UNDERVISNINGS MINISTERIET

Skriftlig dansk 2008

Højere forberedelseseksamen – ny ordning

Den skriftlige eksamens forløb

Undervisningsministeriet
Afdelingen for gymnasiale uddannelser

UNDERVISNINGS MINISTERIET

INDHOLD

FORORD 3
PRØVEMATERIALE 4
TEMA 5
OPGAVEFORMULERINGER 5
KARAKTERSTATISTIK - højere forberedelseseksamen – ny ordning 6
EVALUERING AF ÅRETS HF-EKSAMEN – ny ordning 7
Prøven som helhed 7
Besvarelserne 8
KOMMENTAR 11
RÅD OG VINK 13

UNDERVISNINGS MINISTERIET

Forord

Hermed udsendes et sammendrag af censorernes rapporter om prøven i skriftlig dansk 2008 til højere forberedelseseksamen efter ny ordning. Fremlæggelsen efterfølges af en kommentar samt et afsnit Råd og vink, hvori vi på baggrund af censorernes tilbagemeldinger angiver en række fokuspunkter i forbindelse med forberedelsen og instrueringen af kursisterne til prøven i skriftlig dansk.

Hæftet er udarbejdet af Peter Nyord (formand for Hf-kommissionen) og undertegnede.

Vi ønsker at rette en tak til censorerne for konstruktive tilbagemeldinger på den skriftlige eksamen.

Susan Mose
fagkonsulent i dansk

UNDERVISNINGS MINISTERIET

Prøvemateriale

Hæfte 1

Tema

Opgaveformuleringer

Fællestekster – udleveres kl. 9.00:

1. Jonathan Wichmann: *Kunsten at tale godt*

2. M.C. Lyngsie: *Brandtale til Kammeraterne*

3. Berit Holbek Jensen: *En krig om ord*

Billede:

Erik Henningsen: *En Folketaler i Nørre-Fælled.*
Maleri (116,5 x 178 cm), 1899. Metalskolen Jørlunde.

Hæfte 2

Særtekster – udleveres kl. 10.30:

4. Hans Kirk: *Daglejerne*

5. Ulla Dahlerup: *Tale på Dansk Folkepartis landsmøde*

6. Jens Lenler: *Med andre ord*

Tema

Hæfte 1 og 2 handler om, hvordan man kan bruge sproget til at påvirke, herunder til at overbevise eller manipulere. Materialet giver eksempler på og diskuterer sprogbrug og retoriske virkemidler, bl.a. i politisk sprog.

Opgaveformuleringer

Du skal besvare én af opgaverne 1-3. Anfør opgavens nummer, og formuler selv en overskrift som led i din besvarelse.

Opgave 1
Skriv et analyserende oplæg til et hf-hold om, hvordan taler kan påvirke modtagerne.
Som en del af besvarelsen skal du analysere og fortolke uddraget af Hans Kirks roman (tekst 4).
Du skal desuden inddrage dele af materialet fra hæfte 1.
Holdet har læst materialet i hæfte 1, men ikke materialet fra hæfte 2.

Opgave 2
Skriv til et almenkulturelt tidsskrift en introducerende artikel om retoriske virkemidler.
Som en del af besvarelsen skal du redegøre for centrale virkemidler i Ulla Dahlerups tale (tekst 5).
Du skal desuden inddrage dele af materialet fra hæfte 1.
Materialet i hæfte 1 og 2 forudsættes ikke kendt af tidsskriftets læsere.

Opgave 3
Skriv til avisen en diskuterende artikel om sproglig manipulation.
Som en del af besvarelsen skal du redegøre for og sammenligne de centrale synspunkter i Jens Lenlers artikel (tekst 6) og Berit Holbek Jensens artikel (tekst 3).
Du kan desuden inddrage andre dele af materialet fra hæfte 1.
Materialet i hæfte 1 forudsættes ikke kendt af tidsskriftets læsere.

UNDERVISNINGS MINISTERIET

Karakterstatistik - højere forberedelseseksamen – ny ordning

Total			Kar.fordeling på de enkelte opgaver*		
Kar.	Antal	Proc.	1	2	3
12	152	2,3	2,2	3,8	1,7
10	720	10,7	9,2	12,5	10,6
7	1786	26,4	24,4	31,7	25,4
4	2249	33,3	32,4	30,3	34,5
02	1304	19,3	21,5	15,4	20,4
00	499	7,4	9,4	5,0	7,1
-3	45	0,7	1,0	1,2	0,3
Total	6755	100,0	100,0	100,0	100,0
Gennemsnit		**4,88**	4,58	5,42	4,81
Valgt af (%)			24,1	24,2	51,7

*) baseret på optælling af 100 hold

Evaluering af årets hf-eksamen – ny ordning

Prøven som helhed

Censorerne udtrykker tilfredshed med årets opgavesæt, tema, tekster og opgaveformuleringer. *Prøvesættet er simpelthen godt. Fine tekster, og især en særdeles instruktiv indføringstekst i appelformerne, som er tilstrækkelig for de elever, der ikke er blevet undervist i netop dette sproglige stof eller har glemt det. På min skole lavede vi sættet om til en studenterårsprøve i 2.g., hvilket viste, hvor gode teksterne egentlig er.*
En anden censor tilføjer: *Hæftet giver god mulighed for at arbejde med litterær analyse, introduktion og diskussion, og fordi det ikke fremgår alt for tydeligt hvad dynamikken mellem teksterne er, kan man med sindsro belønne den kursist der får etableret en god analyse/introduktion/diskussion. Omvendt er hæftet så tilgængeligt og umiddelbart forståeligt at selv den svage kursist ikke bør føle sig fortabt. Alt i alt et godt hæfte med god spænding, klart fokus og mulighed for differentiering.*

