

Hvordan bedømmer man det sproglige i universitetsopgaver?

Signe Skov, cand.mag., skrivekonsulent, Akademisk Skrivecenter, Københavns Universitet, arbejder bl.a. med studerende med »ondt i skriftsproget«.



Signe Skov er ansat som skrivekonsulent på Akademisk Skrivecenter. Som skrivekonsulent holder hun kurser i sprog og opgaveskrivning for de studerende på Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet. Desuden vejleder hun studerende som henvender sig på grund af sproglige og/eller mere generelle

problemer med at skrive opgaver. Inden hun blev ansat som skrivekonsulent på Akademisk Skrivecenter, var hun ansat på Blaagaard Seminarium som seminarielærer i dansk.

Reviewet artikel

I denne artikel præsenterer jeg et konkret redskab til bedømmelse af det sproglige i universitetsopgaver. Jeg argumenterer for hvordan bekendtgørelsens¹ krav om at bedømme de studerendes »stave- og formuleringsevne« må foretages ud fra kriterier om at sproget skal være klart, korrekt og videnskabeligt. Jeg konkretiserer og eksemplificerer hvad det vil sige at skrive klart, korrekt og videnskabeligt, og præsenterer på den baggrund en guide som kan bruges når man skal vurdere hvad der skal indgå i en bedømmelse og med hvilken vægt.

I bekendtgørelsen om eksamen ved universitetsuddannelser (BEK nr. 867 af 19/08/2004) fremgår det at:

Ved bedømmelse af bachelorprojekt, kandidatspeciale, masterprojekt og andre større skriftlige opgaver skal der ud over det faglige indhold også lægges vægt på den studerendes stave- og formuleringsevne, uanset hvilket sprog der er skrevet på (...) (§ 11).

Videre fremgår det at reglerne for hvordan den studerendes »stave- og formuleringsevne« skal indgå i den samlede bedømmelse, skal fastsættes i de enkelte uddannelsers studieordninger. Dog sådan at det faglige indhold vægtes tungest.

De studerendes »stave- og formuleringsevne« skal altså indgå i bedømmelsen, men som eksemplet herunder viser, er det langt fra altid hverken helt klart eller helt entydigt hvad man som bedømmer skal kigge efter, og med hvilken vægt man skal lade det indgå i bedømmelsen. Eksemplet er et uddrag af en henvendelse til Akademisk Skrivecenter fra en studerende:

(...) Vejleder gav karakteren 8, idet han mente, sproglig uklarhed trak opgaven ned. Jeg var ikke tilfreds med karakteren, men har valgt ikke at klage over den. Jeg er meget interesseret i at høre, hvad du mener om sproget i opgaven, da min vejleder ikke kunne konkretisere kritikken nærmere (...)

Den studerende giver udtryk for hvad vi typisk ser i mange af de henvendelser vi får på Akademisk Skrivecenter, nemlig at de studerende har fået at vide af deres vejleder at der er noget galt med deres sprog. Desværre har de hverken selv eller deres vejleder vidst hvordan de skulle konkretisere problemerne.

I denne artikel vil jeg fremlægge et konkret redskab til hjælp i bedømmelsen af det sproglige i universitetsopgaver. Jeg vil vise hvordan man allerede ud fra at have læst den første side i en given opgave kan få en tydelig indikation af hvor det sproglige (ikke) fungerer, og hvordan man ved videre læsning kan få et eksplicit og fyldestgørende grundlag at bedømme (og vejlede) ud fra.

Artiklens opbygning

Indledningsvis præsenterer jeg mit teoretiske udgangspunkt samt nogle definitioner af centrale begreber. På baggrund af min teori samt min generelle erfaring med undervisning og vejledning i opgaveskrivning opstiller jeg de krav man kan stille til sproget i en universitetsopgave – uanset fag og fakultet. Disse krav præsenterer jeg i skemaform som en rettesgade man kan bruge til at få et konkret overblik over såvel omfanget som fraværet af de genreudledte krav til sproget i en konkret opgave.

På baggrund af skemaet analyserer jeg den første side i hver fire censurerede specialer på udvalgte humanistiske fag og giver nogle konkret bud på hvordan man kan vurdere det sproglige i de pågældende specialer.

Genreudledte bedømmelseskriterier

Når man som bekendtgørelsen foreskriver, skal bedømme en studerendes »stave- og formuleringsevne«, skal man vide hvilke kriterier man skal gøre det ud fra. I dette afsnit præsenterer jeg et teoretisk og erfaringsbaseret forslag til bedømmelseskriterier.

