

Skriftlig dansk 2011

Højere forberedelseseksamen

Censorernes evaluering af den skriftlige eksamen

Råd og vink

Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen

Undervisningsministeriet

INDHOLD

Forord	3
Sammenfatning og vigtigste udmeldinger.....	4
Karakterstatistik	4
Prøvesættet, de tre opgavegenrer og undervisningen.....	4
Opgaveformuleringer	5
Karakterer 2011 – statistik og iagttagelser.....	6
Censorernes evaluering af prøvesættet	7
Censorernes evaluering af besvarelserne.....	8
Emnebehandling og faglighed	8
Skriftlig fremstilling	9
Formidling	10
Råd og vink til den daglige undervisning	12
Systematisk undervisning i skriftlighed	12
Optimer gruppearbejdet og brugen af hæfte 1.....	14
Formidling	16
De enkelte genrer: Faglighed og formidling	16
Sproglig korrektur.....	17
Råd og vink til de skriftlige censorer	19
Opgavesæt til hf-prøven i skriftlig dansk siden 2006	21

Forord

Hermed fremsendes et sammendrag af censorernes rapporter om hf-prøven i skriftlig dansk 2011.

Dokumentet henvender sig til skriftlige censorer og til alle dansklærere på hf, som skal forberede kursister på den skriftlige prøve i dansk. Evalueringen af den skriftlige eksamens forløb efterfølges af et afsnit *Råd og vink*, hvori der på baggrund af censorernes tilbagemeldinger angives en række fokuspunkter i forbindelse med forberedelsen og instrueringen af kursisterne til prøven i skriftlig dansk.

Hæftet er udarbejdet af Anders Østergaard, formand for opgavekommissionen, og undertegnede. Vi ønsker at rette en tak til censorerne for konstruktive tilbagemeldinger på den skriftlige eksamen.

Susan Mose

Fagkonsulent i dansk

Sammenfatning og vigtigste udmeldinger

Rapporten gennemgår detaljeret censorkommentarerne og giver en række *Råd og vink* til den daglige undervisning og til censorer. Som en service er de vigtigste konklusioner og udmeldinger samlet i stikordsform nedenfor.

Karakterstatistik

- Gennemsnittet i skriftlig dansk på hf (4.6) er som i 2008 og lavere end øvrige reformår
- Der er markant flere dumpede end tidligere reformår
- Der er en lille stigning i topkarakterer, men stadig for få sammenlignet med den ønskede normalfordeling.

Prøvesættet, de tre opgavegenrer og undervisningen

- Censorerne er særdeles tilfredse med årets prøvesæt
- Forslag til indsatsområder i undervisningen:
 - Systematisk undervisning i skriftlighed
 - Optimering af gruppearbejdet og brugen af hæfte 1
 - Arbejde med balance og sammenhæng i besvarelsener, mellem emne og tekstanalyse, mellem fællestekster og særtækt
- Styrkelse af formidlingsdimensionen
- Sproglig korrektur, herunder opmærksomhed på afsmitning
- Særlige fokuspunkter i den enkelte genre:

Det analyserende oplæg

Besvarelsener:

- 40,7 % af kursisterne, det største antal nogensinde, valgte det analyserende oplæg
- Karaktergennemsnittet for opgavetyper var 4.41 (mod 4.73 i 2010)

Den daglige træning:

- Fokus på relevant inddragelse af danskfaglig viden og analysegreb samt fokus på, hvordan man skriver om et emne vha. analysen

Den introducerende artikel

Besvarelsener:

- 25 % af kursisterne valgte den introducerende artikel
- Gennemsnittet for opgavetyper var 4.99; det ligger over det generelle gennemsnit i prøven og højere end i 2010 (4.73)

Den daglige træning:

- Fokus på bevægelsen fra konkret til abstrakt og på forholdet mellem emne- og tekstbehandling

Den argumenterende artikel

Besvarelsener:

- 34,3 % af kursisterne (mod 51.2% i 2010) valgte den argumenterende artikel
- Karaktergennemsnittet for den argumenterende artikel (5.28) lå højere end i 2010 (4.98) og er højere end det generelle gennemsnit i prøven

Den daglige træning:

- Fokus på balancen mellem redegørelse og diskussion af synspunkter

Opgaveformuleringer

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

Tema: Fortælleren

Temaet for hæfte 1 og 2 er 'fortælleren'. Tekster og billeder giver eksempler på og forholder sig til forskellige måder at fortælle på i litteratur og journalistik.

Opgave 1

Skriv et analyserende oplæg til et HF-hold om, hvordan forfattere kan bruge jegfortællere. Som en del af oplægget skal du analysere og fortolke Jan Sonnergaards novelle (tekst 6). Du skal desuden inddrage dele af materialet fra hæfte 1.

Opgave 2

Skriv til et almenkulturelt tidsskrift en introducerende artikel om forskellige måder at fortælle på i litteratur og journalistik. Som en del af artiklen skal du undersøge brugen af synsvinkler i uddraget af Hans Kirks roman (tekst 7). Du skal desuden inddrage dele af materialet fra hæfte 1.

Opgave 3

Skriv til avisen en argumenterende artikel om fortælleformer i fortællende journalistik. Som en del af artiklen skal du gøre rede for og diskutere synspunkterne i tekst 8. Desuden skal du perspektivere synspunkterne, idet du inddrager dele af materialet fra hæfte 1.

Materialet i hæfte 1 og 2 forudsættes ikke kendt af dine læsere

Karakterer 2011 – statistik og iagttagelser

Total 2011			Karakterfordeling på de enkelte opgaver		
Karakter	Antal	%	1	2	3
12	368	3,4	2,6	3,0	4,9
10	1152	10,7	9,0	11,2	13,3
7	2418	22,4	19,7	25,4	25,6
4	3323	30,7	32,6	33,4	29,7
02	2335	21,6	26,3	20,2	19,4
00	800	7,4	9,3	6,4	6,6
-3	417	3,9	0,5	0,4	0,4
Total	10813	100%			
Gennemsnit		4,6	4,41	4,99	5,28
Valgt af (%)			40,7	25,0	34,3

Flere forhold springer i øjnene ved denne statistik, også når den sammenlignes med tidligere reformår siden den nye karakterskala, 2007f (der føres kun statistik på majsæt).

