

Skriftlig dansk 2009

Højere forberedelseksamen

Den skriftlige eksamens forløb

Råd og vink

Undervisningsministeriet

INDHOLD

Forord	3
Sammenfatning og vigtigste udmeldinger	4
Prøvemateriale	5
Tema	5
Tekster	5
Opgaveformuleringer	6
Karakterstatistik.....	7
Evaluering af årets hf-prøve	8
Prøvesættet	8
Temaet.....	8
Teksterne	8
Opgaveformuleringerne	9
Besvarelserne.....	10
Emnebehandling og faglig tyngde.....	11
Formidling	12
Skriftlig fremstilling	13
Kommentar	15
Prøveformen	15
Argumenterende artikel	16
Karakterfordelingen	16
Bedømmelse	17
Råd og vink.....	19
Tilrettelæggelse af undervisningen i skriftlighed.....	19
Prøvens krav	20
Kend materialets sammensætning.....	20
Optimer gruppearbejdet og forstå opgaveformuleringerne	20
Danskfaglighed.....	21
Formidling	22
Skriftlig fremstilling (sprog)	24
Opgavesæt til hf-prøven i skriftlig dansk siden 2006.....	25
BILAG 1: Kursistvenlig oversigt over prøvegenrerne (revideret).....	26
BILAG 2: Karakterfordeling siden 2000	28

Forord

Hermed udsendes et sammendrag af censorernes rapporter om prøven i skriftlig dansk 2009 til højere forberedelseksamen. Fremlæggelsen efterfølges af en kommentar samt 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. Dertil hører en præcisering af en definition af prøvegenren Analyserende oplæg samt som BI-LAG: en revideret udgave af *Kursistvenlig oversigt over prøvegenrerne* og en oversigt over karakterudviklingen i skriftlig dansk på hf siden 2000.

Hæftet er udarbejdet af Anders Østergaard (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

Sammenfatning og vigtigste udmeldinger

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

Karakterstatistik

- Gennemsnittet i skriftlig dansk på hf (4.77) ligger mellem gennemsnittet i 2008 og 2007
- Flere får topkarakterer i skriftlig dansk på hf, sammenlignet med før reformen
- Der er stadig for få topkarakterer sammenlignet med den ønskede normalfordeling.

Prøvesættet og de tre opgavegenrer

- Censorerne er generelt tilfredse med årets prøvesæt
- Den kursistvenlige oversigt over prøvegenrerne er justeret og har fået en indledende manchete. I definitionen af genren *Analyserende oplæg* er aspektet "rapport" fjernet og formidlingsaspektet tydeligere markeret i stedet
- Forslag til indsatsområder i undervisningen:
 - Systematisk undervisning i skriftlighed
 - Prøvematerialets sammensætning og opgaveformuleringerne
 - Optimering af gruppearbejdet
 - Danskfaglighed i besvarelserne
 - Formidlingsbevidsthed.

Det analyserende oplæg

- Besvarelserne
 - 20.0 % af kursisterne valgte det analyserende oplæg
 - Karaktergennemsnittet for opgavetyper ligger lavere end gennemsnittet i de to andre opgaver
- Den daglige træning
 - Fokus på *relevant* inddragelse af danskfaglige analyseredskaber samt fokus på, at det ikke er nok med en analyse og fortolkning af særteksten.

Den introducerende artikel

- Besvarelserne
 - 23.6 % af kursisterne valgte den introducerende artikel
 - Gennemsnittet for opgavetyper ligger lidt under det generelle gennemsnit i prøven
- Den daglige træning
 - Fokus på, hvad det vil sige at introducere til et emne eller en problemstilling, samt på, hvad der forventes, når man skal "karakterisere".

Den argumenterende artikel

- Besvarelserne
 - 56.4% af kursisterne valgte den argumenterende artikel
 - Karaktergennemsnittet for den argumenterende artikel ligger højere end det generelle gennemsnit i prøven
- Den daglige træning
 - Fokus på bevægelsen fra at redegøre til at debattere synspunkter.

Prøvemateriale

Hæfte 1

Tema

Hæfte 1 og 2 handler om at bruge sit liv i fortællingen – og fortællingen i sit liv. Tekster og billeder giver eksempler på og diskuterer, hvordan personlige historier kan iscenesættes i litteratur og på internettet, og hvordan grænserne mellem fiktion og virkelighed kan være flydende.

Tekster

Fællestekster – udleveres kl. 9.00:

1. Per Theil: *Det er min historie, sagde hun*
2. Søren Bo Aggerbeck Larsen: *Måden vi elsker os selv på*
3. Jens Blendstrup: *Gud taler ud*

Billeder:

Side 10: Michael Kvium: *Selvportræt*, 1985. Maleri (130x200 cm).
Horsens Kunstmuseum Lunden.

Side 11: Lilian Cuenca Rasmussen: *EgoSong* (billede fra kunstvideo, 5:13 min., 2006)

Hæfte 2

Særtekster – udleveres kl. 10.30:

4. Erindringstekst af Tove Ditlevsen: *Barndom*
5. Uddrag af roman af Knud Romer: *Den som blinker er bange for døden*
6. Artikel af Flemming Christiansen og Ditte Giese: *Idas digitale ansigter*

Opgaveformuleringer

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

Opgave 1

Skriv et analyserende oplæg til et hf-hold om forfatteres fremstilling af sig selv i litteraturen. Som en del af besvarelsen skal du analysere og fortolke Tove Ditlevsens tekst (tekst 4). Undersøg bl.a., hvilket billede Tove Ditlevsen giver af sig selv. Du skal desuden inddrage dele af materialet fra hæfte 1.

Opgave 2

Skriv til et almenkulturelt tidsskrift en introducerende artikel om forholdet mellem liv og fortælling. Som en del af besvarelsen skal du karakterisere Knud Romers måde at fortælle sin barndoms-historie på (tekst 5). Du skal desuden inddrage dele af materialet fra hæfte 1.

Opgave 3

Skriv en argumenterende artikel til avisen om selviscenesættelse, på internettet og i litteraturen. Som en del af besvarelsen skal du gøre rede for, debattere og perspektivere synspunkterne i artiklen af Flemming Christiansen og Ditte Giese (tekst 6). Du skal desuden inddrage dele af materialet fra hæfte 1.

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

Karakterstatistik

Jf. bilag 2: Karakterstatistik siden 2000.

Total 2009			Karakterfordeling på de enkelte opgaver ¹		
Kar.	Antal	%	1	2	3
12	160	2,2	1,4	2,3	2,3
10	768	10,8	7,5	8,9	13,2
7	1762	24,8	19,0	23,5	27,2
4	2277	32,0	33,4	32,4	31,5
02	1526	21,4	28,2	20,7	18,7
00	568	8,0	9,8	10,7	6,3
-3	54	0,8	0,6	1,4	0,8
Total	7115	100,0	100,0	100,0	100,0
Gennemsnit		4,77	4,14	4,48	5,11
Valgt af (%)			20,0	23,6	56,4

¹ Baseret på optælling af 100 hold.

Evaluering af årets hf-prøve

Prøvesættet

Censorerne udtrykker generelt tilfredshed med årets opgavesæt, tema, tekster og opgaveformuleringer. (NB: tegnet / bruges nedenfor til i tvivlstilfælde at markere skift af citeret censor). Sættet er *velfungerende forstået på den måde, at sværhedsgraden stort set passer til målgruppen. Emnet er lige i øjet/ velvalgt/ rigtig udmærket/ godt og igangsættende./ Jeg er meget tilfreds med årets opgavesæt, tema og tekster samt opgaveformuleringer, [fordi] man har taget internettet og dets muligheder for selviscenesættelse alvorligt. Der er en god fordeling af artikler og litterære tekster. Og det hedder: Såvel årets tema som de 6 tekster og 2 billeder er ganske velvalgte – for de rammer noget der vedkommer kursisterne, og som de har gode forudsætninger for at forholde sig til, både ud fra den danskundervisning de har modtaget i løbet af de 2 kursusår, og ud fra deres livserfaringer i al almindelighed./ Et godt opgavesæt. Fine tekster med substans og passende faglig udfordring. God sammenhæng mellem hæfte 1 og hæfte 2. Men det hedder dog også, at sættet er et fortrinligt pædagogisk anskuelsesstykke. Det viser at der er lang vej endnu (...)* Sættet mangler en klar konflikt, en skarp tematisk modsætning for eksaminanderne at skærpe deres fremstilling mod. En censor mener, at dette års hefter lægger desværre op til sludren og det bekræftes af det overvejende flertal af de stile jeg har læst. Til gengæld taler en anden ligefrem om *”fornøjelig læsning pga. elevernes/kursisternes viden om og personlige engagement i de virtuelle platforme”*.