En studerendes »staveevne« – og i det hele taget overholdelse af retskrivningen – bedømmes ud fra retskrivningsreglerne i Retskrivningsordbogen (Retskrivningsordbogen, 2001)². Bedømmelse af en studerendes »formuleringsevne« derimod afhænger af hvilken genre den studerende skriver sin opgave i. Inden for uddannelsesverdenen har mange af de opgaver der skrives, den videnskabelige afhandling som forbillede (Lotte Rienecker og Peter Stray Jørgensen: Den gode opgave – håndbog i opgaveskrivning på videregående uddannelser, 2005). Det vil sige at mange af opgaverne enten til fulde eller delvist lever op til de krav man kan stille til den videnskabelige genre. I denne artikel bruger jeg Lotte Rienecker og Peter Stray Jørgensens definition af den videnskabelige genre som baserer sig på en angelsaksisk forståelse af hvad videnskabelig skrivning vil sige (Lotte Rienecker og Peter Stray Jørgensen, 2005, s. 21):

Den videnskabelige tekst er en

- ♦ dokumentation
- ♦ af en undersøgelse
- ♦ af ét fagligt relevant problem
- ♦ ved brug af fagets teorier og metoder
- ♦ med det formål at overbevise
- ♦ en fagfælle
- ♦ om rigtigheden af undersøgelsens resultater og konklusion
- ♦ i en fremstilling som er acceptabel i det faglige diskursfællesskab.

»Formuleringsevnen« knytter sig altså til om man formår at præsentere sin undersøgelse så den viser den sagsorientering som genren kræver. Mere specifikt skal fremstillingen leve op til de videnskabelige krav om at være objektiv, udtømmende, præcis og entydig, efterfølgelig og sammenhængende (Peter Stray Jørgensen: *Videnskabelig ord – sproglig rådgivning i videnskabelighed*, 2004; Peter Stray Jørgensen: *Metakommunikation og videnskabelighed – om praktisk skriverådgivning på videnskabeligt grundlag*, 2001). Ud over evnen til at skrive videnskabeligt dækker »formuleringsevne« også over evnen til at kunne skrive *klart*, det vil sige letforståeligt og letlæseligt (Wayne C. Booth; Gregory G. Colomb; Joseph M. Williams: *The Craft of Research*, 2003;

Peter Stray Jørgensen: *Klart sprog i universitetsopgaver*, 1998). Så snart man begynder at skrive mere abstrakt og komplekst end det faglige indhold fordrer, går det ud over læsevenligheden og forståeligheden – og dermed det velformulerede. Derudover kan det også gøre sproget mindre præcist og dermed i modstrid med de videnskabelige krav til sproget. På den led er det ikke muligt at skelne skarpt mellem hvilke sprogræk der er medvirkende til at gøre et sprog mere klart henholdsvis mere videnskabeligt, og hvornår det uklare sprog går ud over videnskabeligheden. Manglende kohæsjon (sammenhæng mellem sætninger) vil eksempelvis også gøre sproget såvel mindre klart som mindre videnskabeligt (jf. de videnskabelige krav om efterfølgelighed og sammenhæng).

Bedømmelse af de studerendes »stave- og formuleringsevne« handler altså om at vurdere hvorvidt sproget er klart, korrekt og videnskabeligt. I en konkretisering – og operationalisering – af hvad disse tre krav til sproget vil sige, har jeg udarbejdet en guide. Guiden giver et overblik over centrale iagttagelser i sproget man kan gøre sig inden for hver af de tre kategorier, og baserer sig – ud over på mine egne erfaringer med læsning og analyse af studerendes opgaver – især på Peter Stray Jørgensen, 2004, 2001, 1998, Wayne C. Booth; Gregory G. Colomb; Joseph M. Williams, 2003, Susan Peck MacDonald: *Professional Academic Writing in the Humanities and Social Science*, 1994 og Lotte Rienecker og Peter Stray Jørgensen, 2005. Nogle af kriterierne under hver kategori er jeg gået mere i detaljer med end andre, netop baseret på mine erfaringer med hvor problemerne viser sig i de studerendes tekster. Derudover har jeg også angivet plads i guiden til »andre iagttagelser« af følgende grunde. For det første rummer guiden for at kunne fungere som et overblik kun overkategorier og eksempler på centrale kriterier og er som sådan en reduktion af virkeligheden. For det andet er guiden kun et tentativt forslag til hvilke kriterier man kan anlægge når man bedømmer sproget i en opgave, og er som sådan et arbejde i udvikling. For det tredje findes der også en lang række mere institutionsbundne traditioner for videnskabelig skrivning samt en række fagspecifikke og individuelle fortolkninger af genren (John M. Swales: *Genre Analysis – English in academic and research settings*, 1990; Susan Peck MacDonald, 1994; Mona Blåsjö: *Uppsatsens yta och djup – Studenter skrivutveckling mellan B- och C-uppsats*, 2000). Dette kan tilføje nogle mere specifikke krav til sproget, ud over dem jeg har udledt af ovenstående fagovergribende definition af den videnskabelige genre. Jeg vil lade det være op til læseren ud fra guiden at vurdere hvor han/hun som supplement til de fagovergribende krav til sproget anlægger nogle mere fagspecifikke og/eller individuelle bedømmelseskriterier.

Jeg vil i det følgende først præsentere guiden og derefter forklare hvordan man kan bruge den.

Vurdering af sproget i en universitetsopgave – ud fra hvilke kriterier?

