

former. I stedet kan man betragte dem som mulige dele af forskellige redegørelser. I nogle faglige sammenhænge vil det være naturligt med beskrivelser som MILJØKARAKTERISTIK og BERETNING som dele af en redegørelse, fx inden for fagområder som biologi og historie, og inden for mange forskellige fagområder vil det være formålsjæntligt at indlede en redegørelse med en BEGREBSREDEGØRELSE. Således kan gennemgangen af de enkelte former for beskrivelse betragtes som en del af en vejledning i hvordan man skriver redegørelser.

Øvelse 30 a

Udarbejd et skema over de spørgsmål som besvares i de enkelte topografiske afsnit i Tvindskolernes program (tekst 30 b)

Øvelse 30 b

Udarbejd et skema over de dele af spørgehorisonten som er anvendt i modelbesvarelsen i tekst 30 c. Undersøg hvilke spørgsmål der gives svar på i hvert enkelt afsnit.

Øvelse 30 c

Bed jeres lærere i samfundsfag, geografi, biologi og historie om at læse paragrafferne 29 og 30 igennem og diskutér med dem hvordan metoden kan bruges i deres fag.

Øvelse 30 d

I hvilke undervisningssammenhænge vil det være relevant at skrive en redegørelse til institutioner eller personer uden for skolen?

B. ARGUMENTERENDE TEKSTER

§ 31. Argumentation og logik

Argumentationstekster står i modsætning til beskrivende tekster ved at handle om holdbarheden af ytringer, ved altså at være koncentreret om det problem om en ytring er sand eller rigtig. Beskrivende tekster forudsætter at modtager ikke kender det beskrevne, og beskrivelsen oplyser så om emnet enten ved at VISE den tidsmæssige og årsagsmæssige sammenhæng (i be- retningen), eller ved at VISE den statiske sammenhæng ved beskrivelse og karakteristik, eller ved at VISE indholdet af en anden tekst (i referat). I modsætning hertil forudsætter argumentationstekster at et problem er bekendt og søger så at OVERBEVISE modtager om at en bestemt opfattelse er sand, eller en bestemt opfattelse eller vurdering er rigtig.

Ofte forbinder man også argumentationstekster med logik. Man siger at hvis man er god til logik er man god til at argumentere. Der findes også tekster hvor logikken spiller en fremtrædende rolle i argumentationen. Afsender søger ved teksten at BEVISE noget. Se på tekst 31 a.

TEKST 31 A

Poul Mogensen: Differential Integralregning. Kbh. 1961

Når $f(x)$ og $g(x)$ er funktioner, der forsvinder med x , vil også følgende funktioner forsvinde med x

$$f(x) + g(x), f(x) - g(x), f(x) \cdot g(x).$$

Eller, lidt løsere udtrykt: Ved addition, subtraktion og multiplikation af to (eller flere) forsvindende størrelser får man på ny forsvindende størrelser.

Når $f(x)$ er en funktion, der forsvinder med x , vil også funktionen $k \cdot f(x)$, hvor k betegner en konstant, forsvinde med x .

* (Vil man begrunde disse sætninger ud fra omstående skarpe definition, kan beviserne formes således:

Hvor lille det positive tal ε end vælges, kan man på x -aksen indrette et interval $-\delta_1 < x < \delta_1$ således, at $f(x)$ og $g(x)$ begge

ligger mellem $-\frac{\epsilon}{2}$ og $\frac{\epsilon}{2}$ for ethvert x ($\neq 0$) i intervallet; dette medfører, at $f(x) + g(x)$ ikke kan nå værdien ϵ og heller ikke kan komme ned på værdien $-\epsilon$. Man har altså

Her søger afsender ved logiske slutninger at BEVISE at den første sætning er holdbar. Den sætning som skal sandsynliggøres kan man kalde TESEN. De sætninger hvorved afsender prøver at sandsynliggøre tesen kan kaldes ARGUMENTERNE, og det hele kan kaldes en ARGUMENTATION.

Selv om man ikke forstår de matematiske udtryk i teksten kan man godt se hvorledes argumentationen er bygget op. Tesen sandsynliggøres ved tre sætninger der indledes: *Hvor lille ... end ..., (så) kan man ... Dette medfører ... Man har altså ...* afsender går altså ud fra at de abstrakte argumentsætninger kan accepteres af modtager, og at de logiske forbindelser mellem argumentsætningerne og tesen må anerkendes af modtager. Dette kan man kalde deduktion. Man går ud fra nogle meget abstrakte formuleringer og udleder eller deducerer nogle mere konkrete formuleringer på en logisk tvingende måde. Hvordan man så komponerer teksten spiller en mindre rolle, men i beviser af den slags er det normalt – som her – først at formulere tesen, så at bringe argumenterne og så konklusionen som er lig med tesen. Imidlertid er det sjældent at man kommer til at skrive eller læse *beviser* uden for fag som matematik og fysik som er meget formaliserede fagområder. Hvis man inden for politik støder på tekster der på samme måde prøver at deducere eller udlede påstande og vurderinger er der grund til at være på vagt. Se eksempel 31 b!

TEKST 31 B

„der findes også hvide jøder.“ Javel, der findes tilstrækkelig med svinehundte hos os, som, til trods for, at de er tyskere, undertykker egne folke- og blodsfaller. Men hvorfor kalder du dem *hvide jøder*? Du mener altså med jøde noget mindreværdigt og foragteligt. Præcis som vi. Hvorfor spørger du os, om vi er modstandere af jøderne, når du selv ubevidst er det samme?

„Antisemitismen er ukristelig.“ Det skulle altså betyde, at det

er kristeligt at lade jøderne forsatte med at skalle og valte, og roligt se på, hvordan de skærer remme af huden på os og følger spot til skade. At være kristen, betyder at elske sin næste som sig selv! Min næste er min folke- og blodsfælle. Hvis jeg elsker ham må jeg hade hans fjender. Den som tænker tysk må foragte jøderne. Det ene forudsætter det andet.

Selv Kristus opdagede engang, at det ikke i alle situationer går med kærligheden. Da han i templet stødte på kræmmerne og spekulantene, sagde han ikke: Børnille, elsk hverandre!, men han tog piskene og smed pakket ud.

Vi er modstandere af jøderne fordi vi bekender os til det tyske folk. Jøderne er den store ulykke for os alle.

Det skal blive anderledes, så sandt vi er tyskere.

Goebbels i *Der Angriff* 30/7 1928

Også denne tekst er bygget op som beviser. „*Det ene forudsætter det andet*“. Når man læser teksten ved man at tesen i teksten ikke er holdbar, men det kan være meget svært at se hvor logikken brister. Spørgsmålet er da også om det er logikken der brister. Sagen er nemlig at man ikke kan bruge en så logisk orienteret argumentation når man ikke har et formaliseret sprog at arbejde med. I matematikken er der jo tal og algebraske formler med en præcis defineret betydning som indgår i beviset. Men i denne tekst er der ikke nogen præcis definerede størrelser. Tværtimod bruges der systematisk flertydige ord som *fx hvide jøder*. Den (fikitive?) person som Goebbels citerer for sætningen „der findes også hvide jøder“, har vel ment: 'der findes jøder der er præcis som andre (hvide) tyskere!'. Og det er jo et meget forsigtigt udsagn. Men Goebbels drejer det til at betyde: 'der findes hvide tyskere der er som jøder (skældsord)'. Og så kan logikken være nok så god, hvis ordene er systematisk flertydige.

Det viser sig da også at der ikke findes så mange tekster om andre emner der som en matematikbog prøver logisk at bevise at noget er holdbart. De ting i politik som faktisk kan bevises er som regel også accepteret af alle, og de ting som det kunne være interessant at bevise, de kan ikke bevises i deduktiv forstand.

Dette er grunden til at der i dette kapitel om argumentations-tekster ikke vil komme et kursus i logik af typen: *hvis p, så q. p.*

altså q. Vi tror ikke på at det vil lære nogen at skrive bedre argumentationstekster. Den logik der trods alt er brug for i argumentationstekster kan vi alle sammen på forhånd, på samme måde som vi faktisk kan sproget uden nødvendigvis at kende det vi kan. Dvs. vi kan høre hvad der er rigtigt og forkert (i store træk) uden nødvendigvis at kunne formulere hvad det er for regler vi bruger – i sproget og logikken.

§ 32. Det relevante alternativ

Det væsentlige for om en ikke formaliseret argumentation er god eller dårlig er ikke om logikken er i orden men om relevansen er i orden. Det afhænger af om det er et relevant problem der formuleres en tese om, og om argumenterne er relevante i forhold til tesen. Argumenterne skal selvfølgelig også være holdbare og logikken i orden, men det væsentligste er om relevansen er i orden.

Det første problem er om det er et væsentligt eller relevant problem der formuleres en tese over. Argumentationstekster indeholder som regel en eller flere formuleringer som er det der argumenteres for, nemlig tesen, men også en modformulering som der argumenteres imod, det kan man kalde MODTESEN. Argumentationer udspiller sig ofte mellem to alternative påstande. Se på 32 a.

TEKST 32 a

Homoseksualitet

I har hørt, at homoseksualitet er en sygdom, og at homoseksuelle skal have lov til at have fred med deres seksuelle abnormitet. Dog er det kommet så vidt, at I end ikke mere må kalde homoseksualitet for abnormt. I skal kalde det normalt. Homoseksuelle skal ikke blot have fred, de skal have ret.

Hvis nogen vover at tale imod denne udvikling, så regnes de for ubarmhjertige og uforstående og fariseiske og dumme.

Imidlertid ændrer skældsordene ikke kendsgerningerne.

Homoseksualitet er unormalt og skadeligt og fører tusinder ind i ulykkelige og nedværdigende forhold.

Homoseksualitet medfører efter Guds retsordning ikke kun straf (og Bibelen siger, at den er *velfortjent*) for dem, som hengiver sig dertil, men det medfører også straf for den by eller det land, hvori homoseksualitet bedrives.

Historien taler ...

(Vi ved, at dette afsnit vil forarge mange. Humanismens fricøjler har gjort det umuligt at se klart. Kun få taler endnu dette sprog. Men det skal høres. Tiden er desperat!).

Johs. Facius, Johnny Noer og Ove Stage: *Den lille hvide*, Roskilde 1970

I denne tekst begynder afsender med at formulere modtesen: homoseksualitet er normalt, homoseksuelle skal have ret. Senere formuleres tesen homoseksualitet er unormalt og kedeligt. Det er herimellem argumentationen udspiller sig.

Ved at formulere modtesen har afsender vist relevansen af at formulere tesen. Afsender har fanget modlager på modlagers egne præmisser. Alle der kan sympatisere med modtesen, kan læse her og blive overbevist om det modsatte. Da det er rigtigt at man hører modtesen formuleret når der er tale om den slags, er problemet relevant.

Ofte består dårlig eller vildledende argumentation i at der formuleres en modtese som er ganske irrelevant. Piet Hein har formuleret det i et Gruk således:

En yndet form
for polemik
bestaar i det
probaic unik
at dutte folk
en mening paa,
hvis vanvid alle
kan forstaa

Goebbels-teksten kan tages som et eksempel på at opstille et uvæsentligt eller irrelevant alternativ. Den der siger „der findes også hvide jøder“ er ikke en væsentlig modtese til Goebbels' tese

at jøde er noget foragteligt. Hopper man som modlager på at tage det op som et relevant problem, så er man også til en vis grad fanget i argumentationen. Det væsentlige for god argumentation er altså om der formuleres et RELEVANT ALTERNATIV.

Alternativet kan også formuleres som et enten-eller. Se eksempel 32 b.

TEKST 32 b

Samfundet contra privat initiativ

I debatten om vore sociale forhold taler man ofte om, hvorvidt samfundet, dvs. stat, amtskommune og kommune, alene kan tage de fornødne initiativer. Mange mener, at det er nødvendigt med „det private initiativ“. Som I vil se af den næste del i bogen har det private initiativ spillet en stor rolle i dansk forsorg.

Inden for vor børne- og ungdomsforsorg og i omsorgen for vore åndssvage og vore ældre har vi gennem årene haft en række private initiativer. Det har oftest været i form af foreninger, der ud fra bestemte overbevisninger og med bestemte hensigter har prøvet at udøve forsorg.

Det private initiativ har stadig stor indflydelse på vores forsorg. Således har f.eks. de kristelige foreninger stadig et stort ord at skulle have sagt i vores børneforsorg.

Det kan ikke nægtes, at private initiativer gennem årene har haft en vis igangsættende indflydelse og øvet en vis pression på det offentlige, således at der på denne måde er sket fremskridt. Men på den anden side har disse private arrangementer deres egen tendens til at blive konservative, således at det der en gang var fremskridtsbestræbelser ender som forsøg på at bevare alt ved det gamle.

En vis gunstig vekselvirkning, således at det private kan være igangsætter men overtages af samfundet, er nok den bedste løsning. Alle socialarbejdere og de mennesker, der i den ene eller den anden situation har trængt til forsorg, kender i hvert fald i rigeligt mål disse „veldædige damer med hat“, som forfatterinden Elsa Gress engang udtrykte det. Så denne moraliserende, almissepregede forsorgsform har ikke altid været af det gode.

Hanne Reinoff: *Om forsorg*, Kbh. 1975

Her er to alternative formuleringer: *samfundet kan alene tage de fornødne initiativer* og *det er nødvendigt med „det private initiativ“*. Konklusionen bliver i denne tekst ikke lig med nogen af de alternative teser, men en enhed af modsætningerne: *En vis vekselvirkning, således at det private kan være igangsætter men overtages af samfundet, er nok den bedste løsning*.

Øvelse 32 a

Det er ikke altid tese, modtese og konklusion er udtrykkeligt formuleret. De kan være underforstået på en måde så en læser selv kan indsætte dem eller rekonstruere dem. Prøv at bestemme tese, modtese og konklusion i følgende tekst.

TEKST 32 c

Skøden

Et menneske dømmes til 2 års indespærring i fængsel. Alle, også dommeren, beklager det. Men man siger: *Sådan er loven*.

Nogle arbejdere mister deres arbejde. Alle, også deres arbejdsgivere, beklager det. Men man siger: *Sådan er de økonomiske konjunkturer*.

Ingen kan gå i fred på gaden; bilerne udøver en konstant terror, hvilket alle inderligt beklager. Men man siger, *at udviklingen er skyld i det*.

Men:

– Er det også *loven* der har bygget fængslerne og oprettet politiet? Og underskrevet dommen?

– Er det de *økonomiske konjunkturer* i egen høje person der siger til arbejderne: „Fra i morgen er der ikke noget arbejde til jer!“

– Er det også *udviklingen* der investerer penge i bilindustrien og sælger bilerne? Og er det også *udviklingen* der eskorterer bilerne sikkert gennem byen, så de ikke bliver skræmet?

Ole Grünbaum: *Provokér*, Kbh. 1967

Øvelse 32 b

Formuler skriftligt en tese – dvs. hvad din holdning er – til følgende emner:

BRUG SPROGET!

Selv mord
Fodbold
Ældres vilkår i dagens Danmark
Private hospitaler
Demokratiet i EF
Flygtninge
Dyr, kæledyr, husdyr
Nazisme

Formulér dernæst en modtese om det samme emne. Denne modtese må ikke være en parodi på hvad folk kan mene eller åbenlys utroværdig. Formulér eventuelt derefter tesen om, således at der kan formuleres en rimelig modtese til den.

§ 33. For og imod

Det andet problem i forbindelse med relevansen af en argumentation er det om argumenterne er relevante i forhold til tesene. Ud fra et synspunkt kan man tale om 4 forskellige typer af argumenter: 1) argumenter for tesen, 2) argumenter imod tesen, 3) argumenter for modtesen og 4) argumenter imod modtesen. I tekst 32 a om homoseksualitet er tesen at homoseksualitet er unormalt og skadeligt og modtesen at homoseksualitet er normalt og at homoseksuelle bør have ret. Bortset fra nogle udtale vurderinger er der så ét argument mod tesen: de der taler imod modtesen er ubarmhjertige og uforstående og farisæiske og dumme. Der er ét argument mod dette argument mod tesen: det er blot skældsord, der er 3 argumenter for tesen: *homoseksualitet fører tusinder i ulykke og nedværdigende forhold, homoseksualitet medfører efter Guds straffebogen velfortjent straf, og historien taler.*

Øvelse 33 a

Opstil for tekst 32 b, *Samfundet contra privat initiativ* tese, modtese og konklusion, og dernæst: hvilke argumenter er der for og imod modtesen? Hvilke er der for og imod tesen? Hvilke argumenter er for konklusionen?

BRUG SPROGET!

Øvelse 33 b

Lav inden for et enkelt emne fra øvelse 32 b, fx *flygtninge* en liste over:

1. Argumenter for tesen
argumenter for disse argumenter for tesen
argumenter mod dem
2. Argumenter mod tesen
argumenter for modargumenterne
argumenter mod modargumenterne
3. Argumenter for modtesen
argumenter for disse argumenter
argumenter mod dem
4. Argumenter mod modtesen
argumenter for disse argumenter
argumenter mod dem.

Diskutér i hvilket omfang argumenterne under 1 og 4 falder sammen og argumenterne under 2 og 3 falder sammen.

§ 34. Spørgehorisont

Ud fra et andet synspunkt kan man dele argumenter op på en helt anden led. Man kan opdele argumenterne efter hvilke relevante områder i forbindelse med tese og modtese de berører. I forbindelse med ethvert spørgsmål er der forskellige steder hvor man kan lede efter argumenter. I forbindelse med emnet homoseksualitet, kan man fx søge argumenter i det emneområde der kunne kaldes de homoseksuelles forhold. Det må således betegnes som meget relevant at inddrage *at tusinder af homoseksuelle lever i ulykkelige og nedværdigende forhold* (i det omfang det ellers er sandt). Et andet sted man kan søge argumenter, er i „Guds rejsorden“. At søge i historien er selvfølgelig altid klogt, men måske lidt upræcist. Det er disse 3 „steder“ afsenderne søger deres argumenter.

Kunne man tænke sig andre „steder“? Man kunne fx finde

argumenter i forbindelse med hvad der er normalt og ikke normalt i det hele taget, man kunne søge argumenter om hvilke psykologiske problemer der er i forbindelse med homoseksualitet, man kunne undersøge hvilke årsager der er til at nogle bliver heteroseksuelle og andre homoseksuelle, og man kunne spørge hvordan behandles de homoseksuelle af samfundet. Man kunne også finde på mere, men de nævnte er i hvert fald emner der er mindst lige så væsentlige som dem der er hentet frem i teksten.

Den tanke at argumenter er noget der ligger forskellige „steder“ hvorfra de kan hentes frem, stammer fra den klassiske retorik. *Steder* hedder på græsk *topoi* og på latin *loci* og læren om hvor man henter argumenter kaldtes *topik*. Det gælder om at lede og spørge de rigtige steder. Dertil argumentation er ofte karakteriseret ved at der stilles for få forskellige spørgsmål til emnet. *Spørgehorisonten* er for lille.

Vi har valgt her at behandle topikken under overskriften spørgehorisont. Hermed betoner vi at der er tale om spørgsmål og ikke svar. Retorikken har i vore dage et dårligt ry, bl.a. fordi læresystemet har været stivnet i en systematik der foregav at kende svaret på alt. Sådan skal topikken ikke forstås. Betragter man den som en spørgehorisont kan topikken være en meget nyttig del af en argumentationslære.

Vide spørgehorisonter er ikke kun væsentlige i argumentationstekster, men i alle tekster. Også i en beskrivelse, hvad enten det er en beretning eller en beskrivelse, gælder det om at stille de rigtige spørgsmål til emnet.

Øvelse 34

Her følger to forskellige tekster om det samme emne, nemlig abort. Den ene er typisk argumenterende, og det er let at opstille tese, modtese og konklusion. Den anden er en mere blandet tekst (beskrivelse, argumentation og instruktion blandet).

Prøv for hver enkelt tekst at finde og karakterisere de forskellige „steder“ i spørgehorisonten. Hvilke emner hentes frem i forbindelse med et emne som abort? Opspil emner i overskuelige punkter. Overvej selv hvilke andre „steder“ end de i de to tek-

ster nævnte, man kunne finde på. Diskutér hvilken tekst der har den videste spørgehorisont.

TEKST 34 A

Abort

Man regner med, at ni unge kvinder dør i Danmark hvert år, efter at de illegalt har været hos en ukyndig kvaksalver, for at få fjernet det barn, som de ikke ville føde.

Ud over disse ni kvinder regner man med, at 20.000 små væsner bliver dræbt hvert år ved at unge piger og kvinder opsøger personer i Danmark, som uden om loven foretager svangerskabsbrydelse.

Ordet „svangerskabsbrydelse“ er forholdsvis nyt. Før 1933 hed det „fosterdrab“.

Der er politiske partier og venstre-orienterede organisationer, som i øjeblikket arbejder på ved lov at få gennemført „fri abort“. Det vil komme til at betyde, at kvinder, som venter et barn, for fremtiden uden større anstrengelse og fuldt lovligt vil kunne få fosteret dræbt.

Man regner med, at det vil betyde en foregelse af abort-indgrebene, så at mellem 60.000 og 70.000 fostre vil blive dræbt i Danmark hvert år.

For at dette kan gennemføres er det af en landeis kendte overlæger i et radioforedrag i 1967 anslået, at der må oprettes ca. 40 hospitaler over hele landet. Der må også fremskaffes og sættes 1300-1400 nye læger.

Disse nye læger eksisterer ikke. Og mange af de læger, som landet har, nægter at slå ihjel. Dette har på nuværende tidspunkt ført til, at man på visse hospitaler har måttet tage maskiner i brug. De går under navnet „abort-sug“ ... Hør nu, hvad Gud siger i denne sag.

Gud siger, at livet begynder med undfangelsen. Det vil sige i det øjeblik, hvor en kvinde bliver gravid.

„Før jeg dannede dig i moders skød, kendte jeg dig. Før du kom ud af moderliv, helliged jeg dig,“ siger Herren.

„Du må ikke slå ihjel“ ...

Johns. Facius, Johnny Noer og Ove Stage: *Den lille hvide*, Roskilde 1970

TEKST 34 B

Abort

Hvis man bruger p-midler, er det meget lidt sandsynligt at man bliver gravid. Graviditet skyldes i langt de fleste tilfælde, at man enten af uvidenhed eller af leslindighed ikke har brugt p-midler.

Det almindeligste tegn på graviditet er at menstruationen udebliver. Men der *kan* forekomme menstruation, selvom man er gravid – og menstruationen *kan* udeblive, selvom man ikke er gravid. Det sidste kan blandt andet ske, hvis man går og er meget bange for at være gravid.

Hvis man har mistanke om at man er gravid, skal man lade sig undersøge. Det kan ens læge gøre – og husk: han har tavshedspligt. Man kan også indsende en urinprøve til en af de adresser, der står i avisernes annoncer som regel under „Blandede“.

Et barn har krav på at vokse op under gode forhold. Hvis man er meget ung – eller hvis man ikke tjener penge eller ikke har en uddannelse, kan et barn få det meget svært.

Det er forståeligt, at der går panik i en, når man opdager at man er gravid. Prøv at undgå det. Der er mange muligheder for at få hjælp.

Legal og illegal abort

Hvis du kommer til det resultat, at barnet ikke er tjent med at blive født, kan du få barnet fjernet. Det kaldes fremkaldt (eller provokeret) abort. Det er en lille operation som kan være ubehagelig nok, men som ikke er særlig farlig, hvis den udføres i tide og af sagkyndige personer.

Der er to slags abort, lovlig (legal) abort og ulovlig (illegal) abort. Lovlig abort kan man få gennem Mødrehjælpen eller gennem sin læge. Begge dele er ret svært. Der er nogle tabbelige regler som Mødrehjælpen skal følge, og mange læger synes det er umoralsk at fremkalde abort. Til gengæld er den lovlige abort den mest betryggende.

Hvis du er under 15 år kan du få abort uden diskussion. Over 15 år kan du få, hvis du kan bevise at du er blevet voldtaget. Hvis graviditeten betyder fare for dit helbred, kan du få det, hvis lægen anbefaler det. Der er også den mulighed, at en psykiater skriver en erklæring om, at du er psykisk uegnet til at få børn på nuværende tidspunkt. Da en ung pige i den situation tit vil være

meget chokeret og uligevægtig, skulle det kunne lade sig gøre. Hvis hverken Mødrehjælpen eller lægen vil hjælpe dig – og du stadig ikke synes, du kan forsvare at sætte et barn i verden – kan du prøve at få en illegal abort.

Der er mange der udfører ulovlige aborter – mange der har for lidt forstand på det eller arbejder under uhygiejniske forhold. Det kan gå godt, men der er større chancer for sygdom end ellers. Vær derfor forsigtig med at bruge en hvilken som helst „adresse“.

Bedre er det at få en læge til det. Der er læger der under stor personlig risiko hjælper piger, der er blevet gravide. Det er ulovligt, og de kan risikere fængselsstraf. Hvis du kommer i forbindelse med sådan en læge, må du derfor passe meget på ikke at sige eller gøre noget som kan bringe ham i fare.

Man kan også få abort ved at rejse til udlandet. I Polen og Jugoslavien er abort lovlig – i Polen er det dog lidt besværligt. Og så skal man også betale for billetten dertil.

Legal abort gennem Mødrehjælpen eller en læge er gratis. En illegal abort kan være meget dyr. Derfor er det svært for dig at gennemføre uden hjælp fra dine forældre eller andre voksne.

Langt de fleste forældre vil være på jeres side i sådan en situation. Måske ikke så meget af hensyn til barnet, men mere af hensyn til jer eller til sig selv. Hvis du slet ikke har tillid til dine forældre, så prøv en formuellig lærer, en socialrådgiver eller en læge. Men husk du skal i gang lige så snart du opdager din graviditet.

Hvis du har været nødt til at få en illegal abort, og du mærker det mindste usædvanlige for eksempel at du begynder at bløde eller bliver sløj – så gå straks til læge. Du kan roligt fortælle ham, hvad der er sket (men du behøver ikke fortælle, hvem der har hjulpet dig). Lægen har tavshedspligt og pligt til at hjælpe dig eller indlægge dig på et hospital – hvor de også har tavshedspligt.

Du skal bare være forberedt på, at du ikke bliver særlig venligt behandlet. Mange steder udnytter man situationen til at præke moral eller genere dig på andre måder.

Der er mange piger der i deres fortvivlelse prøver at fremkalde abort på sig selv. Og der går en masse skroner om hvordan man kan fremkalde abort. Derfor skal du kende de metoder som lægerne benytter. Lad være med at tro på andre.

Man skal heller ikke regne med at denne inddeling i godtgørelser, vurderinger, begrundelser og udrædninger er en inddeling med eksklusive klasser, tekster og teser glider ofte over i hinanden. Inddelingen bruges her blot som en måde at sikre at vi får behandlet de fleste spørgehorisonter som man kan komme ud for i argumentationstekster.

§ 36. Godtgørelser

Spørgehorisonten i godtgørelser med fortidige teser af typen *Skete det?* vil falde sammen med de emner som det vil være mest naturligt at tage op i en beretning. Spørgehorisonten kan bedst formuleres som en række spørgsmål. For visse spørgsmål kan der være tale om en underafdeling:

HVEM: handlende, lidende, givere, modtagere, hjælpere, modstandere, HVAD: hvilket fænomen, HVORNÅR: for, under (hvor længe, hvor ofte) efter, HVORDAN: omstændigheder, lejlighed, måder, midler (hjælpere, modstandere), effektivitet, omkostninger, HVORFOR: forudsætninger, tilskyndelser, motiver, hensigter, årsager (sociale, fysiske, psykologiske), begrundelser, virkninger.

Som eksempel kan vi tage tekst 25 om Korea. HVEM: handlende: FN-styrkerne, MacArthur, hjælper: Syngman Rhee, modstander: kineserne. HVAD: landgang, angreb, administration, modangreb. HVOR: Korea, 38. breddegrad. HVORNÅR: 15. september, slutningen af november. HVORNÅR, FØR BEGIVENHEDEN: kineserne havde ladet den amerikanske regering vide at de var parat til at indsatte tropper. HVORNÅR, EFTER BEGIVENHEDEN: grænsen lå fast på 38. breddegrad de næste to år. HVORDAN: med store tab for nordkoreanerne, med tilladelse fra FN. HVORFOR: fordi MacArthur blev presset tilbage af kineserne.

Ved denne analyse af tekstens spørgehorisonter kan man lægge mærke til hvad der mangler, nemlig svaret på HVORFOR MacArthur gjorde som han gjorde, hvorfor FN gav tilladelse, hvorfor Syngman Rhee ophævede jordreformerne. Det er påfaldende

at de mangler i dette tekststykke hvor kinesernes motiver og begrundelse omtales og beskrives udførligt og som rimelige.

Gode begrundelser for deres handlinger ville afgjort tælle som plusfakta for FN og Syngman Rhee – som det får os til at vurdere kineserne højere at de har gode og rimelige begrundelser. Ved at undersøge spørgehorisonten i en tekst undersøger man altså også hvilke plusfakta og minusfakta der er valgt ud i teksten. De skematiske oversigter over hvad man kunne spørge om sikrer at man også kan se hvilke plus- og minusfakta som man kunne have skrevet om, men som er udeladt i denne tekst.

Når man skal skrive tekster bruges spørgehorisonten konkret således: Har man fx en fortidig tese, analyserer man hvilke sider af sagen der er væsentlige ved at tage spørgsmålene ét for ét. Tag fx tesen:

Det var en dumhed af USA at boykotte de olympiske lege i 1980 i Moskva.

HVEM: handlende: USA, USAs præsident

lidende: USSR, de sovjetiske arrangører, amerikanske sportsfolk, sportsfolk fra andre lande

givere: USAs præsident

modtagere: USSR, USAs sportsfolk

hjælpere: de andre boykottende lande

modstandere: alle de deltagende lande

HVOR: Moskva

HVORNÅR: sommer 1980

før: pression mod andre lande

under: ...