Tema

Temaet karakteriseres videre som *”vældig godt, spændende, vedkommende og aktuelt. Det appellerer til kursisterne./ Alle kender til problematikken og har personlige erfaringer”*. Temaet åbner for at *bruge såvel egen personlig livsverden som den danskfaglige undervisning* i besvarelsen. Én bemærker, at temaformuleringen (*”at bruge sit liv i fortællingen – og fortællingen i sit liv”*) *i forhold til teksterne og de faktiske arbejdsopgaver nok er lidt for abstrakt*. De fleste kan nok tilslutte sig, hvad en censor skriver: *Det er selviscenesættelse på internettet der har de flestes bevågenhed og interesse*. At litteraturen overses, er et problem i opgave 3 – derom siden.

Tekster

Teksterne bedømmes generelt, men ikke udelt som *velvalgte*, mens billedvalget roses mere entydigt som *virkelig godt* – selv om mulighederne ikke altid forløses. Nogle mener, at **tekst 1** (Per Theil) *fungerer fortræffeligt*, andre kritiserer, at den er *fuld af smarte historier og akademisk ironi*. Den kritik kan også ramme **tekst 2** (Aggerbeck Larsen), men det medgives, at den giver *fin mulighed for at perspektivere til tekst 6 om narcissisme*. **Tekst 3** (Jens Blendstrup) kaldes *herlig*, men også *den tekst, færrest har anet hvad de skulle stille op med* – hvilket nogle undrer sig over, andre forklarer med, at den er for *speciel* eller *mystisk* for eleverne. **Tekst 4** (Tove Ditlevsen) kaldes bl.a. *en litteraturanalytisk pragtperle*, og de fleste mener, at den

rummer fine udfordringer – som typisk ikke er taget op. Der er ikke støtte til den censor, der ønsker en tekst med mere kunstnerisk "gods" i fx noget mere billedsprog. Også **tekst 5** (Knud Romer) er inspirerende og byder på udfordringer analytisk, – også for den mere ambitiøse elev. Uddraget er velvalgt, for det indeholder et koncentrat af bogens pointer. Teksten kaldes oplagt, men også svær for den uforberedte – med mulighed for underholdende misforståelser! Mest diskussion er der om **tekst 6** (artiklen om *Idas digitale ansigter*). Den indbyder til accept, men ikke til modsigelse og diskussion, og den er også svær at redegøre for. En censor finder det problematisk at anvende en tekst, hvor afsenderen er 2 journalister, der interviewer en 3. Men hovedanken er, at den er direkte fejlagtig, når den lader Mette Sandbye udtale, at det at lægge billeder og profiler på f.eks. Facebook ikke er udtryk for narcissisme. En anden går så vidt som at kalde det dybt useriøst, at opgavekommissionen ikke har berigtiget denne narcissismeforståelse i en note! (Således udfordret må kommissionen svare, at den slags berigtigelser kan være en farlig glidebane – og at ikke så få kursister faktisk har fået noget ud af at sammenligne tekst 2 og 6 på dette punkt, uden at det selvfølgelig skal trække ned ikke at gøre det). Parallelt med diskussionen om narcissismebegrebet savner nogle censorer mere leksikalske opslag i hæfte 1 om nøglebegreber i sættet som erindring, selvbiografi og dobbeltkontrakt. En enkelt påpeger, at Tove Ditlevsens fødselsår reelt var 1917, og ønsker flere og bedre noter, også om intertekstuelle referencer.

Opgaveformuleringer

Formuleringen af **opgave 1** (Tove Ditlevsen) kaldes god og præcis og klart defineret./ Uddraget fra Tove Ditlevsens Erindringer byder på udfordringer mht. tekstanalyse og fortolkning og danner – sammen med de øvrige tekster og billeder om selvfremsættelse og fortælling – et fint materiale til opgaven. Opgaveformuleringen er efter min mening god og præcis. Hvad kursisterne fik ud af det, er en anden sag, som kommenteres længere nede. Men nogle mener, at problemerne begynder med opgaveformuleringen – eller måske med selve prøveordningen: Opgave 1 får mange utilstrækkelige besvarelser. Jeg tror dette skyldes, at det kan være for stor en mundfuld på et rimeligt abstrakt plan både at analysere og fortolke og så tilmed at skulle relatere til dele af materialet fra hæfte 1. Opgaveformuleringen indeholder trods alt tre til fire ret omfattende problemstillinger. En anden skriver: Opgaveformuleringen til opgave 1 burde ikke have indeholdt sætningen "Undersøg bl.a., hvilket billede Tove Ditlevsen giver af sig selv". Hvad skal man gøre, hvis den eneste metode, man mestrer, er en modelgennemgang? I undervisningen har kursisterne netop fået indprentet, at forfatter og fortæller er to forskellige instanser, og nu skal de pludselig udlede noget om forfatteren via fortællerpositionen i noget, der ligner fiktion, men er virkelighed. Jeg synes, det er for svært for de svage og for tyndt for de stærke. Måske er det derfor, så få vælger opgave 1./ Opgave 1: Spændende men kunne man præcisere, at det drejer sig om sproglige og litterære virkemidler? (Se afsnittet Råd og vink for kommentarer til det principielle i disse citater).

Opgave 2 er perfekt formuleret, hedder det ligefrem. En god opgave. Det gælder både Knud Romers tekst og opgaveformuleringen, som går fint i spænd med det overordnede tema om litteratur og selvscenesættelse./ Opgaveformuleringerne er ok, men Knud Romer-teksten forleder desværre alt for ofte til en "snak" om medlidenhed (...) Opgaveformuleringen kunne have indeholdt en drejning mod det at have en anderledes identitet, der ikke accepteres i snævre danske lokalsamfund. Flere censorer kommenterer begrebet karakteristik og synes ikke indfor-

ståede med, at begrebet har en kernefaglig betydning: *Vi mener at det er meget svært for eleverne at løse opgaven korrekt, da det kræver at de kan være meget genrebevidste. Knud Romer har skrevet en roman, dvs. en fiktiv tekst. Eleverne bliver bedt om at behandle forholdet mellem liv og fortælling, hvilket i deres kontekst lyder som om de skal fortælle hvordan lille Knud havde det som barn. De skal være skarpe for at se, at det er en karakteristik af Romers måde at fortælle sin barndomshistorie på, de bliver bedt om. Næsten alle sætter lighedstegn mellem Knud i teksten og Knud Romer i virkeligheden, hvilket jeg ikke synes man kan fortænke dem i, da opgaveformuleringen lægger op til dette./ Taksonomisk er det ikke heldigt at bede folk om at karakterisere Knud Romers måde at fortælle sin barndomshistorie på. For hvad mener man med det at karakterisere? Hvad vil man have, og hvad forventer vi os af en karakteristik? En analyse? I bekræftende fald, hvorfor så ikke bede om en sådan?/ Karakteristik af Romers måde at fortælle sin barndoms historie. Igen – hvad blev der af de sproglige og litterære virkemidler – er det det, der menes her? Så vær sød at skrive det. De unge mennesker er usikre og bange til eksamen. Og jeg tror de fleste plejer at opleve karakteristik i forbindelse med person-/miljøkarakteristik. (Se Råd og vink om at karakterisere).*

