

# Engelsk A – Stx

## Undervisningsvejledning

### Juli 2008

Vejledningen indeholder uddybende og forklarende kommentarer til læreplanens enkelte punkter. 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.

Vejledningens to første afsnit (**1. Faglige mål** og **2. Evaluering**) er udformet med henblik på at give læseren et kort og koncentreret overblik over faget. Da engelsk A kan læses på valghold, inddrager denne vejledning relevante oplysninger om B-niveau. Paradigmatiske eksempler på undervisningsforløb findes på EMU'en.

Denne udgave af vejledningen indeholder *tilføjelser om det ukendte prøvemateriale* (afsnit 2.1.1). Øvrige ændringer er rent redaktionelle.

## INDHOLDSFORTEGNELSE

<b>1. FAGLIGE MÅL OG INDHOLD .....</b>	<b>2</b>
<b>1.1 Faglige mål.....</b>	<b>2</b>
1.1.1 Receptiv og produktiv sprogfærdighed: oversigt over niveauerne .....	3
1.1.2 Analysefærdighed: oversigt over niveauerne .....	4
1.1.3 Kulturkendskab .....	5
1.1.4 Sprogbeskrivelseskompetence.....	5
1.1.5 Læringskompetence .....	5
<b>1.2 Kernestof.....</b>	<b>6</b>
1.2.1 Sprog og kommunikation .....	7
1.2.2 Tekster.....	10
1.2.3 Kultur, historie og samfund i den engelsktalende verden.....	13
<b>1.3. Supplerende stof.....</b>	<b>14</b>
<b>1.4. Samspil med andre fag.....</b>	<b>14</b>
1.4.1 Engelsk i AT.....	15
1.4.2 Engelsk A i studieretningsprojektet.....	15
<b>2. EVALUERING .....</b>	<b>16</b>
<b>2.1 Prøveformer.....</b>	<b>16</b>
2.1.1 Mundtlig eksamen .....	16
2.1.2 Undervisningsbeskrivelser .....	18
2.1.3 Skriftlig eksamen.....	19
<b>2.2 Bedømmelseskriterier .....</b>	<b>19</b>
2.2.1 Den mundtlige prøve .....	19
2.2.2 Den skriftlige prøve.....	19
2.2.3 Karakterfastsættelse.....	19

2.2.4 Bedømmelseskriterier Engelsk A stx - mundtlig.....	19
2.2.5 Bedømmelseskriterier Engelsk A stx - skriftlig.....	20
2.2.6 Bedømmelseskriterier Engelsk B stx - mundtlig.....	20
2.2.7 Bedømmelseskriterier Engelsk B stx - skriftlig.....	21
<b>2.3 Løbende evaluering.....</b>	<b>22</b>
<b>3. TILRETTELÆGGELSE.....</b>	<b>22</b>
<b>3.1. Didaktiske principper.....</b>	<b>22</b>
3.1.1 Progression.....	22
3.1.2 Arbejdet med tekster.....	22
3.1.3 Mundtlighed.....	24
3.1.4 Det skriftlige arbejde.....	24
<b>3.2 Arbejdsformer.....</b>	<b>26</b>
3.2.1 Forløbsplanlægning.....	26
<b>3.3 Informationsteknologi.....</b>	<b>27</b>
<b>4. IDENTITET OG FORMÅL.....</b>	<b>28</b>
<b>4.1 Identitet.....</b>	<b>28</b>
<b>4.2. Formål.....</b>	<b>28</b>
<b>5. BILAG.....</b>	<b>30</b>
<b>Bilag 1 – Om løbende evaluering.....</b>	<b>30</b>
<b>Bilag 2 - Om progression.....</b>	<b>31</b>
<b>Bilag 3 - Eksempel på tekstlæsningsdidaktik.....</b>	<b>34</b>
<b>Bilag 4 - Mundtlighed.....</b>	<b>35</b>
<b>Bilag 5 - Eksempler på emnetyper.....</b>	<b>38</b>

## 1. Faglige mål og indhold

### 1.1 Faglige mål

Læreplanen er målstyret, og derfor får læreplanens afsnit 2.1 om faglige mål en vigtig funktion i forbindelse med planlægning af undervisningen. Punkterne i dette afsnit kan opfattes som pejlemærker, der kan benyttes når man skal træffe faglige valg – fx om sammensætning af tekster, emnevalg, fagets rolle i samspilsforløb, tilrettelæggelse og valg af eksamenstekster. I løbet af det samlede uddannelsesforløb skal eleverne nå frem til de definerede mål, selv om forskelle med hensyn til elevernes niveau naturligvis betyder, at ikke alle opfylder målene i lige høj grad.

Vejen til målene kan variere med hensyn til antal læste sider, arbejdsformer, krav om teksttyper osv. Det afgørende er, at ethvert emne – også i de faglige samspil – indtænker en række af

de faglige mål, og at der i undervisningen over det samlede forløb har været arbejdet med at udvikle elevernes faglige kompetencer inden for samtlige de definerede mål.

Kernestoffet, der er beskrevet i læreplanens afsnit 2.2, er centralt for opfyldelsen af de faglige mål. De kompetencer, der beskrives i 2.1 opnås gennem beskæftigelse med kernestoffet og det supplerende stof, men også her overlades de mere detaljerede valg til den enkelte lærer. Det kan være en fordel, at faggruppen i fællesskab diskuterer, hvad målene konkret indebærer, og hvordan der kan arbejdes med dem i undervisningen - herunder hvilken rolle faget på denne baggrund kan indtage i faglige samspil.

Læreplanens afsnit om faglige mål omfatter følgende hovedområder:

- Receptiv og produktiv sprogfærdighed
- Analysefærdighed
- Kulturkendskab
- Sprogbeskrivelseskompetence
- Læringskompetence

### 1.1.1 Receptiv og produktiv sprogfærdighed: oversigt over niveauerne

For at vise i hvilken grad de enkelte punkter i de faglige mål skal være opfyldt, er B-niveauet indsat. Ordlyden i skemaerne er hentet fra de respektive læreplaner.

	<b>stx B</b>	<b>stx A</b>
<b>lytte/læse</b>	<i>almene og faglige emner</i>	<i>forholdsvist komplekst om almene og faglige emner</i>
<b>tale/skrive</b>	<i>nuanceret og sammenhængende om alment kendte og faglige emner</i>	<i>længere, velstruktureret om komplekse sagsforhold, afpasset kommunikationssituationen</i>
<b>oplæsning</b>	<i>meningsfyldt</i>	<i>meningsfyldt</i>
<b>interaktion</b>	<i>deltage i samtale og diskussion</i>	<i>deltage ubesværet i samtale og diskussion</i>
<b>ordforråd</b>	<i>varieret</i>	<i>varieret</i>
<b>fluency og korrekthed</b>	<i>flydende og hovedsageligt korrekt</i>	<i>flydende og korrekt</i>

Sprogfærdighed omfatter dels de fire 'grundkompetencer' lytte, læse, tale, skrive, dels kompetencer der kombinerer disse, fx samtale og diskussion (interaktionskompetencer) og oplæsning.

Sprogbrugskompetencerne skal altså forstås i sammenhæng med hinanden. Samtidig gør beskrivelsen det klart, at de hver især og sammen bygger på beherskelse af sprogbygningen (sprogsystemet) i form af udtale, grammatik og ordforråd.

Med almene emner menes emner, som ikke forudsætter indsigt i et bestemt fagområde og ikke kræver kendskab til en særlig faglig terminologi. I en dansk sammenhæng er fx mange

artikler i *Samvirke* og *Ud og Se* eksempler på tekster, der ikke kræver særlige forudsætninger af læseren, og som appellerer til en bred modtagergruppe.

Med faglige emner menes emner som kræver en vis fordybelse af modtageren, forudsætter et vist forhåndskendskab til emnet og anvender fagspecifik terminologi i et vist omfang.

Også de produktive kompetencer (tale, skrive) defineres i læreplanen med udgangspunkt i, hvilke typer emner man skal kunne tale og skrive om. For A-niveau forlanger læreplanen evne til at give en fremstilling af komplekse sagsforhold, dvs. faglige emner af mere kompleks karakter, som kræver større overblik og indsigt i emnet.

Mht. skriftlig udtryksfærdighed kræver læreplanen for A-niveau at eksaminanden er i stand til at give en længere, velstruktureret fremstilling. Velstruktureret betyder, at der ligger en sam-lende idé til grund for det skrevne, at denne idé fremstår tydeligt, samt at den sproglige form afspejler den indholdsmæssige sammenhæng, fx ved at sætninger og perioder er bundet sammen, og at der anvendes diskursmarkører. Endvidere kræves, at fremstillingens form tager højde for kommunikationssituationen, dvs. at eksaminanden er i stand til at tilpasse fremstil-lingen efter, hvem den er henvendt til, fx ved at justere ordvalg og syntaks.

### 1.1.2 Analysefærdighed: oversigt over niveauerne

Beskrivelsen af analysekompetencer bygger på en kognitiv taksonomi med tre niveauer: redegørelse, analyse og fortolkning, vurdering og perspektivering.

	<b>Stx B</b>	<b>Stx A</b>
<b>redegørelse</b>	<i>indhold og synspunkter i forskellige typer tekster</i>	<i>indhold, synspunkter og stilforskelle i forsk. typer tekster</i>
<b>analyse og fortolkning</b>	<i>ikke-litterære og litterære tekster under anvendelse af faglig terminologi</i>	<i>Forskellige nyere og ældre teksttyper under anvendelse af faglig terminologi</i>
<b>vurdering og perspektivering</b>	<i>i forhold til samfundsmæs., kulturelle og historiske sammenhænge</i>	<i>i forhold til samfundsmæs., kulturelle, historiske og litteraturhistoriske sammenhænge</i>

På A-niveau skal eleverne foruden en redegørelse for indhold og synspunkter kunne redegøre for stilforskelle i forskellige typer tekster. Endvidere skal de kunne analysere og fortolke litterære og ikke-litterære tekster fra forskellige perioder. Begge dele kræver et veludviklet begrebsapparat inden for sprogbeskrivelse og tekstanalyse. Det kan være betegnelser for stilforskelle, forskelle i afsender- og modtagerforhold, betegnelser for genrer og undergenrer, for forskellige typer sproglige billeder, kompositionsprincipper, fortællesynsvinkler osv.

I forbindelse med samarbejde med andre fag vil det være hensigtsmæssigt, at klassens lærere vedtager en fælles terminologi.

Perspektivering omfatter kravet om, at eleverne skal kunne placere den enkelte tekst i dens samfundsmæssige, kulturelle og historiske sammenhæng og på A-niveau også dens litteraturhistoriske sammenhæng. Det betyder at eleven skal kunne sætte teksten ind i en større sammenhæng, udpege tidstypiske træk i teksten, sammenligne med andre tekster, og vurdere tekstens betydning i forhold til disse og i forhold til sociale, kulturelle eller historiske og for A-niveaus vedkommende litteraturhistoriske strømninger.

### 1.1.3 Kulturkendskab

Eleverne skal kunne anvende en grundviden om historiske, kulturelle og samfundsmæssige forhold i Storbritannien og USA til analyse og perspektivering af aktuelle forhold. Kravet om denne form for grundviden skal ses i sammenhæng med perspektiveringskompetencen. At kunne sætte en tekst ind i en større sammenhæng forudsætter kendskab til samfundsforhold, kultur og historie.

At grundviden om disse forhold skal kunne anvendes til perspektivering af aktuelle forhold betyder, at eleverne skal være i stand til at se det gamle i det nye og at anskue en aktuel problemstilling ud fra forskellige synsvinkler: kulturelle, samfundsmæssige og historiske.

#### Eksempel på inddragelse af kulturkendskab

I forbindelse med et tema om den nye indvandrerlitteratur i Storbritannien vil det fx være relevant at beskæftige sig med indvandreteres livsvilkår i Storbritannien i dag og i det 20. århundrede, med det britiske imperiums historie, med holdninger til indvandring i forskellige kulturer og med lignende litterære strømninger i andre kulturer, fx jødisk-amerikansk litteratur i det 20. århundrede.

### 1.1.4 Sprogbeskrivelseskompetence

Foruden receptiv og produktiv sprogfærdighed kræves det, at eleverne er i stand til at analysere og beskrive engelsk sprog grammatisk og stilistisk. Dertil kræves et beskrivelsesapparat i form af relevant faglig terminologi. Det drejer sig bl.a. om de gængse termer for sætningsled og ordklasser samt forskellige typer grammatiske konstruktioner, men det kan også være begreber fra fonetik, semantik, pragmatik osv.

#### Eksempel på stilistisk beskrivelse

Stilistisk beskrivelse kan fx tage udgangspunkt i genreforskelle: Sproget i et kærlighedsdigt er anderledes end i en kontaktannonce. Nyttige begreber og begrebspar i denne sammenhæng er fx talesprog/skriftsprog, uformel/formel, enkel/kompleks (om syntaks), sideordning/underordning, punktumlængde, lix. Også ordvalg kan beskrives stilistisk, fx slang, fagterm, arkaisme, neologisme osv.

I forbindelse med samarbejdet mellem sprogfagene i almen sprogforståelse og i studieretninger vil det være nødvendigt, at sproglærerne i fællesskab fastlægger, hvilke sproglige begreber der anvendes på skolen.

### 1.1.5 Læringskompetence

Læreplanen kræver, at eleverne skal kunne anvende faglige opslagsværker og øvrige hjælpemidler og benytte hensigtsmæssige sprogindlæringsstrategier.

Endvidere kræves det, at eleverne skal kunne orientere sig i et større engelsksproget stof, herunder sortere i og vurdere forskellige informationskilder.

### Eksempel: vurdering af informationskilder

Evne til at sortere i og vurdere informationskilder hænger bl.a. sammen med viden om, hvem afsender og målgruppe er. Der er fx forskel på troværdigheden af forskellige dag- og ugeblade, ligesom hjemmesiders brugbarhed som informationskilde kan variere meget. Viden om tekstgenre er også vigtig: et læserbrev har fx en anden status som kilde end en videnskabelig artikel.

Sprogindlæringsstrategier er en fællesbetegnelse for de arbejdsvaner og teknikker, en elev anvender for at tilegne sig sproget.

### Eksempel: sprogindlæringsstrategier

Fornuftig anvendelse af håndbøger er et element i effektiv sprogindlæring. Andre elementer er fx at arbejde målrettet med ordforråd, at kunne lytte og efterligne, at rette egne grammatiske fejl i mundtlig kommunikation, at arbejde systematisk med omskrivning og revision af egne skriftlige produkter, at anvende portfolio til at evaluere egne sproglige kompetencer, at turde afprøve hypoteser om sprog, at sammenligne med andre sprog osv.

## 1.2 Kernestof

De faglige mål, der er nævnt i læreplanens afsnit 2.1, skal nås gennem beskæftigelse med fagets kernestof (2.2) og det supplerende stof (2.3).

