

Mål & Mæle·3

5. årgang 1978

Stile

De fleste forbinder vist undervisningen i skriftlig dansk med stilskrivning – ikke uden grund; det er stadig en af de vigtigste bestanddele af undervisningen. Men hvad er stilskrivning? Det handler hele dette nummer om.

Ungdommen

Er det rigtigt at ungdommen ikke er hvad den har været, at de unge mennesker ikke kan formulere sig, og at vi i kommunikationens hellige navn må sætte alle kræfter ind på at lære dem at sætte pennen sikkert og præcist til papiret? Døm selv! Se to opgavebesvarelser i dansk stil skrevet af elever fra HF-klasser på to forskellige skoler.

Side 6, 12

Røde streger

Og hvad gør stilretterne, sætter de alle kræfter ind, eller sætter de røde streger under fejlene og tre under tredækkerne og så ellers en karakter? Se hvordan tre rettere har rettet de to aftrykte stile.

Side 7, 13

Opgaver

Og hvad kan man i det hele taget gøre for at sætte alle kræfter ind. Kan man overhovedet lære eleverne noget med de opgavetyper som bruges ved eksamen i HF og som også bruges i undervisningen? Døm selv! Se to opgaveformuleringer.

Side 3

Hensigtsmæssighed

Læs endelig hvad de tre rettere mener om skrivefærdighed og kreativitet, om autoritær rettepraksis og Fingerspitzengefühl og om den håndervridende debat om at kede sig elegant. Hvad er hensigtsmæssigt i undervisningen i skriftlig fremstilling?

Side 16, 22, 29

Stile 2

Opgaverne 3

Bekendtgørelsen .. 5

Stil nr. 1 6

Stil nr. 2 12

Fingerspitzengefühl og
kreativitet 16

Skritesituation og
stilretning 22

Er det et spørgsmål
om færdighed – så
er vi færdige med
det hele 29

Som dansklærer ... kan man ikke være enig med lederskribenten i Politiken (5/7) når denne ... hævder at 'flere unge nu kan tale deres modersmål', eftersom de unge er blevet mere 'frie og umiddelbare' og at alle anstrengelser derfor i kommunikationens hellige navn nu bør samles om at sætte pennen sikkert og præcist til papiret. For det er jo ganske enkelt ikke rigtigt.

Bjørn Moe

Stile

Hele dette nummer handler om stile, om stilskrivning og stilretning. Der er for øjeblikket lidt mere debat end der plejer at være om hvordan ungdommen lærer at læse og skrive i skolerne. Her kan alle – ikke blot lærere og elever som beskæftiger sig professionelt med stile – få et førstehåndskendskab til undervisningen i skriftlig fremstilling i 1. HF.

I dette nummer har vi nemlig først aftrykt to opgaveformuleringer som er blevet brugt i undervisningen i 1. HF. De er valgt så de er så forskellige som muligt; den ene er en rapport fra et fagsamarbejde mellem dansk, historie og samfundsfag på Statens Kursus til HF, den anden en eksamensopgave. Dernæst har vi aftrykt en besvarelse af hver opgave. Desværre har vi ikke kunnet gengive besvarelsens håndskrift, men vi har trykt dem autentisk, dvs. med alle de sproglige varianter der forekommer. De elever som har lavet besvarelsene forbliver anonyme.

Så har vi bedt 3 mennesker rette opgavebesvarelsene: Finn Hirshals, Harriet Bjerrum Nielsen og Ole Rasmussen. Finn Hirshals er gymnasielærer og en erfaren stilretter både som underviser på Ballerup Gymnasium og som censor. Harriet Bjerrum Nielsen har derimod aldrig rettet en stil, men hun er adjunkt i dansk på Ålborg Universitetscenter og hun har skrevet flere artikler om modersmålsundervisningen i skoler og på universiteter. Ole Rasmussen er ansat på Statens HF-kursus, og er den der har stillet den mere eksperimenterende af de to opgaver.

Stilretterne har rettet stilene under samme vilkår som stile normalt rettes under. De har fået opgavebesvarelsene i udskrift, de har så sat røde streger under det de fandt forkert og skrevet det rigtige eller en kommentar ude i margen. Det har vi heller ikke kunnet gengive på tryk. Derfor har vi gjort sådan at opgavebesvarelsene står på venstresiderne (autentisk), med nummererede linjer. De tre retteres kommentarer og rettelser er så gengivet på højresiderne i hver sin spalte med henvisning (tal i parentes) til den linje på den tilsvarende venstreside som de hører til. Det er som regel den samme linje, men det passer ikke altid. Retternes kommentarer er også gengivet autentisk, dog således at hele ordet er skrevet ud hvis de har rettet ved at understrege et enkelt bogstav, og således at det er det rigtige der står i rettelsen, ikke det ukorrekte.

Denne opstilling skulle for det første give læserne mulighed for selv at rette de to opgavebesvarelses, før de læser de trykte rettelser. For det andet kan man let sammenligne de tre eller fire sæt rettelser. Prøv selv at rette en HF-stil!

Når en lærer retter HF-stile midt i et undervisningsforløb, er der to hensyn hun eller han må tage: for det første hensynet til hvad der er rigtigt og hvad der er forkert, hvad der er godt og hvad der er dårligt. For det andet hensynet til hvordan man nu i den konkrete situation skal lære den enkelte elev at skrive bedre. Man kunne fx have en plan om at rette visse fejl i en stil og andre typer

fejl i andre stile, eller man kunne mene at eleven ville miste modet helt hvis man satte røde streger under alt hvad der var dårligt. Af vores tre rettere er det kun Ole Rasmussen der har kunnet tage det sidste hensyn, det er ham der har stillet den ene opgave og kender den ene elev. Harriet Bjerrum Nielsen har derimod angivet hvilke ting hun mente man *kunne*

tage op i forbindelse med den sproglige vejledning. Det må også være det læserne kan gøre.

Til sidst har hver af de tre rettere skrevet en lille artikel om opgavetyperne og deres hensigtsmæssighed, om de andres og deres egne rettelser og deres hensigtsmæssighed og om formålet med skriftlig fremstilling.

OT.

Opgaverne

Opgave 1

Vejledning i at formulere afsluttende rapport over større undersøgelsesarbejder.

Reglerne for den rapport, I skal aflevere som afslutning på Frederiksberg-projektet, bygger på følgende overvejelser:

Formålet med at skrive en rapport er to-delt:

1. studiemetodisk

Man lærer ikke på nogen bedre måde end ved at formulere sit lærestof skriftligt. Når man med egne ord fremstiller helheden i emnet, får man indarbejdet den som en del af sin erfaring.

2. bevidsthedsmæssigt

Meningen med arbejdet har ikke blot været at opøve jeres kritiske sans, men at styrke den ved at øge jeres bevidsthed om sammenhængen mellem historie, samfund og sprog. Formuleringen af rapporten er et uundværligt led heri.

Reglerne

Rapporten er et *resumé*.

Resumeet skal bestå af seks dele. En del for hvert emne. (jfr. vejledning i *resumé*).

Rapporten skal bestå af en forside med navn(e) på forfatteren(ne). Man kan kun skrive grupperapport, hvis man har arbejdet sammen *alle* seks dage. Ellers skal rapporten være enkeltmandsarbejde. Side 2 består af Planen for fagsamarbejdet.

Resten af rapporten skal bestå af seks enkeltresumeeer med selvstændig overskrift.

Som indledning til de seks resumeeer anføres kort projektets titel „Frederiksberg-myte og realitet“ og formålet med det.

Som afslutning på resumeeerne anføres kort en vurdering af i hvor høj grad målet er nået. (Hvad var myte, hvad realitet?)

Der skal ikke vedlægges bilag, men kan henvises til udleveret materiale. Der skal ikke citeres af materialet, men der kan med egne ord omtales dele heraf kombineret med egne erfaringer og undersøgelsesresultater.

Mandag 13/12 er afsat til endeligt formuleringsarbejde på kursus. Der er mødepligt og lærerne *skal* bruges som vejledere. Rapporten kan efter aftale renskrives mandag aften, men *ellers aflev. kl. 14.00*.

**FAGSAMARBEJDE
DANSK HISTORIE
SAMFUNDSFAG PLAN**

- 1/11 1976 „Mangel på gader“ ... „Det grønne Frederiksberg“
Fysisk orientering (Hvordan ser Frederiksberg ud?)
Historisk baggrund. Arkitektur.
Notatmetoder.
- 8/11 „Provinsbyens charme ... effektive byplaner“
Boligforhold, boligfordeling, saneringsplaner, byudvikling, beslutningsproces, finansiering, industri og bolig.
- 15/11 „Frederiksberg og kunstnerisk inspiration“
Forfatterens forhold til Frederiksberg som kongeby/lilleby og storby.
Præsentation af et kunstnermiljø omkring 1800 med besøg på stedet og foredrag.
- 22/11 „God service på alle områder uden topskatteprocent“
Valg mellem forskellige sociale „serviceområder“:
Børn – ungdom – pensionister – arbejdsløse.
Bistandsloven og Det sociale udvalg på Frederiksberg.
- 29/11 Kommunernes selvstyre.
Forholdet mellem magtgrupper i kommunen og befolkningen. Forholdet mellem kommunen og overordnede instanser.
- 6/12 Møde med ansvarlige repræsentanter fra kommunen.
De foregående dages emner og resultater kan tages op og spørgsmålet om hvordan kommunen finansierer nye aktiviteter søges besvaret.

- 13/12 Endelig færdiggørelse af rapporten og aflevering.
- 20/12 Tilbagelevering af rapporten og vurdering af hele forløbet.

Opgave 2

Man starter som ung, fast besluttet på at „blive til noget“. Man tager imod samfundets tilbud om uddannelse og en sikker fremtid. Man fortsætter opad og fremad, slider sig op, man får nye kræfter ved at se naboens ny bil. Man når så højt op, man kan komme, og tror man er lykkelig. Derefter går man af med pension og ønsker, man var ung igen ...

Derfor hippie.

Fra samfundets side gør man alt for at få os anbragt i små kasser med mærkesedler på. Bliv, hvor du er, og hold i øvrigt kæft. Accepter, at du er et hjul i maskineriet. Accepter, at enhver er sig selv nærmest, og at en femmer til U-lands-hjælpen kan rense din samvittighed. Selvfølgelig må vi elske hinanden, men først lærer de os at dræbe for fredens skyld.

Hvor indholdsløst vort velfærdssamfund er, ses bedst af den kendsgerning, at folk ikke længere bekymrer sig om hinanden. Derfor flygter vi ind i en poetisk blomsterverden, hvor menneskehedens drømme gennem tusind år for første gang bliver til virkelighed. Malet med blomster og sat op med denne plasticverden som baggrund vil skriften på væggen stå som et symbol på „kærlighedsgenerationen“, fred og kærlighed. Det er op til os selv, hvor længe den skal stå der.

Ole Hald, 17 år (Udtalelse i B.T.)

Tag stilling til ovenstående tekst. Vælg selv overskrift.

Bekendtgørelse om højere forberedelseseksamen og om undervisningen m. v. på kursus til højere forberedelseseksamen.

I henhold til lov om højere forberedelseseksamen, jfr. lovbekendtgørelse nr. 263 af 11. maj 1973, fastsættes følgende bestemmelser:

(...)

§ 27. Dansk.

