

HENNING VAGN JENSEN  
& OLE TOGEBY

# RUG SPROGET!

RUG SPROGET handler om skriftlig fremstilling. Den kan bruges i danskundervisningen i gymnasiet og på HF, men det er også en bog om skriftlig fremstilling i mange andre sammenhænge. Den vil derfor kunne anvendes på seminarier, universiteter og i studiekredse. Bogen behandler nemlig ikke kun den danske stil, men også tekster der harer hjemme i situationer hvor afsender har noget på hjerte, og hvor formuleringen er afgørende for om kommunikationen fungerer efter hensigten.

**"Det er en saglig bog, en fugligt styrkende bog, præget af overblik og precision." Dansk Notor**

Denne nye udgave af *Rug-sproget* er revideret på flere områder; det gælder kapitlet om bekendtgørelser og undervisningsplaner samt en del af bogens opgaver, der er udført til aktuelle forhold, ligesom fx afsnittet om kommatrering er helt nyskrevet.

HENNING VAGN JENSEN (f. 1946) er inspektør ved Grønbold Gymnasium, hvor han underviser i dansk og filosofisk. OLE TOGEBY (f. 1947) er professor dr. phil. i dansk sprog ved Aarhus Universitet, hvor han underviser i bl.a. grammatik og skriftlig fremstilling.

**m  
skriftlig  
fremstilling**

**Teori  
Analyse  
Praksis**

1992  
RUG  
S 7312  
O R 2

2  
UDGAV

ISBN 87-412-3057-4



Henning V. Jensen  
Ole Togeby

Brug  
sproget!

*Om skriftlig fremstilling*

Teori – Analyser – Praksis

2. udgave

Hans Reitzels Forlag

# Indhold

*Brug sproget!*  
© Hans Reitzels Forlag A/S, København 1981 og 1994  
Omslag af Harvey Macaulay.  
Sat med Baskerville hos Saastrom, Abyhøj  
og trykt hos Narayana Press, Gylling  
Printed in Denmark 1994  
2. udgave  
ISBN 87-412-3057-4

## FORORD 9

### INDLEDNING 11

#### § 1. Brug bogen! 11

### I. SAMFUNDET 14

- § 2. Socialisationen 14
- § 3. Den sproglige socialisation 17
- § 4. Sprog og bevidsthed 20
- § 5. Sprog og diskrimination 24
- § 6. Klassesprog 26
- § 7. Dansk i gymnasiet 30

### II. INSTITUTIONEN 44

- § 8. Erfaring 44
- § 9. Situationer 45
- § 10. Institutioner 46
- § 11. Offentlige og private tekster 48
- § 12. Den offentlige skole 51
- § 13. Fiktion 57
- § 14. Stil 61
- § 15. Stillag og stilmarkører 63
- § 16. Stilen i stilen 68

### III. TEKSTEN 71

- § 17. Teksten 71
- § 18. Tekstarter 74

Alle rettigheder forbeholdes.  
Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af denne  
bog eller dele deraf er uden forlagets skriftlige samtykke  
forbudt ifølge gældende dansk lov om opphavsret.  
Undtaget herfra er korte uddrag til brug i anmeldelser.

- A. Informerende tekster 77
  - § 19. Deskription 77
  - § 20. Karakteristik 80
  - § 21. Miljøkarakteristik 85
  - § 22. Subjektiv beskrivelse 87
  - § 23. Plus- og minusord og argumentation 90
  - § 24. Plus- og minusoplysninger 93
  - § 25. Bereitung 98
  - § 26. Referat 101
  - § 27. Timereférat 107
  - § 28. Begrebsredegørelse 112
  - § 29. Redegørelse 118
  - § 30. Redegørelse i skriftlig dansk 120
- B. Argumenterende tekster 129
  - § 31. Argumentation og logik 129
  - § 32. Det relevante alternativ 132
  - § 33. For og imod 136
  - § 34. Spørgehorisont 137
  - § 35. Typer og teser 142
  - § 36. Godtgørelser 144
  - § 37. Vurderinger 147
  - § 38. Begrundelser 149
  - § 39. Udredninger 150
  - § 40. Modtagerrelevante spørgsmål 153
  - § 41. Tidstypiske spørgehorisonter 155
  - § 42. Det enkelte argument 156
  - § 43. Dårlige argumenter 162
- C. Regulerende tekster 167
  - § 44. Virkningstrappen 167
  - § 45. Instruktioner 170
- D. Komposition 176
  - § 46. Indledninger 176

- § 47. Midten og slutningen 180
- § 48. Dansk stil som tekst 185
- IV. AFSNITTET 189
  - § 49. Afsnittet 189
  - § 50. Grammatik 191
  - § 51. Oplæst og sammensat 195
  - § 52. Artikulation 201
  - § 53. Enhed 205
  - § 54. Sammenhæng 210
  - § 55. Virkemidlerne 215
- V. SÆTNINGEN 221
  - § 56. Korrekt og hensigtsmæssig 221
  - § 57. Efterrationaliseringer 223
  - § 58. Fordelen ved normer 227
  - § 59. Staveproblemer 230
  - § 60. Årsager til fejl 233
  - § 61. Konsekvenser af fejl 236
  - § 62. Komma 238
  - § 63. Sammenfatningsprincippet 239
  - § 64. Parentesprincippet 243
  - § 65. Grammatisk komma og enhedskomma 246
- VI. SLUTNING 253
  - § 66. Bøger 253

## Forord

Denne bog er blevet til i samarbejde mellem en underviser fra et af vore universiteter og en underviser fra gymnasieskolen. Hensigten med dette samarbejde har været at lade den viden som de to institutioner repræsenterer påvirke hinanden. Vi harber at det er lykkedes, således at bogen rammer det rigtige pedagogiske og faglige niveau i forhold til modtagergruppen.

Bogen har været længe undervejs. Det skyldes to forhold. For det første at det er svært at få tid til at skrive en bog samtidig med at den daglige undervisning i gymnasiet skal passes. For det andet at mulighederne for at få betalt orlov til at skrive lærebøger i er så dårlige. Tiden er derfor taget af ferier, week-endter og fridage. En tak til vores familier som fandt sig i det.

Flere kapitler og afsnit er afprøvet i den daglige undervisning, og vi vil i den forbindelse især sige tak til z-klassen på Statsgymnasiet Schneekloths Skole, 1978-81. Uden betenkning sagde klassen ja til at gå ind i projektet, og den har ydet os megen konstruktiv kritik. Det samme gælder flere kolleger på Statsgymnasiet Schneekloths Skole, især lektor Jørgen Holst, og på Københavns Universitet, Institut for Nordisk filologi på det 2. dels hold, som ville være prøveklud. Dem vil vi takke for rád og vejledning.

København, januar 1981

*Henning V. Jensen  
Ole Tøgeby*

2. udgave er ajourført i opgavestoffet og enkelte eksempler, §§ 62-65 er omarbejdet saledes at de beskriver enhedskommæt, og der er ellers kun sket mindre ændringer.

Vallensbæk og Brabrand, november 1993

Henning V. Jensen  
Ole Tøgeby

## Indledning

### § 1. Brug bogen

Der er en god måde at lære at skrive godt på, og det er ved at skrive ofte og meget. Den bedste måde at lære det på er dog ved at skrive bevidst. At skrive bevidst vil sige at man forholder sig til nogle regler for komposition, at man overvejer de mange mulige ledstillinge i en sætning, at man udnytter alle sprogets nogle ordvalget, og at man har gjort sig nogle forestillinger om relevansen af det man skriver. Når man skriver bevidst, er der altså tale om at foretage et valg mellem de mange muligheder der foreligger, ud fra formålet med det man skriver. Det er formålet med denne bog at lære brugerne af den at skrive sådan. Som brugere har vi først og fremmest forestillet os elever i gymnasiet og på HF, men også andre vil kunne have nytte af BRUG SPROGET!

At lære at skrive godt er dog ikke kun et spørgsmål om at forholde sig bevidst til en række forskellige teknikker. Det er i høj grad også et spørgsmål om at have noget på hjerte, at ville noget med det man skriver. I gymnasiet og på HF er det meget sjældent at eleverne har lejlighed til at skrive i sådanne meddelesessituationer; det meste skrifflige arbejde er henvendt til en lærer og styret af nogle normer fastlagt i bekendtgørelserne. I denne bog lægger vi op til at bryde med dette system. Hvor det er muligt har vi peget på meddelesessituationer hvor en skriftlig fremstilling kan udspringe af elevernes egne behov, eller hvor modtager er en anden end læreren. Derfor opfordrer vi eleverne til at skrive til hinanden uden om læreren, eller til at skrive med udgangspunkt i deres egen situation, som elever, men også som aktive samfundsmedlemmer der ønsker medind-

flydelse. På samme måde vil vi her opfordre til at skrive helt andre fremsællinger end bekendtgørelserne og eksamerne lægger op til. I den sammenhæng opfatter vi bogen på linje med en række af de forsøg i gymnasiet og på HF der med udgangspunkt i elevernes situation har forsøgt at åbne undervisningen ud mod samfundet.

Det er også meningen at bogen skal kunne bruges i forskellige tværfaglige sammenhænge. BRUG SPROGET! er ikke en lærebog i skriftlig dansk, men i skriftlig fremstilling; eleverne skriver jo i mange andre fag end dansk. For at understregе det tværfaglige sigte med bogen har vi valgt tekstsæmpel fra lærebøger fra forskellige fag, ligesom vi ekspliсit i teksten og i øvelserne lægger op til tværfaglige diskussioner. Og det er meningen at øvelserne skal bruges på den måde fordi dele af bogen her er blevet til gennem tværfaglige diskussioner med lærcere i sammensægning, biologi og historie.

Hovedkompositionen i BRUG SPROGET! går fra hellhed til del. Fra samfundet, der fastlægger sproget, til institutionerne, der bruger det, over teksterne til tegnene og grammatikken; men kompositionen er samtidigt lagt sådan an at klassen lige så godt kan læse bogen bagfra som forfra. Vores komposition er ideologisk grundet, pædagogisk taler meget for at det er mest hensigtsmæssigt at begynde med kapitlet SÆTNINGEN. Det gør bl.a. sværhedsgraden af de enkelte kapitler. Kapitlet SÆTNINGEN er lettere end kapitlet SAMFUNDET der igen er lettere end kapitlet ARGUMENTERENDE TEKSTER. Det betyder også at når eleverne og læreren har orienteret sig i bogen, vil de opdage at nogle kapitler og paragraffer er så lette at eleverne selv kan læse dem igennem og bruge dem i praksis, mens andre kræver en gennemgang i klassen under vejledning fra læreren.

Der er en fare ved en lærebog som denne i skriftlig fremstilling. Det er farens for at det eleverne lærer, bliver god retorik. Den fare kan man undgå hvis man bruger bogen rigtigt. Vi har med kompositionen af bogen lagt op til at de enkelte kapitler skal kunne læses selvstændigt, og vi har bestrebt os på at man kan bruge en enkelt paragraaf eller to uden, at det er nødvendigt

at læse alle de foregående sider først. Anvendt på den måde bliver BRUG SPROGET! en håndbog og en arbejdsbog som klassen kan bruge, når der er behov for det. I.l. g. eller i l. HF er der på et tidspunkt i undervisningen måske brug for referater af gruppearbejdet. Klassen kan så tagc bogen frem og gennemgå paragraffen om *litteratur* og så legge bogen til side igen til der maske i 2. g. er behov for at vide noget om *argumenterende tekster*, eller i 3. g. noget om *socialisation* og *klassesprog*. Således skal bog-en kunne bruges gennem hele gymnasieforløbet.

Efter de fleste paragraffer er der nogle øvelser. Formalet med øvelserne er at repetere indholdet af den læste paragraf og at anvende det til tekstmlestilling i praksis. Ofte er der en progression i øvelserne, og vi lægger tit op til at den samme tekst skal skrives om et par gange, fordi det er en god måde at lære at skrive på. Øvelserne er netop øvelser og ikke opgaver, og der er tale om forslag. Nogle af øvelserne kan eleverne skrive uden at læreren behøver at se dem, mens andre kræver en klassegen-nemgang for at de giver et ordentligt udbytte, og nogle kan man springe over. I forbindelse med emneforslagene kan man fore-stille sig, at klassen kommer i tanke om nogle mere spændende emner. Sa brug dog dem! Hovedformalet med øvelserne er at markere at det kun er gennem praksis at man kan lære at skrive. Derfor. Skriv! Brug bogen! Brug hovedet! Brug sproget!

# I. SAMFUNDET

## § 2. Socialisation

Begrebet 'socialisation' betegner den lange proces et individ gennemløber for at kunne tilpasse sig et samsfund og leve i det. Socialisationen foregår i en række institutioner. I første omgang drejer det sig om familien, hvor barnet erhverver sig en viden og nogle færdigheder, bl.a. sproget, og en bevidsthed om sig selv som person over for andre personer. Socialisationen i familien kaldes primær-socialisationen.

Sekundær-socialisationen finder sted i en række andre institutioner: vuggestue, børnehave, skole, fritidshjem. Her sker der også en social opdragelse, der opover barnet i nogle bestemte adfærdsnormer, som det ikke i samme grad har været underlagt i hjemmet. Det lærer at tage hensyn til andre, at koncentrere sig om opgaver, at gøre et arbejde færdigt til tiden, kun at sige noget når det bliver spurgt, og meget bredt formuleret: at følge nogle regler som det aldrig selv har haft indflydelse på. Således sker der en modifikation af socialisationen i familien, og samtidigt opdrages barnet til en adfærd og nogle normer der forbinder det til som voksen at kunne passe et arbejde og fungere i samsfundet.

Som en anden socialisationsinstitution skal nævnes kammeratskabsgruppen, der hele livet igennem fungerer ved siden af de andre. I nogle tilfælde bliver kammeratskabsgruppen et tilflugtssted når socialisationen i de andre institutioner ikke går godt for en person. I sådanne grupper kan opstå et fællesskab omkring bestemte adfærdsnormer og sprog som opponerer mod og udfordrer anden socialisation. Oftest er socialisationen i kammeratskabsgruppen dog parallel med socialisationen i de

andre institutioner, og en støtte for den.

Også massemedierne har en socialiserende funktion i samsfundet. Gennem bøger, avisser, ugeblade, radio og tv får det enkelte individ en fremstilling af hvad samsfundet eller den offentlige mening finder rosærtigt eller uacceptabelt. Direkte og indirekte fortæller massemedierne samsfundsindividerne hvilke handlinger der er gode, og hvilke handlinger der er dårlige, hvilke menneskelige egenskaber der vurderes positivt eller negativt, og hvordan man bør forholde sig til en lang række forskellige fænomen, fx kønsroller, fysisk vold og ejendomsretten.

For den voksne er arbejdet en meget væsentlig socialisations-faktor. Arbejdets art: samlebåndsarbejde, job i et supermarked, administration, og den enkeltes stilling på arbejdspladsen som én der modtager ordre, eller som én der giver ordre, spiller alt sammen ind på socialisationen af den voksne. Hvis man modtagter ordre og ingen indflydelse har på arbejdsprocessen eller produkterne, taler alle erfaringer for at man skal inddrage sig hvis man vil undgå problemer, og at man faktisk er magtesløs. Også når det gælder offentlige myndigheder, organisationer af forskellig art, og politik. Er man i en mere overordnet position og kan se resultaterne af ens egne beslutninger, vil man sikkert være mere tilbøjelig til at tro på at man også i sammenhænge uden for arbejdspladsen kan få indflydelse på de beslutninger andre mennesker tager.

Når den voksne kommer hjem fra sit arbejde, optræder hun som opdrager, og erfaringerne fra arbejdspladsen vil hun give videre i sin opdragelse. Det kan betyde at arbejderbørn får en anden opdragelse end børn fra middelklassen. Middelklassesældre vil oftere end forældre fra arbejderklassen opdrage deres børn til en adfærd som man kunne kalde selvdirigerig. Snarene end at give barnet forbud og påbud, overlader forældrene det til barnet selv at afgøre hvordan det skal opføre sig. Det hænger sammen med at mange voksne fra middelklassen i større omfang end voksne fra arbejderklassen har et arbejde hvor de har mulighed for selv at tilrettelægge arbejdsgangen, og som kræver initiativ, selvstændig tænkning og personlig vurdering. I deres opdragelse vil de derfor lægge vægt på at barnet tilerigner sig de

samme egenskaber. Det samme gælder en egenskab som selvbe-herskelse. Forældre fra middelklassen er meget tilbøjelige til at lære deres børn at beherske sig, fordi de selv som voksne på kontorer og i forretningen har lært selvbeherskelse som en strategi eller taktik der skal fremme køb og salg eller holde konflikter med under- eller overordnedeude i bestemte situationer.

