

Oversigt over dansksystemet

**- kortlægning af danskfaget i alle
uddannelsesniveauer**



Oversigt over dansksystemet

**- kortlægning af danskfaget i alle
uddannelsesniveauer**

**Nikolaj Frydensbjerg Elf og
Signe Mandrup Østerlund,
Sekretariatet for Fremtidens danskfag**

Oversigt over dansksystemet - kortlægning af danskfaget i alle uddannelsesniveauer

Publikationen indgår i Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie som nr. 2 - 2003
og under det tværgående tema *værdier og indhold*

Forfattere: Nikolaj Frydensbjerg Elf og Signe Mandrup Østerlund,
Sekretariatet for Fremtidens danskfag

Serieredaktion og produktion: Werner Hedegaard, DEL

Omslag: KPTO A/S
Forsideillustration: Paul Wearing

1. udgave, 1. oplag, februar 2003: 4.400 stk.

ISBN 87-603-2298-5

ISBN (WWW) 87-603-2300-0

ISSN 1399-2279

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie (Online) ISSN 1399-7386

Internetadresse: pub.uvm.dk/2003/dansksystem

Udgivet af Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen

Bestilles (UVM 6-290) hos:
Undervisningsministeriets forlag
Strandgade 100 D
1401 København K
Tlf. nr. 3392 5220
Fax nr. 3392 5219
E-mail: forlag@uvm.dk

eller hos boghandlere

Grafisk tilrettelæggelse og repro: Malchow A/S, Ringsted



Trykt på Svanemærket papir med vegetabiliske farver.
Trykt af Malchow A/S, Ringsted som har licens til brug af Svanemærket

Printed in Denmark 2003

Der er anvendt nyt komma i hele publikationen bortset fra citattekster

Undervisnings- ministeriets forord

En nærmest eksplosiv vidensproduktion og omfattende forandringer i kultur og samfund sætter vore uddannelser, fagene og fagligheden under pres og gør det mere end nogensinde påkrævet at forlade en traditionel pensumtænkning og anlægge nye vinkler på undervisningens mål og indhold og på evaluering- og prøveformer. Som led i denne proces har Uddannelsesstyrelsen nedsat og finansieret analyse- og arbejdsgrupper i udvalgte fag og fagområder. I oktober 2002 udgav Undervisningsministeriet rapporten fra den første af disse grupper, *Kompetencer og Matematiklæring*.

Nærværende publikation, *Oversigt over dansksystemet*, er udarbejdet af sekretariatet for den arbejdsgruppe som Uddannelsesstyrelsen nedsatte for danskfaget. Arbejdsgruppen har haft Frans Gregersen, professor ved Københavns Universitet i dansk sprog, som formand.

Oversigten har været et af grundlagene for arbejdet i gruppen og for gruppens bud på og forslag til udvikling af danskfaget. Undervisningsministeriet har samtidig udgivet den selvstændige publikation *Fremtidens danskfag*. Gennem de to publikationer præsenterer arbejdsgruppen resultaterne af en omfattende analyse af faget dansk på alle niveauer i uddannelsessystemet.

Ansvar for publikationernes indhold og anbefalinger ligger fuldt ud hos arbejdsgruppen. Uddannelsesstyrelsen vil gerne rette en stor tak til gruppens medlemmer for gennemførelse af dette meget omfattende projekt, der forventes at sætte et betydeligt præg på først og fremmest udviklingen i danskfaget, men også bredere på den faglige tænkning i andre fagområder.

Det kan varmt anbefales at alle med interesse for dansk - eller faglighed på andre fagområder - lader sig inspirere af de to publikationer. Det gælder ikke mindst lærere på alle niveauer,

lærebogsforfattere og tilrettelæggere af efteruddannelse. Også Uddannelsesstyrelsen vil i arbejdet med fornyelse af såvel danskfaget som andre fag lægge vægt på at nyttiggøre de mange spændende ideer og perspektiver i rapporten.

Der er nu adgang til samtlige materialer fra arbejdsgruppens oprindelige websted via www.nyfaglighed.emu.dk.

Undervisningsministeriet har finansieret udarbejdelsen og udgivelsen af de to publikationer om danskfaget.

Jarl Damgaard
Uddannelsesdirektør
Undervisningsministeriet
Uddannelsesstyrelsen
Januar 2003



Forfatternes forord

“ *Fagets virkelighed har altid været en anden end den der fremgår af det tålmodige papir. Ved at læse de mange studieordninger i kronologisk rækkefølge får man først og fremmest et billede af hvordan autoriteterne ønskede verden skulle se ud - ikke nødvendigvis hvordan den faktisk var for studerende og ansatte.* ”

Studieordning for Dansk på Københavns Universitet,
1999

Oversigt over dansksystemet (i det følgende forkortet *Oversigt*) er et supplement til rapporten *Fremtidens danskfag* skrevet af arbejdsgruppen af samme navn og publiceret af Undervisningsministeriet 2003. Tidligere og kortere versioner af *Oversigt* har været publiceret på projektets websted.

Formålet med *Oversigt* er - primært via love, bekendtgørelser og andre formelle kilder - at kortlægge de største danskuddannelser i uddannelsessystemet med henblik på at arbejdsgruppen på dette og andet grundlag kan give et bud på hvordan danskfaget kan ændres og bør se ud i fremtiden, og for at alle der er interesseret i dansk, kan få et samlet overblik over faget.

De uddannelser *Oversigt* primært beskæftiger sig med, er dansk i grundskolen/folkeskolen, dansk i almen voksenuddannelse (avu), dansk i erhvervsuddannelserne (eud), dansk i alment gymnasium, dansk i højere forberedelseseksamen (hf), dansk i højere teknisk eksamen (htx), dansk i højere handelseksamen (hhx), dansk i læreruddannelsen og dansk på universitetet.

Beskrivelsen af dansk i disse delsystemer er delt ind i forskellige sektioner: A. Grundskolen, B. Voksenuddannelse, C. Ungdomsuddannelser, D. Videregående uddannelser og E. Andre relevante uddannelsessteder og -former. Det svarer til den ind-

deling man finder i *Fremtidens danskfag* under kapitlet om delsystemer. I sektion E finder man en kort beskrivelse af Fvu, Pædagogseminarierne, Sprogcentrene, Gymnasiepædagogikumordningen 2002, Dansk i Grønland og GIF. Herudover er der i *Oversigt* en appendiks-sektion, hvor man finder korte beskrivelser af Dansk lærerforeningens rapport *Dansk bagefter*, en generel beskrivelse af danskfagets relation til andre fag og en gennemgang af udtaleundervisningen i dansk som andetsprog for voksne. På en af de følgende sider kan man studere et diagram over de uddannelser vi samlet berører.

Danskfaget i de enkelte delsystemer er stort set beskrevet ud fra den samme model. Afsnittene om grundskolen, avu, det almene gymnasium etc. rummer således typisk syv underoverskrifter:

1. Kilder
2. Uddannelsen - kort fortalt
3. Struktur, størrelse og gennemstrømning
4. Fagbeskrivelse - love, vejledninger, vurderinger
5. Fagets relationer til andre fag
6. Særligt om dansk som fremmed- og andetsprog
7. Diskussion

Kort fortalt dækker disse underoverskrifter over følgende:

Med 'Kilder' menes der præcise henvisninger til anvendt kilde-materiale, fx bekendtgørelsestekster og deres nummer; med 'Uddannelsen - kort fortalt' en meget kort beskrivelse af danskfaget i det pågældende delsystem og evt. en angivelse af hvilken offentlig instans der forvalter delsystemet; med 'Struktur, størrelse og gennemstrømning' en beskrivelse af danskfagets opbygning og struktur i forhold til det uddannelsessystem det indgår i, samt tal for lærere, elever og gennemstrømning m.m.; med 'Fagbeskrivelse - love, vejledninger, vurderinger' nedslag i lovstof og bekendtgørelser samt vurderinger af fagets tradition og praksis; med 'Fagets relationer til andre fag' en vurdering af de måder hvorpå dansk indgår eller kan indgå i

tværfagligt samarbejde; med 'Særligt om dansk som fremmed- og andetsprog' nedslag i eventuelt lovstof der findes herom, eller en konstatering af at der ikke findes sådant lovstof; med 'Diskussion' en kort opsummering og problematisering af de anførte kilder (det skal understreges at disse diskussionspunkter er underlagt rapporten *Fremtidens danskfag* og de diskussioner og konklusioner som anføres dér).

Hvad angår det gennemgående punkt om Dansk som fremmed- og andetsprog, har vi hentet materiale fra fagkonsulentrapporten *Dansk som andetsprog og tosprogede set på tværs af uddannelsessystemet*, som er udfærdiget 2001, men ikke publiceret.

Undervejs i *Oversigt* refereres der til tal og statistikker vi har kunnet indhente om eller i relation til danskfaget. De tal og statistikker der findes om dansk på de enkelte uddannelser, er relativt forskellige og ikke altid sammenlignelige. For at skabe overblik over talmaterialet har vi samlet dem i et kapitel der hedder "Dansk i tal, tabeller og modeller".

Vores fagbeskrivelser indeholder citater fra rapporten *Kernefaglighed i danskfaget - et udkast*, som er et notat udfærdiget af fagkonsulentgruppen i dansk, 2001, der ikke er publiceret, men som vi venligt har fået tilladelse til at bruge. I fagbeskrivelserne refererer vi endvidere til interview vi har lavet med nøglepersoner inden for delsystemerne. Interviewene tager udgangspunkt i de emner som kommissoriet for projekt Fremtidens danskfag lægger op til at arbejdsgruppen beskæftiger sig med. Vi vil gerne takke følgende personer for at have bistået med tid og frugtbare oplysninger: Jette Pagaard Norrild, folkeskolelærer, tidl. fagkonsulent for dansk i grundskolen, medlem af arbejdsgruppen for Fremtidens danskfag, Søren Aksel Sørensen, fagkonsulent for dansk i grundskolen, Birgitte Therkildsen, fagkonsulent for dansk i grundskolen, John Berg Svendsen, tidl. fagkonsulent for dansk i avu, Stig Guldborg, fagkonsulent for dansk i eud, Steen Lassen, studielektor, tidl. fagkonsulent for dansk i hhx, medlem af arbejdsgruppen for Fremtidens danskfag, Bodil Nørlem Andersen, fagkonsulent

for dansk i hhx, Christian Overgaard, fagkonsulent for dansk i htx, Benedicte Kieler, UVM, tidl. fagkonsulent for dansk i det almene gymnasium, Ulrik Herskind, fagkonsulent for dansk i det almene gymnasium, Lis Madsen, formand for seminarisektionen, Dansklærerforeningen, Tove Heidemann, CVU Sønderjylland, samt øvrige medlemmer af arbejdsgruppen for Fremtidens danskfag. Også tak til Werner Hedegaard fra UVM/DEL for hjælp til at producere denne bog.

Bemærk at der af og til refereres til projektets hjemmeside. Projektets websted har den permanente adresse www.nyfaglighed.emu.dk . Bemærk også at der er sat nyt komma i *Oversigt*; dog ikke i de citerede tekststykker hvor der er sat traditionelt komma.

Signe Østerlund og Nikolaj Frydensbjerg Elf
Sekretariatet for Fremtidens danskfag, december 2002

Indhold

Undervisningsministeriets forord	5	
Forfatternes forord	7	
1. Dansk i de enkelte delsystemer		
Diagram over danskfagets uddannelses- og aftagerinstitutioner	13	
<i>A. Grundskolen</i>		15
Dansk i grundskolen	16	
<i>B. Voksenuddannelse</i>		41
Dansk i avu	42	
<i>C. Ungdomsuddannelserne</i>		59
Dansk i eud mv.	60	
Dansk i htx	76	
Dansk i hhx	89	
Dansk i det almene gymnasium	108	
Dansk i hf (2-årigt og enkeltfag)	132	
<i>D. De videregående uddannelser</i>		143
Dansk i læreruddannelsen	144	
Dansk på universiteterne	170	
<i>E. Andre relevante uddannelsessteder og -former</i>		229
Fvu	230	
Pædagogseminarierne	232	
Sprogcentrene	234	
Dansk i Grønland	236	
GIF	242	
Gymnasiepædagogikum-ordningen, 2002	250	

2. Dansk i tal, tabeller og modeller	257
3. Appendiks	279
Appendiks A: Om Dansklærerforeningens rapport "Dansk bagefter"	280
Appendiks B: Generelt om danskfagets relationer til andre fag	281
Appendiks C: Udtaleundervisning i dansk som andetsprog for voksne	285
Litteratur	298

Dansk i de enkelte delsystemer

Kort introduktion

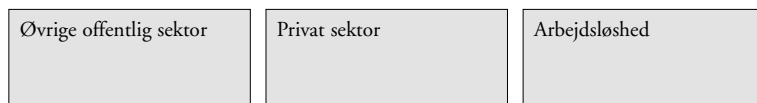
I denne del I beskriver vi danskfaget i de enkelte delsystemer. Det vil sige at vi i de følgende kapitler beskæftiger os med dansk i:

- Grundskolen
- Voksenuddannelserne
- Ungdomsuddannelserne
- De videregående uddannelser
- Andre relevante uddannelsessteder og -former.

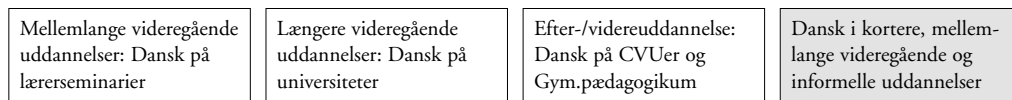
Se diagrammet over danskfagets uddannelses- og aftagerinstitutioner, som angiver *Oversigts* genstandsområde på næste side.

Diagram over danskfagets uddannelses- og aftagerinstitutioner

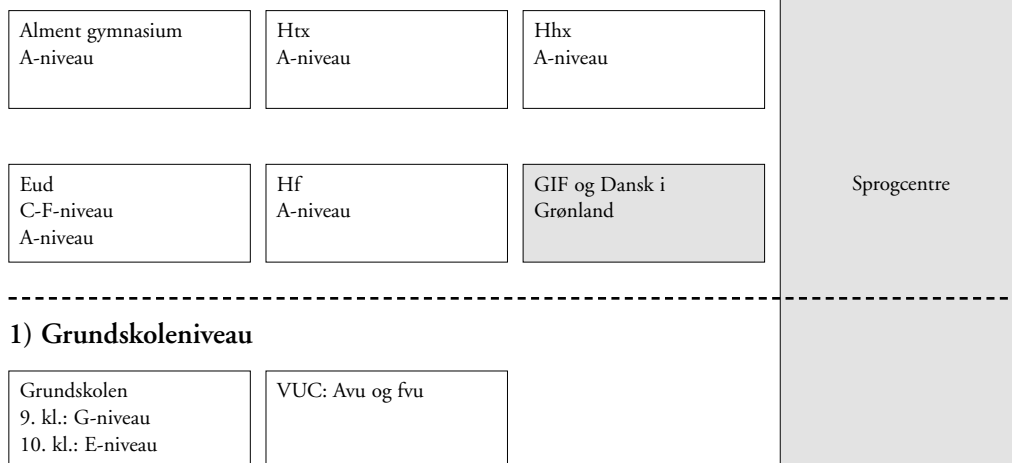
4) Arbejdsmarkedet



3) Videregående uddannelsesniveau

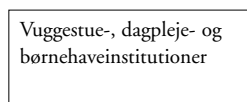


2) Ungdomsuddannelsesniveau



1) Grundskoleniveau

0) Førskoleniveau



Figur 1. Bemærk: A) Det er danskfaget i de hvide kasser Oversigten og Fremtidens danskfag primært beskæftiger sig med. Uddannelserne i de farvede kasser er med på diagrammet for at antyde danskfagets mange og vigtige relationer til disse uddannelser/institutioner; det er uddannelser som beskrives kort i sektionen *Andre relevante uddannelsessteder og -former*. B) Kassernes størrelse angiver ikke et proportionalt størrelsesforhold for elev- eller lærerantal eller for uddannelsens varighed eller vigtighed. C) Fvu undervises der ikke i kun på VUC, men fx også på virksomheder, dvs. den private sektor.

The background consists of several vertical bars of varying shades of gray. Overlaid on these are various geometric shapes: a starburst in the top right, a circle below it, a rounded rectangle on the left, and a white triangle pointing downwards in the lower center.

A. Grundskolen

Dansk i grundskolen

1. Kilder

- Gældende love og bekendtgørelser: LBK 730 (21. juli 2000), BEK 154 (7. marts 2001), BEK 495 (31. maj 2000)
- *Klare mål*, UVM 2001
- *Kernefaglighed i danskfaget - et udkast* (upubliceret, 2001)
- *Dansk som andetsprog og tosprogede set på tværs af uddannelses-systemet* (upubliceret, 2001)
- *Prøverne i dansk. Bekendtgørelse og vejledning*, UVM 1996
- *Prøver, Evaluering, Undervisning - Dansk*, UVM 2000
- Interview med fhv. fagkonsulent for folkeskolen Jette Pagaard Norrild, september 2001
- Konsultering hos fagkonsulent for folkeskolen Søren Aksel Sørensen

2. Grundskolen - kort fortalt

Grundskolen er betegnelsen for de 9 års obligatorisk undervisning vi har i Danmark, samt det frivillige 10. år; det være sig i folkeskolen, i friskole, ved hjemmeundervisning eller andet.

Følgende oversigt er en beskrivelse af danskfaget i *folkeskolen*. Vi har således ikke set på hvordan danskfaget tager sig ud på fx friskolerne, men de formelle mål er de samme som for folkeskolen.

3. Struktur, størrelse og gennemstrømning

Struktur

Dansk er obligatorisk på alle klassetrin fra 1. til 9. klasse.

Det samlede antal grundskoler udgør i 2000 i alt 2370. De fordeler sig med 1688 folkeskoler, 451 frie grundskoler og 231 efterskoler. Herudover findes der specialskoler for børn og voksne, sprogskoler og kommunale ungdomsskoler, som tilsammen i 2000 udgjorde 605 skoler.

Elev/lærerratioen for folkeskolen var i 1999 10,7 elever pr. lærer og i frie grundskoler 9,7 (efterskoler ikke medtaget).

Normalklassekvotienten var i folkeskolen (ekskl. efterskoler) i 1999 på 19,1.

Det har været antydet i diverse medier at antallet af skemalagte dansktimer i kommuner landet over varierer markant. Undervisningsministeriet har ikke verificerede tal eller en færdiggjort statistik der påviser dette, men med forbehold for diverse fejlkilder har vi fået lov til at referere hovedtrækkene i indsamlet materiale som dækker 1.-7. klassetrin og bygger på indberetninger fra skoleåret 2000/2001 fra 90 skoler fordelt på 50 kommuner. Skolerne har bl.a. indberettet antallet af ugentlige dansklektioner fra 1. til 7. klasse. Eksempelvis fremgår det af materialet at Københavns Kommune, med relativt mange elever set på landsplan, i 2000/2001 tilbød 1. klasse-eleverne 9 dansklektioner om ugen. Fra 1. til 7. klassetrin tilbyder kommunen i alt 50 dansklektioner om ugen. Københavns Kommune tilbyder samlet 180 lektioner om ugen over de 7 år. Af Undervisningsministeriets tal kan man konstatere en markant forskel mellem det *laveste* samlede antal dansklektioner og det *højeste* samlede antal dansklektioner fra 1. til 7. klasse. Det laveste samlede antal dansklektioner til og med 7. klassetrin er 46 om ugen, mens det højeste samlede antal dansklektioner til og med 7. klassetrin er 73. Man kan også konstatere at mange kommuner ligger i den tunge ende, altså i nærheden af de 46 ugentlige dansklektioner over 7 år.

Der er relativt stor forskel på antallet af dansktimer i indskolingsfasen. Antallet af dansklektioner i 1. klasse varierer således fra 8 om ugen som det laveste til 12 om ugen som det højeste. Igen er der klart flest kommuner der ligger i den tunge ende.

Elever

I 2000 var der 669.400 elever i børnehaveklasse til 10. klasse. Det svarer til 60,7% af uddannelsessystemets samlede *bestand*, som i 2000 var på 1.110.076.

En årgang i folkeskolen er på cirka 55.000 elever. Af den årgang der i 2000 forlod folkeskolen, forventes 96% på et tidspunkt at komme videre i uddannelsessystemet. 52% vil påbe-

gynde en gymnasial uddannelse og 38% en erhvervsfaglig uddannelse.

Antallet af elever i folkeskolen der modtager såkaldt vidtgående specialundervisning, udgør i 2000 1,27 af de 6-16-årige. For de frie grundskoler er det kun 0,06%.

Man regner med at elevbestanden på de ældste klassetrin vil vokse markant de kommende år.

Antallet af tosprogede elever i folkeskolen blev mere end fordoblet fra 1991 til 2000. I 2000 var der 50.350 tosprogede elever i folkeskolen svarende til 9% af eleverne. 28,8% af eleverne består af børn som har Tyrkiet som etnisk baggrund. Den næststørste gruppe består af børn med etnisk baggrund fra det tidligere Jugoslavien. De udgjorde i 2000 12,5% af de tosprogede elever.

Lærere

Der er ansat ca 55.000 lærere i folkeskolen (tal for 2000). Af disse har en stor procentdel kompetence til at undervise i dansk. Gennemsnitsalderen for lærere i folkeskolen anslås til at være et sted i 50'erne.

Regeringen har i 2002 indført en såkaldt meritlæreruddannelse som giver personer med anden faglig baggrund mulighed for at gennemføre en kortere læreruddannelse der giver dem kompetence til at undervise i grundskolen og 10. klasse. Det er primært en uddannelse som er beregnet på akademikere, pædagoger og ernærings- og husholdningsøkonomer, men med dispensation kan også andre studieegnede med forudgående erhvervsuddannelse optages. Lærerseminarierne udbyder denne uddannelse, som indeholder forskellige elementer for de forskellige grupper, fra efteråret 2002.

4. Fagbeskrivelse - love, vejledninger, vurderinger

Denne fagbeskrivelse af dansk i grundskolen vil dels bestå af punktnedslag i lovstof (bekendtgørelser, vejledninger o.l.), dels bestå af en opsummering af de kilder vi har anført indled-

ningsvis. Beskrivelsen giver et indtryk af formålet med faget, de færdigheder og kompetencer der lægges vægt på, samt progressionen i faget forstået som delmålene. Desuden skitserer vi på baggrund af kernefaglighedsrapporten og et interview med fhv. fagkonsulent Jette Pagaard Norrild fagets tradition og aktuelle tendenser.

Nedslag i lovstof

I *Klare mål* finder man to beskrivelser af formålet med dansk-undervisningen: 1) den egentlige *formåls*beskrivelse og 2) en *mål*formulering i forhold til de centrale kundskaber og færdigheder (ckf). De sætter begge rammer og ønsker for resultatet af undervisningen, dog med hvert sit fokus.

I bekendtgørelsens formåls erklæring hedder det, BEK 154 §1a:

Formålet med undervisningen i dansk er at fremme elevernes oplevelse af sproget som kilde til udvikling af personlig og kulturel identitet, der bygger på æstetisk, etisk og historisk forståelse. Undervisningen skal fremme elevernes lyst til at bruge sproget personligt og alsidigt i samspil med andre. Eleverne skal styrke deres bevidsthed om sproget og udvikle en åben og analytisk indstilling til deres egen tids og andre perioders udtryksformer. De skal opnå udtryks- og læseglæde og øge deres indlevelse og indsigt i litteratur og anden fiktion. Undervisningen skal give eleverne adgang til det nordiske sprog- og kulturfællesskab.

Formålsbeskrivelsen er udelukkende knyttet til eleven. Det er en *udvikling* af elevens oplevelse, lyst, bevidsthed og glæde der er i centrum. Hovedformålet er således ikke at give eleverne *fastsatte* kundskaber og færdigheder, men at udvikle allerede foreliggende potentialer hos eleven. Dette betyder at formålet ikke stiler direkte mod et bestemt niveau, men er mere bredt orienteret.

Under ckf-beskrivelsen formuleres som sagt et mere målorienteret formål, som det fremgår af *Klare Mål* s. 11 eller samme formulering i BEK 154 §1a:

De centrale kundskabs- og færdighedsområder er grundlaget for tilrettelæggelsen, gennemførelsen og evalueringen af undervisningen, således at eleverne kan

- forstå og udtrykke sig sikkert og varieret, samt eksperimentere med og argumentere om sprog, tekster og andre udtryksformer
- tilegne sig kundskaber om dansk sprog, tekster og andre udtryksformer i forskellige kommunikationssituationer og i trykte, elektroniske og andre medier
- opnå kundskaber om samspillet mellem udtryk og indhold, mellem sprog og tekster om kommunikation
- opleve og forstå, at sproget, teksterne og de andre udtryksformer har betydning for den personlige, sociale og kulturelle identitet.

At disse ckf-målsætninger skal indfries og realiseres af eleven, må også ses som undervisningens formål.

Progression - delmål

De centrale kundskaber og færdigheder inddeles i tre områder:

1. Det talte sprog (lytte og tale)
 2. Det skrevne sprog (læse og skrive)
 3. Sprog, Litteratur og kommunikation
- 1) Det talte sprog centrerer sig om at eleven skal blive i stand til at udtrykke sig klart, varieret og disponerende. Kropsprog og hjælpemidler er en del af dette udtryk. Eleverne skal desuden blive i stand til at lytte aktivt og analyserende. Progressionen ligger i at eleven skal udvikle sig til at kunne bruge sproget i mere komplekse sammenhænge (fra samtale, samarbejde og fremførelse til diskussion og fremlæggelse) samt bruge det mere præcist og varieret. Sproget skal derud-

over i højere og højere grad være tilpasset situationen med en bevidst brug af genre. Mht. at lytte skal eleven kunne forholde sig stadig mere nuanceret til det der bliver sagt, samtidig med at eleven skal kunne bevare overblikket og trække det vigtigste frem.

- 2) Det skrevne sprog udvikler sig i forhold til læsning - med øget læsehastighed og flere læsestrategier. Sværhedsgraden af teksterne bliver kun nævnt indtil 4. klasse hvorom det bemærkes at de skal tilpasses aldersgruppen. Mht. norsk og svensk er det derimod sværhedsgraden der er afgørende for progressionen.

Mht. skrivning er der hovedsagelig tale om en progression i forhold til måden at formidle stoffet på (fra at være sammenhængende til at være kronologisk og til sidst også klart og tilpasset situationen). Efter 4. klasse udvides dog indholdsområdet (fra oplevelser til erfaring, viden og følelser). Desuden lægges der vægt på en progression i måden at gå til stoffet på og beherskelsen af genrevalg. Eleven skal forholde sig mere og mere bevidst til sine valg. Grammatikken bliver mere omfangsrig.

- 3) Hvad angår området Sprog, litteratur og kommunikation, defineres forskellen mellem de tre begreber ikke helt klart, men firkantet sagt gælder det at hvor færdighederne i forhold til det skrevne og talte sprog i høj grad handler om en mere eller mindre håndgribelig evne til at forstå (læse og lytte) og formidle et stof, handler Sprog, litteratur og kommunikation om at udvikle en mere grundlæggende forståelse af det skrevne og talte sprog samt om at forholde sig til etiske, æstetiske og historiske aspekter i tekster og andre udtryksformer.

Delmålene - som pt. er vejledende: den enkelte skole/det enkelte skolevæsen kan i princippet udforme egne delmål, som skal godkendes (se figur over Teksthierarki bagest i dette afsnit om dansk i grundskolen), men muligvis med det indgåede folkeskoleforlig er på vej til at blive centralt stillet - inden for dette område formuleres eksempelvis efter 2.

klasse som at: "have kendskab til, at tekster og andre udtryksformer kan udtrykke holdninger og værdier". Efter 4. klasse: "have kendskab til, at tekster og andre udtryksformer kan afspejle forskellige tiders holdninger og værdier, og kunne sammenligne med deres egne værdier". Efter 6. klasse: "finde udtryk for værdier både i andres udsagn og i tekster og andre udtryksformer fra forskellige tider". Efter 9. klasse: "vurdere og perspektivere værdier og værdiforestillinger i andres udsagn samt i tekster og andre udtryksformer fra forskellige tider". Efter 10. klasse: Samme som efter 9. klasse.

I forhold til genre og elevernes forståelse af samspillet mellem sprog, genre, indhold og situation ligger progressionen i forståelsen: fra at kende, til at have viden om, til at have indsigt i. Denne progression går igen flere gange under punktet Sprog, litteratur og kommunikation, eksempelvis om sprogrigtighed og om "litteraturens foranderlighed gennem tiderne". Desuden kræves der på de sidste klassetrin i flere sammenhænge en færdighed i at "kunne gøre rede for".

Eleverne skal desuden kunne bruge sproget i stadig flere sammenhænge (fra underholdning og formidling af viden til overtalelse og argumentation) for til sidst at kunne gøre rede for de forskellige metoder de har benyttet sig af.

I forhold til tekstarbejdet skal eleverne gå fra at kunne udtrykke oplevelser til at kunne analysere, fortolke og vurdere.

Eleverne skal blive bedre til informationssøgning og kunne forholde sig mere og mere kritisk til oplysninger. De skal endvidere kunne udtrykke sig i stadig mere avancerede produktioner (med billeder og lyd).

Generelt er forskellen mellem 9. og 10. klassetrin krav om mere selvstændighed og fordybelse.

Prøver

Ved slutningen af skoleforløbet har eleverne mulighed for at indstille sig til prøve

- efter 9. klasse til folkeskolens afgangsprøve (fsa)

- efter 10. klasse til 10.-klasse-prøven (f-10) eller til gentagelse af fsa.

Ved 10.-klasseprøven kan eleven vælge at gå til både skriftlig og mundtlig prøve eller blot til en af dem.

Fsa og f-10 kan ikke kombineres.

Den skriftlige del af prøven omfatter på begge niveauer en 4-timers-prøve i skriftlig fremstilling og ved fsa desuden en opgave i retstavning (1 time). Kravene til den skriftlige fremstilling er følgende:

Eleven skal kunne give en klar og forståelig besvarelse af den valgte opgave (ved f-10 en "sikker og varieret"). Eleven skal kunne disponere stoffet og give udtryk for fantasi, følelser, tanker, erfaringer og viden i en form, der passer til situationen. Der gives en karakter for besvarelsen og en karakter for orden.

Der er for nylig kommet en ny retstavningsprøve, som stiller krav om en bredere sproglig bevidsthed. Der synes at være enighed om at den er betydelig bedre end den gamle.

Ved den mundtlige prøve eksamineres der i en tekst eller i et eksempel på en anden udtryksform som er ukendt for eleven. Prøveoplægget skal have sammenhæng med opgivelserne som er repræsentative for årets arbejde. De består af, som der står i bekendtgørelsen:

Et alsidigt sammensat udvalg på 60-100 normalsider (ved f-10 80-100) af kortere tekster, bestående af ældre og nyere prosa og poesi (og evt. drama) samt sagprosa. Desuden opgives der to større fiktive værker, (ved f-10 3) hvoraf mindst et skal være en dansk roman. Foruden teksterne opgives der inden for andre

udtryksformer mindst et eksempel på anden fiktion og mindst et eksempel på anden ikke-fiktion. Opgivelserne skal fortrinsvis være af dansk eller anden nordisk oprindelse.

Og senere:

Prøven består i elevens redegørelse for oplægget med efterfølgende samtale. Der prøves i færdighed i mundtlig fremstilling og i arbejde med tekster og andre udtryksformer, herunder fortolkning og vurdering af oplægget.

Ved f-10 skal oplægget ydermere "perspektiveres".

Ifølge Undervisningsministeriets publikation *Prøverne i dansk. Bekendtgørelse og vejledning* vægtes følgende ved fsa, skriftlig fremstilling:

- For at kunne vurderes som en præstation i middelområdet skal
- besvarelsen som helhed være rimeligt forståelig og klar
 - besvarelsen være nogenlunde dækkende i forhold til opgaveformuleringen
 - sproget være forståeligt og nogenlunde klart
 - indholdet være forholdsvis fyldigt
 - besvarelsen være rimeligt disponeret.

Ved f-10

- For at kunne vurderes som en præstation i middelområdet skal
- besvarelsen som helhed være rimeligt sikker og varieret
 - besvarelsen være nogenlunde central i forhold til opgaveformuleringen
 - sproget være nogenlunde sikkert og varieret
 - indholdet være fyldigt og forholdsvis vægtigt
 - besvarelsen være rimeligt disponeret i forhold til en samlende ide eller hensigt.

Den mundtlige prøve:

For at kunne vurderes som en præstation i middelområdet med hensyn til mundtlig fremstilling skal

- fremstillingen være rimeligt disponeret
- formulering og artikulation være klar og tydelig
- sproget være forståeligt og nogenlunde klart
- samtalen afspejle færdighed i at lytte opmærksomt.

For at kunne vurderes som en præstation i middelområdet med hensyn til tekstarbejde eller andre udtryksformer skal

- præstationen vise forståelse af hovedindholdet og dets væsentlige elementer
- præstationen indeholde elevens vurdering af oplægget
- fortolkningen og vurderingen være rimeligt begrundede ud fra iagttagelser i oplægget.

Ved f-10 skal

- fremstillingen være veldisponeret
- formulering og artikulation være klar og tydelig
- sproget være rimeligt varieret og præcist
- samtalen afspejle færdighed i at lytte opmærksomt.

Og ...

- præstationen vise forståelse af hovedindholdet og dets væsentlige elementer
- præstationen indeholde elevens vurdering af oplægget
- fortolkningen og vurderingen være baseret på analytiske iagttagelser i oplægget
- præstationen omfatte en nogenlunde velbegrunnet perspektivering.

Vejledninger og vurderinger

Læseplan og Undervisningsvejledning

Læseplanen og undervisningsvejledningen for dansk i grundskolen er temmelig omfattende læsning og vanskelig at opsummere. Det overordnede indtryk er at dette materiale rummer en lang række gode, konkrete og øjenåbnende perspektiver på faget. Det skal understreges at hver enkelt skole/skolevæsen,

som tilfældet er det med delmålene, kan formulere sin egen læseplan. Her er nogle eksempler:

Under afsnittet “Fagligt stof” i læseplanen peges der på alt fra elevernes egne tanker, følelser og produktioner til love, læserbreve, musikvideoer, elektronisk post, illustrationer, sagn og myter, ugeblade, forsikringspolicer og meget meget mere. Disse mange emner og arbejdsområder understøttes i undervisningsvejledningen hvor elevernes oplevelser med mangeartede udtryk indskærpes som noget helt centralt. I undervisningsvejledningen beskrives desuden en musisk side af faget, hvor eleverne bl.a. oplever og eksperimenterer, og en rationel side hvor eleverne undersøger, analyserer, redegør, diskuterer etc. De to sider beskrives adskilt, men forenes i danskfagets centrale områder i et komplekst samspil.

Undervisningsvejledningen giver også et bud på, som det udtrykkes, “danskfagets særlige pointe”, som man kunne fristes til at betragte som en definition af danskfagets kernefaglighed i grundskolen:

Sproget er både abstrakt og konkret. Det er et abstrakt system af normer, regler og konventioner. Men det får først eksistens når det bruges i konkrete sammenhænge hvor mening og betydning skabes ved sammenkoblingen af udtryk og indhold.[...] Sproget er danskfagets overordnede begreb og litteraturen fagets midtpunkt, uden at man derfor til hver en tid skal beskæftige sig med litteratur eller referere alt til det kunstneriske udtryk.

Som det fremgår af citatet, har litteraturen en stærk plads i vejledninger og læseplan, dog uden at specificke forfattere eller værker nævnes, og uden at man må glemme arbejdet med lyd, billeder, drama, multimedier m.m. I forhold til litteratur er der, som med de andre udtryksformer, fokus på elevernes oplevelser, og metoder som meddigtning og oplæsning foreslås.

Der bruges meget tid på grundlæggende sproglige færdigheder i folkeskolen. I undervisningsvejledningen lægges endvidere vægt på at “eleverne udvikler en bevidsthed over for sprog i brug der bl.a. omfatter viden om sprogsystemet og erfaringer med sprogets muligheder”.

Fagkonsulentrapporten

Fagkonsulentrapporten *Kernefaglighed i danskfaget - et udkast* (upubliceret, 2001) beskriver danskfaget på forskellige måder. Vi har valgt at citere fyldigt fra beskrivelsen af de særlige forhold inden for det enkelte uddannelsesområde. Om grundskolen står der:

Grundskolen

Et af problemfelterne i sikring af progressionen, dels inden for folkeskoleforløbet, dels ved overgangen til andre uddannelser, er balancen mellem det centralt bestemte og det, der er udlagt til den enkelte skole, ja, endda til den enkelte lærer.

Inden for folkeskoleforløbet søges progressionen sikret via

- centralt opstillede slutmål i de centrale kundskabs- og færdighedsområder, der gælder for alle skoler. Disse slutmål er en del af projektet ‘Klare mål’ og træder for faget dansks vedkommende i kraft pr. 1. august 2001
- krav om, at der på læseplansniveau på alle skoler er formuleret delmål for 2., 4., 6., 9. og 10. klassesettrin.

Målene skal dels bruges fremadrettet i planlægningen af undervisningen, dels bagudrettet i evalueringen af den.

Undervisningsministeriet har udgivet vejledende delmål. Men der er altså mulighed for at udforme de forpligtende delmål lokalt - dog under hensyntagen til ckf's slutmål samt kravene i bekendtgørelsen om de afsluttende prøver. Her prøves i retstaving, skriftlig og mundtlig fremstilling samt tekstarbejde/arbejde med andre udtryksformer end tekst.

I slutmålene i ckf og de vejledende delmål på læseplansniveau er detaljeringsgraden udmøntet i konkrete genreangivelser. Det giver den enkelte skole og den enkelte lærer et meget stort råderum, bl.a. inden for valg af metode samt stof-, tekst-, emne-, tema-, periode- og forfattervalg, ligesom det giver mulighed for den elevmedindflydelse, som der stilles krav om i skoleloven.

Denne frihed forvaltes imidlertid særdeles forskelligt fra klasse til klasse og hænger nøje sammen med den enkelte lærers faglige kompetence og overblik i faget. Mange lærere udnytter ikke friheden til at tilrettelægge undervisningen ud fra de enkelte elever og ud fra de lokale ønsker, man måtte opstille. De har en udbredt 'pensumopfattelse', nemlig det stof, som et givet lærebogssystem på skolen indeholder. Andre planlægger ud fra nogle af de materialer, der nu forefindes på skolen, og supplerer med noget andet. En tredje kategori vælger stoffet udelukkende ud fra de mål, der dels er centralt beskrevet, dels lokalt opstillet.

Der er ingen tvivl om, at de afsluttende prøver på godt og ondt indvirker på undervisningen. Disse prøver har flere formål. Dels er de et tilbud til hver enkelt elev om at få en kvalificeret bedømmelse af, hvad han har tilegnet sig af kundskaber og færdigheder i løbet af 9/10 års undervisning. Dels er de sammen med ckf's slutmål med til at sikre, at eleverne har en solid basis at bygge på i de videregående uddannelser. Og dermed bør det vel løbende diskuteres, om det er det rigtige, der prøves i.

Et andet forhold, der indirekte indvirker på faget i grundskolen er dets sammenkobling med klasselærerfunktionen, hvor dansk-læreren har været den gennemgående person i mange klasser. Der afsættes en ugentlig time, klassens tid, som ikke figurerer som en selvstændig time på skemaet, men som tillægges klasselærerens fag, altså dansk. Det er et stort spørgsmål, om denne ekstra time dækker de funktioner, klasselæreren skal komme ind på. De obligatoriske emner omfatter sundheds- og seksualundervisning, færdselslære, uddannelses-, erhvervs- og arbejds-

markedsorientering samt hele det sociale arbejde i klassen. Da der er bred enighed om, at disse emner i mange klasser tager mere tid end en ugentlig ekstra time - i alt fald i perioder - kan man frygte, at det går ud over arbejdet i faget. (s. 10f)

Senere i fagkonsulentrapporten, under afsnittet "Fornyerelser i faget", siges der følgende om grundskolen:

Eleverne lærer at skrive med hensigtsmæssig skriveteknik og passende hastighed, men de mange og stadigt voksende færdigheder i tekstbehandlingsprogrammer hører naturligt hjemme i danskfaget, så eleverne kan leve op til forventningen om, at et produkt, der afleveres, foruden med en vægtig indholdside fremstår i et layout med opsætning og brug af illustrationer, der forøger tekstens kommunikationsværdi.

Læsebogen som fællesstof til hvert klassetrin er i grundskolen ofte erstattet af andre former for litteraturformidling. Eksempler herpå er lærerens oplæsning, individuelt valgte tekster, der svarer til det projekt, en elev eller en gruppe af elever arbejder med, valg efter forskellige interesser, formåen og udvikling. Et af argumenterne for denne form for læsning er, at eleverne får mulighed for at arbejde med de tekster, der optager dem mest. En besnærende tanke i det samfund, der alene vil fremme den enkeltes identitet, men danskfaget, og grundskolen i det hele taget, rummer også forventningen om en fælles identitet, som er forankret i arbejdet med en fælles litteratur. Og det rejser en række centrale spørgsmål, affødt af nyere undersøgelser på området, som i dag ikke lader sig entydigt besvare. Hvordan sikrer vi fx de litterære oplevelser, der frisætter tanker, som eleven ikke selv erkender som centrale før den fælles fortolkning? Og hvordan sikrer vi, at eleverne i deres frie valg ikke pludselig vælger bogen fra og fx vælger film og tv som primær kulturlevedør? Og skal litteraturen være den fælles reference for alle? (s. 26)

Interview med Jette Pagaard Norrild

Som supplement til fagkonsulenternes rapport interviewede vi Jette Pagaard Norrild, forhenværende fagkonsulent for dansk i folkeskolen og medlem af arbejdsgruppen for Fremtidens danskfag. Hun havde særlige bemærkninger om -

Sprog:

I *Klare mål* udtrykkes der i klare vendinger at undervisningen skal sætte eleverne i stand til at opnå forståelse, færdigheder og kundskaber inden for sprog, men i praksis nedtones arbejdet med sprog ofte. Dette kan måske skyldes manglende fokus på den sproglige side af danskfaget på lærerseminarierne og universiteterne, som uddanner lærere til seminarierne, og dermed utilstrækkelig sproglig indsigt og viden hos lærerne.

It:

It er godt på vej i folkeskolen. Mange skoler har lavet en handlingssplan. En sådan handlingsplan omfatter ofte egentlige kursusforløb på bestemte klassetrin med inddragelse af en ressourcecelærer.

Ideal og praksis:

Der kan være stor afstand mellem bekendtgørelsens mål og krav og den eksisterende praksis. Det er meget forskelligt fra skole til skole hvor megen information der kommer ud til den enkelte lærer. Men også på dette område spiller it-adgangen en rolle. En del lærere går nu selv ind på Undervisningsministeriets websted og holder sig orienteret. I øvrigt fandt mange lærere informationsstrømmen fra UVM så overvældende under projektet Folkeskolen år 2000, at det var svært at forholde sig til det hele.

Lærerkompetencer:

Der er tre vigtige elementer i det at virke som lærer: det faglige, fagdidaktikken og lærerpersonligheden.

Hvad angår det faglige, kan det konstateres at der er forholdsvis stor forskel på lærernes faglige styrke. Det skyldes at danskfaget ofte varetages af lærere som ikke har linjefagsuddannelse

eller tilsvarende. Det kan betyde at man mangler overblik over faget og derfor står mere usikker i de fagdidaktiske overvejelser. Ofte vil man så være mere tilbøjelig til at tilrettelægge en meget materialestyret undervisning i stedet for at vælge materialerne ud fra de mål man har sat sig, og den strategi man har lagt for sin undervisning.

Hvad lærerpersonligheden angår, spiller den måske en større rolle i folkeskolen end alle andre steder i uddannelsessystemet. Folkeskolen skal kunne rumme hele spektret af elever: fra dem der elsker og ønsker at lære - og har let ved det - til dem der hellere var fri, og som har vanskeligt ved at takle udfordringerne - alle har de krav på at få en undervisning der tager udgangspunkt i netop deres behov og potentiale. Sideløbende med det faglige skal læreren i folkeskolen arbejde bevidst med elevernes alsidige personlige udvikling. Og endelig spiller samarbejdet med forældrene en væsentlig rolle. Det siger sig selv at det kræver sin mand - eller kvinde, skulle man måske snarere sige i en tid hvor langt størstedelen af lærerne er af hunkøn.

Materialer:

På folkeskoleniveau udbydes der masser af materialer. Men ofte har skolerne ikke økonomi til at anskaffe og forny dem. Også i forbindelse med materialevalget er det vigtigt at dansk-læreren har en bred og dyb faglig indsigt så de midler der er til rådighed, bruges efter omhyggelige overvejelser.

Fornyelse:

Folkeskolelærere er generelt åbne for fornyelser, og mange er meget interesserede i at deltage i kurser. For størstedelen af lærerne er det den mest almindelige måde at opkvalificere sig og at følge med på.

På en del skoler har man nu afsat midler til at hver enkelt dansk-lærer indgår i et fagteam. Det afløser det tidligere fagudvalg som hovedsagelig eller udelukkende beskæftigede sig med indkøb, sjældent med faglig eller fagdidaktisk debat. Dette fagteam bliver et forum for den faglig debat og giver lærerne mulighed for gensidig opkvalificering og inspiration og for at finde fælles fokuspunkter. Fagteamet kan ikke erstatte efter- og

videreuddannelse, men det kan hjælpe specielt lærere med mindre faglig indsigt til at udvikle en pædagogisk handlekompetence, altså det at kunne planlægge, gennemføre og evaluere sin undervisning, og det kan højne den faglige bevidsthed på skolen generelt.

Ressourcerne til efteruddannelse har i en del år været små, og der har været en tendens til at mere generelle kurser, fx inden for undervisningsdifferentiering og tværfaglighed - og inden for de seneste år it-området - har været prioriteret højere af de bevilgende myndigheder.

5. Fagets relationer til andre fag

Fagkonsulentrapporten *Kernefaglighed i danskfaget - et udkast* (upubliceret, 2001) rummer ikke noget afsnit om danskfagets relationer til andre fag. Men fagkonsulent Søren Aksel Sørensen og tidligere fagkonsulent Jette Pagaard Norrild, som begge var med til at udarbejde fagkonsulentrapporten, har på egne vegne skrevet følgende om emnet.

Danskfagets relationer til andre fag i folkeskolen

Det siges ofte i skolen, at 'dansk er altid med'. Her tænkes på de undervisningssituationer, hvor faget med de fleste timer indgår i faglige og tværfaglige projekter og emner. Og på mange måder er det korrekt. Det talte og det skrevne sprog, som er blandt danskfagets centrale kundskabs- og færdighedsområder, er forudsætningen for arbejdet i alle skolens fag, men det er en vigtig pointe, at dansk ikke af denne grund er med, hver gang der læses, skrives, tales eller lyttes.

Når danskfaget bidrager med resurser, skal de danskfaglige områder, fx samspillet mellem indhold og form eller de forskellige læsemåder stå centralt i undervisningen. Ansvarer derfor påhviler dansklæreren, der enten må sige fra, når danskfagets kerne stof forsvinder i tværfaglige emner, eller insistere på, at faget tilgodeses med sammenhænge, der er hentet fra danskfagets kernefaglighed. I danskfagets møde med andre fag i tværgående

emner og projekter er det altså af afgørende betydning for fagets identitet, at dansklæreren har indgående kendskab til danskfagets særlige kendetegn og faglighed.

Samarbejde om generel sproglig udvikling

Det er naturligt, at alle lærere omkring en klasse arbejder sammen om mange områder, som ligger i danskfaget, og som er forudsætningen i de andre fag. Eleverne opbygger gradvis et stigende ordforråd og en begrebsverden; de lærer at udtrykke sig mere sikkert og nuanceret i flere fremstillingsformer og genrer, og denne proces må alle lærere deltage i. En forsinket, en fremmelig eller en aldersvarende sproglig udvikling viser sig i alle fag, og alle voksne omkring barnet må bidrage med observationer og forslag til, hvordan den sproglige udvikling, såvel i det talte som i det skrevne sprog, optimeres for alle børn. Iagttagelser af sproglige forhold, sværhedsgraden af faglitterært læsestof, tilrettelæggelse af læsekurser, arbejdet med sammenhængen mellem tekst og illustration er eksempler på områder, hvor alle lærere omkring en klasse samarbejder om elevernes sproglige udvikling i fælles ansvar. De forventninger om sproglig variation og sikkerhed, som man som dansklærer har til sine elever, bør klassens øvrige lærere være opmærksomme på. Disse lærere bør derfor stille de samme krav til mundtlig og skriftlig fremstilling og vejlede eleven.

Danskfagets relationer til andre fag og faggrupper

Dansklæreren har i forhold til flere faggrupper tradition for særlige relationer. Elevernes tilegnelse af syntaktisk kendskab og terminologi planlægges og tilrettelægges således ofte i samarbejde med lærerne i fremmedsprog, altså engelsk- og tysk-/fransklæreren, der også kan samarbejde med dansklæreren om genrekendskab, litteraturpædagogik og skriftligheden i fagene.

I forhold til faget billedkunst har danskfaget flere berøringsflader. I begge fag arbejder eleverne i en modtager- og en afsenderrolle, og specielt deres arbejde med billedlæsning er et

vægtigt område i begge fag. Det kan dreje sig om læsning af enkeltstående billeder, men billederne vil ofte blive læst i sammenhæng med tekster og deres fælles tilknytning til fx stemninger, tolkninger og litterære perioder.

I en årrække kan fagenes lærere samarbejde om billedlæsningen, men i danskfagets 3. forløb fra 7. til 9. klasse optræder billedkunst ikke som obligatorisk fag, og billedlæsningen optræder her udelukkende som en disciplin i danskfaget. Eleven som billedmager er primært placeret i faget billedkunst, men kan i forskellige sammenhænge optræde i danskfaget, fx når tekst og billede optræder sammen i elevens egen produktion. Ikke mindst efter at edb er blevet så udbredt, er opmærksomheden omkring elevernes layout med og illustrationens betydning for tekstens kommunikation blevet skærpet.

Mange æstetiske vurderinger knytter dansk og billedkunst sammen, medens danskfaget mødes med andre fag om etisk stiltingtagen og overvejelse. Her tænkes primært på faget kristendomskundskab og dermed de store livsspørgsmål om ret og vrang, som konstant dukker op i litteraturen, men også fagene natur/teknik, fysik/kemi og biologi rummer etiske berøringsflader i miljøspørgsmål og genteknologi, som i mange sammenhænge dukker op i danskfaget.

Danskfagets tre store dimensioner er som sagt den etiske, æstetiske og historiske. Den sidste har sit eget væsentlige liv i danskfaget i elevens møde med litteraturen, men relationen til historiefaget er åbenbar og bliver dyrket aktivt.

At eleverne oplever sig selv som led i en del af menneskets historie med et før, et nu og et efter, er helt afgørende i den identitetsdannelse, der finder sted i skolen. Oplevelsen af og forståelsen af, at mennesket også havde følelser, tanker og fantasier i gamle dage, hentes i den ældre litteratur, der ofte kob-

les til faget historie, som kan bidrage med facts om den tid, der var så forskellig og dog så lig vores egen.

Danskfagets og andre fags arbejdsmetoder

Foruden tilegnelse af og arbejdet med det talte og det skrevne sprog er der mange arbejdsmetoder, som eleverne anvender i flere fag. At iagttage, at spørge ind til, at undersøge og beskrive en proces er specielt knyttet til naturfagene, men i den skole, vi kender i dag, er processen bragt videre og eleven gjort fortrolig med en arbejdsproces, der strækker sig fra idé til færdigt produkt. Denne procesorienterede arbejdsmetode er principielt tværfaglig, men mange af processens grundelementer er hentet fra og indarbejdet i danskfaget. I idéfasen lærer eleven at undre sig og stille spørgsmål, afprøve dem i mind-map eller anden skriftlig notatform, tilrettelægge og udføre en informationssøgning, tilpasse resultaterne til egen viden, erfaring, fantasi og egne tanker og følelser og aflevere dem i en udtryksform, der passer til situationen.

For yderligere beskrivelser af fagets relationer til andre fag henviser vi til det generelle afsnit om dette emne i fagkonsulentrapporten *Kernefaglighed i danskfaget - et udkast* citeret i appendiks B i *Oversigt*, og til fyldige afsnit om emnet i undervisningsvejledningen for og andre publikationer om folkeskolen.

6. Særligt om dansk som fremmed- og andetsprog

Det fremgår af kernefaglighedsrapporten *Dansk som andetsprog og tosprogede set på tværs af uddannelsessystemet* at dansk som andetsprog i folkeskolen er integreret i lovstof, bekendtgørelse og vejledning. I det materiale vi har gennemgået, er det dog stort set fraværende.

I selve folkeskoleloven §5 stk. 7 hedder det: “Der gives i fornødent omfang undervisning i dansk som andetsprog til tosprogede elever i børnehaveklassen og i 1.-10. klasse. (...)”

Undervisningsministeren fastsætter nærmere regler om undervisning af tosprogede børn (...).”

Bortset fra folkeskoleloven er omtalen af dansk som andetsprog placeret i en bekendtgørelse og vejledning for sig (se BEK 63 af 28. januar 1998 om folkeskolens undervisning af dansk som andetsprog og Faghæfte 19 *Dansk som andetsprog*). Man taler om *faget* Dansk som andetsprog og ikke om det faktum at undervisning i dansk som andetsprog foregår i alle dansk-undervisningssammenhænge hvor elever med dansk som andet sprog er repræsenteret. (Det skal dog noteres at området Dansk som andetsprog både i grundskolen og på lærerseminarierne forandres og omformuleres meget i disse år således at de seneste ændringer muligvis ikke har nået at indgå i denne Oversigt.)

7. Diskussionspunkter

Ud over de problemstillinger som er fremgået af ovenstående, kan man fremhæve følgende diskussionspunkter om dansk i grundskolen, forstået som et indspil til diskussionen i rapporten *Fremtidens danskfag*:

Begrebsproblemer

Set udefra - dvs. når man ikke er folkeskolelærer eller har gået på seminarier og kender til fagterminologien - virker det som at der i *Klare mål* eksisterer et overbud af begreber når danskfaget skal beskrives. Fx opererer man med en noget uklar fininddeling af henholdsvis fagets 'kerne', 'mål', 'formål', 'ckf' og 'hvad eleverne skal opnå'. Når der under ckf tales om delmål inden for tre områder - 1) det talte sprog, 2) det skrevne sprog og 3) Sprog, litteratur og kommunikation - diskuteres eller præciseres disse begrebers indbyrdes forhold ikke, selv om der tales om 'sprog' på hele tre måder, hvoraf den sidste er den mest uigennemskuelige, ikke mindst fordi sprog samtidig sættes i relation til 'litteratur og kommunikation'. I indspil og kommentarer til projektet har vi noteret os at det blandt folkeskolelærere i dansk og andre opfattes som et problem at forstå begrebsapparatet i *Klare mål*, hvorimod fagkonsulenterne for

grundskolen mener der er tale om en stringent begrebsbrug som er til gavn for og modtages positivt af lærerne. Et af problemerne drejer sig om ordet tekst. Jette Pagaard Norrild har gjort os opmærksom på at man i grundskolesammenhæng fra midten af 80'erne gik over til at skelne mellem 'tekster' og 'andre udtryksformer'. I undervisningsvejledningen der blev udsendt i 1984, stod der bl.a.: "Man kan for så vidt aflæse betydninger overalt. I et minespil, i en bygning, et billede, en sproghandling. Vi lever i tekstlandskaber. Og meget af det kan ved tid og lejlighed inddrages også i danskundervisningen. En udvidet brug af ordet tekst kan dog afstedkomme en vis terminologisk forvirring, og det anbefales derfor, at ordet i almindelighed forbeholdes verbalsprogede tekster, som er fagets hovedområde." Denne terminologi har siden været brugt i grundskolen, både i det senere faghæfte, i Prøvebekendtgørelsen og i Klare Mål-hæftet. Begrebet tekster refererer altså *ikke* til det udvidede tekstbegreb. Et visuelt billede er i denne begrebsbrug ikke en 'tekst', men en 'anden udtryksform'. Uenigheden om hvorvidt der overhovedet er et begrebsproblem, kan derfor meget vel skyldes forskellige uddannelsesniveaues forskellige begrebsbrug og fagsyn. Det man som udefrakommende kan opleve som et begrebsproblem og en begrebsforvirring, kan meget vel være udtryk for et sammenhængsproblem, særligt mellem grundskolen og seminarierne. De seminarielærere der uddanner folkeskolelærere i grundskolen, kommer fra universitetet, hvor der er en tradition for at operere med det udvidede tekstbegreb. Hvis de ikke omstiller deres begrebsbrug i undervisningen på seminariet, kan der opstå en inkonsekvent begrebsbrug.

Afgrænsning af indhold

Læseplanen og undervisningsvejledningen er meget omfattende og indeholder utrolig mange gode forslag - men måske også *for* mange forslag. Vægtningen af dem kunne diskuteres og expliciteres. Eller man kunne sige at vejledningen skulle være mindre omfattende, for at den så til gengæld lettere og hyppigere kunne udskiftes med en ny. Dermed kunne man komme måske uden om den fare at en i flere år gældende vejledning får normativ karakter.

Ideal og virkelighed

Når man tænker på SiDs bemærkninger (se indspil på webstedet) om at de ikke kan registrere nogen mærkbar virkning af folkeskolens danskundervisning på 400.000 af deres medlemmers manglende evne til at læse og skrive, og dertil lægger at ca. 20% forlader grundskolen som dårlige eller meget dårlige læsere, kan man ikke lade være med at tænke at idealerne for danskfaget i folkeskolen ikke helt svarer til virkeligheden. Der er mål, men målene bliver ikke indfriet godt nok. Et middel til at lave om på dette kunne være at indføre minimalkrav og mere evaluering, inkl. læsetest, som supplement til målene. Man skal dog passe på med at drage forhastede konklusioner. En stor del af de 400.000 dårlige læsere har ikke gået i skole under den nuværende skolelov, ja, de fleste ikke i nyere tid - og slet ikke under delmålene, som kun har fungeret i et år. Mange lærere synes at delmålene er et godt arbejdsredskab der gør deres undervisning bedre og mere differentieret. I formuleringen 'forventninger til hvad eleverne almindeligvis kan og ved...' ligger forventningen om at det er det store flertal der lander der, og at nogle vil nå en del længere, mens nogle få ikke vil nå så langt. Som folkeskolen er skruet sammen, skal man i skolesystemet tage stilling til hvad man kan og skal gøre for de elever der ikke tilhører flertallet.

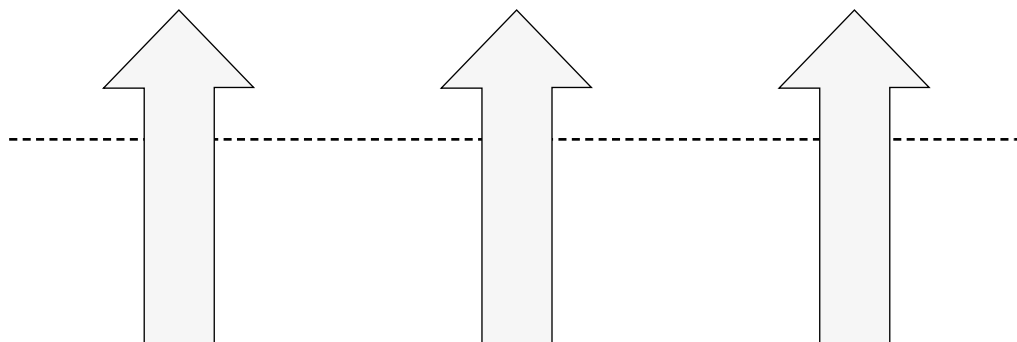
Teksthierarki for folkeskolen

Folkeskolens formål

Fagets formål

Bekendtgørelse om centrale kundskabs- og færdighedsområder med slutmål

Prøvebekendtgørelsen m.m.



Læseplan med vejledende delmål for 2., 4., 6., 9. og 10. klassetrin

Undervisningsvejledningen

Figur 2.A. Alt over den stiplede linje er et 'must'. Læseplan og vejledende delmål skal en skole have; men de behøver ikke at have den udformning som er i hæftet. Når læseplan og delmål er godkendt, skal de følges ligesom alt over stregen. Undervisningsvejledningen er et tilbud.



The background of the page is a light gray color with several darker gray geometric shapes overlaid. There are vertical bars of varying widths and heights, some rounded rectangles, and a starburst icon in the upper right quadrant. The text 'B. Voksenuddannelse' is centered in the upper half of the page.

B. Voksenuddannelse

Dansk i avu

1. Kilder

- Gældende lov: LBK 668 (7. juli 2000), BEK 709 (18. juli 2000) og BEK 710 (18. juli 2000)
- *Dansk og Dansk som andetsprog. Undervisningsvejledning til almen voksenuddannelse* (Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie nr. 9, 1999)
- *Råd og vink om Dansk trin 1*, UVM 2000.
- *Råd og vink om projektopgaven i dansk*, UVM 2000.
- *Beretning 2001. En aktuel status for gymnasiet, hf og avu*, UVM 2001
- *Rapport fra udvalget om de almene voksenuddannelser*, UVM 2000
- *Kernefaglighed i danskfaget - et udkast* (2001)
- Interview med fagkonsulent John Berg Svendsen, september 2001

2. Avu - kort fortalt

Avu står for Almen voksenuddannelse.

Avu er et tilbud til voksne over 18 år om at forbedre deres kundskaber i en række almene fag. "Almen" betyder bl.a. at undervisningen ikke peger frem mod et bestemt erhverv eller fagområde. Inden for avu tilbydes diverse kernefag, heriblandt dansk. Dansk i avu har eksisteret siden 1989.

Avu administreres af amterne.

3. Struktur, størrelse og gennemstrømning

Struktur

Dansk kan tages på trin 1 og 2. Trin 1 svarer til 9. klasse og folkeskolens afgangsprøve, trin 2 til 10. klasse og folkeskolens udvidede afgangsprøve. Trin 1 og trin 2 tager begge gerne et år at gennemføre.

Avu hører til på VUC-centre, hvoraf der i 2000 var 74 for-

delt over hele landet. I 2000 var der i alt 16254 årskursister/ studenterårsværk i avu-regi.

Kursister

Antallet af holdkursister i Dansk er faldet fra ca. 21.000 i kursusåret 1996/97 til ca. 17.000 i 1999/2000.

Kursisterne er alle voksne over 18 år som tidligere har gennemført et skoleforløb, men af forskellige grunde har brug for en *second chance* eller ønsker en specifik opkvalificering. Det er typisk indvandrere eller personer der ufrivilligt er røget ud af arbejdsmarkedet. Der er en del kursister mellem 18-22 år, og så er der mange fra 45 år og frem.

Aldersgennemsnittet for kursisterne ligger omkring 45 år. Der er en overvægt af midaldrende og personer over 50 år. Nogle af kursisterne på trin 1 kommer fra fvu, der alene i første halvdel af 2001 samlet havde over 3000 kursister.

