

Modersmålsundervisningen

Rapport fra Institut for Nordisk Filologi
Københavns Universitet

TEKSTPRODUKTION

Det centrale Uddannelsesråd
Modersmålsopgaven

Forskningsrapport

INDHOLDSFORTEGNELSE:	SIDE
CUR's forord.....	5
Indledning	7
<u>Mål for modersmålsundervisningen</u>	
I Otto Glismann og Ole Tøgeby: Økonomiske, politiske og tekniske mål.....	11
II Knud Wentzel: Emancipatoriske mål.....	29
III Niels Kryger: Uddannelse og pædagogik	39
IV Ib Poulsen og Harald Steensig: Fagdidaktik.....	65
 <u>Vilkår og forudsætninger for modersmålsundervisningen</u>	
V Anne-Marie Søderberg: Tekstanalyse.....	87
VI Niels Kryger: Universitetspraksis.....	131
VII Elisabeth Engberg-Pedersen: Sprogforskelle mellem elever.....	157
 <u>Emner for modersmålsundervisningen</u>	
VIII Kirsten Rask: Tekstkvalitet.....	171
IX Erik Skyum-Nielsen: Fiktivitet.....	181
X John E. Andersen: Tekster som objekt og kilde...	195
XI Frans Gregersen: Skriftlig fremstilling.....	209
XII Ole Tøgeby: Tekstproduktion.....	219
XIII Elisabeth Engberg-Pedersen: Skolegrammatik.....	241
XIV Erik Hansen: Retstavning, tegnsætning, sprogriktighed.....	261
 <u>Bilag</u>	
CUR's spørgsmål til forskere	279

Ole Togeby

Teksters kvalitet

En væsentlig opgave i modermålsundervisningen må være at lære eleverne at skrive gode tekster. Den enhed som skriftlig fremstilling er bundet til er tekster; sikkerhed og variation i det skriftlige arbejde er fx meningsløse størrelser hvis de ikke ses som bundet til tekstproduktioner af forskellig art.

Normalt kan kvaliteten af en tekst variere - og derfor bedømmes på 3 forskellige planer uafhængigt af hinanden. Enheder på sætningsniveau eller lavere, bedømmes som regel efter deres korrekthed. Her er tale om alle de fejl der som regel rettes i danske stile, stavfejl, kommafejl, fraseologiske fejl. Enheder på afsnitniveau bedømmes oftest efter deres hensigtsmæssighed. De drejer sig her om hvorvidt sætnings- og periodebygningen er hensigtsmæssige udtryk for det indhold som især bæres af de semantiske morfemer og deres relationer. Forskellige syntaktiske struktureringer kan altså være mere eller mindre hensigtsmæssige udtryk for en bestemt tilsigtet organisering af indholdet. Denne opfattelse er i modstrid med et ellers alment anerkendt dogme om at man ikke kan adskille udtryk og indhold. På afsnitniveau er det dog helt uomgængeligt at lave denne sondring, hvis man overhovedet vil kvalitetsbedømme tekster. Et eksempel kan anskueliggøre det:

Jeg vil i denne stil forsøge at redegøre for nogle tendenser i danskernes forbrug og levestandard i dette århundrede med udgangspunkt i de tre tekster. Først vil jeg se på, hvad de enkelte tekster "siger" mig om forbrug og levestandard på de tidspunkt de omhandler, hvorefter jeg vil sammenfatte disse til en redegørelse for ovenstående. Citeret efter Mette Kunøe m. fl.: Skriftlig fremstilling 1980, Århus Universitet.

Således indleder en elev en dansk stil. Det u hensigtsmæssige kæses i det sidste punktum. Syntaktisk består punktummet af en hovedsætningsstamme og to underordnede ledsætninger, én der indledes med hvad og en der indledes med hvorefter. Dette afspejler ikke på nogen god måde den meningsmæssige struktur hvor først og

derefter på øverste niveau modstilles (og derfor er sideord syntaksen er uhensigtsmæssig. Dette eksempel er ret enkelt problemer med periodebygningen (hvor bør der sættes punktum et af de største for stilskrivere. Afsnits hensigtsmæssigt beskrives og bedømmes ud fra tekstlingvistiske kriterier (regler fra den klassiske retorik). De er fx. beskrevet i (by: Men hva' med kongen? Om tekstlingvistisk analyse i Nys 10-11, 1979, eller i Henning V. Jensen og Ole Togeby: Brug get! Om skriftlig fremstilling. Teori - analyse - praksis

Endelig kan tekstens kvalitet også variere på tekstens niveau. Her drejer det sig om tekstens funktion. Er teksten funktion sin sammenhæng, eller rammer den ved siden af og er utilfreds lende for afsenderen, ligegyldig for modtageren og komplet lig. I næste paragraf skal jeg prøve at anskueliggøre hvad kan mene med tekstens funktionalitet.

Her skal det blot nævnes at sætningen, afsnittet og tekster niveauer hvorpå tekstens kvalitet kan variere uafhængigt af anden. Nogle skriver fx hensigtsmæssige og funktionelle tekster fulde af ukorrektheder, mens andre skriver korrekte sætninger uhensigtsmæssige afsnit og ganske ufunktionelle tekster. I en tekst virkelig er god skal den altså være både funktionelle hensigtsmæssige afsnit og med korrekte sætninger.

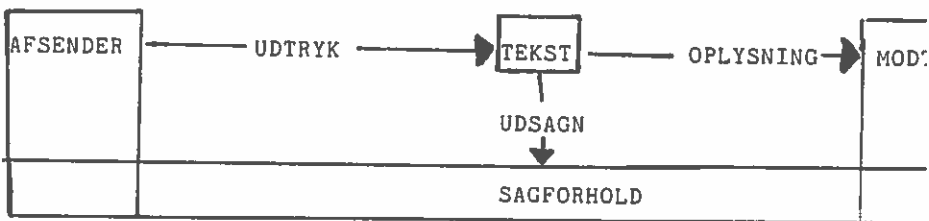
I normal rettepraksis har dansklærerne nok opprioriteret kvaliteten på bekostning af hensigtsmæssighed og funktion. Det næppe helt ved siden af at 3/4 af lærernes energi går med at sætte røde streger under fejl, mens 1/8 bruges til generelle kommentarer om periodebygningen (sæt flere punktummer!), og 1/8 til generelt og også vagt formulerede kommentarer om det funktionelle (flad slutning, løs i kompositionen). Lærerens prioritet af opgaverne viser sig tydeligt i det forråd af termer der er til rådighed for læreren til at tale med eleven om fænomener på de tre niveauer. Det fremgår af undervisningsvejledningen (78) at eleverne skal lære betegnelserne på ordklasser, sætningstyper, fonemtyper, termer der kun kan bruges i kommentarer på korrigens niveau. Der findes derimod ingen alment anerkendte termer om fænomener på afsnittets niveau; ord som nøglesætning, kontekst, mening, sammenfatning, eksemplifikation, specifikation bl.

måske af nogle, men bestemt ikke af mange. Heller ikke på funktionalitetens niveau findes der teori eller begrebsapparat til at tale om tingene. Læreren har således ikke mange muligheder for at prioritere sit undervisningsarbejde anderledes.