Kategori		Omfang (1, 2, 3, 4, 5)
Videnskabeligt	Videnskabelig metakommunikation	
	Brug af fagord/-terminologi	
	Videnskabelige fremstillingsformer	
	Præcist og entydigt ordvalg (præcisere, definere, konkretisere, hierarkisere, udpege)	
	Adskillelse mellem kilder og opgaveskriver	
Klart	Tekstlig metakommunikation	
	Beherskelse af skriftsproget (dvs. fravær af talesprogstræk)	
	Letlæselig sætningskonstruktion	
	Sammenhæng mellem sætninger (kohæsion)	
	Hensigtsmæssig brug af aktiv/passiv	
	Konsekvent ordvalg	
Korrekt	Korrekt brug af ord og/eller vendinger	
	Korrekt stavning	
	Korrekt bøjning	
	Korrekt sammenskrivning af sammensætninger	
	Korrekt tegnsætning (fx komma)	
	Korrekt retskrivning – i øvrigt	
Andre iagttagelser		

1: Konsekvent/gennemgående 2: I høj grad, 3: I nogen grad, 4: I lille grad, 5: Stort set fraværende

Figur 1: Oversigt over centrale kriterier til vurdering af sproget i universitetsopgaver.

Sådan skal skemaet bruges

I kolonnen til venstre i skemaet ses de tre kategorier *videnskabeligt*, *klart* og *korrekt* sprog. I midten ses mine konkretiseringer af de tre kategorier. I kolonnen til højre noterer man omfanget af et givent sprogligt træk i en given opgave efter tallene 1, 2, 3, 4 eller 5 afhængigt af om trækket er til stede 1: Konsekvent, 2: I høj grad, 3: I nogen grad, 4: I lille grad eller 5: Stort set fraværende (se eksempel senere i artiklen). Det er ikke meningen at man skal læse en hel opgave eller et helt speciale igennem på denne måde, men snarere at man bruger skemaet på den første eller de første sider af en opgave/et speciale, og så ellers bruger skemaet som et værktøj til at strukturere hvad man kan kigge efter i resten af opgaven/specialet. I en bedømmelsessituation har man således et konkret grundlag at gå ud fra når man skal vurdere hvad der skal indgå i bedømmelsen og med hvilken vægt. I en vejledningssituation kan man bruge skemaet til at konkretisere over for den studerende hvad der sprogligt set fungerer godt og mindre godt i hans/hendes opgave, og man kan give den studerende

nogle henvisninger til hvad han/hun selv kan arbejde videre med (se også Lotte Rienecker; Thomas Harboe; Peter Stray Jørgensen: *Vejledning – en brugsbog for opgave- og specialevejledere på videregående uddannelser*, 2005 som blandt andet skriver om hvordan opgavesproget kan bruges som indgang til vejledning).

Alene ved at have læst første side af en given opgave kan man få en konkret indikation af hvor det sproglige (ikke) fungerer i opgaven. Den første side i en opgave udgør opgaveskriverens første møde med læseren, og det vil sige at man allerede her – blandet andet gennem sproget – viser om man behersker genren, viser om man placerer sig i det faglige landskab (John M. Swales, 1990; Olga Dysthe; Frøydís Hertzberg; Torlaug Løkensgard Hoel: *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*, 2000). Derfor kan man som bedømmer og/eller vejleder allerede ved læsning af den første side få et tydeligt fingerpeg om det sproglige niveau i en given opgave. Men det betyder også at det udfyldte skema skal bruges varsomt fordi man ved læsning af kun én side af en opgave kun får en indikation på det sproglige i en opgave.

For det første kan en studerende have gjort sig særlig umage med denne den første side i en opgave, netop fordi det første indtryk betyder noget (John M. Swales, 1990).

For det andet viser visse teksttræk sig først i andre tekstafsnit eller ved en sammenligning mellem tekstafsnit (John M. Swales, 1990; Mona Blåsjö, 2000). Når en studerende eksempelvis på den første side skriver at han/hun vil analysere og diskutere et givent emne eller en given tekst, er man som bedømmer nødt til at læse videre i opgaven for at få bekræftet om det så også er de videnskabelige fremstillingsformer den studerende rent faktisk bruger. Og med hensyn til kriteriet om adskillelse mellem kilder og opgaveskriver er det heller ikke muligt at vurdere ud fra kun én læst side. Om opgaveskriveren forholder sig selvstændigt til sine kilder, fremgår langt tydeligere i fx analyseafsnit hvor opgaveskriverne skal *bruge* teorien på empirien. Endelig er der kriteriet om hensigtsmæssig brug af aktiv/passiv, det vil sige om opgaveskriveren eksempelvis skriver »Interessen for at undersøge dette spørgsmål skyldes en midlertidig placering i et samfund ...« eller »Min interesse for at undersøge dette spørgsmål skyldes mit midlertidige ophold i ...«. Førstnævnte er en passivkonstruktion fordi man ikke kan se hvem der interesserer sig, og hvorfor. Om brugen af aktiv/passiv er hensigtsmæssig, kan man først vurdere ved en sammenligning mellem fx indledningen og et analyseafsnit. I indledningen kan det være på sin plads at bruge aktiv fordi opgaveskriveren her redegør for hvad han/hun rent faktisk vil gøre i sin opgave, mens i fx analyseafsnit hvor man foretager sig noget alle andre i princippet også kunne have gjort, kan det i højere grad forsvares/forklares at bruge passiv (Wayne C. Booth; Gregory G. Colomb; Joseph M. Williams, 2003; Peter Stray Jørgensen, 2000). Brugen af aktiv henholdsvis passiv i opgaver er dog i høj grad også knyttet til – ikke bare vejlederspecifikke præferencer – men også fakultetsspecifikke traditioner. Det er vores erfaring på Akademisk Skrivecenter at mange repræsentanter inden for de humanistiske fag mener at passiv generelt set bør minimeres, mens mange inden for de naturvidenskabelige fag, medicin og jura mener at aktiv bør minimeres – uanset hvilke dele af en opgave der er tale om.