- Antallet af eksamensstile er langt det højeste hidtil.
- Kursisternes valg af opgave er utypisk: Analyserende oplæg har i år overtaget den argumenterende artikels favoritstilling (jf. nærmere sidenhen) – derimod ikke dennes typisk lidt højere gennemsnit (som i år er en del højere).
- Det samlede gennemsnit 4,6 er det samme som i 2007 – begge de hidtil laveste. Men nok så vigtigt: det er hidtil ikke oversteget 4,88 – der er i den grad plads til forbedringer!
- Det er særlig bemærkelsesværdigt, at %-delen af stile med karakteren -3 er steget fra hidtil max. 0,7 til 3,9. Hvad kan det skyldes? Da %-delen af 00 er, som den plejer (men højere end i 2010), betyder det samtidig, at andelen af dumpede stile er steget markant.
- Samtidig er andelen af kursister med karakteren 10 eller 12 steget lidt til det hidtil højeste: 14,3 mod normalt ca. 13 (11,6 i 2010).
- Men selv om top og bund altså øges, er der stadig langt fra tale om en "kamelstruktur".
- Fordelingen af beståede karakterer ligger stadig langt fra ETCS-skalaens mål:

	02	4	7	10	12
<i>ECTS-mål</i>	10	25	30	25	10
HF 2009	23.5	35.1	27.1	11.8	2.5
HF 2010	22.2	36.4	28.9	10.3	2.2
HF 2011	24.3	34.6	25.2	12	3.8

Censorernes evaluering af prøvesættet

Censorerne udtrykker udpræget tilfredshed med årets prøvesæt. *"Om prøvesættet og opgaveformuleringerne er der kun godt at sige. Her er stor faglig spændvidde, og opgaverne kan besvares på forskellige niveauer"*. Et emne *"fra det inderste hjerterum i danskfaget"*, *"et af de bedst fungerende efter reformen"*, *"virkelig godt"* eller ligefrem *"absolut godt"*. *"Ideen med at lade opgaver og tekster belyse emnet fra en litterær og journalistisk vinkel er god, og elevbesvarelsene formår langt hen ad vejen at fastholde fokus"*. *"Der er en glimrende sammenhæng mellem teksterne indbyrdes og mellem de to hæfter samt de tilhørende opgaver"*. Materialet er *"indbydende og relevant, og teksterne er "velvalgte, varierede og belyser gensidigt feltet fra forskellige vinkler"*. De vurderes som *"komplekse nok til, at såvel den svagere som den stærke elev umiddelbart kunne lade sig udfordre, og opgaveformuleringerne burde sætte dem godt i gang"*, *"klare og enkle"*, som de er. Flere censorer spår, at sættet vil blive brugt meget i den daglige undervisning i dette kerneområde, måske både i hf og stx.

Flere censorer mener dog, at der nok er lovlig mange tekster i hæfte 1. Hver af dem er ganske vist velegnet og står der med god grund: *"Kursisterne får et baggrundsmateriale / teoretisk materiale, der er lige til at bruge på de tekster, der direkte skal arbejdes med i opgaverne"*. *"Det er fint at sammenstille betragtninger over journalistik og litteratur som det er gjort her i de tre første tekster, hvor der tilvejebringes en yderst relevant platform for danskfagligt afsæt"*. Men i praksis skabte stofmængden problemer for en del kursister – nærmere herom i afsnittet om besvarelsene.

Opgave 1, det analyserende oplæg, blev i år for første gang den "populæreste" opgave, valgt af 40% mod normalt 20–23%. Flere censorer begrundet det med, at mange kursister kender Sonnergaard, og at novellen *Sex* er *"eksemplarisk"* til opgaven og fint understøttet af teoritext 1 (om jegfortæller). At karaktergennemsnittet for opgaven alligevel blev meget lavt, er jo tankevækkende.

Opgave 2, introducerende artikel, blev som vanligt valgt af 25%. Særtæksten, Kirk-uddraget, fremhæves af flere censorer som *"en fin illustration af fortælle tekniske greb"*. Men nogle peger også på, at opgaven er vanskelig og meget bred. Og en spørger, om begrebet synsvinkel burde være tydeligere introduceret i hæfte 1. Det peger på et generelt problem om, hvilken faglighed der kan forudsættes. Alle er enige om, at emnet Fortæller er så centralt, som tænkes kan. Alligevel giver sættet som altid en faglig introduktion – der jo dog ikke kan dække alt: som nævnt er måske for meget taget med her. Men besvarelsene af opgave 2 viser, at så godt som ingen nævner begrebet 'dækning', skønt det er én af de hyppigste fortælle teknikker i dansk litteratur siden 1880 og fx anvendes igen og igen i Kirk-tæksten. Burde det være introduceret?

Opgave 3, argumenterende artikel, vælges normalt af over halvdelen, men denne gang kun af 1/3. Nogle censorer peger på, at eleverne har svært ved at forstå Sabroes ironi, men finder alligevel teksten velegnet, bl.a. til at *"skille får fra bukke"*! En enkelt kalder den dog *"altmodisch"*. Også ved opgave 3 fremhæves det, at hæfte 1 *"stilladserer"* tekstarbejdet fint. Det beklages dog samtidig, at mange kursister forfalder til alenlange referater af tekst 3 (fra *Krydsfelt*) uden at kunne bruge det til noget særligt. I praksis er teksten nok lige lovlig leksikalsk og måske tilmed ikke klar nok. Om opgave 3 mener en censor desuden, at *"der ikke var tydelige modsætninger i tekstmaterialet"*, så diskussionen blev for vanskelig for kursisterne. (Man kan vel hertil sige, at hvis læseren (be)griber Sabroes ironi, er det klart nok, hvad han taler for, henholdsvis imod).

Censorernes evaluering af besvarelsene

De positive toner, censorerne møder sættet med, blandes med dissonanser, når de kommer til *besvarelsene*. De fleste er enige om, at besvarelsene langt fra opfylder de forventninger, sættet havde skabt. En censor sammenfatter mønsteret således: *"Generelt var ganske mange besvarelser meget – undertiden chokerende – korte og fremstod oftest med en kort overfladisk introduktion om "jeg-fortælleren", "forskellige måder at fortælle på" og "fortælleformer", hvor især tekst 1, 3 og 8 blev anvendt – med eller uden teksthenviisning – som baggrundsreference. Derefter fulgte en meget refererende og kun lidt analyserende del om Sonnergaards, Kirks og Sabroes tekster, og der afsluttedes med en helt kort opsamling af 'det at fortælle'".*

Emnebehandling og faglighed

Det problem, censorerne fremhæver med størst tyngde og enighed, er, at forholdet mellem brugen af hæfte 1, henholdsvis 2, er skævt og uhensigtsmæssigt: Fællesteksterne får lov at fylde alt for meget, typisk på en meget refererende måde – jf. ovenfor om tekst 3. Særtæksten behandles tilsvarende summarisk – det gælder dog sjældent opgave 1. Resultatet kan blive, at fremstillingen er for ufokuseret, og endnu værre: at opgavens eksplicite krav ikke er opfyldt – og dét er som bekendt ét hovedkriterium. Noget lignende bemærkes om kursister, der inddrager viden om fortælleteknik fra undervisningen. Det er jo oplagt at gøre, men som regel står det helt løsrevet i stilen og kommer ikke spil i forhold til sættets materiale. Værre er det dog med visse kursisters automatintroduktion af appelformer i hver eneste stil!

En konsekvens af den nævnte skævhed er, at rigtig mange stile falder i to uforbundne dele. Det er et oplagt indsatsområde i undervisningen at få håndteret den helt essentielle kobling mellem de to dele, mellem hæfte 1 og 2, mellem emne og tekst, mellem fællesmateriale og særtækst.