Temaet retorik betegnes som *meget interessant og yderst relevant. Sådan et retorik-sæt er forventeligt set i relation til de faglige mål. Der er tale om kernefaglighed i dansk og nyttige kompetencer for folk, der skal fortsætte på mellemlange videregående uddannelser.* En censor fastslår, *at opgavekommissionen har valgt et meget godt og relevant tema i år, som ligger i forlængelse af den daglige undervisning.*

Opgaveformuleringerne modtages ligeledes med tilfredshed. De *er formuleret præcist og godt med udpegning af relevant fokus og materiale for den enkelte opgave.*
I opgave 1 påpeges der *måske* et problem: *man skal analysere og fortolke Kirks tekst. Men skal man gøre det ud fra en analyse af retorikken eller ud fra en analyse af teksten?* Det er ikke opgaveformuleringen, der er uklar, for en analyse og fortolkning af en fiktionstekst omfatter naturligvis de litterære virkemidler, f.eks. fortællerforhold, genre, personkarakteristik, metaforer, budskab og periode; men en censor finder *det næppe så oplagt at inddrage kravet om fortolkning i forbindelse med Kirk-uddraget. Ikke sådan at forstå, at man ikke ellers bør kunne kræve en fortolkning i forbindelse med en litterær tekst i en dansk stil, men i denne kontekst får det karakter af et ukonstruktivt vedhæng, da der i opgaven primært bliver fokuseret på romanuddraget som et eksempel på en tale.* For kursisterne var det tydeligvis vanskeligt at inddrage tekstens særlige skønlitterære tilgang til retorikken, hvor Kirk lægger en ironisk afstand til taleren og viser det flertydige i tilhørernes reaktion: *hvordan han stiver sig selv af over for sit (investerende) bagland og sine underordnede tilhørere, og hvilke følelser hos daglejerne han suverænt rumsterer rundt med.* En anden censor tilføjer: *I forhold til det litterære stofområde er det karakteristisk at kursisterne har svært ved at skelne mellem karakter, fortæller og forfatter. Selv når der ikke decideret laves fejl på dette område, har kursisterne svært ved at anvende viden om fortælleforhold til at etablere en analytisk vinkel – en vinkel der ellers må siges at være helt uundværlig i forhold til Kirks tekst.*

Opgave 2 vurderes entydigt positivt. *Ulla Dahlerups tekst er spændende derved, at den kan læses på så mange niveauer – helt op til den intertekstualitet, de færreste kursister kender til: nazisme (undermennesker + brændemærke mv.), udtryk fra besættelsen (sorte sværme) og biblen (gået den tunge vej). Teksten kan sagtens læses med udbytte uden denne viden, men så bliver den let lidt banal, og mødet med den "tapre" Pia Kjærsgaard kommer til at fylde det hele. Alt for få kursister får den nødvendige kvalme.* En anden censor dvæler ved Dahlerups mange *kneb: hvordan hun sovser sig selv og sine tilhørere ind i en kaotisk blanding af stolthed, styrke og selvmedlidenhed, samtidig med, at hun med et sandt arsenal af aggressive, stigmatiserende negative, konnotative udfald sviner sine egne og sine ligesindedes modstandere til. At hun altså gør præcis det samme, som hun anklager dem for at gøre!* Her er virkelig noget at tage fat på for kursisterne.

Opgave 3 får forskellige kommentarer. Nogle finder, at *modsætningen mellem tekst 3 og 6 er til at tage og føle på*, mens andre modsat mener, at *der til den diskuterende artikel (Opgave 3) er for ringe kontrast mellem teksterne.* En censor uddyber, hvorfor opgaven for ham fungerer udmærket:

> *Når der i Opgave 3 skal redegøres for og sammenlignes centrale synspunkter fra artiklerne, som Jens Lenler og Berit Holbek Jensen er leveringsdygtige i, så har kursisterne gode muligheder for her at demonstrere, at de faktisk er i stand til at gennemskue og videreformidle de iagttagelser, de gør: altså at redegøre for,* ***hvem*** *der siger* ***hvad hvor*** *og* ***hvornår*** *– og ikke mindst: hvem der* ***synes*** *hvad, og hvem der* ***ved*** *hvad. Hvad dette sidste angår, må det aldrig blive ligegyldigt, om man er retoriker eller professor i retorik – og dermed nok ved, hvad man snakker om – eller om man er journalist, der måske interesserer sig for emnet, men dybest set skriver for sin månedsløn.*

Her gives også en begrundelse for, at der i hæfterne bringes en del interviews, der *refererer viden og synspunkter fra andre end journalisten/forfatteren.* Det møder ellers også i år en del kritik: *Hermed bliver afsenderforholdet tåget og omstændeligt at redegøre for. Kursisterne bruger urimeligt meget energi på at redegøre for hvem der citeres af hvem og for hvad.* Men som det fremgår af ovenstående citat, opfatter nogle censorer netop dette som en central del af det læse- og formidlingsarbejde, som kursisterne skal præstere.