Tekstens funktionalitet

Det er ikke et empirisk spørgsmål hvormange og hvilke funktioner en tekst har, det er et filosofisk spørgsmål. Det hænger sammen med hvilke regler tekster overhovedet produceres efter, og hvilke forudantagelser man altid allerede har gjort hver gang man træder ind i kommunikation med folk. Tekstens funktioner hænger altså sammen med de betingelser for mulig tale som man ikke kan gå bag om så længe man vil tale. De her fremstillede tanker om tekstens funktion er inspireret af og bearbejdede af Bühlers og især Habermas model for tekstens funktioner. (Habermas model er nok fremstillet i Was heisst Universal pragmatik i Karl-Otto Apel: Sprachpragmatik und Philosophie 1976, Frankfurt am Main.)

Tekstens funktioner er de relationer den kan have til de vigtigste andre instanser i en kommunikationssituation - afsenderen, modtageren og sagen der tales om. I forhold til afsenderen har tekstens UDTRYKSFUNKTION, i forhold til modtageren har teksten OPLYSNINGSFUNKTION, og i forhold til sagen har teksten UDSAGNSFUNKTION. Det kan grafisk fremstilles således:



Disse tre funktioner må opfattes som 3 sider af teksten, 3 funktioner som altid er på spil samtidig og ved enhver tekst, 3 sider, eller dimensioner af den specifikke teksts helt specifikke funktioner i situationen.

På hver dimension kan tekstens kvalitet vurderes på en skala fra

god til dårlig. Som udtryk skal teksten være ærlig og redelig, og som udsagn skal den være sand og fyldestgørende, og som oplæg skal den være relevant. Hver af disse dimensioner skal gøres med eksempler i det følgende.

Som udtryk skal teksten være ærlig, vederhæftig, redelig og klar. Det kan være svært helt præcist at indfange hvad den enkelte dimension dækker over. Afsendere er selvfølgelig ikke vedligeholdt hvis de taler mod bedre vidende, hvis de lyver. Det vigtigste ved denne dimension er dog ikke om afsendere (elever) skal lære at skrive) bevidst fører deres modtager bag lyset. Væsentligste problem på denne dimension er om afsenderne forstår og får formuleret det der faktisk er deres egne interesser, indstillinger, holdninger og intentioner. Ofte vil afsendere blive overvældet af genrens og situationens krav, således at de ikke bliver gennemskuelige for sig selv, så de slet ikke får trykt deres egen holdning, evt. deres egen tvivl. Udtryksformen drejer sig i høj grad om hvordan man ved at blive klar for sig selv, kan fremstille sin holdning for andre, og hvordan man ved at fremstille sin holdning for andre, kan blive klar på sig selv. I den klassiske retorik skelne man mellem pathos, som værdier der kom over en, den voldsomme affekt, og ethos, den samme følelse hvor sindet beherskes af flere modstridende følelser er tilstrækkelig blide til ikke at udelukke hinanden. Oftest er udtryksfunktionen bundet til det patetiske udtryk, men i vores tider er nok den ethos som helst skulle være en del af tekstens udtryksfunktion, afsenderen af teksten skal være engageret i sit emne og stå inde for sin opfattelse ved afprøvning. Prøv at se hvor svært det kan være at gøre de

Problemerne ved udtryksfunktionen viser sig i stilningen ofte i stilusikkerhed og i usikkerhed i om det er 1. person. Se fx. følgende stil fra 2. real:

"Overgangen fra barn til voksen"

...Hvis man er født i kernefamilien og man allerede fra fødslen er pakket godt ind. Næmlig hvis den ene af de ældre har gået hjemme og ens første skridt uden for hjemmet er skolen (folkeskolen). Opdager man først da man dre har haft en helt anden opvækstforløb. Man har sjældent vænnet sig til den mere specielle type børn og voksne f. eks. problembørn, alkoholikere, enet ensomme eller lever i et kollektivt eller på anden måde. Hvad dækker dette man over? Mange træk i teksten, listen over hvad det hjemmegående barn ikke kender på at det står for et jeg, som eleven imidlertid skal være sig for at blive til grin ved at røbe. Måske

eleven slet ikke selv klar over hvor meget hendes egne tanker er bundet til denne verdenskendskab. Afsenderen er altså ikke klar for sig selv og kan heller ikke blive troværdig eller interessevækkende for modtageren. (citeret efter: Ole Togeby: Men hva' med kongen).

Som udsagn skal teksten være sand og udtømmende. Igen er den middelbare tolkning af disse begreber inderlig uinteressant. Det er klart at der ikke skal stå lodret forkerte ting i en tekst - men det gør der også sjældent. Enhver tekst handler kun om en del af verden, ikke om hele verden; den handler om et emne. Om en tekst er sand og udtømmende viser sig nu ved om den belyser sit emne fra mange sider eller om der er sider af sagen som er glemt eller sprunget over. En tekst der ikke stiller de rigtige spørgsmål til sit emne, en tekst som ikke har en spørgehorisont der er vid nok, er ikke nogen god tekst.

Den ovenfor citerede stil kan igen tages som et eksempel. Hele stilen, som altså har overskriften Overgangen fra barn til voksen, handler om sociale og kognitive psykologiske sider af overgangen; de fysiske sider, og de følelsesmæssige problemer behandles overhovedet ikke, og af de sociale sider behandles kun skolen, ikke arbejdet, leger og kammeraterne.

En rimelig sand og udtømmende tekst hviler i en spørgehorisont som dels er kulturelt bestemt, dels så generel at den faktisk er grundlaget for det offentlige ræsonnement som legitimeringen af hele vores samfund hviler på. Spørgehorisonten er altså noget der i de enkelte situationer kan ekspliciteres og forklares og dermed anerkendes som grundlag for en vurdering af tekstens udsagnsfunktion.

Spørgehorisonten i forbindelse med emnet overgangen fra barn til voksen kunne fx have bestået af spørgsmål som: Hvad er et barn, hvad er en voksen, hvad består overgangen i. Disse spørgsmål om definitionen på de vigtigste begreber i emnet, ville automatisk have ført over i både fysiske, psykologiske og sociale sider af problemet. De næste spørgsmål kunne så have været: hvad er de karakteristiske træk ved denne overgang, sammenlignet med andre overgange i livet, hvilke former for overgange fra barn til voksen findes der, for drenge og piger, i industrialiserede lande, i feudale samfund, i indianersamfund. Havde stilen svaret på sådanne spørgsmål, ville den have været en meget bedre tekst for så vidt angår udsagnsfunktionen.