HVORDAN: ...

...

Ud af denne liste kan man så vælge hvad der er væsentligt og hvad der er uvæsentligt. Man sikrer sig mod at glemme væsentlige ting, og man vinger sig selv til at se sagen fra andre sider end dem der umiddelbart falder én ind.

Når spørgehorisonterne er stillet op med spørgsmålene i en

bestemt rækkefølge, betyder det ikke at argumenterne eller svarene på spørgsmålene nødvendigvis skal komme i samme rækkefølge. Tværtimod vil de næsten aldrig komme i denne rækkefølge. Alle personer i en beretning bliver ikke introduceret før HVAD bliver besvaret.

Ej heller er der grund til at alle spørgsmål skal besvares i alle tekster. Det kommer an på hvem modtager er og hvad formålet med teksten er. Skemaet over spørgehorisonten er ment som en søgemodel: Hvor er der noget jeg kan bruge som argumenter i denne tekst? Er der ikke noget relevant et „sted“, fx ved spørgsmålet HVOR?, så kan man blot springe et „sted“ over.

Øvelse 36 a

Tag den tekst frem som blev lavet i øvelse 25 b om dengang I var i livsfare. Analysér den efter skemaet for spørgehorisonter ved forrige teser. Mangler I noget? Hvad? Hvorfor tror I at I mangler det?

Prøv at skrive teksten om således at I får alle punkterne fra spørgehorisonten med!

Øvelse 36 b

Prøv at tage et begivenhedsforløb, fx hvad du foretog dig i går, eller hvad der skete den sidste time, det der stod på forsiden af avisen i morges, Det stockholmske blodbad, eller mordet på John F. Kennedy. Gå så spørgelysten igennem: Hvem? Handlende? Lidende? osv., og fyld ud hvem eller hvad fra den konkrete situation som er svar på spørgsmålet. Skriv til sidst en tekst på 2 sider om emnet – vel at mærke med en bestemt omvendt tænkning. Her er der et par problemer som man kan lave teser om:

Hvem myrdede John F. Kennedy?

Hvorfor blev det et nej ved folkeafstemningen om EF-unionen den 2. juni 1992?

Hvorfor blev det et ja ved folkeafstemningen om Edinburgh-aftalen den 18. maj 1993?

Hvorfor blev der borgerkrig i Jugoslavien i 1992?

Hvorfor valgte Peter at slå op med Mette i søndags?

§ 37. Vurderinger

Ved vurderinger med nutidige teser, der typisk lyder: *Er det godt?* kan man skelne mellem vurdering af personer og vurderinger af sager. Ved vurdering af personer vil spørgehorisonten falde sammen med de emner som det er naturligt at tage op i en karakteristik. Spørgsmålene kan lyde: *HVILKE SOCIALE EGENSKABER har personen, afslutning, uddannelse, stilling, offentlig fremtræden, ansvar, rigdom, magt, venner, HVILKE FYSISKE EGENSKABER, hurtighed, styrke, aktivitet, udholdenhed, udsende, skønhed, HVILKE PSYKOLOGISKE EGENSKABER, dygtighed, klogskab, viden, rejseferdighedsans, ærlighed, loyalitet, trofasthed, idealisme, altruisme, venlighed, beskedenhed, (og de lidt unoderne: mod, bestindighed) beslutningshæder, HVILKE HANDLINGER dokumenterer og eksemplificerer egenskaberne?*

Som eksempel på en vurdering af en person, en karakteristik kan vi tage rektors skudsmål af eleven tekst 20 c. Af sociale egenskaber ved NN omtales der: han kommer godt ud af det med de fleste lærere. Af psykologiske egenskaber omtales: flink, høflig, selvstændig, passiv, doven. Af handlinger omtales: han følger med i timerne, kan skrive gode stile. Derimod omtales der ikke fysiske egenskaber. Omtalen af de sociale er også meget begrænset. Disse mangler skyldes at fysiske egenskaber ikke er relevante i det job NN søger, og at han stort set ingen sociale egenskaber har endnu. Hvilke egenskaber der er vigtige er i sjælden grad historisk bestemt. I politik synes følgende dyder at dominere: dygtighed, idealisme, ærlighed og troskab. For øjeblikket skal mænd være selvstændige, følelsesmæssigt neutrale, rationelle, aktive, aggressive, mens kvinder fx skal være solidariske, emotionelle, høflige, beskedne, samarbejdsvillige.

Øvelse 37 a

Lav en karakteristik af din sidekammerat og lav i denne forbindelse en tesc og en modtese om ham eller hende. Prøv først

kun at inddrage sociale egenskaber og handlinger der eksemplificerer dette. Lav en anden argumenterende karakteristik hvor der kun medtages fysiske egenskaber og en tredje kun med psykologiske.

Undersøg hvorledes dine tidligere karakteristikker har været, dem der blev lavet i øvelserne § 20.

Øvelse 37 b

Prøv at udfylde spørgehorisonten for følgende teser:
Klaus Rifbjerg er den mest belydningsfulde danske forfatter. Poul Nyrup Rasmussen er den hidtil dårligste socialdemokratiske statsminister. Læren kan ikke selv gøre for at undervisningen er så kedelig.

Vurderinger kan også gælde en sag, fx en brugsugenstand, et landskab, en samfundstilstand, en retstilstand, eller en egen-skab. Her vil spørgehorisonten knytte sig til værdien for de mennesker der er i berøring med sagen:

HVAD er sagen, HVILKE NORMER skal den vurderes i, forhold til, HVORDAN (omstændigheder, måder, midler, effektivitet, omkostninger) kan sagen for HVILKE MENSKESEKTER opfylde HVILKE MÅL og med hvilke KONSEKVENSER. Normer er i høj grad historisk bestemte, man kan nævne: lykke, frihed, lighed, balance, effektivitet.

Som et eksempel på en vurdering af en sag kan man tage tekst 32 a om homoseksualitet. I teksten svares der først på HVAD. Homoseksualitet er en sygdom, er normalt, eller er unormalt. Så på HVILKE NORMER: barmhjertighed, forståelse, godhed eller Guds retsordning. HVILKE KONSEKVENSER: ulykke, skade, elendighed og Guds straf. HVILKE MENNESKER: tusinder.

Det karakteristiske for teksten er at spørgsmålet HVAD ikke besvares tilnærmelsesvis med nogle argumenter, der kunne belyse hvilket psykologisk, socialt og fysiologisk fænomen homoseksualitet er, og dernæst at HVORDAN slet ikke besvares således at det kunne belyse hvilke omstændigheder homoseksuelle lever under.

Øvelse 37 c

Prøv at give en vurdering af en sag som fx *flytningstop i Danmark* ved at belyse alle de spørgsmål der er opstillet i spørgehorisonten. Udelad dernæst svaret på et af spørgsmålene. Diskutér hvad der bedst kan udelades og hvorfor.

Øvelse 37 d

Udfyld spørgehorisonten til nogle nutidige teser som du selv formulerer om *økonomisk demokrati, bedre kollektiv trafik, seksualundervisning* eller *moms på mad*.

§ 38. Begrundelser

Begrundelser er tekster med fremtidige teser der typisk kan lyde: *Bør vi gøre det?* En spørgehorisont af sund fornuft omkring en sådan tese kan bestå af følgende spørgsmål: *HVILKE MÅL stræber vi mod, bør vi gøre det NØDVENDIGE, DET RIGTIGE (det gode, det retfærdige, det fredelige, det næstekærlige) DET ROSVÆRDIGE (herunder det lovlige) og FORDELAGTIGE. HVILKE MIDLER har vi til at nå dette, HVILKE RESSOURCER (økonomi, styrke, viden, hjælpere), HVILKE OMKOSTNINGER vil det have (udgifter, besvær, fare, modstandere, alternativer) og HVILKE PLANER kan vi lægge (enighed, beslutningshed, alliance).*

Som et eksempel på en argumentationstekst som er en begrundelse kan man tage tekst 34 b om abort fra Den lille røde for skolelever. Tesen i denne tekst kan formuleres som et spørgsmål: skal en pige som dig få foretaget abort? Dette emne belyses så ved følgende spørgsmål: MÅL: det rigtige; et barn har ret til at vokse op under gode forhold. MÅL: det lovlige; lovlig og ulovlig abort. MIDLER: OMKOSTNINGER: fare ved kvaksalvere, udgifter til udenlandsrejse; RESSOURCER: læger, voksne der vil hjælpe; PLANER: beslutningshed, hurtighed (*gå straks til lege?*); OMKOSTNINGER: moralprædikener; RESSOURCER: viden om alternativer; MODSTAND: det bliver trukket i langdrag.

I en vurdering af tekstens spørgehorisont, kan man hæfte sig

ved at den handler meget mere om MIDLER end om MÅL. Målet omtales kun i en enkelt sætning og problemet om det lovlige nævnes. Ellers handler teksten kun om midlerne, nemlig ressourcerne, omkostningerne og planerne. Det er især bemærkelsesværdigt set i forhold til den anden tekst om abort (34 a). En alsidig belysning af det oprindelige problem havde også omfattet en nøjere diskussion om det moralske, det nødvendige, det rosverdige og det fordelagtige ved en abort.

§ 39. Udredninger

Udredninger er argumentationstekster med udtidige teser af typen: *Hvad er det?* Hvilket begreb hører det til, og hvad er det? Spørgehorisonten i forbindelse med dette emne adskiller sig en del fra de andre:

HVILKET OMFANG har fænomenet, eksempler, helheden, dets dele, antal, udbredelse, HVILKET INDHOLD har fænomenet: hvilken art hører det til, hvilke kendtegen har det, hvilke former eller undergrupper, eller specificeringer, hvad er definitionen, hvordan kan det præciseres, HVILKEN HISTORIE har fænomenet, dets opståen (årsager), dets forløb (hvordan), dets slutning (virkning), HVILKEN SAMMENHÆNG optræder fænomenet i: hvad kan det sammenlignes med, parallel-eksempler, analogier, model-eksempler, modsætninger, alternativer, årsager og virkninger, billeder og metaforer.

Denne spørgehorisont kræver nok nogen forklaring. Man kan skelne mellem et fænomens omfang og indhold. Fænomenets omfang omtales når man opregner de eksempler som findes eller eksisterer, eventuelt eksemplernes dele: Ved fænomenet abort kan man fx opregne hvor mange der udføres, hvilke fysiske indgreb det består af. Indholdet omtaler man når man prøver at definere betydningen eller meningen med fænomenet, i eksemplet provokeret abort kan man fx definere indholdet som det at dræbe et foster, eller også som det at afbryde et svangerskab. Omfanget drejer sig om hvad et begreb henviser til, mens indholdet drejer sig om hvilke betydningselementer der er i be-

grebet. Fænomenets historie og sammenhæng skulle være mere indlysende.

Som et eksempel på udredning kan man tage tekst 32 c om skæbne. Det er en meget raffineret opbygget tekst, så det kræver lidt forklaring at vise spørgehorisonten i den. Tesen, modtesen og konklusionen i teksten formuleres ikke udtrykkeligt, men man kan formulere dem således: modtese: *folks ulykker skyldes en upersonlig skæbne*, tese: *ulykkerne skyldes dem der har magten i samfundet*. Konklusion: *Det er tilsløret og unddragelse af ansvar for magthaverne at tale om skæbne*. Emnet for teksten er altså ikke blot fænomenet skæbne, men fænomenet at tale om skæbne. Dette fænomen belyses ved spørgsmålet HVILKET OMFANG. Det at tale om skæbne består af følgende dele: *nogle mennesker (de lidende) udsættes for ulykker, andre mennesker beklager det og forklarer det ved skæbnen*. SAMMENHÆNGEN fremgår af at det netop er dem der beklager og forklarer der ved deres handlinger er ansvarlige for ulykkerne. Delene af fænomenet at tale om skæbnen er altså: *de lidende og de ansvarlige, ulykkerne, beklagelserne, forklaringerne og de forårsagende handlinger*. Denne belysning af fænomenets dele krædes i kompositionen sammen med svaret på spørgsmålet: HVILKET INDHOLD, FORMERNE. Her belyses det hvordan hver del i fænomenet kan have tre forskellige former som det fremgår af følgende skema:

PERSONER	CLYKKE	FORKLARING	HANDLING	ANSVARLIG
et menneske	et fængsel	loven	at dømmes	dommer
nogle arbejdere	arbejdsledshed	konjunkturer	afskedige	arbejdsgiver
alle	trafikterror	udviklingen	investere	kapitalister

Og delene, som jo er ret komplicerede, kan udredes fordi formerne er helt parallelt opbygget. Ved belysningen af emnet, at tale om skæbnen, kan man notere sig at der ikke tales om FÆNOMENETS HISTORIE. Pointen i teksten er da også at fænomenet ikke kun er fortidigt, men finder sted hver dag.

Punktet HVAD indgår i de fleste andre spørgehorisonter. Det vil altid være naturligt i en argumentation at gøre sig klart hvilket fænomen man har med at gøre. Hvis man skal afgøre om noget faktisk skete, må man gøre sig klart hvad dette noget er. Hvis man i en retssag fx skal afgøre om en læge har begået medlidenhedsdrab på en døende patient, må man have afgjort hvad medlidenhedsdrab egentlig er. Hvis man skal vurdere en sag, må man først være enige om hvad denne sag egentlig er. Fx kan man ikke vurdere homoseksualitet før man har afgjort hvad dets omfang, indhold, historie og sammenhæng er. Man kan ikke tage stilling til en fremtidig tese uden at vide hvad det egentlig er for en handling man bør eller ikke bør udføre. Således må man gøre sig klart hvad en abort er, før man tager stilling til om det skal være forbudt eller frit.

Øvelse 39

Udfyld spørgehorisonten for følgende emner, formulér en tese:

- Hvad er demokrati?
- Hvad er fascisme?
- Hvad er et barn?
- Hvad er et universitet?
- Hvad er EFG?

§ 40. Modtagerrelevante spørgsmål

I de foregående paragraffer er spørgehorisonterne for en række typer af tekster blevet gennemgået. Det kan resumeres således:

GOOTTAERELSE	VURDERING	VURDERING	BEGRÆNDELSE	UDREDNING
Stole det?	Er personen god?	Er sagen god?	Bør vi gøre det?	Harv er det?
Hvem Hvad Hvor Hvornår Hvordan Hvorfor	Egenskaber: socialt fysiske psykologiske Handlinger	Hvad Normer og kriterier Hvordan Formål Årsager Virkninger	Mål: det rigtige, det rosværdige, det for- delagtige. Midler: ressourcer, omkostninger, planer	Begrebs- omfang Begrebs- indhold Historie Sammenhæng Situation

Hver gang der i dette skema står *HVORDAN*, kan man ind-sætte: *HVORDAN: omstændigheder, lejlighed, måder, midler (hjælpere, modstandere), effektivitet, omkostninger*, og hver gang der står *HVORFOR* kan man indsette: *HVORFOR: fødselsninger, tilskyndelser, motiver, hensigter, årsager (sociale, fysiske, psykologiske), begyndelser, virkning*.

Stillet op på denne måde ser systemet af spørgehorisonter meget frkantede ud. Det må det imidlertid ikke blive i praksis. Man kan ikke i enhver argumentationstekst have alle punkter med. Men i en analyse af tekster kan man få ideer til at undersøge om teksten i sin argumentation er skæv på en eller anden måde. Og når man selv laver argumentationstekster, kan man undersøge om man har glemt noget som er væsentligt. Så er det vigtigt også at vælge ud, alt efter hvem man skriver til. Man skal af den mulige spørgehorisont kun vælge det ud som man mener kan være relevant for netop den modtager man har. Og jo mere specifikke modtagere man har, jo mere kan man vælge ud; jo mere upræcis og generel forestilling man har om modtager, des flere spørgsmål må man sørge for at belyse.

Sammenlign fx tekst 34 a og 34 b, der begge handler om

abort. Tekst 34 a er rettet til almenheden, dog specielt unge, men handler om en generel vurdering af en retstilstand. For den er det egentlig ret afgørende at HVORDAN, HVEM, MÅL og KONSEKVENSER ikke er belyst bedre. Tekst 34 b er meget mere direkte rettet til de unge piger der kunne komme i den situation at de skal afgøre *Skal jeg (vi) gøre det?* Her er HVILKET FÆNOMEN noget der er helt afgørende fordi det forudsættes at de ikke har kendskab til det. Dernæst lægges der vægt på HVORDAN fordi det dernæst er vigtigt for dem der står og skal til det.

Teknikken i den modtagerrelevante spørgehorisont er den at afsender danner sig en forestilling om modtager. Det gælder om at sætte sig ind i følgende: *Hvad ved modtager om dette, er der mangler i denne viden, er der gale opfattelser. Hvad mener modtager om dette, er det en holdning som jeg skal prøve at ændre, hvad kan årsager og begrundelser være til denne holdning. Hvad skal modtager bruge min tekst til?* Hvis vi igen tager eksemplet med abort – tekst 34 b. Afsender forestiller sig som modtagere af teksten unge piger som kan komme i den situation at de skal have abort, de ved ikke meget om hvad det egentlig er, og de kan have mange fejlagtige opfattelser. De skal bruge teksten som vejledning; derfor må de have brug for at vide hvordan. De vil sikkert ikke have nogen særlig velovervejet holdning til abort, men de vil tids nok blive udsat for problemet. Ved enhver udarbejdelse af en tekst bør man således gøre sig klart: HVAD VED MODTAGER, HVAD MENER MODTAGER, HVAD VIL MODTAGER, og så udvælge de momenter i forbindelse med emnet som gøres relevante af svarene på disse tre spørgsmål.

Øvelse 40

Skriv en tekst om homoseksualitet for homoseksuelle. Vælg ud hvilke spørgsmål der er relevante i denne sammenhæng.

Skriv en argumentationstekst med en vurdering af om eleverne skal overtage kantinen, med jeres bedsteforældre som modtagere. Skriv en anden tekst, også med en vurdering af kantineovertagelsen, men med jeres kammerater som modtagere. Udarbejd før I går i gang, skriftlige svar på spørgsmålene: *Hvad ved, mener og vil modtager?*

§ 41. Tidstypiske spørgehorisonter

Hvis man som i § 40 prøver at pejle sig ind på modtagers forestillinger vil der være spørgsmål man igen og igen støder på. Det drejer sig om visse grundlæggende problemer som hænger sammen med de fleste emner man overhovedet kan tage op. Det drejer sig især om hvilke årsager man søger til fænomenet, altså hvad man vil svare på spørgsmålet HVORFOR. Hvis man spørger efter årsagerne, vil nogle mennesker svare med arven, de medfødte egenskaber, og de vil igen som de dominerende egenskaber og motiver til menneskelig handlen regne egoisme, magttræng, stræben efter selvstændighed; mens andre vil lægge vægten på miljøet, omstændighederne og vekselvirkningen mellem person og omverden. Hvis man svarer med begrundelser, vil de første fremføre ideer som det der bestemmer historiens gang, og derfor også deres handlinger, mens de andre vil betone modsætningerne i verden som det der bevæger historien, og derfor også deres handlinger. Hvis man ser på eksemplerne i det foregående, er begge holdninger repræsenteret. I tekst 31 b tror afsender så tydeligt på arven, racisme er en outretet form for denne tro.

Også ideerne fremføres i denne tekst som begrundelse, nationalisme og troen på folkefællesskab er en sådan ide. I tekst 32 a om homoseksualitet er holdningerne ikke så udtrykkeligt formuleret, men de ligger dog bag argumentationen. Mangelen på beskrivelse af omstændighederne som homoseksuelle lever under placerer årsagen til homoseksualiteten i de homoseksuelles vilje, hvorfor også straf er en rimelig modforholdsregel. Guds rensordning er så den ide der fremføres som begrundelse. I tekst 32 b om forsorg er modtesen der går ind for det frie initiativ, præget af troen på viljen som det der virker, mens tesen om det offentlige med foragten for almissesystemet placerer årsagen ikke i de forsørgedes medfødte egenskaber og vilje, men i forholdene. Tekst 32 c om skæbne er igen ikke udtrykkelig i sin opfattelse, men styres dog tydeligvis af den opfattelse at historien (ulykkerne) ikke bestemmes af ideer som loven, konjunkturerne og udviklingen men af interessemodsætninger. Tekst 34 a

om abort fra *Den lille hvide*, har samme grundholdning som tekst 32 a om homoseksualitet (de er da også fra samme bog). Mangelen på sociale årsager til at kvinder kan ønske abort placerer igen årsagen i hendes medfødte egenskaber og vilje og egoisme. Omvendt i den anden tekst om abort 34 b, den fra *Den lille røde før skolelever*. Her er mangelen på argumenter om det moralske ved abort et sikkert tegn på at grundholdningen er den at ønsket om abort skabes af omstændighederne og modsætningerne i samfundet.

Argumentationstekster der skal skabe kontakt og diskussion mellem afsender og modtager må nødvendigvis tage højde for disse grundlæggende problemer. Vil en afsender argumentere med en modtager med den modsatte grundholdning, men ikke tage højde for dette i argumentationen, vil argumentationen være virkningsløs. Argumentationsteksten vil slet ikke blive taget alvorligt af modtager hvis ikke disse grundlæggende problemer tematiseres, men kun forudsættes acceptable. Tekst 32 a om homoseksualitet rammer på denne måde nok ved siden af de fleste nutidige læsere, fordi Guds rejsordning som ide uden kommentarer forudsættes som styrende for historien. Kan man ikke acceptere det, står man som læser af og tager ikke teksten alvorligt. Omvendt er tekst 32 c om skæbne en der netop tager et af de grundlæggende problemer op og bearbejder det. Emnet for teksten er netop troen på ideer som det styrende, og hensigten er at vise at det er usammenhængende og dobbeltmoralisk. Hvis man overser modsætninger i grundopfattelser, vil argumentationen som kommunikation ganske simpelt ikke lykkes.

§ 42. Det enkelte argument

Som beskrevet i paragraf 31 spiller logikken ikke så væsentlig en rolle for god argumentation som det at det valgte alternativ er væsentligt, og det at argumenterne, spørgehorisonten, er relevant. Men en vis rolle spiller det formelle og logiske dog i en argumentationstekst. I denne og den følgende paragraf skal vi se af problemerne i denne forbindelse gennemgås.

Et enkelt argument (for eller imod en tese eller modtese) vil som regel bestå af 3-5 dele. Den mest nødvendige del er **KONKLUSIONEN**. For at nå til den må afsender for det første bringe nogle konkrete **OPLYSNINGER** om det konklusionen handler om, og et **PRINCIP** for at disse oplysninger nødvendigvis må føre til denne konklusion. Principper er som regel generelle udsagn om alle eksemplarer af en art, eller hver gang noget sker. I tekst 31 b kan man finde et par af disse dele:

OPLYSNING: Min næste er min folke- og blodsfælle.
PRINCIP: At være kristen betyder at elske sin næste som sig selv.

KONKLUSION: Det er kristeligt at jeg elsker min folke- og blodsfælle.

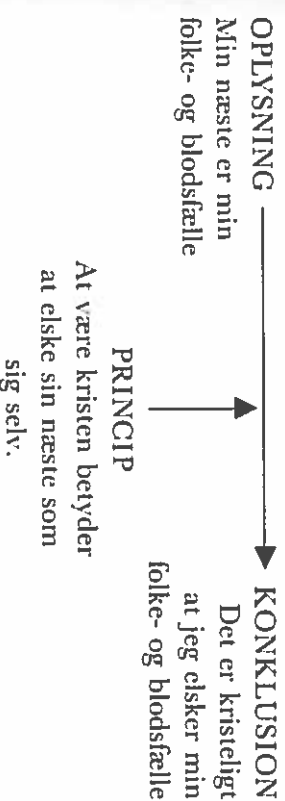
Konklusionen er ikke formuleret således i teksten fordi den straks indgår som oplysning i et nyt argument:

OPLYSNING: Det er kristeligt at jeg elsker min folke- og blodsfælle.

PRINCIP: Hvis jeg elsker ham må jeg hade hans fjender.

KONKLUSION: Den som tænker tysk, må foragte jøderne (og det er kristeligt).

Argumentets opbygning kan illustreres således:



Der hører imidlertid et par dele mere til de fleste argumenter. Hvis den generelle sætning der skal tjene til begrundelse ikke umiddelbart kan accepteres af modtager, kan afsender give den begrundelse en STØTTE, dvs. en ny oplysning som kan støtte rigtigheden af den generelle princip. Endelig vil man også finde en MODIFIKATION af konklusionen, dvs. en angivelse af hvor sandsynligt eller sikkert man kan komme til konklusionen på grundlag af oplysning og princip. I tekst 32 b kan man således finde følgende argument:

OPLYSNINGER: Det private initiativ har stadig stor indflydelse på vores forsorg,

PRINCIP: Private arrangementer har deres egen tendens til at blive konservative,

STØTTE: alle (...) kender i hvert fald i rigeligt mål disse „vældædige damer med hat“...

MODIFIKATION: nok

KONKLUSION: en vis gunstig vekselvirkning (...) er den bedste løsning.

MODIFIKATION nok

OPLYSNING ————— **KONKLUSION**

Det private initiativ har stadig stor indflydelse på vores forsorg

En vis gunstig vekselvirkning er den bedste løsning

PRINCIP

Private arrangementer har deres egen tendens til at blive konservative.

STØTTE

Alle kender i hvert fald i rigeligt mål disse „vældædige damer med hat“

Et fuldt udbygget argument består altså af følgende led som kan sættes sammen til en formel. Her er nogle OPLYSNINGER og efter et PRINCIP, som sandsynliggøres ved STØTTEN, er det grunden til at man med MODIFIKATION kan antage KONKLUSIONEN. Imidlertid er det sjældent man finder alle disse led repræsenteret i et argument. Ofte springes princippet over. Det er en generel regel som kun tjener som begrundelse for hvorfor oplysningerne må føre til konklusionen, og bevistes princippet kan man gå direkte til støtten. Ofte kan også konklusionen være udeladt. Netop logikken i det, gør at afsender ved at modtager vil drage konklusionen selv, blot oplysninger (og princip) og støtter bringes. Prøv at se et par eksempler fra 34 a: Det der ikke står der, men nødvendigvis må underforstås, skrives i parentes:

OPLYSNING: den foreslåede fri abort vil betyde 60-70.000 fosterdrab pr. år, 40 hospitaler og 1.300-1.400 nye læger.

PRINCIP: (man bør ikke begynde på noget man ikke har ressourcer til at gennemføre).

KONKLUSION: (man bør ikke indføre fri abort).

Hverken princip eller konklusion er skrevet udtrykkeligt, kun oplysningerne.

OPLYSNING: hospitalerne har måttet tage „abort-sug“-maskiner i brug.

PRINCIP: (Det er for dårligt at bruge en maskine til abort).

KONKLUSION: (Det er for dårligt at indføre fri abort).

Øvelse 42

Prøv i den følgende tekst at dele hvert enkelt argument op i dets bestanddele: oplysninger, princip, støtte, modifikation, konklusion. Dette forudsætter at man finder tese og modtese i teksten, finder hvilke argumenter der overhovedet er i teksten (hvilke spørgsmål der bliver svaret på), og så for hvert enkelt argument

finder hvad konklusionen er.

Teksten kræver nok et par oplysninger på forhånd. Københavns Kommune havde i 1979 prøvet at få kloakrensningsanlægget Lynetten besmurt med stoffet epoxy som skulle forhindre at det blev beskadiget af det skidt det skulle rense. Arbejderne, som havde den opfattelse at stoffet gav kræft, eller at der var risiko for at stoffet gav kræft, nægtede at udføre dette arbejde. Et firma fra Viborg sendte arbejdere til Lynetten, men Byggefagets Samvirke (og formanden Harry Osborn) havde blokeret for indgangen til Lynetten således at arbejderne fra Viborg ikke kunne komme ind. Efter at have skrevet om dette, og efter et par skarpe læserbreve skrev Leif Blædel følgende:

TEKST 42

Leif Blædel:

Følelseshyphen epoxy

Jeg blev noget forbavset over *indholdet* af nogle af de protester der kom, da jeg skrev om det politiske sigte Harry Osborn gav til kende med en udtalelse om epoxy.

I den epoxy-sag er der rørt voldsomt op i følelserne og så meget mindre i fornuften, så enhver nøgtern observation vækker åbenbart bestyrtelse. Men jeg troede dog egentlig at næsten alle, og i hvert fald de som har engageret sig i sagen, var sig fuldt bevidst at den drejer sig om politik.

Osborn havde som formand for Byggefagets Samvirke sagt, at hans mål med aktionen på Lynetten var at Viborgarbejderne skulle rejse deres vej. Det så jeg som udtryk for at det bare er Lynetten han ikke vil have besmurt. Andet kan man dårligt få ud af det, eftersom de pågældende arbejdere ikke bestiller meget andet end at arbejde med epoxy. Det er ikke dem han vil ifølge, det er Københavns Magistrat han vil bekæmpe.

Det er ikke den eneste indirekte, men klare tilslutning om politiske hensigter, der er faldet i den sag. Jeg så således en repræsentant for den navnkundige mutagengruppe i TV-Avisens reportage om demonstrationen på Lynetten sidste weekend. Hun erklærede at man overhovedet ikke kan beskytte sig mod farene fra epoxy undtagen ved at lade være at bruge det.

Bortset fra at udsagnet indeholder den evige sandhed, at man ikke kan beskytte sig med total sikkerhed mod noget som helst – lige fra faldende tagsten til virkningen af røntgenstråler ved en hospitalsundersøgelse – undtagen ved at indstille vejtrækningen, tør jeg nok sige mutagengruppen markerede sig politisk i den tale. Med den videnskabelige autoritet taleren har erhvervet sig gennem sin evne til at anvende Ames Test, udgav hun sig for at være ekspert i arbejderbeskyttelse.

