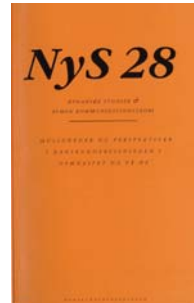


NyS

Forfatter:	Hanne Louise Geist
Anmeldt værk:	Eva Heltberg og Christian Kock (red.): <i>Skrivehåndbogen</i> . Gyldendal, København 1997. 491 s.
Kilde:	<i>NyS – Nydanske Studier & Almen kommunikationsteori 28. Muligheder og perspektiver i danskundervisningen i gymnasiet og på HF</i> , 1999, s. 93-104
Udgivet af:	Dansklærerforeningen
URL:	www.nys.dk



© NyS og artiklens forfatter

Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den. Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives, jf. ovenstående bibliografiske oplysninger.

Søgbarhed

Artiklerne i de ældre NyS-numre (NyS 1-36) er skannet og OCR-behandlet. OCR står for 'optical character recognition' og kan ved tegngenkendelse konvertere et billede til tekst. Dermed kan man søge i teksten. Imidlertid kan der opstå fejl i tegngenkendelsen, og når man søger på fx navne, skal man være forberedt på at søgningen ikke er 100 % pålidelig.

SKRIVEHÅNDBOGEN

ANMELDELSE AF

EVA HELTBERG OG CHRISTIAN KOCK (RED.):

SKRIVEHÅNDBOGEN.

GYLDENDAL, KØBENHAVN 1997. 491 SIDER

AF HANNE LOUISE GEIST

I løbet af de foregående ti år er der udkommet en række udgivelser om den ny skrivepædagogik henvendt til gymnasiet. *Skrivehåndbogen* er en af de sidste. Den er både den mest omfattende og den der står flest forfattere bag. Bogen er delt op i tre hovedafsnit. I det første, "Skrivekundskaber", præsenteres procesorienteret skrivning. Dernæst følger en opslagsdel, "ABC om at skrive", og den sidste del, "Det skriftlige arbejde i fagene". Her gennemgås bekendtgørelsens krav for samtlige fag med en skriftlig dimension, selvfølgelig af faglærere. Hver hoveddel er udarbejdet af sit forfatterkollektiv, 3 deles om det første afsnit, 10 om det næste og 18 om det sidste.

SKRIVEPROCESSENS FASER ENDNU EN GANG

Som sagt er det ikke første gang man som gymnasielærer præsenteres for processkrivningens forskellige stadier og teknikker. For at være helt ærlig blev jeg derfor lidt træt i betragtning af at jeg for 117., nej men måske 5., 6., 7. gang skulle til at læse om det. Uheldigvis slog bogen af sig selv op på s.70, afslutningen af Del 1, den der hedder "Skrivekundskaber". Her står bl.a.: "At blive mindet om de grundlæggende faser, de grundlæggende grundlæggende arbejdsformer og de generelle skriveaktiviteter der indgår i et skriveforløb, er et godt stykke af vejen til også at kunne skrive". Det blev ligesom for grundlæggende! Men ok, det var jo bare en trykfejl.

Sandt at sige er kapitlet udmærket, men der er sine steder – som jeg vil vende tilbage til – en ret stor spredning niveaumæssigt i de forskellige måder at behandle emnerne på. Af forordet fremgår det at modtagergruppen primært er gymnasiet og hf. Men bogen vil sandsynligvis blive mindst lige så meget benyttet af studerende ved de højere læreanstalter. I kapitlet "Om at blive færdig med sin tekst" (s.69) omtales da også begrebet "specia-

lesumper”. Problemet hos os er snarere en massiv modvilje mod gennemskrivningsfasen; det ved udgiverne godt, og derfor kan det være på sin plads med en pep-talk som denne:

Men selv om det er surt slid mens det står på, er det en utrolig tilfredsstillende at stå med en kopi af den færdige, afleverede, gennemarbejdede tekst i hånden. Alle véd at det er hårdt at knokle sig op til et højt niveau i en sportsdisciplin. Alle véd også hvilken glæde det er at levere en flot præstation. For det at skrive gælder præcis det samme – både knokleriet og glæden.