Som oplysning skal teksten være relevant. En tekst henvender sig altid til bestemte modtagere, og i forhold til dem skal teksten være forståelig og relevant. Dvs. at teksten dels skal knytte sig til noget som modtageren kender, interesserer sig for og har interesse

ser og holdninger forbundet med, dels skal meddele noget tageren ikke vidste i forvejen, hævde noget andet end mod mente om det, tilbyde løsninger som modtageren ikke selv finde. Relevans er altså det der balancerer mellem det k det ukendte. En tekst der tager udgangspunkt i opfattels holdninger som modtageren ikke har er ikke relevant, men der ikke forsøger at fylde huller i modtagerens viden ell flytte modtagerens holdninger, er heller ikke relvant.

Eksempel: Den der skriver et referat af et møde time på skolen, har som modtagere mødets eller ti tagere næste gang de mødes og hvor de skal gå vid emnet, de medlemmer af forsamlingen som ikke var de, og eleverne selv når de skal repetere til eks Det vil derfor være ganske irrelevant i et timere at skrive om den rækkefølge folk tog ordet i (før læreren hvad vi skulle lave, så diskuterede vi de min, og så skulle vi have plenum...). Det falder den for nogen af modtagernes interessefelt. Et r timereferat handler selvfølgelig om de faglige pr med vægt på konklusionerne eller hvori uklarheder Det kan bruges i næste time, af de fraværende og peterende. Tolkningen af de faglige resultater s være så yderliggående som mulig, for at være rele referat der reducerer konklusionerne til platheder teressant. Timen bliver bedre af et godt referat Det er vigtigt at fastholde at tekstens kvalitet afhænger tre funktioner eller dimensioner på en gang, de er blandi dem og ligevægten imellem dem som er vigtig, og kvalitete sig på hver af de 3 dimensioner samtidig, men ikke nødven samme måde, eller med samme værdi.

Enhver tekst som kommunikeres uden for skolen indgår i en specifik situation, med specifikke modtagere afsendere og hold. Har teksten høj kvalitet på alle tre funktionsdime vil kommunikationen være vellykket; har den ikke så høj k vil kommunikationen ikke være tilfredsstillende for parte kommunikerer.

Et par eksempler kan belyse det. Lille Ulla komm fra skole og fortæller ophidset om hvordan hun bl faldet af en hund på vejen.

Hendes forskrækkelse og indignation over hunden kan være ægte, begivenhedsforløbet beskrives præcist og der forsvares ikke noget som forældrene ikke kender. Kommunikationen er i så fald vellykket, barnet får løst op for sine følelser og kommer over forskrækkelsen, forældrene forstår det hele og trøster barnet og skolevejen kan siden planlægges så det ikke gentager sig.

Havde lille Ulla nu ikke turdet eller kunnet fortælle detaljer om forskrækkelsen og ulykken, fordi hun ikke har fået bearbejdet følelserne nok, kom hun til at pynte på historien for at gøre den mere spændende, mens hun glemte vigtige beskrivelser om hundens udseende og stedet, kunne hun ikke komme med oplysningerne i en rækkefølge var forståelig for forældrene, ville teksten være ganske mislykket, barnet ville ikke få bearbejdet sit forhold til begivenheden, skolevejen ville ikke kunne lægges om, og forældrene ville være ganske frustrerede over deres manglende løshed.

Et andet eksempel: Skolenævnet sender et brev til kommunen om at de ønsker en bro over den stærkt trafikerede vej til og fra skole og daginstitutioner. Afsenderne har i midlertid ikke gjort sig klart om de også kan forsvare udgiften på 1 1/2 million kroner til den bro, ej heller har mange børn der faktisk skal bruge den, og at det skyldes dårlig byplanlægning at det er tilfældet. Årsagerne til problemet lægges hos de tunge cementbiler som passerer. Endelig anføres på den vigtigste plads i brevet til kommunen et argument som slet ikke er relevant, nemlig at det snart bliver vinter, så det er endnu farligere for børnene at gå over vejen når det er glat. Teksten har lav kvalitet både som udtryk, som udsagn og som oplysning. Resultatet bliver at kommunen arkiverer sagen lodret og nærdemokratiet har tabt endnu en runde i kampen.

Alle tekster hører altså til i specifikke situationer og det afhænger af tekstens funktionelle kvalitet om teksten som kommunikation er vellykket. Dette betyder ikke at den funktionelle kvalitet er den eneste betingelse for at tekster er vellykkede. Ma

kunne fx godt tænke sig at et brev fra skolenævnet af høj kvalitet også ville blive arkiveret lodret, men man kan også tænke sig at tekster med lav funktionel kvalitet nogen steder kan blive vellykkede.

Man kan også formulere sig således at borgernes evne til at producere funktionelle tekster er en forudsætning, nødvendig (selvfølgelig) ikke tilstrækkelig, for det borgerligt demokratiske deal om at de samfundsmæssige beslutninger vokser ud af offentlige ræsonnement. En af skolens vigtigste opgaver er at sætte børnene i stand til at blive deltagere i dette offentlige ræsonnement. Det kan næppe for nogen være en kontrovers at det er en vigtig opgave for modernmålsundervisningen i

Den danske stil som udtryk.

Så meget mere uforståeligt er det at der er god grund til at tage at det stort set ikke lykkes for skolen at sætte eleverne i stand til at skrive funktionelle tekster.

Som nævnt viser både undervisningsvejledningen i folkeskolen og mange læreres rettepraksis en katastrofal mangel på teori og monologi om tekstens funktionalitet. Dette er dog snarere et symptom på end en årsag til den umålrettede undervisningsmetode og fremstilling. Den væsentligste årsag til at der ikke er nogen funktionel undervisning i funktionel tekstproduktion, det er nok der i skolen ikke produceres tekster der på funktionel måde i sig selv er i en situation.