At censorerne med god grund kan kritisere lange, ufokuserede referater, bliver så meget mere bemærkelsesværdigt, når de samtidig kan beklage, at mange stile er alt, alt for korte – helt ned til 1–1½ side – med deraf følgende utilstrækkelig emnebehandling.

Flere censorer påpeger kursisternes problemer med at læse og fuldt ud forstå opgaveformuleringerne – eller for så vidt hele ordningen og ideen med hæfte 1 og 2, jf. ovenfor. *"Der mangler en fornemmelse af, hvad der er tanken med den opgave, der er besvaret. Det viser sig ved, at det er svært at se fokus og linje i besvarelsen"*.

Problemet med for lange, slaviske referater er i en del stile yderligere forstærket ved en udpræget tendens til afsmitning, umarkerede "lån" og manglende henvisninger til anvendt materiale. Det er et punkt, der får en del censorer op i det røde felt. *"Der gået Penkowa i disciplinen kildeanvendelse. Afsmitning er et udbredt fænomen, for visse hold nærmest normen. Også direkte afskrift uden citationstejn og kildeangivelse ses hos næsten hele hold"*. Problemet er velkendt, men uden tvivl stigende, og der er al grund til at arbejde mere systematisk med det i undervisningen.

En række problemer i emnebehandling og faglighed kan specificeres til de enkelte opgavegenrer:

Analyserende oplæg:

Som nævnt tidligere valgte flere end nogensinde før denne opgave. Censorerne kalder teksten for oplagt og analysearbejdet fint forberedt i hæfte 1. De fremhæver, at mange forstår at skelne mellem forfatter og fortæller og har fanget jeg-fortællerens utroværdighed – og dermed tekstens hovedpointe. Hvorfor scorer opgaven så et så ringe gennemsnit som 4,41, årets laveste, med størst antal dumpere? Det er der faktisk ikke mange direkte forklaringer på i censorrapporterne, og resultatet kommer muligvis som en overraskelse for mange. Man kan gætte – eller interpolere? – at en del kursister har ment, de her havde noget at sige, men måske har manglet færdigheden i at sige det tilstrækkelig godt? At det m.a.o. snarere er de generelle skrivefærdigheder end faglige eller genremæssige problemer, der slår igennem som en svaghed her? Derudover er der det nævnte generelle problem med at få forbundet stilens dele. Men dertil kommer et velkendt genrespecifikt problem: Modsat de to andre genrer tenderer mange her mod *alene* at skrive om særtteksten og glemmer, at den er det privilegerede eksempel på opgavens overordnede emne – der ofte er fuldstændig væk. "Det kan undre, at eleverne ikke inddrog eksempler/perspektiveringer hentet fra deres undervisning, hvor de jo garanteret er stødt på en hel del jeg-fortællere," skriver en censor.

Introducerende artikel:

Flere censorer udpeger som nævnt typisk denne opgave som sættets vanskeligste, fordi genrens altid høje krav til overblik ikke just var skruet ned, i og med at man skulle skrive om både litteratur og journalistik. "Kun få magtede at skrive overordnet om blandingsformer og den gensidige inspiration mellem journalistik og litteratur". Censorerne fremhæver, at særtteksten (Kirk) her ofte blev behandlet mere stedmoderligt end i de andre genrer og med en alt for overfladisk behandling af de stadig skiftende synsvinkler. Resultatet er typisk en for ufokuseret stil. Alligevel må man konstatere, at opgaven – der som sædvanlig blev valgt af $\frac{1}{4}$ – scorede 4.99; ikke imponerende, men dog det hidtil næsthøjeste gennemsnit i genren. Kan dét så forklares?

Argumenterende artikel:

Et dyk i "popularitet" på næsten 20 procentpoint. Som nævnt i foregående afsnits omtale af opgaven havde censorerne en del kritik af besvarelsene: Kursisterne breder sig uendeligt med "en bevidstløs opremsning" af tekst 3's definitioner af subgenrer. De bruger mere krudt på Sabroe-teksten i hæfte 1 end på særtteksten. De misforstår Sabroes ironi. Og de underopfylder kravet om at diskutere synspunkterne. "Mere parafrase end argumentation og kritisk diskussion". En variant er de besvarelser, der omvendt helt overspringer redegørelsen og går lige til en – allerede derved dårligt formidlet og ofte tillige svagt gennemført – diskussion eller snarere harcellering. "Kæden hopper af for mange, der blot ser Opgave 3 som en mulighed for at sige deres mening...". Men trods kritikken scorede besvarelsene det næsthøjeste gennemsnit hidtil (5,28) og som vanligt det højeste, næsten et helt karakterpoint højere end analyserende oplæg – det er virkelig en markant forskel. Der må m.a.o. alligevel være noget, der fungerer rimeligt i besvarelsene. Det står der mindre om i censorrapporterne. Men det har måske trods alt haft positiv betydning, at grupperne med hæfte 1 i hånden har kunnet fortroliggøre sig med både definitioner og endog flere eksempler på fortællende journalistik – selv om dét så måske også har fyldt for meget i stilene.

Skriftlig fremstilling

Modsat ved spørgsmålet om værdien af at skrive i definerede genrer, jf. næste afsnit, er der ikke nogen censorer, der anfægter prøveformens krav til den sproglige fremstilling. Kursisterne skal med læreplanens ord udtrykke sig "præcist, nuanceret og formidlingsbevidst" samt "beherske skriftsprogets normer for korrekthed". Og de fleste censorer er enige om, at alt for få kursister lever op til disse krav.

Censorkoret er ganske vist flerstemmet: En skriver: *"Den skriftlige fremstilling er generelt så dårlig, så man kan undre sig over at der er gået 12 års skolegang forud. Halvdelen eller mere kan jo ikke formulere en korrekt helmening"*. En anden tværtimod: *"Sprogligt er stilene pæne og ordentlige, og sætningsbygningen er også i orden"*. Der er andre positive stemmer. *"Generelt skriver eleverne et OK-funktionelt dansk"* siger en censor og fortsætter uden ironi: *"med ca. 5 fejl pr. side inkl. Tegnfejl!"* Men de fleste deler dog bekymringen. *"Jeg vil stille spørgsmålstegn ved, at man kan få en bestået karakter, når den sproglige formidling er så ringe, at kommunikationen er vanskelig, og det virker ubehjælpeligt. Så mener jeg ikke, man kan have en hf-eksamen i faget dansk"*.