Undervisningen i engelsk er styret af det, som eleverne skal kunne som resultat af undervisningen, dvs. deres kompetencer. Kompetencerne i engelsk er formuleret i læreplanernes punkt 2.1 *Faglige Mål*. Disse kompetencer kan opnås ved arbejdet med meget forskelligt stof og ved anvendelse af varierende arbejdsformer og er altså ikke knyttet til et særligt pensum. Dog er der i læreplanerne fastsat et fagligt indhold, der er uomgængeligt for opnåelse af de specifikke kompetencer, og dette obligatoriske indhold fremgår af kernestoffet. Dette kernestof skal dog ikke opfattes som et pensum, men som en nødvendig forudsætning for at nå målene. For at nå helt frem til målene skal der bruges stof, der perspektiverer og uddyber kernestoffet og i det hele taget udvider den faglige horisont, og dette stof er ikke nærmere defineret, men bestemmes af læreren, eleverne, og de tværfaglige behov, man måtte have. Dette materiale er det supplerende stof.

Kernestoffet definerer fagets identitet og står centralt gennem hele uddannelsesforløbet. De områder, der indgår i kernestoffet, danner samtidig grundlaget for samspil med andre fag inden for både sproglige, litterære og kulturelle områder, idet faget, når det kan beskrive sin egen identitet gennem kernestoffet, er i stand til at definere sine berøringsfelter med andre fag.

Kernestoffet relaterer sig til følgende områder:

- Sprog og kommunikation
- Tekster
- Kultur, historie og samfund i den engelsktalende verden

Oversigt over læreplanernes beskrivelse af kernestoffet:

	<b>Stx B</b>	<b>Stx A</b>
<b>sprogbygning</b>	<i>grammatik, lyd-</i>	<i>grammatik, lyd-</i>

	<i>system, ortografi og tegnsætning</i>	<i>system, ortografi og tegnsætning</i>
<b>ordforråd</b>	<i>idiomatik, ordforråd og orddannelse</i>	<i>idiomatik, ordforråd og orddannelse</i>
<b>sprog i tekst</b>	<i>tekstopbygning</i>	<i>tekstopbygning, tekstsammenhg.</i>
<b>sprog i kontekst</b>	<i>kommunikationsformer og kommunikationsstrategier</i>	<i>kommunikationsformer og kommunikationsstrategier</i>
<b>sprognormer</b>	<i>standardsprog og variation</i>	<i>standardsprog og variation</i>
<b>verdenssproget</b>	<i>engelsk som globalt kommunikations-sprog</i>	<i>engelsk som globalt kommunikations-sprog</i>
<b>tekstanalyse</b>	<i>tekstanalytiske begreber</i>	<i>tekstanalytiske begreber</i>
<b>teksttyper</b>	<i>bredt udvalg af forskellige typer af nyere litterære og ikke-litterære tekster</i>	<i>bredt udvalg af nyere litterære tekster og nyere ikke-litterære tekster</i>
<b>tekster i perioder</b>		<i>litterære tekster fra forskellige perioder</i>
<b>litteraturhistorie</b>		<i>væsentlige strømninger i britisk og amerikansk litteraturhistorie</i>
<b>Shakespeare</b>		<i>uddrag af værker</i>
<b>kultur, litteratur og samfund</b>	<i>væsentlige historiske, samfundsmæssige og kulturelle forhold i Storbritannien og USA</i>	<i>væsentlige historiske, samfundsmæssige og kulturelle forhold i Storbritannien og USA</i>
<b>andre dele af den engelsksprogede verden</b>	<i>historiske og aktuelle forhold</i>	<i>historiske og aktuelle forhold</i>

### 1.2.1 Sprog og kommunikation

De faglige mål, der skal udmøntes i arbejdet med det sproglige kernestof, er beskrevet i vejlednings afsnit om receptiv og produktiv sprogfærdighed (1.1.1) og i afsnittet om sprogbeskrivelseskompetencer (1.1.4). Det sproglige kernestof består både af sproget betragtet som sammenhængende system (sprogbygningen) og af sprog i anvendelse (sprogbrug). Beskæftigelsen med det sproglige kernestof skal sætte eleverne i stand til at beskrive sprog grammatisk

og stilistisk. Det er altså ikke tilstrækkeligt, at eleverne behersker fx grammatiske regler i praksis, de skal også kunne forklare reglerne.

På A-niveau kræves det, at eleverne beskæftiger sig med *lydsystemet*, så de opnår en vis viden om foneminventaret i engelsk. Det kan fx være forskellen på stemte og ustemte lyd og på lange og korte vokaler (fx i ordpar som *bid/bit*, *had/hat*).

I læreplanens beskrivelse af de faglige mål (2.1) er kendskab til ordforråd kædet sammen med, hvilke typer tekster eleverne skal kunne læse på de forskellige niveauer. På A-niveau kræves et ordforråd der sætter eleverne i stand til at læse tekster på forholdsvis komplekst engelsk om almene og faglige emner. I arbejdet med ordforrådet indgår også gængs analyseterminologi til forskellige typer tekster og til beskrivelse af sproglige fænomener (grammatiske og stilistiske), samt den faglige terminologi, der knytter sig til arbejde med samfundsfaglige, kulturelle, historiske og litteraturhistoriske emner.

Endvidere kræves det, at der arbejdes med idiomatik. Det vil fx sige gængse kollokationer af verbum og substantiv, verbum og adjektiv, gængse sammensætninger med præposition og lignende.

I Almen Sprogforståelse får eleverne et første kendskab til principper for orddannelse. Dette kendskab bygges der videre på i engelskundervisningen, hvor emnet indgår i kernestoffet.

Også principper for tekstopbygning indgår i kernestoffet. Det gælder fx forholdet mellem tekstens delelementer (indledning, krop, afslutning), overskrifter og deloverskrifter samt forskellige tekstgenrers opbygning og deres særlige sproglige træk (fx essay, rapport, abstract, synopsis osv.). Endvidere kræves beskæftigelse med sproglige og logiske greb, der skaber sammenhæng i tekster (kohæsion og kohærens).

#### Eksempler på tekstopbygning og -sammenhæng

Tekstsammenhæng (kohæsion) kan man arbejde med på forskellige niveauer, da begrebet i sin brede betydning dækker alle sproglige træk der skaber tekstsammenhæng. Især i begyndelsen vil det være oplagt at arbejde med hensigtsmæssig brug af pronomener: for mange pronomener i et resumé gør det svært for læseren at forstå sammenhængen, for få gør teksten tung. Ofte vil det også være relevant at arbejde med tempusvalg, sideordning og underordning, punktlængde og diskursmarkører. Iagttagelse af den slags sproglige og tekstlige fænomener kan gøres i stort set enhver tekst.

I en mere snæver betydning betegner begrebet kohæsion det semantiske forhold mellem to tekstelementer. De to elementer kan være ord, led eller sætninger. Kohæsion skabes ved brug af bestemte ord og ordklasser, der binder tekstelementerne sammen. Eksempler på ordklasser, der skaber kohæsion er: pronominer, demonstrativer og konjunktioner. Af ord kan nævnes *furthermore*, *however*, *therefore*, *then*.

Også overordnet opbygning af (kohærens i) et essay, en artikel, en rapport, et abstract eller en synopsis kan der arbejdes med på samme måde: iagttagelser i autentiske tekster kombineret med praktiske øvelser. Der findes mange forskellige modeller for, hvordan den slags tekster er opbygget, fx den klassiske fem- eller seks-leddede dispositionsmodel med rødder i antikken, 'fisken' der benyttes meget i journalistik, det 'akademiske essay' bestående af indledning, problemformulering, 'krop' og konklusion.

Fælles for de fleste modeller er elementerne indledning og afslutning. De kan begge trænes som selvstændige (men forbundne) elementer i et essay. Der findes modeller for indledninger (fx 'tragten') og afslutninger ('trompeten'), som kan iagttages i tekster og/eller efterlignes, og det giver også ofte mening at se på, hvordan en forfatter har bundet indledning og afslutning sammen.

Kohærens som tekstlingvistisk begreb betegner logiske sammenhænge mellem betydningselementer i en sætning eller tekst. Kohærens gør en tekst forståelig. Til at skabe kohærens anvendes ofte kohæsion. Kohærens er en rød tråd, der løber gennem teksten og dens dele. Hvis en ide flyder naturligt ud af den forrige, er der stærk kohærens. I modsat fald er kohærens svag.

På alle niveauer indgår kommunikationsstrategier i kernestoffet. Det betyder, at eleverne skal arbejde med forskellige måder at formidle et budskab på. Effektiv formidling bygger bl.a. på viden om, hvem målgruppen er, bevidsthed om, hvilke muligheder og begrænsninger en given kommunikationssituation og et givent medie giver samt et sprogligt beredskab, der sætter afsenderen i stand til at omformulere og tilpasse det sproglige udtryk til situationen. Viden om forskellige typer talehandlinger indgår her.

Læreplanen kræver endvidere, at eleverne skal beskæftige sig med forskellige kommunikationsformer. Kravet ligger i naturlig forlængelse af arbejdet med kommunikationssituationer, men det betyder, at eleverne skal have et mere systematisk kendskab til området. Det kan fx dreje sig om typiske forskelle på mundtlig og skriftlig kommunikation, formel og uformel kommunikation osv.

I Almen Sprogforståelse indgår emnet standardsprog og variation, og det bygges der videre på i engelskundervisningen. Der er både et skriftligt og et mundtligt engelsk standardsprog, som eleverne på alle niveauer skal stifte bekendtskab med. I skriftsproget betyder standard den i den engelsktalende verden bredt accepterede norm for, hvordan man udtrykker sig på skrift i fx aviser, essays, tidsskrifter, fagbøger osv. Denne norm omfatter grammatik, ortografi og tegnsætning.

I en mundtlig sammenhæng er en række forskellige regionale og nationale udtalevarianter acceptable. I en undervisningssammenhæng i Danmark er det ikke relevant at forlange, at eleverne behersker én bestemt variant, men en vis viden om forskellige accents karakteristika og status vil hjælpe eleverne til at gebærde sig fornuftigt i samtale med indfødte. Det gælder også for karakteristiske forskelle på britisk og amerikansk udtale, hvorimod et krav om konsekvent brug af enten den ene eller den anden variant for de fleste elevers vedkommende hverken er realistisk eller relevant.

Sproglig variation hentyder dels til variation inden for standardsproget, dels til forholdet mellem standardsproget og andre varianter. Inden for standardsproget forekommer variation bl.a. i form af forskelligt stilleje, der svarer til forskellige kommunikationssituationer. Der er forskel på ordvalg og syntaks i mundtlig og skriftlig kommunikation, i formelle og uformelle sammenhænge osv. Emner som slang, tabubelagt sprog (fx bandeord), journalese og fagsprog indgår her. Viden om stilleje og forskellige sprogbrugsområder er også en forudsætning for, at eleverne kan forstå og anvende stilistiske oplysninger fra ordbogsopslag hensigtsmæssigt.

#### Eksempler på sproglig variation

Sproglig variation hentyder også til forholdet mellem standardsproget og andre varianter af engelsk. Kendskab til andre regionale og nationale varianter kan give en forståelse af mangfoldigheden i den engelsktalende verden. Det kan være regionale varianter fra de britiske øer, fx irsk eller skotsk engelsk, det kan være caribisk engelsk, som det fx tales på Jamaica, sort amerikansk engelsk (Black American Vernacular), og det kan være andetsprogsvarianter som fx indisk engelsk. Også engelskbaserede kreolsprog kan man beskæftige sig med. Ofte vil det være naturligt at komme ind på sådanne emner i forbindelse med læsning af litterære tekster, der helt eller delvis er skrevet på dialekt (fx tekster af Roddy Doyle, Irvine Welsh, Alice Walker, John Agard, Linton Kwesi Johnson, Zadie Smith osv.).

Engelsk som internationalt kommunikationssprog er også en del af kernestoffet. Engelsk anvendes som det naturlige andetsprog i fx internationale organisationer, multinationale firmaer, faglige netværk, grænseoverskridende subkulturer og i mange andre offentlige og private sammenhænge. I sagens natur findes der ikke én accepteret standard for den type kommunikation, men mange.

På A-niveau omfatter det sproglige kernestof også emnet sproghistorie. For dette stof gælder, at undervisningen i engelsk bygger videre på arbejdet i Almen Sprogforståelse.

#### Eksempel på inddragelse af sproghistorie

For at styrke forståelsen af, hvad moderne engelsk er, kan man beskæftige sig med udvalgte aspekter af det engelske sprogs udvikling. I forbindelse med tværfagligt samarbejde med andre moderne fremmedsprogsg og med latin vil det være naturligt at sammenligne sprogenes udvikling og se på hvordan de har haft indflydelse på hinanden.

### 1.2.2 Tekster

#### *Tekstanalytiske begreber*

Kernestoffet omfatter også *tekstanalytiske begreber*. Der kræves på alle niveauer et vist mål af tekstanalytisk og tekstfortolkningsfærdighed, og der kræves evne til at anvende tekstanalytiske begreber.

Arbejdet med tekster dækker er kontinuum fra den mest simple afklaring af det enkelte ords leksikalske betydning, dets konnotationer, den farve det tager fra – og giver til – dets umiddelbare omgivelser til den abstrakte generaliserede fortolkning af et værk og en placering af dette værk i en kulturel og historisk kontekst og/eller den reformulering af den historiske og kulturelle kontekst som dette værk (måske) gav anledning til. Imellem disse yderpunkter befinder der sig en lang række stadier: f.eks. er en analyse af anvendte ”troper” en begrebsmæssigt funderet tekstanalytisk aktivitet.

For fortællende teksters vedkommende findes der termer som *synsvinkel*, *fortællertype* (1., 2. eller 3. person), *plot*, *komposition* (herunder *kronologisk vs. ikke-kronologisk*), *fortalt tid/fortællertid* (*duration*). I forbindelse med ikke-litterære tekster analyserer man ofte *argumentation*, *opbygning*, *tendens* (subjektiv/objektiv) m.m. Det er vigtigt at understrege, at der i læreplanens krav på dette punkt ikke i egentlig forstand indføres nye krav i forhold til det, der i det store og hele har været gængs praksis på de forskellige niveauer, sådan som denne praksis kommer til udtryk i meget af det undervisningsmateriale som er udgivet og produceret i Danmark såvel som udlandet, men der ligger i kravet en præcisering af at teksterne skal betragtes som objekter med både unikke og generelle karakteristika.

Mange af de begreber, som anvendes om litterære tekster, har rod i større teoribygninger eller litteraturkritiske traditioner som for eksempel *new criticism*, *strukturalisme*, *post-strukturalisme*, *feminisme*, *reader-response*, *post-kolonial kulturteori m.fl.* For så vidt angår ikke-litterære tekster findes der flere varianter af *kommunikationskritiske* (diskursanalytiske) tilgange, ligesom moderne retorik har udviklet metoder til afdækning af ”spin” og analyse af kommunikationsformer i moderne medier generelt.

I denne sammenhæng bliver en bestemmelse af tekstens genre-tilhørsforhold ofte af stor betydning for forståelsen af, nøjagtig hvorved den foreliggende tekst er særlig karakteristisk.

Anvendelsen af disse begreber og kritiske skoler vil i meget høj grad afhænge af niveauet.