Generelt kan man sige om sekundær-socialisationen i Danmark at den er mest præget af holdninger og normer som hører hjemme i middelklassen. Det skyldes at de personer i Danmark som har indflydelse på socialisationen, dvs. pædagoger, lærere, journalister og forfattere, for det meste kommer fra middelklassen. Det betyder en undertrykkelse af arbejderklassens opdrætnormer fordi arbejdere sjældent eller aldrig ser deres form for opdragelse bekræftet i det omgivende samfund. En af konsekvenserne kan blive at normen om solidaritet med andre arbejdere svækkes til fordel for de mere individualistiske middelklassnormer. Derved kan arbejderklassen miste noget af sin styrke. Den stærke solidaritetsfølelse mellem arbejdere har hjulpet dem til en lang række forbedringer af deres kår gennem tiderne.

Ud over selve erfaringerne på arbejdspladsen spiller erfaringen om det dybe skel mellem arbejdstid og fritid en væsentlig rolle i socialisationen af det voksne individ, fordi de to situationer stiller så forskellige krav. For de fleste mennesker krever arbejde at man giver afkald på at få opfyldt sine behov og øyster umiddelbart. Man er under tvang. Til gengæld har man så sin frihed i fritiden, og her er ingen krav om afkald. Man bestemmer selv hvornår man vil stå op om morgen'en, der er tid til at elske hvis man får lyst til det, man kan løbe kondiløb eller spille golf, og man er selv herre over om man vil købe ind i Brugsen eller hos FAVØR, og hvad man vil købe. Fritiden er til behovstilfredsstillelse, og i konsumtionen af varer er alle principiet lige fordi en vare ikke kan skele mellem en direktørfrue og en arbejdsmand. Den ser kun på pengene. Skarpt trukket op kan man altså sige at hovedpointen i den voksne socialisation er accepten af tilværelsen som opdelt i én sfære hvor man er bundet af sit arbejde, og én hvor man er fri.

### § 3. Den sproglige socialisation

Sproget er et led i socialisationen, og i familien lærer barnet sproget af forældrene og de andre familiemedlemmer. Og sprogets oprindelse er praksis, dvs. bundet til bestemte konkrete situationer, og det er de enkelte situationer der i begyndelsen fastlægger ordenes betydning for barnet. I spisesituationen vil forældrene tale om 'mad', og på et tidspunkt vil barnet selv i denne situation forsøge sig med et „mam/mam“, men til at begynde med vil barnet også i andre situationer sige „mam/mam“, i sandkassen fx. Det er først når forældrene bekræfter udtrykket i spise-situationen og retter det i andre situationer at betydnings-indholdet afgrænses for barnet. Efterhånden løstives udtrykket fra selve spisesituationen således at det bliver signal for at spise-situationen vil forelægge når moren siger det, og at barnet kan opfordre til mad ved selv at sige „mam-mam“. Når barnet er omkring ét år, kan det selv bruge og forstå ord på den måde uden at de er situationsbundne. Det behersker nu sprogets informations-funktion eller signalsfunktion. Fra 1-2 årsalderen lærer barnet at beherske sprogets udagsnfunktion eller symbol-funktion. Det vil sige at sproglige udtryk ikke blot bruges som signaler, men at de også kan fungere som repræsentanter for betydningsindhold. Når barnet nu siger „mad“, refererer ordet ikke blot til en bestemt ting, men det udtrykker også nogle handlemuligheder eller handlingsanvisninger og det kan masko også være udtryk for nogle følelser. Et ord dækker betydnings-indholdet af en hel sætning hos en voksen: „Jeg vil gerne have noget at spise“ eller „Det lyder godt med lidt mad nu!“.

Når barnet er omkring to år, kan det begynde at sætte to eller flere sætninger sammen; ord i en sætning kan det klare når det er 1½ år – dog uden adverbialer og præpositioner. Men det er først senere, i alderen 3-7 år, at den afgørende udvikling af symbolfunktionen finder sted. Det sker når sproget bliver en selständig made at opleve på. Fra at kunne forstå og bruge sprogets symbolfunktion, lærer barnet at opleve verden på det sprogske plan, og det betyder endnu en frigørelse fra den konkrete oplevelsessituation. Barnet kan legge fantasilege, og forældrene

kan begynde at fortælle barnet historier, fordi barnet med forståelsen af sprogets symbolfunktion er i stand til at skelne mellem genstandene selv og den sproglige fremstilling af dem.

Hele denne lange proces munder ud i at sproget bliver et kommunikationsmiddel og et middel til erkendelse af verden for barnet. Det lærer at det ved hjælp af sproget kan meddele andre individer viden, følelser, og hensigter, og at det selv som individ gennem sproget bliver delagtiggjort i den viden, de følelser, og de hensigter som andre mennesker har. Således skaffer det sig også gennem sproget en forståelse af hvordan ting fungerer, hvad mennesker er og kan være og gøre, hvordan verden er indhullet.

Ligesom de sproglige udtryk er knyttet til bestemte situationer, er det sprog som barnet lærer, bundet til et bestemt samfund på et bestemt historisk tidspunkt. Et givet sprog er et givet samsfunds sprog, og samsfundet definerer indholdet af det sproglige udtryk. Det kan man illustrere ved et eksempel. I et liberalistisk samsfund som det danske, hvor folk ikke opfatter at samsfundet er delt i to klasser, men mener at der findes flere sociale lag, kaldes de to parter i overenskomstforhandlinger for *tømmodtagere* og *arbejdsgitør*. I de to sproglige udtryk kommunikeres den samsfundsæssige opfattelse, at én person giver arbejde til en anden, som til gengæld får løn for det arbejde som hun præsterer. Der er altså tale om to ligeberettigede der frivilligt kan indgå en kontrakt. Men der findes også andre opfattelser af samsfundet, fx en socialistisk opfattelse; her bruges andre udtryk: *lønarbejder* og *kapitalist*. Kapitalisten ejer kapital i form af fabriksbygninger og maskiner, og han køber lønarbejderens arbejdskraft. Til gengæld sælger lønarbejderen sit arbejde til kapitalisten; for det er det eneste hun har at sælge. Her er altså ikke tale om at give og modtage, som om det er graver det drejer sig om, men om køb og salg af varen arbejdskraft, og dermed om to modstridende interesser: kapitalisten vil købe så billigt som muligt, og lønarbejderen vil sælge så dyrt som muligt. Hvem der klarer sig bedst afhænger af magt og ikke af lyst eller venlighed.

I den sproglige socialisation spiller nyhedsmedierne en afgørende rolle; gennem dem fastlægges i vid udstrækning individu-

nes politiske opfattelse af samsfundet. I Danmarks Radio og i de fleste aviser udtrykker sproget en accept af de herskende forestillinger om samsfunds indretning, og sprogbrugen er med til at udbrede den opfattelse i befolkningen at Danmark er et klaseløst samsfund hvor de forskellige grupper indgår kontrakter med hinanden. For at sætte det i relief kan man sige at Danmarks Radios nyhedsformidling er borgerlig, liberalistisk indoktrinering fordi udsendelsene opdrager til en bestemt fortolkning af begivenhederne i verden. Det skyldes at DR er en offentlig institution der er underlagt det politiske flertal i Folkeetinget. Det skal ikke forstås på den måde at DR er et propagandainstrument for den siddende regering, eller at Folkeetinget kan bestemme indholdet af de enkelte udsendelser. Det betyder blot det som er blevet påvist: at sproget i DR formidler den opfattelse af verden som i forvejen deles af flest i Danmark, og som derfor helst skal deles af endnu flere.

Ligesom den herskende politiske opfattelse i et samsfund afspejler sig i en bestemt sprogbrug, kan man også ud af den accepterede sprogbrug omkring det seksuelle afhænge hvordan sekualitet bør opfattes af samsfundsindividerne. I vores samsfund er holdningen til sekualitet meget tveydig, og det kommer især til udtryk over for børn og børns sprog. Den mest udbredte opfattelse er stadig at sekualitet skal være tilladt skal være underlagt kærlighed, at kroppe og konsorger egentlig er lidt ulækkre, og at børn i seksuel forstand bør være uskyldige væsner selv om alt taler for det modsatte. Derfor er der i sproget en skarp skelnen mellem de legale udtryk og de udtryk som skal betragtes som grimme, vulgære eller uartige. Den lille dreng har ikke en *pil*, men en *tissemad*, og den lille pige har ikke en *kusse*, men en *tissekone*. Sammen med legekammerater bruger de fleste børn de såkaldte grimme ord, men hvis de finder på at bruge dem i selskab med voksne, vil de i de fleste tilfælde blive rettet eller demonstrativt ignorert. Således lærer barnet gennem de sproglige udtryk, at den seksuelle side af kønsorganerne er noget grint, eller noget man skal skjule og forte. Gennem den sproglige socialisation overføres samsfundsæssigt bestemte værdier og normer til barnet. Det sker fordi sproget som et soci-

alt fænomen er bundet til det samsfund som det bliver brugt i.

#### § 4. Sprog og bevidsthed

I forskellige situationer har de fleste mennesker gjort sig nogle overvejelser over det som denne paragraf beskriver; selv om det næppe er noget som de gør og gør til daglig. Det er sikkert mest sket i situationer hvor man har oplevet at sproget ikke rigtig fungerer som det plejer at gøre. Pludseligt mens man fortæller sine arbejdskammerater eller skolikammerater om en uhyggelig oplevelse fra sommerferien, er det som om de ord man bruger ikke beskriver det man oplevede rigtigt. Ordenes betydning dækker ikke helt præcist oplevelsen, der er nogle nuancer som man ikke kan få med. Noget lignende kan man opleve når man skal skrive noget. Man ved godt hvad man vil skrive; men man kan ikke finde de rigtige ord eller få dem sat sammen på den rigtige måde. Det er som om tankerne ikke vil på sprog, eller at sproget ikke rigtig kan gribe tankerne. Hvis man har tænkt sådan har man også bevæget sig lidt ind på det område som skal behandles her, det er nemlig tanker af filosofisk art om forholdet mellem sprog og bevidsthed.

Forholdet mellem sprog og bevidsthed har været genstand for mange undersøgelser og mange teorier i tidens løb fordi problemstillingen har noget at gøre med hvordan mennesket tænker, og hvordan det opfatter virkeligheden. I grove træk kan man tale om at der findes tre teorier om dette forhold, og de kan med tredje billede udtryk kaldes TØJTTEORIEN OM MENING, STØBEMSTEORIEN OM MENING og MELDITEORIEN OM MENING. Nar man fx i mange diskussioner på et tidspunkt kan høre en af parterne mæske sage: „Vi mener det samme. Vi siger det bare på to forskellige mäder!“ så kan det være udtryk for teorioriens opfattelse af forholdet mellem sprog og tanke. Tankerne eksisterer uafhængigt af sproget ligesom kroppen eksisterer uafhængigt af tejet. De samme tanker kan derfor få forskelligt toj på, dvs. få forskellige sproglige udformninger.

Det væsentligste i støbemsteoriens er den opfattelse, at sproget sætter grænser for hvad der kan tankes, fordi bevidstheden om den objektive virkelighed er styret af sprogvær og de forskellige regler i sproget. Som en støbemform lægger sproget sig om bevidstheden og former menneskets virkelighedsbillede. Mennesker med forskellige sprog og forskellige kulturer, vil derfor aldrig rigtigt kunne forstå hinandens tankegang, fordi de i egentlig forstand ikke vil kunne sætte sig ind i hinandens virkelighed. De forskellige sprogs regler og vaner vil udelukke den samme erkendelse af virkeligheden. Et eksempel kan illustrere hvordan. Både de liberale og de socialistiske politikere havde at individerne i netop deres idealsamfund bør have frihed. Det lyder jo mærkeligt; men forklaringen må være at de to parter lægger noget forskelligt i ordene. For den liberale betyder frihed at ethvert individ har frihed til at starte en fabrik og skabe sig en profit gennem udbytning af arbejderne. Modsat betyder frihed for socialisten at arbejderne er fri for kapitalisternes udbytning. Ifølge støbemsteoriens om mening skulle det være umuligt for os at forstå den socialistiske opfattelse af begrebet frihed fordi vi bor i et liberalistisk samsfund med særlige sprogvær. Det er da også sadan at utallige danskerne kun kan forstås sig indholdet af begrebet frihed inden for de gengældede sprogvær, men det gælder ikke alle i Danmark. Der er en del danskerne der kan opfatte frihed som afskaffelse af kapitalismen. Disse eksempler taler altså mod støbemsteoriens. Og det er der andet der også gør. Hvis det er rigtigt at sproget sætter grænser for hvad der kan tankes, så vil det være umuligt at få nye tanker. Og det er slet ikke tilfældet. Noget tyder altså på at det ikke er sproget der styrer vores bevidsthed, men noget andet. Det er virkeligheden uden for mennesket og uden for sproget.

I den objektive virkelighed skabes der hele tiden nye generster, der udarbejdes nye videnskabelige teorier, og der opstår nye kunstneriske beskrivelser af verden. På grund af den udvikling udvikler sproget sig også. Oftest kan det være vanskeligt med de eksisterende sprog at beskrive disse nye fænomener, men det bliver gjort fordi de nye fænomener skal kommunikeres til andre mennesker og være genstand for deres erkendelse. Et

hjælpemiddel som sproget rummer i den sammenhæng er sammenlingen: *dét ligner ... – den ser ud som en ... – man må her forestille sig en slags kugle der ...* Et andet er metaforen, det billedlige udtryk, og den er blevet brugt i dette kapitel: *tøjetorien – støbeteoriens for på en konkret måde at anskueliggøre nogle abstrakte forhold, eller til gennem noget kendt at beskrive noget ukendt. Efterhånden som nye opfindelser og nye fænomener bliver alment kendte, får sproget nye ord, og der opstår nye begreber i bevidstheden. Således er der altså stadig en vekselvirkning mellem sprog og tanker. Tankerne eksisterer ikke uafhængigt af sproget – som teorietorien hævder – tankerne tænkes med sproget og gennem sproget dannes tanker. Nye tanker kan bryde de normale regler for sprogbrug for at de kan flettes af andre mennesker, og ved at ændre sprogets regler kan mennesket tænke nye tanker. Denne opfattelse af forholdet mellem sprog og bevidsthed kan – med en metafor – kaldes *meloditorien om mening*. Ifølge meloditorien kan forholdet mellem bevidsthed og sprog sammenlignes med forholdet mellem en melodi og det at spille melodien på et instrument. Man kan spille samme melodi på forskellige instrumenter – men melodien eksisterer ikke uafhængigt af et eller andet instrument. Ligesom instrumentet skal til for at nogen kan høre melodien, skal sproget til for at bevidstheden kan få praktisk betydning for andre mennesker og en selv. Det leder frem til en anden formulering som meloditorien har fået: „Sproget er så gammelt som bevidstheden – sproget er den praktiske bevidsthed, der også eksisterer for andre mennesker, og som alene derfor eksisterer også for mig selv som virkelig bevidsthed;“ Karl Marx, *Den tyske ideologi*, 1845/46.*

Men endnu er spørgsmålet om hvordan mennesket erkender virkeligheden, ikke besvaret. Det kan gøres nu da forholdet mellem sprog og bevidsthed er belyst. Med udgangspunkt i meloditorien kan man operere med begrebet den sproglige bevidsthed som en enhed af sprog og bevidsthed. Og i stedet for at undersøge relationen mellem bevidsthed og virkelighed, kan man undersøge hvordan den sproglige bevidsthed forholder sig til sagforhold i den objektive virkelighed. Det sidste udtryk dækker

her den opfattelse at der eksisterer en objektiv virkelighed som omfatter alt, den materielle verden, relationer mellem genstande i den, menneske, deres handlinger og deres bevidsthed, og at denne objektive virkelighed eksisterer uafhængigt af den menneskelige bevidsthed om den. Gennem den sproglige bevidsthed søger mennesket at erkende denne objektive virkelighed.