Som problemfelter peger censorerne bl.a. på et stærkt begrænset ordforråd. Det præger ikke den rapport, der taler om *"syntaktisk nedsmeltning"* og *"associative tankeskred"*. *"Der hersker kommakaos"*, fastslår en censor og appellerer: *"Gør noget ved det!"* En anden ræsonnerer lige omvendt: *"Man burde afskaffe kommaregler og i stedet sætte fokus på at lære eleverne at bruge punktummer, dvs. skrive indholdsmæssigt sammenhængende sætninger"*. Flere censorer bidrager til top (langt over) 10-listen over stavfejl og grammatiske problemer som kongruensfejl, forvekslinger af transitive og intransitive former, genusfejl o.m.a. Censorerne mener typisk, at der er tale om en helt fast klippegrund af sproglig uformåenhed. Men helt alene står den censor ikke, som efter en angivelse af sådanne fejl ikke desto mindre afrunder med: *"Hf-kursisterne skriver ikke væsentlig ringere dansk end studenterne"*. Når man hertil lægger, at rigtig mange censorer føler sig sikre på, at de fleste kursister ikke har læst korrektur, kan man jo slutte, at der endnu består en tro på, at en sådan kunne nytte. Nærmere derom under *Råd og vink*.

Formidling

I de senere års udgaver af *Skriftlig dansk/Råd og vink* er der skrevet meget om formidlingsdimensionen i hf-stilene. Censorerne er opmærksomme på dette aspekt, men ikke ganske enige om tingenes tilstand, som det vil fremgå af følgende citatmosaik. Flertallet er ikke tilfredse: *"Nogle, ret få, har tydeligvis fået målrettet undervisning i det, men de fleste skriver bare løs"*. *"Det er kun i yderst få opgaver at man fornemmer at modtagerbevidstheden har været inde over den skrivendes bevidsthed"*. *"Eleverne bemærkede overhovedet ikke genrekravet"*. *"Mange har meget store problemer med at holde fast i den helt simple ting, at deres læsere ikke kender til noget af tekstmaterialet. De taler om "Tekst nr...Hæfte...Linje..."[for læserne helt sort snak!]. Og den samlede formidling bliver derefter. Ganske enkelt usikkert håndværk"*.

Nogle udvider kritikken til at anfægte genreskrivningen: *"Hvorfor skal vi bruge "dyr" undervisningstid på at lære kursisterne en kunstig skelnen mellem nogle genrer, når denne skelnen alligevel forsvinder i helhedsvurderingen? [Måske en diskutabel præmis? Red.] Hvorfor ikke lade eleverne skrive: en dansk stil = en tekst som skal kunne læses med interesse og fagligt udbytte af andre danskelever på A-niveau?"*. En censor istemmer: *"For mange elever i mellemgruppen magter ikke at besvare opgaverne på et acceptabelt niveau. Enten har de lært for lidt, eller opgaverne er for svære til at give dem mulighed for – at skrive"*.

Andre anslår mere optimistisk anerkendende toner: *"Genreskrivningen på hf forekommer mig klarere defineret end den er på stx. Kursisterne ved i højere grad, hvad der kræves, og opgaverne er åbenbart også lettere at bedømme"*. *"Generelt havde eleverne en pæn genrebevidsthed. De undlod at forfalde til det poppede"*. *"Mange arbejdede pænt med manchetter, mellemrubrikker osv."*. *"Opløftende momenter mht. formidling var de besvarelser, der var layoutet som en rigtig avisartikel (opg. 3) med fængende overskrift, manchetter/rubrik og mellemrubrikker. Det fungerede ofte som en velgørende reminder om læseren derude"*. *"Eksaminandernes evne til at realisere formidlingsgenren er voksende. Flere steder ses gode opga-*

veoverskrifter og indledninger der er ægte introducerende. Der optræder stadig for mange spalter og manchetter uden reelle genreformidlende træk i indholdet, men tendensen peger i den rigtige retning. Det tyder på en stor indsats fra dansklærerne. Respekt herfra!"

En del censorer hæfter sig ved, at flere kursister end før formår at lave fungerende indledninger – foruden det mere ydre formidlingsudstyr. Men ofte stopper formidlingen dér – og sjældent når stilene frem til afslutninger, der samler op, for slet ikke at tale om at sige *Pang!*

Et træk, der kunne nævnes under flere kategorier, er tendensen til at bringe for lange citater, "*så at formålet med at citere sløres i stedet for at træde klart frem som dokumentation*".

- - -

Uanset den absolut væsentlige fagdiskussion om skriftlighedens former og formål er genre- og formidlingskravet jo imidlertid foreløbig en væsentlig del af prøveformens definition og tilmed betonet stærkere i seneste læreplansrevision. Og der er utvivlsomt, som en censor skriver "*fortsat et behov for at booste dette indsatsområde i undervisningen*". Nærmere om dette og flere andre af de ovenfor berørte problemfelter i de følgende *Råd og vink*.

Råd og vink til den daglige undervisning

I det følgende skal der som vanligt udmøntes nogle *Råd og vink* og forslag til fokusområder. Det sker i forlængelse af dette års censorrapporter, men også med henvisning og overlap til de foregående udgaver af *Skriftlig dansk*.

De foreslåede fokusområder er:

- *Systematisk undervisning i skriftlighed*
- *Optimering af gruppearbejdet og brugen af hæfte 1*
- *Arbejde med balance og sammenhæng i besvarelsene, mellem emne og tekstanalyse, mellem fællestekster og særtæst*
- *Styrkelse af formidlingsdimensionen*
- *Sproglig korrektur, herunder opmærksomhed på afsmitning*

Hertil kommer særlige *fokuspunkter i den enkelte genre*.

Systematisk undervisning i skriftlighed

Som det fremgår af de foregående afsnit, forekommer det, omend sjældnere end man kunne vente, at censorerne foretager en direkte kobling mellem de foreliggende eksamensbesvarelser og den bagvedliggende undervisning. Det kan naturligvis kun være hypotetisk, hvad enten det drejer sig om at påpege mangler eller om at rose kvaliteter. De fleste lærere vil nok betakke sig for at have det *fulde* ansvar for, hvad kursisterne *på dagen* foretager sig ved eksamen – mange gode råd og solid træning af skrivekompetencer kan pludselig opløses og fordufte i sved og panik. På den anden side kan man jo ikke hævde, at der ikke skulle være nogen sammenhæng overhovedet mellem undervisning og eksamen. Ovenfor er citeret censorer, der fremhæver, at de ofte kan se, når et givet danskhold har arbejdet systematisk med fx formidlingsudstyr, reelt fungerende indledninger o.l. Det kan tages som en ansporing. Det samme gælder for så vidt en kommentar som den før citerede om hele hold, der skriver af uden kildeangivelse: Hvilken lærer, der følte sig ramt af kritikken, ville ikke straks gøre en ekstra indsats her?

Der skal undervises i skriftlighed. Og der bliver naturligvis undervist i det. Men i betragtning af det langt fra imponerende eksamensresultat og det faktum, at karakteren jo tæller fuldt så meget som den mundtlige, kan der måske være grund til at gøre det i større omfang og mere systematisk. Der findes righoldigt, direkte hf-rettet materiale af både instrukser og øvelser såvel i bogform som på nettet. Fx www.skriveportalen.dk eller Anders Østergaard: *Skriftlig dansk i hf*. Og et omfattende træningsmateriale har vi i de 17 sæt, der foreløbig er stillet efter reformen, jf. oversigten s. 21. De kan bruges på mange andre måder end som hele sæt, hvor kursisten skriver den fulde eksamensopgave. De kan nedbrydes i mindre dele og trænes særskilt.