Formål:

Formålet med undervisningen er, at de studerende udvikler deres evne til at læse engageret, reflekteret og kritisk, udvikler deres bevidsthed om sprogbrug og deres evne til at udtrykke sig i konkrete situationer, oplever ældre og nyere litterære tekster umiddelbart og samtidig ser dem som led i en historisk situation, opnår et vist kendskab til andre perioders normer, ideer og udtryksformer, opnår en forøget indsigt i andre sociale og kulturelle miljøer end deres egne, uddyber deres kendskab til væsentlige kulturelle strømninger og problemstillinger i deres samtid og den umiddelbart forudgående tid.

(...)

B. Skriftlig fremstilling.

I begyndelsen af kursus arbejdes med skriftlig fremstilling med udgangspunkt i de studerendes egen situation, således at de bliver bevidste over for de sammenhænge, sproget bruges i. Arbejdet tilrettelægges så vidt muligt i nær tilknytning til de studerendes situation i og uden for kursus. Efter behov gives der en individualiseret undervisning i ortografi, tegnsætning m. v. og i forbindelse hermed en indføring i de nødvendige sider af grammatik og syntaks og en orientering om socialt og dialektalt betingede sprogbrug.

I hvert semester skrives 4 mindre og 3 større opgaver, dog arbejdes der i 3. semester i perioden indtil oktoberferien i stedet med én opgave (danskopgaven), der fortrinsvis skal være projektorienteret, dvs. orienteret mod en problemstilling uden for undervisningssituationen. Som led i dette arbejde udarbejdes mindre mundtlige og skriftlige forarbejder, og arbejdet afsluttes med en rapport i et omfang, der svarer til 6-8 maskinskrrevne A 4-sider. I danskopgaven skal de studerende på elementært plan demonstrere, at de kan finde beslægtede synspunkter og holde dem ude fra hinanden, at de kan finde forskellige synspunkter og sætte dem i forhold til hinanden, at de kan sammendrage et fyldigt materiale, og at de kan uddybe et abstrakt materiale. Arbejdet med danskopgaven svarer i omfang til halvdelen af det skriftlige arbejde, der udføres i 3. semester.

(...)

Eksamen:

Der afholdes en skriftlig prøve og en mundtlig prøve.

Den skriftlige prøve:

Der gives 5 timer til prøven. Eksaminanderne vælger mellem mindst 5 opgaver. Opgaverne kan stilles i forbindelse med fiktive tekster, ikke-fiktive tekster, billedmateriale eller dokumentarisk materiale, ligesom der kan stilles friere opgaver i tilknytning til et fagligt stof.

Stil nr. 1

Frederiksberg. Myte og realitet

Projectet starte udfra en annonce handelsbanken havde lavet over Frederiksberg.

- 3 Til grund for annoncen lå en del konkrete fakts De var så udvidet med en del myte om kommunen.

Heri tog vi vores udgangspunkt

- 6 Frederiksberg. Myte og realitet.

1/11

Frederiksberg løsrev sig i 1857 fra Hvidovre kommune fordi borgerne på Frederiksberg ikke ønskede at bidrage til Vigerslev fattigkasse. Dette var den sociale

- 9 realitet bag kommunen.

Allerede i slutningen af 1800 tallet var Frederiksberg fuldt bebygget.

- 12 Området hvor kommunen i dag ligger, tilhørte i slutningen af middelalderen kongen. Senere delte kongen jord ud til standspersoner og høje embedsmænd der havde gjort sig fortjent dertil

- 15 Der kom brede alléer og arkitekturen var inspireret af kongens tilstedeværelse med „græske“ søjler, tårne og spir.

Provinsbyens charme

8/11

- 18 Det grønne frederiksberg med parken og zoologisk have kender vi alle, men hvordan ser der ud nede i sidegaderne, hvor de store boligkarer ligger. Er der slum på Frederiksberg?

- 21 Ikke direkte. De boligkarer der blev bygget til den mindre godt bemalede del af befolkningen, er langt bedre end den man finder på fx. Nørrebro og Vesterbro i København

- 24 Alle lejligheder har eget toilet og der er ikke tæt pakket med baghuse. Kun nogle få huse ligger som øer midt i gården og de må kun benyttes til erhverv.

Husene kan godt se lidt slumaktige ud, men det er egentlig kun på overfladen og skyldes mest dårlig vedligeholdelse.

- 27 Alt i alt er det godt og solidt byggeri der gør sig gældende.

Frederiksberg og kunstnerisk inspiration.

15/11

- 30 På Frederiksberg siger myten at de store kunstnere blev inspireret til arbejde af kommunens idyl.

- 33 Kongehuset støttede kunsten. Ochlenschläger boede på slottet og i bakkehuset, der ligger i Frederiksberg have, mødtes bl. a. Heiberg, Baggesen, H. C. Andersen, Rahbek, Knud Lyhne, Ochlenschläger og Grundtvig

- 36 De fleste store kunstnere har, selv om de havde en radikal og revolutionær holdning, haft for vane at færdes blandt det bedre borgerskab. I slutningen af 1800 tallet mindskedes dog denne tilknytning

En forfatter som fx. Johannes Jørgensen boede ganske vist fint, men han havde ikke mange likvide midler

- 39 Hvordan er det at være ung på Frederiksberg.

22/11

Frederiksberg appellerer til de unge om at komme og bosætte sig i kommunen. Man får det indtryk at kommunen gør meget for de unge. Kommunen var også

A

(3-5) Du bør fremhæve at annoncen er myte, idet den *tilslører* storbankens opkøb af lokalbanken med historiske kulturelle anekdoter om Frederiksberg.

(9) Her bør du sætte løsrivelsen ind i en større sammenhæng: borgerskabets overtagelse af magten i Danmark (jf. periodebeskrivelsen med *bruddet med det patriarkalske godsejervælde*). På den måde kan du også bedre få arkitekturen som myte forklaret.

(14-15) Kongen er der nemlig ikke mere, da de store udlejningsejendomme bygges.

(18) Du skal definere dit slumbegreb. Ellers god beskrivelse, men du har glemt at skrive *hvilket område* du har undersøgt.

Hvorfor er husene bedre på Frederiksberg end på Nørrebro?

(36) Markér klarere sammenhængen mellem *overgang kongeby/storby* og kunstnerens ændrede sociale placering! Hvilken ændring i følelsesmønstret medfører *overgangen eller bruddet?* (jf. J. L. Heiberg og Baudelaire).

B

(2) Projektet *startede* ud fra, evt: tog udgangspunkt i. Handelsbanken

(3) *Til grund*, evt: Annoncen indeholder en række konkrete facts.

(4) myter, Hvilke?

(6-15) En ombytning af afsnittene ville have givet en bedre disposition, modstillingen mellem det kgl F. og den sociale realitet ville komme til at stå klarere. (11-13) (14-15) (10) og (7-9). Afsnittet er meget kortfattet.

(13) *der*til, evt: til det (det er mere mundret)

(14) tilstedeværelse

(17) Zoologisk Have

(18) boligkareer

(20) boligkareer

(20) bemidlede

(16-27) Godt disponeret og sprogligt klart afsnit.

(24) midt

(25) slumagtige

(27) gør sig gældende.

enten: der er tale om eller: alt i alt gælder det at det er ...

(28-33) Dette afsnit er uden hoved og hale. Hvad er meddelelsen? Passer myten? Du skriver som et (kedeligt) litteraturleksikon her.

(31) Oehlenschläger

(31) Bakkehuset

(32) Have

(33) Oehlenschläger

Grundtvig

(34) revolutionær

(35) borgerskab

(36) mindskedes (36) tung formulering. (37) f. eks.

Hvad er J.J. eks. på?

(34-36) Hvad vil du sige med disse linjer?

(39) Frederiksberg.

(40) appellerer (40) appellerer om er ikke nogen god konstruktion. (Man appellerer en sag.) Det ville nok være bedre at skrive F. *prøver* på at få de unge til ...

C

(2) Projektet (2) *startede*, men bedre: tog udgangspunkt i (jvn. lin 5 som hermed er overflødig) (2) over – og (3) facts (3) husk tegn

(7) kommune,

(9) bag *oprettelsen af* kommunen

(12) embedsmænd,

(13) dertil.

(14) alleer.

(14) tilstedeværelse (14-15) og arkitekturen var med sine græske søjler inspireret af ...

(18) karré-er ligger?

(20) kareer.

(20) bemidlede (jvf. middel, midler)

(21) end dem (viser tilbage til kareer)

(22) København. (23) toilet,

(24) gården,

(27) gældende (jvf. gæld, gælde sml. en fisks gæller)

I det foregående har jeg stort set rettet de sproglige og tegnsætningsmæssige fejl, der var. (Se iverigt min samlede vurdering). I det kommende rettes kun alvorlige „nye“ fejl.

(33) Grundtvig

(34) revolutionær

(36) mindske (jfr. mindre)

(39) Frederiksberg.

(40) appellere

42 den første der afskaffede loven om at man skulle være gift eller have børn for
at få en lejlighed af en rimelig størrelse

Frederiksberg kommune overtog ungdomspensionen Allégården d. 1-4-75 ved
45 bistandslovens ikrafttrædelse

Efter overtagelsen er der ikke skåret ned nogen steder. På den anden side har
man heller ikke sat noget nyt i gang.

48 Omkring ungdomsarbejdsløsheden er der såvit jeg kunne få aplyst ikke taget
nogle initiativer af mærkbar virkning. De arbejder der er sat i gang af kommunen,
nogle parkanlæg og byggegrunde, henvender sig ikke til de unge.

51 Så det billed med at Frederiksberg kommune er den der tager bedst imod de
unge blegner noget.

29/11

54 Frederiksberg kommune mener selv de har en god kommunikation med borgerne

Dette synspunkt deles sikkert ikke af ret mange efter de voldsomme reaktioner
der er kommet efter at planerne for sø arealet er blevet offentliggjort Beboerne
57 mener at kommunen handler hen over hovedet på dem. De er også meget utilfredse
med at planlægningen foregår bag lukkede døre

Mange borgere ser måbende på en når man spørger dem hvordan de synes
60 kommunikationen med kommunen er. De kommunikerer kun med kommunen gennem
skatten og de offentlige kontorer.

Så kan man spørge. Er det borgernes eller kommunens skyld?

63 6/12

Mandag d. 6-12 var vi så oppe på Frederiksberg rådhus, hvor vice borgmester
Chr. Lauritz Jensen tog imod

66 Efter en rundvisning kom vi ind i rådssalen, hvor vi stillede spørgsmål til en
ikke særlig veloplagt borgmester.

Jeg stillede følgende spørgsmål. Om kommunen havde tænkt sig at forbedre
69 kommunikationen med bøgerne efter at de voldsomme reaktioner omkring nedrivningen
af KGB (kongens bryghus) og planerne omkring søarealet havde vist
72 at en bedre kontakt måtte være ønskværdig.

Vice borgmesteren bad om at få 10 min til at gøre rede for forholdene omkring
KGB.

75 Han forklarede at han ikke kunne forstå de voldsomme reaktioner der havde
været, idet nedrivningen var vedtaget af en enig forsamling hvor bøgerrepræsentanterne
også var til stede Det fremmer det synspunkt at bøgerrepræsentanterne
78 faktisk ikke repræsenterer bøgerne.

Mit andet spørgsmål om den Dohnske metode fik jeg ikke det ønskede svar

A

(49) Der er ikke taget nogen initiativer og derfor ingen virkning.

(62) Hvad mener du? Brug også Ringstedundersøgelsen her.

(63) Her mangler en titel.

(77-78) Sæt din konklusion her tydeligere i forbindelse med din egen undersøgelse 29/11.

