Skriftlig dansk 2011

STX

Censorernes evaluering af den skriftlige eksamen
Råd og vink

Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen

Undervisningsministeriet

INDHOLD

Forord ... **3**

Opgaveformuleringer ... **4**

18.05.2011 (ordinær) ... 4

25.05.2011 (ordinær) ... 5

18.05.2011 (it-forsøg) ... 6

25.05.2011 (it-forsøg) ... 7

Karakterstatistik 2011 ... **8**

Karakterfordeling, ordinær prøve 18.05.2011 ... 8

Karakterfordeling, ordinær prøve 25.05.2011 ... 9

Karakterfordeling, it-forsøg 18.05.2011 ... 9

Karakterfordeling, it-forsøg 25.05.2011 ... 10

Censorernes evaluering af prøvesættene ... **11**

Censorernes evaluering af besvarelserne ... **14**

Råd og vink til den daglige undervisning ... **17**

Litterær artikel ... 17

Kronik ... 18

Essay ... 22

Hvad kan vi forvente af fremtidige eksamensopgaver? ... 24

Råd og vink til de skriftlige censorer ... **26**

It-forsøget ... **29**

Censorernes evaluering af prøvesættene ... 29

Censorernes evaluering af besvarelserne ... 30

Råd og vink til forsøgslærerne ... 31

Forord

Hermed fremsendes et sammendrag af censorernes rapporter om prøven i skriftlig dansk 2011 på stx.

Dokumentet henvender sig til skriftlige censorer og til alle dansklærere på stx, som skal forberede elever på den skriftlige prøve i dansk. Evalueringen af den skriftlige eksamens forløb efterfølges af et afsnit *Råd og vink*, hvori der på baggrund af censorernes tilbagemeldinger angives en række fokuspunkter i forbindelse med forberedelsen og instrueringen af eleverne til prøven i skriftlig dansk. Et efterfølgende afsnit bringer råd og vink til de skriftlige censorer.
Teksten er udarbejdet af Nicolai Rekve Eriksen, formand for stx-opgavekommissionen og undertegnede. Afsnittene om it-forsøget er udarbejdet i samarbejde med Gunvor Severinsen, formand for it-kommissionen.
Vi ønsker at rette en tak til censorerne for konstruktive tilbagemeldinger på den skriftlige eksamen.

Susan Mose

Fagkonsulent i dansk

Opgaveformuleringer

18.05.2011 (ordinær)

1 To Verdener
Skriv en litterær artikel om To Verdener.
Artiklen skal indeholde en analyse og fortolkning af To Verdener (tekst 1), hvor du bl.a. undersøger tekstens komposition.
Giv en perspektivering til perioden.

2 Moderne talentshows
Skriv en kronik om moderne talentshows.
Kronikken skal indeholde en redegørelse for synspunkterne og en karakteristik af argumentationsformen i Kampen mellem kvalitet og krænkelse (tekst 2).
Diskuter synspunkterne.

3 Krimiens popularitet
Skriv et essay om krimiens aktuelle popularitet.
I dit essay skal du tage udgangspunkt i Krimifascisme? (tekst 3) og Den sidste gode genre (tekst 4) og overveje krimigenrens muligheder og begrænsninger.
Du kan inddrage eksempler fra film og litteratur.

4 Generation Y
Skriv en kronik om Generation Y.
Kronikken skal indeholde en redegørelse for Sofie Ryes synspunkter og argumentationsform i Pilen peger på Generation Y (tekst 5).
I en diskussion af synspunkterne skal du inddrage Klynkegenerationen må på barrikaderne (tekst 6).

5 Landsby
Skriv en litterær artikel om Landsby.
Artiklen skal indeholde en analyse og fortolkning af Mette Moestrups Landsby (tekst 7) med særligt fokus på digtets ordvalg og stil.
Inddrag i en perspektivering Knud Sørensens Landsby (tekst 8).

25.05.2011 (ordinær)

1 Løgnen
Skriv en litterær artikel om Løgnen.
Artiklen skal indeholde en analyse og fortolkning af Løgnen (tekst 1), hvor du bl.a. fokuserer på fortælleteknik og fremstillingsformer.
Giv en genremæssig perspektivering.

2 Journalistikkens selvmord
Skriv en kronik om den traditionelle journalistiks udfordringer i mødet med de webbaserede medier.
Kronikken skal indeholde en redegørelse for centrale synspunkter samt en karakteristik af argumentationsformen i Journalistikkens selvmord (tekst 2).
Diskuter synspunkterne.

3 Farlig fiktion
Skriv et essay om døden som motiv i bøger og film til børn og unge.
Du skal i dit essay tage udgangspunkt i Farlig fiktion (tekst 3) og overveje kunstens muligheder for at fremstille døden i børnehøjde. Du kan inddrage eksempler fra bøger og film.

4 Det ordentlige menneske
Skriv en kronik om, hvad det vil sige at være et ordentligt menneske i det moderne samfund.
Kronikken skal indeholde en redegørelse for synspunkterne og en karakteristik af argumentationsformen i Det ordentlige menneske (tekst 4).
I en diskussion skal du inddrage Det kolossale menneske (tekst 5).

5 Regnen
Skriv en litterær artikel om Regnvejrsstemning og Ode til regnen.
Artiklen skal indeholde en sammenlignende analyse og fortolkning af Regnvejrsstemning (tekst 6) og Ode til regnen (tekst 7), hvor du bl.a. fokuserer på fremstillingen af regnen og de tanker, digterjegets møde med regnen giver anledning til.

18.05.2011 (it-forsøg)

1 Verden i Danmark
Skriv en analyserende artikel om Verden i Danmark (tekst 1).
Artiklen skal indeholde en analyse og fortolkning af filmuddraget, hvor du bl.a. undersøger de filmiske virkemidler.
Overvej, hvilket billede af danskerne som folk filmen formidler.

2 Det danske sprog
Skriv en kronik om det danske sprog.
Din kronik skal indeholde en redegørelse for synspunkterne og en karakteristik af, hvordan der argumenteres, i Kontrovers – det danske sprog (tekst 2).
Diskuter synspunkterne, idet du inddrager andre vinkler eller perspektiver på emnet, som du finder på internettet.

3 Skolen og dannelse
Skriv et essay om dannelse i folkeskolen.
Dit essay skal tage udgangspunkt i udviklingen i formålsparagrafferne (tekst 3a og 3b) og reflektere over folkeskolens dannelsessyn.
Du kan bl.a. overveje, om formålsparagraffen for 2010 er tidssvarende.

4 Doppler
Skriv en analyserende artikel om uddraget af Doppler (tekst 4).
Artiklen skal indeholde en analyse og fortolkning af Doppler, hvor du bl.a. undersøger fremstillingsformen og overvejer fortællerens forhold til virkeligheden.
Foretag en perspektivering til andre nutidige tekster

25.05.2011 (it-forsøg)

Opgave 1
Iscenesættelse af studieværter
Skriv en analyserende artikel om iscenesættelse af studieværter.
Artiklen skal indeholde en analyse af uddraget fra Det Nye Talkshow (tekst 1)
med fokus på, hvordan studieværten iscenesættes.
Foretag en perspektivering, hvor du overvejer, hvilken målgruppe udsendelsen appellerer til.

Opgave 2
Danske værdier
Skriv en kronik om danske værdier.
Din kronik skal indeholde en redegørelse for centrale synspunkter og en karakteristik af argumentationsformer i uddraget af Kontrovers – danske værdier
(tekst 2) .
Diskuter synspunkterne, idet du inddrager andre synspunkter på emnet, som du finder på internettet.

Opgave 3
Branding af Danmark
Skriv et essay om branding af Danmark. Dit essay skal tage udgangspunkt i Er Danmark et brand? (tekst 3) og undersøge forskellige måder at brande Danmark på.

Opgave 4
Loppen og Professoren
Skriv en analyserende artikel om Loppen og Professoren.
Artiklen skal indeholde en analyse og fortolkning af Loppen og Professoren (tekst 4), hvor du bl.a. undersøger fremstillingsformen.
Foretag en genremæssig perspektivering.

Karakterstatistik 2011

Gennemsnittet i skriftlig dansk (ordinær prøve) er i 2011 på niveau med tidligere år – 0.15 lavere end sidste år og lidt højere end de først år efter reformen. Samtidig er sidste års tendens med stigning i andelen af elever, der får topkarakter (10 og 12) i dansk fortsat i 2011. Der er stadig for få topkarakterer sammenlignet med den ønskede karakterfordeling, men det går den rigtige vej.

I tabellen nedenfor vises karakterfordelingen samlet for de to ordinære stx-prøver i skriftlig dansk.

Karakter	**Antal**	**Procent**
12	837	5.0
10	2673	16.0
7	5089	30.4
4	5163	30.8
02	2317	13.8
00	433	2.6
-3	228	1.4
Total	16740	100
Gennemsnit		**5.8**

Hovedparten af eleverne aflagde prøve d. 18/5-2011 (stx1), mens en mindre andel af eleverne aflagde prøve d. 25/5-2011 (stx2). Eksamensresultatet er bedst den sidste dag. Det er imidlertid vigtigt at være opmærksom på, at elevsammensætningen ikke nødvendigvis er sammenlignelig de to dage. Elevernes fagkombinationer har været styrende for, hvem der aflagde prøve hver af de to dage.

I begge opgavesæt fordeler eleverne sig jævnt på de tre opgavetyper, dog med en overvægt til kronikopgaverne. Der er knap 30% som vælger henholdsvis essayet og de litterære artikler. Der er ikke store udsving i gennemsnittene for de tre opgavegenrer. Dog er gennemsnittet en anelse højere i de litterære artikler, især i digtanalyserne i de to opgavesæt (opgave 5 i begge sæt). Det er samtidig disse opgaver, færrest elever har valgt.

Karakterfordeling, ordinær prøve 18.05.2011

	Opgave 1	Opgave 2	Opgave 3	Opgave 4	Opgave 5
12	5,4	3,9	4,9	4,9	11,5
10	17,5	14,0	14,0	19,3	22,3
7	29,4	30,7	29,4	35,2	24,7
4	28,2	33,4	33,3	29,8	27,3
02	15, 8	15,2	15,5	9,4	11,5
00	3,5	2,8	3,0	1,2	2,7
-3	0,2	0,0	0,0	0,1	0,0
Gennemsnit	5,9	5,7	5,7	6,4	6,7
Opgavevalget i procent	22,6	28,1	26,6	19,1	3,6

Karakterfordeling, ordinær prøve 25.05.2011

	Opgave 1	Opgave 2	Opgave 3	Opgave 4	Opgave 5
12	8,3	6,2	4,8	5,7	17,2
10	18,1	22,3	16,8	10,8	26,6
7	32,6	33,2	31,0	34,1	28,1
4	28,5	25,9	34,1	35,8	21,9
02	11,4	10,9	12,2	11,4	6,3
00	1,0	1,6	1,1	2,3	0,0
-3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Gennemsnit	6,5	6,6	6,0	5,8	7,7
Opgavevalget i procent	19,7	19,7	36,0	18,0	6,6

Knap 10% af de elever, der aflagte skriftlig prøve i dansk på stx, var til forsøgs-eksamen. I tabellen nedenfor vises karakterfordelingen samlet for de to it-forsøgsprøver i skriftlig dansk. Som det fremgår er eksamensresultatet lidt bedre end ved ordinær prøve. Her kan flere faktorer spille ind, så man skal være forsigtig med at drage markante konklusioner.

Karakter	**Antal**	**Procent**
12	99	6,1
10	275	17,0
7	512	31,6
4	498	30,7
02	209	12,9
00	28	1,7
-3	0	0
Total	1621	100
Gennemsnit		**6.13**

Også i it-sættene fordelte eleverne sig jævnt på de tre opgavetyper. I det først sæt klarede eleverne sig bedst i de analyserende artikler, mens gennemsnittet i sæt to er højest i essayopgaven.