#### Eksempel: litteraturkritiske tilgange

På A-niveau vil man for eksempel kunne arbejde med feministiske synsvinkler i Jane Campions film *The Piano* mere dybtgående end på de underliggende niveauer, ligesom post-koloniale synsvinkler vil kunne diskuteres i forhold til hinanden og i forhold til en fortolkningen af hele filmen (f.eks. er tavshed et ofte forekommende tema i post-kolonial litteratur). Ligeledes: Ved arbejdet med et fortællende digt vil man måske kunne anvende ”aktantmodellen” til åbning af teksten, mens vil det på A-niveau vil være relevant at diskutere det syn på littera-

Det vil være hensigtsmæssigt, hvis de humanistiske fag i en studeretning går i dialog om tekstarbejdet med henblik på brug af fælles analytiske termer.

*Et bredt udvalg af nyere litterære og ikke-litterære tekster*

Overordnet skelner læreplanerne mellem litterære og ikke-litterære tekster.

Ikke-litterære tekster omfatter utrolig mange typer: avisreportager, avisfeatures, avis- og tids/ugeskriftsklummer, interview, portræt, læserbrev m.v. Dertil kommer reklamer, madopskrifter, brugsanvisninger m.v. Analysen af disse tekster kan ikke generaliseres, men det vil næsten altid være relevant at præcisere, hvordan f.eks. tendens, forfatterens hensigt, subjektivitet/objektivitet manifesterer sig sprogligt. Det medium, teksten forekommer i, er også ofte bestemmende for tekstens karakter og opbygning. Den samme begivenhed kan tekstligt realiseres meget forskelligt i f.eks. *The Sun* og *The Guardian*

Det er dog karakteristisk for det moderne mediebillede, at der findes – og til stadighed udvikles – utallige ”blandingsformer”, hvoraf nogle allerede har en genrebetegnelse (New Journalism f.eks.) mens andre ikke har. Der er bl.a. en glidende overgang mellem dokumentarisme i film/tv og fiktion, mellem information og reklame. Dette gælder ikke mindst de elektroniske medier.

Læreplanens bestemmelser indebærer således, at der i undervisningen indgår *mange forskellige* teksttyper og at disse tekster behandles fagligt med det begrebsapparat, som er udviklet hertil som skitseret ovenfor.

I samarbejde med andre fag vil engelsk på denne måde kunne bidrage med en nuanceret og fagligt præcis beskrivelse af teksternes karakteristiske træk, og dermed bibringe en forståelse af engelsksprogede teksters budskabs afhængighed af mediet og de sproglige valg, forfatteren har truffet. Hvis dette skal lykkes forudsætter det netop, at elevernes repertoire på dette område er *bredt og varieret*.

Kravet om tekstanalyse er således *ikke* begrænset til analyse af skønlitterære tekster med det dertil hørende analyseapparat; det er et krav om analyse af tekster med det specifikke begrebsapparat, som er udviklet til at behandle den foreliggende teksttype. Dette gælder også hypertext – hvad enten det er internetsider eller kunstneriske værker eller tekst/billedbaserede simulationer. Det vil også sige, at tekstlingvistik og retorik vil kunne komme på tale i det omfang, det er relevant for arbejdet med den konkrete tekst.

Centralt i faget står et diakront og synkront kendskab til engelsktalende områder og deres kulturelle særegenheder. Der kan være tale om viden om historie og udvikling, politisk og kulturelt i forbindelse med en forståelse af vores egen kultur og dens sammenhæng med strømninger i engelsksprogede lande. Ligesom ældre tekster naturligt indgår i kernestoffet for at sikre en viden om den kulturelle og litteraturhistoriske baggrund, er nyere tekster et udtryk for litterære, kulturelle og erkendelsesmæssige udviklingstendenser, som er nødvendige for at erhverve en forståelse af egne grundvilkår og forståelse af egen samtid.

Litterære tekster giver en impressionistisk, æstetisk og følelsesmæssig indgangsvinkel, mens ikke-litterære tekster ofte kan forklare nogle årsagssammenhænge. Derfor kan der ofte med

fordel inddrages andre teksttyper end rent litterære i arbejdet for at kunne etablere en overordnet historisk-kulturel sammenhæng.

I arbejdet med nyere tekster vil det være relevant at inddrage moderne strømninger, som kan være med til at sætte tilværelsen i perspektiv.

Eksempel: moderne strømninger
Her tænkes bl.a. på postmodernismen og globaliseringen, som den kommer til udtryk gennem den såkaldte rygsækrelitteratur, repræsenteret ved for eksempel Alex Garland. Emnet kan også angribes formmæssigt i forhold til diskussioner om tekstbegrebet, hvad en tekst er, og hvor grænsen for en tekst går, når den ses i et teknologisk perspektiv.

#### *Et bredt udvalg af litterære tekster fra forskellige perioder (A-niveau)*

Der ligger en værdi i at kunne orientere sig rent historisk og udviklingsmæssigt i tid. Det giver forståelsen af, at der er visse grundvilkår for den menneskelige eksistens. Vilkårene vil være behandlet forskelligt i forskellige tidsaldre, afhængigt af hvilke ideologiske og filosofiske strømninger der var fremherskende. Litterære tekster vil glimrende kunne illustrere en given periodes kunstneriske og intellektuelle udfoldelser. Fordelene med at etablere deciderede kronologiske forløb, som giver et samlet overblik, skal vejes op mod den dybde, det vil kunne give i tekstlæsningen at beskæftige sig mere indgående med en bestemt tidsperiode.

#### *Uddrag af værker af Shakespeare (A-niveau)*

I kernestoffet omtales, at der skal læses uddrag af værker af Shakespeare.

William Shakespeares dramatiske værker er ikke alene en ganske væsentlig del af den britiske litteratur- og kulturarv, men også af den litterære og kulturelle arv i den vestlige verden. Det fremføres ofte, at stykkerne indeholder et universelt, almengyldigt budskab, som forskellige generationer har taget til sig med netop sine egne forudsætninger.

Eksempel på gennemgang af Shakespeare
Det vil være naturligt at orientere sig i flere dramatiske værker og poetiske genrer, gerne med hjælp af ikke-tekstlige medier. En gennemgang kan lægge vægt på at sætte teksterne ind i en historisk, sproglig, samfundsmæssig og kulturel og litterær sammenhæng, så der opnås forståelse for fremkomsten af disse værker. Endvidere kan man berøre, hvorledes senere tidsaldre har overtaget teksterne og taget dem til indtægt for en samfundsmæssig og litterært kulturel strømning. Her vil for eksempel den romantiske periodes fremhævelse af mennesket bag værkerne være vigtig at berøre. Senere perioders fortolkninger af teksterne i ideologisk og holdningsmæssigt øjemed kan også tænkes berørt, f.eks. 1950'ernes syn på det eksistentielt universelle budskab i værkerne, og 1970'ernes og 1980'ernes insisteren på stykkernes samfundsmæssige relevans som kommentarer til et samtidigt politisk system. Der vil være en pointe i at beskæftige sig med flere typer dramaer for således at vise forskellige indgangsvinkler til basale menneskelige følelsesforhold og politiske reaktionsmønstre, således som de forekommer i tragedier, komedier og historiske stykker. Dette er med til at give et alsidigt billede, ikke alene af Shakespeares værker, men også af samtiden og de dramatiske og poetiske former der var fremherskende i hans samtid. Som en fuldendelse af billedet vil en genremæssig, æstetisk gennemgang af formsproget i sonetterne kunne danne grundlag for en videre behandling af såvel poetiske udtryksformer som digterens rolle i et givet samfund.

#### *Væsentlige strømninger i britisk og amerikansk litteraturhistorie (A-niveau)*

På A-niveau er litteraturhistoriske strømninger en del af kernestoffet.

Med litteraturhistoriske strømninger forstås

- a) perioder og -ismer (fx the Elizabethan period, romantikken, den viktorianske periode, modernismen, postmodernismen),

- b) genrer og formers karakteristika og udvikling (fx romanens fødsel, novellens udvikling, sonetten fra Shakespeare til i dag, sci-fi, detective fiction, journalism),
- c) grupper, skoler og bevægelser (fx postkolonial litteratur, feministisk litteratur, beat, punk).

Der forventes ikke en samlet gennemgang af både amerikansk og engelsk litteraturhistorie, men snarere en udvælgelse af strømninger fra begge. Hensigten med det litteraturhistoriske element er at fremhæve dels A-niveauets litterære toning og dels den større æstetiske og ide-mæssige sammenhæng, som ethvert værk er en del af og med til at definere.

Eksempler på udvælgelse af litteraturhistoriske strømninger
<p>Den britiske litteratur, vi har en tradition for at læse i engelsk, kan fungere som udgangspunkt for en udvælgelse af litteraturhistoriske perioder. Shakespeare, romantiske digtere, viktorianske, moderne og senmoderne forfattere støder næsten alle elever på i engelskundervisningen, og en perspektivering til perioderne, der rummer disse vil være oplagt.</p> <p>Af amerikansk litteratur læses ofte Whitman, Scott Fitzgerald, Hemingway, Steinbeck, Salinger og Sylvia Plath, dvs realismen i amerikansk litteratur kunne vælges som en strømning. Den amerikanske udvikling af novellen ud fra fx Poe og Hemingway er en anden mulighed. Forfatteren Paul Auster læses også meget, og her er en mulighed for at perspektivere til postmodernismen.</p> <p>I fagligt samspil med fx dansk, andre sprogfag og historie kan sådanne forfattere sættes ind i en fælles epokal ramme. Særfagligt kan læreren lave et kort litteraturhistorisk oversigtsmateriale, der opridser de væsentligste kendetegn for perioderne (fx dominans af bestemte genrer og former, idé- og værdigrundlag, livssyn, prominente forfattere), der kan præsenteres skriftligt eller kombineret med et foredrag som afslutning på tekstlæsningen</p> <p>Eksempler på andre vigtige områder er romanens fødsel og udvikling, hvilket kan illustreres ved uddrag fra for eksempel Defoes <i>Robinson Crusoe</i> og Dickens' romaner. Begrebet <i>stream of consciousness</i> er et eksempel på en form, der har haft stor betydning for nutidige forfattere.</p>

### 1.2.3 Kultur, historie og samfund i den engelsktalende verden

*Væsentlige sproglige, historiske, kulturelle og samfundsmæssige forhold i Storbritannien og USA*

En forståelse af den sammenhæng, en tekst eller sproglig frembringelse er udsprunget af, står centralt i et fag, som er både et vidensfag og et kulturfag.

Eksempel på områder af historisk, kulturel og samfundsmæssig betydning
<p>Et kendskab til imperialismen og kolonitiden, den industrielle revolution og informationssamfundet vil være vigtige genstandsområder for en forståelse af den britiske og amerikanske kulturelle indflydelse, ikke kun i Storbritannien og USA, men i det hele taget. Af moderne emner kan nævnes sport og indvandring. I forbindelse med de samfundsmæssige forhold kan en gennemgang af landenes styreformers og politiske systemer være et udgangspunkt for at beskæftige sig med for eksempel sociale og uddannelsesmæssige forhold. De politiske styreformers kan også selv gøres til genstand for arbejdet, for eksempel i forbindelse med præsidentvalg i USA og parlamentsvalg i Storbritannien.</p>

*Historiske og aktuelle forhold i andre dele af den engelsktalende verden*

De historiske og kulturelle forhold i Storbritannien og USA kan ikke ses isoleret i en verden, hvor engelsk af mange årsager – historiske, politiske og økonomiske – er det globale sprog. Mange lande er engelsktalende og har haft en historisk udvikling, der er forløbet parallelt med Storbritannien og senere USA; men landene har også haft egne forudsætninger for at udvikle sig. Indlysende eksempler er postkoloniale områder som Sydafrika, Indien, Australien og Canada. Forhold her samt i andre engelsktalende områder kan naturligt bringes i samspil med andre dele af kernestoffet, for så vidt angår eksempelvis samfundsmæssige og historiske forhold.

### *Autentiske og ubearbejdede tekster*

Det nævnes i læreplanen, at litterære og ikke-litterære tekster i kernestoffet skal være ubearbejdede og på autentisk engelsk. Anvendelse af tekster, der ikke lever op til disse kriterier, er herved ikke udelukket fra behandling, idet kernestoffet vil blive tilføjet en ekstra dimension ved at blive perspektiveret vha supplerende materiale.

### **1.3. Supplerende stof**

Det, der nævnes i kernestoffet skal behandles, men for at kunne opnå de faglige mål og fx arbejde emnemæssigt kræves der inddragelse af andet relevant stof. Stof, der ikke kan henregnes under kernestoffet er supplerende stof. Det supplerende stof er i bred forstand kulturelle produkter, som har udgangspunkt i den engelsktalende verden.

Eksempler på supplerende stof
Film, billeder, musik og mediebarne udtryk i øvrigt er supplerende stof. Det kan også være sekundærlitteratur i tilknytning til litteraturlæsningen. Stof fra andre fag formidlet på engelsk er også en del af det supplerende stof, dvs. at ikke-litterære tekster på engelsk om fx naturvidenskabelige eller samfundsfaglige emner kan indgå i faget, også hvis de er skrevet af non-native writers.

### **1.4. Samspil med andre fag**

Engelsk kan deltage i faglige samspil både i Almen Studieforbereelse, i andre samspil i studieretningerne og som valgfag. Det er vigtigt at erindre sig, at hovedbekendtgørelserne, som læreplanerne er bilag til, angiver, at uddannelserne har til formål, at eleverne bl.a. opnår almindelig indend for humaniora, naturvidenskab og samfundsvidenskab. Det faglige samspil er særdeles velegnet til at opnå dette.

Fagets rolle og vægt kan variere i de forskellige samspil. Det er vigtigt, at man som engelsklærer for hvert samspilsforløb overvejer, hvilke aspekter af faget der bliver sat i spil, og hvad samspilsforløbets mål er.

De faglige mål (læreplanens afsnit 2.1) kan bruges som inspiration og huskeliste, når et samspilsforløb planlægges. Engelsk er som samarbejdspartner attraktiv som leverandør af engelsksproglig kompetence. De faglige mål giver gode muligheder for at definere meningsfulde samspilsforløb, hvor engelskfaglige kerneområder kommer i fokus, og hvor faget samtidig tilbyder andre fag en engelsksproglig ekspertise.

Større emneforløb i faglige samspil dokumenteres i undervisningsbeskrivelse for engelsk.