Her er adressatrelevansen klar, der tales direkte til gymnasieeleven, tonen er ramt, og det er samtidig nærmest en formålsparagraf for hele bogen. Surt slid der bliver til glæde fordi man har lært noget undervejs.

Men tilbage til begyndelsen – for jeg tog mig jo sammen og begyndte forfra. Kapitel 1: “At skrive for at tænke” er svulmet op. Det er blevet spændende læsning. Man følger Darwin og Kierkegaard – hvem vidste de var tænkeskrivere! Men det var de, og det bliver udpenslet så kapitlet næsten får overbalance, det er lige før det glipper med fokuseringen; de mange eksempler på Darwins tænkeskrivninger på alle mulige abstraktionsniveauer giver næsten indtryk af at det drejer sig om biologi, Darwins vej til evolutionsteorien. Det er så spændende med de forskellige strudse, harer og ægyptiske hunde at man har helt svært ved at koncentrere sig om det der har med tænkeskrivningen at gøre. Så går det bedre med Kierkegaard. Her indskrænkes mængden af eksempler, og helt forbilledligt – fordi anskueliggørende – sammenlignes (s.16) et udkast til en aforisme – tænkeskrivningen – med den færdige formulering som den står i *Enten-eller*.

Kapitlet afsluttes med et afsnit med overskriften: “Når vi andre tænkeskrivere”. Det starter beroligende: “Tænkeskrivning er selvfølgelig ikke forbeholdt genierne, vi andre kan bruge samme metode og lære af at se hvordan de har gjort”. Men så fortsætter det:

De skriver typisk deres tekststykker i små indbundne bøger (fx ligesom “Kinabøger”) og holder system i den... Sådan en skrivebog kan man bruge på mange måder og i mange sammenhænge, både for sig selv og i forbindelse med sin uddannelse.

Der tændes et håb: kan vi alligevel blive lidt som genierne hvis vi anskaffer en kinabog og holder orden i tænkeskrivningerne? Jamen, vi har da opda-

get det hører til god tone at skrive ned i en kinabog, det har længe været udtryk for politisk korrekthed. Men mon ikke det går uden? Jeg har altid foretrukket løsblade og ringordnere – de var ikke opfundet på Darwins og Kierkegaards tid, så hvem ved hvad de havde foretrukket? Jeg kan godt lide at smide væk. Det kan lette overblikket.

SKRIVNINGENS ABC

Del 2: “ABC om at skrive” er den jeg er mest begejstret for. Og vel også den der gør det mest nærliggende at anskaffe bogen til alle elever som en grundbog, en som samtlige fag – specielt pga. Del 3 om de forskellige fagskriftlige opgaver – kunne bidrage til at finansiere. For den er virkelig uhyre nyttig. Man kan slå praktisk talt alt hvad der har betydning for skrivning op i leksikondelen. Og dog, Selvfølgelig kan man have indvendinger over for adskillige detaljer, man kan savne et opslagsord eller finde visse artikler mindre vellykkede, men det generelle indtryk er at det er lykkedes at fastholde den overordnede målsætning: det gælder om at give eleverne redskaber til at forbedre deres skrivning. Den er det styrende princip for udvælgelsen af opslagsord. Og jeg tror de elever er godt stillet der har bogen til rådighed som opslagsbog også derhjemme. Den er tilmed æstetisk tiltalende, lille og kompakt, falder godt i hånden, ligger måske knap så godt i skoletasken, for den er tung. Det giver indtryk af kvalitet.