Ved videre læsning af en opgave, og med skemaet i hånden, kan man få en konkret viden om det sproglige niveau generelt i teksten, og man kan på den baggrund tage stilling til og diskutere med censor hvad der skal trække ned i en bedømmelse og hvor meget. Det er min erfaring at i de kategorier i skemaet hvor den studerende scorer 4 og 5, har den studerende et problem. Han/hun behersker ikke dette krav til sproget, og i en vejledningssituation kan man bruge skemaet til at vise dette helt konkret for den studerende. Hvor meget et eller flere 4- eller 5-taller skal trække ned i en bedømmelsessituation, er til gengæld op til en diskussion mellem eksaminator og censor, men

det er for mig at se blandt andet afhængig af hvilke kategorier der er tale om. Om sætningskonstruktionen er meget lang eller tung, eller om brugen af aktiv henholdsvis passiv er uhensigtsmæssig, vurderer jeg er knapt så alvorligt som mangler inden for den videnskabelige sprogbrug, som eksempelvis manglende adskillelse mellem kilder og opgaveskriver eller brug af uvidenskabelige fremstillingsformer, fx »mene«, »synes«, »føle«, »causere« (Peter Stray Jørgensen, 2004). Dette baserer jeg på at problemer med at skrive klart ikke nødvendigvis indikerer at opgaveskriveren ikke behersker at skrive genreadækvat, mens problemer med den videnskabelige sprogbrug afslører grundlæggende mangler i netop genrebeherskelsen. Også *inden for* de enkelte kategorier kan man diskutere med hvilken vægt de enkelte elementer skal indgå i bedømmelsen. Problemer med stavningen mener jeg skal veje tungere i en bedømmelse end problemer med tegnsætningen inden for kategorien korrekt sprog. Og ligeledes mener jeg at eksempelvis fejlagtig sammenskrivning af småord (fx »overfor« i stedet for »over for«), skal tælle mindre end manglende sammenskrivning af sammensætninger (fx »tekst analyse« i stedet for »tekstanalyse«). Inden for kategorien klart sprog mener jeg at det er vigtigere at der er sammenhæng mellem sætningerne end at der er en hensigtsmæssig brug af aktiv og passiv. I en diskussion mellem eksaminator og censor om det sproglige i en opgave kan retteguiden synliggøre hvilke kriterier man bedømmer ud fra, altså hvor højt man vægter eksempelvis en fuldstændig korrekt tegnsætning i forhold til eksempelvis det at kunne adskille sig fra sine kilder. Dette skal så siden hen holdes op imod en vurdering af det indholdsmæssige. Censor og eksaminator skal tage stilling til hvilken vægtning de samlet set vil give det sproglige i forhold til det indholdsmæssige i en bedømmelse – i den udstrækning man kan adskille det faglige indhold fra den sproglige fremstilling. Her gælder kun bekendtgørelsens generelle ordlyd om at det faglige indhold skal vægtes tungest.

Vurdering af sproget i fire specialer

I det følgende viser jeg hvordan skemaet kan bruges i praksis. Jeg analyserer sproget på den første side i fire censurede specialer ud fra de kriterier som skemaet opstiller og angiver min vurdering til højre i skemaet. De fire specialer repræsenterer en vis spredning i fag (dog er alle fra humaniora) og i karakterbedømmelse, men det er ikke min intention i øvrigt at sige noget om hvordan specialernes sproglige niveau eventuelt kan korrelere med fag og bedømmelse. Alle specialerne er hentet fra www.akademiskopgavebank.dk som er en database hvor universitetsstuderende fra hele landet kan lægge deres afleverede opgaver ind til inspiration for andre studerende. Herunder vil jeg præsentere det udfyldte skema og derefter kommentere det:

Kategori		Omfang (1, 2, 3, 4, 5)			
		Karakter			
		8	9	11	11
Videnskabeligt	Videnskabelig metakommunikation	3	2	2	1
	Brug af fagord/-terminologi	3	4	3	1
	Videnskabelige fremstillingsformer	4	3	3	4
	Præcist og entydigt ordvalg (præcisere, definere, konkretisere, hierarkisere, udpege)	5	5	1	1
	Adskillelse mellem kilder og opgaveskriver	-	-	-	-
Klart	Tekstlig metakommunikation	3	4	2	1
	Beherskelse af skriftsproget (dvs. fravær af talesprogstræk)	5	1	1	1
	Letlæselig sætningskonstruktion	1	1	1	2
	Sammenhæng mellem sætninger (kohæsion)	3	3	1	1
	Hensigtsmæssig brug af aktiv/passiv	-	-	-	-
	Konsekvent ordvalg	3	3	1	3
Korrekt	Korrekt brug af ord og/eller vendinger	3	1	1	1
	Korrekt stavning	1	1	1	1
	Korrekt bøjning	1	1	1	1
	Korrekt sammenskrivning af sammensætninger	1	1	1	1
	Korrekt tegnsætning (e.g. komma)	2	5	1	3
	Korrekt retskrivning – i øvrigt	1	1	1	1

1: Konsekvent/gennemgående, 2: I høj grad, 3: I nogen grad, 4: I lille grad, 5: Stort set fraværende

Figur 2: Vurdering af sproget i fire specialer.

Inden jeg eksemplificerer og begrundner mine vurderinger, vil jeg kort redegøre for nogle forbehold der gør sig gældende når man kun analyserer den første side i en opgave. I to af kategorierne, »adskillelse mellem kilder og opgaveskriver« samt »hensigtsmæssig brug af aktiv/passiv« har jeg, som det fremgår af skemaet, ikke kunnet angive noget tal. »Adskillelse mellem kilder og opgaveskriver« viser sig, som tidligere nævnt, typisk først senere i en opgave, i fx teori- eller analyseafsnit, mens »hensigtsmæssig brug af aktiv/passiv« – også som tidligere nævnt – typisk først viser sig i en sammenligning mellem to afsnit, fx indledningen

og analysen. Kategorien »tekstlig metakommunikation«, hvilket vil sige oplysninger om opgaven eller kapitlets opbygning (Peter Stray Jørgensen, 2001), vil heller ikke altid være mulig at spore på den første side i en opgave. Det gør ikke nødvendigvis opgaven uklar – al den stund den tekstlige metakommunikation optræder senere i indledningen og løbende i opgaven i forbindelse med indledninger og afslutninger til kapitler – men det kan være en indikation på det. Derudover har jeg i en række af kategorierne blot sat 1-taller. Det betyder at jeg inden for disse kategorier ikke har kunnet konstatere nogen problemer ud fra

den første side. Problemer med eksempelvis kohæsion eller stavning kan altså sagtens optræde senere i de udvalgte opgaver. Alt i alt gælder det at man ved at have læst den første side i en given opgave ved hjælp af skemaet kan få en indikation på og et overblik over det sproglige niveau i en opgave, men at man i en bedømmelsessituation har brug for et større grundlag at vurdere ud fra.

Inden jeg begrundet og eksemplificeret min vurdering af sproget i de fire specialer, vil jeg lige redegøre for hvordan jeg mere præcist afgør hvorvidt brugen af et givent sprogligt træk i en opgave kvalificeret til et 1-, 2-, 3-, 4- eller 5-tal. Når jeg vurderer tilstedeværelsen af de forskellige elementer inden for det *videnskabelige* sprog, befinder jeg mig på afsnitsniveau. Det vil sige at jeg hæfter mig ved om en studerende i løbet af et afsnit bruger de relevante elementer af det videnskabelige sprog, fx videnskabelig metakommunikation, videnskabelige fremstillingsformer, fagterminologi etc. Bruges de relevante teksttræk eksempelvis kun hver anden gang, det i øvrigt kunne være relevant, kvalificeret det til et 3-tal. Inden for *klart og korrekt* sprog befinder jeg mig primært på sætnings- og ordniveau. Det vil sige at jeg med hensyn til klart sprog hæfter mig ved om en studerende for hver sætning eksempelvis behersker skriftsproget, er konsekvent i sit ordvalg, har en letlæselig sætningskonstruktion etc. Og med hensyn til korrekt sprog om en studerende for hver sætning har en korrekt stavning, tegnsætning, bøjning etc. Hvis jeg ved hver sætning finder fejl, kvalificeret det til et 5-tal og så fremdeles.

Sproglig uklarhed – hvad vil det sige?