Eksempel: Sprogfærdighed og sprogbeskrivelse i samspil
I nogle forløb vil fokus således kunne være sprogfærdighed og sprogbeskrivelse i forbindelse med læsning af fx samfundsfaglige og naturvidenskabelige tekster på engelsk. Engelskfagets område kan her fx være: <ul style="list-style-type: none"><li>• Ordforråd – fx arbejde med opbygning og beskrivelse af emnets begrebsunivers eller etablering og træning af et fags (fx biologis eller samfundsfags) kerneordforråd (hvilke ord bør et alment dannet menneske beherske inden for de to hovedområder natur- og samfundsvidenskab?).</li><li>• Læsefærdighed i form af læsestrategier på forskellige niveauer.</li><li>• Analyse af ikke-litterære tekster med en kombination af en sproglig og diskursiv tilgang. Både naturvidenskabelige og samfundsfaglige tekster vil være et oplagt materiale til en undersøgelse af de holdninger og værdier, der ligger i teksterne – også (eller måske netop) i tekster med en tilsyneladende neutral fremtrædelsesform.</li></ul>
Eksempel: Genrer i samspil
På den indholdsmæssige side kunne en analyse af ikke-litterære tekster bedrives med en genremæssig tilgang. Det ville være oplagt at beskæftige sig med de hovedgenrer, som ikke-litterære tekster kan inddeles i (fx informerende, vurderende og vejledende teksttyper). En særlig interessant undergenre er den populærvidenskabelige, der giver fine muligheder for at få faget placeret centralt i et fagligt samspil (se forslag til et sådant forløb på EMU'en).

Det er oplagt, at engelsk også medvirker i samspil, hvor fagets litterære og æstetiske aspekter sættes i centrum.

#### **1.4.1 Engelsk i AT**

Engelsk som deltagende fag i AT-forløb har mange muligheder, både når det gælder, hvad det kan give, og hvad det kan modtage. Det humanistiske fag engelsk er et sprog-, tekst- og kulturfag.

I AT-forløb aktiverer engelsk særligt tydeligt sin humanistiske og sproglige/tekstanalytiske dimension. Det ideelle er selvfølgelig, at begge dimensioner altid er med i de forløb, engelsk deltager i, men i praksis vil det være naturligt, at snart den ene dimension, snart den anden er dominerende. Kravet til fagets deltagelse i AT-forløb er, at faglige mål i læreplanen for både AT og engelsk skal tilgodeses.

Skønlitterære tekster fra den angelsaksiske kulturkreds har en naturlig plads i AT-forløb ved siden af de sagprosattekster, der hyppigt vil optræde her. Skønlitterære tekster kan inddrages bl.a. ved at betragte den skønlitterære tekst som en suveræn ytring om eksistentielle forhold udtrykt i et sprog, der er anderledes end det nøgternt beskrivende.

#### *Engelsk i den afsluttende prøve i AT*

Hvis eleven i sin besvarelse af den udmeldte opgave vælger engelsk som det ene af to fag, forventes det, at eleven ud over det tematiske er i stand til at inddrage det særegne ved det anvendte tekstmateriale, genremæssigt, tekstanalytisk og/eller sprogligt. Hvis skønlitteratur inddrages vil en kort redegørelse for fx skønlitteraturens episke eller eksistentielle dimension og funktion være en af vejene hen mod at illustrere det humanistiske hovedområdes teori- og metodegrundlag. I forbindelse med inddragelse af ikke-litterære tekster kan fx en afdækning af den skrivendes intentioner og værdigrundlag, som det kommer til udtryk i sprogbrugen, eksemplificere et sprogfags metode.

Synopsen til den afsluttende prøve i AT skrives på dansk, men den anvendte litteratur i den engelske del forventes at være læst og citeret på engelsk.

Eksempler på materiale fra opgaven "Videnskab og ansvar" kan ses på EMU'en. Materialet kan inddrages i undervisningen og bruges til at vise, hvordan man i AT med både skønlitteratur og ikke-litterære tekster kan dække den humanvidenskabelige dimension af AT.

#### **1.4.2 Engelsk A i studieretningsprojektet**

Af studieretningsprojektets læreplan fremgår det, at engelsk A som studieretningsfag både kan være et hovedfag og et underordnet fag i studieretningsprojektet, dvs. at eleven kan inddrage faget i sin opgave som enten et hovedfag eller et underordnet fag. Hvis engelsk vælges som hovedfaget, stilles der krav om fordybelse, der på væsentlige punkter ligger ud over det normale arbejde i faget. Hvis engelsk vælges som det underordnede fag, kan det indgå med stof, der ligger inden for eller i forlængelse af det normale arbejde i undervisningen.

Engelsk som et hovedfag i et studieretningsprojekt vil ofte have en analyse og fortolkning af et fyldigt, engelsksproget tekstmateriale (fx et litterært værk eller ikke-litterære tekster) som projektets hovedfokus. Dette materiale indeholder fx temaer, der kan belyses af samarbejdsfaget, og dermed kvalificeres den engelskfaglige behandling af grundlaget for analysen og fortolkningen. Engelsk optræder som et underordnet fag, når fx et tema fra et andet fag er omdrejningspunktet. Når engelsk er med som et fag, der ikke er hovedfag, skal faglige mål være

i spil – fx tekstanalyse og/eller undersøgelse af formidlingsformen (fx virkemidler, argumentationsmåde, forholdet mellem form og indhold), og en passende del af materialet skal være engelsksproget.

Regelgrundlaget for studieretningsprojektet findes i stx-bekendtgørelsens bilag 7.

Det anbefales, at opgavebesvarelsen har et omfang på 15-20 sider.

## 2. Evaluering

### 2.1 Prøveformer

#### 2.1.1 Mundtlig eksamen

Den mundtlige eksamen bedømmer eksaminandens beherskelse af de faglige mål (læreplanens punkt 2.1).

Det samme ukendte prøvemateriale må højst anvendes ved 3 eksaminationer på samme hold. Prøvematerialet vælges af læreren og sendes til godkendelse hos censor normalt senest 5 hverdage inden prøven.

Til den afsluttende prøve giver undervisningsbeskrivelsen (ved opgraderingshold både beskrivelsen af løftet og det underliggende niveau) baggrundsoplysningerne for prøven. Undervisningen har fortrinsvis været organiseret i emner – mindst 6 på B-niveau og mindst 9 på A-niveau – og det ukendte prøvemateriale har relation til disse emner. Det er ikke nødvendigvis alle de læste emner, der skal inddrages i den afsluttende prøve. De emner, der er udgangspunktet for prøvematerialet, skal tilsammen dække de faglige mål og kernestoffet. Eksaminanden skal på forhånd vide, hvilke emner der indgår som grundlag for prøven.

#### **Eksempel: Tilrettelæggelsen af undervisningen på opgraderingshold**

Ved opgraderingshold - dvs.løft af B til A - er der typisk følgende muligheder for tilrettelæggelse af undervisningen:

1. Emnerne på opgraderingsholdet dækker tilsammen de faglige mål og kernestoffet.
2. Emner på opgraderingsholdet og fra de underliggende niveauer dækker tilsammen de faglige mål og kernestoffet.
3. Emner fra det underliggende niveau opkvalificeres ved, at de emner, der er nødvendige for at dække de faglige mål og kernestoffet, suppleres med ekstra tekster, så de kan indgå på opgraderingsholdet sammen med de emner, der læses på dette hold.
4. Eleverne eller grupper af elever på opgraderingsholdet supplerer – efter aftale med den lærer der forventes at fungere som eksaminator ved en eventuel mundtlig prøve – emner fra opgraderingsholdet med et eller evt. flere emner fra det underliggende niveau. Konsekvensen kan være, at ikke alle elever skal stilles de samme eksamensspørgsmål.

Eksamensspørgsmålene fordeles ved lodtrækning blandt eksaminanderne. Alle eksamensspørgsmål skal fremlægges ved prøvens start, og hver eksaminand skal kunne vælge mellem mindst fire spørgsmål (se Bekendtgørelse om prøver og eksamen, BEK nr 754 §11 stk 4).

Det ukendte tekstmateriale, som danner grundlag for eksaminationen, har på A-niveau et omfang af 3-5 normalsider og på B-niveau 2-4 normalsider. En normalside svarer til 1300 bogstaver, dog tæller henholdsvis 30 verslinjer og 30 linjer drama som en normalside. Tekstmaterialet har en nøje sammenhæng med et af de studerede emner, og det afspejler vægtningen og forholdet mellem teksterne i det studerede emne. Tekstmaterialet skal være nyt for eksaminanden, og det kan således ikke bestå af andre dele af værker, **som er læst i uddrag**. Det

ukendte tekstmateriale kan imidlertid godt være et uddrag af en anden tekst af samme forfatter. Hvis der i det ukendte tekstmateriale optræder tekster af Shakespeare, kan disse tekster som en undtagelse bestå af ukendte dele af et værk, som er læst i uddrag.

#### Eksempel på prøvemateriale til Shakespeare

Ved et emne, der indeholder værker af Shakespeare, kan det ulæste tekstmateriale eksempelvis være fra en anden tidsperiode, såfremt det har en klar sammenhæng med de læste Shakespeare-tekster.

Det ukendte tekstmateriale forsynes med kilde, forfatter og udgivelsesår samt det studerede emnes titel. Hvis der er tale om et uddrag eller en beskæring, forsynes materialet også med en kort, neutral engelsksproget indledning til teksten. Der opgives normalt ikke gloser, medmindre der er behov for realkommentarer eller forklaring af særligt vanskelige ord. Eksaminanden skal have mulighed for at demonstrere evne til at anvende faglige hjælpemidler, som fx ord-bøger.

#### Eksempel: Udformning af prøvematerialet

Theme: Urban Life Past and Present.

Text: An excerpt from the novel Saturday by Ian McEwan, Jonathan Cape 2005, p.74-81

The novel is set in London, 2003, and describes a day in the life of Henry Perowne, a neurosurgeon. In this excerpt he is on his way to his weekly game of squash. The streets are filled with anti-war protestors. The occasion is the impending war against Iraq.

Materialet må udgøre en afsluttet helhed, således at eksaminanden på relativt kort tid kan sætte sig ind i dets univers. Det vil derfor være en fordel, hvis der i undervisningen er arbejdet målrettet med at opbygge et relevant ordforråd i forhold til hvert enkelt emne. Dette kan eksaminanderne trække på i arbejdet med det ukendte tekstmateriale. Hvis tekstmaterialet består af flere tekstuddrag, er det væsentligt, at disse har en tydelig sammenhæng. Desuden kan det anbefales, at tekstmaterialet ikke består af for mange og korte tekststykker, idet det er krævende, hver gang eksaminanden skal sætte sig ind i en ny teksts univers og sprogbrug.

Den afsluttende prøve består af en præsentation og en samtale. Prøven kan indledes med, at eksaminanden giver en sammenhængende præsentation af det ukendte tekstmateriale og dets forbindelse med det studerede emne. Under præsentationen kan eksaminanden benytte egne noter, transparenter, elektroniske præsentationer eller lignende. Det vil normalt være en fordel, hvis eksaminanden i sin fremlæggelse tydeliggør dispositionen for sin præsentation. I præsentationen af det ukendte tekstmateriale kan det ofte være oplagt, at der desuden indgår en oplæsning af en eller flere indholdsmæssigt relevante passager efter eksaminandens eget valg. Oplæsningen må i så fald være forståelig i forhold til indholdet i teksten, samt vise eksaminandens beherskelse af engelsk udtale og intonation.

Præsentationsformen skal være passende i forhold til de faglige mål og fagets kernestof. Eksaminanden bør i sin præsentation fokusere på den mundtlige formidling af indholdet, der skal være struktureret og foredrages i et passende register, og kun bruge en teknisk præsentationsform (overhead eller elektronisk præsentation), hvis den indholdsmæssigt understøtter den mundtlige formidling. Der gives ikke ekstra tid til opstilling eller betjening af teknisk apparatur, og i tilfælde af nedbrud må eksaminanden kunne fortsætte uden brug af apparatur.

Ved den efterfølgende samtale får eksaminanden lejlighed til at vise sin evne til at indgå i en dialog på et fagligt niveau under anvendelse af de kommunikative strategier, der er karakteristiske for samtale.

Eksaminandens tekstarbejde må vise forståelse for relevante dele af tekstanalysen, ligesom perspektiveringen må være relevant i forhold til det arbejde, der er foregået med emnet. Der gøres kort rede for indhold og synspunkter i tekstmaterialet, hvorefter der via en analyse af teksten trækkes linjer til det emne, der er studeret i undervisningen. Tekstens form tænkes naturligt inddraget, hvor dette vil være relevant som støtte for analysen. Det er således vigtigt, at eksaminanden bruger en del af eksaminationstiden på at vise sin evne til tekstanalyse. Samtidig vil perspektiveringen give eksaminanden mulighed for at vise bredden i sit kendskab til det studerede emne.

Alle hjælpemidler bortset fra kommunikation med omverdenen er tilladt i forberedelsestiden og under eksaminationen. Eleverne instrueres i, hvordan de bedst udnytter hjælpemidler i forberedelsestiden og under eksaminationen. Under selve eksaminationen er der ikke tid til at konsultere noter, slå ord eller realia op eller lignende, men eksempelvis kan eksaminanden med fordel kort citere fra nogle medbragt værker for at underbygge væsentlige pointer i sin perspektivering til det læste emne. Eksaminanden kan også benytte stikord eller oversigter fra undervisningen som støtte under perspektiveringen til det læste emne.

Eleverne får i undervisningen at vide, hvordan forberedelsestiden udnyttes bedst muligt, så der bliver tid til at sætte sig ind i det ukendte tekstmateriale, forberede den indledende præsentation og evt. oplæsning, samt trække linjer til det studerede emne. Den dobbelte forberedelsestid indebærer, at eksaminanderne, udover at skulle uddrage essensen af et ukendt tekstmateriale, også skal kunne trække linjer, se forbindelser og perspektivere til det læste emne. Desuden giver den lange forberedelsestid eksaminanden mulighed for at overveje præsentation og formidling af sit stof.

### 2.1.2 Undervisningsbeskrivelser

Ved afslutningen af undervisningen i hvert skoleår og ved afslutningen af undervisningen i faget udarbejdes en undervisningsbeskrivelse af større forløb. Undervisningsbeskrivelsen er omtalt i stx-bekendtgørelsens kapitel 13. Hovedformålet med undervisningsbeskrivelsen er at sikre, at censor kan forberede sig til at varetage sit hverv som censor, og at eleverne har den nødvendige information vedr. eksamen.

Vigtigst i undervisningsbeskrivelsen er

- emnets titel
- emnets fokus
- anvendte materialer

Det er vigtigt, at emnets faglige fokus beskrives. Emnets titel og benyttet litteratur kan ikke gøre det ud for en sådan beskrivelse. Beskrivelsen af det faglige fokus bør være kort, men af et omfang, der sætter en udenforstående ind i det overordnede indholdsmæssige perspektiv med forløbet.

#### Eksempel: Omtale af et emnes fokus i undervisningsbeskrivelsen

I forbindelse med et emne som ”Urban Life Past and Present” kunne der fx stå:  
”En præsentation af, hvorledes opfattelsen af storbyen har ændret sig gennem de sidste 150 år, med fokus på fremmedgørelse, livsstil og forståelsen af forholdet mellem individet og massen. Teksten NN1 er næranalyseret i dette perspektiv. I arbejdet med teksten NN2 er forholdet mellem metropol og globalisering sat i centrum.”

Ved flerfaglige forløb, herunder AT, skal endvidere deltagende lærere, fag og niveauer angives.

De engelskfaglige mål og det engelskfaglige indhold, der er arbejdet med i flerfaglige forløb i AT, skal indgå i undervisningsbeskrivelsen for engelsk.