Karakterfordeling, it-forsøg 18.05.2011

	Opgave 1	Opgave 2	Opgave 3	Opgave 4
12	7,3	4,8	6,0	6,6
10	23,6	16,8	15,8	19,8
7	30,0	30,0	29,1	36,8
4	26,4	34,8	30,1	25,2
02	9,1	12,0	16,9	10,7
00	3,6	1,7	2,1	0,9
-3	0,0	0,0	0,0	0,0
Gennemsnit	6,57	5,98	5,87	6,57
Opgavevalget i procent	8,3	36,2	31,5	24,0

Karakterfordeling, it-forsøg 25.05.2011

	Opgave 1	Opgave 2	Opgave 3	Opgave 4
12	7,9	3,2	13,0	5,1
10	18,4	10,5	15,0	12,1
7	21,1	37,9	31,0	34,5
4	34,2	35,8	27,0	36,2
02	15, 8	12,6	11,0	12,1
00	3,5	0,0	3,0	0,0
-3	0,2	0,0	0,0	0,0
Gennemsnit	5,95	5,77	6,53	5,93
Opgavevalget i procent	13,1	32,6	34,3	20,0

Censorernes evaluering af prøvesættene

Nedenstående evaluering tager udgangspunkt i de ordinære prøvesæt. It-forsøget behandles i et særskilt afsnit.

Kun to af de censorer, der har læst besvarelser af sættet fra den 25. maj, har indsendt evalueringer. Den følgende behandling af evalueringerne vil derfor centrere sig om sættet fra den 18. maj; de to enlige sæt 2-censorers overvejelser vil blive inddraget i det omfang, det er relevant i sammenhængen.

Generelt er der tilfredshed med opgavehæftet, og en del har hæftet sig ved, at det både udfordrer og taler til eleverne: *Glimrende sæt, fin spredning, langt de fleste elever har været glade for det. Det er vigtigt når man skal udfolde sine evner i faget. De tilsyneladende mange fredags- og søndagsfjernsynsseere har ikke savnet stof, men har kunnet dyrke et område som de besidder ekspertise i.*

De overordnede betragtninger synes at samle sig om fire ting: Opgaveformuleringerne i almindelighed, de standardiserede/faste opgaveformuleringer, tekstvalget og danskfagligheden.
Generelt er der tilfredshed med opgaveformuleringerne: *Ros til opgavestillerne: Gode klare instruktioner til eleverne*, men enkelte anholder, at opgaveformuleringer kan forekomme *"didaktiserende" og detaljerede*, hvilket i nogle tilfælde *er til mere skade end gavn for eleverne. Det vil være fint med en forenkling, som er så entydig, at den også støtter den svage elev.*
En del har forholdt sig til den standardisering af opgaveformuleringerne, som er mere grundigt beskrevet i ***Skriftlig dansk på stx – vejledning for lærere og censorer***[1] s. 8-10. Hovedparten er positive overfor standardiseringen: *Opgaveformuleringerne er hensigtsmæssige og klare og navnlig kendte for elever og lærere. Lav ikke om på dem foreløbig*. Der er imidlertid flere der efterlyser en differentiering af de to kronikopgaver: *Hvorfor ikke gøre opgave 2 og 4 mere forskellige, så det ikke er argumentationsformen, der skal kommenteres i dem begge, men måske virkemidler generelt i den ene?*
Udvalget af tekster har ikke overraskende fået en del ord – både skosende og rosende – med på vejen og vil blive behandlet grundigere nedenfor. Der synes imidlertid at være bred enighed om, at tekstsammensætningen i opgavehæftet har været hensigtsmæssig: *Opgave 2, 3 & 4 tager udgangspunkt i elevernes egen virkelighed og interessefelter, hvorimod opgave 1 ikke direkte relaterer sig til deres liv; det giver en blanding af det vedkommende og det mere fjerne, hvilket er ganske udmærket.*
Opgavernes og teksternes faglige niveau og ikke mindst de faglige udfordringer, de gav eleverne, omtales generelt positivt: *fagligheden er i top, fordi tekstudvalget rummer tekster af høj kvalitet, der repræsenterer alle danskfagets søjler, og opgaveformuleringerne kræver da også faglige, metodiske refleksioner.*
Af de to litterære artikler blev *To Verdener,* som det fremgår af statistikken ovenfor, valgt af langt de fleste. Mange censorer roser teksten for dens litterære kvaliteter, men udtrykker undren over at en så kendt tekst har fundet vej til sættet[2]: *En rigtig fin ide at bruge en ældre tekst i opg. 1; men en ekstremt dårlig ide at vælge en så kendt og brugt undervisningstekst som "To Verdener"*. En anden udtrykker at *det er et scoop at lade en naturalistisk tekst indgå i tekstmaterialet. Naturalismen er nemlig en periode som eleverne tydeligvis ved noget om*, mens andre finder det *ærgerligt, der ikke indgik en moderne prosatekst blandt opgavesættes litterære artikler.*

[1] Vejledningen er sendt til alle skoler. Den kan findes på følgende side: http://www.emu.dk/gym/fag/da/uvm/fagkons.html
[2] Opgavekommissionen var bevidst om denne problematik og foretog selv en undersøgelse af godt 100 studieplaner fra tilfældige 3g klasser fordelt over hele landet. *To Verdener* blev ifølge denne undersøgelse kun sjældent brugt i forbindelse med forløb om Det moderne Gennembrud eller naturalisme.

Begge de litterære hovedtekster, navnlig *Landsby*, får en del kritik for at være for svære og atypiske: *To Verdener er ikke særlig velegnet. Teksten er for svær og for atypisk. Eksaminanderne har svært ved genren og forledes til at læse typisk moderne-gennembruds- problemer ind i teksten* – et udsagn der støttes af disse to kommentarer: *Teksten virker alt for subtil og svær for den moderne gymnasieelev med et begrænset danskpensum* og *Når man tænker på, at litteraturundervisningen skal vægtes 50%, burde man måske vælge en lidt mere tilgængelig novelle, så det ikke kun er de stærkeste elever (piger!), der tør skrive litterær artikel.* Kritikken går overvejende på, at teksterne er for svære at rubricere for eleverne, og det bliver derfor foreslået at anvende tekster, der er *endnu mere repræsentative for perioderne, da det åbenbart kan knibe i den daglige undervisning at nå at lære eleverne en grundig tekstanalyse.* Dette synspunkt modsvares af en række meget positive reaktioner på teksternes kompleksitet: *"To verdener" er velvalgt til en litterær artikel, da den netop overskrider det programmæssige i perioden, hvilket den gode elev ser klart, samtidig med at der også er de mere programmæssige træk, som middeleleven spotter*. Mest positivt er dette skudsmål*: Endelig har I ramt niveauet perfekt, og det har givet mange gode opgaver hvor eleverne har vist hvad de kan.* Sammenfattende set er der enighed om, at teksterne er krævende – uenigheden går på, om de er *for* krævende. En censor gør sig i forlængelse heraf disse betragtninger over den litterære artikel: *Med gymnasiereformen er den litterære side af danskfaget blevet halveret. Halvdelen af tiden anvendes nu på sprog og medier, hvad der naturligvis må have en konsekvens, og det har det. Dertil kommer, at danskfaget afgiver 15 timer hvert år til AT. Der er simpelthen ikke den samme tid som før til det litterære arbejde og træningen i fagets litterære metoder. Dette ses også i årets litterære besvarelser. Teksterne er ganske fremragende, men mange elever er forudsætningsløse.*

Kommentarerne til opgaveformuleringerne til de litterære artikler retter sig mod dels vinklingen af analysen, dels perspektiveringen. Flere spørger, hvorfor det specifikt er kompositionen, der ønskes belyst i *To Verdener*, og en enkelt mener, at vi ville se flere gode opgaver, hvis *spørgsmålet kunne have været formuleret på en sådan måde at der var mere fokus på det sproglige.* Det er imidlertid perspektiveringen, der påkalder sig størst opmærksomhed. Opgaveformuleringen "Giv en perspektivering til perioden" får bl.a. disse ord med på vejen: *Vi må nok gøre op med os selv om eleven skal bedømmes på om han eller hun kan litteraturhistorien eller kan læse og analysere en kompliceret tekst*. Denne enten-eller-optik går igen i flere evalueringer, hvilket synes affødt af, at analyse og perspektivering sjældent hænger naturligt sammen i elevernes litterære artikler: *For en del elever gælder det om at få pengene til at passe når det gælder litteraturhistorisk perspektivering. Værst for fx elever der læser tekst 1 som skrevet "under naturalismen". Det kan blive anstrengt – stilskift i ordvalg afslører ubarmhjertigt opslag i fx Litteraturhåndbogen.* Dette synspunkt møder gennemgående opbakning, skarpest formuleret her: *"Litteraturens Veje" forvirrer i de fleste tilfælde eleverne mere end den hjælper dem til en perspektivering eller yderligere forståelse af teksten.* En helt anden holdning til problematikken møder vi i denne kritik af opgave 1, *Løgnen*, fra sættet den 25. maj: *Carver-novellen var svær at knække og der var jo ingen hjælp at hente i deres opslagsværker. Elevernes perspektiveringer bar præg af, at de var usikre på, hvad de skulle læne sig op ad.* Denne opfattelse står imidlertid relativt alene, og der synes at være en udbredt opfattelse af, at det er selve nærlæsningen og tekstforståelsen, der er det bærende element i den litterære artikel. Det bør desuden anmærkes, at Carver-opgaven bad om en genremæssig perspektivering, hvilket de fleste opslagsværker burde kunne give støtte til.
I den anden af de to indkomne evalueringer af sæt 2 møder vi en beslægtet problematisering: *Det er problematisk, at eleverne bliver bedt om at "give en genremæssig perspektivering"; et problem, der er en genganger fra forrige års prøvesæt: Tekstens genre er novelle, og det er det ualmindelig vanskeligt at skrive en interessant perspektivering om*. Dette spørgsmål er grundigt behandlet i ***Skriftlig dansk på***

stx – vejledning for lærere og censorer s. 8, men vil blive taget op i *Råd og vink til den daglige undervisning.*

Næsten halvdelen af årets eksaminander valgte at skrive en af de to kronikopgaver. Opgaverne er i overvejende grad blevet positivt modtaget af censorerne: *De to kronikker er udmærkede og svarer tilsyneladende til elevernes forventninger om en opgave af den art.* Især valget af Rune Lykkebergs tekst (tekst 2) bifaldes, mens opgave 4 møder mere kritik. Dels fordi *det ikke er en god idé at bruge et interview. For svage elever giver det problemer med afsenderen*. Dels fordi samme interview med Sofie Rye (tekst 5) af flere betragtes som *meget tynd og smal i sin vinkling* og *uegnet til argumentationsanalyse pga. uklare og mudrede pointer*.
Evalueringerne samler sig især om kronikkernes krav om karakteristik af argumentationsformen. Her er der tydeligvis stor forskel på, hvilke forventninger både censorer og lærere har: *Der er stor forskel fra klasse til klasse på hvad der forstås ved "en karakteristik af argumentationsformen". Her er muligvis behov for en mere ensartet faglighed inden for danskundervisningen.* Censorernes uenighed og tvivl ytrer sig ganske naturligt ved en række direkte spørgsmål om den anvendte terminologi: *Begrebet argumentationsform er diffust. Hvad menes der med det? Argumentation (Toulmin), argumenttyper eller?* og *Hvorfor anvendes begrebet argumentationsform, der vist ikke har den store faglige udbredelse, og ikke blot argumentation, tekstens form eller noget helt andet?* Hertil føjer sig en uklarhed omkring distinktionen mellem redegørelse og karakteristik*: Eleverne (og undertegnede)kan komme i tvivl om, hvorvidt der er en reel forskel i opgaveformuleringerne i kronikkerne. I opgave 2 beder man om en "karakteristik af argumentationsformen", mens man i opgave 4 beder om en "redegørelse for synspunkter og argumentationsform". Er der en reel forskel i kravene? I så fald hvilken?* I en af evalueringerne præsenteres dette forslag til at imødegå usikkerheden omkring begreberne: *En del elever er i tvivl om, hvad det betyder at karakterisere argumentationsformen. Mange kender til appelformerne, nogle kigger på argumentationens hjemmel. Måske skulle man nævne bestemte analyseværktøjer, ligesom man specifikt beder om en undersøgelse af tekstens komposition i opgave 1.*
Et sidste direkte spørgsmål møder vi her: *Hvad ligger i den tvetydige, men traditionelle opgaveformulering. Mener kommissionen at eleverne skal skrive en kronik om "moderne talentshows" (fx typer, virkemidler, osv.), eller skal eleverne redegøre for tekstens synspunkter og redegøre for dem? Der er næsten ingen af dem der har skrevet om hverken "moderne talentshows" eller "Generation Y", men derimod om teksterne. Kunne vi få en præcisering af hvad der ønskes?* **Dette og de øvrige spørgsmål vil blive taget op i *Råd og vink til den daglige undervisning* nedenfor.**