Ikke alle er enige med den censor, der kalder også **opgave 3** perfekt formuleret. Men utilfredsheden går mere på særteksten end på opgaveformuleringen – og allermest på besvarelsene. Skellet er ikke altid klart. *Det er tydeligt, at opgave 3 rummer to lidt modstridende krav i sin formulering, hvor der både tales om redegørelse, debat og perspektivering af 6 og om inddragelse af materialet fra hæfte 1. En anden skriver: Opgaveformuleringen rummer en oplagt risiko for, at svagere, netvante, storforbrugende kursister tonser ud ad en Facebook-tangent, fordi de med det samme kan se, at det handler om internettet og selviscenesættelse – og lige netop dét mener de at vide noget om. Problemet bliver, at mange i kampens hede glemmer, at de tekster, som de har til rådighed, måske kunne indeholde synspunkter (og det er jo lige præcis dem, de skal redegøre for her!), som skulle bringe dem videre, dvs. skulle udfordre deres egen position og erfaring (...). Foruroligende mange glemmer helt, at opgaveformulering 3 også afkræver en håndtering af iscenesættelse i litteraturen. En alvorlig sag for en censor, der forventer, at folk kan læse indenad! En tredje kalder formuleringen OK. Desværre er der mange, der ikke bruger artiklernes synspunkter som afsæt for debat, men det er ikke opgaveformuleringens skyld!*

Besvarelsene

En censor kalder kort og godt besvarelsene for *makværk* – en anden taler som sagt om *fornøjelig læsning*. Der er mange standpunkter mellem disse yderligheder. Men selv om flere bemærker, at kursisterne dog har lært *noget*, så peger de fleste på en række gennemgående problemer – både med emnebehandling og faglighed, med genre- og formidlingskrav og med de sproglige færdigheder. Flere understreger, at der er behov for en skærpet indsats i undervisningen – nærmere derom i *Råd og vink*.

Emnebehandling og faglig tyngde

Det står rigtigt sløjt til med brugen af danskfaglig viden og fagets grundlæggende metoder, beklager en censor. En anden oplever dette krav som noget diffust. Skal en opremsende gennemgang af analysebegreber (der så alligevel ikke bruges til noget) tælle positivt, alene for deres blotte tilstedeværelse? Og skal "metode" blot opfattes som en struktureret måde at arbejde med faget på – eller ligger der mon mere i begrebet? I alt fald synes jeg det har været svært at håndtere dette parameter i bedømmelsen af årets opgaver." (Se kommentar i Råd og vink). Det generelt danskfaglige optræder ikke med imponerende styrke. Det virker som om hf-reformen har betydet en øget emnespredning og en mindsket emnefordybelse i undervisningen. Det gælder både begrebssikkerhed og metodiske færdigheder. En gang imellem husker en eksaminand at perspektivere med læst stof. En gang imellem har en eksaminand medbragt gode noter eller et opslagsværk. Ofte er besvarelsen præget af løs mands tale./ Det kniber gevaldigt med at argumentere. Mange mener, at "Jeg mener rent personligt, at - " eller "Jeg syn(t)es, at - " er uimodståelige argumenter. Kursisterne breder sig på de lavere taksonomiske niveauer. Hvordan lærer man dem at abstrahere og perspektivere?/ Det væsentligste problem her er, at visse kursister har ret uklare forestillinger om begreberne fakta og fiktion, de reflekterer ikke over, at Romers tekst kaldes en roman, eller at Tove Ditlevsens tekst kaldes erindringer.

Kun få censorer kommenterer længden af besvarelsene: Små 20 besvarelser ud af mine o. 200 stile fik enten 00 eller -3. To havde blanke sider og de andre havde afleveret lige fra 10 linjer til næsten 1 A4 side uden kompleksitet. Og det er ikke de fremmede navne, som florerer her! Dette må give et fingerpeg om, at nogle lærere formentlig har forsømt at behandle eller undervise i skriveblokeringer. Jeg synes det er et alvorligt problem. Et par gode råd til at dæmme op for blokeringen kunne måske have "reddet" nogle af skrivelserne.

20 % af kursisterne skrev **opgave 1**. 8,9 % af disse fik karakteren 10 eller 12, gennemsnittet var blot 4,14. Disse tal er lidt lavere end de foregående år. Den almindelige opfattelse er, at kursisterne kun i ringe grad formår at gennemskue og formulere de mange fine pointer i Ditlevsens tekst. Langt de fleste nøjes med et referat. Ingen (jo: nogle kursister! red.) har set Ditlevsens fremstilling af digtekunsten som freudiansk forsvarsmekanisme. Moderen får alt for stor en betydning i forhold til opgaveformuleringen. Alt for mange går i rette med hendes adfærd over for lille Tove og hendes "opdragelse" med slet skjulte, moraliserende reprimander./ Der findes fine besvarelser af opgave 1 (...), men desværre er det ofte handlingsreferatet og ikke analysen, der præger mange af besvarelsene (...). Det er forstemmende at se, hvor få elever der behersker tekstanalyse og dokumentation. Meget få elever benytter sig af funktionelle iagttagelser, hvor sproglige og stilistiske elementer på frugtbar vis inddrages i fremstillingen. Ord som komposition, sprog og stil indgår end ikke i disse mange besvarelser./ Overraskende mange er ikke helt på det rene med, hvad en analyse og en fortolkning er – og bliver blot hængende i et rent referat af teksten, som ikke får afdækket det minefelt af aggression, svigt, distance, ensomhed og overlevelsesstrategi, som TD anbringer den lille pige (sig selv?) i.

Opgave 2 blev valgt af 23,6 % af kursisterne, og 11,2 % af disse (mod 16,3 % sidste år) fik 10 eller 12. Hele 12,1 % af dem er dumpet, karaktergennemsnittet er 4,48. Det er muligvis snarere tekstens end genrens udfordringer, disse kursisterne ikke har mestret: Det ser ud til at eleverne i deres besvarelser af dette års HF-opgaver nogenlunde mestrer opgave 2, den introducerende artikel. Ganske vist er det de færreste, der er i stand til at glimre i karakteristikken

af teksten, men mange elever viser alligevel, at de kender de krav og forventninger, der stilles til en sådan opgavetype, skriver én, mens en anden fremfører: Næsten alle sætter lighedstegn mellem Knud i teksten og Knud Romer i virkeligheden, hvilket jeg ikke synes man kan fortænde dem i, da opgaveformuleringen lægger op til dette. Det er ganske få elever der har været genrebevidste nok til at tage forbehold overfor det Knud Romer skriver, og næsten ingen har skrevet at alt er tilladt og muligt i romanformen. En censor mener, at kursisterne burde være sat på sporet af temaets manchete og af Per Theils udtryk om, at (...) Vi låner så at sige af hinanden. Det er vel netop det, læserne i det alment kulturelle tidsskrift skulle introduceres i – med udgangspunkt i Knud Romers selvmedlidende, voksent-vinklede og selvscenesættende "afsløringer".

56,4 % af kursisterne valgte **opgave 3**. Selv om man kunne ønske en jævnere fordeling, har den tilsvarende diskuterende genre haft lignende tal de andre år. 15,5 % af disse kursister fik 10 eller 12 – et højere tal end tidligere opnået i diskuterende genre, ligesom opgave 3 overhovedet scorer højest: 5,11. Alligevel er der megen kritik af besvarelsene. Ovenfor er allerede nævnt det mest oplagte punkt: at mange ikke opfylder opgavekravet om at skrive om selvscenesættelse også i litteraturen. Derudover nævnes, at kursisterne laver en redegørelse, der stort set kun består af en citatmosaik. I bedste fald kommenterer kursisterne disse mange citater./ De bliver hængende i, hvad de mener at vide – og får slet ikke fat i kompleksiteten vedr. en eventuelt mulig selvscenesættelse på nettet./ De fleste når ikke ud over referatets og kommentarens niveau, om en egentlig redegørelse og diskussion er der som oftest ikke tale. Hos flere findes der end ikke dokumentation, men en tendens til på en snakkende facon at omskrive eller gengidte teksten med valg af egne eksempler.