ET PROBLEMFELT

Jeg har lystlæst på kryds og tværs, fra det ene opslagsord til det andet. Et eksempel på en fint gennemarbejdet sammenhæng er artiklerne “afsmitning”, “citatomosik”, “referat”, “citat”, “plagiat” – et problemfelt man som lærer gang på gang må gennemgå. Den første er – som så mange andre – behageligt konkret, den tager udgangspunkt i et eksempel, et citat fra Georg Brandes der så gengives først med, så uden kildeafsmitning. Det er da til at forstå. Skønt teksten i sig selv er vanskelig, både mht. ordvalg og syntaks. Modigt og prisværdigt ikke at vige tilbage for at medtage ældre og sværttilgængelige teksteksempler.

Eleven der tror det er i orden når han gengiver indholdet i en andens tekst “med sine egne ord”, bliver belært om det modsatte i artiklen “plagiat”. Her bliver nemlig gjort opmærksom på den alvorlige – og meget almindelige – fejl det er derved at “maskere” som det meget rammende kal-

des "at man har lånt fra en anden" (s.254). Især afsnittet med overskriften "Også henvisning ved andres iagttagelser og ideer" er nyttigt. Det er for eleverne et stadig tilbagevendende problem at forstå at de, også hvor der hverken er tale om citat eller referat, kan komme under mistanke for snyd. Her forklares venligt, men bestemt: "ellers (hvis der ikke henvises til kilden) stjæler du andres arbejdsindsats og giver den ud for at være din". Hvilken lettelse når man kommenterer en stil blot at kunne henvise til denne artikel i *Skrivehåndbogen*.

RESPONS – ET FØLSOMT EMNE

Jeg havde nær fået myrekryb – og det får jeg ikke af begejstring som eleven (der formodentlig her er en fiktiv person) i flg. citat: "Du er utrolig god til at beskrive den situation med den gamle mand og barnet i iskiosken, det giver mig myrekryb at læse det, især når jeg fra overskriften ved at det ikke er idyl" (s.271). Efter denne mere eller mindre spontane udtalelse – midt inde i en artikel der fylder 9 spalter – står der så: "Sørg for at responsen har forbedring for øje". Jamen, er det ikke hovedformålet med at give respons? Det skal vel ikke bare være hyggesnak, kvinde til kvinde? Hvordan kan det så dukke op så upåagtet midt i spalte 7? Jeg må indrømme jeg synes denne artikel er blevet for lang og leddeløs.

Men ok, det er den gode, kærlige lærer der taler her, snakker, ikke taler, den er meget snakkende, mere end jeg synes egner sig til en lærebog. Hør fx her:

Når du er sammen med dine venner, taler du på én måde, med dine forældre på en anden og med dine bedsteforældre på en helt tredje måde. Når man kender hinanden, kender man hinandens samtalestil, og der skal meget til før man bliver fornærmet. Men dem man ikke kender så godt, kan man misforstå.

...osv. Det er så sandt så sandt, men det fylder meget! Og det er lige før tonen bliver "tuttenuttet", noget der i den mere saglige artikel "upersonligt sprog" advares imod med et eksempel på at en afsender taler ned til sin målgruppe, de 16 – 26 årige. Jeg forstår godt hvorfor der i respons-artiklen anslås en mere direkte, personligt præget tone. Respons er et følsomt emne. Men er det flg. citat ikke nærmest blevet uklart fordi skriveren lægger sig så tæt op ad talesproget?

Hver gang du begynder på en ny tekst, så skriv fra starten på et særskilt stykke papir hvad din hensigt er, og hvad fokus skal være. Læg evt. dette papir ved siden af din computer eller din blok, så du ikke taber målet af øje mens du skriver. Du bliver sikkert nødt til at ændre på det [målet eller fokus?, HG]) undervejs. Men fordi du har skrevet det [hvad?, HG] ned, er det lettere at afgøre hvilken respons der er værd at rette sig efter, og hvilken der skal vælges fra.

Artiklen sluttes af med et afsnit der begynder med ordene: “Alle disse regler og forklaringer om at give respons kan egentlig siges meget kortere”. Enig.