Nogle går videre fra avu til hf. Overgangen fra avu til hf er ca. 10-12 % af en årgang (Amternes og Forstanderforeningens statistik, ifølge fagkonsulent John B. Svendsen).

Blandt VUC-ledere er der på det seneste udtrykt frygt for at øget brugerbetaling, som blev vedtaget i 2002, vil skære drastisk i antallet af avu-kursister.

Lærere

Ca. 700 lærere underviser i Dansk inden for avu.

Der er formelt ingen kvalificeringskrav for dansklærere i avu-regi. Forstanderforeningen har på et tidspunkt lavet en statistik der siger at lærerne for 85 procents vedkommende er seminarieuddannede. Resten er en blandet skare som vurderes på anden vis at have fået undervisningskompetence i dansk. Der findes ingen undersøgelser der afdækker, hvorvidt dansklærerne i deres uddannelsesforløb har gennemført dansk som linje-, hoved- eller sidefag.

4. Fagbeskrivelse - love, vejledninger, vurderinger

I loven om avu er det tydeligt at uddannelsen har en meget direkte og kompetenceorienteret tilknytning til det omgivende samfund og især kursisternes hverdagsliv.

Punkt nedslag i lovstof

I lovekendtgørelsen for avu står der bl.a.:

LBK 668

§ 1

- “Almen voksenuddannelse er en kompetencegivende undervisning”
- “(...) skal styrke voksnes forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk samfund”.
- “(...) skal give voksne mulighed for at opnå almene forudsætninger for fortsat uddannelse og almene kundskaber og færdigheder, som er relevante i forhold til arbejdslivet”.

Disse overordnede betragtninger om avu følges op af bekendtgørelsen, hvor undervisningsformen specificeres, idet der bl.a. står:

BEK 709

§ 7

- “Som supplement til undervisningen (...) tilbydes der værkstedsundervisning”
- “I alle fag skal der indgå emneorienteret, tematisk/og eller projektor organiseret undervisning.”
- “I alle fag skal der inddrages informations- og kommunikationsteknologiske læremidler”

Fagbilag

Fagbilaget for Dansk er meget udspecificeret. For overskuelighedens skyld skelner vi her kun mellem Formål og Delmål. ‘Formål’ svarer til fagbilagets underoverskrifter “Mål” og “Indhold”. ‘Delmål’ svarer til fagbilagets underoverskrift “Mål”, som beskriver konkrete kundskaber og færdigheder som skal læres på trin 1 og 2. Under vores overskrift Delmål laver vi en sammenlignende beskrivelse af trin 1 og 2 som viser progressionen. Endelig beskriver vi prøveformerne samlet for trin 1 og 2:

Formål

- “Formålet (...) er (...) at øge sin viden om og forståelse af det danske sprog, dets egenart og kulturbærende betydning”. (...) udvikle læse- og skrive lyst samt sprogligt engagement og give kursisten grundlag for at opfatte og anvende sproget som oplevelses-, forståelses-, udtryks- og meddelelsesmiddel.”
- “Der arbejdes med fagets indhold i sådanne sammenhænge, at oplevelse, færdighedsindlæring og tilegnelse af viden i videst muligt omfang integreres i funktionelle helheder. I tilknytning hertil indgår udadrettede aktiviteter.”

Delmål

- På Trin 1 - som består af ét modul - skal man bl.a. have “viden om det danske sprog”, kunne “karakterisere forholdet mellem indhold og form”, “redegøre for enkle problemstillinger” og have en “forståelse af teksters samspil med kulturhistoriske forhold”.
- På Trin 2 - som består af to definerede moduler, henholdsvis Sprog og kommunikation og Dansk litteratur - skal man ud over det nævnte kunne “fortolke tekster”, og man skal kunne forholde sig til “problemstillinger” (ikke bare ‘enkle problemstillinger’). Noget nyt er også at man skal kunne udtrykke sig “personligt”, ligesom man ikke bare skal kende til kulturhistoriske forhold, men have “viden om dansk litteratur”. Det betyder en “tids- og periodemæssig spredning” hvor nordiske og oversatte tekster “kan inddrages”. Andre nye ord på trin 2 er “kommunikationsteori”, “kriterier for sprogbrug og -rigtighed” og “individuel udarbejdelse af danskfaglig projekt-opgave” (5-8 sider). Under modulet Sprog og kommunikation betones det at der skal arbejdes med overvejende “non-fiktive tekster”.

Prøver

- Trin 1: Mundtlig og skriftlig prøve. Den mundtlige prøve kan være individuel eller som gruppe, den skriftlige kun individuel.

- Trin 2: Der afholdes en mundtlig og en skriftlig prøve.
Mundtlig prøve: Prøveoplægget ved mundtlig prøve består af projektopgaven og en ukendt tekst. Skriftlig prøve: Prøven omfatter en opgave i retskrivning.

Vejledninger og vurderinger

Undervisningsvejledningen

For avu findes der en undervisningsvejledning som udstikker konkrete forslag til undervisningsforløb. Der er naturligvis ikke tale om noget man *skal* gøre, men vejledningen siger noget om traditionen og niveauet inden for faget.

Undervisningsvejledningen for Dansk i avu er forholdsvis ny - og nytænkende. Dens fagsyn er lagt an på overbegrebet funktionelle helheder og tager udgangspunkt i at dansk "er et fag omkring et sprog, alle dets udtryksformer, dets sammensætning og dets virkninger." (s. 10) Fagsynet er samtidig funderet i et kulturbegreb, ikke et nationalbegreb.

For at give et eksempel på Undervisningsvejledningens måde at vejlede på er der under kapitlet "Kommunikation" en boks der siger noget om fortælling/beretning, hvor der står følgende:

- "Arbejdet med at fremstille og aflægge beretning kræver naturligvis noget at referere til, fx
- aflæg på skift ugeberetning, eventuelt på baggrund af notater fra en "Holdets dagbog",
 - beret om sidste år i x-foreningen.

Et museumsbesøg giver stof til både skriftlige og mundtlige beretninger.

- Det er oplagt at arbejde mundtligt med fortælling, fx
- Fortæl om noget morsomt, der er hændt dig.
 - Fortæl om: da jeg blev gift/fyldte ... år/arbejdede som .../tog kørekort.

Under fremlæggelserne af de to former kan lærer og kursister notere sig forskelle mellem dem.” (s. 35)

Under kapitlet “Eksempler på forløb” tilbydes der stikord til de enkelte moduler.

Basisundervisningen kan fx have temaet “At bo”, Dansk 1 “Et bedre miljø”, Dansk 2, Sprog og kommunikation, “Interviewet” og Dansk 2, Litteratur, “Humor”. Til disse temaer er der så foreslået en række tekster og spørgsmål/problemstillinger.

Censorvejledning

Der findes ingen censorvejledning for avu. Prøvernes vurderingskriterier er udfoldet i undervisningsvejledningen og Råd & vink-hefter, men disse er kun vejledende. Det opfattes ifølge fagkonsulent John B. Svendsen ikke som noget problem pga. den konsensus der er opnået gennem samtlige læreres deltagelse i 1-4 årlige censorater.

Fagkonsulentrapporten

Fagkonsulentrapporten *Kernefaglighed i danskfaget - et udkast* (upubliceret, 2001) beskriver danskfaget på forskellige måder. Vi har valgt at citere fyldigt fra beskrivelsen af de særlige forhold inden for det enkelte uddannelsesområde. Om avu står der:

Almen voksenuddannelse

Dansk, trin 1 og 2, ligger på henholdsvis et G og et E-niveau, og de afsluttende prøver ækvivalerer således med folkeskolens afgangsprøver efter 9. og 10. klasse. I bekendtgørelsens slutmål er der en klar niveauforskel mellem de to trin.

På begge trin bygges der videre på viden og færdigheder fra folkeskolens undervisning (eller anden uddannelsesmæssig baggrund) og de kompetencer, den voksne kursist har erhvervet. Kursisternes danskfaglige kunnen afhænger dog ikke blot af, på

hvilket klassetrin de har afsluttet undervisningen, men også af, hvor aktivt de har anvendt, vedligeholdt og udvidet deres danskfaglige redskaber.

Kursister på dansk 1 kommer med vidt forskellige forudsætninger og har behov for helt grundlæggende at genopfriske/lære, hvad det vil sige at læse en tekst. Ved kursusstart er en del kursister danskfagligt på et niveau, der svarer til 4.-5. klassetrin, hvilket indebærer, at undervisningen må tage sit udgangspunkt der. Der skal arbejdes med læsestrategier, notatteknik, genrebegrebet, resume, referat, beskrivelse samt fokus i og hensigten med en tekst. Arbejdet med analyse af indhold og form fører videre til fortolkning og perspektivering af teksten. For de fleste kursister på trin 1 er denne form for tekstarbejde ganske ny. På trin 2 videreføres arbejdet med læsning af tekster inden for forskellige genrer. Der er tale om større krav til tekstarbejdet. Det samme gælder skriftlig fremstilling inden for forskellige genrer, sproglig bevidsthed og den projektorganiserede arbejdsmetode. Forskelle i niveauerne afspejles også i forfatter-/tekstvalg (sværhedsgrad og kompleksitet), abstraktionsniveau i analyse, fortolkning og livssyn - samt i den selvstændighed, der er en forudsætning for arbejdet på dansk 2. I og med at der stilles krav om 'teksters samspil med kulturhistoriske forhold' vil der i et vist omfang indgå litteraturhistorie.

Det skriftlige arbejde må - som det mundtlige - på trin 1 tage sit udgangspunkt på et helt grundlæggende niveau, idet en del kursister kun har gjort brug af det skriftlige udtryk i form af småbeskeder og huskesedler. Der arbejdes med skriveprocessen fra udkast til færdigt produkt - og inden for forskellige genrer. På trin 2 stilles der krav om, at kursisten på grundlag af en problemformulering individuelt udarbejder en danskfaglig projekt-opgave, som indgår i den mundtlige prøve. Det danskfaglige kan både udmøntes i form af analyse/fortolkning og i form af en formidlingsopgave.

De afsluttende prøver på dansk, trin 1 og 2, ækvivalerer som nævnt med afgangsprøverne i 9. og 10. klasse, men fagligt og pædagogisk er såvel undervisning som prøver tilrettelagt for voksne med udgangspunkt i den voksnes sprog, interesser og hverdag.

Der kan imidlertid, når man medtænker kursistforudsætninger, være problemer med at etablere denne progression og sammenhæng og dermed nå de faglige mål, da der i forbindelse med Lov om almen voksenuddannelse er blevet fastlagt et vejledende timetal til hvert fag. På dansk 1 er det vejledende timetal 120, på dansk 2 er det 240 timer. Statistikken viser, at det gennemsnitlige timeforbrug i en årrække på landsplan har været stigende - især på dansk 1, hvilket uden tvivl hænger sammen med, at kursistgruppen er blevet svagere og ældre. Da flere amter har besluttet, at det vejledende timetal skal være gældende, giver det særlige problemer med at nå de fastsatte mål på specielt trin 1. Det betyder endvidere, at især uddannelsesfremmede kursister kan have svært ved at honorere de krav, der stilles på trin 2, men måske kan den forberedende voksenundervisning, FVU være med til at afhjælpe dette forhold. (side 16f)

Interview med John Berg Svendsen

Som supplement til fagkonsulenternes rapport interviewede vi John Berg Svendsen, fagkonsulent for avu. John havde følgende bemærkninger om -

Lærerkompetencer:

Den gode lærer er kendetegnet ved at have faglig-sproglig kompetence, men ikke nødvendigvis megen litteraturviden. Den gode lærer er også god til at stimulere kursisterne ved at arbejde med forskellige undervisningsformer: løbende indtag, flexundervisning, studieværksted, fjernundervisning, i det hele taget former som imødekommer at det er kursister der lever et voksenliv.

It:

Der tales mere og mere om "det virtuelle VUC", som også omfatter avu. I Sønderjyllands amt har man lavet webstedet www.cfv.dk, hvor man kører noget af undervisningen fra. John er skeptisk over for denne og andre løse undervisningsformer. De skaber mindre socialt sammenhold, hvilket påvirker motivation og indlæringssevne.

Evalueringsform:

Der foregår en række forsøg med evalueringsformer, både mundtligt og skriftligt. Man prøver at komme væk fra den sædvanlige prøveform kendt fra folkeskolen og gøre prøven mere virkelighedsnær, fx ved gruppeprøver. Se "Standardforsøg med nye prøveformer i Dansk og Engelsk" (www.uvm.dk/us/voksen2/vuc/lov/bind2/faneblad/info.html).

Afstanden fra bekendtgørelse til praksis:

Afstanden er lille, de nye ideer bliver implementeret hurtigt. Det skyldes nok at uddannelsen er forholdsvis ung.

Gennemstrømningsproblemer og fvu:

Avu er oprindelig konstrueret med det klare formål at få kursister til at bevæge sig *opad* i systemet; bl.a. derfor er bekendtgørelsesstof placeret under gymnasiesektoren selv om undervisningen og prøverne svarer til folkeskoleniveau. Men samtidig er uddannelsen inden for de seneste år blevet orienteret mere og mere *nedad* i uddannelsessystemet til det der bliver kaldt fvu, som også er placeret på VUC (se under *Andre relevante uddannelsessteder og -former*).

Merit:

Der er generelle meritproblemer. Avu passer meritmæssig ikke ind i de nye voksenuddannelser - VEU-systemet.

5. Fagets relationer til andre fag

Fagkonsulentrapporten *Kernefaglighed i danskfaget - et udkast* siger følgende om avu-dansks relationer til andre fag:

Når der arbejdes med projektor organiseret undervisning, herunder projektarbejde og projektopgave i avu, ligger der tre ligeværdige principper til grund for arbejdet:

- Problemorientering, dvs. at emnet afgrænses til en eller flere problemstillinger
- Deltagerstyring under vejledning fra læreren
- Det eksemplariske princip, dvs. at man går ind i et større stofområde via et eksempel, i denne sammenhæng udtrykt gennem en problemformulering. Baggrunden for dette princip er ønsket og kravet om, at kursisterne går i dybden med et afgrænset område i stedet for at brede sig og arbejde overfladisk. Når kursisterne udvælger en eller flere problemstillinger og arbejder med den/dem, vil de derigennem også opnå en viden om det overordnede emneområde. Det eksemplariske princip starter således med eksemplet og generaliserer ud fra dette.

I et enkeltfagssystem er det en styrke, at dansklæreren er velfunderet i historie, filosofi, kunsthistorie, psykologi, mediefag og samfundsfag. Dansk har indholdsmæssigt tætte relationer til disse fag, og det er klart en fordel for kursister at deltage i undervisningen i de nævnte fag. Færdigheder i tekstbehandling er ligeledes oplagt i forbindelse med skriveprocessen og udarbejdelse af projektopgaven.

En samarbejdsfaktor, som måske specielt gør sig gældende i et enkeltfagssystem, er konsensus og samarbejde mellem faglærerne vedrørende fx termer, metoder og holdninger for ad den vej at effektivisere (ind)læring og økonomisere med den enkelte kursists ressourcer. (s. 22)

Vi henviser i øvrigt til det generelle afsnit om fagets relationer til andre fag i *Kernefaglighed i danskfaget - et udkast*, som er citeret i appendiks B i denne *Oversigt*.

6. Særligt om dansk som fremmed- og andetsprog

Man kan læse Dansk som andetsprog i avu, hvor det ækvivalerer Dansk trin 1.

I fagkonsulentrapporten *Kernefaglighed i danskfaget - et udkast* (upubliceret, 2001) står der herom:

Dansk som andetsprog findes på avu kun på meritniveau G, og da det samtidig ifølge bekendtgørelsen ækvivalerer med Dansk 1, er det forestillingen, at kursisterne fra Dansk som andetsprog skal kunne fortsætte på Dansk 2. Dette svarer ikke til virkeligheden for en del Dsa-kursister, der i stedet går fra Dansk som andetsprog til Dansk 1 for først herefter at fortsætte til Dansk 2. Det er især kravet om læsning af ældre litteratur og den afsluttende retskrivningsprøve, der giver problemer for tosprogede.

Problemerne i forhold til ældre litteratur kunne imødegås ved, at man i for forståelsesarbejdet med teksterne præsenterede kursisterne for tekstudgaver i et nutidigt sprog, hvorefter man kunne gå over til teksterne i den mere eller mindre oprindelige form. Denne proces ville også være til gavn for mange af de unge deltagere og generelt medvirke til udviklingen af sproglig bevidsthed.

Med hensyn til prøven i dansk retskrivning skal man måske i højere grad gøre sig klart, hvad det er, man tester ved diktatformen. En stor del af problemerne for tosprogede er, at de ikke kender/genkender de ord, de hører læst op. Det er vigtigt, at forståelsen er etableret, inden man undersøger staveteknikken, og det, at diktaten læses op i sin helhed, inden den dikteres, er ikke nok til at etablere denne forståelse. Fra undervisning og evalueringer på sprogcentrene ved man, at tosprogede kursisters kunnen på retskrivningsområdet generelt er høj, hvorfor det er påfaldende, at det er et så udtalt problem i avu-regi.

Dansk som andetsprog er stærkt forankret i tekstarbejde og tekstforståelse. Der arbejdes både med fag- og skønlitterære tekster, hvor sidstnævnte kun undtagelsesvis kan være oversat

litteratur, men ellers er skrevet af danske forfattere, da fagets formål bl.a. er "at sikre kursisten mulighed for at øge sin viden om og forståelse af *dansk sprog og kultur*" (citat fra fagets bekendtgørelse).

Faget er således ikke bare et sprogfag, men også et kulturformidlings- og kulturforståelsesfag, hvor dansk kultur og danske værdier via tekster tænkes sat i spil med kursisternes kulturer og værdier i de diskussioner, teksterne sætter i gang. Faget ses altså også som et dannelsesfag, hvor man samtidig med den sproglige udvikling udvikler kulturel forståelse og evne til at indgå i det danske demokratiske samfund.

Denne todeling er også til stede i det danskfaglige niveau, der ligger forud for Dansk som andetsprog på Avu, nemlig sprogcenterundervisningen i dansk som andetsprog på spor 3, hvor Almen 2 prøven og DUF-prøven tilsammen er henholdsvis afsluttende/adgangsgivende for sprogcenter/VUC. I bekendtgørelsen for dansk som andetsprog på sprogcentre er det direkte formuleret, at undervisningen skal medvirke til kursistens integration i et demokratisk samfund som et aktivt medlem.

Avu-Dansk som andetsprog bygger videre på sprogcenterundervisningen i dansk som andetsprog, således at man ud over arbejdet med kompetencerne:

- Sproglig kompetence (tale, skrive, lytte, læse)
- Samtale- og tekstkompetence (argumentere, skabe sammenhæng)
- Pragmatisk kompetence (anmode, overtale, rose)
- Sociokulturel kompetence (hvad kan man i-tale-sætte?)

arbejder med:

- Litteratur
- Kulturforståelse
- Samfundsforståelse
- Billedbeskrivelse
- Film og drama

Tekst- og sprogarbejde foregår i tæt sammenhæng, således at der parallelt med tekstanalysen foregår en stadig udvidelse af de sproglige kompetencer. Ligeledes foregår tekstarbejdet i tæt sammenhæng med arbejdet med skriveprocesser.

Der lægges meget stor vægt på det bevidste sprogarbejde. I modsætning til barnet, der lærer modersmål samtidig med dets begriben af verden, har den voksne learner allerede dannet sig sit billede af verden på sit eget sprog, men skal nu have lært tilstrækkeligt sprog til at kunne formidle dette billede på sit andet sprog. Dansk som andetsprog handler således også meget om at give learneren muligheder for at kommunikere med "gammeldanskere" om værdier og holdninger i livet - give muligheder for social kontakt og ligeværdig dialog - trods det faktum, at man som andetsprogstalende (næsten) aldrig vil kunne opnå samme sproglige niveau som på sit modersmål. (s. 17ff)

Og senere i samme rapport, under afsnittet "Fornyelse":

Faget Dansk som andetsprog bør i højere grad afspejle, at vi lever i et pluralistisk samfund, bl.a. ved at tilføje oversat litteratur til stofområdet. Ligesom arbejdet med forskellige argumentationsteknikker bør gives mere plads. Som det siges i bekendtgørelsen for avu-undervisningen som helhed, skal der tages udgangspunkt i deltagernes erfaringer. Dette kan næppe praktiseres, hvis ikke de tekster, der anvendes, også afspejler det samlede læringsrums forskelligartede holdninger, synsvinkler og værdier. Det skal i faget være muligt at holde forskellige tilgange til og forståelser af verden op mod hinanden, så den kommunikation, der foregår, har rødder i den hverdag, deltagerne oplever og har oplevet.

I fremmedsprogsundervisningen på avu og i Dansk som andet-sprog på sprogcentre vinder task-baseret undervisning frem

som en særdeles effektiv måde at give deltagerne mulighed for mere taletid og virkelighedsnær kommunikation. Også i Dansk som andetsprog på avu er det en form, der med fordel kan fremmes, især fordi den gør det muligt at forbinde indhold og form på en måde, så begge får tilstrækkelig vægt.

I bekendtgørelsen for faget stilles der krav om udadrettede aktiviteter i alle fag. Især i Dansk som andetsprog er dette et særdeles vigtigt område, idet netop de udadrettede aktiviteter giver mulighed for at få autenticitet ind i undervisningen både på det sproglige og det samfundsforståelsesmæssige område.

Arbejde med udtale er et svagt punkt i Dansk som andetsprog på avu (og mange steder også på sprogcentrene), fordi lærerkvalifikationerne på dette felt er særdeles mangelfulde. Da mangelfuld udtalekompetence er et væsentligt problem for kursisterne både i deres uddannelsesforløb og senere, bør der tages hånd om denne kompetence fra centralt hold både ved yderligere uddannelse af lærerne og ved mere klare krav i forhold til udtalearbejde på de forskellige niveauer i sprogcenterundervisningen og på avu.

Det helt overskyggende problem for Dansk som andetsprog er de manglende lærerkvalifikationer i faget. Mens man på sprogcenterområdet stiller krav om den nye indvandrerlæreruddannelse til lærerne, er der ingen formelle krav til VUC-lærerne. Hvis VUC skal fremstå som et troværdigt undervisningstilbud, skal der stilles krav til lærernes faglige og pædagogiske kvalifikationer. For lærere i Dansk som andetsprog vil indvandrerlæreruddannelsen være brugbar.

Foruden de allerede nævnte forslag til ændringer og opmærksomhedspunkter skal der arbejdes videre på at øge sammenhængen mellem sprog- og indholdsside i Dansk som andetsprog. Der skal i højere grad sættes fokus på, at faget både er et sprogfag og et tekstbundet dannelsesfag og i forhold til sidst-

nævnte vil det være gavnligt at få en diskussion af, hvad der menes med "dansk kultur". Antropologer og etnografer er for længe siden gået væk fra at betragte kulturer som nationale ø-riger og ser kultur, som noget mennesket konstruerer igen og igen i nye sammenhænge. Det vil være gavnligt for både kursister og samfundsudvikling, at denne anskuelse også er gældende i uddannelsessystemet.

Yderligere bør der i fremtiden stilles krav om indtænkning af tosprogsproblematik til al undervisning på alle niveauer og i alle fag. (s. 29f)

7. Diskussionspunkter

Ud over de problemstillinger som er fremgået af ovenstående, kan man fremhæve følgende diskussionspunkter om dansk i avu, forstået som et indspil til diskussionen i rapporten *Fremtidens danskfag*:

Begrebet funktionelle helheder

Begrebet 'funktionelle helheder' er meget centralt for dansk i avu, og betones i vejledningen. Når begrebet bruges inden for avu-systemet, men eksempelvis ikke i det almene gymnasiums sammenhæng, skyldes det formentlig at uddannelsen i sit udgangspunkt opfatter sig som tæt knyttet til kursisternes hverdagsliv og -erfaringer, og at uddannelsen i sit indhold skal relatere sig til dette. Begrebet funktionelle helheder fremstår som et godt værktøj til at gribe uddannelsens omverdensforankring. Begrebet synes at have den gevinst at integrere flere vidensområder og give overblik for både lærer og kursister i forhold til det samlede danskfaglige felt. Vi mener at begrebet måske også kunne overføres på fagbeskrivelsen af dansk i andre uddannelser der på tilsvarende vis har et fokuseret omverdensforankrende tilsnit, særligt erhvervsuddannelserne (eud) og de erhvervsgymnasiale ungdomsuddannelser, hhx og hhx.

Evaluering

Angående evaluering er det værd at bemærke at der tales om “prøver der svarer til folkeskolens afgangsprøver”. Vendingen ‘svarer til’ åbner for eksperimenter. Som fagkonsulent John B. Svendsen peger på i interviewet, arbejdes der en del med prøveeksperimenter inden for avu fordi man gerne vil have tidssvarende prøver.

Restgruppen

Der peges i fagkonsulentrapporten på problemet med svage kursister. Det problem vil der måske netop nu blive kompenseret for ved den hastigt voksende fvu-ordning som forsøger at fange og forbedre mange af de dårlige læsere som SiD kender til.

Metasprog

Det er forvirrende når der i fagbilagene tales om “Mål” på to forskellige niveauer og med forskellige betydninger. Det ville være godt med en begrebsforenkling. Kompetencebegrebet bruges ligeledes diffust - som modsætning til begrebet færdigheder, men uden at det forklares nærmere hvori forskellen består. Vi har diskuteret dette med fagkonsulent John B. Svendsen. Han forklarer at de i alt 3 danskmoduler inden for avu samlet skal bidrage til indfrielse af fagets formål. Hvert moduls beskrivelse under ‘Mål’ er formuleret som ‘slut-mål’ og beskrevet så de er evaluerbare. Ved prøverne på hhv. trin 1 og 2 undersøges i hvilken grad målene er indfriet.

Det nordiske

Det er bemærkelsesværdigt at man *kan* inddrage nordiske og oversatte tekster, men ikke *skal* gøre det. Forpligtelsen på det nordiske gælder ikke for avu. Det skyldes ifølge John B. Svendsen at voksne nordsjællændere gerne vil læse svensk og nordjyderne gerne norsk. John spørger i den forbindelse: Hvad skal vi gøre ved de falstringer og sønderjyder der mener vi sprogligt og kulturelt er nærmere beslægtede med tyskerne? Pointen er at deltagerne har ‘et problem’ med dansk og groft sagt er ligeglade med andre sprog.



The background features a complex arrangement of overlapping rectangular and rounded rectangular shapes in various shades of gray. In the upper right quadrant, there is a thin-lined starburst icon and a solid gray circle. The overall aesthetic is minimalist and modern.

C. Ungdoms- uddannelserne

Dansk i eud mv.

1. Kilder

- Gældende lov: LBK 724 (gældende fra 1. januar 2001) og BEK 655 (3. juli 2001)
- *Kernefaglighed i danskfaget - et udkast*
- *Dansk som andetsprog og tosprogede set på tværs af uddannelses-systemet* (upubliceret, 2001)
- Interview med fagkonsulent Stig Guldborg, september 2001
- *Dansk bagefter*, Dansk lærerforening (ved Tove Heide-mann), 2002

2. Eud - kort fortalt

Eud står for Erhvervsuddannelserne og er et samordnet system af en række erhvervsuddannelser der kan føre til job i den offentlige og private sektor.

Der er syv indgange til eud. En er merkantil, de seks andre alle tekniske. Under tekniske finder man undergrupperne 1) Teknologi og kommunikation, 2) Bygge og anlæg, 3) Håndværk og teknik, 4) Fra jord til bord (hotel, køkken, levnedsmiddel og jordbrug), 5) Mekanik, transport og logistik, 6) Service. Det merkantile dækker over 7) Handel, kontor, finans. Der er i alt over 80 forskellige grene/uddannelser inden for eud.

I hovedparten af uddannelserne inden for eud er dansk niveau F eller E obligatorisk.

Eud er afløseren for efg og lærlingeuddannelserne og har eksisteret siden 1991 med reformer i 1996 og 2000.

3. Struktur, størrelse og gennemstrømning

Struktur

For eud findes der et såkaldt Erhvervsuddannelsesråd med repræsentanter fra erhvervslivet og de store organisationer der har forholdsvis stor indflydelse på uddannelsens indhold og fortsatte udvikling. Under Erhvervsuddannelsesrådet findes der

desuden en række "faglige udvalg", igen med repræsentanter fra erhvervslivet.

Eud-uddannelsen er blevet reformeret med virkning fra 2001. Som det er nu, skal man først igennem et grundforløb og derefter - når man vælger gren - et hovedforløb. Dansk i eud ligger i hovedforløbet for de fleste uddannelser. Dansk kan tages på niveauerne F-C. Hvis man tager dansk på alle niveauerne, svarer det til 8 ugers fuldtidsundervisning i dansk. Gennemføres niveau C som særligt tilrettelagt forløb modsvarer det en samlet undervisningstid på 4 uger.

Faget er obligatorisk, men der er mulighed for at opnå merit.

Hvis man sammenligner størrelsen på de merkantile og de tekniske uddannelser under eud, er elevandelen cirka fifty fifty. De merkantile uddannelser omfatter hg.

Social- og sundhedsuddannelserne (sosu) har eget regelgrundlag. Dansk spiller her en mere fremtrædende rolle end i de fleste eud-uddannelser.

Svage danskelever, hvilket ofte er danskere med anden etnisk baggrund end dansk, har mulighed for at få specialundervisning og deltage i såkaldt faglig læsning.

Alle elever skal udarbejde en personlig uddannelsesplan. Eud tager samlet 3-4½ år at gennemføre, men der er mulighed for at afslutte uddannelsen med bevis på de enkelte niveauer.

Antallet af registrerede erhvervsskoler mv. var i 2000 i alt 244 fordelt på 115 handels- og tekniske skoler, 42 landbrugs-, husholdnings- og levnedsmiddelskoler, 37 sundhedsuddannelsesskoler, heraf 29 social- og sundhedsskoler.

Elever

Eud er en del af det erhvervsfaglige område, som er den faktor man måler statistisk. I 1998 var der 122.948 elever i det erhvervsfaglige uddannelsesområde, hvilket svarede til 11,7% af uddannelsessystemets samlede bestand.

Ca. 42 % af en årgang går i eud - heraf ca. 15% i hg (kilde: fagkonsulent Stig Guldborg).

De fleste elever inden for det erhvervsfaglige område, herunder eud, har danskundervisning i løbet af uddannelsen.

Ved de erhvervsfaglige uddannelser mv. fordelte elevtallet sig således: Handels- og kontoruddannelser 23%, de tekniske erhvervsuddannelser 56,1%, sosu-uddannelserne 17,7% (15.046 elever), pgu (pædagogisk grunduddannelse) 1,7% og øvrige erhvervsfaglige uddannelser og videreuddannelser i alt 0,8%.

I et fremtidsperspektiv forventes 2001 at blive det år med færrest elever i perioden 1999-2008. Herefter vil tallet stige. I 2008 forventes elevbestanden at blive på ca. 127.997 i de erhvervsfaglige uddannelser.

Eleverne kommer fra folkeskolens 9. klasse og andre steder.

Det er svært at sige noget entydigt om hvor eleverne fra det erhvervsfaglige område går hen efter deres uddannelse, da området består af mange forskellige uddannelser. Men på de fleste uddannelser går eleverne til "omverden" og afslutter altså deres uddannelsesforløb. Derudover går en del videre i en ny erhvervsfaglig uddannelse eller et skoleforløb. Inden for visse uddannelser går en del videre til en kortere videregående uddannelse (kvu).

Lærere

I 1997 var der ca. 10.000 lærere på erhvervsskolerne (som omfatter eud, erhvervsgymnasiale uddannelser og kvu), men vi kan ikke sige præcist hvor mange der underviser i dansk i eud.

Formelt skal lærerne have en videregående uddannelse. Mange er oprindeligt uddannet som faglærere, men har suppleret med en videregående efteruddannelse i dansk. Det er skolernes ansvar at ansætte kvalificerede lærere - hvilket er et forhold som man kan diskutere (se interview med fagkonsulent Stig Guldborg nedenfor).

4. Fagbeskrivelse - love, vejledninger, vurderinger

Erhvervsuddannelserne er i deres fagbeskrivelse og -terminologi knyttet tæt sammen med samfundets krav og de kompetencer som uddannelsen skal give i forhold til et bestemt arbejde, men i uddannelsesperspektivet er der samtidig et moment af almen dannelse. Uddannelsen skal altså både være kompetenceudviklende og dannende, som det også fremgår af lovstoffet.

Nedslag i lovstof

I lovbekendtgørelsen til eud står der bl.a. at uddannelsen skal

LBK 724

§ 1

- “(...) bidrage til at udvikle de unges interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund og bidrage til deres personlige udvikling”
- “(...) imødekomme arbejdsmarkedets behov for erhvervsfaglige og generelle kvalifikationer vurderet under hensyn til den erhvervmæssige og samfundsmæssige udvikling, herunder udviklingen i erhvervsstruktur, arbejdsmarkedsforhold, arbejdspladsorganisation og teknologi”

§ 15

- “(...) søges tilrettelagt med en betydelig bredde, herunder i arbejdsområde og funktion, med henblik på at kunne opfylde skiftende kvalifikationsbehov på arbejdsmarkedet og at kunne give grundlag for videreuddannelse, herunder videregående uddannelse”

Om indholdet i uddannelserne står der bl.a.

§ 21

- “Uddannelsernes faglige indhold skal så vidt muligt fastlægges på grundlag af analyser og prognoser vedrørende kvalifikationsbehov.”

Disse overordnede betragtninger om eud følges op af bekendtgørelsen, hvor undervisningsformen specificeres og indirekte knyttes til danskfaglige kompetencer, idet der bl.a. står:

BEK 655

§ 2

- “Skolen gennemfører undervisningen i de grundfag, som er obligatoriske i uddannelserne (...)
 - 2) ved anvendelse af informations- og kommunikationsteknologi, hvor det er relevant”
 - 3) på en sådan måde, at alsidige udtryksformer, herunder skriftlige og mundtlige, styrkes mest muligt i alle fag (...).”

Det afhænger af lodtrækning og en prioriteringsliste om man skal til en prøve i dansk under eud, jf. § 11.

Fagbilag

I fagbilaget for Dansk i eud beskrives niveauerne F-E sammen, mens niveauerne D og C beskrives hver for sig.

Fælles for alle niveauer er at der utvetydigt opereres med et udvidet tekstbegreb. Man skal lære at “analysere og tage stilling til tekster og sætte dem ind i en sammenhæng af psykologisk, social, teknologisk eller kulturhistorisk art”, som der står under alle niveaubeskrivelserne.

Det gælder også for alle niveauer at elever og lærer i videst muligt omfang skal foretage udvalget af tekster i fællesskab; at mundtlig og skriftlig fremstilling indgår som integrerede elementer i undervisningen; og at der på alle niveauer arbejdes med “sprogrigtighed, grammatik og retstavning”.

Det gælder ligeledes for alle niveauer at 25% af tiden der anvendes til arbejdet med skriftlig fremstilling, må bruges til processkrivning, dvs. “redigering, omskrivning og lignende procesorienteret eller uddybende bearbejdning af opgavebesvarelser”.

Den skriftlige prøve er også ens for alle niveauer, idet man skal til en 4-timers-prøve hvor man må bruge ordbøger uden leksikalske oplysninger.

Specielt for niveau F og E gælder bl.a. at:

- der primært arbejdes med tekster fra “nyeste tid”,
- på niveau E læses der mindst 2 emner, hvoraf det ene skal

have relation til en virksomheds interne og eksterne kommunikation,

- man skal arbejde med en række forskellige fremstillingsformer som resume, referat, ansøgning, beskrivelse, analyse, fri fremstilling og rapport.

Specielt for niveau D gælder bl.a. at:

- man nu ikke bare skal kunne foretage en “analyse” (som er kravet i niveau F og E), men en “metodisk analyse, perspektivering og vurdering” - kravet om kompleksitet øges altså,
- hovedvægten lægges på tekster fra nyeste tid,
- eleven arbejder med “utraditionelle udtryksformer”,
- man skal (som på niveau F og E) arbejde med en række forskellige fremstillingsformer som resume, referat, ansøgning, beskrivelse, analyse, fri fremstilling og rapport.

Specielt for niveau C gælder det at der sker en opsplitning mellem målene for de merkantile og tekniske uddannelser. De merkantile uddannelser (handelsskolerne) har tradition for at lægge sig op ad det almene gymnasium og lægge større vægt på litteratur end de tekniske uddannelser, som i højere grad fortsætter målet fra de tidligere niveauer med at arbejde bredt med tekstbegrebet. Dette bliver især tydeligt hvis man sammenligner eksamensspørgsmålene til de to forskellige typer uddannelser.

Fælles for niveau C, uanset om man går i en teknisk eller merkantil uddannelse, gælder dog at:

- man nu ikke bare skal kunne foretage en metodisk analyse, vurdering og perspektivering (som i niveau D), men forholde sig “reflekterende” til litteratur og andre tekstformer - kravet om kompleksitet øges altså endnu en gang.
- man arbejder med såkaldte emnekredse der kan indgå i tværfaglige forløb.
- man skal mindst arbejde med et litteraturemne og et medieemne.
- i arbejdet med sprog er arbejdet med verbalsproget i centrum, idet man kan sætte fokus på f.eks. fagsprog, forvaltnings-

sprog, politikersprog, reklamesprog, lokalsprog eller gruppesprog.

- i arbejdet med mundtlig fremstilling kan man arbejde med præsentationsteknik og udtryksformer som højtlesning, genfortælling, dramatisering eller andre mundtlige genrer.

Vejledninger og vurderinger

Der findes hverken en undervisnings- eller censorvejledning for dansk i eud.

Grunden til at der ikke er en undervisningsvejledning, er at man vidste uddannelsen ville blive reformeret fra 2001, derfor har man set tiden an. Planen er at der skal komme et idé- og inspirationsmateriale der modsvarer revisionen af danskfaget og erhvervsuddannelserne.

Mht. censorvejledning har man ikke nogen fordi man ikke ønsker det. Holdningen er at dansklærerne til daglig vurderer skriftlige arbejder. De kriterier de lægger til grund for vurderingen der, er de samme kriterier der skal gælde for den afsluttende eksamen. Evaluering og vægtning af de enkelte elementer i besvarelsen diskuteres løbende blandt lærere på fagmøder og kurser.

Fagkonsulentrapporten

Fagkonsulentrapporten *Kernefaglighed i danskfaget - et udkast* (upubliceret, 2001) beskriver danskfaget på forskellige måder. Vi har valgt at citere fyldigt fra beskrivelsen af de særlige forhold inden for det enkelte uddannelsesområde. Om Erhvervsuddannelserne står der:

Erhvervsuddannelserne

Spørgsmålet om progression rummer her to dimensioner, dels den "formelle", der vedrører de fire niveauer F, E, D og C, dels den form for faglig og indholdsmæssig progression, der er knyttet til det enkelte forløb eller niveau.

I de aller fleste uddannelser på det tekniske område er dansk på niveau F eller E obligatorisk. Elever der allerede har dette niveau (niveau E ækvivalerer med den udvidede afgangsprøve i grundskolen) kan få merit og dermed mulighed for at gennemføre faget på et højere niveau. Elever, der ønsker at supplere eller bygge videre på et gennemført niveau har samtidig mulighed for at gøre det inden for rammerne af de valgfrie fag. Det kan enten ske ved at tage niveauerne trin for trin eller - hvis der er tale om elever med særlige forudsætninger - ved særskilt at gennemføre niveau C som overbygning på niveauet fra grundskolen. Den nye erhvervsuddannelsesreform (Reform 2000) har medført, at fagene og de enkelte niveauer indgår i en meget fleksibel struktur, der i vidt omfang tager højde for den enkeltes faglige forudsætninger og interesser. Eleverne er ikke bundet til en bestemt klasse og et fælles skema, men sammensætter i vidt omfang selv skemaet gennem valg af bl.a. fag, niveauer og projekter. Det betyder, at den enkelte elev gennem sine valg også selv bliver medansvarlig for graden af progression i det enkelte fag. Alle skal nå et vist minimum (niveau F), men der er mulighed for at bygge ovenpå.

De enkelte niveauer adskiller sig gennem gradueringer på målsiden. Niveau E er således ikke bestemt ved specifikke mål men skal udbygge målene fra niveau F. På niveau D tilføjes bl.a. metodekrav som igen skærpes på niveau C.

Fagplanerne fastlægger de mål, der skal nås på de enkelte niveauer, men overlader i øvrigt et stort indholdsmæssigt og metodisk spillerum til lærerne (og eleverne, der har medindflydelse på undervisningen). Den grad af progression, der knyttes til de enkelte forløb og udmøntes på de 4 niveauer er derfor i vidt omfang et spørgsmål om den enkelte lærers/lærergruppes planlægning og valg. Der er krav om, at der på de enkelte skoler udarbejdes lokale undervisningsplaner, som redegør for den konkrete undervisningsplanlægning, herunder for didaktiske overvejelser.

Reformen af erhvervsuddannelserne (her: de tekniske erhvervsuddannelser) kan betyde noget for fagets sammenhængskraft, da den bl.a. har medført, at danskfaget i de fleste uddannelser, i modsætning til tidligere, er placeret relativt sent i det samlede uddannelsesforløb. Faget indgår typisk ikke i den indledende del (grundforløbet), men i hovedforløbet, hvor det ofte er stykket op på flere skoleophold. Erfaringerne med denne placering er endnu sparsomme, dog peger det foreløbigt på, at der stilles store krav til lærernes planlægning og sikringen af kontinuitet fra skoleophold til skoleophold. Fraværet af dansk som obligatorisk fag på grundforløbet indebærer endvidere, at især den svageste del af elevgruppen, typisk de elever, der er utrænede og umotiverede læsere, ikke længere har mulighed for at støtte sig til f.eks. læse- og skrivetræningen i dansk som obligatorisk fag. Det kan muligvis have betydning for deres betingelser for at klare de skærpede teorikrav (herunder krav til læsning, rapport-skrivning mv.) i den "faglige" del af uddannelsen. Placeringen i hovedforløbet betyder dog samtidig, at der er større mulighed for at sikre sammenhæng med konkrete erhvervsfaglige problemstillinger og at udnytte elevernes faglige erfaringer og kompetencer herfra.

Fagets placering i uddannelser, der er rettet mod konkrete faglige professioner, indebærer - så at sige pr. tradition - at dansk skal fastholde en dobbelt dimension. På den ene side skal det varetage det almindelige, personlighedsudviklende og studieforberedende aspekt og på den anden side fungere som redskabsfag, der understøtter danskfaglige færdigheder, eleverne har brug for eller kan udnytte i den erhvervsfaglige del. Det lykkes ikke altid at balancere de to dimensioner. Yderpunkterne består i fagforløb, der er manifest litterære og kun i mindre omfang involverer den erhvervsfaglige dimension (dansk som selvstændigt skemafag) eller tværfaglige projekter, hvor redskabsdimensionen spiller hovedrollen, og hvor de traditionelle danskfaglige elementer mere eller mindre bortintegreres. Denne dobbelthed vedbliver med at udgøre en særlig didaktisk udfordring for dansk i erhvervsuddannelserne. (s. 11f)

Interview med Stig Guldborg

Som supplement til fagkonsulenternes rapport interviewede vi Stig Guldborg, fagkonsulent for bl.a. dansk i eud. Stig havde følgende bemærkninger om -

Indhold:

Undervisningen tager afsæt i mål der kan nås ad mange veje. Man har ikke defineret særlige tekster som central læsning. Blot stofkategorier, der hænger sammen med bestemte kompetencer. Ved de afsluttende prøver er det derfor også elevernes kompetencer der evalueres, dvs. deres evne til at bearbejde tekster under forskellige synsvinkler og til at udtrykke sig skriftligt og mundtligt. Det betyder at undervisningen ikke er bundet op på bestemte pensumkrav til eksamen - hvilket er godt! Det giver mulighed for at arbejde med en mangfoldighed af forløb der tager sigte på de samme mål. Og det betyder at det er elevernes danskfaglige kompetencer - og ikke et bestemt eksamenspensum - der står i centrum for undervisningen.

Mange skoler arbejder med at "tone" danskfaget i forhold til den enkelte erhvervsuddannelse, eksempelvis uddannelserne til frisør eller smed. Men det må understreges at dansk er et alment fag under eud. Man lavede på et tidspunkt et forsøg med decentrale skr. prøver inden for transportuddannelserne. Man troede eleverne stort set kun ville være interesserede i det tonede danskfag - men de fleste var også interesserede i fagets almindelig side og ville gerne læse litteratur, inkl. klassikere. De fleste elever ønsker dog at danskfaget integreres i den erhvervsrettede undervisning.

Progression:

Hvis man skal skelne mellem niveauerne hvad angår tekstarbejde, kan man lidt forenklet sige at niveauerne F og E fokuserer på 'oplevelsen', mens D og C stiller metodiske krav til tekststilegnelsen.

Prøver:

Det er vigtigt at den centralt stillede prøve i skriftligt dansk

fastholdes. Den sikrer at danskfaget ikke opfattes som et udvendigt redskabsfag, og at den skriftlige kompetence er ens. Faren er nemlig at dansk bliver opfattet som “det at skrive rapporten”. Spørgsmålet og udfordringen er hvordan man gør danskkompetencerne mere synlige for lærere og elever. Der er usikkerhed omkring hvordan dansk kan integreres i tværfaglige sammenhænge på en måde der fastholder den faglige kerne. Den centralt stillede skriftlige opgave er imidlertid bolværket - den insisterer på danskfaglighed.

Det diskuteres hvordan man kan forbedre evalueringsformen og hvordan de skriftlige og mundtlige prøver kan fornyes.

Lærerkompetencer:

Den gode lærer har fod på sit fag, men også blik for samarbejde med andre fag. Pædagogiske evner er en del af fagdidaktikken. Man skal være i stand til at se danskfagets (og bekendtgørelsens) muligheder, tænke alternativt og lave forsøg. Lærerne er generelt gode til at tænke på tværs og til at gennemføre forsøgs- og udviklingsarbejde.

Skolen skal sikre at der er en lokal undervisningsplan, der fremmer fagintegration. Der er gode undervisningsplaner mange steder, selv om der er en tendens til at hæfte sig ved indhold, ikke mål. Målene er og bør være det mest tungtvejende, det er vigtigt at forstå at man kan fortolke målene forskelligt. Men vores didaktiske tænkning er bundet af curriculumtænkning.

Formelt skal dansklærere i dag have en ‘videregående uddannelse’, men det er ikke nærmere defineret hvilke kompetencer de skal opfylde. Vurderingen heraf foregår på skolerne.

Fornyelse:

Der arbejdes med “faglig læsning”, som er et valgfag. Der er mange muligheder dér - hvilket er godt nyt til de dårlige læsere, som der er 25% af blandt eleverne. (Se: K. Jakobsen, B. Lausch, T. Munch-Hansen: *Faglig læsning og skrivning - en vejledning til valgfaget*, UVM 1997; K. Jakobsen, B. Lausch, T. Munch-Hansen: *Jeg læste en hel bog og nu tør jeg også skrive - faglig læsning og skrivning på erhvervsskoler*, UVM 1999; S. Guldborg,

K. Jacobsen, B. Lausch: *Læsefærdigheder, læsevejledning og læseundervisning - i erhvervsuddannelserne*, UVM 2001).

Social- og sundhedsassistentuddannelserne er nyere uddannelser, der efter den seneste reform også rummer dansk på niveau E og C. Faget har hermed fået en fyldig placering der både giver mulighed for at tilgodese den almene og den erhvervsrettede dimension. Specielt for dansk på dette område er også at der ikke findes nogen central stillet skriftlig opgave. Det skriftlige bedømmes i form af en emneopgave der indgår i den mundtlige eksamen.

I hovedparten af de traditionelle erhvervsuddannelser er faget med den seneste reform blevet flyttet fra grund- til hovedforløbet, altså til væsentlig senere i uddannelsesforløbet. Det betyder mere modne elever, og det er spændende og godt, både for eleverne og for et fag som dansk. Med den seneste reform er faget også blevet koncentreret i kortere forløb end tidligere, hvilket muligvis ikke er godt. De faglige læreprocesser bliver forceret, og det bliver sværere for eleverne at fordøje stoffet.

Det gælder ikke mindst de erkendelsesmæssige og eksistentielle sider. Her står faget og lærerne overfor en ny didaktisk udfordring.

“Dansk bagefter” - en undersøgelse foretaget af Dansk lærerforening

Dansk lærerforening iværksatte i 2001 en undersøgelse af uformelle og formelle uddannelser som rummer dansk eller danskfaglige elementer på skemaet (se Appendiks). Tove Heidemann har lavet undersøgelsen, og hun skriver sammenfattende om eud:

Fælles for de nye erhvervsuddannelser, både på de tekniske skoler, handelsskolerne, sosu og pgu er, at der er sket et skifte fra fokus på pensum: hvad eleverne skal undervises i, til kompetence: hvad eleverne skal kunne, når de er færdige.

Der skelnes i læringsmålene mellem kvalifikationer og kompetencer.

“Kvalifikationer er læringsmål, som relaterer sig til en faglig forståelsesramme. Kvalifikationer går på læringsindholdet, og man kan måle eller teste den viden og de færdigheder, som eleverne skal have tilegnet sig. Kompetencer er udviklingsmål for det enkelte menneske. Kompetencer er egenskaber, evner, som ikke kan ses, men som kommer til udtryk, når personen reagerer på en situation.

Kompetence dækker en persons evne til at agere i nogle åbne og principielt uforudsigelige forløb.”

Der opereres i målbeskrivelserne med tre kompetenceniveauer

- Begynderniveau
- Rutineniveau
- Avanceret niveau

For hvert niveau angives det, hvilke kompetencer en elev skal kunne demonstrere.

(...)

Der er imidlertid forskellige kompetencedefinitioner i spil. I Vejledningen for dansk på de merkantile uddannelser er kompetence således blot summen af kvalifikationer.

Det er en svaghed i reformen, at kompetencebegrebet ikke er præcist defineret. Det må medføre vanskeligheder både for de didaktiske overvejelser og i prøvesituationen. (s. 11f)

Tove Heidemann er, som det fremgår, forholdsvis kritisk med hensyn til reformen af eud og danskfagets placering i det. Hun skriver bl.a. også at “i betragtning af at danskfaget som et led i en erhvervsuddannelse kunne have en særlig profil, er indholdet påfaldende alment” og fortsætter: “At dansk i de erhvervsrettede uddannelser ligner gymnasium og hf bekræftes af eksamensformerne. (...) Der er ikke lagt op til alternative prøveformer, f.eks. projektarbejde, gruppeeksamen, portfolio eller simulerin-

ger.” (s. 10) Heidemann mener at der er en vis uoverenstemmelse mellem reformens intentioner og praksis og peger på en evaluering af pgu-uddannelsen i 1999 hvor 57% af eleverne ønsker at dansk skal fylde mindre i uddannelsen (se “Dansk bagefter” side 46).

5. Fagets relationer til andre fag

Fagkonsulentrapporten *Kernefaglighed i danskfaget - et udkast* siger følgende om dansk i euds relationer til andre fag:

Samarbejdet med andre fag og fagområder spiller pr. tradition en stor rolle for dansk i de erhvervsfaglige uddannelser. På godt og ondt kan man nok tilføje. Der er en risiko for, at væsentlige faglige elementer bortintegreres, når danskfaget indgår som part i større projekter eller opdeles på moduler med forskellige temaer. Omvendt er der mange gode eksempler på fagsamarbejde, hvor dansk spiller en vigtig rolle som faglig “brobygger” og som katalysator i tværfaglige arbejds- og læringsprocesser. Ikke mindst gennem arbejdet med faglige tekster, faglig skrivning og en større vægtning af arbejdet med sprogets praktiske brug og muligheder - ikke kun som redskab til mundtlig og skriftlig formulering, men også som middel til erkendelse - er der åbnet for synergi i samspillet med andre både almene og praktiske fag. Med den nye placering faget har fået i de fleste uddannelsesforløb efter erhvervsuddannelsesreformen ændres også samarbejdsrelationerne fra uddannelse til uddannelse. Der bliver derfor behov for at redefinere de fag- og læringssammenhænge, faget tidligere har indgået i. (s. 21)

Vi henviser i øvrigt det generelle afsnit om fagets relationer til andre fag i *Kernefaglighed i danskfaget - et udkast*, som er citeret i appendiks B i denne *Oversigt*.

6. Særligt om dansk som fremmed- og andetsprog

Der er ingen særskilt undervisning i dansk som fremmed- og andetsprog i eud, jf. *Dansk som andetsprog og tosprogede set på tværs af uddannelsessystemet* (upubliceret, 2001).

Ifølge fagkonsulent Stig Guldberg har mange tosprogede ny-danskere vanskeligt ved at klare dansksproglige krav og skal omkring Sprogcenteret for at forbedre deres dansk kundskaber før de kan komme ind. Når de er kommet ind, er dansk også et problem, men der er mulighed for at støtte dem med timer i faglig læsning og skrivning (se ovenfor), som er særligt møntet på tosprogede danskere.

Som noget positivt kan man sige at bredden i målene for dansk under eud tvinger til åbenhed over for elevernes forskellige kulturbaggrunde.

7. Diskussionspunkter

Ud over de problemstillinger som er fremgået af ovenstående, kan man fremhæve følgende diskussionspunkter om dansk i eud, forstået som et indspil til diskussionen i rapporten *Fremtidens danskfag*:

Progression for eleven

Når man læser lovbekendtgørelsen og bekendtgørelsen for eud, får man det indtryk at *elevens progression* er lige så meget i fokus som *fagets*. Det virker med andre ord som om eleven har "ejerskab" i forhold til sin uddannelse. Det er muligt at dette indtryk kun er en afspejling af intentionen med loven - ikke realiteterne. Men retten til også at få udarbejdet en 'personlig uddannelsesplan' er i hvert fald med til at understøtte dette indtryk. Eud er tilsyneladende ikke uddannelsen der vælges for at man kan udskyde det egentlige erhvervsvalg, sådan som det almene gymnasium af og til beskyldes for.

It

Om sammenhængen/progressionen fra folkeskolen til eud kan man bl.a. sige at de it-kompetencer, som har en forholdvis fremtrædende plads i *Klare mål* (folkeskolen), ser ud til at blive forudsat og søgt udbygget i eud.

Alle fag har ansvar for sprog

Det er godt at det i bekendtgørelsen for eud ekspliciteres at

alle grundfag(slærere) har ansvar for de mundtlige og skriftlige færdigheder.

Evalueringsformer

I den skriftlige eksamen for eud på alle niveauer er der tale om en traditionel "gymnastiksalstil" med ordbøger som eneste hjælpemiddel. Man kunne overveje om man skulle lade sig inspirere af hhx og htx' it-orienterede prøveformer, hvor det bl.a. er tilladt at lave informationssøgning på nettet. Nogle af eleverne går fra eud videre til hhx eller htx, og mange går direkte ud i en it-baseret arbejdsvirkelighed efter eud.

Godt metasprog

Begrebsbrugen i lovstoffet om eud er klar og enkel. Man opererer ikke som i *Klare mål* for grundskolen med en række variationer over begrebet mål, såsom "mål", "delmål" og "formål", hvis betydningsvægtning og -forskel kan være svær at udlede.

Indholdet på C-niveauet

Der er to forskellige C-niveauer afhængig af om man går i den merkantile eller tekniske del. Særligt på niveau C stilles der krav om og har der været tradition for at litteratur udgør det centrale område, hvilket skyldes en afsmitning fra det almene gymnasium. Uanset årsagen og baggrundshistorien kan dette forhold diskuteres. Under htx, som også er et gymnasialt niveau, finder man ikke denne præference for det litterære, og eftersom nogle eud-elever går videre til netop htx, kunne man foreslå at homogenisere og sige at litteratur ikke på niveau C i eud skal udgøre det centrale område, hvilket ikke er det samme som at sige at det ikke må være det.

Dansk senere i forløbet

Som det udtrykkes i kernefaglighedsrapporten, ligger dansk i den nye eud-ordning sent i uddannelsesforløbet. Det ligger der et dilemma i. Svagheden er at eleverne ikke tidligt bliver udstyret med kommunikative danskkompetencer som de kan bruge i deres øvrige uddannelse og i praksis. Fordelen er at dansk får større betydning som dannelsesfag fordi den enkelte elev typisk er mere moden og villig til at læse litteratur.

Dansk i htx

1. Kilder

- Gældende love og bekendtgørelser: LBK 174 (16. marts 2001) og BEK 524 (15. juni 2001)
- *Råd og vink* om Dansk på htx, 2001
- *Kernefaglighed i danskfaget - et udkast* (upubliceret, 2001)
- *Dansk som andetsprog og tosprogede set på tværs af uddannelses-systemet* (upubliceret, 2001)
- Interview med fhv. fagkonsulent for hhx, studielektor i UVM og medlem af arbejdsgruppen for Fremtidens dansk-fag Steen Lassen, efteråret 2001
- Konsultering hos fagkonsulent for dansk i htx Christian Overgaard

2. Htx - kort fortalt

Htx står for højere teknisk eksamen og er den ene af de to erhvervsgymnasiale uddannelser. Uddannelsen svarer til de almengymnasiale uddannelser, men er drejet mod det teknisk/naturvidenskabelige område. Htx tager 3 år. Dansk er obligatorisk på alle år.

Htx startede som forsøg i 1982 og blev endelig godkendt i 1988.

3. Struktur, størrelse og gennemstrømning

Struktur

I de almindelige bestemmelser for de erhvervsgymnasiale uddannelser hedder det:

“Uddannelserne tilrettelægges således, at de giver egnede unge en erhvervsgymnasial uddannelse, der giver grundlag for videregående uddannelse, og som bidrager til elevernes personlige udvikling og til deres interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund samt til elevernes forståelse af samfundet og dets udvikling med særlig vægt på erhvervslivets forhold”.

Specifikt for htx hedder det:

“Uddannelsens formål er at give en almen og teknologisk erhvervsgymnasial uddannelse, der gennem teoretisk og værkstedsmæssig undervisning giver eleverne adgang til videregående uddannelser...”

Uddannelsen giver delvist grundlag for erhvervmæssig beskæftigelse og giver efter særlige regler adgang til afkortet erhvervsuddannelse.

For at blive optaget på htx skal man have bestået folkeskolens afgangsprøve. Skolen kan dog indstille eleven til en optagelsesprøve.

Elever

Der var i 1998 32.884 elever i de erhvervsgymnasiale uddannelser. I htx var der ca. 7.000 elever, i hhx ca. 25.000

I et fremtidsperspektiv forventes 2001 at blive det år med færrest elever i perioden 1999-2008. Herefter vil tallet stige indtil 2008, hvor elevbestanden forventes at blive ca. 36.000 fordelt med ca. 27.000 elever i hhx og ca. 8.500 i htx.

De seneste tal for kønsfordelingen fra “Uddannelse på kryds og tværs”, UVM 2001, fortæller at der i htx er 1085 piger og 5.373 drenge.

Ifølge tallene for 1998 kan man se at 24,6% af eleverne efter htx vælger en lvu, 23,6% en mvu og 20,8% en kvu. Htx er således den gymnasiale uddannelse som sender flest studerende videre til en kvu. Der er desuden en del som vælger en erhvervsfaglig uddannelse (11,7%). Mest markant er elever med en adgangseksamen til diplomuddannelsen. Af dem tager 82% en mvu og 10,7% en kandidatuddannelse.

For at give et andet indtryk af gennemstrømningen kan vi henvise til Den koordinerede Tilmelding, der har undersøgt hvor mange med htx-baggrund der i 2000 har søgt videregående uddannelser, og hvilke uddannelser de har søgt. Fordelingen er:

kvu, it: 19% (367 ans.); ingeniør (mvu): 19% (365 ans.); ing. (lvu): 12% (241 ans.); nat.vid. (univ.): 9% (185 ans.); 1-årig hhx: 5% (102 ans.); kvu, teknisk: 5% (97 ans.); læreruddannelse: 4% (81 ans.); Landbohøjskolen: 3% (50 ans.); erhvervsøkonomi (HA): 2% (46 ans.); arkitekt: 2% (46 ans.); pædagogudd.: 2% (42 ans.); hum.vid. (univ.): 2% (39 ans.).

Efter htx er det samlet ca. 70% der læser videre. En stor del af dem går videre i ingeniøruddannelserne, som det fremgår.

Lærere

Der var i 1996/97 ansat 765 årsværk ved htx. Hvor mange dansklærere der gemmer sig i dette tal, har vi ikke kunnet finde statistisk materiale om.

Lærere ved de erhvervsgymnasiale uddannelser skal have uddannelse på hovedfagsniveau fra enten handelshøjskolen, universitetet eller ingeniøruddannelse, eventuelt suppleret med faglig viden erhvervet gennem beskæftigelse eller faglig efteruddannelse. Inden for de konkrete undervisningsfag skal læreren mindst have side-/bifagsniveau. Læreren skal desuden bestå en pædagogisk prøve senest to år efter ansættelse.

4. Fagbeskrivelse - love, vejledninger, vurderinger

Fagbeskrivelsen består dels af nedslag i lovstof (bekendtgørelser, vejledninger o.l.), dels af en opsummering af de kilder vi har anført indledningsvis. Beskrivelsen giver et indtryk af formålet med faget, de færdigheder og kompetencer der lægges vægt på, samt progressionen og evalueringsformen inden for faget. Desuden skitserer vi på baggrund af kernefaglighedsrapporten og et interview med Steen Lassen fagets tradition og aktuelle tendenser.

Nedslag i lovstof

Det overordnede mål med danskundervisningen i htx beskrives således:

§ 20.

I *dansk niveau A* er det overordnede mål, at eleven arbejder med forskellige tekstgenrer og kommunikationsformer i en historisk og samfundsmæssig sammenhæng og uddyber kendskabet til væsentlige kulturelle strømninger og problemstillinger i samtiden og den nærmeste fortid, herunder teknologiske og etiske problemstillinger, så eleven

1. udvikler evnen til at læse på en engageret, reflekteret og kritisk måde og herunder øger sin analytiske evne og sin æstetiske sans,
2. udvikler evnen til at udtrykke sig mundtligt og skriftligt på en varieret og præcis måde i forskellige situationer og i uddannelsens forskellige fag samt øger den generelle bevidsthed om sprog og sprogbrug og
3. kan anvende og forholde sig kritisk til forskellige kommunikationsformer og informationer i samfundet, herunder informationssøgning og elektronisk kommunikation.

Undervisningens indhold

Danskundervisningen er tænkt i 2 x 3 punkter, dels: Historisk læsning, værklæsning og mediekultur (som er samlet under overskriften 'Tekstlæsning'), dels: Mundtlig fremstilling, skriftlig fremstilling og informationsteknologi (som er samlet under overskriften 'Sprog').