Som det fremgår af skemaet ser det ud til at det er vanskeligere for disse fire specialestuderende at skrive videnskabeligt end at skrive klart henholdsvis korrekt. Dette billede af at videnskabeligt sprog er svært, svarer til min øvrige erfaring med vejledning og undervisning af speciale- og opgaveskrivere. Når en studerende kommer til Akademisk Skrivecenter og siger at hun har fået at vide af sin vejleder at hendes sprog er uklart, men at hun hverken selv eller hendes vejleder kan komme det nærmere, viser sig det sig meget ofte at udtrykket »sproglig uklarhed« af vejleder bliver brugt som et overbegreb for nogle konkrete identificerbare sproglige problemer i teksten inden for kategorierne *videnskabeligt*, *klart og korrekt* sprog – og altså i særlig grad inden for kategorien *videnskabeligt* sprog. En mulig forklaring på at den videnskabelige skrivning er svær, er at den kræver at man ved hvad man vil med sit fag, hvorfor og hvordan, og det vil sige at man besidder en faglighed og en selvstændighed som det at skrive klart henholdsvis korrekt ikke kræver i samme omfang. I det følgende vil jeg med

udgangspunkt i de fire specialer give eksempler på hvad der ofte viser sig at være problemerne inden for kategorierne *videnskabeligt*, *klart og korrekt* sprog, og hvad udtrykket »sproglig uklarhed« typisk kan dække over. Desuden vil jeg begrunde mine vurderinger af sproget i de konkrete specialer.

Inden for kategorien *videnskabeligt sprog* ser det ud til at det er særligt vanskeligt for to af de specialestuderende at bruge et præcist og entydigt ordvalg. Jeg har givet dem 5 i denne kategori. Her et eksempel fra det speciale der har fået karakteren 9:

Hvis vi tager udgangspunkt i Michel Foucault (Foucault), er folkeskolen i lighed med fængsler, hospitaler, klostre og kaserner en institution, hvor de enkelte kroppe disciplineres, og bevidstheden og individualiteten konstrueres³. Ud fra dette mener jeg, at når man beskæftiger sig med opdragelse i skolen, beskæftiger man sig med de forhold, som gør os til individer. Når man samtidig inddrager magtdimensionen i opdragelse, beskæftiger man sig med, hvem og hvad der er bestemmende for opdragelsen.

I tilknytning til formuleringer som »kroppe der disciplineres« og »bevidsthed og individualitet der konstrueres« er det ikke tilstrækkeligt med en henvisning til hvor opgaveskriverne har udsagnene fra. Formuleringerne indeholder udtryk og begreber hvis abstraktionsgrad kræver at opgaveskriver forklarer hvordan han/hun forstår eller vil bruge disse udsagn. Også vage formuleringer som »forhold, som gør os til individer« samt faglige udtryk som »magtdimension« kræver præcisering og definerings. Derudover optræder der både et »jeg«, et »vi« og et »man« i eksemplet uden udpegning af hvem der er tale om og hvornår. Endelig optræder der en parentes i eksemplet, omkring Foucault, uden angivelse af hvordan det skal forstås.

Ud over hvad ovenstående eksempel illustrerer, vil det ofte være følgende udtryk der skal præciseres, defineres, hierarkiseres og eksemplificeres i opgaver og specialer:

- ♦ Fremstillingsformer (fx »nærme mig«, »komme ind på«)
- ♦ Generaliseringer (fx »mange«, »alle«, »ofte«)
- ♦ Begreber, nøgleord, faglige termer (fx »diskurs«, »det moderne«, »menneskesyn«)
- ♦ Flertalsformer (fx »historiebøger«, »teoretikere«)
- ♦ Sideordningsforbindelser (fx »tidsmæssig og rummelig«, »overskrivning og indskrivning«)
- ♦ Flertydige udtryk (fx »det moderne«, »det andet«)
- ♦ Vage udtryk (fx »rimelig«, »relativ«)

Det er min erfaring at mange studerende har problemer med netop denne sproglige færdighed, at skrive præcist. Det kan hænge sammen med at præcision kræver

at man ved hvad man vil, kan og ved rent fagligt. Er dette træk gennemgående hos en studerende – i den citerede opgave indeholder hvert eneste afsnit på den første side upræcise ord og begreber – har vedkommende store problemer med den dimension af den videnskabelige skrivning – hvilket jeg i retteguiden har udtrykt med tallet 5 under kategorien »præcist og entydigt ordvalg«.

Gældende for alle fire specialeskrivere er at de har problemer med enten at bruge eller at ekspliciterer brugen af de videnskabelige fremstillingsformer, det vil sige beskrive, redegøre, analysere, fortolke, argumentere, diskutere, perspektivere ol. (Peter Stray Jørgensen, 2004). Formuleringer som »Jeg ser nærmere på ...«, »... forsøger jeg at fremlæse ...« er upræcise i deres angivelse af hvad det er for en sproghandling opgaveskriveren vil udføre. Og jeg har da også vurderet det citerede speciale til 4 i denne kategori.

Inden for kategorien *klart sprog* har jeg ladet 4- og 5-tallerne komme i brug. Dels under »beherskelse af skriftsproget (dvs. fravær af talesprogstræk)«, dels under »tekstlig metakommunikation«. Her et eksempel på brug af talesprog fra det speciale som har fået karakteren 8:

David Lynchs film er ofte blevet anklaget for at være usammenhængende og ikke afgive nogen specifik pointe. Specielt de første værker fra Lynchs hånd gav anledning til udpræget negativ kritik af hans fortælle-mæssige formåen, men helt frem til hans nyeste film undgår han ikke prædikatet som usammenhængende og uforståelig.