På opgraderingshold foreligger der til hver elev/elevgruppe to undervisningsbeskrivelser: en, der beskriver det opgraderede niveau, og en, der beskriver det underliggende niveau. Tilsammen dokumenterer disse to beskrivelser, at undervisningen har været tilrettelagt med det krævede antal emner.

Undervisningsbeskrivelsen skrives i den af ministeriet udarbejdede skabelon.

### **2.1.3 Skriftlig eksamen**

Den skriftlige prøve består af et opgavesæt med en delprøve uden hjælpemidler og en delprøve med hjælpemidler. Begge delprøver udleveres samtidigt, og prøven varer 5 timer, hvoraf 1 time tildeles delprøven uden hjælpemidler og 4 timer delprøven med hjælpemidler.

Den todelte prøvemodell skal medvirke til at styrke de sproglige og analytiske færdigheder: I delprøven uden faglige hjælpemidler har eksaminanderne mulighed for at vise deres sproglige paratviden, og i delprøven med alle faglige hjælpemidler prøves eksaminandernes evne til selvstændigt at formulere sig på engelsk samtidig med, at elementer af deres studieforberedende kompetencer i faget prøves gennem vægtning og selektion af stof fra tekstmaterialet; eksaminandernes beherskelse af analytiske færdigheder demonstreres i begge delprøver med særlig vægt på tekstanalyse og perspektivering i delprøven med hjælpemidler.

## **2.2 Bedømmelseskriterier**

### **2.2.1 Den mundtlige prøve**

Eksamen afspejler eksaminandens samlede beherskelse af de faglige mål for niveauet. Det er således ikke hvert enkelt delmål under de faglige mål, der eksplicit skal bedømmes. Fokus vil, afhængigt af emnet og tekstmaterialet, ligge på de relevante dele af de faglige mål. Det er dog klart, at eksaminandens sprogbehandling i eksaminationen skal afspejle uddannelsens niveau og således de faglige mål, der er gældende for dette niveau. Der gives én karakter for den samlede mundtlige præstation.

### **2.2.2 Den skriftlige prøve**

I bedømmelsen af den skriftlige prøve indgår eksaminandens beherskelse af det engelske sprog, forståelse af forlægget og færdighed i skriftlig fremstilling. Ud fra en helhedsvurdering af den samlede besvarelse gives der én karakter.

### **2.2.3 Karakterfastsættelse**

En præstation, der fuldt ud opfylder de relevante faglige mål, vurderes til 'fremragende' (karakteren 12), jf. bekendtgørelse nr. 262 af 20. marts 2007. Vurderingen 'fremragende' (12), 'godt' (7) og 'tilstrækkeligt' (02) defineres fagspecifikt som beskrevet i skemaet nedenfor. Beskrivelsen kan tjene som udgangspunkt for definition af de to øvrige vurderinger i feltet 'bestået': 'fortrinligt' (10) og 'nogenlunde' (4).

### **2.2.4 Bedømmelseskriterier Engelsk A stx - mundtlig**

<b>Karakter</b>	<b>Betegnelse</b>	<b>Beskrivelse</b>
12	Fremragende	Elevens præsentation og samtale viser fluency, stor variation i fagligt og alment ordforråd og syntaks og sikker sprogbeherskelse med kun uvæsentlige mangler. Eleven har en præcis tekstforståelse og kan systematisere, analy-

		sere og perspektivere sikkert med brug af relevant faglig viden. Eleven kan ubesværet formulere egne synspunkter og argumentere herfor.
7	Godt	<p>Elevens præsentation og samtale viser fluency, et godt fagligt og alment ordforråd og syntaks. Sprogbeherskelsen er overvejende sikker men ikke fejlfri.</p> <p>Eleven har en god tekstforståelse og er overvejende i stand til at systematisere, analysere og perspektivere med brug af faglig viden.</p> <p>Eleven kan formulere egne synspunkter og argumentere herfor.</p>
02	Tilstrækkeligt	<p>Elevens præsentation og deltagelse i samtale er noget usammenhængende men dog forståelig. Det faglige og almene ordforråd er begrænset. Sprogbeherskelsen er usikker, og der er mange fejl.</p> <p>Eleven kan redegøre for indhold og synspunkter i tekstmaterialet men er usikker, når det drejer sig om at systematisere, analysere og perspektivere med brug af faglig viden.</p> <p>Eleven har besvær med at formulere egne synspunkter og argumentere herfor.</p>

### 2.2.5 Bedømmelseskriterier Engelsk A stx - skriftlig

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

### 2.2.6 Bedømmelseskriterier Engelsk B stx - mundtlig

Karakter	Betegnelse	Beskrivelse
12	Fremragende	<p>Elevens præsentation og samtale viser fluency, stor variation i fagligt og alment ordforråd og syntaks og sikker sprogbeherskelse.</p>

		se med kun uvæsentlige mangler. Eleven har en præcis tekstforståelse og kan systematisere, analysere og perspektivere sikkert med brug af relevant faglig viden. Eleven kan ubesværet formulere egne synspunkter og argumentere herfor.
7	Godt	Elevens præsentation og samtale viser fluency, et godt fagligt og alment ordforråd og syntaks. Sprogbeherskelsen er overvejende sikker men ikke fejlfri. Eleven har en god tekstforståelse og er overvejende i stand til at systematisere, analysere og perspektivere med brug af faglig viden. Eleven kan formulere egne synspunkter og argumentere herfor.
02	Tilstrækkeligt	Elevens præsentation og deltagelse i samtale er noget usammenhængende men dog forståelig. Det faglige og almene ordforråd er begrænset. Sprogbeherskelsen er usikker, og der er mange fejl. Eleven kan redegøre for indhold og synspunkter i tekstmaterialet men er usikker, når det drejer sig om at systematisere, analysere og perspektivere tekstmaterialet med brug af faglig viden. Eleven har besvær med at formulere egne synspunkter og argumentere herfor.

### 2.2.7 Bedømmelseskriterier Engelsk B stx - skriftlig

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

I bekendtgørelse nr. 262 af 20. marts 2007 (Bekendtgørelse om karakterskala og anden bedømmelse) defineres den fulde karakterskala uafhængig af fagene på følgende måde:

Karakteren **12** gives for den fremragende præstation, der demonstrerer udtømmende opfyldelse af fagets mål, med ingen eller få uvæsentlige mangler.

Karakteren **10** gives for den fortrinlige præstation, der demonstrerer omfattende opfyldelse af fagets mål, med nogle mindre væsentlige mangler.

Karakteren **7** gives for den gode præstation, der demonstrerer opfyldelse af fagets mål, med en del mangler.

Karakteren **4** gives for den jævne præstation, der demonstrerer en mindre grad af opfyldelse af fagets mål, med adskillige væsentlige mangler.

Karakteren **02** gives for den tilstrækkelige præstation, der demonstrerer den minimalt acceptable grad af opfyldelse af fagets mål.

Karakteren **00** gives for den utilstrækkelige præstation, der ikke demonstrerer en acceptabel grad af opfyldelse af fagets mål.

Karakteren **-3** gives for den helt uacceptable præstation.

### **2.3 Løbende evaluering**

I læreplanen skelnes mellem løbende evaluering og eksamen. Om den løbende evaluering siger læreplanen i stk. 4.1: *Ved indgangsniveauet og i årets løb skal der foretages evaluering i form af screening eller andre individuelle test for at fastslå den enkelte elevs niveau og progression. For at eleverne kan få et redskab til at vurdere egen videnstilvækst, skal der desuden foretages selvevaluerende test.*

For mere om løbende evaluering se bilag 1.

## **3. Tilrettelæggelse**

### **3.1. Didaktiske principper**

#### **3.1.1 Progression**

I løbet af de tre gymnasieår skal eleverne gennemgå en progression fra folkeskoleelev til gymnasieelev til studerende på de videregående uddannelsers indgangsniveau. En beskrivelse af hvordan en sådan progression kan planlægges kan ses i bilag 2.

#### **3.1.2 Arbejdet med tekster**

I alle lærerplanerne for engelsk kræves det, at man som et af de centrale punkter arbejder med tekster. Det kræves også, at man arbejder med kommunikationsformer og –strategier. Dette gælder også for skrevne tekster.

#### *Tekster og kontekster*

En tekst indgår altid i relationer til – og kommenterer – andre tekster. Det gør den både formmæssigt og indholdsmæssigt. For litterære teksters vedkommende forholder den enkelte tekst sig altid til forfatterskabet, den periode og det samfund som den opstod i m.v. Disse brede sammenhænge etableres bl.a. gennem arbejdet med *emner*, og de etableres gennem samspil med andre fag.

#### *Tekstarbejdet og andre udtryksformer*

Engelskfaget er ikke et multimediefag som sådan. På den anden side optræder der næppe nogen tekst hvis indhold og udtryk er uafhængigt af det medium, hvori den forekommer, og man vil uden problemer kunne arbejde med emner og områder, hvor den udtryksmæssige hovedvægt ligger på visuelle eller auditive udtryksformer. Der er også en voksende tendens til, at der skrives romaner baseret på film (f.eks. *Dead Poets' Society*). Man kan sige, at romanen hører til i fagets kernestof, mens filmen er supplerende stof. Men at beskæftige sig alene med

teksten vil være meningsløst, og kun gennem beskæftigelse med den visuelle og auditive side af værket opnås der en forståelse. På samme måde vil forholdet mellem et filmmanuskript (el. drejebog) og den realiserede film kun give mening sammen.

#### Eksempel: Kontekster

I et emnearbejde – eventuelt sammen med andre fag – om ændringerne i naturopfattelsen i den midviktorske periode vil det være relevant at inddrage malerkunsten – f. eks. Turner og Constable. Men malerkunst, fotografi, skulptur, arkitektur vil også kunne inddrages – ikke alene som ”tekst åbnere”, men også som nødvendigt supplement til tekstarbejdet. F.eks. vil det være vanskeligt at leve sig ind i mange engelske novellers univers, hvis man ikke kender til traditionelt arbejder-/middelklasse boligbyggeri (terraced housing). Den kulturelle værdi af begreberne ”upstairs/downstairs” vil også gå tabt hvis man ikke kender til sociale relationer og herskabshuses indretning.

#### *Integration af sprog og tekster*

Arbejdet med tekster øger elevernes bevidsthed om sprog, litteratur, kultur og vekselvirkningen mellem disse. Dette arbejde vil bevæge sig på en skala fra teksten som indholdsmæssig eller sproglig resurse til studiet af en tekst som litteratur.

Når eleverne læser en skønlitterær tekst, gælder det om, at de kan komme dybest muligt ned i de lag, som teksten består af. Dette forudsætter kendskab til tekstens plads i den engelske litteratur, tiden den er skrevet i og hvilke tekster, den pågældende tekst ”taler til”. En litterær kompetence er evnen til at gå bag ordenes bogstavelige betydning til overført eller metaforisk betydning, evnen til at gennemskue handling og tema og evnen til at forstå tekstens perspektiv. I forbindelse med tekstlæsning kan der således arbejdes med *tasks*, som øger elevernes sproglige opmærksomhed samt deres evne til fortolkning, og på den måde bidrager til almen-dannelsen.

Ved at arbejde sprogligt med litterære tekster øges elevernes mulighed for at værdsætte teksten, at gøre dem i stand til at læse den engelske tekst på dens (engelske) præmisser. Dette omfatter både realkommentarer, og arbejdet med at få eleverne med i de sproglige mellemregninger, som skal til, for at teksten går op litterært. Sprogligt arbejde er både arbejde med tekstens struktur og dens ordforråd. For at forstå en tekst og kunne analysere og fortolke den er en beherskelse af dens sprog en grundlæggende forudsætning.

Arbejdet med litteratur i engelskundervisningen forudsætter, at eleverne anvender den litteraturundervisning og de litterære begreber, som introduceres i modersmålsundervisningen. I forbindelse med Almen Studieforbereelse og med studieretningsarbejdet vil det være oplagt at have et tekstanalytisk forløb, som kan medvirke til, at danskfaget og de øvrige tekstlæsningsfag gensidigt befrugter hinanden.

#### *Tekstarbejdet*

Udfordringen i tekstanalysearbejdet er ikke at ødelægge elevernes fornøjelse ved at læse skønlitteratur, men at skabe et fællesskab om teksten, hvor eleverne lærer litteraturens sprog at kende for at opleve og få fornøjelse af den og i tilkøb få et perspektiv, der rækker ud over snævre personlige erfaringer. Et eksempel på en tekstlæsningsdidaktik kan ses i bilag 3.

#### *Taksonomi*

Det er en forudsætning for udbyttet af tekstlæsningen, at eleverne har kendskab til de taksonomiske niveauer. Det er hensigtsmæssigt i engelskundervisningen at komme ind på forskellen mellem referat og redegørelse, analyse og karakteristik samt fortolkning og vurdering. Muligheden for perspektivering øges gennem emnelæsning, og udfordringen ligger i at skabe

en faglig debat herom i klassen om sammenhæng eller forskelle på forskellige teksters syn på et tema og forholdene i den omgivende verden. Denne faglighed kan fremmes ved elevoplæg til debat i klassen eller ved arbejdet med skriftlige genrer som for eksempel læserbrev eller en ledende artikel.

### Læsestrategier

I arbejdet med udviklingen fra elev til studerende kan træning af læsestrategier indgå i engelsk alene eller i fagsamarbejde som oplæg til nogle af de første projektperioder. Arbejdet med læsestrategier kan også foregå som opfølgning på de indledende screeninger (se 4.1). Forskellige teksttyper kan tages op, og relevante læsestrategier afprøves. Samtidig tilgodeses muligheden for arbejde med et større engelsk stof.

Eksempel: Læsestrategier
<p>Det kan være hensigtsmæssigt at bygge videre på det kendskab til læsestrategier, eleverne medbringer fra folkeskolen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eleverne kan læse, forstå og referere hovedindholdet af forskellige typer af tekster inden for genkendelige emner.</li> <li>• De kan søge og udnytte informationer fra forskellige medier og informationskilder inden for genkendelige emner</li> <li>• De kan vælge læsestrategier i forhold til teksttype og situation, herunder læse for at få oplevelse og information eller for at tilegne sig stof</li> <li>• De kan anvende læsestrategier, skimming og scanning, når store tekstmængder skal overskues, eller der søges information</li> </ul>

### 3.1.3 Mundtlighed

Når eleverne starter i gymnasiet og på hf, vil de typisk have en klar fornemmelse af at være gode til engelsk, fordi de forholdsvis nemt kan holde en samtale i gang på sproget. Det kan vise sig at være et problem, hvis deres opfattelse af deres eget kompetenceniveau stiller sig i vejen for en erkendelse af behovet for øget sproglig præcision og nuancering. Det er derfor vigtigt allerede fra starten at arbejde med alle dele af den mundtlige produktion og reception.