B

(45) ikrafttræden (45) god disposition i dette afsnit (men at nævne bistandslovens ikrafttrædelsesdato er nok lidt for detaljeret når man tager resuméets øvrige karakter i betragtning)

(48) så vidt (49) nogen (49-50) meningen er ikke helt klar (50) henvender

(51) Så (51) billede (53) overskrift? (54) Man har ikke en kommunikation. I stedet for: at komm. med borgerne er god

(55) af ret mange *hvis man ser på* de. Det må være *at domme* efter de voldsomme reaktioner, ikke *efter* dem.

(59) på én når (61) offentlige (62) spørge:

(63) overskrift? (64) på (65) imod. spørgsmål:

(69) borgerne (72) Sagde du det virkelig på den måde? Var der ikke andre spørgsmål end dit? Hvad var det samlede udbytte af besøget?

(76) borgerrepræsentanterne

(77) tilstede (77) *bekræfter* eller *støtter* – ikke *fremmer*

(77) borgerrepræsentanterne

(78) faktisk (77) repræsenterer (77) borgerne.

(79) Uforståeligt. Hvad var dit andet spørgsmål og hvad er den Dohnske metode For-noget?

C

(48) så vidt

(49) Du mener *nogen overhovedet*, men flertalsformen *nogle* betyder *et antal*, *nogle stykker*

(50) henvende

(54) *de* bør ændres til „den“, idet der vises tilbage til kommune (ental), men hele udtrykket bør præciseres. (Er det embedsmændene eller er det gruppen af radikale borgerrepræsentanter, der mener det ??)

(61) offentlige

(69) borgerne

(76) borgerrepræsentanterne

(77) borgerrepræsentanterne

(78) borgerne

A

Din rapport er god. Du skal ikke lade dig skræmme af mine tilføjelser og spørgsmål. Når jeg har gjort dem ret fyldige, er det, fordi du bedre skal kunne arbejde videre med emnet med henblik på eksamen. Men det er også, fordi vi sammen skal behandle din rapport færdig i en konferencetime. Prøv at besvare mine spørgsmål forinden.

Men altså din rapport er god, fordi du kan koncentrere et omfattende materiale til nogle væsentlige helheder. Svagest er din markering af *bruddet i den historiske udvikling*, men det er også det sværeste. Bedre er din gennemførelse af *myte-realitets synspunktet*, men der er her nogle afsnit, hvor du ikke fastholder *konflikten* (8/11, 15/11). Bedst er du 22/11, 29/11 og 6/12. Her laver du dine egne undersøgelser, som rammer ind i væsentlige problemer. God afslutning på 1. semester.

Ole Rasmussen

B

Da jeg ikke kender det undersøgelsesforløb du resumerer, har jeg svært ved at vurdere om din selektion er rimelig. Umiddelbart virker det hele lidt vel kortfattet, i betragtning af at der er tale om et 6-ugers forløb. Men hvis du ikke selv synes at der har været mere at resumere er det jo næppe noget sprogligt problem.

Din sproglige stil er ret ujævn og generelt skriver du lidt kedeligt og sjældent med dine egne ord. Prøv f. eks. at lægge mærke til hvordan de enkelte delafsnit stilistisk tager farve af andre genrer – og læg mærke til disse genrers sammenhæng med det indhold du skriver om:

Del 1: leksikon/historiebog
 Del 2: historiebøgernes bil-
 ledtekster eller „petitstof“
 Del 3: biografisk orienteret
 litteraturhistorie
 Del 4: }
 Del 5: } læserbrev

Del 6: Refererende skolestil
 (af typen „Min sommerferie“) isprængt lidt kancellistil når samtalerne på rådhuset gives.

Kun ganske få steder (f. eks. sidste del af del 2 og enkelte steder i del 4 og 5) fornemmer man dit eget sprog og et vist engagement – karakteristisk nok er det de steder hvor du selv har førstehåndskendskab til stoffet.

Læg mærke til de understregede stavfejl. Det ser ud til at du har nogle vanskeligheder med at skelne mellem c/g/k (projectet, slumaktig, faks, faktisk), mellem e/æ (repræsentere, tilstedeværelse). Stumt d, dobbeltkonsonant og postvokalisk r synes også at volde lidt besvær. Det samme gælder reglerne for

C

Ad indledning: Som udenforstående læser savner man en angivelse af formålet med projektet (Jvf. den udleverede vejledning). Desuden ville det have lettet min forståelse, hvis ordet MYTE var blevet forklaret.

Ad 1/11: Dette resumé giver ingen egentlig „fysisk orientering“ (Jvf. planen), og de historiske oplysninger virker lidt tilfældige, især hvad næstsidste afsnit angår. Hvorfor iøvrigt den rækkefølge? Oplysningerne om arkitekturen mangler en tidsangivelse.

Ad 8/11: I forhold til planen er der væsentlige områder, som dette resumé ikke har med, idet det udelukker beskæftiger sig med en underafdeling af emnet boligforhold. Skønt upræcist virker dette afsnit mere sammenhængende end det forrige.

Ad 15/11: Som resumé af et arbejde efter de retningslinjer, der er anført i planen, virker dette usammenhængende og tilmed fejlagtigt. Selv folk, der ikke har haft skriftlig opgave om Frederiksberg, ved, at Bakkehuset ikke ligger i Frederiksberg Have.

Som eksempel på, hvordan „kunstnermiljøet omkring 1800“ kunne være præsenteret, citeres her fra „Velkommen til Frederiksberg Kommune“, side 43: I årene 1798-1830 var det (Bakkehuset) bolig for Kamphaug og Knud Lyhne Rahbek, der i hjemmet skabte et samlingssted for tidens kendte kunstnere og literater.

Iøvrigt er resuméet ikke styret af overskriften.

Ad 22/11: Sammenlignet med det foregående er der langt mere sammenhæng her. Dog skulle det have været markeret tydeligere, at andet

B
stor begyndelsesbogstav ved navne. Disse punkter må vi hellere se på i en time. Husk at sætte punktummer! Det forstyrrer læsningen når de mangler.

Harriet Bjerrum Nielsen

C
afsnit starter en kritik af Frederiksborgs „image“. Det kunne f. eks. gøres med et spørgsmål ligesom i afsnittet om „Provinsbyens charme“.

I resuméet savner jeg en omtale af anden del af planens overskrift: ... uden top-skatteprocent.“

Ad 29/11: I forhold til arbejdsplanens opgave er der sket en indsnævring i resuméet, idet der blot tales om kommunen på den ene – og borgerne på den anden side. Forestillingen om *magtgrupper* er helt væk.

Ad 6/12: Som resumé betragtet lægges der nok for meget vægt på ydre omstændigheder i forhold til mødets indhold. De sidste par linjer er hen i vejret set fra en udenforståendes synsvinkel. Det fremgår intetsteds, hvad det andet spørgsmål går ud på, og sætningen er desuden vrøvlet.

Samlet karakteristik: Hvis disse resuméer er beregnet til læsning for andre eller til støtte for skribentens hukommelse på et senere tidspunkt, er det mit gennemgående indtryk, at opgaven ikke er lykkes. Det er ikke „helheden i emnet“, der her er udtrykt, og der er ikke afspejlet nogen særlig „bevidsthed om sammenhængen mellem historie, samfund og sprog“.

Hvad det sproglige angår, så efterlader læsningen en fornemmelse af en ret dominerende sproglig usikkerhed eller i hvert fald en ret høj grad af sjuskethed. Det er vigtigt at forstå, at mange sprogfejl og usikkerhed i formuleringen vanskeliggør tilfølgelsen.

Finn Hirtshals

Mål & Mæle

Redaktion:

Erik Hansen og Ole Togeby

Lay out: Bent Rohde

Tegninger: Henning Nielsen

Ekspedition:

Arena, Forfatternes Forlag.

Hald Hovedgaard

8800 Viborg

Telf. (06) 63 80 60.

Giro 6253857

Tryk:

Nørhaven Bogtrykkeri a/s,

Viborg

Mål & Mæle udkommer 4 gange om året, og abonnementsprisen er kr. 50,00 pr. årgang. Man kan tegne abonnement ved at skrive eller ringe til forlaget Arena. Alle henvendelser om adresseforandring, fejl ved bladets levering osv. bedes derimod rettet til postvæsenet.

Eftertryk af tekst og illustrationer er tilladt når kilden angives.

Stil nr. 2

Tanker om et læserbrev.

Når Ole Hald (17 år) i B.T. giver udtryk for, at der er noget galt i at slide sig op for materielle goder, fordi „når man går af på pension, ønsker man, at man var ung igen.“ Det kunne da netop være fordi, man havde syntes, at man har haft et dejligt liv. Jeg ved desværre ikke, hvor lang tid Ole Hald har været pensioneret, siden han kan udtale sig med så stor sagkyndighed om en pensionisters tanke gang, for mig lyder der som om, at det er en smart påstand, han fremlægger uden nogen form for sikkerhed om at den er rigtig; men skal vi ikke lade hans pensionister ligge og se lidt på det andet han siger.

Når han siger indirekte at man bør lade være med at slide sig op (iøvrigt noget som er relativt, efter hvem er). Må man nu ikke selvom, om man vil „slide sig op,“ hvis man nu føler en skaberglæde ved at kunne skabe sig en tilværelse med matrielle goder i overflod. Det mener jeg at må være op til den enkelte at afgøre med sig selv, jeg behøver ikke Ole Hald til at frelse mig fra vores „væmmelige“ matrielle samfund.

Ole Hald skriver videre, at vi bliver sat i kasser af samfundet, og så skal vi iøvrigt bare holde kæft. Nu kunne jeg godt tænke mig at vide hvem der har sat Ole Hald i hippie-kassen, og hvis han er blevet sat der, så kan det vel ikke være så slemt, for han lader da til, at han er veldig tilfreds med det, siden han forsvare den så bragt (eller prøver på).

Jeg synes iøvrigt, at det er underligt at Ole Hald kan skrive læserbreve til B.T. og kridisere samfundet, når samfundet (ifølge O.H.) modarbejder en hver form for kritik.

Vores samfund „påtvinger“ dig at være dig selv nærmest. Dette udsagn er desværre endnu et eksempel på usaglighed hos Ole Hald. Da det at være sig selv nærmest er en del af alle levende skabningers natur, og det er ikke noget, der er blevet påtvunget nogen af samfundet. Man må bare konstatere at sådan er det. Det er det sikkert også i det hippie-miljø, som Ole Hald sansynligvis færdes i, selv om han ikke så gerne vil inrømme det.

Og p.g.a. at alle er sig selv nærmest, kommer alt det med krig og soldater; men det er nødvendigt, hvis man selv vil bestemme om man vil bestemme om man vil være neutral aller ej. Jeg tror godt, at Ole Hald og jeg kan blive enige om at krig er en forfærdelig ting; men den er der, og jeg mener, at man hellere skal prøve at få lidt mere kontrol med den end at fornægte den.

Men Ole Hald flygter altså væk fra denne „ubarmhjertige plasticverden“ ind i en „poetisk blomsterverden, hvor alt er fed lykke til alle, og alligevel er han utilfreds med samfundet; kunne han ikke være lige glad, når han lever i en verden hvor alt er lykke og kærlighed? Nej for han kan desværre ikke leve af kærlighed og blomsterstøv allene; han må tilbage til „vores“ verden for at få noget „plastic“ at leve af, man kan ikke leve af ilotioner.