Essayopgaven møder igen i år en vis kritik, og igen går en del af forbeholdene på essayet som genre og ikke så meget på opgavens udformning: *Essayformen er stadig kontroversiel.* Et gennemgående kritikpunkt er, at *en del elever ser opgaven som en redegørelsesopgave,* hvilket af flere forklares med dels at der *er to tekstuddrag, der skal tages stilling til*, dels at *teksterne under opgave 3 er for lange, og er med til, at en del af eleverne falder i den fælde at skrive en kronikopgave i stedet for det ønskede essay.* Idet hele taget aner man en vis frustration over, at så mange elever fortsat har vanskeligheder med essayet. En enkelt forklarer det ved, at opgaveformuleringen er *alt for rodet og sammensat, fordi eleven skal skrive om krimiens popularitet, tage udgangspunkt i to tekster, huske at reflektere over både muligheder og begrænsninger og i øvrigt inddrage eksempler fra både film og litteratur. Hvilken elev kan nå at skrive en klar og klog tekst om det på fem timer? Hvorfor ikke forenkle opgaveformuleringen?* Dette synspunkt modsiges imidlertid af en anden censor, der roser opgaven: *Det er et interessant tekstvalg og en tilpas åben opgaveformulering til, at også de dygtige elever får en god udfordring.*

Censorernes evaluering af besvarelserne

Censorerne tog i deres evaluering af elevernes besvarelser udgangspunkt i to spørgsmål: Hvordan opleves 1) elevernes færdigheder i skriftlig fremstilling, emnebehandling og brug af danskfaglig viden og fagets grundlæggende metoder? Og 2) eksaminandernes realisering af den modtagerrettede danskfaglige formidling?

Oplevelserne af den skriftlige fremstilling er i intim pagt med traditionen meget delte og svinger fra sortsyn - *hvor står det ikke godt til med det danske skriftsprog! Fejltyperne ændres fra år til år, det er vel altid noget, men hvor er der mange kongruensfejl, formuleringsfejl, tegnfejl, bøjningsfejl osv., der burde være udryddet i 3.g! Jeg kan ikke se, hvordan vi får mere tid i gymnasiet til at rette op på dette, specielt ikke med det begrænsede antal stile, der skal skrives i de tre år, men det er trist* – til fortrøstning: *Jeg synes, de skriver rigtig godt – set i forhold til opgavebesvarelserne for 10-15 år siden!* og *Der er mange særdeles velskrevne og ortografisk korrekte besvarelser i et godt nuanceret dansk.* Samlet set befinder den overordnede oplevelse af elevernes skriftlige kundskaber sig midt mellem pessimisme og optimisme: *Der er ingen af dem, der skriver helt korrekt, men det er der på den anden side næsten heller ingen andre, der gør. Det er min fornemmelse, at de ligger fint mht. stavning, tegnsætning og syntaktisk fornemmelse. De skriver sådan som man skriver i samfundet, som en gennemsnitlig skolelærer eller akademiker – så langt de fleste af dem skriver stort set, ligesom den veluddannede del af den voksne befolkning gør.* En enkelt censor efterlyser en top 10 liste over fejl. Der er i de senere år gjort flere forsøg på at diagnosticere de mest gennemgående fejltyper og give overskuelige tommelfingerregler i en elevvenlig form. Her kan blandt andet henvises til Eva Heltberg: *Skriv løs - tjek og ret* og Annette Hauer og Birgitte Munk: *Litterær artikel, kronik og essay. De skriftlige prøvegenrer i dansk* (afsnittet *Hvordan skriver man sprogligt korrekt*, s. 112-114).

Oplevelserne af emnebehandling og elevernes brug af danskfaglig viden og metode er i sagens natur forskellige fra genre til genre, men overordnet set er censorernes tilbagemeldinger positive: *Der er sket noget glædeligt på det felt. Eleverne er bedre rustet med relevant terminologi end tidligere*. En anden glæder sig over *de store fremskridt – undervisningen i skriftlig dansk har givet resultater der bestemt er til at konstatere!* Et udsagn der bl.a. finder tilslutning i denne observation: *Jeg synes, der i de sidste fem år er arbejdet rigtigt flot med sprog og medier i danskfaget i gymnasiet, det startede som tvang, men nu er dansklærerne meget tilfredse med de nye krav.* Især i de litterære analyser og argumentationskarakteristikkerne afspejles i følge flere censorer en positiv udvikling: *De fleste elever har god danskfaglig viden og gør brug af fagets metoder* og *De danskfaglige metoder kommer naturligt i spil i de litterære tekstanalyser samt ikke mindst i argumentationsanalyserne og de retoriske metoder og begreber (patos, logos, etos og påstand, hjemmel, belæg, styrkemarkører mm). Mange har et godt blik for sproglige virkemidler.* Som omtalt i foregående afsnit knytter der sig imidlertid også en del spørgsmål til kronikopgavernes krav om karakteristik af argumentationsformen. Mere herom nedenfor.

Der er i censorevalueringerne to gennemgående kritikpunkter, der retter sig mod både besvarelsernes modtagerrettede formidling og emnebehandlingen: 1) For mange stile er for korte: *Mange elever stiller sig tilfredse med at aflevere 2-2 ½ side, og det synes jeg giver problemer. Jeg ved godt, at man ikke skal bedømme besvarelsens længde, men ofte kommer eleverne ikke nok i dybden med emnerne, når besvarelsen ikke er længere* og 2) Der er fortsat for mange stile der ikke indledes tilfredsstillende: *Overraskende mange elever mangler en decideret indledning og starter fx på følgende måde (citeret fra en elevstil): "I teksten fra Information (…)". Der mangler altså stadig formidlingsbevidsthed hos en del elever, og der er endda elever, som ikke har den mindste præsentation af teksterne.*

De fleste af censorernes kommentarer knytter sig specifikt til de enkelte opgaver, og som nævnt er der relativt stor forskel på, hvordan elevernes beherskelse af de enkelte genrer er blevet oplevet af årets censorkorps. Evalueringerne af de litterære artikler samler sig om tre punkter: Faglighed, vinkling og perspektivering. En del giver udtryk for, at eleverne generelt betragtet er godt rustede til at skrive den litterære artikel: *De fleste elever har god danskfaglig viden og gør brug af fagets metoder. Dette ses først og fremmest i de litterære analyser.* En enkelt hæfter sig ved, at de litterære tekster *sjældnere bliver udsat for en skematisk læsning.* Flere undrer sig over, at så få elever valgte opgave 5: *Mette Moestrups digt virker nok vanskeligt tilgængeligt for mange. Dette kan måske undre med de senere års øgede fokus på den sproglige tilgang til litteraturen.* Til gengæld bemærker flere, at det ofte var *de dygtige elever der valgte opgave 5 og de slap rigtig godt fra det* – en observation der understøttes af karakterstatistikken. De mest knubbede ord rammer besvarelserne af opgave 1*: En hel del af besvarelserne af opgave 1 faldt dårligt ud, fordi skriverne ikke beherskede den danskfaglige analyse-terminologi grundigt nok. Det skal undervisningen altså også satse på.* Dette synspunkt uddybes af en anden censor: *Hvad angår behandling af den litterære artikel har der sneget sig nogle unoder ind. Der mangler tit næranalyse og ganske ofte anvender elever elementer fra de øvrige genrer i deres udformning af den litterære artikel. Så jeg må konstatere at der stadigvæk hersker en vis forvirring.* Denne forvirring deles af flere: *Til tider anvendes en analytisk tilgang inspireret af medieanalysen i arbejdet med den litterære artikel, hvilket gør ondt langt ind i hjertet på en dansklærer.*

Som det fremgik af *Censorernes evaluering af prøvesættet* har der i årets tilbagemeldinger om den litterære artikel været stort fokus på perspektiveringen. Langt størsteparten af censorerne er kritiske overfor elevernes evne til at sætte *To Verdener* ind i en litteraturhistorisk kontekst: *To Verdener er en vanskelig tekst for eleverne – også set i periodesammenhæng. Det betyder, at yderst få elever faktisk har forstået teksten. Langt de fleste presser periodekarakteristika ned over teksten og ender i en tolkning, der er meget, meget langt fra tekstens indhold.* En del af kritikken går på elevernes brug af medbragte opslagsværker: *Hvis jeg skal være grov, viser det hvor ødelæggende Litteraturens veje, Litteraturhåndbogen og lignende oversigtsværker er for tekstanalyse. Alle inddrager sekundærviden om Brandes, industrialisering, moderne gennembrud, Darwin, naturalisme osv., og det gavner stort set ingen. I bedste fald bliver det overflødigt fyld, og for langt de fleste spærrer det for den ofte rigtigt lovende analyse, de faktisk er i gang med.* Et problem med denne opslagsstyrede måde at perspektivere på er ifølge flere, at det går ud over opgavens sammenhæng og således er ødelæggende for vinklingen i den litterære artikel: *I rigtig mange tilfælde gør eleven gode iagttagelser i teksten og er på vej til at sige noget fornuftigt, men skal så have det til at handle om Darwin, Brandes, klasseforskelle, seksuel frigørelse osv. og indsætter derefter deres iagttagelser i en skematik, som modsiger det, de selv var i gang med at nå frem til. Hensynet til sekundærlitteraturen ødelægger deres evne til at analysere og tænke selv – hvad langt de fleste godt kan.*

Censorernes oplevelse af årets kronikstile har været noget blandede og svinger fra negative konstateringer af, at de primært er *på et redegørende og iagttagende niveau, de bliver derfor indholdsmæssigt og med hensyn til brug af danskfaglig viden for svage* til decideret begejstring: *Elevernes generelle danskfaglige viden og anvendelse af fagets metoder er ikke blevet ringere- tværtimod. Generelt er eleverne blevet endog særdeles gode til at karakterisere argumentationsformerne.* Der er især fokus på kronikstilenes karakteristik af argumentationsformen; skønt flere er positive - *mange har en udmærket argumentationsanalyse med mange fagudtryk. Er det AT, vi ser en afsmitning fra her?* – lyder de kritiske røster tydeligst: *Alt for mange elever udelader helt redegørelsen for argumentationsformen eller leverer et meget lille produkt, fx kun med overskrifter: der er påstande og belæg* og *Det hører til sjældenhederne, at eleverne kan foretage en korrekt argumentationsanalyse med relevante tekstbelæg.* Kritikken går dels på

elevernes evner til at analysere argumentationen - *påstand, belæg og hjemmel bliver let mekanisk og bidrager sjældent til et godt 'flow' i opgaven. En række af disse betegnelser kommer let til at virke postulerende, - skæve uden at være rigtig forkerte* – dels på den meget udbredte tendens til at lede efter appelformer i tekstmaterialet: *Mange anvender med fornøjelse de taknemmelige og rummelige retoriske appelformer på argumenterne – for ofte med et banaliserende og unuanceret resultat. Læseren påkaldes fx medlidenhed i en grad der ikke er så relevant.* En censor formulerer det på denne skarpe, men meget dækkende måde: *Jeg tænker på om ikke al den snak og etos, logos og patos i virkeligheden har betydet en bjørnetjeneste. Og, ærlig talt, når eleven, med eksempler, udpeger anvendelsen af disse begreber, så er det svært at blive begejstret når det er rigtigt, og svært at afvise som forkert når det er lidt ved siden af.*
Også kronikkernes diskussioner får en del kommentarer med på vejen. Der er gennemgående enighed om, at *kronikkerne generelt mangler læseværdige diskussioner*. Dette skyldes tre ting: Manglende engagement (*Det virker som om de unge mennesker intet har at sige om verden, når de først har gjort det de fik besked på: redegør for form og indhold. Har de unge mistet evnen til at forholde sig kritisk til synspunkter? Det virker desværre sådan, og det er i virkeligheden et område vi som dansklærere bør forholde os til*), for lidt faglig substans og selvstændighed (*diskussionen er ofte en gentagelse af hovedsynspunkter*), for kort længde (*rigtig mange kronikopgaver er yderst sparsommelige i diskussionsdelen, der ofte kan være overstået på ganske få linjer*). En enkelt censor har *opfattet det sådan, at diskussionsdelen skulle fylde ca. 50%* og undrer sig derfor over, at *rigtig mange elever ikke kommer over 10-25%.* Der er ikke noget officielt krav til diskussionens længde; det centrale er, at diskussionen hænger naturligt sammen med indledning, redegørelse og karakteristik, og at kronikken således anlægger en bestemt vinkel på emnet. Netop denne vinkling kniber det ifølge flere censorer med: *Det er forbløffende, at så mange elever ikke ganske elementært er i stand til at redegøre for en teksts hovedindhold og derefter anvende dette hovedindhold i en senere diskussion. Der springes rundt i stoffet, man kommenterer undervejs.*