Formidling

Flere censorer peger på det problem, at mange opgaver kan være svære at henføre til en opgavetype, fx fordi de mangler opgavenummer, eller fordi nummeret er forkert, eller – værst – selv om det er rigtigt! Det peger bl.a. på manglende genrefasthed. Der nævnes også usikkerhed mht., hvad en artikel er. En censor begrundes, at så få skriver opgave 1 med ukendskab til hvad "et alment kulturelt tidsskrift" egentlig er for en størrelse. Det er jo ikke noget, man med garanti har beskæftiget sig med i undervisningen eller ligefrem har læst "con amore" (se kommentar hertil i Råd og vink). Kommunikations- og mediebevidstheden kommer alt for sjældent til syne i besvarelsene. Omtrent ingen overvejer hvad betydning det har for udformningen, at oplægget (opg. 1) skal henvende sig til hf-hold, hvad der ligger i at en artikel skal være introducerende (opg. 2), eller hvilke typer krav der stilles til en argumenterende artikel (opg. 3). Derimod er mange hold tydeligvis blevet trænet i at udforme artikler rent formelt (og ikke mindst visuelt) – her er opfindsomheden både stor og kreativ!/ Overraskende mange har slet ikke styr på medie- og kommunikationssituationen og har problemer med den skrivegenre, de arbejder i (et oplæg eller en artikel). Måske var det en idé, at vi som undervisere i ny og næ selv skrev et oplæg eller en artikel, eventuelt sammen med vores hold... og konsekvent, når vi i den daglige undervisning mundtligt/skriftligt arbejder med de journalistiske genrer, styrer efter genrespecifikke træk i teksterne, for at kursisterne kan se, hvordan mere professionelle skriverkarle arbejder i en verden, der notorisk ligger uden for eksamenslokalet... En anden skriver dog: Helt generelt ser det ud til, at de nye genrer er håndterbare og logiske for kursisterne, før han så påpeger nogle problemer.

Ved siden af forenklingen fra fire til tre genrer er læserforudsætningerne som bekendt nu standardiseret til formlen *Materialet i hæfte 1 og 2 forudsættes ikke kendt af dine læsere*. Det er tænkt som en forenkling, men også som en styrkelse af formidlingsaspektet, fordi det tvinger kursisterne til at undgå indforståethed. Dette aspekt kommenteres af et par censorer: *Positivt var det at se, at langt de fleste nu mestrer citatteknikken og netop benytter sig af citater på baggrund af bemærkningen i opgavehæftet*. En anden mener lige omvendt, at *mange bruger dén oplysning som anledning til storstilet citatbrug – hvad der som regel hæmmer den fortløbende læsning af stilen*. – *Det skal indskræpes over for kursisterne 1) at de bør frigøre sig mere fra teksternes ordvalg, og 2) at det er deres egen selvstændige forståelse af en teksts kribent og dennes synspunkter der skal formidles – og kun i mindre grad understøttet af citater*. En anden censor bringer her et konfliktpunkt i censuren frem: *Da ingen af teksterne i hæfte 1 og hæfte 2 forudsættes kendt af de intenderede modtagere, giver det ingen mening, at man som censor stejler over, at opgavebesvarelserne kommer til at indeholde resuméer eller korte referater*. På en eller anden måde skal man som skribent komme sine læsere i møde og give dem en fornemmelse af, hvad det drejer sig om. Ligesom eksaminanderne skal være på det rene med, at de skriver henholdsvis oplæg til et hold eller artikler til tidsskrift eller avis, skal man som censor holde fast i, at proces og produkt ikke er rettet mod en dansklærer, der kender materialet forfra og bagfra. En censor fastslår: *Citat- og henvisningsteknik mestres vældig godt af nogle hold og generelt dårligt af andre*. Det er en færdighed, som bør sidde på rygmarven efter ca. 280 timers undervisning i dansk.

Mht. genrebevidsthed er det tankevækkende at sammenholde kritikken de skriver en fristil med følgende udtalelser: *En del gode skribenter blandt kursisterne skriver ikke argumenterende artikel, men snarere ræsonnerende essay*. ”*Det er slående, at nogle af de besvarelser, der har givet gode karakterer, har lænet sig op ad genrer som essayet*. Betyder det, at nogle censorer underprioriterer genrefasthed som kriterium, eller at nogle kursisters skrivefærdighed overtrumfer en eventuel genreklarhed? Om genremarkører i analyserende oplæg skriver én: *Kun et par enkelte benytter helt bogstaveligt at sætte besvarelsen af opgave 1 ind i en naturlig og realistisk ramme såsom: ”God morgen alle sammen --- og til på torsdag skal I læse et uddrag af...”*. *Råd og vink* (2007) fraråder dog udtrykkeligt den slags rollespil. Følgende forslag er næppe heller genrefast: *Var det mon en idé at forlange en kort liste over anvendt sekundærlitteratur til sidst i opgaven?* (Se kommentarer til disse citater i *Råd og vink*).

Skriftlig fremstilling

M.h.t. den sproglige fremstilling udpeges der enkelte optimistiske øer i det forstemmende blæksorte hav. *r-fejlene (problemer med at håndtere det vokaliske r) synes at være på retur*. *Måske har det været ”et særligt fokusområde” i undervisningen?*/ *Det generelle indtryk er stadig, at der er sket fremskridt siden reformen*. *Der er færre r-fejl, og mindre engelsk inspireret brug af semikolon og apostrof*./ *Der sættes generelt færre kommaer, måske som følge af led-sætningsreglen*. *Færre kommaer betyder som regel færre fejl*. *Så her er et lille lyspunkt*./ *Spredningen i kursisternes skriftsproglige kompetencer er ofte meget stor inden for det enkelte hold*. *Nogle behersker et næsten fejlfrit, klart og letflydende dansk, mens flere endnu formulerer sig for upræcist, fejlfyldt og omstændeligt*. *Det er heldigvis få der sprogligt er så uformående at besvarelsen er til ikke-bestået*. – *Men der skal fortsat samarbejdes energisk mellem dansklærer, teamlærer, læsevejleder, tutor og de øvrige faglærere med fokus på dansksproglig korrekthed*. Andre mener dog at der intet nyt er under solen. *Man er vel efterhånden blevet*

immun over for hans/sin, synes/syntes, at vide/af vide. Der er problemer på alle niveauer fra tekst til tegn: Eleverne kæmper stadigt med sproget, syntaks, kommatering, stavning mm./ Forbavsende få, det skærpede fokus på den sproglige dimension til trods, magter at formulere sig på et korrekt og veloplagt dansk: det vrimler fortsat med helt elementære fejl inden for morfologi, ortografi, interpunktion, syntaks og stilbevidsthed. Mon ikke kravet til korrekturlæsning burde indskærpes, så det ikke bliver censorerne, der skal foretage korrekturen./ En stor del af besvarelserne skæmmes af stavefejl. Hyppigt forekommende fejl er stadig adskillelsen af sammensatte substantiver, brugen af hendes i stedet for sin, anvendelsen af fejlagtige bøjningsendelser ved verber (udeladelse af -r i præsens aktiv eller tilføjet -r i infinitiv) og adjektiver samt kongruensfejl. Kommafejlene er i antal overvældende, hvilket sikkert skyldes, at det stadig er vanskeligt for eleverne at anvende de gældende kommateringsregler konsekvent. Tit ser man, at eleverne skiftevis sætter komma foran ledsætninger og undlader at sætte det, og de elever, der konsekvent søger at undlade komma foran ledsætninger, har tilsyneladende ikke tilstrækkeligt grammatisk kendskab til at kunne skelne mellem hel- og ledsætninger./ Den seriøse tilgang til emnet (...) ødelægges for ofte af de elementære sprogfejl, som får besvarelsen til at fremstå mere "sølle". Én ser et fingerpeg om, at nogle lærere formentlig har forsømt at behandle eller undervise i skriveblokeringer./ Der findes mange dårligt formulerede og usammenhængende besvarelser, hvor løsrevne sætninger og afsnit dominerer. Her mangler evnen til overblik og disposition samt sprogligt overskud, så der kunne skabes overgange mellem afsnittene og dermed progression i opgaverne. På dette punkt bør der efter min mening sættes ind i undervisningen i skriftlig fremstilling.

Kommentar

I det senere afsnit *Råd og vink* gives nogle forslag til, hvordan man i den daglige undervisning kan arbejde med en række påtrængende fokuspunkter for det skriftlige arbejde. Her skal først kommenteres nogle mere principielle emner i forlængelse af censorrapporterne: Selve prøveordningen og A-niveauet, den nye genre 'argumenterende artikel', karakterstatistikken, bedømmelsen og anvendelsen af vurderingskriterierne.