Jeg synes at Ole Hald skulle være glad for, at samfundet ikke påtvinger ham alt det „væmmelige“ han helst vil være fri for, og giver ham en chance for at gøre det, som han mener er bedst for ham. For min skyld må han godt køre sit tripp, som han vil, bare jeg slipper for at blive „frelst.“

A

- (3) pension
 (6) pensioneret
 (6) om pensionisters tankegang.
 (7) gang. For mig lyder det
 (12) pensionister
 (14) *efter hvem er stryges* ufuldendt sætning.
 (16) materiel
 (16) Det mener jeg — må være
 (17) sig selv. Jeg behøver ...
 (18) materielle
 (22) for det lader ... vældig
 (22) forsvarer ... (23) brøvt ... på det).
 (25) kritisere
 (25) enhver
 (28) enten punktumfejl eller ufuldendt sætning: „Da det ...
 (31) sandsynligvis
 (32) indrømme
 (40) ligeglad
 (42) alene
 (43) af. Man
 (43) illusioner

B

- (1) En kedelig titel, men den dækker selvfølgelig ganske godt den opgave du har fået stillet.
 (4) Syntaktisk sammenbrud: hovedsætningen mangler. (4) man syntes, at man havde
 (5, 6, 12) pensionister
 (6) om pensionisters tankegang. (7) For ... (7) det (8) rigtig. Men
 (12) unødvendig sætning
 (13) Når O.H. indirekte siger (14) hvem man er hovedsætningen mangler (14) selv om man
 (15) op"? Det kunne jo være at man følte (16) jeg må være (16) ... selv. Jeg (18) materielle (21) -kassen. (22) Og hvis nogen har sat ham dér (22) for det lader ... vældig (22) forsvarer ... brøvt ... på det). (25) kritisere
 (25) Det skriver OH ikke.
 (27) *desværre* stryges. Hold dig til argumentationen istedet for at vurdere OH's person („*desværre*")
 (28) hovedsætningen mangler.
 (31) igen vurderer du personen istedet for argumentationen (32) indrømme
 (33) Og fordi alle
 (34) Hænger det sådan sammen ifølge OH? (34) bestemme om man vil (34) være ... eller (36) ting. Men den findes nu engang. (36-37) Dette punkt synes jeg du skulle have skrevet meget mere om!
 (39) blomsterverden".
 (40) fundet. Kunne ... ligeglad
 (38-43) Igen et godt punkt at tage op — jeg synes du skulle have lagt hovedvægten på denne diskussion
 (42) alene. Han (43) af. Man (43) illusioner

C

- (2) Når du starter med „når“, skal der følge en sætning efter (jvf. denne og næste kommentar (2) *giver i B.T. udtryk*
 (3) Når du angiver, at du citerer, skal det være korrekt (3, 6, 6, 12) pension ...
 (4) være, fordi man synes
 (6) en pensionist, to pensionister ... tankegang. For (7) lyder det som om det (8) rigtig. Men
 (14) Ligesom i den første sætning mangler der en hovedsætning (14) hvem man er (14) selv om man vil (15) en glæde ved at kunne skabe (16, 18) materielle. I linie 3 staver du rigtigt (16) mener jeg må være
 (17) sig selv; jeg behøver
 (20) vide, hvem
 (22) vældig
 (22) forsvarer (jvf. han går, løber), (24) Du mener vel brøvt
 (23) prøver på det).
 (25) kritiserer (25) *enhver* (27-28) Som du formulerer det, tror man at „påtvinger“ er et citat (29) *natur, er det ikke*
 (32) indrømme
 (34) *bestemme om man vil være ...* (34) om, at
 (36) ting, men
 (40) fundet. Kunne
 (41) Nej, for
 (42) alene
 (43) illusioner
 (45) væmmelige“, han
 (45) for og

Retternes øvrige
 kommentarer
 på side 14.

A

Du markerer særdeles fint din stilling til Ole Hald ved at påvise det selvmodsigende i hans opfattelse af det „gamle“ samfund. Du benytter flere steder i denne forbindelse ironi. Den er god, den med hippie-kassen fx. Andre steder får du givet dit sprog en lignende effekt med udtryk som „fed lykke“ og „køre sit trip“.

Din titel markerer den løse komposition, som opgaven måske også lægger op til. Men der ligger også en svagthed her, når du piller hans enkelte meninger ud og spidder dem. Hvad er Ole Hald symptom på? Hvorfor har du så travlt med at jorde ham? Er der et reelt grundlag for hans reaktion? Er det hans reaktion, du ikke kan lide eller det problem han reagerer på?

Dit sprog har nogle væsentlige mangler. Du er usikker i stavning af fremmedord og sammensætninger. Du er også usikker i sætningsbygning. Jeg har rettet 3 punktumfejl og 2 eksempler på ufuldkendt sætning.

Som du kan se, rejser din besvarelse nogle problemer. Dem må vi tage op i en konferencetime. De kan nok løses. Dit grundlag er jo i orden.

Ole Rasmussen

B

(5-6) Dit forsøg på at være ironisk er ikke heldigt. Løvrigt rammer du ved siden af. OH udtaler sig ikke empirisk om hvad pensionister mener. Han fremsætter nærmest en hypotese om hvordan det kan gå.

(13-18) Du har fat på et væsentligt punkt her, nemlig at OH kun symptomallærer dem der gør noget andet end ham selv, men OH udtaler sig faktisk ikke om hvorvidt de selv må bestemme eller ej, snarere om de kan.

(21-23) Argumentet er godt, men bliver uklart tilsidst. Arg. du imod at samfundet sætter os i kasser eller imod at dette skulle være særlig dårligt?

(28-32) Hvor ved du det fra? Du giver ikke mere argumentation end OH, så her står påstand imod påstand.

Din argumentation ville stå stærkere hvis du gjorde det klart hvad dine hovedindvendinger mod Ole Halds synspunkter er. Sådan som det står her kommer stort og småt i mellem hinanden, uden nogen klar linje. Jeg synes at de to sidste punkter du nævner: hippie-filosofien som flugt og som illusion er det mest væsentlige, mens f. eks. dine første indvendinger mod OHs grundlag at udtale sig på, forekommer temmelig ligegyldige og mavesure. Løvrigt er der tendenser til at du argumenterer med din holdning til personen OH og ikke på det OH siger. Pas på med det.

Generelt synes jeg godt du kunne have været lidt præcisere i din argumentation, især de steder hvor du slår ned på

C

Sprog: Som det fremgår af antallet af rettelser, har du så store mangler, at et mere kritisk forarbejde er nødvendigt. Især må du overveje dine sætningskonstruktioner (undersøg mine rettelser nøje!)

Hvis du havde været modtager, var din tilegnelse af indholdet også blevet hæmmet.

Stavefejlene blomstrer, og du bør derfor gøre det til en vane at have Retskrivningsordbogen ved hånden. („ilotioner“ ligner f. eks. ikke rigtigt illusioner).

Indhold: Jeg finder, at det er godt, at du fastholder den valgte synsvinkel på teksten gennem besvarelsen. Derved får du på udmærket vis fremdraget de uargumenterede påstande og tekstens selvmodsigelser. Men gør du dig ikke skyld i samme måde at „argumentere“ på fra l. 28?

Samlet: Sproget er på grænsen af det acceptable, men indholdet er ganske godt.

Finn Hirshals

B

relevante punkter. Til dit for-svar kan siges at Ole Halds synspunkter jo også er ret uforpligtet abstrakte!

Det er svært at skrive iro-nisk uden at det virker som oppustet forargelse og der-med lidt komisk og studen-tikost. Det gælder „desvær-re“(!) de fleste steder hvor du forsøger dig. Hold dig hellere til sagen.

Du har lidt rod i syntaksen og det hænger især sammen med at du skriver i alt for lange sætninger. Ofte sætter du komma istedet for punk-tum (se mine rettelser) og det gør dels at sætningen bliver svær at læse, dels at der nemt sniger sig andre fejl ind, for-di du også selv har svært ved at overskue konstruktionen. F. eks. er der flere eksempler på at du glemmer hovedsæt-ningen når du anbringer en adverbial ledsætning i forfel-tet. Andre steder glemmer du ord eller skruer ledsætningerne forkert på (se rettelserne).

Læg mærke til de under-stregede stavfejl. Der er pro-blemer med stumt d (*inrøm-me*), dobbeltkonsonant (*alle-ne*) og t/s i fremmedordene (*pentionist*, *illution*). Desuden skriver du ofte ét ord som to (tanke gang, lige glad).

Du bruger kolon forkert! Kolon bruges kun 1) foran ordret anført tale og 2) i vis-se tilfælde af specifikation el-ler nærmere forklaring. Du bruger det nærmest synonymt med punktum.

Harriet Bjerrum Nielsen

Fingerspitzengefühl og kreativitet

Trods det, at jeg i løbet af de sidste par måneder har rettet over 200 studenter-eksamensopgaver, sidder jeg nu i solen ude på landet og har en fornemmelse af at sanke gloende kul på mit hovede ved tanken om denne sommerspøg, der går ud på at klargøre hvad jeg mener, ikke alene om forskellene mellem vore rettelser af de forelagte opgaver, men også hvordan jeg ser på de nuværende opgavetyper og endnu videre: hvad skriftlig fremstilling drejer sig om, og hvordan man bedst lærer sine elever det.

Det er meget varmt, og jeg har desværre glemt bekendtgørelser og undervisningsvejledninger hjemme på mit skrivebord. Der står ellers sort på hvidt en del synspunkter, som kunne fritage mig for at mene noget selv. Men her sidder jeg altså og er overladt til mine egne tanker og erfaringer.

Sproget og sagen

Hvad *vore rettelser* angår, skal jeg fatte mig i korthed men håber siden at få sagt en del indirekte, i det mindste om min egen praksis.

Skønt de er noget forskellige, tror jeg,

at vi er enige om, at rettelser funktion bør være at stimulere til videre arbejde gennem konstruktiv kritik men også at give en saglig bedømmelse af kvaliteten igennem en påpegning af stærke og svage sider. I vores rettepraksis fører det til en opsplitning i formelle, formulerings- og indholdsmæssige elementer, hvis betydning (væsentlighed) i forhold til hinanden vi så kan vurdere forskelligt.

Denne opsplitning lader sig på sin vis tydeligst iagttage i Oles kommentarer til opgaven om Frederiksberg, hvor de to første elementer bevidst udelades. Jeg går ud fra, at Ole har anset det for vigtigst at stimulere til videre arbejde med *sagen*, og at han i andre opgavetyper tager den sproglige side op (Jvf. hans rettelser til den anden opgave).

Vi andre, der „kommer udefra“, har åbenbart ment det hensigtsmæssigt at tage det hele med, hvorved vi måske – set med elevens øjne – får slået vedkommende så eftertrykkeligt i hovedet, at det bliver så som så med lysten til at gå videre. Vi har vist begge rettet og vurderet opgaven på baggrund af nogle forestillinger om, hvordan en sådan bør se ud, mens Ole vel har bedømt den ud fra

sit kendskab til den pågældende elevs forudsætninger og formåen på det givne tidspunkt. Dette princip er naturligvis udmærket og kan måske i nogle tilfælde gøre eleven gladere for at skrive, hvilket formodentlig har en positiv effekt på sproget. Problemet ved denne praksis består for mig at se i, at vurderingerne af forskellige elevers præstationer ikke er sammenlignelige, hvormed systemet vanskeligt lader sig overføre til en skoleform med standpunktskarakterer, der vel i det nuværende system først og fremmest har betydning, hvis det er samme målestok, der er anvendt. HF-eleven bliver også i sidste ende bedømt på denne måde.

Lærerens bogholderi

Hvad angår den rettepraksis, der afspejles i Harriets og mine kommentarer, kan man anlægge det synspunkt, at det er spild af tid og blæk at rette stort set alle fejl, så sandt som det meget ofte er de samme fejl, der kommer igen og igen i en elevs opgaver. Mængden af rettelser bliver for eleven kun lærerens argument for den givne karakter og ikke en hjælp til at se træerne for bare skov. Denne utilsigtede effekt kan sikkert afhjælpes ved i rettelserne tydeligt at markere gennemgående fejltyper (som Harriet gør) og følge det op i næste opgave. Denne måde at rette på kan udvikles til et helt system, hvor hver elev har sit kartoteks-kort i lærerens bogholderi, ikke med henblik på vurdering men for til stadighed at kunne sætte ind, hvor skoen trykker.