En teori om hvordan det sker, er SPEJLTORIEN OM ERKENDELSE. Tager man et spejl, ser det ud som om virkeligheden er inde i spejlet selv om den er uden for, og spejlet giver kun den del af virkeligheden som det er rettet imod. Vil man se noget andet, må man dreje spejlet i en anden retning. Hvis spejlet er ridset, er billedet af virkeligheden uklart, og ens position i forhold til spejlet spiller også en rolle for hvad man kan se. Sådan forholder det sig også med relationen mellem den sproglige bevidsthed og virkeligheden. Den sproglige bevidstheds position kan man betragte som en historisk placering fordi den sproglige bevidsthed altid er historisk specifik. Det betyder at den er afhængig af de historiske omstændigheder som den bliver til i. Hos en given person i et givet samfund vil den sproglige bevidsthed være bestemt af dette samfunds produktionsmåde og denne persons placering i produktionsmåden.

I det feudale samfund ville den sproglige bevidsthed hos kvinder af bondestanden slet ikke kunne rumme forestillingen om en boglig uddannelse fordi kvindens placering i den feudale produktionsmåde var i hjemmet. I vort samfund med den borgerlige produktionsmåde, hvor kvinder er en nødvendig arbejdskraft for produktionen uden for hjemmet, må kvinder have en uddannelse på linje med mænd for at kunne bestride deres arbejde. Og derfor rummer den sproglige bevidsthed hos kvinder i dag forestillingen om en boglig uddannelse som en mulighed. Men ligesom der er forskel på den sproglige bevidsthed hos pige fra feudaltiden og en pige i dag, er der i dag en forskel mellem den sproglige bevidsthed hos en kvindelig arbejder og en kvinde fra middelklassen, fordi placeringen i produktionsmåden også spiller en rolle for den sproglige bevidsthed. Når man drejer et spejl for at se noget andet, er det udtryk for

en vilje eller en hensigt. Sådan er det også med den sproglige bevidsthed, den kan rettes mod bestemte dele af den objektive virkelighed, og det sker med en bestemt hensigt. I vores samfund er den sproglige bevidsthed rettet mod de sagforhold der over for alle samfundsmedlemmer kan retfærdiggøre at det borgerlige samsfunds indretning er fornuftig og retfærdig, og den sproglige bevidsthed skal som en del af den borgerlige ideologi være med til at bære denne opfattelse. I den borgerlige ideologi er det således retfærdigt at nogle mennesker tjener på andres arbejde, at nogle unge kommer i gymnasiet, og andre får job i et supermarked, for den borgerlige ideologi har en forestilling om at man kan hvad man vil, eller at nogle er født klogere end andre.

### § 5. Sprog og diskrimination

Når det er muligt at forbinde de to begreber sprog og diskrimination skyldes det at der findes sprogvarianter i forhold til et nationalsprog. De sprogvarianter man normalt opererer med er dialekter, særsvaret og sociolekter, og alle kan bruges eller opfattes diskriminerende. Diskriminationen bunder ikke i sprogvarianterne som sådan; men den hænger sammen med at sprogværterne har tilknytning til nogle regionale og sociale faktorer sammen med påklædning, frisure og adfærdsmønster. Desuden spiller nogle psykologiske faktorer en rolle. De fleste mennesker har behov for at tilhøre en gruppe der er afgrænset over for andre grupper, det giver tryghed. Derfor er en af de mest markante funktioner diskriminationen har, at signalere gruppetilhørssforhold, en skelnen mellem 'os' og 'de andre'.

Diskrimination på grundlag af dialektforskelle har man mange eksempler på, og skellene kan gå mellem nabosogne eller mellem købstad og opland. På Bornholm opfattes svækkelser af en lokal dialekt ude på øen af andre dialektalende som rønmedialekt og dermed som et udtryk for afstandtagen til den lokale solidaritetsgruppe og som udtryk for snobberi, fordi Rønne opfattes som højpræstegruppen på øen. Rønne har nemlig en helt

dominerende stilling på Bornholm som formidler af kontakten til det øvrige Danmark.

Også særsprog kan bruges og opfattes diskriminerende. Særsvaret er sproglige varianter der er knyttet til forskellige fag hvor særsproget bruges i det daglige arbejde. Det kan være fagsprog, teknisk sprog, eller jargoner. På store arbejdspladser hvor flere forskellige faggrupper arbejder samtidigt: byggepladser, skibsværfter og bryggerier, er fagsprogets funktion at markere de forskellige fags udøvere over for hinanden, samtidig med at de forskellige fagsprog er nyttige i de enkelte faggrupper.

Teknisk sprog kan bruges diskriminerende som undertrykkesmiddelet hvis den der ikke forstår det, ikke tør sage det, og hvis den der børchersker det tekniske sprog, ikke vil bruge en anden variant. Den politiker der valger forklaringer i det tekniske sprog, tilbageholder i virkeligheden de oplysninger som han med sin tale tilsyneladende giver, fordi nogle mennesker ikke forstår ham; og det er manipulation. I stedet for at sige det er for dyrt når arbejderne på en virksomhed ønsker en maskine lavet om, kan virksomhedsledelsen give en teknisk forklaring. Konklusionen på den tekniske forklaring er at det er umuligt. Da den tekniske forklaring lyder indvillet og er vanskelig at forstå, er der sandsynlighed for at arbejderne lader sig overbevise. Teknisk sprog kan altså bruges til at diskriminere mellem dem der føler sig klog, og dem der skal føle sig mindre klog.

Forskelle i sociolekter kan være baggrund for social diskrimination eller solidaritet. I København er der to sociolekter der ikke adskiller sig grammatisk fra hinanden, men i udtalen af bestemte lyde. Disse to varianter i København kan man kalde højsprog og lavsprog, fordi der er en tendens til at de bruges af henholdsvis de højere og de lavere sociale lag. Gensidigt vil de to grupper reagere diskriminerende på hinandens sociolekter.

Folk med københavnsk højsprog vil opfatte personer der taler lavsprogsvarianten som vulgære, mens folk der taler lavsprog, vil betragte højsprogsvarianten som snobbet eller affekteret. I et skænderi på åben gade i København mellem en person med højsprog og én med lavsprog, vil folk der blander sig sandsyn-

ligvis tage parti efter deres egen sociolekt uden hensyn til hvem der har ret.

Der er også tale om diskrimination over for mange befolkningsgrupper når en sprogvariant ophøjes til norm for hvad der er korrekt sprog. Det er tilfældet med dialekten københavnsk højsprog, der som norm har fået betegnelsen dansk rigsmål. Det er meget tydeligt i radio- og tv-udsendelser, hvor den sprogvariant der tales af flest spekere og af de fleste topfolk inden for administration, erhvervsliv og politik, er københavnsk højsprog. Det er også den norm som næsten alle andre forsøger at leve op til når de skal udtales sig offentligt. Således kan nogle mennesker føle sig tvunget til at lære en anden sprogvariant og eventuelt at opgive deres egen.

Når københavnsk højsprog er blevet normen for dansk rigsmalet, hænger det sammen med at det københavnske højsprog i flere hundrede år har været brugt i kirken, i skolen, og i administrationen og med at størstedelen af personerne i disse institutioner kom fra de højere sociale lag i København. Det københavnske højsprog blev således brugt i alle formelle og officielle situationer, og det er på den måde blevet prestigesproget. For at undgå diskrimination har folk med andre sprogvarianter tiltegnet sig københavnsk højsprog når det gjaldt muligheden for social opstigning, og københavnsk højsprog virkede til en vis grad stadig sådan. Det er også en af forudsætningerne for at københavnsk højsprog er blevet så udbredt at det i dag tales over hele Danmark.

tegneserie uden ord. De skulle gøre det mens forsøgslederen stod og så på billedeerne.

Bernstein har prøvet at tolke det som udtryk for hvilke koder børnene brugte. At de altså skulle gå ud fra forskellige bevidsthedsformer og deraf udtrykke sig forskelligt. Han har også prøvet at definere forskellige sproglige træk som ordsforrådets størrelse, graden af kompleksitet i sætningerne og brugen af forskellige ordklasser. Nogle danske forskere har imidlertid ikke kunnet bekræfte at der skulle være forskelle på danske skolebørns sprog på disse punkter, så vi vil ikke komme nærmere ind på dette.

Tilbage står imidlertid nogle forskelle som nok forekommer intuitivt indlysende for mange mennesker, men som det kan være meget svært, ja næsten umuligt at tælle op på forsvarligvis.

Det har noget at gøre med at børnene overholder reglerne for hvorledes der bør tales i den slags præsitsuationer. Nogle børn accepterer at det ikke er en kommunikationssituation, men en prøve hvor det gælder om at være saglige, eksplisitte og almene i sproget som man bør i en offentlig tekst; andre nægter at spille



Englænderen Basil Bernstein har opstillet en teori om sammenhængen mellem socialt tilhørsforhold og sprogsprug: kodeteorien. Ifølge denne teori bruger middelklassebørn andre sproglige konstruktioner og andre ord end arbejderklassebørnene. Et af de hyppigst citerede eksempler på forskellen er følgende små fortællinger som er blevet til på den måde at børn på 5 år fra forskellige lag blev bedt om at genfortælle handlingen i en lille

1. Tre drenge spiller fodbold og en dreng sparker til bolden og den går gennem vinduet holden smadret vinduet og drengene ser på det og en mand kommer ud og råber efter dem fordi de har smadret vinduet så løber de væk og så ser den dame ud ad vinduet og hun skejder drengene ud.  
2. De spiller fodbold og han sparker til den og den går gennem dør og smadrer vinduet og de ser på det og han kommer ud og råber efter dem fordi de har smadret det så løber de væk og så ser hun ud og hun skejder dem ud.

Efter: Jan Enggaard & Kirsten Poulsgaard: *Basil Bernsteins kodeteori*, Kbh. 1974, side 83-84

med i den kunstige situation som forsøgslederen stiller op. (Han kan jo selv se billederne, så hvorfor skulle man ikke sige *hun* i stedet for *damen*. Det er det mest naturlige).

Der har også været rejst kritik af den måde Bernstein inddeler samfundet på. Han går ud fra en model der deler samfundet i sociale lag efter indtægt; men folk med samme indtægt kan godt have vidt forskellig slags arbejde, fx en håndværker og en børnehavepædagog. Bernstein har i sine senere artikler været hydørlig over for noget af kritikken, og i dag taler han selv om sprogvarianter, og ikke om klassesprog.

På trods af kritikken har kodeteorien alligevel vundet vid udbredelse. Det skyldes at den har kunnet forklare nogle vigtige forhold inden for uddannelsessystemerne i en række vestlige lande: England, USA og Danmark. Med pavisingen af sammenhængen mellem socialt tilhørsforhold og sprogsprug har Bernstein beskrevet en af faktorerne i den skæve rekruttering til de længerevarende uddannelser i 60'erne, 70'erne og 80'erne. På trods af den øgede velstand i den periode, og den statlige indsats for at bedre mulighederne for længerevarende uddannelser for børn fra lavere sociale lag gennem stipendier og lån, steg deres antal på de længerevarende uddannelser ikke ret meget. Uddannelseeksplosjonen kom først og fremmest middelklassebørnene til gode.

Med kodeteorien kunne uddannelsesbarrieren forklares som en sproglig barriere, og for mange er den i dag stadig en forklaring på den skæve rekruttering til de højere uddannelser. Børn og unge fra lavere sociale lag klarer sig ikke dårligere i skolen fordi de er mindre begavede end børn og unge fra middelklassen, men fordi de har lært et andet sprog end det der tales i skolen.

Den dominerende sprogsprug i skolen er middelklassesproget, og det skaber en række vanskeligheder for børn fra lavere sociale lag. De har svært ved at forstå hvad læreren siger, og læreren har svært ved at forstå dem; det kommer til at spille ind når læreren skal bedømme eleverne. Hvis børn fra de lavere sociale lag vil følge med, er de tvunget til at lære et nyt sprog fordi sproget spiller en meget vigtig rolle i den undervisningsform

som er mest fremtrædende i skolen i dag.

En anden årsag til kodeteoriens popularitet er at den har kunnet bruges praktisk, og det er sket gennem forskellige former for såkaldt kompensatorisk undervisning. Tanken gangen bag den kompensatoriske undervisning er følgende: Hvis underklassens sprogsprug kan betragtes som en mangelfuld udgave af middelklassesproget, så må man kunne forbedre underklassens sprog gennem specielle sprogræningskurser hvor børn og unge fra underklassen kan lære middelklassesproget. Formålet med disse sprogræningskurser og andre former for kompensatorisk undervisning er at hjælpe elever fra underklassen til at klare sig bedre i skolen. Den politiske vilje til at betale for kompensatorisk undervisning hænger sammen med den antagelse at jo længere unge mennesker bliver i skolesystemet, desto bedre bliver deres evner som arbejdskraft. Efterhånden som teknikken vinder frem og maskinerne bliver mere og mere komplicerede at betjene, må stadig flere mennesker kunne tænke abstrakt i symboler og kunne overskue forhold som årsag og virkning inden de handler.

Som et eksempel på et større kompensatorisk undervisningsprogram kan nævnes *operation head start* i USA. Programmet var et led i en række loye som kongressen vedtog med det formål at skabe større lighed i det amerikanske samsfund. Som forberedelse til skolegangen gav man 4-5 årigt børn fra de laveste sociale lag en særlig undervisning i sprogtrenings og intelligens trenings i en række såkaldte udviklingscentre. Til at begynde med var *head start*-programmet en stor succes, men efterhånden viste det sig at børnene efter et eller to år i skolen ikke kunne fastholde eller videreførvile det de havde lært i sprogtreningen. *Operation head start* blev saldes lidt af en flasko, og det skyldtes bl.a. at der i sprogs- og intelligens treningen ikke blev taget nok hensyn til børnenes sociale erfaringer: De to blev isoleret fra børnenes sprogs og undervisningen. Erfaringerne med *head start* tyder altså på at man må give børnene to sprogs og to kulturer så de både kan fungere i deres eget miljø og i et middelklassesamfund som fx skolesystemet.

Også i Danmark finder kompensatorisk undervisning sted, selv om den ikke har samme omfang som fx i USA, fordi det

danske samsfund ikke er præget af så mange etniske minoritetsgrupper og skarpe klasseskel som det amerikanske. Det sker i folkeskolens specialundervisning der tager sigte på at hjælpe børn, som ikke kan følge med i den almindelige undervisning. Nogle af problemerne for disse børn er af sproglig art. Ud over at de ofte er læse- og stavretarderede, er de generelt hæmmet af en begrænset sprogbrug. Den sociale baggrund for børn der modtager folkeskolens specialundervisning, viser den samme tendens som i USA. Børn af forældre fra de laveste sociale lag får langt hyppigere specialundervisning end børn fra de højere sociale lag.

## § 7. Dansk i gymnasiet

I den gamle latinskole blev der undervist i latin, og lærere og elever talte latin sammen; dansk brugtes kun i lidt af begyndende undervisningen. Først i 1775 omtales en selvstændig undervisning i dansk med en række anvisninger på hvilke lærebøger der skal bruges, og hvordan undervisningen skal gribes an. Hermed var dansk placeret i den lærde skole, et andet navn for latinskolen. Denne placering blev styrket ved den nye lov 1805. I *Undervisningsplanen for de lærde Skoler i Danmark og Norge 24.4.1805* stod dansk nævnt som det første fag under overskriften *1. Sprog-Undervisning*. Dansk var et sprogsfag hvor litteraturlæsning og litteraturhistorie ingen rolle spillede; i stedet blev der gjort meget ud af undervisningen i grammatik, syntaks og stilistik. I 1850 ændredes dette forhold:

§ 1. Den lærde Skoles Bestemmelser er at meddele de den betroede Disciple en Undervisning, der kan føre til en sand og grundig almindelig Dannelse og med det Samme, saavel ved Kundskab som ved Sjæleevnernes udvikling, paa bedste Maade forberede til det academiske Studium af de Videnskaber og Fag, til hvilke den Enkelte føler Kald.

§ 4. For at fyldestgøre den lærde Skoles ovenfor angivne almindelige Bestemmelser skal den, ved Sicen af at sørge for Di-

sciplens religiøse og sædelige Dannelse, saavel føre ham til Be-skuelse af Menneskehedens historiske Udvikling og især af Oldtidens oprindelige Cultur, der udgjør Grundlaget for den nyere, som til Betragtning af Størrelsernes Love og det ydre Naturliv, baade lede ham til Fortrolighed med Modersmalet og dets Literatur og berede ham Adgang til en videre Kreds af Dannelse. Ifølge heraf blive følgende Sprog og Videnskaber Gjenstande for Undervisningen 1. Dansk. Undervisningen heri meddeles igjen nem samtlige Skolens Klasser og bør gaae ud paa at bringe Disciplen til at udtrykke sig rent, rigtigt og med Lethed i Modersmalet, og efterhånden at gjøre ham bekjent med den danske Litteraurs Historie og de vigtigste Værker i den danske skjonne Litteratur, til hvil Forstaelse det Nødvendige, saasom af den nordiske Gudelære, meddeles. I den hele Sprogundervisning maa Modersmalet benyttes til at gjøre de almindelige grammatiske Begreber tydelige og disse maace anvendes derpaa. I de høiere Klasser bør de skriftlige Øvelser i Modersmalet gaae ud paa at udvikle Evnen til selvstændig Fremskilling i det Hele.