Målet med de enkelte punkter er som følger:

Tekstlæsning (a-c)**a. Historisk læsning og periode**

Målet er at give eleven forståelse af

- 1) hvordan man tænkte, følte og handlede under andre historiske forhold,
- 2) at nutiden præges af tidligere tiders tanker og handlinger og
- 3) at nutidens tanker og handlinger skaber fremtiden.

b. Værklæsning

Som en integreret del af tekstlæsningen skal der læses mindst seks værker, der vælges inden for hovedgenrerne roman, drama, novelle- eller digtsamlinger. Et af disse værker kan dog vælges blandt andre genrer, f.eks. film.

c. Mediekultur

Målet er, at eleven

- 1) udvikler evnen til at analysere og vurdere forskellige kommunikationsformer, herunder trykte medier, lyd-billed-medier og computerkommunikation og
- 2) på forskellige medier kan anvende analysemetoder, herunder kommunikationsmodeller og billed- og argumentationsanalyse.

Sprog (d-f)

d. Mundtlig fremstilling

Målet er, at eleven

- 1) kan udtrykke sig i et varieret og klart sprog,
- 2) stifter bekendtskab med flere sproglige udtryksformer,
- 3) sikres mundtlig sprogtræning gennem klassesamtaler, elevforedrag og evt. selvproducerede skuespil og video-produktioner og
- 4) i den mundtlige sprogtræning kan anvende forskellige udtryksformer, f.eks. redegørelse, analyse, fortolkning og diskussion.

e. Skriftlig fremstilling

Målet er, at eleven

- 1) kan udtrykke sig i et varieret og klart skriftsprog,
- 2) styrker sin skriftlige formuleringsevne og sprogfærdighed i arbejdet med forskellige fremstillingsformer i bundne og friere opgaver, herunder også opgaver på tværs af fagene,
- 3) i den skriftlige sprogtræning kan anvende forskellige udtryksformer, f.eks. redegørelse, analyse, fortolkning og diskussion og

4) arbejder med nye skrivemetoder som procesorienteret og kreativ skrivning.

f. Informationsteknologi

Målet er at give orientering om de praktiske informations-teknologiske muligheder og kendskab til elementær data-behandling, så eleven kan anvende tekstbehandling og informationssøgning.

Progression

En decideret progression inden for danskfaget i htx står ikke beskrevet nogen steder i vores kildemateriale. Det er flere gange fremhævet at det er op til læreren selv at sørge for den nødvendige progression. I *Råd og vink* pointeres det vigtige i at undervisningen opbygges som en fremadskridende proces "hvor elevens begrebsliggørelse og forståelse af en række forhold, elevens sproglige færdigheder og viden om kulturelle, historiske, teknologiske og sociale forhold til stadighed udbygges." Altså en progressionsforestilling, som svarer til de andre uddannelsers, hvor eleven har en række færdigheder/kompetencer som skal udvikles. Der lægges i *Råd og vink* særlig meget vægt på at udgangspunktet skal tages i den enkelte elev og dennes situation og forudsætninger.

Prøver

Eleverne afslutter htx med en mundtlig og en skriftlig 5-timersprøve. Undervejs i den tre-årige uddannelse afleveres en række skriftlige arbejder som fører til en årskaraktter.

Den skriftlige prøve:

Ved prøven må benyttes alle typer ordbøger og informations-teknologiske hjælpemidler, herunder elektroniske ordbøger og stavekontrol.

Ved karaktergivningen lægges vægt på elevens skriftlige sprogbeherskelse og evne til at udtrykke komplekse sammenhænge klart og forståeligt, til at disponere, argumentere og formidle viden, erfaring og oplevelse.

Den mundtlige prøve:

Her kommer eleven op i ukendt tekst som har relation til pensum.

Pensum består af 6 værker og et repræsentativt udsnit på ca. 300 ns, men som i de andre uddannelser eksamineres der reelt på baggrund af “alt, hvad eleven har beskæftiget sig med i løbet af de tre år”.

Ved karaktergivningen lægges vægt på evnen til at fremdrage de væsentlige sider af tekstens indhold og form og sætte teksten ind i en større sammenhæng.

Vejledninger og vurderinger

Fagkonsulentrapporten

Fagkonsulentrapporten *Kernefaglighed i danskfaget - et udkast* (upubliceret, 2001) beskriver danskfaget på forskellige måder. Vi har valgt at citere fyldigt fra beskrivelsen af de særlige forhold inden for det enkelte uddannelsesområde. Om htx står der:

Der er væsentlige forskelle mht. rækkefølgen af de faglige forløb og opnåelse af de faglige mål. Her spiller både den enkelte undervisers tilrettelæggelse og elevernes indflydelse ind. Behovet for en mere formaliseret rækkefølge har væsentligt baseret sig på vanskelighederne mht. omgængere og skoleskift. Derfor er der i vid udstrækning enighed om i væsentlighed at følge angivelser fra ‘Råd og vink’. Behovet for en formalisering af progressionen i det 3-årige forløb kan forudses at stige med indførelsen af erhvervsgymnasial påbygning som mulighed for eud-eleverne. Htx-skolerne vil uden tvivl se den erhvervsgymnasiale undervisning i sammenhæng hermed. Det kan betyde et øget behov for timing og formalisering af de erhvervsgymnasiale forløb på teknisk gymnasium. Beskrivelsen af faget på såvel c som b-niveau vil på teknisk gymnasium sandsynligvis få afsmitende effekt på det ordinære forløb.

Overgangen fra grundskolen er gennem en årrække forsøgt forbedret på en række skoler. Basisskrivekursus og forskellige introduktionsforløb i samarbejde med øvrige fag er almindeligt.

Med den nye bekendtgørelse har skolerne yderligere fået mulighed for på individuel basis at tilgodese elevernes introduktion til htx-forløbet.

Slutniveauet angives i fagets mål; tekstlæsning, mundtlig og skriftlig fremstilling, mediekultur og informationsteknologi. Det er indeholdt i bekendtgørelsen, men progressionen i det treårige forløb er overladt til underviserens metodefrihed. (s. 15)

Interview med Steen Lassen

Som supplement til de øvrige kilder interviewede vi tidligere fagkonsulent for hhx, studielektor og medlem af arbejdsgruppen for Fremtidens danskfag Steen Lassen, et interview vi her vil referere til med hans billigelse.

Htx-uddannelsen har på trods af sin unge alder ofte været udsat for ændringer. Nogle vil hævde at lærerne i hhx og htx i højere grad end i gymnasiet er vant til - og åben overfor - ændringer.

Htx har et mindre litterært og åndshistorisk danskfag end de andre gymnasiale uddannelser. Dansk er i højere grad et redskabsfag som er knyttet til det naturvidenskabelige. Der er større vægt (ift. det almene gymnasium) på kommunikation, på tværfaglig skrivning, eksempelvis rapportskrivning, it-tekstbehandling og informationsøgning tonet i teknologisk retning. Der er ikke obligatorisk svensk og norsk og heller ikke litteraturhistorisk læsning som man kender det fra det almene gymnasium, men krav om historiske nedslag på linie med hf. Danskfaget har imidlertid en særlig historisk opgave da der ikke undervises i historie på htx.

Som det ses i målene for faget, tænkes dansk i htx i høj grad

sammen med uddannelsens øvrige fag. Faget tænkes ikke isoleret. I *Råd og vink*: står: "Når formålet for faget skal opfyldes - også med udgangspunkt i elevsituationen - er det i stedet afgørende at vægte en sammenhængende didaktisk forståelse af, hvilken rolle danskfaget skal spille i hele uddannelsens samlede faglige profil." En interessant tanke, som ikke optræder i de andre uddannelsers bekendtgørelse.

Htx har haft flere forsøg med it-eksamener, og der er store forventninger til udviklingen. Der har blandt andet været forsøg med fuld adgang til Internettet, hvilket har virket som en murbrækker i forhold til tanken om den hjælpemiddelfri eksamen. Første forsøgseksamen blev afholdt i maj 2001. Forsøget går mht. dansk i al korthed ud på at der udleveres en cd-rom med opgaverne på - og at besvarelsen altså også skal ske vha. it. Cd-rommen giver dels mulighed for at arbejde med andre teksttyper til skr. eksamen - kortfilm, reklamefilm, sange, filmuddrag, websider etc - og dels rummer den i htx en del ekstra informationer så den fungerer som en slags "lukket Internet" så eleverne også kan/skal arbejde med informationssøgning og -behandling. I htx havde eleverne adgang til Internettet. Der er ikke ændret ved fagenes mål under forsøget (dvs. præmisserne for karaktergivning er de samme som ved traditionel skr. eksamen), så de elektroniske opgaver udgør ikke en radikal ændring af disciplinen skriftlig dansk, men en videreudvikling på i hvert fald 3 punkter: a) inddrager it mere aktivt og forpligtende, b) muliggør nye teksttyper til skr. eksamen, c) skaber større overensstemmelse mellem daglig undervisning ("stilskrivning") og eksamenssituationen. Første forsøgsgennemløb (som også omfatter fagene matematik og erhvervsøkonomi) er nu evalueret, og rapporten er tilgængelig på UVMs websted på adressen: <http://www.uvm.dk/gymnasia/erhverv/eksamen/evaelektopg.html>

Af andre nye tiltag peger fagkonsulent Christian Overgaard i et indspil til Fremtidens danskfag (se webstedet www.nyfaglighed.emu.dk) på at der arbejdes med den tværfaglige læse/skrive-funktion hos dansklæreren i htx.

Supplerende kommentarer fra fagkonsulent Christian Overgaard

I betragtning af at vi i denne Oversigt har valgt ovenstående uddrag fra fagkonsulentrappen, ønsker fagkonsulent Christian Overgaard at supplere med følgende kommentarer om dansk i htx:

Uddannelsens særlige sprogstrategi indebærer, at elevernes samlede skriftlige produktion i uddannelsen ses under et. Det betyder ideelt, at eleven mødes med de samme krav til skriftlighed i de forskellige fag. Det er selvsagt en stor opgave at udføre for uddannelsen, idet den kræver, at forskellige lærerfaggrupper koordinerer deres indsats og f.eks. har en afstemt holdning til sprogrigtighed, forklaringsdybde osv. Dansk læreren er tillagt den særlige rolle at være tovholder på dette tværgående projekt.

Faget kan principielt indgå i tværfagligt samarbejde med alle uddannelsens fag - og gør det -, men fagets væsentligste indfaldsvinkel i forhold til dette samarbejde baserer sig på ovennævnte skrivning på tværs.

Anvendelsen af it og tekstbehandling, der efterhånden dækker næsten alle elever - også ved afviklingen af eksamen -, har ligeledes affødt et krav om udvikling af en alternativ strategi for sproglig indlæring. Dels har eleven brug for korrektioner under selve skriveprocessen, dels har eleven brug for særlige skrivestrategier, der modsvarer mediets nye muligheder. It-mediet har i vidt omfang frigjort skrivelyst og styrket den svage elev, der led af skriveblokering. På den anden side er problemet nu omfattende, ustrukturerede tekstmængder og dårligt sprog, der ikke fanges af stavekontrollen.

De positive erfaringer med it-eksamen efterlader ingen tvivl om, at forsøget vil indgå i formuleringen af fremtidens eksamensform. Konkret har det betydet, at teksttyperne ved eksamen nu opfylder kriterierne for det udvidede tekstbegreb. Samtidig har

det aktualiseret diskussionen om danskfaglige metoder på film-, billede- og lydmedier. Her fastholder faget mulighederne for at anvende danskfagets analysemetoder på tværs.

I alle fag kræves en gensidig evaluering af undervisningen to gange årligt. Det vil sige, at såvel elever som undervisere ser kritisk på undervisningen og opsætter nye mål for næste periode. Der er ingen tvivl om, at elevernes indflydelse på dette område både er nødvendig og bør være genstand for kontinuerlig udvikling.

I danskfaget rejser evalueringen spørgsmålet om elevindflydelsen på undervisningsplanen, og måske især hvorledes eleverne skal præsenteres for forskellige muligheder. Kvaliteten af elevernes indflydelse bør styrkes.

Danskfaget og den historiske dimension i faget er i den særlige situation, at uddannelsen ikke omfatter et historiefag. Dog findes faget teknologihistorie på valgfagsniveau og samfundsfag på obligatorisk niveau. Det er en standende - og måske uløst - problematik, hvorvidt danskfaget skal kompensere for den manglende historiske bevidsthed, eller formulere et tekstbegreb, der nok ser den enkelte tekst som historisk, men ikke er forpligtet på at give eleverne en bevidsthed om kontinuerlige historiske forløb.

5. Fagets relationer til andre fag

Fagkonsulentrapporten *Kernefaglighed i danskfaget - et udkast* siger følgende om danskfagets relationer til andre fag:

Htx-uddannelsen er i sit udgangspunkt meget projektorienteret. For danskfagets vedkommende betyder det samarbejdsrelationer med en række fag, som dækker både humanistiske, naturvidenskabelige og teknologiske områder. Samarbejdet afspejler sig ofte i fagets temalæsning og de medie- og it-relaterede områder af faget.

Som en særlig konstruktion er danskfaget udgangspunkt for tværfaglig læsning og skrivning. Faget er således med til at sikre, at eleven møder relevante læse- og skrivemetoder i alle fag. Når koordineringen med de øvrige fag på dette område er så væsentlig fra starten af det 3-årige forløb skyldes det, at man kan sikre, at eleverne møder nogenlunde de samme krav til skriftlig fremstilling på de forskellige uddannelsestrin. (s. 23)

For yderligere information om det tværfaglige samarbejde mellem dansk og andre fag, se ovenfor under Supplerende kommentarer fra fagkonsulent Christian Overgaard og *Råd og vink*. Vi henviser også til det generelle afsnit om fagets relationer til andre fag fra *Kernefaglighed i danskfaget - et udkast*, som er citeret i appendiks B i denne *Oversigt*.

6. Særligt om dansk som fremmed- og andetsprog

Der står ikke noget specifikt om dansk som fremmed- og andetsprog i htx i love, bekendtgørelser, vejledninger e.l.

Der er dog udgivet en publikation om emnet: *Tosprogede elever på htx - muligheder og barrierer* (UVM 2000).

Se også Dansk i det almene gymnasium i denne *Oversigt*, afsnittet "Særligt om dansk som fremmed- og andetsprog".

7. Diskussionspunkter

Ud over de problemstillinger som er fremgået af ovenstående, kan man fremhæve følgende diskussionspunkter om dansk i htx, forstået som et indspil til diskussionen i rapporten *Fremtidens danskfag*:

Eleven i centrum

Som for dansk i eud virker det som om at eleven har et "ejerskab" i forhold til danskfaget og progressionen i stoffet. Alligevel noterer fagkonsulent Christian Overgaard sig (se ovenfor) at kvaliteten af elevernes indflydelse bør højnes.

Nye prøveformer

Forsøget med anvendelsen af it og Internet til skriftlig eksamen er blevet evalueret, og erfaringerne med det har været gode. Da man startede forsøget, var man bange for at den nye prøveform ville give mulighed for snyd, men denne fare synes overdrevet. It-prøveformen er et forsøg på i højere grad at afspejle den undervisning som har forløbet igennem de 3 år, hvor man anvender it i stor målestok. Pointen med at lade prøveformen afspejle undervisningen giver anledning til at rejse spørgsmålet om man ikke også skulle ændre ved den mundtlige prøve. Som det er nu, går man op enkeltvis til den mundtlige prøve - som der er tradition for i gymnasiale uddannelser og i folkeskolen. Til daglig i undervisningen har man imidlertid ofte arbejdet i grupper og med projekter, eller man har haft samtaler i plenum om en tekst og en problemstilling. Man kunne spørge: Hvorfor så ikke også overføre denne form til den afsluttende mundtlige eksamen? Vi er bevidste om at diskussionen om prøveformer ikke er enkel. En af indvendingerne mod det forslag vi her bringer på banen, er at de afsluttende prøver - både mundtligt og skriftligt - ikke nødvendigvis skal afspejle alle arbejdsformer i løbet af undervisningen.

Dannelsesbegrebet

Dannelsesbegrebet i htx har en speciel placering idet det ikke bliver nævnt i bekendtgørelser, kun i vejledningen, hvor der står at det humanistiske og det alment dannede er det centrale for faget. Dannelsesbegrebet tabes altså lidt af syne i forhold til den megen fokusering på tværfaglighed og det teknologiske fokus - eller måske opereres der blot med en anden type dannelse end den der er så velkendt fra det almene gymnasium, den åndshistoriske dannelse? I den forbindelse kunne man spørge hvilken rolle det historiske moment spiller i htx, når htx nu ikke har en historieundervisning at støtte sig op ad og heller ikke har den historiske dækning som det almene gymnasium har?

Dansk i hhx

1. Kilder

- Gældende love og bekendtgørelser: LBK 174 (16. marts 2001) og BEK 249 (6. april 2000)
- *Råd og vink* (om Dansk niveau A på hhx), UVM 2001
- *Kernefaglighed i danskfaget - et udkast* (upubliceret, 2001)
- *Dansk som andetsprog og tosprogede set på tværs af uddannelses-systemet* (upubliceret, 2001)
- Interview med fhv. fagkonsulent for hhx, studielektor i UVM og medlem af arbejdsgruppen for Fremtidens dansk-fag Steen Lassen, efteråret 2001
- Konsultering hos fagkonsulent for dansk i hhx Bodil Nørlem Andersen

2. Hhx - kort fortalt

Hhx står for højere handelseksamen og udgør den ene af to erhvervsgymnasiale uddannelser (htx er den anden). Uddannelsen modsvarer niveaumæssigt de almen-gymnasiale uddannelser, men er rettet mod det merkantile område. Hhx tager 3 år, dog kan man med en anden gymnasial uddannelse bag sig tage en 1-årig hhx. Uddannelsen består af en indledende del, der varer et år og omfatter målene for de første 38 uger af grundforløbet i de merkantile erhvervsuddannelser. Målene for denne indledende del nås gennem undervisningen i erhvervsuddannelsesfag og undervisningen i de gymnasiale fag tilsammen. Undervisningen i de enkelte fag skal samtidig pege frem mod den resterende del af det 3-årige forløb. Dansk er obligatorisk på alle år.

Uddannelsen er 125 år gammel, men gav først i 1972 almen studiekompetence.

3. Struktur, størrelse og gennemstrømning

Struktur

I de almindelige bestemmelser for de erhvervsgymnasiale uddannelser hedder det:

“Uddannelserne tilrettelægges således, at de giver egnede unge en erhvervsgymnasial uddannelse, der giver grundlag for videregående uddannelse, og som bidrager til elevernes personlige udvikling og til deres interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund samt til elevernes forståelse af samfundet og dets udvikling med særlig vægt på erhvervslivets forhold.”

For at blive optaget på hhx skal man have bestået folkeskolens afgangsprøve. Skolen kan dog indstille eleven til en optagelsesprøve.

Elever

Der var i 1998 32.884 elever i de erhvervsgymnasiale uddannelser. I htx var der ca. 7.000 elever, i hhx ca. 25.000

I et fremtidsperspektiv forventes 2001 at blive det år med færrest elever i perioden 1999-2008. Herefter vil tallet stige indtil 2008, hvor elevbestanden forventes at blive ca. 27.000 elever i hhx.

De seneste tal for kønsfordelingen fra “Uddannelse på kryds og tværs”, UVM 2001, fortæller at der i hhx er 13.844 piger og 11.814 drenge, altså en overvægt af piger.

Hhx er den gymnasiale uddannelse hvor flest elever forlader uddannelsessystemet efter eksamen (8,2%). Hele 48% af eleverne vælger at supplere deres gymnasiale uddannelse med en erhvervsuddannelse. 16,9% tager en lvu, hvilket svarer til hf-kursisternes valg. 12% vælger en mvu.

For at give et andet indtryk af gennemstrømningen kan vi henvise til Den koordinerede Tilmelding, der har undersøgt hvor mange med hhx-baggrund der i 2000 har søgt videregående uddannelser, og hvilke uddannelser de har søgt. Fordelingen er: kvu, handel: 16% (1029 ansøgere); kvu, it: 14% (903 ans.); erhvervsøkonomi (HA): 14% (866 ans.); samf.vid. (univ.): 9% (548 ans.); pædagogudd.: 8% (527 ans.); lærer-

uddannelsen: 7% (445 ans.); erhvervsprog, inkl. språk: 7% (433 ans.); hum.udd.: 5% (298 ans.); sygeplejerske: 4% (242 ans.); socialrådgiver: 2% (120 ans.); nat.vid. (univ.): 2% (118); journalist: 2% (112 ans.).

Omkring halvdelen af dimittenderne starter med en elevplads i handels- og finanssektoren. En del af disse læser sideløbende HD.

Lærere

Der var i 1996/97 ansat ca. 2.000 årsværk ved hhx. Hvor mange dansklærere der gemmer sig i dette tal, har vi ikke kunnet finde statistisk materiale om.

Lærere skal opfylde de krav der gælder for lærere ved erhvervsuddannelserne samt have uddannelse på hovedfagsniveau. Det kan nås ad traditionel vej via kandidateksamen eller gennem andre uddannelser "suppleret med faglig viden erhvervet gennem beskæftigelse eller faglig efteruddannelse. Inden for de konkrete undervisningsfag skal læreren mindst have side- eller bifagsniveau", som der står i lovebekendtgørelsen. Læreren skal desuden bestå en pædagogisk prøve senest to år efter ansættelse.

4. Fagbeskrivelse - love, vejledninger, vurderinger

Fagbeskrivelsen nedenfor består dels af nedslag i lovstof, dels af en opsummering af de kilder vi har anført indledningsvis. Beskrivelsen giver et indtryk af formålet med faget, de færdigheder og kompetencer der lægges vægt på, samt progressionen og evalueringsformen inden for faget. Desuden skitserer vi på baggrund af kernefaglighedsrapporten og et interview med tidligere fagkonsulent for dansk i hhx, studielektor i UVM og medlem af arbejdsgruppen for Fremtidens danskfag Steen Lassen fagets tradition og aktuelle tendenser. Hhx bliver ofte beskrevet i forhold til det almene gymnasium, og følgende fagbeskrivelse vil også bære præg af dette.

Nedslag i lovstof

Formålet med danskundervisningen i hhx beskrives således:

I dansk er formålet med undervisningen, at eleven udvikler sin evne til at bruge sproget præcist og nuanceret og udvikler sin tekstforståelse gennem oplevelse af og arbejde med skønlitteratur og andre tekstformer. Endvidere er formålet, at eleven opnår forståelse af den kulturelle sammenhæng, eleven selv er en del af, og af dens historiske forudsætninger. Endelig er formålet, at eleven udvikler sin personlighed, herunder sin kreativitet og sin forståelse af tilværelsen.

Undervisningens *mål* lyder som følger:

Undervisningen skal sikre, at eleven

- 1) kan foretage en metodisk tekstanalyse med perspektivering af fiktion og nonfiktion inden for det udvidede tekstbegreb og foretage en begrundet vurdering af teksten,
- 2) kan formulere sin analyse, perspektivering og vurdering mundtligt og skriftligt, og
- 3) kan udtrykke sig sikkert, varieret og veldisponeret.

Denne tredeling af målet kan sammenlignes med folkeskolens opdeling i Det talte sprog, Det skrevne sprog og Sprog, litteratur og kommunikation og er derfor interessant ud fra en progressionstanke og et ønske om sammentænkning af delsystemerne.

Undervisningens indhold

Der er i bekendtgørelsens fagbilag for dansk følgende beskrivelse af faget; vi citerer:

Fagets hovedområde er dansk sprog og litteratur. Inddrages oversatte tekster, skal det være i begrænset omfang [max 20% af det samlede pensum].

Teksterne skal vælges inden for såvel fiktion som nonfiktion under det udvidede tekstbegreb.

Billeder indgår i tekstarbejdet.

I tekstarbejdet skal eleven på baggrund af fagets metoder analysere forskellige tekstformers indhold og udtryk og perspektivere dem i en litterær, samfundsmæssig, historisk eller anden sammenhæng. Desuden skal eleven foretage begrundede vurderinger af de analyserede tekster.

Hovedparten af undervisningen tilrettelægges af lærer og elever i fællesskab som emnekredse og emner.

Emnekredse

En emnekreds er en periode, et forfatterskab, en genre eller et tema indeholdt i forskellige teksttyper.

Der læses fem eller flere emnekredse. Mindst to skal være perioder, heraf mindst en før 1870.

En emnekreds består af tekster fra den nyeste tid med hovedvægt på de seneste ti år. Denne emnekreds er ikke nødvendigvis en periode.

En emnekreds behandler massekommunikation. I denne er der ikke krav om hovedværk. Periode-emnekredse og emnekredsen med tekster fra nyeste tid skal sættes ind i en kulturhistorisk sammenhæng.

En emnekreds består af en række primærttekster, heraf mindst et hovedværk, og af en større eller flere mindre sekundærttekster.

Primærttekster er tekster, der bearbejdes analytisk.

Sekundærttekster er teoretiske eller leksikalske tekster, der læses med henblik på at oparbejde en generel baggrundsviden.

Et hovedværk er en roman, en novellesamling, en digtsamling, et skuespil, en film, et hørespil, et tv-spil, en essay-samling eller en anden samling tekster af samme forfatter. Mindst tre hovedværker skal være enten roman, digtsamling eller skuespil.

Emner

Et emne er et undervisningsforløb uden emnekredsens bindinger.

Der læses tre eller flere emner, heraf mindst et sprogligt emne, fx sproghistorie, sprogteori, politisk retorik, sociolinguistik, og et emne bestående af 15-20 tekster, der mindst repræsenterer de seneste 350 års danske litteratur.

Mundtlig og skriftlig fremstilling

Elevens evne til at opleve, reflektere og forstå og til at udtrykke sig personligt, varieret og veldisponeret udvikles gennem en integration af læsning, mundtlig fremstilling og skriftlig fremstilling.

Den sproglige dimension inddrages i forbindelse med tekstarbejdet, så eleven udvikler et bevidst forhold til de kommunikationsformer, der arbejdes med.

Arbejdet med den mundtlige og skriftlige fremstilling skal tilrettelægges med progression.

Sprogrigtighed, udtale, grammatik, retstavning og stilistik indgår i undervisningen, hvor dette er funktionelt.

Elevens mundtlige fremstilling styrkes i form af fx foredrag, debatindlæg, gruppe- og plenumdiskussioner, dramatisering og arbejde med forskellige sprogbrugsformer.

Elevens sans for sproglig variation og evne til at udtrykke sig præcist og nuanceret udvikles også gennem kreative skriveøvelser, fx fiktionskrivning og journalistik.

Ved brug af mindre skriveøvelser knyttet til tekstlæsningen indarbejdes og fæstnes en fælles faglig terminologi og nogle grundlæggende arbejdsmetoder.

Det skriftlige arbejde skal være af et omfang svarende til 22-28 eksamenslignende opgaver jævnt fordelt over det tre-årige forløb. Arbejdet med større opgavesæt og eksamenslignende opgaver foregår fortrinsvis på tredje år. 10-25% af arbejdet med skriftlige hjemmeopgaver anvendes til redigering, omskrivning eller lignende former for procesorienteret eller uddybende bearbejdning af opgavebesvarelser.

I første halvdel af andet år skal eleven som en del af det skrift-

lige arbejde alene eller i en mindre gruppe skrive en rapport. Rapporten, der udarbejdes i forbindelse med en emnekreds eller et emne, er en skriftlig opgavebesvarelse på 6-8 maskinskrevne sider pr. elev og har et omfang svarende til tre elevbesvarelser af eksamenstypen.

I rapporten skal eleven

- 1) arbejde selvstændigt med fagets begreber,
- 2) anvende disse begreber på et materiale, der ikke er gennemgået i arbejdet med emnekredsen eller emnet, og
- 3) knytte materialet til den øvrige del af emnekredsen eller emnet.

I forbindelse med rapporten arbejdes der med afgrænsning, informationssøgning, problemformulering, disposition, konklusion og rapportens fremtrædelsesform, herunder noteapparat og literaturhenvisninger.

Informationsteknologi

I arbejdet med mundtlig og skriftlig fremstilling, herunder den procesorienterede skrivning, indgår anvendelse af informationsteknologi. Eleverne skal kunne foretage kritiske søgninger og udvælgelse af elektronisk baserede tekster, og de skal kunne foretage en analyse af multimedietekster, fx hjemmesider. Desuden skal eleverne opnå forståelse af informationsteknologiens betydning for den enkelte og samfundet.

Progression

En decideret progression inden for danskfaget i hhx står ikke beskrevet nogen steder i bekendtgørelsen. Kernefaglighedsrapporten giver et bud på hvad der betegner progressionen, se nedenfor.

Prøver

Eleverne afslutter hhx med en mundtlig og en skriftlig 6-timers-prøve.

I den mundtlige prøve eksamineres formelt i et pensum der består af fem emnekredse og tre emner med tilhørende ind-

holdsmæssige bindinger. Som med de øvrige gymnasiale uddannelser er det dog nogle bredere kompetencer der efterlyses. “Pensum omfatter i princippet alt, hvad eleverne har beskæftiget sig med i faget i de tre år”

I den skriftlige prøve eksamineres i en helhedsvurdering af sprog, struktur og formidling, emnebearbejdning samt selvstændighed og originalitet.

Vejledninger og vurderinger

Råd og vink

I *Råd og vink* er der lang række vejledende synspunkter om emner som lærerrollen, tekstforståelse, forløb, evaluering, elevmedbestemmelse mv.

For at kende tekstopfattelsen i dansk i hhx kan man bl.a. gå til afsnittet “Metodisk tekstanalyse”:

Arbejdet med forskellige metoder bør selvfølgelig ikke blive en mekanisk tekstgennemgang ved hjælp af analysemodeller. På den anden side er det heller ikke tilfredsstillende, hvis elevens tilgang til teksterne efter 3. år udelukkende består i en ureflekteret, oplevelsesorienteret læsning.

Et metodevalg er aldrig værdifrit. Det bør derfor være to ligeværdige bestræbelser at gøre eleven bevidst om, at metodevalget selvfølgelig oftest er afhængigt af den enkelte teksts art og problemstilling, men at det også kan være styret af analytikerens hensigt. Derved bliver eleven klar over, at der ligger forskellige værdiforestillinger og menneskesyn bag metoderne.

It og medier er særligt prioriteret i hhx. Under afsnittet “Massekommunikation” står:

Massekommunikation dækker over den medieformidlede kommunikation i dens variationer. I massekommunikationsundervisningen kan der arbejdes med både de elektroniske og de trykte medier.

Informationssamfundets medieudbud er vokset. På den ene side har det skabt et forbedret grundlag for dansk lærernes arbejde med denne emnekreds - mulighederne er utallige, men på den anden side er vanskeligheden med at få overblik over stofområdet og med at udvælge relevant materiale øget. Det kan i visse tilfælde betyde et greb efter det trykte ord: avisen. Det virker overskueligt og afgrænset, selvom det ikke er det medie, eleverne typisk forbruger.

Den justerede fagplan ekspliciterer arbejdet med informationsteknologien. I sammenhæng med massekommunikationsemnekredsen vil det således være oplagt at arbejde med de elektroniske aviser og evt. en sammenligning af disse med de tilsvarende papiрудgaver. Et arbejde med nyhedsformidling kan også bestå i en inddragelse af de traditionelle tv-nyhedsudsendelser og en sammenligning af disse med de tilsvarende netudgaver for de forskellige tv-kanaler. Arbejdet kan have hjemmesiden som omdrejningspunkt, hvad enten der er tale om offentlige institutioners kommunikation til borgerne eller private virksomheders kommunikation med den potentielle forbruger.

Senere står der under afsnittet "IT-baserede informationskilder":

Fagplanen formulerer, at eleverne skal kunne foretage kritiske søgninger og udvælgelse af elektronisk baserede tekster. Adgangen til Internet og skolernes lokale net har allerede givet eleverne en række nye muligheder i danskundervisningen. I en danskfaglig sammenhæng vil det dreje sig om at introducere, hvilke typer af informationer der er relevante i dansk, hvordan og hvor man kan finde dem, samt hvad de kan bruges til i en

didaktisk sammenhæng, f.eks. i forbindelse med danskprojektet og foredraget. På danske, nordiske eller udenlandske databaser kan findes litterære tekster i fuldtækst, muligheder for litteratursøgning, baser med forfatterportrætter, samt baser med sproglige og fagdidaktiske artikler, boganmeldelser, omtale af medier mv.

Råd og vink har i øvrigt linket:

www.uvm.dk/gymnasie/erhverv/generelt/raadogvink/haeftedanskhx/hel.htm#9.1

Kernefaglighedsrapporten

Fagkonsulentrapporten *Kernefaglighed i danskfaget - et udkast* (upubliceret, 2001) beskriver danskfaget på forskellige måder. Under afsnittet "Problemer der tegner sig vedrørende progression og sammenhæng i faget" bliver blandt andet progressionen inden for dimensionerne sprog, litteratur og medier undersøgt fra 1. klasse til kandidatniveau. Man beskriver også særlige forhold knyttet til sikring af progressionen i faget inden for det enkelte uddannelsesområde. Vi har valgt at citere fyldigt fra beskrivelsen af de særlige forhold inden for det enkelte uddannelsesområde.

Om hhx står der:

Progressionen i faget på handelsgymnasiet skal ses i lyset af forholdet mellem det centralt bestemte sådan som det foreligger i fagplanen og det decentrale, dvs. den enkelte lærers forvaltning heraf i praksis. Fagets mål skal sikre, at eleven når det givne niveau, men ikke i detaljer vejen ad hvilken de nås. Progressionen i danskfaget igennem de tre år ligger således ikke bekendtgørelsesfast, og læreren fastlægger selv denne progression eventuelt med støtte i Råd og vink i dansk og i faggruppen. Der er metodefrihed og stor grad af valgfrihed med hensyn til stof og rækkefølge. Progressionen vil f.eks. kunne ligge i tilrette-

læggelsen af emnekredse og emner igennem de tre år, hvor f.eks. arbejdet med emnekredsen før 1870 ofte vil blive placeret på et senere tidspunkt end f.eks. emnekredsen i selvvalgt emne eller massekommunikationsemnekredsen. På næste trin kan progressionen ligge i valg af tekster inden for en emnekreds/ et emne, og i måden teksterne bearbejdes. Evnen til metodisk tekstanalyse, udvikling af historisk bevidsthed og litteraturhistorisk, stilistisk og genremæssigt kendskab øges således løbende gennem de tre år. Tilrettelæggelsen af emner og emnekredse, tekstvalg samt valg af arbejdsformer vil typisk foregå i et samarbejde med eleverne i en klasse.

Tilrettelæggelsen af progressionen i faget indbefatter en gradvis udvikling af elevernes faglige, personlige, sociale og almene kompetencer. Progressionen ligger tillige i graden af beherskelse af kulturteknikkerne: skrift og tale. Ligesom progressionen ligger i graden af kompleksitet i analysen og fortolkningen. Indlæringen på 1. år foregår således ved hjælp af pædagogiske delopgaver frem mod opgaver af eksamenslignende omfang, hvor eleverne fx selv foretager metodevalg og stiller spørgsmål til teksterne, men også som en gradvis udvikling af elevernes studiekompetence, sidstnævnte forhold er alle fag forpligtede på. Elevernes tekstlæsningskompetence udvikles til et 'gymnasialt' niveau, hvilket i denne sammenhæng vil sige et niveau, hvor eleverne kan læse, forstå og fastholde indholdet af tekster, som på forskellige måder er fremmedartede for eleverne og langt fra deres egen kontekst.

Den *metodiske* tekstanalyse og *perspektivering* samt den *begrundede* vurdering står som nævnt tidligere centralt. Eleverne skal kunne formulere denne *mundtligt* som *skriftligt* i et sikkert, varieret og veldisponeret sprog. Perspektiveringen kan være litterær, samfundsmæssig, historisk, kulturhistorisk mv. De skriftlige og mundtlige analysefærdigheder udmøntes i krav om litterær og sproglig analyse, herunder kompositionsanalyse, argumentationsanalyse, psykologisk analyse, samfundsmæssig

analyse osv. Desuden indgår elevernes selvproduktion af forskellige sproglige genrer som f.eks. læserbrev, informationsfolder, essayistisk fremstilling, artikel til et bestemt medium (Chili, Ekstra Bladet, Ud og Se o. lign.), hjemmeside, filmanmeldelse osv.

Studiekompetencen trænes igennem større projektarbejder igennem hele uddannelsen. Rapportskrivning i et specifikt danskfagligt emne indgår på uddannelsens 2. år. Rapportskrivning i dansk udgør sammen med rapportarbejdet i erhvervsuddannelsesfagene på uddannelsens 1. år en træning til 3. års større skriftlige opgave. Og i kombination med de øvrige faglige og tværfaglige projekter igennem uddannelsen understøttes elevens studieforberedende profil.

Hhx-bekendtgørelsen (august 2000) har opprioriteret udviklingen af elevernes generelle studieforberedende kompetencer og udmøntet det i et krav om, at lærerne, ud over at tilrettelægge undervisningen i et samarbejde med eleverne, skal indgå et samarbejde med andre fag. Det får betydning for den enkelte dansklærers valgfrihed i forbindelse med tilrettelæggelsen af undervisningen, der i højere grad er blevet afhængig af lærernes fælles tilrettelæggelse af undervisningen omkring en eller flere klasser. Det rejser på den ene side spørgsmålet om, fagets mulige berøringsflader med andre fagområder og på den anden side spørgsmålet om, hvornår det er essentielt, at der arbejdes med den faglige fordybelse isoleret fra øvrige fag.

Udviklingen af elevernes faglige, personlige, sociale og almene kompetencer hænger tæt sammen med elevforudsætninger. I handelsgymnasiet kommer alle typer af elever og dermed også en gruppe elever, der har utilstrækkelige sproglige kundskaber. Denne gruppe elever består af unge med dansk som andetsprog (som ofte har taget en 2-årig hg, men ikke har fået en praktikplads), men også af danske elever, som på forskellig måde har indlæringsproblemer. Den enkelte lærer skal som bekendtgørel-

sen foreskriver tage udgangspunkt i den enkelte elevs forudsætninger fra grundskolen, men med typisk 28-33 elever i klasserne kan det være vanskeligt at praktisere. Flere steder løser man problemet ved at etablere specialundervisning for disse elever med særligt uddannede læselærere. Men hvor det ikke finder sted, vil det afhænge af lærerens egen evne til at håndtere disse indlæringsproblemer. Med en universitetsuddannelse er det meget få lærere, der på forhånd besidder et grundlag for et sådant arbejde.

Den indre sammenhæng imellem de danskfaglige kerneområder er i en årrække ikke umiddelbart oplevet som et problem, fordi fagplanen har koncentreret arbejdet i emnekredse og emner og igennem denne opdeling har tilgodeset de danskfaglige kerneområder sprog, litteratur og medier samt den vægtmæssige balance imellem disse. Det litteraturhistoriske emne har tilsammen med arbejdet med de litterære perioder bevirket, at eleverne både får en fornemmelse af det litteraturhistoriske stræk (på minimum 350 år) og en mulighed for fordybelse i to til tre perioder. I praksis dominerer litteraturundervisningen som følge af dets vægt i fagplanen. Kravet om et sprogligt emne samt kravet om at arbejde bevidst med skriveprocessen understøtter arbejdet med den sproglige dimension. Men omvendt udgør dette arbejde en forholdsmæssig lille del af den samlede undervisning i løbet af de tre år, og der ligger ikke et krav om, at der skal arbejdes med grammatik og elementær sproglig viden, da det typisk forudsættes i handelsgymnasiet, med mindre eleverne har uoverstigelige problemer hermed - jf. de tidligere omtalte problemstillinger. Medieundervisningen er blevet udvidet med inddragelsen af IT-mediet i faget både som et element i det skriftlige arbejde med skriveprocesser og som analyse af fx multimedietekster. Om progressionen og sammenhængskraften i faget på længere sigt vil lide overlast, vil de kommende år vise, men dansklærere i handelsgymnasiet er generelt meget omstillingsparate begrundet i, at de har lært at leve med reformer og forandring.

Fornyelsen i handelsgymnasiet er knyttet til et generelt behov for at udvikle fagdidaktikken og pædagogikken i takt med den ændrede elevkultur, at udvikle en sprogpædagogik, som både støtter eleverne i deres egen sprogudvikling og samtidig giver dem mulighed for at fordybe sig i arbejdet med teksten, at opprioritere den mundtlige samtale, at tydeliggøre faglige delmål i forbindelse med det obligatoriske samarbejde mellem fagene, således at den faglige profil fortsat fremstår tydeligt, og endelig knytter fornyelsesbehovet sig til IT-mediet og i den sammenhæng ændringen af den skriftlige eksamensform, aktualiseret af det igangværende forsøg med elektroniske opgaver til eksamen. Da der i bekendtgørelsen stilles krav om, at lærerne skal inddrage IT-mediet alle 3 år og på uddannelsens 2. år skal medvirke til, at den obligatoriske undervisning i informationsteknologi når niveau B målene, vil lærerne stilles over for nogle anderledes udfordringer, der i en overgangsfase kan vanskeliggøre sammenhæng og balance i arbejdet med fagets kerneområder.

Det vil være essentielt, at der etableres et forum for erfaringsudveksling knyttet til et sådant arbejde på tværs af uddannelsesformerne. (s. 13f)

Interview med Steen Lassen

Som supplement til kernefaglighedsrapportens udsagn om dansk på hhx interviewede vi Steen Lassen, studielektor i UVM, fhv. fagkonsulent for dansk på hhx og medlem af arbejdsgruppen for Fremtidens danskfag, om uddannelsen. Steen Lassen havde særlige bemærkninger om -

Lærernes fleksibilitet:

Uddannelsen har jævnlige (ca. hvert 5. år) været udsat for bekendtgørelsesændringer. Det har givet et relativt fleksibelt lærerkorps der ikke er så skeptiske overfor forandringer i deres arbejde (læs, i forhold til det almene gymnasium). De erhvervs-gymnasiale uddannelser er traditionelt mere rammestyrket end

de almengymnasiale, hvor indholdet i undervisningen er mere specificeret.

It-eksamen:

Inden for de erhvervsfaglige gymnasier er der en del forsøg i gang særligt på it-området, hvor eksempelvis eksamenssættet har været udsendt på cd-rom, hvilket har virket som murbrækker i forhold til tanken om den hjælpemiddelfri eksamen.

Første eksamen blev afholdt i maj 2001.

Forsøget går mht. dansk i al korthed ud på at der udleveres et teksthæfte med spørgeformuleringer og primærtekster, og hvor disse er elektroniske, forefindes de kun på cd-rommen, samt en cd-rom med spørgeformuleringer, primærtekster og inspirationsmateriale (opgaverne på). Endelig foregår besvarelsen vha. it. Cd-rommen giver dels mulighed for at arbejde med det udvidede tekstbegreb og dermed andre teksttyper til skr. eksamen - kortfilm, reklamefilm, sange, filmuddrag, web-sider etc. - og dels rummer den for hhx en del ekstra informationer så den fungerer som en slags "lukket Internet" så eleverne kan hente støtte til deres arbejde i en afgrænset og overskuelig stofmængde (også kan/skal arbejde med informations-søgning og -behandling). For htx har eleverne haft adgang til Internettet. Der er ikke ændret ved fagets mål under forsøget (dvs. præmisserne for karaktergivning er de samme som ved den traditionelle skr. eksamen), så de elektroniske opgaver udgør ikke en radikal ændring af disciplinen skriftlig dansk, men en videreudvikling på i hvert fald 3 punkter: a) inddrager it mere aktivt og forpligtende, b) muliggør nye teksttyper til skr. eksamen, c) skaber større overensstemmelse mellem daglig undervisning ("stilskrivning") og eksamenssituationen. Første gennemløb (som også omfatter fagene matematik og erhvervs-økonomi) er nu evalueret, og rapporten er tilgængelig på UVMs websted på adressen: <http://www.uvm.dk/gymnasie/erhverv/eksamen/evaelektopg.html>. I vejledningen *Råd og vink* beskrives de nyeste ændringer således:

Med justeringen af hxx-bekendtgørelsen i 2000 er ændringerne knyttet til:

- Et krav om, at informationsteknologi indgår i danskundervisningen, både som redskab og som tekst.
- Et krav om, at 10-25% af arbejdet med skriftlige opgaver anvendes til forskellige former for procesorienteret skrivning.
- Et krav om, at alle skriftlige hjælpemidler er tilladt til eksamen.
- Et bortfald af kravet om, at de skriftlige eksamensopgaver skal rumme mindst en opgave, der skal gives en essayistisk fremstilling af.

For danskfagets vedkommende ligger udfordringen i hxx-revisionen imidlertid ikke udelukkende i de faglige ændringer, men også i styrkelsen af studiekompetencen og det erhvervsrelaterede sigte med den samlede hxx, herunder kravet om undervisning på tværs igennem alle tre år.

Erhvervsfaglig toning:

På trods af det erhvervsrelaterede sigte er danskfaget i hxx ikke væsentlig forskelligt fra danskfaget i de almen-gymnasiale uddannelser, faget er ikke merkantilt drejet som i fremmedsprogfagene. Dog undervises der ikke obligatorisk i svensk og norsk. Som der står i *Råd og vink*, ligger det erhvervsfaglige sigte implicit i faget, mens det dannelsesmæssige og studieforberedende sigte er eksplicit tilstede. Den erhvervsfaglige toning sker gennem eksempelvis valg af sagprosatexters indhold i temaforløb, billedanalyse og i stilemner og desuden i et forstærket kommunikativt aspekt og informationsteknologi.

Billedanalyse:

Der er i hxx et krav om billedanalyse begrundet i at uddannelsen ikke som det almene gymnasium har et selvstændigt kunsthøgskolefag.

5. Relationer til andre fag

Hxx-uddannelsen er generelt meget fokuseret på tværfaglighed og projektarbejde mellem alle fag.

I *Råd og vink* siges der følgende om danskfagets relationer til andre fag:

et væsentligt element i tekstarbejdet ligger i at gøre dele af andre videnskabsområder til fagets metoder. Ved at benytte elementer fra psykologi, samfundsvidenskab, filosofi, sprogvidenskab, religion og økonomi kan teksterne åbnes på en helt anden måde, end de fleste elever har prøvet det i folkeskolen.

I *Kernefaglighed i danskfaget - et udkast* siges der følgende om samme emne:

I handelsgymnasiet skal eleven ifølge den justerede bekendtgørelse generelt have styrket sin studiekompetence gennem udviklingen af sin "selvstændighed og evne til ræsonnement, generalisering og abstraktion". Studiekompetencen ses i Uddannelsesstyrelsens regi som en enhed af elevens almene, personlige, sociale og faglige kompetence, hvorfor disse kompetencer må trænes og styrkes i danskfaget som i øvrige fag. Den enkelte elev skal således leve op til de samfundsmæssige krav om på den ene side at besidde en høj grad af specialiseret viden på et højt fagligt niveau, og på den anden side at kunne kommunikere på tværs af den specialiserede viden i de enkelte fag. Det er konkret blevet udmøntet i et krav om, at der tilrettelægges et vist antal projektperioder og andre former for tværgående undervisning igennem hvert af de tre år. Men med en fastholdelse af, at fagene fortsat udgør uddannelsens grundlag.

Berøringsfladerne til og dermed samarbejdet med informationsteknologi er blevet tydeliggjort, idet fagplanen for dansk (august 2000) rummer et afsnit om informationsteknologi, hvor det formuleres, at informationsteknologi indgår i arbejdet med mundtlig og skriftlig fremstilling. Eleverne skal kunne foretage kritiske søgninger og udvælgelse af elektronisk baserede tekster, og de

skal kunne foretage en analyse af multimedietekster, fx hjemmesider. Endvidere skal danskfaget på 2. år samarbejde med informationsteknologi som anden obligatorisk undervisning om tematiserede og praktisk orienterede forløb, hvor tematiseringen skal ske på grundlag af fagets mål.

Generelt er det med den justerede bekendtgørelse muligt for danskfaget at samarbejde med hovedparten af uddannelsens fag, dog under hensyntagen til, at faglige delmål tilgodeses. Organisatorisk vanskeliggøres et konkret tværfagligt samarbejde imidlertid af, at der ofte er tale om tilvalgsfag, hvor kun nogle elever fra en klasse deltager. Der må følgelig arbejdes på at udvikle nye organisatoriske samarbejdsstrukturer på skoleniveau, der kan lette et sådant samarbejde. (s. 22f)

Vi henviser i øvrigt det generelle afsnit om fagets relationer til andre fag fra *Kernefaglighed i danskfaget - et udkast*, som er citeret i appendiks B i denne *Oversigt*.

6. Særligt om dansk som fremmed- og andetsprog

Der står ikke noget specifikt om dansk som fremmed- og andetsprog i hverken love, bekendtgørelser, vejledninger e.l.

Se dog samme afsnit under Dansk i det almene gymnasium i denne *Oversigt*.

7. Diskussionspunkter

Ud over de problemstillinger som er fremgået af ovenstående, kan man fremhæve følgende diskussionspunkter om hhx, forstået som et indspil til diskussionen i rapporten *Fremtidens danskfag*:

Dansk tænkt i kompetencetermer

Overordnet har der været stor forskel på at læse kildematerialet til hhx og det almene gymnasium. Ordet (almen) 'dannelse' bliver stort set ikke brugt inden for hhx, derimod bruger man kompetencebegrebet. Der lægges stor vægt på målene og

mindre på et fast defineret indhold, hvilket minder meget om bekendtgørelsestænkningen og -formen for dansk i eud.

Gennemstrømningsproblem

Når eleverne vælger den 3-årige hhx, forventes det at de fortsætter med en kortere eller længerevarende videreuddannelse og ikke efterfølgende får en praktikplads. Det forholder sig imidlertid sådan at mange elever først på et senere tidspunkt i deres liv, typisk efter praktikuddannelsen, påbegynder en videregående uddannelse. Det kan betragtes som et omkostningsmæssigt problem at mange tager hele den tre-årige hhx-uddannelse, men derefter går ud og bliver elever, hvilket i realiteten kun kræver grundforløbet i en merkantil erhvervsuddannelse.

It-eksamen

Erfaringerne fra it-eksamen i hhx og htx virker spændende og oplagte at overføre i større eller mindre grad til det almene gymnasium, eud og folkeskolen - under forudsætning af at problemerne med ophavsret finder en løsning. Som vi skriver i vores diskussionspunkter om htx, er it-forsøgene udtryk for et ønske om at lade prøveformerne afspejle undervisningen i større grad, hvilket er et princip der også kunne rumme konsekvenser for den mundtlige eksamen.

Dansk i det almene gymnasium

1. Kilder

- Gældende love og bekendtgørelser: LBK 754 (8. august 2000) og BEK 411 (31. maj 1999)
- *Undervisningsvejledning for gymnasiet*, dansk, UVM maj 1999
- *Vejledning for mundtlig studentereksamen i Dansk*, UVM april 2000
- *Vejledning for censorer ved skriftlig studentereksamen i Dansk*, UVM marts 2000
- *Råd og Vink - skriftlig dansk*, UVM 2000
- *Råd og vink - skriftlig dansk*, UVM 2001
- *Kernefaglighed i danskfaget - et udkast* (upubliceret, 2001)
- *Dansk som andetsprog og tosprogede set på tværs af uddannelses-systemet* (upubliceret, 2001)
- Marianne Hansen: *Hellere stå på tå end være på hælene!*, UVM 2001
- Interview med fagkonsulent for dansk i det almene gymnasium Ulrik Herskind, oktober 2001

2. Det almene gymnasium - kort fortalt

Det almene gymnasium er en treårig, almendannende og studieforberedende uddannelse som afsluttes med studentereksamen.

Det almene gymnasium drives som hovedregel af amtsrådene. En del almene gymnasier samarbejder med og er fysisk placeret i forbindelse med hf-institutioner.

3. Struktur, størrelse og gennemstrømning

Struktur

For at komme i gymnasiet skal eleverne have afsluttet 9. klassetrin, og man skal som hovedregel tilmelde sig uddannelsen umiddelbart efter folkeskolen. Der er mulighed for at personer uden en 9. klasse afgangsprøve kan komme ind på grundlag af en optagelsesprøve. Eleverne kan vælge enten en matematisk

eller sproglig linie. Dansk er obligatorisk alle tre år og vægtes lige på begge linier. En reform af det almene gymnasium er forestående.

Gymnasiet har lov om mødepligt for elever/kursister. Hvor eleverne i gymnasiet bliver bedømt ved både årskarakterer og afsluttende eksamener, har hf kun de afsluttende eksamener.

Elever

Der var i 1998 67.346 elever i de almengymnasiale uddannelser. Heraf var der 55.518 elever i det almene gymnasium. I et fremtidsperspektiv forventes 2001 at blive det år med færrest elever i perioden 1999-2008. Herefter vil tallet stige indtil 2008, hvor elevbestanden forventes at blive ca. 75.300 med 62.317 i det almene gymnasium.

16-18.000 elever går til studentereksamen hvert år.

Efter studentereksamen går næsten halvdelen af de matematiske studenter (49,2%) videre til en kandidatuddannele. For de sproglige er tallet 36,2%. Der er 22,9% af de matematiske studenter og 28,2% af de sproglige der tager en mvu. En del tager efter det almene gymnasium en erhvervsgymnasial uddannelse, særligt de sproglige studenter (14,1%).

Lærerne

Der var i 1998/99 ansat ca. 8.000 årsværk lærere ved de almengymnasiale uddannelser, svarende til 9000 lærere. Heraf var 2325 dansklærere.

Aldersprofilen for dansklærere i gymnasiet og på hf-kurser antyder at en større udskiftning er på vej: Knap 50% er under 50 år, ca. 30% er mellem 50-55 år, 20% er 55-60 år og resten er ældre.

Lærerne er uddannet fra et danskinstitut på universitetet og har desuden gennemført et et-årigt pædagogikum, der består af en teoretisk og praktisk dimension. I 2002 kom der en ny

pædagogikumordning (se “Gymnasiepædagogikum-ordningen, 2002” under *E. Andre uddannelsessteder og -former* i denne *Oversigt*).

For yderligere statistik om det almene gymnasium se kapitlet “Dansk i tal, tabeller og modeller” (i denne *Oversigt*) eller www.uvm.dk.

4. Fagbeskrivelse - love, vejledninger, vurderinger

Følgende fagbeskrivelse skelner mellem lovstof på den ene side og vejledninger og vurderinger på den anden. Lovstoffet er hovedsagelig hentet fra bekendtgørelsernes fagbilag.

Nedslag i lovstof

I gymnasiet og hf (som i bekendtgørelserne ligner hinanden meget) bruger man begreberne mål og formål i lovstoffet. Derimod opererer man ikke med såkaldte centrale kundskabs- og færdighedsområder (ckf) som for grundskolen og seminarierne. Delmål findes heller ikke.

Mål og formål i det almene gymnasium

Det overordnede formål med danskundervisningen i det almene gymnasium er knyttet sammen med fagets kerne som den forstås på det uddannelsestrin og i den uddannelsesform. I bekendtgørelsens fagbilag beskrives kernen på denne måde, under overskriften “Identitet og formål”:

1.1 Kernen i dansk er sproget, det mundtlige og det skriftlige, der med sit forråd af udtryksmuligheder danner udgangspunktet for oplevelse, erkendelse, selvudfoldelse og social aktivitet og samtidig er genstand for analyse og kritisk opmærksomhed.

1.2 Faget beskæftiger sig med tydning af tegn i bred forstand, herunder massekommunikative og billedlige, men den danske litteratur indtager en særstilling. I litteraturen har mennesker til alle tider tolket deres livsvilkår og formuleret deres omverdens-

forståelse og selvforståelse. Studiet af litteratur er derfor et studium i fortidige og samtidige nationale og internationale formuleringer af erfaringer. Et litterært værk besidder en kunstnerisk formet kompleksitet, der åbner for fortolkning, og i mødet med værkerne udvikles elevens sproglige og kunstneriske opmærksomhed og historiske bevidsthed. Igennem den samlede, brede tekstlæsning konfronteres eleven med forskellige livsstændigheder og forskellige måder at forholde sig til tilværelsen på.

1.3 Det er centralt for den gymnasiale undervisning i dansk, at sprog, litteratur og kultur behandles som snævert forbundne størrelser.

Herunder specificeres undervisningsmålene for obligatorisk A-niveau:

2.1 Undervisningen skal udvikle elevernes sproglige, æstetiske og historiske bevidsthed, deres omverdensforståelse, selvforståelse, fantasi, kritiske sans og formuleringsevne.

2.2 De *overordnede mål* for danskundervisningen er, at

- eleverne udvikler deres lyst og evne til at opleve digtning og andre udtryksformer og skærper deres æstetiske opmærksomhed
- eleverne opnår færdighed i at analysere, fortolke og vurdere tekster
- eleverne opnår færdighed i at analysere, fortolke og vurdere massekommunikative udtryksformer
- eleverne udvikler deres historiske sans og får viden om den danske litteraturs historie med vægt på samspillet mellem litteratur, kultur og samfund, og
- eleverne opnår færdighed i at reflektere over sproget og udvikler deres mundtlige og skriftlige sprogfærdighed og dermed deres mulighed for individuel og social udfoldelse.

Derudover er der mere specificerede mål for henholdsvis historisk læsning, sprogligt arbejde, skriftligt arbejde og mundtligt arbejde:

2.3 Mål for den historiske læsning:

- Gennem læsning af først og fremmest skønlitterære tekster skal eleverne opnå et overblik over den kultur- og åndshistoriske udvikling i Danmark fra oldtiden til vore dage, med udvalgte perspektiver til Norden og den øvrige verden.
- Eleverne skal gennem mødet med centrale forfattere og repræsentative tekster opnå kendskab til livstolkninger med så stor gennemslagskraft, at de i perioder har præget normer og identitetsdannelse i store dele af samfundet.
- Eleverne skal have viden om væsentlige kunstneriske udtryksformer.
- Eleverne skal have viden om hovedtræk i den litterære og øvrige kulturelle udvikling i nyeste tid, defineret som de sidste fyrré år.
- Eleverne skal opnå en forståelse af og viden om, hvordan litteraturen og andre kulturudtryk vekselvirker med det omgivende samfund i en afgrænset periode før nyeste tid.

2.4 Generelle mål for *det sproglige arbejde*:

2.4.1 Gennem det sproglige arbejde skal eleverne opnå sproglig bevidsthed og opnå færdighed i at udtrykke sig præcist, personligt og nuanceret.

2.4.2 Eleverne skal gennem analytisk og produktivt arbejde opnå erfaringer med og viden om forskellige former for sproglig variation.

2.4.3 Eleverne skal ved undervisningens afslutning

- have færdighed i at karakterisere sprogets opbygning, brug og funktion
- beherske standardsprogets normer for stavning, bøjning, orddannelse, betydning, syntaks, tegnsætning mv.
- beherske grammatikkens og stilistikkens basale terminologi.

2.5 Mål for *det skriftlige arbejde*

Den skriftlige undervisning har til opgave at give eleverne

- et ubesværet og bevidst forhold til det at formulere sig
- omfattende erfaringer med at tænke, erkende og formidle gennem skrivning
- beherskelse af forskellige fremstillingsformer
- færdighed mht. at meddele sig informativt om sagsforhold
- færdighed mht. at formulere sig personligt om erfaringer og synspunkter
- evne til at indsamle og sortere materiale i trykt eller elektronisk form.

2.6 Mål for *det mundtlige arbejde*

2.6.1 Undervisningens mål er at udvikle elevernes bevidsthed om det mundtlige udtryks betydning for tankevirkosomhed, oplevelse og forståelse.

2.6.2 Eleverne skal kunne

- referere, fortælle, læse op og holde oplæg
- fremstille og redegøre for tolkninger, synspunkter og sagsforhold
- deltage i fri eller emnestyret samtale og diskussion.

Fagets områder, metoder og kategorier

Inden for det almene gymnasium tales der metasprogligt om 'områder', 'metoder' og 'kategorier'. Vi giver i dette afsnit en sammenlignende beskrivelse af disse begrebstilgange til danskfaget:

Om 'områder' står der således i begge uddannelsers bekendtgørelser: "Fagets hovedområde er dansk sprog og litteratur. Det har sit tyngdepunkt i den tætte, intensive tekstlæsning, der forbinder sproglige, historiske og æstetiske synsmåder og forener analyse, fortolkning og oplevelse". Ud over tekstlæsningen nævnes mundtlighed og skriftlighed som områder der skal arbejdes med.

Med 'metode' menes der på begge uddannelser særligt historisk læsning gennem litterære værker. For begge uddannelser vejer den historiske læsning 50%. Massekommunikation indgår som en del af den historiske læsning.

Begge uddannelser deler undervisningen op i 3 'kategorier'. For gymnasiet er de 3 kategorier historisk læsning, studiemønstre og sprogligt arbejde, hvorom der står: "Under kategorien *historisk læsning* indgår periodelæsning og læsning af nyeste tid. *Studiemønstrene* giver mulighed for at fordybe sig i udvalgte dele af faget. *Det sproglige arbejde* indbefatter særskilt fordybelse i fagets mundtlige og skriftlige dimension, ligesom det skriftlige basiskursus hører hjemme i denne kategori."

Det almene gymnasium har indlagt et "skriftlig basiskursus" i begyndelsen af studiet, som er et kursus i forskellige skriveteknikker og opbygningen af et skriftligt produkt.

Progression

Der er ikke skitseret en egentlig progression med regelbestemte delmål inden for det almene gymnasium - i modsætning til grundskolens fagbilag og *Klare mål*. Under afsnittet Vejledninger og vurderinger (se nedenfor) vil man dog se at der i undervisningsvejledningen for gymnasiet gives et bud på den 3-årige progression. I kernefaglighedsrapporten (se nedenfor) kommenteres også progressionsaspektet.

Prøver

Eleverne skal i det almene gymnasium op i en mundtlig og en skriftlig prøve, hvor der i begge eksamineres i ukendt tekst og evt. billeder. Der er til eksamenerne opgivet et pensum. Det er karakteristisk at bedømmelsen ikke er en kontrol af pensum, men at det er nogle brede kompetencer som værdsættes.

Undervejs i gymnasieuddannelserne skal eleverne også aflevere et antal skriftlige opgaver, som fører til en skriftlig årskaracter.

Den skriftlige prøve er en 5-timers prøve der bedømmes i sin helhed ud fra 4 momenter:

- emnebehandling
- struktur og formidling
- det sproglige
- selvstændighed, viden og originalitet.

Fra 2000 har der været fri adgang til hjælpemidler - dog ikke Internet, sådan som man har set det i prøveform i hhx og htx.

Den mundtlige prøve bedømmes ud fra følgende momenter:

- detaljeret forståelse af tekstens/teksternes indhold
- evne til at karakterisere også tekstens form
- evne til at perspektivere til perioden og det læste stof
- evne til at anvende fagets grundlæggende metoder
- evne til at gå i dialog med eksaminator og evt. censor
- evne til selvstændigt at disponere sin fremlæggelse
- hele ordforråd og abstraktionsevne.