Hvis det nu var noget specielt ved særligt djævelske stoffer at de får viseren til at slå ud ved Ames Test, ville det være forståeligt at sådan en forsker går over i det missionerende fag. Men når sandheden skal frem, ville selv den umistelige danske spegepølsemand antagelig give nøjagtig samme resultat. En enkelt cigaret ville det utvivlsomt også – ellers ville testen ikke være en krone værd.

Jeg nævner ikke cigareten fordi Tage Egsomse har bedt mig om det. Den kræft folk rager til sig ved rygning er deres egen hovedpine. Men afsløringen af cigareten ved Ames Test angår også danske arbejdere – de som er i tobaksindustrien. Ames Test vil vise at de tjener deres brød ved at bearbejde et stof, som kan tænkes at fremkalde kræft. Andre undersøgelser har vist at stoffet sandt for dyden ikke bare kan tænkes at være, men motorisk er kræftfremkaldende. Og i erkendelse af de evige sandheder kan tobaksarbejderne kun beskytte sig mod den kræft risiko ved at opføre sig med enhver omgang med tobak.

Jeg mindes ikke at have set mutagen-gruppen på barrikaderne med et krav om lukning af den danske tobaksindustri. Det kan man udlæde forskelligt af.

Et væsentligt element i kampagnen mod epoxy har været sammenblandingen af to egenskaber ved stoffet. Dets mulige kræftfremkaldende virkning og den stensikre risiko for at det kan fremkalde allergi hos mange mennesker. I den almindelige suppe af følelsesgøj er det – med eller uden overlæg – lykkedes anti-epoxy-politikkerne at få folk til at tro, at den fastslåede fare for allergi også handler om kræft. Men der er nu lidt forskel på de to ting.

Varmhjertede idealister vil måske så sige, at det kan være lige meget. Vi må også forbyde brugen af allergi-fremkaldende stoffer.

fer. Tanken er køn, men den rejser det spørgsmål hvordan vi får afskaffet græs og bynke, så vi ikke behøver publicere deres politikal hver sommer. Og konsekvensen af den er at vi rettelig burde afsiå fra bredspisning her i landet – for omkring 40 pct. af de møllere og bagere som henlever deres liv i skyer af mel, får allergi af det.

Epoxyens virkning som allergi-fremkaldende er af nogenlunde samme størrelsesorden. Men så vidt jeg forstår tilstræber Arbejdstilsynets regler af Københavns Magistrats direktiver for arbejde på Lynetten, at epoxy-arbejderne ikke skal stå i skyer af stoffet. Sagligt set er det derfor først af alt formaling af korn og brug af mel der bør bekæmpes. Foruden altså enhver fabrikation af tobaksvarer.

Nu sidder der nogen og tænker at jeg overser dét og dét, og det ved epoxy. Det har de sikkert ret i. Jeg indskrænker mig til at tage stilling til nogle af de argumenter der er fremført, og til den totalt hovedløse proportionsforvridning som præger debatten.

Information 14.9.79

§ 43. Dårlige argumenter

Når man har det formelle system i et argument klar, kan man beskrive forskellige typer af argumenter som ud fra forskellige synspunkter er dårlige. Man kan ikke kalde det fejl, for man kan ikke begrunde den regel som de skulle være fejl i forhold til. Man kan heller ikke kalde dem ueffektive, for der er situationer hvor de sikkert er virksomhedsfulde. Endelig kan man heller ikke kalde dem moralsk forkastelige, for de kan også i visse situationer være rimelige og berettigede.

Men hvis man ved argumentation vil øge sin egen forståelse for et problem, og skabe større enighed blandt de samtalende om hvad der er til at acceptere, og hvad ikke, hvis man altså går ud fra at argumentation bruges i en forståelsesproces, og en demokratisk proces, så vil den type argumenter som nu skal omtales ikke fremme processen.

Argumenter er dårlige hvis de dele af dem er formuleret FLERTYDIGT, således at der kan forstås to forskellige ting ved sam-

me sætning. Første sætning i tekst 31 b er nævnt som flertydig: *der findes også hvide jøder*. Den kan enten præciseres som: *der findes jøder der er som hvide*, men også som: *der findes hvide der er som jøder*. Et andet eksempel kan være tekst 34 a: *Og mange af de læger, som landet har, nægter at slå tiljæl*. Betyder det at mange læger nægter at foretage abort, eller (hvad der gerne skulle være tilfældet) nægter at dræbe mennesker som er født? Et tredje eksempel kan være fra tekst 42, hvor ordet *politik* dels bruges i den brede betydning som det der angår partiernes strid om samfundets styrelse og indretning, dels som et skældsord om det ufine kneb. Flertydigheder kan ikke undgås, men det er dårligt hvis centrale ord og ytringer i en argumentation er flertydige.

Argumenter kan være dårlige hvis princippet ikke er holdbart i forhold til oplysningerne og konklusionen. Det er tilfældet ved OVERGENERALISERINGER, dvs. det at den generelle sætning formulerer en lovmedsigthed som enten ikke gælder for så mange individer som det siges om, eller som ikke drejer sig om så mange egenskaber som det siges om. Et eksempel fra tekst 31 b: *Hvis jeg elsker min folke- og blodstælle, må jeg hade hans fjender*. Det er en generalisering om hvad det at elske sin næste er, som givetvis ikke kan accepteres af modtagere som den kunne rettes mod. Et andet eksempel fra tekst 42. Afsnittet om græs og bynke kan beskrives som et argument således:

OPLYSNING: idealisterne vil afskaffe epoxy fordi det er allergifremkaldende.

PRINCIP: den der afskaffer én allergifremkaldende, må afskaffe dem alle.

KONKLUSION: idealisterne må afskaffe alle allergifremkaldende.

Overgeneraliseringen består i referatet af idealisterne. Fordi man vil afskaffe epoxy, som er et kunststof, der kan erstattes af et andet ikke-kunststof, behøver man ikke at skulle afskaffe alle allergifremkaldende.

Næsten det samme som en overgeneralisering er en overkonkreisering. Hvor overgeneraliseringen består i at den generelle

sætning, **PRINCIPPET**, er formuleret så generelt at der ikke er støtte for den, så er overkonkreisering en så specifikt formuleret **STØTTE** at man ikke kan generalisere ud fra den. *Alle har en fælder der selv har været i Tyskland, og han siger selv at ...* sætningen kan godt være sand nok, den handler blot om et så specielt tilfælde så man ikke kan henføre det under det fænomen den generelle sætning handler om. Der er i eksemplerne på argumenterende tekster ikke oplagte eksempler på overkonkreisering, men hvis man havde indvendt mod Hanne Reintoft i tekst 32 b: *Jammen, min moster har været meget glad for at få hjælp af Frelsens Hær*, så har vi en overkonkreisering.

En tredje dårlig begrundelsestype består i **SORT-HVID** tænkning eller ufuldstændig disjunktion. Hvis princippet i et argument er en enten-eller-sætning, vil sort-hvid tænkning bestå i at der overses den tredje mulighed. Det er således en form for overgeneralisering som ofte findes i tilspidse situationer hvor noget er enten godt eller dårligt; de der ikke er med mig, er mod mig. De fleste situationer er rent faktisk ikke indrettet på den måde. Se et eksempel fra tekst 42. I afsnittet om Viborg-arbejderne kan man finde følgende argument:

OPLYSNING: Osborns mål var at Viborg-arbejderne skulle rejse deres vej.

STØTTE: de pågældende arbejdere bestiller ikke andet end at arbejde med epoxy.

KONKLUSION: det var bare Lynetten han ikke ville have besmurt.

Princippet er ikke udtryk i dette argument, men den eneste generelle sætning der kan give mening må være:

PRINCIP: (enten vil man kun have bestemte folk til at rejse, eller også vil man generelt forhindre at noget som helst bliver besmurt med epoxy).

Dette er et typisk sort-hvid-argument. Der er jo også den mulighed at man vil have arbejderne til at rejse for på langt sigt at få

epoxy forbudt. Men den udelukkes af den udtalte begrundelse som nok bedst kan formuleres som en enten-eller sætning.

En fjerde dårlig type af begrundelser er **CIRKELDEFINITIONER** og **GENERELLE DEFINITIONER**. Cirkeldefinitioner er definitioner hvor det der skal defineres indgår som en del af selve definitionen. Hvis man fx definerer kristen moral som de kristnes moral har man ikke gjort noget mere præcist end det var, fordi *kristnes* vel er lige så flertydigt som *kristen*. Generelle definitioner er betydligt mere udbredte. Det består i at begrebet defineres ved egenskaber (og ofte blot det at det er godt eller dårligt) som er så generelle at alle mulige andre fænomener også vil falde ind under det. Eksempel fra tekst 31 b: *Du mener altså med jøder noget mindreværdigt og foragteligt*. Tekst 32 a: *Homoseksualitet er unormalt og skadeligt*. Definitioner må som beskrevet i § 28) både tilordne begrebet til nærmeste art og anføre de specifikke egenskaber.

Dårlige argumenter kan også bestå i argumenter med dårlige **OPLYSNINGER** og **STØTTE**. Her kan man ofte finde **UUDTALTE VURDERINGER** i det som ellers skulle være oplysninger. Ved at vælge bestemte ord kan man ganske simpelt overføre en holdning til et fænomen uden at argumentere for den eller påstå den, så modtager kan tage stilling til den. Man kan kalde det plus-ord og minus-ord (se § 23). Holdningen er forudsat, og lader sig kun benægte hvis man afbryder samtalen eller teksten og siger om afsender at han eller hun bruger forkerte ord. Et eksempel fra tekst 32 b: *Alle socialarbejdere kender i hvert fald i rigeligt mål disse „velledige damer med hat“ ...* Hele argumentet ligger i valg af ord – hvad teksten da også selv understreger. Et lignende eksempel fra tekst 34 a:

Ordet „svangerskabsafbrydelse“ er forholdsvis nyt. Før 1933 hed det „føsterab“. Også her ligger hele argumentet i valget af ord, og det understreges i selve teksten. Mindre uskyldigt bliver det når der ikke udtrykkeligt gøres opmærksom på at der er valgt en bestemt sproglig formulering som fx i tekst 32 a: *Homoseksualitet medfører (...) straf for dem der hengiver sig dertil (...) den by hvor homoseksualitet bedrives*. Ordene *hengive sig* og *bedrive* angiver effektivt at homoseksualitet er forkasteligt, men det påstås ikke ved brugten

af ordene, det forudsættes fordi de er minus-ord.

Det at mange ord indeholder forudsatte vurderinger kommer ikke til at betyde at man ikke kan bruge disse ord i en diskussion eller en argumentation. Problemet med disse ord er kun om den forudsatte vurdering også deles af modtager eller ej. Brugen af ord med forudsatte vurderinger i oplysninger og støtter er kun uheldig hvis vurderingen er kontroversiel. Ordet *risiko* forudsætter fx en negativ vurdering af det der er risiko for, ellers ville det hedde *mulighed* eller *chance*. Men det er ikke dårlig argumentation når Blædel i tekst 42 skriver: *den stensikre risiko for at det (epoxy) kan fremkalde allergi* for det er ganske ukontroversielt i situationen at allergi er noget negativt.

I lærebøger om logik og argumentation er listen over dårlige argumenter eller fejl betydeligt længere end den her bragte. Der findes da også flere uheldige typer, men flertydighed, overgeneralisering, sort-hvid-tænkning, generelle definitioner og udtalte vurderinger er ikke de mindst væsentlige.

Øvelse 43 a

Undersøg de tekster I skrev i øvelse 40. Undersøg hvilke argumenter der er og hvilke dele de består af. Bruges der i teksten nogen dårlige argumenter? Hvilke?

Øvelse 43 b

Lav en argumentationstekst om et emne som I er inde i. Indbyg så mange dårlige argumenter i teksten som I kan. Lav flertydigheder, overgeneraliseringer, sort-hvid-tænkning, brug generelle definitioner, udtalte vurderinger, og gør det så meget som muligt. Diskuter om det er svært eller let at lave en sådan fremstilling.

C. REGULEREDE TEKSTER

§ 44. Virkningstrappen

Ved REGULEREDE tekster vil vi forstå tekster som regulerer modtagers adfærd, og som derfor handler om modtagers fremtidige handlinger. Det er nok den teksttype der er skrevet mest om, fx i lærebøger i retorik, i lærebøger for reklamefolk og i analyser af reklame og propaganda.

Instruktioner findes i mange former: i den politiske tale prøver taleren at få modtager til at stemme på en bestemt måde, i reklamerne prøver firmaerne at få forbrugerne til at købe en bestemt vare, i lovene regulerer lovgiverne befolkningens hele liv og instruerer dommerne om hvordan de skal dømme overtrædelser, og i instruktioner fortælles det hvordan et redskab skal bruges, hvordan en kage skal laves, eller hvordan en arbejdsproces skal gennemføres.

Fælles for alle regulerende tekster er det at de må føre modtager igennem flere forskellige psykologiske faser som ender med handling. For det første må afsender påkalde sig modtagers OPMÆRKSOMHED, dvs. sørge for at teksten overhovedet bliver læst eller hørt. Dernæst må afsender vise at teksten handler om noget der er relevant for modtager, dvs. skaffe sig modtagers INTERESSE, det sker ved regulerende tekster ofte ved at afsender nævner at modtager har et problem der ikke er løst, eller et behov som ikke er tilfredsstillet. Sagen er altså relevant for modtager. For det tredje må afsender informere modtager om den løsning som hun eller han foreslår på problemet. Afsender må altså ved en beskrivelse af løsningen skabe KENDSKAB hos modtager til den. Dernæst må afsender ved argumentation eller overtalelse skabe den OVERBEVISNING hos modtager at der er tale om en løsning der tilfredsstiller alle krav og behov, og at der er en løsning der er bedre og mindre besværlig end alternative løsninger. Og endelig må afsender af en regulerende tekst opfordre til HANDLING, instruere om tid og sted og de

enkelte dele i handlingen.

Disse faser er som trin på en trappe; man kan ikke komme til den anden fase, uden at have været igennem den første osv. Man kan kun fatte interesse for en sag hvis man er opmærksom på den, man kan kun lære den at kende hvis man har fattet interesse for den, og man kan kun lade sig overbevise om at en problemløsning er god hvis man kender til den. Endelig beslutter man sig først til at handle når man er blevet overbevist om at det er en fornuftig handling.

Denne virkningstrappe: **opmærksomhed, interesse, kendskab, overbevisning, handling**, vil principielt enhver afsender af en regulerende tekst have modtaget skubbet op ad. I mange situationer er nogle trin dog overflødige fordi de ligger i situationen. Men se først et eksempel hvor teksten indeholder alle fem led: en reklame for Danfoss termostater, tekst 44.

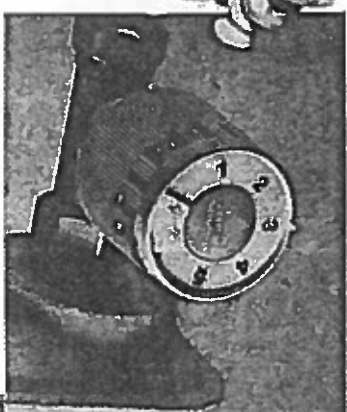
Her er overskriften og tegningen midlet til at vække opmærksomhed. Den specielle tegnesil skal i bladet – et gratis omdelt annonceblad – konkurrere med mange andre annoncer, derfor bruges der megen plads og energi på dette. Når først opmærksomheden er fanget skal interessen for problemet vækkes med den lille indledning om at varmegifterne konstant stiger. Alle husejere (som er dem der modtager reklamebladet) kender kun alt for godt det problem, og der er derfor ikke brug for mere tekst til det.

Dernæst kommer der to afsnit „Sparer op til 20%“ og „hvor-dan virker en Danfoss radiatortermostat?“ som præsenterer løsningen på modtagers økonomiske problem. Afsnittene giver den forudsætningsløse kendskab til fenomenet en radiatortermostat. Dernæst følger 4 afsnit med argumentation for fordelene ved en Danfoss.

Sidst men ikke mindst kommer så den konkrete instruktion i handling: *skriv navn og adresse og send ind, benyt læseservice side 29*. Denne reklame er således lavet lige efter lærebogen. Om den har nogen virkning, om den får folk til at sende ind kommer først og fremmest an på om opmærksomhedspåkaldelsen har været god nok og om argumentationen har været overbevisende.

TEKST 44

Danfoss radiatortermostater - hemmeligheden bag bedre varmekøkonomi



Varmedriftens stiger konstant. Det betyder, at ejer og lejer har fæstet interesse i at holde varmegifterne ned.

Det er nemt med Danfoss radiatortermostater. Sparer op til 20%.

Hvorfor vælger en Danfoss radiatortermostat? Så enkelt er det: Termostaten indstilles på den ønskede temperatur. Radiator-termostaten regulerer derefter automatisk vandtemperaturen, så den bliver for højt og lukker sig selv for vand og varme – og så lægger den hensyn til alle varmekøber. Termostaten lærer hurtigt sejl, hvordan „glædesvarmen“ kan afslås lydt.

Danfoss
DANFOSS A/S
København
6430 HØRSHØJ
KØBENHAVN
Smøreløse 30,
2000 OLGSTAD
Telefon (07) 453222

Med Danfoss termostater på alle radiatorer. Skift håndteringsventil-terne ud og få monteret Danfoss radiatortermostater på alle radiatorer. Så kan du spare energi og penge på en hurtig og let måde.

Varmekøkonomi. Reguleringsarmen giver indvirkende og konstant temperatur i boligens forskellige rum – det betyder komfort og varme.

Kvalitet der betyder sikkerhed. Danfoss termostater er gennem 25 år blevet testet på, at Danfoss' radiatortermostat er et kvalitetsprodukt.

Meget let regulering. Hjemmen i radiatortermostaten er Danfoss' Dan-ge.

For ejeren betyder Danfoss radiatortermostater nedlæggelse af varmeforbrug, et minimum af vedligeholdelse og mere tilfreds tilfreds. For lejeren betyder radiatortermostaterne besparelser på varmegifterne og øget varmekøkonomi.

Så send venligst yderligere informationsmateriale om Danfoss radiatortermostater.

Navn

Adresse

ANKURS
Gunnar Clausens Vej 66
6250 VIBY J
Telefon (06) 292922
Da flere oplysninger - benyt det nye læseservice på side 29

Øvelse 44

Prøv at lave en reklame for en ting som du selv har, fx en fyldpen, et pennalhus eller en bog. Komponent teksten med alle de fem led: opmærksomhed, interesse, kendskab, overbevisning og opfordring til handling.

§ 45. Instruktioner

Teorien om virkningstrappen er især udviklet af reklamefolk og bruges af dem. Da dette ikke er en lærebog i at skrive reklamer, skal vi ikke komme nærmere ind på dette. I de andre typer af regulerende tekster vil vi se af de omtalte trin kunne springes over fordi det ligger i situationen. Fx behøver der ikke at være opmærksomhedspåkaldere i en lov. For alle har pligt til at kende loven. Loven skal ikke konkurrere om nogens opmærksomhed. En politisk tale minder meget om en reklame, men her spiller selve opfordringen til handling ikke nogen særlig rolle, den er der nok, men den fylder ofte kun en linje. I regulerende instruktioner, fx brugsanvisninger eller opskrifter skal der nok påkalde opmærksomhed og skabes interesse og beskrives en løsning, men der bliver næsten aldrig argumenteret for at det er den bedste løsning. Det der optager den meste plads i instruktion, det er selve den detaljerede handlingsanvisning.

TEKST 45 A

Landbrød

$\frac{3}{4}$ dl vand, 25 g gær, 1 spsk. salt, 125 g (2 dl) rugmel, 250 g (4 dl) grahamsmel, 100 g ($1\frac{2}{3}$ dl) hvedemel, evt. 1 spsk. kommen. Lun væsken (højest 37°C). Rør gæren ud i lidt væske. Evt. fedtstof smuldrer i melet. Tilset mel, salt og sukker, hold ca. $\frac{1}{4}$ af melet tilbage. Ælt dejen, ælt resten af melet i lidt efter lidt. Dæk dejen til med et klæde eller køkkenrulle og stil den til forhævning ca. 30 min. et lunt sted. Slå dejen sammen. Ælt dejen igen. Form dejen til brød. Læg brødet på plads, evt. på bagepapir, dæk det til. Brødet efterhæves ca. 30 min. Rids brødet og pensl det med mælk eller sammenpisket æg. Brødet sættes i forvarmet ovn ca. 40 min. ved 200°C.

Husholdningsrådets pjeces 3, 1974, side 11

I denne tekst er der ikke andet end instruktionen, dvs. 5. trin, den detaljerede opfordring til handling. Dispositionen er styret af det tidsmæssige forløb, de enkelte handlinger beskrives i den rækkefølge som de skal komme i; nogen anden sammenhæng mellem de beskrevne dele angives ikke – selv om den må være der. Og det er faktisk noget af et problem. Begrundelsen for sammenhængen, begrundelsen for at væsken skal luges, gives ikke, begrundelsen for at melet skal kommes i lidt efter lidt gives ikke. Det betyder at læseren kun slavisk kan følge opskriften, eller opgive at lave brødet. De muligheder der faktisk er for fx at komme fedtstoffet smeltet i væsken, får læseren ikke nogen viden om.

Man kunne derfor foreslå den der skal instruere en anden i at gøre noget, at bringe også forklaringer eller argumenter for at det bør gøres som beskrevet. Opmærksomheds- og interessevækkere behøver der ikke være i instruktionen; kun de der alligevel vil lave det instruktionen gælder, vil læse instruktionen; men ud over selve den detaljerede tidsmæssigt ordnede instruktion bør der også være en forklaring på hvorfor handlingerne skal gøres som foreslået – når man vil nå et givet mål. Se en alternativ formulering af brødsopskriften:

TEKST 45 B

Fremgangsmåde ved „hjemmebagning“

Væsken opvarmes til højest 37°C. Bruges helt kold væske må man regne med lidt længere hævetid. Kærnemælk og andre surmælksprodukter kan opvarmes, men skiller nemt.

Gæren udrøres med lidt af væsken – ikke med sukker eller salt, der kan ødelægge gæren.

Evt. fedtstof smuldrer helst med melet, men kan evt. smeltes og blandes i væsken. Alle ingredienser blandes – enten med en ske, håndpisker eller røremaskine. Ca. en fjerdedel af melet holdes tilbage og æltes i lidt efter lidt, når resten er blandet godt. På den måde undgår man, at dejen pludselig bliver for fast. Det kan nemlig være svært at beregne mængden helt nøjagtigt, fordi tørt mel optager mere væske end fugtigt mel.

Dejen skal røres eller æltes til den er blank og smidig.

Dej, der skal bages i form, skal være mere lind end dej, der

skal bages på plade.

Dejen dækkes til med et klæde og stilles til forhævning et lunt, men ikke al for varmt sted. Når den er hævet til ca. den dobbelte størrelse, æltes den med hånden, så al luft presses ud. Herved forstærkes glutentrådens, og gærcellerne får mulighed for yderligere at formere sig, og man får et mere finporet brød.

På bagerier sker hævingen ved en såkaldt „raskning“, hvor temperatur og luftfugtighed nøje kontrolleres.

Derefter formes brødet og lægges i en smurt form eller på plade. Dækkes med et klæde og stilles til efterhævning til dejen igen er hævet pænt op, men ikke helt til dobbelt størrelse.

Vil man undgå den sidste ælning og efterhævning, kan brødet formes straks efter første ælning og bages, når det er hævet til dobbelt størrelse. Brødet bliver i så fald mere grovporet – og får nemt ret store huller.

Store huller i brød, der har hævet to gange, skyldes som regel en for dårlig ælning („nedslåning“) i sidste omgang.

Franskbrød på plade bages ved 200°C, franskbrød i form ved 220°C. Brødet stilles i forvarmet ovn.

Et franskbrød af 4-500 g mel skal bage 30-40 min.

Når dejen kommer i ovnen, fortsætter gæren med at danne kuldioxid indtil temperaturen når 45 °C. Når den er på 60°C, dræbes gærcellerne, men brødet fortsætter med at hæve, fordi de dannede luftarter udvider sig i varmen.

Ved 70° C stivner proteinstofferne, og samtidig begynder dejens stivelse at forklistre. Under sidste del af bagegangen får brødskorpen farve. Dannes skorpen for tidligt, fx hvis ovnen er for varm, kan brødet ikke hæve tilstrækkeligt. I bagerier tillføres damp i de første minutter for at holde overfladen fugtig, så længe dejen hæver. Derved undgås for tidlig skorpedannelse.

Husholdningsrådets pjec 3, 1974, side 15

Et særligt problem giver dispositionen af selve den instruktive del af en regulerende tekst. For at forstå dette problem, løs først opgaven!

Øvelse 45 a

Dette er en opgave der kun kan løses i en gruppe. En af gruppedeltagerne skal mundtligt give de andre instruktion om at tegne

en bestemt figur. Derfor skal alle gruppedeltagerne have et stykke kvadreret papir, og den ene skal have de to tegninger som er trykt på side 172, 173. Den ene skal nu mundtligt instruere de andre om at tegne de samme figurer som hun eller han sidder med. Opgaven er at få de andre til at lave nøjagtig de samme figurer. De andre må ikke stille spørgsmål eller sige noget overhovedet.

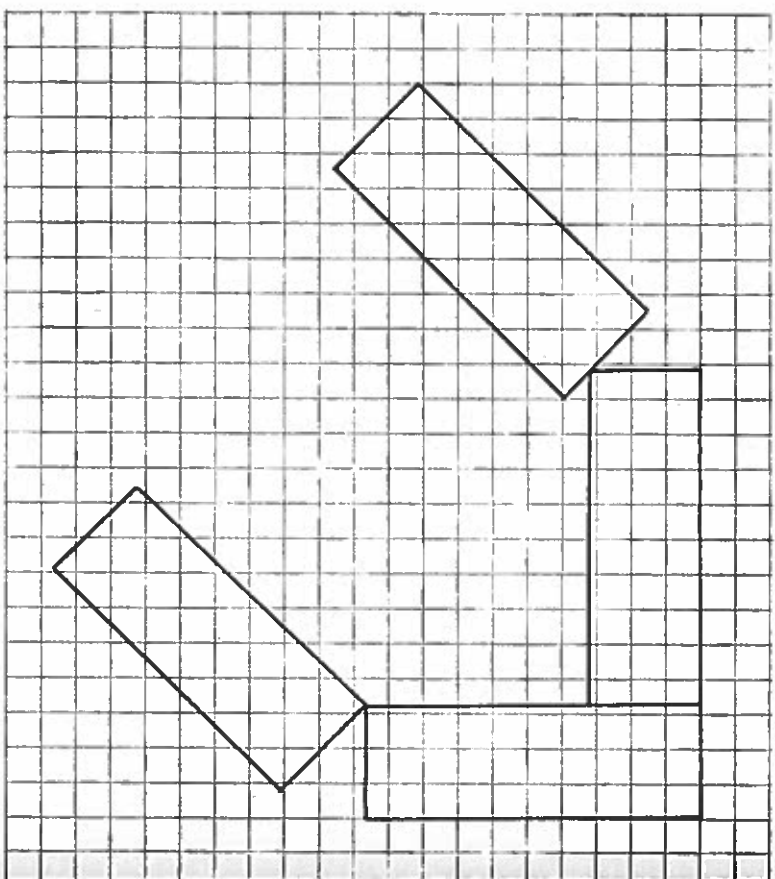
Gennemfør opgaven med figur A og sammenlign bagefter resultaterne med originalen. Var der forskelle? Hvordan kan man forklare hvad der skete?

Prøv så at lade samme person som før, instruere om tegning B, men forklar, at hun eller han må beskrive helheden før delene. Først må hele billedet beskrives med en sætning, så må delene opregnes, så må hver enkelt del beskrives, så delenes dele osv. Lad altså personen give en instruktion der ikke er disponeret i den rækkefølge som tegnehandlingerne skal udføres, men konsekvent fra helhed til del.

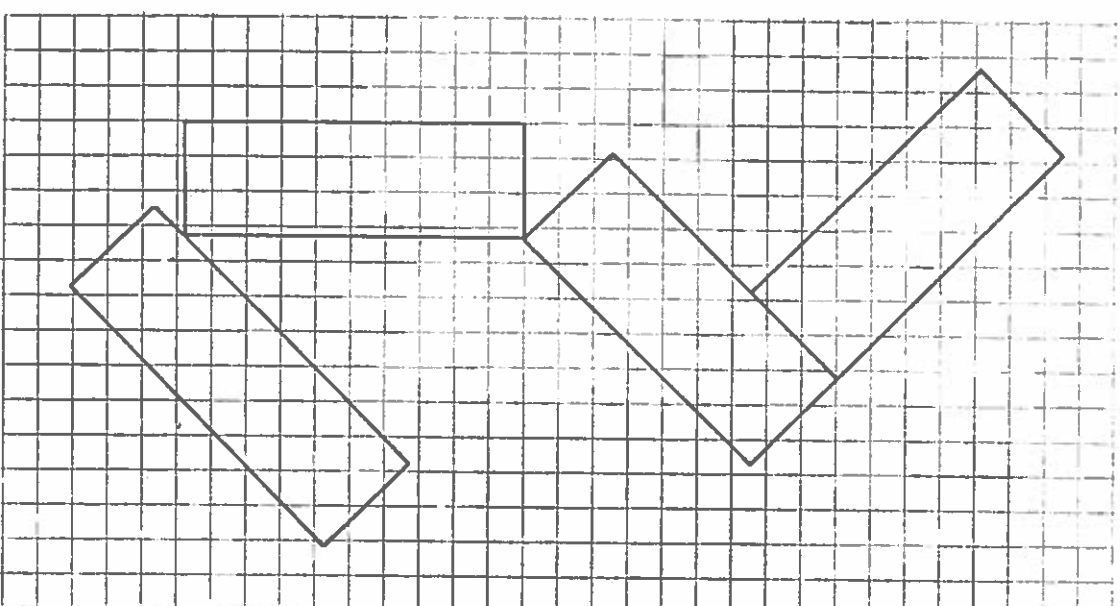
Sammenlign resultaterne. Hvor mange fejl i forhold til originalen kom der i anden omgang? Diskutér årsager til dette!