En sådan systematisk rettepraksis er vist ikke almindelig, hvilket måske hænger sammen med, at det har været og måske stadig er en almindelig opfattelse, at stavning og tegnsætning er noget gymnasie- og HF-elever har lært, når de kommer til os. Har de det ikke, må de skynd-

somst (og ofte på egen hånd) rette op på det forsømte. Lærers bidrag var så de omhyggeligt markerede fejl.

Jeg kan vist ikke sige mig fri for selv at have en rem af huden, idet jeg er tilbøjelig til i det daglige at opfatte mine rettelser som et tilbud eleven *kan* gøre brug af. Det ville nok være mere konsekvent at sige: vil du have fyldige rettelser, må du bruge dem til en efterbehandling – som er til gavn for dig, men som også viser mig, at mit arbejde ikke er spildt. (Men der kan være noget skolemesteragtigt kontrollerende over den holdning, som står i kontrast til det øvrige lærer – elevforhold).

Fingersplitzengeföhl

Som det fremgår, har jeg valgt især at kommentere rettelser af sproget, og i det følgende, der mere generelt behandler problemer i forbindelse med skriftlig fremstilling, har jeg også lagt hovedvægten her. Jeg understreger dog, at denne side af sagen for mig at se ikke totalt set er så stort et problem, som den ofte gøres til (f. eks. her i avisernes agurketid), men den hellige grav er ikke dermed vel forvaret for et ret betragteligt antal elever i den del af skolen, jeg som censor kender mest til, nemlig gymnasiet (hvor problemerne nu måske øges ved den stærkt stigende tilgang). Det generelle for den gruppe elever, der har svære problemer med det formelle, er at i sammenligning med de øvrige er det ikke blot den elementære sprogfærdighed, der skiller, men også kvaliteten af indholdet. Set fra censors synsvinkel er det nærmest undtagelsesvis, at der er indholdsmæssige kvaliteter til at opveje sproglige mangler.

Husker jeg ret, er der ikke officielt formuleret noget mere præcist om kernen

i hele spørgsmålet, nemlig hvilke grundlæggende færdigheder vi skal optræne hos eleverne og hvorfor, men der er anført en række opgavetyper og områder, eleverne skal arbejde med. Det betyder vel, at vores daglige praksis og vurderingskriterier i nogen udstrækning kan siges at udspringe af vores (private) opfattelse – eller mangel på samme – af, hvad det hele drejer sig om.

Skønt jeg i eksamensmøderne fungerer som officiel (skarp)retter, må jeg tilstå, at vurderingen af en besvarelse for mig som for de andre, jeg i den forbindelse har været i berøring med, hviler på fornemmelser, Fingerspitzengefühl, som en fagkonsulent engang udtrykte det. Den grad af enighed, der trods det kan konstateres ved censurmøder, beror på, at vi er præget af de samme faglige traditioner.

For de flestes vedkommende indbefatter disse dog ikke en uddannelse i skriftlig fremstilling på universitetsniveau og da slet ikke en lyd om, hvordan man kan undervise i det. Denne baggrund understreger, at skriftlig fremstilling har været og stadig er (?) et forsømt område i uddannelsen (Jvf. hvad der er sagt om vores rettepraksis). At det ikke samtidig er en biting i gymnasiet og på HF, fremgår af den kendsgerning, at der gives en selvstændig karakter i skriftlig dansk.

Sproglige mangler

På denne baggrund er det ikke underligt, at faglig tradition spiller en væsentlig rolle, men heller ikke at uenighed om en karakter oftest skyldes, at de to censorer vægter færdigheder forskelligt. Den mest iøjnespringende forskel finder vi nok i afvejningen af, hvordan sproglige mangler skal indgå i bedømmelsen.

De fleste kan vel blive enige om, at

det er hensigtsmæssigt, at eleverne nogenlunde behersker de væsentligste officielle regler, der er nedfældet i den grønne retskrivningsordbog, og at deres undervisning, hvad dette angår, må sigte mod en indlæring af disse. Men i det øjeblik mangler i det formelle og formulermæssige skal medreflekteres i en bedømmelse, indgår vist ofte ikke-faglige holdninger, der har noget at gøre med en forståelse for, at nogle elevers sociale baggrund har gjort vejen til beherskelse af et fejlfrit skriftligt (og mundtligt) dansk længere end for dem, der så at sige har haft Retsskrivningsordbogen med i kravlegården. Der er måske et fingerpeg at hente i det forhold, at samtidig med at det blev eleverne tilladt at bruge ordbøger til eksamen, har der – efter hvad jeg kan fornemme – fundet en mildning sted i synet på formelle fejl. Man kunne godt have forestillet sig, at det modsatte var sket. I parentes bemærket tror jeg ikke det skyldes, at antallet af fejl er nedbragt. Holder denne antagelse stik, afspejler det sikkert også undervisningen rundt i klasselokalerne.

Karakteren 5

Sandt at sige har jeg svært ved entydigt at placere mig i denne sag. Er det rimeligt at hævde, at en vurdering af en eksamen i skriftlig dansk, der skal prøve en elevs færdigheder efter ca. 12 års skolegang, må kalde en besvarelse uacceptabel, også selv om der er indholdsmæssige kvaliteter, hvis det gennemgående indtryk er usikkerhed i syntaks, endelser, stavning og tegnsætning? Det er jo ved samme lejlighed vist, at adgangen til at bruge hjælpemidler ikke har hjulpet, og at eleven efter al sandsynlighed ikke har taget ved lære af de tusindvis af individuelle rettelser og klassegennem-

gange, der går forud. Man kunne eksempelvis overveje karakteren 5 for en *eksamensbesvarelse*, hvis sproglige og indholdsmæssige niveau svarede til „Tanke om et læserbrev“.

Omvendt kan man overveje at lade det tælle positivt, hvis en besvarelses sproglige side er i orden, selvom indholdet kan begrunde et femtal. Men her må opgavetyperne vel også spille ind. Jeg har rettet en del opgaver, hvor elever er gået jammerligt i vandet på at skulle analysere et digt, f. eks. ved studentereksamen sidste år, hvor Malinovskis „Benzinhjertet“ (Åbne digte, 1962) indgik. Karakteren 5 eller 03 kan være en falsk meddelelse til den, der i ansættelsesøjemed studerer eksamensresultatet. Ret beset siger karakteren nemlig ikke, at eleven ikke kan skrive, men kun at vedkommende ikke kan gerere sig i den genre, der hedder „analyse og fortolkning af et digt“.

Hvis en opgave, der falder inden for de mere håndfaste opgavetyper (F. eks. Redegør for tankeindholdet i tekst A og sammenlign med holdningen i tekst B), har tilsvarende indholdsmæssige mangler men er sprogligt i orden, er det nok vanskeligere ikke at lade de manglende færdigheder i elementær tekstbehandling være negativt udslagsgivende. Her er jo tale om fundamentale mangler i færdigheder, der gælder for snart sagt alle fag og ikke om nogle, der stort set kun har betydning i faget dansk.

Nu har jeg berørt nogle problemer omkring de formelle færdigheder fra censurs synsvinkel og må afslutningsvis tilføje, at der ikke for det store flertal af elevers vedkommende er tale om nævneværdige problemer. Det vil sige, jeg har aldrig rettet HF-eksamensopgaver og ved derfor ikke, hvordan forholdene er her. Men læser man den årligt udsendte sammenfatning af censorudtalelser (Dansk noter),

tyder noget på, at antallet af sprogfejl i HF er større, skønt det ikke klart giver sig udslag i karaktergennemsnittet sammenlignet med studentereksamen.

Elevernes motivation

Hvis jeg så vender mig ind mod min egen skolestue; hvilke erfaringer har jeg her gjort?

Først og fremmest er det svært at gøre skriftlig fremstilling til et populært arbejdsfelt. Som alle vil vide er det ubehageligt at have skriftligt arbejde hængende over hovedet. Men det egentlige problem for mig som lærer er at motivere en del af eleverne til at forstå betydningen af en hensigtsmæssig skriftlig kommunikation, herunder også den betydning det har for modtageren, at meddelelsen er letlæselig, præcis og nogenlunde fejlfri.

„Dengang vi gik i skole“ var det – efter min erindring – indlysende for os, at det formelle skulle være i orden. Mangler blev håndfast markeret af læreren. Systemet fungerede; vi fik nogle arbejdsvaner, der indbefattede en godt indprentet forestilling om det formelles betydning, men vi spurgte vist aldrig hvorfor, og spørgsmålet eksisterede sikkert heller ikke for læreren. Det pudsige er, at sådan fungerer det i nogen grad i fremmedsprogsundervisningen, hvor det er mit indtryk, at eleverne er langt mere motiverede for betydningen af grammatisk og syntaktisk korrekthed – men det er vist stort set de samme, der også har problemer her!

Desværre har jeg ikke nogen forklaring på, hvad ændringen i elevernes *holdning* skyldes, men mon ikke den bl. a. bunder i, at dansk i folkeskolen er blevet reduceret timemæssigt men stofmæssigt udvidet, og at elevernes spontane in-

teresser har fået større indflydelse på undervisningens udformning. Hvor om alting er, så står jeg ofte i den situation, at de elever, der har behov for et mere omfattende arbejde med det formelle, er slet motiverede, og der er iøvrigt så meget andet, der skal nås, og som klassen og jeg finder det mere perspektivrigt at arbejde med.

At skrive til hinanden

Men hvad gør jeg ved det? Først og fremmest søger jeg at stille opgaver, der ligger i forlængelse af den øvrige undervisning, især i de første semestre. Der kan eksempelvis være tale om individuelle opgaver eller grupperapporter (i stil med den om Frederiksberg), idet jeg så søger at skabe en motiveret skrivesituation ved, at de skriver til hinanden og har brug for hinandens opgaver. Eller jeg stiller ved afslutningen af et undervisningsforløb (f. eks. i en roman, et forfatterskab, en periode) en opgave, der tilstræber at få dem til at sammenfatte og bruge det, de har lært. I mine rettelser og i gennemgange af fælles problemer søger jeg at få eleverne til at forstå, hvordan og hvorfor en modtager reagerer, som han gør. Her er det som regel givende at inddrage eleverne som brugere af opgaverne. De er jo særdeles kritiske over for andres arbejde.

Tekstens funktion

Undervejs opspares der i reglen en vis irritation mod mig og mine evindelige kommentarer, og når den dukker mere massivt frem, finder klassen (!), at tiden er inde til at finde ud af, hvad pokker det drejer sig om. Dette arbejde former sig som en vekselvirkning mellem små skriftlige øvelser og analyser af resulta-

terne. I det hidtidige forløb har vi (delvis indirekte) opdyrket færdighed i at kunne udarbejde (og skelne mellem) referat, redegørelse, beskrivelse, vurdering, analyse (men har også haft mere „kreative“ øvelser). Idet jeg tilstræber at fastholde spørgsmålet om funktion, går vi nu tæt på komposition, stofordning, afsnitinddeling (og overgange), indledning, afslutning, stilistisk og syntaktisk variation, stavning og tegnsætning. Jeg inddrager gerne elevernes tidligere skriftlige arbejder, således at de individuelt eller gruppevis undersøger rettelser og søger at systematisere fejltypene. Herved håber jeg, at mit møjsommeligt udførte rettearbejde kan få om ikke dobbeltvirkning så i hvert fald forsinket effekt.