Af: Bekjendtgørelse ang. en Undervisningsplan og Examensbestemmelser for de lærde Skoler i Danmark 13.5.1850. (Efter: *Direktiv og debat*, Kbh. 1973)

Dansk optræder nu som fag i alle klasser i den lærde skole, og samtidigt omtales direkte en undervisning med gennemgang af skønlitterære værker og litteraturhistorie ved siden af den sproglige undervisning. Danskfaget fik med denne lov og bekendtgørelse to sider: en sproglig og en litterær. Samtidigt blev dansk et grundlæggende sag fordi latin blev flyttet fra det første år i den lærde skole til det tredje.

Formalet med undervisningen i den lærde skole er to. Dels skal den føre til en almen dannelse af eleverne, og dels skal eleverne have en undervisning der er studieforberedende. En sådan dannelse skulle især undervisningen i *Oldtidens oprindelige Cultur*, dvs. læsningen af latinske og græske værker på original-sproget, give eleverne, støttet af undervisningen i historie og dansk.

Ved reformen af den lærde skole 1903 afløste dansk latin og græsk som gymnasiets mest centrale dannelsesfag. På alle tre

linjer blev dansk fællesfag, og samtidigt blev det et andshistorisk fag med en central placering af litteraturlæsning og litteraturhistorie ved siden af den sproglige disciplin, der omfatter undervisning i svensk og indtil 1935 i oldnordisk, det sidste indført i 1871.

#### Dansk (med de øvrige nordiske Sprog).

Formalet for Undervisningen skal være: at give Eleverne først og fremmest et saa fyldigt Kendskab, som Tiden tillader det, til de betydeligste sider af det Aandsliv, der har fundet sit Udryk i den danske Litteratur, for saa vidt det overhovedet er tilgengeligt for Eleverne; dernæst skal der, saa vidt muligt i Forbindelse med dette billede af dansk Aandsliv, gives dem et Indblik i nordisk Aandsliv i det Helle.

Undervisningen i Fagets 2 Sider, a) Litteraturlæsning og Literaturhistorie og b) Sprogkundskab, bør ikke skilles ad, da begge Sider på det næjste høre sammen, og Faget i dets Helhed bør derfor være i en enkelt Lærers Haand.

a. Litteraturlæsning og Litteraturhistorie.

— — —  
Af: Bekendtgørelse angaaende Undervisningen i Gymnasiet 4.12.1906 (Efter *Direktiv og debat*, Kbh. 1973)

Gennem at beskæftige sig med hovedværker i dansk litteratur og litteraturhistorie skulle de vordende studenter danne sig eller dannes. Ved at møde de danske forfattere og deres litterære figurer skulle eleverne lære noget om deres egen personlighed og deres egenart som danskere. Forestillingen om almen dannelse – og den eksisterer til en vis grad endnu – var, at et menneske ved at studere litterære værker og anden kunst skulle kunne udvikle sig til en harmonisk personlighed hvor der var balance mellem formuft og følelser, mellem idealt for dets stræben og så virkeligheden, og mellem en religiøs følelse og en ren menneskelig holdning til tilværelsen. Sammen med den personlige udvikling skulle mennesket også kunne vinde indsigt i dets eget folks udvikling fra de tidligste tider til dets egen tid. Denne almenne dannelse var en menneskelig udviklingsproces der skulle gøre det enkelte individ egnet til rollen som familiefader og

statsborger. Danskundervisningen skulle som fællesfag på alle tre linjer bibringe kommende naturvidenskabsmænd, ingeniører, handelsfolk, bankledere og embedsmænd denne dannelses og således gøre dem til harmoniske mennesker.

Begrebet almen dannelse er et borgerligt begreb, og den ideologi der ligger i begrebets menneske- og samsundsopfattelse er borgerlig. Dannelsesbegrebet er borgerligt fordi det opfatter mennesket som evigt det samme. Det graskede menneskes konflikter er de samme som Adam Oehlenschlägers heltes, ligesom gymnasieelevene år 1923 oplever forelskelse og kærlighed som P.M. Møller hundrede år tidligere. Derudover er dannelsesbegrebet borgerligt fordi det betragter samfundet som et klasseløst samsfund hvor det enkelte individs skæbne afgøres af dets egen stræben uden hensyn til klassebestemte forhold som bolig, ernæring, opdragelse, plads i produktionen osv. Menneskesynet er således individualistisk og apolitisk, alle samsundsmæssige modsætninger kan ophæves, for på bunden er vi alle mennesker havet over al politisk kærl og smærlighed. Ud fra modellen over den borgerlige offentlighed, se § 10, svarer det til at dannelsesbegrebet har fortrængt mennesket som et væsen der også er underlagt økonomiske og politiske forhold.

Beviset på at man har tilegt sig almen dannelse, er at man kan tale på den rigtige måde inden for den offentlige sfære to områder: det kulturelle og det politiske. Det betyder at man offentligt altid kun taler alment om det private. Man skal altså tale om sine egne følelser som om de er fælles for alle andre mennesker, økonomiske forhold må man kun diskutere i generelle vendinger, og politiske synspunkter må ikke være udtryk for snævre egoistiske interesser, de skal altid kunne retsærlig gøres under henvisning til almenvellet.

Ved siden af indlæringen af de praktiske sproglige færdigheder skulle danskundervisningen i gymnasiet altså også være en opdragende faktor. Ud fra begrebet almen dannelse blev opdragelsen borgerlig. På den måde styrkede litteraturundervisningen den socialisation som cleverne var genstand for i hjemmet. Frem til uddannelseseksplosionen i slutningen af 60'erne og begyndelsen af 70'erne var der især den øvre middelklasses

børn der kom i gymnasiet. De fleste af disse børn havde en borgerlig baggrund, og det samme havde de fleste gymnasielærere, der rekrutteredes fra det samme miljø. Inden for gymnasiets egne rækker blev der deraf stillet meget få kritiske spørgsmål til danskundervisningens indhold og formal. Det skete først da den anden industrialisering af Danmark var gennemført i løbet af 1950-1965, med nye krav til den højstuddannede arbejdskraft, og da de politiske og økonomiske forhold i slutningen af 60'erne og frem til i dag gav børn fra andre sociale lag adgang til gymnasiet og til uddannelsen som gymnasielærer. Efter en rekke mindre justeringer af faget i 1935, 1953 og 1961 bragte bekendtgørelsen fra 1971 og fagbeskrivelsen i *Vejledning og retningslinjer for undervisningen i gymnasiet* fra samme år afgørende nye sider ind i faget.

#### § 4. Dansk.

Formål:

Formållet er at gøre eleverne bevidste over for sproget som som forudsætning og redskab for det enkelte menneskes individuelle og sociale aktiviteter. De skal lære at analysere og vurdere forskellige former for sprogsprug, fra hverdagens meddelelser til det kunstnerisk formede udtryk. Den erfaring, de hertil gennem opnar, skal udnyttes i opøvelsen af deres mundtlige og skriftlige sprogfærdighed.

Gennem arbejdet med tekstslesning skal eleverne lære at læse med forståelse, indlevelse og kritik. De skal gøres bekendt med, at der kan anlægges forskellige synsvinkler på stoffet. De skal også færdiglære i at karakterisere og vurdere den enkelte tekst både som en selvstændig enhed og i en sammundsmæssig, historisk sammenhæng.

*Undervisningsministeriets bekendtgørelse af 16. juni 1971, side 1-2*

Faget dansk har som arbejdsområde brugen af dansk sprog for og nu, idet sprogsprug her skal forstås i såvel snævre som videre forstand. Sproget er derfor i bekendtgørelsen gjort til den overordnede størrelse der skal udtrykke helheden i faget dansk. Det skyldes at mennesket hovedsageligt træder i forhold til sin omverden gennem sproget. Det sætter den enkelte i stand til at

meddele noget til andre mennesker og til at modtage meddelelser fra dem. Det vil sige at det er af afgørende betydning, dels at det enkelte menneske har et levende og nuanceret sprog, således at det kan meddele sig til mennesker fra mange forskellige grupper i et sprog der passer til situationen, dels at det bliver sig bevidst hvorledes sproget fungerer således at det kan opfatte informationer af mange forskellige arter og på mange forskellige niveauer. Svarende hertil bliver sprogfærdighed og sprogspræelse de to hovedområder i faget, den første udtryk for et produktivt, den anden for et receptivt forhold til de sproglige fænomener. Da det enkelte menneske altid befinner sig i en situation hvor det enten reagerer på en meddelelse eller fremkalder en reaktion ved en meddelelse, er det udtryk for en kunstig opdeling når bekendtgørelsen opererer med en systematisering af fagets områder. I undervisningen vil det være af afgørende betydning af de forskellige områder arbejder snævert sammen, således at eleverne smart forholder sig kritisk analyserende og vurderende til sproget, snart anvender det i praksis, mundtligt eller skriftligt.

En ganske særlig funktion har sproget i digterverket hvor det ikke blot fungerer som meddelelsesmiddel, men tiliggiver det værdi i sig selv.

*Vejledning og retningslinjer for undervisningen i gymnasiet*, Direktoratet for gymnasieskolerne og HF, 1971, side 8-9

Det samlede i dansksfaget er nu sproget og ikke som i 1906 åndslivet, og vi møder en anden opfattelse af sproget end i de tidligere bekendtgørelser. Sproget er et redskab for mennesket, en forudsætning for og middel til kommunikation med andre mennesker. Sproget opfattes således som et socialt fænomen, og formålet med danskundervisningen er at gøre eleverne til dygtige sprogsprugere, sådan at de i næsten enhver situation dels kan forstå og dels afgive enhver form for meddelelse. I denne betoning af sprogets rolle i samfundet og den fremtrædende plads som sproget får i denne bekendtgørelse og i undervisningsvejledningen, ligger der noget af et opgør med dannelsesbegrebet betydning inden for faget. Denne ansats til frigørelse for dannelsesbegrebet genfindes man også i bekendtgørelsens litteratursyn og i beskrivelserne af fagets emneområder.

Som konsekvens af formalsbeskrivelsen omfattede tekstsles-

ningens både fiktive og ikke-fiktive tekster. Bekendtgørelsens sprogsyn åbnede danskfaget for analyser af sagsprosatekster som reklamer, annoncer, de forskellige genrer i dag- og ugeblade og populærvidenskabelige tekster. Ud fra et kommunikationssynspunkt var disse tekster lige så vigtige som de fiktive. Tidligere var de eneste tilladte sagprosatekster i dansk, litterær kritik eller essayet.

Det var også ud fra kommunikationssynspunktet at læsningsgen af triviallitteratur fandt en plads inden for faget. Hvis man tidligere læste triviallitteratur i gymnasiet, var det for at påvise hvor æstetisk underhødig den var. Efter 1971-ordningen kunne det ske på triviallitteraturens egne præmisser ud fra dens funktion som en særlig kommunikationsform. Endelig medførte kommunikationssynspunkts fremtrædende plads i formålsbeskrivelsen at dansk efter 1971 kunne inddrage billedmedierne film og tv i undervisningen. Inden for danskfaget opfattedes film og tv som en særlig form for sproglig kode, man kunne tale om et filmsprog fx, og billedmedierne kunne også betragtes som massemedier på linje med aviser og ugeblade.

At dannelsesbegrebet var på vej ud af danskfaget, ser man også af det første afsnit i undervisningsvejledningen. Det er *kvalitative forordninger, der skal konstituere faget som fællesfag*, står der, samtidig med at det understreges at de kvantitative krav i faget er forsvundet. De kvantitative krav i danskundervisningen som nu optræder, markerer en struktur der bliver ramme omkring en udstrakt frihed med hensyn til stofvalg, stofmængde, synspunkter og undervisningsmetoder. Denne frihed kan tolkes på to måder. Når der ikke gives normer for faglige områder som stofvalg og stofmængde, kan det ses som udtryk for at der mangler en norm at give det ud fra. En sådan norm havde danskfaget tidligere i dannelsesbegrebet. Og at normerne forsvinder, må bl.a. betyde at dannelsesbegrebet ikke længere er bæredygtigt som fagets grundlag. Den anden årsag til den udstrakte frihed kommer vi ind på senere.

Skal man i 1971-bekendtgørelsens pege på en erstatning for dannelsesbegrebet for litteraturlæsningen, må det blive det historiske syn, som dukker op i 1.b. *Inden for en afgrænset periode for 1920 læses et antal tekster, der belyser litteraturens plads i den historiske og*

*samfundsmaessige sammenhang*. I modsætning til dannelsestankens opfattelse ses litteraturen ikke som udtryk for nogle eviggyldige sandheder og livsvilkår. Det nye historiske syn i faget er at litteraturen er udtryk for nogle specifikke samfundsmaessige forhold som forfatterens klassemaessige placering, den økonomiske udvikling, og de politiske styrkeforhold mellem de forskellige samfundsdrag. Ud fra dette historiesyn bliver litteratur ideologiske udsagn. I praksis betød det at mange af de klassiske forfattere stadig blev læst i fagets litteraturundervisning, men at de blev læst på en anden måde end tidligere, nemlig ideologiskritisk. Samtidig betød det nye sociologiske syn på litteratur at danskundervisningen kunne inddrage anden litteratur end den som officielt anerkendtes gennem litteraturhistorien. Det kunne fx være forskellige former for folkelig litteratur, arbejderlitteratur og kvindelitteratur.

Inden for disciplinen skriftlig dansk markerede bekendtgørelsen 1971 et farvel til den traditionelle danske stil hvor emnerne var ret snævert bundet til dannelsesbegrebet. Eleverne skulle tidligere i et særligt sprog, som man kunne kalde „*den danske stils sprog*“, behandle emner fra historien, litteraturhistorien og litteraturen, eller emner af moralisk og filosofisk art. I undervisningsvejledningen, som var et forsøg på at omsætte bekendtgørelsens tanker til praktiske anvisninger for den daglige undervisning, gjøres der meget tydeligt op med den traditionelle danske stil, når der skrives følgende:

Arbejdet med skriftlig sprogfærdighed har traditionelt været dyrket med dansk stil der som en specifik genre har udviklet sig inden for skolens rammer, men også har været begrænset her til. I bekendtgørelsen er arbejdet med skriftlig fremstilling dels knyttet tættere sammen med den øvrige undervisning, dels forbinder den med den sproglige verden eleverne befinder sig i, og som de også aktivt forholder sig til uden for skolen. Arbejdet må derfor til daglig have karakter af anvendelse af arbejdsformer, ikke af indøvelse af bestemte opgavetyper hvori eleverne prøves til eksamen.

*Lejledning og retningslinjer for undervisningen i gymnasiet, Direktøratet for gymnasieskolerne og HF 1971*

Opgøret er tydeligst i beskrivelsen af den tredje af de fire skriftlige arbejdsformer som vejledningen skelner imellem. Den kalder *Formulering af meddelelse i en defineret skrivesituation*. Her er den skriftlige fremstilling søgt løsgjort fra den specifikke danskundervisning og skolelivet fordi den skal bruges til at øve eleverne i forskellige genrer, som er brugbare i livet uden for dansktimerne, fx læser breve, artikler, beskrivelser, beretninger og redegørelser. Intentionerne er her at åbne ud mod samfundet, og instrumentet er det nye sprogsyn, sproget som et kommunikationsredskab.

I 1987 kom en ny bekendtgørelse for saget dansk. Den var et stærkt markeret ideologisk brud med bekendtgørelsen fra 1971, et opgør med den såkaldte venstre drejning fra 70'erne, og den afspejler en ny borgerlig regering og en ny borgergående undervisningsministers menneske- og litteraturoropsfattelse. Denne bekendtgørelse er siden blevet justeret i maj 1993; men ideologien er den samme.

#### *Formålet*

1. Undervisningen skal udvikle elevernes sproglige, æstetiske og historiske bevidsthed, deres selvforsæelse, fantasi og kritiske sans.