Teksterne får alle ros. *Tekster og tekstsammensætninger er meget velvalgte. Eleverne gives mulighed for at forholde sig til teksterne og temaet. Tekstmaterialet er tilgængeligt, dvs. til at læse og referere.* Det fremhæves, at der er tale om et *godt tekstmateriale med vedkommende tekster med passende sværhedsgrad.* En censor taler om *supergode tekster i hæfte 1 og hæfte 2. De er forholdsvis korte, men rummer netop den balance af entydighed og kompleksitet, der gør dem meget velegnede, dels til en indledende, opsamlende diskussion i gruppen (Hæfte 1), dels til den efterfølgende refleksion på egen hånd (Hæfte 2).* En anden fremhæver, at *tekst 1 er en god indledning, fordi den giver en introduktion til appelformerne.* Billedet kaldes *oplagt.*
Paradoksalt nok er teksterne næsten for gode og koblingsmulighederne for mange: *Der var for bred mulighed for at inddrage alle tekster i alle opgaver. De fleste elever inddrog mange tekster med det resultat, at primæranalyserne blev for overfladiske.* Men hermed bevæger vi os væk fra opgavesættene og på vej mod kursisternes faktiske besvarelser.

Besvarelserne

Censorerne er ret enige om at problematisere kursisternes forudsætninger. Mange kursister har store problemer med sproget, de er usikre i formidlingen, og de mangler almenviden og historisk baggrund. Eksempelvis skriver en censor: *Jeg chokeres over, hvor få elever, der egentlig behersker et korrekt formuleret dansk.* En anden noterer: *Man kan undres over, hvor svag en historisk viden og indlæsningsevne mange elever har til at afkode Hans Kirk-teksten. Romanen kan endda få titlen "Dagplejerne". Hvad er en daglejer, er et spørgsmål, som ikke stilles af mange. Høpners rolle som direktør og skaber af virksomheden samt det elementære modsætningsforhold mellem kapitalist (arbejdsgiver) og arbejdere (arbejdstagere) er nærmest ukendt for mange. Så stærkt har newspeak-begrebet medarbejdere slået igennem hos unge mennesker. Det giver alt sammen vanskeligheder med afkodningen af tekstens fiktion. På lignende vis mener jeg faktisk, at også 1. maj siger eleverne meget lidt. Det giver historiske vanskeligheder med Lyngsie-talen og især det politiske maleri. Fagforeninger og arbejderbevægelse er vel også blevet offer for newspeak* I forlængelse heraf skriver en anden censor: *Det værste er, at det virker som om hele årgange har mistet enhver forståelse for modsætninger i dette samfund. De fleste kursister fattede simpelthen ikke ideerne bag de forskellige tekster – hvad er en "Brandtale for kammeraterne"? Hvad mener Ulla Dahlerup? Hvad satte Høpner gang i? Og endelig HVORFOR synes Jens Lenler og Christian Kock, at newspeak er uheldigt? Det er selvfølgelig ikke et krav, at kursisterne mener det ene eller det andet om disse emner – men det er da beskæmmende, at det så tydeligt fremgår, at de slet ikke forstår, hvad der er på spil!*

Censorerne nævner forskellige forslag til, hvordan man kan løse disse problemer. Det ene er at sænke kravene og placere hf-dansk på et B-niveau: *Jeg tror simpelthen, at den type elever, som går på HF, skal prøves i et lavere niveau (altså en slags dansk B, hvis man kunne indføre det?).* Det kunne gøres ved at fjerne genrekrave-

ne og mindske det danskfaglige indhold: *Jeg synes med andre ord, at det ville være bedre at beskrive en besvarelsesgenre, der slet og ret blev kaldt "stil".* Det ville gøre det lettere for kursisterne, hvis de slap for de stramme formidlingsgenrer. En anden censor tilføjer: *Den fortolkning af begrebet "anvendelsesorienteret" som ligger i kravet om skrivegenrerne i skriftlig dansk er for mig at se kunstig. De sætter eleverne i en "som om"-situation. Hvorfor må virkeligheden – at de er hf'ere, som lige nu beskæftiger sig med skriftlig fremstilling i faget dansk – ikke være skrivesituationen?* Tilsvarende finder enkelte censorer, at de danskfaglige krav er for store: *Ambitionen om at gøre stilene mere danskfaglige er uden tvivl til skade for elevernes skriftlige udfoldelsesmuligheder.* En anden censor ironiserer over, at kursisterne skal skrive *særfagligt dansk, danskfagligt dansk, analyse-dansk. Hvad skal de med det?* En så radikal ændring af den nye ordning er der dog kun få censorer, der nævner.