Essayet opleves af mange censorer som den genre, eleverne har vanskeligst ved at håndtere: *Essaygenren er håbløs. Og det var 80% af elevernes essays også* som en censor kompromisløst formulerer det. Mange mener, at det relativt lave niveau[3] i essaystilene hænger sammen med, at opgaven tiltrækker de svage elever: *Måske er en af årsagerne, at det er elever, der ikke er glade for tekstanalyse, der vælger essay-genren, og at besvarelserne af essayet derfor bliver skrevet af fagligt lidt svagere elever.* Det overvejende problem er, at mange elever synes at savne en forståelse af genren; den manglende forståelse ytrer sig i fire kategorier af fejl: 1) Essaystilene tager ikke afsæt i tekstmaterialet, men *ender for ofte i en redegørelse og diskussion*. 2) Abstraktionsniveauet er for lavt, og eleverne evner ikke at foretage den påkrævede bevægelse fra konkret til abstrakt; derfor ender deres essays som *småsnakkende "fristile"*, der ikke har *noget med den konkret stillede opgave at gøre*, men primært synes drevet af forestillingen om, at man skal *synes et eller andet i et omfang af 6 - 7.000 anslag.* 3) Opgaven besvares ikke: *Alt for mange elever overser kravet om krimigenrens muligheder og begrænsninger – måske fordi det står anført (for) langt nede i opgaveformuleringen.* 4) Tilgangen til emnet er for ustruktureret og uselvstændig: *det er rigtig svært for eleverne at udarbejde originale, selvstændige og velstrukturerede vinkler på et stof, de sædvanligvis ikke forholder sig reflekteret til.*

[3] Oplevelsen af, at niveauet skulle være markant lavere i essayet end i de øvrige opgaver modsiges i nogen grad af karakterstatistikken s. 7, der viser, at det samlede gennemsnit i opgave 3 lå på 5,7% - samme gennemsnit som besvarelserne af opgave 2 og blot 0,2 procent under de litterære artikler om *To Verdener*.

Råd og vink til den daglige undervisning

En del censorer peger i deres evalueringer på, hvor tydelig afsmitningen af den daglige undervisning er i eksamensstilene. De konklusioner, der bliver draget på denne baggrund, er meget forskellige og bevæger sig fra det kritiske opråb: *mange elever har vanskeligheder med at skrive fokuseret om genrerne og deres karakteristika. Det må kunne gøres bedre med en mere målrettet indsats fra lærerside* til det kollektive skulderklap: *Kun to af de tildelte 197 rettede opgaver scorede karakteren 00. Disse tal siger en del om, at nærmest alle elever er i stand til at bruge danskfaglige metoder. Stor ros til det arbejde, som danskkolleger udfører i deres daglige dont.* Flere af evalueringerne hæfter sig i forlængelse heraf ved, hvor store forskelle, der kan være fra klasse til klasse: *Ind imellem er der så en klasse, hvor man undrer sig over, hvad der er sket for 26 elever…* De følgende råd og vink til den daglige undervisning i skriftlig dansk vil tage direkte afsæt i de generelle problemer, der er blevet påpeget i årets censorevalueringer, og som kan læses i det foregående. Det er håbet, at det vil kunne give dansklærerne nogle fokuspunkter og værktøjer, så eleverne kan blive endnu bedre til at skrive. Store dele af *Råd og vink* tager udgangspunkt i ***Skriftlig dansk på stx – vejledning for lærere og censorer***. I tilknytning til denne vejledning er der 15 autentiske eksamensstile fra maj 2010 – her vil man kunne finde talrige eksempler på, hvilke ting der fungerer, og hvilke der ikke gør, i den danske stil. Til hver stil er der kommentarer og en udførlig begrundelse for karakteren.

Det er vigtigt, at vi holder fast i det overordnede mål med skriveundervisningen på stx, nemlig at lære eleverne at skrive med en overbevisende, personlig og vedkommende stemme i en form, der appellerer til læseren. Ligeså vigtigt er det, at vi husker, at forudsætningen for at kunne skrive overbevisende, personligt og vedkommende er, at man er bevidst om kommunikationssituationen og om, at man er forpligtet på at formidle sin tekst i et fængende og klart sprog uden at udtrykke sig indforstået.

Helt overordnet er der fire gennemgående ting, eleverne bør vide, før de skriver deres eksamensstil:

- Al god formidling starter med anslaget: læseren skal fanges og gøres interesseret
- En stil er en sammenhængende konstruktion, hvor alle iagttagelser skal have en naturlig plads i helheden; for at undgå formuleringer og afsnit der bryder sammenhængskraften, skal man sætte god tid af til at nærlæse tekstmaterialet og disponere og strukturere sit stof. Det kræver, at man konsekvent har to ting for øje: "Hvor vil jeg hen?" og "Hvordan sikrer jeg mig, at jeg har min læser med mig?"
- Sproglige fejl forstyrrer kommunikationen; man skal på forhånd kende sine sproglige svagheder – fx problemer med det stumme –r – og sætte god tid af til at læse grundig og fokuseret korrektur
- En besvarelse er sjældent i tilstrækkelig grad udtømmende, hvis den fylder under 3 sider.

Litterær artikel

Den litterære artikel vil *altid* indeholde et krav om en analyse og fortolkning. Opgaveformuleringen er som *hovedregel* retningsbestemt, så den uden at stjæle initiativet fra eleven leder fokus ind på et eller flere centrale aspekter ved tekstmaterialet. Eleverne skal være bevidste om, at deres besvarelser kommer rundt om disse særligt udhævede fokusområder. Til gengæld er det også vigtigt at understrege, at det ikke er nok blot at lave en analyse af fx "tekstens komposition" (opgave 1, 18.5.) eller "digtets ordvalg og stil" (opgave 5, 18.5.). At lave en litterær analyse fordrer en grundig tekstlæsning, hvor man undersøger, hvilke ting, der er så centrale i tekstens indholds- og udtryksside, at de skal med i den litterære artikel for at sikre, at læseren får den fulde forståelse af teksten. I læsningsfasen kan en analysemodel som udgangspunkt være nyttig, men det er helt afgørende, at eleven slipper modellerne og anlægger en relevant vinkling af analysen og fortolkningen. Punktopstillede analyser skal undgås i den litterære artikel.

Den litterære artikel indeholder som *hovedregel* et krav om perspektivering. De mest udbredte perspektiveringer er den "genremæssige" og den "litteraturhistoriske". Perspektiveringskravene er meget rummelige. Tager vi udgangspunkt i "genremæssig perspektivering" (opgave 1, 25.5.), kan eleverne eksempelvis 1) trække på deres viden om novellen som genre (enstrenget handlingsforløb, åben slutning, afgrænset persongalleri), 2) perspektivere til andre noveller, der gør brug af de samme (ofte genretypiske) litterære greb som undertekster, det uudsagte o.l., som vi bl.a. kender fra Ernest Hemingway, Helle Helle og Jesper Wung-Sung, 3) i forlængelse af 1 og 2 fokusere deres perspektivering omkring evt. minimalistiske træk og derved vide blikket ud til forfatterskaber, der ikke nødvendigvis udfolder sig inden for den samme litterære tradition og genre, 4) læse teksten op imod andre tekster, der udfolder sig radikalt anderledes inden for genren, 5) foretage et mere genrehistorisk udblik. Elevernes råderum er, som det fremgår, stort. Helt centralt er det imidlertid, at de lader deres perspektivering - uanset hvordan de griber den an - udspringe direkte af deres litterære analyse, så perspektiveringen ikke blot bliver et arbitrært appendiks til læsningen, men bidrager til at kaste yderligere lys over teksten.

I år var det ifølge censorerne især et problem, at perspektiveringerne til perioden i *To Verdener* hang for dårligt sammen med analysen og i mange tilfælde helt modsagde ellers præcise tekstiagttagelser. Det er vigtigt at øve eleverne i, hvordan – og hvorfor – man bruger et opslagsværk. Der kan være en værdifuld pointe i, at opdrage dem til i førskrivnings-processen at nærlæse og analysere teksten helt uden brug af fx *Litteraturhåndbogen* eller *Litteraturens veje*. I stedet kan de efter at have genkendt forfatteren eller perioden lave en brainstorm, hvor de *uden* opslag stiller sig selv spørgsmålet: "Hvor meget ved jeg om denne periode?" og "Hvilke dele af denne viden er brugbare i forhold til teksten?". På den måde tager deres tekstforståelse afsæt i deres *egen* forforståelse og ikke den mere brutale vidershorisont, en ukritisk læsning af en litteraturhistorisk grundbog vil bibringe dem. Først når man har gennemført sin nærlæsning og dannet sig en klar forestilling om tekstens projekt, bør man konsultere sit medbragte opslagsværk eller tavlenoterne – *ikke* for "at få det hele med" (Darwin, industrialisering, kvindefrigørelse, problemer under debat, kritisk realisme, impressionisme etc. etc.), men med de specifikke spørgsmål for øje: "Kan opslaget udvide min forståelse af 1) hvilke ting i denne specifikke tekst, der forankrer den i den tid, den er skrevet i, 2) om teksten er typisk for sin tid, eller om der er elementer i den, der går imod tidens strømninger?". For at undgå irrelevante perspektiveringer kan man evt. opfordre eleverne til at formulere en art modspørgsmål: "Hvilke af de ting, der står i mit opslagsværk er absolut betydningsløse i forhold til min læsning af teksten?". Afgørende er det, at perspektiveringen udspringer naturligt af analysen og for læseren virker som en helt selvfølgelig forlængelse af den litterære læsning. Denne sammenhængskraft kan eleven sikre sig ved dels at lade indledningen foregribe de perspektiverende betragtninger, dels i perspektiveringen at pege tilbage på relevante iagttagelser fra analysen og centrale passager fra teksten. Læseren må aldrig have fornemmelsen af, at perspektiveringen ligeså godt kunne have været indledt med ordene "Og nu til noget helt andet". Perspektiveringen skal naturligt løfte læserens forståelsesniveau: fra de konkrete detaljer i teksten (fx opbygning, personer, udvikling, sprog) skal den litterære artikel klart, pædagogisk og uden krumspring bringe læseren frem til en forståelse af de mere abstrakte periode- eller genremæssige sammenhænge, teksten indgår i, og hvordan dette lader sig aflæse i teksten.

