfaglig viden og fagets grundlæggende metoder samt en sikker brug af et relevant danskfagligt begrebsapparat. Besvarelsen af den stillede opgave er udtømmende, selvstændig, veldokumenteret og med ingen eller kun få uvæsentlige mangler. Eksaminanden indgår på fremragende vis i den faglige samtale og demonstrerer stor sikkerhed i at bevæge sig fra det konkrete til det abstrakte. Den mundtlige fremstilling er struktureret, nuanceret og velformuleret.
7	God	Der demonstreres anvendelse af danskfaglig viden, fagets grundlæggende metoder samt et relevant danskfagligt begrebsapparat på tilfredsstillende vis. Besvarelsen af den stillede opgave har et nogenlunde klart fokus, men har flere mangler og savner i nogen grad selvstændighed og dokumentation. Den skriftlige fremstilling demonstrerer i tilfredsstillende grad genrebevidst anvendelse af relevante skrivehandlinger og evne til at bevæge sig fra det konkrete til det abstrakte. Den skriftlige fremstilling er sammenhængende, struktureret og sprogligt korrekt, dog med flere mindre væsentlige og ikke meningsforstyrende fejl.	Der demonstreres anvendelse af danskfaglig viden, fagets grundlæggende metoder samt et relevant danskfagligt begrebsapparat på tilfredsstillende vis. Besvarelsen af opgaven har flere mangler og savner i nogen grad dokumentation. Eksaminanden indgår i den faglige samtale på tilfredsstillende måde og kan bevæge sig fra det konkrete til det abstrakte. Den mundtlige fremstilling er god, men savner i nogen grad struktur, klarhed og nuancering.

Karakter	Betegnelse	Skriftlig prøve	Mundtlig prøve
02	Tilstrækkelig	Der demonstreres usikkerhed i anvendelsen af danskfaglig viden, fagets grundlæggende metoder og danskfaglige begreber. Besvarelsen af den stillede opgave er meget mangelfuld, men dog tilstrækkelig. Den skriftlige fremstilling demonstrerer manglende sikkerhed i genrebevidst anvendelse af relevante skrivehandlinger og bevæger sig kun i beskeden grad fra det konkrete til det abstrakte. Den skriftlige fremstilling savner ofte nuancering og præcision, men er i tilstrækkelig grad sammenhængende og sprogligt korrekt. Adskillige tyngende fejl præger fremstillingen, dog uden at kommunikationen bryder sammen.	Der demonstreres usikkerhed i anvendelsen af danskfaglig viden, fagets grundlæggende metoder og danskfaglige begreber. Besvarelsen af den stillede opgave er meget mangelfuld, men dog tilstrækkelig. Eksaminanden indgår usikkert i den faglige samtale og kan kun i beskeden grad bevæge sig fra det konkrete til det abstrakte. Den mundtlige fremstilling er ustruktureret og usikker, men dog tilstrækkelig til at kommunikationen fungerer.

STYRELSEN FOR



**BØRNE- OG
UNDERVISNINGSMINISTERIET**
STYRELSEN FOR
UNDERVISNING OG KVALITET

STYRELSEN FOR