For det første møder eleverne ikke op som afsendere med et klart og helst udtryksbehov - i hvert fald ikke når de skal til at producere tekster i de ældre klasser af folkeskolen. Det skyldes i høj grad at det igennem mange skoleår tidligere umærkeligt og ubevidst er blevet vist dem at deres egne erfaringer ikke tæller i skolen, som jo som en offentlig institution kun behandler emner og ikke folks private erfaringer. Man kunne måske med den fattelse indvende at den vellykkede tekst netop er den der udtrykker private intentioner offentligt tilgængelige, således at den netop arbejder i den rigtige retning ved at abstrahere fra det personlige i hvad eleverne siger, og fremhæve det almene

generelle (se eksempler på hvorledes mekanismen virker i Projekt skolesprog: Skoledage 1-2, eller i N. Kryger m. fl.: Af erfaring skal man lære, Meddelelser fra Dansk Lærereforening 1977 nr. 3. Det væsentlige ved det er imidlertid at det ikke lykkes som en egentlig dannelse, almen dannelse, fordi det sker effektivt men umærkeligt. Det sker uden at eleverne ved at det sker. Det sker uden at eleverne forstår hvorfor det skal ske, og det sker derfor i en retning som måske slet ikke er i elevernes interesse. Man har sammenfattet dette under betegnelsen den skjulte læreplan (Se Mette Bauer og Karin Borg: Den skjulte læreplan, 1976 Kbh. og A. M. Heltoft og Kirsten Paaby: Tampen brænder, en analyse af undervisning som samtale, 1978 Kbh.) Når man i en samtale abstraherer fra nogle sider af sagen, kan fremhævelsen af andre sider tage forskellige retninger. Samtalen må selvfølgelig tage en af de abstraktionsretninger der er mulige - det er i orden - men problemet kommer af at det ikke for eleverne gøres offentligt og man nu abstraherer fra specielt deres erfaring for at nå til en almen og generel viden om emnet. Abstraktionsretningen fremgår ikke af et i klassen offentligt ræsonnement. Derfor lærer eleverne langsomt igennem skolen at man ikke ønsker at høre deres mening. I de ældste klasser er det således nok meget svært at få eleverne at være ærlige i deres udtryk. Hvorfor skulle de? De har aldrig fået valuta for det.

En anden grund til at der i skolen ikke arbejdes med, og derfor heller læres noget om, udtryksfunktionen kan findes i den generelle danske stil, som skolen tilbyder som medium for elevernes erfaringer. Som offentligt ræsonnerende essay passer den danske stil til idealet for den politiske offentlighed, hvor modstridende interesser skal medieres til almene interesser. Problemet er så det at eleverne som unge mennesker der går i skole, ikke har nogen samfundsmæssige interesser, deres problem er at de slet ikke har nogen samfundsmæssig funktion, de er ikke produktive, ikke ansvarlige, de er nærmest til overs, og skolen kan opfatte af dem som opbevaring indtil de bliver fuldgældige borgere. I offentlige ræsonnement er derfor slet ikke en genre de kan udtrykke deres holdninger og intentioner i. Bliver de tvunget til det, bliver resultatet også derefter. Udtryk for deres holdninger bliver det i hvert fald ikke.

Dansk stil som udsagn.

Endnu for 10 år siden var dansk stil i gymnasiet et ærli på at give eleverne en almen dannelse. Genren dansk stil været nogenlunde stabil i 3/4 århundrede. Eleven skulle et offentligt ræsonnement om et naturhistorisk, historisk turelt (litterært) eller politisk emne. Emnerne bredte s over alt hvad det offentlige ræsonnement beskæftigede sig Alt hvad der i debatten var med til at legitimere samfundets institutioner, det blev sat til debat i de danske st vore vigtigste fødemidler, om kogesaltets forekomst i nat dets udvinding og anvendelse, England som republik, den c bondestands udvikling i det 18. århundrede, Danmarks vig næringsveje, en karakteristik af Holbergs komediedigtning og imod dødsstraf, de vigtigste hensyn der bør tages ved af en livsstilling. En rimelig behandling af emnerne kra faglig viden på specielle områder, men pointen i stilen v denne faglige viden ikke var tilstrækkelig til at man kur vere et offentligt ræsonnement. Det specielle, faglige s sættes i relation til helheden; relevansen af emnet for samfundets beståen og udvikling var det der skulle vises len. Man prøvede at få den danske stil til at være en ir i idealet om den borgerlige offentlighed. Dannelse besto man kendte til hvorledes alt i samfundets liv blev legiti i bestemte opfattelser af fx ressourcernes forekomst, bea ning, og udnyttelse, den rette forståelse for historiens venheder, og det alsidige beslutningsgrundlag for politis juridiske institutioner.

Dansk stil var massiv indoktrinering. Eleverne skulle se lig indordne deres fremstilling efter den alment anerkenc gitimerings argumentation. Se fx et mønsterdisposition f sidst nævnte stilemne:

De vigtigste Hensyn, der bør tages ved Valget af e
stilling.

Incl.: Jo højere et Samfunds Kulturstandpunkt (og fordelt Arbejdet) er, desto større bliver spørgsmå kevidet og Vigtighed.

Afh.:

I. H E N S Y N T I L A N D R E:

A. Hensyn til Samfundet:

- 1) Er den paatænkte Livsgerning i sig selv se nyttig? (Her kunne de Livsstillinger, hvi

- Værd er uomtvistet, og de utvivlsomt umoralske Livsstillinger omtales.)
- 2) Trænger Samfundet til mere Arbejdskraft i det påtænkte Fag? (Om Arbejdsmangel og "Overprodukt")
- B. Hensyn til Venner i Almindelighed:
- 1) Vil den påtænkte Gerning skille en fra dem?
 - 2) Vil man med den kunne gavne eller muligvis skade dem?
- (I Almindelighed et underordnet Hensyn)
- C. Særlige Hensyn til Familien:
- 1) Familiens Ønske:
 - a) Hvad der især bestemmer dette:
 - a) Dens Traditioner
 - b) Dens Dannelsesstrin og sociale Stilling
 - De i Hjemmet herskende Interesser og Sympatier
 - b) Dette Ønskes meget relative Værdi; de må ikke tages i betragtning:
 - a) Egennytte
 - b) Fordomme
 - 2) Vil man ved den påtænkte Gerning kunne gavne de nævnte Hensyn (Især må ofte økonomiske Hensyn tages.)

Overgang: Forholdet mellem Hensyn til andre og Hensyn til sig selv.

II H E N S Y N T I L E N S E G N E (E G E N):

- A. Evner:
- 1) Aandelige Evner (Forstand, Smag, Evne til at modstaa Fristelser; o.s.v.).
 - 2) Legemlige Evner (Sundhed, Kræfter o.s.v.)
- B. Lyst, som ikke må bunde i:
- 1) Forfængelighed
 - 2) Letsindighed
- C. Økonomiske Forhold:
- 1) Har man Raad til at gennemføre den påtænkte Plan (Uddannelsen)?
 - 2) Vil Stillingen bringe en selv tilstrækkeligt økonomisk Udbytte?
- D. Alder; er man for gammel eller endnu for ung? (ofte kan man nemlig blive nødt til at vælge en ny Livsstilling, eller man bør gøre det.).

Slutn.: Skønt det at komme "paa sin rette Hylde" er en sentlig Betingelse for at udrette noget godt, bør man dog om dette ikke kan ske, søge at udfylde sin plads med Tro og Iver. (Eller: Af forskellige Aarsager tager kun meget faa Mennesker alle de omtalte Hensyn).