Vi kan selvfølgelig ikke vide hvordan det vil gå med eksperimentet i øvelse 45 a. Men i andre tilfælde som vi har set, sker der som regel følgende: Instruktøren disponerer sin mundtlige tekst tidsmæssigt, fx *Find punktet 2 ternet fra højre kant og 2 ternet fra overkanten. Tegn en strek herfra til punktet 11 2/3 ternet efter overkant og 2 ternet fra højre kant osv.* Det er så svært at give en instruktion der er disponeret således, at der som regel ikke bliver nogen rigtige tegninger ud af det. Disponeres instruktionsstegen derimod fra helhed til helhed, er der gode muligheder for at der kommer rigtige tegninger ud af instruktionen. Fx *I skal tegne en tegning der ligner 4 aflange kloder der ligger tæt op ad hinanden på et gult. Kald klodserne A, B, C og D. Klodserne er vist ikke helt lige store. Klods A ligger længst til venstre på papiret osv.*

At tage højde for modtagers forestillinger er således ikke at bringe de enkelte instruktioner i den rækkefølge de skal udføres, men at bringe instruktionerne på den måde de skal planlægges af modtager. Og man planlægger i helheder først og bagefter i



dele. Helheder er mere end summen af delene som tages efter tur. Kun i tekster der vil skabe en effekt, en pointe, en overraskelse, kan man bruge kompositionen fra del til helhed, ellers vil den bedste dispositionsvej være fra helhed til del. Dette gælder i høj grad instruktioner – og her er det at gå fra helhed til del næsten det samme som at give den forklaring som vi efterlyste før – men det gælder næsten alle typer af tekster, beretninger, beskrivelser, argumentationer.



Øvelse 45 b

Skriv en instruktion i noget som du kan, fx en opskrift i at lave en eller anden ret, at lappe en cykel, eller i brugen af en duplikator. Prøv at lave instruktionen både med forklaring og med disposition fra helhed til del. Giv den til en der skal udføre opgaven. Se om den kan bruges.

D. KOMPOSITION**§ 46. Indledninger**

De foregående paragraffer i dette kapitel har i og for sig alle handlet om komposition. De har handlet om hvilke emner det var vigtigt at lå med i en bestemt tekstart, og hvilken måde man kunne organisere oplysningerne på. De har imidlertid handlet om det centrale i teksten, om påvirkningen i regulerende tekster, om overbevisningskraften i argumenterende tekster. Og det centrale ved en tekst er også det centrale, dvs. midterste i en tekst. En tekst kan sammenlignes med en vogn inde i en togstamme. Den består af det midterste, hvor det hele står, og så en forende der kobler teksten sammen med det foregående, og en bagende der kobler teksten sammen med det efterfølgende. Tekster udveksles i situationer og tekstens begyndelse kobler teksten fast i situationen og hvad der er sket forud, slutningen kobler teksten fast til situationen og hvad der skal ske sidenhen.

Derfor er der særlige problemer ved at lave indledninger og slutninger i tekster – problemer som ikke er specielle for de enkelte tekstarter, men som stort set er fælles for alle tekster. Kompositionen af hovedafsnittet styres af forholdet mellem sagen og modtagers viden og holdning, omtalen af sagen organiseres under hensyntagen til modtagers opfattelse af sagen. I indledningen og slutningen organiseres ikke blot omtalen af sagen, men i det hele taget teksten og forholdet mellem afsender og modtager. I tekstens midte kan man informere, overbevise eller påvirke, i indledningen skal man gøre modtager modtagelig, op-

mærksom og venlig stemt, i slutningen skal man give modtager indtryk af sagens klarhed, afrundethed, vigtighed og ens eget engagement.

Disse funktioner kan man som afsender opfylde på forskellig måde – ikke afhængig af sagens væsen – men afhængig af modtagers væsen. Når man skal lave en indledning der stemmer modtager *venligt*, skærper *opmærksomheden* og holder *interessens fangen*, så er det meget vigtigt at tage højde for modtagers interesse for emnet på forhånd, hendes eller hans viden eller snarere mangel på viden om emnet, og holdning til det.

Før man begynder at skrive en indledning kan man altså med fordel (evt. skriftligt) gøre sig selv svaret på følgende spørgsmål klart:

Hvem er modtager?

Hvilken interesse har han eller hun i emnet?

Hvad ved han eller hun om emnet?

Hvad mener han eller hun om emnet?

Finder man at man har at gøre med rimeligt interesserede, vidende og venligt stemte modtagere, så er opgaven simpel. Man kan da gå direkte til sagen og indlede med en afgrænsning og præcisering af emnet, evt. en definition:

TEKST 46 A***Institutionerne***

De vigtigste institutioner i De europæiske Fællesskaber er:

Rådet

Kommissionen

Domstolen

Det europæiske Parlament

Det økonomiske og sociale Udvalg

Rådet er fællesmarkedets øverste besluttende myndighed og det eneste organ, der repræsenterer medlemslandenes ...

Udenrigsministeriets markedssekretariat: *Fællesmarkedet og Danmark 1*, u.å., side 7 (Indledningen)

Således kan man indlede lige på og hårdt. Her sker det ved en

opregning af de dele emnet for bogen, nemlig institutionerne, består af. I sådanne direkte indledninger kan man også præsentere planen for resten af teksten, eller man kan med det samme fremsætte den tese man har for en argumentation.

Ved modtager mindre, må man begynde blidere. Det er især i indledningen meget vigtigt ikke at forudsætte noget bekendt som modtager faktisk ikke ved – så mister man sikkert en læser – det gør tekst 46 a sikkert også!

TEKST 46 B

Hvad er Fællesmarkedet?

Det, vi for nemheds skyld kalder *Fællesmarkedet*, hedder mere officielt Det europæiske økonomiske Fællesskab. Det drejer sig ganske rigtigt i første række om dannelsen af et stort, fælles marked, men målet er på længere sigt ...

Kr. Jespersen: *Ja eller nej til Fællesmarkedet*, Kbh. 1962, side 6

Her må man først introducere emnet før man kan afgrænse det og definere det.

Mere udviklet bliver det når man ikke kan forudsætte interesse for emnet, så må man på en eller anden måde vække interesse. Det gælder om at vække modtager med en tilpas uventet, ualmindelig eller spændende formulering:

TEKST 46 C

Hvorfor denne bog?

Man kan ikke nøjes med at sige „ved ikke“.

Det kan man selvfølgelig godt, men så skal man blot gøre sig klart, at det betyder en stemme for Danmarks indlemmelse i EEC, det såkaldte fællesmarked ...

Poul Overgaard Nielsen: *Derfor danske nej til Fællesmarkedet*, Kbh. 1971, s. 9

Når man ikke kan regne med interesserede, opmærksomme og venligt stemte modtagere, må man altså lave sin indledning til emnet indirekte. Man kan ikke begynde med definitionen, men sørge for at få en vis interesse, opmærksomhed og good will. Man kan gøre forskellige ting, man kan tage udgangspunkt i et

paradoks, man kan tage udgangspunkt i et citat, evt. et fra en der mener det samme som man antager modtager gør, eller det modsatte af hvad man selv gør; man kan indlede med en lille anekdote eller med en mindre beretning fra den konkrete virkelighed som modtager kommer fra. Prøv at se på et par eksempler på indirekte indledninger:

TEKST 46 D

Når på ny en dansker ansættes i det offentlige tjeneste (det sker for 30.000-40.000 indfødte om året), skal hun eller han have en løn, som for mange af dem giver råd til en bil. Det er dog ikke det offentlige der laver bilen ...

Ejvind Larsen: *Den salans stat*, Kbh. 1974

TEKST 46 E

Den græske myte om Sisyfos fortæller om en sagnkonge, som guderne straffede. Han skulle rulle en sten op ad en kæmpe skrænt, men hver gang han var lige ved at nå toppen, rullede stenen ned igen. Det lavlønspøblem, der dukker frem for offentligheden ved hver eneste overenskomst-situation, minder om sisyfosmyten. Det bliver ved og bliver ved med at dukke op ...

Bent Hansen: *Vælsind uden velfærd*, Kbh. 1969, Indledningen til kapitel 5

TEKST 46 F

„Efter min mening er der en større garanti for varige resultater i den stadige fremmarch, end i de muligheder en katastrofe giver.“

Med disse ord fra arkerevisionisten Eduard Bernstein, der er taget fra hans bog om socialismens forudsætninger og det tyske socialdemokratis opgaver, er der samtidig angivet et centralt punkt i det teoretiske og praktiske kompleks, man kalder revisionismen i arbejderbevægelsen. Konfronter man dette udsagn med den følgende ...

Ole Marquardt: *Konjunkturforløb og klassebevidsthed*, Kbh. 1974

Indirekte indledninger kræver kendskab til modtagers forudsætninger på en måde som den direkte indledning ikke gør. Man kan altid afgrænse og definere sit emne, men man kan ikke altid

ramme lige det konkrete tilfælde som de specielle modtagere kender til, og man kan ikke altid vide hvad hvem vil finde paradoksalt.

TEKST 46 G

Hvorfor græder Helge Larsen?

Når der her bliver tale om Helge Larsen, så er det ikke undervisningsministerens person, der er på tale: emnet er den rolle og situation han lægger krop til, Helge Larsen som historisk fænomen. Spørgsmålet er: hvorfor græder Helge Larsen? Et spørgsmål hvis berettigelse naturligvis forudsætter det rent faktiske: at Helge Larsen græder. Men som det følgende skulle vise, så er det tilfældigt, hvis han ikke gør det. Ikke fordi hans rolle og situationen ...

Peter Madsen i: *Humaniora – pensioneret af kapitalen*, Kbh. 1972

En sådan fiks indledning er næsten værre end ingenting, når den rammer ved siden af modtagers forudsætninger – som vi regner med den citerede indledning rammer ved siden af forudsætningerne hos denne bogs læsere.

Indledninger kan altså over for en sympatisk modtager gå lige til sagen, afgrænse området, definere emnet, opregne delene, angive planen for det følgende, fremsætte tesen og således komme i gang. Over for en mistroisk, uvidende, uinteresset og træt modtager, kan det betale sig med en indirekte indledning, fx med en paradoksal formulering, en anekdote, en konkret detalje, eller noget der har direkte med modtager at gøre. Men det kræver at man sikkert kan ramme modtagers forudsætningsniveau. Kan man ikke det, er en traditionel direkte indledning bedre.

§ 47. Midten og slutningen

Kompositionen i selve midterdelen i en tekst – kroppen som nogen kalder den – er oftest bestemt af sagen som omtales. Et helt abstrakt princip for kompositionen skal dog kort omtales

her. Man har når alt kommer til alt faktisk kun to muligheder for komposition af tekstens midterdel: man kan inddele det i to dele eller i tre. Laver man nemlig fx 5 afsnit, vil de ofte falde i grupper fx 1 + 3 + 1 eller 2 + 1 + 2. Laver man 6 afsnit, vil de ofte falde i 2 + 2 + 2 eller i 3 + 3. Det er i og for sig ren matematik.

Man kan godt tænke sig undtagelser fra dette skema, fx hvis man i 7 afsnit skriver om hvad der sker de 7 ugedage. Men bortset fra sådanne tilfælde – hvor inddelingen er så dominerende i stoffet – så har 2- og 3-delinger den fordel at det er let at overskue og huske. Allerede 5 dele kan være svært at overskue for en læser. Og det mærkelige er at 3 afsnit med hver 3 dele er betydeligt lettere at overskue, end 9 uafhængige afsnit. Prøv fx at se på dispositionen af denne bog. Denne paragraf kan man ikke forstå som del nr. 47 af 66 mulige. Man kan heller ikke forstå den som nr. 41 af 41 i kapitlet om Teksten, men man kan godt overskue den som den anden paragraf om komposition i det hovedafsnit som danner 3. del i kapitlet om teksten.

Inddeling i to eller tre dele lægger altid en bestemt vinkel ned over stoffet. Todelinger vil altid blive til modstillinger eller gentagelser: A overfor B og C over for D. Tredelinger bliver derimod ofte til udviklinger: Det begynder med A, blomstrede med B og sluttede med C. Problemet opstilles i A, argumenter for og imod udvikles i B, og konklusionen nås i C. Udviklingen er læserens udvikling af en ny opfattelse. Bevægelsen kommer til at dominere. Den model for disposition af en tekst som en togvogn, med en begyndelse og en slutning der kobler til det omgivende og en midte hvor det hele står, er netop i vognens bevægelse fremad i læsereftningen.

Slutninger er ikke nær så modtagerafhængige som indledninger. Har man ikke fået gjort modtager opmærksom, interesseret og venligt stemt undervejs, har man slet ingen modtager af afslutningen. Slutningens funktion er at markere hvad afsenders hensigt med teksten egentlig var. Hvorfor skulle modtager læse den? I slutningen kan man således bringe en sammenfatning af hvad der har stået i det foregående, man kan vende tilbage til indledningen og dens anekdote eller eksempel, og gentage det med

de forandringer som modtagers ændrede forudsætninger mulig-
gør, eller man kan komme med konklusionen eller pointen på
hele teksten, det som modtager har siddet og ventet på. Slut-
ningen giver sig som regel af sig selv, hvis resten af teksten har
været velformuleret.

I slutningen af en tekst overlades læseren til sig selv og sit liv
igen. Derfor kan man selvfølgelig ikke begynde på et nyt emne i
slutningen af en tekst. Afsender skal i slutningen formulere
hvad teksten skal betyde for læserens liv. Man kan omtale det
enestående ved den sag man har omtalt; det er så helt specielt en
sag, så derfor må man beskæftige sig med den; man finder den
ikke andre steder i verden og livet, derfor er det godt at have
mødt denne sag i denne tekst.

Man kan også betone det almene ved sagen. Alle mennesker
vil komme i forbindelse med denne sag, og derfor er det godt at
den har været behandlet i denne tekst. Noget andet som kan
betones hvor det er muligt, er det uigenkaldelige ved sagen; det
er sidste chance for at tage stilling når man læser teksten. Der-
efter er det for sent.

Specielt vigtigt er det at omtale helt præcist hvilke virkninger
denne sag vil have for læserne af teksten, hvordan vil den betø-
dem. Hvad skal modtager efter læsningen gå hen og gøre? Hvil-
ke handlinger er nødvendige?

Det sidste kan også have den form der hedder appel til med-
lidenhed. Den typiske situation er retssagen hvor man kan ap-
pellere til medlidenhed med den anklagede som har 7 uforsørge-
de børn derhjemme. Men også i andre situationer vil man kun-
ne appellere til følelserne i forbindelse med den omtalte sag.

Ved på denne måde at fremhæve det enestående ved sagen,
det almene ved sagen, det uigenkaldelige ved sagen, virkni-
gerne for modtager og modtagers handlemuligheder, og ved at
appellere til følelserne medlidenhed og frygt, fremhæver man
tekstens vigtighed og dermed stemmer man læserne på rette
måde til at forlade teksten og begive sig ud i livet. De skal vide
at det ikke var omsonst at læse teksten.

TEKST 47 A

Rom-traktaten taler om effektivitet, om konkurrence-forvridning
og om hensynet til „den offentlige orden“ og „den offentlige sik-
kerhed“.

Og gang på gang finder man ordet kapital, kapital, kapital!
Man leder forgæves efter ordet menneske.

Men det er jo netop mennesket det gælder!

Poul Overgaard Nielsen: *Derfor nej til Fællesmarkedet*,
Kbh. 1971, slutningen

TEKST 47 B

Vel er den *rå* og *brutale* kommunistiske trussel hidtil blevet effek-
tivt imødegået af Vestens forsvarsfællesskab, NATO. Men Ve-
stens samlede magtpotentiel må øges gennem et snævrere økono-
misk og politisk samarbejde, som gør det muligt for Vestens folk
at opbygge et hjem, hvor vi kan leve i frihed og fred, – og i dette
fællesskab må Danmark finde sin plads.

Iver Poulsen: *Et større fællesskab styrker vort første og største
mål*. Kbh. 1962, slutningen

TEKST 47 C

Derfor vil jeg håbe, som jeg startede med at anføre, at tendenser
til stadig svigtende interesse for kommunevalgene må blive an-
dret ved dette valg.

Demokratiet er ikke en fast størrelse, som højere magter har
foræret det danske folk. Demokratiet skal vindes hver dag og
styrkes ved hvert valg.

Søren Møller, rådmænd (kons.), Odense: *Alle skal kom-
me til orde*, kommentar i Information 10.10.1993

TEKST 47 D

Derfor er det vigtigt at tage menneskers vrede seriøst. Årsagerne
er så oplagte, at de overses. Er Danmarks store problem 142
familiesammenførte tyrkere, eller er det 350 000 arbejdsløse?

Nej – Danmark har ikke et udlændingproblem, vi har et soci-
alt problem. Det er på tide at der bliver gjort noget ved det, og
helst inden remmen hopper af.

Pernille Frahm, folketingsmedlem (SF): *Serius vrede ved
telefonen*, kommentar i Politiken 10.10.1993

TEKST 47 E

Det er derfor ikke så underligt, hvis man på A-holdet føler, at man arbejder for meget. En 37 timers arbejdsuge giver ikke meget spillerum for virkelig udnyttelse af egen tid til skabende virksomhed, oplevelser og samvær med børn, venner, naboer ... Tænk hvis vi kunne få 5 timer mere til os selv om ugen! Det er på tide, at vi sætter vore ledere i bevægelse. Der sker ikke noget, hvis vi blot sætter os ned og venter.

Ebbe Lauridsen, cand. mag. HD: *Del så det arbejdet!*, kronik i *Information* 28.9.1993

En slutning der ikke samler op på en af de angivne måder, virker flad og uilfredsstillende:

TEKST 47 F

Såfremt der bliver gennemført en overgangsperiode for nye medlemslandes tilslutning, har Danmark i forhandlingerne fremhævet, at vort bidrag til den fælles landbrugspolitiske finansiering må reduceres i samme forhold som de fordelt, vi kun gradvis opnår igennem overgangsordningen. Fordelingen af de nuværende seks medlemslandes bidrag må efter dansk opfattelse også være et udgangspunkt for størrelsen af nye medlemslandes bidrag.

Udenrigsministeriets markedssekretariat: *Fellesmarkedet og Danmark 1*, u.å., slutningen

Øvelse 47 a

Undersøg teksterne 47 a-e og prøv i hvert enkelt tilfælde at beskrive hvilken type slutning der er tale om. Er der sammenfatning, fremhæves det vigtige ved sagen, betones det enestående, det almenne, det uigenkaldelige, modtagernes handlemuligheder eller hvad?

Øvelse 47 b

Find 10 kortere tekster, fx kronikker eller debatindlæg af samme længde. Undersøg artiklernes indledninger og slutninger. Hvor mange bruger direkte indledning og hvor mange indirekte? Overvej i hvert tilfælde hvor der er brugt indirekte indledning! Undersøg slutningerne! Er der sammenfatning, fremhæves det

vigtige ved sagen, betones det enestående, det almenne, det uigenkaldelige, modtagernes handlemuligheder eller hvad?

Øvelse 47 c

Find de dispositioner frem som I skrev i øvelse 28 a. Indeholder den flere end tre dele? Kan de reduceres til en todeling eller en tredeling? Er kompositionen bygget op over modstilling og gentagelse eller over udviklingsgang?

Øvelse 47 d

Formulér indledninger til forskellige tekster, tag fx tekster med argumentation om *foldebold*, *selvmord i Danmark*, *private hospitaler*. Formulér først direkte indledninger til hver af de tre emner. Formulér så indledninger for modtagere som kender meget lidt til sagen. Lav så indirekte indledninger for folk som er direkte modstandere af det synspunkt du har om sagen.

§ 48. Dansk stil som tekst

Det er meningen at man skal lære alt det dette kapitel handler om, stofindsamling, komposition, indledning og slutninger, ved at skrive dansk stil.

Det kan man også til en vis grad. Tag fx et af emnerne fra studentereksamen 1979: *Hvorfor forsvinder dyrene, og hvilke konsekvenser har det? Tag udgangspunkt i tekst 2 (En klode uden dyr (uddrag af en bog af Bent Jørgensen med samme titel, 1972)) og brug relevante dele af det øvrige materiale og din egen viden i fremstillingen.*

Hvilken tekstart har man at gøre med her? Der er tale om en blanding. I en besvarelse af opgaven vil der naturligt kunne indgå: en redegørelse for jorden som økologisk system, en argumentation mod tese og modtese i forbindelse med konsekvenserne. Det vil således være yderst relevant at bruge det der har været behandlet i dette kapitel.

Det er imidlertid også temmelig problematisk at bruge alt det der har stået i dette kapitel fx det om tekstens funktion og om en komposition der tager højde for modtagers interesser, viden og

holdninger. For en dansk stil forekommer jo ikke funktionelt i en situation som alle andre tekster man kunne tænke sig. Skriver man som privatperson et brev til kommunen om trafikforholdene, er situationen klar; tekstens funktioner kan let specificeres, afsender har et tydeligt udtryksbehov, og man kan gøre sig forestillinger om hvad modtager kan og ved og vil. Hvis man på en arbejdsplads skriver en rapport om muligheder for omlægning af arbejdsgangen, er interesser, udtryksbehov, relevans for modtager også størrelser man kan finde frem til. Selv det at skrive en kronik til et dagblad om vilkårene for den gruppe i samfundet man hører til, er også en klar situation. Modtager er offentlighed, og man kan ikke regne med at den ved noget om emnet, man kan antage at alle har en sund mistillid til at man har det så ond som man skriver, og nogen interesse findes der heller ikke. Det gælder i den situation om at have en virkelig fangende indledning, og argumentationsgangen må tage udgangspunkt hvor den mest negativt indstillede står.

Sådan er det ikke for den der skriver dansk stil. Afsender har ikke noget udtryksbehov. Sagen kan rage eleverne en papand, og selvom det eventuelt skulle være noget der havde deres interesse, har de vel ikke noget særligt behov for at udtrykke det skriftligt – og til hvilken modtager?

Modtager er ikke en der skal have nogen oplysninger. Læreren antages at vide det der skal vides om emnet på forhånd. Derfor fingerer man som afsender at modtager er en dannet offentlighed som ved alt om alt, men ikke noget om emnet. Imidlertid er dette ikke en tilstrækkelig bestemmelse af modtagers fiktive viden. Skal elever fx skrive om hvorfor dyrene forsvinder, skal de næppe give sig til at definere eller beskrive dyr i al almindelighed. For det ved læreren at de godt ved hvad er, så det behøver hun eller han ikke at prøve dem i.

Den danske stil er grundlæggende en prøvelse, læreren prøver hvad eleverne kan. Og det er det eleverne skal tage højde for når de skal bedømme modtagers forudsætninger. Antager de at læreren tror at de ved noget på forhånd, behøver de ikke skrive det, for det skal de ikke prøves i; de skal kun skrive det som de tror læreren antager de ikke kender eller kan på forhånd. De

skal overraske læreren ved at skrive noget hun eller han ikke vidste de vidste.

Læreren mener heller ikke noget, så det er svært at opstille den modtese som ellers alene gør en argumentation relevant for en modtager. Læreren må jo nemlig ikke mene noget, hun eller han skal være neutral og objektiv. Lige så svært bliver det med indledningen og slutningen. Der er ikke nogen relation som skal etableres mellem afsender og modtager, den er der, men den skjules ved den fiktion at eleven oplyser læreren om noget. Man kommer aldrig ud for at skulle vælge en indirekte indledning fordi modtager nærer mistillid – på den anden side kræves der altid indirekte indledning, for modtager – den rigtige, ikke den fiktive – må oftest antages at være træt og inderlig uinteressert i meddelelsen.

Dette problem må man prøve at gøre noget ved. Man kan næppe få afskaffet den danske stil til eksamen lige med det samme, men man kan prøve på at bruge andre former for tekster til at øve sig på. For det første kan man øve sig på de tekster som indgår naturligt og funktionelt i andre undervisningsforløb. Man kan regelmæssigt skrive referater af timer, gruppearbejder, bøger, ekskursioner o.l. De skal ikke blot gemmes til eksamensrepetitionen, men de kan blive rettet af læreren og diskuteret i klassen – ud fra de principper som vi har skitseret i denne bog.

Når elever i andre fag skal aflevere rapporter, geografirapporter, fysikrapporter og den slags, kan dansklæreren komme ind og rette dem. Man kunne også tænke sig at elever kunne have mere glæde af hinanden ved at skrive, ikke kun til læreren, men også til hinanden om faglige emner, referater af bøger og projekter. Også dette kunne gøres til genstand for diskussioner om tekstproduktion. Endelig kan elever sende virkelige breve og rapporter rundt til offentlige myndigheder, virksomheder og aviser. Eleverne kan altså allerede i skolen fungere som borgere i det samfund de lever i. De kan tage del i den lokale debat om planlægning af veje, sportspladser, fritidsmuligheder o.l. De kan blande sig i debatten i landsaviserne om politiske emner, og de kan henvende sig til myndighederne med deres ønsker. De kan arrangere besøg på virksomheder selv, skrive brevene, lave rap-

porter, og sende resultaterne tilbage.

For det andet kan eleverne lave flere, men mindre øvelser i skriftlig fremstilling. Øvelser hvor de ikke skal skrive 8 sider om et emne, men hvor de helt bevidst isolerer et skriveteknisk problem, fx indledning, og leger lidt med forskellige former. Situationen er selvfølgelig lige så kunstig som stilskrivningen, men indsatsen er mindre og formålet er meget mere præcist. Øvelserne i denne bog er indrettet som sådanne mindre, præcisere opgaver i skriftlig fremstilling.

For det tredje kan eleverne arbejde meget mere med hver enkelt tekst. Hvis de skriver en større tekst og får røde streger under rettelserne, lærer de stort set kun at undgå den specielle fejl i en konstruktion som de måske aldrig ville bruge igen. Præciseringen af problemer i øvelserne gør det muligt og nødvendigt at arbejde allerede udarbejdede forsøg. De skal netop se forskellen på de muligheder for formulering som de har til rådighed. Og de skal se forskellen i funktionaliteten af den ene formulering i en bestemt situation sammenlignet med en alternativ formulering. Vi forestiller os altså at det samme stykke tekst kan formuleres om 2 og 3 gange. Derved lærer de noget abstrakt om formuleringsmuligheder, noget som de så kan overføre til andre situationer hvor de kommer ud for lignende problemer. Men det kræver at de skriver om, laver nye forsøg, arbejder problemet.

IV. Afsnittet

§ 49. Afsnittet

En tekst består af dele, en bog består fx af kapitler, en novelle eller kronik af hovedafsnit. Hver del består igen af dele, et kapitel består af hovedafsnit og hovedafsnit består af typografiske afsnit (nogle kalder de mindste typografiske afsnit for paragrafer). Og de dele af typografisk afsnit består af, er sætninger.

Dette kapitel handler om hvorledes man skriver afsnit. Hvordan laver man sætningerne således så de passer sammen og til sammen udgør et afsnit? Hvordan kan man knytte den ene sætning til den anden, og hvad er i det hele taget et godt afsnit og et dårligt?

Se på følgende afsnit:

TEKST 49 A

I teksten, som er et uddrag af bogen „En klode uden dyr“ skrevet af Bent Jørgensen, bliver vi, som i flere af de andre tekster, gjort opmærksomme på hvor mange dyrearter der af os mennesker er blevet udryddet i løbet af de sidste 300-350 år, nemlig 130 dyrearter, og dette er dyrearter, som er uigenkaldeligt forsvundet, og fra hvilke man kun har nogle enkelte knogler, men der er også alle de fugle og dyrearter som er lige ved at være totalt udryddet, men af hvilke der dog stadig er et par stykker tilbage.

Dansk stil, skrevet i 2. g.

Dette afsnit består af ét punktum, dette punktum igen af tre (eller måske to) sætninger, disse sætninger igen af led hvoraf i alt 6 er sætningsformede, dvs. ledsætninger. Således er afsnittet bygget op med en ganske bestemt grammatisk struktur. Det er vigtigt at se at det ikke er den eneste mulige grammatiske

struktur. Man kunne have udtrykt det samme indhold i en anden grammatisk struktur. Og nogle grammatiske strukturer passer bedre til et givent indhold end andre. Prøv at se på følgende version af afsnittet:

TEKST 49 B

130 dyrearter er uigenkaldeligt forsvundet fra jorden i de sidste 300-350 år, udryddet af os mennesker så der kun er enkelte knogler tilbage af dem. Andre fugle- og dyrearter er der stadig et par stykker tilbage af, men de er lige ved at være udryddet. Det bliver vi gjort opmærksomme på i uddraget af Bent Jørgensens bog „En klode uden dyr“ (teksten), og i flere af de andre tekster.

Dette afsnit består af tre punktkummer. Det andet punktum består af to helsætninger. I det første punktum, som består af én helsætning, er der én ledsætning. Man kan således se at sætningsbygningen er en ganske anden, men meningen er den samme. Og den anden version passer meget bedre til indholdet, det er et meget bedre afsnit.

Der findes et stort apparat til at beskrive grammatisk opbygning. Det er grammatikken som jo bl.a. består af fagtermer som *et punktum* (eller *en periode*), *en helsætning* (eller *en hovedsætning*), *en ledsætning* (eller *en bisætning*) og ledbetegnelser: *konjunktional*, *adverbial*, *nominal* osv. og ordklassebetegnelser: *substantiv*, *adjektiv*, *konjunktion* osv.