I og med eksemplet er taget fra indledningen til specialet, kan det godt forklare hvorfor stilen ikke er mere skriftsproglig stram. Indledninger starter indholds-mæssigt bredt med emne og problemstilling inden de bliver mere præcise med fokus og problemformulering. Ikke desto mindre skal talesprogsstilen stadig begrænses. I eksemplet her er brugen af dagligdags udtryk (»afgive nogen specifik pointe«, »fortælle-mæssige formåen«, »undgår han ikke prædikatet«), den manglende kildeangivelse (»anklaget for«, »negativ kritik«) samt brugen af billedsprog (»fra Lynchs hånd«) medvirkende til at teksten bliver indforstået og kontekstbundet og dermed upræcis og ufaglig.

Også fraværet af »tekstlig metakommunikation« viser sig som et problem i to af specialerne. Her omvendt et eksempel på hvordan *tilstedeværelsen* af tekstlig metakommunikation signalerer overblik over samt progression i fremstillingen. Eksemplet er fra et af de specialer som har fået karakteren 11, og hvis man i øvrigt ser bort fra de noget upræcise sproghandlinger som »forsøge« og »se nærmere på«, er eksemplet først og fremmest et billede på hvor klart en tekst kommer til at fremtræde når opgaveskriveren kommunikerer om

hvad der skal ske og hvornår, altså bruger den såkaldte tekstlige metakommunikation:

I kapitel 1 forsøger jeg at opstille en inden for det dramaturgiske virkefelt anvendelig definition på termen koncept. Dette bliver gjort via en gennemgang af, hvorledes ordet koncept sædvanligvis bliver forstået og via en nærmere undersøgelse af den koncept-beskrivelse, der formuleres af Gilles Deleuze og Félix Guattari i deres bog *Hvad er filosofi?* (Deleuze og Guattari 1996). Jeg ser nærmere på, hvordan konceptet hos dem forholder sig til deres definition af kunst, og afslutter med at forsøge at overføre deres koncept-definition til teatrets område.

Specialet er kendetegnet ved bevidst og velvalgt brug af tekstlig metakommunikation hvorfor jeg har vurderet den til 1 i denne kategori. Og som det også fremgår af ovenstående eksempel, bruger specialeskriveren også videnskabelig metakommunikation, altså ekspliciterer og begrunder hvordan han/hun vil bruge sine teorier, begreber og metoder (i dette eksempel brugen af Gilles Deleuze og Félix Guattari definition af kunst). Derfor har jeg også i denne kategori (»videnskabelig metakommunikation«) givet 1.

Inden for kategorien *korrekt sprog* ser kommasætningen ud til at være det helt store problem hvor kun ét af specialerne har fået 1, og det vil sige konsekvent har en korrekt kommatæring. Dog er det min erfaring at problemer med kommatæringen ikke trækker nævneværdigt ned i en bedømmelse, men at problemer med det videnskabelige sprog vurderes langt hårdere. Jeg har set adskillige opgaver der har fået både 10 og 11 i karakter på trods af at kommatæringen har været endog meget ubehjælpelig.

Skemaet bekræfter denne erfaring. Ud fra skemaet ser det ud til at problemer med kommatæring ikke trækker ned i karakter, mens at beherskelse af det videnskabelige sprog til gengæld vægter tungt i en bedømmelse. Eksempelvis fremgår det af skemaet at de specialer der har fået to cifrede karakterer, scorer flest 1- og 2-taller under kategorien videnskabeligt sprog. Det kræver dog en hel anden undersøgelse for at kunne sige noget om en mulig sammenhæng mellem det sproglige i en opgave og dens karakterbedømmelse.

På baggrund af mine analyser kan jeg konkludere at videnskabelig sprogbrug, og særlig brugen af et præcist og entydigt sprog, er vanskelig for disse konkrete studerende. Dertil kommer problemer med brug af talesprog, manglende tekstlig metakommunikation samt problemer med korrekt kommatæring. Dette bekræfter i høj grad hvad jeg også ser og hører når jeg underviser og vejleder studerende i sprog og opgaveskrivning. De studerende som deltager på mine kurser eller kommer til vejledning hos mig, giver udtryk for at de enten selv oplever eller har fået at vide af deres vejleder at »du

skriver rodet«, »det virker som du bare skriver hvad du har inde i hovedet«, »der mangler klarhed«, »du skriver løst, uden for emnet«, »du skriver fortællende som om det var fiktion«, »du bruger talesprog, skriver sludrende«. De fleste af disse udsagn tyder på at vejledere i en vurdering af det sproglige kigger efter om de studerende evner at skrive præcist, at bruge videnskabelig og tekstlig metakommunikation, at luge ud i talesprogs vendingerne, at bruge de tilladte videnskabelige fremstillingsformer. Og det kan skemaet medvirke til at synliggøre og sætte ord på.