N. Clausen-Bagge: 50 Dispositioner til danske Stile, København 1899.

Dette eksempel viser tydeligt hvor meget af samfundsmæssige holdninger og samfundsmæssige legitimationer der kan ligge i undervisningen i dansk stil. Det ligger ikke som direkte påvirkning eller udtalte vurderinger. Det ligger bag om undervisningen, som den spørgehorisont der overhovedet kunne bruges i den slags spørgsmål. Den liberalistiske tanke om at alles egoistiske stræben sammen udgør samfundets nytte, og classesamfundets opdeling og videreførelse ligger på en selvfølgelig og derfor ikke umiddelbart synlig måde, indbygget i dispositionsforslaget.

På den anden side tillader en sådan stilskrivning at samfundsværdier faktisk sættes på højkant. De særlige interesser, særlige viden som stilskriveren kunne have, skulle sættes til samfundslivet som helhed, og stilskriveren havde mulighed at nå andre konklusioner end de autoriserede. Det krævede en vis form for formuleringssevne på afsnits og sætningsplan at sætte et punkt for et kontroversielt standpunkt som for en acceptabel holdning; men kravet om at tilnærme sig et offentligt ræsonnement gav dog stadig mulighed for også et reelt ræsonnement om dets legitimering.

Imidlertid har man i skoleloven og i opgavekommissionen mod denne indarbejdede form for stil, især med baggrund i det gamle ideal. De offentligt ræsonnerede stile om specifikke emner lede nogle elever bedre end andre. Sproglige gymnasiaster forspring i viden om litterære emner, og matematikere om tekniske emner. Værre er dette problem blevet ved yderligere rentiering i gymnasiet. I ligestillings navn har man derfor ført tekststilene til studentereksamen. Man har opgivet det gamle ræsonnement til fordel for en teknisk aktivitet som for dansktimerne: tekstanalyse. Opgavesættene består nu af en samling af kortere tekster om et bestemt emne. fx om forholdet til arbejdet, det at forbruge, skole og uddannelsesforhold. Disse tekster stilles der så 5 eller 6 opgaver af forskellige typer: én opgave hvor eleverne skal undersøge hvilke synspunkter der kommer til udtryk i mindst 3 af teksterne og derefter sætte dem i relation til hinanden, én opgave hvor eleverne skal lave en sproglig stilistisk tekstkarakteristik af en eller en sammenlignende analyse af flere tekster, én opgave hvor eleverne skal give udtryk for sine egne tanker om sættets emne med udgangspunkt i en eller flere af teksterne, og endelig én opgave som er en analyse og fortolkning af en litterær tekst. Det gamle ræsonnement er blevet almindeligt med en opgave i billedanalyse.

Kravet er blevet ændret drastisk ved denne type opgaver. Der er ikke længere præsteres et offentligt ræsonnement hvor ingen særlig vinkel på emnet må udelades, nu står ikke elevens egen vinkel på emnet på spil- og slet ikke samfundets legitimeringer. I de fleste skoler skal eleven i 5 af 6 opgaver præstere en tekstanalyse i en eller anden variant. Stoffet er leveret og eleven skal blot re-

på det. Der kræves intet overblik over emner, kun over metode, indfaldsvinkler i tekstlæsning, der kræves ingen samfundsmæssig holdning, kun reaktioner på andres holdninger. Det er altså ille urimeligt at sige at kravene er blevet væsentligt nedsat ved de samensformuleringerne. For undervisningen har det stor virkning. Allerede i begyndelsen af 2. G begynder dansklærerne at bruge opgaveformuleringer fra studentereksamen for ikke at svigte eleverne. Undervisningen bliver teknificeret, læreren behøver ikke mere at blive konfronteret med afvigende holdninger til vigtige (eller uvæsentlige) samfundsmæssige problemer.

Nu skal læreren ikke længere over for genstridige elever vise sig uargumenteret i at eleven foretrækker ikke at interessere sig for sin fremtidige livsstilling, eller det ikke fyldestgørende at eleven ikke omtaler den samfundsmæssige arbejdsdeling i forbindelse med valget af livsstilling. Nu kan læreren som speciallærer blot rette de elever som ikke kender begrebsapparatet til tekstanalyse, og holdningerne skal ikke begrundes kun fremanalyseres.

Fra mange dansklæreres side har man råbt vagt i gevær mod den teknokratiske tendens der lå i Ritt Bjerregårds og CURs tanker om modernmålsundervisningens fremtid. Se: Inge Lise Nordsborg m. fl. (red.): Svar på tiltale, Dansk Lærereforening 1980. Men der er ikke nogen der skubber mere til denne tendens til teknokratisering end dansklærerne og specielt opgavekommissionerne. Hvad man med skiftet i opgaveformuleringerne vandt i ligestilling, har man tabt i overblik og helhedsopfattelse. Dansk stil er ikke længe det sted hvor man prøver at opretholde helhedsopfattelsen af litteratur og samfund, dansklæreren er blevet en tekniker som alle andre faglærere - for så vidt angår stilskrivningen.

Det er dansklærere måske ikke så kede af endda. De bliver frie til at være den borgerlige offentligheds frontkæmpere, det er ikke de der skal videreføre eller problematisere traditionen og overbevise eleverne om de traditionelle værdier og de traditionelle litteraturtimeres holdbarhed. De kan dække sig ind bag teknisk videnskab og kunnen. Og de kommer ikke til at udstille deres egen holdning til den borgerlige offentlighed. Der sidder nok bag i hovedet på mange dansklærere en lille frygt for at være den der omtales af Erhard Jakobsen i fjernsynet dagen før næste valg. Hvis man

tillader reelle diskussioner i klassen og i klassens stil
tiske emner og reelle alternativer til det nuværende samf
man som lærer have svært ved at være neutral og pluralist
Det offentlige ræsonnement er stadig et ræsonnement hvor
alle argumenter vejer lige tungt. Det var det læreren sk
eleverne, men det er også det de ikke må vise eleverne, o
det kan få frygtelige konsekvenser for læreren at vise.
i stileemnetyper er udtryk for dansklærernes selvcensur.
man kun om andres holdninger og forståelse af dem, kommer
til at røbe sine egne.

Ud over den officielle begrundelse om ligestilling af all
ver, og den skjulte begrundelse om selvcensur, er der dog
også en tredje grund, nemlig legitimeringsgrundlagets opl
Det er sværere og sværere at finde den holdning som man k
tage konsensus om i samfundet. Det kunne man lettere i 9
Det er svært for dansklæreren at være den der står yderst
forsvarsanlæg der er ved at smuldre.