Kronik

Kronikken indeholder *altid* et krav om redegørelse, karakteristik af argumentationsformen og diskussion af tekstens eller teksternes synspunkter. Årets censorevalueringer peger især på tre problemer: 1) der er uklarhed om betydningen af begrebet "argumentationsform", og mange elever har vanskeligt ved at foretage en fyldestgørende karakteristik, 2) diskussionerne er ofte kønsløse og snakker ukritisk

tekstmaterialet efter munden, 3) det kniber med at få redegørelse, karakteristik og diskussion til at hænge naturligt sammen og skrive en stramt vinklet kronik

Den danskfaglige kronik har siden sin fødsel fået en del kritik for at være for forskellig fra den virkelige verdens kronik. En censor formulerer det med disse ord: *Når mine egne elever får en kronik for, spørger de mig som regel, om jeg vil have en skole-kronik eller en kronik-kronik, hvilket nok desværre udstiller genrens kunstighed i hvert fald i dens nuværende udformning ret præcist.*

Alle eksamensgenrer i alle uddannelsesmæssige sammenhænge er i et eller andet omfang konstruerede. Sådan må det være, fordi formålet med prøver er at få afprøvet viden og færdigheder mere end at underholde eller belære en læser. Og fordi der er tale om en prøve, skal rammerne være præcise, sådan at eksaminanderne kan forberede sig på prøven. Når det er sagt, er det klart, at genren har fået sit navn, fordi skole-kronikken befinder sig et centralt sted i kronik-landskabet i den virkelige verden.

Det første spørgsmål, man kan forsøge at besvare i fællesskab med sine elever er, om den arketypiske *kronik-kronik* overhovedet findes. Svaret vil blive et indlysende nej. Den virkelige verdens kronik kan have utallige udformninger og bevæge sig fra nøgtern analyse og stramt, sagligt fokus til det essayistisk reflekterende. Hvis det ikke er formen, der konstituerer genren, hvad er det så? Hvilke fællesnævnere kan man finde ved at sammenholde en mængde stærkt forskelligartede kronikker fra fx Jyllands-Posten, Weekendavisen, Kristeligt Dagblad og Politiken? Den vigtigste fællesnævner er, at de alle sammen forholder sig til et specifikt emne og indtager et standpunkt, der som oftest finder sin form ved at blive skrevet op mod modsatte holdninger til det samme emne. I den virkelige verden skriver man altså en kronik, hvis man har noget på hjerte og vil vinde tilslutning til sit synspunkt. Forudsætningen for at vinde sin læsers tilslutning er imidlertid, at læseren har et elementært kendskab til den sag, man udtaler sig om. Derfor må en kronik som udgangspunkt altid etablere en forståelsesramme for læseren og præsentere emnet og evt. modsynspunkter. For at bruge vores egen terminologi: *kronik-kronikken* må aldrig være indforstået.

Og er det nu så forskelligt fra den såkaldte *skole-kronik*? Her skal man også 1) forholde sig til et emne og vise, at man har noget på hjerte, 2) forholde sig til andres synspunkter på samme sag, 3) sikre sig sin læsers forståelse gennem den klare redegørelse og karakteristik. Et af problemerne med kronikopgaverne er, at de, som en censor anholder, er *for* fokuserede på tekstmaterialet. Det kan være en god idé at lære eleverne, at de i før-skrivningsfasen skal forholde sig til, at *emnet* skal være i fokus. Før selve skrivearbejdet påbegyndes bør eleven efter at have læst tekstmaterialet en enkelt gang og nærlæst opgaveformuleringen lave en brainstorm over spørgsmålene: Hvad *ved* jeg om dette emne? Hvilke *holdninger* har jeg til dette emne, og hvilke modsynspunkter (hypotetiske eller konkrete, fx i tekstmaterialet) er der til dem? Hvilke (dansk)faglige begreber og indfaldsvinkler kan jeg lægge på emnet, så jeg undgår at strande i en 'jeg-synes'-diskussion uden faglig substans? Herved får eleven skabt en bred forståelse af emnet og de forskellige tilgange, man kan have til det. Først herefter, i lyset af den blotlagte forforståelse, bør eleven nærlæse tekstmaterialet med den forestående redegørelse, karakteristik og diskussion for øje.

Den store opgave – og det er her, det oftest går galt i kronikbesvarelserne – er nu at disponere sin viden, iagttagelser og synspunkter, så man sikrer:

- Et anslag, der klart og fængende sætter læseren ind i emnet, præsenterer tekstmaterialet og evt. kort opridser forskellige positioner i forholdet til emnet; m.a.o.: et anslag der giver læseren "et elementært kendskab til den sag, man udtaler sig om"
- En fokuseret redegørelse og karakteristik, der myndigt tager læseren i hånden og præcist viser, *hvad* tekstmaterialet har at sige om emnet og *hvordan*, den viser os det
- En diskussion, der naturligt vokser ud af både anslaget og tekstgennemgangen med det formål at udfolde, hvad man har "på hjerte og vinde læserens tilslutning til sit synspunkt"; her drager

eleven nytte af sin brainstorm, men må samtidig være bevidst om, at det væsentlige *ikke* er at få det hele med, men at vinkle sin diskussion, så den dels afspejler, at man har et solidt greb om stoffet, dels målrettet og overbevisende leder frem mod en konklusion.

Som i den virkelige verdens kronikker har eleven frihed til at møblere sin kronik, som han eller hun vil. Dispositionen ovenfor sikrer, at kronikken 1) lever op til de grundlæggende genrekrav, 2) er formidlingsbevidst og 3) er vinklet. Det er vigtigt at betone overfor eleverne, at dispositionen ikke fungerer som en spændetrøje, men tværtimod giver dem råderum til at arbejde selvstændigt og kreativt med sproget og strukturen.
Som nævnt knyttede der sig i årets censorevalueringer en del spørgsmål til udtrykket "karakteristik af argumentationsformen". Centralt er det, at karakteristikken ikke står som et isoleret afsnit i sammenhængen, men enten er skrevet sammen med eller direkte udspringer af tekstredegørelsen. For at kunne udfolde en fyldestgørende karakteristik er det altså vigtigt, at eleverne har overblik over redegørelsens funktion.
En redegørelse fokuserer på *hvad*, teksten siger, og redegørelsens formål er at formidle dette tekstindhold på en klar, præcis og koncentreret måde og tage hensyn til, at læseren hverken har forudgående kendskab til teksten eller emnet. Den gode redegørelse skal altså hæve sig over tekstmaterialet og bør slå ned på de mest centrale pointer først. Gode redegørelser er ofte bygget op om formuleringer som: "Teksten fokuserer først og fremmest på...", "Det primære synspunkt er...", "Den helt centrale problemstilling finder vi i formuleringen...", "Centralt i denne sammenhæng er det…". For at sikre sig læserens fulde forståelse af teksten, skal eleven i sin redegørelse huske de grundlæggende (og ofte skamløst oversete) regler:

- Citér centrale passager (ikke et eksplicit krav, men det må anbefales)
- vær objektiv
- undgå at referere teksten kronologisk
- undgå at overtage tekstens sprogtone
- henvis løbende til teksten/forfatteren

At *karakterisere* vil sige at slå ned på særegne træk. Når opgaven kræver en karakteristik af argumentationsformen, stiller den altså en forventning om, at eleven kan gennemskue *hvordan* tekstmaterialet formidler og forfægter sine synspunkter. Det bør i den daglige undervisning betones, at sagprosatekster, debatterende tekster, kronikker o.l. ligesom skønlitterære tekster taler med deres egne stemmer. Begrebet 'argumentationsform' er i denne sammenhæng meget rummeligt og dækker såvel tekstens/teksternes særlige sproglige og stilistiske som argumentatoriske kendetegn. Karakteristikken kan fx fokusere på:

- appelformer: patos, etos, logos
- argumentation: påstand, belæg, hjemmel (evt. styrkemarkører, rygdækning, gendrivelse)
- argumentationstyper, f.eks.: mængdeargument, ekspertargument, deskriptionsargument, erfaringsargument, skræmmeargument
- brug af eksempler
- ironi
- sarkasme
- humor
- ordspil
- bevidst brug af parataktiske eller hypotaktiske sætningsstrukturer – eller skift mellem disse
- brug af farvede, forstærkende eller indignerede adjektiver
- retoriske spørgsmål
- intertekstualitet

- iøjnefaldende brug af tegn
- høj stil (højt lixtal og mange fremmedord/tekniske begreber/fagterminologi)
- lav stil (lavere lixtal, brug af jargon, bandeord, latrinære og vulgære udtryk)
- brug af troper og figurer
- diskurs

Helt afgørende er det, at eleverne ikke tror, det gælder om at vride så meget ud af teksten som muligt, men meget nøje afgør, hvad der er centralt for netop denne teksts måde at formidle sine budskaber på. For at få sammenhæng i kronikkens enkeltdele kan der være en pointe i at kombinere dele af redegørelsen for tekstens synspunkter med karakteristikken af tekstens argumentationsform. Fx er det oplagt at bruge Toulmins begrebsapparat, når man i redegørelsen slår ned på de centrale pointer. Det er ødelæggende for strukturen og dræbende kedsommeligt at læse en kronik, der først fremdrager tekstens hovedpåstande og belæg og herefter i et nyt afsnit skriver: "Teksten består af en række påstande og belæg og gør brug af styrkemarkører og rygdækning. Tekstens påstand er…" Denne type redundans forekommer i mange eksamenskronikker og må først og fremmest tilskrives, at eleverne er for forhippede på at vise hvor meget, de kan læse ud af teksterne, og derfor glemmer at være opmærksomme på både strukturen og formidlingen. Fagbegreberne skal bruges naturligt i sammenhængen, ikke som prædikater der viser, hvor mange danskfaglige termer, man har lært i timerne.
På samme vis kan eksempelvis stilistiske iagttagelser gnidningsfrit skrives sammen med redegørelsen:

> "Rune Lykkeberg indleder sin tekst med en allitteration, der forsøger at indkredse den dobbelthed, som forbinder sig til det meget omdiskuterede talentshow X Factor: "Det er *p*opulært og det er *p*inligt. Det er *f*or lidt *f*or de *f*leste og *f*or meget *f*or de *f*å" [mine kursiveringer]. Dobbeltheden understreges dels gennem antitesen 'populært' – 'pinligt', dels gennem kiasmen 'for lidt' – 'de fleste' – 'for meget' – 'de få'. Med denne spejlingsfigur foretager Lykkeberg en art stilistisk sammenfletning af den begejstring og uvilje, X Factor bliver mødt med i den brede offentlighed, og antyder dermed, at de to modsætninger ikke nødvendigvis kan skilles ad. At programmets egentlige væsen og eksistensgrundlag skabes i modsætningsfeltet mellem det populære og det pinlige."[4]

Det virker mere naturligt og læservenligt (og er i øvrigt nemmere at få formuleret), end hvis man vælger at dedikere et helt afsnit alene til tekstens brug af stilistiske virkemidler: "Rune Lykkeberg bruger mange stilistiske virkemidler. Der bliver bl.a. brugt allitteration, metaforer og gentagelsesfigurer. Det ser vi eksempler på her…". Iagttagelsen er skarp og korrekt, men denne måde at formidle iagttagelserne på sænker fremdriften og rytmen i kronikken og skader dermed formidlingen; karakteristikken og citaterne falder ikke naturligt ind i sammenhængen. En helt anderledes dynamik ville en formulering som denne give:

> "Som det fremgår, gør Rune Lykkeberg brug af en lang række stilistiske greb i sin tekst om X Factor. Foruden allitteration, metaforer og andre billedskabende virkemidler ser vi en udstrakt brug af figurer, fx denne afsluttende anafor: "Det sjove er ikke det, der kommer ud til sidst. Det sjove er kampen mellem krænkelse og kvalitet, mellem det, der er for meget, og det, der er for lidt. Det er både pinligt og populært. Og det er et billede på en konflikt, som ikke kan ophæves". Den peger samtidig tilbage til tekstens indledende sætning: "Det er populært og det er pinligt. Det er for lidt for de fleste og for meget for de

[4] Dette såvel som eksemplet nedenfor er delvist autentisk. Pointerne stammer fra faktiske eksamensstile, men er her citeret efter hukommelsen.

få". På den måde skaber Lykkeberg en elegant cirkelkomposition, en såkaldt symploke, og efterlader læseren med et billede af en både reflekteret og stilsikker skribent. Men gør det hans udsagn om X Factor og kvalitets- og krænkelseskritikken mere holdbare? Er hans argumenter skridsikre blot fordi, de er stilsikre? Spørgsmålet er om…".