#### Kommunikationsstrategier

Mundtlig udtryksfærdighed er et redskab til at udtrykke viden, følelser, tanker og synspunkter. Den kompetente sprogbruger er i stand til at begå sig i forskellige kommunikationssituationer og med forskellige formål. For at kunne udtrykke sig flydende og ubesværet trækker sprogbrugeren på en række forskellige kompetencer eller sproglige strategier, som tilsammen udgør sprogfærdigheden eller den kommunikative kompetence.

Eksempel: Kommunikationsstrategier
<p>I undervisningen kan der med fordel fokuseres på udvidende strategier, frem for begrænsende. Forskellen på disse to er, at de udvidende får kommunikationen til at bevæge sig fremad – de begrænsende derimod får kommunikationen til at bryde sammen. Således er parafraser, omskrivninger, gætterier og kropssprog eksempler på udvidende strategier, mens <i>message reduction</i> (at sige mindre end man egentlig vil), <i>topic avoidance</i> (at skifte emne eller tie) og <i>message abandonment</i> (at give op) er begrænsende for kommunikationen.</p>

Eksempler på elementer, der indgår i mundtligheden, er nærmere beskrevet og eksemplificeret i bilag 4.

### 3.1.4 Det skriftlige arbejde

Nøgleordene i læreplanen er progression fra lærerstyring til selvstændigt arbejde, variation i arbejdsformer og integration af sprog-, tekst- og emnearbejde. For både A- og B-niveau betones endvidere genrespredning og fokus på både proces og produkt.

### Eksempel: Progression, variation og genrespredning

I arbejdet med skriftlig sprogfærdighed opnås progression i arbejdsformer bl.a. ved, at man i starten af et gymnasie- eller hf-forløb fortrinsvis arbejder med korte opgavetyper. Udgangspunktet er de færdigheder, eleverne medbringer fra grundskolen. I folkeskolens *Fælles Mål* er dette niveau beskrevet som evne til at "udtrykke oplevelser, følelser og viden i en sammenhængende, skriftlig form" og til "at afpasse en skreven tekst i forhold til modtageren, når der er tale om teksttyper fra dagligdagen." For mange elever er det derfor en voldsom opgave at skulle skrive en længere opgave, fx et essay, om et fagligt emne. Man kan hjælpe dem over det punkt ved at starte med mindre opgaver, hvor forskellige skrivefærdigheder trænes, og derfra efterhånden nærme sig en længere form.

Arbejdet med korte genrer og delopgaver giver mulighed for at formulere meget præcise skriveopgaver, som det derfor også er muligt at evaluere præcist. Præcis evaluering af konkrete skrivefærdigheder kan være med til at give eleverne en slags værktøjskasse af sproglige og tekstlige greb, som er en væsentlig del af skrivehåndværket.

Udgangspunktet for tilrettelæggelsen kan være at øve eleverne i at skrive (og beskrive) forskellige typer tekst. Det kan fx være poesi, drama og prosa, eller det kan være teksttyper med forskellig kommunikativ hensigt, fx ekspressive, beskrivende og argumenterende tekster.

Arbejdet kan bygges op omkring forskellige korte tekstgenrer som eleverne er fortrolige med, fx reklametekst, website, kontaktannonce, elektronisk præsentation (fx PowerPoint), e-mail, sms, postkort, jobansøgning, nyhedsartikel, læserbrev.

Uanset hvilken genre det drejer sig om, er det vigtigt at kombinere tekstforståelse med tekstproduktion. Det betyder at præsentere eller lade eleverne selv finde eksempler på den pågældende genre, at beskrive og diskutere genrens karakteristika og at lade eleverne selv prøve genrens krav af i egne produkter. Evaluering af den type skriveopgaver kan fokusere på, i hvor høj grad det lykkes eleven at anvende de genrespecifikke træk.

Næste skridt på vejen mod de længere skriftlige opgaver kan være at træne forskellige delelementer af et tekstkommenterende essay. Det kan fx være personkarakteristik eller miljøbeskrivelse. Som forberedelse til at skrive om personer kan man sammenligne forskellige personbeskrivelser i de litterære tekster klassen læser. Der er stor forskel på både stil og fokus i personbeskrivelser hos fx Hemingway og Zadie Smith. Spørgsmål til beskrivelsen kan være, hvilke træk ved personen der lægges vægt på, hvilke adjektiver der anvendes, om beskrivelsen er eksplicit eller implicit osv.

Tilsvarende kan man træne delaspekter af det at skrive om ikke-litterære tekster. Det kan fx være gengivelse af synspunkter og modsynspunkter, kort resumé af et sagsforhold som det er fremstillet i en tekst, eller formidling af ens egen holdning til teksten. Når det fx drejer sig om argumenterende tekst, kan man arbejde med bestemte typer diskursmarkører: *on the other hand, however, nevertheless, in spite of this, similarly, all the same* osv. Til ikke-litterære tekster kan der også stilles indlevelseshopgaver som fx at formulere og argumentere for et modsat synspunkt.

### Integration

Læreplanen indeholder et krav om, at det skriftlige arbejde skal tilrettelægges, så det spiller sammen med tekst- og emnearbejdet, og at skriftligt arbejde *også* dyrkes som en selvstændig disciplin. Meningen med det sidste krav er at sikre, at der opnås en passende progression i det skriftlige arbejde og at undgå, at det får en birolle i forhold til fagets øvrige elementer.

### Eksempel: Integration

Integrationskravet bygger på den forudsætning, at læring i almindelighed og i særdeleshed sprogtilegnelse fremmes når, den foregår i en meningsfuld sammenhæng, at det virker motiverende på eleverne, når den sammenhæng er til stede, og at fagets forskellige elementer gensidigt befrugter hinanden, når de bringes sammen. Samtidig lægges der op til et samspil også med andre fag, hvor fx rapportskrivning på engelsk vil indgå i tværfaglige forløb. Abstraktet på engelsk i studieretningsprojektet er en anden mulighed for integrere det skriftlige arbejde i en autentisk sammenhæng.

En sammenhæng mellem disciplinerne kan skabes ved, at det skriftlige arbejde skal indtænkes i planlægningen af forløb og emner, både de enkeltfaglige og de tværfaglige. Det vil være naturligt at stille skriveopgaver, der handler om de tekster og emner, klassen arbejder med frem for overvejende at bruge tidligere års eksamensopgaver.

### *Proces og produkt*

For begge stx-niveauer gælder, at der skal arbejdes med både *skriveproduktet* og *skriveprocessen*. Formålet med at betone skriveprocessen som et selvstændigt emne for undervisning er at give eleverne redskaber til at forbedre deres skriftlige produkter. Samtidig er det et mål, at eleverne skal blive mere bevidste om, hvordan de arbejder med faget, så de bliver i stand til at arbejde mere selvstændigt.

#### Eksempel: Proces, produkt og rettestrategier

Fasen før den egentlige skrivning kan gribes an på forskellige måder. Brainstorming, mindmapping og free writing er begreber, der går igen i mange fremstillinger. I undervisningssituationen kan brainstorming fx foregå gruppevis, hvorefter ideer fra de forskellige grupper bringes op i klassesamtale og evt. bliver systematiseret. Arbejdet med at opstille en problemformulering og udarbejde disposition for en skriftlig opgave kan foregå individuelt eller i grupper med vejledning fra læreren.

Selve skrivningen, udarbejdelsen af den første kladde, vil oftest foregå individuelt, hvorimod par- eller gruppearbejde kan være et effektivt redskab i forbindelse med revision og korrekturlæsning. I det hele taget er det vigtigt at gøre eleverne opmærksom på, hvor meget udbytte de kan få af at læse hinandens opgaver og komme med forslag til forbedringer.

Mange elever betragter en opgave, der er afleveret til læreren, som noget de aldrig mere behøver beskæftige sig med. Det er dog ofte en god idé at lade eleverne arbejde videre med en opgave, der har været afleveret en gang. Dels kan næsten enhver tekst forbedres ved (endnu) en omskrivning, dels lærer eleverne meget ved at skulle tage stilling til feedback og indarbejde nye forslag.

#### *Rettestrategier*

Der er mange forskellige rettestrategier. Fælles for gode rettestrategier er, at feedback afpasses efter, hvor i forløbet man befinder sig, efter den enkelte elevs stærke og svage sider og efter, hvad lærerens hensigt med den enkelte skriveopgave er. En selektiv rettestrategi virker ofte mere motiverende på eleven end en strategi, der har som mål at påpege alle en opgaves fejl og mangler.

Feedback kan både handle om det produkt, eleven afleverer, og den proces, der har ført frem til produktet. Ofte vil en kombination af mundtlig og skriftlig feedback være hensigtsmæssig. I skriftlige og mundtlige kommentarer til opgaven kan læreren gøre meget for at fremme en konstruktiv holdning hos eleven. Det er vigtigt at fokusere på både positive og negative sider ved produktet. I stedet for at afsige en dom over elevens opgave kan læreren komme med forslag til, hvad der kunne tilføjes og ændres.

## 3.2 Arbejdsformer

### 3.2.1 Forløbsplanlægning

Den måde arbejdet med de faglige mål vil være organiseret på er ved at planlægge undervisningen således at teksterne samles om et overordnet emne eller tema, hvori kernestoffet indgår. I planlægningsfasen vil ideelt set indgå overvejelser om, hvorledes der overordnet skal arbejdes med stoffet i forhold til arbejdsformer og undervisningsprincipper under hensyntagen til den progression i arbejdsformer, som er med til at ansvarliggøre og selvstændiggøre eleverne.

#### *Induktive og deduktive forløb*

I læreplanerne understreges, at undervisningen skal tilrettelægges, så der foregår en vekselvirkning mellem induktivt og deduktivt tilrettelagte forløb. Det er ikke kun i forbindelse med forløbsplanlægningen og gennemførelsen af forløb, at en sådan vekselvirkning er anbefalelsesværdig. Også i forbindelse med elementer i det enkelte forløb kan det være frugtbart at veksle mellem det deduktive og induktive undervisningsprincip.

#### Eksempel: Forløbsplanlægningens elementer

Tilrettelæggelsen af forløb medtænker en progression i arbejdsformerne og elevernes selvstændiggørelse. Således vil et rent induktivt tilrettelagt forløb forudsætte en klar forståelse hos eleverne af de krav, der stilles til dem

med hensyn til selvstændighed og ansvar for arbejdsprocessen. I forløbssammenhæng vil induktivt tilrettelagte forløb normalt have udgangspunkt i en eller flere aktuelle problemstillinger, hvor begreber og metoder fra flere discipliner i faget anvendes. Deduktivt tilrettelagte forløb tager typisk udgangspunkt i en enkelt disciplin og giver begreber, teoretiske sammenhænge og metoder til efterfølgende at undersøge og formidle en problemstilling. Sådanne disciplinorienterede perioder bidrager til at fremhæve ligheder og forskelle ved de enkelte discipliners metoder, begrebsdannelser og genstandsfelt.

Der vil være mange forløb, der vil kunne planlægges som en vekselvirkning mellem de to undervisningsprincipper. En grundviden om et emne kan formidles af læreren, som efterfølgende stiller bundne arbejdsopgaver for at etablere et fagligt fundament. Efterfølgende vil en mindre stram lærerstyring kunne resultere i friere opgaver til eleverne. Et decideret induktivt tilrettelagt forløb vil være aktuelt i forbindelse med projektarbejde og tværfaglige forløb. Omvendt kan det induktive princip især i de sproglige discipliner anvendes som metode for at skærpe sprogiagttagelsen fra starten af et forløb.

### *Emner*

Ifølge læreplanen organiseres arbejdet med faget fortrinsvis i emner. På A-niveauet er der krav om mindst 9 emner og på B-niveauet mindst 6. Både kernestof og supplerende stof skal være repræsenteret i emnerne.

Konstruktionen af emner har betydning for eksamen, hvor den ulæste tekst tematisk skal relateres til et af de læste emner. Det er bl.a. derfor væsentligt, at emnerne er defineret med et klart fokus, og at dette fokus fremtræder tydeligt i undervisningen. Det spørgsmål, der skal klargøres er, hvornår en samling tekster kan siges at være et emne – dvs. hvad er det kit, der binder tekster sammen, så de taler meningsfyldt med hinanden? Et emne forholder sig til dele af de faglige mål gennem inddragelse af kernestof og supplerende stof. Nøgleordene for behandlingen af tekster, der indgår i et emne, er sammenhæng og perspektivering, dvs. i forbindelse med emnetekster ser man ud over teksten selv. Til ethvert emne hører et bestemt ordforråd. Det vil derfor være oplagt at indtænke ordforrådsøvelser i forbindelse med alle emner.

Emner kan være af forskellig længde – det er ikke kvantiteten af tekster, der er afgørende – men derimod det fokus, der defineres. Fx kan man forestille sig emner med få tekster, der behandles intensivt for at belyse et komplekst problem (det kan evt. være et aspekt af et fagligt samspil) eller en analysemetode. Det definerede fokus styrer ligeledes udvælgelsen af de ulæste eksamenstekster og vil således fungere som en ramme for eleven, der hjælper til at åbne teksten.

Eksempler på emnetyper er omtalt i bilag 5.

### **3.3 Informationsteknologi**

Brug af it skal hjælpe eleverne i arbejdet med tekster, sproget og informationssøgning. Eleverne skal også opnå kendskab til kommunikationsstrategier, der anvendes i forskellige elektroniske genrer.

#### **Eksempel: Informationsteknologi**

Internettet er en rig kilde til engelsksproget information om utallige aspekter af faget. Disse kilder kan naturligvis bruges både som informationskilde og som en del af tekstarbejdet. Men ligesom med en hvilken som helst anden kilde spiller forfatter, udgiver og medium en rolle i vurderingen af kildens værdi i den foreliggende sammenhæng. Vurderingen af sådant materiale kan være vanskeligere end ved traditionelt bogbaseret materiale, fordi man ikke kan være sikker på, at materialet har været gennem nogen form for kvalitetsmæssig sikring (f.eks. gennem peer-review). Der er en række spørgsmål det kan være nyttigt at stille til materialet fundet på nettet.

- Hvem er forfatteren?
- Er det en person med faglig indsigt (for eksempel en universitetslærer i det pågældende område) eller en amatør?

- På hvis hjemmeside optræder teksten? (for eksempel et dagblads, et universitets, en religiøs organisations, et politisk partis hjemmeside osv.)
- Forholder teksten sig vederhæftigt til stof og kilder? Hvordan er tekstens sproglige niveau? (lix tal, ordforråd, grammatisk korrekthed osv.)
- Hvornår er siden sidst opdateret?

Arbejdet med materiale fra Internettet kan i høj grad lægge op til induktiv tilrettelæggelse af arbejdet forstået på den måde, at lærere stiller en opgave hvis løsning skal findes gennem søgning på nettet.

Læreplanerne stiller også krav om, at eleverne skal nå frem til at kunne præsentere et stof på engelsk. Dette kan udmærket bestå af – eller suppleres med – elektroniske præsentationer. Et foredrag kan ledsages af slides fra et elektronisk præsentationsprogram. Men det kan også være en rent elektronisk rapport – i f.eks. html-format – som inddrager tekst, billeder og lyd.