Vejledninger og vurderinger

Under afsnit 1. Kilder (ovenfor) har vi angivet en række kilder til vejledninger for og vurderinger af dansk i gymnasiet. Vi citerer ikke fra alle de angivne kilder (de er ment som steder man kan studere videre), kun følgende:

Undervisningsvejledningen

I undervisningsvejledningen står der følgende om progressionen i danskfaget fra 1.-3.g:

Denne proces går ikke lineært fra undersøgelse og beskrivelse af enkeltdele til sammenfatning, forklaring og perspektivering, men er i realiteten en stadig bevægelse fra helhed til del og fra del til helhed, fra forventning til erfaring, fra førsteindtryk til underbygget viden, fra generel erfaring til konkret konklusion.

Censorvejledninger

I Vejledning for censorer ved skriftlig studentereksamen i dansk, som er fra marts 2000 og altså forholdsvis ny, understreges betydningen af en god skriftlig og sproglig beherskelse. Det hedder:

Indhold og sprogform hænger naturligvis sammen og er i reglen da også kvalitativt i ligevægt, men ved bedømmelsen må de to sider alligevel afvejes mod hinanden. En høj karakter kan selvfølgelig kun gives for en stil med en vis indholdsmæssig tyngde. Men undervisningen i skriftlig dansk har som et væsentligt mål at udvikle almene skrivefærdigheder, der er anvendelige for eleverne i mange forbindelser senere i livet, ikke mindst i deres uddannelse og erhverv. Skriftlig formuleringsevne har derfor en væsentlig vægt i vurderingen af stilene. Det betyder, at det indholdsmæssige skal være svagt for at trække en sprogligt god præstation ned på en meget lav karakter, men det betyder også, at man ikke kan give en høj karakter for en besvarelse, hvis sproget er usikkert eller mangelfuldt. (s. 1).

Senere præciserer vejledningen at der med sprog særligt tænkes på retskrivningsområdet, morfologien, tegnsætningen og det ideomatiske.

I *Råd og vink 2000* beskriver censorerne i forhold til studentereksamen 2000 at eleverne har bedre udtryksevne end tidligere, og henviser til en mere målrettet undervisningsindsats på området. Derimod er der (stadig) en del problemer med grammatik og tegnsætning, hvilket også bliver vurderet mildere end før i tiden.

I *Råd og vink 2000* behandles spørgsmålet om billeder og deres status i opgavesættet:

Brugen af billeder og dermed opgaverne i tilknytning hertil har i de senere år ændret karakter. Tidligere fokuseredes der i udtalt grad på elevens evne til at kunne foretage en omfattende billedanalyse, hvor eleven skulle anvende begreber, metoder og forestillinger fra især billedkunst. Der er sket en forskydning fra en egentlig billedanalyse til en form for billedlæsning, der ligger i tråd med den måde, mange dansklærere inddrager billedet på i den daglige undervisning.

Billedet er i de senere års eksamenssæt mere anvendt i tematisk øjemed. Som en øjenåbner, en idé-vækker, som en mulighed for at bibringe besvarelsen et højere abstraktionsniveau eller som basis for perspektiveringer. Billeder/billedrækker er valgt, for at eleven gennem sammenligning eller polarisering skulle kunne forholde sig mere nuanceret til det overordnede tema. Billeder kan desuden gå i en uddybende dialog med en tekst for fx at indkredse typiske træk ved en periode, eller billedet kan tænkes anvendt som udgangspunktet for et essay.

Hellere stå på tå end være på hælene!

Publikationen *Hellere stå på tå end være på hælene* er en rapport om kernefaglighed i dansk i gymnasiet skrevet af Marianne Hansen på baggrund af pensaindberetningsmateriale fra en skare dansklærere.

Marianne Hansen konkluderer følgende i rapportens anden del om tendenser i fagets genstandsområde (se s. 32):

- Danskfagets centrale genstandsområde er litteraturen.
- Hovedvægten lægges på den danske litteratur.
- Teksterne vælges ud fra kvalitetskriterier og ud fra krav om, at de kan udfordre og gerne fascinere eleverne.
- Svensk, norsk og anden udenlandsk litteratur inddrages kun sporadisk. (I enkelte pensæ er en anden vægtning.)
- De journalistiske genrer og faktion er de foretrukne områder inden for massekommunikation. Men massemedierne inddrages kun sporadisk.
- Den historiske læsning dominerer arbejdet i mundtligt dansk.

- Den historiske læsnings tekster er spredt over hele tidsrummet fra oldtiden til de sidste fem år.
- Periodelæsningen adskiller sig ikke væsentligt fra overblikslæsningen mht. antallet af tekster.
- Det moderne gennembrud er den foretrukne periode.
- Studiemønstre optræder kun i begrænset omfang. Den historiske læsning har tendens til at brede sig på bekostning af denne læseform. (I enkelte pensa en anden vægtning.)
- Det mundtlige arbejde med sprog bliver især synligt i sproglige studiemønstre.

Yderligere siger Marianne Hansen om fagets indholdsside (s. 33):

Ud fra materialet er der overordnet tre fokuspunkter for arbejdet i dansk:

- dansk er et analysefag
- dansk er et historisk fag
- dansk sætter fokus på skriftligheden.

Marianne Hansen siger også om nye tendenser i faget (s. 35):

En del lærere lægger større vægt på den skriftlige og mundtlige fremstilling i faget.

Eleverne trænes i at fremlægge stof for kammeraterne mundtligt, eller de fremlægger skriftlige rapporter - og så er websider eller elektroniske konferencer ved at komme ind som yderst brugbare kanaler for det fælles arbejde. Fagets sproglige side får her større vægt.

Og hun opsummerer fornyelserne til at handle om fire områder (s. 36):

- En tydelig vægtning af danskfagets sproglige side.
- Nye veje til at skabe overblik og indsigt i forbindelse med den historiske læsning.
- IT og massemedier får større vægt.
- Fornylse af arbejdsformer, hvor bl.a. tværfaglighed og projektarbejde inddrages.

Fagkonsulentrapporten

Fagkonsulentrapporten *Kernefaglighed i danskfaget - et udkast* (upubliceret, 2001) beskriver danskfaget på forskellige måder. Vi har valgt at citere fyldigt fra beskrivelsen af de særlige forhold inden for det enkelte uddannelsesområde.

Om alment gymnasium står der:

I den treårige tilrettelæggelse har danskfaget i gymnasiet gode betingelser for at leve op til de almindelige og studieforberevende forpligtelser, der er formuleret i fagbilaget. Sproglig viden og bevidsthed, skriftlig og mundtlig udtryksfærdighed, færdigheder i tekstlæsning, litteraturhistorisk viden og historisk bevidsthed er kompetencer, der tilgodeses gennem en progressiv tilrettelæggelse af det treårige forløb.

Det skriftlige basiskursus, danskopgaven og den større skriftlige opgave, suppleret af historieopgaven i 2g., markerer en trinfølge af niveauer, som det skriftlige arbejde skal følge, dels hvad angår sprogligt udtryk, dels hvad angår bemestring af danskfaglig metode. Gennem det centrale krav om historisk læsning og læsning af nyeste tid sker en systematisk gennemgang af de vigtigste historiske perioder, og der søges gennem overblikslæsning etableret en litteratur- og bevidsthedshistorisk forbindelse mellem før og nu.

Overgangen fra grundskolen til gymnasiet markerer (...) for det første et stigende krav til abstraktion. Tilegnelsen af et teoretisk og metodisk begrebsapparat er afgørende samt en tydeligere opmærksomhed på, hvad teksten udsiger, frem for hvad eleven selv mener. Dette spring i analytisk og tolkningsmæssigt niveau tager danskundervisningen højde for gennem introduktionsforløb i starten af 1g. For det andet stilles der i gymnasiet et stigende krav til den skriftlige fremstilling. Disse krav tilgodeses af bl.a. gennemførelsen af det skriftlige basiskursus i løbet af de første 3-4 måneder af 1g. Undervisning i forskellige skriveteknikker og

opbygning af et skriftligt produkt skal her forberede eleven til de større opgaver senere i forløbet.

Men elevernes manglende sproglige viden bliver ofte en hæmsko i dette arbejde, idet mange elever ikke i tilstrækkelig grad har kendskab til det begrebsapparat, der er nødvendigt for at kunne tale om sproget. Det drejer sig fx om helt elementær viden om grammatik og syntaks, herunder tegnsætning. (s. 12f)

Under afsnittet “Fornyelse” skrives der følgende:

I Udviklingsprogrammet beskrives uddannelsen i det almene gymnasium som almindennende og studieforberedende, men med en særlig understregning af den studieforberedende dimension. Det fremhæves i tilknytning hertil, at gymnasiefagene er forankret i universiteternes videnskabsbaserede fag. I forlængelse heraf er danskfaget i fremtiden som førhen forpligtet på at bibringe eleverne den centrale faglige viden og de centrale færdigheder, der er beskrevet i det foregående. Og det er afgørende, at faget ligeledes bidrager til elevernes erkendelse og indsigt i forhold til eget liv og den omgivende verden. I denne sammenhæng spiller ikke mindst litteraturen og fagets historiske dimension en vigtig rolle.

Men samtidig vokser fagets genstandsområde, og der stilles i stigende grad krav om nye tilrettelæggelsesformer, samspil med andre fag, projektarbejde og øget anvendelse af IT. Der er derfor brug for en række fagdidaktiske overvejelser over, hvorledes disse omfattende krav bedst muligt kan spille sammen og tilgodeses samt over lærerens rolle i undervisningsprocessen.

Der er brug for en udforskning af, hvordan behandlingen af fagets meget omfattende stofområde gribes an, hvordan det historiske overblik og den historiske bevidsthed evt. kan etable-

res på et repræsentativt reduceret tekstgrundlag, hvorledes beskæftigelsen med mediestoffet bedst muligt udnytter danskfaglig teori og metode og dermed fastholdes på danskfaglig grund, og hvordan undervisningen i sin tilrettelæggelse kan fastholde og udnytte samspillet mellem litterær og sproglig tilgang til tekstarbejdet.

Det bliver endvidere en opgave at udnytte og kombinere forskellige undervisningsformer. Der er behov for i øget grad at inddrage projektarbejdet, at udnytte IT-værktøjer, altså at overlade eleverne et større initiativ og ansvar i læringsprocessen. Men det er af afgørende vigtighed for den faglige formidling i dansk, at samtalen om teksten indtager en central plads i lærerens valg af arbejdsformer. Ud over at tilgodese den mundtlige udtryksform, udgør den koncentrerede, engagerede og beåndede samtale om teksten en erkendelsesform, som, hvis den anspores af en lærer, der er villig til at sætte noget af sig selv på spil, kan have umådelig gennemslagskraft. (s. 27)

Interview med Ulrik Herskind

Som supplement til fagkonsulenternes rapport interviewede vi i november 2001 Ulrik Herskind, fagkonsulent for dansk i det almene gymnasium. Ulrik Herskind havde særlige bemærkninger om:

Fagets historie:

Danskfaget i gymnasiet er ca. 100 år gammelt. De sidste store ændringer kom med reformen i 1971, hvor det udvidede tekstbegreb blev indført og man gik fra et klassisk tekstbegreb til et tekstbegreb der omfattede bevidsthedsytringer af principielt set enhver art. Eksamensopgaverne blev samtidig ændret til dem vi kender i dag. Det var nu ikke længere først og fremmest "almen viden" som skulle formidles. Der blev derimod stillet krav om at demonstrere almen skrivekompetence på grundlag af behandlingen af et givet tekstmateriale.

Dannelsens betydning:

Den almene dannelse er helt central for faget dansk i det almene gymnasium. Litteraturens stærke placering skal blandt andet ses som et udtryk for at fagets eksistentielle dimension indtager en central plads i denne dannelsesproces. Man tænker dannelsen i forhold til tre niveauer:

- Viden: basal viden om sprog, litteratur og medier
- Færdigheder: i fx at anvende analysebegreber og -metoder (sproglige som litterære), i at foretage perspektiveringer samt mundtlige og skriftlige færdigheder
- Indsigt: som evnen til at forbinde viden og færdigheder i arbejdet med fagets genstandsområde, herunder historisk bevidsthed samt sprog- og genrebevidsthed.

I forlængelse af denne begrebsafklaring kan man i princippet skelne mellem to slags indsigt, en faglig og en personlig. Mens den faglige indsigt har sit fokus på et givet fagligt genstandsområde, udvikles den personlige indsigt gennem en kobling fra den danskfaglige dimension til elevens eget liv.

Hvad angår den sproglige dimension, har der i praksis været en tendens til at den har været underbelyst i undervisningen. Med det justerede fagbilag fra 1999 er der sat tydeligere fokus på den sproglige side af faget, og man har fulgt dette op i den faglige efteruddannelse gennem en øget prioritering af sproglige moduler samt en øget opmærksomhed på at integrere en sproglig dimension i de litterære kurser.

Det receptive og produktive:

Et problem der diskuteres i danskmiljøet, er forholdet mellem det receptive og produktive. Om sammenhængen mellem de to elementer kan man sige at de to måder at beskæftige sig med sprog og tekst på - at skrive og tale på den ene side og at læse og lytte på den anden - indgår i et gensidigt befrugtende samspil: Ved at skrive eller tale om en given tekst opnås en dybere forståelse af teksten problemstillinger, af dens fortolkning. Og omvendt: ved at læse kvalitativt gode tekster eller lytte til velformulerede mundtlige fremstillinger stimuleres og

udvikles elevens egne sproglige udtryksfærdigheder, skriftlige som mundtlige.

Måden hvorpå man tester skrivekompetencen i gymnasiet, er gennem skriftlige opgaver og den afsluttende skriftlige eksamen. Nogle mener at den skriftlige studentereksamen bør laves om fordi den ikke afspejler den variation af skrivegenrer som eleverne arbejder med i løbet af de tre år i gymnasiet, og som de skal kunne mestre når de går videre til videregående uddannelser. Hertil er at sige at en afsluttende (skriftlig) studentereksamen ikke nødvendigvis skal teste alle elevernes skrivekompetencer og dermed evaluere præcis de samme kompetencer som læreren via årskaracteren gør. Endvidere må det understreges at den eksisterende prøve i skriftlig dansk, hvor der stilles krav til eleven om at udtrykke sig i længere, sammenhængende form, dels aktiverer en række delkompetencer der er opøvet gennem beskæftigelsen med en bred variation af skrivegenrer (referat, resume, argumentation og diskussion mv.), dels udgør en skrivegenre som, med bl.a. essayet, kronikken og den litterære analyse som forbilleder, er af vigtig almindennende og studieforberedende betydning.

Progressionsproblem mellem gymnasiet og universitetet:

På universitetet klages der ofte over de studerendes manglende historiske bevidsthed. Dette til trods for at fagbilaget stiller massive krav om historisk læsning, og at lærernes pensumindberetninger vidner om grundig repræsentation af tekster i hele det 1000-årige forløb. Vi står derfor over for den fagdidaktiske opgave at overveje hvorledes historisk overblik og forståelse kan opnås, eventuelt uden at man nødvendigvis skal forpligtes på en dækkende læsning af alle perioder.

Medier:

Blandt eleverne er der stor interesse for medier, hvilket ikke i tilsvarende grad er synligt i pensa. Hertil kan man svare at lærerne ikke alle udnytter den mulighed der ligger i bekendtgørelsen for at arbejde mere med medier, men også omvendt at flere lærere presser på for at medier skal få lov til at fylde og vægtes mere i bekendtgørelsen. Det bliver et vigtigt spørgsmål

i arbejdet med kernefagligheden i dansk at foretage en grænse-
dragning mellem dansk og evt. mediefag i forhold til hvilke
emner af medieområdet der bør gøres til genstand for dansk-
faglig behandling.

Den multikulturelle udfordring:

Det stærkt øgede antal tosprogede i klasserne, især på visse
gymnasieskoler, opfattes som et stigende problem i undervis-
ningen. Der er sket en hurtig ghettoisering af problemet således
at flere københavnergymnasier nu identificeres som indvandrer-
gymnasier (Avedøre, Frederiksberg, Vestre Borgerdyd og
Metropolitanskolen). Hvis man skal prøve at diagnosticere
problemet som det opleves i undervisningen, er det komplice-
ret. Men der er for dansks vedkommende dels tale om konkrete
sproglige barrierer, dels om at elevernes kulturelle baggrund
kan spærre for viljen og evnen til at indgå i det danskfaglige
arbejde på danskfagets præmisser. For at løse problemet om
den fysiske ghettoisering må man nok først og fremmest hen-
vise til det politiske niveau. Men hvad angår den kulturelle
ghettoisering, er det væsentligt at understrege danskfagets rolle
som et vigtigt kulturelt dannelsesfag for såvel 'gammeldanskere'
som 'nydanskere', hvilket altså ikke betyder at faget skal iden-
tificeres som et nationalt dannelsesfag. Endvidere må man
insistere på at der for at gå i gymnasiet stilles visse krav vedr.
sproglige færdigheder og kulturel viden. I forlængelse af dette
kunne man eventuelt overveje muligheden af på de underlig-
gende uddannelsestrin at forstærke indsatsen på disse felter.

Den gode undervisning:

I den daglige undervisning er en fordybet klassesamtale og -
diskussion om teksterne en central undervisningsform. Pæda-
gogikum har som en vigtig opgave at træne læreren i at føre en
sådan samtale. Men også andre og mere elevstyrede undervis-
ningsformer er det nødvendigt at operere med. Den gode lærer
tør sætte sig selv på spil - i forlængelse af sin faglige og didak-
tiske kompetence.

Mål og kompetencer:

Den nye bekendtgørelse giver mere frihed til at vælge for den enkelte dansklærer. Der er mere mål- end indholdsstyring nu. Men man skal, hvis denne tendens fortsætter, være opmærksom på at mål- og kompetencebeskrivelserne ikke mister en faglig forankring.

5. Fagets relationer til andre fag

Fagkonsulentrapporten *Kernefaglighed i danskfaget - et udkast* siger både noget generelt og noget specifikt om danskfagets relationer til andre fag. Det generelle afsnit er citeret i appendiks B i denne *Oversigt*. Specifikt siger fagkonsulentrapporten følgende om gymnasiedanskfagets relationer til andre fag:

I det almene gymnasium, hvor der med Udviklingsprogrammet lægges op til en styrkelse af både fagligt samspil og projektarbejde, og hvor der lægges øget vægt på uddannelsens studieforberedende dimension, er det vigtigt her at udvikle en bredere opfattelse af projektarbejdsformen.

Helt overordnet er det karakteristiske ved den projektorganiserede undervisning, at der lægges vægt på elevernes selvstændige arbejdsproces, og at udgangspunktet for elevernes arbejde er udarbejdelse af en problemformulering, som kræver inddragelse af begreber, teorier og metoder fra et eller flere faglige områder. Med dette overordnede udgangspunkt kan et projektarbejde i det almene gymnasium antage forskellige grader af at være:

- problem- og samfundsorienteret eller emne- og fagorienteret
- lærer- og deltagerstyret
- gruppebaseret eller individuelt arbejde
- tvær- eller særfagligt

Beherskelsen af projektarbejdsformen er som følge heraf en vigtig studieforberedende kompetence. (s. 22)

Det skal understreges at fagkonsulentrapporten ikke tilnærmelsesvis siger alt om omfanget af danskfagets relationer til andre

fag i det almene gymnasium. For yderligere oplysninger henvises til fagets undervisningsvejledninger og Råd og vink-publikationer. Vi henviser også til det generelle afsnit om fagets relationer til andre fag fra *Kernefaglighed i danskfaget - et udkast*, som altså er citeret i appendiks B i denne *Oversigt*.

6. Særligt om dansk som fremmed- og andetsprog

Rapporten *Dansk som andetsprog og tosprogede set på tværs af uddannelsessystemet* (upubliceret, 2001) fastslår at der ikke findes bekendtgørelsesstof på området inden for det almene gymnasium.

Rapporten siger dog følgende om initiativer inden for området i perioden 1999-2001:

1. Fra ministerielt hold blev det første initiativ taget i december 1999, hvor der blev afholdt en konference med deltagelse af repræsentanter fra en række af de gymnasier og hf-kurser, der havde flest tosprogede elever. Konferencens hovedindhold var
 - 1) en række foredrag om skolen i det multikulturelle samfund, herunder kønsproblematikken og danskundervisningen og
 - 2) workshops, hvor de deltagende skoler fik mulighed for at udveksle erfaringer om integration af tosprogede elever.
2. Allerede inden konferencen havde en række af de skoler, som i løbet af 90'erne havde fået mange tosprogede elever (Metropolitanskolen, Avedøre Gymnasium, Vestre Borgerdyd, Mulernes Legatskole i Odense og Langkjær Gymnasium i Århus) taget initiativ til at fokusere på de udfordringer, som integrationen af tosprogede elever giver på de enkelte skoler. Konferencen satte yderligere skub i denne udvikling, og det kan i dag konstateres, at der på en lang række skoler er taget initiativer inden for følgende områder:
 - Skolebaseret efteruddannelse af lærerne inden for hele det multikulturelle felt, fx i form af pædagogiske dage og studiekredse om emner af multikulturel karakter.

- Udarbejdelse af særskilt vejledningsmateriale om gymnasiet og hf rettet til såvel lærere som elever med en tosproget baggrund.
- Udarbejdelse af publikationer og forsøgsrapporter, hvor skolerne får samlet deres erfaringer sammen og viderebringer disse til andre skoler/offentligheden. Her skal særligt nævnes rapporterne fra Avedøre Gymnasium: Sort og hvidt og Muler-nes Legatskole: Socialisering af tosprogede.

I løbet af efteråret 2000 og foråret 2001 er der taget en række initiativer på ministerielt plan:

- Der er i ministerielt regi nedsat en arbejdsgruppe vedr. dansk som andetsprog med repræsentanter for alle 4 gymnasiale uddannelser. Arbejdsgruppen har til opgave at inspirere til en fagdidaktisk debat om danskundervisningen i relation til tosprogede og udarbejde forslag til efteruddannelse i dansk som andetsprog.
- Det faglige udvalg i dansk, som også er et ministerielt nedsat udvalg, har taget initiativ til at udbyde en række skolebaserede kurser i dansk som andetsprog.
- Undervisningsministeriet yder økonomisk støtte på 600.000 kr. til et kompetenceudviklingsprojekt om undervisning af tosprogede. Projektet er kommet i stand i samarbejde mellem Undervisningsministeriet, Københavns Amt, Københavns Kommune og Frederiksberg Kommune, og der ydes støtte til, at 1-2 dansk-lærere på hver skole kan deltage i den del af kompetenceudviklingsprojektet, der beskæftiger sig med dansk som andetsprog. Der kan deltage lærere fra alle 4 gymnasiale uddannelser. Den konkrete gennemførelse af kurset varetages af DPU.
- Der bliver i efteråret 2001 arrangeret en konference for lærere i alle 4 gymnasiale uddannelser. Temaet for konferencen bliver tosprogede elever i de gymnasiale uddannelser. En del af hensigten med denne konference er at sætte fokus på andre fag end dansk.

- I udvalget om fremtidens danskfag i uddannelsessystemet indgår dansk for tosprogede som en del af kommissoriet.
- Undervisningsministeriet støtter et forskningsprojekt, som bliver udarbejdet af Peter Seeberg fra Syddansk Universitet, om integration af tosprogede i de gymnasiale uddannelser. Projektet forventes afsluttet medio 2002.

Har initiativerne haft den tiltænkte effekt?

Da initiativerne på det almen-gymnasiale område er af ny dato, så det er for tidligt at vurdere, hvilken effekt, de har haft. Der er dog ingen tvivl om, at der er ved at ske en ændring af debatten om integration af tosprogede i det almene gymnasium og hf.

Hvordan er modtagelsen og reaktionerne nu på det pågældende initiativ?

Debatten om tosprogede i de gymnasiale uddannelser har udviklet sig fra en fase, der kan karakteriseres som en chokfase, hvor skolerne har været uforberedte på de udfordringer, som de tosprogede elever stiller gymnasiet og hf overfor, og hvor man har været rådvilde med hensyn til hensigtsmæssige strategier, til en fase, der kan karakteriseres som en acceptfase. Denne fase befinder de fleste skoler med mange tosprogede elever sig i. Enkelte skoler er enten på vej til eller befinder sig i en tredje fase, der kan karakteriseres som den professionelle fase, hvor skolerne bevidst arbejder med de faglige og kulturelle udfordringer og også satser på bl.a. efteruddannelse af lærerne til at varetage undervisningen i det gymnasium, der skal fungere i den globaliserede virkelighed, hvor tosprogede elever er en naturlig del.

De initiativer, der er nævnt ovenfor, har til hensigt at fremme en proces på de enkelte skoler, der kan skabe grundlaget for den omtalte tredje fase: den professionelle, hvor tilstedeværelsen af tosprogede elever bliver betragtet på linje med de øvrige udfordringer, gymnasiet og hf står over for som brede gymnasiale ungdomsuddannelser.

Hvad mangler?

Fremtidige initiativer skal blandt andet sigte på følgende:

- Udarbejdelse af strategier for, at den viden om undervisning af tosprogede elever, der i dag primært findes i danskfaget, udbredes til andre fag.
- Forskning om tosprogede i de gymnasiale uddannelser.
- Forskningsbaseret efteruddannelse af gymnasielærere.

Understøttelse af en proces, hvor skoler, der de kommende år vil have en stigende andel af tosprogede elever, kan blive inspireret af det udviklingsarbejde, der er foregået på de skoler, der allerede nu har mange tosprogede elever.

7. Diskussionspunkter

Ud over de problemstillinger som er fremgået af ovenstående, kan man fremhæve følgende diskussionspunkter om dansk i det almene gymnasium, forstået som et indspil til diskussionen i rapporten *Fremtidens danskfag*:

Litteraturens særstatus

Litteraturen er den privilegerede teksttype i danskundervisningen i det almene gymnasium, og den historiske læsning er den privilegerede tilgangsvinkel til denne teksttype. Præmisserne for disse valg kan diskuteres og problematiseres ud fra en række indfaldsvinkler, hvoraf nogle få blot skal skitseres her (se i øvrigt rapporten *Fremtidens danskfag*): Hvis man kigger på privilegeringen af teksttype, altså litteratur, kan man konstatere at der fra elevside er ønske om mere mediestof og især film i undervisningen. Den primære begrundelse fra mange praktiserende dansklæreres side for at litteratur foretrækkes og fortsat skulle foretrækkes som teksttype, ser ud til at være at denne teksttype er den bedste til at varetage fagets eksistentielle dimension, som er central for dannelsesprocessen i det almene gymnasium. Man kunne heroverfor indvende at vel også kvalitativt gode film og teksttyper fra andre medier på tilsvarende vis kan varetage denne eksistentielle og personligt dannende dimension; eller sagt på en anden måde: hvis man vil privilegere lit-

teratur som teksttype, kan det ikke ske ud fra den begrundelse at det er den teksttype der bedst kan bidrage til almindelsen - det dannelsesbegreb vil sprog-, medie- og andre folk i hvert fald kraftigt vende sig mod - men snarere at litteratur udtrykker sig i det medie, dansk sprog, som danskfaget har hovedansvaret for at beskæftige sig med receptivt og produktivt. Hvad angår privilegeringen af det historiske, er der en stærk (idé-historisk begrundet) tradition for dette, men denne tradition og praksis tilsidesætter det tilsvarende geografisk-rumlige aspekt, som lades i stikken omend det kunne vægtes lige så meget som det tidslige, og der kunne være aktuelt relevante grunde til at inddrage det med denne vægt på grund af den stigende andel af tosprogede blandt eleverne og en øget interesse for internationalisering og globalisering. I forlængelse af Marianne Hansens rapport kan man således stille spørgsmålstegn ved om man ikke også i højere grad burde inddrage oversat litteratur og i den forbindelse lægge vægt på intertekstualitet og interkulturelle påvirkningsforhold som læsemetode.

Massekommunikation

Der synes at mangle en afklaring mht. begrebet 'massekommunikation' og dette begrebs indholdsmæssige afgrænsning og relation til sprog og litteratur, jf. bl.a. Ib Poulsens notat på projektets websted.

Læsevanskeligheder

Landsforeningen af læsevejledere ved de gymnasiale uddannelser hævder at der er læsevanskeligheder i gymnasiet, og at det er problem man bør tage vare om (se deres indspil på www.nyfaglighed.emu.dk). Set i lyset af hele dårlig læserproblematikken i folkeskolen er det oplagt at diskutere om nogle af folkeskolens dårlige læsere glider over i gymnasiet. Spørgsmålet er altså om de findes i gymnasiet, hvor mange de er, hvordan de identificeres, og hvordan de hjælpes konkret. Er det en opgave for specialundervisningen i gymnasiet, eller er det slet ikke en opgave gymnasiet vil tage på sig ud fra den opfattelse at hvis man er en dårlig læser, bør man ikke gå i gymnasiet, men vælge en af de andre ungdomsuddannelser?

Nye prøveformer

Under hhx og htx har vi gjort opmærksom på forsøg med nye prøveformer hvor man inddrager it og Internet til den skriftlige studentereksamen. Man kunne overveje om det almene gymnasium kunne se faglige og pædagogiske grunde til at inddrage disse prøveformer ved deres eksamener. Ligeledes kunne det overvejes om mappevurdering skulle introduceres i danskundervisningen som en integreret del af den løbende skriftlige produktion der fører til den skriftlige årskarakter.

Dansk i hf (2-årigt og enkeltfag)

1. Kilder

- Gældende love og bekendtgørelser for hf: LBK 755 (8. august 2000) og BEK 605 (15. juli 1995)
- *Undervisningsvejledning for hf, dansk*, UVM september 1995
- *Vejledning for mundtlig student- og hf-eksamen i Dansk*, UVM april 1997
- *Vejledning for censorer ved skriftlig højere forberedelseksamen i Dansk*, UVM april 2000
- *Kernefaglighed i danskfaget - et udkast* (upubliceret, 2001)
- *Dansk som andetsprog og tosprogede set på tværs af uddannelses-systemet* (upubliceret, 2001)
- *Råd og Vink - skriftlig dansk*, UVM 2000
- *Hf-forsøg 1997-2000*, UVM 2001
- *På vej mod et nyt hf - Udspil til en reform*, UVM 2001

2. Hf - kort fortalt

Hf står for højere forberedelseksamen.

Der er to slags hf-uddannelser, et samlet 2-årigt forløb eller enkeltfagskurser.

Hf udspringer af gymnasieskolen og var tænkt som et tilbud til voksne der som unge ikke fik en studentereksamen.

Hf drives som hovedregel af amtsrådene. Hf-institutioner ligger ofte i tilknytning til almene gymnasier, mens hf-enkeltfag udbydes i VUC-regi.

3. Struktur, størrelse og gennemstrømning

Struktur

Hf kan både gennemføres som et samlet 2-årigt forløb eller som enkeltfagskurser, fx i dansk. Dansk er som i gymnasiet obligatorisk i den 2-årige hf, men har færre undervisningstimer.

Man skal have bestået 10. klasse eller været ude mindst et år efter folkeskolen for at kunne komme i hf.

Både hf og gymnasiet har lov om mødepligt for elever/kursister. Hvor eleverne på gymnasiet bliver bedømt ved både årskaraktarer og afsluttende eksamener, har hf kun de afsluttende eksamener.

Hf har indholdsmæssigt mange lighedspunkter med gymnasieskolen. En reform, som vil skærpe hf's profil, ventes i 2003. Det forventes at timetallet i dansk vil blive øget.

Elever

Der var i 1998 67.346 elever i de almengymnasiale uddannelser. Heraf var der 11.828 elever i hf og på studenterkurser. I et fremtidsperspektiv forventes 2001 at blive det år med færrest elever i perioden 1999-2008. Herefter vil tallet stige indtil 2008, hvor elevbestanden forventes at blive ca. 75.300 fordelt med 12.944 elever i hf og studenterkursus og 62.317 i det almene gymnasium.

I den to-årige hf eller hf-enkeltfag går samlet 8-10.000 til eksamen i skriftlig dansk hvert år.

De fleste elever med en hf-eksamen tager en mvu (41,2%), hvor kun 16,4% tager en lvu. For både elever i hf og i det almene gymnasium er der en del som tager en erhvervs-gymnasial uddannelse.

Lærere

Der var i 1998/99 ansat ca. 8.000 årsværk lærere ved de almengymnasiale uddannelser, svarende til 9.000 lærere. Heraf var 2.325 dansklærere.

Aldersprofilen for dansklærere i gymnasiet og på hf-kurser antyder at en større udskiftning er på vej: Knap 50% er under 50 år, ca. 30% er mellem 50-55 år, 20% er 55-60 år, og resten er ældre.

Lærerne er uddannet fra dansk på universitetet og har desuden gennemført et et-årigt pædagogikum, der består af en teoretisk og praktisk dimension. I 2002 kom der en ny pædagogikum-ordning (se senere).

For anden statistik se kapitlet “Dansk i tal, tabeller og modeller” (i denne Oversigt) eller www.uvm.dk.

4. Fagbeskrivelse - love, vejledninger, vurderinger

Følgende fagbeskrivelse skelner mellem lovstof på den ene side og vejledninger og vurderinger på den anden. Lovstoffet er hovedsagelig hentet fra bekendtgørelsernes fagbilag.

Nedslag i lovstof

I gymnasiet og hf (som i bekendtgørelserne ligner hinanden meget) bruger man begreberne mål og formål i lovstoffet. Derimod opererer man ikke med såkaldte centrale kundskabs- og færdighedsområder (ckf) som for grundskolen og seminarierne. Delmål findes heller ikke.

Mål og formål i hf

Formålet med hf formuleres i bekendtgørelsens fagbilag på følgende måde:

1. Formålet er,
 - a) at de studerende udvikler deres sproglige, æstetiske og historiske bevidsthed, deres selvforståelse, fantasi og kritiske sans,
 - b) at de studerene udvikler deres lyst og evne til at opleve skønlitteratur og andre udtryksformer, og til at læse engageret og reflekteret,
 - c) at de studerende udvikler deres færdighed i at analysere, fortolke og vurdere,
 - d) at de studerende udvikler deres historiske sans og deres kendskab til den kulturelle og åndshistoriske udvikling i Danmark, og

e) at de studerende udvikler deres evne til at reflektere over sproget og udvikler deres mundtlige og skriftlige sprogfærdighed og dermed deres mulighed for individuel og social udfoldelse.

Hf's beskrivelse af formålet gentager på mange punkter det almene gymnasiums "overordnede mål" (se disse i kapitlet om det almene gymnasium), dog med den forskel at hf's formål er at *udvikle* elevernes/kursisternes evner. Det almene gymnasiums bekendtgørelse anfører i højere grad at eleverne skal *opnå færdighed* i en række ting. En detalje måske, men interessant med tanke på progressionen mellem uddannelsesniveauerne samt på den pædagogiske forståelse som ligger bag.

Hf har ikke som gymnasiet en detaljeret målbeskrivelse.

Fagets områder, metoder og kategorier

Inden for både det almene gymnasium og hf tales der metasprogligt om 'områder', 'metoder' og 'kategorier'. Vi giver i dette afsnit en sammenlignende beskrivelse af disse begrebstilgange til danskfaget:

Om 'områder' står der således i begge uddannelsers bekendtgørelser: "Fagets hovedområde er dansk sprog og litteratur. Det har sit tyngdepunkt i den tætte, intensive tekstlæsning, der forbinder sproglige, historiske og æstetiske synsmåder og forener analyse, fortolkning og oplevelse". Ud over tekstlæsningen nævnes mundtlighed og skriftlighed som områder der skal arbejdes med.

Med 'metode' menes der på begge uddannelser særligt historisk læsning gennem litterære værker. For begge uddannelser vejer den historiske læsning 50%. Generelt er åndshistorie og livstolkninger stærkere betonet i gymnasiet end i hf. Massekommunikation indgår som en del af den historiske læsning.

Begge uddannelser deler undervisningen op i 3 'kategorier'. For gymnasiet er de 3 kategorier historisk læsning, studiemønstre og sprogligt arbejde, hvorom der står: "Under kategorien *historisk læsning* indgår periodelæsning og læsning af nyeste tid. *Studiemønstrene* giver mulighed for at fordybe sig i udvalgte dele af faget. *Det sproglige arbejde* indbefatter særskilt fordybelse i fagets mundtlige og skriftlige dimension, ligesom det skriftlige basiskursus hører hjemme i denne kategori." For hf er de 3 kategorier "historisk læsning, massekommunikation samt selvvalgte studiemønstre."

Kategorierne er ikke helt sammenlignelige da hf's opdeling er en kategorisering af "tekstlæsningen" og altså ikke berører mundtlighed og skriftlighed. Hf beskriver hovedsagelig mundtlighed og skriftlighed som formidlingsfærdigheder.

Begge uddannelser har indlagt et "skriftlig basiskursus" i begyndelsen af studiet, som er et kursus i forskellige skriveteknikker og opbygningen af et skriftligt produkt.

Progression

Der er ikke skitseret en egentlig progression med regelbestemte delmål inden for hf - i modsætning til grundskolens fagbilag og *Klare mål*. I fagkonsulentrapporten (se nedenfor) kommenteres dog progressionsaspektet i hf.

Prøver

Eleverne skal i hf (ligesom i det almene gymnasium) op i en mundtlig og en skriftlig prøve, hvor der i begge eksamineres i ukendt tekst og evt. billeder. Der er til eksamenerne opgivet et pensum. Det er karakteristisk at bedømmelsen ikke er en kontrol af pensum, men at det er nogle brede kompetencer som værdsættes.

Undervejs i hf-uddannelsen skal eleverne også aflevere et antal skriftlige opgaver, som fører til en skriftlig årskaraktter.

Den skriftlige prøve er en 5-timers prøve der bedømmes i sin helhed ud fra 4 momenter:

- emnebehandling
- struktur og formidling
- det sproglige
- selvstændighed, viden og originalitet.

Fra 2000 har der været fri adgang til hjælpemidler - dog ikke Internet, sådan som man har set det i et forsøg i hhx og htx.

Den mundtlige prøve bedømmes ud fra følgende momenter:

- detaljeret forståelse af tekstens/teksternes indhold
- evne til at karakterisere også tekstens form
- evne til at perspektivere til perioden og det læste stof
- evne til at anvende fagets grundlæggende metoder
- evne til at gå i dialog med eksaminator og evt. censor
- evne til selvstændigt at disponere sin fremlæggelse
- hele ordforråd og abstraktionsevne.

Vejledninger og vurderinger

Fagkonsulentrapporten

Fagkonsulentrapporten *Kernefaglighed i danskfaget - et udkast* (upubliceret, 2001) beskriver danskfaget på forskellige måder. Vi har valgt at citere fyldigt fra beskrivelsen af de særlige forhold inden for det enkelte uddannelsesområde. I fagkonsulentrapporten beskrives danskfagets progression i hf på følgende måde, under afsnittet "Problemer, der tegner sig vedrørende sikring af progression og sammenhæng i faget":

Danskundervisningen på hf er både som almindelig og studieforberedende fag i hovedsagen tilrettelagt på samme grundlag som danskundervisningen i det almene gymnasium. Dog er kravene til faglig fordybelse og historisk og sproglig bevidsthed nedtonet i forhold til gymnasiefagbilagets krav. Et forhold, som det er vigtigt at have for øje i denne forbindelse, er dette, at det udmeldte timetal i dansk på hf er 240 lektioner (à 45 min.),

mens det tilsvarende timetal i gymnasiet er på ca. 350. Til dette hører så et antal værkstedstimer i hf, men samlet set må man konstatere et markant lavere timetal i dansk på hf i forhold til gymnasiet.

Som det fremgår af de seneste års evalueringshæfter i skriftlig eksamen i dansk, efterlader tilbagemeldingerne fra de skriftlige censorer det indtryk, *at kursisternes præstationer samlet betragtet ikke lever op til et gymnasialt A-niveau i skriftlig dansk. Endvidere tyder flere censorrapporteringer på, at dette A-niveau kun fastholdes, fordi censorkorpset udviser en smidig rummelighed i brugen af karakterer fra 6-8.* Og selv om der ikke foreligger en tilsvarende dokumentation vedr. mundtlig eksamen, giver mange censorer udtryk for, at en lignende glidning i karakterniveauet gør sig gældende her. Samlet betragtet tyder disse forhold på en markant forskel i det faglige niveau (mundtligt og skriftligt) i de to uddannelser. En forskel, der forekommer uhen-sigtsmæssig og ulogisk, når begge uddannelser giver A-merit i dansk. (s. 15)

På vej mod et nyt hf

Uddannelsesstyrelsen har nedsat en evalueringsgruppe der har lavet et udspil til en reform i *På vej mod et nyt hf* (UVM 2001). Evalueringsgruppen konkluderer bl.a. følgende vedrørende fremtidens hf:

(...) at hf-uddannelsen ikke kan erstattes af de øvrige gymnasiale uddannelser, idet denne særlige elevgruppes uddannelsesbehov næppe vil kunne imødekommes, hvis hf-uddannelsen ikke fandtes. Samtidig giver evalueringsgruppen udtryk for den opfattelse, at hf også i fremtiden bør være en almen og studieforberedende uddannelse for unge og voksne.

På baggrund af de evaluerede forsøg anbefaler evalueringsgruppen, at hf i fremtiden får en klarere profil ved at lægge vægt på og videreudvikle følgende elementer:

- introduktionsforløb
- studieværksted
- lektieværksted
- fagpakker
- tværfaglig, projektorienteret undervisning
- lærerteam

Desuden er det evalueringsgruppens vurdering, at man gennem en justering af fagene dansk, engelsk, matematik og 2. fremmedsprog kan imødekomme nogle af de problemer, som forsøgene har vist optræder i disse fag. Dette vil blandt andet kræve en forøgelse af det samlede timetal på hf. (s. 27)

5. Fagets relationer til andre fag

Fagkonsulentrapporten *Kernefaglighed i danskfaget - et udkast* (upubliceret, 2001) siger ikke noget specifikt om hf-danskfagets relationer til andre fag. Vi henviser til fagkonsulentrapportens generelle afsnit om danskfagets relationer til andre fag, se appendiks B i denne *Oversigt*.

Det skal i øvrigt understreges at fagkonsulentrapporten ikke tilnærmelsesvis siger alt om omfanget af danskfagets relationer til andre fag i hf. For yderligere oplysninger henvises til fagets undervisningsvejledninger og Råd og vink-publikationer.

6. Særligt om dansk som fremmed- og andetsprog

Rapporten *Dansk som andetsprog og tosprogede set på tværs af uddannelsessystemet* (upubliceret, 2001) fastslår at der ikke findes bekendtgørelsesstof på området inden for hf. Rapporten peger dog på at der har været initiativer inden for området i perioden 1999-2001. For en beskrivelse af disse, se afsnit 6 i kapitlet om Det almene gymnasium i denne *Oversigt*.

7. Diskussionspunkter

Ud over de problemstillinger som er fremgået af ovenstående, kan man fremhæve følgende diskussionspunkter om dansk i

hf, forstået som et indspil til diskussionen i rapporten *Fremtidens danskfag*:

Færre timer i hf

Der er et oplagt problem i at man kan opnå A-niveau på hf efter to år. Faget har klart færre timer i dansk sammenlignet med det almene gymnasium.

Litteraturens særstatus

Litteraturen er den privilegerede teksttype i danskundervisningen i såvel hf som det almene gymnasium, og den historiske læsning er den privilegerede tilgangsvinkel til denne teksttype. For hf, der har færre dansktimer til rådighed, men samtidig i sin struktur har ekstratimer til tværfagligt samarbejde, må der være en særlig litteratur- eller rettere teksttypepædagogisk udfordring i at ændre arbejdet med den historiske læsning. Se i øvrigt diskussionspunkterne til Det almene gymnasium i denne *Oversigt*.

Massekommunikation

Der synes at mangle en afklaring mht. begrebet 'massekommunikation' og dette begrebs indholdsmæssige afgrænsning og relation til sprog og litteratur, jf. bl.a. Ib Poulsens notat på projektets websted.

Læsevanskeligheder

Set i lyset af dårlig læser-problematikken i folkeskolen er det oplagt at diskutere om nogle af folkeskolens dårlige læsere glider over i hf, særligt når karaktergennemsnittet for hf-elever der kommer fra folkeskolen, generelt er lavere end for gymnasie-elever. Det kunne være givtigt at få en diagnose af hvor mange dårlige læsere der er i hf, hvordan de identificeres, og hvordan de hjælpes konkret.

Nye prøveformer

Under hhx og htx har vi gjort opmærksom på forsøg med nye prøveformer hvor man inddrager it og Internet til den skriftlige studentereksamen. Man kunne overveje om det almene

gymnasium kunne se faglige og pædagogiske grunde til at ind-
drage disse prøveformer ved deres eksamener. Ligeledes kunne
det overvejes om mappevurdering skulle introduceres i dansk-
undervisningen som en integreret del af den løbende skriftlige
produktion der fører til den skriftlige årskarakter.



The background of the page is a light gray color with several darker gray geometric shapes overlaid. There are vertical bars of varying widths and heights, some rounded rectangles, and a starburst icon in the upper right quadrant. The text is centered in the upper half of the page.

D. De videregående uddannelser

Dansk i læreruddannelsen

1. Kilder

- Gældende love og bekendtgørelser: LBK 981 (1. november 2000) og BEK 382 (19. juni 1998)
- Studieordninger på Københavns Dag- og Aftenseminarium og Aalborg Seminarium, jf. deres websteder
- *Dansk som andetsprog og tosprogede set på tværs af uddannelses-systemet* (upubliceret, 2001)
- Interview med Lis Madsen, formand for seminarisektionen i Dansk lærerforening, november 2001
- Årsberetning fra censorformandskabet, 2001

2. Lærerseminariet - kort fortalt

Lærerseminariet uddanner folkeskolelærere og er således en professionsrettet uddannelse. Uddannelsen tager 4 år. Man skal have 4 linjefag på seminariet, hvoraf det ene skal være enten dansk eller matematik.

Uddannelsen og efteruddannelsen af folkeskolelærere foregår på statsseminarier, på private seminarier, på Centre for Videregående Uddannelse (CVU) og Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU).

Der er 18 seminarier i Danmark.

3. Struktur, størrelse og gennemstrømning

Struktur

Folkeskolelæreruddannelsens overordnede formål er, som der står i lovbekendtgørelsen, "at give de studerende den faglige og pædagogiske indsigt og praktiske skoling, der er nødvendig for at kunne virke som lærer, og skal bidrage til at fremme de studerendes personlige udvikling samt bidrage til at udvikle deres interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund."

Læreruddannelsen varer 4 år og omfatter for alle studerende følgende fag og fagområder:

- 1) Kristendomskundskab/livsoplysning.
- 2) Fire af folkeskolens fag (linjefag) efter institutionernes muligheder (ikke alle seminarier tilbyder fx dansk som andetsprog) og den studerendes valg. Den studerende udarbejder en større selvstændig opgave, dvs. en bacheloropgave, i tilknytning til et af de valgte fag.
- 3) Pædagogiske fag: Almen didaktik, psykologi, pædagogik og skolen i samfundet.
- 4) Praktik.

Den studerende vælger de fire linjefag således at de omfatter dansk eller matematik, og således at fagene repræsenterer mindst to af følgende fagområder: Det *humanistiske*, det *naturvidenskabelige* og det *praktisk-musiske* fagområde. Humanistiske fag er, ud over dansk: engelsk, fransk, historie, kristendoms-kundskab/religion, samfundsfag og tysk. Praktisk-musiske fag er: billedkunst, hjemkundskab, håndarbejde, idræt, musik og sløjd.

Hvis man vælger dansk som linjefag, omfatter det 0,7 årsværk plus evt. en større selvstændig opgave, som er normeret til 0,15 årsværk, i tilknytning til dette linjefag. Derudover skal man bl.a. have praktik svarende til et årsværk på 0,6, hvor dansk også vil kunne indgå. Det anføres i bekendtgørelsen at “uddannelsen i liniefag bygger på gymnasialt B-niveau eller dertil svarende kvalifikationer”.

Hvis man vælger matematik og ikke dansk som linjefag, præciseres det at man skal tilbydes “et kursus i skrivning og retorik”. Det er værd at bemærke fordi studerende der har valgt matematik som linjefag, alligevel godt kan komme til at undervise i dansk i folkeskolen. Hvis det sker, har de altså muligvis dansk-kompetencer i skrivning og retorik (men også kun det).

Seminarierne kan - står der i lovbekendtgørelsen under kapitel 3 - “udbyde efter- og videreuddannelse til lærere i folkeskolen og til lærere ved andre skoler eller uddannelser, hvis undervisning svarer hertil”.

Strukturelt er CVU'erne et nyt tiltag. Et af formålene med CVU'erne er at man skal kunne modtage forskningsinformeret, men ikke nødvendigvis forskningsbaseret undervisning.

Af nye tiltag diskuteres det lige nu om studerende med særlig erhvervs erfaring og -baggrund skal kunne tage seminarieuddannelsen på 2 år.

Studerende

På lærerseminarierne blev der i 2001 optaget ca. 4.520 studerende (hvoraf ikke alle gennemfører). Studenterbestanden var samme år 15.054. Fremskrevet er bestanden næsten den samme. I 2008 forventes en bestand på 15.308.

Ca. 85% af alle der går på seminariet, vælger dansk som linjefag.

De studerende kommer fra gymnasiet, hf eller andre gymnasiale uddannelser. Når de har afsluttet deres uddannelse på seminariet, bliver de fleste folkeskolelærere, men der er en tendens til at de også går ud i den private sektor.

Seminarielærere

Formelt skal seminarielærere ikke have en kandidateksamen fra universitetet, men reelt har næsten alle det. De er enten cand.mag.'er eller cand.pæd.'er (med særlig overvægt af cand.mag.'er med hovedfag i dansk).

4. Fagbeskrivelse - love, vejledninger, vurderinger

Fagbeskrivelsen i dette afsnit består af punktnedslag i lovstof (bekendtgørelser, herunder centrale kundskabs- og færdighedsområder) og en vurdering af fagets tradition og aktuelle tendenser gennem et indblik i årsberetningen fra censorformandskabet og et interview med formand for seminariesektionen i Dansk lærerforening og seminarielektor Lis Madsen.

I modsætning til de øvrige fagbeskrivelser (af dansk i grundskolen, i avu, eud, alment gymnasium, htx, hhx og på univer-

sitetet) kan vi ikke citere fra fagkonsulenternes rapport om danskfaget på lærerseminariet. Der eksisterer ikke nogen fagkonsulent for dansk på lærerseminariet, og der deltog ikke nogen repræsentant for seminarierne i dette arbejde.

Nedslag i lovstof

Bekendtgørelsen

Bekendtgørelsen siger generelt om læreruddannelsens formål:

§ 1. Læreruddannelsens formål er

- 1) at den studerende tilegner sig faglig og pædagogisk indsigt og praktiske forudsætninger for at virke som lærer i folkeskolen og for at forestå anden undervisning og formidling,
- 2) at den studerende under anvendelse af sine teoretiske og praktiske forudsætninger lærer at samarbejde og at planlægge, udføre og vurdere undervisning,
- 3) at den studerendes personlige udvikling fremmes gennem selvstændigt arbejde med stoffet, gennem samarbejde og gennem medansvar for sin uddannelse, og
- 4) at den studerendes engagement og glæde ved at arbejde med børn og voksne under uddannelse styrkes.

I bekendtgørelsens paragraffer om uddannelsens indhold præciserer man sammenhængen mellem fagenes metoder og "uddannelsens erhvervsigte". Team- og projektarbejde (to velkendte termer fra (diskursen om) den private sektor) er også impliceret i læreruddannelsen. Som der står under §4:

§ 4. Den studerende skal tilegne sig teoretiske og praktiske forudsætninger for selvstændigt at indsamle, analysere, systematisere, udvælge og formidle viden på grundlag af fagenes metoder og i overensstemmelse med uddannelsens formål og erhvervsigte.

Stk. 2. I undervisningen skal der lægges vægt på, at den studerende alene og i samarbejde med andre tilegner sig forudsætninger for at koordinere sine erfaringer fra forskellige fag. I perioder skal der derfor arbejdes med emner, temaer eller projekter, hvori flere af den studerendes liniefag indgår.

Stk. 3. Den studerende skal tilegne sig viden om og gøre erfaring med forskellige undervisnings- og arbejdsformer, herunder tværfaglige arbejdsformer og projektarbejdsformer, bl.a. således som de kommer til udtryk i skolens undervisning. Den studerende skal endvidere arbejde med forskellige evalueringsformer.

I læreruddannelsen er der en fast defineret sammenhæng mellem faglighed og fagdidaktik. Dette anføres i § 4, stk. 4:

Stk. 4. Den studerende skal i sine liniefag opnå en fagdidaktisk indsigt, der kvalificerer til at begrunde undervisningen i forhold til folkeskolens formål, til skolefagets eget formål og til væsentlige træk i samfundsudviklingen samt til den enkelte elevs behov, forudsætninger og udviklingsmuligheder og -betingelser. Denne indsigt skal endvidere kvalificere den studerende til at opstille kriterier for vurdering, fremstilling og anvendelse af undervisningsmaterialer og andre hjælpemidler. Der lægges vægt på, at denne indsigt opnås i et nært samspil med de pædagogiske fag og praktikken.

Sammenhængen mellem fag og fagdidaktik præciseres atter under § 6:

Den studerende skal lære at sammentænke og praktisere faglige og pædagogiske teorier og færdigheder. Med henblik herpå etableres der et samarbejde mellem lærerne i liniefagene, lærerne i de pædagogiske fag, praktiklærerne og de studerende.

(...) Regler for samarbejdet (...) fastsættes i studieordningen (...) med respekt for de mål og centrale kundskabs- og færdighedsområder, der er fastlagt for de enkelte fag i uddannelsen.”

Der stilles særlige krav til lærerens it-kompetencer:

§ 8. Informations- og kommunikationsteknologi skal integreres i undervisningen, således at denne teknologiske muligheder for at bidrage til at udvikle det enkelte fags emner, begreber og metoder bliver en integreret del af faget. Det forudsættes, at den studerende behersker de grundlæggende teknikker, der knytter sig til anvendelsen af informations- og kommunikationsteknologi.

Der er visse emner som alle fag eller linjefag skal tage ansvar for, bl.a. sprogindlæring og forståelse for tosprogethed. Som der står i § 9, skal det sikres:

- 1) at der i alle linjefag indgår overvejelser om fagets muligheder for at bidrage til udviklingen af børns mundtlige og skriftlige sprogfærdighed, herunder læseindlæring og læsetræning, (...)
- 6) at de studerende kommer til at arbejde med de særlige forhold for tosprogede elever.

Mål og ckf særligt for dansk

I bilag 4 i bekendtgørelsen, der handler om dansk, skelnes der mellem mål og Centrale kundskabs- og færdighedsområder (ckf).

Man kan opregne i alt syv mål. Den studerende skal således tilegne sig -

Viden om sprog, sprogbrug og sprogundervisning, færdighed i mundtlig og skriftlig kommunikation.

Viden om tekstteori og litteraturpædagogik, færdighed i litteratur- og tekstforståelse.

Viden om læsning, læseteorier, børns læseudvikling og kendskab til metoder til læseundervisning.

Viden om trykte og elektroniske medier, kendskab til medieteorier og mediepædagogik.

Kendskab til nordiske nabosprog og nabosprogsdidaktik.

Færdighed i at udføre og undervise i forskellige skriftformer og i at vurdere den visuelle form i håndskrevne, trykte og elektroniske skrifter.

Viden om og færdigheder i mundtlig fremstilling og hensigtsmæssig stemme- og sprogbrug.

Man opererer derudover med 8 ckf'er. De beskrives således:

1. Sprog og sprogundervisning

- 1.1 Sprog og sprogbrug, herunder sprogets opbygning, funktion og virkemidler, sproglige normer og sprogformer.
- 1.2 Børns sprogtilegnelse og sprogudvikling.
- 1.3 Dansk som andetsprog og viden om tosprogethed.

2. Litteratur og litteraturundervisning

- 2.1 Ældre og nyere litteratur for børn og voksne med hovedvægten lagt på dansk og anden nordisk litteratur.
- 2.2 Tekstforståelse og tekstproduktion ud fra viden om genrer og virkemidler, æstetiske, etiske og historiske dimensioner.
- 2.3 Perspektivering af litterære tekster ud fra kundskaber om dansk og anden nordisk litteratur- og kulturhistorie.
- 2.4 Litteraturteoretiske og litteraturpædagogiske grundsyn og metoder.
- 2.5 Børns tilegnelse og brug af litteratur i og uden for undervisningen.

3. Læsning og læseundervisning

- 3.1 Forskellige teorier om læseudvikling og læseprocesser.
- 3.2 Samspillet mellem skrive- og læseudvikling samt forskellige former for stave- og læsevanskeligheder.
- 3.3 Forskellige læsemetoder, forståelses- og afkodningsstrategier.
- 3.4 Den fortsatte læseudvikling og læseundervisning, forskellige læseteknikker og læseformål.
- 3.5 Arbejde med egen læseudvikling.

4. Medier og medieundervisning

- 4.1 Kommunikationsformer i trykte medier og i elektroniske billed- og lydmedier, herunder informations- og kommunikationsteknologi.
- 4.2 Medieanalyse og medieproduktion, mediernes sprog og genrer samt børn og unges brug af medier i og uden for undervisningen.
- 4.3 Mediers æstetiske, etiske og historiske dimensioner.
- 4.4 Medieundervisning, herunder iagttagelse og anvendelse af forskellige udtryksformer inden for fiktive og ikke-fiktive genrer.

5. Mundtlig og skriftlig kommunikation

- 5.1 Mundtlig interaktion i skolen med særligt henblik på lærerens rolle som sproglig vejleder.
- 5.2 Arbejde med sproglig stil og korrekthed, færdighed i skrivning i forskellige genrer med vægt på skriveprocessens faser og med henblik på lærerens rolle som sproglig vejleder.

6. Skrivning og skriveundervisning

- 6.1 Skriftens kulturhistoriske og nutidige betydning.
- 6.2 Håndskrivningsprocessen og ergonomiske forhold ved håndskrivnings- og computerarbejde.
- 6.3 Færdighed i at skrive de basale håndskriftformer og i skrivning på tastatur.
- 6.4 Tekstopsætning og layout, æstetisk og funktionelt.
- 6.5 Undervisning i håndskrivning og brug af elektronisk skrift i skolen.

7. Retorik

- 7.1 Forskellige former for sprogbrug samt samspillet mellem tale og kropssprog.
- 7.2 Oplæsning og fri mundtlig fremstilling. Den mundtlige fortælling i fri og bunden form.
- 7.3 Stemmeorganernes bygning og funktion.
- 7.4 Børns sproglige og talemæssige dysfunktioner.
- 7.5 Orientering af de studerende om stemmeproblemer og om mulighederne for at afhjælpe dem.

8. Fagdidaktik

- 8.1 Skolefagets begrundelse, indhold og historiske udvikling. Bestemmelser om faget i folkeskolen.
- 8.2 Viden om faget dansk som et identitetsskabende og kultur-bærende fag, der bygger på æstetisk, etisk og historisk forståelse.
- 8.3 Viden om fagets mål, indhold og læringsaktiviteter i en helhedspræget og differentieret danskundervisning.
- 8.4 Analytisk og produktivt arbejde med undervisningsmaterialer til dansk, såvel trykte som elektroniske.

Prøver

Der siges følgende om prøver i bekendtgørelsen:

- § 15. Hvert fag i uddannelsen bortset fra praktik afsluttes med een ekstern prøve med individuel bedømmelse, jf. dog stk. 2. Prøven kan være mundtlig, skriftlig, praktisk eller en kombination heraf. Prøven kan bestå af flere delprøver.
- Stk. 2. I fagene dansk, matematik, engelsk, fransk og tysk afholdes der både en mundtlig og en skriftlig prøve. Opgaverne til den skriftlige prøve stilles af Undervisningsministeriet, som fastsætter tidspunktet for prøven.
- Stk. 3. Ved mundtlige og praktiske prøver kan eksaminator og censor inddrage alle fagets centrale kundskabs- og færdighedsområder, jf. dog stk. 5.

Stk. 4. En prøve kan på grundlag af et integreret studieforløb være fælles for to fag. Bedømmelsen foretages dog for hvert fag for sig.

De studerende skal skrive en større skriftlig opgave inden for et linjefag. Her er der et krav om videnskabelig metode. Som der står i bekendtgørelsens § 7:

Den studerende udarbejder i tilknytning til et af sine linjefag en større selvstændig faglig-pædagogisk opgave i et selvvalgt emne. Opgaven, der er individuel og skriftlig, udarbejdes i sammenhæng med de pædagogiske fag og eventuelt praktikken og afsluttes normalt i 8. semester.

Stk. 2. Emnet for opgaven skal være relevant for uddannelsens formål og sigte mod lærernes arbejde. Ved besvarelsen af opgaven skal den studerende demonstrere evne til at anvende faglig og pædagogisk viden under brug af akademisk arbejdsmåde og videnskabelig metode.

Vejledninger og vurderinger

For dansk på lærerseminariet findes der ikke en undervisningsvejledning eller *Råd og vink*.

Det nærmeste man kommer en vejledning i faget, er at hvert seminarium har en studieordning der bestemmer hvordan linjefagsundervisningen tilrettelægges. Her planlægges kurser, studiemønstre og projekter.

Censorårsberetning

Hvert år bliver der lavet en årsberetning fra censorformandskabet om eksamenerne i danskfaget. Censorrapporten for 2001, som er udarbejdet af Jørgen Knudsen, er særlig fordi den for første gang beskriver de studerendes niveau under den nye læreruddannelseslov fra 1997. Af beretningen fremgår det bl.a. at:

De studerendes besvarelser af den skriftlige prøve karakteriseres af mange som værende på ret lavt niveau. Det afspejler sig på mange hold ved at gennemsnittet af de skriftlige karakterer ligger lavere end de mundtlige. Det er især mange studerendes mangelfulde grundlæggende viden om sprog og færdighed i skriftlig fremstilling der nævnes. Enkelte censorer siger dog at niveauet var fint både fagligt og professionelt. (...)

I vurderingen af kvalitet og niveau af det ny linjefag i dansk deler meningene sig markant. 36 af de 72 censorer ytrer sig med eksplicitte konklusioner om niveau og kvalitet.

13 censorer er positive over for det ny danskfag. De skriver fx: Generelt er uddannelsen hensigtsmæssig og af god kvalitet. Niveauet var både fagligt og professionelt, men det er vigtigt at faget strækkes over tre år. Uddannelsens kvalitet er i orden, men flere vælger danskfaget nu uden at være specielt engagerede i faget. De studerendes præstationer var af høj kvalitet, og der er ingen grund til bekymring for det faglige niveau i læreruddannelsen. Alt i alt en meget positiv oplevelse. Jeg ville med sindsro lade mine børn eksaminere af eksaminanderne. Det faglige niveau er højt.

23 censorer er derimod særdeles kritiske over for niveau og kvalitet: Det faglige niveau er nu så dårligt at en alt for stor del af de studerende ikke opnår tilstrækkelige lærer kvalifikationer. Den ny læreruddannelse er præget af usikkerhed og overfladiskhed mht. faglige problemstillinger. Linjefaget dansk kvalificerer ikke generelt til varetagelse af ckg i folkeskolen og imødekommer i betænkelig lille grad de krav et moderne og adækvat fagsyn stiller til dansklæreren. Man ser tydeligt en forringelse af uddannelsens niveau i forhold til læreruddannelsen af 1991. Med de nuværende rammer for danskfaget i læreruddannelsen vil mange færdiguddannede lærere vanskeligt kunne honorere kravene i "Klare mål for dansk", folkeskolens nye faghæfte for dansk.