En helt anden løsningsmulighed ligger for andre censorer i, at skolerne er mere opmærksomme på kursisternes indgangsniveau, når de optager dem. *Jeg vil gerne gentage fra tidligere år, at det desværre ser ud til, at nogle VUC-kurser har en meget liberal opfattelse af, hvem der har niveau til at kunne optages på HF.* I forlængelse af dette synspunkt nævnes det af andre, at skolerne bør være mere udfarende med supplerende tilbud til de svage danskelever: *Der burde være "skriveværksteder" rundt om på gymnasierne og hf-kurserne.* En censor tilføjer: *Jeg kan tilslutte mig en tidligere censorvurdering, som anbefaler at der arbejdes meget målrettet med den enkelte kursists svagheder og mangler.*

En af censorerne oplyser, at det har løftet karakterniveauet mærkbart på hans egen skole, at man har valgt at gøre mere ud af at klæde dansklærerne på til opgaven. Det har *virket, at vi på Herning HF og VUC efter sidste års nedslående resultater udpegede skriftlig dansk som et særligt indsatsområde og arrangerede internatkursus samt intensiveret samarbejde mellem dansklærerne med henblik på at opfylde de nye krav – som både er højere og anderledes.*

Indholdet i de mindre vellykkede besvarelser er præget af tørre resumeer og referater med stor sproglig afsmitning. *For mange af opgaverne er refererende og ligger meget tæt på teksterne i hæfterne med hensyn til sprog og indhold, og temmelig mange elever læser de forskellige artikler isoleret.* Redegørelserne er hos samme kursistgruppe ofte uklare: kursisterne *har ofte store problemer med at skelne imellem den scene, som de respektive journalister har sat – og det, der foregår på denne scene: journalisternes egne bidrag, de interviewedes baggrund, position, synspunkter, holdninger og viden. Det bliver meget nemt til et sammensurium af pluk uden præcis afsender – eller værre endnu: med en forkert afsender: journalisten Jens Lenler overtager retorikprofessor Christian Kocks synspunkter og viden (i retorikkens verden en ægte "stråmand"), mens Christian Kock selv ikke nævnes med ét ord.*
Der er for meget, der minder om en gammeldags fristil med småsnak og kursisternes *eksempler fra deres eget liv!* Teksterne analyseres for lidt, genrerne blandes til et *miskmask*, fokus er uskarpt, og der mangler perspektivering.

11.4% af de kursister, der besvarede **opgave 1** fik karakteren 10 eller 12. Disse besvarelser får i sagens natur ikke så mange ord med på vejen som de mindre vellykkede. Besvarelserne af opgave 1 lider navnlig under, at der er for lidt litterær analyse af Kirks tekst: *I forbindelse med den analyserende genre bliver analysen i meget stor udstrækning begrænset til at forholde sig til begreberne logos, etos og patos, hvilket kommer til at betyde, at det er en tynd analyse.*
Der er også uklarhed om oplægsgenren, der undertiden opfattes som mundtlig, ligesom der er en tilbøjelighed til rollespil og til at glemme genren undervejs: *To af de elever, der har valgt at skrive denne opgave, indleder med et "Hej, nu skal I høre…". Herefter følger ¼ sides 'oplæg', hvorefter stilen går over til at blive en helt almindelig stil. Resten af eleverne, der har valgt at skrive om emnet, skriver en stil uden at overveje genren.*

Opgave 2 bliver af censorerne opfattet som den enkleste. 16% procent af de kursister, der valgte opgaven, fik karakteren 10 eller 12. Censorerne tilkendegiver, at de mindre vellykkede besvarelser bærer

præg af kursisternes benovelse over for Dahlerup, ligesom en del havde svært ved for alvor at udfylde den introducerende genre: *Besvarelserne af opgave to (introducerende artikel) led meget ofte under en manglende bevidsthed om opgavens ærinde. Før man kan introducere et emne, må man have fod på det, og det udgangspunkt har meget få kursister. Således savnes ofte fokus, mål og styring i besvarelserne.*

Opgave 3 klarede 12.3% af kursisterne til karakteren 10 eller 12. Besvarelserne viste på ny, at kursisterne har problemer med den diskuterende genre: *Endvidere er det for en del vanskeligt at skelne mellem den kommenterende og diskuterende genre, hvorfor en del har lavet en småkommenterende besvarelse, hvor den skulle have været diskuterende.* Dette nævnes af en del censorer. *Kun meget få kursister kan overkomme at etablere en reel diskussion. Enten består besvarelsen af ren parafrase, eller også etablerer kursisten en personlig, kommenterende vinkel på materialet. Det første kan forklares med manglende abstraktionsniveau, men det sidste kan kun skyldes manglende viden og erfaring med genren.* En censor mener, at der er tale om en uklarhed i selve diskussionsgenren, og foreslår en blanding, hvor kursisterne i højere grad får lov selv at tage stilling og argumentere i debatten:

> *I den diskuterende artikel (Opgave 3) har mange kursister tilsyneladende vanskeligt ved at bestemme sig for, i hvilken grad de selv skal deltage i diskussionen. Dette falder tilbage på os selv og på reformens uklarheder. Vi har ikke klart nok besindet os på, om det er et rent, afgrænset diskussionsrum (Ulrik Herskinds formulering), der skal formidles til "avisens" læsere: om det er en blot og bar registrerende, skriftlig øvelse i at gengive og sammenholde de væsentligste synspunkter i de 2 artikler – eller om kursisterne ud over dette også forventes selv at deltage i diskussionen, i større eller mindre grad. Jeg er af mere end én grund tilhænger af det sidste.*
> ** Dels bliver diskussionen bredt mere ud ved ikke blot at forblive opsummerende.*
> ** Dels får den dygtige kursist et ekstra kort på hånden i relationen til sine læsere ved selv at skulle forholde sig til diskussionens kerne.*
> ** Dels bliver kursistens egne kompetencer i retorik, argumentation etc. sat i spil.*
> *Alt sammen noget, der kunne befordre og styrke motivationen og skrivelysten, hvilket jo i forvejen optager de fleste af os en hel del.*