DE MANGE TONEARTER

Det er en bog der taler med mange stemmer. Der er langt fra den omsorgsfulde vejleder i responsgivningens vanskelige kunst til den stringente tone i artiklen “variation”. Selv om jeg selv har været glad for at arbejde med respons, selv har sagt stort set de samme ting som er essensen af artiklen, foretrækker jeg – i en lærebog, måske ikke i klasseværelset – den objektive tekst.

I den indholdsmæssigt beslægtede artikel “levende” er holdning og tone den samme. Nøgtern og klar. Den er god, men “variation” er bedre, for her er udgangspunktet en stump tekst. At der ikke gives eksempler i “levende”, kan skyldes at det unægtelig er meget subjektivt hvad den enkelte opfatter som levende sprog. Variation derimod kan påvises træk for træk. Og det gøres helt fremragende – pædagogisk og udtømmende, uden at der bliver sagt et ord for meget. Det har jeg savnet andre steder i bogen, at det gode eksempel får lov at virke. Så vidt jeg ved hævder forskere der arbejder med skrivning at netop det gode eksempel er det den skrivende lærer allermost af.

Variation er samtidig noget de fleste elever har brug for – i første omgang at få øje på, dernæst at øve sig i. Her ser de en bid tekst fra en Danmarkshistorie. Lidt gammelagtig i tonen vil de unge nok synes, men fængslende alene på grund af det brede spekter af virkemidler denne skribent har til rådighed: skift i periodelængde og sætningsform, herunder brug af sætningsemne, vekslen mellem forvægt og bagvægt, varieret ordstilling osv. Alt sammen stikord der leder videre til nye opslagsord hvor fx ordstilling kan studeres grundigere.

En tredje artikel der handler om selve det at skrive godt, hedder “tekst-kvaliteter”. Her nævnes fire: at teksten bør være læservenlig, klar, levende og overbevisende, “Alt efter sin genre skal teksten i særlig grad have én af

kvaliteterne”, dvs først skal formål og fokus, modtager og genre tages i betragtning, dernæst overvejes vægtningen af de fire kvaliteter.

Igen en kortfattet, tydelig og pædagogisk fremstilling.

EN SAMMENLIGNING

I *Skrivebogen* (Krogh, Rasmussen & Søgaard 1994) som mange har haft glæde af fordi den så engageret og entydigt er skrevet til vore elever, spørges der et sted (s. 121): “Hvad er godt sprog, og hvordan lærer man at skrive godt?” Der svares fornuftigvis forsigtigt, og der henvises egentlig eksplicit kun til “Don’t tell it, show it”-teknikken (der sjovt nok i *Skrivehåndbogen* hedder “Show, Don’t Tell”) og til modsætningen mellem videnssprog og erfaringsprog; desuden pointeres det at godt sprog helst skal være korrekt, og endelig en vigtig ting: “Kend reglerne – og bryd dem”. Eksemplet er her et sætningsemne der dog ikke navngives, måske af samme grund som der ved responsarbejdet opfordres til at understrege godt sprog, men “der skal ikke argumenteres for understregningerne.... kvæl ikke jeres lyst og evne til sproglig åbenhed og opmærksomhed ved altid at skulle stå til regnskab for jeres fornemmelser”.

Her kan trækkes et par tydelige forskelle op mellem de to bøger: *Skrivebogen* er tættere på Creative Writing-traditionen, betoner det personlige og eksperimenterende mere, bogen kom jo i halen på en lang række hvor især Eva Tverskovs fantasifulde bøger satte liv i skrivekludene og betød en vældig frigørelse fra de stramme rammer man havde bevæget sig inden for. En anden forskel: I *Skrivebogen* er man bange for at intellektualisere for meget, det tager sommerfuglestøvet af vingerne. Det er man ikke i *Skrivehåndbogen*. At det kan kvæle lysten er muligt, men jeg tror ikke det kan kvæle evnen til sproglig opmærksomhed. Tværtimod – her er jeg mere på linie med *Skrivehåndbogen* der tør argumentere og give tingene navn.