Forslag om forbedringer går på at faget må have mere tid. Det foreslås at man reducerer antallet af linjefag til 3 eller udvider studietiden til fem år.

Interview med Lis Madsen

For at få et indtryk af traditionen inden for danskfaget på lærerseminariet interviewede vi Lis Madsen, der er formand for seminariesektionen i Dansklærerforeningen og lektor på seminariet (KDAS). Lis Madsen havde særlige bemærkninger om -

Det nye fagbilag, 1997:

Da man skrev bilaget for dansk i 1997, var man inspireret af folkeskolens bekendtgørelse for dansk, 1994. Man fjernede den gamle struktur med en grunduddannelse som sikrede at alle nyuddannede folkeskolelærere havde et mindstemål af danskkompetence. I stedet gav man valgmulighed mellem matematik og dansk og definerede 8 kcf'er som udgør danskfagligheden.

Baggrunden for den radikale ændring i '97 var bl.a. en hed offentlig debat i forlængelse af en international læseundersøgelse, IEA-undersøgelsen, som placerede danske elever lavt på den internationale rangliste. Hvem havde skylden? var det store spørgsmål. Et af svarene blev: lærerseminarierne og lærerne, som manglede viden om fx læseudvikling. I løbet af '90erne havde man fået en ny folkeskolelov som netop lagde vægt på kernefagligheden, så det var naturligt at dette blev indarbejdet og skærpet i det nye fagbilag fra '97. Indtil 1997-fagbilaget havde man kun lavet småjusteringer. I '91-justeringen blev det sproglige område trukket frem som særligt indsatsområde.

Det afgørende spørgsmål er om danskfaget med den nye lov er blevet styrket - eller i virkeligheden svækket. Daværende Undervisningsminister Ole Vig Jensens oplæg var at dansk på seminariet skulle op på 1 årsværk, men resultatet blev 0,7 årsværk. Det nye danskfag er en sammenlægning af tre tidligere grundfag, retorik, skrivning og det gamle linjefag i dansk, som tilsammen udgjorde 0,9 årsværk. Der er med andre ord færre timer til dansk i den nye reform. Samtidig er det sådan at de enkelte seminarier selv definerer hvad et årsværk indeholder. Noget af årsværket kan godt bestå af selvstuderede emner, hvilket seminarier i økonomiske vanskeligheder har en tendens til at udnytte. Da loven kom i '97, var stemningen præget af desperation, mismod, opgivenhed og manglende glæde under

devicen: det er ikke længere sjovt at undervise i dansk. Nu har seminarierne så småt vænnet sig til at danskfaget ikke længere giver plads til et fordybet studium.

Lærernes dobbeltblik:

Det gode ved den nye reform er at professionsfaget er blevet styrket. Man fastholder et dobbeltblik bestående af faglig viden og didaktik/undervisning, hvor uddannelsen tidligere var mere ensidigt universitært vægtet mod viden. Nogle af de 8 ckf'er hedder således "sprog og sprogundervisning", "litteratur og litteraturundervisning", "medier og medieundervisning" osv.

Relationen til folkeskolens Klare mål:

Der er ingen tvivl om at læsning - ikke mindst grundet den offentlige debat - er kommet til at stå stærkere og vægtes mere. De nyuddannede folkeskolelærere vil således blive bedre til at undervise i læsning. Til gengæld er det lige så klart at den nyuddannede lærer ikke bliver klædt ordentligt på til at kunne leve op til alle de mange intentioner i *Klare mål*. Det er sprog og litteratur der vægtes, mens de ellers meget spændende og ambitiøse tanker om medier og medieproduktion nedprioriteres.

Lærerkompetencer:

Dansklærerne på seminariet - inkl. Lis Madsen - mener det er nødvendigt at opgradere danskfaget til 1 årsværk, som Ole Vig Jensen foreslog det. Da den daværende Undervisningsminister Margrethe Vestager konfronteredes med den holdning, svarede hun at i dag er der flere der specialiseres i dansk som linjefag, så miseren er vel ikke så stor. Men problemet er at der godt nok er flere med linjefag i dansk, men ingen med et fordybet studium som lærere uddannet efter den gamle lov. Seminarielærerne skal undervise i mange sider af danskfaget på et højt niveau. Det giver problemer, fx er ikke alle uddannet til at undervise i medieproduktion, og derfor bliver lærerne i folkeskolen heller ikke tilstrækkeligt uddannet til det - det går meget langsomt inden for dette felt. Der er også brug for efteruddannelse mht. skriveundervisning (fx hvordan holder man på en blyant), selv om det naturligvis ikke skal vægtes så meget.

Rekruttering på seminariet:

Tendensen på seminarierne er at man ansætter seminarielærere i slutningen af trediverne med undervisningserfaring, for erfaringen har vist at yngre kandidater ikke kan klare overgangen til seminariet. Nyansatte seminarielærere knokler som gale for at indhente erfaring om især læseteori og undervisning i dansk i de første år, som de reelt intet ved om fra universitetet. En del nyansatte seminarielærere knækker således halsen i de første år, det er for hårdt, og de er ikke godt nok rustede fra deres uddannelser. Som nyansat seminarielærer indgår man desuden i et langt og sejt lektorkvalificeringsforløb, som indebærer at man skriver en afhandling om forholdet mellem viden og didaktik. Et didaktisk forkursus for nye kandidater der skal undervise på seminariet, kunne være en god idé.

Læreren i folkeskolen:

Læreren i folkeskolen er ideelt set fagligt dygtig og har pædagogisk kompetence. Det uddanner man sådan set også lærerne til fra seminariet, men der er udbredt enighed om at de 4 linjefag man skal ha' på seminariet, er for meget. 3 ville være bedre hvis man vil ha' folkeskolelærere der virkelig har styr på deres fag. I den tidligere læreruddannelse uddannede man lærere til at undervise i alle fag. I overgangen til den ny uddannelse kan dét blive et problem idet skolelederne hævder at de ikke altid kan lægge skema så den nyuddannede lærer kun underviser i sine linjefag. Det kan vise sig at blive katastrofalt. Man kan derved risikere at det bliver en lærer med matematik som linjefag der kommer til at undervise i dansk.

Den centralt stillede prøve:

Den centralt stillede prøve - som er noget nyt - er god ved at den sikrer fælleskompetencer. Men den er også meget problematisk. Tidligere stillede seminarierne selv prøverne og bestemte prøveformen, hvilket selvfølgelig kunne give en vis uensartethed, men fordelene var at man bl.a. arbejdede med *port folio*-evaluering. Nu er det kun denne "gymnastiksalsprøve", som seminarielærerne kalder den, der bruges, og det virker antikvarisk i forhold til bl.a. de procesorienterede arbejdsformer som

de studerende ellers går og tumler med og forventes at bruge i folkeskolen. Den centralt stillede prøve bør derfor suppleres med en bred vifte af prøveformer som de nyuddannede lærere kan tage med til folkeskolen. Den centralt stillede skriftlige prøve er i øvrigt også traditionel i sin udformning. Sidste år var teksten H.C. Andersen "Thepotten" i både en oprindelig og adopteret/moderniseret version. De studerende skulle dels lave en litterær analyse af den oprindelige tekst, dels sammenligne de to versioner og dels skrive den oprindelige om til oplæsning på mellemtrinnet. Opgavekommissionen savner inspiration/muligheder i forhold til at stille eksamensspørgsmål der inddrager medier og it. Hvordan gør man det når de studerende ikke kan forventes at have adgang til multimedier i eksamenssituationen?

De studerendes (manglende) kvalifikationer:

De studerendes manglende danskkompetence når de starter på seminariet, er et stort problem. Den sproglige kompetence er katastrofalt dårlig. Der er problemer med at stave - fx til lærer. De kan ikke sætte kommaer, og mange laver kongruensfejl. Den simple sproglige kvalificering skal mao. styrkes, spørgsmålet er om det skal ske på seminarierne - eller i gymnasiet og hf. En anden udbredt holdning blandt de studerende er: "Kan du ikke give mig en model"-attituden. Dansk reduceres til et regnestykke der skal gå op. Attituden kan fx skyldes manglende indsigt i litterær metode.

Aktuelle problemstillinger:

Et reelt problem er medier - som lærerne savner kvalifikationer i. Et andet problem er dansk som andetsprog. De studerende forholder sig til emnet - det kunne jo være at der blev stillet en skriftlig prøve hvor de skulle forholde sig til en tosproget tekst. Et tredje problem, som er et strukturelt problem, er at de nyuddannede lærere bliver dårlige til tværfaglighed fordi man nu er begyndt udelukkende at uddanne faglærere! Hele princippet i den nye lov er at kernefaglighed styrkes, men derved nedprioriteres tværfagligheden og evnen til at indgå i team tilsyneladende. Det giver et problem i forhold til folkeskolens krav om at man skal lave tværfaglige projekter.

Antallet af seminarier:

Det store opbud af seminarier - der er i alt 18 - er godt ved at regionale forskelle og identiteter støttes og styrkes, således at man fx i Haderslev kan opleve at der ved eksamensbordet tales med dialekt. Men problemet er helt oplagt at man får 18 forskellige læreruddannelser hvor de nyuddannede får vidt forskellige kompetencer.

Danskfagets placering i den større skriftlige opgave - en pejling

For at få et indtryk af danskfagets placering og inddragelse når der skal skrives større skriftlig opgave, altså BA-opgaven, har Sekretariatet for Fremtidens danskfag i foråret 2002 spurgt seminariedansklærerne på Aalborg Seminarium og Lis Madsen, KDAS og Dansk Lærereforening, hvad de studerende skriver om hvis de vælger at skrive den større skriftlige opgave i dansk. Hvad er emnerne, hvilken videnskabelig metode bruges, hvad handler de om, er der en tendens i dem? Ligeledes spurgte vi hvor mange studerende - anslået procentvis - der vælger at skrive den større skriftlige opgave i dansk.

Seminarielærerne i dansk fra Aalborg svarer at en optælling om fordeling af bacheloropgaver på fag viser at på årgang '98 har 23 studerende valgt at skrive i dansk - svarende til 10,3%; på årgang '99 har 38 studerende valgt at skrive i dansk - svarende til 15%. Anne Hjarnaa, lektor i dansk på Aalborg Seminarium, har haft 3 bacheloropgaver på seminariet, men hun har haft 13 opgaver som censor i Jelling. Ud fra dette materiale kan hun konstatere følgende: 'Der er langt flere opgaver inden for litteratur end inden for sprog. Der er enkelte opgaver inden for medier, dansk og it m.m. Der er enkelte opgaver inden for emnet læsning. Dette svarer meget godt til fordelingen inden for opgaverne til liniefagseksamen i danskfaget. Den videnskabelige metode der er langt mest fremherskende, er den hermeneutiske metode. De studerende forstår - fortolker - forstår - fortolker og så fremdeles. Den naturvidenskabelige metode i form af konkrete undersøgelser benyttes sjældent. Den kritiske metode, hvor de studerende ud fra et valgt synspunkt på fx

samfundet analyserer nogle valgte forhold, benyttes ligeledes sjældent i opgaverne.’

På KDAS kan man konstatere at ud af 190 studerende der afleverede BA-opgave på KDAS sommeren 2002, skrev 42 BA-opgave i dansk - altså omkring 22%. Lis Madsen svarer på vores spørgsmål ud fra sin personlige erfaring: ‘De studerende skriver fortrinsvis i emner inden for begynderundervisning (læseudvikling og børn med læsevanskeligheder) og dansk som andetsprog, men der er selvfølgelig også eksempler på litterære og mediepædagogiske opgaver. Det at de studerende skal skrive i et linjefag og pædagogik, gør at opgaverne får et didaktisk sigte og derfor ikke har fokus på fagfaglige problemstillinger. Mht. videnskabelig metode må man nok sige at mange studerende ikke er trænede i at skrive akademisk og at anvende en videnskabelig metode (bl.a. fordi der ikke tidligere har været tradition for videnskabelige opgaver i læreruddannelsen). Her ligger en stor udfordring for seminarierne - de studerende skal igennem deres studium forberedes på BA-opgaven.’

Læremidler

Der er en del nye og målrettede læremidler på vej for studerende på seminarierne der har dansk som linjefag. Flere store forlag har udgivet og er i gang med at udgive skræddersyede bøger der svarer til de 8 ckf'er for dansk på seminarierne. Eksempelvis har Gyldendal udgivet Carsten Elbros *Læsning og læseundervisning*, og der vil være flere bøger på vej af den slags.

5. Fagets relationer til andre fag

Danskfaget er gennem bekendtgørelsen i høj grad tænkt sammen med andre fag. Man tænker faget ind i et såkaldt humanistisk fagområde, som har relationer til to andre fagområder, det naturvidenskabelige og det praktisk-musiske.

Fagene almen didaktik, pædagogik og psykologi er måske særligt relevante at relatere sig til og samarbejde med for dansk-læreren på seminarierne. Almen didaktik-faget har som mål at få de studerende til at overveje hvilken dannelse de tilbyder ele-

verne i folkeskolen, og det er et fag der giver dem viden om arbejdsformer, fx differentieret undervisning. Pædagogik og psykologi giver de studerende en nødvendig viden om børns kognitive udvikling.

Kristendom og livsoplysning, som i andre dele af uddannelses-systemet indgår som dimensioner i et og samme fag, dansk-faget, er her skilt ud som særlige fag.

For en generel beskrivelse af danskfagets relationer til andre fag, se i øvrigt appendiks B i denne *Oversigt*.

6. Særligt om dansk som fremmed- og andetsprog

Som det fremgår af bekendtgørelsen, er tosprogethed noget man skal inddrage i uddannelsen af folkeskolelærere, og dansk som andetsprog er en dimension i linjefaget dansk, jf. fagets ckf.

Det er også muligt at tage Dansk som andetsprog som linjefag. Fagmål og ckf for linjefaget Dansk som andetsprog er centralt udarbejdet og gælder for alle seminarier. De ser således ud (citeret fra artiklen "Dansk som andetsprog - et linjefag i lærer-uddannelsen" af Helle Laursen i *Uddannelse* 2002/4, UVM):

Mål

Målet er at den studerende tilegner sig:

- Viden om andetsprog, tosprogethed og andetsprogstilegnelse.
- Viden om dansk som andetsprog og færdighed i at analysere og beskrive sprog.
- Viden om sammenhæng mellem sprog, kultur og identitet.
- Indsigt i andetsprogsdidaktik og undervisningsmetoder.

Centrale kundskabs- og færdighedsområder

1. Sprogstilegnelse

1.1 Teorier om tilegnelse af andetsprog, herunder modersmålets betydning og indlæringsstrategier.

- 1.2 Tosprogethed og tosproget udvikling. Sprogblending, codeskift og lån.
- 1.3 Lytte- og læseforståelse, lytte- og læseprocesser og -strategier.
- 1.4 Mundtlig og skriftlig udtryksfærdighed og kommunikationsstrategier.

2. Læsning og skrivning

- 2.1 Grundlæggende læse- og skriveudvikling på andetsprog, herunder læsning og skrivning på to sprog.
- 2.2 Den fortsatte læse- og skriveudvikling.
- 2.3 Alfabetisering på dansk som andetsprog.
- 2.4 Tekster og tekstforståelse i andetsprogsundervisningen.

3. Sprog og sprogbrug

- 3.1 Beskrivelse af dansk sprog i et sammenlignende perspektiv (herunder fonetik, morfologi, syntaks, tekstlingvistik, semantik, pragmatik).
- 3.2 Sprogtypologi og kontrastivanalyse.
- 3.3 Intersprog og intersprogsanalyse.
- 3.4 Sprogbrug og sprognormer.

4. Sprog, kultur og identitet

- 4.1 Kulturopfattelser og kulturteori, herunder samspillet mellem sprog og kultur.
- 4.2 Sprog og identitetsdannelse i et migrationsperspektiv.
- 4.3 Tosprogethed som samfundsmæssigt fænomen, herunder sprog- og uddannelsesplanlægning.
- 4.4 Den flerkulturelle skole.

5. Fagdidaktik

- 5.1 Dansk som andetsprog som skolefag, dets begrundelse, indhold og historiske udvikling.
- 5.2 Dansk som andetsprog i skolens øvrige fag.
- 5.3 Sprogundervisningsmetoder og arbejdsformer, herunder kommunikative aktiviteter, arbejde med sproglig opmærksomhed samt praktisk-musiske arbejdsformer.

- 5.4 Lærernes rolle som sproglig vejleder. Evaluering af elevernes sprogudvikling.
- 5.5 Kriterier for valg af og fremstilling af undervisningsmaterialer. Brug af fagets hjælpemidler.

I CVU-regi udbydes endvidere en PD i Dansk som andetsprog - også med centralt fastsat formåls- og indholdsbeskrivelse. Uddannelsens formål motiveres på følgende måde:

Et stigende antal mennesker såvel i den offentlige som i den private sektor har dansk som deres andetsprog. Det skaber behov for en øget opmærksomhed på de særlige sproglige forhold, der er knyttet til tosprogethed og andetsprogstilegnelse, og for udvikling af en sprogpædagogisk praksis, der bedst muligt støtter andetsprogstilegnelsen.

Formålet med diplomuddannelsen i dansk som andetsprog er, at de studerende tilegner sig den nødvendige faglige indsigt og kompetence med henblik på at kunne varetage sprogpædagogiske, samt formidlings- og rådgivningsmæssige opgaver i forbindelse med for eksempel undervisning i dansk som andetsprog, sproglig evaluering og sprogplanlægning i institutioner og virksomheder.

Målgruppen er undervisere, pædagoger, tale-høre-pædagoger, konsulenter og andre med rådgivende funktioner, der arbejder med tosprogede børn, unge og voksne såvel indenfor den offentlige som den private sektor.

PD-uddannelsen udgør samlet 60 ECTS point. Den studerende vælger fire ud af de seks mulige faglige moduler. Derudover er modulerne "Videnskabsteori og pædagogik" og "Afgangsprojektet" obligatorisk for alle og fælles for alle pædagogiske diplomuddannelser.

7. Særligt om CVU

En række CVU'er er blevet dannet eller er under dannelse i disse år. Hensigten med disse er at tilbyde videregående uddannelse og efter- og videreuddannelse.

CVU'erne vil indgå eller har allerede indgået kontrakter om forskningstilknytning med universiteter. Der er dog en vis usikkerhed om ressourcerne til og realiseringen af denne forskningstilknytning, ligesom det endnu er usikkert hvilken funktion CVU'erne får i forhold til seminarierne.

Man kan læse om CVU på Undervisningsministeriets websted på adressen <http://uvm.hugin55.net.uni-c.dk/cvu/>.

8. Diskussionspunkter

Ud over de problemstillinger som er fremgået af ovenstående, kan man fremhæve følgende diskussionspunkter om dansk på lærerseminariet, forstået som et indspil til diskussionen i rapporten *Fremtidens danskfag*:

Manglende viden om lærerseminarier

Seminariet indgik ikke i den fagkonsulentrapport om kernefaglighed der blev lavet for danskfaget og afleveret til arbejdsgruppen for Fremtidens danskfag i september 2001. Det har betydet at vi på væsentlige punkter savner en analyse af faget, bl.a. hvad angår progression og fornyelsestendenser, og af samme grund har det været svært at udpege fagets tradition i denne *Oversigt*.

Pædagogik vs. faglighed

I danskfaget på seminariet finder man et skisma mellem didaktik/pædagogik og faglighed. Spørgsmålet er hvad der skal fylde mest? Som det er nu, fylder det pædagogiske og didaktiske aspekt meget i bekendtgørelsen. Det er der langt hen ad vejen en god grund til, lærerne på seminariet skal lære andre at lære fra sig, men spørgsmålet er alligevel om der kommer for lidt faglighed ud af det. Vi har forstået at denne diskussion har foregået i mange år i lærer- og forskerkredse på Danmarks Lærerhøjskole, nu Danmarks Pædagogiske Universitet.

Ny medietilgang

På seminariet dækker begrebet 'medier' over medieæstetik, -etik og -historie, hvilket er en spændende treleddet reinterpreta-tion af det der stadig i mange bekendtgørelser kaldes ved ét navn, massekommunikation. Sammenligner man dette med de indspil vi har modtaget fra Ib Poulsen, Gunhild Agger og Kirsten Drotner til projektet (se vores websted), rummer seminariefagets medietænkning mange paralleller til disses syn på medieområdet. Rekonstruktionen afspejler også *Klare måls* store ambitioner for medieundervisning i folkeskolen. Problemet er at seminarielærerne mangler efteruddannelse i at undervise i disse tre aspekter. De undervisere der underviser de kommende folkeskolelærere i dansk, kommer som regel fra højere læreanstalter hvor man ikke prioriterer mediedimensionen i nær så høj grad som i grundskolen.

Retorik

En klassisk disciplin som retorik figurerer i danskfaget på seminariet, i modsætning til andre uddannelsers bekendtgørelser hvor disciplinen end ikke nævnes. Retorik er et interessant potentielt "bindeled" mellem det receptive og produktive, både hvad angår det mundtlige og skriftlige. Det er en dimension i danskfaget som fx det gymnasiale område kunne overveje at inddrage mere. På universitetet har der inden for danskfaget i de seneste 20 år været hvad man næsten kan betegne som en retorisk bølge. Set med eksterne øjne er retorik en efterspurgt kompetence som opfattes som nødvendig både for at kunne lave gode mundtlige præsentationer og skriftligt (informations)-materiale.

Vejledninger og en fagkonsulent for dansk på seminarierne

For lærerne på seminariet findes der hverken *Råd og vink* eller en undervisningsvejledning. Sammenlignet med det gymnasiale niveau og folkeskolen og det omfangsrige vejledningsmateriale der findes dér, kunne man hævde at dette er en mangel ved danskfaget på seminariet. I betragtning af Lis Madsen-interviewets pointering af problemer for nytilkomne lærere med at sammensætte en kvalificeret undervisning (se ovenfor), ofte i

stof de ikke kender til fra deres uddannelse (bl.a. teorier om læsning), ville systematiske og deskriptive vejledninger, bibliografier eller eksempler på undervisningsforløb i diverse emner være en hjælp på vejen. Det er muligt at dette materiale findes i uformaliserede versioner blandt dansklærere på de enkelte seminarier, men der vil givetvis være en gevinst at hente ved at formalisere de erfaringer og materialer der findes blandt lærere. Den person som oplagt kunne varetage ansvaret for oprettelsen og den systematiske ajourføring af dette materiale, var en fagkonsulent for dansk på lærerseminarierne. En sådan eksisterer pt. ikke, men det ville være værd at overveje - trods den generelle nedskæring i antallet af fagkonsulenter - at oprette posten, også for at vedkommende kunne indgå i den tværgående fagkonsulentgruppe og på den måde være med til at sikre progression gennem systemet.

For mange seminarier?

De mange seminarier spredt over hele landet giver rig mulighed for at fastholde regionale aspekter i danskundervisningen, ikke mindst i forbindelse med sprogundervisningen. Ikke desto mindre er der muligvis et problem i at der er en søgning af stærke studerende med højt karaktergennemsnit til de store seminarier, mens de mindre regionale modtager studerende med et forholdsvis lavt karaktergennemsnit til at studere dér. Problemet er også at de enkelte seminariers studieordninger er meget forskellige, og at det er forholdsvis forskellige kompetencer lærerne således kommer ud til folkeskolen med.

Progressionsproblemer

Af bekendtgørelsen fremgår det at linjefaget forudsætter et niveau B hos den studerende ved studiestart. Samtidig anføres det at den studerende, hvis denne vælger linjefaget dansk, skal ende med at kunne aflevere en større skriftlig BA-opgave, hvis dette gøres i dansk, der rummer videnskabelige metodeovervejelser. Der er sat 0,7 årsværk af til at foretage dette kvantespring, men meget taler for at kun de færreste er i stand til det. Eftersom læreruddannelsen er en videregående uddannelse, kan man vel ikke anfægte kravet om videnskabelig metode. Problemet er

snarere at de studerendes indgangsniveau, særligt inden for sprog, generelt er lavt eller meget lavt (jf. interview med Lis Madsen), og at de ikke har tid nok til at hæve niveauet betydeligt.

Læsning

Fagbilaget forudsætter undervisning i læseteorier, men véd lærerne på seminariet nok om det, og kommer lærerne i folkeskolen således også til at vide nok om det? Jf. projektets møde med Carsten Elbro (referat ligger på webstedet under Mødeaktiviteter) kan man tvivle på det. Det må dog understreges at der er en rivende udvikling i gang hvad angår læsning, blandt andet hjulpet på vej af selvsamme Elbros bog til seminariet *Læsning og læseundervisning* og andre bøger om dette emne stilet direkte til seminariestuderende.

Det nordiske vs. det multikulturelle

I bekendtgørelsen er der et krav om 'nordisk perspektivering', hvilket her som i andre dele af undervisningssystemet hvor man også finder dette krav, virker lidt paradoksalt når man samtidig vedkender sig en forpligtelse på at forstå tosprogedes kulturbaggrund og -horisont. Man kunne overveje om bilagets paragraf om perspektivering til det nordiske kunne eller skulle ændres til 'det internationale' eller 'europæiske'.

Det historiske - et indholdsmæssigt progressionsproblem

Det er bemærkelsesværdigt (ift. gymnasiet) at man opererer med et groft periodeskel som hedder 'ældre og nyere tekster'. Det kunne være interessant at vide hvad man typisk beskæftiger sig med når man arbejder med ældre tekster.

Hvis matematiklæreren underviser i dansk

Der er et helt oplagt og potentielt katastrofalt problem i at lærere fra seminariet der ikke har valgt dansk, men matematik som linjefag, alligevel kan komme til at undervise i dansk i folkeskolen - sådan som virkeligheden ser ud i dag. Derved sender man lærere ud i en folkeskole der ifølge Folkeskoleloven bl.a. er forpligtet på at arbejde med elevernes sproglige udvik-

ling og læseudvikling uden at de selv (lærerne) er uddannet til det.

Dansk tænkt ind som en del af et overordnet fagområde

Ved at man tænker dansk ind i det humanistiske fagområde og eksplicit ser det i forhold til andre fag, tvinger man også faget til at tænke sig selv tværfagligt og åbent. Det virker perspektivrigt både i forhold til den fremtidige tværfaglige og projektorienterede undervisning i folkeskolen, i forhold til samarbejdet mellem forskellige faglærere og i forhold til de mere lukkede danskfag på de gymnasiale uddannelser og andre steder.

Evalueringsformer

Som Lis Madsen påpeger (se interview), efterlyses der alternative evalueringsformer således at gymnastiksalstilen ikke kommer til at stå alene. Især efterlyses man erfaringer med inddragelse af medier og it. Her kunne man lade sig inspirere af htx og hhx.

Dansk er et fravalg af matematik

Ca. 85% vælger dansk som linjefag på seminariet. Mange frygter med den nye ordning at studerende ikke vælger dansk af lyst, men som resultatet af et fravalg af matematik.

Forsøgs- og udviklingsprojekter samt forskningstilknytning

Seminarielærerne har kun i begrænset omfang mulighed for at lave udviklings- eller egentligt forskningsarbejde (i modsætning til læreruddannere i nabolandene). Blandt seminarielærere efterlyses generelt en systematisk videre- og efteruddannelse, bl.a. inden for emner som medieproduktion og skrivning, men det er et åbent spørgsmål hvorledes denne skal foregå i fremtiden. Seminarierne er begyndt at indgå i CVU-samarbejder, og disse CVUer skal have forskningstilknytning til forskningsinstitutioner på trinøjere niveau, bl.a. DPU. Det er imidlertid uklart hvordan denne forskningstilknytning skal udmønte sig i reel og konkret efteruddannelse, hvad målsætningen for forskningstilknytningen er, og hvad midlerne til det er.

CVUs status?

Det bør nærmere undersøges og fastslås hvilken rolle CVU skal have i forhold til lærerseminarierne og universiteterne. Det kan tænkes at CVU-centrene med tiden vil erstatte eller reducere antallet af lærerseminarier.

Dansk på universiteterne

1. Kilder

- Studieordninger for dansk på Københavns Universitet, Aarhus Universitet, Syddansk Universitet Odense og Kolding, Aalborg Universitet, Roskilde Universitetscenter og Danmarks Pædagogiske Universitet (se nedenfor for specificering)
- *Videregående uddannelser i dansk/nordisk* (Evalueringssenteret, 1997).
- *Kernefaglighed i danskfaget - et udkast* (upubliceret, 2001)
- *Dansk som andetsprog og tosprogede set på tværs af uddannelses-systemet* (upubliceret, 2001)
- Undervisningsministeriets oversigt over sendelektorer i udlandet

2. Dansk på universitetet - kort fortalt

Dansk på universitetet producerer bachelorer, kandidater og forskere i dansk.

Man kan studere dansk i København (KU og DPU), Århus, Roskilde, Odense, Kolding og Ålborg - og på en række institutter i udlandet.

Dansk på universitetet hører under Ministeriet for Forskning, Teknologi og Udvikling.

3. Struktur, størrelse og gennemstrømning

Struktur

Bortset fra RUC og DPU er danskstudiet på de forskellige institutter struktureret efter omtrent samme princip. De første 2 år er et grundforløb hvor de studerende præsenteres for en række af fagets discipliner. Det evt. 3. år i bacheloruddannelsen og den 2-årige kandidatuddannelse er en fordybelse i nogle af disse discipliner ud fra et selvstændigt tilrettelagt forløb.

Mest skiller RUC, DPU og Kolding sig ud. RUC pga. det

korte forløb, DPU pga. den pædagogiske og fagdidaktiske dimension, og Kolding pga. den særlige profil med fokus på nyere tid og den gennemførte integration af fagets elementer.

Der er planer om strukturændringer for dansk på Aarhus Universitet.

Man skal være opmærksom på at en del undervisning og forskning inden for det danskfaglige område foregår i udlandet på en række skandinavistiske og andre typer institutter. Danskstudiet producerer kandidater der udsendes som sendelektorer til disse steder.

Tal

Af statistisk materiale om størrelse og gennemstrømning i dansk på universiteterne har vi fundet frem til følgende for de respektive universiteter:

KU, Institut for nordisk filologi:

Studenterbstanden var i 2000 samlet 1.575 danskstuderende. I 2000 var der 76 der tog deres kandidateksaminer. I 2002 blev der optaget 199 studerende.

Aarhus Universitet, Institut for nordisk:

I 2001 blev der optaget 115 danskstuderende. Studenterbstanden var samlet 884 studerende. I 2001 blev der produceret 41 kandidater. I 2002 blev der optaget 136 studerende.

RUC:

På RUC blev der i 2002 indskrevet 400 studerende på den humanistiske basisuddannelse, hvoraf nogle går videre til dansk på overbygningen.

Aalborg Universitet, Dansk:

På Aalborg Universitet blev der i 2002 optaget 64 studerende på grunduddannelsen.

DPU, Dansk:

Pr. 1. nov. 2002 var studenterbstanden 175 danskstuderende.

Det fordeler sig med 100 studerende på den gamle ordning, cand.pæd. i dansk, og 75 studerende på den nye ordning, cand.pæd.didak. Det forventes at dette tal vil stige.

SDU, Dansk:

I 2002 blev der optaget 49 studerende på Dansk/Nordisk i Odense og 28 på Dansk i Kolding.

Herudover er der studerende på Dansk-studier under Åben uddannelse.

De fleste kandidater inden for nordisk sprog som bliver ansat i det offentlige, bliver ansat i gymnasiet (48%) eller 'anden undervisningssammenhæng' (23,5%). Bliver de ansat i det private, er det oftest inden for en konsulentfunktion under den kategori der hedder 'data' (39,8%), eller inden for medier (26,2%). Uden at vi har præcise tal for det, er der ingen tvivl om at 'anden undervisningssammenhæng' bl.a. dækker over et stigende marked for undervisning af tosprogede og indvandrere.

På humaniora er der samlet 3.793 ph.d.er på en årgang. Tallet er stigende. Vi kan ikke sige hvor mange ph.d.er der er inden for dansk, og hvordan de fordeler sig på litteratur, medier og sprog. Der er for nylig oprettet forskerskoler inden for området.

4. Dansk på universitetet - beskrivelse af studieordningerne

Dette afsnit rummer fyldige beskrivelser af de forskellige universiteters danskfag. Beskrivelserne er lavet ud fra gældende studieordninger og består for en stor dels vedkommende af udvalgte citater fra diverse formålsbeskrivelser. På flere af universiteterne udbydes en lang række uddannelsesvarianter inden for dansk. Vi har her kun inddraget studieordninger for bachelor- og kandidatuddannelserne da disse, med deres gymnasiekompetencegivende funktion, har størst betydning i det samlede uddannelsessystem.

Derudover er der en oversigt over de lande og universiteter/institutter hvor man finder danske lektorer, dvs. kandidater

eller personer med højere grad i dansk der underviser og eventuelt også forsker i dansk.

Før, under og efter læsningen af nedenstående studieordninger vil vi gerne minde om at studieordninger og studieliv ikke nødvendigvis er det samme. Som studieordningen for dansk i København udtrykker det:

Fagets virkelighed har altid været en anden end den der fremgår af det tålmodige papir. Ved at læse de mange studieordninger i kronologisk rækkefølge får man først og fremmest et billede af hvordan autoriteterne ønskede verden skulle se ud - ikke nødvendigvis hvordan den faktisk var for studerende og ansatte.

Københavns Universitet (KU)

1. Kilder

- Studieordning for Grundfagsstudiet i Dansk, 1999-ordningen
- Studieordning for den 2-årige kandidatuddannelse i dansk, 1998-ordningen

2. Struktur

Dansk på Københavns Universitet hører under Institut for nordisk filologi. Faget har i alt 16 studieordninger, det er altså muligt at læse faget i flere varianter end noget andet sted i landet. Vi vil her koncentrere os om den 3-årige bachelor og den 2-årige kandidatuddannelse.

Man kan generelt sige om studieordningerne på dette institut at de er mere udførlige og udspecificerede end de øvrige universiteters, og at de i deres indhold ligner studieordningerne fra Århus mest.

Bacheloruddannelsen består som andre steder af en 2-årig grunduddannelse og et 1-årigt tilvalgsstudium. Grunduddannelsen er opbygget af i alt 10 "studieelementer", hvoraf de 8 er obligatoriske. Der skal dertil vælges mellem 'medieanalyse' og 'De nordiske sprog i middelalderen'.

Kandidatuddannelsen er 2-årig og struktureret omkring et udvalg af "studieemner" og et speciale. Et emne er defineret som et studium i et afgrænset problemfelt inden for fagets genstandsområde som den studerende vælger at aflægge eksamen i. Faget udbyder emneundervisning, men de studerende kan også selv definere emner, med godkendelse af studienævnet. Der udbydes fast et praktikforløb.

Det er altså op til den studerende selv - inden for de givne rammer - at sammensætte kandidatuddannelsen. Det understreges i studieordningen at den studerende i løbet af uddannelsen kun beskæftiger sig med et begrænset antal områder inden for faget.

3. Fagbeskrivelse

Danskfaget på KU definerer sig inden for hovedområderne sprog, litteratur og medier. Med vedtagelse af den gældende studieordning omdøbte faget "teksthistorie" og "tekstanalyse" til "litteraturhistorie og "litterær analyse". Studienævnet giver selv forklaringen i forordet:

Der er ikke dermed fra Studienævnets side givet signal til at rykke bort fra det udvidede tekstbegreb, som har præget faget de sidste årtier. Det er med det udvidede tekstbegreb in mente, at vi igen henviser til litteratur som objekt for faget. Litteratur er andet end fiktionslitteratur. Det betyder at der med et navn som litteraturhistorie henvises både til traditionen for opfattelsen af hvad litteratur er og til fornyelsen af begrebet om litteratur i og via f.eks. moderne journalistik. Det betyder desuden at en disciplin som litterær analyse henviser til at undersøge litterariteten af enhver tekstuel manifestation. Hverken mere eller mindre.

Den overordnede målbeskrivelse for grunduddannelsen lyder:

Den grundfaglige del af BA-uddannelsen i dansk på Københavns Universitet har som mål at give den studerende kommunikativ og analytisk kompetence i almindelighed, og i særdeleshed i forhold til arbejdsredskabet og studiegenstanden: dansk sprog og dansk litterær produktion. Til de basale emneområder kommer norsk og svensk sprog og litteratur, samt de elektroniske mediers udtryk og indhold. Forelæsninger og seminarer i viden-skabsteori skal fremme refleksionen over det der studeres, og hjælpe med til at indsætte danskstudiet i en større fakultær og universitær sammenhæng.

Målene for BA-studiet af dansk søges opnået ved at øve den studerende i:

- at karakterisere typiske danske tekstprøver med hensyn til deres sproglige opbygning og virkemidler,
- at analysere tekster af vidt forskellig form og sværhedsgrad,
- at overskue den danske og nordiske litteraturhistorie,
- at analysere lyd og billede sammen med tekst i et multi-medialt perspektiv,
- at reflektere over sin egen og andres metoder ud fra litterære, sprogvidenskabelige og alment æstetiske teoridannelser.

Færdighederne indøves gennem arbejdet med fagets 4 hoved-områder: dansk sprog, litterær analyse, litteraturhistorie og medieanalyse, tilrettelagt sådan at der finder en stadig øget fordybelse sted i fagets historiske og teoretisk-analytiske dimensioner.

I den grundfaglige del af BA-uddannelsens sidste år dokumenterer den studerende sine ovenstående færdigheder gennem udarbejdelsen af 2 til 3 større projektarbejder inden for fagets sproglige og litterære discipliner.

Kombineret med et tilvalg inden for fakultetets vifte af udbud fungerer grunduddannelsen i Dansk dels som en afsluttet 3-årig uddannelse, der sikrer alsidig kommunikationsfærdighed og metodisk bevidsthed, dels som grundlag for de fagligt og viden-skabeligt specialiserede kandidat- og forskeruddannelser, som tilbydes på fagets overbygning.

Som sagt er studiet bygget op omkring 10 studieelementer. Der er opstillet målsætninger, fordringer m.m. for hvert af de 10 studieelementer. Vi vil her citere målsætninger og delelementer:

Sprog I og Sprog II deler samme målsætningsformulering. Den lyder:

Det er formålet med undervisningen i vidensområdet Sprog I [og sprog II] at sætte den studerende i stand til at karakterisere typiske sproglige problemer i danske tekst- og sprogrøver. Efter endt uddannelse skal kandidaten kunne arbejde selvstændigt med et typisk sprogligt problem og kunne formidle sine resultater i et klart dansk.

Sprog I omfatter delelementerne

- Skriftlig og mundtlig fremstilling
- Morfologi, syntaks og tekstlingvistik
- Lyd og skrift

Sprog II omfatter delelementerne

- Betydning
- Sproghandling og samtaleanalyse
- Sprogteori

Norsk/Svensk

Formålet med norsk og svensk er at give de studerende

- overblik over de nordiske sprogs fælles historie, samt over ligheder og forskelle i deres udvikling,
- færdigheder i at beskrive de vigtigste sproglige træk hvorved dansk, norsk og svensk adskiller sig semantisk, syntaktisk, morfologisk, fonologisk og prosodisk; det skal ske bl.a. med henblik på beskrivelse af de typiske problemer danskere har

med at forstå og tale norsk og svensk, og de typiske problemer nordmænd og svenskere har med at forstå talt og skrevet dansk,

- færdigheder i at læse skøn- og faglitteratur på norsk og svensk, samt forstå norsk og svensk talesprog.

Litterær analyse I og Litterær analyse II deler stort set samme målsætning på nær den sidste pind som kun hører under Litterær analyse II.

Formålet er at sætte de studerende i stand til at:

- opløse en tekst i dens elementer, og vise hvordan elementerne er sammenføjede så de danner tekstens betydning og særpræg,
- redegøre for sammenhængen mellem en tekst og de institutionelle, æstetiske og genrebemte forhold den indgår i,
- formulere en analyse og fortolkning i en selvstændig tekstlig helhed,
- dokumentere overblik over litteraturforskningens teorier og metoder, og demonstrere et dyberegående kendskab til mindst to af dem.

Litteraturhistorie I og Litteraturhistorie II deler målsætning.

1. del tager sig af perioden fra oldtid til det moderne gennembrud (1870) og 2. del fra dette tidspunkt til i dag. Vægten skal ligge på dansk litteratur med inddragelse af anden nordisk litteratur til perspektivering. Tekster fra andre lande *kan* indtages til belysning.

Formålet med studiet af Litteraturhistorie er

- at skabe overblik over litteraturhistoriens samlede forløb,
- at give kendskab til de vigtigste genrer, forfatterskaber, værker, til litteraturens skiftende livsbilleder og til dens skiftende kunstneriske teknikker,

- at opøve færdigheder i at analysere og fortolke tekster historisk, dvs. at forstå dem i sammenhæng, såvel med anden litteratur, dansk og udenlandsk, som med den verden der omgiver dem,
- at give en introduktion til fagets grundbegreber og væsentlige teoretiske problemstillinger.

Medieanalyse

Formålet med studiet af Medieanalyse er

- at introducere til de moderne medier og analysen af dem i deres kulturelle, æstetiske, institutionelle og psykologiske sammenhænge, herunder,
- at give indblik i mediernes udvikling siden 1830 til nu, og forståelse for hvilke samfundsmæssige og kulturelle faktorer der har påvirket denne udvikling, fortrinsvis i Danmark,
- at give indsigt i forskellige teoretiske strømninger af kulturel, æstetisk, social og psykologisk art inden for studiet af medierne,
- at opøve evnen til at analysere mediemæssige udtryksformer (verbaltekstlige, auditive, visuelle og audiovisuelle) i lyset af forskellige teoretiske tilgange, og i en æstetisk, institutionel og historisk sammenhæng.

De nordiske sprog i middelalderen

Studiet af De nordiske sprog i middelalderen har til formål at

- sætte den studerende i stand til at læse nordiske tekster fra ca. 1200 til reformationstiden på originalsprogene,
- give den studerende indsigt i de nordiske sprogs slægtskab og udvikling i løbet af middelalderen, således at der bl.a. skabes baggrund for en dybere forståelse af den nordiske sprogsituation i dag,

- indføre den studerende i den nordiske middelalderlitteraturs vigtigste genrer samt i aktuelle problemstillinger inden for udforskningen af disse tekster.

Humanistisk videnskabsteori

Humanistisk videnskabsteori har til formål at:

- give den studerende indblik i generel og humanistisk videnskabsteori,
- give den studerende indtryk af grundlæggende videnskabs-teoretiske problemstillinger,
- sætte den studerende i stand til kritisk at reflektere over fagets enkelte vidensområder og deres metoder,
- introducere den studerende til forskellige videnskabelige idealer og videnskabelig etik,
- introducere den studerende til hvordan videnskabelige problemer kan formuleres,
- sætte den studerende i stand til at betragte videnskabsteoretiske problemstillinger i en historisk kontekst.

Kandidatuddannelsen er som nævnt bygget op omkring en række emner. Uddannelsen synes, som ved de andre universiteter, at være struktureret så de studerende i vidt omfang er medskabere af deres eget studium.

Den overordnede målformulering lyder:

Kandidatuddannelsen i Dansk

- giver anledning til fordybelse i fagets enkeltområder, herunder de teoretiske, analytiske og historiske felter -
- sætter den studerende i stand til selvstændigt og på videnskabelig vis at formulere og løse opgaver inden for fagets genstandsområder -

- opøver den studerendes evne til at skaffe sig overblik over en større vidensmængde og finde vej igennem den ved at prioritere mellem væsentligt og uvæsentligt -
- opøver den studerende i at diskutere personlige og vedtagne faglige positioner i såvel mundtlig som skriftlig form -
- sætter den studerende i stand til at påtage sig formidlingsopgaver i tale og på skrift (evt. i lyd og billede).

Resultatet af kandidatuddannelsens videregående studier skal ikke bare ytre sig i en øget fond af viden, men i en evne til selv at skaffe sig den, og i en vis udstrækning selv producere den gennem kritisk konfrontation af viden med viden, af teori med teori.

4. Prøver

Alle grunddiscipliner og emner afsluttes med mundtlig eller skriftlig, intern eller ekstern prøve eller som afløsning.

Det er mulighed for gruppeeksamen for højst $\frac{3}{4}$ årsværk i uddannelse.

Skriftlig formuleringsevne, herunder staverigtighed, indgår i helhedsbedømmelsen

Aarhus Universitet (AU)

1. Kilder

- Studieordning for Bacheloruddannelsen i Nordisk Sprog og Litteratur, 1999
- Studieordning for kandidatuddannelsen i Nordisk Sprog og Litteratur, 1997

2. Struktur

Danskfaget i Århus hedder Nordisk Sprog og Litteratur og hører under Institut for Nordisk Sprog og Litteratur. Der findes 4 varianter af faget:

- 3-årig Bachelor
- 5-årig Kandidatuddannelse
- 1½ Sidefagsuddannelse
- 1 årig suppleringsuddannelse

Der er både mulighed for at blive 1- eller 2-fagsbachelor og 1- eller 2-fagskandidat.

Bacheloruddannelsen består af en 2-årig grunduddannelse som består af en række obligatoriske discipliner. Dertil kommer et overbygningsår, som omfatter fire valgfrie fag.

Både 3. år af bacheloruddannelsen og hele kandidatuddannelsen er bygget op omkring "emner". Faget udbyder emneundervisning, men de studerende kan også selv definere emner, med godkendelse af studienævnet.

Den 1-årige suppleringsuddannelse svarer til et udvalg af kurser/prøver forløb på grunduddannelsen

3. Fagbeskrivelse

Instituttet definerer fagets grundelementer som Sprog, litteratur, medier og kultur samt videnskabsteori, og minder derved mest om faget i København.

Det overordnede mål for bacheloruddannelsen lyder:

Uddannelsens mål er at give de studerende kundskaber, metoder og færdigheder inden for forskningsområdet Nordisk Sprog og Litteratur. De studerende forventes således at tilegne sig grundlæggende viden om det danske sprogs bygning og brug, viden om den danske og nordiske litteratur- og teksthistorie, kendskab til norsk og svensk sprog og litteratur, samt færdighed i at analysere tekster i forskellige genrer (herunder også massekommunikative) og fra forskellige tider.

Dertil kommer evnen til at udtrykke sig mundtligt og skriftligt på et klart og korrekt dansk, til at karakterisere teksters opbygning og virkemidler, til at benytte sprog- og litteraturvidenskabelige termer, teorier og metoder og til at reflektere over fagets placering i større kulturelle formationer og traditioner, herunder dets plads i en humanvidenskabelig tradition.

Hvor 3. år som sagt består af en række ikke nærmere definerede emner, undervises og prøves der i den 2-årige grunduddannelse i i alt 8 faste discipliner. Indhold og mål for disse er:

Norsk

Disciplinen omfatter moderne norsk sprog (bokmål og nynorsk) og norsk litteratur med særligt henblik på tiden efter det moderne gennembrud.

Svensk

Disciplinen omfatter moderne svensk sprog og svensk litteratur med særligt henblik på tiden efter det moderne gennembrud.

Sprog I

Målet med disciplinen er at give de studerende praktisk kunnen og teoretisk viden om det danske sprogs bygning og brug, herunder skriftlig og mundtlig fremstilling. De studerende skal have en grundlæggende viden om dansk fonetik, grammatik, semantik og tekstlingvistik som redskaber til kommunikation.

Litteraturanalyse

Målet med disciplinen er at opøve de studerendes evne til at analysere litterære tekster. Tekstmaterialet hentes primært fra dansk litteratur. Det skal repræsentere forskellige perioder, genrer og kunstneriske metoder og fortrinsvis bestå af kortere, afrundede tekster. Der indøves litteraturvidenskabelige og tekst-

analytiske grundbegreber, som gør det muligt for den studerende at opløse teksten i dens elementer og - på baggrund af en forståelse af deres samspil - at redegøre for den som en relativt selvstændig tekstlig helhed. I et vist omfang arbejdes der tillige med de institutionelle, æstetiske og historiske sammenhænge, teksterne indgår i.

Integreret i disciplinen er studiet af litteraturforskningens teorier og metoder. Undervejs skal der - ved læsning af såvel teoretiske primærtekster som eksemplariske teksttolkninger - studeres mindst 3 systematisk eller historisk forskellige metoder, ligesom der skal indføres i almen litteraturteori.

Videnskabsteori

Kurset afvikles af Det humanistiske Fakultets videnskabsteoriudvalg og strækker sig over to semestre. Det består af en fælleshumanistisk indføring i videnskabsteoretiske problemstillinger, der så vidt muligt fagrelateres. Der lægges vægt på behandlingen af de videnskabsteoretiske positioner og problemstillinger, som spiller en central rolle i den videnskabelige debat omkring det enkelte fags historie, indhold, metoder og udviklingstendenser.

Litteraturhistorie, bachelor-projektet

Målet med projektet i Litteraturhistorie er at give den studerende kendskab til den danske og til en vis grad nordiske litteraturhistorie.

I disciplinen studeres den danske litteraturs genre-, form- og stilhistorie med udblik til den europæiske litteraturhistorie, ligesom litteraturens historie ansues i relation til samfundets og kulturens. Gennemgangen kan ske i form af punktnedslag; dog

skal centrale tekster fra alle væsentlige perioder være repræsenteret.

Det forventes at den studerende selv tilegner sig oversigter over den danske litteraturhistorie i et omfang svarende til *Dansk litteraturhistorie 1-9* (Gyldendal 1983-85).

Disciplinen omfatter den danske litteraturhistorie fra middelalderen til nutiden med fokus på de digteriske teksttypers historie - herunder såvel deres tilblivelses-, udbredelses- som til-egneshistorie. I mindre omfang kræves der desuden kendskab til norsk og svensk litteraturhistorie behandlet i periode-sammenhæng med dansk litteraturhistorie. Disciplinen opøver endvidere de studerende i metodiske og teoretiske refleksioner over relationen mellem litteratur og historie, herunder i litteraturhistorieskrivningens problematik, ligesom centrale begreber og termer gennemgås. Projektet udføres normalt i fjerde semester.

Sprog II

Målet med disciplinen er at give de studerende kendskab til moderne sprogvidenskabelige teorier og metoder og at opøve deres evne til at analysere tekster. I disciplinen gennemgås forskellige sprogvidenskabelige teorier og analysemetoder:

- pragmatik med samtaleteori og genreteori
- tekstteori med informationsteori, argumentationsteori og stilistik
- sproghistorie med filologisk tekstlæsning
- sprogsfærer (dialekt, sociolekt eller barnesprog) med feltundersøgelser.

Der opgives til denne prøve 1000 sider. Pensum godkendes af studienævnet.

I 4. semester vælger de studerende et projekt med et mindre materiale, som analyseres på alle relevante måder under lærerens vejledning.

Kultur- og mediekundskab

Undervisningen strækker sig over 2 semestre. 1. semesters kursus i Kultur- og mediekundskab lægger op til et selvstændigt projektarbejde i det 2. semester.

Kursusdelen behandler (masse)kulturelle produkter og processer historisk, teoretisk og analytisk. Der oparbejdes et kendskab til forskellige traditioner inden for kulturteori og kulturanalyse. Forholdet mellem kultur og medier behandles, idet den stoflige tyngde hentes fra moderne massemedier (elektroniske såvel som trykte, fiktion såvel som ikke-fiktion, enkeltmedier såvel som hybrider). I 2. semester arbejdes der med et projekt, hvis emne godkendes af studienævnet. I projektet kan der inddrages faglig viden og kunnen fra fagets sproglige og litterære discipliner.

Kandidatuddannelsen er som nævnt bygget op omkring en række emner. Uddannelsen synes, som ved de andre universiteter, at være struktureret så de studerende i vidt omfang er medskabere.

Den overordnede målformulering lyder:

§ 2. Den humanistiske kandidatuddannelse skal på grundlag af en bacheloruddannelse udbygge de studerendes faglige viden og øge deres teoretiske og metodiske kvalifikationer samt deres selvstændighed.

§ 3. Uddannelsens mål er at udvikle de studerendes kundskaber, metoder og færdigheder i nordisk sprog og litteratur. I kandidatuddannelsen tilegner de studerende sig et omfattende kendskab til udvalgte fagområder og udvikler evne til at gennemføre selvstændig videnskabelig bearbejdelse af faglige problemstillinger.

4. Prøver

Alle grunddiscipliner og emner afsluttes med mundtlig eller skriftlig, intern eller ekstern prøve eller som afløsning.

Det er mulighed for at aflægge gruppeeksamen for højst $\frac{3}{4}$ årsværk af uddannelsen.

Skriftlig og mundtlig formuleringsevne, herunder staverigtighed indgår i helhedsbedømmelsen.

Syddansk Universitet, Odense

1. Kilder

- Studieordning dansk/nordisk, Odense, 2001

2. Struktur

Danskfaget i Odense, der ligger under Syddansk Universitet, hedder dansk/nordisk og har måske på den måde tegnet sin profil i forhold til søsterfaget i Kolding. Faget hører under Institut for Litteratur, Kultur og Medier.

I Odense findes danskfaget i 7 varianter:

1. Tofaglig bacheloruddannelse med Dansk som grundfag
2. Étfaglig bacheloruddannelse i Dansk
3. Sidefag i Dansk
4. Tofaglig kandidatuddannelse med Dansk som hovedfag
5. Étfaglig kandidatuddannelse i Dansk
6. Magisterkonferens i Nordisk
7. Faglig suppleringsfag med Dansk som sidefag

Kandidatuddannelsen med dansk som hovedfag kan sammensættes på forskellige måder:

Uddannelsen er opbygget af 3 elementer:

- a) grunddiscipliner
- b) tilvalgsemner
- c) kandidatuddannelsesemner og et speciale

Grunddisciplinerne udgør det 1½-årige sidefag i dansk og giver kompetence på gymnasialt niveau. Sammen med ét fagligt og

enten ét tværfagligt tilvalgsemne à to semestre eller to tværfaglige tilvalgsemner á et semester, giver det det 2-årige bachelorgrundfag.

Kandidatuddannelsernes består af en række ikke nærmere specificerede emner af varierende størrelser og specialet. Emnerne knytter sig til undervisningsforløb, men studerende kan dog også selv definere emner med godkendelse fra studienævn. Et emne afsluttes med eksamen.

3. Fagbeskrivelse

Danskfaget i Odense giver i forordet til studieordningen selv en beskrivelse af hvordan de betragter faget:

Danskfagets studieområde omfatter i første række dansk litteratur, sprog og kultur, men også dele af de øvrige nordiske landes litteratur og sprog.

Fagets uddannelser er forskningsbaserede og giver den studerende en omfattende viden om såvel moderne som ældre kultur- og bevidsthedsformer. Gennem tilegnelsen af fagets teorier og metoder lærer den studerende at analysere og fortolke de litterære og sproglige udtryksformer, ligesom den studerende opøves i at formidle studiets emneområder mundtligt og skriftligt. Danskfaget er et stort læsefag. Et vellykket studium forudsætter derfor en betydelig selvstændig arbejdsindsats af den studerende. Til gengæld har man undervejs den tilfredsstillende gennem en kvalificeret beskæftigelse med dansk litteratur, sprog og kultur at blive klogere på væsentlige, menneskelige livsytringer i både fortiden og nutiden. Og dermed bedre i stand til at forstå aktuelle bevidsthedsvilkår og konflikter og deres historiske forudsætninger. Uden selvstændighed og kritisk sans klarer man ikke et danskstudium. De, der gennemfører det, er til gengæld godt rustet til arbejdslivet bagefter. Mange færdiguddannede med dansk som hovedfag har da også fundet beskæftigelse i såkaldt utraditionelle jobs i den private og offentlige sektor, fx ved forlag og dagblade eller som konsulenter og kulturformidle-

re. Det er dog fortsat sådan, at undervisningssektoren - både gymnasiet/hf og andre ungdoms- og voksenuddannelser - aftager hovedparten af de færdiguddannede kandidater. Denne andel må forventes at vokse i de kommende år.

Man bør dog næppe vælge studiefag alene ud fra beskæftigelseshensyn, men først og fremmest vælge efter interesse. Det gælder i udpræget grad for et humanistisk universitetsstudium som Dansk, at det er lysten, der skal drive værket.

Faget opererer med 7 grunddiscipliner og to tilvalgsfag, hvoraf det ene - utraditionelt - er tværfagligt. Mål og indhold for disse er beskrevet således:

Den ældre teksthistorie

Undervisningens mål er at give den studerende et overblik over hovedtrækkene i den ældre danske litteraturs historie frem til og med 1870. I forbindelse hermed kan der gives udblik til nordisk litteratur i øvrigt, og enkelte eksempler fra den europæiske litteratur uden for Norden kan evt. inddrages.

Den ældre litteraturs historie kan gennemgås ud fra et kronologisk synspunkt og/eller ud fra ét eller flere temaer. Gennemgangen sker ved punktnedslag fordelt over hele tidsrummet, og således at alle væsentlige perioder er repræsenteret. Hovedsigtet i arbejdet er at belyse æstetiske, tekst- og bevidsthedshistoriske særtræk i perioderne gennem analyse af udvalgte tekster, hvis karakteristika forbindes med social-, kultur-, og idéhistoriske forhold i perioderne. Tekstmaterialet er såvel skøn- og triviallitteratur som ikke-fiktive tekster, dog lægges vægten på skønlitteratur.

Den nyere teksthistorie

Undervisningens mål er:

- at give den studerende et overblik over hovedtrækkene i den nyere danske litteraturs historie fra 1870 og frem til i dag. I forbindelse hermed kan der gives udblik til nordisk litteratur i øvrigt, og enkelte eksempler på litteratur uden for Norden kan evt. inddrages,
- at udvikle den studerendes færdigheder i mundtlig og skriftlig fremstilling på dansk.

Den nyere litteraturs historie kan gennemgås ud fra et kronologisk synspunkt og/eller ud fra ét eller flere temaer. Gennemgangen sker ved punktnedslag fordelt over hele tidsrummet, og således at alle væsentlige perioder er repræsenteret. Hovedsigtet i arbejdet er at belyse æstetiske, tekst- og bevidsthedshistoriske særtræk i perioderne gennem analyse af udvalgte tekster, hvis karakteristika forbindes med social-, kultur- og idéhistoriske forhold i perioderne. Tekstmaterialet er såvel skøn- og triviallitteratur som ikke-fiktive tekster, dog lægges vægten på skønlitteratur.

Litterær metode og analyse

Undervisningens mål er:

- at opøve den studerendes evne til at analysere skønlitterære tekster,
 - at opøve den studerendes evne til skriftlig analytisk fremstilling,
 - at give den studerende viden om forskellige litterære analysemetoder, deres præmisser, fremgangsmåde og analytiske sigte.
- Der arbejdes med detaljerede og argumenterende læsninger af forskellige typer skønlitteratur inden for de tre hovedgenrer - epik, lyrik og drama - med hovedvægten lagt på analytisk læsning af litteratur efter 1870. Analysearbejdet omfatter under-

søgelse af bl.a. fortælle teknik, kompositionsforhold, billedsprog, metrik og stilistik samt disse forholds betydning for de æstetiske og kommunikative sider af de litterære teksters betydningsdannelse.

I undervisningen gennemgås forskellige analysemetoder, hvis teoretiske præmisser, fremgangsmåde og analytiske sigte eksemplificeres ud fra faktiske analyser. Blandt de metoder, der behandles, kan være nykritiske, strukturalistiske, ideologikritiske, idéhistoriske, socialhistoriske, psykologiske og retoriske.

Sproglig metode og analyse

Undervisningens mål er:

- at give den studerende kendskab til det danske sprogs nutidige opbygning og brug i tale og skrift samt til væsentlige hovedtræk af sprogets historie, herunder rigssprogets historie,
- at sætte den studerende i stand til at analysere og karakterisere sproget i danske talte og skrevne tekster samt opøve den studerendes evne til at udtrykke sig i et klart, korrekt og dækkende dansk.

På baggrund af grundbøger dækkende fonetik, morfologi, syntaks, semantik og pragmatik samt forskellige lingvistiske teorier og metoder arbejdes der med analyser af et varieret og autentisk sprogmateriale i lyd og skrift. Der inddrages således forskellige former for sprogbrug i de vigtigste historiske og aktuelle genrer og stilarter, såvel fiktive som ikke-fiktive. Der bliver lagt vægt på de vigtigste geografiske, sociale, alders- og kønsmæssige karakteristika samt på sprognormering i teori og praksis. Desuden skal den studerende sættes i stand til at sammenligne moderne dansk med ældre sprogformer samt andre nordiske sprog og fremmedsprog.

Sprog og kommunikation

Undervisningens mål er:

- at give den studerende teoretisk og praktisk viden om dansk sprog og kommunikation og sproglige mediers historie og funktion specielt i det 20. århundrede,
- at opøve den studerendes sproglige og kommunikative opmærksomhed og færdigheder i at analysere tekster, herunder samtaler, i deres historiske kontekster med vægt på kommunikationens betydning for og afhængighed af generelle og specifikke personlige og sociale sammenhænge,
- at udvikle den studerendes evne til at formulere faglige problemstillinger om dansk sprog og kommunikation i forskellige historiske perspektiver og i sammenhæng hermed at gennemføre et fagligt projektarbejde, der omfatter problemformulering, materialeseleksion, analytisk behandling samt konklusioner,
- at udvikle den studerendes viden, færdigheder og holdninger i forhold til mundtlig og skriftlig fremstilling på dansk.

Med inddragelse af fagets videnskabelige litteratur karakteriseres vigtige træk af den historiske udvikling af dansk sprog i tale og skrift i sammenhæng med øvrige kommunikationsmedier.

Ud fra sprog- og kommunikationsteori undersøges de moderne massemedier og forskellige diskursformer, herunder samtaler, som kulturelle fænomener i deres sammenhæng med personlige og sociale sprogformer og kommunikationsmåder.

Svensk litteratur og sprog

Undervisningens mål er:

- at give grundlæggende kundskaber i svensk litteraturhistorie fra ca. 1870 til i dag,
- at give grundlag for forståelsen af svensk sprog i skrift og tale i dag, fonetisk, grammatisk og semantisk, idet der lægges vægt på afvigelser fra dansk.

Der arbejdes med centrale litterære tekster og værker af repræsentative forfattere inden for det nævnte tidsrum, hvis kulturelle og samfundsmæssige særtræk behandles sideløbende hermed. Sprogundervisningen tager udgangspunkt i tekstlæsningen og sigter mod at give den studerende dels kendskab til hovedtrækkene af svensk betydningslære, formlære, syntaks og lydlære, dels forudsætninger for at læse og forstå moderne svensk.

Norsk litteratur og sprog

Undervisningens mål er:

- at give indsigt i udvalgte dele af norsk litteraturhistorie fra ca. 1814 til i dag,
- at give grundlag for forståelse af norsk sprog (bokmål og nynorsk) i skrift og tale, fonetisk, grammatisk og semantisk, idet der lægges vægt på afvigelser fra dansk,
- at give kendskab til de vigtigste perioder i norsk sproghistorie fra 1814 til i dag.