Der indgår ikke krav om egentlig portfolio – og tilhørende eksamen baseret på portfolio – i engelsk. Men det vil være oplagt at bruge mediet til at samle elevernes skriftlige arbejder med kommentarer, sådan at de er nemt tilgængelige og søgbare og det vil være muligt i evalueringssammenhænge at dokumentere udviklingen.

Arbejdet med de elektroniske genrens kommunikationsstrategier kan tage udgangspunkt i de genrer, vores elever har umiddelbar kendskab til, fx website, e-mail, chat, weblog, podcast.

## 4. Identitet og formål

### 4.1 Identitet

Det slås i læreplanerne fast, at engelsk er et færdighedsfag, et vidensfag og et kulturfag. Det er opgaven i løbet af det fulde uddannelsesforløb at få de forskellige dele af faget i samspil med hinanden i undervisningen.

Betegnelsen færdighedsfag hentyder først og fremmest til mundtlig og skriftlig udtryksfærdighed, men dernæst til kommunikative færdigheder i bredere forstand, til analysefærdigheder og til færdigheder i indsamling og formidling af faglig viden. At der er tale om et vidensfag betyder i denne sammenhæng, at der erhverves en viden om fagets stofområder, både hvad angår sproglige, tekstlige, historiske og kulturelle elementer. Engelsk som kulturfag betyder, at faget er en døråbner til andre kulturer. Eleverne opnår i mødet med det fremmede en mulighed for at sætte deres egen kultur i relief. Færdigheder og viden erhvervet i engelsk udvikler elevernes forståelse af egen kulturbaggrund og danner grundlaget for, at de kan kommunikere på tværs af kulturelle grænser uden kulturelt betingede misforståelser.

Disse aspekter er centrale for faget engelsk på alle niveauer. Samtidig må faget anskues i sammenhæng med den samlede uddannelses formål. Færdigheder, indsigt og kulturel forståelse erhvervet i engelsk, alene og i samspil med andre fag, bidrager til den dannelsesproces, som fagrækken i gymnasiet samlet skal fremme.

### 4.2. Formål

Formålet med undervisningen i engelsk er at gøre eleverne i stand til at bruge engelsk som middel til at kunne begå sig og handle i en verden, hvor det engelske sprog bliver stadig mere dominerende. Engelsk vil ofte være det sprog, der gør kontakt og kommunikation på tværs af grænser og kulturer mulig. Som sådan er engelsk et færdighedsfag, hvorfor der må arbejdes med sprogets udtryksside.

Ved kontakten med engelsktalende kulturer vil eleverne få en mulighed for at erhverve forståelse for andre kulturer og deres udgangspunkt. På denne måde sættes deres egen kulturbaggrund i relief med et mere nuanceret syn på egen kultur til følge.

De enkelte discipliner i faget udvikler hver for sig og i samspil viden og færdigheder både på det sproglige og det kulturelle område, som er forudsætninger for at kunne forberede eleverne til videregående studier efter endt gymnasial uddannelse. Man kan her tale om, at faget er specifikt studieforberedende, også i forhold til en kompetence i at læse tekster. Samtidig er faget både i kraft af sit eget indhold og dets samspil med andre fag med til at opbygge en generel studiekompetence i kraft af både metoder og arbejdsformer. Således anskuet vil faget også være alment studieforberedende.

## 5. Bilag

### Bilag 1 – Om løbende evaluering

Da den løbende evaluering skal danne grundlag for vejledning af den enkelte elev med hensyn til både faglig udvikling og udvikling af arbejdsmetoder, skal denne udvikling kunne afdækkes på relevante tidspunkter, set i forhold til delforløb og det samlede uddannelsesforløb.

Da der i mange klasser vil opleves stor faglig spredning, er det nødvendigt at foretage en løbende evaluering, som er i stand til netop at fokusere på den enkelte elev. En screening i starten af det gymnasiale forløb kan medvirke til på et tidligt tidspunkt at afdække den enkelte elevs stærke og svage sider på centrale områder. Dette vil give læreren mulighed for en mere differentieret planlægning af den indledende undervisning og at give den enkelte elev mulighed for at yde en målrettet indsats inden for klart afgrænsede områder.

#### Eksempel: Screening

Som eksempel på en sådan test, der arbejder med læsehastighed, læseforståelse, fri skrivning samt nogle klart definerede sproglige områder kan henvises til følgende adresse:  
<http://us.uvm.dk/gymnasie//almen/projekter/screening/screening.htm?menuid=150530>. Her findes en indgangsscreening og en screening, der har til hensigt at måle, i hvor høj grad elevernes kompetence på konkrete områder er øget ved udgangen af 1.g. Materialet sætter fokus på nogle specifikke faglige områder og kan fungere som inspirationsmateriale for andre test.

At der er tale om en løbende evaluering betyder på den anden side ikke, at eleverne nødvendigvis skal udsættes for en lang række centralt udarbejdede test. Mulighederne for selvevaluering bør følges. Inden for området selvevaluerende test kan peges på en lang række netbaserede programmer, hvoraf de fleste lægger vægt på den sproglige side.

Det skal understreges, at disse test ikke er mål i sig selv og ikke bør tænkes anvendt i et snævert læringsperspektiv. De har udelukkende et diagnostiserende sigte, som kan hjælpe lærer og elev til at udstikke retningslinierne for det fremtidige arbejde. Her kan lærerens rolle som vejleder for eleven i dennes læringsprogression ikke understreges nok.

Det er vigtigt, at eleverne inddrages aktivt i både undervisningen og evalueringen. På den måde kommer eleverne selv til at reflektere over, hvordan de udvikler sig inden for de forskellige fag og faglige discipliner, og dermed også, hvordan de bedst kan tilegne sig den viden og de kompetencer, der kræves. Derudover vil en sådan formaliseret form for løbende evaluering kunne anvendes til at dokumentere omfanget af den enkelte elevs videnstilvækst. Løbende evaluering og screening kan have en mundtlig og/eller skriftlig form.

## Bilag 2 - Om progression

I løbet af de tre gymnasieår skal eleverne gennemgå en progression fra folkeskoleelev til gymnasieelev til studerende på de videregående uddannelsers indgangsniveau. En beskrivelse af hvordan denne progression ser ud i engelsk både mht. fagligt indhold og arbejdsformer kan udgøre en ramme for planlægningen af engelskundervisningen. Hvad er det, der adskiller arbejdet med sprog og tekster i 1.G. fra et lignende arbejde i 3.G.?

### *Progressionsplan*

For at gøre præsentationen af faget så nuanceret og samtidig konkret som muligt kan det være en god ide at udarbejde en progressionsplan for udviklingen over de 3 år. En nyttig inspiration kan være modellen over progression og ansvarsområder i rapporten om *Fremtidens sprogfag*. (*Fremtidens sprogfag – vinduer mod en større verden*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, nr. 5 – 2003. <http://pub.uvm.dk/2003/sprogfag/>) Nedenstående model opererer med 4 søjler, der beskriver fagets indhold, og den kan udbygges og justeres så den beskriver progressionen i engelsk over gymnasiets 3 år.

	<b>Færdigheder</b>	<b>Strategier</b>	<b>Sproglig viden</b>	<b>Indhold</b>
<b>Slutningen af 1.G.</b>				
<b>Slutningen af 2.G.</b>				
<b>Vinterferien 3. G.</b>				

Både niveauerne og indholdet af søjlerne kan ændres og defineres nærmere efter diskussioner i faggruppen, og modellen vil på den måde kunne udgøre et landkort over engelsk i gymnasiet. Søjlerne vil evt. kunne ændres, så de refererer til de centrale mål, der er defineret i læreplanerne (fx mundtlig og skriftlig udtryksfærdighed, analysefærdighed, kulturkendskab, sprogbeskrivelse og arbejdsformer.)

Fordelen ved en progressionsplan er, at den kan bruges som referenceramme i dialogen med eleverne, hvilket både kan give dem lejlighed til at beskrive deres billede af engelsk fra folkeskolen – deres forforståelse af faget – og samtidig give lærerne mulighed for at karakterisere faget på gymnasieniveau både mht., hvilke elementer der går igen fra folkeskolen, men skal videreudvikles, og hvilke elementer der specielt kendetegner gymnasieengelsk.

Desuden kan planen lette den koordination mellem engelsklærerne, der bliver nødvendig både i skiftet fra grundforløb til studieretning og mellem undervisningen på B-niveau og valgfag på A-niveau.

Progressionsplanens startniveau kan sammen med den indledende screening give anledning til planlægning af differentierede undervisningsforløb. Vi ved, at eleverne kommer til os med forskelligt indgangsniveau. Grundforløbet kan i denne forbindelse udnyttes til at give de elever, der mangler forudsætninger fra folkeskolen, en chance for at udfylde nogle huller. Der ligger en potentiel motivationsfaktor i grundforløbets afgrænsede periode, hvis målet for det første halve års undervisning beskrives konkret og dækkende. Budskabet er: dette forventer vi af jer, når I skal i gang med studieretningen – screeningerne har vist, om der er huller der skal

udfyldes. En delvis differentieret planlægning af grundforløbet vil samtidig kunne udfordre de dygtige elever, så de også mærker et 'markant skifte' og så deres potentiale udnyttes.

Da både B- og A-niveau er 3-årige forløb, kan progressionsplanerne desuden tydeliggøre, hvad der adskiller de 2 niveauer. Fx kan man forvente at elevernes modenhed og abstraktionsniveau er det samme ved slutningen af B- og A-niveauet. Forskellen på de to niveauer drejer sig således først og fremmest om teksternes sproglige sværhedsgrad – og mht. sprogfærdigheden om kravene til sproglig korrekthed.

#### *Progression i arbejdsformer*

Ifølge læreplanen skal progression mht arbejdsformer ske som en udvikling fra ”*undervisning og arbejdsformer, der fortrinsvis er lærerstyrede*” til arbejdsformer, der ”*giver eleverne større selvstændighed og ansvar.*” Denne progression sikres gennem inddragelse af en bred vifte af arbejdsformer: lærerforedrag, elevoplæg, individuelt arbejde, pararbejde, klassesamtale, gruppearbejde og projektarbejde.

Specielt mht. mundtlig udtryksfærdighed er det vigtigt fra starten af grundforløbet at planlægge både klassedialog og gruppearbejde, så der indbygget i strukturen er et naturligt krav om mundtlig aktivitet fra alle elever. Det kan fx ske gennem tænkeskrivning (ud fra sætninger som *I wonder why / the most important, puzzling, odd, .. sentence / it reminds me of, ...*) hvor selve opgaven understreger, at der ikke findes noget korrekt svar. Formålet er, at alle stemmer får plads i klassesamtalen, og at den for nogle elever vanskelige fremmedsprogsbarriere brydes fra starten.

#### *Progression med hensyn til indhold*

I forbindelse med tekstarbejdet består progressionen bl.a. i en gradvis udbygning af analysemodeller. I 1.G. kan der med fordel lægges vægt på forholdsvist enkle analyseaspekter som personkarakteristik og miljø, som efterhånden udvikler sig til komplekse og dybtgående tekstanalyser med anvendelse af nuanceret faglig terminologi. Denne progression kan underbygges af en undervisningstilrettelæggelse, hvor lærerens arbejdsspørgsmål i begyndelsen af forløbet medvirker til at fokusere elevernes opmærksomhed, mens eleverne i forløbets slutning selv påpeger kernepunkter i teksten samtidig med forskellige analyse- og fortolkningsforslag holdes op mod hinanden så også selve analysetilgangens indflydelse på fortolkningen problematiseres.

#### *Progression med hensyn til faglige mål*

Ved en konkret bedømmelse og karaktergivning på de forskellige klassetrin kan man have brug for en samlet opstilling af de faglige mål. Et skema som det viste kan anvendes i en planlægning af, hvilke faglige mål der især er i fokus på de forskellige trin.

Den skematiske opstilling over progressionen i de faglige mål kan ligeledes inddrages som et værktøj i evalueringen ved den afsluttende prøve. En rettesnor for den endelige bedømmelse kan være:

- En præstation, der fuldt ud opfylder de relevante faglige mål, vurderes til *fremragende*
- En præstation, som lever op til en del af disse faglige mål på vejen mod slutmålene, vil normalt blive vurderet til en *middelpræstation*
- En præstation, som kun opfylder nogle af de første faglige mål, vil normalt blive vurderet til *netop bestået*.

**STX Niveau A**

1.g	2.g	3.g
Sammenhængende mdt. og skr. fremstilling på engelsk af et kendt emne i kortere sekvenser	Nuanceret og sammenhængende mdt. og skr. fremstilling på engelsk af et kendt emne.	Længere, velstruktureret mdtl. og skr. fremstilling på engelsk af komplekse sagsforhold
Redegøre for indhold i forskellige typer engelske tekster	Redegøre for indhold og synspunkter i forskellige typer engelske tekster	Redegøre for indhold, synspunkter og stilleje i forskellige typer engelske tekster
Analysere forskellige typer tekster under anvendelse af en begrænset faglig terminologi	Analysere og fortolke forskellige typer tekster under anvendelse af en udvidet faglig terminologi	Analysere og fortolke forskellige typer tekster på en måde, der viser beherskelse af faglig terminologi
Redegøre for den enkelte tekst placering i forhold til en større sammenhæng	Perspektivere de enkelte tekster i forhold til historiske, kulturelle og samfundsmæssige sammenhængende	Perspektivere de enkelte tekster i forhold til mere komplekse historiske, kulturelle og samfundsmæssige sammenhængende
Formulere egne synspunkter og argumenter	Formulere egne synspunkter og argumenter med anvendelse af hensigtsmæssige kommunikationsstrategier	Formulere egne synspunkter og argumenter med forståelse for kommunikationssituationen
Elementært ordforråd	Varieret ordforråd	Varieret og nuanceret ordforråd
Hovedsagelig korrekt engelsk	Flydende og hovedsagelig korrekt engelsk	Flydende og korrekt engelsk

### Bilag 3 - Eksempel på tekstillæsningsdidaktik

Tekstillæsningen kan organiseres i 3 faser: før-, under- og efter læsningen. Fordelene ved denne opdeling er mange, ikke mindst, at de forskellige taksonomiske trin systematisk kan indtænkes.

#### *Før-læsefasen*

I denne fase arbejdes med FORFORSTÅELSE. Det handler om at aktivere elevernes opmærksomhed, forhåndsviden og følelser, så de kan etablere tekstens skema. Dette kan ske gennem motivationsopgaver samt opgaver, som introducerer tekstens miljø eller specielle ordforråd og forudsigelsesopgaver. Balancen i før-læseopgaverne går på at gøre dem så udførlige, at også elever med ringe læseforudsætninger kan læse tekstens skema, uden at man røber tekstens pointe eller særlige ide.

#### *Under-læsefasen*

Her arbejdes med KENDSKAB, FORSTÅELSE, ANVENDELSE og ANALYSE, altså tekstens tid, sted/ miljø, personer; forståelse af teksten og karakteristik. Der arbejdes med elevernes reaktion ved at bygge videre på opgaver og samtaler fra før-læsefasen, ikke mindst eventuelle forudsigelsesopgaver.