2. Formålet med undervisningen er,

- at eleverne udvikler deres lyst og evne til at opleve digning og andre udtryksformer og skærper deres æstetiske opmærksomhed,
- at eleverne udvikler deres færdighed i at analysere, for tolke og vurdere tekster,
- at eleverne udvikler deres historiske sans og deres viden om den danske litteraturs historie med vægt på samspillet mellem litteratur, kultur og samfund, og
- at eleverne udvikler deres evne til at reflektere over sproget, og udvikler deres muntlige og skriftlige sprogfærdighed og dermed deres mulighed for individuel og social udformelse.

*Gymnasiebekendtgørelsen, BILLAG 3, DANSK, maj 1993*

Her dukker nye begreber op: æstetik, fantasi, lyst og oplevelse, og disse begreber er knyttet til enten kunsten eller mennesket, ikke det samfundsmaessige. Eleverne skal lære at opleve kunsten med stort K: „digtning“, derfor skal deres bevidsthed om sprog og æstetik udvikles sammen med deres evne til at opleve og deres fantasi. Hvor arbejdet med den sproglige dimension i danskfaget i den tidligere bekendtgørelse var knyttet til en forestilling om sproget som kommunikationsmiddel i en samfundsmaessig sammenhæng, er undervisningen i det sproglige primært knyttet til sproget som medium for kunstnerisk udformelse. At gymnasieeleverne primært skal undervises i dansk litterær kunst afspejles også i bekendtgørelsens beskrivelse af undervisningen:

3. Fagets hovedområde er dansk sprog og litteratur.

#### *Tekstlæsning*

4.1 Faget dansk har sit tyngdepunkt i den tætte, intensive tekstsætning, der forbinder sproglige, historiske og æstetiske synsmåder og forenér analyse, fortolkning og oplevelse. Fagets centrale genstandsområde er digteriske tekster, men også andre sproglige udtryksformer og kultur- og kunsthistorie i bredere forstand kan inddrages.

*Gymnasiebekendtgørelsen, BILLAG 3, DANSK, maj 1993*

Halvdelen eller mere af de tre års undervisning i gymnasiets skolnu bruges til en gennemgang af den danske litteratur fra oldtiden til vores dage, og de kunstneriske tekster er i centrum. Dette krav fandtes ikke i den tidligere bekendtgørelse; ifølge den skullevne blot stiftte bekendtskab med dele af dansk litteratur før 1800 ud fra selvvalgte kriterier som fx tema, ligesom den tidligere bekendtgørelse i højere grad lagde op til også at inddrage folkelige tekster og udtryksformer og trivialitteratur. Formålet med den historiske læsning er „at eleverne opnår et overblik over den kultur- og åndshistoriske udvikling i Danmark fra oldtiden til vore dage.“ (afsnit 5.1). Det ideologiske grundlag for dette krav til danskundervisningen hviler på rester af nationalromantikken som havde sin opblomstring i midten af forrige

århundrede. Ved at beskæftige sig med den danske litteraturs udvikling i et historisk perspektiv skal eleverne tilgåne sig det danske folks kultur og historie, og det betyder dybest set at udvikle en bevidsthed om det særegne ved at være dansk. Dette national-romantiske grundsyn kommer særligt tydeligt til udtryk i fagets „Vejledende retningslinjer“:

Danskundervisningens formål er, at eleverne udvikler deres fortronighed med dansk sprog og litteratur. Centralt står læsningen af ældre og nutidige tekster, først og fremmest digteriske tekster, men også hverdagens situationsbestemte og mediernes. Eleverne skal have lejlighed til at mærke og opleve især de digteriske teksters fascinationskraft, men samtidig skal de udvikle deres evne til at forholde sig analyserende og fortolkende til dem. Der er tale om en dobbelt holdning af nærhed og afstand. Oplevelse, åbenhed, fantasi, æstetisk opmærksomhed skal udvikles hånd i hånd med analyse, kritik og fortolkende distance. Dobbeltheden afspejles i vekslande tilgangsvinkler og arbejdsformer.

*Gymnastiekendtgørelsen, BILLAG 3, DANSK, maj 1993*

Arsagerne til denne venden tilbage til dele af national-romantikkens arvegods midt i 1980'erne er flere. Dels er denne opfattelse af dansk litteratur en del af den borgerlige opdragelse, dels skyldes det den politiske udvikling i Europa og verden op gennem 70'erne og 80'erne. Den øgede økonomiske og politiske integration i EF har vakt øget nationalism på det kulturelle område, både i Danmark og resten af Europa, og den har rejst en række spørgsmål: Hvad vil det sige at være dansk? Hvad er det specielle ved at være dansk? Vil vi som en lille nation fortsat kunne bibeholde dansk sprog og kultur? En made at styrke dansk sprog og kultur på, er at intensivere danskundervisningens andshistoriske dimension i undervisningssystemet, især i gymnasiet som er den sidste almene uddannelse inden specialisering på de langerevarende uddannelser.

Endnu en årsag til den forøgede vægtning af undervisningen i dansk sprog og litteratur i historisk og andshistorisk perspektiv er det øgede antal fremmede i landet. Kultursammenstødet mellem indvandrernes og flygtningenes kulturelle værdier og de

værdier som opfattes som danske, har også vakt interessen for hvad dansk kultur står for og gjort det nødvendigt at se den også i et større historisk perspektiv.

Det dannelsesbegreb som med bekendtgørelsen fra 1971 syntes på vej ud af den danske gymnasieskoles danskundervisning vender altså her med de nye bekendtgørelser tilbage. Det ses af den store vægt der blive lagt på læsning af litteratur, først og fremmest de litterære klassikere. Ved så intensivt at beskæftige sig med litteraturlæsning skal eleverne ikke blot opnå en indsigt i dansk kultur og åndsliv, de skal også danne sig. Gennem analysen af digterværkerne skal eleverne ikke blot nå til en forståelse af hvad en bestemt dansker engang har lært om sig selv, sine følelser og tanker, men de skal også nå frem til en indsigt i sig selv. Mødet med litteraturen skal således blive til en dannelse-proces der gør eleverne til mere bevidste mennesker og mere bevidste danskere.

Også i 1987- og 1993-bekendtgørelsens beskrivelse af undervisningen i skriftlig fremstilling finder man den borgerlige ideologis prioritering af den litterære arv og det enkelte individ:

#### *Skriftlig sprogbrug*

13.1 Arbejdet med skriftlig sprogbrug skal i den daglige undervisning koncentreres om skriveprocessen og udvikle elevernes bevidsthed om det sproglige udtryks nuancer og variationsmuligheder. Undervisningen kan ofte med fordel knyttes sammen med tekstsættningen og derved udvikle elevernes fornemmelse for sprogets forskellige funktioner som igaangsætter og bearbejder af tanker, følelser, oplyser og viden. Eleverne skal have mulighed for at beskæftige sig med mange forskellige skriformer, lige fra kreativ tekstproduktion, tekstanalyse og fortolkning til mere samfundsorienterede, praktiske skrivesfunktioner, herunder også samarbejde om fælles skrivopgaver. Målet er, at eleverne vænner sig til gennem bevidste sproglige valg at formidle den ønske meddelelse.

*Gymnastiekendtgørelse, BILLAG 3, DANSK, maj 1993*

Igen er digtningen og eleven som enkeltindivid i centrum, mens den samfundsmæssige brug af skrifsproget er nedtonet. Elever-

ne skal lære at skrive af de rigtige digtere, og undervisningen i skriftlig fremstilling tager først og fremmest sigte på at eleverne lærer at udtrykke sig selv, deres „tanker, følelser, oplevelser“, i mindre grad deres „viden“. Eleverne skal forsøge at gå i digternes fodspor. I forlængelse heraf nævnes udtrykkeligt en ny skriftlig disciplin: „kreativ tekstoproduktion“, som primært arbejder med fiktive genrer, ikke med sagprosagener.

Hvor 1971-bekendtgørelsens beskrivelse af den skriftlige undervisnings indhold og mål pegede ud mod samfundet, lukker sagbeskrivelsen i bekendtgørelsen fra 1987 og 1993 sig mere om faget og den enkelte elev.

Overordnet er dog den skriftlige dimension af elevernes arbejde i gymnasiet blevet styrket med de nyeste bekendtgørelser. I begyndelse af 1. g. skal eleverne i faget dansk have „det skriftlige basiskursus“ ( afsnit 13.4), hvor der primært undervises i skriveprocessen, og på hvert trin ligger en større skriftlig opgave med en tydlig indlagt progression fra 1. til 3. g. I slutningen af 1. g. skal eleverne udarbejde danskopgaven, i 2. g. historieopgaven og i 3. g. den større skriftlige opgave i dansk, historie eller et højniveaufag efter elevens eget valg, og karakteren tæller med på studenter-eksamensbeviset. I de to første opgaver øves en række af de færdigheder som skal behørskes af eleverne i forbindelse med den større skriftlige opgave, dels omkring udformningen: indholdsfortegnelse, citat-teknik, noteapparat og litteraturliste, dels til indholdet: emneafgrænsning, problemformulering, formulering af faglige undersøgelsesresultater og opstilling af konklusioner. I modsætning til de specifikke mål for undervisningen i faget dansk peger disse tre større skriftlige opgaver ud mod elevernes fremtidige liv uden for gymnasiet. De færdigheder som gymnasieeleverne opnår her vil de få brug for under et videre uddannelsesforløb og i en senere karriere, når de skal skrive opgaver på en ud-dannelsesinstitution eller redegørelser i arbejdslivet.

### Øvelse 7 a

Bcd jeres danskclærer om en redegørelse for hendes opfattelse af målsætningen med danskundervisningen. Diskuter den med hende.

### Øvelse 7 b

På samme måde kan klassen bede en række andre faglære om lignende redegørelser. I den forbindelse ville det også være muligt med en bredere debat om gymnasiets eller HF's målsætning.

## II. Institutionen

### § 8. Erfaring

Man erhverver sig sprog ved at gøre erfaringer, og man gør erfaringer ved at erhverve sig et sprog. Sprog er den form som man gør erfaringer under, og sprog er den form man kan viderebringe erfaringer i. De sproglige (grammatiske) kategorier er altså også kategorier til at gøre erfaringer i.

Det at gøre erfaringer er en sammenfletning af mange mønstre som ikke kan adskilles i virkeligheden; men i en teoretisk fremstilling kan de godt beskrives hver for sig.

Erfaring består for det første i at man med sine sanser oplever hvad der sker i omverdenen og med en selv. Det består for det andet i at man forstår hvad der sker. Hvis fx to børn, Peter og Karen, er oppe at slås, kan man se og høre at de bevæger arme og hænderne og rammer hinanden. Nu ender det med at Peter kommer grædende hen og siger: „Karen river i håret!“ Hvis man har lært sproget kan man forstå hvad de enkelte ord betyder og man kan tage stilling til om det er sandt. Men det at forstå er mere end det; det er også at indse at Peter sladrer. At forstå er altså noget samfundsmæssigt og ikke blot noget sprogligt, og det er uløseligt forbundet med de forhold man har til andre personer.

At gøre erfaringer består for det tredje i at forholde sig til det man oplever og forstår. Man kan i eksemplet synes at det er synd for Peter, eller man kan blive irriteret over at blive styrret, eller man kan blive vred over at han sladrer.

Endelig for det fjerde består det at gøre erfaringer i at forholde sig til den måde man i forskellige situationer forholder sig på. Man kan fx synes at man ikke burde trøste Peter selv om

man gør det, for han er jo en sladrehank. Eller man kan føle at man svigter ham når man svarer: „Du må ikke sladre! Det ved du da godt!“

Det at gøre erfaringer er altså – sådan som vi bruger ordene – at opleve og forstå og forholde sig til hvad der sker i omverdenen, til hvad man selv gør, og til hvordan man selv forholder sig.

Hvilke erfaringer man gør afhænger deraf af flere forhold: hvad man kommer ud for, hvad man oplever, i hvilke sociale situationer man gør sine oplevelser, og af hvilke erfaringer man tidligere har gjort.

### § 9. Situationer

Erfaringer gør man kun i sociale situationer. Når man oplever noget, forstår det og forholder sig til det, sa sker det altid på et eller andet tidspunkt, et bestemt sted og oftest sammen med andre. Disse tider, steder og personer er ikke bare fysiske steder, men også altid socialt bestemte tider, steder og personer. Det samsundslose rum findes ikke. Selv den der står splittemo- gen, en søndag morgen kl. 5.30 i juli på en øde strandbred og gør sine erfaringer om hvordan det er at gå i vandet, befinner sig i en social situation. Det er fx fint og ikke arbejdstid, det er et sted hvor det er tilladt at bade, det at der ikke er andre til stede gør det at man er nøgen, mindre betydningsfuldt. Om man nu synes vandet er koldt eller varmt, afhænger af hvilke socialt bestemte hensigter man har med at gå i vandet, gør man det for at vgne, for at vaske sig, for bare at bade, for at finde et ur man tabte i går.

Morgenbaderen er i en speciel situation, men også for hende eller ham gælder det altså: erfaringer gøres kun i sociale situationer. Så meget mere tydeligt gælder det for alle de situationer hvor man taler med andre mennesker. Her sætter situationen grænser for hvad man kan sige og ikke sige. Man kan fx ikke gå ind i en bagerbutik og sige: *Må jeg gå 10 minutter før Jeg skal til tandlægen?* og man kan heller ikke i skolen til sin lærer spørge: *Kan jeg få et halvt formbrød og to chokoladeboller?* Derimod går det

omvendte fint: den første ytring i timen, den anden hos bageren.

Det hænger sammen med at enhver konkret situation hører hjemme i en bestemt samfundsmæssig institution. Det med at købe fx to chokoladeboller indgår i den samfundsmæssige institution der hedder en forretning, og den indgår igen i en institution der kunne kaldes markedet med udbud og efterspørgsel. Det med at forlade en undervisningstid hører hjemme i institutionen en skole, som igen er en del af statens opdragelsesinstitutioner.

## § 10. Institutioner

Enhver ytring i en konkret situation indgår i en samfundsmæssig sammenhæng, og som det sidste eksempel viser, består disse institutioner også af ytringer, de muliggør bestemte ytringer og begrænser andre.

Vi bruger her ordet institution i en meget bred betydning. Institutioner er elementer i det system af processer som samfunden udgør. Institutionerne danner rammen om de samfunds-mæssige processer ved love, regler, normer og bare skik og brug. Der findes i vores samfund 5 typer af institutioner:

- 1) De økonomiske institutioner; her foregår de økonomiske processer, produktion og fordeling, privat i virksomheder, fabrikker, forretninger.
- 2) De politiske institutioner; her foregår meningsdannelsen om almenne økonomiske og sociale problemer offentligt i aviserne, partierne, Folketinget, kommunalbestyrelserne.
- 3) De statslige institutioner; her foregår reguleringen af almene produktionsforhold, retsforhold, ideologiske forhold i institutioner som: ministerier, kommunekontorer, domstole, børnehaver, skoler, læreanstalter, radio, tv, militær, politi. Læg mærke til at ordet *offentlig* også kan betegne statslige institutioner, fx i *offentlig myndighed*.
- 4) De kulturelle institutioner; her foregår meningsdannelsen om almentmenneskelige problemer offentligt i blade, avisер, for- eninger, kirker, og inden for det der kan kaldes den litterære

institution.

5) Familieinstitutionerne; her foregår folks følelsesliv, sekulært liv, religiøse liv og forbrug privat i familien og vennekredsen.

Det hele kan stilles op i et skema således:

SAMFUNDS- OMRADET	PRIVAT OMRADE	OFFENTLIGT OMRÅDE	STATSLIGT OMRÅDE
DET INDIVIDUELLE OG MENSESKELIGE	Familien og vennerne: følelsen, sex, forbrug	Blad, foreninger, kirker, museer, biografer: de alment menneskelige forhold	Ministerier, kommununer, domstole, børnehaver, skoler, læreanstalter, radio, tv, militær, politi, fængsler: almene produktionsbedrifter, forvaltning, opdragelse, udannelse, kommunikation.
DET KOLLEKTIVE OG SAMFUNDS-MÆSSE	Fabrikker, landbrug, forretninger: produktion, køb og salg	Folketing, kommunalbestyrelser, partier, pressen: meningsdannelse og lovgivning.	

Dette er en beskrivelse af et samfunds opdelt efter bestemte idealer, det findes ikke i virkeligheden, men det svarer i store træk til det danske samfund i dag.