Prøveformen

Enkelte censorer kommenterer selve prøveordningen. En finder, at den todelte eksamen fører til, at *fællesteksterne kommer til at dominere, og at særtteksterne kommer til at fungere som et appendiks* (se kommentar hertil i afsnittet *Råd og vink*). En anden mener, at *kravene til selektion og abstraktion – og dermed til modenhed og overblik – til hf'erne er rigeligt høje. Kunne en præcisering af "dele af materialet" ikke være en mulighed – fx i form af en begrænsning?* Her kan man henvise til censorvejledningen (fx på adressen: <http://www.emu.dk/gym/fag/da/uvm/fagkons.html>), som præciserer, at inddragelsen af andet materiale end særtteksten bedømmes efter kvalitet, ikke kvantitet. Bl.a. på baggrund af et særlig lavt gennemsnit for hendes eget hf-kursus reflekterer en censor sådan: *Mange kursister er hverken gode skribenter eller særligt kritiske læsere. Men når resultaterne over en bred kam er så ringe, må der være noget galt. Hvad er det, der er galt eller i hvert fald problematisk med hæfterne? Det er udvalget af tekster. Men måske også stadigvæk genrene.* En anden censor skriver: *Det at kunne analysere og forholde sig kritisk til tekster, prøves kursisterne jo i den mundtlige eksamen, så måske kunne vi nedtone kravet til at kunne læse og forstå vanskelige tekster kritisk i den skriftlige eksamen?* En tredje tilsvarende: *Hvad er det, vi vil teste med den danske stil? Hvad er vigtigst: formidlingsskrivning eller skarp analyse af dobbelttydige/ironiske tekster?* Det står dog næppe til diskussion, at der prøves i fagets mål med tekstlæsning som central aktivitet, ikke bare i formidlingsskrivning som sådan. Og da flertydighed og ironi er en ganske udbredt udtryksform, kan opgavekommissionen ikke love at holde sig fra den slags tekster – selv om kritikken kan være et værdifuldt memento.

Men bekymringen for, om prøven er for svær, har sin baggrund i virkeligheden. Det var som bekendt en politisk beslutning i gymnasireformen at fastholde et reelt A-niveau for hf og til gengæld øge timetallet drastisk, mht. både undervisningstid og elevtid. Men det er oplagt, at de skærpede krav udfordrer både kursisterne og de lærere, der skal hjælpe dem fra deres indgangsniveau, reelt ofte lavere end det forudsatte, og til et passende udgangsniveau. Det understreger, hvor vigtigt det er at undervise systematisk også i den halvdel af faget, som den skriftlige side udgør (mere herom i *Råd og vink*) – og samtidig: at der er stort behov for undervisningsmateriale hertil. Mange steder gøres der en særlig indsats med sprogstøtte for svage kursister, og man må opfordre til, at disse erfaringer spredes og deles. I år som før har man kunnet konstatere store forskelle på de enkelte hold, både mht. resultater og de kompetencer, de udviser. De fleste lærere vil vel betakke sig for at skulle tage det fulde ansvar for, hvad kursisterne foretager sig ved eksamen. Men i det mindste kan man glæde sig over omvendt at se, at hele hold har taget ved lære af en undervisning i fx formidlingsskrivning, genrebevidsthed m.m. Det kan så undre, at der gennem reformens første fire år har manglet undervisningsmateriale specifikt rettet mod skriftlig dansk i hf, men der er hjælp på vej, både

som undervisningsmarkedets svar på behovene og som led i ministeriestøttet udviklingsarbejde.

Argumenterende artikel

Prøvesættets opgave 3 var det første bud på en udformning af den nye genre, argumenterende artikel. Den er opstået som svar på bl.a. EVA-rapportens forslag om at reducere antallet af genrer og blev dannet som en fusion af de tidligere 'diskuterende' og 'kommenterende' artikel. At den blev valgt af et flertal (56,4 %), var nok forventeligt – ikke bare fordi den dermed overtager eller viderefører topscorerpladsen fra 'diskuterende' artikel (valgt af 51,7 % i 2008, 63,1 % i 2007, 53 % i 2006), men også i betragtning af emnet – og da især med den reduktion af emnet, som mange kursister foretog i praksis, så de ikke skrev om litteratur, men kun om internettet! Der er i censorrapporterne relativt få sammenfattende bemærkninger om den nye genre. Den specifikke kritik af særteksten synes at overskygge det principielle. (I mellemtiden har en anden udformning af genren set dagens lys: I sygesættet fra august 2009 om *Storbyen i litteraturen* består særtekstmaterialet til den argumenterende artikel af to debattekster, der skal sammenlignes). Der er megen kritik af besvarelserne af opgave 3. Men karakterstatistikken viser, at den argumenterende genre i sit debutår har overtaget den introducerendes førerstilling og det endda meget markant: Gennemsnittet er 5,11 %, klart over landsgennemsnittet og påfaldende langt over det analyserende oplægs 4,14 %. En mulig fortolkning er, at det alle fejl og mangler til trods alligevel var afgørende, at kursisterne kunne skrive ud fra viden og engagement. Det rejser i så fald spørgsmålet, om man kan overføre det engagement til emner, der ligger mindre tæt på kursisternes umiddelbare hverdagsverden?

Karakterfordelingen

Karakterstatistikken placerer med karaktergennemsnittet 4,77 årets opgaver midt mellem resultaterne for 2008 (4.88) og 2007 (4.60). Se til sammenligning oversigten over karaktergennemsnit siden 2000 (bilag 2).

Med indførelsen af 7-trins-skalaen var målet blandt andet at medvirke til en større spredning af karakterer over bestå-grænsen. Som bekendt lægger ECTS-skalaen op til følgende fordeling af de beståede karakterer:

02	4	7	10	12
10 %	25 %	30 %	25 %	10 %

Til sammenligning fordelte de beståede karakterer sig i år således:

02	4	7	10	12
23,50%	35,07%	27,14%	11,83%	2,46%

Som det fremgår af tallene, er der også i år færre topkarakterer i dansk på hf, end ECTS-skalaen lægger op til. Topniveauet, 10 + 12, ligger stabilt på samme niveau som foregående år. Dumpeprocenten er en smule højere: 8,8 % mod 8,1 % sidste år. Den mest markante forskydning i forhold til 2008 er, at andelen af 7-taller er faldet, 02-taller steget. Selv om resultatet er bedre end i 2006 og 2007, er det ikke tilfredsstillende. Der er grund til at overveje, hvor og hvordan man bedst kan sætte ind for at forbedre resultatet, jf. nærmere i *Råd og vink*. For de enkelte genrer er der tankevækkende forskydninger, som er kommenteret ovenfor.

Bedømmelse

Kun få censorer kommenterer bedømmelsen direkte. Til gengæld er det væsentlige overvejelser. Tidligere er en censor citeret for den iagttagelse, at når teksten forudsættes ukendt, må den præsenteres. Han skriver videre: *Lige dér opdagede jeg nogen usikkerhed i rettegruppen, og dette var meget uheldigt og ikke videre professionelt. Medie- og kommunikationssituationen som ét af de 4 bedømmelseskriterier er noget, vi i det daglige træner folk i, altså hvem der siger hvad hvor og hvornår, og hvem der ved noget – eller blot synes noget. Her dur det ikke, at vi som censorer slår autopiloten til og knalder folk på til en vis grad at forholde sig refererende til stoffet. Det skal de! At de så i tide skal slippe taget i deres refereren, er naturligvis oplagt.* I forlængelse heraf er det måske værd at minde om, at bedømmelsen skal være en helhedsvurdering, der balancerer mellem fire kriterier. Med censorvejledningens ord:

- *Skriftlig fremstilling* (formulering, sprogrigtighed, tegnsætning, syntaks, genre, fokus, opbygning, sammenhæng, progression)
- *Formidling* (kommunikation, mediebevidsthed, vinkling, modtagerrettethed)
- *Emnebehandling* (opgavebesvarelse, omfang, stof, indholdsmæssig tyngde, grundighed, relevans)
- *Faglig tyngde* (relevant teori, viden, metode, begreber)

Det kan således ikke nytte at give enkelte af disse kriterier en privilegeret status. Alle er i spil, og det skal også have virkning på undervisningen og arbejdet med den enkelte kursists styrker og svagheder. Et vellykket arbejde med formidlingssiden skal fx i nogen grad kunne opveje formelt-sproglige svagheder. En (autentisk) censorudtalelse som *Jeg går ikke op i formidling!*, giver således absolut ingen mening. Som censorer skal vi ikke bare rette, men også rette ind.