Her ser vi en karakteristik, der eksplicit peger tilbage til redegørelsen og på den måde sikrer en naturlig sammenhæng mellem kronikkens redegørende og karakteriserende afsnit: spørgsmålet om *hvad*, Lykkeberg siger, og *hvordan*, han siger det, tænkes sammen. Samtidig bruges de stilistiske iagttagelser til noget meningsfuldt og skaber – ikke mindst – en direkte vej ind i diskussionen.
Mange censorer har kritiseret kronikkernes diskussioner for at savne engagement og substans. Som nævnt kan et grundigt arbejde med dispositionen i før-skrivefasen være en effektiv måde at sikre dels sammenhæng mellem diskussionen og de redegørende og karakteriserende afsnit, dels at diskussionen markerer nogle tydelige og velturnerede holdninger til emnet. For at overbevise sin læser er det vigtigt, at man som skribent forankrer sin argumentation i en saglig og faglig tilgang til emnet. Her kan man trække veksler på spørgsmålet til den indledende brainstorm: "Hvilke (dansk)faglige begreber og indfaldsvinkler kan jeg lægge på emnet? Hvordan giver jeg mine synspunkter den klareste og mest overbevisende form?". En af lærerens fornemste opgaver i arbejdet med kronikken er at bibringe eleverne en forståelse af, hvor vigtigt det er at skrive målrettet og fokuseret; den afgørende forudsætning for at kunne skrive målrettet er, at man kender sit mål og vejen frem mod det.

Essay

Som det fremgår ovenfor, synes mange elever ifølge censorevalueringerne at savne en forståelse af essaygenren. Det kommer især til udtryk ved, at 1) essaystilene har svært ved at tage afsæt i tekstmaterialet og ender med at redegøre for teksterne fremfor at bruge dem som springbræt til de selvstændige refleksioner, 2) abstraktionsniveauet er for lavt; eleverne er ikke faglige nok i deres overvejelser og refleksioner og evner ikke at foretage den påkrævede bevægelse fra konkret til abstrakt, 3) tilgangen til emnet er for ustruktureret og uselvstændig.
Essaygenren giver eleven en større frihed i forhold til både emne, form, sprog og tekstinddragelse end den litterære artikel og kronikken. Det er denne frihed, en del elever efter deres besvarelser – og censorevalueringerne – at dømme kan have svært ved at forvalte. Samtidig giver det læreren en række udfordringer ikke at have den samme mængde formelle 'regler' og genrekonstituerede konventioner at tilrettelægge sin skriveundervisning efter.
En vigtig – og indlysende – forudsætning for at mestre en genre er, at man kender dens væsen, kvaliteter og begrænsninger. Det kan være en god idé at definere essayet op imod de to andre genrer: Formålet med den litterære artikel er at *forstå* en eller flere skønlitterære tekster og formidle sin forståelse på en så klar og overskuelig måde, at læseren bringes på samme forståelsesniveau som en selv. På tilsvarende vis bruger man kronikken til at udfolde sin *forståelse af* og *holdning til* et emne og et tekstmateriale med tilknytning til dette emne i en så overbevisende og sikker form, at man vinder læserens tilslutning til sine egne synspunkter. Fælles for de to genrer er, at de fungerer som et medium, hvor man bevæger sig frem mod et bestemt, nagelfast slutpunkt, en *konklusion*. Målet er *forståelse* – både ens egen og læserens.
Essayet søger ikke mod forståelse. Essayet undersøger, overvejer og reflekterer med udgangspunkt i en grundlæggende *undren*: Hvorfor er krimier så populære i dag? Hvorfor er døden tabubelagt i børnebøger og -film? Hvorfor forankres så mange nutidige bøger og film i *stedet* (sygesættet 2011: Essayopgave om *Litteraturens steder*)? I essayet skal skribentens undren ikke forløses til afklaring, skribenten skal gennem refleksioner bevæge sig fra undren til undren *på et højere niveau.* Det store kunst-

stykke i essayet er at formulere sin undren og sine refleksioner på en måde, så læseren hele tiden kan følge med. Gennem skriften skal man skabe en art orden i det kaos af spørgsmål, der kan knytte sig til spørgsmål, der er så åbne som dem, opgavesættene stiller.
For at sikre, at eleverne har et fundament at skrive ud fra, vil essayopgaven *altid* indeholde et krav om, at eleven tager udgangspunkt i det foreliggende tekstmateriale og på den baggrund overvejer en afgrænset problemstilling. Det centrale spørgsmål er *hvor meget* og *hvordan*, eleven skal tage udgangspunkt i tekstmaterialet, og *hvor* i essayet, teksten skal præsenteres og bruges som afsæt for overvejelser og refleksioner. Afgørende er det, at materialet behandles ud fra det, der er fokus i essayet; det er vigtigt at understrege, at der *ikke* skal foretages en udtømmende gennemgang eller analyse af tekstmaterialet. Det skal imidlertid være klart for læseren hvor og hvornår, der tages udgangspunkt i tekstmaterialet, det inddrages, eller der perspektiveres til det. Der er for eleven væsentlige frihedsgrader mht. hvordan tekstmaterialet inddrages, men det skal ikke gøres skjult, hentydet eller implicit. Omvendt må overvejelserne i essayet ikke være for afhængige af tekstforlægget, det skal netop danne *udgangspunkt for*, ikke *rammer om* elevens refleksioner over emnet. Der er ikke nogen forventning om, hvor i essayet tekstmaterialet skal præsenteres. I de fleste tilfælde vil tekstmaterialet blive bragt på banen tidligt i besvarelsen, men hvis det bliver udført smidigt og i naturlig samklang med essayets helhed og overordnede komposition, kan præsentationen uden problemer blive foretaget senere, så længe det for læseren står klart, at essayets tankerækker og overvejelser er *udsprunget* af de problemstillinger, tekstmaterialet også belyser.

Fra konkret til abstrakt – og tilbage igen. Forslag til essayøvelse
Elevernes problemer med at inddrage tekstmaterialet hensigtsmæssigt er ofte nært forbundet med deres vanskeligheder ved at hæve sig til et tilfredsstillende abstraktionsniveau og i refleksionerne bevæge sig fra det konkrete til det abstrakte. Netop dette aspekt bør der derfor være stort fokus på i undervisningen, hvis man vil undgå at essayopgaverne udarter til *fristile* og *kønsløs snakken frem og tilbage*, hvor det blot drejer sig om *at synes et eller andet om et eller andet.* En måde at gøre dette på kunne være at tage udgangspunkt i en konkret essayopgave, fx *Krimiens popularitet.* Som udgangspunkt gælder det om at åbne stoffet og emnet og etablere en forforståelse; igen skal eleverne altså på baggrund af opgaveformuleringen og tekstmaterialet lære at stille sig selv spørgsmålene: 1) Hvad er hovedemnet? 2) Hvad ved jeg om emnet (titler, forfattere, holdninger for og imod, udbredelse etc. etc.)? 3) På hvilke (dansk)faglige måder kunne man gå til emnet (lav evt. en begrebsoversigt: fakta-fiktion, arketyper, persontegninger, struktur, mimesis etc. etc.)? Det ville være oplagt at lave denne brainstormøvelse i fællesskab og fastholde den fælles etablerede forforståelse på tavlen. Næste skridt er at tænke sin viden ind i en essaymæssig sammenhæng: Hvorfra skal mine refleksioner udgå? M.a.o.: Hvilke aspekter ved dette emne vækker min nysgerrighed og undren? Elevernes opgave er at lade deres viden og indsigt udkrystallisere sig i et "Hvorfor…?". På tavlen kan man samle deres bud, fx "Hvorfor drages vi af krimiens vold, mord og modbydeligheder?", "Hvorfor er behovet for krimier tilsyneladende steget de sidste 10 år?", "Hvorfor betragtes krimien fortsat af mange som en underlødig genre?".
Nu skal elevernes viden og spørgsmål finde form i skriften. Det er centralt at fastholde, at essayets drivkraft er undren, og undren vil altid udspringe af en konkret oplevelse, erfaring eller lignende. Første opgave for eleverne er at anlægge en vinkel på emnet, dvs. vælge et "Hvorfor…?", og på denne baggrund skrive noget konkret på ca. ½ side om krimien, det kan fx være en personlig oplevelse med en bog eller film, en konkret scene fra en krimi eller en konkret udtalelse om genrens underlødighed. Eleverne har et nærmest ubegrænset råderum. Det eneste krav er, at de gennem et levende og personligt sprog fanger læserens interesse og fører ham eller hende ind i krimiens univers.
Når de er færdige, udveksler de deres *konkrete* tekster med sidemanden og giver feedback ud fra spørgsmålene: Blev jeg så fanget af teksten, at jeg brænder efter at læse videre? Hvorfor/hvorfor ikke?

Og vigtigere endnu: Hvor tror jeg, den konkrete beskrivelse vil føre mig hen? Hvilke overordnede spørgsmål om emnet lægger den op til?
Næste skridt er at skrive videre på tekststykket og lade det konkrete vokse ind i mere *abstrakte* refleksioner, hvor 1) tekstmaterialet og dets hovedpointe(r) på en *naturlig* måde bliver præsenteret, og 2) mindst et af de danskfaglige begreber fra begrebsoversigten bliver brugt. Målet er her at hæve sig over emnet og stoffet og lade det konkrete anslag manifestere sig i nogle mere overordnede (abstrakte) betragtninger og overvejelser. Skribent og læser skal i fællesskab, og med det konkrete anslag som springbræt, bringes frem til en undren.
Igen skal der udveksles og gives feedback, denne gang med fokus på spørgsmålene: Formår essayet at fastholde grebet i mig? Falder præsentationen af tekstmaterialet naturligt ind i sammenhængen? Forløber bevægelsen fra konkret til abstrakt glidende og naturligt nok? Jo mere umærkelig bevægelsen er, des bedre. Igen skal målet være *ikke* at give læseren fornemmelsen af, at afsnittet kunne have været indledt med ordene "Og nu til noget helt andet…".
På dette punkt i processen kan der være en pointe i, at læreren fastholder, hvordan denne måde at opbygge teksten på sikrer progression i refleksionerne. Øvelsen rundes af med, at eleverne endnu engang sætter sig til tasterne, men denne gang på en naturlig måde skal bevæge sig *tilbage* til det konkrete niveau. Det kan enten være ved at vende tilbage til det indledende anslag eller inddrage noget nyt, konkret stof, der kaster lys på essayets overordnede spørgsmål fra en anden vinkel. Eleven skal her bestræbe sig på 1) at vise at det foregående afsnits mere abstrakte refleksioner har bragt en videre – at man har bevæget sig fra undren til undren på et højere niveau og 2) peger på selve refleksionsprocessen og refleksionernes (og essayets) tilblivelse. Dette, eksplicit at udtrykke sin bevidsthed om selve refleksions-, produktions- og kommunikationssituationen, er formentlig det, der vil opleves som sværest for eleverne. Det vil fordre, at de har stiftet bekendtskab med andre essayisters måde at gøre det på. Det bør også understreges, at dette metasproglige aspekt godt kan undværes og under alle omstændigheder kun bør bruges, hvis det glider naturligt ind i sammenhængen.

Helt grundlæggende gælder det i forbindelse med essaygenren om at give eleverne masser af eksempler på, hvordan man kan skrive essayistisk. Også indenfor andre genrer, fx blogindlæg, ledere, kommentarer o.l., er det ofte snarere reglen end undtagelsen, at der foretages en naturlig bevægelse fra det konkret beskrivende til det abstrakt reflekterende: At man rejser et overordnet spørgsmål på baggrund af en konkret, virkelig hændelse. Hvis eleverne lærer at forstå og imitere denne sammentænkning og sammenskrivning af konkret og abstrakt, er de nået et langt stykke ad vejen mod at beherske essayet som genre.

Hvad kan vi forvente af fremtidige eksamensopgaver?