Denne offentlighedsstruktur er speciel for vores industrialiserede kapitalistiske samfund, og den har nogle ganske bestemte historiske forudsætninger. På den anden side har dette system også den funktion, at det kan bruges til at retfærdiggøre og forklare hvorfor samfundet er som det er. Alle disse spørgsmål kan vi ikke komme ind på her i denne bog, men det er udmærket beskrevet i Frands Mortensen og Jørn Møller: *Offentlighed og massekommunikation*. Der er en artikel i bogen: Olarius m.fl.: *Massekommunikation, Introduktion til et undervisningsområde*, Danske Skolerforeningen, 1976. Det vil være en fordel at have læst den artikel, før man læser videre i bogen her.

## § 11. Offentlige og private tekster

Mortensen og Møller gør opmærksom på en vigtig side ved opdelingen af de samfundsmæssige institutioner: man må ikke blande de samfundsmæssige områder sammen. Det har med ytringer og tekster at gøre. I tekster der hører hjemme i fx familieområdet, konversationen ved en fest, må man ikke omtale politiske forhold: "Lad os nu ikke snakke politik, lad os nu have det lighygget!" Dette er vel blot et eksempel på skik og brug; andre sammenblandingar strider mod regler og normer som det er alvorligere at overtræde. Man må ikke drive politik på arbejdsplassen, så kan man blive fyret fordi man blander den politiske offentlighed sammen med det private økonomiske område, ligesom en lærer kan blive fyret hvis han eller hun driver politik i skolen, der er en statslig institution. Kunstnere i den kulturelle offentlighed må ikke være politiske, for så er deres værker propaganda, og ikke kunst. Politikere må ikke tage særlige hensyn til deres familie (nepotisme), eller til deres egne økonomske forhold (korruption).

Prøv at se på følgende tekst. Dette er udskrift af en udsendelse i radioen. Udsendelsen er lavet af Erik Thygesen (E.T.) sammen med Faglig Ungdom i Aalborg. Den blander den kulturelle offentlighed (den statslige Danmarks Radio) sammen med det privatøkonomiske område. Og denne overtrædelse var så stemt at Erik Thygesen blev fyret fra Danmarks Radio, bl.a. på grund af denne udsendelse.

## TEKST II

*Medlemmer af Faglig Ungdom, Hals og Aalborg  
Rengøring, vask, servering, vinduespudsning, maling af senge,  
flytning af cementfliser osv. osv.*

*Medlemmer af Faglig Ungdom, Hals og Aalborg*

*(Musik. „Så længe de kan få dig til at kæmpe for dig selv“ af Jesper Jensen og Benny Holst fra LP'en „Den første maj“. De indledende vers.)*

Kvindestemmet: 1. juni fik Faglig Ungdom i Aalborg et brev fra Karen Jensen, mor til én af de ansatte piger på F.L. Smidths feriehjem på Kolkær ved Hals. I brevet beskrev hun pigernes arbejdsforhold på feriehjemmet og anmeldede Faglig Ungdom om at undersøge sagen nærmere og eventuelt få forholdene bragt i orden. Vi tog omgående sagen op og fik en samtalé med pigerne og konstaterede, at forholdene virkelig var så stemme som beskrevet i brevet. Vi bestillede os til at gøre noget ved sagen, og som det første skridt blev samtlige piger meldt ind i Faglig Ungdom. Efter flere samtaler med pigerne, hvor vi diskuterede, hvorledes vi skulle gribe sagen an, blev vi enige om at lave det på en lidt utraditionel måde. Vi arrangerede en folkemøte mod bestyrelsen for feriehjemmet, Carlo Sohnemann, og ledelsen fra Aalborg Portland Cement, som ejes af F.L. Smidth. Forud for retssagen lavede vi en aktion på Gammel Torv i Aalborg, hvor vi på plancher og løbesedler oplyste folk om Kolkær-sagen og om retssagen fredag aften. Ligeledes var der udlagt og ophængt løbesedler på alle fagsforeningskontorer og flere større arbejdspladser i byen. Til selve retssagen var samtlige de ansatte piger på Kolkær indkaldt som vidner. 3 repræsentanter for Faglig Ungdom skulle være anklagere, og næstformanden i Fabriksarbejdernes Fagsforening var dommer. Som anklagede var indstævnet 2 repræsentanter for F.L. Smidth – bl.a. direktøren for Aalborg Portland Cement og forstanderen på feriehjemmet, Carlo Sohnemann. Repræsentanten for F.L. Smidth og Carlo Sohnemann mødte ikke op.

E.T.: Denne udsendelse indeholder et forsøg på en rekonstruktion af denne retssag. Anklagerne og vidnerne er de samme. Udsendelsen er tilrettelagt af medlemmer af Faglig Ungdom, Aalborg.

*(Musik: „Så længe de kan få dig til at kæmpe for dig selv“. De afsluttende vers.)*

1. anklager: Hvordan fik I jobbet her på feriehjemmet Kolkær?  
1. vidne: Det fik vi gennem en annonce i Aalborg Stiftstidende. Der stod noget om en sommeroplads med god løn og eget værelse. De søgte unge piger til køkkonet og til stuelpiger.  
2. vidne: Og værelserne, de er sådan set i orden. De er ikke ret store, men de har altså lige den størrelse, de skal have. Men der

er nogen af pigerne, der er kommet senere end os, og jeg ved ikke, om de har set annoncen eller hvordan de er blevet antaget.

3. vidne: Nej, vi er faktisk kommet, fordi vi kendte et par sykler, der var her sidste år, og de sagde godt nok, at arbejdsholdene ikke var for gode, men det varellers meget godt, det hele – sådan. De var flinke at være ved – synes de.

1. anklager: Hvad sa, da I kom herop? Snakkede I med Sohnemann og fortalte han noget om, hvordan det var at være her?

2. vidne: Vi har faktisk ikke rigtigt fået at vide, hvordan det var at være her. Han fortalte os, hvad vi skulle lave, og det var den samme eftermiddag som gæsterne, de kom om aftenen. Da fik vi bare lige at vide, at vi skulle servere tomatsuppe, og det skulle gøres sådan og sådan. Ligesådan – vi fik sprængt øksebryst den aften også. Og vi fik at vide, hvordan vi skulle smække de her fadé på bordet. Det er sådan set det eneste vi har fået at vide om dét heroppe – om hvordan og hvorledes. Ligesådan –

2. anklager: Hvad med naturen?

2. vidne: Ja, det lå i skideskonne omgivelser. Det er også rigtig nok. Men det er bare ærgerligt, at vi ikke har tid til at nyde den. Ellers havde det været pragtfuldtt heroppe.

2. anklager: Der står i annoncen, at I skulle ansætes som husholdsvis køkken- og stuelpiger? Har I kun beskæftiget jer med det arbejde som køkken- og stuelpiger? Eller har I også lavet andre ting?

... .

Enhver ytring eller tekst er på denne måde blevet til i en social institution som præger den. En person, afsender, laver teksten for en anden, modtager, men de er begge ikke blot personer, men også personer der indtager bestemte roller i en situation, og på den måde bestemt af den. Og situationen indgår altid som en made en institution fungerer på. Radioudsendelser er måden Danmarks Radio fungerer på, samtaler ved middagsbordet er en af mædrene familien fungerer på, det private brev er en af mædrene venskabsinstitutionen fungerer på. Og enhver institution indgår som en del af et af de 5 sammundsmæssige områder, den er præget af det og den fungerer altid på de betingelser som gælder inden for området. Det hele kan fremstilles skematisk saaledes:

SAMFUNDSMÆSSIGT OMRADE (privatliv, produktion, kultur, politik eller stat)

INSTITUTION (fx en skole, en fabrik, en familie)

SITUATIONEN (fx timen, frokostpausen, middagsbordet)

TEKSTEN ELLER YTRINGEN (fx et brev, en ordredel, en radioudsendelse, en stil)

Det samfundsmæssige område sætter grænser for hvorledes institutionerne kan fungere, institutionerne sætter grænser for hvilke situationer der kan foregå, situationen sætter grænser for hvilke tekster eller ytringer der kan forekomme.

### Øvelse 11

Skriv et privat brev om din første tid på skolen. Det kan enten være til en skolekammerat der er flyttet et andet sted hen i landet, eller til bedsteforældre som ikke før har haft børn eller børnepiger på et gymnasium.

Sammenlign dit brev til en gammel skolekammerat med det autentiske brev som er aftrykt på de følgende sider. Er der skrevet ting i det autentiske brev som du ikke har skrevet i dit brev – som jo ikke var et rigtigt brev men et fiktivt brev, et brev som du kun legede du skrev? Prøv at forklare forskelle og ligheder ud fra offentlighedsmodellen.

### § 12. Den offentlige skole

Klasseværelset med læreren og eleverne er en offentlig institution. Ganske vist er alle dele af en skole ikke tilgængelig for alle – fx er lærermøder ikke tilgængelige for elever, skolenævnsmø-

9 - 11 - 62

## Kære Remmig.

Tale for bland om jeg mættog i ugen i inden  
eg gik i skole vid Latin i fift ugens. Og  
igen ad den stiel aendrede min for - den  
stælte nærmest ud den plads ved vore  
måndage og nytidt gik vel da efter næste uend  
måndag.

Man vil jo vente se af dig gældet sproget  
J gælder læs i ejer Remmigs egenmættag  
et. der nævnes døft den Remmig gammelste son  
- 7. j. I Latin er det nævnt at Ørskov "es men  
at o. k. nævnt at XVII cap: I like Ørskov  
døbbels Ørskov. I don't know if iogen mængder  
dialekt, and ~~rest~~ rest nævnes i ostens  
læs i "Floruit i ballum u' quæf". Sa den  
kun drikke Ørskovslæren i øre at jeg er led af  
et for iden mere has de dy lifte biderne og  
det unnoede fyldte time om dag hørte has dann,  
dat o. facere & idler mættet Ørskov vi har han  
tjeg at vel mægt mere dæts Remmig, end  
den er hos Øres lat. m. Ørskovs ør' mændig  
fælles flint's megli skag, men han kommer til op  
je bokm. af Remmig, men altidst. manke  
pæren o. en led Ørskovs med højt midde: na  
de samme og ærte bænken som gænde int heller  
Heller er Ørskov.

Ørskov's fællesmæltine er også kendige ølens mæltine  
af Ørskovs' hænder og fælles dog hande er fællesine,  
o. Ørskovs' hænder o. fælles hænder, da jeg hæmer  
vælge hande de valde at vælde med fælles-  
hænder o. værkede at det var det hæld State, jeg kom

til at vinde da jeg kom til at hænde da  
Takies og mine bønne sine: forhen i fænster  
o. mæls med vennerhæder for Freddie Freibolds  
nammtid med os jeg flest mij over ad os intet  
o. sked med blæder, men da jeg va vogt  
bænket af fællesly gænde den gæle pæt:  
jeg godt at jeg selv hæk slæt.

Jeg skal: often ha, læs af single gæter  
hvor by østelæder Pæske!, næsten 7 færa  
med ra den faste at andetind alle vænget  
hæder. Viborg nævnes man skal det du des i:  
Det hæns byg hæder.

Min Ørskov o. nære venner bæder mig Ræffe,  
se i ve, Julie, Aspern og dig har nu med id-  
mentet økonomi's kællæde os kæmpet for os id-  
menes sy hæder at jeg har hæftet godt for my  
fælles bære. Unds dans af Remmig hæder  
led sig, Aspern, Julie Ørskov bæder + læse fra  
Hør' tu' et fælles et lese:

Kære Remmig.  
Ræffe

Ørskov gang  
Ræffe øst i god nedhæder: 1) Ørskov  
2) Julie bestyrligst appeller, de hæ, ør' van hæd smæld's  
3) fælles bestyrligst appeller, 3) fælles Ørskov, hvis id  
ølles fælles 3 mægt sproget, hæder: quædshæder id  
gor, for jeg kerneus for mæltid hæder, o. ja!! hæder for de  
id. sig his hæder af jeg har spæget en 16 minutter blæs  
tom hæder bæderne the bæderne und John Cæbene. Da  
ølles hæder

Ræffe.

der ikke for lærere, og timen i klasseværelset ikke for lærere og elever fra andre klasser. Men klasseværelset er alligevel en offentlig institution, for det første fordi det der foregår i klasseværelset, er bestemt ved offentligt vedtagne regler: skoleloven, undervisningsvejledning, undervisningsplan. Reglerne bestemmer ikke hvad der skal ske i hver enkelt time, men giver rammerne for hvad der skal ske og må ske.

For det andet optræder både lærere og elever så at sige professionelt i klasseværelset, det er deres arbejdsplads. Læreren er ansat og får løn for at præstere et bestemt stykke arbejde. Der stilles en række krav til lærere: de skal have en uddannelse, forskolelærere fra et seminarium, gymnasielærere fra et universitet. De skal arbejde 37 timer om ugen fordelt på forskellige opgaver, og deres arbejdsgiver, stat eller kommune, kontrollerer om de gør deres pligt.

Eleverne får ingen løn for deres arbejde – det betragtes som en forberedelse til at blive samfundsborger. Ikke desto mindre har eleverne pligt til at præstere et stykke arbejde og læreren til at kontrollere om de gør det.

Både lærere og elever har behov for at beskytte deres familieliv mod for megen indblanding fra skolen, de arbejder selv på at sætte en grænse. Lærere vil gerne kunne spise middag uden at blive ringet op af elever eller deres forældre, og eleverne vil gerne kunne gøre i deres fritid hvad de har lyst til, uden at læreren kontrollerer om det nu er nyttigt og lærligt.

At klasseværelset er en offentlig institution viser sig for det tredje i selve samtalen i klasseværelset. Der må kun tales om almen emner. Alt hvad der bliver sagt skal ikke blot være væsentligt for alle de 20-30 tilstedeværende på én gang, det skal også kunne tale at blive offentligt hvis en politiker fx ønsker at trække undervisningen frem som et eksempel. Der må altså ikke foregå noget personligt, eller noget politisk i en klassestime – efter de regler som måske ikke alle anerkender, men som alle alligevel overholder.

Når klassetimen på denne måde er en offentlig institution, betyder det også at elevernes private erfaringer ikke kan accepteres i en time – og heller ikke lærerens for den sags skyld. Prov

fx at se på følgende udskrift fra en time i første klasse. Læreren ønsker at få eleverne til at fortælle om ræven ud fra en illustreret lærebogstekst, men eleverne er mere ivrige efter hver især at fortælle selvoplevede episoder som rævehistorien går aktuelle:

## TERST 1:2

Elev: Rævehulerne, de kan godt væreude på markerne.

Lærer: Det kan de godt, de kan legge omkring hulen, det kan de godt gøre mange gange, og derfor er det også meget vigtigt at derhjemme på gården, der husker de at lukke om aftenen, for ræven kan kradse og kan gøre hul mange steder og komme ind under træd, trænet, og det er altså en røver, og den kan godt løbe af sted med både ænder og med gæs. – Ja!

Elev: Min farfar, han bor så tæt ved skoven, så kom der en aften en ræv, og så gravede han ned under hønsetraden, og så kom han ind og sjal de tre høns fra min mortar – eller min farfar.

Lærer: Ja, det var vel nok ærgerligt, rigtig ærgerligt.

Elev: Ja, fordi det var lig præcis dem de skulle have slagtet næste dag.

Lærer: Så fik de ikke hønsekedsuppe til middag. Øooohh sig mig engang, hvordan kan vi opdagte rævens hule når den nu er nede under jorden, hvordan kan vi så opdagte den?

Fra Niels Kryger m.fl.: *Af erfaring skal man lære*. Meddelelser fra Dansk Lærersforening 1977; 3

Læreren sørger blidt men effektivt for at timen ikke kommer til at handle om det private, men kun om det almene. Elevernes egne erfaringer opfattes af institutionen som noget uvæsentligt og eleverne lærer langsomt – ved uafbrudt at komme ud i lignende situationer – at skele mellem det private og det offentlige. De lærer at holde det private tilbage og kun at åbne mundene om offentlige emner.

Endnu mere udpræget er det ved skriftlige tekster. Hvad der skrives i klassen eller til timen, kan kun være offentligt. Eleverne ved at det private ikke vil blive accepteret.