Form

Den afgørende evne til at formidle et stof, demonstreres ikke tilstrækkeligt: *Alt for få formår på afgørende vis at gøre deres besvarelser modtager-relevant, sådan som det kræves i opgaveformuleringerne.* Det viser sig ikke mindst i, at besvarelsen ikke har nogen tydelig hensigt og herved mangler fokus: *Den tematiske "røde tråd" bliver ofte efterladt, dinglende et eller andet sted, f.eks. i en ultrakort manchet, der ikke bliver vinklende for selve artiklen – hvis den overhovedet er blevet taget op. Den rigtig skarpe overskrift, der slet ikke blev udnyttet, så jeg mange, mange gange!*

De muligheder, der ligger i rubrikker, under- og mellemrubrikker, udnyttes dårligt, og kursisterne glemmer for hurtigt, at de skal formidle stoffet i et avis- eller tidsskriftmedie. Det viser sig bl.a. i, at de tekster, der skal inddrages, blot hentes ind som lektie og ikke som en perspektivering, som læserne skal gøres interesserede i: *Jeg forstå ikke, at så mange elever er så dårlige til at introducere de tekster, der skal behandles. Det foregår i et så ubehjælpsomt sprog, at enhver redaktør straks ville have kasseret artiklen.*

Genrerne flyder ofte, idet de snart er for private og snart for anonyme og skolestils-agtige: *Alt for mange laver et rollespil af typen (opgave 1): Nu vil jeg fortælle jer om; …som vi talte om i sidste time…". En stor del skriver stadig en traditionel "fristil" (opgave 2 og 3), mit indtryk er at det især gælder for elever fra VUC, som for manges vedkommende har været ude af skolesystemet i en årrække.*

Nogle censorer konstaterer, at det ofte er en fordel, når kursisterne bruger en opsætning i spalter, fordi det synes at virke bevidstgørende i forhold til medie og kommunikationssituation.

Sprog
Alle censorer er enige om, at det hos en stor del af kursisterne står så sløjt til med sprogbeherskelsen, at det hæmmer formidlingen: *Generelt er det mit indtryk, at flertallet af eleverne har et temmelig uudviklet skriftsprog. Deres grammatiske og syntaktiske forståelse – eller bare fornemmelse – er meget indskrænket, så mange af dem er henvist til at formulere sig i talesprogsagtige vendinger. Det forringer deres skriftlige produkt i form af manglende præcision, manglende anvendelse af faglige termer og begreber, og det resulterer i en usikker fremstillingsform, hvor "den røde tråd" ikke er synlig for læseren – og undertiden givetvis heller ikke for skribenten!*
Der er for mange elementære fejl, f.eks. g*enerelt store problemer med verbalbøjninger, elementær staveteknik, idiomatiske udtryk, syntaktisk sikkerhed, interpunktion etc.* En anden censor supplerer: *Sætningssammenbrud, vildledende tegnsætning, sammenblanding af infinitiv og præsens, absurde stavefejl, sjusk i citater og navne, manglende kongruens, tempusfejl osv.* Hertil kommer afsmitning fra SMS-sprog og udbredt slendrian (manglende brug af stavekontrol, manglende opgavenummer, afskrivningsfejl, ufærdige sætninger m.m.). Blandt topscorerne er fejl med orddeling og nye konstruktioner af typen "både…men".

Censorerne er dog ikke enige om, hvorvidt der er tale om en forringelse i forhold til tidligere år. Nogle fastslår, at det sproglige niveau er, som det plejer: *Mht. til den skr. fremstilling er der (som altid) problemer med bøjningssystemet, kommatering osv. Intet nyt i det,* og at: *der næppe er tale om forbedringer eller forværringer vedr. det sproglige.* Også nogle af de censorer, som normalt har censureret stx-besvarelser, slår forholdsvis koldt vand i blodet: *Jeg regnede med, at hf-kursisterne skrev markant dårligere end studenter. Det er ikke tilfældet, når der ses bort fra tosprogede elever på VUC, som ofte er i stand til at dumpe. Ellers er tegnsætning, ortografi, syntaks mv., som jeg kender det fra gymnasiet.*

Bedømmelse
Censorerne kommenterer ikke bedømmelsen, som synes at være foregået uden problemer. Der falder dog en enkelt bemærkning om karakterniveauet: *Ved karakteren 7 gælder det at "sproget er præget af sikkerhed i syntaks, præcision og sprogrigtighed, men med mindre væsentlige fejl." Hvis vi som censorer skulle tage det 100% for pålydende, ville 90% af kursisterne IKKE kunne opnå karakteren 7!*

Kommentar
Det er et gennemgående træk i censorkommentarerne, at opgavesættet opleves som aldeles udmærket, men at for mange af kursisterne ikke formår at udnytte de gode tekster og opgaver, og at de krav, der stilles, forekommer at være lovlig store. Nedenfor kommenteres karaktergennemsnittet, A-niveauet samt prøvens udgangspunkt i kernestof.