Læreplanen siger: "*Det skriftlige arbejde* spænder fra mindre skriveøvelser, som træner delkompetencer og afgrænsede skrivehandlinger, til større genredefinerede opgaver, hvor kursisterne i en sammenhængende og formidlingsbevidst fremstilling forholder sig analyserende, diskuterende eller undersøgende til en tekst eller et emne. Der lægges vægt på faglig vejledning i skrivefasen. I tilrettelæg-

gelsen af det skriftlige arbejde indgår et forløb om skriftlighed i kursets første halvdel, hvor kursisterne arbejder med grundlæggende begreber og metoder af betydning for skriveprocessen og det færdige produkt”.

Heraf kan man uddrage flere ting: For det første, at arbejdet bør være fleksibelt og flerstrengt. De færreste lærere vil kaste kursisterne ud i eksamensskrivning fra dag 1, men snarere tilrettelægge ud fra princippet 'bottom-up': De nok så komplekse eksamensgenrer kan nedbrydes i delelementer og delkompetencer, som kan trænes særskilt og bygges op i progression, ligesom man med fordel kan koncentrere skrivningen om dele af en tekst (kerneudkast, analysedele, indgang, udgang, ...). Alt dette udelukker ikke, at der samtidig kan være en vis pointe i 'top-down': at kende målet, så arbejdet med kriterier, genrer mv. bliver klart for kursisterne. For *læreren* må den afsluttende prøve og kravene til den selvsagt være en ledetråd hele vejen. Derfor skal man også hele tiden sørge for at bringe sit arbejde i overensstemmelse med de anvisninger, der gives i den grundige publikation *Skriftlig dansk på hf-vejledning for lærere og censorer*¹. Den ekspliciterer definitionen af genrer og bedømmelseskriterier og gennemgår i detaljer tre eksamensstile med nøje overvejelser over vægtningen og helhedsbedømmelsen. Arbejdet med del- og slutkompetencerne kan organiseres med udgangspunkt såvel i den enkelte genre som i hvert af de fire bedømmelseskriterier – og bør naturligvis omfatte begge dele.

Men det er også en god idé ind imellem at arbejde med skriftlighed uden direkte sigte på eksamen. Fx ved at inddrage forskellig slags kreativ skrivning. Ikke blot kan det udmærket vise sig at skabe en overføringsværdi til den faglige eksamensskrivning. Men der kan tillige være god grund til at fastholde – eller udvikle – en *lyst* i skrivningen, for nu at tage munden fuld. På det punkt har de censorer klart en pointe, som har udtrykt bekymring for, om genrernes tyngende pligt hæmmer skrivningen. Svaret er næppe at afskaffe genrerne, men at bevare målet: *den gode tekst* og have vejene til den for øje.

Der er måske grund til at advare mod, at det obligatoriske *forløb* om skriftlighed kommer til at fremstå som den afgørende indsats på dette felt. "Den daglige dosis" kan være nok så vigtig, ikke mindst når det gælder mindre skrivelovende hf'ere, hvor et første mål ofte kan være at *afdramatisere* skrivning. Det må jo gøres ved at skrive så tit som muligt, også uden aflevering og evaluering. Udnyt de uformelle skrivekompetencer og mundtligheden som støtte for skrivningen. Kombinér receptive og produktive øvelser, analyse af modeleksempler og autentiske eksempler på argumenterende og introducerende artikler mv. Skriv før timen, undervejs i timen, opsamlende efter timen. Det kan være så simpelt som at gøre holdt undervejs i en lektion og stille opgaven: Skriv 5 linjer om det, vi har fundet ud af om teksten. Eller: Vælg et nøglecitater fra teksten og brug det i optakten til en introducerende artikel om [et relevant emne]. Eller: Hvordan vil du på baggrund af den hidtidige gennemgang formulere tekstens tematik/ en overordnet tolkning? Kombiner træning i formidlingsskrivning med forløb om journalistik – fjern fx (mellem)rubrikker (og evt. manchetter) i en tekst og lad kursisterne give forslag. Og eftersom en væsentlig pointe i hf-prøvens skrivekompetencer er at kombinere materiale: Benyt enhver lejlighed til – i indhold og form(ulering) – at træne kontekstualisering, tekstsammenligning, alle slags forbindelser fra læreplansområder til genreskrivningen. Fx argumentationsanalyse, tekstanalyse og fortolkning, litteraturhistorisk perspektivering, medieanalyse, sproganalyse. Plus kompetencer indenfor kommunikations- og mediefeltet, sproglig fremstilling mv.

¹ Vejledningen er at finde på denne side: <http://www.emu.dk/gym/fag/da/uvm/fagkons.html>

Hvad der også fremgår af læreplanen og nok kan fortjene en reminder, er, at det er obligatorisk at inddrage portfolio-evaluering i arbejdet. Og det er da også et særdeles effektivt redskab til at fastholde og frugtbar gøre skriveerfaringer for både kursist og lærer/vejleder.

Optimer gruppearbejdet og brugen af hæfte 1

I gennemgangen af censorrapporterne ovenfor er der flere gange peget på et helt centralt sammenhængende problemkompleks: Kursisterne får ofte ikke nok ud af de 1½ times gruppearbejde. Og i den individuelle del anvender de gruppearbejdets resultater og dermed hæfte 1 på en u hensigtsmæssig måde: De lader det fylde for meget, og prisen er både, at stilen bliver ufokuseret, og at kravene til særttekstens behandling bliver underopfyldt. Arbejdet med at afhjælpe disse skavanker i den individuelle del kan udmærket begynde med en proaktiv træning af gruppedelen. Det kan være særdeles konstruktivt med mellemrum at bruge fx netop 1½ time af undervisningstiden på dette. På et ikke for tidligt trin af forløbet kan man imitere den rene eksamenssituation og udlevere hæfte 1 til gruppearbejde fra scratch, med læreren som observerende-intervenerende instans. Men på tidligere trin er det nok mere konstruktivt at tilrettelægge en decideret træning i gruppedelens elementer. Det forudsætter en problemanalyse: Hvad skal kursisterne have ud af de 1½ time? Og hvorfor lykkes det ofte ikke – hvad er problemet?