Resultatet er blevet en ringere undervisning og nogle ele
måske kan formulere sig dårligere end tidligere årgange.
pisk eksempel på en dansk stil skrevet i 2. G. som svar p
studentereksamensopgave. Opgaven lød: Det daglige brød.
med udgangspunkt i tekst 2 (annoncen), tekst 3 (statistik
tekst 4 (Karl Larsen) for nogle tendenser i danskernes fo
og levestandard i dette århundrede.

Eleven har helt opgivet at disponere sin stil selv.
veformuleringen har givet dispositionen:

Jeg vil i denne stil forsøge at redegøre for
tendenser i danskernes forbrug og levestandar
dette århundrede med udgangspunkt i de tre te
"Week-end Generationen" (annonce fra "Politik
3-1972), "Danmark i tal" af Børge Børresen og
barndom i Ryesgade" af Karl Larsen. Jeg vil
på, hvad de enkelte "siger" mig, om forbrug c
tandard på det tidspunkt de omhandler, hvoref
vil sammenfatte disse til en redegørelse forc
ende.

Sådan beskrives i stilens indledning stilens dispos
sådan bliver den. 3 af stilens 6 afsnit indledes m
len : Ser vi på tekst xxxxx, finder vi at der i de
udtryk for at ... I et 5. afsnit sammenfattes det f
de 3 tekster, og slutningen lyder således:

Alt i alt har vi nu fundet frem til, at der i
gørelsen indgår to tendenser, som er nogenlun
lelle, nemlig at forbruget op igennem dette å

er steget, og at levestandarden samtidig også er steget. Resonnementet er helt forsvundet fra stilen. Der er kun referater og indtryk af tekster. Ganske vist siger alle danskerne til bevidstløshed til deres elever at en stil ikke lukkende må bestå af referater af teksterne, men denne stil er ikke specielt dårlig eller enestående for 2.G. Eleverne i 7. Der er faktisk slet ikke præsteret noget resonnement. Det daglige brød er ikke blevet analyseret i sine dele, og nogen spørgehorisont er der slet ikke at kritisere for læreren - der kræves ikke nogen spørgehorisont. Komposition og argumentation bliver ikke relevante træk ved opgaver der besvarer den citerede opgaveformulering. Konklusionerne med den selvstændige stillingtagen er reduceret til enighed, som man ikke ville kunne få valuta for nogen andre steder i samfundet end hos dansklæreren. Citeret efter: Met Kunø m.fl.: Skriftlig fremstilling, 1980, Aarhus universitet.

Tidligere tiders stile var nok skriverier der svævede i et funktionelt vakuum, hvor de vigtige sider ved tekstproduktionen ikke kunne tematiseres (afsenderens engagement, og især modtagerrelationen), men de var dog en indøvelse i det offentlige resonnement og eleverne fik i løbet af gymnasiet prøvet samfundets legitimiteter på mange områder af. Nu berøres de samme emner, men kun på anden hånd, således at også resonnementet og diskussionen af samfundets legitimeringer er forsvundet fra skriverierne. Tilbage er et teknisk kunstprodukt hvorfra næppe nogen træk kan overføres til situationer hvor eleverne senere i livet skal skrives.

Dansk stil som oplysning.

En tekst der forekommer som kommunikation i en samfundsmæssig situation, bør være relevant for modtageren. Denne side af tekstens funktion er nok det sværeste at undervise i ved stilskrivning. For i stilskrivningssituationen er der ingen modtager, skolen er i den henseende en boble midt i det sociale liv hvor forhold er sat ud af kraft. Når eleverne skriver en stil til læreren, er der ikke noget hul i lærerens viden som eleven skal fylde ud; der er ikke nogen holdning til emnet som eleven kan have til hensigt at rette på eller flytte (Jvf. hvad der i forgående afsnit blev sagt om den lille selvcensur); der er ingen uenighed mellem parterne i kommunikationen som skal medieres.

Den danske stil kører derfor på den fiktion at modtageren er den dannede almenhed; stilen er jo skolens middel til at indføre eleven i den kulturelle og politiske offentlighed. Men selv som

dannet offentlighed er denne modtager speciel. Modtagere res at vide alt om alt - undtagen noget om emnet. Og sel ikke helt præcist. Den fiktive modtager antages ikke at get om præcis det emne som den virkelige modtager (lærere kontrollerer) afgrænser og definerer på grundlag af sine ninger om hvad eleven ikke ved. Et eksempel kan anskueli denne vist ikke helt simple tankegang:

Den elev der skal skrive en stil om Forskellige op af familien skal fx skrive til en fiktiv modtager antages at vide hvad en storfamilie er -- for det ligt at antage at den kontrollerende lærer finder at kontrollere elevens viden om dette. Men eleven ke i stilen give sig til at definere hvad en far o er - for det ved eleverne at læreren ikke ville tv at de ved.

Den funktionsdimension som måske mere end nogen anden er de for om en tekst i en reel situation er vellykket kan a bearbejdes eller øves og læres i en normal stil. Indled udformning, styret af om modtageren er interesseret eller villig, oplagt eller træt, kan slet ikke afprøves. Arran af argumenterne, afhængig af hvilke modargumenter der ska gås, dukker slet ikke op som et problem. Valget af eksem billeder, styret af modtagerens baggrund og behov, er luk for stilskriveren.

Stilens mangel på reel oplysningsfunktion gør også de kom læreren evt. kunne lave om tekstens relevans, næsten men Udtrykker man sig i en almindelig tekst ikke relevant, op det enten ved at man mister sine tilhørere, eller ved at lever deres manglende forståelse, manglende interesse og de overbevisnign. Stillet over for sådanne reaktioner vi ste tekstproducenter svare igen ved at omarbejde teksten, at sige det på en anden måde, ved at finde interessevække ter frem, ved at finde nye argumenter, eller evt. ved at og ændre standpunkt. Men tekster der ikke har nogen oply funktion, giver det ingen mening at lave om. Og det vill det eneste man ellers ville lære noget af om hvordan man tekster mere relevante: ved at skrive teksten om.

Lærerens kommentar om tekstens relevansstruktur (fx kedel ledning, flad slutning) vil stort set være umulige at øve

næste stilskrivningssituation hvor emnet jo er et andet.

Som konklusion på denne vurdering af den danske stils funktionalitet kan man sige: det er næppe forkert at der kun undervises lidt i tekstens funktionalitet: lærerne mangler teori og begreapparatur, eleverne mangler udtryksbehov, emnerne (som defineres opgaveformuleringerne) mangler samfundsmæssig væsentlighed, og der er slet ikke nogen modtager for den danske stil.

Derfra kan man næppe umiddelbart slutte at eleverne slet ikke l at producere tekster ved at skrive dansk stil. Det er givetvis almindelig erfaring at elever faktisk bliver bedre til det i løbet af deres skoletid. Men denne effekt kan dog sagtens skyldes at eleverne generelt bliver mere modne, og at man lærer at skrive og ræsonnere mange andre steder end ved stilskrivningen, og at man lærer at skrive ligegyldigt hvad man skriver, bare man skriver, skriver og skriver.