Censorvejledningen angiver (s. 9) også, hvordan karakterer og bedømmelseskriterier kan kobles sammen:

Karakterniveau	02 – 4	7	10 – 12
Skriftlig fremstilling	Fungerende	Sikker	Nuanceret
Formidling	Fungerende	Tilfredsstillende	Målrettet
Emnebehandling	Tilstrækkelig	Tilfredsstillende	Omfattende/grundig
Faglig tyngde	Refererende	Metodisk	Nuanceret

Disse angivelser, der selvsagt er "gummiord" (men det er klart, at "fungerende" ikke betyder *ve/fungerende!*), skal sammenholdes med de generelle karakterdefinitioner, der ikke er mindre elastiske og på hvert trin rummer plads til ganske forskellige præstationer – et 12-tal fx både få, uvæsentlige fejl og slet ingen fejl.

I det hele taget er censorvejledningen naturligvis nyttig læsning for alle lærere. Bemærk, at den i januar 2009 blev forsynet med tre autentiske eksamensopgaver og grundige bedømmelser heraf.

Råd og vink

Den skriftlige danskprøve i hf efter reformen har nu fire år på bagen. 11 prøvesæt har set dagens lys (se oversigten s. 25), så mht. slutniveauet er der nok at øve sig på. Men undervisningen må naturligvis bygge gradvis op til prøven, opdele slutmålene i delkompetencer, der kan trænes mere overskueligt, og i det hele taget arbejde med skiftende fokuspunkter. I forlængelse af censorkommentarerne og de forrige udgaver af *Råd og vink* er her et forslag til punkter, man med fordel kan tage op:

- Tilrettelæggelse af undervisningen
- Prøvens krav
 - Kend materialets sammensætning
 - Optimer gruppearbejdet
 - Forstå opgaveformuleringerne
- Danskfaglighed
- Formidling
- Skriftlig fremstilling (sprog)

Tilrettelæggelse af undervisningen i skriftlighed

Der er begribeligvis ikke én ideel måde at tilrettelægge en undervisning i skriftlighed på. Det vigtigste er nok, at man overhovedet gør det! Den skriftlige karakter tæller jo præcis som den mundtlige og fortjener et lige så grundigt forarbejde. I en tilbagemelding om "best practice" fortæller en lærer for et hold, der opnåede det høje gennemsnit 7,13, at hun bruger 1/3 af undervisningstiden på det skriftlige arbejde, og hertil kommer individuel sprogstøtte. En del af tiden bruges på, at kursisterne hjælper hinanden, hvilket giver læreren mulighed for mere individuel vejledning. Der er mange andre måder. Men at bruge tid og bruge den godt er uomgængeligt, også selv om man udmærket kunne bruge den blot på de mundtlige aktiviteter. Ofte behøver kursisterne megen træning, og man kan udmærket indlægge skrivesekvenser i omtrent hver en time og knytte mundtligt og skriftligt sammen. 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: Hvordan vil du på baggrund af den hidtidige gennemgang formulere tekstens tematik/ en overordnet tolkning? Tilsvarende kan man gøre tableau i et længere forløb og fx stille en skriveopgave som denne, i eller uden for timen: Vælg to af teksterne, skriv en kort sammenligning. Eller: skriv en kort introducerende tekst om emnet med citater fra de gennemgåede tekster. I den daglige undervisning er der også brug for, at man arbejder fra et bredere perspektiv end det eksamensrettede, fx med flere frie og kreative skriveopgaver eller mere praksisrettede som fx større journalistiske projekter (jf. også de tilbud, man finder på www.medietimen.dk eller gennem regelmæssige skrivekonkurrencer o.l.). Det kan være væsentligt at inddrage kursisterne i at opstille mål og indsatsområder mv. Og man kan inddrage multimedialt arbejde som power point, podcastpræsentation m.m., der kan have en transfer-værdi til prøvens mere traditionelle skriftlighed. Elevtiden må ikke stå som en parallelverden, men skal være en naturlig forlængelse af undervisningstiden. Den tid, man bruger på førvejledning, "feed forward", vil som regel være givet godt ud, og det gælder naturligvis også, når man tager fat på eksamensopgaverne. Det fremadrettede perspektiv er overhovedet det mest

frugtbare, i vejledning og retning, og begge dele bør være fokuseret, ikke altomfattende. "Vorwärts – und nie vergessen", hed det engang: Portfolio-evaluering er et særdeles effektivt redskab til at fastholde og frugtbar gøre skriveerfaringer for både kursist og lærer/vejleder. – I vejledningen for hf findes en række forslag til tilrettelæggelsen af undervisningen. De nedenævnte punkter kan være eksempler blandt mange på fokuspunkter i arbejdet i særlig relation til prøvesituationen.

Prøvens krav

De citerede censorudtalelser viser, at kursisterne ofte ikke opfylder alle de krav, der stilles i opgaveformuleringen, og desuden har svært ved at overskue og udnytte materialet. Helt trivielt kan det fastslås, at der *skal* anføres det korrekte opgavenummer (og intet andet!), i et sidehoved e.l. Det er ikke en del af selve teksten – ellers var det jo et genrebrud! Tilsvarende skal alle opgavens krav selvfølgelig søges opfyldt, jf. "Skriv... om selviscenesættelse, på internettet og i litteraturen." Men problemerne peger også på, at man bør bevidstgøre kursisterne mere om vilkår og spilleregler og træne dem mere i at optimere den todelte prøveform:

Kend materialets sammensætning

For at kursisterne kan tilpasse deres læsestrategi til materialet, bør de vide, at hæfte 1 typisk indeholder 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 – og det glemmer mange – med anden relevant faglig viden (noter, medbragt faglitteratur – alt sammen stof, der i givet fald selvsagt skal integreres i fremstillingen).
2. En eksempeltext, egnet til at træne analyse og inddrage teoribegreber og således udnytte gruppearbejdet til at afklare eventuelle problemer i koblingen teori/analyse.
3. En debattekst, der typisk giver en holdningsmæssig tilgang til emnet, et mere personligt perspektiv på det.
4. Et eller flere billeder, fx kunstneriske billeder eller medie billeder. Ofte overset, skønt de kan være hurtigere "læst". Meningen er jo ikke, at man skal lave en indgående, teknisk billedanalyse, men at man skal prøve at få billedet til at tale med teksterne og sige noget om emnet, gerne i en kort, pointeret form.

Optimer gruppearbejdet og forstå opgaveformuleringerne

Kursisterne må trænes i alle førskrivningens note- og tænkeredskaber for at maksimere og fastholde udbyttet af gruppearbejdet. Samtidig må de vide, 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, sådan som en censor ovenfor advarer mod. Men lige så vigtigt: særteksten skal heller ikke stå isoleret, i nykritisk splendid isolation. Dette også som kommentar til den censor, der udtaler, at kravet om analyse/fortolkning og inddragelse af hæfte 1 er for voldsomt. Det vil sjældent være en god idé at søge at inddrage alt fra hæfte 1. Og navnlig skal man ikke inddrage alt på samme måde, så man ender i slaviske redegørelser for tekst efter tekst, hver gang tilbage i samme taksonomiske rille på pladen. Hvis den grund-

gere 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 "fjernlæsning". Og gruppearbejdet kan give det overblik, der gør dette muligt, så særteksten samtidig løftes til emneperspektiv. Forudsat at undervisningen har trænet og bevidstgjort om dette! 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 (sådan som flere kursister gjorde i opgave 3 i år). Det skal belyses gennem et tæt arbejde med en *særtekst*, med respekt for dens egenværdi og 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.