SØG OG I SKAL – MÅSKE – FINDE

Videnssprog og erfaringsprog optræder pudsigt nok ikke som opslagsord i *Skrivehåndbogen*. Det er ellers en skelnen eleverne har taget til sig. Måske skjuler de to sprogtyper sig under andre opslagsord. Det er nemlig ikke altid indlysende hvad man skal slå op under for at finde svar på sit aktuelle problem. Vil man gerne vide noget om forskellige former for indledning, skal man fx hen at se under “begyndelse”. Genkender man en kæphest

Christian Kock gerne rider? I hvert fald argumenteres der på samme måde som i *Skriv kreativt*: "Ikke alle tekster har en indledning, men alle tekster begynder" (s.78). I *Skrivehåndbogen*, Del 1 s.55, gentages dette med en karakteristisk lille stilistisk nuanceforskel: "Alle tekster har naturligvis en begyndelse, men ikke alle tekster har en indledning".

Men hvorfor skal man hen under "begyndelse" for at få listet de forskellige typer indledninger? Der er jo også et opslagsord der hedder "in medias res".

I det hele taget forekommer det mig der er lidt slinger i valsen med hensyn til valg af opslagsord. Der er fx en artikel der hedder "tegnætning" plus en om "nyt komma" og en om "traditionelt komma"; der er sågar en om "idiotkomma", det er måske lidt meget at gøre ud af netop den kommafejl.

Lige så almindelig er automatkomma foran "at". Grunden er vel her at den faktisk har et navn. Der er jo altså også noget der hedder "indledning". Og "konklusion" – det vil eleverne have forklaret igen og igen. Det skal de finde noget om under "slutning". Ikke særlig forbrugervenligt. Eller de kan læse om det i Del 3 i artiklen om "Danskopgaven". Her gives på det afsluttende vurderingsark (s.360) et godt råd til formulering af en konklusion: "...prøv at give et ganske kort og sammenfattende svar på følgende spørgsmål: Hvad håber du at din læser har forstået efter at have læst din opgave?" Der følger så en henvisning: "(Se også slutning)", noget der i øvrigt ikke rutes med i bogen.

Svarende til artiklen om overbegrebet "tegnætning" er der en der hedder "grammatik", foruden talrige om grammatiske delemner, fx helsætning, hovedsætning, kongruens. Men hvorfor er der så ikke en der hedder stil? I mange af eksamensopgaverne spørges der efter stilistiske virkemidler. Det er erfaringsmæssigt meget vanskeligt for eleverne at undersøge. Derfor havde en stor sammenfattende artikel som den om grammatik været meget nyttig. Nu må man hen og lede under fx anafor, billedsprog, ironi, kliché.

Der mangler en definition af hvad stilistik er for noget. For læreren er behovet ikke så stort nu hvor man ikke længere må nøjes med Ulla Albecks *Dansk Stilistik*, men har både Kirsten Rasks *Stilistik* og Keld Gall Jørgensens *Stilistik – håndbog i tekstanalyse*. Det er det for eleverne, og det er dem det drejer sig om.

"MONIKA KONKLUDERE..."

Sidst jeg rettede opgaver, faldt jeg over en sætning en pige i 2g havde skrevet i en stil hvor hun gjorde rede for argumentationen i en kronik af

cand.psych. Monika Tafdrup Notkin: "Monika konkludere ud fra hendes udmærket argumentation". Kan *Skrivehåndbogen* hjælpe denne elev? Ja, men det er ikke så nemt for hende at vide hvor hun skal lede.

Monika-problemet klares hvis hun læser kapitlet "Skriftlig eksamen i dansk". Sidste sætning på s.362 lyder – for den mismodige dansklærer der føler sig alene i kampen mod dette omsiggribende fænomen – herligt autoritativt: "Lad være med at kalde personer du ikke kender ved fornavn". Basta.

r-fejlen behandles to steder langt inde i artiklen "retskrivning" plus, måske lettere at få øje på, men ikke lettere at gætte på at søge under: i artiklen "stavekontrol". Til trods for at det jo virkelig er skoleeksemplet på fejl der ikke opfanges af stavekontrollen.