I alt væsentligt vil opgavernes udformning forblive uændret. Med de standardiserede opgaveformuleringer vil det derfor være nemt i den daglige undervisning at ruste eleverne til deres møde med eksamensstilen; udfordringen for eleverne kommer som hidtil til at ligge i at forstå stoffet og emnet og strukturere og vinkle deres besvarelser på en måde, der er klar og hensigtsmæssig i forhold til det specifikke tekstmateriale, emnet og – naturligvis – genren. Eleverne bør *ikke* blive overrasket over de opgaver, de stilles over for, og skal derfor ikke bruge uforholdsmæssig mange kræfter på at dechifrere opgaveformuleringerne.
På baggrund af årets censorevalueringer står det imidlertid klart, at to tekster til essayopgaven er for meget – *for fremtiden vil eleverne derfor kun skulle læse og inddrage én tekst i deres essay*.
Desuden bør det understreges, at perspektiveringen til den litterære artikel ikke nødvendigvis skal være periode- eller genremæssig, selvom det er disse to perspektiveringsmuligheder, der er behandlet

i nærværende publikation. I årets sygesæt møder man eksempelvis denne formulering: "Giv en perspektivering til fx forfatterskabet, realismebegrebet, genren eller den litteraturhistoriske periode".
For flere og grundigere informationer om de tre skriftlige genrer og opgavernes udformning henvises til *Skriftlig dansk på stx – vejledning for lærere og censorer.*

Råd og vink til de skriftlige censorer

Heldigvis foregår langt hovedparten af de mange voteringer på censormødet helt uproblematisk. Og ikke så underligt, er det især uenigheder, der rapporteres om.

En del censorer beretter om stor uenighed om både kravene til de enkelte opgavetyper og brugen af karakterskalaen: *Der er stor uenighed i censorkorpset angående, hvad vi retter efter. Personligt censurerede jeg med en person, som typisk kunne sige 02, hvis jeg sagde 10. Han rettede efter helt andre (og efter min mening forkerte) principper end resten af bordet, som til gengæld var enige. Der er kun den korte debat og så en frustration over, at mange af eleverne fik en ikke helt rimelig bedømmelse, idet der kom alt for mange sære kompromisser ud af den situation. Der er ingen kontrol af censorkorpset.* En anden skriver: *Jeg mindes ikke, der har været så stor forskel i karaktererne mellem mig og mine medcensorer før*, og ledsager sin frustration med en række spørgsmål: *Hvad skulle man lægge vægten på i bedømmelsen af besvarelserne? Hvor meget skulle det trække ned, at genren ikke var overholdt? At overskriften var ukorrekt? At der var et notesystem? At teksterne var fejllæst? Osv. osv. Jeg er helt på det rene med, at det er svært (læs umuligt) at lave et komplet bedømmelsesskema til skriftlig dansk (og jeg vil også helst være fri for dogmatiske skemaer!) – MEN lidt flere retningslinjer er nok nødvendige til de skriftlige censorer.*

Som det betones i *Skriftlig dansk på stx – vejledning for lærere og censorer,* skal den enkelte karakter bero på en helhedsvurdering, hvor man vejer for og i mod, og derfor er det ganske rigtigt ikke muligt at lave det komplette bedømmelsesskema. De rejste spørgsmål og de mange kommentarer, censorernes uenighed har fået med på vejen, tegner imidlertid billedet af, at der er behov for efteruddannelse af censorkorpset, så vi sikrer, at eleverne ikke bliver *bedømt for tilfældigt*, som en censor skriver. Flere censorer udtrykker da også eksplicit ønske om efteruddannelse: *Efteruddannelse og faglig debat er vejen frem, for det skaber konsensus om faglige krav, og hvilke forpligtelser danskfaget har på henholdsvis fag og formidling.*

Skønt det ikke er muligt at give det endegyldige svar på, hvad der præcis udløser de enkelte karakterer, er her alligevel en forsøgsvis tillempet gradbøjning af de mest gennemgående fejltyper med udgangspunkt i erfaringerne fra årets eksamensstile og de mange konstruktive censorevalueringer:

BØR IKKE I SIG SELV PÅVIRKE BEDØMMELSEN, MEN KAN VÆRE TUNGEN PÅ VÆGTSKÅLEN	**KAN PÅVIRKE BEDØMMELSEN, MEN SKAL VURDERES I FORHOLD TIL DEN ØVRIGE BESVARELSE**	**SKAL PÅVIRKE BEDØMMELSEN**
SKRIFTLIG FREMSTILLING		
Få grammatiske, syntaktiske og ortografiske fejl	Gennemgående grammatiske, syntaktiske og ortografiske fejl	Meningsforstyrrende grammatiske, syntaktiske og ortografiske fejl
Få sproglige uklarheder	Flere tilfælde af løst sprog	Gennemgående løst sprog
Kommafejl	Gennemgående problemer med kommateringen	Meningsforstyrrende kommatering
GENRE- OG FORMIDLINGSBEVIDSTHED		
Enkelte løse overgange	Svag indledning/anslag	Manglende indledning/anslag
Lader i få tilfælde sprogtonen påvirke af tekstens sprog	Svag afrunding	Brat, unaturlig afrunding
Manglende/forkert overskrift	Mangelfuld præsentation af tekstmaterialet	Manglende præsentation af tekstmaterialet
Enkelte genrefremmede indslag/formuleringer	Løs struktur	Ulogisk/forvirrende struktur
	Sprogtonen er gentagne gange farvet af tekstens sprog	Overtager tekstens sprog

	Indforstået behandling af tekstmateriale og emne, men dog forståeligt for den intenderede læser Genremæssige uklarheder (essayistiske træk i den litterære artikel, redegørende islæt i essayet o.l.)	Indforstået behandling af tekstmateriale og emne i en grad, der vanskeliggør den intenderede læsers forståelse Manglende genreforståelse
	Overfladisk inddragelse af tekstmaterialet	Skæv eller manglende inddragelse af tekstmaterialet
Undlader undtagelsesvis at henvise til tekstmaterialet/angive linjetal (især litterær artikel)	Undlader flere gange at henvise til tekstmaterialet/angive linjetal (især litterær artikel)	Undlader konsekvent at henvise til tekstmaterialet/angive linjetal (især litterær artikel)
Underbygger i enkelte tilfælde ikke med citater (især litterær artikel)	Undlader gentagne gange at underbygge med citater (især litterær artikel)	Undlader konsekvent at underbygge med citater (især litterær artikel)
	Hæver sig i passager ikke over tekstmaterialet	Hæver sig ikke over tekstmaterialet
	Redegørelsens struktur følger tekstens struktur, frem for at slå ned på det centrale først (kronik)	Refererer frem for at redegøre (kronik)
EMNEBEHANDLING		
Kortfattet, men nogenlunde præcis karakteristik af argumentationsformen (kronik)[5]	Få upræcise elementer i karakteristikken af argumentationsformen (kronik)	Manglende eller forkert karakteristik af argumentationsformen (kronik)
	Karakteristik af argumentationsformen står lidt isoleret i sammenhængen (kronik)	Karakteristik af argumentationsformen hænger ikke sammen med det øvrige eller gentager unødigt pointer fra redegørelsen (kronik)
Vinklingen er ikke helt gennemført, dvs.: Enkelte afsnit i en ellers præcis analyse hænger ikke helt sammen (litterær artikel)	Diskussionen er målrettet og struktureret, men savner faglig tyngde (kronik)	Diskussionen mangler helt eller er uengageret og ustruktureret og savner faglig tyngde (kronik)
	Analysen bærer tydeligt præg af at følge en analysemodel, men er i øvrigt nogenlunde præcis (litterær artikel)	Analysen følger slavisk en analysemodel (litterær artikel)
		Den litterære artikel er punktopstillet
Perspektiveringen er præget af opslag, men hænger naturligt og logisk sammen med analysen (litterær artikel)	Perspektiveringen er præget af opslag, hænger ikke helt naturligt sammen med analysen, men er fagligt forsvarlig (litterær artikel)	Perspektiveringen mangler eller fokuserer på elementer, der er irrelevante i forhold til teksten og analysen (litterær artikel)
Kortfattet, men præcis og naturlig inddragelse af tekstmaterialet (essay)	Refleksionerne har svært ved at frigøre sig fra tekstmaterialet (essay)	Redegør frem for at tage afsæt i tekstmaterialet (essay)
	Uelegante bevægelser fra konkret til abstrakt (essay)	Manglende bevægelse fra abstrakt til konkret (essay)
		"Jeg synes"-domineret tilgang til emnet fremfor refleksioner, der hæver sig over stoffet (essay)
ANVENDELSE AF DANSKFAGLIG VIDEN OG METODER		
Relativt få (dansk)faglige begreber, men brugt præcist og med blik for	Relativt få (dansk)faglige begreber (alle tre genrer) i lyset af den stillede	For få eller ingen (dansk)faglige begreber (alle tre genrer)

[5] For en mere præcis afgrænsning af begrebet 'argumentationsform' henvises til afsnittet om kronikken i *Råd og vink til den daglige undervisning*

sammenhængen (alle tre genrer)	opgave	(Dansk)faglige begreber brugt forkert eller upræcist i sammenhængen (alle tre genrer)
Litterær analyse med mindre huller, men godt vinklet og overbevisende formuleret og struktureret (litterær artikel)	Litterær analyse med huller og manglende præcision, men trods alt vinklet og godt formuleret og struktureret (litterær artikel)	Litterær analyse med oplagte fejl og mangler (litterær artikel)
Perspektivering med få danskfaglige begreber, men med et klart fokus og relevans for tekstforståelsen (litterær artikel)	Perspektivering med mange danskfaglige begreber, men for ufokuseret og med begrænset relevans for tekstforståelsen (litterær artikel)	Perspektivering med mange, få eller ingen danskfaglige begreber uden fokus og relevans for tekstforståelsen (litterær artikel)
	Grundlæggende forståelse for tekstmateriale og emne, men ikke den store sans for danskfagets metoder og væsen (alle tre genrer)	Åbenlys mangel på forståelse for danskfagets metoder og væsen (alle tre genrer)

It-forsøget

I dette afsnit om it-forsøget i skriftlig dansk fokuseres især på det forsøgsspecifikke. Censorernes mere generelle kommentarer til opgaver og besvarelser adskiller sig ikke fra evalueringerne af de ordinære sæt.

Censorernes evaluering af prøvesættene

Den generelle vurdering

Evalueringerne af årets it-forsøgsopgaver er overvejende positive både med hensyn til form og indhold. Censorernes bemærkninger fremhæver her især den faglige bredde i sættene, de kernefaglige kompetencer, der kommer i spil, og elevernes muligheder for at inddrage hele faget: *Prøvesættet som helhed er rigtig godt, synes jeg. Der kommer kernefaglige kompetencer i spil på nye måder, og opgaveformuleringerne er tydelige. Overordnet set et velfungerende sæt; der er opgaver for enhver. Sættet virker klassisk i forhold til den konvention, som efterhånden har afsat sig i forbindelse med de digitale stile.*

Evalueringerne fokuserer i øvrigt særligt på opgaveformuleringernes klarhed, på de faglige krav, på tekstvalg, på opgaveformuleringerne og på opgavesættets mulighed for at bringe hele faget i spil. Her er der overvejende tilfredshed med opgaveformuleringerne: *Alle fire opgaveformuleringer synes at pege på væsentlige træk i det materiale der skal behandles, og de er klare i kravene*. (…) *der (er) tale om ret så klassiske formuleringer, der har virket velkendte for eleverne.*

De enkelte opgaver

Begge sæt har to analyserende opgaver. Opgave 1 er i begge sæt medieopgaver, medens opgave 4 er analyserende opgaver med litterær analyse. Det er kun ganske få elever, der har valgt at skrive opgave 1. I 18. maj-sættet er det 8,3%, og i 25. maj- sættet 5,95%. Det afspejler måske, at en del elever stadig er usikre overfor medieanalysen: *Både klippet og kravene er ikke nemme at håndtere. Jeg synes det er en svær opgave, og den vælges også kun af få, især de elever, som har nogle filmtekniske begreber at trække på.*

Den anden analyserende opgave, opgave 4, der i begge sæt indeholder en analyse og fortolkning af en litterær tekst, er valgt af henholdsvis 24% den 18.maj og 20% den 25. maj. Der er her enighed blandt censorerne om, at analysen og fortolkningen tydeligvis beherskes af eleverne; de er på velkendt grund i denne opgavetype, men der er stadig et arbejde at gøre med den formidlende del. Flere anfører, at der er for store forskelle fra klasse til klasse på, hvorvidt eleverne behersker den modtagerrettede danskfaglige formidling eller ej.