Danskfaglighed

Ovenfor er en censor citeret for at opleve fagkravene som diffuse. I det konkrete tilfælde kan tvivlen dog ryddes af vejen: Det trækker ikke op, men snarere ned at ophobe fagbegreber uden at bruge dem. Og kravet om "metode" refererer ikke til litteraturanalytiske skoler, men betyder snarere "metodiskhed", et struktureret arbejde på fagligt grundlag. Men dertil hører også kendskab til centrale begreber og problemstillinger i faget. Fx grundforskelle fiktion/ikkefiktion. En censor kritiserer som nævnt formuleringen "*Undersøg bl.a., hvilket billede Tove Ditlevsen giver af sig selv*" med henvisning til, at kursisterne har lært at skelne forfatter/fortæller i rene fiktionstekster. Men så var der mange teksttyper, vi ikke kunne bruge. Det er til gengæld nok muligt, at det havde været en idé at sikre forståelsen af et genrebegreb som erindring. På den anden side er det et fælles ministerielt princip for noter, at man ikke forklarer ord, der kan slås op i *Nudansk ordbog*. Og dér står: "Erindringer: en persons beskrivelse af sit liv og sine oplevelser, som regel i mere løs form end en selvbiografi = memoirer * *han har udgivet sine erindringer* * erindringslitteratur."

Strengt taget er jo samtlige krav og bedømmelseskriterier "danskfaglige" – man har blot valgt at afgrænse nogle af dem i særlige grupper (som fx sprog eller formidling). Det er fx en del af fagkravene at kunne dokumentere en tekstlæsning gennem passende doserede og korrekt gengivne citater og altså hverken under- eller overdokumentere – og aldrig citere uden at kommentere. Der er som bekendt en lang række *danskfaglige skrivehandlinger* (eller fremstillingsformer), som kursisterne ikke er født med at beherske, men må trænes gradvis i, også fx analysere, fortolke, karakterisere, sammenligne, diskutere, debattere, kommentere, tage stilling, argumentere, perspektivere o.m.a. – begreber, der gennem en faglig praksis har fået en specifik betydning. I den nye genre 'argumenterende artikel' har vi foreløbig undgået udtrykket 'diskutere' – for at lægge luft til den gamle genre! – og siger i stedet, at kursisten skal "gøre rede for, debattere og perspektivere synspunkterne...". At disse krav skulle være "modstridende" (jf. censorudtalelse ovenfor), er ikke indlysende. I sygesættet august 2009 hedder den tilsvarende formulering: "... gøre rede for synspunkterne og argumentationen i [to tekster]. Du skal desuden debattere synspunkterne." Med denne variant er der lidt mere fokus på, *hvordan* de fremlagte synspunkter er begrundet. Det svarer til ordene i den reviderede Hf-vejledning: "Den argumenterende artikel giver et overblik over en given problemstilling ved at gøre rede for synspunkterne og evt. argumentationsformen i en eller flere tekster. På denne baggrund diskuterer eksaminanden synspunkterne og perspektiverer dem. Eksaminandens egen hold-

ning kan inddrages i diskussionen.” Der ligger ikke heri noget krav om en detaljeret formel argumentationsanalyse med hele begrebsudtrækket fra Toulmin e.l. – man er velkommen, men mindre kan gøre det. Ordene ”argumentationen” og ”argumentationsformen” er ikke identiske, men under alle omstændigheder skal brugen af dem opfordre til opmærksomhed på tekstens retoriske, litterære o.a. virkemidler.

Som det fremgår af censorudtalelserne, er der grund til at præcisere brugen af termen ”at karakterisere”. En censor mener, at kursisterne kun kender ordet fra person- og miljøkarakteristik. Det er måske ofte tilfældet. Men begrebet har en faglig betydning, der ikke er mindre elastisk end fx ”fortolkning”. I det mindste lige siden (men også før!) Johan Fjord Jensen i 1967 indledte det nye tidsskrift *Kritik* med artiklen ”At karakterisere”, er ordet anvendt utallige gange i faget, også i skriftlige opgavesæt til hf og stx. Og brugen angår *tekst*karakteristik. At karakterisere en tekst (eller visse aspekter af den) er at påvise teksttræk, der gør den særlig og egenartet – i en underforstået sammenligning med andre tekster. Ofte teksttræk, der vedrører sprogligt-stilistiske forhold med betydningsbærende funktion. At karakterisere er altså at udpege de særligt karakteristiske træk, det særegne, ved en tekst (eller blot ved aspekter af den), træk, der præger teksten på en væsentlig og iøjnefaldende måde. En censor spørger: menes der analyse? Ja, tekstkarakteristik er en *del* af tekstanalysen, og den kræver, at man kan samle og fokusere sine tekstiagttagelser. I hf-opgaverne er ordet ofte brugt i introducerende artikel (senest igen august 2009), bl.a. for at skelne aktiviteten fra oplæggets mere omfattende analyse og fortolkning. Og det har typisk været knyttet til tekstens ’hvordan’: Karakteriser tekstens fortælle-måde, skrivemåde, virkemidler m.m., således også i år: ”Som en del af besvarelsen skal du karakterisere Knud Romers måde at fortælle sin barndomshistorie på”. Det er ikke let at følge denne indvending fra en censor: *De skal være skarpe for at se, at det er en karakteristik af Romers måde at fortælle sin barndomshistorie på, de bliver bedt om*. Men i hvert fald: som antydning overså de fleste dette krav og refererede i stedet indholdet af teksten: skildringen af mobning m.m. Det, de skulle have undersøgt, var, hvilke greb og tendenser der er særlige ved forfatterens måde at fortælle om dette på. Fx hans brug af overdrivelser, voldsomme effekter og punchlines – alt sammen greb, der forstærker konstruktionen af en fortælling med skurke og offer. – Selv om der ikke er garanti for, at ordet ”karakterisere” vil optræde hver gang i introducerende artikel, tyder alt således på, at man bør afklare denne begrebsbrug i undervisningen, også gennem konkrete øvelser.

Formidling

Kravet om, at opgavebesvarelsen skal have klare formidlingskvaliteter, er på hf som bekendt udskilt som et særligt kriterium, mens det fx på stx ligger i kriteriet ”skriftlig fremstilling”. Denne forskel skyldes ønsket (og kravet!) om at implementere og tydeliggøre hf-uddannelsens særlige profil, det anvendelsesorienterede. Formidlingskravet skal ikke opfattes som et uventet ekstrakrav, en friskoppet fernis over *the real* faglighed. 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. I *Råd og vink* 2008 stod følgende centrale overvejelser herom:

”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 opgaveformuleringsens 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."

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 tidligere: heller ikke kunstigt rollespil, wazådær. Som censorudtalelserne viser, er der også grund til at arbejde med begreber som "artikel" og "almenkulturelt tidsskrift". (Det er ikke helt lykkeligt, at en censor skriver *Det er jo ikke noget, man med garanti har beskæftiget sig med i undervisningen*). Se også ordene herom i censorvejledningen, s. 6f. 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.

Formidlingskravet er som sagt fælles for de tre genrer, men det udmøntes forskelligt i dem, i overensstemmelse med den enkelte genres funktion og særpræg. I den introducerende artikel skal man præsentere og give indsigt i et danskfagligt stof for en ikke-indforstået målgruppe. I det analyserende oplæg skal man formidle en perspektiveret tekstanalyse til et hf-hold i dansk. I argumenterende artikel skal man skabe overblik over holdninger i en faglig debat og evt.

kommentere den. Man tør vel hævde, at formidlingsaspektet er hjerteblodet i den introducerende genre. 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. Bedømt ud fra årets resultat er der måske grund til at slå et ekstra slag for den introducerende artikel. Men ligesom alle genrene er tekstanalytiske, er de altså også alle formidlende. Det er der grund til at understrege, fordi flere tidligere udgaver af *Råd og vink* som primært genretræk ved det analyserende oplæg har betonet dets rapportpræg og understreget den logiske opbygning fra problemformulering til konklusion, tidligere også holdets indforståethed med de fælles tekster. Disse signaler får let kursisterne til at identificere genren med fx større skriftlig opgave. Men dén har netop ikke en særlig formidlingsdimension. Der er derfor grund til at nedtone den mere akademiske forståelse af genren analyserende oplæg og i hvert fald optone, at formidlingskravet gælder her også. Det betyder konkret, at kursisterne også her kan bruge løs af alt det, de har lært ved at læse journalistiske artikler m.m. Genren kaldes 'oplæg' for at lave en pendant til en genre, vi kender: mundtligt oplæg. Men den er skriftlig, og der er al mulig grund til at skrive oplægget lige så læservenligt indbydende og formidlingsbevidst som de øvrige genrer. Dette er ikke en substansændring og rækker fx ikke ved teksten i hverken læreplan, vejledning eller censorvejledning. Det modificerer alene anvisninger i tidligere *Råd og vink*.