Man kunne tænke sig empirisk at undersøge effekten af undervisningen i skriftlig fremstilling i gymnasiet. Det skulle foregå ved at man testede formuleringsevnen hos én gruppe af fx 30 år som var gået ud af skolen efter 9 år, og samlignede den med formuleringsevnen hos en anden gruppe folk der var gået ud med studentereksamen. Noget præcist billede af specielt stilundervisnings effekt ville det ikke give, men trods alt et billede af virkningerne af gymnasieundervisningen som helhed.

Projektet er dog temmelig problematisk fordi det kan være forbundet med meget store teoretiske og metodiske problemer at definere dimensioner med kvantificerede skalaer hvorpå man kunne måle folks formuleringsevne, herunder tekstens funktionalitet og vellykkethed i situationen. Rent syntaktiske kriterier er nogenklart defineret, men giver slet ikke noget billede af det som er væsentligt. Talskalaer for ærlighed, sandhed og relevans lader sig ikke konstruere, og hvorledes skulle man overhovedet måle vellykkethed? Man kan slet ikke opstille forsøgssituationer hvorpå søgspersonerne ville føle sig som afsendere i autentiske situationer med reelle modtagere. Det må altså siges at det er umuligt at undersøge folks evne til tekstproduktion - med den viden man i dag - og måske med den viden man nogen sinde vil få.

Det må altså forblive en kun teoretisk underbygget påstand til gengæld en påstand der hviler på væsentlige teoretiske gumenter - at der egentlig i skolen ikke gives undervisning der som er de væsentligste ved tekstproduktion, tekstens funktionalitet, dvs. ærlighed, sandhed og relevans, og at de næppe skolen har færdighed i dette som resultat af undervisningen er en grov påstand, men den er ikke til at komme udenom.

Alternativ undervisning i skriftlig fremstilling.

I
På baggrund af den negative vurdering af den hidtidige undervisning i skriftlig fremstilling, kunne første punkt i forslag til alternativ undervisningspraksis være: FORBYD DANSK STIL!

II A
Næste punkt kan være at man flytter arbejdet med og undervisningen i skriftlig fremstilling til mere autentiske tekstproduktionsopgaver, dvs. man arbejder med formuleringerne i forbindelse med opgaver som har reelle modtagere og væsentlige emner. Eleverne producerer tekster som sendes til virkelige modtagere uden for skolen. Gutt og Salfners eksempel hvor eleverne undersøger lejlighederne i deres kvarter og sender breve om det til myndighederne er kendt. Eleverne kan skrive til aviserne om deres opfattelse og holdning til spørgsmål der er væsentlige for dem; altså deltage i samfundsdebatten. Eleverne kan skrive meddelelser til deres forældre og man kan tænke sig forbindelser med foreninger og foreninger også. Denne mulighed kan udnyttes i et vist omfang. Det er vigtigt at selve tekstproduktionen i forbindelse også tematiseres, dvs. at formuleringen af brevkategorier, at formuleringerne laves om og forbedres, og at effekten af henvendelserne undersøges (blev det misforstået, blev det bevist, blev de interesseret?).

10
En anden mulighed for mere autentiske skrivesituationer ligger der i timereferatet. For det første er det en genre som næsten alle vil få brug for at beherske senere i livet, fx at kunne lave referater af møder på arbejdspladser, i foreninger; det har indflydelse at man påtager sig at skrive referater. For det andet har referater også i skolen reelle modtagere, nemlig klasse næste time, hvor man skal arbejde videre med problemerne, de værende elever, læreren som får feedback, og eleverne når

repetere til eksamen.

En tredje mulighed for mere autentiske skrivesituationer ligge at læreren der underviser i skriftlig fremstilling som en slag konsulent kommer med i de skriftlige arbejder eleverne skal la i andre fag, fx fysik og geografi. Når eleverne laver rapporter disse fag, retter og kommenterer også skriftlig fremstillingslæ en rapporten ud fra tekstlige synspunkter, og rapporterne skri eventuelt om på dette grundlag. Også i andre fag kan rapporter ændres fra at være præstationer som læreren kontrollerer til a være oplysninger til medeleverne om et emne. I undervisning me faglig arbejdsdeling mellem eleverne indgår skriftlig kommunik tion på en meningsfuld måde.

M

Som et tredje punkt i den alternative undervisning i skriftlig fremstilling kan det foreslås at læreren omprioriterer sin arbejdstid og energi. Som nævnt er det næppe forkert at antage a de fleste lærere bruger 3/4 af deres arbejdstid i forbindelse i skriftlig fremstilling på korrekthed, mens der kun er 2/8 tilb til hensigtsmæssighed og funktionalitet. Undervisningen i de f tionelle sider af en tekst kræver betydelig mere tid pr. tekst end undervisning (retning) af ukorrektheder. En rimelig lærerk mentar om elevtekstens funktionalitet ville mindst kræve følge Læreren skal i hvert afsnit af elevens tekst finde nøgleord so kan dække meningen i hele afsnittet, fremanalysere hvorledes d meningsmæssige forbindelse er mellem de enkelte afsnit, på det grundlag opstille den disposition som elevens tekst (planlagt, bevidst eller bevidstløst) hviler på, undersøge om alle væsent ge punkter i forbindelse med emnet er undersøgt og omtalt, ops le alternativ stofudvælgelse og komposition ud fra forestillin om argumentations- og kompositionsidealere, meddele eleven alt te og foreslå ændringer og øvelser som eleven kan arbejde med. Skal læreren nå alt dette, må arbejdstiden omprioriteres sålede at der måske ofres 1/8 på korrekthed, 1/8 på hensigtsmæssighed 3/4 på funktionalitet.

Dermed ikke sagt at korrekthed og hensigtsmæssighed ikke er ny ge ting. Korrekthed i sætningen og hensigtsmæssighed i afsnitt er bestemt ting som det er nyttigt for eleverne at lære og som nødvendige forudsætninger for at en tekst i en virkelig situat

bliver vellykket som kommunikation. Det er blot problemer betydelig mindre kaliber der er involveret her, og får el fordi de bliver interesseret i funktionaliteten - først i i at lære korrekthed og hensigtsmæssighed, dvs. er de mot kan disse ting betydeligt lettere læres.