Der arbejdes med centrale litterære tekster og værker af repræsentative forfattere inden for det nævnte tidsrum, hvis kulturelle og samfundsmæssige særtræk behandles sideløbende hermed. Sprogundervisningen tager udgangspunkt i tekstlæsningen og sigter mod at give den studerende dels kendskab til hovedtrækkene af norsk betydningslære, formlære, syntaks og lydlære samt den norske sprogstrid efter 1814, dels forudsætninger for at læse og forstå moderne norsk.

Fagligt tilvalgsemne (»Tilvalg«)

Den studerende kan frit vælge mellem en række udbudte tilvalgsemner, men skal aflægge prøve i 1 fagligt tilvalgsemne. Et fagligt tilvalgsemne kan fx omfatte: et forfatterskab, nyeste litteratur, børnelitteratur, tekstlige massemedier, runologi, dansk-fagets didaktik, skriftlig fremstilling eller retorik.

Tværfagligt tilvalgsemne («Tværfag»)

Hvert semester udbyder forskellige studienævn under Det Humanistiske Fakultet en række tværfaglige tilvalgsemner. Den studerende kan [næsten] frit vælge mellem de udbudte kurser, men bachelorgrundfaget skal rumme 2 kurser à 1 semester eller 1 kursus à 2 semestre.

Kandidatuddannelsen er som nævnt bygget op omkring en række emner. Uddannelsen synes, som ved de andre universiteter, at være struktureret så de studerende i vidt omfang er medskabere af studiet.

4. Prøver

Alle grunddiscipliner og emner afsluttes med mundtlig eller skriftlig, intern eller ekstern prøve eller som afløsning.

I alle prøver på faget Dansk indgår en bedømmelse af den studerendes skriftlige og/eller mundtlige fremstillingsform.

Syddansk Universitet, Kolding

1. Kilder

- Studieordning Dansk Kolding, 2001
- Fagets websted

2. Struktur

Danskstudiet i Kolding hører under Institut for Litteratur, Kultur og Medier på Syddansk Universitet. Selvom faget strukturelt set er knyttet sammen med danskfaget i Odense, har faget sin egen profil, med særlig vægt på nyere tid. Denne særlige profil gør også faget specielt i forhold til de andre universiteter.

Danskfaget i Kolding findes i 6 varianter:

1. Tofaglig bacheloruddannelse med Dansk som grundfag
2. Étfaglig bacheloruddannelse i Dansk

3. Sidefag i Dansk
4. Tofaglig kandidatuddannelse med Dansk som hovedfag
5. Érfaglig kandidatuddannelse i Dansk
6. Faglig supplerings med Dansk som sidefag

Kandidatuddannelsen med dansk som hovedfag kan sammensættes på forskellige måder:

Som i Odense og på RUC har Kolding kun én studieordning, som dækker både bachelor- og kandidatuddannelsen.

Uddannelsen er bygget op af 3 elementer:

- a) Faglige grunddiscipliner, herunder bachelorprojektet i disciplinen Nyere litteratur og kommunikation,
- b) Aktuelle medier og kultur, Fagrelateret videnskabsteori og Fagligt seminar,
- c) Kandidatuddannelsernes studieområde og projekter samt et speciale.

Grunddisciplinerne udgør det 1½-årige sidefag i Dansk, og giver kompetence på gymnasialt niveau. Sammen med Aktuelle medier og kultur, Fagrelateret videnskabsteori og Fagligt seminar giver det det 2-årige bachelorgrundfag. Kandidatuddannelsernes studieområde er "Modernitetens litteratur, kultur og kommunikation i dansk kontekst". Hertil er der tilknyttet et antal projektstudier. Det er interessant at nævne at institutionsbesøg, udover forelæsninger, øvelser og opgaver, er en del af undervisningsformen på faget.

Det bliver endvidere muligt fra efteråret 2002 at komme i praktik på kandidatdelen. Praktikforløbet er nomineret til 1 semester og består af 2 måneders erhvervspraktik og en rapport. Der skal opgives hvad der svarer til ½ semesters pensum.

3. Fagbeskrivelse

Som sagt har Dansk i Kolding sin egen profil med vægt på nyere tid. Dertil kommer et fokus på integrationen mellem sprog, litteratur og medier. I studieordningen synes begrebet

tekst at være kerneordet for integrationen, og der tales om fiktion og ikke-fiktion i en skelnen mellem tekstformerne. Faget har som det eneste heller ikke særlige kurser i svensk og norsk, men har integreret disse i andre discipliner. Inddragelse af tekster uden for Norden nævnes dog ikke.

I forordet til studieordningen beskrives danskfaget i Kolding således:

Dansk har som modersmålsfag en særstilling blandt de humanistiske fag. Danskfagets studieområder udforskes ud fra de samme videnskabelige teorier og metoder, som anvendes inden for den øvrige humanistiske litteratur- og sprogforskning; men studiet af dansk litteratur og sprog er også et møde med væsentlige områder af vores egen historiske identitet og dens tilblivelse. Danskfagets studieområde omfatter i første række dansk litteratur, sprog og kultur, men også dele af de øvrige nordiske landes litteratur og sprog. Uddannelserne i Dansk i Kolding er forskningsbaserede uddannelser, der giver den studerende en omfattende viden om dansk litteratur og kultur samt sprog, medier og kommunikation, specielt i den nyere tid, men også om ældre kultur- og bevidsthedsformer. Gennem tilegnelsen af fagets teorier og metoder lærer den studerende at analysere og fortolke de litterære og sproglige udtryksformer, ligesom den studerende opøves i at formidle studiets emneområder mundtligt og skriftligt. Uden selvstændighed og kritisk sans klarer man ikke et danskstudium. De, der gennemfører det, er til gengæld godt rustet til arbejdslivet. Mange færdiguddannede med dansk som hovedfag har fundet beskæftigelse ved job i den private og offentlige sektor, fx ved forlag og dagblade eller som konsulenter og kulturformidlere. Det er dog fortsat sådan, at undervisningssektoren - både gymnasium/hf og andre ungdoms- og voksenuddannelser - aftager hovedparten af de færdiguddannede kandidater. Denne andel må forventes at vokse i de kommende år. Man bør dog næppe vælge studiefag alene ud fra beskæftigelses hensyn, men først og fremmest efter interesse.

Faget opererer med 8 grunddiscipliner. Mål og indhold for disse er beskrevet således:

Tekstanalyse

- at give de studerende videnskabelige begreber til at beskrive tekster ud fra såvel sproglige som litterære synsvinkler;
- at give den studerende indgående kendskab til sprogets strukturer;
- at opøve den studerendes færdigheder i at analysere og karakterisere såvel mundtlige som skriftlige, fiktive som ikke-fiktive tekster ud fra relevante litterære og sproglige metoder og synsvinkler;
- at opøve den studerendes færdigheder i skriftlig analytisk fremstilling.

Der arbejdes med detaljerede, metodiske og argumenterende læsninger af forskellige typer skønlitteratur inden for de tre hovedgenrer - epik, lyrik og drama samt et varieret, ikke-fiktivt sprogmateriale i lyd og skrift med hovedvægten lagt på tekster efter 1870. Analysearbejdet omfatter undersøgelser af tekstens aspekter såvel de fonetiske, morfologiske, syntaktiske, semantiske, pragmatiske som de retoriske, stilistiske, fortællertekniske, forløbsmæssige og tematiske aspekter. Analysearbejdet sigter mod at sætte den studerende i stand til at karakterisere det kunstneriske og kommunikative særpræg ved den enkelte tekst.

Sprog- og litteraturteori

- at give de studerende viden om de vigtigste sprog- og litteraturteoretiske begreber i det 20. århundrede og om relationer mellem de forskellige sprog- og litteraturteoretiske strømninger;

- at give de studerende forståelse af sammenhængen mellem forskellige teorier og tilsvarende analytiske metoder. I undervisningen gennemgås en række af det 20. århundredes centrale litteratur- og sprogteorier. De teoretiske præmisser og metodiske konsekvenser eksemplificeres ud fra et repræsentativt udsnit af forskellige sprog- og litteraturanalytiske fremstillinger.

Ældre dansk teksthistorie

- at give den studerende et overblik over hovedtrækkene i dansk teksthistorie frem til 1870. Dansk teksthistorie gennemgås således, at de forskellige litterære perioder er repræsenteret. Hovedsigtet i arbejdet er at belyse periodernes æstetiske og bevidsthedshistoriske kendetegn gennem analyse af udvalgte værker og tekster, herunder at karakterisere de vigtigste træk ved de social-, kultur- og idéhistoriske sammenhænge, som teksthistorien indgår i. I periodegennemgangen paralleliseres der eksemplarisk til andre kunstarters historie og der anlægges sproghistoriske betragtninger. Undervisningen omhandler træk af litteraturhistorieskrivningens historie og af genrens nutidige teori og praksis. Tekstmaterialet er fortrinsvis dansk litteratur og omfatter både fiktive og ikke-fiktive tekster.

Moderne skandinavisk litteratur, kultur og sprog

- at give den studerende et grundlæggende kendskab til moderne skandinavisk litteratur og kultur efter 1870 samt færdigheder i forståelsen af nutidigt norsk og svensk sprog i skrift og tale. Undervisningen tager udgangspunkt i en karakteristik af det moderne gennembrud i skandinavisk litteratur og kultur og bely-

ser træk af den litterære og kulturelle modernitets udvikling efter 1870. Der arbejdes med centrale og repræsentative værker og tekster inden for skønlitteratur, kritik og kulturdebat.

Undervisningen er tilrettelagt omkring den overbliksskabende gennemgang med punktnedslag i udvalgte perioder, der belyser forskelle og ligheder i de skandinaviske landes litteratur og kultur og relaterer til centrale problemstillinger i teorier om modernitetens historie. I forbindelse med tekstlæsninger og særligt tilrettelagte skandinaviske seminarer gives der indblik i norsk og svensk teksthistorie, og de studerende opøver færdigheder i forståelse af norsk og svensk sprog i nutidig skrift og tale.

Nyere litteratur og kommunikation

- at give den studerende overblik over hovedtrækkene i dansk litteratur og øvrige dansksprogede kommunikationsformers udvikling og funktion efter 1870 og frem til i dag;
 - at opøve den studerendes færdigheder i at analysere kommunikative udtryk i deres historiske, kulturelle, institutionelle og sociale kontekster;
 - at udvikle den studerendes indsigt i det danske sprogs funktion som skaber og bærer af kulturel, social og personlig identitet, herunder det danske sprogs aktuelle status og udvikling, også set ud fra et internationaliseringsperspektiv;
 - at udvikle den studerendes evne til at formulere faglige problemstillinger om nyere litterære og kommunikative forhold og til at gennemføre et fagligt projektarbejde, der omfatter problemformulering, materialeseleksion, analytisk behandling samt konklusioner;
 - at udvikle den studerendes viden, færdigheder og holdninger i forhold til mundtlig og skriftlig fremstilling på dansk.
- Analysematerialet omfatter alle typer af dansksproget kommunikation i skrift og tale: skønlitteratur, triviallitteratur, ikke-fiktive tekster, elektroniske medier, samtaler mv. Enkelte temaer og perioder kan vægtes særligt.

Aktuelle medier og kultur

- at give den studerende et overblik over aktuelle trykte og elektroniske medier, herunder blandede medieformer og cyberkultur i en dansk kontekst, samt relatere medieudviklingen til tendenser i den nyeste kultur- og bevidsthedshistorie;
- at opøve den studerendes færdigheder i analyse af moderne mediers form og indhold samt i kritisk refleksion over mediernes funktion i det moderne samfund.

Ud fra relevant kommunikations- og medieteorikarakteriseres de vigtigste træk i den aktuelle medieudvikling i en dansk kontekst. Analyse materialet omfatter alle typer af medier, såvel trykte (bl.a. aviser, ugeblade, magasiner og reklamer) som elektroniske (bl.a. tv, Internet, video, radio og multimedier).

Fagrelateret videnskabsteori

- at give de studerende overblik over de væsentlige videnskabs-teoretiske og metodologiske problemstillinger.
- at give de studerende et filosofihistorisk og metodologisk perspektiv på de centrale sprog- og litteraturteoretiske problemstillinger.

Fagligt seminar

- at uddybe og perspektivere nogle af de teoretiske, analytiske og historiske emner og spørgsmål, der behandles i undervisningen på grundfagets øvrige discipliner. Der lægges særlig vægt på emner, der aktualiseres i den samtidige debat af dansk sprog, litteratur og kultur i offentlige medier og faglige tidsskrifter.
- at give de studerende kendskab til den danske litteratur- og

sprogdebats nutidige medier og til dens centrale emner og problemstillinger, herunder dansk litteratur og sprog set i et internationalt perspektiv

Kandidatuddannelsen er som nævnt bygget om op omkring studieområder og projektstudier. Uddannelsen synes, som ved de andre universiteter at være struktureret så de studerende i vidt omfang er medskabere. Den korte Mål- og indholdsformulering lyder:

Studieområdet er defineret som modernitetens litteratur, kultur og kommunikation i en dansk kontekst. Hertil er knyttet et antal projektstudier.[...]Undervisningens mål og indhold er med udgangspunkt i de kompetencer, der er erhvervet tidligere i studieforløbet, at give den studerende et grundigt kendskab til forskningsemner og resultater og til forskningsformidlingen inden for studieområdet.

4. Prøver

Alle discipliner studieområder og projektstudier afsluttes med mundtlig eller skriftlig, intern eller ekstern prøve eller som afløsning.

I alle prøver på faget Dansk indgår en bedømmelse af den studerendes skriftlige og/eller mundtlige fremstillingsform.

Roskilde Universitetscenter (RUC)

1. Kilder

- Studieordning af 1. september 1996 med ændring af 4. februar 1998 og 26. august 1998. Med virkning af 1. september 1998
- Fagets websted, herunder Semesterplan, efterår 2002

2. Struktur

Danskstudiet på RUC hører under Institut for Sprog og Kultur og er det danskfag som skiller sig mest ud i forhold til de andre universiteter. Det skyldes naturligvis hovedsagligt den anderledes studiestruktur, med 2 basisår og 2 overbygningsfag á 1½ år. Det er derfor muligt på RUC at få hovedfag i dansk med kun tre semestres egentlige danskstudier. Der er dog nogle krav, udover bestået basis for optagelse på studiet: bestået grundkursus i kommunikation og tekstvidenskab, specialkursus i sprog og litteratur samt projekt inden for kommunikations- og tekstvidenskabsdimensionen på den humanistiske basisuddannelse. For studerende med anden basisuddannelse hedder det (noget uklart):

Det anbefales, at studerende fra den samfundsvidenskabelige og den naturvidenskabelige basisuddannelse erhverver sig tilsvarende kvalifikationer. I den udstrækning disse kvalifikationer ikke er opfyldt, må de studerende påregne sig studietidsforlængelse.

Faget indgår i en bachelor- og kombinationsuddannelse og består af et bachelormodul samt to videregående moduler.

De studerende kan vælge at tone studiet litterært, kommunikativt (Public Relations) eller overvejende sprogteoretisk. Det er dog kun den litterære toning som giver gymnasiekompetence, og denne toning vil derfor veje tungest i beskrivelsen her.

Studiet består for en stor del af problemorienteret projektarbejde og derudover af seminarer og kurser.

3. Fagbeskrivelse

I forordet til semesterplanen er den overordnede forståelse af faget beskrevet:

Dansk er et af de store humanistiske fag. Dets kerne er analyse og forståelse af danske tekster og dansk sprogbrug i relation til den kultur og det samfund der har frembragt dem. Dansk er:

Et tekstanalytisk fag der først og sidst har tekster af enhver art som materiale, og hvor samspillet mellem teksters udtryk, udsagn og funktion er i centrum.

Et litteraturfag med danske litterære tekster som hovedområde, men med udblik til andre litteraturer; med litteraturteori og litteraturhistorie som centrale vidensområder.

Et sprogfag hvor der arbejdes med både almen sprogteori og sprogbeskrivelse og specifikt med det danske sprog.

Et sprogbrugs- og formidlingsfag der ser på den skriftlige og mundtlige kommunikations udformning og sociale funktion.

Et dannelsesfag der beskæftiger sig historisk med dansk litteratur og med dansk sprog.

Et historisk fag hvor litterære tekster ses i forhold til de æstetiske, kulturelle, åndshistoriske, filosofiske og institutionelle sammenhænge de er opstået i.

Et nordisk fag hvor vægten ligger på dansk som sprog og kulturelt område, men som også omfatter svensk og norsk og gerne åbner for et bredere europæisk perspektiv.

Danskfaget på RUC omfatter disse dimensioner. Man kan specialisere sig i litteraturteori og litterær analyse, i sprogteori og sprogbeskrivelse, i kommunikation og formidling. Og man kan også studere på tværs af disse specialiseringer. Under faget som sprogbrugs- og formidlingsfag hører også public relations, hvor man i kombination med faget virksomhedsstudier arbejder med virksomhedskommunikation og virksomheders og organisationers offentlighedsrelationer.

I Studieordningen beskrives fagets indhold således:

Kombinationsuddannelsen er en kandidatuddannelse, der sigter mod at kvalificere de studerende inden for sprog-, tekst- og kommunikationsvidenskab; give systematisk viden om det danske sprogs opbygning og anvendelse i faktuelle, formidlende og fiktive tekster; indlære teorier og metoder inden for pragmatisk og litterær tekstanalyse og færdighed i at anvende disse i praksis; give overblik over den danske teksthistorie samt viden om norsk og svensk sprog og kultur. På dybdemodulsniveau skal de studerende arbejde videnskabeligt med et valgt område inden for faget.

I bacheloruddannelsen læses 1 (2-fags-bachelor) eller 2 (1-fags-bachelor) af fagets moduler. Bacheloruddannelsen sigter mod at kvalificere de studerende inden for et eller flere valgte områder af kandidatstudiet.

Faget består som sagt af tre moduler; “sprog og tekst”, “tekst og samfund” og som nævnt “dybdemodulet”. Modulet “tekst og samfund” findes i to varianter: en litterær og en sproglig/kommunikativ.

Formålet med de enkelte moduler er i studieordningen beskrevet således:

Sprog- og tekstmodulet

Formålet med dette modul er at den studerende tilegner sig viden om det danske sprog og færdigheder i at analysere sprogbrugen i danske tekster. Teksterne i dette modul er enten a) fortrinsvis fiktive eller b) fortrinsvis ikke-fiktive tekster. Som tekst kan også indgå billeder, film, udstillinger, båndoptagelser, radioudsendelser m.v.

Modulet omfatter dels studier af de systematiske sprogvidenskabelige discipliner, dels analyse af et udvalgt materiale af talte

og skrevne tekster og dels arbejde med ens egen mundtlige og skriftlige udtryksfærdighed.

Tekst og samfund

Den litterære variant

Modulet beskrives overordnet som:

Studiet af tekstanalyse og teksthistorie med tyngdepunkt i fiktive tekster og deres historiske, institutionelle og samfundsmæssige sammenhæng.

Formål

Formålet med studiet af tekstanalyse og teksthistorie er, at den studerende tilegner sig viden og færdighed i analyse af tekster. Ved tekster forstås i dette modul især fiktive/skønlitterære tekster, men herudover også tekstformer med tilknytning til og betydning for fiktion og den litterære institution/kommunikation: billeder, udstillinger, film, radio, tv, presse/anmeldelser, kulturdebat etc. Den studerende skal lære at placere disse i tekst- og bevidsthedshistorien samt tilegne sig viden om de pædagogiske, fagdidaktiske og formidlingsmæssige problemer, der vedrører tekstlæsning.

Indhold

1. Et overblik over den danske teksthistorie. Her tænkes primært på den danske skønlitteratur og den litterære offentligheds historie, men herudover også på kulturens historie og udviklingen i mediestructur og informationsstruktur, især med henblik på litteraturens historie. Tilegnelsen af teksthistorien omfatter hovedtræk af norsk og svensk teksthistorie samt udblik til andre landes litterære udvikling, hvor den belyser og understøtter forståelsen af den danske teksthistorie.

2. Gennem arbejdet med tekster af forskellig type fra forskellige perioder skal den studerende tilegne sig kendskab til teorier og metoder inden for den historiske, litteratursociologiske og strukturelt orienterede tekstanalyse samt praktisk færdighed i at anvende dem. I forbindelse hermed skal den studerende tilegne sig visse af tekstvidenskabens teoridannelser, synspunkter på æstetik og poetik og det videnskabsteoretiske grundlag for arbejdet med tekst og litteratur.
3. Studium af en afgrænset gruppe tekster, som studeres i en samfundsmæssig sammenhæng af kulturhistorisk, offentlighedshistorisk, socialhistorisk eller kommunikationshistorisk karakter. Principperne for valg af tekster skal fremlægges og deres videnskabelige status diskuteres.
4. Kursus i svensk og norsk sprog og samfundsforhold.

Den sprogligt/kommunikative

Modulet beskrives overordnet som:

Studiet af fortrinsvis ikke-fiktive tekster og sprogbrug med særlig vægt på organisationers, virksomheders og institutioners sprogbrug.

Formålet

Formålet med dette modul er at give den studerende indsigt i og praktisk fortrolighed med sprogbrug og kommunikation som led i institutioners, organisationers og virksomheders funktion.

Vægten lægges på tekst- og kommunikationsformernes sociale forankring og funktion og omfatter offentlighedsformerne og deres udvikling, tekstpragmatik og formidlingspraksis.

Dybdemodulet - som kan være specialemodul

Formålet er, at den studerende fordyber sig i et udvalgt emne inden for fagets områder: sprog og tekst, tekstanalyse og tekst-historie, og tekst og samfund. Der skal arbejdes med primære kilder og med inddragelse af den tilhørende videnskabelige litteratur. Den studerende må have kendskab til almindelige videnskabelige principper, evne til afgrænsning og løsning af problemer og til kritisk og selvstændigt at anvende fagets metoder på det valgte emne.

4. Prøver

Der er knyttet 2 prøver til hvert modul i bacheloruddannelsen: 1 mundtlig eksamen med udgangspunkt i projektrapport (eller efter valg, ukendt tekst) og 1 individuel skriftlig prøve i ukendt tekst, enten 6 timers- eller ugeprøve.

Svensk og norsk kan afløses ved aktiv deltagelse i kurser.

Alle prøver vurderes individuelt.

Aalborg Universitet

1. Kilder

- Studieordning for bacheloruddannelsen, sidefaget, og tilvalgsfaget i dansk ved Aalborg Universitet, 2000
- Studieordning for kandidatuddannelsen ved Aalborg Universitet, 2001

2. Struktur

Studiet findes i 4 varianter:

1-årigt tilvalgsfag/suppleringsfag

1½-årigt sidefag

3-årig bacheloruddannelse

5-årig kandidatuddannelse

Der findes to varianter af bacheloruddannelsen: Almen-linjen og Medie-linjen. De to første år er fælles og er bygget op om

“hovedelementerne” litteraturvidenskab, sprogvidenskab og medievidenskab. Almenlinien er en indholdsmæssig forlængelse af de to år, mens medielinien har fokus på medieområdet.

Sidefaget er identisk med bacheloruddannelsens 2.-4. semester. Tilvalgs- eller suppleringsfag er stort set identisk med 5 og 6. semester.

Det er mulig at kombinere kandidatuddannelsen med et praktikophold. Praktiksemestret består af ca. 3 måneders praktikophold og 1 måned til at udarbejde en rapport om udbyttet af praktikopholdet.

3. Fagbeskrivelse

Danskfaget på Aalborg er som på RUC og på DPU præget af projektarbejdsformen, og studieordningen er heller nær så detaljeret som det ses på både SDU, KU og AU.

Hvert semester har et “tema” som der arbejdes med gennem kurser og “projektenheder”. Til en projektenhed er knyttet en projektrapport eller et “emnestudie”. Temaerne er fastlagt for de første to år og er følgende: tekstanalyse, medievidenskab, sproglig analyse, litteraturvidenskab.

Kurserne på bacheloruddannelsen er fastlagt, men der findes i studieordningen ikke en detaljeret beskrivelse for de enkelte kurser, som opdeles i følgende kategorier: Litterær tekstanalyse, Medieanalyse, Mediehistorie, Medievidenskab, Videoproduktion, Informations- og kommunikationsteknologi, Sproglig analyse, Dansk grammatik og sproghistorie, Dansk fonetik og fonologi, Sprogvidenskabelig teori og metode, Dansk litteraturhistorie, Periodekursus, Temakursus, Norsk og svensk sprog, Projekt- og gruppearbejde, Danskfagets historie samt Humanistisk videnskabsteori.

Det synes, som på RUC og på DPU, i højere grad at være op til de studerende gennem projektenhederne at definere og forme faget. Dog findes der en formålbeskrivelse af mere overordnet karakter.

Bacheloruddannelsens “specifikke formål” lyder:

Bacheloruddannelsens mål er på grundlag af et videnskabeligt studium af hovedelementerne i danskfaget, omfattende såvel litteraturvidenskab som sprogvidenskab og medievidenskab, at kvalificere den studerende til at udfylde et bredt spektrum af funktioner i form af undervisning samt sprogligt og kulturelt formidlings-, udrednings- og udviklingsarbejde inden for offentlige institutioner og private virksomheder.

Stk. 2

Den studerende skal opnå følgende kundskaber og færdigheder:

- fortrolighed med praktisk arbejde med mundtlig og skriftlig fremstilling
- kendskab til sprogteori og til det danske sprogs struktur og historie
- færdighed i at analysere dansk (eller nordiske) sprog og tale- og skriftsprogligt materiale, bl.a. med henblik på den sproglige variation inden for tale- og skriftsprog
- kendskab til norsk og svensk sprog og litteratur
- kendskab til litteraturteori og færdighed i at analysere tekster fra forskellige tider og forskellige genrer, herunder at se teksterne i deres kultur- og socialhistoriske sammenhæng
- overblik over dansk litteraturhistorie og kulturhistorie, bl.a. gennem læsning af danske tekster fra middelalderen til nutiden
- kendskab til mediet teori og indsigt i dansk mediehistorie
- fortrolighed med analyse af medieprodukter fra forskellige medier, f.eks. radio, film, fjernsyn, dagspresse, ugeblade, computermedier
- kendskab til informations- og kommunikationsteknologi
- kendskab til danskfagets historie og kritikhistorie
- kendskab til humanistisk videnskabsteori.

For medielinien, jf. § 6, stk. 2, litra b, gælder det, at den studerende inden for rammerne af ovenanførte generelle medievidenskabelige indsigt specifikt skal opnå:

- kendskab til mediasociologi og mediehistorie
- praktisk erfaring med informationsteknologi og videofremstilling.

Som sagt kan man på 3. år vælge mellem en almen linie og en medielinie. Der bliver udbudt emnekurser inden for linjernes hovedområder. Til kurserne skrives to individuelle opgaver, og der er indlagt et projektforsløb i hvert semester. Der afholdes på begge linier kursus i formidling.

Kandidatuddannelsen kan struktureres på forskellig måde afhængig af om og hvordan man vælger et andet fag.

Det 2-årige forløb indeholder 4 projektenheder, hvoraf det ene er speciale og et andet evt. en 20 siders rapport skrevet i forlængelse af et praktikophold.

De studerende vælger selv emner inden for hovedområderne litteraturvidenskab, medievidenskab og sprogvidenskab, og forløbet kan derved tilrettelægges meget individuelt.

Uddannelsen formål er formuleret således:

Kandidatuddannelsen i dansk skal udbygge den studerendes faglige viden i forhold til bacheloruddannelsen, øge de teoretiske og metodiske kvalifikationer samt øge den studerendes selvstændighed.

Stk. 2

Uddannelsen skal give den studerende videnskabelige kundskaber og færdigheder inden for et eller flere af fagets tre hovedområder: litteraturvidenskab, medievidenskab og sprogvidenskab.

Stk. 3

Uddannelsen skal sætte den studerende i stand til at varetage undervisning, deltage i forskning samt løse andre opgaver, som forudsætter kvalifikationer på videnskabeligt niveau, inden for offentlige institutioner og private virksomheder.

4. Prøver

Der evalueres både internt og eksternt og ved skriftlige og mundtlige prøveformer. Hvert semester afsluttes med en mundtlig prøve på baggrund af projektrapport. Dertil er der fra 2. semester en skriftlig 6 timers- eller hjemmeprøve (af varierende størrelse) knyttet til semesteretemaet.

Svensk og norsk kan afløses ved aktiv deltagelse i kurser.

5. semester på både medie- og almenlinien afsluttes med 2 skriftlige prøver i emnestudierne, en intern og en eksternt.

6. semester afsluttes med en mundtlig projektteksamen og en mundtlig eller skriftlig prøve i formidling.

På kandidatuddannelsen prøves kun i projektenheder.

Skriftlige prøver er individuelle, men mundtlige prøver, undtagen evt. praktikevaluering, kan tages i grupper.

Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU)

1. Kilder

- Studieordning og studievejledning for Cand.Pæd.Didak.-uddannelsen med særligt henblik på Dansk 2000-ordningen

2. Struktur

Den samlede studieordning, dvs. suppleringsdelen samt den to-årige cand.pæd.-del, er opbygget således at studiet kan søges og gennemføres af studerende med forskellige forudsætninger.

Studiet er tænkt som en enhed, men samtidig med en indbygget progression, som gør det muligt for den studerende at stå på studiet på det trin der modsvarer hendes/hans forudsætninger. Modellen nedenfor er derfor inddelt i tre trin:

1. Et trin som indebærer en studieindsats svarende til 2½ år
2. Et trin som indebærer en studieindsats svarende til 2 år
3. Et trin som indebærer en studieindsats svarende til 1½ år

1. Studiets første trin: suppleringsuddannelsen tilsigter at bringe den studerende op på et videnskabsmæssigt og tekstanalytisk niveau i dansk sprog og litteratur svarende til de øvrige universiteters BA-niveau.
2. Studiets andet trin: det første halve studieår på cand. pæd. didak. tilsigter at bringe den studerende op på et videnskabsmæssigt, analytisk og teoretisk danskfagligt niveau svarende til de øvrige universiteters OB-niveau (overbygningsniveau).
3. Studiets tredje trin: de sidste halvandet år tilsigter at give den studerende en særlig kompetence på OB-niveau i danskfagets didaktiske og formidlingsmæssige aspekter under stadig fastholdelse af det faglige grundlag for fagpædagogikken.

3. Fagbeskrivelse

Danskfaget på DPU er efter dannelsen af det nye universitet i juli 2000 et samarbejde mellem to institutter, Institut for Pædagogisk Antropologi og Institut for Curriculumforskning. Faget varetager den gamle kandidatuddannelse (cand.pæd) i dansk som bortfalder i 2004, samt fra efteråret 2001 kandidatuddannelsen i Didaktik med særlig henblik på dansk (cand.pæd.didak). Studiets enkelte elementer er pt. (nov. 02) under revidering.

Forskningsmæssigt er faget etableret som en selvstændig forskningsenhed, hvis kerneområde er dialogen mellem faglige og fagdidaktiske elementer.

Der forskes i læse-, skrive-, litteratur- og mediepædagogik, i mundtlighed, it og læring, teater- og dramapædagogik samt i dansk som andetsprog.

Forskningsmiljøets genstandsfelt befinder sig i spændingsfeltet mellem videnskabsfag, pædagogik og praksis i forskellige institutioner.

I modsætning til danskfagene på de øvrige universiteter er forskningsmiljøet generelt præget af interessen for undervisnings- og læringspraksiser i formelle og uformelle læringsmil-

jøer, hvorfor netop udvekslingen mellem teori og praksis er et centralt anliggende.

Hovedsigtet med uddannelsen er at give kandidaterne faglig kompetence til at kunne undervise inden for CVU, mvu, veu og de gymnasiale uddannelser i dansk, og uddannelsen er struktureret med dette formål for øje. Ud over studier i dansk-fagets tre kerneområder: litteratur, sprog og medier, er fagdidaktikken det centrale omdrejningspunkt med henblik på en stadig integrering af de faglige og fagdidaktiske elementer. Derudover lægges der vægt på at opsøge og tematisere tværgående aspekter ved fagdidaktikken, navnlig mellem fagområderne, men også indbyrdes mellem fagene inden for det didaktiske område.

I nedenstående oversigt kommenteres studieordningens enkelte elementer.

Trin 1: suppleringsuddannelse

Dansk Litteratur (¼ år):

Studieenhedens formål er at sætte den studerende i stand til

- at analysere tekster tilhørende væsentlige litterære genrer med anvendelse af fagets litterære grundbegreber og strategier
- at relatere de analyserede litterære tekster til litteraturhistoriske sammenhænge med anvendelse af litteraturhistoriske grundbegreber
- at reflektere over metodiske og teoretiske forudsætninger for litteraturanalyse
- at sætte sig ind i væsentlige litterære metoder og teorier med hovedvægt på de sidste 50 års udvikling

Dansk sprog (¼ år):

Studieenhedens formål er at sætte den studerende i stand til at beskæftige sig med følgende områder:

- morfologi, syntaks og tekstlingvistik
- lyd og skrift, herunder mundtlig og skriftlig fremstilling
- semantik

- sproghandlinger og samtaleanalyse
- sprogteori

Den studerende skal opnå sikker praktisk og teoretisk beherskelse af disse områder og være i stand til at analysere tekster og perspektivere analysen teoretisk og metodisk med brug af sprogfagets vigtigste begrebssæt og teknikker.

Trin 2: studiets første halve årsværk

Tekst og genre - analytisk, teoretisk og historisk I-II. (½ år):

Disse to studieenheder sigter mod at udbygge den studerendes analytiske færdighed, teoretiske indsigt og historiske viden samt at give den studerende den nødvendige tekstefaring til at kunne varetage arbejdet med tekster og genrer i danskfaglig undervisning inden for CVU, mvu, veu og de gymnasiale uddannelser.

Studieenhedens første del har som mål at videreudvikle de analytiske kompetencer som den studerende har opnået på grunduddannelsesniveau med det særlige formål at opbygge en analytisk praksis knyttet til genrebegrebet inden for fagets sproglige, mediefaglige og litterære områder, der gør det muligt at gå på tværs af den traditionelle opdeling af fagets hovedområder.

Tekst og genre II har som mål at give den studerende det historiske og teoretiske grundlag for tekst- og genreanalyse. Studiet omfatter fortrinsvis positioner og retninger inden for nyere tekst- og genreanalytisk teori samt genrehistorie under inddragelse af de nødvendige litteraturhistoriske perspektiver.

Trin 3: studiets sidste halvandet årsværk

Danskfagets teorier og historik (Dath) (¼ år):

Studieenheden, som er tæt forbundet med den efterfølgende studieenhed Fagpædagogik, beskæftiger sig med fagets grundlag og udviklingshistorie, omfattende såvel dets fagområder og

de vigtigste indsatser inden for disse som dets fundering i diverse love, bekendtgørelser og vejledninger samt faktisk praksis. Sideløbende og delvis overlappende arbejdes der med aktuelle teoridannelser og analyser af fagets historiske og nutidige praksisformer, herunder også visioner for fagets videreudvikling.

Fagpædagogik (¼ år):

Fagpædagogik sigter mod at tone den studerendes danskfaglighed i pædagogisk retning 1) ved inddragelse af pædagogisk teori og praksisformer, herunder sådanne former som kan tjene til samarbejde mellem og mulig integrering af de tre hovedområder, sprog, litteratur og medier og 2) ved at indføre i de vigtigste didaktiske traditioner vedrørende fagets formulering i diverse institutionelle sammenhænge.

Studieenheden forudsætter kendskab til fagets analysemetoder og genrer i et omfang svarende til studieenhederne Tekst og genre I-II, og sigtet er at arbejde både med de tre fagområder som relativt autonome og med fokus på deres dialogiske relationer. For fagområderne gælder generelt at de studeres med udgangspunkt i samspillet mellem elev, lærer og tekst, idet de kulturelle konventioner som er på spil i undervisningssituationen, medreflekteres. Dialektikken mellem de konkrete tekster og det teoretisk-empiriske sigter på at etablere de nødvendige forudsætninger for den didaktiske refleksion i de resterende studieenheder.

Studieenhedens sprogfaglige elementer omfatter forskellige temaer inden for sprogvidenskab, sprogpædagogik og sproglig formidling, herunder sprogbrugsanalyse, sprogteori, sprogpædagogiske grundsyn i videnskabshistorisk og -teoretisk betydning, sproglig vejledning, hovedretninger inden for læse- og skriveforskning og inden for dansk som andet- og fremmedsprog.

Studieenhedens mediefaglige del omfatter mediernes og andre udtryksformers rolle og potentiale i danskundervisningen, herunder de særlige muligheder som multimedier og Internet

indebærer som læremidler og som udtryk og kommunikation. Endvidere arbejdes med teater og drama som æstetisk udtryks- og erkendelsesform og pædagogisk fremgangsmåde. Hertil kommer reception samt brug og analyse af pædagogiske fremstillinger inden for medier og andre udtryksformer.

Studieenhedens litteraturfaglige elementer omfatter læsning og fortolkning af udvalgte litterære tekster i danskundervisning. Der arbejdes med litteraturpædagogiske overvejelser på grundlag af relevant litteraturteori, herunder teori og empiri vedrørende litteraturlæseres adfærd og udvikling i institutionsforankret praksis.

Didaktik og curriculumteori (¼ år):

Studieenheden forudsætter deltagelse i en seminarrække om didaktik og curriculumteori, som løber gennem hele det 1. studieår, og som afsluttes i første halvår af det 2. studieår. Studieenheden er en projektenhed og fælles med øvrige retninger på kandidatuddannelsen i didaktik. På basis af nyere forskningslitteratur reflekteres over tværgående perspektiver i fagdidaktik, institutionsdidaktik, dannelsesestænkning og curriculumteori.

Valgfri projektenhed (¼):

I denne enhed har den studerende mulighed for et uddybende studium inden for et eller flere af fagets tre hovedområder. Projektenheden skal bidrage til at give den enkelte studerendes studium en profil, som modsvarer den uddannelsesinstitution/det erhverv, som den pågældende sigter mod at gøre karriere indenfor. Enheden fungerer samtidig ved sin projektform og sit fordybelsesaspekt specialeforberedende.

Specialet (½ år):

Specialet former sig som en afhandling, hvis faglige grundlag er et eller flere af danskfagets tre hovedområder og hvis didaktiske toning med fordel kan styrke den ovennævnte erhvervsprofil.

4. Prøver

Der evalueres både internt og eksternt og ved skriftlige og mundtlige prøveformer. Hvert modul kan efter den studerendes eget valg afsluttes med

- Bunden mundtlig individuel eller gruppevis prøve med forberedelse af max. 30 minutters varighed pr. studerende inkl. votering
- Fri skriftlig hjemmeopgave, individuel eller gruppevis af et omfang på max. 25 normalsider pr. studerende

Fri skriftlig hjemmeopgave af et omfang på max. 15 normalsider pr. studerende med efterfølgende mundtlig eksamination af maksimum 20 minutters varighed pr. studerende inkl. votering.

Danske lektorer i udlandet

Af Undervisningsministeriets websted december 2002 fremgår det at der er danske lektorer i 27 lande fordelt på 103 universiteter/institutter, som er følgende:

Belgien

- Katholieke Universiteit te Leuven, Skandinavistiek.
- Rijksuniversiteit Gent

Bulgarien

- Sofijski Universitet "Kliment Ovhridski",
Katedra Skandinavistika

Canada

- Bishop's University, Dept. of German.
- University of Alberta, Dept. of Modern Languages & Cultural Studies, Edmonton, Alberta

Estland

- Tartu Ülikool, Skandinavistika

Finland

- Helsingfors Universitet, Nordica

- Helsingfors Universitet, Språkcenteret
- Jyväskylä Universitet, Institutionen för Nordiska Språk
- Mikkelin Ammattikorkeakoulu
- Åbo Akademi, Svenska Institutionen

Frankrig

- Université Charles de Gaulle Lille III, U.F.R.d'études Germaniques
- Université de Caen, Institut Fenno-Scandinave
- Université de Nancy II, Institut d'Études Scandinaves
- Université de Paris-Sorbonne - Paris IV, Centre Uni. du Grand Palais Section Scandinave
- Université des Sc. Hum. de Strasbourg, Institut d'Études Scandinaves
- Université Lumière Lyon II, Dépt. d'Études Allemandes et Scandinaves

Holland

- Rijksuniversiteit Groningen, Scandinavisch Instituut
- Universiteit van Amsterdam, Skandinavisch Seminarium

Island

- Háskóli Íslands, Danska

Italien

- Università degli Studi di Pisa, Inst. di lett. Tedesca e Filologia Germanica
- Università degli Studi di Firenze, Istituto de Lingue e Letterature
- Università degli Studi di Genova, Dip.di Lingue e Letterature Straniere Sez. Scandinavistica
- Università degli Studi di Milano, Istituto di Scandinavistica
- Università della Tuscia, Istituto di Studi Anglogermanici
- Università di Roma "La Sapienza", Gruppo de lingue e lettere Germaniche
- LUISS, Lingua Danese, Roma
- Università degli studi di Torino, Faculta di Lingue e Letterature

Japan

- Keio Gijuku University
- Kwansai Gakuin University, School of Theology
- Meiji University
- University of Foreign Studies, Dept of Danish and Swedish, Osaka
- Tokai University, Dept. of Nordic Studies
- Waseda University, Tokyo

Jugoslavien

- University of Belgrade, Faculty of Philology, Dept. of Scandinavian, Languages and Literatures

Letland

- Latvijas Universitāte, Svesvalodu fakultate Ziemeļvalstu nodala

Litauen

- Vilniaus Universitetas, Skandinavistikos Katedra

Norge

- Universitetet i Bergen, Nordisk institutt
- Universitetet i Oslo, Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap

Polen

- Uniwersytet Gdanski, Katedra Skandynawistyki
- Uniwersytet im. A. Mickiewicza, Katedra Skandynawistyki, Poznan

Portugal

- Universidade do Porto, Instituto de Estudos Germanisticos, Faculdade de Letras

Rusland

- Lomonosov State University MGU, Kaf. Germ. jasykosnani-ja, Fil. fakultet
- Petrozavodsk State University, Scandinavian Department, Rep. of Karelia

- Sankt-Peterburgskij , gosudarstvennyj Universitet, Kafedra skandinavskoj filologii, Sankt Peterburg

Schweiz

- Universität Basel, Deutsches Sem. Abt. Nord. Philologie

Spanien

- Universidad Complutense, Departamento de Filología Alemana
- Universidade de Santiago de Compostela, Departamento de Filoloxia Alemana

Storbritannien

- University College London, Dept. of Scandinavian Studies
- School of Language, Linguistics and Translation Studies, University of East Anglia, Norwich
- University of Edinburgh, Department of Scandinavian Studies
- University of Hull, Dept. of Scandinavian Studies

Sverige

- Universitetet i Lund, Institutionen för Nordiska Språk
- Universitetet i Stockholm, Institutionen för Nordiska Språk
- Universitetet i Uppsala, Institutionen för Nordiska Språk

Tjekkiet

- Universita Karlova, FFK Katedra germanistiky a nordistiky

Tyskland

- Albert-Ludwigs-Universität, Inst.vergl.germ.Phil.& Skandinavistik
- Bildungswiss. Universität Flensburg, Institut für Dänische Sprache und Literatur
- Christian-Albrecht-Universität, Nordisches Institut, Kiel
- Aud Broby Ilg, Ernst-Moritz-Arndt-Universität, Nordisches Institut, Greifswald
- Georg-August-Universität, Skandinavisches Seminar, Göttingen
- Humboldt-Universität, Nordeuropa-Institut, Berlin

- Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, Institut für Skandinavistik, Frankfurt am Main, Philipps-Universität, Marburg
- Ruhr-Universität Bochum, Germanistisches Institut/Sektion Skandinavistik
- Universität Bonn, Germ. Sem. Skand
- Universität Hamburg, Germanisches Seminar
- Universität Köln, Institut für Nordische Philologie
- Universität Leipzig, Fachsprachenzentrum, Abt. Nordistik
- Universität München, Institut für Nordische Philologie
- Universität Tübingen, Deutsches Seminar, Nordische Abteilung
- Westfälische Wilhelms-Universität, Institut für Nordische Philologie, Münster

Ungarn

- ELTE, BTK, Skandináv nyelvek és irodalmak Tanszéke

Uruguay

- Universidad de la Republica, Facultad de Humanidades, Ciencias de la Education

USA

- Arizona State University, Department of Language and Literature
- Dana College, Dept. of English and Danish, Blair
- North Park College, Center for Scandinavian Studies, Chicago
- Portland State University, Dept. of Foreign lang. and Literature
- Southern Methodist University, Office of International Programs, Dallas
- University of Arizona, College of Arts and Sciences, Humanities Program
- University of California at Berkeley, Dept. of Scand. Studies
- University of California at Los Angeles - UCLA, Scandinavian Section
- University of Massachusetts, Department of Germanic Languages

- University of Michigan, Scandinavian Program
- University of Minnesota, Center for Nordic Studies
- University of Oregon, Dept. of Germanic Lang.& Lit.
- University of Texas at Austin, Dept of Germ. Language
- University of Washington, Scandinavian Department
- University of Wisconsin, Dept. of Scand. Studies
- Washington State University
- University of Kansas Department of German Languages & Literatures
- Harvard University, German Languages & Literatures

Østrig

- Universität Wien, Institut für Germanistik

Danske lektorer i udlandet er knyttet sammen i netværk, og disse netværk samt ansættelsen af danske lektorer i udlandet koordineres i Danmark. En gang årligt mødes de danske lektorer i udlandet til et seminar i Danmark.

Man er typisk ansat i en 3-årig kontrakt med mulighed for forlængelse en gang.

Der har blandt danske lektorer i udlandet været efterlyst et internationalt tidsskrift der synliggjorde forskningen og undervisningen i dansk i udlandet i Danmark.

5. Dansk på universitetet - ifølge evalueringsinstituttet

I evalueringsrapporten, 1997, kan man læse følgende konkluderende vurdering af dansk/nordisk:

Det er styregruppens overordnede indtryk at uddannelserne i dansk/nordisk er velfungerende, og at de i øjeblikket befinder sig i en konstruktiv udvikling. Debatten på uddannelsesinstitutionerne om dansk/nordisk-fagets målsætninger og identitet ser styregruppen som et positivt tegn på at uddannelserne kontinuerligt drøfter i hvilken retning faget skal bevæge sig. Desuden er den økonomiske situation for de fleste af uddannelserne i

dansk/nordisk blevet forbedret i de seneste år, hvilket blandt andet vil give mulighed for rekruttering af nye faste lærere. Endelig er mulighederne for afsætning af kandidater forbedrede, idet de studieforberedende uddannelser samt universiteterne igen kan opfattes som realistiske aftagere, samtidig med at der er opdyrket nye aftagere i den periode hvor det traditionelle arbejdsmarked ikke har været en reel mulighed. (s. 15)

Evalueringsrapporten tilføjer dog at den har identificeret en række områder hvor “uddannelserne kan og bør fungere bedre”.

I punktform er disse områder:

- mere “konkrete målsætninger for overbygningsuddannelserne” (s. 16)
- “at det nordiske element på de fleste uddannelsessteder fremstår forsømt, og såfremt det nordiske perspektiv fortsat skal være en del af fagområdet, bør det opprioriteres, hvilket gælder både det sproglige og det litterære område” (s. 16)
- at “uddannelserne bør (...) i højere grad tydeliggøre sammenhængen mellem sprog og litteratur” (s. 16)
- at der er “et meget lille antal sproglige ph.d.-studerende” (s. 17)
- at der er “en tendens til skolegørelse af universitetsuddannelsen” (s. 18)
- at “mange studerende (...) [er] utilfredse med kursusevalueringerne” (s. 18)
- at “der generelt bør være flere mundtlige eksaminer der også kan teste de studerendes mundtlige fremstillingsevne” (s. 18)
- at der med hensyn til specialeprocessen “er behov for en intensiveret vejledningsindsats”
- at “uddannelsesstederne opretter støttekurser i elementære grammatiske og sproglige discipliner i det omfang det er nødvendigt, samt at det ekspliciteres at fremstillingsformen på dansk er en del af bedømmelsesgrundlaget ved skriftlige opgaver og eksaminer.” (s. 20)

- at “fracaldsprocenten er (...) høj” (s. 20).
- at “anvendelsesgraden af deltidsansatte lærere er alt for høj set i forhold til kravet om at universitetsuddannelser skal udbyde forskningsbaseret undervisning” (s. 20)
- at “antallet af fastansatte sproglærere [er] meget lavt” (s. 21)
- kun “knap 1/5 af det samlede antal dansk/nordisk-studerende vælger at tage på udlandsophold, og heraf er næsten halvdelen kun af sted på kortere sommerskoleophold i Norge og Sverige af ca. en måneds varighed. (...). Generelt anbefaler styregruppen derfor at uddannelsesstederne formulerer en strategi for fagets internationalisering og ekspliciterer hvilken indflydelse internationaliseringen skal have på uddannelsens faglige indhold.” (s. 21)

Siden evalueringsrapporten er der sket væsentlige udviklinger. Bl.a. er der under Syddansk Universitet oprettet en dansk-afdeling i Kolding, hvor Anne-Marie Mai er ansat som professor.

Der har desuden været rejst nogle problemer med hensyn til RUC-kandidaternes kompetence i at undervise i dansk på gymnasiet. De problemer er blevet forhandlet mellem RUC og Undervisningsministeriet og er nu løst.

6. Dansk på universitetet - ifølge fagkonsulentrapporten

Fagkonsulentrapporten *Kernefaglighed i danskfaget - et udkast* (upubliceret, 2001) beskriver danskfaget på forskellige måder. Vi har valgt at citere fyldigt fra beskrivelsen af de særlige forhold inden for det enkelte uddannelsesområde. Om universitetet står der:

Det er en udbredt opfattelse blandt universiteternes dansklærere, at de studerendes forudsætninger er markant forskellige på det litterære og det sproglige område. Ved indgangen til studiet besidder de generelt en tilfredsstillende og ofte betydelig tekst-analytisk kompetence (men derimod ikke en lige så sikker viden

om perioder eller om det lange litteratur- og kulturhistoriske stræk). Desuden er de fortrolige med de sider af det massekommunikative område, der er relevante i danskfaglig sammenhæng. Mere usikker er deres egen skriftlige udtryksfærdighed og deres indsigt i fagets systematiske sproglige discipliner, først og fremmest grammatik. Universiteternes sproglærere klager ofte over, at de må anvende en uforholdsmæssig stor del af den propædeutiske undervisning på elementære sprogrigtighedsproblemer og helt basale grammatiske forhold.

Den indre sammenhæng mellem fagets kerneområder på universitetsniveau - specielt forholdet mellem sprog og litteratur - har i mange år været et problem, og er det til en vis grad stadig. Som bekendt har litteraturstudiet gennem de senere år foretaget en såkaldt "sproglig vending", idet tekstnære størrelser som troper og figurer - og i det hele taget stilistisk-udtryksmæssige forhold - er kommet i fokus. På baggrund heraf kunne man forvente, at sprog og litteratur ad denne vej kom til at nærme sig hinanden. Det er kun i nogen grad tilfældet, og det hænger sammen med, at det er delvis andre forskningstraditioner (f.eks. deconstruction og poststrukturalisme) end den egentlige sprogvidenskab, litteraturstudiet har ladet sig inspirere af. Samtidig kan man inden for det sproglige område iagttage en vis forskydning bort fra de anvendte discipliner som f.eks. pragmatik hen imod de systematiske, og grammatikken (især den funktionelle grammatik) har oplevet en renæssance. Fagets indre sammenhængsproblemer har dermed ændret karakter, men kan ikke siges at være forsvundet.

En gensidig tilnærmelse har dog fundet sted, og det er et positivt træk, at berøringsfladerne mellem litteratur og sprog er blevet mere synlige gennem de senere år - både litterater og sprogfolk beskæftiger sig således med bl.a. argumentationsanalyse og stilistik. Noget, der desuden kan styrke dialogen mellem litterater og sprogfolk, er en bred interesse for litteraturens og sprogets institutionelle og formidlingsmæssige kontekster, og

det vil bl.a. sige fagets massekommunikative dimension. Set under den synsvinkel udgør massekommunikation ikke et "besværligt" tredje kernefagligt element, der skal tilgodeses i et allerede overfyldt danskstudium; tværtimod kan den måske blive det bindemiddel, der knytter fagets enkeltd dele tættere sammen. (s. 16)

Senere står der, under afsnittet "Fornyelser i faget":

På det sproglige område er der behov for en opprioritering af de kommunikative og systematiske sproglige discipliner (hvad der bør ske i samspil med, ikke på bekostning af de anvendte discipliner) samt behov for at kvalificere kommende lærere i rollen som sproglige vejledere for eleverne. På det litterære område er der behov for fortsat refleksion over fagets identitet som et historisk funderet dannelsesfag. I den forbindelse må det overvejes, om en stadig mere internationaliseret kultur og en kulturelt mere sammensat elevgruppe bør få konsekvenser for fagets litterære genstandsområde - dets "kanon" - som jo hidtil alt-overvejende har været dansk/nordisk defineret.

Generelt er der behov for at stimulere igangværende bestræbelser på at styrke dialogen mellem de sproglige og litterære kerneområder samt behov for overvejelser over, hvorledes massekommunikation bedst integreres i faget.

Hvis universiteterne - hvad alt tyder på - atter i større omfang skal uddanne kandidater til det gymnasiale arbejdsmarked, er det nødvendigt, at de sætter øget fokus på fagdidaktiske problemstillinger. En særligt påtrængende opgave bliver således at udvikle en fagdidaktisk kompetence, der specielt retter sig mod de områder af danskfaget, som eleverne står mest fremmede overfor: dels de systematiske sprogdiscipliner, dels beskæftigelsen med ældre perioder og tekster. (s. 28)

7. Særligt om dansk som fremmed- og andetsprog

Rapporten *Dansk som andetsprog og tosprogede set på tværs af uddannelsessystemet* (upubliceret, 2001) fastslår at der ikke findes nogen uddannelse på universiteter i Danmark der uddanner kandidater i dansk som fremmed- og andetsprog.

Rapporten siger dog følgende om initiativer inden for området:

På nær "Bekendtgørelse nr. 1021 af 20. november 2000 om eksamen ved visse videregående uddannelser under undervisningsministeriet", § 23, der omhandler en generel dispensationsmulighed, således at studerende med mangelfulde dansk-kundskaber kan gå op i et fag uden at sproget tæller med ved bedømmelsen, findes der ikke noget lov- eller bekendtgørelsesstof vedr. dansk som andetsprog eller tosprogethed.

Der er dog fx følgende selvbestaltede initiativer på humanistisk fakultet ved Københavns Universitet:

- træning i opgaveskrivning for tosprogede i alle fag/studier
- danskkurser for udenlandske studerende (60 timer) - udbydes januar og august

Også på DTU er der særlige tiltag, men gruppen har inden for den fastsatte tid ikke kunnet undersøge dette til bunds.

8. Diskussionspunkter

Evalueringsrapporten for dansk/nordisk er på visse punkter forældet og på andre eller samme punkter blevet kritiseret. Arbejdsgruppen hæfter sig bl.a. ved at ansøgstallet til dansk i modsætning til da Evalueringsrapporten udkom i 1997, er vigende, og at anvendelsesgraden af deltidsansatte lærere er for nedadgående.

Hvad angår kernefaglighedsrapporten, mener arbejdsgruppen at det er vigtigt at tage hensyn til at der er forskellige niveauer på universitetet (bachelor (BA), overbygning (OB) og forsker-

uddannelse). Ligeledes spiller den historiske dimension en væsentlig større rolle særlig på BA-delen end det fremgår af rapporten.

Ud over de problemstillinger som Evalueringsrapporten og kernefaglighedsrapporten rejser, er et af de problemer man kunne rejse, at universiteterne ikke producerer den forskning som vedrører 1) fagdidaktik, 2) særlige underviserrelevante aspekter/områder (fx børne- og ungdomslitteratur). Det er således påfaldende at erhvervsfunktionen som lærer i de gymnasiale uddannelser og på seminarierne næsten aldrig optræder i specialer.

Et andet problem er tofagskandidaterne, som er problematiske i lyset af fagets særlige rolle som født A-niveau. Det er et strukturelt problem for samtlige gymnasielæreruddannelser. Det har blot særlig mærkbare konsekvenser i dansk at der er forskel på lærer kvalifikationerne (hovedfag over for sidefag), men ikke på fagets krav til disse.

Det helt afgørende for arbejdsgruppen må være at diskutere hvilke konsekvenser det skal have for studieordningerne på universiteternes danskfag (om nogen?) hvis arbejdsgruppens forslag til ændringer andre steder i dansksystemet skal kunne følges op af en ny uddannelse af lærere til de gymnasiale uddannelser og seminarierne. De forskellige krav til undervisningen må afspejle sig i krav til de lærere der skal uddanne de lærere der til sin tid skal kunne lære eleverne alt det der er krævet i målene for de enkelte uddannelser.

Der er behov for at få overblik over og måske i et internationalt tidsskrift samlet den viden der produceres i udlandet på udenlandske skandinavistiske forskningsinstitutter om danskfaglige emner. H.C. Andersen og Kierkegaard - blandt andre forfattere og blandt andre faglige emner - er store 'danske' forskningsobjekter i udlandet, og det må være imperativt for en opdateret og ajourført forskning herhjemme at forskning i Danmark er i dialog med den udenlandske forskning.



The background of the page is a light gray color with several darker gray geometric shapes overlaid. There are vertical bars of varying widths and heights, some rounded rectangles, and a starburst icon in the upper right quadrant. The text is centered in the upper half of the page.

E. Andre relevante uddannelsessteder og -former

Fvu

1. Fvu - kort fortalt

Undervisningsministeriets websted beskriver fvu på følgende måde:

Formålet med FVU - forberedende voksenundervisning - er at give voksne mulighed for at forbedre og supplere deres grundlæggende færdigheder i læsning, stavning og skriftlig fremstilling samt talforståelse, regning og basale matematiske begreber med henblik på videre uddannelse samt at styrke deres forudsætninger for aktiv medvirken i alle sider af samfundslivet.

FVU består af to fag: 1) læsning, stavning og skriftlig fremstilling (FVU-læsning) og 2) talforståelse, regning og basale matematiske begreber (FVU-matematik). Begge fag er opdelt i trin og afsluttes med et niveau svarende til almen voksenuddannelse trin 1. Efter hvert trin er der mulighed for at aflægge en prøve. Det er gratis at deltage i undervisningen.

FVU-læsning udbydes fra d. 1. januar 2001, mens FVU-matematik først udbydes fra d. 1. august 2001.

FVU kan udbydes af VUC og andre amtskommunale uddannelsesinstitutioner, som udbyder almen voksenuddannelse samt SOSU-skoler og institutioner med specialundervisning for voksne. Herudover kan alle daghøjskoler udbyde FVU som daghøjskoletilbud, enten alene eller kombineret med anden daghøjskoleundervisning. Ud over disse institutioner kan amtsrådet indgå driftsoverenskomst med en række institutioner om at udbyde FVU. Det drejer sig om erhvervsskoler, AMU-centre, daghøjskoler, produktionsskoler, sprogcentre (dog kun undervisning i FVU-læsning, der er tilrettelagt for deltagere, der har dansk som andetsprog), husholdnings- og håndarbejdsskoler, folkeoplysende foreninger samt folkehøjskoler. Herudover kan undervisningen foregå lokalt på virksomheder eller i foreninger.

2. Fvu i forhold til projekt Fremtidens danskfag

Fvu er et tilbud for voksne der læser og skriver meget dårligt, hvoraf mange må betegnes som funktionelle analfabeter. Nogle har måske prøvet at starte på avu trin 1, men er blevet anbefalet af deres lærer at vælge fvu-ordningen.

Man mener at fvu-dansk på landsplan snart overstiger avu i størrelse og elevtal (kilde: John Berg Svendsen, fagkonsulent for avu). I første halvdel af 2001 var der ca. 3.000 personer der deltog i fvu på voksenuddannelsescentrene (VUC), i det samlede uddannelsessystem deltog ca. 5.500.

Undervisningsministeriet forventer at når fvu-tilbudet er fuldt udbygget i 2003, vil ca. 21.000 personer deltage årligt.

Se også DanskLærerforeningens rapport "Dansk bagefter".

Pædagogseminarierne¹

Pædagoguddannelsen er den største mellemlange uddannelse målt i antallet af studerende. Pr. 1.10.1998 var 19.652 studerende indskrevet på pædagoguddannelsen.

I 2000 fandtes der 34 pædagogseminarier (*Tal der taler 2002*).

Uddannelsens struktur har ændret sig de sidste 10 år. Før 1992 kunne man vælge mellem at gå på et børne-, fritids- eller socialpædagogisk seminarium, men i 1992 blev det lavet om.

Pædagoguddannelsen blev til en generalistuddannelse som kunne føre til arbejde med børn mellem 2 og 12 år.

I den nye lov er der formuleret en rammelovgivning i form af en bekendtgørelse, men hvert seminarium har sin egen studieordning, og uddannelserne ser reelt meget forskellige ud.

Bekendtgørelsen opererer med fire fagblokke med en fast procentuel fordeling:

Pædagogik og psykologi - 30%

Social- og sundhedsfag - 20%

Aktivitets- og kulturfag - 40%

Kommunikation, organisation og ledelse (KOL) - 10%.

Bekendtgørelsen angiver hvor meget fagene skal fylde inden for disse fagblokke. Dansk omfatter 15% af aktivitets- og kulturfag-blokken. Aktivitets- og kulturfagene er dansk, musik, bevægelsesfag, værkstedsfag, drama og naturfag. Formålet med aktivitets- og kulturfagene er, som det formuleres i bekendtgørelsen, at give de studerende:

1) Tak til Tove Heidemann for oplysninger til denne korte beskrivelse af pædagoguddannelsen. Heidemann har for Dansklærerforeningen lavet en mere udførlig analyse af danskfagligheden i pædagoguddannelsen og en lang række andre mindre, uformelle uddannelser, se appendiks A

- a) Viden om de af fagenes grundlæggende begreber, arbejdsområder og metoder der er af betydning for pædagogisk arbejde
- b) Indsigt i kulturelle livs- og udtryksformer og menneskets samspil med naturen
- c) Evne til at skabe glæde ved oplevelser med naturen og med musik, fortælling og andre kunstneriske og håndværksmæssige udtryksformer
- d) Sans for værdier og kvalitet
- e) Forudsætninger for at vurdere og udvælge musikalsk, litterært og andet fagligt stof der egner sig til pædagogisk arbejde.
- f) Færdighed i at gennemføre aktiviteter således at børns sproglige udvikling styrkes
- g) Forudsætninger for og færdigheder i at tilrettelægge og udføre skabende færdighedsudviklende aktiviteter inden for fagene i forbindelse med pædagogisk arbejde.

Derudover indgår der danskfaglige elementer i fagblokken KOL: Kommunikation, organisation og ledelse, idet de studerende inden for denne fagblok skal erhverve sig "mundtlige og skriftlige færdigheder i at udtrykke sig nuanceret, præcist og forståeligt."