"Ud fra" behandles under "et eller to ord", det er nemt nok. Men sin/sit – hans/hendes – problemet kan jeg ikke finde. Det er ellers en af de allermindeligste sproglige fejl. Den breder sig. Det er længe siden det gav mening at spørge om forældrene var fra Jylland. Tilbage er "udmærket". Under "kongruens" er der noget at hente, men ikke nok. Eksemplerne på kongruens mellem substantiv og tilhørende adjektiv er her: moden og segnefærdig. Ikke et ord om (de oprindelige) verbaladjektiver. Det er jo dem der giver de mange fejl, "de ensrettede gader" er et andet eksempel fra samme stilesæt.

SPROGRIGTIGHED OG GRAMMATIK

"Retskrivning" er naturligt nok en temmelig stor artikel. Der gives mange gode råd, fx: "Lad ikke staveovervejelser stoppe dig. Skriv løs, ret senere" (s.275). Og til læreren: afmærk stavfejl med en streg i marginen "sådan at du selv (eleven) får ansvaret for at finde fejlene og rette dem" (s.277). Det er også min retteteknik. Nu læser jeg til min overraskelse at den kaldes "minimal retning". Jeg har dog måttet erkende at den ikke fungerer i forhold til alle elever. Hos nogle er problemerne så store at de hverken er i stand til at finde fejlene eller rette dem. For øvrigt nævnes s.276 en liste med "lumske ord" der skulle findes "her i bogen". Den kan jeg altså ikke finde. Jeg har ledt længe, for jeg kan godt lide sådan nogle lister.

Artiklen "grammatik" indledes med ordene: "Når man kender et sprog, behøver man egentlig ikke kunne dets grammatik. Men man er nødt til at kunne grammatik når man skal tale om sprog, slå op i ordbøger, oversætte til andre sprog" (s.170). Jamen, man er da også nødt til at kunne et mini-

mum af grammatik for at kunne skrive dansk. Min elev savner netop grammatisk viden – eller snarere bevidsthed – på tre punkter. For det med forskellen på præsens og infinitiv kunne hun måske gøre rede for hvis hun blev bedt om det. Der er nemlig nok tale om det fænomen den amerikanske fremmedsprogsforsker Stephen Krashen beskriver når han skelner mellem “acquisition” og “learning” hvor det første går på den ubevidste proces der gør at man faktisk har tilegnet sig det der skulle læres så det også bliver anvendt korrekt, mens det sidste hentyder til den bevidste proces at kunne gøre rede for en størrelse man altså ikke i praksis altid behersker.

Det er selvfølgelig svært at foretage et valg: hvad skal med, og hvad kan vi springe over? når man skal skrive så relativt kort om grammatik. Det styrende har vel været: hvilke dele af grammatikken er relevante når man skal formulere sig skriftligt? Det ses fx ved at der gøres så meget ud af sammensatte konjunktionaled. Fordi de giver problemer når der skal sættes traditionelt komma. Men hvorfor nævnes hverken her eller i artiklen om traditionelt komma den gode tommelfingerregel opflytningsprøven?

Der er andre – og måske vigtigere – ting end dem der har med sprogrigtighed at gøre. Fx er det vigtigt at behandle begreber som forfelt, paratakse og hypotakse. Men hvad skal vi egentlig med gennemgangen af sætningsanalyse? Når pointen ikke er at man kan anbringe et hvilket som helst sætningsled i forfeltet – for variationens eller fremhævelsens skyld.

Eksemplerne genkendes fra Eva Heltberg og Jørn Lund: *Sprog i Dansk – en håndbog*. Genbrug er ok, det er der en hel del af i bogen, men hvorfor skal eleverne lære at analysere i *Skrivehåndbogen*? For at kunne sætte traditionelt komma er det vel nok med kryds og bolle.