Langt de fleste elever har valgt at besvare opgave 2, kronikken; 36,2% i 18. majsættet og 32,6% i 25. majsættet og opgave 3, esssayet; 31,5% i 18.majsættet og 34,5% i 25.majsættet.

Kronikopgaven, der i begge sæt er klip fra en TV-debatudsendelse med seks medvirkende, vurderes meget forskelligt af censorerne. En mener, det er for mange bolde at have i luften for eleverne: *Desuden forplumrer de mange indlæg i udsendelsen diskussionen, fordi det bliver uklart, hvad der skal fokuseres på. Er det SMS-sprog? Er det domænetab eller hvad?? Det kan godt være, det er hensigten at have så mange bolde i spil, men eleverne kan simpelt hen ikke magte det.*

En anden mener, at der er for lidt at komme efter i udsendelsen, fordi deltagerne er for enige. En tredje mener: *Mange elever forfalder til at referere de fire paneldeltagere hver for sig uden evne til at samle temaer, synspunkter, problemer mere generelt. Skyldes faldgruben, at kildeteksten er en paneldebat? I hvert fald en klar skrivesvaghed hos langt de fleste elever, der skriver denne opgave. Men hvor er det en god opgave og et vidunderligt klip! Det er allerede indlemmet i min AP-undervisning til næste år.*

Essayopgaven er den opgave, der i sættet fra 18.maj scorer lavest karaktergennemsnit, medens essayopgaven fra 25. majsættet er den opgave, der har højest karaktergennemsnit. Man kan således ikke ud fra karaktergennemsnittet sige noget om, hvorvidt essays er anbefalelsesværdige eller ej. Det ser dog ud til, at emnet kan være den afgørende faktor for, hvorvidt det lykkes godt eller mindre godt for eleverne:

Essayopgaven om dannelse er svær. Kunne man mon finde emner, der ikke er så abstrakte, når der skal skrives essay eller er der netop her brug for udefinerede områder, som kan vendes og drejes på mange måde(?).
18. majsættets essaybesvarelser har tydeligvis tiltalt en del elever, der har valgt at skrive om deres private erfaringer, men som ikke derfra har kunnet bevæge sig ud i mere almene dannelsesdiskussioner med afsæt i lovteksten.

Censorernes evaluering af besvarelserne

Censorernes evalueringer omhandler især elevernes brug af nettet, elevernes brug af henvisninger, elevernes evne til at skrive i den genre, der kræves i den enkelte opgave, og elevernes evne til at besvare de digitale spørgsmål, dvs. opgaver der kræver afsæt i afspillet lyd og billede.

Det fremgår tydeligt at der stadig er en stor udfordring i området brug af net og henvisninger. Eleverne er vant til at bruge nettet, men de er stadig meget konventionelle i deres anvendelse af søgemuligheder og brugen af det fundne materiale. Det gælder også elevernes evne til at bruge nettet konstruktivt og igangsættende for diskussion og stillingtagen. Der ses en tydelig forskel på, om eleverne er blevet undervist i at bruge nettet konstruktivt eller ikke, men fælles for vurderingerne af netanvendelsen er, at de viser, at eleverne er gode til at finde kilder, men mindre gode til at anvende dem:

Generelt er eleverne gode til at finde kilder på nettet, men langt de fleste bruger blot kilderne til at bekræfte de synspunkter, de allerede har redegjort for fra filmklippet. Derved bringer ekstrastoffet ikke eleverne videre. Vi må lære eleverne at finde stof, som kan give bredde, ekstra indsigt eller uddybning. Der er ingen problemer med at lede sig frem til relevante artikler, som matcher emnet. Det er de dygtige til, problemet er at bruge stoffet konstruktivt.

I det sæt jeg var med til at votere, lå emnebehandling, brug af danskfaglig viden og begreber generelt på et flot niveau, og eleverne havde fået fint udbytte af netadgangen. Faktisk blev jeg overrasket over, hvor meget fornuftigt de havde nået at finde på den korte tid! Det må deres lærer have trænet dem i.

Henvisninger
De allerfleste af censorerne fremhæver brugen af internettet og muligheden for at bruge elektroniske kilder som positivt og nødvendigt, men under evalueringen af brugen af links hører også henvisningsproblematikken og afsmitning, og her er der stadig nogle udfordringer.
Det er ikke noget fremtrædende problem i censorevalueringerne, at der er sproglig afsmitning i elevbesvarelserne, men det nævnes. Et andet mere fremtrædende problem er anvendelsen og angivelsen af eksterne kilder. Der er her brug for en mere entydig vejledning og norm. Et område, der kan læses nærmere om i afsnittet Råd og vink til undervisningen. En repræsentativ udtalelse fra en censorevaluering kan stå som konklusion på det problemfelt:

Det er de færreste, der er konsekvente i deres angivelse af referencer til nettet. Enten er adressen ikke opgivet, eller også er det anført i en oversigt sidst i besvarelsen. Det er tungt at læse/rette! Der skal ikke være noter i danske stile, for at tale gammeldags, heller ikke i de artikeltyper, der er norm-

genren i dag. Vi skal lære eleverne at skrive den nødvendige dokumentation ind i deres egen tekst af hensyn til kommunikationen med læseren[6].
Hvad angår netsøgning og kildehenvisninger er der tydeligvis behov for en mere fokuseret undervisningsindsats.

Hvilket billede af it-forsøget giver censorernes generelle evaluering af årets to studenter-eksamenssæt? Overordnet er der to retninger, men begge er positive i forhold til it-anvendelsen.
Den ene retning fokuserer på elevernes problemer med at beherske den form for formidling, som genrerne lægger op til, og har egentlig ikke noget med it-forsøget at gøre. Derudover peges der på elevernes udfordringer i mødet med ikke trykte tekster. De nye læreplanskrav slår særlig tydeligt igennem i it-forsøget, da der nu kan stilles opgaver i både levende billeder og lyd. Derfor afsløres også manglen på systematisk arbejde med denne form for teksttyper og fx argumentationsanalyse tydeligt til skriftlig eksamen. Det må dog understreges, at det er de færreste elever, der ikke har fået en faglig viden, de kan anvende lige netop her.

Det andet og mest udbredte fokuspunkt i evalueringerne er de udfordringer, internetadgangen medfører for både elever og undervisere. Det er tydeligt, at det går den rigtige vej med beherskelse af de nye krav, forsøget stiller, men vi er endnu ikke i mål.

Alt i alt kan censorernes evaluering af årets it-forsøgssæt sammenfattes således med nedenstående citat:
Jeg kan ikke forestille mig andet, at skriftlig med netadgang er vejen, og at eleverne faktisk altid skal udnytte nettet i en eller anden udstrækning. Netkrav til alle opgaver – simpelthen! Hvorfor skal eleverne ikke hente godbidder til en litterær analyse? Eller hente oplysninger om Max Kestner? Hvad de skal lære, er at bruge information konstruktivt, lære at håndtere den åbent og ærligt, samle stof og bearbejde det. Jeg mener, der er tid nok. Mine egne elever mener det samme. Det bør give indholdsmæssigt stærkere og fyldigere opgaver. På den anden side stiller det klart yderligere krav.

Råd og vink til forsøgslærerne

Tre områder påkalder sig i særlig grad opmærksomhed:

- Netsøgning
- Kildehenvisninger
- Brug af kilder (snyd/afsmitningsproblematikken)

Evalueringen af årets it-eksamensopgaver giver ikke grund til at udvide anbefalingerne fra årets forsøgsvejledning. Derimod kan de allerede eksisterende anbefalinger med fordel inddrages i den daglige undervisning allerede i 1.g. Følgende er en gentagelse af anbefalingerne til årets forsøgslærere:

- Træn eleverne i kvalificeret anvendelse af internettet. Lad eksempelvis eleverne udarbejde en annoteret liste med web-sider, som de med fordel kan bruge. Det er vigtigt at understrege, at eleverne er velkomne til at anvende sider på nettet, som forudsætter et abonnement, login eller en licens. Opgaveformuleringerne vil blot aldrig *forudsætte* adgang til sådanne ressourcer.
- Træn eleverne i, hvordan de skal dokumentere deres iagttagelser, når de analyserer digitalt materiale. Der er ikke én rigtig måde at dokumentere på, men det er vigtigt, at drøftelsen har været ført med eleverne. Man kan:

[6] Det er her relevant at henvise til "Brev til forsøgslærere og skriftlige censorer", som er fremsendt til alle skoler, der deltager i forsøget. Brevet ligger endvidere på fagets side på EMU samt på ministeriets side til de skriftlige censorer.

- transskribere passager fra eksempelvis en spillefilm eller en radioudsendelse
- referere til passagen med minut- og sekundangivelser
- indsætte skærmdumps, der dokumenterer en bestemt (frossen) scene.

- Træn eleverne i forskellen mellem at referere, redegøre for, citere og tage udgangspunkt i en given tekst. Der findes masser af øvelser der træner dette, som fx omskrivning til en anden modtager, omskrivning til et andet stilleje, sammenligning af to eller tre forskellige synspunkter v.hj. af citater, genfortælling, redegørelse mv.

- Træn eleverne i hensigtsmæssig henvisningspraksis, når de anvender materiale fra internettet. Genrerne i skriftlig dansk lægger ikke op til, at man indsætter et utal af fodnoter i en tekst. Det bryder med den intenderede kommunikationssituation. Imidlertid nødvendiggør forsøgskonceptet, at en censor (eller en skoleleder ved mistanke om snyd) har mulighed for at følge elevens referencer til sider på nettet. Det er ikke hensigtsmæssigt med lange url-adresser i besvarelserne. Det mest hensigtsmæssige er, at
  - henvisninger skrives ind i selve teksten i sammenhængende prosa (helt som ved ordinær prøve) samt at
  - denne henvisning i den digitale version af besvarelsen opmærkes som et link direkte til kilden.

  Eksempel
  Xx står ikke alene med sin påstand om, at Sprognævnet bærer en del af ansvaret for det sproglige forfald. I artiklen "Sprognævnet skyldig i sprogligt forfald" i Berlingske tidende d 9/11-2010 konstaterer xx blandet andet: ……".
  Hyperlinket fører læseren direkte ind til den omtalte artikel. Samtidig er informationerne om artiklen tilstrækkelige til, at en læser også kan finde frem til teksten uden at have en digital version af elevens besvarelse. Og dette er nødvendigt, fordi det ved forsøgseksamen maj 2011 vil være valgfrit, om skolerne vælger, at eleverne udprinter eller afleverer elektronisk.

- Få skolens it-ansvarlige til at uploade tidligere forsøgssæt på skolens intranet, så eleverne er fortrolige med at hente det digitale materiale ved at følge et link. Mange elever har som bekendt ikke CD-drev på deres bærbare computer, så derfor vil de skulle hente materialet via et link. Tilsvarende skal elever, der faktisk bruger CD-skiven have afprøvet teknikken på netop den computer, som de anvender ved den afsluttende prøve.
- Mind eleverne om det absolut nødvendige i at medbringe headset! Træn også det.
- Tal med eleverne om snydeproblematikken. Selv om internettet er et legalt (og i nogle opgaver obligatorisk) ressourcerum, er det fortsat forbudt at kommunikere med omverdenen. Man må gerne opsøge sociale medier som eksempelvis Facebook, hvis formålet er i henhold til en opgaveformulering at undersøge kommunikationsformen eller foretage en analyse af brugerfladen. Men man må aldrig indlede eller svare på en henvendelse.