Fjerde punkt i en alternativ undervisning kan beskrives s vidtgørende teori. Man kan med god ret tvivle på at man bedre til at konstruere sætninger af at lære grammatik, m forholder sig anderledes med bevidstgørelse af tekstens f elle sider. De fleste grammatiske regler behersker man fø rer at formulere dem; grammatiske regler fungerer bedst h ikke er bevidst om dem mens man bruger dem (tænk fx på fr sprog: man kan først tale når man ikke behøver at bevidst reglerne når man bruger dem), og grammatiske regler er of indviklede at det er tvivlsomt om grammatikken overhovede skrevet dem rigtigt og om eleverne overhovedet kan forstå ledes er det ikke med teorien om tekstens funktioner. De elle regler er formuleringer og generaliseringer af folks ste intentioner i tekstproduktionssituationen. Teorien ka re som søgemodeller for hvad man ikke må glemme, snarere gentlig normering af udtrykket. Derfor vil undervisningen lig fremstilling med fordel kunne bruges en del tid på be ende teori.

En sådan undervisning kunne handle om modellen om tekstkv tre niveauer (korrekthed, hensigtsmæssighed og funktional modellen for tekstens 3 funktionelle dimensioner - som de vet skitseret her.

På funktionsniveauet kan teorien bestå af opstilling af p på en spørgehorisont. I den klassiske retorik regnede man den største femtedel af retorikken handlede om inventio, hvor man finder argumenter til belysning af en bestemt sa kendt spørgeliste er den der gælder opbygningen af en avi hvem, hvad, hvornår, hvor, hvordan, hvorfor. For alle typ tekster kan man opstille lignende lister af "steder" (top som de hedder) hvor man kan finde stof. Vigtige almene "s er fx definition, med nærmeste art og adskillende træk, b se med kriterielle træk og tilfældige træk, analogier, fo derkategorier), modsetninger, helhed og dele. Mere specif

Det må altså forblive en kun teoretisk underbygget påstand til gengæld en påstand der hviler på væsentlige teoretiske gumenter - at der egentlig i skolen ikke gives undervisning der som er de væsentligste ved tekstproduktion, tekstens kvalitet, dvs. ærlighed, sandhed og relevans, og at de næppe skolen har færdighed i dette som resultat af undervisning, er en grov påstand, men den er ikke til at komme udenom.

Alternativ undervisning i skriftlig fremstilling.

I
På baggrund af den negative vurdering af den hidtidige undervisning i skriftlig fremstilling, kunne første punkt i forslag til alternativ undervisningspraksis være: FORBYD DANSK STIL!

II A
Næste punkt kan være at man flytter arbejdet med og undervisningen i skriftlig fremstilling til mere autentiske tekstproblemer, dvs. man arbejder med formuleringerne i forbindelse med steder som har reelle modtagere og væsentlige emner. Eleverne producerer tekster som sendes til virkelige modtagere uden for skolen. Gutt og Salfners eksempel hvor eleverne undersøger mulighederne i deres kvarter og sender breve om det til myndighederne er kendt. Eleverne kan skrive til aviserne om deres tanker og holdning til spørgsmål der er væsentlige for dem; altså deltage i samfundsdebatten. Eleverne kan skrive meddelelser til deres forældre og man kan tænke sig forbindelser med andre mennesker og foreninger også. Denne mulighed kan udnyttes i et vist omfang. Det er vigtigt at selve tekstproduktionen i forbindelse også tematiseres, dvs. at formuleringen af brevene diskuteres, at formuleringerne laves om og forbedres, og at indholdet af henvendelserne undersøges (blev det misforstået, blev det afvist, blev de interesseret?).

B
En anden mulighed for mere autentiske skrivesituationer ligger der i timereferatet. For det første er det en genre som alle vil få brug for at beherske senere i livet, fx at kunne lave referater af møder på arbejdspladser, i foreninger; det har indflydelse at man påtager sig at skrive referater. For det andet har referater også i skolen reelle modtagere, nemlig klassen i næste time, hvor man skal arbejde videre med problemerne, værende elever, læreren som får feedback, og eleverne når

"steder" er det fx at man i personbeskrivelser kan tale om både fysiske, sociale og psykologiske egenskaber ved personen, at man omtaler både egenskaber (dispositioner) og handlinger (gerninger). Teoretisk kan man således i forbindelse med forskellige tekstproduktioner gennemgå hele det sociokulturelle erfaringsgrundlag og legitimeringsgrundlag - og især den tekstlige strukturering af det.

Udover spørgehorisonten handler teorien om teksters funktioner om kompositionsprincipper; indledningers funktion og arter, slutningers funktion og arter, arrangementet af stof i forhold til typer af modtagere, argumentationslære, induktion og deduktion.

I forbindelse med teoretisk gennemgang af spørgehorisont, komposition, argumentation og pejling af modtagerforestillinger, kan man tænke sig mindre og mere abstrakte øvelser hvor muligheden inden for de forskellige områder afprøves. Man kunne fx lave dispositioner til 5 emner uden at skrive teksterne, man kunne skrive 5 forskellige indledninger til den samme tekst, indledninger beregnet for modtagere med forskellige forudsætninger, man kunne skrive de samme sagforhold med forskellige holdninger og opfattelser, med forskellig rækkefølge i argumentationen. Øvelser skulle vise hvilke, og hvor mange forskellige formuleringsmuligheder der står til rådighed - i senere situationer.

Som et femte punkt i en alternativ undervisning i skriftlig fremstilling skal eksamen omtales. Det er nok det sted det er svært at lade teksters funktionalitet vinde indpas. På den anden side man være klar over at eksamensopgaverne sætter deres præg på al den undervisning der foregår i årene forud. Det er nævnt at eksamenkommissionens tekstopgaver bruges allerede fra begyndelsen. 2.g. Også i folkeskolen bruges mere og mere denne type opgaver.

Som et ideal kunne man forestille sig at der slet ikke til eksamen var nogen tekstproduktion som kun skulle bedømmes som skriftlig fremstilling, men at den skriftlige fremstilling blev bedømt i forbindelse med de andre tekster som eleverne producerede ved eksamen. Det vil bestemt gøre eksamenskarakteren mere uigennemskuelig for eleverne, men noget mere uensartet end stilkarakter. Skal man vel lede længe efter - også inden for skolens eksamen?

Som et mere realistisk forslag kunne man råde opgavekommissionen

ne til at stille opgaver der krævede flere forskellige typer tekster. Den nuværende type opgavesæt (hvor der kun stiller opgaver og en såkaldt idiotstil) må afløses af opgavesæt som stiller krav om produktion af tekster med andre emner end og produktion af tekster i andre genrer end det kulturelle. Mere specifikke emner må kunne inddrages.

Det er imidlertid et svært problem hvorledes det skal ske. Typisk specifikke fiktive situationer kan ikke anbefales. Tydeligt fra den klassiske retorikundervisnings forfaldstid: En tale som Alexander den Store stående i Alexandria ville have på sin 50 års fødselsdag - hvis han ikke var død forinden kunne man godt tænke sig regulært fiktive tekster, eller ganderende tekster som dem eleverne skulle lave - også til dem.