De fleste hf-lærere kender udsagnet "Vi er færdige!" fra grupper, der måske knap nok er kommet i gang. En del kursister skal *lære* at gå i dybden og at koncentrere sig i længere tid ad gangen. For så vidt er der nok at tage fat på i de 1½ time: Man skal sikre, at man forstår opgaveformuleringerne og deres specifikke krav, jf. nærmere herom nedenfor. Og man skal læse og diskutere tekst- og billedmaterialet så tilpas grundigt, at man i den efterfølgende del ikke bliver nødt til at bruge for meget tid (lidt er nok uundgåeligt) på igen at arbejde med det. Men netop for ikke at gøre sig til refererende slave af materialet – den typiske "faldgruppe" – er det vigtigt at formulere pointer og overordnet forståelse snarere end detaljer. Altså: klædt godt på, men ikke så meget, at man ikke kan bevæge sig adræt. Det gælder derfor om nogenlunde hurtigt at se muligheder i den enkelte tekst i forhold til det overordnede *tema*, i forhold til den enkelte opgaves *emne* og i forhold til *materialet* i øvrigt – herunder også billederne, der ofte bruges for lidt, skønt de i sagens natur ofte lader sig afkode hurtigt og nemt, når blot man møder dem med spørgsmål som: hvordan kan jeg bruge dette billede til fx at introducere temaet? Det kræver, at man ser en pointe i det – men ikke nødvendigvis en dybtgående billedanalyse. Det ligger lige for i undervisningen at træne brainstorming og sortering af sådanne muligheder. En vigtig forudsætning er, at kursisterne bliver klar over, hvordan sættet er bygget op, herunder hvilken funktion dets enkelte elementer er tiltænkt, jf. listen nedenfor. *Skulle* enkelte grupper alligevel få tid til overs, er der jo intet i vejen for, at de påbegynder arbejdet med at bygge en tekst op, fx ved direkte at skrive udkast til brugen af materiale fra hæfte 1, en foreløbig indledning, der anvender hæfte 1-materiale til at introducere emnet, e.l.

Hæfte 1 indeholder typisk følgende slags materiale:

1. En teoritext, der giver en danskfaglig tilgang til emnet, indkredser grundbegreber, aspekter og måske særlige synsvinkler på emnet. Denne faglige platform kan så udbygges med anden relevant faglig viden (noter, medbragt faglitteratur), men dette stof skal i givet fald skal integreres i fremstillingen (jf. ovenfor om appelformer, fortælleteknik o.a.). I år var der pga. emnebredden (både litteratur og journalistik) hele to (eller tre!) teoritekster: Om jeg-fortællere og om fortællende journalistik

2. En eksempeltekst, egnet til at træne analyse og inddrage teoribegreber og således udnytte gruppearbejdet til at afklare eventuelle problemer i koblingen teori/analyse. I år var der to sådanne tekster, begge eksempler på fortællende journalistik, et nyere med flittig brug af forskellige synsvinkler og et knap så nyt (Sabroe), der spillede usædvanligt specifikt sammen med en særtekst (Sabroes debatartikel), men jo også kunne bruges i andre sammenhænge.
3. En debattekst, der typisk giver en holdningsmæssig tilgang til emnet, et mere personligt perspektiv på det. I år var dette element noget nedtonet i hæfte 1 (men jo stærkt til stede i hæfte 2). Men der er dog fx et debatelement i teksten om alvidende fortæller, i og med at formen lidt gammeldigt kaldes gammeldigt.
4. Et eller flere billeder, fx kunstneriske billeder eller medie billeder. Som sagt ofte overset, skønt de kan være hurtigere "læst". Meningen er blot, at man skal prøve at få billedet til at tale med teksterne og sige noget om emnet, gerne i en kort, pointeret form. Det burde være muligt med de dynamiske fortællefacetter hos *Eventyrfortælleren* eller de helt groteske fortælleknæb hos *Steen (& Stoffer)*.

Arbejde med balance og sammenhæng i besvarelserne, mellem emne og tekst-analyse, mellem fellestekster og særtekst

Hvis det lykkes at bringe gruppearbejdet i overensstemmelse med ordningens intentioner, vil man også være et stort skridt nærmere løsningen af det store problem, der blev nævnt tidligere: at besvarelserne ofte halter skævt af sted i ufokuseret ubalance. Ofte overses den taksonomiske kæde, som ligger indbygget i prøveformen og opgaveformuleringerne: Man skriver om et *emne* – som et delaspekt af temaet (og derfor kan det være en hjælp at inddrage både temadefinitionen og de andre opgavers emneafgrænsning). Men man skal ikke skrive en fristil eller et essay om emnet. Det skal belyses gennem et tæt arbejde med en *særtekst*, både med respekt for dens egen værdi og med blik for den som eksempel på eller aspekt af emnet. Vha. *fællesmaterialet* perspektiveres emnet bredere, afhængigt af, om man inddrager teori, eksempeltekst, øvetekst eller billeder.

Kursisterne må altså lære, at det i alle genrer – om end på forskellig måde – er særteksten (og dermed den individuelle del af prøven), der står i centrum. Den må ikke overskygges af fællesmaterialet. Men lige så vigtigt: særteksten skal heller ikke stå isoleret. Den skal *bruges* til noget: Man skriver om et emne *vha.* særteksten. Og den skal sættes i forhold til andet materiale. Det er derfor, der i opgaveformuleringerne altid står: "*Som en del af* [opgaven] skal du [behandle særteksten]." Det er den centrale del – men alene kan den ikke stå. Der står også altid: "*Du skal desuden inddrage dele af materialet fra hæfte 1*" (eller varierende formulering). Det betyder ikke, at man skal forsøge at inddrage alt fra hæfte 1. Og navnlig skal man ikke inddrage alt på samme *måde*, så man ender i de omtalte slaviske redegørelser for tekst efter tekst. Hvis den grundigere tekstgennemgang reserveres til særteksten, bør man udnytte gruppearbejdets resultater til netop at sætte særteksten i perspektiv gennem kortere sammenligning med fællesmateriale. Nærlæsning må kombineres med "fjernelæsning". Og gruppearbejdet kan som nævnt give det overblik, der gør dette muligt, så særteksten samtidig løftes til emneperspektiv. Forudsat at undervisningen har trænet og bevidstgjort om dette!

Formidling

I afsnittet om censorrapporterne er det vist, at censorerne ikke er ganske enige om værdien af de elementer, fx genrer, der indgår i hf-prøven under overskriften Formidling. Men der er ingen, der siger, at formidling som sådan ikke er en ønskværdig kvalitet. At skrive med en læser i tankerne, for hvem man skal gøre sin tekst vedkommende, indholdsrig, klar og forståelig, er så grundlæggende et tekstformål, at der næppe er nogen, der vil anfægte det. Derimod er der almindelig enighed om, at formidlingskompetencen ikke er slået ordentligt igennem hos kursisterne, om end nogle censorer mener at kunne spore klare fremskridt. I de nye materialer til hf-undervisningen er der faktisk meget omfattende instruktioner og øvelser på netop dette felt. Formidlingskravet skal ikke opfattes som et udvendigt ekstrakrav, der står i modsætning til den faglighed, der med reformen blev sat i centrum af skriftlig dansk. At skrive med bevidsthed og hensyntagen til kommunikationssituationen, mediet, læseren og genren kan netop skærpe den faglige præcision, fordi det tvinger én til at målrette og fokusere fremstillingen, samle den om en skriveidé, i stedet for at hobe hvad som helst sammen. Som en censor er inde på, er der allerede vundet meget, hvis kursisten forstår betydningen af den faste instruktion: "Materialet forudsættes ikke kendt af dine læsere". Man skal m.a.o. introducere, præsentere – og undgå enhver indforståethed. Og man skal vække interesse – ikke ved opskruet rollespil, men ved at selekttere og præsentere stoffet på en måde, der kan fange læseren.