Øvelse 11 skulle netop vise dette. Vi kan jo ikke vide hvilke breve der er blevet skrevet som besvarelse af denne opgave, men vi er ret sikre på at der er væsentlige forskelle på dem og så det

autentiske private brev som er trykt bagefter opgaven. Fx vil man næppe i en stil udlevere navngivne personer som sig selv, Julie og Asgren til den latter som er reaktionen på at man fortæller at man er forelsket og ulykkeligt. Man vil næppe heller komme med vurderinger af navngivne lærcere, for det kunne man få megen besvær med siden. Man ville ikke kunne hentyde til en situation som kun modtager og enkelte andre har overværet, uden at udpegne den så alle kunne forstå den. Se fx i det autentiske brev: ... „men da jeg var noget kulret af forskellige grunde den aften forstår jeg godt at jeg blev helt skør.“ Raffé har i sin ulykke over at skulle flytte til Viborg smadret sin bedste plade eller forsøgt på det, men det er altså ikke lykkedes.

Sådan kan og tør ingen skrive i den offentlige institution som en klassetime er. Når man skriver offentligt, ved man at man kommer til at hænge på en masse ting som man i det private kan undga. Man skriver derfor kun om det almene, om det som man kan forsvare, fx ikke for skræskre vurderinger af konkrete og navngivne private personer. Og det vil gælde alle skolesituationer. Det kan næppe være anderledes.

Det betyder at man ikke kan lære at skrive andet end offentlige tekster i skolen. Man kan ikke lære at skrive private tekster. Skolen er en offentlig institution, de situationer teksterne indgår i er offentlige og teksterne er offentlige. Prøver eleverne at lave private tekster, dvs. tekster om private emner, vil de blive stoppet af læreren. Og de lærer i det hele taget hurtigt at det kan være farligt at lave private tekster. Det betyder igen at forbindelsen mellem sprog og erfaring kan gå i stykker i skolen. Det er ikke alle de erfaringer man gør som man kan få tal om, og man får ikke lært at skrive eller tale om alle slags erfaringer. I denne bog kan vi ikke gøre noget ved dette problem – det skyldes jo hele samfundets opbygning. Men vi kan gøre opmærksom på det, og på den måde undgå at foregælge nogen at man kan lære at gøre alle erfaringer ved at lære at skrive, eller at man bruger sproget til at gøre erfaringer med. Det gør man kun til en vis grad, og troede man andet ville man føre sig selv bag lyset.

### § 13. Fiktion

Når den kulturelle offentlighed i skemaet (s. 47) er placeret over for det private familieområde, hænger det sammen med at man i kunst og litteratur i en almen form kan behandle de personlige problemer og emner som hører til i familien, og blandt ens venner. At det kan lade sig gøre, skyldes at den borgelige selvfors্তålelse har en forestilling om at vi i familiesfæren alle er ens. Idealtet er at mennesket her opträder som slet og ret menneske, frigjort fra statsmagtens tvang, fra det økonomiske områdets problemer og fra al politik og al historisk udvikling. I familiesfæren er alle problemer derfor almentmenneskelige og eviggyldige. Som slet og ret mennesker har vi de samme problemer med vores følelser og drifter, og vi står over for de samme tanker om livet og døden som generationer har haft før os. Som forum for en debat af de emner opträder den kulturelle offentlighed; men da man ikke må tale offentligt om sit privatliv, kræver en almen behandling en almen form. Den almene form som temaerne fra familiesfæren får i den kulturelle offentlighed, er i litteraturen fiktionen: Fiktionen er at tale offentligt om det private.

#### TEKST 13 A

21-2  
Jeg ved godt, hvad der driver mig til dette, selv om jeg ikke forstår mig selv. Se på ordet *forstår*. Det rummer måske nogen. Jeg forstår ikke mig selv. Har aldrig skrevet dagbog for. Det har alid staet for mig som noget sjælt, nærmest pjattet med disse mennesker, der må udmale og nedskrive enhver detalje for ... ja, for hvad? Fordi de har en bagtanke med deres liv, en fornemmelsc af, at det betyder noget, ikke bare for dem selv, men muligvis også med en skjult tanke om, at det en dag, måske, hvem ved, også kan interessere andre. Hader allerede min egen retorik, mine kommaer, indskud, spørgsmålstegn, hele dette apparat, som en eller anden tvinger mig til at gå i gang med. „En eller anden“, meget god betegnelse for mig og Gud. Det er fantastisk, jeg læser tilbage og ser ordet Gud i forbindelse med mig! Har jeg truffet ham? Nej. Skal jeg forestille mig ham, dukker skolebillede op: en gammel idiot med skæg, hvid kæbe og en palmekvist i

hånden. Eller ham den svenske fra filmen, også en bedstefapa med guldbiller og høj hat, gammel, senil, værdig herre. Nej, jeg opgiver.

Klaus Rifbjerg: *Operaelskeren*, Kbh. 1967

Denne tekst begynder med et jeg, og det ser i det hele taget ud som en meget privat tekst. Det er det midlertid ikke. Det er en offentlig tekst, så offentlig at man kan gå hen og købe den i en boghandel. Den er fra Klaus Rifbjerg: *Operaelskeren*. Det er de første linjer i bogen. Man kunne tro at man ved en fejltagelse var kommet til at se i et fremmed menneskes dagbog, og derved ser noget som slet ikke kommer en ved. Ja, man kunne tro det, men man ved at man ikke tror det. Man ved at det er en offentlig bog, og at man ikke kan finde jeg-personen hvis man lægger bogen fra sig og leder i verden. Han er ellers angivet med navn og adresse i bogen: Helmer Franck, Østerbrogade 73, professor i matematik.

På denne måde kan man næsten altid se om man har med en fiktiv tekst at gøre og hvornår det er en ikke fiktiv tekst. I en ikke fiktiv tekst må man omhyggeligt forklare hvor på hele jordkoden modtager af teksten skal finde stedet, hvornår i hele historien tidsforløbet, og hvem personerne er (nationalitet, profession). Og alle disse angivelser er i ikke-fiktion så abstrakte at alle naturlige modtagere kan følge med. Dvs. beskrivelsen må tage udgangspunkt i de forhold som er så almene at de naturlige modtagere må antages at have kendskab til dem på forhånd. Fiktion er så igen fiktion fordi der her tages udgangspunkt i forhold der er så konkrete at den normale modtager bestemt ikke kender til dem. Og afsender ved det. Og modtager ved at afsender ved det.

På den ene side giver fiktionen altså mulighed for at man kan tale offentligt om det private. På den anden side løsriver man også teksten fra situationen og dermed fra alle de umiddelbare samfundsæssige forbindelser. En fiktiv tekst kan læses i en hvilken som helst situation og man forpligtes som læser ikke af teksten og afsender forpligtes ikke på nogen måde af teksten over for modtager. Teksten bliver i sig selv ikke nogen umiddelbar handling i en situation, men et situationsløst tilbud om hvordan man kan tolke hele verden. (Dermed skal ikke være ment at en roman ikke er betinget af den tid den er blevet til i, eller af den samsundsgruppe forfatteren hører til. Det er kommunikationssituationen fiktionen ikke umiddelbart skaber for- eller en reklame).

På den ene side hämmer kravet om en almen form i den kul- turelle offentlighed kommunikationen, på den anden side mu- liggør den at man overhovedet kan tale om visse emner. Enhver person kan altså ideelt set bruge fiktionen til en drøftelse af strengt private problemer, fordi man kan beskytte sig med den, gemme sig bag den. Således beskytter også både eleverne og læreren deres privatliv når de taler alment om dødsangst.

Mange skribenter har påpeget de politiske konsekvenser af reglerne i den borgerlige offentligheds spil. Tendensen i den borgerlige kunst til at opfatte mennesket almentmenneskeligt i den almene fiktive form, kan have den virkning at gøre mennesket til et apolitisk og privat isoleret individ, da den ikke anerkender at en persons oplevelser og erfaringer kan være specielt knyttet til køn og samsundsklasse. Masser af menneskers erfaringer fra deres arbejdspladser og politiske liv bliver saldes ille-gale i litteraturen. Samtidigt udelukker kravet om den litterære teknik i den fiktive form mange af de samme mennesker fra at kunne kommunikere deres erfaringer sprogligt. At skrive en pri- vat dagbog falder sikkert de fleste lettere end at konstruere en fremstilling af de samme emner i roman- eller novelleform.

Det kraftigste opgør med grænserne mellem familieområdet og den kulturelle offentlighed med dens fiktive former, har fundet sted i kvindelitteraturen. På baggrund af erfaringer fra kvindeværgelsens basisgrupper, hvor kvinder i fellesskab har diskuteret stregt personlige oplevelser i forhold til deres børn, hjem, mænd, og arbejdsplads, har en lang række kvinder opdaget at de erfaringer de har gaet og gemt for sig selv som noget

helt privat, i virkeligheden er almene erfaringer for kvinder. Og disse erfaringer kan forklares ud fra det samme mønster: kvin-deundertrykkelse. Ud over en politisk indsigt har kvindebeva-gelsens basisgrupper skabt en anden væsentlig erkendelse: at tie om sit privatliv – som det kræves i den borgerlige offentlighed – betyder at lade sig isolere. At turde tale om sit privatliv kan føre til bevistgørelse og følelseskab. Ud fra denne erkendelse har en lang række kvinder fra begyndelsen af 70'erne offentligjort deres private erfaringer i en ikke-fiktiv form, og de har således saboteret lo grundregler i den borgerlige offentlighed.

## TÆKST 13 B

Da jeg var et sted mellem 4 og 7 år gammel, legede jeg en leg der hed „Læge Eg“. Det var en leg man legede alene. Det var noget med en bold man skulle kaste baglæns op ad en mur på en bestemt måde, og når det mislykkedes, fik man en straf.

Den gik ud på, at man skulle stille sig op ad muren og tegne en halvcirkel omkring sig, sådan at muren dannede cirklens diameter. Man stod altså lukket inde mellem muren og halvcirklen. For hver gang det med bolden mislykkedes, skulle man tegne en ny halvcirkel inden i den første, så man fik mindre og mindre plads at stå på og var nødt til at rykke tættere og tættere ind mod muren. Til sidst stod man bogstavelig talt med ryggen mod muren og inde i en halvcirkel der var så lille bitte, at ens fodder kunne ikke akkurat kunne være der og man absolut ikke kunne røre sig mere.

og det betyder at den skal betragtes som et indlæg i en basis-gruppe og bruges på samme måde. At bryde nogle regler i den borgerlige offentlighed indebærer at litteratur får en anden funktion. Fra at være underholdende eller interessant bliver den et kampmiddel for en gruppe mennesker.

## Øvelse 13

Skriv et stykke fiktion! Det letteste er nok at skrive en kort novelle; man kan vælge at behandle problemer som man selv er i forbindelse med gennem en fiktiv person. Man kan så netop lade personen gøre alt det man ikke selv gør. Man kan også skrive et eventyr. Det skaber mere afstand – men det er også sværere.

## § 14. Stil

Man må ikke tale politik ved middagsbordet, man må ikke tale om sit privatliv i offentlige bøger, man må ikke skrive om økonomiske virksomheder i digte. Det er nok det felt de samfunds-mæssige institutioner præger teksterne mest: i reglerne om hvad man må tale og skrive om, og hvad man ikke må tale om offentligt. På den anden side er disse regler ofte usynlige, uudtalte og vi følger dem alle daglig uden at tænke nøjere over det. Kun når reglerne brydes – når de som en rude går itu – bliver de synlige. Derfor udgør de nok ikke noget egentlig problem for dem der skriver, eller dem der vil lære at skrive.

Men de samfunds-mæssige institutioner præger også på andre måder alle tekster; de er bestemmende for tekstens stil eller stil-leje. Ud fra ét synspunkt er stil valg. Den der skriver kan på næsten alle punkter i teksten vælge mellem ord og konstruktio-ner som beryder det samme, som omtaler de samme forhold i verden, men som alligevel er forskellige. Hvis en mand skal om-tale sin kone kan han fx vælge mellem: *min hustru, min kone, konen, hende jeg er gift med, min mand, min mand, min mand, min mand,* der end den kone der skal omtale sin mand: *min mand, manden,*

Sådan begynder bogen *Den sygtelige sandhed. En brugs-bog om kvinder og masokisme*, Kbh. 1974 af Maria Marcus, og det „jeg“ som læseren støder på her er ikke et fiktivt jeg, som hos Klaus Rifbjerg. Det er privatpersonen Maria, og bogen handler bl.a. om hendes helt private erotiske fantasier af masokistisk art. Forudsætningen for offentliggørelse af sådanne private problemstil-linger er en klar opfattelse af at masokisme er et generelt pro-blem for masser af kvinder, og et væsentligt problem for kvinde-bevægelsen. Hensigten med offentliggørelsen af de private er-faringer er ikke at skabe en sensation, som avisør og ugeblade gør det. Maria Marcus kalder sin fremstilling en „brugs-bog“, der end den kone der skal omtale sin mand: *min mand, manden,*

*ham jeg bor sammen med, stodderen, lillefar – og hvad så mere?).*

Set fra et andet synspunkt er stil dog i høj grad bestemt på forhånd. Stilen er ikke forskellig fra ord til ord i en tekst. Stilen skal helst være den samme for ordene i en tekst – der findes undtagelser med kunstnerisk brug af stilskift – men det er især i skønlitteratur. Stilen er, som emnevalget, når stilreglerne overholdes ofte usynlige, og man ser den kun som en afvigelse fra det man havde ventet i teksten. Stilen bæres altså ikke blot af de enkelte ord, men af alle ord i en tekst, og den er bundet til den situation og den institution teksten indgår i. Stilen markerer de forudsatte forhold i institutionen. Kun når den afviger fra det passerende, „råber“ stilen op og henleder opmærksomheden på sig selv.

Prøv at se på følgende eksempler:

#### TEKST 14 A *De tre blomster*

Der var en gang tre blomster. Der var en farblomst, en morblomst og en lilleblomst. De boede på en stor mark. En dag sagde lilleblomst til sin mor: Jeg vil ud og se mig om i den vidde verden. Men Lilleblomst dog, sagde morblomst, det kan du da ikke, horizontal bevægelse er uden for mulighedernes grænse for elementer af planteverden.

Teksten er skrevet af en pige på ni år (*Hindbærbus og kragelæer nr. 8*) og er sikker nok i stiltonen. Sidste sætning er konstrueret, den lyder rigtigt: *vi blomster kan ikke gå*. Stilen bliver pludselig synlig fordi den i sidste sætning afviger fra stilten i resten af teksten. På den måde kan stil siges at være afvigelse.

Set fra et tredje synspunkt er stil institutionens stempel i teksten. Stilen markerer hvilke forhold der før og efter teksten kunne være og kan blive mellem afsender og modtager inden for institutionens rammer. Stilen markerer hvilket forhold der forudsættes at være mellem kommunikationspartnerne og sagen som omtales i teksten. Prøv fx at gætte hvilke institutioner følgende tekster hører hjemme i:

#### TEKST 14 B

Når valg til folketingsvalget er udskrevet, meddeler folketingsformand indenrigsministeren, hvilke partier der ved sidste folketingsvalg opnæde repræsentation i folketingset og fortsat er repræsenteret i dette.

#### TEKST 14 C

Valget nærmer sig. Der er ikke længe til den 21. september. Det er et vigtigt valg. For landet. For SF.

#### TEKST 14 D

Det er dog fast utroligt, så der er kommet spræl i de politiske partier, efter at alle undtagen statsministeren tor nævne datoen for valgets afholdelse.

Stilen (og måske også emnevalget) røber det for de fleste. Tekst b er fra valgloven, tekstd c fra en annonce og d fra en leder i et dagblad. De handler om det samme valg, men deres stil er forskellig. Deres stil er til gengæld henholdsvis som stilten i de fleste andre love, i de fleste andre annoncer og i de fleste andre ledere. Stilen hører til tekstarten som igen hører hjemme i en bestemt institution i samfundet. De samfundsmæssige institutioner er således bestemmede for stilten i de enkelte tekster. Afsenders valg står mellem at vælge det rigtige, som er passende til den institution teksten indgår i, men som ikke afspejler afsenderens personlighed, og så at vælge en form der er dybt personlig, men som afviger og derfor ofte diskvalificerer teksten i situationen.