OM PRAKTISK ARGUMENTATION

Den sidste store artikel jeg vil kommentere er “argumentation”. Jeg kendte ikke Toulmins argumentmodel og spekulerede på om det mon var noget eleverne kunne bruge. Det var det. De var endda uhyre optaget af den. Til trods for at den opererer med betegnelser som hjemmel og gendrivelse, ord ingen af mine 2g'ere kendte. At gendrive en påstand sagde dem ikke noget. Altså lærte de betegnelserne at kende som gloser i et fremmedsprog.

Vores tekstmateriale var brevvekslingen mellem P.A. Heiberg og Thomasine Gyllembourg i anledning af skilsmissem – for jeg valgte at lade dem stifte bekendtskab med modellen i en argumentationsanalyse selv om der i afsnittet “Om at bruge modellen” med god grund advares lidt mod netop

det: "Modellen ser enkel ud når man forklarer den med typeeksempler, men i analysen af virkelige tekster er det som regel svært at udfylde den, og det kan ofte gøres på flere måder" (s.92). Og senere hedder det: "Argumentmodellen er først og fremmest en hjælp til at afklare sin tankegang og kontrollere om argumenterne er gennemtænkte". Sådan hævder mine elever også at have kunnet bruge den siden.

Men tilbage til vores første analyse. Det var tilfredsstillende – oplevedes nærmest som en intellektuel udfordring, tror jeg – at finde hjemmel, det lykkedes også når den var implicit til stede, belæg, ofte en hel stribe, gendrivelse og styrkemarkører. At skelne mellem konstaterende, vurderende og handlingsregulerende påstande. At det kan gøres på flere måder var – i hvert fald pædagogisk – en fordel fordi det gav anledning til heftige diskussioner. Eleverne måtte selv argumentere så overbevisende som muligt.

Men der var noget jeg som lærer savnede hvis man da ikke skulle tage livet af disse menneskeligt rystende og meget gribende tekster. Det fandt jeg under "appelformer", for det er ikke logosargumentation der præger disse tekster mest. Det hjalp med de andre to klassiske appelformer, ethos og pathos. Men skulle der ikke have været en præcisering i artiklen "argumentation" af at det her kun drejer sig om logos sådan at man blev gjort opmærksom på hvor man kan finde resten?

Også at lære at jonglere med forskellige argumenttyper morede eleverne. Men hvorfor er "Generalisation" og "Autoritetsargument" anbragt under "argumentationsfejl" side om side med deciderede logiske fejl som "Ringslutning" og "Selvmodsigelse"? Hvorfor ikke en overskrift: "Argumenttyper"? Desuden savnede jeg i den konkrete analyse "Trusselsargument" og "Lykkeargument" – sådan kalder Klaus Kjøller det i *Gode Grunde?* som jeg hidtil har brugt til argumentationsanalyse. Dem vrimlede det med i teksterne. Skulle man mon finde svaret under opslagsordet sproghandlinger?

Vi kunne jo også kalde det sproghandlingerne at true og at love. Det kunne tænkes. Men et sådant findes ikke. Ærgerligt.

SKRIFTLIGE OPGAVER I FORSKELLIGE FAG

Del 3: "Det skriftlige arbejde i fagene" forekommer mig meget værdifuld. Endelig kan man se hvad det egentlig er de forlanger i andre fag end ens egne. Igen er tonen meget forskellig. Men hvad gør det? Sammenlign fx græsk og geografi: i græsk lyder det sådan

Sædvanligvis er der 5 ord i den græske tekst der skal bestemmes morfologisk og ofte også syntaktisk; det sidste kræver evne til at se ordet i en større kontekst. Besvarelsen skal være udtømmende, men uden overflødige detaljer. Ved verbalformer ønskes således både modus, aspekt og diatese, ved finitte verbalformer desuden person og tal, ved infinitte kasus, tal og køn.