Karakterfordelingen
Karakterstatistikken viser en lille positiv udvikling i forhold til sidste år. Karaktergennemsnittet var i år 4.88 mod sidste års 4.60. Karakterfordelingen i år og sidste år ser således ud[1]:

Skriftlig dansk 2008

-3	00	02	4	7	10	12
0.7%	7.4%	19.3%	33.3%	26.4%	10.7%	2.3%

Skriftlig dansk 2007

-3	00	02	4	7	10	12

[1] Baseret på censorernes indberetninger på censormøderne i Avedøre

0.7%	11.1%	22.0%	29.1%	24.7%	10.5%	2.0%

Flere fik topkarakterer ved årets eksamen, sammenlignet med sidste år. Samtidig var der færre kursister, som dumpede til eksamen i skriftlig dansk.

A-niveauet i skriftlig dansk på hf

Når det gælder den nye ordning, er det vigtigt at slå fast, at der i forbindelse med gymnasiereformen blev tilført hf-dansk ekstra timer, så omfanget svarer til stx-dansk, og at det skete for at løfte hf til et reelt A-niveau. Formidlingsskrivningen skal ses som et centralt element i den anvendelsesorientering, der definerer hf-uddannelsen, og alt andet lige er det enklere og sjovere at skrive til en modtagergruppe i et realistisk medie end at skrive en traditionel dansk stil ud i det blå – selv om kursisterne ofte er præget af denne tradition, når de starter på hf. Tilsvarende er skrivegenrerne ikke udtænkt for at komplicere sagen, men for at klargøre formålet med skrivningen og de rammer, hvorunder den skal gennemføres. Men man skal ikke puste kravene så meget op, at nogle af kursisterne er ved at give op på forhånd. Det væsentlige ved den nye ordning er ganske enkelt, at kursisterne skal *fremlægge et danskfagligt emne på en dækkende og interessevækkende måde*. Det indebærer, at de skal lære at skrive så klart og korrekt, at de ikke får problemer med det senere hen, at de kan gengive indholdet i nogle relativt enkle tekster, og at de kan udtrykke sig både i den appetitvækkende artikel og i den fagligt præcise rapport.

Det udelukker ikke, at ordningen kan justeres, når der viser sig behov for det. EVA-rapporten foreslog, at antallet af genrer mindskes fra fire til tre – på linje med stx-ordningen. At dømme ud fra censorrapporterne (se blandt andet censorcitatet tidligere i fremstillingen) er det her mest oplagt at slå den diskuterende og den kommenterende genre sammen til en *argumenterende genre*, hvor kursisten både kan fremlægge andres synspunkter og argumentere for sine egne. Censorerne er inde på, at det er svært at finde egnede tekster til den diskuterende genre, fordi de på den ene side skal være klart modsatrettede, mens de på den anden side ikke må være alt for enkle og entydige, og censorerne fastslår eksplicit, at kursisterne har svært ved at leve op til den diskuterende genres overvejende neutrale karakter. Opgaveformuleringen understreger, at kursisterne i opgave 3 skal "redegøre for og sammenligne" synspunkterne i stedet for "at diskutere" dem, men det har mange kursister ikke opdaget. At kursisterne har nemmere ved at ramme det analyserende oplæg og den introducerende artikel, er indgået i overvejelserne i forbindelse med justeringen af den skriftlige prøve. Denne justering forventes færdig i september 2008. Der vil naturligvis blive sendt nærmere besked til skolerne, så snart der foreligger en endelig afgørelse.

Kernestof i relation til den skriftlige prøve

Som bekendt tager opgaveformuleringerne, teksterne og problemstillingerne i højere grad end tidligere udgangspunkt i fagets kernestof. Det betyder, at opgavekommissionen kan stille opgaver, hvor de kan forvente, at kursisterne har et fagligt forhåndskendskab. Opgaverne vil altid blive stillet så bredt, at der tages højde for, at det vil være forskelligt, hvordan den enkelte lærer har arbejdet med det pågældende kernestof. Det er ikke en forudsætning, at kursisterne har arbejdet indgående med alle de pinde, som læreplanen udstikker, men intet kan springes helt over.

Råd og vink

I forlængelse af de konstruktive kommentarer fra årets censorer fremstår især 2 punkter, som dansklærerne med fordel kan tage op i undervisningen:
- at formidle genrebevidst
- det sproglige niveau

At formidle genrebevidst

Lad det indledningsvis være fremhævet, at idéerne nedenfor er tænkt som inspiration til, hvordan kursisternes genrebevidsthed kan styrkes. Der findes mange midler til målet, og det er ikke forventningen, at den enkelte dansklærer skal følge alle forslagene.

Det er vigtigt, at fagets skriftlige dimension fylder meget i den daglige undervisning, at der skrives i en stor del af timerne, og at der jævnligt trænes i de forskellige genrer og medier. Besvarelserne kan blive mere formidlende og modtagerrettede, hvis man i undervisningen inddrager journalistiske artikler. Kursisterne kan derved aflure dem deres virkemidler i rubrikker, under- og mellemrubrikker, indledninger, afslutninger og overgange. I journalistiske artikler kan man lære, hvordan man drejer rubrikkerne, så de både udpeger fokus og vækker læsernes appetit, og i artiklernes indledninger og afslutninger kan man iagttage, hvordan man kommer hurtigt i gang og runder af på en perspektiverende og inciterende måde. I de mindre vellykkede kursistbesvarelser er indledninger og afslutninger ofte abstrakte, matte, påklistrede, ufokuserede og banale, men med små øvelser kan man lære kursisterne at forvandle disse kerneafsnit fra det slappe til det fængende. Skal man henvende sig til folk i medierne, kræver det engagement, nerve og nærvær, og selv om det er meget forlangt i en eksamenssituation, er der også i nogen grad tale om en skriveteknik, som kan tillæres. Mediefolk har øvet sig i at udstråle formidlingslyst, skriveglæde og personlighed, og det kan vores kursister godt lære af.