Et fælles udgangspunkt i bedømmelsen af det sproglige

Som jeg skrev i indledningen, er det de enkelte studieordninger som skal fastsætte reglerne for *hvordan* de studerendes »stave- og formuleringsevne« skal indgå i bedømmelsen af de afsluttende opgaver. Jeg har fokuseret på de genreudledte krav til sproget som bedømmelseskriterium, det vil sige at sproget skal bedømmes efter i hvilken udstrækning det fremstår *klart, korrekt og videnskabeligt*. Med skemaet i hånden har vejledere og bedømmere en konkretisering af bekendtgørelsens ordlyd som de kan bruge i vejlednings- og bedømmelsessituationer, og studerende får en konkret beskrivelse af deres sproglige problemer som de kan bruge til at arbejde mere fokuseret med problemerne (skemaet inkl. eksempler på de sproglige kategorier kan downloades fra Akademisk Skrivecenters hjemmeside, www.akademiskskrivecenter.hum.ku.dk).

Som led i at støtte de studerende i deres eget arbejde med det sproglige har jeg udarbejdet en sprogtest som også ligger på Akademisk Skrivecenters hjemmeside. Formålet er at de studerende, efter at have taget testen, får en fornemmelse af hvad der konstituerer godt sprog i universitetsopgaver, og hvor deres egne evner (ikke) ligger. Ud over at teste sig selv får de studerende også forklaringer på de forskellige sproglige fænomener samt anvisninger til hvordan de kan opkvalificere deres sproglige kompetencer.

Såvel testen som retteguiden er projekter under udvikling. Jeg vil være meget interesseret i at høre fra læsere af denne artikel om deres erfaringer med det sproglige i universitetsopgaver samt at få kommentarer, supplement, ideer og andet der kan bidrage til at udvikle testen og guiden.

Litteratur

- Bekendtgørelse om eksamen ved universitetsuddannelser (eksamensbekendtgørelsen)*. Bekendtgørelse nr. 867 af 19. august 2004.
- Bläsjö, Mona (2000): *Uppsatsens yta och djup – Studenters skrivutveckling mellan B- och C-uppsats*. Stockholm, Institutionen för Nordiska Språk.
- Booth, Wayne C.; Colomb, Gregory G.; Williams, Joseph M. (2003): *The Craft of Research*. 2. udg. Chicago, The University of Chicago.
- Dysthe, Olga; Hertzberg, Frøydis; Løkengard Hoel, Torlaug (2000): *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. Oslo, Abstrakt Forlag.
- Hedelund, Lis (2003): *Korrekt sprog og rigtige kommaer – nødtørfug grammatik for opgaveskrivere*. Frederiksberg, Samfundslitteratur
- MacDonald, Susan Peck (1994): *Professional Academic Writing in the Humanities and Social Sciences*. Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois University Press.
- Retskrivningsordbogen* (2001): 3. udg. Udgivet af Dansk Sprognævn. København, Aschehoug.
- Rienecker, Lotte; Stray Jørgensen, Peter (2005): *Den gode opgave – håndbog i opgaveskrivning på videregående uddannelser*. Frederiksberg, Samfundslitteratur.
- Rienecker, Lotte; Harboe, Thomas; Stray Jørgensen, Peter (2005): *Vejledning – en brugsbog for opgave- og specialevejledere på videregående uddannelser*. Frederiksberg, Samfundslitteratur.
- Stray Jørgensen, Peter (2001): *Metakommunikation og videnskabelighed – om praktisk skriverådgivning på videnskabeligt grundlag*. I: Jarvad, Pia; Gregersen, Frans; Heltoft, Lars; Lund, Jørn; Tøgeby, Ole (red.): *Sproglige åbninger*. København, Hans Reitzels Forlag.
- Stray Jørgensen, Peter (1998): *Klart sprog i universitetsopgaver*. Frederiksberg, Samfundslitteratur.
- Stray Jørgensen, Peter (2004): *Videnskabelig ord – sproglig rådgivning i videnskabelighed*. I: Jørgensen, Henrik; Stray Jørgensen, Peter (red.): *På godt dansk*. Århus, Wessel & Huitfeldt.
- Swales, John M. (1990): *Genre Analysis – English in academic and research settings*. Cambridge, The University Press, Cambridge.

Elektroniske kilder

www.akademiskopgavebank.dk

Noter

- 1 *Bekendtgørelsen om eksamen ved universitetsuddannelser*, BEK nr. 867 af 19/08/2004.
- 2 På Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab, Københavns Universitet Amager, har man på grunduddannelsen i dansk indført to normprøver som skal teste i hvilket omfang de nye studerende behersker retskrivningsreglerne. I 2005 dumpede 18 studerende, det vil sige ca. 10 %.
- 3 Michel Foucault 1975: *Overvågning og straff*, Gyldendal, Oslo. s. 155