Der findes ikke noget apparat til at beskrive indholdet i en tekst, ikke noget indarbejdet og alment anerkendt. I foregående kapitel har vi prøvet at indføre betegnelser for forskellige dele af indholdet, fx ord som *deskription*, *karakteristik*, *oplysning*, *vurdering*, *argument*, *støtte*, *tese*. Har man ikke sådanne ord der præcist betegner forskellige dele eller sider af indholdet i en tekst, kan man slet ikke tale generelt om det. Har man på den anden side et sådant beskrivelsesapparat, kan man analysere og beskrive meningsindholdet og strukturen i det, som man kan beskrive den grammatiske struktur.

Et afsnit er godt hvis den grammatiske opbygning passer til strukturen i indholdet. Passer den grammatiske opbygning ikke

til indholdet, får man kedelige og forvirrende ofte uforståelige afsnit. Tekst 1 er et eksempel på et forvirrende og kedeligt og besværligt læst afsnit. Indholdet består af 3 dele: en oplysning om at 130 dyrearter er uddøde, en oplysning om at mange dyr er ved at uddø, og en angivelse af hvem der skriver det. I tekst 1 er disse 3 meningsmæssige dele flettet ind i hinanden på en besværlig måde. I første helsætning 2. halvdel af første oplysning, i 3. helsætning står 2. oplysning. Sammenfletningen af to meningsmæssige dele i den første helsætning er rent læseteknisk ret svær, og det gør ikke læsningen lettere at helsætningerne ikke adskilles med punktum men med komma.

På denne måde kan man foreløbigt beskrive hvad der er dårligt ved tekst 49 a. En forudsætning for at man kan gøre det bedre, er at man kan beskrive problemet. I næste paragraf skal vi derfor prøve at indføre de grammatiske betegnelser som vi får brug for til at angive hvorledes man laver gode afsnit.

§ 50. Grammatik

Et afsnit består af et eller flere punktkummer eller perioder. Et punktum eller en periode er de ord der står mellem to punktkummer. Et punktum består af en eller flere helsætninger. En helsætning er en sætning som ikke er led i nogen anden sætning. En helsætning består af grammatiske led, fx subjekt, verbal, objekt, adverbial, adjektivisk led. Nogle af disse led kan være sætningsformede, dvs. leddet består af en sætning; det kaldes da en ledsætning. Vi foretrækker betegnelserne *helsætning* og *ledsætning* for *hovedsætning* og *bisætning* fordi det så i selve ordene ligger at definitionen på en ledsætning er at den er led i en anden sætning.

To helsætninger kan godt høre sammen så fast at den ene ikke kan stå alene, fx i *Han kom ikke, for han var syg*. Alligevel er det to helsætninger, for den ene er ikke led i den anden. De er blot meningsmæssigt holdt sammen med et *for*.

En ledsætning kan, når man skal finde den, kendes på ordstillingen. I Ledsætningen står **Ikke Før** Udsagnslede. Man kan altså huske det på formelen LIFU. Dvs. hvis man i en sætning

prøver at indsætte ordet *ikke*, kan man se om det er en ledsætning eller ej, ved at undersøge om det står før udsagnsleddet eller ej. Er fx . . . *for han var syg* en ledsætning? Vi indsætter et *ikke*: *for han var ikke syg*, ordet *ikke* står ikke før *var*, altså er det en ledsætning. En gang til, LIFU: er *fordi han var syg* i punktummet *Han blev hjemme*, *fordi han var syg* en ledsætning eller ej? Indsæt *ikke*: *Han blev hjemme fordi han ikke var syg*; *ikke* står før *var*, altså er *fordi*-sætningen en ledsætning.

Reglerne for hvordan en sætning grammatisk bygges op er en forudsætning for at man overhovedet kan artikulere sine tanker i en sætning. De grammatiske regler sikrer at man kan angive enheden i et afsnit, at man kan angive sammenhængen mellem de enkelte sætninger og at man kan angive hvorledes oplysningerne er ordnet i forhold til hinanden. De grammatiske regler er midlet for taleren til at organisere indholdet, således at modtageren kan genkende hvad der er kendt stof, og hvad der er nyt, hvad der er i forgrunden af meddelelsen, og hvad der blot er baggrund og kulisser for meddelelsen.

De grammatiske regler er meget indviklede og der kan skrives store flerbindsværker om dansk grammatik. Det kan vi selvfølgelig ikke komme ind på her. Vi vil blot angive nogle af de punkter hvor man kan arbejde med sit sprog med fordel.

Den grammatiske opbygning af sætningerne artikulerer meningerne. Ordet *mening* bruger vi her om det indhold der kan stå i en simpel ledsætning uden ledsætninger eller andre skjulte sætninger. En mening er det indhold der knytter sig til et verbum med umiddelbart tilknyttede led.

To meninger kan grammatisk knyttes sammen på to måder, ved sideordning og ved underordning.

Den simpleste form for sammenknypning af meninger er at de forbindes med en sideordningskonjunktion. Sideordningskonjunktionerne er *og*, *men*, *eller*, *samt*. To led (helsætninger, ledsætninger eller andre grammatiske led) der er sideordnet med et sideordningskonjunktion, er angivet som stående i samme forhold til noget tredje. *Hun sagde at det var sent, og at hun måtte gå*. De to *at*-sætninger står i samme forhold (de er objekt for) *Hun sagde*, det markeres ved *og*. Står to helsætninger forbundet med et *og*

eller et *men*, er det også markeret at de står i samme forhold til en tredje sætning. Se fx tekst 49 b.

130 dyrearter er uigenkaldeligt forsvundet fra jorden de sidste 300-350 år, udryddet af os mennesker så der kun er enkelte knogler tilbage af dem. Andre fugle- og dyrearter er der stadig et par stykker tilbage af, men de er lige ved at være udryddet.

De to sidste sætninger som er sideordnede står hver for sig i samme forhold til den foregående om de uddøde dyr.

Hvis man har to meninger kan man også omforme dem således at den ene underordnes den anden og bliver led i den. Dette kan man gøre ved at sætte en konjunktion foran den underordnede mening. Man kan også gøre den anden til led i den første i stedet for, nemlig ved at sætte en konjunktion foran den. Det giver en uendelig række af muligheder for at sætte et par meninger sammen. Se fx på de 3 meninger:

- (a) han blev hjemme
- (b) han var syg
- (c) lægen havde konsultation

De kan fx flettes sammen på følgende måde (konjunktionerne er fremhævet):

skønt lægen havde konsultation, blev han hjemme *da* han var syg *skønt* han var syg, blev han hjemme *da* lægen havde konsultation *da* han var syg *og* lægen havde konsultation, blev han hjemme han blev hjemme *fordi* han var syg, *og* lægen havde konsultation han var syg *og* lægen havde konsultation, *så* han blev hjemme han blev hjemme *da* lægen havde konsultation, *så* han var syg.

Øvelse 50 a

Find i de ovenstående eksempler hvilke sætninger der er ledsætninger.

Øvelse 50 b

Her kommer der 2 gange 3 meninger som (a), (b), (c) ovenfor. Flet dem ind i hinanden på mindst 10 forskellige måder og skriv resultaterne ned.

- (a) han slog på tromme
- (b) hun holdt sig for ørerne
- (c) han var glad

- (a) valutaunderskuddet stiger
- (b) arbejdsløsheden stiger
- (c) byggesektoren er i krise

Man kan også artikulere underordningsforhold mellem to sætninger ved at gøre den ene til et sætningsord i den anden. Den almindeligste form for sætningsord er verbalsubstantiver, dvs. substantiver der er affedt af verber: *(hans) gråd* er fx affedt af *(han) græd*, og adjektivsubstantiver: *(hans) glæde* er affedt af *han er glad*. Man kan altså sætte den ene sætning ind i den anden som sætningsord:

han græd
hun var glad
han græd over hendes glæde
hun var glad for hans gråd

En anden form for sætningsord er participier fx *syngende* eller *udryddet*.

hun kom ind. Hun sang en sang – hun kom ind syngende en lille sang. dyret er uddød. Mennesket har udryddet den – dyret er uddød, udryddet af os mennesker.

En tredje form for sætningsord er infinitiv (med eller uden *at*), fx *det er besværligt at synge, man skal lære sine børn at tage stilling, uden at prale kan man sige ...*

Øvelse 50 c

Find alle sætningsord i følgende afsnit:

Man må stille krav til individuel udfoldelse, man må have en prioritering af psykiske og sociale behov, og kampen for arbejdet må stilles bag trangen til nye udfordringer og fornyelse.

Skriv afsnittet om så der bliver halvt så mange sætningsord!

§ 51. Opløst og sammensat

I den foregående paragraf er det vist hvorledes det samme indhold kan organiseres i sætninger i et afsnit på næsten uendelig mange måder. Her skal vi prøve at vise hvilke måder der er bedre end andre. Der er to forskellige dimensioner syntaktisk struktur kan bedømmes på. For det første kan man enten lave en grammatisk opbygning hvor enhver sammenhæng mellem de meningsmæssige dele er opløst, hver meningsdel står for sig og der er ikke markeret noget forhold. Eller også kan man lave en grammatisk opbygning hvor alt er sat sammen til én hel sætning. For det andet kan den sammenhæng der laves mellem de meningsmæssige dele være påklistrede eller også artikulerende og præcise.

Opløst og sammensat kan vises ved et eksempel. Tekst 49 a kan vi omskrive så meningen bliver helt opløst:

TEKST 51 A

Der er blevet uddraget noget af bogen „En klode uden dyr“. Det er tekst 2. Bogen er skrevet af Bent Jørgensen. I teksten bliver vi gjort opmærksomme på flere ting: Der er gået 300-350 år. Nogle dyrearter er af os mennesker blevet udryddet. 130 dyrearter er uigenkaldeligt forsvundet. Man har kun enkelte knogler tilbage af dem. Så er der også nogle andre fugle- og dyrearter. De er lige ved at være totalt udryddet. Dem har man stadig et par stykker tilbage af. Det handler flere af de andre tekster også om.

Man kan næsten ikke læse noget der er skrevet på denne måde hvor sammenhængen mellem de enkelte dele er helt opløst. Når

teksten trods alt giver mening og næsten kan gå for at være en tekst, så skyldes det at man godt kan markere den meningsmæssige forbindelse mellem to indholdsdele selv om de står i hver sin sætning. Det er ord som *det, kun, den også, det*. Af andre sådanne markører af forbindelsen mellem sætninger kan nævnes: *nemlig, altså, følgelig, fx, modsætningsvis. Han er hjemme, han er nemlig syg* er præcist lige så godt som *han er hjemme fordi han er syg*.

Omvendt kan man lave et afsnit hvor meningen er helt sammensat:

TEKST 51 B

I teksten som er et uddrag af bogen *En klode uden dyr*, skrevet af Bent Jørgensen, bliver vi, som i flere af de andre tekster, gjort opmærksomme på hvor mange dyrearter der af os mennesker er blevet udryddet i løbet af de sidste 300-350 år, nemlig 130 dyrearter, som vel at mærke er dyrearter som er uigenkaldeligt forsvundet, og fra hvilke man kun har nogle enkelte knogler, og hvor mange de er, alle de fugle- og pattedyrarter som er lige ved at være totalt udryddet, men af hvilke der dog stadig er et par stykker tilbage.

Også så sammensatte sætninger kan det være svært at læse. Ideallet for hvordan man konstruerer grammatikken i et afsnit bliver åbenbart et sted midt mellem det helt opløste og det helt sammensatte.

Der er udløst lejlighederlige metoder til at tælle op og udregne hvor sammensat sproget i en tekst er. Her skal kort omtales den metode hvor man tæller op hvor mange lange ord der er per punktum, ganget med 10: LOP. Lange ord er antallet af ord på 7 bogstaver eller mere. Punktum står som samlebetegnelse for alle de tegn man begynder med stort bogstav efter: punktum, udråbstegn, spørgsmålstegn. Man tæller altså blot hvor mange lange ord der er i teksten og deler dette tal med antallet af „punktummer“ i teksten, og ganger resultatet med 10. Det tal man får som resultat, kan så vurderes i forhold til følgende skala:

LOP er lange ord (dvs. på 7 bogstaver eller mere) per punktum, ganget med 10:

LOP-skala:

10 15 20 25 30 35 40 45 50 55 60 65 70 75

meget let		let		middel		svær		meget svær	
børnelit.	skønlit.	dag- og ugeblade	saglitt.	laglitt.					

Tag fx tekst 1 a: Lange ord: 23, punktummer: 11, LOP: 20. Teksten er altså nogenlunde let at læse. Tag så tekst 51 b: Lange ord: 20, punktummer: 1, LOP: 200. Teksten er altså sværere end meget svær at læse.

Man kan til enhver tid afprøve hvor svær den tekst man selv har skrevet vil være at læse for andre ved at tælle dens LOP. Dog skal der lige laves et par forbehold. LOP registrerer kun symptomer på at teksten er svær, ikke årsager, der er kun statistisk overensstemmelse mellem LOP-tal og den sværhedsgrad som er angivet på skalaen, det behøver ikke at gælde den enkelte kortere tekst. Men som et lille hjælpemiddel til at registrere om teksten er alt for svær for de modtagere man tænker på, kan LOP være udmærket.

Et par problemer ved meget sammensatte sætningskonstruktioner skal kort omiales her. Konstruktioner med mange skjulte sætninger (sætningsord, partitiver og infinitiver) er ofte lettere at lave med passiv end med aktiv. Men derved kan det næsten fuldstændig sløres hvem der egentlig er de handlende og hvem der sættes i forhold til hinanden. Prøv at se et par eksempler:

TEKST 51 C

Den obskure fejlzone i tilværelsen er som tidligere nævnt, skækket for at skilles, miste og kede sig. Denne angst skal modvirkes ved virkeligt at vise at man er en familie. Dette menes at kunne symboliseres ved *anskuelse* af en mængde remedier – apparater, der får en til at tænke på fenomenet „lykke på dase“.

Dansk stil. 2. g.

BRUG SPROGET!

Problemet i en sætning som denne er dette at det ikke udtrykkeligt nævnes hvem der udfører handlingen hverken i skjulte sætninger eller passiver (fremhævet). Når det så er forskellige personer eller instanser, så er det svært at få et overblik. Er det fx den samme som har skrækken for at skilles, og som har nævnt det tidligere? Nej. Er det den samme der modvirker, og som har angsten? Ja. Er det den samme der mener, og som anskaffer? Nej.

Særlig farlige er de fritsvævende infinitivkonstruktioner af typen:

TEKST 51 D
 efter at havde gået rundt i byen i flere timer sejlede færgen os tilbage igen.
 ved at holde åben fra tidlig morgen til sen nat vil biljere kunne få al tænkelig service.
 ved at flyve lavt hen over markerne bliver store strækninger effektivt sprøjet.

Man kan ikke betragte sådanne konstruktioner som egentlige fejl, men særligt smukke eller klare er de ikke.

Et andet problem kan opstå i for lange konstruktioner: sammenhængen glipper helt. Sætningen bliver galt konstrueret:

TEKST 51 E
 Jeg synes også at man skal lære børnene selv at tage stilling og kunne bestemme sig til hvad de vil når man spørger dem eller sætter et valg op for dem, opdrage dem til at være sociale også rent sjæleligt, acceptere andre og selv tage selvstændig beslutning.

Dansk stil, 9. kl.

Er ordet *opdrage* sideordnet med *lære* eller hvad? Og *acceptere*, er det sideordnet med *at være sociale* selv om ordet ikke har noget *at*. Den slags problemer kan være svære at overskue. Men man kommer slet ikke ud i dem hvis man sætter flere punkummer

BRUG SPROGET!

og derved laver simple sætningskonstruktioner. Prøv at se hvorledes det sidste eksempel kunne være skrevet:

TEKST 51 F
 Jeg synes at man skal lære børnene selv at tage stilling. Man skal lære dem at bestemme sig til hvad de vil når man spørger dem eller sætter et valg op for dem. Jeg synes at man skal opdrage dem til at være sociale også rent sjæleligt, og til at tage selvstændig beslutning.

Hvis afsnittet således skrives i flere overskuelige punkummer, bliver det også mere klart at det sidste, om den selvstændige beslutning, er en overflødig gentagelse af det første, og at det kan være uklart hvad det vil sige *at være socialt rent sjæleligt*. For den der ikke rigtig har tænkt sagerne igennem, kan det være en fordel med lange og udviklede konstruktioner – for så sløres og skjules mangelen på sammenhæng. Men for den der gerne vil skrive klart og godt, kan det som regel betale sig at skrive i kortere og simple konstruktioner.

Et andet problem ved lange konstruktioner, som af nogle anses for en fejl, er ordstillingen. Mange laver helsætningsordstilling i ledsætninger når det bliver svært at overskue underordningsforholdene. Se et eksempel:

TEKST 51 G
 Ser vi først på teksten „Weekend Generationer“, finder vi at der i den gives udtryk for, at i dagens Danmark er penge overhovedet ikke et problem, og derigennem at annoncen giver udtryk for, at i dagens Danmark har vi et meget højt forbrug og en meget høj levestandard.

Dansk stil, 2. g.

De to sætninger der indledes med *at i dagens Danmark* er led i sætningen som indledes med *at der i den*, som igen er led i sætningen med verbet *finder vi*. Det er ledsætninger og burde også have ledsætningsordstilling. Det ville lyde således:

TEKST 51 H

Ser vi først på teksten „Weekend Generationen“, finder vi at der i den gives udtryk for at penge i dagens Danmark overhovedet ikke er et problem, og derigennem at annoncen giver udtryk for at vi i dagens Danmark har et meget højt forbrug og en meget høj levestandard.

Derved bliver sætningen tung og indviklet. En bedre løsning ville det have været med flere punkummer der passede til indholdets inddeling:

TEKST 51 I

Vi ser først på teksten „Weekend Generationen“ og finder hvad den giver udtryk for: I dagens Danmark synes penge overhovedet ikke at være et problem, og forbruget og levestandarden er høj.

Tekst 51 g med helsætningsordstilling ville ikke være en fejl i talt sprog, nogle anser den heller ikke for en direkte fejl i skrevet sprog, men den giver i alle tilfælde indtryk af dækket direkte tale. Det er den form for anførelse hvor fortælleren så at sige forsvinder for at lade den citerede tekst direkte komme til orde. Og den form er der bestemt ingen grund til at bruge her, især ikke da den der har skrevet teksten, netop vil lægge afstand mellem tekstens udsagn og sin egen mening. Den ufrivillige dækkede direkte tale skyldes de lange og indviklede konstruktioner, og det undgås ved korte sætninger inddelt efter indholdets inddeling.

Øvelse 51 a

Tag en tekst frem I selv har skrevet, fx den tekst I lavede i Øvelse 36 b. Undersøg hvor mange ledsætninger der er for hver helsætning! Har nogen af ledsætningerne helsætningsordstilling? Husk at man kan undersøge det ved LIFU-formlen!

Øvelse 51 b

Prøv at LOPPE en tekst, fx 45 b! Prøv at LOPPE en af jeres egne tekster, fx den I skrev i øvelse 28 a.

§ 52. Artikulation

Selv om det ideelle altså hverken er meget korte og simple sætninger eller meget lange og komplekse sætninger, har de fleste ikke så øvede skribenter den forestilling at sætninger er desto bedre, jo længere og mere sammensatte de er. De fleste har sikkert også en intuitiv fornemmelse af at de lange og komplekse sætningskonstruktioner er karakteristiske for højere social status og folk i indflydelsesrige positioner. Og dem kan det betale sig at efterligne når man skriver. Bernsteins kodeteori er et forsøg på at vise ikke blot at folk anser det for fint at bruge komplekse konstruktioner, men også at det udtrykker dybere og mere abstrakte tanker. Det sidste har som omtalt i § 6 ikke kunnet bekræftes. Der er ikke nogen påviselig sammenhæng mellem abstrakt tænkemåde og indviklede sætningskonstruktioner.

Men selv om Bernsteins teori synes fejlagtig, og med den mange menneskers umiddelbare opfattelse, så kan opfattelsen godt have virkning på den måde folk prøver at skrive på – og det gælder ikke mindst gymnasieelever. De skriver i længere og mere indviklede sætningskonstruktioner end det er passende til emne og situation.

Og derved kommer vi ind på den anden dimension man kan bedømme den grammatiske opbygning i et afsnit på: klistrer eller artikuleret mening. Forestillingen om at lange sætninger altid er bedre end korte, får mange til at klistre sætninger sammen uden nogen funktion eller meningsmæssig nødvendighed, mens sammenstillingen i sætninger ellers skal bruges til at artikulere og præcisere meningsmæssige relationer. Prøv at se på følgende eksempel:

TEKST 52 A

Man kan altså stille krav til en individuel udfoldelse, hvor man tildels må prioritere sine psykiske behov fremfor de sociale, hvilket vil sige kampen for at holde på arbejdet og hjemmet m.m., må stilles bag trangen til bl.a. udfordringer og fornøyer.

Dansk stil, 2. g.

Her er der én stor helsætning der blandt andre led indeholder det sætningsformede adjektiviske led der indledes med *hvor man* ... og som slutter med *fornøyer*. Denne ledsætning indeholder så igen blandt andre led det sætningsformede adjektiviske led der indledes med *hvilket vil* ... Afsnittet er så sammensat som det kan blive.

Men artikulerer den grammatiske struktur meningen? Meningen består af 3 hoveddele: 1) krav om individuel udfoldelse, 2) oprioritering af psykiske behov og 3) oprioritering af behovet for fornøyer. Er der noget i dette meningsindhold der gør det ene overordnet det andet? Finder oprioriteringen af psykiske behov og behov for fornøyer kun sted inden for den individuelle udfoldelse? Jeg tror ikke at forfatteren til dette afsnit kan have ment noget sådant. Der er snarere tale om 3 forsøg på at indkredse det samme fænomen: hvad må man stræbe efter i samlivsforhold. Er dette sidste tilfældet havde man kunnet udtrykke meningen meget enklere og kortere end det er gjort:

TEKST 52 B

Man må altså stille krav om individuel udfoldelse, om opfyldelse af psykiske behov frem for sociale og om udfordringer og fornøyer i sit liv snarere end om et arbejde og et pænt hjem.

Også dette afsnit er sammensat til én helsætning, men her er der tydeligt markeret parallellitet mellem de 3 meningsenheder – de står alle i det samme forhold til: *vi må stille krav om*. Forhængen er påklisret i den første, men præcis og artikuleret i den anden.

Når man overhovedet kan lave påklisret sammenhæng, så

skyldes det at der findes en række små ord som kan bruges uden noget andet indhold end det at de rent grammatisk betegner forbindelse (underordning). De hyppigste påklisningsforbindere er *og, hvor, hvilket, idet, med hensyn til, samtidig med*. Man genkender dem fra politikernes sprog. Ønsker man (på grund af presset om at man skal skrive lange sætninger) at få to meningsmæssige dele inden for samme punktum eller i samme helsætning, så kan man altid forbinde dem med en af dem, meningerne behøver ikke at have noget med hinanden at gøre ellers.

Prøv at se på følgende klare og uartikulerede tekst (som tekst 52 a for øvrigt er et referat af!):

TEKST 52 C

Det er lige til at søge værdierne i familien, fordi forholdet mellem mand og kvinde, forældre og børn stadig giver os de rigeste følelsesmæssige oplevelser, og derfor er noget der giver os fast grund under fødderne.

Men netop denne lukken sig om og værnen om de menneskelige værdier i samværet med dem man holder af, indeholder et forfærdeligt menneskeligt bedrag, fordi to voksne og en børneflokk ikke er i stand til at opfylde hinandens behov for udfordring, frihed, inspiration og fornøyer – alskåret som familien er fra en lang række af de funktioner, der kunne skabe større fællesskab.

Hanne Reintoft: *Om familien*, Kbh. 1977

Alle de forbindelser mellem delene som er angivet i de to afsnit kunne erstattes af påklisningsforbinderne og så havde man en rigtig oppustet stilesætning:

TEKST 52 D

Det er ligetil at søge værdierne i familien hvor forholdet mellem mand og kvinde, forældre og børn stadig giver os de rigeste følelsesmæssige oplevelser med hensyn til at give os fast grund under fødderne, og hvor denne lukken sig om og værnen om de menneskelige værdier i samværet med dem man holder af, indeholder et forfærdeligt menneskeligt bedrag med hensyn til at to voksne og en børneflokk ikke er i stand til at opfylde hinandens behov for udfordring, frihed, inspiration og fornøyer, idet familien er af-

skåret fra en lang række af de funktioner der kunne skabe større menneskeligt fællesskab.

Øvelse 52 a

Tag et tilfældigt afsnit fra en tilfældig tekst fx tekst 52 c eller tekst 42! Skriv den om til fuldstændigt opløst sprog! Der må altså ikke være nogen ledsætninger i nogen af de ledsætninger der er. Og der må helst heller ikke være nogen sætningsord, hverken verbalsubstanter eller participier. Prøv alligevel at få det til at ligne en tekst.

Prøv dernæst at sætte den sammen til en ledsætning. Der må altså kun i hele afsnittet være én ledsætning. Alle meninger bygges ind i én sætning som ledsætning eller som sætningsord. Prøv alligevel at få det hele til at give mening! Meningen med øvelsen er ikke at I skal lære at skrive på disse måder. Meningen er at I skal lære jeres muligheder og grænser at kende. Kun når man har været ude i begge grøfter ved man hvor bred vejen faktisk er.

Øvelse 52 b

Find en af jeres gamle rapporter i samfundsfag eller geografi frem! Undersøg hvor mange klisterforbindere der er!

Øvelse 52 c

Find klisterforbinderne i denne tekst. Prøv at opløse teksten og marker (digt) en rimelig sammenhæng mellem delene:

TEKST 52 e

Kernefamilien har på flere måder virket skadende med hensyn til at den har opnået en status som det ville være umoralsk at prøve at "eskapere" fra, idet den er irrational og utidssvarende hvilket har medført en slags immobilitet hvor den har hindret én i at udføre noget man kunne have gavn af og hvor kernefamilien, samt ægteskabet, der er en følge deraf, er blevet noget „helligt indstiftet af Gud“.

Dansk stil, 2. g.

Øvelse 52 d

Tag et afsnit fra en godt skrevet tekst, fx tekst 32 b; ødelæg den systematisk ved at udskifte alle de meningsfulde forbindere der forekommer i teksten med klisterforbindere, indsæt også klisterforbindere hver gang der står punktum. Læg mærke til hvor meget af teksten der går tabt.

§ 53. Enhed

Et godt afsnit er et afsnit hvor den sproglige opbygning passer til strukturen i indholdet. Hvordan er da strukturen i indholdet?

Indholdet i et afsnit skifter selvfølgelig eller hvilket emne man skriver om. Der er dog visse træk ved indholdet i et afsnit som er fælles for langt de fleste afsnit. Indholdet i et afsnit udgør en meningsmæssig enhed som står i modsætning til meningen i de andre afsnit i teksten. Menerne i et afsnit hænger altså mere sammen indbyrdes end med menerne i andre afsnit. Som regel kan én af menerne i et afsnit udpeges som hovedsagen, den vigtigste mening. Den er vigtigst fordi den formulerer meningen med hele afsnittet mere generelt end de andre mener, eller fordi den beskriver helheden mens de andre beskriver delene, eller fordi de giver tesen som de andre er argumenter i forhold til, eller fordi den omtaler selve begivenheden mens de andre omtaler biomsændigheder som årsager og forudsætninger eller virkninger. Ofte vil denne vigtigste mening også indeholde nøgleordene i afsnittet, de ord som sætter afsnittet i forhold til de andre afsnit. Lad os derfor kalde denne mening for NØGLEMENINGEN.

De andre mener i afsnittet angiver så mindre vigtige sider af den sag som fremsættes som en enhed i afsnittet. Her omtales specifikationer, eksemplerne, argumenterne eller delene og omsændighederne. Lad os kalde dem for DELMENINGER-NE. Ofte vil flere delmeninger meningsmæssigt stå i samme forhold til nøglemeningen, de vil altså være meningsmæssigt sideordnede.

Se på følgende eksempler:

TEKST 53 A

nøgle-
mening

delmening

nøgle-
mening
delmening

Folkene bag „Musiknøglen“ mener, at der rundt om sidder mange mennesker, som på en eller anden måde er interesseret i musik, men som ikke har mulighed for at udnytte deres interesse. Måske er der komponister som har melodier, de kunne tænke sig at få brugt – forfattere der kunne tænke sig at få brugt deres tekster – sangere, der mangler mulighed for at synge – musikere, der mangler nogle at spille sammen med – grupper der mangler muligheder for at optræde etc. etc.

„Musiknøglen“ skal være med til at åbne for alt dette. Den skal dels fungere som kontaktrum mellem amatører med musik som nøgleordet, dels stå som arrangør af diverse festivals, koncerter og lign. inden for alle genrer af musikken.

Valbybladet, 6.8.80

TEKST 53 B

delmeninger

Vi tænker os to tvillinger. Den ene er en pige og hedder Kirsten, den anden er en dreng og hedder Ole. De er 11 år gamle. Vi får at vide at en af dem reder sin seng hver morgen. Det gør den anden ikke. Hvem af dem tror I, der reder sin egen seng? Jeg er helt sikker på, at de fleste ville gætte på Kirsten. Hvorfor det? Fordi mange mennesker mener, piger er mere ordentlige end drenge.

Joachim Israel: Samfundet, Kbh. 1977

nøgle-
mening

I et godt afsnit vil nøglemeningen stå først eller sidst. Den danser den meningsmæssige forbindelse til de omgivende afsnit. Kommer nøglemeningen først, kan man føle alle de efterfølgende delmeninger som en udfoldelse og levendegørelse eller konkretisering af det vigtigste. Kommer nøglemeningen sidst, bygges der langsomt op til det vigtigste, og når den kommer, har man forstået enheden i afsnittet. Sætter man nøglemeningen i midten, vil de efterfølgende delmeninger synes at være overflødige gentagelser af de delmeninger som kom før nøglemeningen. Herun-

der følger to udgaver af det samme afsnit, den ene udgave er den originale som stod i avisen, den anden er ændret således at nøglemeningen er flyttet ind midt i. Sammenlign de to afsnit og gæt hvilket et der er det originale fra Valbybladet, 6.8.80.