Formidlingskvaliteter kan trænes både som noget genrespecifikt og som noget, genrerne har tilfælles. Det gælder om, at kursisten tager ejerskab til materialet, ser og serverer det som sine eksempler til at vise en pointe. Ikke "jeg har fået et uddrag", men "i NNs tekst X er der en central scene, hvor..." Ikke "tekst 1" eller "hæfte 2" – dét refererer til eksamenssituationen, ikke til den tænkte genre. Men som nævnt: heller ikke kunstigt rollespil. Kursisterne skal ikke lege journalister, men de må meget gerne lade sig inspirere af de vitterlige formidlingskvaliteter i journalistiske artikler. Derfor bør man lave øvelser med tekstindgange, udgange og overgange, med rubrikker, evt. underrubrikker eller anslag, med mellemrubrikker. Og det er en smal sag digitalt at fjerne dette "udstyr" i avisartikler for så at lade kursisterne selv udarbejde og diskutere forslag – der gerne skulle være både dækkende og vækkende. Om man vil udstrække dette udstyr til at indbefatte spalter, er en smagssag. Det giver ikke points i sig selv, men hvis det fremmer kursistens formidlingsfokusering, er det jo positivt. Blot skal det ikke blive et mål i sig selv – og teknikken skal beherskes, så teksten ikke ender i kaoslayout. Under alle omstændigheder er det klart, at udstyret i sig selv ikke garanterer, at indholdet reelt er formidlet på en klar og kommunikativ måde. De indre kvaliteter må gå forud for de ydre.

De enkelte genrer: Faglighed og formidling

Formidlingskravet er som sagt fælles for de tre genrer, men det udmøntes forskelligt i dem, i overensstemmelse med den enkelte genres funktion og særpræg. Årets censorudtalelser viser, at der er grund til at intensivere arbejdet med at forstå disse genrespecifikke forskelle. Mange opgaver kan være svære at henføre til en opgavetype, fx fordi de mangler opgavenummer (dét kunne man evt. afhjælpe ved at have punktet "Opgavenummer: ..." i et fast sidehoved), eller fordi nummeret er forkert, eller – værst – selv om det er rigtigt!

I *det analyserende oplæg* skal man formidle en perspektiveret tekstanalyse til et hf-hold i dansk. At genren hedder "oplæg" forvirrer og generer fortsat nogle kursister (og lærere). Med hensyn til formidlingsaspektet er det vigtigste her nok at slå fast, at man ikke bør spilde krudt på et didaktisk rollespil

med spørgsmål til holdet o.l. Man bør fokusere på i en klart kommunikerende form at præsentere en sammenhængende analytisk artikel på hf-niveau om det givne emne. Som det er fremgået ovenfor, er hovedproblemet her i det mindste i år ikke, at særtæksten ikke står i centrum i besvarelsene. Det er snarere, at man overser, at analysen af den tjener som eksempel til at belyse det overordnede emne, her: "hvordan forfattere kan bruge jeg-fortællere". Der må i sagens natur mindst ét andet eksempel på banen, for at dét kan belyses. Og det kunne, som censorrapporterne efterlyser, udmærket være hentet fra undervisningens mange eksempler.

I den *argumenterende artikel* skal man skabe overblik over holdninger i en faglig debat og evt. (fx ud fra et personligt standpunkt) kommentere den. Det indebærer for det første en klar, fokuseret redegørelse for synspunkterne, hvad enten de står direkte frem, eller det kræver et mere analytisk arbejde at rekonstruere dem som klare udsagn og argumenter. Men for det andet indbefatter det en omhyggelig og nuanceret diskussion, hvor man vender og drejer synspunkter og argumenter og evt. argumentationsformer. Også her er der et defineret emne, som debatten drejer sig om, i år "fortælleformer i fortællende journalistik" – man må altså bringe debatten frem til at sige noget om dette. Det kniber det ofte med.

I den *introducerende artikel* skal man præsentere og give indsigt i et danskfagligt stof for en ikke-indforstået målgruppe. Genren er, tør man vel hævde, næsten født med formidlingsaspektet som hjer-teblod. Derfor kan undervisningen med fordel sætte den i centrum, når formidling er i fokus, og fx arbejde med komposition, så introduktionen bevæger sig op ad en trappe og ikke rundt i en ring. Ved siden af forholdet konkret/abstrakt er der også her grund til at fokusere på den udfordring at bruge det tekstanalytiske arbejde – her tit kaldt 'karakteristik', men i år 'undersøgelse' – til at skrive om emnet og gå fra eksempel til generalitet. At skrive om årets emne "forskellige måder at fortælle på i litteratur og journalistik" kræver et velovervejede udvalg af eksempler, men som altid med særtæksten i særposition. Som nævnt årets store brist i disse besvarelser.

Ligesom alle genrerne er tekstanalytiske, er de altså også alle formidlende. Også det analyserende oplæg. Der er al mulig grund til at skrive oplægget – der for så vidt udmærket kunne hedde 'analyserende artikel' – lige så læservenligt indbydende og formidlingsbevidst som de øvrige genrer.

Sproglig korrektur

Censorrapporterne fremhæver hvert år, at kursisternes sprogbeherskelse ofte er ganske utilstrækkelig. Igen i år har censorerne i særlig grad påpeget, at alt for mange besvarelser savner ethvert spor af korrektur. Samtidig med en censors nødskrig om kommafejl foreslår en anden som nævnt, at man opgiver denne kamp ved at bede kursisterne om slet ikke at sætte kommaer. Det er ikke noget paradoks. Og det betyder ikke, at det er en umulig opgave at lære kursisterne at skrive og rette bedre. Snarere viser det, at censorerne er bevidste om, at kampen for (bedre) sproglig korrektur må føres målbevidst og fokuseret. Kursisterne må *lære* at lave korrektur – gennem omhyggelig træning og fokuserede øvelser. Til dette arbejde findes der righoldigt materiale, både i bogform og på nettet, herunder i form af interaktive øvelser.

Der er måske grund til at advare mod, at man i øvelsesarbejdet alene fokuserer på de trinlavere sprog-niveauer og kun træner fx retstavning, kongruens, tegnsætning o.l. Ikke at det ikke er væsentligt! Men

det sproglige område er mangfoldigt, og ligesom man som censor skal sammentænke fire kriterier til en helhedsvurdering, skal man også som lærer og censor få et helhedsblik på den skriftlige fremstilling. Tekstlingvistiske kvaliteter som afsnitsdannelse og tekstbånd bør ikke stå mindre i centrum og trækker ikke mindre op eller ned. Det kan endda være anbefalelsesværdigt at lære kursisterne at rette og forbedre deres tekster "ovenfra og ned": det globale før det lokale. Et arbejde med tekstens kohærens – stærkt tiltrængt i mange af årets stile – griber selvsagt ind i de øvrige kriterier. Og de kohæsive sammenbindinger kan findes på flere niveauer. Mange kursister er ikke nær nok opmærksomme på betydningen af en klar strukturering i hovedafsnit – men et systematisk arbejde med mellemrubrikker kan hjælpe på det.