Denne gennemgang strækker sig over 15-25 lektioner, afhængig af klassen. Jeg gør altså noget ved det men kan desværre ikke påstå, at alle bliver gode til at skrive, og jeg kan heller ikke hævde, at alle kommer til at elske det, men jeg tror, at det giver sig udslag i, at den svage del af klassen stort set klarer skærene til skriftlig eksamen.

I det kommende skoleår vil vi på min skole forsøge noget nyt, idet en kreds af lærere med forskellige fag, hvori skriftligt arbejde indgår, har udarbejdet en vejledning i skriftlig fremstilling til de nye klasser. Det er meningen, at den skal tjene som en fælles referensramme, både mellem fagene og mellem elev og lærer.

Påvirkning og kreativitet

Desuden har vi i en gruppe af dansklærere udarbejdet et introduktionskursus for de nye klasser, hvori vi fra starten søger at tage fat om skriftlig fremstilling, men hele tiden sammenkoblet med andre dele af faget. Grundprincippet er, at eleverne selv producerer en del af undervisnings-

materialet, som så suppleres med autentisk materiale. Vi har under udarbejdelsen af programmet haft to udgangspunkter: det skulle dreje sig om påvirkning (herunder sproglige påvirkningsmekanismer) og arbejdet skulle være „kreativt“ (eleverne som tekstproducenter). Samtidig indlægger vi skriftlige resuméer af konkluderende faser i timerne, der gerne skulle uddrage nogle principper af analysearbejdet. På den måde håber vi bl. a. at kunne motivere eleverne for skriftlig fremstilling ved at gøre det sjovt.

Formålet med undervisningen er jo ikke blot at lære eleverne at skrive eksamensopgaver, så de kan få en ordentlig karakter, men først og fremmest at få dem til at kunne – og kunne lide at – benytte sproget: til præcis meddelelse, til analyse, til at samle tankerne med og til at udfolde fantasien i.

Finn Hirshals
f. 1945, adjunkt i dansk/engelsk,
Ballerup gymnasium.

Kære hr. johnsen.

De kan saknes sige der skal være krig, det går jo ikke ud over dem selv.

Jeg syndes du skulle se at få den dumme krig sluttet, de er jo den eneste der kan hjælpe.

Tænk dog på alle de folk der bliver dræbt i vietnam, ikke bare vietnamneser men også deres eget folk.

Jeg syndes nu ikke, de kan være bekendt at sende deres sviger søn til vietnam, tænk hvist han nu bliver dræbt, det vil da være synd for deres datter syndes de ikke, og tænk på deres søn, han vil blive faderløs. Nu vil jeg slutte i håb om de har det darlig.

Venlig hilsen Lilli Danmark

kæger Ha jonsson

se da for fanden at stoppe den krig eller så skal jeg skyde dig

Kære Hr. Johnos!

Hvis krigen ikke snart er slut bliver vi snart træt af at holde fester og samle ind. Hvis de stopper krigen er de en engle Men hvis de ikke gøret er de en stor stodder nu ved de det!

Venlig hilsen LONE Danmark

Skolebørns fri skriftlige udfoldelse.
Fra Hindbærbrus og Kragetær
nr. 6

Skrivesituation og stilretning

Det første der springer i mine øjne når jeg læser de to stile, er at forfatterne bag dem må have kedet sig overordentligt da de skrev dem. Sproget slæber sig ukoncentreret af sted, og kun ganske få steder lyser det op så man aner en forfatter i levende live bag de kluntede sætninger. Det er pligtøvelsens og kedsommelighedens genre vi står over for.

Hvorfor keder eleverne sig så voldsomt at det efterlader slagger i deres skriftsprog? Lad os se på de opgaver de har fået stillet hver især. A er blevet bedt om at resumere et undervisningsforløb hun har været igennem. Dette skal hun gøre fordi læreren mener at hun derved lærer stoffet bedre og for at få øget sin bevidsthed om sprog og samfund. Resumeet skal skrives under iagttagelse af mangfoldige regler. Der er regler for opdelinger, overskrifter, indledninger og afslutningssekvenser, forside og arbejdsform. Hun må ikke citere eller bringe bilag, men gerne kombinere sine erfaringer med undersøgelsesresultaterne. Og hun skal tale med en lærer undervejs. B har fået stukket en af de meninger ud som universet er så fuldt af, og den skal hun nu vise at hun (også) har en mening om. Og hun må selv vælge overskrift.

At kede sig elegant

Hvem keder sig mest elegant? Hvem er bedst til at skjule sin kedsomhed og lade som om læreren stiller meningsfulde opgaver? Er B bedre til at lade som om hun har en velargumenteret mening om hip-pier, end A til at lade som om hun udvikler sin bevidsthed når hun sejler gennem en skærgård af regler?

Det er faktisk det spørgsmål Mål & Mæles redaktion stiller mig, når de beder mig om at rette og vurdere stilene realistisk, og solidarisk med opgaveformuleringerne. Men hvordan afgør man hvad der er godt og dårligt sprog i en meningsløs skrivesituation? Problemet består ikke så meget i selve det at fastsætte normer, men i at gøre det for en abstrakt skrivesituation, hvor hverken meddelelsessituationen eller skribentens hensigter med den, kan bruges som begrundelse for normen. Dette spørgsmål vil jeg vende tilbage til. Først vil jeg kommentere mine egne rettelser af stilene og vise hvordan den diffuse skrivesituation gør rettelserne tilsvarende diffuse, når vi bevæger os fra de formelle til indholdsmæssige sproglige niveauer.

Autoritær rettepraksis

På det *formelle* niveau (ortografi, tegnsætning og syntaks) skaber den abstrakte skrivesituation de færreste problemer for retningen. Ganske vist kan der nok være en sammenhæng mellem kedsomhed og de mange sjsukefejl som begge stile er præget af, men afgørelsen af hvad der er rigtigt og forkert er her relativt entydig. Jeg har rettet alle de stavfejl jeg fik øje på. Fejl der ikke er rettet skyldes at jeg har overset dem, ikke at jeg har haft særlige grunde til ikke at rette netop dem. Tilsvarende har jeg rettet fejl i syntaks og forkert anvendelse af ord og vendinger. Tegnsætning har jeg derimod kun rettet i de tilfælde hvor jeg fandt den meningsforstyrrende. En så skråsikker tale om hvad der er rigtigt og forkert kan nok virke lidt provokerende i et så liberalt sprog-tidsskrift som Mål & Mæle. Men det er naturligvis også meningen. Selv om normer for skriftsprog er fastsat gennem konvention og ikke gennem natur, og selv om der også på de formelle sproglige niveauer kan trækkes masser af eksempler frem, der viser at normerne langt fra altid er entydige, så vælger jeg alligevel en autoritær rettepraksis, fordi jeg ikke mener at normtolerance på dette sproglige niveau tjener noget formål. Det letter derimod læsningen af en tekst, at den er præget af en nogenlunde korrekt ortografi og syntaks og det bør derfor indgå i skolens sproglige vejledning at lære eleverne disse ting. I modsætning til talesproget, som læres naturligt, kræver skriftsproget og normerne for det, formel indlæring. I modsætning til talesproget findes der næppe sociale varianter af skriftsproget (jeg taler her om den formelle side). Skriftsproget er i sig selv, som Telemann gør opmærksom på („Språkriktighet i och utanför skolan“ Roligapapir 11/78 RUC), „de skrivende

klassers“ sprog. Alt dette betyder at skriftsproget nødvendigvis skal *læres som norm* (hvad enten man er barn af de skrivende klasser eller ej) og det vil sige at man lige så godt kan lære sig den „rigtige“. Det er ikke lettere at lære at stave systematisk forkert. Til gengæld vil usikkerhed m.h.t. beherskelse af sprogets formelle sider sandsynligvis virke som en yderligere hæmning for de ikke-normalt-skrivende klasser.

Jeg mener således at eleverne bør lære at stave nogenlunde (men ikke pedantisk) korrekt. Dels fordi en fast norm letter såvel læse- som skriveprocessen, og dels fordi den gældende norm næppe er værre at lære end andre mulige skriftsprogsnormer. (Muligvis vil en retskrivningsreform lette normtilegnelsen noget, men der vil stadigvæk være tale om en norm).

Tvangsfrit og nogenlunde korrekt

Når dette er sagt, så må det naturligvis understreges at der ikke af dette følger nogen bestemt vægtning af den formelle sproglige træning i forhold til den sproglige vejlednings andre mål, ligesom der heller ikke er sagt noget om konsekvenserne for den daglige undervisning. Jeg mener naturligvis ikke eksersits i retskrivning bør overskygge de mere indholdsorienterede dele af den sproglige vejledning. Spørgsmålstegnet ved den tidligere dansk-undervisning som ensidigt satsede på formel korrekthed i sproget, har naturligvis været velplaceret. Men sagen er til tider blevet fremstillet som om formel korrekthed og udtryksfærdighed er uforenelige indlæringsmål, som man må vælge mellem i den sproglige vejledning: stavetræning *eller* skriveglæde? Denne modstilling er falsk. Jeg kan ikke se hvorfor det skulle være pædagogisk umuligt at lære skoleelever både at formulere sig tvang-

frit og sikkert og at lære dem en nogenlunde korrekt ortografi.

Stavediagnoser

Mange røde streger under forkert stavede ord kan naturligvis virke nedslående på eleven og overskygge andre sider af produktet, men det er spørgsmålet om man ikke ved kun at rette særligt udvalgte fejl, netop tillægger stavefejlene større betydning end ved en ren rutinemæssig rettelse af alle fejl. Den negative psykologiske effekt kan nok også mindskes hvis man undlader at kæde de formelle sproglige rettelser sammen med en vurdering, og udelukkende anvender stavefejlene diagnostisk, til at bedømme hvad eleven kan og ikke kan endnu. Dette har jeg forsøgt i mine rettelser på den måde, at jeg i stedet for at *tælle* stavefejlene og overveje hvor mange stavfejl der går på ét karaktertrin, har forsøgt at tolke dem som meddelelser om hvor elevens staveproblemer ligger. På den måde får de røde streger status af en teknisk hjælp og ikke en nedsabling af eleven. Ved helt at undlade rettelser på det formelle område, sådan som Ole gør det, mener jeg dels at man lader eleven lidt i stikken indlæringsmæssigt, dels via fortrængningen netop lader problemet med en betydningsfuldhed som det ikke fortjener.

Grammatisk pausekomma

Hvad angår tegnsætning har jeg valgt at rette efter et andet princip. I stedet for at stå fast på en bestemt norm, har jeg her undladt at indføre normer, ihvertfald hvad angår kommatering. Dette skyldes to forhold som adskiller kommatering fra ortografien. For det første forstyrrer den manglende kommatering ikke min læsning. Det grammatiske komma er som

bekendt ikke nogen hjælp til afkodning af teksten, undtagen for dem der selv behersker det, og det tager uforholdsmæssigt lang tid at lære at anvende det. For det andet er der sket en betragtelig liberalisering på dette felt de senere år. Således hedder det i censorudtalelsen om studenter- og HF-stilene fra 1977, at censorerne nu „stiller sig tilfreds med en fornuftig og nogenlunde konsekvent blanding af de to principper – en slags grammatisk pausekomma“ (Dansknoter, særnummer, feb. 78, p. 8). Som følge heraf ville jeg i den sproglige vejledning nøjes med at opfordre til at anvende tegn de steder hvor det letter læsningen, og iøvrigt overlade det til elevernes eget skøn.