Meget kan opnås, hvis kursisterne sætter sig ind i formidlingssituationen og forestiller sig, hvordan læserne vil reagere. Man skal lære at se dem for sig, for så holder man automatisk op med mange af de unoder, der præger eksamensbesvarelserne. Ingen gider læse omstændelige baggrundsoplysninger, som er hentet fra manchetter, noter og medbragte litteraturhistorier, hvis de er overflødige – årstal på forfatter, profession og arbejdssted på skribent eller interviewoffer, fuld bibliografisk henvisning efter hvert citat m.v. I artikler skal man ikke vigte sig med specielle danskfaglige termer (med mindre det tjener et eksplicit formål i fremstillingen). Man gør sig som en naturlig ting umage med at redegøre for en tekst, som læseren ikke kender. Omvendt undlader man selvfølgelig at referere en tekst, som klassen har gennemgået – i omtalen af Wichmanns artikel (tekst 1) er det naturligt at nævne og som en opfriskning kort at definere begreberne logos, etos og patos, men det er overflødigt i et klasseoplæg at gennemgå alle artiklens eksempler, som klassen kender og har drøftet.
Erfaringen viser, at det gør det nemmere at fastholde dette formidlingssigte, hvis man sætter artikelbesvarelsen op i spalter med fed rubrik og med under- og mellemrubrikker. Spalterne minder en om, at man skriver i en avis eller et tidsskrift, og rubrikkerne tvinger hele tiden en til at tænke på modtageren, på fokus og på kompositionen. Men her må det understeges, at det ikke indgår i vurderingen, om kursisten vælger spalter eller ej.

Skriver man mere formidlende, skriver man også automatisk med mere dybde og perspektiv, simpelthen fordi man vil noget med det, man skriver. Noget er vigtigere end andet, og der er en grund til, at man vil belemre læserne med netop dette emne og med denne tekst. Det udløser automatisk en perspektivering af emnet, så det ikke fremstår isoleret, men som del af en kontekst, en udvikling eller en problemstilling, som er vigtig for læseren. Det er dette perspektiv, der skal fange læserens opmærksomhed og holde ham fast, og som løfter besvarelsen op over det kedsommelige og får den til at fungere.

Derfor dur det ikke at fylde siderne ud med tørre gennemgange af en række tekster, blot fordi de nu står i hæfte 1 og 2. Der er godt nok vigtige pointer at hente i alle tekster, men uden perspektivering kan man ikke finde disse pointer, og jo flere tekster man inddrager, jo mere overfladisk bliver det. Det gælder også, hvis man fylder siderne ud med for mange og for lange citater, der alligevel ikke bruges til noget. Resultatet er tungt og overlæsset, og det oser af pligt og ulyst hos den skrivende (og hos læseren).

Med et klarere perspektiv får besvarelsen også en tydeligere rød tråd. Et godt råd er at sætte fokus på hæfternes tema, og inden for dette område koncentrere sig om opgaveformuleringens emne. Fastholder man dette fokus fra indledning til afslutning, og hjælper man læseren ved at tydeliggøre overgangene fra det ene delemne til det næste, får man en besvarelse, der hænger sammen og kommunikerer. Alt for ofte bringes læseren i vanskeligheder, fordi der brat og umotiveret skiftes retning undervejs. En del kursister synes at opfatte den danske stil som en slags matematik-opgavesæt, hvor man først løser den ene opgave (redegørelse for første tekst) og dernæst starter forfra med den næste opgave (anden tekst) osv. Resultatet virker ikke blot usammenhængende, men også uforståeligt og irriterende. Kursisterne kan øve sig i at skrive formidlende overgange, hvis de får udleveret en besvarelse med løsrevne afsnit, som de selv skal sætte i naturlig sammenhæng og binde sammen med korte mellemtekster, der informerer læseren om den styrende tankegang.

Som led i denne røde tråd er det vigtigt at øve den måde, hvorpå man introducerer en tekst. Man skal ikke blot give de fornødne oplysninger om forfatter, titel m.m. og indhold, men også motivere, at netop denne tekst trækkes ind i fremstillingen på dette punkt. Der skal laves en overgang, der har de fornødne oplysninger uden at virke tung, og som gør det klart for læseren, hvad teksten skal bruges til som led i fremstillingens røde tråd. Det kræver en del øvelse, som kan trænes ved målrettede arbejdsopgaver, hvor kursisterne f.eks. først skal vælge mellem gode og dårlige eksempler og senere prøve at formulere en tekstintroduktion, hvorefter resultaterne sammenlignes i klassen.