TEKST 53 C

A

Der er mange opgaver at gå i gang med, og de kræver en større tilslutning end den nuværende. Man arbejder derfor i øjeblikket på at sprede oplysninger om ideen til så mange som muligt. Derigennem håber man at skabe den nødvendige interesse, samt komme i kontakt med folk, som måtte være interesserede i at være med i forarbejdet. „Musiknøglen“ ligger imidlertid stadig på tegnebordet. Man skal bruge folk til at danne lokalgrupper, lave arrangementer, skabe videre oplysning etc. Men det primære er dog, at man skal vide hvor stor baggrunden for en sådan forening egentlig er.

B

„Musiknøglen“ ligger imidlertid stadig på tegnebordet. Der er mange opgaver at gå i gang med, og de kræver en større tilslutning end den nuværende. Man arbejder derfor i øjeblikket på at sprede oplysninger om ideen til så mange som muligt. Derigennem håber man at skabe den nødvendige interesse samt komme i kontakt med folk, som måtte være interesserede i at være med i forarbejdet. Man skal bruge folk til at danne lokalgrupper, lave arrangementer, skabe videre oplysning etc. Men det primære er dog, at man skal vide, hvor stor baggrunden for en sådan forening egentlig er.

Hvis to eller flere delmeninger forholder sig på samme måde til nøglemeningen, hvis de fx begge er eksempler på noget, eller begge er argumenter for samme tese, så er det god artikulation af indholdet at opbygge de to sætninger grammatisk ens. Dette kaldes parallelisme og er en form for gentagelse af den grammatiske struktur. Prøv at se hvor mange grammatiske sideordninger der optræder i tekst 53 a, i delmeningen: *komponister, som ... forfattere, der ... sangere, der ... musikere, der ... grupper, der ... dels yngre ... dels stå ...*

Parallelisme kan enten bestå i at to helsætninger er bygget ens op rent grammatisk, dels i at flere led i samme sætning (eventuelt flere ledsætninger i samme sætning) er bygget op på samme måde. Sideordning med parallel opbygning af de sideordnede dele er altså den vigtigste måde at opbygge delmeningerne i et afsnit på. Uøvede skribenter benytter slet ikke sideordning og parallelisme så ofte som de kunne. Se på følgende eksempel:

TEKST 53 D

Jeg vil i denne stil forsøge at redegøre for nogle tendenser i danskerens forbrug og levestandard i dette århundrede med udgangspunkt i de tre tekster. Jeg vil først se på, hvad de enkelte tekster „siger“ mig om forbrug og levestandard på det tidspunkt de omhandler, hvorefter jeg vil sammenlænte disse til en redegørelse for ovenstående.

Dansk stil, 2. g.

Den første sætning er nøglemeningen med den generelle formulering; den anden er en specifikation med et *først* og et *herefter*. De to delmeninger er imidlertid ikke parallel opbygget. Tværtimod, den anden er gjort til led i den første med ordet *herefter*. Herved kommer der netop ikke parallelisme mellem meningsmæssigt sideordnede delmeninger. Prøv at se hvor meget bedre den var blevet med parallel opbygning:

TEKST 53 E

Jeg vil i denne stil forsøge at redegøre for nogle tendenser i danskerens 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 det tidspunkt de omhandler, derefter vil jeg sammenfatte dem til en almen redegørelse.

I nogle afsnit kan der før nøglemeningen stå en indlednings-sætning der markerer sammenhængen til det foregående. I andre afsnit kan der efter den sidste delmening stå en konklusion eller sammenfatning der er synonym med nøglemeningen.

Øvelse 53 a

Prøv i de følgende tekster at finde nøglemeningen og delmeningerne:

TEKST 53 F

I forbindelse med folks køb af varer er forskellige grupper interesseret i at være med i informationsprocessen. Aviser og ugeblade er interesserede fordi det er godt stof, forbrugerbewægelsen fordi den gerne vil hjælpe forbrugere, hvad der også er et formål for massemedierne, forbrugere selv, fordi de vil hjælpe hinanden til at gøre så gode køb som muligt, og erhvervslivet fordi virksomhederne gerne vil fremme egne interesser.

Preben Sepstrup: *Forbrugernes anvendelse af information*. u.å.

TEKST 53 G

I teksten beskriver Karl Larsen, født 1880, sit barndomshjem, som bestod af 2 værelser, entré og køkken. Han kom fra et pænere arbejderhjem, hvilket også bekræftes ud fra hans beskrivelser (plyssofa, mahognibord, stole med rødt plys osv.) En såkaldt pæn stue, som kun blev brugt ved særlige lejligheder, „dels for at spare brændsel og dels for at skåne de pæne møbler“. Det andet værelse blev benyttet, som soveværelse og dagligstue.

Dansk stil, 2. g.

TEKST 53 H

Produktionsmidler er det, der skal til, for at man kan producere. Nogle af produktionsmidlerne er råvarer, der bliver brugt i fremstillingen: læder til fremstilling af sko, træ til fremstilling af møbler, jern og stål til fremstilling af maskiner, aluminium til fremstilling af flyvemaskiner, osv. Andre produktionsmidler er mere varige, som de maskiner og det værktøj, der bliver brugt i produktionen, og transportmidler som tog og skibe. Endnu mere bestandige produktionsmidler er bygninger som fabrikker, elektricitetsværker og landbrugsbygninger. Også jorden som kan dyrkes, er et varigt produktionsmiddel.

Joachim Israel: *Samfundet*, Kbh. 1977

Undersøg dernæst hvordan delmeningerne er ordnet. Er de konstrueret med parallel grammatisk opbygning eller ej. Kanne

man lave flere parallelismer end der er i teksterne? Er der overensstemmelse mellem meningernes sideordning og sætningernes parallelisme?

Øvelse 53 b

Gå en tilfældig tekst igennem (fx et kapitel af denne bog), se på afsnittene og se i hvert afsnit hvad der er nøglemeningen. Understreg nøglemeningen og se hvorledes nøglemeningerne fra hvert afsnit hænger sammen indbyrdes. Jo bedre sammenhæng – des bedre er bogen skrevet – eller hvad?

§ 54. Sammenhæng

I dette kapitel om hvordan man selv laver afsnit har vi prøvet at vise hvorledes man ved sætningsbygningen kan skabe sammenhæng, artikulation og enhed af meningerne. Dette vil blive sammenfattet i denne paragraf.

Indholdet i et afsnit består af flere meninger. De udgør til sammen en enhed som adskiller sig fra og står i modsætning til meningerne i de afsnit der står omkring. Enheden skabes ved at nogle meninger er underordnet andre mere abstrakte og væsentlige meninger.

De abstrakte og mest væsentlige meninger, nøglemeningerne, formuleres bedst i korte helsætninger. Direkte uheldigt vil det være hvis nøglemeningen er en ledsætning, i forhold til en delmening.

De mere konkrete meninger, eksemplerne, specificationer, argumenterne, kan formuleres i længere sætninger samlet enten før eller efter nøglemeningen. Rent grammatisk kan man her både have sideordnede helsætninger eller sideordnede ledsætninger eller andre sætningsled. Vigtigt er det at beskrive sideordnede meninger i parallelt opbyggede grammatiske strukturer.

Af grammatiske muligheder for nøglemeninger og delmeninger kan man nævne følgende: grammatisk sideordning med konjunktioner som *og*, *eller*, *men* samt, grammatisk underord-

ning med det underordnede led som ledsætning (da bruges underordningskonjunktioner som fx: *at*, *som*, *der*, *så*, *da*, *fordi*, *efter*, *som*, *hvem*, *hvor*), grammatisk underordning med den underordnede mening som skjult sætning eller sætningsord: verbalsubstantiver, adjektiv-substantiver, participier, infinitiver.

I valget mellem måder at strukturere meningerne på kan man især holde sig til to regler: hverken for korte og simple sætningskonstruktioner eller for lange og komplekse konstruktioner skaber god sammenhæng. Når flere meninger udtrykkes i en helsætning, er det vigtigt at relationerne mellem meningerne udtrykkeligt markeres.

Skriver man i for korte sætninger, er det svært at markere den sammenhæng og enhed der forventes at være mellem sætningerne i et afsnit. Skriver man i for lange og komplekse sætninger, er det svært at lave korrekte konstruktioner, og artikulationen af sammenhæng mellem de enkelte meninger går ofte tabt ved brug af forbindere der klister meningerne sammen uden at markere nogen meningsmæssige relationer, fx *idet*, *hvor*, *hvad*.

Grammatisk underordnes skal kun de meninger som indholdsmæssigt er underordnet. Den grammatiske struktur skal artikulere indholdet.

De fleste tænker ikke på denne måde når de skriver. Det er svært at lave grammatisk analyse af det man skriver, mens man gør det. Det ville vist også have meget uheldige virkninger hvis man gjorde det.

Man kan gøre det på den måde at man straks når man har skrevet et afsnit analyserer det, dels i nøglemeninger og delmeninger, dels grammatisk i helsætninger og ledsætninger, og hvis det ikke er godt, skriver man det om. Det er nok værd at prøve det en enkelt gang, fx i en time på skolen. Men det er en temmelig tidkrævende og uøkonomisk måde at skrive på.

Hellere skulle man skrive ved først, i detaljer, dvs. mening for mening, afsnit for afsnit, at forberede det man vil skrive. Det gør man ved før man skriver, at gøre sig klart hvad nøglemeningen i det man vil skrive, egentlig er.

Se fx hvorledes en detaljeret disposition til tekst 53 f kan se ud:

grupper som er interesserede i informationsprocessen, og deres grunde

aviser og ugeblade

godt stof

forbrugerbevægelsen

hjælp til forbrugeren

massemedierne

hjælp til forbrugeren

forbrugerne

gode indkøb

erhvervslivet

egne interesser

Her er der en påfaldende parallelisme for hver af grupperne nævnes først navnet og hvilke grunde de har for at være interesserede i informationsprocessen. Meningerne kommer ikke dumpende af sig selv, de er med vilje lavet parallelle. Opbygningen af afsnittet kræver nemlig en parallelisering af ikke blot grupperne, men også interesserne.

Både meningsmæssigt og grammatisk er der et lille hul i parallelismen. Massemedierne har ikke nogen specielle interesser i informationsprocessen, og der er ikke en parallel *fordi*-sætning knyttet til afsnittet. Rent grammatisk kunne man have lavet symmetrien fuldkommen ved at skrive:

... *forbrugerbevægelsen fordi den vil hjælpe forbrugerne, massemedierne af samme grund, forbrugerne selv ...*

Ser vi på tekst 53 g, kan dispositionen se således ud:

forfatter: Karl Larsen

født 1880

indhold: beskrivelse af barndomshjem

antal værelser

hjemmets omdømme: pænere møbler

den pæne stue

grunde: spare og skåne

det andet værelse

Det skinner igennem denne disposition at afsnittet ikke er særligt velkomponeret. Der nævnes flere ting som peger i forskellige retninger. Meningerne samler sig ikke i et punkt som kunne være afsnitets nøglemening. Der er tale om et referat af en bestemt tekst og ikke om andet. Det er ikke til at gennemske hvorfor noget er taget med og citeret, mens andet er udeladt. Der er ikke nogen nøgleord og ingen nøglemening.

Når man ikke umiddelbart finder nogen meningsmæssig retning eller enhed eller artikulation i dette afsnit forekommer den grammatiske opbygning også tilfældig og umotiveret. Hvad skulle man have gjort hvis man skulle referere den omtalte tekst af Karl Larsen?

Man skulle have fundet frem til hvad man ville med det afsnit som skulle referere Karl Larsens tekst. Og den hensigt skulle man lade være bestemmende for en nøglemening i afsnittet, fx kunne man ved afsnittet vise hvor lav levestandarden var i 1880'erne i Danmark.

Hvis man således i en disposition havde gjort sig klart at nøglemeningen med afsnittet var: *levestandarden i Danmark var lav i 1880'erne sammenlignet med i dag*, så ville alle de andre oplysninger falde på plads som argumenter og dokumentation:

levestandarden i 1880 var lav

Kilde: Karl Larsens tekst

K.L. født 1880

Hjemmets status på det tidspunkt: pænere

argument: pæne møbler

beskrivelse af hjemmet

antallet af rum

den pæne stue bruges sjældent

grunde: spare og skåne

den anden stue bruges dobbelt

soveværelse og dagligstue

I denne disposition optræder oplysningerne om teksten, om forfatterens fødselsår og om hjemmets status (med argumentationen om at det må være pænere) som nødvendige forudsætninger

for at man kan sammenligne rummene, deres antal og brug med boliger i dag. Man kunne så fx foreslå følgende udformning:

TEKST 54 A

I 1880'erne var levestandarden i Danmark ikke nær så høj som i dag. Det fremgår af teksten, hvor Karl Larsen, som var født 1880, beskriver sit barndomshjem. Han kom fra et pænere arbejderhjem (det bekræftes af de fine møbler: plyssola, mahognibord, stole med rød tøjls osv.). Hjemmet bestod af 2 værelser, entre og køkken, men den såkaldte pæne stue blev kun brugt ved særlige lejligheder, „dels for at spare brændsel og dels for at skåne de pæne møbler“. Det andet værelse blev til gengæld benyttet dobbelt, både som soveværelse og som dagligstue.

Den vigtigste tommelfingerregel for hvordan man skriver gode afsnit må altså lyde således: man må gøre sig klart hvad nøglemeningen i et afsnit er, før man begynder at skrive afsnittet. Har man nøglemeningen klar, vil alle de andre meninger have deres specielle funktion som delmeninger i forhold til denne nøglemening, og den grammatiske opbygning kan laves så den afspejler dette. Alle sætningerne skal ikke være ens. Variation er det der gør det muligt at lave fremhævelse og pointe.

Øvelse 54 a

Fremanalyser dispositionen i følgende afsnit:

Længe før kapitalismens indtrængen havde der i en del af de nuværende u-lande udskilt sig en gruppe *håndværkere*, pottemagere, smede, vævere osv., der ernærede sig ved simpel fremstillingsvirksomhed. Den samfundsmæssige arbejdsdeling mellem landbrug og håndværk kom til udtryk i en direkte *byttemandel*, udveksling af naturalier: håndværkerne fik til gengæld for deres produkter fra bønderne den nødvendige mængde korn og andre fødevarer. I de fleste u-lande eksisterer der stadig et håndværk af denne type, om end der efter kapitalismens indtrængen i stadig højere grad har været tale om en handel mellem landbrug og håndværk formidlet ved hjælp af *penge*.

Øvelse 54 b

Find nogle tekster I selv har skrevet tidligere, fx de tekster I skrev i øvelserne 13, 21a, 40. Prøv i hvert afsnit i teksten at finde nøglemeningen. Står den i en helsætning for sig selv eller hvordan står den. Hvordan er delmeningernes relation til nøglemeningen? Hvordan er den grammatiske opbygning? Afspejler den grammatiske opbygning den meningsmæssige sammenhæng eller er sætningerne bare klistret sammen?

Om skriv de afsnit som I finder for dårlige. Lav enhed i afsnittene ved parallelisering af de sideordnede delmeninger.

§ 55. Virkemidlerne

Når man har disponeret sit afsnit fornuftigt og har afsnittene sat i god rækkefølge, gælder det om at få sat teksten op så den i så høj grad som muligt afspejler det man ville. Man har mange virkemidler til dette: store afsnit, små afsnit, overskrifter, nummering, komma, kolon. I denne paragraf skal disse virkemidler systematisk gennemgås.

Det største udtryksskel man kan have i en tekst er nok kapitler. Det markerer man ved ny side og overskrift.

Det næststørste udtryksskel er hovedafsnit eller (det vi her kalder) paragraffer. En paragraf fylder som regel 2-5 sider. Paragraffer markeres ved dobbelt linjeafstand og overskrift og evt. nummer. Læg mærke til at man kan have overskrifter af forskellig størrelse. Jo større typer, desto større skel.

Nummeringssystemer vil ofte lette orienteringen i en bog for læseren. Der findes flere forskellige systemer for nummering af tekstdelen. Men de fleste systemer er hierarkiske – også kaldet decimalklassificeringer. Man har altså flere forskellige niveauer i nummereringen. Her er et eksempel:

Kapitlerne i en bog nummeres med romertal: I, II, III, IV og V. Inden for hvert kapitel nummeres paragrafferne med store bogstaver: A, B, C, D ... Inden for hver paragraf nummeres store afsnit med arabertal: 1, 2, 3, 4, 5 ... Og eventuelt kan små afsnit inden for hvert afsnit nummeres med små bog-

staver: a, b, c, d ... Det hele kan så stilles således op:

I. KAPITTEL

A. Paragraf

1. Stort afsnit

a. lille afsnit

b. lille afsnit

c. lille afsnit

2. Stort afsnit

a. lille afsnit

b. lille afsnit

B. Paragraf

1. Stort afsnit

a. lille afsnit

b. lille afsnit

II. KAPITTEL

Et andet nummeringssystem bruger ligefrem decimaltal. Den samme bog kunne se således ud:

1. KAPITTEL

1,1. Paragraf

1,11. Stort afsnit

1,111. lille afsnit

1,112.

1,113.

1,12.

1,121.

1,122.

1,2.

1,21.

1,211.

1,212.

2. KAPITTEL

Man kan også have et nummeringssystem hvor paragrafferne blot nummereres fortløbende fra en ende af. Og man kan have systemer hvor man kombinerer det hierarkiske system med de fortløbende paragrafnummeringer – det er det vi har gjort i denne bog. Det ene system er ikke nødvendigvis bedre end det andet. Nogle systemer passer til nogle emner og fremstillinger, andre til andre. Det er blot vigtigt at man ved hvilke muligheder man har hvis man skal skrive en længere tekst.

Inden for en paragraf har man forskellige muligheder for at markere skel af forskellig vigtighed. Det almindeligste er at man skelner mellem to forskellige typografiske afsnit. Man kan markere store afsnit ved at lave større afstand mellem linjerne end man plejer at lave – og begynde helt ude til venstre som man plejer.

Eller man kan markere et lille afsnit ved at have normal linjeafstand, men slutte foregående linje før højrekanten og lave indrykning på selve linjen (fx 3 bogstavers indrykning).

Inden for hvert typografiske afsnit har man tegnene til at markere skel i teksten. Punktummer er de største skillemarkører man har. Inden for to punktummer – denne række ord vil vi kalde *et punktum* – kan man have flere helsætninger. De vil da ofte være adskilt med et andet tegn end punktum: kolon, semikolon eller komma. Det behøver dog ikke altid at være tilfældet, se § 65 om pausekommatering. Det gælder om at punktummerne markerer det som meningsmæssigt skal adskilles mest. Der er ikke nogen tegn der kunne angive større skel end dem.

Skel inden for den helhed som et punktum udgør kan markeres med semikolon eller komma. Semikolon bruges nok især i de tilfælde hvor man ønsker at markere to niveauer inden for punktummet, et med større helheder, markeret ved semikolon og et med mindre helheder inden for de større helheder, markeret med komma:

TEKST 55 A

Riddernes interesser har været en naturlig følge af deres opgave; først og fremmest har de interesseret sig for heste, derefter for jagt, våbensport og kvinder.

Mine sko kommer forhåbentlig fra skomageren i dag; ellers må jeg blive hjemme i aften.

En konge i Persien var meget syg; skønt han spurgte en mængde læger til råde, var der ingen der kunne anvise ham en kur der kunne hjælpe. Men en dag kom der en læge som lovede at kongen nok skulle blive rask igen; hvis han i tre dage gik med en skjorte som tilhørte en lykkelig mand, ville han komme sig.

Ofte bruger man semikolon foran helsætninger der er tæt forbundet med den foregående helsætning med ord som *thi*, *for*, *men*, *nemlig*, *ellers*.

Skel inden for en helsætning markeres ved komma, tankestreg, parentes, kolon, skriftændring, understregning eller anførselstegn. I anførsel af hvad nogen skriver, siger eller mener, kan den anførte sætning markeres som en selvstændig enhed midt i en anden sætning ved kolon og anførselstegn, ved kolon alene, ved skriftskift, ofte kursiv midt i en tekst med almindelige bogstaver, eller ved indrykning. Eksempler er ofte markeret ved indrykning.

Kolon bruges til at markere at det følgende er en specifikation af det der står lige før kolonet. Efter kolonet kan der fx stå det en person siger, et eller flere eksempler på det nævnte, en eller flere former for eller arter af det overgreb som står lige før kolon.

NU forstod jeg det: manden var blind.

De skandinaviske lande: Danmark, Norge, Sverige, Finland

Tankestreg bruges til at markere at der er et skel der er større end sætningsbygningen ellers skulle angive, større fordi der kommer noget ganske uventet eller noget indskudt uden planlægning eller overvejelse:

Nu har jeg fundet min lommekey; den var – i lommen. Hvis han kommer – og det gør han formentlig – så skal vi have et spil kort.

Parenteser sættes omkring parentetiske ting. Hvad er da parentetiske? Det er de informationer som ikke passer ind i den overordnede komposition i teksten, oplysninger som slet ikke er relevante i forhold til den nøglemening man har med afsnittet, noget som ikke er argument i forhold til den tese som er tekstens, eller noget som ikke er relevant for alle modtagere:

TEKST 55 B

I 1880'erne var levestandarden i Danmark ikke nær så høj som i dag; det fremgår af teksten, hvor Karl Larsen, som var født i 1880, beskriver sit barndomshjem. Han kom fra et pæner arbejder hjem (det bekræftes af de fine møbler: plyssofa, mahognibord, stole med rød plys osv.). Hjemmet bestod af 2 værelser, entré og køkken; men den såkaldt pæne stue blev kun brugt ved særlige lejligheder, „dels for at spare brændsel og dels for at skåne de pæne møbler“. Det andet værelse blev til gengæld benyttet dobbelt, både som soveværelse og som dagligstue.

Det gælder om at spille på alle de strenge man har til sin rådighed. De fleste bruger semikolon, kolon, tankestreger og parenteser alt for lidt. Det hjælper ikke at bruge et tegn til alting – fx kan man let komme til at bruge tankestreg som et komma – og så har man ikke vundet noget som helst – det er netop mangfoldigheden af virkemidler som er virksom – kun med rådighed over alle virkemidlerne på én gang kan man markere flere niveauer og lag i sin tekst. Brug dem alle! Slid ikke et enkelt ned!

Øvelse 55

Lav med alle til rådighed stående virkemidler inddelinger i den tekst:

beretningen om de første indtryk jeg fik i Vietnam er ikke historien om dramatiske og uhyggelige begivenheder den handler tvært imod om hvorledes jeg ledte efter og fandt den fredeligste provins og det fredeligste distrikt og den fredeligste landsby i Sydvietnam en journalists allerførste erfaring i Sydvietnam fortæller ham ikke så lidt om landet han skal starte med at gå til den sydvietnamesiske regerings pressekontor for at blive akkrediteret der giver man ham et stort stykke papir der fortæller at han er akkrediteret og det bruger han kun til én eneste ting at gå over gaden til den pigetrædsbarrakaderede bygning hvor De forenede Staters Informationsjeneste bor USA's informationsjeneste tager sig af alle de presseforhold som den sydvietnamesiske regering burde ordne på samme måde som andre amerikanske myndigheder ordner alle andre sydvietnamesiske affærer jeg fremførte altså mit ærinde for den amerikanske informationsjeneste en ganske almindelig fredelig provins hvor jeg kunne tage til et ganske almindeligt fredeligt distrikt og der finde en ganske almindelig fredelig landsby den amerikanske presselofficer en hjælpsom og dygtig mand var vant til mange mærkelige forespørgsler. Men denne her tog et øjeblik mærket fra ham så tog han sig sammen og svarede høfligt og effektivt sådan som han var at der ikke fandtes fredelige provinser i Sydvietnam ...

Preben Dollerup og Ebbe Reich: *Vietnamkrigen i perspektiv*, Kbh. 1965, s. 11

V. Sætningen

§ 56. Korrekt og hensigtsmæssig

Alle de foregående kapitler i denne bog har handlet om hvordan man inden for de rammer som vores samfundsliv sætter, kan producere tekster så hensigtsmæssigt som muligt. Hvis man vil beskrive noget kan det være hensigtsmæssigt at begynde med at angive hvilken art sagen hører til og derefter hvilke specielle træk den har. Hvis man vil argumentere for en sag kan det betale sig at stille spørgsmål både til sin egen tese og til en relevant modtese.

I modsætning til disse kapitler om hvad der er hensigtsmæssigt, fordelagtigt og funktionelt, handler dette kapitel om hvad der er korrekt og ukorrekt, rigtigt og forkert. Det er nok det emne der oftes mest tid på i undervisningen i skriftlig fremstilling i dag, og det er det emne som optager langt den meste plads i lærebøger i skriftlig fremstilling.

Det viser sig også at de dele af teksten som man kan betragte som ukorrekte er meget små sammenlignet med de tekststørrelser der er behandlet i de foregående afsnit: teksten og afsnittet. Korrekt og ukorrekt kan man kun tale om i forbindelse med sætningskonstruktioner, kommativering, frasekonstruktioner og stavning. Det hænger sammen med at en form kun kan betragtes som korrekt eller ukorrekt hvis der er en formuleret regel som formen kan være i overensstemmelse med eller ej. Og egentlig normativ regulering har i vores samfund kun fundet sted på disse områder, ikke på afsnitsniveau eller for hele tekster. Her skal gives nogle korte eksempler på regler der kan brydes med ukorrekte former:

1) Sætningskonstruktion: det er ukorrekt at skrive: *du ønskes en*

god jul, det hedder: *dig ønskes en god jul*. Regel: Hensynsledet i en sætning står i afhængighedsfald. I sætningen *vi ønsker dig en god jul* er det klart at dig er hensynsled, og det er det også når sætningen sættes i passiv.

2) Fraseologi: Det er en fejl at skrive: ... *de anså det som en fare*, det hedder: *de anså det for en fare* eller *de betragtede det som en fare*.

3) Kommatering: det er ukorrekt at skrive: *Borgmesteren spurgte hvem af politikerne, der var genvalgt*. Det er det der hedder idiotkomma – nemlig det der uden analyse sættes foran ordet *der*. Regel: komma bruges til at afgrænse bisætninger. Subjektet i sætningen er *hem af politikerne*, verbet er *var*; kommaet skal stå uden for bisætningens grænse altså før *hem*.

4) Stavning: det er ukorrekt at skrive: *et tons, hun lærer hurtigt, i går*. Regel: i Retskrivningsordbog udgivet af Dansk Sprognævn står det klart angivet at det staves: *et ton, hun lærer hurtigt, i går*.

Det vigtige ved disse fejl er altså dette at der findes en klart formuleret – eller i det mindste formulerbar – regel. I forhold til denne kan en form være korrekt eller ukorrekt. Det er ikke ved ordet *korrekt* angivet at det egentlig er mere formultigt eller hensigtsmæssigt at bruge den korrekte form. Det er heller ikke nødvendigvis tilfældet at det kan begrundes hvorfor en form er korrekt eller ej. Det er heller ikke sikkert om ukorrekte former får nogen konsekvenser; i nogle situationer har det voldsomme konsekvenser hvis man laver for mange fejl, i andre har det ingen nævneværdige konsekvenser. Endelig er det heller ikke givet om det er en fordel eller en ulempe at have en normativ regel på det pågældende område. Nogle regler er afgjort fordelagtige at have, andre ikke.

I de følgende paragraffer vil fejl inden for de fire områder, sætningsbygning, fraseologi, kommatering og stavning blive gennemgået og problemer i denne forbindelse blive diskuteret. Ellever i gymnasiet og HF har selvfølgelig brug for at lære at skrive korrekt – stilskrivning og især eksamensstilskrivning er situationer hvor det har store konsekvenser om man skriver korrekt eller ej. Kapitlet skulle da også lære læserne hvordan man kan undgå en del fejl. Vægten i kapitlet vil dog ligge på rede-

gørelser for fejlenes natur og årsager, således at man også kan forholde sig til og undgå fejl som ikke er nævnt i teksten. Man kan jo ikke på så få sider nå at gennemgå alle de fejl, eller bare alle de typer af fejl der begås i danske stile. Vi håber også at en afklaring af begrebet fejl vil kunne lette skrivarbejdet hos mange.

§ 57. Efterrationaliseringer

Regler for hvad der er rigtigt og forkert kan stort set ikke begrundes. Det er en grov påstand og den strider vist mod de fæstes umiddelbare opfattelse efter sammenstød med sproglige normer. Man har da også set mange eksempler på at regler og normer bliver begrundet. Så hvad vil det sige at regler ikke kan begrundes?

TEKST 57 A

Et udtryk som *Der var etika et par hundrede mennesker til stede* er stødende for tanken, idet forestillingen om det omtrentlige i talangivelsen er udtrykt to gange.

Erik Oxenvad: *Bedre dansk*, Kbh. 1970, s. 41

TEKST 57 B

Vores – vores – vores. Denne lange, dumme baggårdstform for det korte, men smukke danske stordord – vor – er et Poul Henningsen-levn, en lille dum krumme fra den negative halvdel af hans svulmende sproglige efterladenskaber. Kan vi ikke blive fri for denne besværlige – fjogede! – form for et usadvanligt dejligt, kort, klangfuldt ord i vort sprog. Det drejer sig jo om et stordord, altså et kerneord. Dette kerneords rette og naturlige form: vor, med den fulde vokal o er simpelthen fuldkommen. Den kan ikke forbedres, Poul Henningsen har imidlertid vist os, at den kan forsimples, forfladiges og gøres besværlig. Blandtys denne syge slangform!

Læserbrev, *Information* 17.2.1970

Som man kan se, kan man godt anføre begrundelser. Men som man måske også kan se, er det ikke acceptable begrundelser for

det de har som tese. Tag læsebrevet om *vor*. Oplysningerne er direkte forkerte: formen *vores* er ikke indført af Poul Henningsen, den har været udbredt i det fineste sprog før 1800. Der bruges generelle definitioner: hvad er et *kernerord* andet end et man gerne vil have korrekt? Så tilbage bliver kun påstande om at *vor* er klangfuldt, smukt, dejligt, mens *vores* er dumt, besværligt, fjoget. Argumentation med plus- og minusord uden egentlige begrundelser.