#### *Efter-læsefasen*

Endelig arbejdes med SYNTSE og VURDERING herunder en samlet forståelse af teksten og perspektivering til andre tekster inden for samme genre eller tema.

#### *At "åbne" teksten*

Af disse faser er før-læsefasen helt central, at åbne teksten skaber øget motivation hos eleverne og baner vej for forståelse. En generelt anvendelig metode er at tage udgangspunkt i dele af tekstens titel, bede eleverne supplere med resten, diskutere implikationerne af de enkelte forslag og endelig bedømme efter læsning, hvad der var det "mest rigtige". En hermed beslægtet øvelse går på arbejdet med associogrammer i forhold til titlen, hovedpersonens navn/ udseende/ erhverv eller andre teksts specifikke ting, som kommer til udtryk i titel eller indledende afsnit. I samtalen om udfyldelsen af gaps og associogrammer styrkes vigtige sproghandlingskompetencer som beskrivelse og argumentation. Andre tekståbningsmuligheder er anvendelsen af et (kunst)billede eller et stykke (klassisk) musik.

#### *Teksttyper (genrer)*

Arbejde med forskellige teksttyper er en forudsætning for tekstforståelse. Som forsmag (for eksempel i forbindelse med Almen Sprogforståelse) kan uddeles et ark med eksempler på forskellige teksttyper eller genrer i traditionel forstand. På basis af overvejelser om sætningslængde, ordklasser, tempusanvendelse og andre sproglige kendetegn bestemmes teksttypen eller genren. Hvis dette sker alene i engelsktimerne med engelske eksempler, er der mulighed for at arbejde med forhandling om betydning, en ordindlæringsstrategi og argumentation med anvendelse af gambitter og turtagning. Ved læsningen af de enkelte tekster arbejdes der videre med deres teksttypers karakteristika og det hermed forbundne metasprog. Endelig kan en task i efterlæringsfasen være omskrivning til anden teksttype: "omskriv denne artikel til et haiku-digt eller en sonet" eller "skriv hovedpersonens postkort hjem til mor."

## Bilag 4 - Mundtlighed

### *Elevaktiverende arbejdsformer*

Mundtlig udtryksfærdighed styrkes ved brug. For at kunne bruge sproget spontant, nuanceret og præcist må eleverne opnå en høj grad af automatisering, så deres mentale fokus kan lægges på indholdssiden. Denne automatisering kan opnås ved intensiv sprogbrug. Det er derfor vigtigt, at eleverne får så meget taltid som muligt. Undersøgelser viser, at lærere i klasseundervisning selv taler ca. 80 % af tiden og giver eleverne relativt kort tænketid efter et spørgsmål. Det kan være hensigtsmæssigt at tilstræbe længere pauser til refleksion. Man ved, at når elever får mere tid, producerer de længere svar i et bedre og mere komplekst sprog med et mere komplekst indhold og under anvendelse af flere kommunikationsstrategier. Desuden vil flere elever kunne svare mere frit og spontant.

Elevernes mundtlige udtryksfærdighed kan styrkes gennem elevaktiverende arbejdsformer. Både til klassesamtalen, gruppearbejde og pararbejde vil der med fordel kunne arbejdes med åbne spørgsmål, der ikke fører til enkeltordssvar, små opgaver af resumerende og karakteriserende art, elevoplæg, rollespil osv. Man kan også arbejde med at få eleverne til at styre samtalen, fx ved at vælge samtaleemner, at stille spørgsmål, at kontrollere samtaler, og at skifte emne. Alle disse funktioner vil kunne træne elevernes kommunikationsstrategier. Desuden kan billeder og andre medier inddrages som igangsættere og inspiration for samtale. Man kan også benytte lytteøvelser af forskellig art (nyhedsklip, interviews, sange, oplæsning osv.), idet elevernes egen mundtlige sprogproduktion ofte kan sættes i gang gennem lytteforståelse. Det kan være hensigtsmæssigt, at man i sin planlægning af undervisningen tænker på, hvilke arbejdsformer der benyttes for at understøtte de forskellige dele af elevernes mundtlige produktion. Der kan skelnes mellem *pre-talk*, *while-talk* og *post-talk* arbejdsformer, idet der dog er nogen overlap mellem dem.

### *Talesprog*

Talesproget har to forskellige genrer: monologen og dialogen. *The Common European Framework of Reference for Languages* opdeler elevernes egen mundtlige produktion i to: samtale og redegørelse. Begge typer af mundtlighed indgår i engelskundervisningen i form af elevoplæg, referater, korte taler, fremlæggelser fra gruppearbejde, paneldebatter, oplæsning osv. samt i form af samtaler på tomandshånd, i grupper og i klassearbejdet. Både samtale og redegørelse evalueres ved eksamen, idet eleven både skal lave en mundtlig fremlæggelse og indgå i en dialog med eksaminator og evt. censor.

### *Retorik*

Retorik er læren om hensigtsmæssig formidling. Den klassiske retorik kan give eleverne nogle gode redskaber til at forstå og ikke mindst at producere tekster, foredrag, udsagn bedre. Det retoriske pentagram (taler, tilhører, sprog, omstændigheder, emne) beskriver de faktorer, der vekselvirker i en talesituation. Dette kan danne udgangspunkt for arbejdet med fremlæggelse fra et af de første gruppearbejder. Man kan også starte med at bede hver enkelt elev om at holde et treminutters oplæg om et emne, som han/hun er ”ekspert” i. Resten af klassen kan efterfølgende fuldende sætningen: *Af NN's foredrag lærte jeg, at...* NN får derefter sætningerne, så han/hun kan se, om budskabet blev forstået.

I næste fase kan der arbejdes med at skelne væsentligt fra uvæsentligt, fx i forbindelse med en artikel, som klassen arbejder med. I den forbindelse kan begrebet *topik* være gavnligt. *Topik* er læren om spørgesteder, både de mere simple (hvem, hvad, hvor, hvorfor, hvordan, hvornår)

og de mere komplekse (årsag/virkning, ligheder/forskelle, betingelser/følger osv.). Ved fremlæggelsen kan der fokuseres på appelformerne *logos* (fornuft), *ethos* (tillid) og *pathos* (følelser) og på at skabe en indledning, der på en interessant og fængende måde angiver emnet for talen, fx ved at spørge, problematisere, provokere, irettesætte, eksemplificere. Den efterfølgende kritik bør være konstruktiv, således at tilhørerne svarer på følgende spørgsmål: Hvad kunne jeg bedst lide ved talen? Hvad forstod jeg ikke? Hvad ville jeg gerne have uddybet?

Senere kan eleverne arbejde med velkendte taler af fx Abraham Lincoln, Martin Luther King, John F. Kennedy, Tony Blair, Arnold Schwarzenegger eller andre. Eleverne vil kunne analysere disse ved hjælp af de retoriske værktøjer, som de har tilegnet sig under arbejdet med deres egne fremlæggelser. Hvor det er muligt, vil det desuden være gavnligt at lade eleverne både se og høre talerne, så de bliver opmærksomme på de virkemidler, ud over de rent sproglige, som de store talere tager i anvendelse. Der findes mange muligheder på nettet, se for eksempel følgende links: <http://www.americanrhetoric.com> eller <http://www.famousquotes.me.uk/speeches>

### *Udtale og intonation*

Udtalen af enkeltlyd vil stort set være på plads, når eleverne starter i gymnasiet og på hf. Der vil dog være behov for at nuancere elevernes viden om det engelske lydsystem. Især kan kendskab til minimale ordpars udtale samt fonemernes distinktive træk eller artikulatoriske kendetegn øge elevernes bevidsthed om engelsk udtale. Dernæst vil fokus på dette niveau med fordel kunne ligge på tryk, rytme og intonation. Indfødte er afhængige af disse tre aspekter for at kunne bearbejde og forstå tale. At lære at udnytte ordbogens (fx *Advanced Learner's Dictionary*) udtaleanvisninger, både hvad angår enkeltlyd og tryk, kan hjælpe eleverne til en bedre udtale. Man kan derfor bruge noget tid i begyndelsen af forløbet på at lære ordbogens muligheder rigtig godt at kende. Dette kan gøres på mange måder, fx ved at tage ord ud fra den tekst, man i forvejen arbejder med og lade eleverne slå udtale og tryk op i ordbogen. I en efterfølgende konsolideringsopgave kan eleverne evt. konkurrere om, hvem der kan læse flest ord udelukkende ved hjælp af lydskrift.

Oplæsning kan træne udtale og prosodi, rytme og intonation. At læse meningsfyldt og forståeligt op betyder, at man kan inddele sætningerne i rytme grupper og at man kan benytte en i sammenhængen hensigtsmæssig intonation. En rytme gruppe kan defineres som en tæt syntaktisk sammenhæng mellem ord. Tolkende oplæsninger af (dele af) de tekster, der arbejdes med, kan sætte fokus på prosodiens virkemidler i form af emfase, pauser osv. Digte og scener af dramaer kan stykkes op, så forskellige elevgrupper arbejder intensivt med oplæsning af hver deres afsnit. Dette arbejde vil normalt tillige sætte fokus på deres forståelse af den indholds mæssige side af teksten. Fokuserede lytteøvelser i forbindelse med filmklip vil kunne give anledning til en diskussion af, hvordan udtale og intonation er medvirkende til at karakterisere personer, situationer og miljøer. Små konstruerede samtaler, hvor hver ytring kan tillægges forskellig rytme og intonation og derved ændre dens betydning, kan bruges til at tydeliggøre betydningen af disse prosodiske elementer.

Det kan være vanskeligt at sige noget om, hvilken udtalestandard eleverne bør tilegne sig. *Native speakers* taler som bekendt med meget stor udtalevariation. Det kan dog være hensigtsmæssigt for eleverne at tilstræbe en udtale, der ligger tæt på en standardudtale, således at de ikke utilsigtet signalerer et bestemt socialt eller regionalt tilhørsforhold.

### *Feedback*

Fejl er uundgåelige i fremmedsproglig kommunikation. I talesprog, som er karakteriseret ved at blive til her og nu og i dialog med andre, og hvor fokus ligger på indhold snarere end form, vil fejl være hyppige. Det er vigtigt, at elevernes mundtlige sprog bliver rettet, men det må gøres med skønsomhed, så deres tankegang og engagement ikke forstyrres af en strøm af petisserettelser. Man må være opmærksom på, at fejl i elevsprog ofte er et udtryk for hypoteseafprøvning. Den opmærksomme lytter vil derfor få værdifuld viden om, hvor langt den enkelte elevs sproglige udvikling er nået. Overordnet set kan det anbefales at fokusere på at rette meningsforstyrrende og karakteristiske fejl.

### *Lytning*

I og med at undervisningen hovedsagelig foregår på engelsk, lyttes der allerede implicit i engelsktimerne. At lytte kræver både bottom up og top down bearbejdning af sprog, forstået på den måde, at den lyttende både skal analysere fonetiske og semantiske data og anvende forhåndsviden og forventninger for at skabe mening. At lytte er en receptiv aktivitet: man skal forstå, hvad den talende siger, og hvad der foregår i dennes hoved. Der kræves også evne til at konstruere sammenhæng: den lyttende skal evaluere, skelne væsentligt fra uvæsentligt, finde ud af, hvad der er relevant for den pågældende selv, og ofte svare. At lytte kræver også ofte forhandling: det drejer sig om at skabe et fælles sprogligt og holdningsmæssigt ståsted for samtalen, udveksling af synspunkter og enighed om at være enig eller uenig.

## Bilag 5 - Eksempler på emnetyper

Emner kan sammensættes ud fra forskellige kriterier. Der kan med fordel ske en variation i emnedefinitionerne over de 3 år, fx afhængigt af, hvilke mål der arbejdes med, emnets placering i progressionsforløbet og dets eventuelle funktion i et fagligt samspil. Den mest almindelige emnekonstruktion er nok tekster sammensat omkring et fælles tema. Det vil oftest være denne typer emner, der dominerer i begyndelsen af forløbet, men det er vigtigt at være opmærksom på andre muligheder. Gennem Almen Studieforbereelse er der en øget opmærksomhed om de 3 hovedområders karakteristiske vidensformer, metoder og teorier. I den forbindelse kan også engelsk med fordel definere emner, der fokuserer på fagets forskellige metodiske tilgange.

### *Tematiske emner*

Her er det et tema, som er sammenhængen mellem tekster. Indsigten i emnet kan udvides ved at anlægge forskellige optikker på emnet. Hvordan behandles det af forskellige grupper (mænd, kvinder, forskellige etniske grupper, børn, voksne) til forskellige tider, i forskellige samfund, i forskellige medier, forskellige genrer osv. Eleverne bliver her opøvet i synsvinkel-skift – der i løbet af de 3 år kan forfines og nuanceres.

### *Genre*

Her er det genren, der konstituerer emnet. Valget af tekster kan sprede sig både i tid og sted, så eleverne både opnår indsigt i den specifikke genre (inkl. genregrænser) og gennem genreform- og indholdskrav også får lejlighed til at forstå forskellige perioders og kulturers selvforståelse og karakteristiske træk.

### *Forfatterskab*

Et forfatterskab kan udgøre et emne – især hvis det drejer sig om en forfatter, der har benyttet sig af flere genrer. På den måde vil man bl.a. kunne diskutere hvordan motiver i forfatterskabet fremtræder i forskellige genrer. Desuden vil en grundig historisk og litteraturhistorisk placering af forfatterskabet skabe den perspektivering, der er en vigtig del af emnelæsningen.

### *Historisk emne & Area Studies*

Begge disse emnekonstruktioner egner sig til faglige samspil. De overlapper til dels, idet Area Studies oftest indebærer, at man beskæftiger sig med de historiske forudsætninger for forhold i det område, man beskæftiger sig med.

### *Analysetilgang*

Samme tekst udsat for forskellige analytiske tilgange, fx new criticism, hvor teksten opfattes som en autonom størrelse, psykoanalytisk tolkning, hvor man søger efter psykologisk bestemt adfærd og symboler i teksten (og hos forfatteren), læserorienterede teorier, hvor ideen er, at teksten først bliver til i mødet med læserne, new historicism, hvor teksten ses i samspil med samtidens bevidsthedsdannelse etc. Denne emnedefinition giver eleverne en bevidsthed om, at der ikke findes en universel analysemodel, men at forskellige analysestrategier oplyser forskellige aspekter af teksten og lader andre henligge i møde – dvs. at tilgangen til en vis grad bestemmer resultatet.

Man kan også vælge den omvendte model – altså en afprøvning af en analysetilgangs muligheder og begrænsninger ved at benytte den til tekster fra forskellige genrer, perioder osv.

### *Eksplicit intertekstualitet*

Her lægges der vægt på den bevidste måde hvorpå tekster kan kommentere hinanden. Fx har klassikere givet anledning til moderne gendigtninger, der kan kaste overraskende lys over en tematik eller personrelationer (fx Shakespeares *King Lear* og Jane Smileys *A Thousand Acres* [1991], Charlotte Brontës *Jane Eyre* og Jean Rhys' *Wide Sargasso Sea* [1966] eller Shakespeares *The Tempest* og John Fowles' *The Collector* [1963]).