Når man skriver formidlende, skal man hele tiden tænke på, om læseren er med. Når man citerer, skal man forklare, hvad læseren skal lægge mærke til i citatet, og rummer en tekst uklarheder, skal man prøve at udlægge den sandsynlige mening. Utallige kursister har i år citeret tekst 3 for Jonas Gabrielsens "skelnen mellem det manipulerende og det abstrakte", som om udtrykket var lysende klart for enhver. Med en note har opgavekommissionen søgt at hjælpe på forståelsen, men vælger kursisterne at gå let hen over denne avancerede formulering, får man indtryk af, at de bare ikke har forstået meningen. I det hele taget har de fleste kursister undladt at forklare Gabrielsens dobbeltholdning, hvor han afviser, at retorik er manipulation, men samtidig mener, at vi skal blive bedre til at gennemskue den. I en diskuterende artikel er det væsentligt, at den slags nuancer trækkes klart frem, så læseren bliver ordentligt vejledt. Det er bl.a. den slags, som kursisterne med fordel kan bruge tiden på i gruppearbejdet: at hjælpe hinanden med at forstå hæfte 1-teksternes synspunkter og virkemidler. I den mundtlige undervisning trænes kursisterne hele tiden i at se teksternes modsigelser og undertekster, og det er vigtigt undervejs at overføre denne læseevne fra det mundtlige til det skriftlige.

De forskellige medier og genrer kan med fordel også indøves med små og større arbejdsopgaver, hvor kursisterne skal placere forskellige stil-citater i diverse genrer, og hvor de selv skal omskrive indledninger og afslutninger fra en genre til en anden eller fra et medie til et andet. Herved får de en klarere opfattelse af forskellene på genrerne i deres sprog og deres struktur. *Oplægget* er fagligt præcist i sin sprogbrug og systematisk i sin opbygning, der fx kan gå fra indledningens problemformulering til afslutningens konklusion. Det er et skriftligt oplæg, som ikke skal have karakter af manus til en mundtlig fremlæggelse. *Den introducerende artikel* er indbydende: levende i sin sprogbrug og trappe-agtig i sin struktur, når den eksempelvis indleder med et kendt og spændende eksempel og derefter gradvist udfolder emnet

med facts, begreber og perspektiver. I år var der mange, der startede den introducerende artikel med at stange begreberne logos, etos og patos ud, som om alle læsere på forhånd var fortrolige med dem, hvorefter resten af besvarelsen bestod i sideordnede opremsninger af eksempler på politikersprog fra diverse tekster – her var trappens første trin alt for højt, og de øvrige trin var anbragt på samme niveau, så læseren ikke kom nogen vegne. Kursisterne kan også her med fordel prøve at sætte sig i læsernes sted og overveje, om deres tekst faktisk fungerer.

Det sproglige niveau

Hvad angår det sproglige niveau, er ingen vist i tvivl om, at faget har en stor udfordring. Det gælder i relation til den skriftlige prøve i dansk, men jo også langt bredere. Der findes i censorvejledningen for dansk på hf en række forslag til, hvordan det skriftlige arbejde kan tilrettelægges. Derudover forsøger mange skoler sig med mere systematiske tiltag. Et tiltag består i skemalagte lektioner (med mødepligt), hvor kursisterne arbejder med deres skriftlige aflevering med hjælp fra studievejledere og faglærere.

Det sproglige kan forbedres med øvelser, hvor kursisterne omskriver kortere afsnit, så de bliver mere fængende, og hvor man omformulerer indledninger og afslutninger, så de får mere præcision og bliver mere levende og læservenlige. Også rubrikker, under- og mellemrubrikker kan trænes, først ved sortering i autentiske medieeksempler, senere ved at føje rubrikker til en medietekst, hvor disse er fjernet, og til sidst ved selv at formulere og omformulere rubrikker til egen eller andres stil. Også hele stile kan ofte med fordel skrives om efter lærerens retningslinjer.
Man bør målrettet bekæmpe det sjuskeri, som kursisterne alt for nemt vænner sig til. De skal skrive meget og ved enhver given lejlighed have at vide, at de skal citere korrekt, gengive navne og titler præcist, gennemlæse opgaveformuleringen utallige gange under udarbejdelsen af besvarelsen, bruge stavekontrollen omhyggeligt og med omtanke osv. Navnlig skal det indskærpes, at de alle husker at skrive opgavenummer – det trækker ned, hvis censorerne længe holdes i vildrede med, hvilken opgave der er valgt. Man kan ofte iagttage, hvordan antallet af fejl vokser støt hen gennem besvarelsen, hvor det indledende afsnit flyder pænt med få fejl, mens de sidste afsnit myldrer med små og kæmpe store fejl; det tyder på, at der er brugt alt for lidt tid på korrekturlæsning. Der er så godt som altid tegnfejl i enhver eksamensbesvarelse, og ofte er fejlene så forstyrrende, at de afslører stor grammatisk usikkerhed. Besvarelser uden bøjnings- og sjuskefejl er også sjældne, og der skal ikke så mange rettelser til, før de ville opnå en højere karakter. Undervisningen bør også her sætte mere målrettet ind med jævnlige øvelser i grammatik, fejlfinding, korrekturlæsning og afpudsning.
Endelig kan det kraftigt anbefales, at kursisterne hvis muligt undervejs i forløbet skriver nogle tekster, der skal bruges i praksis: indlæg til skoleblad, læserbrev til lokalavis, plakat til arrangement, pjece til sportsklub eller lignende. Det giver en større bevidsthed om hele formidlingssituationen, og det fremkalder ofte en større arbejdsindsats og skriveglæde, som er helt uvurderlig.