Sprogcentrene

På sprogcentre undervises der i dansk som andetsprog som et selvstændigt fag. Sprogcentre er også forpligtet til at undervise i danske kultur- og samfundsforhold og tilbyde uddannelses- og erhvervsvejledning. Der foreligger en række vejledninger der tegner fagets profil.

Med *Lov om undervisning i dansk som andetsprog for voksne udlændinge m.fl. og sprogcentre* blev ansvaret for undervisningen i dansk som andetsprog fra 1999 lagt ud til kommunerne, og der blev i forlængelse af formålsparagraffen for undervisningen udarbejdet en række faglige vejledninger for undervisningen på de tre spor som undervisningen tilrettelægges indenfor. Samtidig blev der stillet krav om at undervisningen i dansk som andetsprog skulle kombineres med aktivering eller anden integrationsindsats, herunder reel beskæftigelse for dem som ikke er selvforsørgende, og at tilrettelæggelse heraf skulle ske i samarbejde med kommunen og sprogcenteret.

Fra 1986 til 1998 lå ansvaret for undervisningen i dansk som andetsprog hos amterne. Sprogcentrene skulle fra starten repræsentere en bred kreds af kursusarrangører - offentlige og private - og sådan er det også i dag. Nogle sprogcentre er kommunale institutioner - fx 2 ud af 7 sprogcentre i København - andre er såkaldt private, fx selvejende, institutioner, foreninger etc. De sidste har driftsoverenskomst med kommunen, men er i princippet private virksomheder.

Det er forskelligt fra kommune til kommune i hvilket regi sprogcentrene indgår. Nogle steder er sprogcentrene organisatorisk underlagt social- og sundhedsforvaltninger, mens de andre steder er lagt i skole- og kulturforvaltninger. I forbindelse med regeringsskiftet i 2001 blev den ministerielle forvaltning af området flyttet fra Undervisningsministeriet til Integrationsministeriet.

Integrationsministeriet udsendte november 2002 'Rapport om aktiviteten på sprogcentre i 2001'. Rapporten indeholder en gennemgang af undervisningsaktiviteten på landets 51 sprogcentre i 2001. Rapportens analyse viser at der i 2001 var det samme antal kursister på sprogcentre som i 2000. Ca. 46.000 personer, 36% af kursisterne, modtager danskundervisning som led i det lovpligtige introduktionsforløb, 28% skal lære dansk som led i et aktiveringsforløb, og 27% er selvforsørgende udlændinge der frivilligt og gratis deltager i danskundervisningen. Der er siden 2000 sket et skift i sammensætningen af kursister sådan at der nu er flere af kursisterne der har været i landet i under tre år. Omvendt er der sket et fald i antallet af kursister der har opholdt sig i landet i længere tid.

Se også appendiks C: Udtaleundervisning i dansk som andet-sprog for voksne, som er et notat der giver en karakteristik af udtaleundervisningen på sprogcentre og andre steder.

Dansk i Grønland

1. Kort om dansk i Grønland

Dette afsnit om Dansk i Grønland består af *fagbilaget* for dansk i Grønland på det gymnasiale niveau.

Fagbilaget er bl.a. interessant at studere fordi det er et forsøg på at angive en mål- og rammestyring som man overvejer at introducere til alle fagbilag.

2. Fagbilag for dansk i Grønland, gymnasialt niveau

3. udkast, 14. maj 2000.

Identitet og formål

Dansk som andetsprog er både færdighedsfag, vidensfag og kulturfag. Blandt fremmedsprogene indtager dansk som andetsprog en særstilling, dels i kraft af dets plads i folkeskolen, dels fordi den gymnasiale uddannelse er dansksproget og endelig i kraft af sprogets centrale placering i elevernes videregående uddannelser. Der er alt i alt tale om en så omfattende og tæt kontakt med sproget, at det som mundtligt udtryksmiddel placerer sig et sted mellem modersmål og fremmedsprog. Det er centralt, at sprog, litteratur og kultur behandles som snævert forbundne størrelser.

Undervisningsmål

Mål for det sproglige arbejde:

- eleverne udvikler deres lyst og evne til at bruge det danske sprog mundtligt og skriftligt og dermed deres mulighed for individuel og social udfoldelse
- eleverne demonstrerer en sikker og nuanceret beherskelse af det danske sprog, aktivt såvel som passivt
- eleverne benytter en genkendelig, accepteret udtale af dansk
- eleverne skal have færdighed i at karakterisere sprogets opbygning, brug og funktion.

Mål for tekstlæsningen:

- eleverne bliver i stand til at reflektere over ligheder og forskelle mellem deres egen erfaringsverden og kultur og den verden, de møder i dansksprogede tekster
- eleverne udvikler deres lyst og evne til at opleve digtning og andre udtryksformer på dansk og skærper deres æstetiske opmærksomhed
- eleverne opnår færdighed i at analysere, fortolke og vurdere tekster
- eleverne opnår færdighed i at analysere, fortolke og vurdere massekommunikative udtryksformer
- at eleverne gennem arbejdet med teksterne opnår indsigt i og viden om væsentlige sider af dansk kultur, historie og samfundsliv
- at eleverne bliver i stand til at tilegne sig og formulere principielle og teoretiske overvejelser på dansk i tilknytning til arbejdet med tekster
- eleverne kan anvende forskellige intensive og ekstensive læse-måder.

Mål for det skriftlige arbejde:

Den skriftlige undervisning har til opgave at give eleverne

- et bevidst forhold til faserne i skrivearbejde
- erfaringer med at tænke, erkende og formidle gennem skrivning
- erfaringer med projektarbejde
- færdighed i at anvende forskellige fremstillingsformer
- færdighed i at meddele sig informativt om sagsforhold
- færdighed i at formulere sig personligt om erfaringer og synspunkter
- evne til at indsamle og sortere materiale i trykt eller elektronisk form.

Undervisningen

Fagets centrale genstandsområde er dansksprogede tekster, digteriske såvel som alment formidlende, men også andre sproglige udtryksformer og kultur- og kunsthistorie i bredere forstand indgår i faget.

Tekstlæsningen har et omfang af 200-300 sider, hvortil kommer 5 værker. Et af værkerne kan læses ekstensivt.

Fagets kategorier er sproglige emner, litterære emner og skriftligt arbejde; disse elementer fordeles skønsmæssigt i forholdet 1:1:1.

Sproglige emner

I de sproglige emner arbejdes med ordforråd, grammatik og sprogbrugsanalyse som selvstændige undervisningsforløb. Desuden skal arbejdet med sproget indgå som et integreret led i tekstlæsningen. Mindst et sprogligt emne skal omfatte massekommunikation. I arbejdet med det mundtlige udtryk skal elevernes mundtlige fremstillingsevne opøves. Eleverne skal kunne

- referere, fortælle, læse op og holde oplæg
- fremstille og redegøre for tolkninger, synspunkter og sagsforhold
- deltage i fri eller emnestyret samtale og diskussion.

Litterære emner

Et litterært emne er en periode, et forfatterskab, en genre eller et tema. Der læses mindst fem litterære emner. Mindst to skal være perioder, heraf mindst én før 1870. Mindst et emne består af tekster fra nyeste tid. Læsning af perioder og nyeste tid skal sættes ind i en litteraturhistorisk sammenhæng.

Grønlandsk og fremmedsproget litteratur i dansk oversættelse kan indgå i alle emner.

Værker

Som en del af arbejdet med de litterære emner læses mindst 4 værker. De tre skal vælges inden for de litterære hovedformer: Roman, drama, digtsamling, novellesamling. To kan være helheder af tilsvarende størrelse inden for andre genrer eller udtryksformer. Mindst ét af værkerne skal knyttes til periodelæsningen og mindst ét skal ligge før 1900. Desuden læses mindst et værk i forbindelse med et sprogligt emne. Et af værkerne kan vælges inden for film/tv-genrerne.

Det skriftlige arbejde

Det skriftlige arbejde består af individuelt arbejde samt projektarbejde. Inden efterårsferien i 1.GU introduceres den projektorienterede arbejdsform, og der afholdes et introduktionskursus i projektarbejde, hvortil der afsættes 10-15 timer. I 2. semester i 1.GU skrives en projektrapport. I 2.GU skrives 2 projektrapporter, og i 3.GU skrives en projektrapport. I det skriftlige arbejde skal eleverne afprøve og udvikle forskellige skriveformer. Det skriftlige arbejde kan knyttes til de sproglige og litterære emner, men bør også indgå som et selvstændigt element i undervisningen.

Det skriftlige arbejde skal være af et omfang svarende til 24-30 besvarelser af størrelse som besvarelser af eksamenstypen. En projektrapport svarer for hver elev til 2 besvarelser af eksamenstypen.

I slutningen af 1.GU skriver elever med grønlandsk B en større opgave, danskopgaven. Besvarelsen skal have et omfang på 6-8 maskinskrivne sider.

Eksamen

Der afholdes en mundtlig og en skriftlig prøve.

Den mundtlige prøve

Der afholdes en mundtlig prøve med en forberedelsestid (inkl. instruktion og materialeudlevering) på ca. 60 minutter. Der eksamineres (inkl. censur) 2 eksaminander i timen.

Eksamensopgivelserne er hele det læste stof.

Der prøves i ulæst tekst. Prøveteksten, der kan bestå af flere dele, kan være på op til 6 normalsider. Teksten vælges af eksaminator, og der skal være oplyst forfatter og udgivelsesår samt ordforklaringer og ved brudstykker eventuelt et kort resumé. Eksamensspørgsmålene skal fordeles over bekendtgørelsens områder med en vægt, der svarer til områdernes vægt i det opgivne pensum.

På grundlag af et oplæg fra eksaminanden former eksaminationen sig som en samtale om teksten. Som en del af eksaminationen oplæser eksaminanden et mindre tekststykke på dansk. Eksaminationen skal vise eksaminandens evne til sprogiagttagelse og evne til at fremdrage væsentlige sider af tekstens indhold og form, idet der samtidig lægges vægt på eksaminandens evne til at sætte teksten i relation til eksamensopgivelser og i et større perspektiv.

Bedømmelseskriterier (mundtlig prøve)

I bedømmelsen af den mundtlige eksamenspræstation indgår, ud over tekstens/teksternes sværhedsgrad, momenter som eksaminandens

- evne til sprogiagttagelse
- detaljerede forståelse af tekstens/teksternes indhold
- evne til at karakterisere også tekstens form
- evne til at perspektivere til mindst ét af de emner, der indgår i eksamenspensum
- evne til at anvende fagets grundlæggende metoder
- evne til at gå i dialog med eksaminator og evt. censor
- evne til selvstændigt at disponere sin fremlæggelse
- hele ordforråd og abstraktionsevne
- evne til at udtrykke sig nuanceret, klart og forståeligt på dansk.

Den sproglige dimension bør udgøre ca. en fjerdedel af eksaminationstiden og indgå i bedømmelsen med en tilsvarende vægt. Der gives én karakter ud fra en helhedsvurdering.

Den skriftlige prøve

Der afholdes en skriftlig prøve, hvortil der gives 6 timer. I de første 1½ time arbejdes der gruppevis med materialet, og der må tages notater. Derefter besvarer eksaminanden opgaven individuelt. Eksaminanden skal vælge mellem et antal opgaver stillet på grundlag af et tekstmateriale. Billedmateriale kan indgå.

Bedømmelseskriterier (skriftlig prøve)

- emnebehandling
- det sproglige
- struktur og formidling
- selvstændighed, viden og originalitet.

Der gives én karakter ud fra en helhedsvurdering.

GIF

1. GIF - kort fortalt

GIF står for Gymnasiale Indslusningskurser for Flygtninge.

Under GIF kan man tage Dansk for fremmedsprogede. Bilag for denne ordning 2000/2001 ses nedenfor.

2. Ordningen for Dansk for fremmedsprogede under GIF

Adgangskrav

1. Ansøgeren skal have gennemført mindst 12 års skolegang i sit hjemland og aflagt en eksamen, der kan sidestilles med en dansk studentereksamen, men som ikke giver adgang til at søge optagelse på en dansk videregående uddannelse i kvote 1.
2. Ansøgeren skal have opholdstilladelse i Danmark.
3. Ansøgeren skal dokumentere, at han eller hun behersker dansk svarende til
 - bestået AVU trin II eller
 - bestået Danskprøve 2 eller
 - Dansk som andetsprog med mindst karakteren 8 i både mundtlig og skriftlig prøve.
4. Ansøgeren skal have haft mindst 4 års formel undervisning i engelsk og beherske engelsk på et niveau svarende til Folkeskolens Afgangsprøve.
5. Ansøgere til Mat-GIF skal desuden have kundskaber i matematik svarende til det gymnasiale B-niveau (hf-tilvalg eller gymnasiets obligatoriske niveau).

Undervisningen mv.

Uddannelsen tilrettelægges i to fagpakker, som betegnes Mat-GIF og Hum-GIF. Ansøgeren skal vælge en af de to fagpakker.

Indholdet i de to fagpakker, herunder timetal, fagbeskrivelse mv. er angivet nedenfor. Timetallene er opgjort i timer à 60 minutter. Regelgrundlaget er Gymnasiebekendtgørelsen af 31. maj 1999 og Hf-bekendtgørelsen af 15. juli 1995. Undervisningen i dansk (Dansk for fremmedsprogede) gennemføres som forsøg i henhold til vedlagte fagbilag.

Matematik, fysik, kemi og biologi udbydes i medfør af GSK-bekendtgørelsens § 4. Undervisningen i disse fag finansieres over finanslovsbevillingen vedrørende GSK (FL § 20.42.11.10). De øvrige fag: dansk, historie, psykologi og engelsk samt studievejledning finansieres over finanslovsbevillingen vedrørende GIF (FL § 20.42.31.10).

Mat-GIF	Niveau	Årligt timetal à 60 minutter	Bekendtgørelse
Dansk for fremmedsprogede	B	153	Hf-bek. bilag 3a
Historie for fremmedsprogede	C	102	Hf-bek. bilag 15a
Engelsk	B	128	Gym. bek. bilag 9 (ONm)
Matematik	A	128 ¹⁾	Gym bek. bilag 23 (HNm)
Fysik	B	128	Gym bek. bilag 14 (ONm) ²⁾
Kemi	B	143 ³⁾	Gym. bek. bilag 21 (ONm+mln.m) ²⁾

¹⁾ Timetallet kan efter rektors afgørelsen forhøjes til maksimalt 179 timer.

²⁾ Fysik og Kemi kan læses efter Hf-bek. bilag 13 (fysik-kemi) og bilag 12 (fysik) henholdsvis bilag 19 (kemi).

³⁾ Supplering 0 til B-niveau: 190 lektioner = 143 timer.

Hum-GIF	Niveau	Årligt timetal à 60 minutter	Bekendtgørelse
Dansk for fremmedsprogede	B	153	Hf-bek. bilag 3a
Historie for fremmedsprogede	C	102	Hf-bek. bilag 15a
Engelsk	B	128	Gym. bek. bilag 9 (ONm)
Matematik	C	128	Hf bek. bilag 21
Biologi	C	68	Gym bek. bilag 3 (ONm)
Psykologi	C	75	Gym. bek. bilag 27

Der gives ikke konferencetimer.

Uddannelses- og erhvervsvejledning: 3,7 timer pr. kursist.

Eksamener

Eksamen afholdes i henhold til de almindelige regler i gymnasie- og hf-bekendtgørelserne og i eksamensbekendtgørelsen for gymnasiet og hf, herunder bl.a. reglerne om brug af hjælpemidler og mulighed for dispensation som følge af handicap mv.

Der dispenseres ikke vedrørende prøvernes indhold. Status som GIF-kursist giver ikke i sig selv ret til nogen form for dispensation.

Skolen udfærdiger enkeltfagsattestationer for de aflagte prøver. Under forudsætning af, at alle prøver i GIF-pakken er aflagt i samme kursusår, udfærdiger skolen/kurset en dokumentation (diplom) for gennemført GIF-pakke. I en samlet GIF-pakke kan der indgå merit for højst to fag, såfremt fagene er gennemført på samme eller højere niveau forud for optagelsen på GIF.

Ved ansøgning om optagelse på en videregående uddannelse vurderes gennemsnittet i kvote 1. Ansøgere med GIF kan naturligvis også vurderes efter gældende kvote 2 regler.

Oprettelse af undervisning

Skoler/kurser, der ønsker at tilbyde GIF-forløb, meddeler dette til Undervisningsministeriet og til den lokale GSK-kordinator inden den 1. februar forud for det skoleår, hvor undervisningen igangsættes. Hvis der er flere GIF-udbydere i samme region (amt), vil det være en betingelse for statslig finansiering, at der samarbejdes lokalt om oprettelsen af hold, så udgifterne begrænses mest muligt.

Dansk for fremmedsprogede - fagbilag

1. Identitet og formål

Dansk som andetsprog er både færdighedsfag, vidensfag og kulturfag. Blandt sprogfagene indtager dansk som andetsprog en særstilling i kraft af sprogets centrale placering i kursistersnes videregående uddannelser. Det er centralt for den gymnasiale undervisning i dansk som andetsprog, at sprog, kultur og litteratur behandles som snævert forbundne størrelser.

2. Undervisningsmål

Mål for det sproglige arbejde

- kursisterne udvikler deres lyst og evne til at bruge det danske sprog mundtligt og skriftligt og dermed deres mulighed for individuel og social udfoldelse
- kursisterne demonstrerer en sikker og nuanceret beherskelse af det danske sprog, aktivt såvel som passivt
- kursisterne benytter en genkendelig, accepteret udtale af dansk
- kursisterne skal have færdighed i at karakterisere sprogets opbygning, brug og funktion.

Mål for arbejdet med dansk kultur og litteratur

- at kursisterne får indsigt i dansk kultur og væsentlige sider af nutidig dansk tænkemåde og livsopfattelse
- at kursisterne bliver i stand til at reflektere over ligheder og forskelle mellem deres egen erfaringsverden og kultur og den verden, de møder i dansksprogede tekster
- at kursisterne opnår færdighed i at analysere, fortolke, vurde-

re og diskutere dansksprogede tekster og massekommunikative udtryksformer.

Mål for det skriftlige arbejde

Den skriftlige undervisning har til opgave at give kursisterne

- et bevidst forhold til faserne i skrivearbejde
- erfaringer med at tænke, erkende og formidle gennem skrivning på dansk
- færdighed i at anvende forskellige fremstillingsformer på dansk
- færdighed i at meddele sig informativt om sagsforhold på dansk
- færdighed i at formulere sig personligt om erfaringer og synspunkter på dansk
- evne til at indsamle og sortere materiale i trykt eller elektronisk form.

3. Undervisningen

Fagets centrale genstandsområde er dansksprogede tekster, men også andre sproglige udtryksformer og kulturhistorie i bredere forstand indgår i faget.

Tekstlæsningen har et omfang af 100-125 sider, hvortil kommer 2 værker. Et af værkerne kan læses ekstensivt.

Fagets kategorier er sproglige emner, kulturelle emner og skriftligt arbejde; disse elementer fordeles skønmæssigt i forholdet 1:1:1.

Sproglige emner

I de sproglige emner arbejdes med ordforråd, grammatik og sprogbrugsanalyse som selvstændige undervisningsforløb. Desuden skal arbejdet med sproget indgå som et integreret led i tekstlæsningen. I arbejdet med det mundtlige udtryk skal kursisters mundtlige fremstillingsevne opøves. Kursisterne skal kunne

- referere, fortælle, læse op og holde oplæg

- fremstille og redegøre for sagsforhold, analyse, fortolkning og synspunkter
- deltage i fri eller emnestyret samtale og diskussion.

Kulturelle emner

Der læses mindst tre emner. Mindst et skal være litterært, mindst et skal være aktuelt og samfundsrelevant. Endelig skal mindst et emne inddrage massekommunikative udtryksformer. Kursisterne skal fortrinsvis beskæftige sig med tekster og temaer, der er centrale for forståelsen af væsentlige sider af nyere dansk kultur. Hovedvægten skal ligge på tekster fra kursisternes samtid og den umiddelbart foregående tid, men også ældre tekster kan indgå.

Værker

Det ene skal vælges inden for de litterære hovedformer: Roman, drama, digtsamling, novellesamling. Et kan være helheder af tilsvarende størrelse inden for andre genrer eller udtryksformer.

Det skriftlige arbejde

I arbejdet med skriveprocessen skal kursisterne have lejlighed til under vejledning at afprøve og udvikle flere forskellige skriveformer, fra kreative og analytiske til forskellige praktiske skriveformer. Det skriftlige arbejde kan knyttes til den mundtlige undervisning i øvrigt, men bør også indgå som et selvstændigt element i undervisningen. Det er væsentligt, at kursisterne skriver meget og ofte, og at de ca. en gang om ugen afleverer et mindre skriftligt arbejde. Det kan dreje sig om en grammatisk øvelse, referat, debatindlæg, tekstanalyse, friere essay o. lign. Som en del af det skriftlige arbejde kan omskrivning og videreudvikling af allerede afleverede opgaver indgå, ligesom kursisterne kan modtage sproglig vejledning i udarbejdelse af dansksprogede opgaver i andre fag.

4. Eksamen

Der afholdes en mundtlig og en skriftlig prøve.

Den mundtlige prøve

Der afholdes en mundtlig prøve med en forberedelsestid (inkl. instruktion og materialeudlevering) på ca. 60 minutter. Der eksamineres (inkl. censur) 2 eksaminander i timen.

Eksamensopgivelserne er hele det læste stof.

Der prøves i en ulæst tekst med tilknytning til læsepensum. Prøveteksten, der kan bestå af flere dele, kan være på op til 5 normalsider. Teksten vælges af eksaminator, og der skal være oplyst forfatter og udgivelsesår samt ordforklaringer og ved brudstykker eventuelt et kort resumé. Eksamensteksterne skal fordeles med en vægt, der svarer til fordelingen i det opgivne pensum.

På grundlag af et oplæg fra eksaminanden former eksaminationen sig som en samtale om teksten. Som en del af eksaminationen oplæser eksaminanden et mindre tekststykke på dansk. Eksaminationen skal vise eksaminandens evne til sprogiagttagelse og evne til at fremdrage væsentlige sider af tekstens indhold og form, idet der samtidig lægges vægt på eksaminandens evne til at sætte teksten i relation til eksamensopgivelser og i større perspektiv.

Bedømmelseskriterier (mundtlig prøve)

I bedømmelsen af den mundtlige eksamenspræstation indgår, ud over tekstens/teksternes sværhedsgrad, momenter som eksaminandens

- evne til sprogiagttagelse
- detaljerede forståelse af tekstens/teksternes indhold
- evne til at karakterisere også tekstens form
- evne til at perspektivere til mindst ét af de emner, der indgår i eksamenspensum
- evne til at anvende fagets grundlæggende metoder
- evne til at gå i dialog med eksaminator og evt. censor
- evne til selvstændigt at disponere sin fremlæggelse
- hele ordforråd og abstraktionsevne
- evne til at udtrykke sig nuanceret, klart og forståeligt på dansk.

Der gives én karakter ud fra en helhedsvurdering.

Den skriftlige prøve

Der afholdes en skriftlig prøve, hvortil der gives 6 timer. Eksaminanden skal vælge mellem et antal opgaver stillet på grundlag af et tekstmateriale. Billedmateriale kan indgå.

Bedømmelseskriterier (skriftlig prøve)

- emnebehandling
- det sproglige
- struktur og formidling
- selvstændighed, viden og originalitet.

Der gives én karakter ud fra en helhedsvurdering.

Gymnasiepædagogikumordningen, 2002

1. Kilder

- BEK nr 242 af 22/04/1998
- BEK nr 243 af 22/04/1998
- BEK nr 244 af 22/4/1998
- “Om det Nye pædagogikum” på UVMs websted, 21. februar
- “Rapport om Pædagogikum”, marts 2002

2. Om pædagogikum

Pædagogikum er en obligatorisk pædagogisk overbygningsuddannelse for kandidater som ønsker lærerkompetence til det almene gymnasium, studenterkursus, hf samt Grønlands gymnasiale uddannelse. Uddannelsen består af en praktisk og teoretisk del. Kandidater med faglig kompetence i et sidefag (1½ årsværk eller i nogle tilfælde 2) skal supplere dette fag med ½ årsværk. Det er universiteterne der udbyder suppleringsforløbene, og således også dem som indenfor gældende rammer bestemmer forløbet.

Det blev i januar 2002 besluttet at ændre pædagogikumordningen. Vi vil her beskrive den nye ordnings overordnede struktur og de vigtigste ændringer.

Ansvar

Ansvar for pædagogikum er fordelt mellem Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling (bekendtgørelses form og fælles faglige mål for den faglige sidefagssupplering), Undervisningsministeriet (mål for sidefagssuppleringen i de enkelte fag), samt rektorer (uddannelsesplanen for den enkelte kandidat). Dansk Institut for Gymnasiepædagogik (DIG) varetager administrationen. Ordningen finansieres af amterne.

Struktur

Med den nye pædagogikumordning bliver kandidater ansat i en 2-årig lønnet uddannelsesstilling. Uddannelsen er strukture-

ret som en vekseluddannelse mellem teoretiske kurser og undervisning i praksis.

Pædagogikums elementer første ansættelsesår:

1. Gymnasierelateret faglige sidefagssupplering
2. Praktisk pædagogikum
3. Uddannelse i fagdidaktik
4. Uddannelse i almenpædagogik
5. Egenundervisning - i form fx vikartimer og deltagelse i tolærerordning - i begrænset omfang (max. 80 timer)
6. Ved afslutningen af første år afgør vejlederne, kursuslederen og ministeriets tilsynsførende i fællesskab om kandidaten har bestået første år af praktisk pædagogikum.

Pædagogikums elementer andet ansættelsesår:

7. Undervisningsforpligtelse i egne klasser
8. Supervision og deltagelse i fx lærersamarbejde og andre skoleaktiviteter
9. Uddannelse i fagdidaktik
10. Uddannelse i almenpædagogik
11. Udarbejdelse af et afsluttende projekt
12. Ved afslutningen af uddannelsen udarbejdes et pædagogikumbevis, som kandidaten modtager.

Formål

Gymnasiepædagogikums formål beskrives i artiklen "Om det nye pædagogikum":

Efter afsluttet pædagogikum forventes det, at kandidaterne kan leve op til de krav, der stilles til lærerne i det almene gymnasium og hf, og at de kan indgå i udviklingen af disse skoleformer. Dette indebærer, at kandidaterne reflekteret kan forholde sig til gymnasiets og hf's samspil med det omgivende samfund samt til det værdigrundlag, de dannelsesforestillinger, målsætninger og kompetencekrav, der ligger til grund for gymnasie- og hf-uddannelsen.

Kandidaterne skal derfor ikke blot uddannes til at undervise gymnasieelever i deres respektive fag; de skal også uddannes til som lærere at indgå i et uddannelsesmiljø, så de - alene og i samarbejde med andre - kan medvirke til udviklingen af fag, undervisning og skole. Dette forudsætter, at kandidaterne både udvikler deres faglige, pædagogiske og didaktiske indsigt og deres evne til at fungere i en skolekultur med alle de facetter, der hører med til at være lærer i gymnasiet og hf.

Pædagogikum er i konsekvens heraf udformet som en vekseluddannelse, hvor kandidaterne skiftevis lærer på faglige og teoretiske kurser og på ansættelsesstederne samt via fjernundervisning. Uddannelsen bygger på princippet om at kombinere den faglige, den pædagogiske og den sociale kompetenceudvikling.

Sidefagssupplering

Sidefagssuppleringen skal fremover integreres i det 2-årige forløb og skal i højere grad end tidligere være professionsorienteret. Omfang og niveau vil forblive uændret.

I kompetencebekendtgørelsens bilag om dansk er minimumsforudsætningerne for den faglige kompetence beskrevet således:

3. Dansk

3.1. Det er en afgørende forudsætning, at kandidaten behersker dansk skrift- og talesprogsnorm korrekt.

3.2. *Tekstanalyse.*

Kandidaten må have sikker og metodisk reflekteret evne til at fortolke danske litterære tekster i bred forstand. Kandidaten må beherske både den grundige fortolkning, der omfatter teksten fra detaljen til den kompositoriske helhed, og må også være i stand til at danne sig en operativ tekstfortolkning på begrænsede tidsvilkår.

3.3. *Dansk teksthistorie fra oldtiden til i dag.*

Kandidaten må have kendskab til væsentlige hovedværker

og perioder i dansk litteratur gennem hele det historiske forløb.

3.4. *Massekommunikation.*

Kandidaten må have kendskab til hovedtræk af udviklingen i nyere massekommunikation i Danmark og til væsentlige forskningssynspunkter og analyseredskaber. Især de sider af massekommunikationen, der har med sprog og betydning at gøre, bør betones.

3.5. *Mundtlig og skriftlig fremstilling.*

Kandidaten må have kendskab til, hvorledes man underviser i mundtlig og skriftlig fremstilling.

3.6. *Dansk sprog.*

Kandidaten må have kendskab til sprogets opbygning og historie i hovedtræk og således være i stand til at undervise i skriftlig og mundtlig kommunikation og tekstanalyse på sprogvidenskabelig baggrund.

3.7. *Norsk og svensk.*

Kandidaten må have god færdighed i læsningen af nyere norske og svenske tekster. Dertil en orientering i sproghistorie og litteraturhistorie.

Prøver

Følgende prøver er integreret i uddannelsen. Prøvernes omfang svarer til den gamle ordning:

- prøve som afslutning på den faglige sidefagssupplering
- prøve i praktisk undervisning efter et års ansættelse
- prøve i teoretisk pædagogik efter 1½ års ansættelse
- projekt
- udtalelse ved afslutningen af 4. semester.

Begrundelser for nyt pædagogikum

De mest markante ændringer af uddannelsens indhold er begrundet i "Rapport om pædagogikum", s. 17:

- Betonningen af, at kandidaterne skal uddannes til at leve op til de brede kompetencekrav, der stilles til uddannelserne, og at de skal kunne forholde sig reflekteret til værdigrundlag, dannelsesforestillinger, målsætninger og kompetencekrav i gymnasiet og hf.
- Understregningen af, at pædagogikumuddannelsen ud over undervisningen i fagene også indebærer, at kandidaterne skal lære at fungere i en skolekultur og dermed også er forpligtet på den faglige og pædagogiske udvikling af hele skolen, herunder udvikling af elevernes aktive demokratiske medleven og lærersamarbejdet i dets forskellige former, f.eks. arbejde i lærerteam, faggruppesamarbejde og tværfagligt samarbejde.
- Understregningen af, at kandidaterne skal arbejde med de mange forskellige undervisnings-, tilrettelæggelses- og arbejdsformer, herunder ikke mindst de selvstændige og elevaktiverende arbejdsformer (f.eks. projektarbejde).

Rapporten om pædagogikum peger på at den nye pædagogikumordningen ikke blot skal ses isoleret, men som del af en samlet udviklingsindsats af det almene gymnasium og hf.

Der peges på to hovedudfordringer som de almengymnasiale uddannelser står over for: de ændrede dannelses- og kompetencekrav og lærerrekuttering (halvdelen af lærerne går af inden for de næste 10 år ifølge prognoser). Der lægges vægt på dels udvikling af både faglighed og arbejdsformer (for både lærer og elever) med understregning af it og dels på øgede krav til lærersamarbejde både i tilrettelæggelsen og undervisningen.

Lærerrekutteringen er særligt et problem for de naturvidenskabelige fag. Dansk har længe haft flere ansøgere end pladser. Dog peges der i redegørelsen på at et stigende antal humanistiske kandidater søger ansættelse i den private sektor, ikke mindst fordi gymnasieskolen ikke betragtes som et ligeværdigt alternativ.





Dansk i tal, tabeller og modeller

1. Kort introduktion til del II

De tal, tabeller og modeller vi har fundet over dansk på de forskellige uddannelsesniveauer i de forskellige uddannelsesformer, har vi hentet fra kilder der beskriver tal i uddannelsessystemet generelt og ikke kun for dansk. Da dansk imidlertid er obligatorisk på de allerfleste af uddannelserne, vil modellerne og tabellerne kunne sige noget relevant om danskfagets repræsentation gennem systemet.

De kilder som vi har hentet materiale fra (som alle findes på Undervisningsministeriets websted), er:

- *Tal der taler*, UVM 2002
- *Uddannelse på kryds og tværs*, UVM 2001
- *Statistisk årbog*, 2001

Derudover har vi hentet tal fra andre kilder, heriblandt Københavns Universitets statistiske kontor (se KUs websted).

De modeller og tabeller vi har indført i denne del, er (se næste sider):

- Den overordnede model for uddannelsessystemet, figur 3
- Den overordnede model over gennemstrømning i uddannelsessystemet, figur 4
- Tabel over lærere, fordelt på uddannelsesniveau, figur 5
- Tabel over fremskrevet elevbestand på grundskolens 8. til 10. klassetrin fra 1999 til 2008, opgjort pr. 1/10 i året, figur 6
- Tabel over overgangsmønstre for elever der fuldførte en grundskoleuddannelse (fra 9. klassetrin), og som gik til en ny uddannelse, opgjort i procent fra 1989 til 1998, figur 7
- Tabel over fremskrevet forventet elevbestand for det gymnasiale uddannelsesområde fra 1999 til 2008, opgjort pr. 1/10 i året, figur 8

- Tabel over overgangsmønstre for elever der fuldførte en gymnasial uddannelse, og som gik til en ny uddannelse, opgjort i procent fra 1989 til 1998, figur 9
- Tabel over forventet fremskrevet elevbestand for det erhvervsfaglige uddannelsesområde fra 1999 til 2008, opgjort pr. 1/10 i året, figur 10
- Aldersprofil for lærere ved gymnasier og hf-kurser, figur 11.

2. Tal i de enkelte uddannelser

Ud fra de kilder vi har anført ovenfor, udleder vi følgende om størrelsen og gennemstrømningen i de enkelte uddannelser (disse oplysninger er også angivet i de enkelte kapitler):

Grundskolen

Antal skoler

Det samlede antal grundskoler udgør i 2000 i alt 2.370. De fordeler sig med 1.688 folkeskoler, 451 frie grundskoler og 231 efterskoler. Herudover findes der specialskoler for børn og voksne, sprogskoler og kommunale ungdomsskoler, som tilsammen i 2000 udgjorde 605 skoler.

Normalklassekvotienten var i folkeskolen (ekskl. efterskoler) i 1999 på 19,1.

Elever

I 2000 var der 669.400 elever i grundskolen (børnehaveklasse til 10. klassetrin). Det svarer til 60,7% af uddannelsessystemets samlede *bestand*, som i 2000 var på 1.110.076.

En årgang i grundskolen er på cirka 55.000 elever. Af den årgang der i 2000 forlod grundskolen, forventes 96% på et eller andet tidspunkt at komme videre i uddannelsessystemet. 52% vil påbegynde en gymnasial uddannelse og 38% en erhvervsfaglig uddannelse.

Antallet af elever i folkeskolen der modtager såkaldt vidtgående specialundervisning, udgør i 2000 1,27% af de 6-16-årige. For de frie grundskoler er det kun 0,06%.

Man regner med at elevbestanden på de ældste klassetrin vil vokse markant de kommende år.

Antallet af tosprogede elever i folkeskolen blev mere end fordoblet fra 1991 til 2000. I 2000 var der 50.350 tosprogede elever i folkeskolen svarende til 9% af eleverne. 28,8% af eleverne består af børn som har Tyrkiet som etnisk baggrund. Den næststørste gruppe består af børn med etnisk baggrund fra det tidligere Jugoslavien. De udgjorde i 2000 12,5% af de tosprogede elever.

Elev/lærerratioen for folkeskolen var i 1999 10,7 og i frie grundskoler 9,7 (efterskoler ikke medtaget).

Lærere

Der er ansat ca 55.000 lærere i folkeskolen (tal for 2000).

Af disse har en stor procentdel kompetence til at undervise i dansk. Gennemsnitsalderen for lærere i folkeskolen er et sted i 50'erne.

Avu

Antal uddannelsessteder

Avu hører til på VUC-centre, hvoraf der i 2000 var 74 fordelt over hele landet.

Kursister

Det har ikke været muligt at finde statistisk materiale om kursisterne. Følgende tal beror på fagkonsulent John B. Svendsens skøn:

Avu er en del af voksenuddannelsesområdet. På voksenuddannelsesområdet er der ca. 133.000 årselever (en årselev svarer normalt til én elev undervist på skole i 40 uger; flere elever kan udgøre én årselev hvis uddannelsen er kortere end ét år).

Antallet af holdkursister i Dansk er faldet fra ca. 21.000 i kursusåret 1996/97 til ca. 17.000 i 1999/2000.

Kursisterne er alle voksne over 18 år. Der er en del kursister mellem 18-22 år, og så er der mange fra 45 år og frem (personer i den mellemliggende alder kommer som regel i aktivering).

Aldersgennemsnittet for kursisterne ligger omkring 45 år. Der er en overvægt af midaldrende og personer over 50 år. Nogle af eleverne på trin 1 kommer fra fvu, der alene i første halvdel af 2001 samlet havde over 3.000 kursister.

På Dansk som andetsprog, som kan tages under avu, har der opgjort fra 1993 til 1999 været 17.223 årselever/studenterårsværk, og der har i samme periode været 628 læsekurser.

Nogle går videre fra avu til hf. Overgangen fra avu til hf er ca. 10-12% af en årgang.

Lærere

Ca. 700 lærere underviser i Dansk inden for avu.

Eud/erhvervsfaglige uddannelser

Antal skoler

Antallet af registrerede erhvervsskoler mv. var i 2000 i alt 244 fordelt på 115 handels- og tekniske skoler, 42 landbrugs-, husholdnings- og levnedsmiddelskoler, 37 sundhedsuddannelsesskoler, heraf 29 social- og sundhedsskoler.

Elever

Eud er en del af det erhvervsfaglige område, som er den faktor man måler statistisk. I 1998 var der 122.948 elever i det erhvervsfaglige uddannelsesområde, hvilket svarede til 11,7% af uddannelsessystemets samlede bestand.

Ca. 25% af en årgang går i eud (kilde: fagkonsulent Stig Guldborg).

Ved de erhvervsfaglige uddannelser mv. fordelte elevtallet sig således: Handels- og kontoruddannelser 23%, de tekniske uddannelser 56,1%, sosu-uddannelserne 17,7% (15.046), pgu (pædagogisk grunduddannelse) 1,7% og øvrige erhvervsfaglige uddannelser og videreuddannelser i alt 0,8%.

I et fremtidsperspektiv forventes 2001 at blive det år med færrest elever i perioden 1999-2008. Herefter vil tallet stige. I

2008 forventes elevbestanden at blive på ca. 127.997 i de erhvervsfaglige uddannelser.

Eleverne kommer fra folkeskolens 9. klasse og andre steder.

Det er svært at sige noget entydigt om hvor eleverne fra det erhvervsfaglige område går hen efter deres uddannelse, da området består af mange forskellige uddannelser. Men for de fleste uddannelser går eleverne til "omverden" og afslutter altså deres uddannelsesforløb. Derudover går en del videre i en ny erhvervsfaglig uddannelse eller et skoleforløb. Inden for visse uddannelser går en del videre til en kortere videregående uddannelse (kvu).

Lærere

I 1997 var der ca. 10.000 lærere på erhvervsskolerne (som omfatter eud, erhvervsgymnasiale uddannelser og kvu), men vi kan ikke sige præcist hvor mange der underviser i dansk på eud.

Htx og hhx/Det erhvervsgymnasiale område

Elever

Der var i 1998 32.884 elever i de erhvervsgymnasiale uddannelser. I htx var der ca. 7.000 elever, i hhx ca. 25.000.

I et fremtidsperspektiv forventes 2001 at blive det år med færrest elever i perioden 1999-2008. Herefter vil tallet stige indtil 2008, hvor elevbestanden forventes at blive ca. 36.000 fordelt med ca. 27.000 elever i hhx og ca. 8.500 i htx.

De seneste tal for kønsfordelingen fra "Uddannelse på kryds og tværs", UVM 2001, fortæller at der er 1.085 piger og 5.373 drenge i htx.

Efter htx vælger 24,6% en lvu, 23,6% en mvu og 20,8% en kvu. Htx er således den gymnasiale uddannelse som sender flest studerende videre til en kvu. Der er desuden en del som vælger en erhvervsfaglig uddannelse.(11,7%). Mest markant er elever med en adgangseksamen til diplomuddannelsen. Af dem tager 82% en mvu og 10,7% en kandidatuddannelse.

For at give et andet indtryk af gennemstrømningen kan vi henviser til Den koordinerede Tilmelding, der har undersøgt hvor mange med htx-baggrund der i 2000 har søgt videregående uddannelser, og hvilke uddannelser de har søgt.

Fordelingen er:

kvu, it: 19% (367 ans.); ingeniør (mvu): 19% (365 ans.); ing. (lvu): 12% (241 ans.); nat.vid. (univ.): 9% (185 ans.); 1-årig hhx: 5% (102 ans.); kvu, teknisk: 5% (97 ans.); læreruddannelse: 4% (81 ans.); Landbohøjskolen: 3% (50 ans.); erhvervsøkonomi (HA): 2% (46 ans.); arkitekt: 2% (46 ans.); pædagogudd.: 2% (42 ans.); hum.vid. (univ.): 2% (39 ans.).

Ligeledes har Den koordinerede Tilmelding undersøgt hvor mange med hhx-baggrund der i 2000 har søgt videregående uddannelser, og hvilke uddannelser de har søgt.

Fordelingen er:

kvu, handel: 16% (1.029 ansøgere); kvu, it: 14% (903 ans.); erhvervsøkonomi (HA): 14% (866 ans.); samf.vid. (univ.): 9% (548 ans.); pædagogudd.: 8% (527 ans.); læreruddannelsen: 7% (445 ans.); erhvervsprog, inkl. språk: 7% (433 ans.); hum.udd.: 5% (298 ans.); sygeplejerske: 4% (242 ans.); socialrådgiver: 2% (120 ans.); nat.vid. (univ.): 2% (118); journalist: 2% (112 ans.).

Efter htx er det samlet ca. 70% der læser videre. En stor del af dem går videre på ingeniøruddannelserne, som det fremgår.

Hhx er den gymnasiale uddannelsen hvor flest elever forlader uddannelsessystemet efter eksamen (8,2%). 48% af eleverne vælger at supplere deres gymnasiale uddannelse med en erhvervsuddannelse. 16,9% tager en lvu, hvilket svarer til hf-kursisternes valg. 12% vælger en mvu.

De seneste tal for kønsfordelingen fra "Uddannelse på kryds og tværs", UVM 2001, fortæller at der i hhx er 13.844 piger og 11.814 drenge.

Lærere

Der var i 1996/97 ansat ca. 2.000 årsværk ved hhx og 765 ved htx. Hvor mange dansklærere der gemmer sig i disse tal, har vi ikke kunnet finde statistisk materiale om.

Alment gymnasium

Elever

Der var i 1998 67.346 elever i de almengymnasiale uddannelser. Det almene gymnasium havde 55.518 elever.

I et fremtidsperspektiv forventes 2001 at blive det år med færrest elever i perioden 1999-2008. Herefter vil tallet stige indtil 2008 hvor elevbestanden forventes at blive ca. 75.300 fordelt med 12.944 elever i hf og studenterkursus og 62.317 i det almene gymnasium.

Efter studentereksamen går næsten halvdelen af de matematiske studenter (49,2%) videre til en kandidatuddannele. For de sproglige er tallet 36,2%. Der er 22,9% af de matematiske studenter og 28,2% af de sproglige der tager en mvu.

Kursisterne på studenterkurser ligner meget de matematiske studenter i deres søgemønter.

Lærere

Der var i 1998/99 ansat ca. 8.000 årsværk ved de almengymnasiale uddannelser, svarende til 9.000 lærere. Heraf var 2.325 dansklærere.

Aldersprofilen for dansklærere i gymnasiet og på hf-kurser antyder at en større udskiftning er på vej: knap 50% er under 50 år, ca. 30% er mellem 50-55 år, 20% er 55-60 år og resten er ældre.

Hf

Hf og studenterkurser havde 11.828 elever.

I et fremtidsperspektiv forventes 2001 at blive det år med færrest elever i perioden 1999-2008. Herefter vil tallet stige indtil 2008 hvor elevbestanden forventes at blive ca. 75.300 fordelt med 12.944 elever i hf og på studenterkursus og 62.317 i det almene gymnasium.

Elever med en hf-eksamen tager i langt højere grad en mvu (41,2%), hvor kun 16,4% tager en lvu. For begge uddannelser er der en del som tager en erhvervsgymnasial uddannelse. Særligt de sproglige studenter, hvor 14,1% vælger denne løsning.

Aldersprofilen for dansklærere i gymnasiet og på hf-kurser antyder at en større udskiftning er på vej: knap 50% er under 50 år, ca. 30% er mellem 50-55 år, 20% er 55-60 år og resten er ældre.

Dansk i læreruddannelsen

Studerende

På uddannelsen til lærer på lærerseminariet, som er en mellem-lang videregående uddannelse (mvu), blev der i 2001 optaget ca. 4.520. Elevbestanden var samme år 15.054.

Fremskrevet er bestanden næsten den samme. I 2008 forventes en bestand på 15.308.

Ca. 85% af alle der går på seminariet, vælger dansk som linjefag.

Lærere

Mangler oplysninger.

Dansk på universitetet

Af statistisk materiale om størrelse og gennemstrømning i dansk på universiteterne har vi fundet frem til følgende for de respektive universiteter:

KU, Institut for nordisk filologi:

Studenterbstanden var i 2000 samlet 1.575 danskstuderende. I 2000 var der 76 der tog deres kandidateksaminer. I 2002 blev der optaget 199 studerende.

Aarhus Universitet, Institut for nordisk:

I 2001 blev der optaget 115 danskstuderende. Studenterbstanden var samlet 884 studerende. I 2001 blev der produceret 41 kandidater. I 2002 blev der optaget 136 studerende.

RUC:

På RUC blev der i 2002 indskrevet 400 studerende på den humanistiske basisuddannelse, hvoraf nogle går videre til dansk på overbygningen.

Aalborg Universitet, Dansk:

På Aalborg Universitet blev der i 2002 optaget 64 studerende på grunduddannelsen.

DPU, Dansk:

Pr. 1. nov. 2002 var studenterbstanden 175 danskstuderende. Det fordeler sig med 100 studerende på den gamle ordning, cand.pæd. i dansk, og 75 studerende på den nye ordning, cand.pæd.didak. Det forventes at dette tal vil stige.

SDU, Dansk:

I 2002 blev der optaget 49 studerende på Dansk/Nordisk i Odense og 28 på Dansk i Kolding.

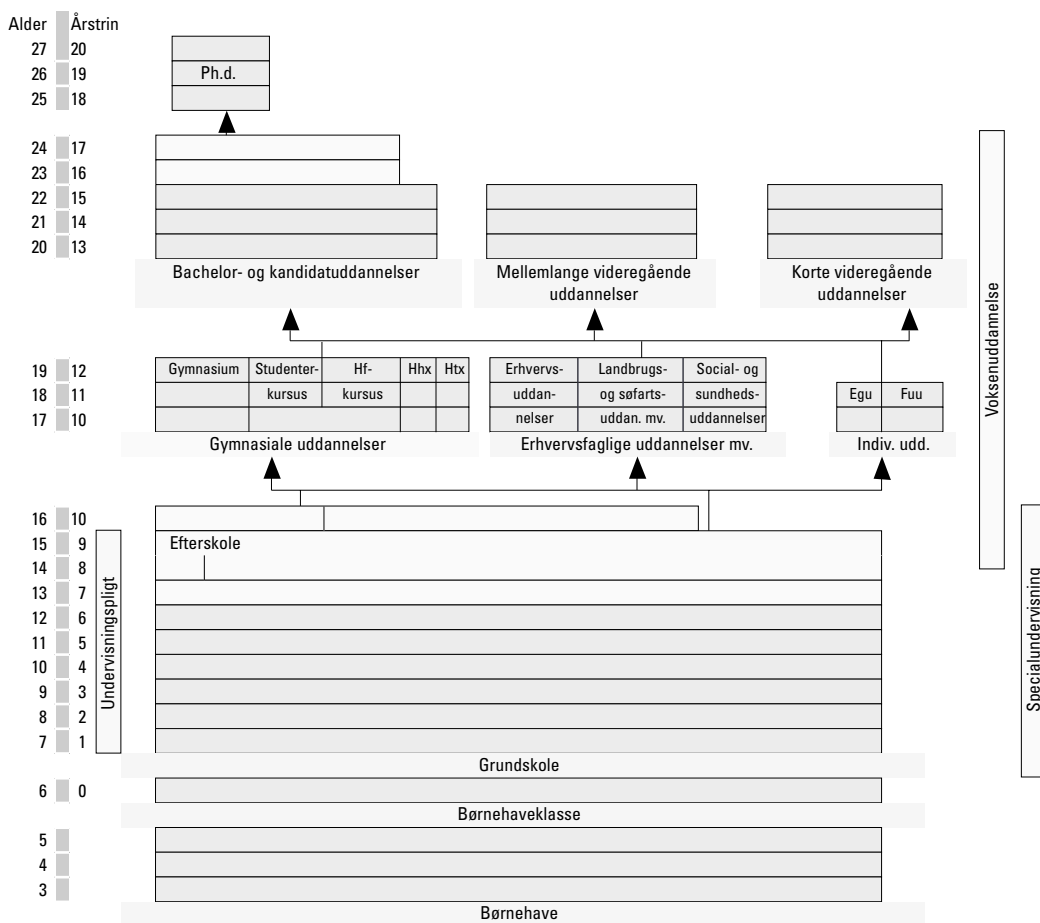
Herudover er der studerende på Dansk-studier under Åben uddannelse.

De fleste kandidater inden for nordisk sprog bliver i det offentlige ansat i gymnasiet (48%) eller 'anden undervisningssammenhæng' (23,5%).

Bliver de ansat i det private, er det oftest inden for en konsulentfunktion under den kategori der hedder 'data' (39,8%) eller inden for medier (26,2%).

På humaniora er der samlet 3.793 ph.d.er. Tallet er stigende. Vi kan ikke sige hvor mange ph.d.er der er inden for dansk, og hvordan de fordeler sig på litteratur, medier og sprog.

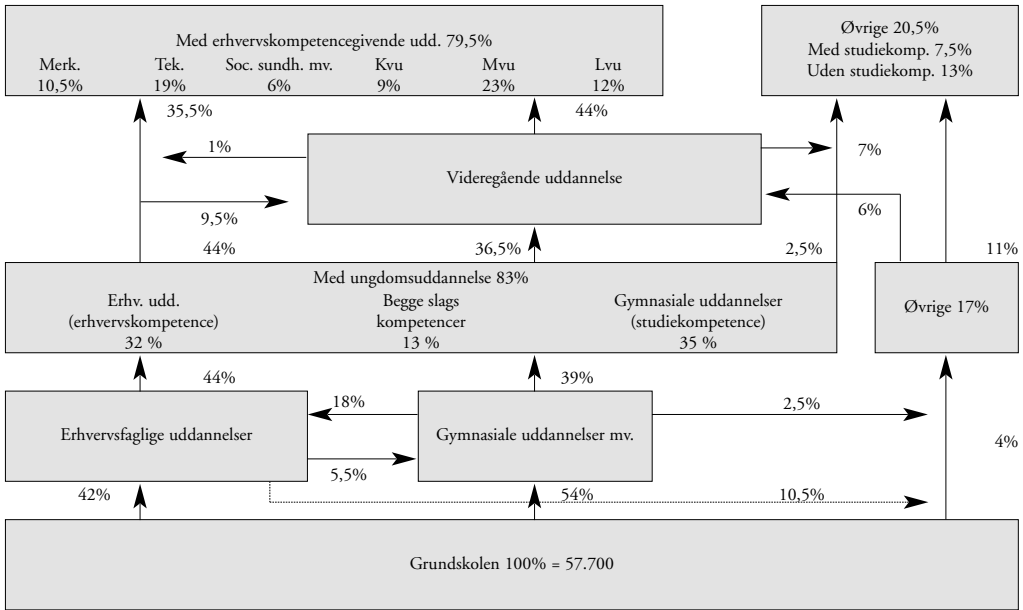
Model over uddannelsessystemet



Figur 3. Anm.: Alderen er den teoretiske minimumsalder for de formelle uddannelser, dvs. ekskl. voksenuddannelse. Efter grundskolen er eleverne ofte ældre pga. sabbatår, ventetid, studieskift mv. Pilene illustrerer generelle sammenhænge mellem grundskole-, ungdoms- og videregående uddannelser, men ikke alle faktiske overgange.

Kilde: <http://pub.uvm.dk/2001/kryds/3.htm>

Model over gennemstrømning i uddannelsessystemet



Figur 4. En ungdomsårgangs vej gennem uddannelsessystemet efter grundskolen 1998. Afgang fra grundskolen = 100%. Bemærk at summen af tilgange og afgang fra de enkelte klasser kan afvige pga. afrundinger.

Kilde: Danmarks Statistik og Undervisningsministeriets Statistik- og Informationskontors modelberegninger.

Netkilde: <http://presse.uvm.dk/nb/nb1002/restgruppen.htm?menuid=0520>

Tablet over lærere, fordelt på uddannelsesniveau, 1989-1998

	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
— Personer i 1.000 —										
Grundskolen i alt ¹⁾	61	62	62	61	61	-	-	-	53	54
Folkeskolen ^{1) 6)}	-	-	-	-	-	-	-	-	47	48
Frie grundskoler ¹⁾	-	-	-	-	6	6	6	6	6	6
Almengymnasiale uddannelser	8	8	8	9	9	9	9	9	9	9
Erhvervsskoler mv. ²⁾	12	11	12	12	11	10	10	10	10	10*
Universitetslovsinstitutioner ^{3) 4)}	-	-	-	-	-	-	-	30	32	32
— Årsværk i 1.000 —										
Grundskolen ¹⁾	60	59	57	55	-	-	-	-	50	52
Folkeskolen ^{1) 6)}	55	54	52	50	-	-	-	-	44	46
Frie grundskoler ¹⁾	5	5	5	5	5	5	6	6	6	6
Almengymnasiale uddannelser	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
Erhvervsskoler mv. ²⁾	10	9	10	10	9	9	9	10	10	10
Universitetslovsinstitutioner ^{3) 4)}	-	-	-	-	-	7	7 ⁵⁾	8	8	8

Figur 5. Note: Eks. 1989 svarer til undervisningsåret 1989/90.

1) Ændret opgørelsesmetode, derfor er tallene ikke direkte historisk sammenlignelige. Efterskoler indgår ikke.

2) Eud, erhvervsgymnasiale uddannelser og kvu.

3) Indeholder undervisere/forskere og deltids- og timelærere.

4) Alene universitetslovsinstitutioner, som i 1998 omfattede følgende institutioner: KU, ÅU, OU, RUC, AUC, DTU, Handelshøjskolerne i: København, Århus og Syd, Danmarks Farmaceutiske Højskole, KVL og Danmarks Lærerhøjskole.

5) Skøn.

6) I 1997 og 1998 er tallene ekskl. ledere, børnehaveklasseledere og pædagoger.

* Foreløbigt tal.

-: Uoplyst.

Tablet over fremskrevet elevbestand på grundskolens 8. til 10. klassetrin fra 1999 til 2008, opgjort pr. 1/10 i året

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
8. klasse	54.061	55.560	56.471	59.006	61.473	63.648	64.736	67.610	67.811	69.905
8. klasse efterskole	1.413	1.453	1.482	1.539	1.602	1.661	1.697	1.763	1.786	1.831
9. klasse	47.922	49.876	51.510	52.629	55.208	57.742	60.024	61.345	64.262	64.809
9. klasse efterskole	5.863	6.061	6.230	6.341	6.610	6.883	7.131	7.266	7.572	7.624
10. klasse (inkl. 11. kl.)	24.745	25.559	26.898	28.116	29.093	30.777	32.473	34.068	35.205	37.117
10. klasse efterskole	12.459	12.619	13.034	13.394	13.635	14.206	14.798	15.325	15.628	16.265
8. til 10. klasse i alt	146.463	151.128	155.625	161.025	167.621	174.917	180.859	187.377	192.264	197.551

Figur 6

Tablet over overgangsmønster for elever der fuldførte en grundskoleuddannelse (fra 9. klassetrin), og som gik til en ny uddannelse, opgjort i procent fra 1989 til 1998

(Opgørelsestidspunktet er 1/10 året før til 30/9 i året.)

	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
Fra 9. klasse										
Til:										
Omverden	2,1	1,8	1,7	1,5	0,7	1,1	1,1	0,9	1,0	1,1
8.-10. klasse	59,3	60,1	60,8	61,8	65,3	66,1	65,0	65,0	65,0	65,3
Almen-gymnasiale uddannelser	21,4	21,4	20,9	20,8	21,4	20,7	20,7	19,8	18,9	18,7
Erhvervsgymnasiale uddannelser	-	-	-	-	-	0,8	4,6	4,9	4,9	4,8
Skoleforløb mv.	14,8	14,3	15,0	14,8	11,7	10,2	7,6	8,5	9,0	9,2
Erhvervsfaglige uddannelser mv.	2,2	2,2	1,4	0,9	0,8	0,9	0,7	0,7	1,1	0,8
Andre uddannelser < 1,0%	0,2	0,2	0,2	0,2	0,1	0,3	0,3	0,3	0,2	0,1
Fra 9. klasse efterskole										
Til:										
Omverden	3,5	3,2	3,0	2,2	1,6	2,4	2,6	1,9	1,6	2,3

	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
8.-10. klasse	67,5	66,7	67,5	68,9	74,7	71,7	71,8	71,4	72,4	71,2
Almengymnasiale uddannelser	8,7	9,2	9,0	9,7	9,2	10,3	10,1	10,3	9,8	10,3
Erhvervsgymnasiale uddannelser	-	-	-	-	-	0,6	1,9	2,4	2,0	2,2
Skoleforløb mv.	17,3	17,5	18,1	17,6	13,0	13,1	12,0	12,2	12,2	12,5
Erhvervsfaglige uddannelser mv.	2,6	2,9	2,0	1,0	0,9	1,1	0,9	1,1	1,3	1,2
Andre uddannelser < 1,0%	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5	0,7	0,7	0,8	0,7	0,2
Fra 10. klasse (inkl. 11. klasse)										
Til:										
Omverden	5,1	4,7	3,9	4,2	3,1	3,7	3,3	3,2	2,9	3,3
8.-10. klasse	3,4	3,5	3,5	4,2	4,8	5,0	5,1	4,7	4,4	2,2
Almengymnasiale uddannelser	21,1	22,0	23,0	22,1	25,9	27,2	27,5	29,0	28,2	29,0
Erhvervsgymnasiale uddannelser	0,1	0,1	0,2	0,1	0,1	3,6	17,0	17,6	18,0	18,8
Skoleforløb mv.	59,6	59,8	63,8	65,8	62,5	55,6	42,0	40,4	39,9	40,7
Erhvervsfaglige uddannelser mv.	8,8	8,3	4,0	2,3	2,2	3,4	3,8	3,9	5,5	5,2
Andre uddannelser < 1,0%	1,8	1,6	1,5	1,3	1,5	1,5	1,3	1,3	1,1	0,8
Fra 10. klasse efterskole										
Til:										
Omverden	7,1	6,2	5,1	5,2	3,9	5,2	4,8	4,3	3,6	4,5
8.-10. klasse	5,0	5,5	6,7	7,5	10,4	6,4	6,0	5,5	5,1	2,6
Almengymnasiale uddannelser	26,7	26,7	29,1	27,1	31,4	36,4	35,8	39,0	38,4	38,9
Erhvervsgymnasiale uddannelser	0,1	0,1	0,1	0,1	0,3	2,9	11,4	11,5	12,8	14,1
Skoleforløb mv.	49,1	51,4	52,3	55,1	49,2	43,1	35,9	33,9	33,1	34,1
Erhvervsfaglige uddannelser mv.	9,5	8,1	4,4	2,7	2,5	3,3	3,7	3,9	4,8	4,3
Andre uddannelser < 1,0%	2,4	2,1	2,3	2,2	2,5	2,6	2,4	2,0	2,2	1,4

Figur 7. Anm.: Pga. afrundinger kan summerne afvige fra 100%.

**Tablet over fremskrevet forventet elevbestand for det gymnasiale uddannelses-
område fra 1999 til 2008, opgjort pr. 1/10 i året**

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Gymnasiet, matematikere	29.982	28.829	28.742	29.180	29.900	30.734	31.730	32.911	34.050	35.140
Gymnasiet, sproglice	22.794	22.367	22.318	22.638	23.165	23.773	24.527	25.439	26.342	27.177
Hf	10.694	10.613	10.533	10.569	10.703	10.847	11.053	11.349	11.677	11.975
Studente- kursus	908	910	906	900	901	907	917	931	950	969
Almengym. udd. i alt	64.378	62.719	62.499	63.287	64.669	66.261	68.227	70.630	73.019	75.261
Hhx, flerårig	21.269	20.618	20.472	20.612	21.005	21.467	22.048	22.751	23.498	24.184
Hhx, 1-årig	3.209	3.105	2.986	2.900	2.846	2.842	2.872	2.919	2.979	3.060
Htx	6.676	6.670	6.642	6.706	6.862	7.042	7.255	7.501	7.756	7.991
Adg. eks. til diplom ing. udd	766	764	765	747	734	726	720	717	717	721
Erhvervsgym. udd. i alt	31.920	31.157	30.865	3.965	31.447	32.077	32.895	33.888	34.950	35.956
Gymnasiale udd. i alt	96.298	93.876	93.364	94.252	96.116	98.338	101.122	104.518	107.969	111.217

Figur 8

**Tablet over overgangsmønstre for elever der fuldførte en gymnasial uddannelse, og
som gik til en ny uddannelse, opgjort i procent fra 1999 til 2008**

(Opgørelsestidspunktet er 1/10 året før til 30/9 i året 1998.)