Det bevidste stilvalg

Hvad angår de *stilistiske* rettelser bevæger vi os over i et område, hvor det ikke så entydigt kan afgøres hvad der er rigtigt og forkert. Valget af udtryksform vil her afhænge af opfattelser af hvad der er velklang og æstetik, og sådanne opfattelser har en langt mere betydningsfuld social formningshistorie end f. eks. ortografien. Jeg har derfor angivet at disse rettelser skal opfattes som forslag og ikke som fejl. Stilistiske rettelser er på ingen måde mistænkelige blot fordi de ikke kan opstilles i en entydig norm. Ved stilistiske rettelser henleder man elevens opmærksomhed på hvordan det sproglige udtryk kan formes på forskellig måde, og opøver derved elevens følsomhed for den sproglige variations muligheder. Man kan ikke ud fra nogen saglig norm argumentere for at formuleringen „Projektet tog udgangspunkt i ...“ er smukkere end formuleringen „Projektet startede ud fra ...“, men man kan hjælpe eleven til at vælge *bevidst* mellem forskellige formuleringsmuligheder. I mange tilfælde kan

meddelelsessituationen gøre valget lettere. Ikke sådan at forstå at en defineret skrivesituation afgiver entydige retningslinjer for valg af stil, men sådan at der kan hentes argumentation for stilistiske valg ud fra modtagerforestillinger, afsenderintentioner etc. Sådanne stilistiske overvejelser er vanskelige at gennemføre i retningen af de to stile, fordi skrive-situationen er så abstrakt som den er. Mine stilistiske rettelser bliver lige så diffuse og tilfældige som elevens valg. Jeg kan pege på uensartetheden i stilen eller på mislykkede forsøg på at skrive i en bestemt stil, men det er der egentlig ikke særlig meget konstruktiv vejledning i. Den stilafsmitning som jeg gør opmærksom på i Frederiksbergopgaven er karakteristisk for den diffuse skrivesituation, og på den baggrund er det faktisk lidt urimeligt at bebrejde eleven det, for hvilken stil skulle hun egentlig have skrevet i?

Det tilfældige påskud

Jo mere vi nærmer os de *indholdsmæssige rettelser* (komposition, argumentation, selektion, analyseniveau), des vanskeligere bliver det at rette meningsfuldt og konsekvent. Skrivesituationen afstikker nemlig ikke i sig selv noget fast punkt for argumentationen for de stilistiske og de indholdsmæssige rettelser.

Man kan vælge at rette efter deisen: i hvor høj grad lever denne opgave op til de regler som gælder for den genre som den foregiver at være skrevet i? Er Frederiksbergopgaven vellykket som et resumé og er Hippieopgaven vellykket som debatindlæg? I det første tilfælde kan man forsøge at vurdere udvælgelse af stof og kompositionen. I det sidste tilfælde kan man se på argumentation, komposition og analyseniveau. Dette har

jeg da også forsøgt, men resultatet er ikke godt. Det skyldes flere ting. For det første at heller ikke genrekrav kan opstilles uafhængigt af sammenhængen. At skrive et resumé indebærer ganske vist altid en rimelig udvælgelse af de væsentlige punkter, men rimeligheden og væsentligheden kan naturligvis kun bedømmes ud fra den konkrete situation som resumeet skal fungere i. Det samme gælder debatindlægget. Med mindre vi opfører f. eks. Politikens kronikker til at være det perfekte forbillede, så må en vurdering af de argumenter der tages frem i et debatindlæg, også foretages ud fra en vurdering af den sammenhæng debatindlægget skal bruges i.

For det andet vil retning efter en genrenorm altid have en tendens til at reducere opgavens indholdsmæssige side til at være et tilfældigt påskud for den genre som skal trænes. Og dermed er vi ovre i en formel normering af sprogbru- gen som efter min mening er langt mere problematisk end en normering af f. eks. ortografien.

Problemer omkring komposition, selektion, argumentation, analyseniveau, stil etc. er absolut væsentlige punkter for en sproglig vejledning, men vejledningen kan kun gennemføres, normerne kun argumenteres for, hvis der er tale om en relativt veldefineret skrivesituation. Jeg vil gerne understrege at en sådan skrive-situation på ingen måde overflødiggør de formelle og stilistiske rettelser, men netop giver dem en kontekst at udfolde sig i. I den henseende mener jeg nok at Ole i sine rettelser i Frederiksbergopgaven får smidt barnet ud med badevandet. Uanset hvor relevante Oles rent indholdsmæssige kommentarer til opgaven iøvrigt er, så er der de facto ingen *sproglig* vejledning i rettelserne. Ole har rettet opgaven helt som en samfunds-faglæ-

rer ville rette den i samfundsfag, og giver ikke eleven nogen hjælp til at formulere sig bedre om sit emne. Men den sproglige vejledning får netop sin pædagogiske værdi og sin faglige mening i det skæringspunkt hvor et indhold skal gives udtryk i en bestemt meddelelsessituation.

Den hændervridende debat

Hvis dette er rigtigt, så siger det også noget om hvordan den konstante og hændervridende debat blandt dansklærere om vurderingskriterier for eksamensstile, vender hele problemstillingen på hovedet. En så meningsløs skrivesituation som det at blive anbragt i en gymnastiksal i 6 timer for at skrive 8 sider om forbrug, afvigere, arbejde, livsaldre, fremtiden, turisme (for nu at nævne de sidste par års eksamensemner) med henblik på at få en karakter i skriftlig dansk, kan man naturligvis ikke opstille nogen fagligt begrundet norm for. Man kan altid *fastsætte* en eller anden norm sådan at produkterne bliver sammenlignelige, og diskussionen om denne norm er bestemt en vigtig sag (jvf. f. eks. Ellen Kroghs historie om en klagesag i Dansknoter nr. 1/78), men det er en fejldiagnostisering af problemet hvis man gør fastsættelsen af normen til et *sprogvidenskabeligt* problem. Det er det nemlig ikke, det er et praktisk-politisk problem. Pragmatikken kan fortælle os at vurderingen af et udtryks hensigtsmæssighed helt afhænger af den konkrete meddelelsessituation og når man sætter sprogbrugere til at formulere sig i helt abstrakte situationer så kan sprogvidenskaben naturligvis kun tage sig til hovedet.

Man kan ikke fjerne absurditeten i eksamenssituationen ved at fastsætte normer for den. Man kan højst gøre absurd-

diteten håndterlig. Mulighederne for at overskride de begrænsninger som institutionen sætter for skrivesituationen er langt større i den daglige undervisning end i eksamenssituationen. Det er i disse muligheder diskussionen om sproglig vejledning og sproglig norm må tage sit udgangspunkt og ikke i et forsøg på at gøre eksamenssituationen rationel. Forhandlingen om vurderingskriterier og opgavetyper til eksamen må betragtes som et rent pragmatisk spørgsmål, hvor det naturligvis er vigtigt at kæmpe for en løsning som ikke virker blokerende for udnyttelsen af de muligheder som findes i undervisningssituationen.

Meningsfulde skrivesituationer

Hvilke muligheder er der så for at skabe meningsfulde skrivesituationer i undervisningen? Min erfaring som sproglig vejleder stammer mest fra voksenundervisning, nærmere bestemt den nye projektorganiserede universitetsundervisning. Her indgår sproglig vejledning som en nødvendig og naturlig del af de almindelige vejlederfunktioner. Der er stærkt brug for en sådan vejledning i sprogbehandling, men det volder sjældent de store problemer, sådan som det er tilfældet i gymnasiet og HF. Så vidt jeg kan se skyldes det tre afgørende forskelle:

1. For det første er der *ingen selvstændig eksamen* i skriftlig fremstillings-evne. Sprogbehandlingskarakteren er afskaffet og det giver sjældent andre karaktermæssige konsekvenser at der er formelle fejl i en opgave. Derimod vil det spille en helt afgørende rolle om opgavens problemstilling er klart fremstillet. Den sproglige vejledning underordnes altså fuldstændig behovet for at fremstille en sag så præcist og

så interessant som muligt. Det er ikke indhold i stedet for sprog, det er dialektikken mellem dem der bliver væsentlig. Den sproglige formulering er vigtig fordi en uklarhed i fremstillingen som regel dækker over en uklarhed i tanken.

2. For det andet er projektgrupperne som regel stærkt *motiverede* for at komme til klarhed over det problem de arbejder med og dermed også for at få det fremstillet så godt som muligt. Projekttrapperne anvendes som regel i storgruppens arbejde og det betyder at modtagerne i første omgang er de medstuderende. Gruppens interesse i emnet og fremstillingen af det, bevirker, at sproglige rettelser opfattes som teknisk hjælp og ikke som unødigt pedanteri fra lærerens side.
3. For det tredje sker den sproglige vejledning *under selve skriveprocessen* og ikke efter at produktet er færdigt. I al sin enkelhed tror jeg at denne lille forskel er ganske afgørende. Hvem er interesseret i at få påpeget sine formelle fejl, når mulighederne for at rette dem er forpasset? Når et projektgruppemedlem skriver arbejds papirer til gruppen ved hun på forhånd at de skal gennemskrives igen for at passe ind i den samlede rapport. Derfor opfattes sproglige rettelser ikke som besværlig kritik, men kun som yderligere hjælp til forbedring af afsnittet.

En skrivesituation som den jeg her har skitseret er naturligvis vanskeligere at opnå i skolen. Dels fordi eleverne, i modsætning til studenterne, er tvunget til at være i skolen, dels fordi den skriftlige fremstilling i gymnasiet og HF er udsat for særskilt bedømmelse, ihvertfald til eksamen. Alligevel kan projektgruppearbejdet og den skrivesituation der knyt-

ter sig til det, også sige noget om hvor problemet ligger begravet når det gælder at skabe gode skrivesituationer i skolen. Det som af dansklæreren opfattes som et sprogligt problem, kan nemlig indordnes under et meget mere omfattende problem: hvordan laver man en undervisning som interesserer eleverne? Hvis man finder ud af det, vil de største problemer med den sproglige vejledning også være løst.

Interessen for emnet

Skrivesituationen i skolen bliver *ikke* mere meningsfuld eller veldefineret af, at man i stedet for at stille en almindelig fristil om f. eks. hippier, beder eleverne skrive et *læserbrev* om hippier, eller et *resumé* af en avisdebat om hippiekulturen. Skrivesituationen bliver kun funktionel og meningsfuld hvis eleven er interesseret i hippieproblemet. På den måde kan en interesse for et emne udgøre en langt mere funktionel skrivesituation end en forestillet genre.

Hertil kommer så at arbejdsformen i forskellig grad kan medføre funktionelle skrivesituationer. I forbindelse med projektgruppearbejde vil det, også i skolen, indgå som et naturligt led at formulere sig skriftligt over for gruppen, og dette åbner muligheden for at den sproglige vejledning kan indgå som teknisk bistand undervejs i arbejdsprocessen. Men arbejdsformen kan ikke erstatte *interessen* for emnet.

Skriveglæde

På mange måder tror jeg at det er sådanne intentioner der har ligget i Frederiksbergprojektet. At lade den sproglige vejledning indgå som et naturligt led i arbejdet med et emne som eleverne finder interessant og som de selv har været med

til at formulere. Problemet ved den skriftlige opgave er bare at den egentlig ikke lægger op til en skrivesituation hvor eleven resumerer hvad der for hende har været udbyttet af undervisningsforløbet. Opgaven fokuserer på at eleven skal lære *genren resumé* at kende. Faktisk opstilles der så mange regler og betingelser for resumeet, at det er givet på forhånd hvordan det kommer til at se ud og hvad det indeholder. Men hvad nu hvis eleven havde opdaget andre strukturer i mate-

rialet end den opdeling i seks punkter som undervisningen har været struktureret efter? Hvad nu hvis ét af de 6 punkter havde optaget hende betydeligt mere end de fem andre? Det kunne der måske være kommet et læseværdigt resumé ud af. Og meget mere skriveglæde.