Igennem alle disse dårlige argumentationer skinner imidlertid tydeligt den egentlige årsag til hadet til *vores*. Det er en social aggression, et had mod bestemte befolkningsgrupper og deres fortalere der overføres på deres sprogformer: Når de dumme drenge fra baggården som jeg havde sagde *vores*, så hader jeg formen *vores*. Når den fremtrædende skribent og venstreorienterede Poul Henningsen sagde *vores*, så hader jeg formen. Hele argumentationen er en efterrationalisering. Hadet skal have en forklaring, og til det finder man den om kernerordet og den naturlige form. Argumenterne skal dække over den sociale aggression, som ikke er så acceptabel.

Sådan er det med læsebrevet. Det er let at se. Men sådan er det også til en vis grad med den mere sobre begrundelse i håndbogen i bedre dansk – og i de fleste andre begrundelser i sprog-rigtighedsspørgsmål. Oxenvads argument er det at man ikke skal udtrykke den samme forestilling to gange – og det lyder jo umiddelbart rimeligt. Problemet er blot det at det ikke på nogen måde kan generaliseres, man kan ikke sige at det er et princip som gælder overalt i vores sprog. Det er fx helt korrekt at skrive: *de gik hen til huset*. Her angiver *hen* retningen og *til* angiver retningen. Her må den samme forestilling altså godt angives to gange. Problemet er også om man overhovedet kan være sikker på hvad der er den samme forestilling. Umiddelbart efter det citerede anfører Oxenvad også *at bakke tilbage* som en overflødig gentagelse (en pleonasm, som det hedder). Men er det det samme der udtrykkes? *at bakke* angiver at køretøjet bevæger sig modsat af den normale køreretning, *tilbage* angiver at det er en bevægelse til udgangspunktet, en bil kan godt bakke uden at bevæge sig mod udgangspunktet – det er altså ikke den samme

forestilling. Så hvad er der egentlig galt ved de to udtryk *cirka et par* og *bakke tilbage*? Jo der er det galt at dansklærerne igennem lange tider har rettet den slags, og alle dannede kan undgå at skrive det. I forhold til den norm for hvorledes de dannede taler, er det faktisk en fejl. Den kan blot ikke begrundes på denne måde. Derfor må man efterrationalisere.

Vores påstand er nu den at langt de fleste begrundelser for hvorfor noget er forkert og noget rigtigt, på samme måde ikke lader sig begrunde med argumenter der kan generaliseres og som indeholder klart definerede termer. De argumenter man finder i diskussioner om sprogrigtighed kan deles op i 7 typer:

1) Analogiargumentet: hvis man er i tvivl om en form retter man sig efter hvordan andre beslægtede ord anvendes, fx ord af samme ordklasse eller af samme betydning; det hedder ikke *fordi al*, men *fordi*, eftersom det ikke hedder *hvis al*, *mens al* osv.

2) Etymologiargumentet: hvis man er i tvivl om en form, retter man sig efter ords oprindelige brug eller betydning; det er rigtigt at skrive *fordi al* eftersom *al* også var med i oldnordisk (fyrr pvi at).

3) Ortofoni: hvis man er i tvivl om udtalen af et ord, vælger man den form der bedst svarer til stavemåden: *kiks* rimer på *six*, for sådan staves det.

4) Demokrati: Hvis man er i tvivl om en form, vælger man den som de fleste bruger: *kiks* udtales *kæks*, for det siger de fleste.

5) Logik: Hvis man er i tvivl om en form, vælger man den mest logiske: man må ikke sige *jeg er enig i al ...*, logikken siger os at man altid skal have nogen at være enig *med*.

6) Autoritet: Hvis man er i tvivl om en form, vælger man den som fx en faglig eller pædagogisk autoritet anbefaler eller en kendt forfatter bruger: man må godt skrive *fx* i stedet for *f.eks.*, for det siger Dansk Sprognævn.

7) Økonomi: Når man er i tvivl om en form, vælger man den korteste og den tydeligste: man må gerne sige *jeg er enig i al* når det af det foregående fremgår hvem man er enig *med*, det er kortere.

Som man kan se af eksemplerne kan hver af de 7 typer af argumenter i sig selv være meget gode, men de kan let komme i konflikt med hinanden, og hvad afgør så hvilket argument der er stærkest?

Det er sådan det skal forstås at regler for hvad der er rigtigt og forkert, ikke kan begrundes. Man kan nok finde argumenter, men vores sprog er som en levende organisme så udviklet, og med så mange forbindelser på kryds og tværs mellem betydning og former at man ikke generelt kan afgøre hvad der vil være bedst. Der vil altid – i de tilfælde hvor man overhovedet er i tvivl – være argumenter både for det ene og for det andet. Så når man alligevel stempler den ene form som forkert eller ukorrekt, er det altså ikke fordi den anden sagligt set er bedre, mere systematisk, logisk, økonomisk eller noget som helst andet. Den er bare korrekt.

Øvelse 57

Prøv at se på følgende argumentationer for en bestemt form. Hvilke typer af argumenter bruges der i hvert enkelt eksempel?

TEKST 57 C

Jeg – og vist alle ældre – udtaler ordet *kontekst* med tryk på sidste stavelse; det er også den placering af trykket der angives i ord-bøger. Nu hører jeg at den almindelige udtale på universiteterne er med tryk på *kon*- Hvordan mener navnet (Sprognævnet) at ordet bør udtales?

Svar: Der er ingen tvivl om at udtalen med tryk på *-tekst* engang har været enerådende, men heller ikke om at langt de fleste yngre akademikere lægger trykket på første stavelse. De to udtalelser må ligestilles.

Dansk Sprognævn: Årsberetning 1973/74, side 17

TEKST 57 D

Som årsag til sprogfejl nævnes flere steder foran kontaminatio-nen, en forblanding af to udtryk som har kontakt i betydning og tildels i form. Underiden er det tydeligt to tanker der sammen-filtres, i andre tilfælde overvejende to former for samme tanke; nogen fast grænse kan ikke drages. En del af den slags unøjagtig-

heder går ind i „almindelig sprogbrug“ og ophører således med at være fejl. Der er vist ingen som nu tager i betænkning at sige *Hvor har du gjort af den?* For en nøjere analyse vil denne sætning dog vise sig noget forældet; den er da også oprindelig stykket sammen af to sætninger med omrentlig samme indhold, nemlig *Hvor har du gjort den? (anbragt den? lagt den? osv.)* og *Hvad har du gjort af den?* Derimod vil mange stødes af sætningen *Han vil have armbrøsten sat til ære og værdighed i den svenske hær*, fordi sprogbu-gen ikke har knæsat kombinationen *sette til ære og værdighed*, der vel er kontamineret af legitime former som *komme til ære og værdighed*, *indsætte nogen i hans værdighed*, *sette i højsædet*.

Erik Rebling: *Skriftlig form*, Kbh. 1965

TEKST 57 E

Alternativ betyder efter sin oprindelse valget mellem to mulig-heder. Der kan altså strengt taget ikke siges „to alternativer“, men det går vel an. Dog kan man ikke tolerere „tre alternativer“.

Bert. *Aften* 27.12.56

TEKST 57 F

Der er ikke noget der hedder „spejlglatte veje“. Et spejl er ikke glat men blankt. Altså hedder det – hvis man endelig skal bruge de slidte klicheer – „spejlblankt“ og „isglatte“. De „spejlglatte veje“ hører til en af de små sproglige misforståelser, som næsten ikke er til at udrydde – bl.a. fordi radioavisen er med til at ud-brede dem ...

Ekstrabladet 14.1.57

TEKST 57 G

Udtrykket „det kommer sig af“ er forkert. „At komme sig“ be-tyder „at blive rask“.

Ekstrabladet 1.12.55

§ 58. Fordelen ved normer

Selv om regler om rigtigt og forkert ikke kan begrundes på rime-lig måde, kan det godt være en fordel at have dem. Det gælder nok især inden for stavning og fraseologi – mindre inden for

sætningsbygning og kommatering.

Bogstavskriften er nok den snildeste måde at opbevare tanker på så de kan transporteres i tid og rum. I modsætning til ideogrammer, dvs. begrebsteget, kan bogstavskrift kun forstås af dem der kan sproget og har lært tegnene. Men fordelene ved bogstaverne er alligevel enorm. Alle de 100.000 ord som et menneske kan sige mundtligt, kan man lære at skrive ved at lære kun 28 bogstaver, som så kombineres. Det er let at konstruere skrivemaskiner – tænk på hvor stor en kinesisk skrivemaskine må være med fx 20.000 tegn. Det er endelig let at lave ordbøger, man skal blot lære rækkefølgen af de 28 bogstaver, så kan man straks finde frem til et hvilket som helst af de ca. 60.000 tegn der står i Retskrivningsordbogen.

Når man har en alfabetisk skrift, må det også være en stor fordel at alle bogstaverer ordene nogenlunde ens. Det ville være svært og langsomt at læse hvis det samme ord ikke blev stavet ens af forskellige mennesker. Se fx hvor svært det er at læse følgende:

TEKST 58 A

jartarmar
den frihed år
lave en revulsion
begøner småt

jarvesguha
frihed – tse år sgrive
DÆNSK
– dar sga egge sedde nongen
videnskabsfidus
år diktsere mar
von min ratsgrivning
sga se ud

fra Gustav Christiansens digt *Revelsion*

TEKST 58 B

Gusfræ i ståwen! Godaw Pier, å walkomen! Wæsegu å trin frå dion å sæt dæ nier. Ja, hæls tak, man a sku no enj lower, a æ u å lie æter to foot, dær æ bløwen han ...

Dialektprøve

TEKST 58 C

Och som i self søge gierne hid ind til kirke, saa tager och eders unge folch och børn med eder allesammen, saamange som nødtættige icke skulle uerre hiemme och uare paa hus och ild, dj skulle uerre i kirken ...

Peder Palladius' *Visitationssog*

Stavemåden er blevet standardiseret således at udtaleforskelle ikke kommer til udtryk i skriften. Det er selvfølgelig en form for besvær for alle dem der skal skrive anderledes end de taler, men det har den fordel at skriftsproget forbinder folk som kan have svært ved at lytte til hinanden. Fordelen ved standardiseret stavning hænger sammen med måden vi læser på; ikke ved at læse hvert bogstav og så lægge deres lydværdier sammen til et ord, men ved at se hele ordet eller flere i et billede; man læser altså til en vis grad som om det var et ideogram. Men det kan man kun gøre hvis ordet hver gang man støder på det, har den samme karakteristiske silhouet af højde og dybde bogstaver. Nogle få uregelmæssigheder behøver ikke at betyde at man skal stanse op for at forstå vad ordet betyder. Allene dem kan man tillade variationer ved. Hvor mange af de 5 uautoriserede varianter i foregående 2 sætninger var store nok til at blive bemærket?

For det andet ville det være besværligt at skrive hvis ikke stavningen var standardiseret. Som det er nu, afspejler skriften ikke for nogen mennesker deres udtale. Man skulle altså altid overveje hvordan man nu udtalte et ord. Og det er ikke let.

Øvelse 58

Prøv at skrive bare ½ side hvor I bogstaverer som I mener I udtaler lyden. I skal altså ikke skrive bogstaver I ikke udtaler, I skal skrive præcis den vokal som I synes I bruger, og I skal skrive dobbeltkonsonant når den foregående vokal er kort, men

enkeltkonsonant når den foregående vokal er lang. I skal derimod ikke indføre nye tegn – som man gør i fin lydskrift. I skal klare jer med det alfabet vi har. Prøv at vise det I har skrevet til andre og bed dem læse det op. Prøv at læse det I selv har skrevet, højt!

§ 59. Staveproblemer

Der er næsten kun fordele ved at have en fast norm for hvordan man staver. Det gør ikke så meget at den enkelte norm ikke kan begrundes, blot den er entydig og let at orientere sig om. Og det er stavenormen. Den rigtige norm for hvorledes et ord staves, er nemlig den der står i *Rettskrivningsordbogen* udgivet af Dansk Sprognævn. Står en form i denne grønne bog på 600 sider, er den korrekt, står formen der ikke er den ikke korrekt; står ordet der slet ikke, kan man ikke vide noget. Og alle kan slå op i den grønne retskrivningsordbog.

Mindre glæde og fordel har man af faste normer inden for sætningsbygningen, for der er det ikke fastlagt hvem der bestemmer hvad der er den rigtige form, og det er ikke til at orientere sig om hvad der er rigtigt; en grammatik kan ikke bygges alfabetisk op.

På trods af de store fordele ved en retskrivningsordbog, har de fleste vist den opfattelse at retskrivning er noget meget besværligt noget. Uden problemer går det da heller ikke.

Stavningen er først og fremmest indrettet således at man staver som man udtaler et ord. For det andet er stavningen indrettet således at det samme ord staves på samme måde i de former og afledninger det forekommer i. På svensk, tysk og især finsk er der meget stor overensstemmelse mellem udtale og stavning. På dansk er overensstemmelsen ikke så god, men engelsk er værre. På dansk kan samme udtale staves på flere forskellige måder: *vær* og *vej*, og samme stavemåde udtales på flere forskellige måder: *vej* og *lejr*. Vi har stumme bogstaver: *huor*, *land*. Vores retstavning er altså ikke så god som den kunne være. Men det er også problematisk at ændre hele systemet, gennemgriben-

de, for det ville dels være ganske uoverskueligt, og dels være meget besværligt for alle dem der har lært vores nuværende system. Hvad ville der fx ske hvis man tillod kortformene *bli*, *la* og *gi*. Skulle man så skrive *tilblivelse* og bevare sammenhængen mellem de to ord og miste overensstemmelsen med udtalen, eller *tilblivelse* og lå det omvendte problem. Og sådan hele vejen. Mindre forandringer kunne man derimod godt tænke sig, man kunne fx nok helt udrydde bogstavet *c* i dansk.

Når folk har problemer med at stave og skolebørn problemer med at lære at stave, er det altså ikke fordi de er dumme eller dovne – som nogle måske har fået indtryk af. Så er det fordi sproget er usystematisk og ulogisk. De fleste fejl på staveområdet består i at man skriver mere lydret eller mere systematisk end reglen faktisk er. Så man skal ikke få mindreværdsproblemer af at det er svært at lære at stave. Det må det være. Men det kan lade sig gøre, man kan altid slå op i *Retskrivningsordbogen*, så man kan altid finde det rigtige, og man kan altid lære det der står, udenad. Det er ikke udfordrende, det er ikke kreativt – men det er simpelt, og det giver tryghed og mindre besvær end nogen alternative muligheder.

Nogen vejledning eller egentlige regler for hvordan man undgår stavefejl kan man altså ifølge sagens natur ikke give. Nogle få væsentlige problemer skal dog nævnes:

Når man taler, gør man forskel på lange og korte vokaler, fx i *mase* og *masse*, i *ile* og *ilde*. Det kan man ikke i skriften. Man klarer sig på en anden måde, man skriver to konsonanter efter den korte vokal og én konsonant efter den lange vokal. Det gælder dog ikke konsonanter i udlyd (*fad* men ikke *fadd*) eller konsonanter der kommer efter en vokal som ikke er trykstærk (*alene* og ikke *allene*). Den regel kan de fleste beherske uden besvær og eventuelt uden at have gjort sig den bevidst.

Men der er en række undtagelser fra denne regel – og det er her der kommer problemer: man skal skrive *bredde*, *næbet*, *otte*, *sjette*, *læggen*, *skægget*, *væggen*, *ægget*, lær dem! Især er der problemer ved fremmedord: *artikel*, *cykel*, *kapitel*, *kilo*, *liter*, *mirakel*, *tybisk*, *aggressiv*, *akklimation*, lær at slå dem op!

I talen findes der en række ord som udtales med endelsen

-*sjon*; de fleste af dem staves med -*tion*: *nation, station, aktion, lektion*. Det er fremmedord og derfor staves denne lydforbindelse sådan. Andre staves imidlertid med -*sion*: *invasion, division, dimension, pension, version, refleksion*. Det er ofte (men ikke altid) ord der har et tilsvarende verbum på -*dere*: *invadere* (men ikke *reflektere* og *pendere*). Lær at slå ord der udtales på -*sjon*, opl. Endelig findes der også ord der staves med -*ssion*, de er ganske få: *aggression, depression, diskussion, profession, session, lærdem!*

Når man taler skelner man mellem 4 åbningsgrader af vokalerne:

lukket:	i, y, u	(fx <i>si, sy, nu</i>)
halvlukket:	e, ø, o	(fx <i>bed, øl, ond</i>)
halvåben:	æ, ö, å	(fx <i>læn, løn, lån</i>)
åben:	a	(fx <i>flad, Hansen, Larsen</i>)

Det der står i skemaet er altså en slags lydskrift. Man skriver ofte samme vokal på forskellige måder; de lukkede skrives på én måde: i, y, u (undtagelse *de*); de halvlukkede enten ved de tilsvarende bogstaver: e, ø, o eller (når vokalerne er korte) ved de bogstaver der svarer til de lukkede: i, y, u (*til, lyng, smuk*); de halvåbne skrives ved deres tilsvarende bogstaver: æ, ø, å (man skelner ikke mellem ø og ö selv om man godt kunne) eller ved de bogstaver der svarer til de halvlukkede e, ø, o (*begge, døren, høj*).

Det er svært – især at vide hvornår der skal staves med e og hvornår med æ. Lær at slå det opl. *ægge, begge – gætte, flette – læppe, snekke – hæfte, heftig – nævne, læne – lende, sende – gælde, melde – gæst, rest, lær dem!*

Der findes i skriften en række bogstaver som ikke høres i udtaalen: *psykologi, pseudo-, ghetto, stilluet, kompagni, spektakel, aletier, portier, kommis, remis, succes, fielt, nougal, orangeade, guerilla*. Lær at slå dem opl! Og af de mere hjemlige: *krudd, lidd, kreds, stads, stisk, spild, mand, brændel, handsker, hvem, hvor, lær dem!* I denne forbindelse må man vogte sig mod at blive overkorrekt. Der skal fx ikke noget d i *informere* og *indiskutabel*, som der skal i *indfædt* og *inddele*.

Som det sidste skal nævnes at der findes en række bogstaver

som ikke svarer til en særlig lyd: c, z, x, w, q. De bruges kun i ord af fremmed oprindelse, lær at slå dem opl!

Staving er ikke morsomt; det er nyttigt, men det er kedeligt. Man lærer det kun ved at sætte sig ned på sin hale og lære det udenad. Slå op i *Retkrævningsordbogen*!

Øvelse 59

Prøv jeres stavefærdighed; ret alle stavefejl i følgende række af ord:

versificere, inkompetent, narkotikummet, manege, guldduble, enqueten, vis-a-vis, stablen, ganske vist, vist nok, prædikant, balonerne, statistikeren, trænnel, biskopen, politikkere, konfirman, laborant, kommiton, provision, diskussion, præference, assurance, rekognoscere, indrangere, inkskrift.

Slå ordene op i *Retkrævningsordbogen*, når I har været igennem alle eksemplerne. Hvor mange fejl overså I?

§ 60. Årsager til fejl

Det er ganske klart hvad årsagen er til at skoleelever og andre folk begår stavefejl: normen er *Retkrævningsordbogen*, og de har ikke fået lært den udenad endnu.

Helt så klart er det ikke ved fraseologiske fejl. Folk der begår dem, har selvfølgelig ikke lært normen udenad, det er bare ikke klart hvor man finder normen. Man kan fx ikke i *Retkrævningsordbogen* se om det hedder *anse som* eller *anse for*. Det kan man derimod i *Nudansk Ordbog*. Det er en god og nyttig indretning, hvor man dels kan se hvorledes et ord staves (som i *Retkrævningsordbogen*) dels hvad ordet kommer af, dels i hvilke forbindelser det kan forekomme. Der står fx under *anse* eksemplerne: *han anser for en dygtig mand, og jeg anser forslaget for uigenomsigtigt*. Man kan ikke automatisk slutte, at når det ikke står der, kan det ikke hedde *anse som*, men man kan da se at det kan hedde *anse for* – hvis man er i tvivl. Undgå fraseologiske fejl, slå op i *Nudansk Ordbog*, det hjælper tit.

Hvordan så med sætningsbygningsfejl, hvad er årsagen til at folk begår dem? Her er det ikke kun at de ikke kender normen – for der findes ingen steder hvor normen er beskrevet. Her er der i langt de fleste tilfælde tale om normkonflikt. To mennesker har forskellige normer for det specielle fænomen. Se nogle eksempler:

Hedder det *pigen* som der gik på *trappen* eller *pigen* som gik på *trappen*? Hedder det *de* der sidder på *bænken* har vi ikke brug for eller *dem* der sidder på *bænken* har vi ikke brug for? Hvad er rigtig: *I mange klasser bliver børnene væk fra hinanden/hverandre når de er på tur?* Hedder det *vi* giver *ham* sin/*hans* medicin, *Han* bad *ham* tage sin/*hendes* cykel med, *de* er alle medtagne/medtaget i beretningen, *ud af* og *lege*, *efter* (at) læreren kom, *regnede de* roligt, *vi* gider ikke (at) være med, *fordi* (at) det er forkert.

I alle disse eksempler, gælder det som ved andre typer af fejl at man kan fremføre ganske gode argumenter for begge muligheder. Ikke desto mindre er der en helt fast praksis, blandt skolelærere der retter stille, og blandt folk der skriver meget i dagspressen, i radioen og i TV. Det hedder: *pigen* som gik, *den* der sidder på *bænken*, *hverandre*, *hans* medicin, *medtaget*, *ud af* *lege*, *efter* *at*, *gider* ikke være med, *fordi* *det* er. Det er den konservative, fine, dannede norm. Men den er ikke helt let at lære, for den er ikke umiddelbart tilgængelig, man kan fx ikke finde den allæbetisk. I flere bøger om korrekt dansk, fx Erik Oxenvad: *Bedre dansk* eller Erik Hansen: *Rigtigt dansk*, og i skolebøger om skriftlig fremstilling, kan man systematisk finde de fleste af problemerne behandlet. Vi skal ikke komme ind på den systematiske beskrivelse af dem her – det ville fylde alt for meget.

Hvis man imidlertid fastholder at der kan gives lige så gode grunde for den form som ikke anerkendes i det dannede sprog, og hvis vi også tager i betragtning at den der beskriver normerne, ikke har nogen ret frem for andre til at udstikke normerne, så er det rimeligere at beskrive det således at der ikke findes én norm på disse områder, men at der findes to eller flere konkurrerende normer. Nogle mennesker taler efter det ene regelsystem, andre efter det andet. Den ene norm er ikke i nogen som helst funktionel forstand bedre end den anden. Man tænker ikke

klarere fordi man siger *hverandre*, og man er ikke dum i hovedet fordi man siger *fordi* *at*.

Parentetisk kan det her bemærkes at det også forholder sig på denne måde med udtaleregler. Der findes ikke én norm som er normen, men flere konkurrerende normer, og den ene form er ikke bedre end den anden, fx kan *cykel* udtales *grykkel* eller *sikkel*, det er lige så godt at sige *tu-nel-len* som at sige *tun-e-len* for det som staves *tunnel*. Men dette er en bog om skriftlig fremstilling, så det skal vi ikke komme ind på.

Vi har indtil nu omtalt to årsager til fejl: folk kan have manglende kendskab til normen, det gælder inden for stavning og fra-seologi; eller folk kan have forskellige normer, det gælder mange sætningsbygningsproblemer og udtaleforskelle. En tredje årsag til fejl, kan være manglende opmærksomhed, træthed. Man kan også kalde dem sjuskfejl. Der er tale om sjuskfejl når den der begår fejlen, anerkender normen og kender den, men på grund af manglende opmærksomhed kommer i konflikt med den. Ud over de ikke så interessante slåfejl på maskinen og skrivefejl i hånden, kan man nævne nogle sætningsbygningsfejl som består i at skriveren ikke har kunnet overskue sin egen sætning:

TEKST 60

Jeg tror heller ikke at man får så meget ud af livet hvis man fx som 18-årig flytter ind sammen med en fyr eller pige (alt efter hvad man er) end hvis man vil se sig om i verden.

Her er det en fejl at der står *end* *hvis*, der skulle stå *som* *hvis*. Det vil alle vist anerkende med lidt eftertanke. Når fejlen er opstået, så skyldes det at der er så langt fra *ikke* så meget til det sted hvor der skulle stå *som*, at skribenten kan have glemt den præcise formulering og husker indholdet som *mindre* ... *end*. Den slags fejl er i sig selv ikke problematiske, blot man er opmærksom på dem, kan man rette dem; men de er ofte symptomer på at hele sætningsbygningen er for tung og uoverskuelig til formålet. Det rigtige ville være at lave en sætningskonstruktion som ikke ville give dette problem, med færre indskud og ledsætninger. Se herom § 52.

§ 61. Konsekvenser af fejl

Skal man rette sig efter sproglige normer og regler? Skal man rette sig efter retskrivningsregler, når man ved at de ikke er konsekvente og systematiske, at de generelt set er menneskevenlige og nyttige, men at en enkelt fejl i ny og næppe opdages af andre end lærere og korrekturlæsere. Skal man rette sig efter syntaktiske regler og udtaleregler når man ved at de er inkonsekvente, og at ingen har autoritet til at bestemme hvad der er korrekt. Og hvor meget skal man gøre for at undgå opmærksomhedsfejl, som jo ikke har noget med indholdet eller hensigten at gøre?

Det kommer alt sammen an på konsekvenserne af at lave fejl i skriftlige tekster. Konsekvenserne er ikke de samme i alle situationer hvor man skriver. Derfor må vi prøve at overveje nogle forskellige situationer hvor man kan komme ud for at skulle fabrikere tekster. Lad os tage følgende forskellige situationer:

Ulla, 18 år, skriver studentereksamensstil; Henrik, 21 år, søger en stilling som assistent på et kontor; Hr. Hansen skriver et brev til politiet om de generende spittire på A. Nielsens plads, Jytte Sørensen skriver en rapport til sin fagforening om arbejdsforholdene i den børnehave hvor hun arbejder, Jens Hansen skriver til virksomhedsbladet et indlæg mod den nye omlægning af arbejdsgangen på den arbejdsplads hvor han arbejder. Åse Jul skriver et læsebrev om det nye udrykningshorn til dagbladet hun holder. Anna Møller skriver et brev til sin familie om hvordan hun har det i den fremmede by. Er det ikke de vigtigste situationer hvor man har brug for at skrive – fra man går i gymnasiet, til man bliver båret ud på kirkegården? Det skal forestille at være det.

Lad os prøve at overveje hvilke konsekvenser fejl på de 4 områder har i de forskellige situationer, sammenlignet med andre kvaliteter ved teksten, fx passende stil, rimelig spørgehorisont, god komposition, og god argumentation.

For den der skriver studentereksamensstil eller en ansøgning er det meget vigtigt at der hverken er stavfejl, fraseologiske fejl, kommafejl eller sætningsbygningsfejl. Det kan få overvældende

konsekvenser hvis man har det: man får ikke sin eksamen, eller man får ikke stillingen. Derimod betyder argumentation og spørgehorisont mindre. Mellemstor betydning har stilvalg og komposition.

For dem der skriver i en offentlig sammenhæng eller på arbejdet, rapporten, breve til politiet, læsebrevet, gælder det at en enkelt fejl næppe har nogen betydning, men mange fejl, så mange at der bliver lagt mærke til dem, ikke får drastiske konsekvenser, men trods alt nogle. Skribenterne bliver ikke taget alvorligt. Hvis brevet til politiet eller rapporten til fagforeningen er fyldt med stavfejl, fraseologiske fejl, kommafejl og sætningsbygningsfejl, vil brevet blive lagt hen som uvæsentlig. Mekanismerne må være nogenlunde denne: hvis folk ikke kan skrive korrekt, kan de heller ikke tænke eller skrive noget som kan være sandt, væsentligt eller interessant. Den sammenhæng er der ikke mellem det korrekte og det sande og væsentlige og interessante, men man må regne med at de fleste mennesker som læsere går ud fra at der er denne sammenhæng. Så ligegyldigt hvor væsentlig ens sag er, og ligegyldigt hvor godt man argumenterer, og hvor vid en spørgehorisont man har, så kan fejl svække effekten af ens skrivi. Væsentligst i disse situationer er dog nok de andre træk ved teksten: spørgehorisonten, kompositionen, argumentationen, stilen.

I private breve og mere uformelle sammenhænge synes korrekthed ikke at spille nogen som helst rolle. Man kan måske blive lidt til grin hvis man laver for mange fejl i et privat brev, men det skal være meget slemt før nogen gider at reagere. Derimod er det stadig væsentligt om man har en bred spørgehorisont og om man kan komponere sin tekst godt. Venlige svar, mange reaktioner får man hvis ens brev har grebet folk og optaget dem. Har det været forvirrende og kedeligt det man skrev, dør kommunikationen ud, og man får ikke mere glæde af det.

Konklusionen på dette må blive følgende: Selv om normer for korrekt sprog ikke kan begrundes, kan det betale sig at ofre en vis energi på at lære dem, stavenormer er principielt en fordel, og fraseologiske normer, sætningsbygningsnormer og komma-teringsnormer må nødt til overtrædes så meget at læserne ikke

kan undgå at bemærke fejlene. Et par kan gå, men ikke fx 7 pr. side.