	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
Fra gymnasiet, matematikere										
Til:										
Omverden	5,8	4,2	4,8	5,5	5,8	5,5	5,2	4,0	3,2	3,5
Almengymnasiale uddannelser	1,7	2,5	1,3	1,4	2,6	0,7	1,0	0,9	0,9	0,8
Erhvervsgymnasiale uddannelser	8,3	7,7	9,3	10,2	10,6	10,2	10,1	9,8	10,7	9,9
Øvrige ungdoms- uddannelser	6,0	4,9	5,2	3,9	1,4	0,7	0,5	0,5	0,5	0,7

Fortsættes næste side

	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
Skoleforløb mv.	1,7	1,5	3,5	4,9	4,6	4,5	5,1	5,2	5,0	5,1
Erhvervsfaglige uddannelser mv.	9,7	7,9	4,0	1,6	1,5	1,3	1,6	1,6	1,8	1,4
Kvu	3,1	4,6	6,0	7,9	6,3	5,2	4,7	5,0	5,2	6,3
Mvu	17,6	16,8	17,7	17,2	18,8	21,0	22,2	21,5	21,9	22,9
Kandidatuddannelser 1)	45,8	49,7	47,7	47,0	48,3	50,7	49,3	51,3	50,7	49,2
Andre uddannelser < 1,0%	0,3	0,3	0,4	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,1	0,1
Fra gymnasiet, sproglige										
Til:										
Omverden	10,2	8,1	8,1	10,7	9,3	9,4	8,1	7,0	5,5	5,0
Almengymnasiale uddannelser	2,3	2,3	1,4	1,2	1,5	1,1	1,5	1,1	1,1	0,9
Erhvervs-gymnasiale uddannelser	12,1	10,7	11,0	12,4	12,8	11,9	12,3	13,1	12,6	14,1
Skoleforløb mv.	2,8	2,8	4,3	6,1	5,5	5,0	6,1	6,2	7,7	7,8
Erhvervsfaglige uddannelser mv.	8,4	7,1	5,5	3,0	2,9	2,8	2,9	2,8	3,3	2,8
Kvu	2,7	6,5	7,8	7,3	4,6	4,3	3,4	3,6	4,1	4,1
Mvu	19,0	18,1	21,6	22,3	26,3	27,0	29,1	28,5	27,9	28,2
Kandidatuddannelser 1)	41,7	43,7	39,3	35,7	36,0	37,8	35,9	37,0	36,9	36,2
Andre uddannelser < 1,0%	0,8	0,8	1,0	1,2	1,1	0,9	0,7	0,6	0,9	0,7
Fra hf										
Til:										
Omverden	12,2	12,2	10,5	11,9	10,3	10,4	8,5	6,6	5,4	5,0
Almengymnasiale uddannelser	0,4	0,8	0,6	0,5	1,4	0,2	0,5	0,5	0,4	0,3
Erhvervs-gymnasiale uddannelser	6,3	5,4	7,0	8,9	9,1	8,5	8,6	8,8	10,0	10,1
Øvrige ungdomsuddannelser	1,5	1,3	1,3	2,0	0,6	0,8	0,5	0,3	0,5	0,8
Skoleforløb mv.	3,6	4,0	7,3	9,1	8,6	8,7	9,5	11,0	10,9	12,2
Erhvervsfaglige uddannelser mv.	18,2	15,5	11,5	9,2	8,5	7,3	9,4	8,9	9,4	6,8

Fortsættes næste side

	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
Kvu	3,8	3,9	6,1	7,7	6,1	6,5	5,9	5,9	6,2	7,2
Mvu	30,7	30,6	32,5	30,7	35,1	37,2	40,3	40,8	39,4	41,2
Kandidat-uddannelser ¹⁾	22,7	25,7	22,7	19,2	19,8	20,0	16,3	16,9	17,3	16,4
Andre uddannelser < 1,0%	0,6	0,6	0,6	0,8	0,6	0,6	0,3	0,3	0,4	0,1
Fra studenterkursus										
Til:										
Omverden	7,5	8,9	7,3	7,9	8,2	10,6	8,0	7,2	8,0	9,9
Almengymnasiale uddannelser	2,2	4,3	2,4	2,4	5,6	0,3	0,8	1,0	1,1	1,4
Erhvervsgymnasiale uddannelser	5,4	4,3	4,7	6,7	6,0	4,7	3,1	7,2	5,7	4,3
Øvrige ungdomsuddannelser	2,6	2,1	1,5	1,5	1,0	0,3	0,0	0,0	0,8	0,3
Skoleforløb mv.	1,4	0,7	3,2	3,7	4,7	5,4	6,3	4,0	5,3	6,6
Erhvervsfaglige uddannelser mv.	7,6	5,9	4,5	3,9	3,0	2,3	5,2	4,4	3,4	2,7
Kvu	3,1	5,5	6,5	7,1	8,2	6,4	6,7	7,1	5,0	3,8
Mvu	17,7	15,8	15,6	17,1	16,2	24,5	22,4	23,6	27,8	23,0
Kandidatuddannelser 1)	52,3	52,0	53,7	49,6	47,1	45,7	47,1	45,6	43,0	48,0
Andre uddannelser < 1,0%	0,2	0,5	0,5	0,2	0,0	0,0	0,5	0,0	0,0	0,0
Fra hhx, flerårig²⁾										
Til:										
Omverden	18,5	15,3	14,9	13,6	13,0	12,5	11,8	10,2	8,2	8,2
Skoleforløb mv.	0,5	0,8	2,6	7,0	5,6	2,4	2,6	3,3	2,4	4,1
Erhvervsfaglige uddannelser mv.	51,3	51,1	49,6	47,0	48,2	50,3	52,4	49,9	53,7	48,0
Kvu	3,7	4,9	8,5	11,1	8,9	8,6	6,6	8,3	8,7	10,1
Mvu	10,1	8,7	8,1	7,0	7,3	9,9	11,2	11,6	10,1	12,0
Kandidatuddannelser 1)	14,1	17,5	14,5	12,7	15,5	14,8	14,2	16,0	15,8	16,9
Andre uddannelser < 1,0%	1,8	1,7	1,9	1,7	1,4	1,4	1,1	0,8	1,2	0,8

Fortsættes næste side

	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
Fra hhx, 1-årig²⁾										
Til:										
Omverden	14,0	11,6	11,3	11,9	11,4	9,5	8,5	7,6	7,1	6,9
Skoleforløb mv.	0,4	0,1	0,7	4,1	3,7	1,7	2,0	1,9	1,9	3,0
Erhvervsfaglige uddannelser mv.	38,1	31,1	32,8	33,3	40,0	40,9	43,6	40,6	42,4	35,1
Kvu	6,2	8,4	12,1	15,3	10,2	7,8	8,0	10,9	10,5	12,5
Mvu	14,5	15,7	14,9	12,4	13,6	15,8	15,8	14,7	14,6	14,7
Kandidatuddannelser 1)	25,6	32,0	27,1	22,0	20,3	23,5	21,3	23,6	23,0	27,1
Andre uddannelser < 1,0%	1,1	1,1	1,2	1,1	0,6	0,7	0,7	0,6	0,5	0,8
Fra htx										
Til:										
Omverden	12,3	5,8	9,5	10,9	8,6	8,1	3,1	5,4	4,2	5,8
Almengymnasiale uddannelser	1,1	1,7	2,5	1,1	0,4	0,3	0,1	0,0	0,3	0,2
Erhvervs-gymnasiale uddannelser	2,6	3,0	2,9	3,3	5,2	7,5	7,1	7,0	6,0	6,3
Øvrige ungdomsuddannelser	0,6	0,7	1,2	2,0	0,5	0,4	0,5	1,0	0,8	0,9
Skoleforløb mv.	0,4	1,5	4,4	6,1	5,3	8,2	10,4	9,2	10,9	11,7
Erhvervsfaglige uddannelser mv.	10,4	14,2	9,2	8,6	7,7	8,8	10,1	8,8	8,6	6,2
Kvu	23,4	17,7	17,4	20,9	21,2	16,9	15,7	15,9	17,7	20,8
Mvu	33,6	39,6	34,5	33,8	32,4	27,3	28,4	28,3	28,2	23,6
Kandidatuddannelser ¹⁾	15,6	15,8	18,5	13,3	18,4	22,2	24,4	24,5	23,1	24,6
Andre uddannelser < 1,0%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2	0,2	0,1	0,0	0,1	0,0
Fra adgangseksamen til diplomingeniør-uddannelserne										
Til:										
Omverden	0,3	1,3	0,3	2,6	2,0	2,2	2,4	2,0	2,4	3,4
Erhvervs-gymnasiale uddannelser	0,0	0,0	0,2	0,1	0,2	0,3	0,3	0,0	3,3	0,0

Fortsættes næste side

	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
Øvrige ungdomsuddannelser	5,9	5,4	5,9	7,5	1,9	0,6	0,0	0,2	0,0	0,0
Kvu	0,8	1,6	1,0	1,1	1,6	3,0	1,8	0,8	3,8	3,6
Mvu	90,1	88,3	85,9	81,3	85,6	85,8	87,3	86,7	76,7	82,0
Kandidatuddannelser 1)	2,3	3,1	6,1	7,1	8,3	6,9	7,8	9,8	13,3	10,7
Andre uddannelser < 1,0%	0,6	0,3	0,8	0,3	0,6	1,1	0,3	0,4	0,5	0,3

Figur 9. Noter:

- 1) Indeholder: Bacheloruddannelser, grund- og basisuddannelser og kandidatuddannelser mv.
 2) Tallene bygger på det integrerede elevregister, der anvender enstrengning, dvs. en person kan ikke være registreret under mere end én uddannelse ad gangen. Det betyder, at hhx-elever, som tager en eud-uddannelse og sideløbende hermed påbegynder fx HD-studiet, kun vil være registreret under eud.

Anm.: Pga. afrundinger kan summerne afvige fra 100%.

Tablet over forventet fremskrevet elevbestand for det erhvervsfaglige uddannelsesområde fra 1999 til 2008, opgjort pr. 1/10 i året

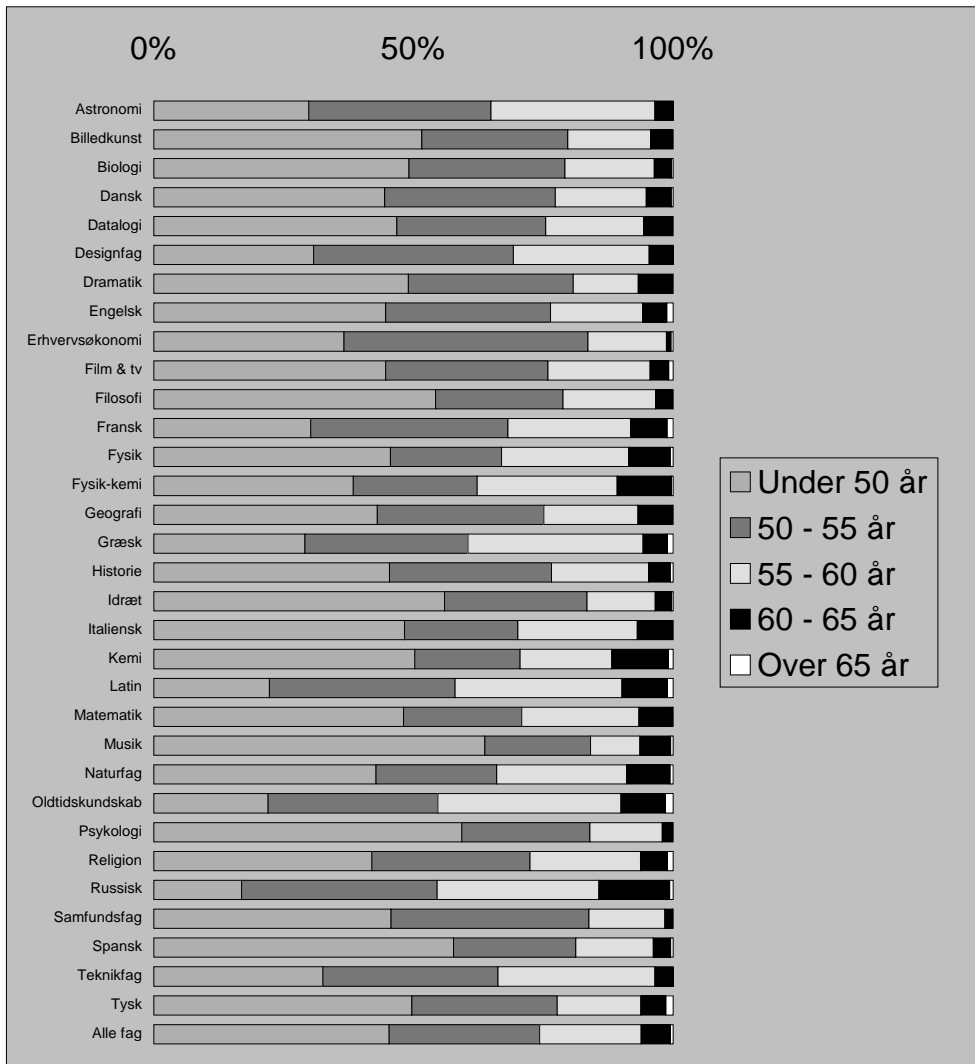
	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
TF-kurser (værkstedskurser) ¹⁾	463	458	455	449	443	439	440	442	447	452
Handel og kontor, intro. forløb	406	455	508	558	605	651	695	739	785	822
Handel og kontor, 1. og 2. skoleperiode	16.411	16.278	16.287	16.465	16.672	16.873	17.179	17.555	17.931	18.263
Teknik, introduktionsforløb	7.583	7.481	7.569	7.719	7.855	8.003	8.237	8.478	8.681	8.882
Teknik, 2. skoleperiode	13.241	13.130	13.210	13.370	13.553	13.729	13.995	14.299	14.593	14.858
Øvrige grundkurser	187	184	180	180	178	179	183	186	189	194
Skoleforløb mv. i alt	38.291	37.986	38.209	38.741	39.306	39.874	40.729	41.699	42.626	43.471

Fortsættes næste side

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Handels-uddannelser	8.797	8.929	8.835	8.730	8.683	8.704	8.772	8.878	9.026	9.202
Kontor-uddannelser	11.204	11.326	11.136	10.902	10.744	10.669	10.700	10.805	10.956	11.163
Industrifag	14.503	13.428	13.212	13.291	13.325	13.431	13.592	13.791	14.026	14.294
Bygge- og anlægsgfag	15.004	14.507	14.186	14.315	14.361	14.480	14.655	14.869	15.123	15.412
Grafiske fag	1.383	1.304	1.215	1.221	1.228	1.232	1.239	1.250	1.264	1.282
Servicefag	3.610	3.361	3.216	3.206	3.216	3.225	3.239	3.263	3.297	3.338
Levneds-middelfag	6.617	6.097	5.938	5.955	5.959	5.985	6.029	6.090	6.170	6.267
Jordbrugsfag	2.281	2.181	2.159	2.167	2.173	2.189	2.213	2.243	2.278	2.318
Landtrans-portfag	1.314	1.334	1.346	1.348	1.356	1.368	1.382	1.399	1.421	1.447
Teknisk assistent mv.	887	901	907	908	912	919	926	936	950	966
Social- og sundheds-hjælper	9.158	9.141	9.116	9.120	9.156	9.176	9.214	9.273	9.330	9.380
Social- og sundheds-assistent mv.	6.145	6.258	6.336	6.395	6.445	6.479	6.500	6.512	6.523	6.533
Pædagogisk grunduddan-nelse (pgu)	1.686	1.814	1.922	2.022	2.117	2.201	2.278	2.348	2.411	2.470
Øvrige er-hvervsfaglige uddannelser	51	52	53	52	52	51	49	49	48	49
Videre-uddannelse, erhv.fagl. udd.	581	560	516	481	449	428	412	404	403	405
Erhvervs-faglige udd. mv. i alt	83.221	81.193	80.093	80.113	80.176	80.537	81.200	82.110	83.226	84.526
Erhvervs-faglige udd. område i alt	121.512	119.179	118.302	118.854	119.482	120.411	121.929	123.809	125.852	127.997
	2	9	2	4	2	1	9			

Figur 10. Bemærk, at tf-kurset blev nedlagt efter tilgangen i august 1999.

Aldersprofil for lærere ved gymnasier og hf-kurser 2001/02



Figur 11



Kort introduktion til del III

Del III er et appendiks, som indeholder følgende:

- Appendiks A: Om Dansklærerforeningens rapport “Dansk bagefter”
- Appendiks B: Generelt om danskfagets relationer til andre fag
- Appendiks C: Udtaleundervisning i dansk som andetsprog for voksne

Appendiks A: Om Dansk lærerforeningens rapport "Dansk bagefter"

Tove Heidemann (ph.d.) har efter aftale med Dansk lærerforening arbejdet på et projekt der skal kortlægge dansk og danskfaglige elementer på udvalgte uddannelser. Projektet løb fra 2001 til 2002 og er mundet ud i rapporten *Dansk bagefter*.

Undersøgelsen har omfattet en afklaring og afdækning af hvordan uddannelserne og uddannelsesforløbene inddrager og placerer danskfaget i uddannelsen og uddannelsesforløbet.

Undersøgelsen dækkede uddannelser og uddannelsesforløb inden for følgende uddannelsessektorer:

- Tekniske, merkantile og erhvervsfaglige grunduddannelser
- Kortere videregående uddannelser (kvu)
- Mellemlange videregående uddannelser (mvu)
- Non-formel voksenuddannelse (daghøjskole, højskole, oplysningsforbund)
- Åbne voksenuddannelser (VEU-lovens laveste niveauer)
- Sprogskolerne.

Folkeskolen, de gymnasiale ungdomsuddannelser, læreruddannelsen og VUC er ikke omfattet af undersøgelsen.

Undersøgelsens formål var at

- indsamle ny viden om danskfagets situation
- afdække behov for efteruddannelse
- afdække behov for undervisningsmaterialer
- rekruttere nye forfattere.

Dansk bagefter kan downloades eller bestilles på Dansk lærerforeningens websted.

Appendiks B: Generelt om danskfagets relationer til andre fag

For at give en generel karakteristik af danskfagets relationer til andre fag citerer vi afsnittet herom i fagkonsulentrappporten *Kernefaglighed - et udkast* (UVM, upubliceret 2001).

I kraft af sin egenskab som både et sprog- og et kulturfag har danskfaget vide muligheder for at indgå i samspil med andre fag i uddannelsesforløbet. I arbejdet med mere afgrænsede sproglige discipliner, fx grammatik, syntaks mv., kan dansk med fordel etablere et samarbejde med fremmedsprogene. Det kan dreje sig om aftaler om anvendelse af fælles terminologi, eller man kan tilrettelægge fælles (basis-)kurser i grammatiske emner. Udviklingen af elevernes sproglige kompetence er imidlertid også et væsentligt område i øvrige fag. Forståelse og formidling af et indhold i de øvrige fag er helt afhængig af den velovervejede sproganvendelse og præcisionen af det sproglige udtryk. Der er således et behov for, at lærere i alle fag også arbejder med den skriftlige eller den mundtlige dimension og dermed er med til at videreudvikle elevernes sproglige udtryksfærdigheder.

Som et hermeneutisk fag og som et historisk kulturfag kan dansk endvidere indgå et samarbejde omkring tekstlæsning og litteraturhistoriske emner med fx sprogfagene eller i et samarbejde med andre fag (historie, samfundsfag, filosofi/idehistorie, psykologi, religion/kristendom eller de naturvidenskabelige fag) behandle historiske, kulturhistoriske eller idehistoriske emner.

I forhold til billedkunst, medie-/filmfag og afsætning (i handelsgymnasiet) har faget særlige berøringsflader, fx igennem arbejdet med billed-/reklamelæsninger, diskussion af æstetik og formidlingssituation. It er medvirkende til at skærpe elevernes opmærksomhed omkring layout og illustrationens betydning for

tekstens kommunikation. Eleven som billedmager og producent af kortfilm, radiosekvenser mv. er typisk placeret i disse fag. I forbindelse med afsætningsfaget vil det praktiske arbejde med virksomheden typisk være omdrejningspunktet, og reklamedelen vil kun udgøre et element heri.

Det er imidlertid vigtigt at være opmærksom på, at dansk ikke altid skal deltage i et tværfagligt samarbejde, og hvor dansk indgår i et sådant samarbejde med andre fag, skal centrale sider af fagets kernefaglighed tilgodeses. Det er klart, at faget med sin sproglige/skriftlige dimension i princippet kan have relevans i ethvert undervisningsforløb, hvor skriftlighed er inddraget. Denne opfattelse af faget som redskabsfag i det tværfaglige samarbejde er dog i aftagende. Det er derfor vigtigt at sikre, at faget i et tværfagligt samarbejde også inddrager centrale dele af fagets teorier og metoder. Dette forhold er ikke mindst af betydning i forbindelse med projektarbejdsformen. Ansvar for påhviler dansklæreren, der enten må sige fra, når danskfagets kernestof forsvinder i tværfaglige sammenhænge, eller insistere på, at faget tilgodeses med sammenhænge, der er hentet fra danskfagets kernefaglighed. I danskfagets møde med andre fag i tværfaglige samarbejder er det derfor af afgørende betydning, at dansklæreren inden et sådant samarbejde definerer, hvilke kompetencer der ønskes fremmet hos eleven igennem samarbejdet, hvilke faglige delmål som vil blive tilgodeset, og endelig hvilke indholdsmæssige områder af faget der vil indgå i det tværfaglige samarbejde. Hvis dansklæreren ikke får defineret de nævnte forhold, vil samarbejdet blive noget ekstra oven i 'pensum' og gøre det endnu vanskeligere at leve op til fagmålene.

Et mere uforpligtende samarbejde imellem flere fag, hvor man fx koordinerer arbejdet imellem fagene udgør den samarbejdsform, hvor det umiddelbart er lettest at tilgodeses dansk fagplannens mål- og indholdsbestemmelser. Omvendt vil det tætte forpligtende samarbejde som fx et tværfagligt samarbejde på grundlag af en case/problemformulering betyde, at omdrejnings-

punktet for samarbejdet i højere grad fokuserer på de mere generelle kompetencer fx udviklingen af studiekompetencen.

I en traditionel fagtænkning eksisterer der ikke en forståelse af, at elevernes læringsstrategier og kompetenceudvikling går på tværs af fagene. I denne fagtænkning bliver faglighed defineret gennem et pensum, og undervisningen bliver pensumgennemgang. Pædagogik og pædagogisk metode bliver i udpræget grad opfattet som et udefra kommende tillæg til det faglige indhold. Opfattes faglighed omvendt som videnskabelig aktivitet i det små, bliver fagligheden set som en erkendelsesproces, og den er kendetegnet ved den måde, man arbejder med udforskning af verden på og den optagethed af problemer og spørgsmål, som er drivkraften. Faglighed bliver under den vinkel kompetence og optagethed. Projektarbejdsformen er et udtryk for denne forståelse af faglighed.

Projektarbejde som arbejdsform har på forskellig måde og i stigende grad været praktiseret på alle niveauer i uddannelsesforløbet fra grundskole til universitet. Projektarbejdsformen kan betragtes som en af mange arbejdsmetoder, som eleverne anvender i flere fag. At iagttage, at spørge ind til, at undersøge og beskrive en proces er specielt knyttet til naturfagene, men i dag er processen bragt videre og eleven gjort fortrolig med en arbejdsproces, der strækker sig fra idé til færdigt produkt. Denne procesorienterede arbejdsmetode kan være tværfaglig, men mange af processens grundelementer er hentet fra og indarbejdet i danskfaget. I idéfasen lærer eleven at undre sig og stille spørgsmål, afprøver mind-map eller anden skriftlig notatform, tilrettelægger og udfører en informationssøgning, tilpasser resultaterne til egen viden, erfaring, fantasi og egne tanker og følelser og afleverer dem i en udtryksform, der passer til situationen. (s. 20f)

For mere specifikke karakteristikker af danskfagets relationer til andre fag se de enkelte kapitler om delsystemer tidligere i denne *Oversigt*.

Appendiks C: Udtaleundervisning i dansk som andetsprog for voksne

Gennemgangen nedenfor, "Udtaleundervisning i dansk som andetsprog for voksne", er udfærdiget af Lene Mølgaard Jørgensen, Københavns Universitet, under medvirken af Anne Holmen, DPU, Jakob Steensig, Aarhus Universitet, Peter Villads Vedel, Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration og Jens Normann Jørgensen, Københavns Universitet. Gennemgangen blev udfærdiget på foranledning af prof. Eli Fischer-Jørgensen som offentligt opfordrede til en granskning af udtaleproblemerne blandt indvandrere og flygtninge. Gennemgangen er december 2002 blevet videregivet til Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration, Forskningsministeriet og Undervisningsministeriet.

Udtaleundervisning i dansk som andetsprog for voksne

Af Lene Mølgaard Jørgensen
under medvirken af Anne Holmen, J.N. Jørgensen, Jakob Steensig og Peter Villads Vedel

I offentligheden rejses jævnligt kritik af indhold og niveau i sprogcentrenes danskundervisning. Det viser sig imidlertid ofte, at kritikken er baseret på kursisters erfaringer med undervisningen før den senere tids opstramning af området.

Lov 487 af 1. juli 1998 om "Undervisning i dansk som andetsprog for voksne udlændinge m.fl. og sprogcentre", der trådte i kraft ved årsskiftet 1998-99, indeholder således en meget omfattende regulering af danskundervisningen med det formål at styrke og forbedre denne landet over. Loven blev fulgt op af bekendtgørelse nr. 941 af 15. december 1998, der indeholder bindende regler for undervisningens indhold og tilrettelæggelse.

I bekendtgørelsen introduceres den såkaldte "spormodel", hvorefter kursisterne deles op i tre uddannelsespor efter indlæringsforudsætninger og med en videre inddeling i trin af de tre spor. Herefter er der lagt op til en udstrakt differentiering af kursisterne i holdsættelsen. Samtidig med at sprogcentre har fået ny model, blev der udarbejdet en fyldig undervisningsvejledning til hvert spor. For hvert af de tre trin, som et spor består af, er der formuleret en særskilt målsætning. I alle disse 9 målsætninger nævnes arbejdet med det lydlige, såvel forståelses- som produktionssiden af udtalen. I et selvstændigt afsnit om udtaleundervisning (afsnit 1.6.5) nævnes det, at

en vigtig forudsætning for at være kommunikativt kompetent er, at man er fortrolig med sprogets fonologi, dvs. med lydenes funktion i sproget. Man må både kunne afkode det talte sprogs lydside og selv være i stand til at frembringe et lydigt udtryk, der kan forstås. Hvis man ikke har en forståelig udtale, nytter et nok så stort og grammatisk korrekt sprog ikke, for den mundtlige kommunikation vil bryde sammen eller vanskeliggøres, hvis samtale-partneren/tilhørere ikke kan forstå, hvad der bliver sagt. Derfor må der fra begyndelsen sættes tid af til at fokusere på og træne lydsiden, både receptivt og produktivt.

Der angives ikke bestemte metoder for dette arbejde, men det anbefales, at man arbejder med udtale i forbindelse med det sprogstof, der i øvrigt arbejdes med. Det betyder, at udtalearbejdet anbefales integreret i den overordnede kommunikative undervisning gennem de faser i undervisningen, hvor der er fokus på træning af lyd og bevidsthed om sprogsystemet og sprogbrugen.

Kursisterne skal ikke lære en mængde (uoverskuelige) regler, men støttes i at være opmærksomme på lydsiden, både med hensyn til produktion og reception.

Der skal arbejdes med prosodiske træk, dvs. intonation og rytme, tryk og evt. stød i centrale udtryk og hele udsagn. Trykfordelingen er særlig vigtigt for forståeligheden på dansk, og det er vigtigt, at kursisterne meget tidligt bliver opmærksomme på trykket som betydningsbærende element.

Derudover er det vigtigt at arbejde med udtalen af enkeltord, både isoleret og i ytringer: reduktioner og assimilationer, trykforhold, lyd kvalitet og -kvantitet.

(Undervisningsvejledning. Spor 2. Dansk som andetsprog for voksne udlændinge, Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie nr. 27 - 1999)

Læreruddannelse, grund- og efteruddannelse

Samtidig med ændringerne af lovgrundlaget og etablering af sprogcentre har der for nye lærere siden 1998 været krævet en særlig uddannelse som underviser i dansk som andetsprog. Uddannelsen er beskrevet i Undervisningsministeriets bekendtgørelse nr. 287 af 14. maj 1998 om uddannelsen til underviser i dansk som andetsprog. Uddannelsen har et omfang svarende til et års heltidsuddannelse og omfatter seks studieområder.

Adgang til denne forudsætter en bachelorgrad i sprog eller en lærereksamen med sprog som liniefag. Ud over et praktikophold indeholder uddannelsen 4 undervisningsmoduler, hvoraf de tre - sprogbeskrivelse, sprogtilegnelse og sprogpedagogik - indeholder viden om udtale.

Modulet sprogbeskrivelse skal fx ifølge bekendtgørelsen "give de studerende redskaber til sprogbeskrivelse, således at de kan analysere, forklare og vurdere voksne udlændinges danske sprogbrug. Der indgår følgende discipliner: Grammatik og fonetik (som hhv. fonetik/prosodi, receptiv og produktiv tilegnelse af lyd og undervisning i udtale), pragmatik, sprogtypologi og sociolingvistik".

Der har desuden fra 1999 været udbudt et stort antal efteruddannelseskurser, heraf også kurser i udtaleundervisning gennem det landdækkende efteruddannelsesprogram for lærere ved sprogcentre, som er udviklet i et samarbejde mellem Danmarks Pædagogiske Universitet og Voksen Pædagogisk Center i København Kommune. Kurset i udtale udbydes næste gang foråret 2003.

Sammenfattende må det siges, at danskundervisningen er blevet styrket organisatorisk siden 1998, og kravene til lærernes kvalifikationer er sat voldsomt i vejret. Der er ingen grund til at tro, at denne kvalitetsforbedring ikke også påvirker undervisningen i udtale. Spørgsmålet har imidlertid ikke været genstand for en systematisk undersøgelse. En sådan kan vi opfordre integrationsministeren til at sætte i gang, for at vi på et mere kvalificeret grundlag kan tage stilling til den aktuelle kritik af sprogcentrenes danskundervisning.

Undervisningsmateriale

Af de forskellige lærebogssystemer og enkeltstående lærebøger i dansk som andetsprog for voksne er der kun få, der lægger særlig vægt på udtaleundervisning. Der er dog nogle udgivelser, som er egentlige udtalelærebøger. To systemer fra 1980'erne repræsenterer hver sit grundsynspunkt på undervisningen, og samtidig har de hver for sig tilsyneladende haft afgørende indflydelse på, hvordan senere udgivelser har været planlagt.

Det ene system er Hans Haagensen. Haagensen 1985 indeholder en indføring i beskrivelsen af danske vokaler og prosodi. Der hører ordtavler og tekster til, og afsnit for afsnit er teksterne forsynet med undervisningsanvisninger. Hovedprincippet er, at læreren forklarer artikulationsforskellene for eleverne og derefter træner dem i at frembringe de relevante forskelle. Det vil sige, at Haagensen lægger op til en ret bastant pædagogisk metode, som forudsætter lærerens autoritet. Haagensen 1992, som handler om fortungevokaler, og Haagensen 1993, som handler om bagtungevokaler, udbygger materialet fra Haagensen 1985.

Systemet har nogle styrkesider. For det første hviler systemet sikkert på den tradition i beskrivelse af dansk udtale, som Heger 1981 og Den Store Danske Udtaleordbog repræsenterer. Haagensens materialer gengiver derfor rigtige danskeres virkelige udtale. For det andet lægger det op til voksne indlæreres muligheder for bevidst at arbejde med beherskelsen af taleorganerne, en mulighed der nok ville være spildt på mange børn. Ulempen er - selv om forfatteren gør det til en dyd - at de

mange ordlister og også teksterne kan virke kedelige. Desuden er det ikke sikkert, at alle indlærere kommer langt nok med at beherske enkeltlydene, og slet ikke vokalerne alene, prosodien må også inddrages.

Et helt modsat system er Sand 1988 og 1989. Her er grundsynspunktet, at prosodien skal være i centrum. Udtalen skal trænes inden for "korte, naturlige udtalegrupper afgrænset af naturlige småpauser i talen". Undervisningsanvisningerne lægger op til, at læreren læser enkeltstående sætninger op med pauser mellem trykgrupperne, således at eleverne kan imitere læreren del for del og efterhånden sammensætte de enkelte grupper til hele ytringer. Synspunktet har det for sig, at fænomener som tryk og tone ser ud til at spille en større rolle for vellykket forståelse end enkeltlyde. Problemet er imidlertid, at pauseringerne ikke ser ud til at have baggrund i indfødt talt dansk. Nogle gange ser de ud til at være helt tilfældigt indlagt i ytringerne af forfatteren.

Det må karakteriseres som et betragteligt problem, at beskrivelsen af dansk udtale i dette system hviler på et impressionistisk og teoriløst grundlag, især fordi systemet også i høj grad lægger op til imitation uden inddragelse af de voksne elevers sproglige bevidsthed og deres medbragte forhold til artikulationen af enkeltlyde. Et sådant system hjælper formentlig lærere med at undervise i udtale, fx ved at stille eksempler til rådighed. Men hvis undervisningen, eller rettere: læringen, lykkes, er det lærerens skyld - og nærmest på trods af den tvivlsomme sprogbeskrivelse.

Thorborg 1998 tager også udgangspunkt i trykfordelingen. Materialet begynder med en gennemgang af reglerne for fordeling af tryk i sætninger. De første mange sider er benyttet til øvelser i at konstruere sætninger med givne strukturer på basis af et forlæg. Begrebet om pauser i flydende tale dukker op også hos Thorborg, idet alle forlæg såvel som alle svarene i facitlisten er markeret med pauseangivelser. Fx 'De har ikke/nogen/lejlighed'. Men også dette materiale efterlader den nysgerrige læser uden teori på dette område

Efter denne indledende såkaldte rytmiske grammatik gennemgås egentligt syntaktisk tryk og andre trykforhold i dansk, og først derefter de enkelte lyde, med tilhørende kortfattede artikulatoriske beskrivelser. Forfatteren henviser udtrykkeligt til litteratur fra Steffen Hegers tradition, og især gennemgangen af enkeltlydene er på fornuftig måde præget af den. Med hensyn til tryk henvises der til Hansen & Lund 1983, med hensyn til intonation en gammel rapport fra Thorsen 1982, og det ser altså holdbart ud. Men materialet fordrer et ganske sikkert kendskab til sproglig terminologi hos læreren, der skal bruge det. Øvelserne har et ikke ringe præg af øvelser, og de savner det lille glimt i øjet, som Haagensens tekster en gang imellem kan videregive.

I Thorborg 2001 finder man de tekster, som materialet fra 1998 mangler.

Fischer 1992a indeholder blandt andet et forsøg på at give pausebegrebet en teoretisk funderet beskrivelse på linje med enkeltlydene. Den er først og fremmest en baggrundsorientering til læreren. Der er dog mange uklarheder i denne beskrivelse, og de pauser, der er angivet i elevmaterialet, er ofte fejlagtige. I mange tilfælde er de heller ikke på det medfølgende lydbånd. I det hele taget holder vi jo særdeles sjældent pauser i vores talestrøm.

Først gennemgås enkeltlydene i dansk - omend yderst kortfattet. Derefter beskrives under overskriften "Ord" nogle fænomener i forbindelse med udtalen af lyde i sammenhæng. Et par stykker af dem vedrører dog nok snarere enkeltlydsniveauet, men det er et spørgsmål om tilrettelæggelse, om man vil beskrive sammenhængen mellem stavning og udtale af enkeltlyde i forbindelse med gennemgangen af lydene eller ej. Forfatteren går under overskriften "Sammenhængende tale" videre med assimilationer, tryk og så altså pauserne.

Til sidst i sin lærervejledning indeholder Fischer (1992a) nogle bemærkninger om udtaleundervisning. Som ved de andre materialer ser det ud til, at vi har at gøre med en lærer, der har arbejdet intenst og systematisk, og som derfor har nået resultater. Desværre står teorien ikke mål med praksis (der er

en del egentlige fejl og misforståelser også andetsteds end i afsnittet om pauserne), og erfaringerne kan derfor næppe generaliseres uden videre.

En nyere udgivelse, Hilt 1997, indeholder også en systematiseret opstilling af enkeltlydene med nogle få eksempler og et ganske kort afsnit om prosodien (hvor pausebegrebet, som altså savner videnskabelig begrundelse, igen dukker op i et kort glimt på side 82). Den udmærker sig i øvrigt ved sine forsøg på at systematisere omsættelse fra skrift til lyd, men den er alt for korfattet og indeholder fejl, så den ikke kan gøre det ud for en udtalelære.

I en til tider ophedet diskussion om udtaleundervisning har såvel fortalere for Haagensens måde at gøre det på som pause-tilhængere hævdet, at deres system virker, således at eleverne lærer dansk udtale bedre end ellers. Det er formodentlig rigtigt, i hvert fald for forfatterens eget vedkommende. Engagerede lærere, der arbejder systematisk med deres stof, får gerne gode resultater. Ikke desto mindre er der behov for lærebøger, der som Haagensens hviler på de gode beskrivelser, vi har af dansk udtale, men med mere varierede og engagerende aktiviteter.

Flere nyere dansksystemer giver udtalen og det moderne talesprog en central plads i undervisningen. Man forstår vigtigheden af helt fra starten at automatisere de rigtige udtalevaner, da de senere bliver svære at rette op på. Det er klart positive træk, mindre positiv er måske måden, de gør det på. Det er ikke nok, at give udtaletræningen mere tid, hvis man ikke ved, hvordan tiden skal udnyttes, og dertil mangler der et teoretisk og empirisk grundlag. Disse dansksystemer opfylder dog på mange punkter de krav til indhold, der er opført i bekendtgørelse 941 (1998). Metodisk er der en klar tendens til at prioritere imitation og glemme at udnytte voksne elevers sproglige bevidsthed. Det bevidste arbejde med beherskelse af taleorganerne betragtes heller ikke længere som relevant.

Holm og Pinholt (1991) giver udtalen og det moderne tale-

sprog en central plads. Det betyder i praksis, at de i undervisningen afsætter meget tid til udtaletræning. De er opmærksomme på, at det er vigtigt helt fra starten at automatisere de rigtige udtalevaner. I undervisningen opererer de med en selvstændig udtalekomponent, hvor der arbejdes med udtalen af allerede kendt tekst. Hver tekst skal eleverne motiveres og opøves til at gengive korrekt; uden at det dog præciseres hvad der menes med 'korrekthed'. Metodisk tager de udgangspunkt i prosodien og syntaktiske tryk. Derefter følger visse reduktioner og assimilationer og enkeltlyde på ordniveau. Artikulationen af enkeltlydene kan tages op til sidst, men kun på lærerens initiativ.

Indlæringen bygger på imitation og korrektion fra læreren. Indlæringen er derfor meget afhængig af lærerens ihærdighed og elevernes udholdenhed med at gentage. Man er opmærksom på, at det er godt også at inddrage den voksne elevs sproglige bevidsthed, men gør kun lidt ved det i praksis. Eleven skal uden meget hjælp selv lytte sig frem til sprogets regler.

Det er et materiale med gode intentioner, men det må siges at inddrage den sproglige bevidsthed meget lidt i forhold til, at det er henvendt til voksne elever. Der er ingen teoretiske afsnit om udtale og ingen lærervejledninger til de enkelte afsnit, så alt afhænger af læreren. Der er ingen deciderede udtaleøvelser i bind 2. Spørgsmålet er, hvordan man motiverer eleven. Det kan virke kedeligt med den evige gentagelse af de samme tekster, men det er uden tvivl effektivt, hvis man er ihærdig og udholdende nok. De fonetiske angivelser skulle være pædagogiske, men er det ikke altid, og de er desuden ikke altid korrekte.

Pinholt (2000) er en videreudbygning af Holm og Pinholt (1991). Den er rettet mod et andet publikum, nemlig meget læsevante, motiverede voksne. Der er dog ikke de store forskelle på lærebøgerne. I Pinholt (2000) er der lagt større vægt på kommunikation og mere forskelligartede aktiviteter inklusive videobånd, derfor virker materialet mindre kedeligt. Dette har dog ikke umiddelbart nogen indflydelse på indlæring af udtale. Øvebogen svarer til Holm og Pinholt (1991) bind 1 med visse

tilføjelser. Et positivt træk er, at der fra lektion 15 indledes en indføring i regler for omsætning fra skrift til lyd, altså bevidstgørende regler.

1-Etteren, 2-toeren og 3-eren af Mikael Køneke og Lone Nielsen (1997, 1998, 2001) påpeger som Holm og Pinholt (1991, 2000) vigtigheden af, at eleverne helt fra starten får automatiseret en rigtig udtale. Ligeledes er det moderne dansk talesprog, der fokuseres på. Den grundlæggende tankegang bag materialet er, at elevernes udtale er afhængig af: 1) hvor optimale muligheder de har for at aflytte sprogets lyde, tryk og intonationsforhold, 2) at de får hjælp til at imitere dem, 3) at de får hjælp til at mindske skriftbilledets forvirrende indflydelse. Indlæringen bygger derfor hovedsagelig på aflytning og imitation. Elevens medbragte analytiske apparat såvel som ambitioner og ihærdighed spiller altså en afgørende stor rolle for indlæringen. Materialet er også fra forfatternes side rettet mod meget motiverede elever. Der arbejdes systematisk med intonation, sætningstryk og assimilationer, enkeltlyde, vokallængde og skrift og lyd. Dog ikke med stød, da det af en uangivet grund menes at være for svært. Der er øvelser i alle elementer næsten hver gang, og lærervejledning til hvert afsnit. I lærervejledningen lægges der op til, at man mindst bruger et kvarter på udtaletræning hver gang.

En ulempe ved systemet er, at der helt mangler teori. Det bevidstgørende aspekt er i det hele taget meget nedprioriteret. Lydskriften er desuden ikke altid korrekt. Det er dog en form af den såkaldte Dania-lydskrift, der anvendes. Værket hævder at være systematisk, men ofte bliver et fænomen behandlet ved enkeltforekomster, så der ikke dannes et overblik. Desuden får fænomener som assimilation i lærervejledningen en tvivlsom teoretisk behandling. Hvad angår omsættelse fra skrift til lyd, er det kun de stumme lyde, der behandles, hvilket ikke er tilstrækkeligt til at opfylde målsætningen (punkt 3).

Rødt & Hvidt 1-3 af René Mark Nielsen, Dorte Nielsen og Ole Stig Andersen (1992) er et metodepluralistisk materiale, der lægger vægt på både de bevidste og ubevidste processer i

indlæringen. Overordnet ønsker de at give eleven et helheds-syn på sproget ved på en sammenhængende måde at behandle de forskellige dele af udtalen: takt (rytme), reduktioner og enkeltlyde. De principper, de anvender i afsnittene takt og reduktioner, har ikke tidligere været anvendt i lærebøger.

Først er der i hver lektion en (papegøje-)imitationsdel hvor takt, tryk og ordudtale i en række mønstersætninger trænes efter behaviouristisk tankegang. Derefter er der en udtaleside med mere bevidstgørende elementer bestående af de tre sammenhængende rubrikker: udtale, takt, og reduktioner. Afsnittet udtale behandler hovedreglerne for skrift til lydomsættelse: først vokalerne og deres svækkelsesmønstre, siden konsonanterne og til sidst tryk, dog med alt for få eksempler og uden tilknyttede øvelser. Eksempler er en mangel, da indlæringen af enkeltlyde skal ske ved imitation på ordplan uden artikulatoriske beskrivelser. Det følgende afsnit behandler noget, forfatterne kalder takt eller rytme, og deres udgangspunkt er her, at dansk er et trykrytmisk sprog. Bogen bruger sin helt egen notations-teknik til at hjælpe eleverne med at indøve den danske rytme. De forskellige stavelser i sætningerne bliver markeret for tryk-grad ved hjælp af fed, ordinær, og lille skrift. Til sidst fokuseres der på reduktionerne, da de jo er en følge af trykrytmikken og menes at være vigtige at bevidstgøre om og indlære i et vist omfang, især for forståelsen af talt dansk. Til det formål opstilles et par sætninger med lydskrift på op til tre distinktheds-niveauer, som eleverne så skal lære. Umiddelbart virker det ikke overskueligt for en elev uden forklaring. Afsnittene på udtalesiden bygger på trykforståelse og trykkets indflydelse på rytme og reduktioner. Selve reglerne for tryk behandles dog først senere (bind 3). Reduktionsmekanismerne er det også i starten helt op til læreren at forklare, da stavelsesdannende konsonanter først behandles i bind 2.

Bogen mangler en lærervejledning til de enkelte afsnit, da materialet synes at fremkalde en del spørgsmål angående den praktiske anvendelse. Der arbejdes med mange relevante sider af udtalen, og flere metoder kombineres, men om systemet virker, og i så fald hvorfor, er uvist, da det ikke har været underlagt nogen test. Eftersom der mangler et teoretisk og empirisk

grundlag for at vide, hvad der virker, prøver man her lidt af det hele for at sikre sig et resultat. Et plus ved bogen er, at den behandler virkeligt talt dansk på en fonetisk forsvarlig måde, i hvert fald de fleste steder. Udtaleangivelserne bygger på Den Store Danske Udtaleordbog (1991), og der henvises til værket i lærervejledningen. Der stilles dog visse krav til tilegnelse af lydskrift og terminologi. Der er ingen udtaleøvelser i øvebogen, hvilket er en mangel, da der også generelt er for få eksempler. Materialet virker i det hele taget lidt kedeligt med dets mange korte sætninger. Det behavioristiske islæt er lidt for stærkt til skade for det mere kreative.

Kontrastivt opbyggede udtalevejledninger har vi ikke rigtig på markedet. Det er formentlig ikke stort nok til at bære særlige lærebøger i dansk udtale for tyrkisktalende, dansk udtale for tagalogtalende osv. Det betyder imidlertid ikke, at de kontrastive analyser ikke skal foretages. Når lærere skal uddannes til undervisningen i dansk udtale, eller når de skal forberede udtaleundervisning - fx efter Haagensens eksempelmateriale - kan de blive til nytte. Så er det en fordel, hvis læreren har indsigt i sine elevers medbragte lydsystemer.

Der findes en række kontrastive *beskrivelser* af udtale, som jo ikke er egentlige udtalevejledninger, men som alle er tænkt som baggrundviden for lærere som underviser tosprogede i dansk. Den ældste og sprogligt set mest omfattende er Gimbel (red.) 1988. For tyrkisk er der Jørgensen 1982, Valovics 1998, for somali, Tarber 2000. En lidt nyere samlenende sammenligning, af seks sprog med konsonantdiagrammer og vokalbeskrivelser (temmelig ufuldkommen), findes i Steensig 1999.

Til lærere findes der selvfølgelig en række udmærkede bøger om dansk udtale, som Heger 1981 er det bedste eksempel på. En meget grundig gennemgang af et fonologisk syn på dansk findes i Grønnum 1998. Derudover findes der fra andre skandinaviske lande nogle udgivelser. De kan ikke overføres direkte til danskundervisning, fordi dansk udtale adskiller sig meget væsentligt fra norsk og svensk. Men der er gengivet synspunkter og metoder, som også har relevans for udtaleundervisnin-

gen i Danmark (Bannert 1980, Bannert 1990, Husby 1994, se også Håkansson & Stenquist 1989).

Krogager (1989) er et forsøg på at systematisere reglerne for omsættelsen fra skrift til lyd og er først og fremmest ment som et støttemateriale for læreren, når denne skal præsentere reglerne for eleverne. Grundsynspunktet er således at indlæringen ikke kun skal bygge på imitation og intuition, men også på bevidstgørelse. Udgangspunktet er enkeltlydene (bogstaverne), og prosodi, assimilationer og reduktioner inddrages kun i minimalt omfang. Materialet indeholder et afsnit med de vigtigste regler for omsættelse fra skrift til lyd, en alfabetisk oversigt over korrespondenserne, en grundig alfabetisk gennemgang af disse, pædagogiske anvisninger og en skematisk oversigt over bogstav til bogstav-korrespondenserne mellem dansk og sprogene arabisk, farsi, polsk, tyrkisk, vietnamesisk og rumænsk. Den manglende overensstemmelse mellem skrift og lyd, regional variation og mangelfulde sprogbeskrivelser menes at være de forhold i dansk, der gør det svært for udlændinge at lære sproget. Disse elementer behandles derfor, men for de sidstes vedkommende meget overfladisk og tilfældigt i forbindelse med gennemgangen af bogstaverne. Der er også artikulatoriske beskrivelser med illustrationer, desværre med fejl og enkelte tilfældige kontrastive aspekter. Den pædagogiske del lægger op til slavisk gennemgang af korrespondenser, kommutationsøvelser og mundgymnastik og virker ikke videre inspirerende.

Ideen bag Krogagers materiale: en systematisering af regler som hjælpeværktøj, især for voksne elever, er god nok, men resultatet er ikke professionelt. Han bygger på egne erfaringer og tvivlsomme forklaringer. Han henviser kun til ældre værker som Skautrups sproghistorie og Aage Hansens 'Moderne dansk', der ikke har meget at sige om nyere dansk udtale. Værket er desuden ikke overskueligt og inspirerende nok til at være pædagogisk, og det er for reduceret og indeholder alt for mange fejl til at kunne tilskrives nogen autoritet. Inddragelse af det kontrastive aspekt er også en god idé, men måden det gøres på, er ikke den rigtige. Det kræver en udførlig kontrastiv beskrivelse af forholdet mellem dansk og hvert enkelt sprog. Et afsnit over

bogstavkorrespondenser mellem dansk og forskellige sprog kunne muligvis have en pædagogisk funktion, men det er aldeles tvivlsomt, om der i alle de skitserede tilfælde virkelig er tale om lydækvivalens.

Udtaleordbøger

Ud over lærebøgerne kan lærerne drage nytte af at benytte udtaleordbøger. Den bedste og største er Den Store Danske Udtaleordbog (Brink m.fl. 1991). Den gengiver i Danias lydskrift ikke alene rigsmålsudtaler, men også den variation, som er til stede i moderne dansk, dog med undtagelse af de klassiske dialekter. Dvs. at den også fortæller, hvordan dansk udtales uden for det snævraste rigsdansk, altså fx i fynske varieteter, i ungt sprog og i ældre sprog osv. Derved har indvandrerelærernes lærere muligheder for at tage udgangspunkt i den form for dansk, som eleverne møder i deres danske hverdag. Problemet med denne ordbog er, at den ifølge sagens natur er meget stor og omfattende. Hvis man blot er interesseret i én mulig dansk udtale, kan man benytte Hansen (1990), der er en såkaldt normativ ordbog. Dvs. den anbefaler én udtale til hvert opslag. Problemet er, at den ikke er konsekvent i forhold til det dansk, der faktisk tales af danskerne. Desuden vil den netop på grund af det normative angive udtaleformer, som indvandrerelærerne næppe hører hos de danskere, de taler dansk med. Begge ordbøger kræver også, at man sætter sig ind i deres lydskrift. De egner sig i mange tilfælde derfor bedre til lærerens forberedelse end til elevernes direkte brug, men avancerede indlærere kan naturligvis også drage nytte af dem.

Konklusion

Konkluderende må det siges, at danskundervisningen er blevet styrket siden 1998 både organisatorisk, og hvad angår kravene til lærernes kvalifikationer. Denne kvalitetsforbedring kan allerede have haft indflydelse på undervisningen i udtale. Der er dog endnu ikke foretaget en systematisk undersøgelse, der kan påvise dette. En sådan kan vi opfordre integrationsministeren til at sætte i gang, for at vi på et mere kvalificeret grundlag kan tage stilling til den aktuelle kritik af sprogcentrenes danskundervisning.

Af de forskellige lærebogssystemer og enkeltstående lærebøger i dansk som andetsprog for voksne, er der kun få, der lægger særlig vægt på udtaleundervisning. Der er dog nogle udgivelser, som er egentlige udtalelærebøger. To systemer fra 1980'erne, Haagensen og Sand, repræsenterer hver sit grundsynspunkt på undervisningen, og samtidig har de hver for sig tilsyneladende haft afgørende indflydelse på, hvordan senere udgivelser har været planlagt.

Fortalere for begge systemer har hævdet, at deres system virker, således at eleverne lærer dansk udtale bedre end ellers. Der foreligger dog ingen objektive undersøgelser af de to systemers effektivitet.

Desuden har begge systemer synlige mangler: Enten er det teoretiske grundlag for spinkelt, eller også savnes de mere varierende og engagerende aktiviteter.

I det fåtal af de nyere dansksystemer, der giver udtalen en central plads i undervisningen, forstår man vigtigheden af helt fra starten at automatisere de rigtige udtalevaner, da de senere bliver svære at rette op på. Systemerne opfylder ligeledes på mange punkter de krav til indhold, der er opført i bekendtgørelse 941 (1998). Det er klart positive træk, mindre positivt er det, at det ikke er nok at give udtaletræningen mere tid, hvis man ikke ved, hvordan tiden skal udnyttes, og dertil mangler der et teoretisk og empirisk grundlag.

Gennemgangen af undervisningsmaterialerne viser tydeligt, at det teoretiske og empiriske grundlag for disse er yderst mangelfuldt, og der derfor er et påfaldende stort behov for forskning på området. Der er mange fejl, og der anvendes begreber (som pause) uden teoretisk fundament.

Forskningen i udtaletilegnelse skal tage udgangspunkt i foreliggende teori på området og være af både teoretisk og empirisk art. Af teori, der på nuværende tidspunkt ikke eller kun i begrænset grad tages i betragtning, kan nævnes teorien om sproglige universalier, tilegnelsesrækkefølger og kontrastiv analyse. Nyere danske undersøgelser (Arnfast og Jørgensen 2002) viser at den kontrastive metode skal tages alvorligt, men at den ikke kan stå alene. Flere kontrastive beskrivelser må foretages og disse integreres i undervisningen.

På ordbogssiden må det nævnes, at vi godt nok har en stor og god ordbog (Den Store Danske Udtaleordbog), men at den er udsolgt fra forlaget, og derfor ikke så tilgængelig, som det kunne ønskes.

Desuden er den svær at anvende, hvorfor en mindre lettere tilgængelig version kunne ønskes. Hansens kan ikke udgøre en erstatning, da den er normativ og ikke afspejler den store udtalevariation, som findes i landet.

Denne konklusion lægger klart op til en opprioritering af forskning inden for udtaletilegnelsesområdet. Ministeriets vejledning peger på vigtigheden af udtalens rolle for vellykket kommunikation, og der er ingen tvivl om rigtigheden af dette udsagn, slet ikke hvis man tager i betragtning, at danskerne på netop udtaleområdet er meget intolerante.

Litteratur

- Arnfast, Juni Søderberg & J. N. Jørgensen (2002): Om udvikling af dansk udtalefærdighed hos unge med henholdsvis tyrkisk, polsk og amerikansk-engelsk modersmål. In Glahn, E., A. Holmen og H. Ruus (red.): Veje til dansk, Kbh.: Akademisk forlag
- Brink, L., J. Lund, S. Heger & J. N. Jørgensen (1991): Den Store Danske Udtaleordbog. Kbh.: Munksgaard.
- Fischer, Iver S. (1992a): Fonetik og udtaleundervisning. Hinnerup: Fischers Forlag.
- Gimbel, Jørgen (red.) (1988): Indvandrere-indvandrersprog. Kbh.: Akademisk forlag (tyrkisk, serbo-kroatisk, makedonsk, persisk, arabisk, urdu, panjabi).
- Grønnum, N. (1998): Fonetik og Fonologi. Kbh.: Akademisk Forlag.
- Hansen, E. & J. Lund (1983): Sæt tryk på. Syntaktisk tryk i dansk. Kbh.: Lærerforeningernes Materialeudvalg.
- Hansen, Peter Molbæk (1990): Dansk Udtale. Kbh.: Gyldendal.
- Heger, S. (1981): Sprog og Lyd., 2.udgave. Kbh.: Akademisk Forlag.

- Hilt, Anne (1997): Fnis i timen og andre udtaleøvelser. Kbh.: Akademisk Forlag.
- Holm, Lars & Per Pinholt (1991): Dansk for hele verden 2. Grundbog i dansk for udlændinge. Kbh.: Gyldendal Uddannelse.
- Holm, Lars & Per Pinholt (1991): Dansk for hele verden 2. Grundbog i dansk for udlændinge. Øvebog, 2 bind. Kbh.: Gyldendal Uddannelse.
- Haagensen, Hans (1985): Dansk Udtale. Vokaler m.m. Frederiksberg: Forlaget Duplikon.
- Haagensen, Hans (1992): Danske vokaler, I: Fortungevokaler. Frederiksberg: Dania.
- Haagensen, Hans (1993): Danske vokaler, II: Bagtungevokaler. Frederiksberg: Dania.
- Jørgensen, Jens Normann (1982): Kontrastiv Udtalebeskrivelse. In Gerd Gabrielsen & Jørgen Gimbel (red), Dansk som fremmedsprog. Kbh.: Lærerforeningernes materialeudvalg.
- Krogager, Henrik (1989): Som vi siger det. Dansk udtale for udlændinge. Århus: Århus Amtskommune.
- Køneke, Mikael & Lone Nielsen (1997). 1-Etteren begynderbog i dansk for udlændinge. Kbh.: Teknisk Forlag.
- Køneke, Mikael & Lone Nielsen (1998). 2-Toeren begynderbog i dansk for udlændinge. Kbh.: Teknisk Forlag.
- Køneke, Mikael & Lone Nielsen (2002). 3-Treeren begynderbog i dansk for udlændinge. Kbh.: Ingeniøren-bøger.
- Nielsen, Dorte, René Mark Nielsen & Mette Sandal (1996): Til tiden. Kbh.: Gad.
- Nielsen, Dorte, René Mark Nielsen & Ole Stig Andersen (1996): I familien. Kbh.: Gad.
- Nielsen, Dorte, René Mark Nielsen (1993): I byen. Kbh.: Gad.
- Pinholt, Per (2000): Jokeren. Begyndersystem i dansk for udlændinge. Grundbog 1, Kbh.: Gyldendal Uddannelse.
- Pinholt, Per (2000): Jokeren. Begyndersystem i dansk for udlændinge. Grundbog 2 (bog, kassettydbånd eller cd), Kbh.: Gyldendal Uddannelse.

- Pinholt, Per (2000): Jokeren. Begyndersystem i dansk for udlændinge. Video, Filmforsyningen.
- Sand, L. (1988): Lyder det dansk? 1. Herning: Special-Pædagogisk Forlag.
- Sand, L. (1989): Lyder det dansk? 2. Herning: Special-Pædagogisk Forlag.
- Steensig, Jakob (1999): Om sprogtypologi. In J. Løntoft (red.): Tosprogede småbørns tale- og sprogvanskeligheder. Herning: Specialpædagogisk Forlag, 53-104 (tyrkisk, arabisk, kurdisk, bosnisk, somali, urdu/punjabi).
- Tarber, Christel (2000): Introduktion til det somaliske sprog: en lydlig og grammatisk sammenligning af dansk og somali. Skanderborg: Amtscntret for Undervisningsmidler.
- Thorborg, Lisbet (1998). Dansk udtale i praksis: med rytmisk grammatik. Kbh.: Akademisk Forlag.
- Thorborg, Lisbet (2001). Dansk udtale i 49 tekster. Albertslund: Forlaget Synope.
- Thorsen, Nina (1982): Beskrivelsen af dansk ytringsprosodi - en statusrapport. In: Dansk Audiologopædi, årg. 18, nr. 3, s. 104-111.
- Valovics, Richard (1998): Tyrkisk i kontrastivt perspektiv. Herning: Specialpædagogisk Forlag.

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie

I denne serie udsender Uddannelsesstyrelsen publikationer om generelle eller mere specifikke aktuelle emner. Formålet er at skabe debat og inspirere til udvikling i uddannelserne. I 2002 og 2003 er følgende udkommet eller under udgivelse i serien:

2002:

- Nr. 1: Fokus på voksenlæreren - Om kvalificering af lærere inden for den almene voksenundervisning (UVM 6-284) (Voksenuddannelser)
- Nr. 2: Multikulturel vejledning (UVM 7-348) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 3: Jeg kan noget, ved noget og jeg er noget - erfaringer med kompetenceudvikling på erhvervsskoler (UVM 7-349) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 4: Læringens sociale aspekter - nye betingelser for elevernes fællesskaber (UVM 7-350) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 5: Elevplan - et pædagogisk webværktøj til erhvervsuddannelserne (UVM 7-351) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 6: Hvordan staver studenterne? - en undersøgelse af stavfejl i studentereksamensstilene 1998 (UVM 6-286) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 7: Skriv og lær - faglig skrivning i erhvervsuddannelserne (UVM 7-352) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 8: Kombineret danskundervisning og værkstedsundervisning for flygtninge og indvandrere - evaluering af to forsøg (UVM) (Arbejdsmarkedsuddannelser)
- Nr. 9: Projektarbejde i naturfag - i det almene gymnasium (UVM 6-285) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 10: God praksis i eud-grundforløb (UVM 7-353) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 11: Åbne læringslandskaber og sammenhængende uddannelsesforløb i AMU (UVM) (Arbejdsmarkedsuddannelser)
- Nr. 12: Fornylelse af de merkantile erhvervsuddannelser (Internetpublikation) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 13: Skolesamarbejdernes erfaringer fra eud-forsøgene (Internetpublikation) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 14: Vekselluddannelse i håndværksuddannelser. Lærlinges oplæring, faglighed og identitet (UVM 7-355) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 15: Vekselluddannelse i håndværksuddannelser. Forskningsprojektets teori og metode (Internetpublikation) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 16: Helhedsvurdering af eud-elever i grundforløb (UVM 7-354) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 17: ABC for fjernundervisning i AMU (UVM 0112) (Arbejdsmarkedsuddannelser)
- Nr. 18: Kompetencer og matematiklæring. Ideer og inspiration til udvikling af matematikundervisning i Danmark (UVM 6-287) (Uddannelsesområderne)
- Nr. 19: Integration af miljø og arbejdsmiljø i arbejdsmarkedsuddannelserne (UVM) (Arbejdsmarkedsuddannelser)
- Nr. 20: Samarbejdet mellem elev og skole - udsatte elever i erhvervsuddannelserne (UVM 7-356) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 21: Skole-virksomhedssamspillet som indsatsområde. Erfaringsopsamling, status og det gode eksempel (UVM 7-357) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 22: Model for kvalitetsregnskab på handelsskoleområdet. Brugervejledning (Internetpublikation) (Erhvervsfaglige uddannelser)

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie

Fortsat fra forrige side

- Nr. 23: Tillæg til ... Vejledning til at være "en kompetenceudviklende daghøjskole". Den folkeoplysende dimension (UVM) (Folkeoplysning og voksenuddannelse)
- Nr. 24: Eleven som didaktiker - på vej mod en ny didaktik i erhvervsuddannelserne (UVM 7-358) (Erhvervsfaglige uddannelser)

2003:

- Nr. 1: Fremtidens danskfag - en diskussion af danskfaglighed og et bud på dens fremtid (UVM 6-289) (Uddannelsesområderne)
- Nr. 2: Oversigt over dansksystemet - en kortlægning af danskfaget i alle uddannelsesniveauer (UVM 6-290) (Uddannelsesområderne)
- Nr. 3: Rapport fra Udvalg om fornyelse af vekselluddannelsesprincippet mv. for visse tekniske erhvervsuddannelser (Internetpublikation) (Erhvervsfaglige uddannelser)

Publikationerne kan købes hos Undervisningsministeriets forlag eller hos boghandlere. Visse publikationer er trykt i meget begrænset oplag og kan derfor kun rekvireres i ganske særlige tilfælde mod betaling af et ekspeditionsgebyr.

På UVM's website - på adressen: <http://www.uvm.dk/katindex.htm> - findes en oversigt over hæfter i Uddannelsesstyrelsens publikationsserier udgivet i 1999, 2000 og 2001