Det er nærmest bekendtgørelsessprog, bærerubestemt og upersonligt. Alligevel hedder det senere:

Ved besvarelsen af fortolkningopgaverne lægges der vægt på at eleverne kan analysere, ræsonnere og perspektivere, meget gerne i et levende og nuanceret sprog. Det sidste er væsentligt at understrege i en tid hvor det skriftlige arbejde fylder stadig mere i elevernes bevidsthed (s.402).

Det var vist et hjertesuk fra lærer til lærer. Til eleverne er denne tekst ikke stilet, i hvert fald er geografilæreren mere du med sine elever. Han starter sådan: "Uanset hvilket niveau du har geografi på, skal du udarbejde 7 skriftlige opgaver" (s.397).

Geografilæreren har også skrevet om fysik, hør hvordan:

Ofte har du i klassen regnet tilsvarende opgaver, så også disses løsninger kan give gode ideer. Skriv gerne tekst til dine besvarelser og lav tegninger, så din tankegang klart fremgår. Selv om du ikke kan regne hele opgaven, så regn så meget du kan, og gør dig klart hvor og hvorfor du ikke kan komme videre" (s.391)

– og sådan fortsætter det med gode råd og staldfiduser.

DE SKRIFTLIGE OPGAVER I DANSK

Selv fik jeg første gang *Skrivehåndbogen* i hænde da min 1g netop skulle til at skrive danskopgave. Det var en stor fordel at kunne udlevere de fortrinligt gennemarbejdede sider der står om den. Det hold der kort efter skulle til eksamen havde på samme måde stor glæde af kapitlet "Skriftlig eksamen i dansk".

Alligevel er jeg ikke udelt begejstret for dette kapitel. De fire opgavetyper der overordnet skelnes imellem i *Skrivehåndbogen* er analyse- og fortolkningsopgaver, debat- eller diskussionsopgaver, billedstile og essays. Men kommer gennemgangen af de forskellige opgavetyper ikke til at virke

konserverende eller rettere, viser den ikke at man kan regne med at eksamensopgaverne fremover i lang tid vil se sådan ud? For hvad elever og lærere bruger energi på, er i utrolig grad styret af eksamen. Det er nok en grund til at det skriftlige basiskursus kun er blevet en betinget succes.

Eksamensopgaverne har ikke ændret sig tilsvarende til skrivepædagogikken.

Jeg synes nok at opfattelsen af almen skrivekompetence bliver lovlig snæver hvis man holder sig inden for rammerne af de opgavetyper der gennemgås i kapitlet om "Skriftlig eksamen i dansk". *Skrivehåndbogen* lægger i både Del 1 og 2 op til en bredere opfattelse af begrebet. Og skal bogen virkelig blive brugt i alle sine aspekter, må eksamensopgaverne fremvise en større variationsbredde.

K O N K L U S I O N

Jeg ville ønske mine elever havde *Skrivehåndbogen*. Mine pedantiske indvendinger er småting imod den kendsgerning at de her ville have et uvurderligt arbejdsredskab. De kan få råd og vejledning til at klare det sure slid der er forbundet med de traditionelle opgavetyper. Men hvad der er endnu vigtigere: de kan få hjælp til det der efter min mening er formålet med skriveundervisning: både at lære at formulere sig i forskellige genrer, fra argumenterende over journalistiske til fiktive, at blive bevidst om at det at skrive er valg mellem mange muligheder og samtidig finde frem til og fastholde sin personlige stemme.

L I T T E R A T U R

- Albeck, Ulla (1963): *Dansk Stilistik*. Gyldendal.
Heltberg, Eva og Jørn Lund (1996): *Sprog i Dansk – en håndbog*. Gyldendal.
Jørgensen, Keld Gall (1999): *Stilistik. Håndbog i tekstanalyse*. Gyldendal.
Kjøller, Klaus (1980): *Gode Grunde*. Gjellerup.
Krogh, Ellen, Alma Rasmussen og Søren Søgaard (1994): *Skrivebogen*. Dansk lærerfor-
eningens Forlag.
Rask, Kirsten (1995): *Stilistik*. Hans Reitzels Forlag.