Harriet Bjerrum Nielsen,
f. 1948, adjunkt i dansk, med
særlig henblik på forholdene
mellem sprog, socialisation
og bevidsthed, Aalborg
Universitetscenter.

I Gaar var det sjasket, og jeg var nede at lege men
saa var der en Hund som sprang op paa mig og saa
sagde jeg den var et svin, for den sjaskede mig lige
op i Ansigtet og det kunde jeg ikke lide men saa
sagde en Dame at jeg kunde gaa væk fra den.

Johannes.



Det var en kedelig Søndag i Gaar det var mørkt
hele Dagen, Solen kom slet ikke frem, og det reg-
nede, jeg kunde slet ikke komme ned og lege. Far laa
paa Divanen og Mor sad i Gyngestolen, og sov, Mor
snorkede saa det kunde forslaa, og saa begyndte
Far. Saa snorkede de om Kap. og jeg læste i Gønge-
høvdingen, Saa vaagnede Far og vilde have Kaffe,
saa maatte jeg gaa efter Smaakager. Mor lavede
Kaffen og vi drak den, saa holdt Mor op med at
snorke saa blev jeg fri for at høre paa det, og der-
med vil jeg slutte. Emil.

Skolebørns fri skriftlige
udfoldelse. Fra Alfred
Mortensen: Klassens Dagbog,
1929

Er det hele et spørgsmål om færdighed - så er vi færdige med det hele!

Om opgaver i skriftlig dansk og retning af dem

Situationen er kunstig. At lade 3 skriftsprogspædagoger rette opgaver, der er skrevet af elever, de ikke kender, er at gøre en diskussion om opgave- og rettepædagogik abstrakt. Bevisværdien er ringe, hvad ukendte kræfter så ellers vil bruge dette nummer af Mål & Mæle til.

Jeg ser det således ikke som min opgave at gennemgå mine udmærkede kollegers rettelser, men håber, at mine begrundelser for min egen praksis i de to besvarelser i al almindelighed vil kunne kaste lidt lys over sprogrettelser (eller stilretning som det hed i gamle dage).

Hans fra Nansensgades skole

Heldigvis (eller desværre – for dem der tror på abstrakte princippers almengylighed, når det gælder retning af sprogfejl) kender jeg ham, der har skrevet om Frederiksberg. Jeg har også selv været med til sammen med historie- og samfundsfagslæreren at formulere opgaven. Når hans opgave er rettet med nul vægt på sprogfejl, har det netop forbindelse med mit kendskab til ham, tidspunktet

for opgavens formulering og selve opgavens art.

Hans er født i 1951 og forlader folkeskolen efter 8. klasse i 1966. I 1976 dukker han op på Statens HF-kursus med en 10. klasses prøve, som han har taget på kursus året før. I mellemtiden har han bl. a. været i Frankrig en årrække. Han har ikke deltaget i organiseret undervisning i denne periode.

Hans har med denne opgave leveret sit første større skriftlige arbejde. Han har ikke noget afslappet forhold til at skrive. Den første lille opgave afleveres med utallige undskyldninger for skriften, længden, stavfejlene, sammenhængen og meningerne. Den er skrevet med sved på panden og efter flere konsultationer hos mig.

Formaliteterne og realiteterne

Den opgave, Hans har skrevet, har i centrum et krav om bearbejdelse og dermed forståelse. Den er et *middel* til at fastholde nogle komplicerede sammenhænge. Her vil det ikke være hensigtsmæssigt at betone fejl i opgavens formelle side. I denne undervisningssituation er det vig-

tigere, at han forstår fx sammenhængen mellem de dybtgående ændringer i produktionsmåden i 1800-tallets Danmark og Frederiksberg som økonomisk, politisk og bevidsthedsmæssigt udtryk. Det gør han ikke særlig godt, men opgaven er et trin på vejen til forståelse. Og sådan skal den bruges.

Harriets og Finns retteforslag er baseret på en forestilling om, at opgaven viser, at Hans ikke kan skrive korrekt. Det har han ikke lært, og det vil de nu lære ham – sådan! For mig stiller sagen sig således, at Hans ikke har forstået den grundlæggende sammenhæng i emnet. Derfor skriver han ikke særlig godt. Jeg retter opgaven ud fra en forestilling om, at opgaven er et udtryk for, at Hans ikke har bearbejdet og forstået korrekt. Det vil jeg nu lære ham.

Hans og opgavens art

Det er nødvendigt at tage hensyn til Hanses sociale erfaringer, herunder hans skoleerfaringer. Det er min opfattelse, at den grundlæggende skriftsprogsundervisning i mange tilfælde lægger så stor vægt på sproglige rettelser, at elever fra miljøer, som ikke stimulerer dem til at bruge sproget, lider et nederlag. For dem opleves skriftsproget som et middel til disciplinering, ikke som et middel til at udtrykke og meddele sig.

Det er en almindelig erfaring hos lærere, der underviser voksne, at deres elevers adfærd i studiesituationen virker tvangsbetonet. De ligger under for vaner, som de godt selv kan se er tossede, men som de kun med stort besvær og over lang tid kan frigøre sig fra. Mange skriftsprogsfejl hos voksne virker tvangsbetonede. De kan ikke lade være med at lave fejlene. Derfor må dansklæreren være opmærksom på elevens helhedssituation,

når sproget skal bedømmes med henblik på forbedring.

For Hans og mange andre vil opgaver i tilknytning til undervisningens emner og med vægt på emneforståelsen være en hensigtsmæssig introduktion til den studieaktivitet, de har genoptaget efter flere års pause.

To opgavetyper med 10 års mellemrum

Det kan være interessant for den læser, der ikke har fulgt udviklingen i undervisningen i skriftlig fremstilling på nært hold, at sammenligne Frederiksberg-opgaven med Ole Hald-opgaven.

Ole Hald-opgaven var i 1967 det første eksempel på bruddet med fristilen. Man valgte nu provokerende citatklip for at sætte de fantasiløse elever i gang med at skrive. På baggrund af fristilen var det forfriskende, men der viste sig snart to problemer ved opgavetypen.

Flere måder at skrive på

Det var ikke i litteraturens verden, man hentede provokationsteksterne, men ofte fra dagspressen. Hermed kom man – formentlig utilsigtet – til at præsentere eleverne for en skriftsprogstype med korte sætninger, nyhedsprioriteret disposition og talesprogsnært ordforråd, eller „uklar“ argumentation (fx i læserbrevet). Det er en type, der repræsenterede meget af det, dansklærerne havde forsøgt at forvise fra elevernes opgaver som dårligt eller forkert sprog.

Denne konflikt mellem flere måder at skrive på ligger også, men udtalt bag de tre retteforslag til Ole Hald-opgaven her i bladet. Jeg vil ikke her levere et forsvar for medieskriftsproget, eller hvad man nu skal kalde det. Men når man vil

have eleverne til at tage stilling til tekster med den slags sprog, må man prøve at gå ind på elevens valg af skrivemåde, ikke blot afvise den som uheldig.

Teksten og stilen i tomrummet

Skrivemådekonflikten peger på opgavetypens andet problem. Den kræver, at eleven formulerer sig her og nu om et emne, som kan virke aldeles tilfældigt. Der er ingen emnemæssig forbindelse til det, man ellers arbejder med i dansktimerne, og der er ingen rammer, der kan bruges som mål for, hvordan man bør formulere sig. Kun dem, der er sat af dansklærerens og traditionens tavse sprog- og meningsnormer, der ligger som en skjult dagsorden bag undervisningen.

Eleverne skriver, fordi de skal aflevere en opgave til bedømmelse, ikke fordi det er nødvendigt at bearbejde et emne skriftligt for at kunne forstå det, og slet ikke fordi det giver dem forudsætninger for at erkende og forandre deres sociale virkelighed.

Hvordan gik det Hans til eksamen?

I HF-uddannelsen er det kun eksamenskaraktern, der tæller. Hans fik 7 for 3 A4 sider med en sammenligning mellem to digte. Formelt var hans opgave rimelig. 4 sprogfejl på de 3 sider (ændre for ændrer, adskildelsen, trykthed, videre—give), nogle punktumfejl, ellers korrekt pausekomma.

Det der har været afgørende for syv-tallet er nok, at Hans ikke har lavet nogen særlig god *nærlæsning* af de to digte. Opgaverne til HF-eksamen bygger gennemgående på, at eleverne skal kunne læse 16-18 sider igennem, danne sig et overblik over fællestemaet for teksterne, genkalde sig deres egen viden om temaet, vælge sig en delopgave og nogle færre

tekster (fx som Hans to), lave en litterær og begrebsmæssig analyse af teksterne og til sidst bruge den resterende tid af de ialt 5 timer til at formulere mindst 4 A4 sider i et sammenhængende, homogent sprog uden for mange formelle fejl. Det er ikke blevet lettere at gå til eksamen, efter at fristilen er blevet afskaffet.

Den historiske og sociologiske viden er noget sekundært

Det nytter ikke Hans meget, at han kan give en konkret og ret indfølelse redegørelse for forskellen mellem feudaltidens bondesamfund og kapitalismens industrisamfund med henblik på familjens ændrede levevilkår. Det nytter ham heller ikke, at han kan bruge Jeppe Aakjærs „Naar Rugen skal ind“ og Niels Lunds „Bare det var søndag“ som eksempel materiale i denne sammenhæng. I det hele taget gælder det, at alt for megen viden hæmmer mere end den fremmer en god karakter. Modsætningen mellem den daglige undervisnings krav, som de kommer til udtryk i opgaven om Frederiksberg, og eksamenskravene er åbenlys. Indtil nu er den til at leve med, men et voksende antal uoverensstemmelser mellem det etablerede censorkorps og elevernes lærere synes at pege på, at der er behov for snarlige ændringer af eksamensopgaverne.

Dansklærerforeningens gymnasiefraktion har inden for det sidste år udgivet en række små hæfter under titlen „Skriftligt“ (1-4). De er udtryk for det udviklingsarbejde, der i øjeblikket foregår i gymnasium og hf på området for skriftlig fremstilling. De kan erhverves ved henvendelse til foreningens kontor tlf. 01 37 37 13.

Ole Rasmussen, f. 1944
adjunkt i dansk og psykologi
Statens kursus til HF.

Hvordan er det at være ung på Frederiksberg.
 Frederiksberg appellerer til de
 unge om at komme og bosætte sig
 i kommunen. Man får det ind-
 tryk at kommunen gør meget for
 de unge. Kommunen var også
 den første der afkaffede loven om
 at man skulle være gift eller have
 børn for at få en belysning af en
 rimelig størrelse.

Frederiksberg kommune ^{overvej} ungdoms-
 pensionen Ellægården d. 1-4-75
 ved birtandslovens ikrafttrædelse

Efter overtagelsen er der ikke
 skåret ned nogen steder. På den
 anden side har man heller ikke sat
 noget nyt i gang.

Omkring ungdomsarbejdslosheden
 er der såvel jeg kunne få aplyst ikke
 taget nogle initiativer af mærkbar
 virkning. De arbejder der er sat
 i gang af kommunen, nogle parkanlæg
 og byggegrunde, henvender sig ikke
 til de unge.

På det billed med af Frede-
 riksberg kommune er den der tager
 bedst imod de unge blegner ~~ikke~~
 noget.