Man skal imidlertid passe på at man ikke overdriver korrektheden. Væsentligere end korrekt sprog er i alle situationer (undtagen eksamensstilen og ansøgningen) de andre sider af teksten: stilen, kompositionen, spørgehorisonten og argumentationen. Det gælder om at få de rigtige proportioner mellem de to sider af tekstproduktionen når man skal øve sig. Det er således ikke fornuftigt hvis en lærer bruger 3/4 eller 4/5 af retteenegien på at sætte røde streger under fejl, og kun bruger 1/4 eller 1/5 på alle de væsentlige ting tilsammen. Hellere de omvendte proportioner: de groveste fejl af forskellig type rettes, men 4/5 af det læreren skriver til eleven, handler om spørgehorisonten, kompositionen, argumentationen og stilen. Så vil eleven nok også proportionere sin energi på samme måde. Og det vil være fornuftigt.

§ 62. Komma

Med kommaføj forholder det sig ikke på helt samme måde som med andre typer fejl. For det første er folk vist betydelig mindre opmærksomme på kommaerne end på fx stavningen. En kommaføj opdages ikke af så mange. For det andet er der ret stor forvirring om hvor der i udviklede konstruktioner skal sættes komma og ikke sættes komma. Hvem ved fx at der ikke behøver at være komma i sætningen: *Hvad tror du klokken er?* Det behøver der ikke, det står selv i *Rekskrivningsordbogen* § 50, 3. For det tredje findes der ikke blot to kommateringssystemer som siden 1918 har været tilladt i skolen: grammatisk kommatering og pausekommatering, men der er nu også forslag om at erstatte dem begge med et „enhedskomma“, som hvis det bliver gennemført, blot skal hedde *komma*.

De fleste regler er fælles for alle systemerne; dem gennemgår vi først. Det drejer sig om hvorfor man sætter komma og hvilke formål de tjener, nemlig sammenfatningsprincippet og parentesprincippet. Dernæst argumenterer vi for at det grammatiske komma er ulogisk og uhensigtsmæssigt, og at det mest fornuftige

ge er at følge en regel der hedder aldrig komma foran ordet *at*. Kommaer kan give fejl der fungerer som andre fejl: hvis man laver dem til eksamen, trækker de ned; hvis man laver for mange i en rapport på sit arbejde, svækker de modlagers interesse og engagement; og hvis man ellers laver kommaføj, betyder det ikke spor. Men kommaer kan også være funktionelle. Man kan artikulere meningen med kommaerne, og man får altså sin meddelelse bedre igennem hvis man sætter gode kommaer.

Der findes faste regler for hvordan man sætter grammatisk komma og pausekomma; de står i *Rekskrivningsvejledningen* i *Rekskrivningsordbogen*. Her vil vi gennemgå reglerne efter vejledningen i enhedskomma i Henrik Galberg Jacobsen og Mogens Gradenwitz (red), 1993: *Komma – hvornår og hvorfor? En debat om kommatering*, Dansk Sprognavns skrifter 20. Dansk Sprognavn. I kommission hos Dansk lærerforening.

Kommaer bruges til at markere meningen og inddelingen i teksten, således at læseren kan se hvad der hører sammen i én enhed, og hvad der netop hører til forskellige, selvstændige enheder. Der gælder her to principper for hvorledes man markerer hvad der udgør en selvstændig enhed: sammenfatningsprincippet og parentesprincippet.

Sammenfatningsprincippet består i at afsender med kommaet markerer hvor læserne skal sammenfatte meningen med én selvstændig enhed, før de går over til den næste selvstændige enhed af samme type på samme niveau. Sammenfatningsprincippet udmøntes i 4 regler i § 63.

Parentesprincippet består i at afsender med komma før og efter markerer enheder der optræder parentetisk, dvs. selvstændigt og uafhængigt af sætningens sammenhæng med det foregående og det efterfølgende. Parentesprincippet udmøntes i 4 regler i § 64

§ 63. Sammenfatningsprincippet

Sammenfatningsprincippet består i at afsender med kommaet markerer hvor læserne skal sammenfatte meningen med én selv-

stændig enhed, før de går over til den næste selvstændige enhed af samme type. Man sætter således komma når man går fra den ene sætning til den næste, når man går fra det ene sætningsformede led (dvs. ledsætning) til det næste selvstændige led, når man går fra det ene led i en modstilling til det næste, når man går fra det ene led i en oprensning til det næste, og for at undgå misforståelser.

Sammenfatningsprincippet gælder for det første hvis der optræder flere helsætninger inden for samme punktum (periode):

1 Sæt komma mellem helsætninger!

I går rejste min bror, i morgen følger jeg efter.

Datteren er i lære, sønnen går i skole endnu.

Det tordner, og det lyner hele tiden.

Sammenfatningsprincippet gælder for det andet for ledsætninger. Når der kommer flere led efter en ledsætning, sættes komma efter ledsætningen (men der sættes ikke komma efter en ledsætning når der står et punktum i forvejen). På det sted hvor ledsætningen er slut, skal læserne sammenfatte indholdet af ledsætningen, som jo er et grammatisk led i oversætningen, før de går over til i oversætningen at læse det næste selvstændige led på samme niveau som ledsætningen:

2 Sæt altid komma efter en ledsætning!

Når svalerne flyver lavt, bliver det regnvejr.

Al svalerne flyver lavt, er nu ikke noget sikkert tegn på regn.

Jeg lagde mærke til at svalerne fløj lavt, og hentede derfor min paraly.

Folk der drikker, siger mig ikke noget.

Ledsætninger kan være led i sætninger der selv er ledsætninger, og så er den overordnede ledsætning først slut når den underordnede ledsætning er slut. Der sættes derfor ikke komma der hvor den nye, underordnede ledsætning begynder.

Skønt man siger det bliver regnvej, vil jeg nu løbe an på at det holder lørt.

Al det bliver regnvej når svalerne flyver lavt, er en gammel erfaring. Hvem vi skal spørge om det er lovligt, er der ingen der har fortalt.

Der sættes efter sammenfatningsprincippet komma efter en ledsætning som er sideordnet (dvs. forbundet med *og*, *eller*, *men*, *før*, *thi*) med en efterfølgende ledsætning:

Når alle melder sig, og når ingen svigter, skal det nok gå.

Efter ledsætninger hvor udsagnsleddet er udeladt (ufuldstændige ledsætninger) er det valgfrit om man vil sætte komma:

Hun kommer hvis hun får lov. Hvis ikke(,) kender vi nu grunden.

Skønt syg og nervøsvekket(,) deltog han i mødet.

Sammenfatningsprincippet gælder for det tredje for en enhed der er sideordnet med den efterfølgende enhed med ordet *men*:

3 Sæt komma (eller et andet tegn) foran men!

Vi ser ikke fjensyn, men læser avis.

Trælle, men lykkelige kom de tilbage.

Sammenfatningsprincippet kan siges at være det der gælder i oprensninger:

4 Sæt komma i oprensninger, dvs. hvor der kunne have stået et *og*, et *men* eller et *eller*!

Han købte kartofler, gulerødder og blomkål

Nok se, ikke røre!

Oprensningsreglen gælder også sideordnede adjektiver (tilfølgord); her sammenfatter man betydningen af det ene selvstændige adjektiv, før man går over til det næste selvstændige

adjektiv på samme niveau:

en lille, idyllisk by (dvs. en by der er lille og idyllisk)
en gammel, rar dame (dvs. en dame der er gammel og rar)

Er de to adjektiver ikke sideordnede, men det ene underordnet en helhed der består af det andet og substantivet, skal der ikke sættes komma, for her sker der jo ikke en sammenfatning af en selvstændig enhed, før man går over til en anden selvstændig enhed på samme niveau:

en lille fransk by (dvs. en fransk by der er lille)
et høfligt ungt menneske (dvs. et ungt menneske der er høfligt)

Endelig kan kommaer som man sætter før at undgå misforståelser, opfattes som en form for sammenfatningskomma. Man sammenfatter en selvstændig enhed før man går over til det næste led på samme niveau:

De besluttede, straks at hæve prisen.
De besluttede straks, at hæve prisen.
Han vil ikke gå i aktion, med den begrundelse at der mangler penge.
Han vil ikke gå i aktion med den begrundelse at der mangler penge.
Han var absolut uegnet til at køre bil på grund af mangel på søvn, og spiritus.
Jeg havde bestemt sammen med mine børn, at cykle derhen.
Jeg havde bestemt, sammen med mine børn at cykle derhen.
Han lovede, ikke at komme.
Han lovede ikke, at komme.
Jeg har købt en hund, og en pegepige som kan tale.
Han lærte at holde op med at bande, og at sky datterigt selskab.
Han tan, og protesterede ikke mere..

Det er dog ofte en god ide at skrive sætningen om således at den ikke kan misforstås:

De besluttede sig til straks at hæve prisen.

De besluttede sig straks til at hæve prisen.

Han vil ikke gå i aktion, og grunden er at der mangler penge.

Han vil ikke gå i en aktion der har den begrundelse at der mangler penge.

Han er absolut uegnet til at køre bil på grund af spiritus og mangel på søvn.

§ 64. Parentesprincipet

Parentesprincipet består i at afsender sætter komma før og efter enheder der optræder parentetisk, dvs. selvstændigt og uafhængigt af sætningens sammenhæng med det foregående og det efterfølgende. Parentetiske led er led som man lige så godt kunne sætte i parentes, eller mellem tankestreger, fordi de kan udelades uden at resten af sætningen bliver meningsløs i sammenhængen. I et parentetisk led kan man som regel tilføje et *før øvrigt*. Parentetiske dele af en sætning fungerer som en særlig selvstændig sproghandling (ytringstype), uafhængigt af den sproghandling som resten af sætningen udgør.

Parentetiske led i sætninger er: forklarende og præciserende tilføjelser, uafhængige sætningsdele (dvs. evt. ufuldstændige indskudte sætninger, tilfældeord, frontstillede eller slusstillede led som gentages med et pronomen inde i teksten), parentetiske relativsætninger (henførende bisætninger) og appositioner (parentetiske tilføjelser).

Parentesprincipet bruges ved forklarende og præciserende tilføjelser. Sæt komma når der efter at sætningen kunne være slut, føjes yderligere forklaringer eller præciseringer til:

5 Sæt komma ved forklarende og præciserende tilføjelser!

Jeg tror vi får regn, bl.a. fordi skyerne flyver lavt.

Nu og da går han helt amok, fx når eksamen nærmer sig.

Konferencen gennemføres kun med tilstrækkelig mange tilmeldte, dvs. forudsat der melder sig mindst 65.

Turen må aflyses, dels fordi vejret er for dårligt, dels fordi vi ikke har tid.

Parentesprincippet bruges også ved uafhængige sætningsdele, dvs. dele af en sætning (mellem to punktsammer) som fungerer som en anden sproghandling end den øvrige sætning inden for punktsammerne. Uafhængige sætningsdele kan være: indskudte sætninger (der eventuelt kan være ufuldstændige), tiltaleord, udråb og eder, frontstillede eller slusstillede led som gentages med et pronomen (stedord) inde i sætningen, eller parentetiske adverbialle ledsætninger:

6 Sæt komma omkring uafhængige ytringsdele!

*Jeg er ikke spor træt, endnu
Soldaterne havde, trætte og udmattede efter den lange marchtur, lagt sig
i grøften*

Hun er 22 år, og enke

Han kom, som så ofte før, alt for tidligt til mødet

Han kom, som han plejede, alt for tidligt til mødet

Jeg bliver hurtigt træt, hvormod hun kan blive ved i timevis

Kom herhen, Hans!

Kammerater, nu er tiden inde!

Øj, nu gik den i stykker.

Ja, nu kommer vi.

Du er medlem af partiet, ikke?

Han protesterer da ikke, vel.

Peter, ham kan vi stole på.

Det lille ismejeri på hjørnet, det er min onkels

Var han da ikke nordmand, ham Holberg?

Skytten går ud, laus og ene.

Parentesprincippet betyder at der sættes komma omkring parentetiske relativsætninger, dvs. henførende sætninger der optræder som parentetiske indskud eller tilføjelser – i modsætning

til bestemmende relativsætninger der optræder som nødvendige bestemmelser af hvad der henvises til:

7 Sæt komma foran en ledsætning hvis du (næsten) lige så godt kunne have sat ledsætningen i parentes!

Forleden spurgte min makker, der ellers ikke interesserer sig for fugle, om jeg ikke syntes svalerne fløj lavt.

Det er svære tider for kaniner, som udelukkende lever af planteføde. Vi kan ikke anerkende denne undskyldning, som vi i øvrigt har hørt mange gange før.

Foran bestemmende relativsætninger sættes der ikke komma.

Det er svære tider for de dyr der udelukkende lever af planterføde.

Vi kan ikke anerkende de undskyldninger som vi har hørt mange gange før.

Læg mærke til at *denne undskyldning* i det første eksempel må være en på det tidspunkt kendt undskyldning, således at *som vi i øvrigt har hørt mange gange før* er en parentetisk tilføjelse, mens *de undskyldninger* i det andet eksempel kun kan forstås sammen med den bestemmende ledsætning *som vi har hørt mange gange før*.

Parentesprincippet betyder endelig at der sættes komma omkring appositioner og andre parentetiske tilføjelser:

8 Sæt komma omkring appositioner (parentetiske tilføjelser)!

Den største danske å, Gudenåen, løber gennem Silkeborg.

Et par mindre bygninger, laboratoriet og kontoret, nedbrændte.

Ole, min fætter, er læge i Hobro.

Min eneste fætter, Ole, er læge i Hobro.

De brugte deres sædvanlige taktik, at trække centerforvareren off side.

Der skal ikke kommaer omkring bestemmende tilføjelser:

Den store danske å Gudenden løber gennem Silkeborg.

Min fætter Ole er læge i Hobro.

Ingeniør Møller har ansvaret for produktionen.

De brugte den taktik at trække centerforvarden off side.

De 8 med fed fremhævede regler er ens for alle kommasystemerne, grammatisk komma, pausekomma og enhedskomma. De er lette at bruge for kommaet sættes hvor der er indholdsmæssig skel, og hvor der i talen eller oplæsning er pause, ændring i tonehøjde, stemmestyrke eller temposkift. I skriften udtrykker man altså grænser mellem meningsenheder, og meningsenhedernes selvstændighed og uafhængighed med komma, og i talen med et lydligt skel. Selvstændige meninger, parentetisk information og nært sammenknyttede ord forstås lettere af læseren når de er markeret af kommaer. Det giver vist heller ikke så mange problemer at sætte kommaerne i disse tilfælde.

§ 65. Grammatisk komma og enhedskomma

Reglerne for grammatisk komma er så indviklede at næsten ingen kan sætte korrekte kommaer efter dem. Det problematiske er nok at der i det grammatiske kommatingsystem findes en regel der hedder: *Det grammatiske komma bruges først og fremmest til at afgrænse bisætninger.* (§ 47 (1) i *Retkskrivningsordbogen*.)

Denne formulering i *Retkskrivningsordbogen* kræver ikke blot at man ved hvad en bisætning er, og kan finde dem der er, men også at man præcis kan se hvor ledsætningens forgrænse går. Normalt finder man bisætningerne efter kryds-og-bolle-metoden. Man sætter en bolle under hvert sætningssdannende verbal, dvs. verber der står i nutid (præsens), daid (præteritum) eller i bydemåde (imperativ), og et kryds under det eller de tilhørende subjekter (grundled), og hvergang man havde ét kryds og én bolle, skulle der være kommaer omkring.

Som vi har set (§ 51) er definitionen på en ledsætning imid-

lerid ikke at den indeholder subjekt og verbal (der gør en hel-sætning også), men at den er en sætning (med subjekt og verbal) der er led i en anden sætning – derfor har vi også valgt at kalde *bisætninger* for *ledsætninger*. Ledsætninger er altid led i andre sætninger og står derfor inde i andre sætninger.

Lad os prøve med kommaer at afgrænse ledsætningerne (bisætningerne) i *Retkskrivningsordbogens* eget eksempel, dvs. vi sætter komma før og efter hver ledsætning:

„Da krigens medførte, at regeringen pålagde nye skatter, og, da skattebyrden i forvejen var stor, kan man ikke undre sig over, at borgerne klagede sig, og, at stemningen i det hele taget var tryk-
ket.“

Eller tag et andet eksempel:

Der kom tre bedragerer til en konge og sagde, at de var ganske fortrinlige mestre i at forfærdige tøjer, og, at de i særdeleshed kunne forfærdige et slags tøj, som kunne ses af enhver, der var søn af den fader, alle mente, han havde,“, men aldrig af den, som ikke var søn af den fader, man anså for hans,“,“

Det kræver måske et par kommentarer. Tag det første eksempel: *at regeringen pålagde nye skatter* er en ledsætning, vi sætter et komma på hver side af den for at afgrænse den. *Da krigens medførte, at regeringen pålagde nye skatter*, er én ledsætning (hvor objektet for *medførte* er et sætningsformet led) og vi sætter komma på begge sider af den: „*Da krigens medførte, at regeringen pålagde nye skatter*, – og sådan hele vejen. Den er god nok.

Dette er en konsekvent og rimelig funktional måde at sætte kommaer på. Antallet af kommaer angiver hvor stort et ophold man skal holde det pågældende sted for at sammenfatte indholdet af det foregående, og i talen markeres det med tilsvarende omfang i toneændring eller temposkift. Kunne man gøre så-dan ville det give mening at sætte komma.

Der findes imidlertid en hemmelig regel som aldrig er blevet røbet for nogen, hverken skoleelever eller andre. Den går ud på

at hvis et komma står ved siden af et andet tegn, stryger man kommaet. Dvs. man sætter ikke komma efter punktum, eller før punktum; og står der to kommaer ved siden af hinanden, eller kommaet før og efter et og stryger man det ene. Når man har brugt denne regel de steder og det antal gange det er nødvendigt, får man det som vist er meningen med *Retskrivningsordbogens* regler:

Da krigen medførte, at regeringen pålagde nye skatter, og da skattebyrden i forvejen var stor, kan man ikke undre sig over, at borgerne klagede sig, og at stemningen i det hele taget var tryk-

ket.
Der kom tre bedragerere til en konge og sagde, at de var ganske fortrulige mestre i at forfærdige tøjer, og at de i særdeleshed kunne forfærdige et slags tøj, som kunne ses af enhver, der var søn af den fader, alle mente(,) han havde, men aldrig af den, som ikke var søn af den fader, man anså for hans.

Nu er det blevet det en dansklærer ville kalde korrekt. Men nu artikulerer det ikke meningen på nogen særlig hensigtsmæssig måde, og der bliver en række steder hvor det er diskutabelt om det er rigtigt sat (nemlig fx ved kommaet i parentes, hvor de fleste nok ville sige komma, mens *Retskrivningsordbogen* siger: ja eller nej).

Problemet er at det ikke er nogen rimelig regel at sætte kommaer *omkring* ledsætninger. Der er faktisk ikke brug for kommaet *før* en ledsætning. Med kommaet *efter* en ledsætning signalerer afsenderen at modtager nu skal sammenfatte meningen med ledsætningen, før der kommer andre led på samme niveau i oversætningen. Men ved kommaet før en ledsætning er der ikke nogen grund til at sammenfatte; og de ledsætninger der følger efter ordet *at*, er aldrig parentetiske. Tag følgende eksempel:

Hun sagde (!) at den mand (!) hun havde set på gaden, ikke var til stede i lokalet, og bad om at måtte få lov til at gå hjem.

På de to steder hvor der står (!), skal der stå et grammatisk komma fordi der indledes en ledsætning umiddelbart derefter.

Men vi ser at der ikke er grund til at sammenfatte på disse steder i sætningen. Forholdet mellem *sagde* og *at*-sætningen er forholdet mellem et verbal (udsagnsled) og dets objekt (genstandsted); det er så tæt som det overhovedet kan være, og de to led er netop ikke på niveau (sideordnede), for objektet er underordnet verbalet. Forholdet mellem *den mand* og ledsætningen *hun havde set på gaden* er som forholdet mellem et substantiv og et adjektiv, det første er overordnet og det andet lægger sig til det som underordnet. Der er altså ikke brug for kommaer til at signalere at der her skal sammenfattes (eller at det næste er parentetisk information).

Derimod er der god grund til at sætte komma efter ledsætningene; når man har læst ordet *gaden*, skal man prøve at sammenfatte hvad der hører til subjektet (grundledet) *den mand hun havde set på gaden*, før man går over til næste led i sætningen, adverbialet (biledet) *ikke*. Og når man har læst ordet *lokalet*, skal man sammenfatte meningen med verbet og dets underordnede led (objektet), nemlig: *sagde at den mand hun havde set på gaden, ikke var til stede i lokalet*, før man går over til næste verbum *og bad ...)*

Sammenfattende om det grammatiske komma kan man sige at de er ulogiske og uhensigtsmæssige. Reglerne er ulogisk udformet, for de fastsætter at man i nogen tilfælde skal sætte flere kommaer på samme sted, og det er ikke nævnt nogen steder at man skal følge den hemmelige regel at der ikke kan stå to tegn ved siden af hinanden. Reglerne er også uhensigtsmæssige, for de fastsætter at man skal sætte komma foran ledsætninger hvor der ikke er noget meningsmæssigt skel der giver grund til sammenfatning.

Begge disse problemer kan løses hvis man fastsætter at der ikke skal sættes komma *før* en ledsætning; så kommer det ikke flere kommaer på samme sted, og der kommer ikke kommaer på steder hvor der ikke er brug for dem.

Gennemfører man dette princip i de foregående eksempler, får man følgende kommaer:

Da krigen medførte at regeringen pålagde nye skatter, og da

skattebyrden i forvejen var stor, kan man ikke undre sig over at borgerne klagede sig, og at stemningen i det hele taget var trykkel.

Dette er enhedskomma! Den eneste forskel på grammatisk komatering og enhedskomatering er den at der ved enhedskomma ikke sættes komma foran en ledsætning. Det vil sige: **aldrig komma foran at** (men måske nok komma efter den sideordnede *at*-sætning der står foran)! Aldrig komma foran en bestemmende relativsætning, som ofte indledes med *som* eller *der* (men komma foran en parentetisk relativsætning)!

Det giver i det andet eksempel:

Der kom tre bedragerer til kongen og sagde at de var ganske fortrinlige mestre i at forfærdige tøj, og at de i særdeleshed kunne forfærdige et slags tøj som kunne ses af enhver der var søn af den fader alle mente han havde, men aldrig af den som ikke var søn af den fader man anså for hans.

Der er i reglerne for grammatisk komma (og også i reglerne for pausekomma) en del problemer om detaljer, som fx om sætningsknuder, sætningskløvninger, idiotkomma, om hvor sætningsgrænserne går, og om hvor store og tunge indledende ledsætninger skal være for at udløse komma. Alle disse problemer vil vi udelade af denne bog, for disse problemer behøver man ikke at bekymre sig om hvis man sætter enhedskomma.

For en sikkerheds skyld skal det nævnes at det er lovligt og tilladt allerede nu, hvor enhedskommaet ikke er officielt vedtaget, at bruge enhedskommaet; for det er inden for normen for pausekommaet at sætte enhedskomma. I denne bog er der anvendt enhedskomma. Så gå bare i gang med enhedskommaet! Det består af 8 simple regler:

A. Sammenfatningsprincippet:

1. Sæt komma mellem helsætninger!
2. Sæt altid komma efter en ledsætning!
3. Sæt komma (eller et andet tegn) foran *men*!

4. Sæt komma i opremsninger, dvs, hvor der kunne have stået et *og*, et *men* eller et *eller*!

B. Parentesprincippet:

5. Sæt komma ved forklarende og præciserende tilføjelser!
6. Sæt komma omkring uafhængige sætningsdele!
7. Sæt kun komma foran en ledsætning hvis du (næsten) lige så godt kunne have sat ledsætningen i parentes!
8. Sæt komma omkring appositioner (parentetiske tilføjelser)!

Øvelse 65 a

Sæt enhedskomma i følgende tekst som er noteret med en slags pausekomma:

Det er denne Klike, der ikke længer har noget at tabe, og dette Ministerium, der har vist et saa hensynsløst Mod til at vove, det er med dem at vi skal gaa en tvivlsom og skæbnsvanger Fremtid i Møde. Historien ville ikke være skrevet for os dersom vi ikke havde lært deraf hvor ofte et fortvivlet og samvittighedsløst Parti har kastet os ud i et Æventyr hvor det ikke var dets Lands Vel-færd men dets egen Tilværelse der var Maalet for Voveslykket. Vi vil sige det netop nu: dersom vores Folks Repræsentation for-sommer noget i Tider som disse for at gøre denne Regering og dette Parti uskadeligt og for at sætte det ud af Stand til at give efter for Fristelser som enhver kan se lige for sine Øjne og som de ikke har givet os den allerringeste Grund til at tro at de kan modstaa – saa vil det forekomme os at denne Repræsentation deler Ansvar for hvad denne Regering fører os ud i.

Viggo Hørup: *Artikler og Taler I*, s. 81, citeret efter Aage Hansen: *Pausekommaet*, Kbh. 1957, s. 55

Øvelse 65 b

Sæt enhedskomma i følgende tekst som er noteret med grammatisk komma:

Over de sager, som skal foretages på et ting, forfatter landsret-tens kontor med statsadvokatens bistand en fortegnelse, i

der selvfølge alle de officielle dokumenter: *Dansk 1979, Undervisningsvejledning for folkeskolen*, Undervisningsministeriet 1976; *Undervisningsministeriets bekendtgørelse af 16. juni 1971*. Bekendtgørelse om undervisning og om fordringer ved eksamensopgivelserne til studentereksamen; *Vejledning og retningslinjer for undervisningen i gymnasiet og HF, 1971*. Undervisningsministeriet bekendtgørelse af 24. april 1974. *Bekendtgørelse om højere forberedelseksamen og om undervisningen m.v. på kursus til højere forberedelseksamen. Bekendtgørelse om gymnasiet, studenterkursus og enkeltfagsstudentereksamen, 319 af 19. maj 1993*

Kapitel II. Der findes en udmærket introduktion til offentligheds teorien i Frands Mortensen og Jørn Møller: *Offentlighed og mass kommunikation*, i P. Olivarius m.fl.: *Mass kommunikation*, 1976, Kbh. Specielt om Danmarks Radio og Erik Thygesen kan man læse i Frands Mortensen: *Ytringsfrihed og offentlighed*, 1975, Århus. Per Seeberg Friis m.fl.: *TV-analyse*, 1976, Kbh. Om den offentlige skole kan man læse i Niels Kryger m.fl.: *Af erfaring skal man lære*. Meddelelser fra Dansk lærerforening 1977 3, og i *Skolledage 1-2*. Stil er beskrevet i Jørgen Falmer: *Retorik*, 1977, Kbh.

Kapitel III. Diskussioner om kommunikationsmodeller og tekstarter kan man finde flere forskellige steder, fx i Ole Togeby: *Om sprog*, 1977, Kbh., Andersson og Furberg: *Sprog og påvirkning*, 1969, Kbh., og Jørgen Falmer: *Retorik*. Informerende tekster er især behandlet i Finn Hirshals m.fl.: *Skriftlig Fremstilling*, 1980, Dansk lærerforening, Kai Hansen: *Vejledning i opgaveskrivning*, u.å., Herning. Den bedste lærebog i skriftlig fremstilling vi kender er: Cleanth Brooks og Robert Penn Warren: *Modern Rhetoric*, 1979 (1972), New York. Nye danske lærebøger i retorik og skriftlig fremstilling er: Peter Stray Jørgensen: *Formidling*, 1991, Dansk lærerforening; Christian Kock & Birthe Tandrup: *Skriv kreativt. Skriftlig fremstilling: sagprosa/fiktion*, 1989, Kbh., Lis Levinson og Eva Uhrskov: *Ind og ud af sproget. En bog om skriftlig fremstilling*, 1981, Kbh., Ole Togeby: *Sprog. Grundbog i sprogundervisning*, 1986, Dansk lærerforening. Om spørgehorisonter og argumentation kan man læse i: Jan Lindhardt: *Retorik*, 1975,

Kbh., Ole Togeby: „Steder“ i *betidshedsens landskab – grene på idernes træ*, 1986, Kbh. Om argumentation kan man læse i Stephen Toulmin: *The Uses of Argument*, 1958, Cambridge GB, (specielt om det enkelte argument), Klaus Kjeller: *Code Grunde*, 1979, Kbh., og Charlotte Jørgensen og Merete Onsborg: *Praktisk argumentation*, 1987, Kbh.

Kapitel IV. Om afsnittet. Brooks og Warren har en del om afsnittet også, og der findes artiklen: Francis Christensen: *A Generative Rhetoric of the Paragraph* i M. Steinmann Jr. (ed): *New Rhetorics*, 1967, New York, og Erik Hansen: *Ping- og pampersprog*, 1986 (1971), Kbh., Henning Hohwy: *Sætningsbygningproblemer*, 1968, Kbh. Den bedste håndbog der findes om skriftlig fremstilling generelt er: Henrik Galberg Jacobsen og Peter Stray Jørgensen: *Håndbog i nudansk*, 2. udg. 1991, Kbh.

Kapitel V. Om sprogrigtighed: A. Willig m.fl.: *Sprog og konvention*, 1971, Kbh., om årsager: Ulf Telemann: *Ret og rimeligt*, 1981, Kbh., om konsekvenser, K. Larsen, H. Hjerrum Nielsen og A.M. Søderberg: *Dansklæreren og sprogrigtigheden* i Meddelelser fra Dansk lærerforening 1977 1, og om efterrationaliseringer: Erik Hansen: *Den hemmelige præmis* i K. Kjeller (red): *Analysen af sprogbug. Argumentation*, 1975, Kbh. Endelig skal de mest udbredte håndbøger i korrekt sprog nævnes: Erik Oxenvad: *Bedre dansk*, 1970 (1959), Kbh., og Erik Hansen: *Rigtigt dansk*, 2. udg. 1993, Kbh. *Retskrivningsordbogen* er kommet i 1986. Om kommaer: *Retskrivningsordbogen* og Henrik Galberg Jacobsen og Mogens Gradenwitz (red): *Komma – hvornår og hvorfor? En debatbog om kommatering*, 1993, Dansk Sprognavns skrifter 20.