Skriftlig fremstilling (sprog)

Censorrapporterne fremhæver hvert år, at kursisternes sprogbeherskelse ofte er ganske utilstrækkelig. Som nævnt gøres der rundt om en målrettet indsats for at rette op på problemet gennem et særlig fokuseret arbejde, som forhåbentlig vil sprede erfaringer. Men enhver lærer må træne kursisternes sproglige fremstilling, i kamp mod tidspres og sten, der bestandig triller ned igen. Der er måske grund til at advare mod, at man i det arbejde overfokuserer på de trinlavere sprog niveauer og alene træner fx retstavning, kongruens, tegnsætning o.l. 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 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. Og afsnitsdeling er snart en by i Rusland, snart et metronet med 'stop – nyt afsnit' for hver sætning (med automatiseret klik på Enter). Overhovedet er en træning i et grundigt korrekturarbejde en selvfølge. Hvem nøjes med at vaske halvdelen af håret – ligesom ingen professionel skribent afleverer sin tekst, straks hans første udkast er "færdigt". Det er faktisk også muligt at forklare kursister, hvilket negativt signal de sender til deres læser ved ikke at gide rette selv elementære SjuksFjel.

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

BILAG 1

Kursistvenlig oversigt over prøvegenrerne (revideret)

Oversigten indeholder gode råd til, hvad man som kursist skal være opmærksom på, når man skriver i de tre opgavegenrer. Der står fx "Brug ikke noteapparat". Noteapparat hører nemlig ikke hjemme i genrerne og er derfor ikke hensigtsmæssigt i den form for faglig formidling, der er tale om i skriftlig dansk – modsat fx i større skriftlige opgaver

	Analyserende oplæg	Introducerende artikel	Argumenterende artikel
Hvad skal du især gøre?	Analysere og fortolke Anvende fortolkningen til at belyse emnet	Skabe interesse for emnet Præsentere og skabe overblik over emnet med særttekst som hovedeksempel	Redegøre for og sammenligne synspunkter og evt. argumentationsform Debattere synspunkterne og perspektivere dem
Hvad skal du altid gøre?	Indføre læseren i emnet Behandle særttekst og fællestekst(er) (fx analysere, fortolke, karakterisere, debattere, sammenligne m.m.) Anvende tekstlæsningen til at belyse emnet		
Du må desuden gerne	Supplere med andre tekster i hæfterne 1 eller 2, med tekster fra undervisningen eller egen læsning Supplere med egen viden og egne erfaringer		
Typiske opgaveformuleringer	1. Skriv et analyserende oplæg til et HF-hold om [et emne] 2. Som en del af besvarelsen skal du [behandle] en særttekst og inddrage fællesmateriale	1. Skriv en artikel i en avis eller et tidsskrift om [et emne] 2. Som en del af besvarelsen skal du [behandle] en særttekst og inddrage fællesmateriale	
Afsender	En HF-kursist på A-niveau i dansk	En danskfagligt velfunderet og alment orienteret skribent	
Modtager	Et HF-hold	En almenkulturelt interesseret læser	
Modtagerforudsætninger	Materialet i hæfte 1 og 2 forudsættes ikke kendt af dine læsere		
Opgavenummer	Anfør altid nummer, men citér ikke opgaveformulering		

Henvisninger til tekster i opgavehæfterne	Nævn forfatter, titel, årstal, avisnavn og dato. Henvis ikke til teksternes numre
Henvisninger til tekster uden for opgavehæfterne	Nævn så vidt muligt forfatter og titel m.m.
Linjetal ved citater	Brug citater, men undlad linjetal
Noteapparat	Brug ikke
Rubrik (overskrift)	Formuler selv en fængende og informativ rubrik
Underrubrik eller manchete	Brug gerne
Mellemrubrikker	Brug gerne
Layout (billeder, spalter, farver...)	Brug eventuelt – indgår ikke i bedømmelsen
Faktaboks	Brug eventuelt

Karakteristiske formuleringsformer i de tre genrer

Analyserende oplæg	Introducerende artikel	Argumenterende artikel
<ul style="list-style-type: none"> • "Et typisk eksempel på genren er teksten "X". Her kan vi se hvordan.." • "Er det meningen at vi skal stole på denne fortæller?" • "Digtets brug af billedsprog viser dets indbyggede værdier og forestillinger om verden." • "Denne fortolkning kan perspektiveres til..." • "Konklusionen er, at..." 	<ul style="list-style-type: none"> • "Vi har alle været ude for..." • "Dette fascinerende eksempel er på mange måder typisk..." • "Her rejser der sig nogle meget påtrængende spørgsmål..." • "Det er således karakteristisk for hele dette emne..." 	<ul style="list-style-type: none"> • "Der er to modstridende synspunkter i debatten..." • "Argumentationen bygger på..." • "Det vigtigste argument er... " • "Dette synspunkt kan uddybes..." • "Der er for mig ingen tvivl om..." • "Set i et andet perspektiv kan man sige..."

BILAG 2

Sammenligning af karakterfordeling i skriftlig dansk på hf siden 2000

2009: Karaktergennemsnit 4.77

-3	00	02	4	7	10	12
Ikke bestået		Netop bestået	Middel		Toppræstation	
0.8	8.0	21.4	32.0	24.8	10.8	2.2

2008: Karaktergennemsnit 4.88

-3	00	02	4	7	10	12
Ikke bestået		Netop bestået	Middel		Toppræstation	
0.7	7.4	19.3	33.3	26.4	10.7	2.3

2007: Karaktergennemsnit 4.60

-3	00	02	4	7	10	12
Ikke bestået		Netop bestået	Middel		Toppræstation	
0.7	11.1	22.0	29.1	24.7	10.5	2.0

2006: Gennemsnit 7.49

0	3	5	6	7	8	9	10	11	13	
Ikke bestået			Netop bestået	Middel			Toppræstation			
0.1	0.9	6.7	15.9	27.3	25.4	15.7	6.4	1.7	0.0	

2005: Gennemsnit 7.52

0	3	5	6	7	8	9	10	11	13	
Ikke bestået			Netop bestået	Middel			Toppræstation			
0.1	1.0	6.4	15.6	25.5	27.2	15.9	6.8	1.4	0.1	

2004: Gennemsnit 7.55

0	3	5	6	7	8	9	10	11	13
---	---	---	---	---	---	---	----	----	----

Ikke bestået			Netop bestået	Middel			Toppræstation		
0.0	0.8	5.9	15.7	26.0	27.1	16.1	6.8	1.5	0.1

2003: Gennemsnit 7.54

0	3	5	6	7	8	9	10	11	13
Ikke bestået			Netop bestået	Middel			Toppræstation		
0.1	0.8	5.8	15.6	26.9	27.2	15.2	6.7	1.6	0.2

2002: Gennemsnit 7.54

0	3	5	6	7	8	9	10	11	13
Ikke bestået			Netop bestået	Middel			Toppræstation		
0.1	0.8	6.3	16.0	26.2	25.9	15.9	6.9	1.6	0.2

2001: Gennemsnit 7.6

0	3	5	6	7	8	9	10	11	13
Ikke bestået			Netop bestået	Middel			Toppræstation		
0.1	0.8	5.0	14.6	26.2	28.5	16.4	6.7	1.6	0.2

2000: Gennemsnit 7.50

0	3	5	6	7	8	9	10	11	13
Ikke bestået			Netop bestået	Middel			Toppræstation		
0.2	1.1	6.0	16.2	27.5	25.0	15.7	6.6	1.6	0.1