Men som censorrapporterne peger på, bør man sætte ekstra ind på at lære at bruge og henvise til kilder på en hensigtsmæssig måde: med utvetydige, præcise angivelser, uden afsmitning og med klar skelnen mellem og angivelse af, hvad der er kildens sprog, henholdsvis ens eget. Det kræver megen træning at lære dette!

Råd og vink til de skriftlige censorer

Som nævnt i afsnittet om karakterer er der en bemærkelsesværdig stigning i antallet af dumpere, som kun delvis opvejes af en øget top og derfor resulterer i et lidt lavere samlet gennemsnit end vanligt. Det er desuden stedvis i gennemgangen af censorrapporterne påpeget, at der ikke altid er fuld overensstemmelse mellem de kvaliteter eller mangler, censorerne fremhæver, og så de faktiske karaktergennemsnit. Nu er et landsgennemsnit jo noget andet end den delmængde af karakterer, et censorpar endte med – som igen kan adskille sig fra de karakterer, den enkelte censor mødte op til censurmødet med! Og karaktererne er selvsagt under alle omstændigheder en vældig forenkling i forhold til de mange nuancer, den enkelte bedømmelse består af. Men iagttagelserne peger alligevel på, hvor svært det er at kende det fulde grundlag for de foreliggende bedømmelser, selv med et så grundigt rapporteringssystem, hvor alle censorer bliver bedt om at rapportere, og hvor mange leverer indtil flere siders omhyggelige overvejelser.

Nogle af censorerne kommenterer principielle forhold ved censuren. Der er dog kun en enkelt censor, der beretter om indbyrdes uenighed om karakterer og kriterier. En anden skriver til gengæld: *"Kolleger hjemme på skolen reagerer meget forskelligt på bedømmelsen af deres kursister. Nogle synes at deres hold er blevet mildt bedømt og andre strengt – i forhold til lærerens forventninger på baggrund af kursisternes daglige arbejde. Disse reaktioner tolker jeg sådan at bedømmelsesniveauet for de skriftlige opgaver efter reformen endnu ikke har helt fundet sit leje"*. En anden bemærker: *"det er forstemmende at skulle give så mange lave karakterer. Lad mig understrege, at vi var enige i censorgruppen"*. Heroverfor står ovennævnte censor: *"I rettegruppen havde vi alt for mange opgaver, hvor vores karakter lå langt fra hinanden. Jeg har ved snak med andre lærere fra andre grupper erfaret, at det ofte er tilfældet"*. Censoren bringer emnet op i bredere perspektiv og peger på behovet for *"at udvikle et mere ensartet evaluering-/karakterniveau"*, som man bl.a. har eksperimenteret med i Norge (<http://www.skrivesenteret.no/prosjekt/developing-national-standards-for-the-teaching-and-assessment-of-writing>).

Det synes klart, at det er vanskeligt at opnå en *meget* sikker konsensus og reliabilitet. Det er ikke desto mindre vores opgave! Der er givetvis ikke bare én vej til det mål. Men en kongevej må være erfaringsudveksling, refleksion, faglig debat mellem ministerium, censorer og lærere. Foruden selvsagt grundighed i arbejdet, lige fra den daglige undervisning til censurmødet. Måske skal der mere efteruddannelse til for at afklare tvivl. Det er fortsat vigtigt at huske, at bedømmelsen af en stil er en helhed af de fire kriterier. Det er ikke sådan at en censor er frit stillet til uden videre at give et enkelt af disse, fx den sproglige fremstilling eller særlige træk i denne, en udpræget hovedvægt.

En censor udtrykker det ønske *"at man fik mulighed for en særskilt vurdering af kursisternes skriftsprog, deres kommunikative kompetence mht. at skrive struktureret, sammenhængende, klart og nuanceret! Det ville være regulært og fair for kursisterne, bedømmerne og "aftagerne" der skulle læse eksamensbeviset"*. En anden *"tror, det vil mindske forskellene [mellem censorvurderinger], hvis de fire vurderingsaspekter bliver forsynet med, hvor mange procent hvert aspekt tæller. Nogle af karakterforskellene hidrører fra, at man tillægger dem meget forskellig vægt"*. Det er givet, at ministeriet ikke kan opstille en sådan procentuel vægtning af kriterierne. Den bedste anvisning er at vise, hvordan vægtningen kan ske i en reflekteret praksis, i forhold til konkrete eksempler. Der kan derfor være grund til at minde både censorer og lærere om den grundige Censorvejledning, nu i let revideret udgave med titlen *Skriftlig dansk på hf*

– *vejledning for lærere og censorer*. Den ekspliciterer definitionen af genrer og bedømmelseskriterier, og i detaljer gennemgår den tre eksamensstile med nøje overvejelser over netop vægtningen og helhedsbedømmelsen. Det er selvsagt opgaven for enhver bedømmer – og dét er vi alle – at bringe sin bedømmelsespraksis i overensstemmelse med denne vejledning.

Lidt uden for tevand foreslår en censor, at censuren i tillæg til karaktergivningen bruges som gode råd til skolerne/kurserne: *"Censorkorpsets ekspertise og overblik kunne bruges som et kvalificeret input til en faglig–didaktisk vejledning"* i form af *"konkret evaluering af de hold/den undervisning materialet repræsenterer"*, altså en direkte tilbagemelding med forslag om indsatsområder. En kontroversiel tanke!

Af andre censorkommentarer kan nævnes forslaget fra flere om at gøre som på Hhx og bede kursisterne printe flere eksemplarer, så hver censor kan modtage alle opgaver straks efter eksamen, strege og kommentere i dem og således også ved censormødet hurtigere kan bringe konkrete eksempler frem som belæg.

Bemærk, at det foregående afsnit *Råd og vink til den daglige undervisning* også indeholder eksempler på overvejelser over, hvordan man kan vægte besvarelsers ofte ganske udviklede fletværk af stærkere og svagere sider. At bedømme danske stile er en kompleks og højtreflekteret aktivitet. Tak igen til censorerne for det store arbejde!

Opgavesæt til hf-prøven i skriftlig dansk siden 2006

(nævnt for hvert år i rækkefølgen maj-, august-, decembersæt)

2006

- Fantasi/virkelighed – eventyr m.m.
- Sproglig fornyelse
- Hvordan litteratur og kunst kan bruges, ideologisk m.m.

2007

- Forholdet skønlitteratur/journalistik (herunder: fortællende journalistik)
- Fortællingen
- Reklamer

2008

- Sprog, der påvirker
- En kanonforfatter: Tom Kristensen
- Nyheder

2009

- Selvfremstilling, forfatteres og internetbrugeres
- Storbyen i litteraturen
- Billedsprog

2010

- Samtaler
- Humor
- Politisk kunst og litteratur

2011

- Fortælleren
- Argumentation