#### § 15. Stillag og stilmarkører

Der findes ikke så mange stillag som der findes tekstarter, men man kan måske sige at der findes så mange stillag som der findes samfundsmæssige områder. Det stilten markerer er altså ofte hvilket område teksten hører hjemme i. Man kan stille det op i et skema således:

STILARTER	PRIVAT OMRADE:	OFFENTLIGT OMRADE:
MENNESKET konkret – personligt – emotivt	implicit – specifikt – uformelt <b>familielev:</b> breve, sam- taler	explicit – alment – formelt <b>kultur:</b> litteratur, underholdning, videnskab
SAMFUNDSET abstrakt – sagligt – rationelt	produktion: rapporter, afaler, ordredeler	<b>politik:</b> debatter, taler

Man kan altså skegne mellem følgende stillag:

**Implicit og eksplisit sprog.** I det implikite sprog, fx i en privat samtale eller et privat brev, behøver man ikke at nævne alle de forudsætninger som samtalepartnerne har fælles. Man behøver ikke at forklare eller udpege i teksten det som modtager kender, en henvisning ved et pronomen er nok. Talesproget er et implicit sprog hvor mange ting forudsættes bekendt. I det eksplikite sprog, fx i et juridisk dokument eller en politisk tale, må alt omhyggeligt indføres i teksten så også helt udenforstående kan følge med. Teksten skal kunne stå alene og forstås selv om den dukker op i en anden situation end den hvor den hører hjemme.

#### TEKST 15 A

hvor Fa'en blev Asgrens og Julies adressa af? Spørgsmål: Dagens gang, godt udpeste; det sylder alt sammen, Julies kærlighedsaf- farer, der bor også være noget sorgeligt for den deprimerede læser, jeres Gilder, hvis I da ikke holder 3 ugers sorgelid, hvilket i gudskejov ikke gør, for jeg kommer jo nok til jul, og så! håber jeg da ...

Brevet fra § 11

Her forudsættes alt kendt – og med rette. Læseren af dette private brev kender til alle de ting der hentydes til her. Se i modsætning hertil:

#### TEKST 15 B

##### Kære statsminister Baunsgaard

De er sikret bekendt med, at der den 30. November i Fjernsynsnet forekom en Udsendelse kaldet „En god Historie“, der i det væsentlige omhandlede vor danske Virksomhed i Tanzania, The Tanganyika Planting Company Limited. Udsendelsen var ukorrekt, tendentios, beklippet og næsten utrolig i sin fordrejede, negative Indstilling over for dette danske Foretagende, som bevidst sesges sat i Miscreditt ...

Brev fra skibsreder Mærsk Mc-Kinney Moller, offentliggjort i *Berlingske Tidende* 22.3.70

Her forudsættes intet bekendt, alt skal introduceres og forklares for den der ikke måtte have de nødvendige forudsætninger. Teksten indgår i en offentlig sammenhæng og er eksplisit i sit sprog.

**Specifik og konkret, alment og abstrakt.** En betegnelse er abstrakt hvis dens begrebsomfang er større end et andet ords, og dens begrebsindhold er mindre end begrebsindholdet i et andet ord, som så er konkret. Ex er ordet *møbel* mere abstrakt end *stol* som er mere abstrakt end *lænestol*; for alle stole er møbler, og der findes andre møbler end stole og andre stole end lænestole; begrebsomfanget er større. Der indgår imidlertid flere indholdsmaßsige bestemmelser i begrebet *stol* end i begrebet *møbel*, *stol* kan fx bestemmes som et *møbel til at sidde på*; begrebet *lænestol* har flere bestemmelser end *stol*, nemlig *pølstret*; begrebsindholdet er større.

Specifik og almen er ikke det samme som konkret og abstrakt. Specifikke er betegnelser når de henviser i bestemt form til bestemte genstande og forhold i verden. Ordet *stolen* er fx en specifik betegnelse i ytringen: *Stolen står der!* Derimod, er ordet *lænestole* almen form i ytringen: *Lænestole er dydere end almindelige stole.* Ofte vælger man en forholdsvis konkret betegnelse når man vil være specifik. *Stolen står lige bag ved dig* og ikke: *møblet står lige bag ved dig.* Men det er ikke undtagelsesløst: *Planten ligger nede på forlovet* er nok rimeligt end *Din Svigermars skarpe-tunge ligger nede på forlovet.* Hovedreglen er dog altid at det kommer an på hvor mange af slagsen der kan være tale om i den givev situation, og man henviser altid således at det i situationen er entydigt. Det

er fx sandsynligt at der er flere møbler end stolen, og det er sandsynligt at det er den eneste plante.

I de offentlige områder skal man ikke blot helst udtrykke sig alment, man skal også helst udtrykke sig abstrakt. Det abstrakte skal omtales nærmere her. Kravet om abstraktion findes mange steder, fx i juridisk sprog hvor teksten jo skal omtale alle personer af en slags og alle handlinger som indgår i loven, og i videnskabeligt sprog hvor man skal formulere det fælles for mange eksemplarer. Herfra har det abstrakte sprog bredt sig til ganske almindelige breve og til rapporter og skoletile hvor abstraktion opleves som idealt uden at der er den fjerneste grund til det. Abstraktion er givet fra at være noget funktionelt til at blive en stil som er institutionens mærke.

Abstrakt og konkret kendes ledest ved substantiverne: *Pultekylling-hans/fjerkæ-husdyr/produktionsmidler*, og *Buch-Hansen m.fl.: Om geografi - geografibog for Gymnasiet - geografibog - lærebog - sagbog - bog - trykt materiale - kulturgenstand (?)*. Man kan imidlertid også have forskellige abstraktionstrin ved verber: *hun spaderede hjem - hun gik hjem - hun kom/log hjem - hun bevægede sig - hun handlede - der hændte noget*.

En særlig form for abstraktion består i at bruge verbalsubstantiver i stedet for verber: *hendes gang hjem - hendes hjemkomst/ hendes tagen hjem - hendes bevægelse - hendes handling - hændelsen*. Se et eksempel på en tekst der er formulert på et meget højt abstraktionsniveau:

## TEKST 15 C

Bestilling af genstande, som først skulle tilvirkes, anses i denne lov som køb, såfremt det for tilvirkningen fornødne stof skal ydes af den, der har pataget sig tilvirkningen. Loven græder dog ikke for opførelse af bygning eller andet anlæg på fast ejendom.

Lov om køb, § 2. 1965

Hvis man alene ændrede abstraktionsniveauet ville teksten blive således:

## TEKST 15 D

At bestille et par sko som først skal sys, anses som det samme som at købe dem, hvis læderet til skoene leveres af skomageren der syr skoene.

**Personligt og upersonligt sprog.** I alle tekster kan man udtrykke sig personligt eller upersonligt. Det drejer sig først og fremmest om brugen af ordene *jeg, vi, du, dig, De, Dem, I, jer*. Det kan synes en lille ting, men det betyder dog meget for en tekst om samtalesituationens parter er omtalt i teksten eller kun implicit til stede. Alternativet til direkte at omtale situationens parter, er at tale upersonligt om *man, en, folk* eller i passiv, så det ikke nævnes eksplisit hvem personerne er: *græsset må ikke betrædes, komvoluten åbnes ved at afvive randen*. Meget mere personligt ville det være med: *Tidet ikke på græsset!* (Forestillingen om modtageren er tydelig i imperativ).

**Emotivt og sagligt, formelt og uformelt.** Den række ord som betegner „konen“ som bragtes i § 14, adskiller sig ikke ved deres abstraktion eller ved deres personlige eller upersonlige stil: *min hustru, min kone, kvinden, lilletmor, madammen, kællingen*; hvad der adskiller dem er hvor emotiv eller følelsesladede de er, og hvor formelle de er. *Min hustru* og ordet *friue*, er berydligt mere formelle end resten, mens *konen, kvinden, madammen, kællingen* er mere uformelle end de andre. Ordene *lilletmor, kællingen* er mere følelsesladede end de andre. De er plus og minusord (henholdsvis) og gør altså ud over at henvisе til noget i verden, det at de udtrykker og patrykker en bestemt følelse eller holdning til det der omtales. Det formelle er sjældent forbundet med noget negativt, det emotiv udfolder sig mest i de uformelle betegnelser. Sådan gælder det for substantiver og verber der er meningssærende ord.

Formalitet kan imidlertid også signaleres ved de mindre meaningsbærende ord, konjunktioner, præpositioner og den slags. Sammenlign de to rækker:

formelle ord	uniformelle ord
angående	om
dersom	hvis
følgelig	dertil
indeværende	dette
ligledes	også
samt	og
samtlige	alle
sæfremt	hvis
såsom	fx
sævel ... som	både ... og
tillige	også
vedblivende	stædig
vedrørende	om

## TEKST 16 A

Hvis man er født i kernefamilien og man allerede fra fødslen er pakket godt ind – nemlig hvis den ene af forældrene har gætt hjemme, og ens første skridt uden for hjemmet er folkeskolen – opdager man først da at andre har haft et andet opvækstforløb.

Dansk stil 2. real

Stilskriveren har her forsøgt at gøre teksten upersonlig og almen. Men det lykkes ikke helt, og stillejet bliver ujævnt, det almene halter. Det almene og upersonlige *man* rimer ikke med det implicitte *kernefamilien* og det uformelle og emotive *er pakket godt ind*. Tag endnu et eksempel:

## TEKST 16 B

Jens Smærup Sørensen beskæftiger sig med et mindre spektre i problematikken omkring familien, men får ved hjælp af sin ironiske holdning påperget nogle aspekter, som sikkert vil få mange til at føle sig ramt. Han skriver om oldtidslevningerne, som var de blot nogen skide usikre afsporede teenagerude i en enorm psykologisk fejzone, karakteriseret ved mangel på selvtillid.

Dansk stil 2. g

Ønsker man at holde sig modtager 3 skridt fra livet, skal man bare velge den venstre række; vil man gerne have udbygget bekendtskabet, signalerer man det ved at vælge rækken til højre.

De forskellige stillag arbejder sammen således at det ekspli- ciete, abstrakte, almene, upersonlige, saglige og formelle ofte følges ad, mens det implicitte, konkrete, specifikke, personlige og emotionelle også hører sammen. Dog varierer det som angivet i skemaet.

## § 16. Stilen i stilten

Stilen i den danske stil som hører hjemme i den offentlige institution skolen, skal helst være eksplicit, almen, abstrakt, upersonlig, saglig og formel – forestiller de fleste sig. Der er heller ikke tvivl om at det er det krav der bestandigt skinner igennem de rettelser som læreren kommer med. „Vi er ikke interesserede i dine private forhold, skriv så det kan læses af alle, ikke gade-sprog midt i en stil!“

Imidlertid er det vist et lige så stort problem at stilten bliver for formel og abstrakt. Se et eksempel:

## TEKST 16 C

Jeg blev født ind i kernefamilien derhjemme, jeg blev fra fødslen pakket godt ind, min mor gik hjemme, og mit første skridt uden for hjemmet var folkeskolen. Forst da opdagede jeg at andre havde haft en anden opvækst end mig.

**TEKST 16 D**

Jens Smærup Sørensen beskæftiger sig kun lidt med familieproblemer, men får ved sin ironiske holdning vist nogle sider af familielivet som mange vil føle ubehagelige. Han skriver om forældre, som var de blot usikre afsporede teenagerude i store psykologiske krise, præget af mangel på selvtillid.

Man kan ikke i samme tekst signalere to forskellige forhold mellem afsender og modtager. Relationen mellem dem er jo nemlig bestemt af den institution de kommunikerer inden for, og den kan ikke ændre sig midt i teksten. Derfor er stillaget som begrænsning nok det dominerende for skribenten.  
 Elevers forestillinger om hvor formel, abstrakt, almen og eksplícit stilten skal være i den danske stil er nok overdrevne. Som regel vil der komme en betydelig bedre tekst ud af det hvis stilten bliver lagt mere konkret, specifikt, uformelt, personligt og implicit.

**Øvelse 16 a**

Find en kort tekst! Vælg et tekstdstykke ud fra det I ellers læser, eller tag et af eksemplerne fra bogen, fx tekst 19 b, 21, 22, 23, 24, 25.

Bestem teksts stil! Er den implicit, specifik og uformel eller explicit, almen og formel? Er den konkret, personlig og emotiv eller abstrakt, saglig og rationel?

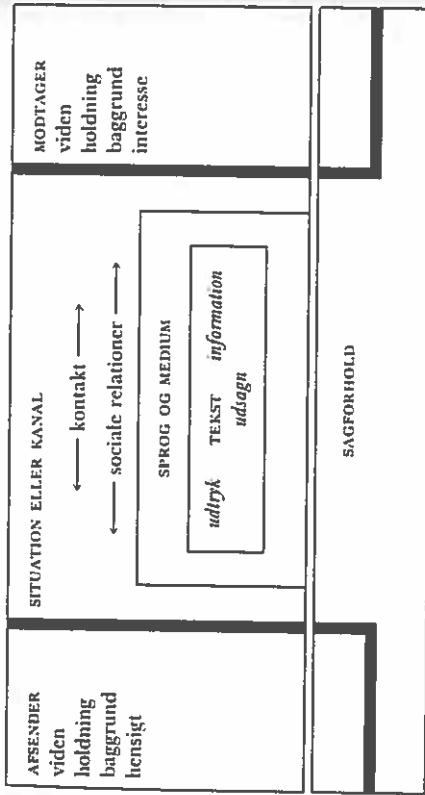
Prøv dernæst at skrive den om, således at det implicite gøres explicit, det konkrete abstrakt, osv. – og omvendt!  
 Diskutér om det bliver en helt anden tekst, selv om man kun ændrer stilten.

**III. TEKSTEN****§ 17. Teksten**

Den mindste enhed for samsundsmæssig kommunikation er en TEKST. En tekst er en række ytringer med samme afsender, i samme situation og med samme hensigt. Tekster kan altså både være skriftlige og mundtlige. I definitionen af en tekst indgår der en række størrelser som er meget vigtige for den der skal producere en tekst, så de vil blive overvejet nøjere.

Tekster indgår altid i kommunikationssituationer hvor der mindst er en AFSENDER som producerer teksten, en MOTTAGER, som er den der hører eller læser teksten, et SAGFORHOLD, som er det emne teksten handler om, en SITUATION eller KANAL, som er teknisk og social organisering af overførslen af teksten fra afsender til modtager fx et ugeblad, en telefon, eller en talersol, og endelig et MEDIUM, som bærer teksten, dvs. den hørbare tale eller den synlige skrift, de SPRØG som teksten er formulert i fx dansk og de billeder og illustrationer der findes i teksten. Denne model for kommunikationssituationen kan illustreres som vist øverst næste side.

I resten af denne bog behandles kun skriftlige tekster, mediet er altså holdt konstant. Mange af de omtalte problemer er dog fælles for skriftlige og mundtlige tekster.  
 De personer der indgår i kommunikationssituationen er levende væsner der har deres helt specielle baggrund og livshistorie, men det der er væsentligt i forhold til kommunikationen er deres hensigt med meddelelsen, deres viden om emnet og deres holdning til det. Vigtig er også de sociale relationer afsender og modtager står i til hinanden i den specielle situation. Når chefen fx i frokostpausen fortæller kontordamnen om han



vandt i tennis, må han vist antage at hun ikke kender meget til det, og ikke interesserer sig så meget for det; på den anden side kan de sociale relationer som de har som overordnet og underordnet alligevel gøre hende lidt interesseret. Og alt det er med til at forme meddelelsen.

Teksten opfylder forskellige funktioner i forhold til de størrelser der indgår i kommunikationssituationen. For afsender er teksten altid UDTRYK for hvad hun eller han vil og kan. Som udtryk kan teksten være mere eller mindre vederhæftig eller ÆRLIG. I forhold til sagen, de virkelige forhold eller begivenheder i verden, er teksten et UDSAGN som så kan være mere eller mindre SANDT og dækende. I forhold til modtageren er teksten INFORMATION, som igen kan være mere eller mindre RELEVANT. Det er tekstens vigtigste funktioner.

For den der skal producere en tekst kan det betale sig noje at overveje hvorledes man kan opfylde de forskellige funktioner med teksten. Det er således for det første vigtigt at afsender virker vederhæftig. Det er trivielt at man skal tale (skrive) sandt, dvs. at man ikke må lyve med vilje. Mindre trivielt er det at man må have et ærligt engagement med at skrive. Hvis man ikke har noget udtryksbehov, skulle man hellere tie (lade være at skrive). Og det er måske netop problemet for elever der skal skrive stil – de har ikke altid noget behov for at udtrykke sig, de

brænder ikke for deres sag, de behøver ikke at få meddelt det til nogen anden, og de har slet ikke nogen hensigt med teksten. En del af afsenders vederhæftighed er altså at have oprigtige hensigter og formål med at meddele teksten til modtager, at have et problem som man har overvejet, og som man har tænkt så meget over at man kan stå inde for at meddele det til andre. Det er vigtigt at afsender af en tekst signalerer at han er vederhæftig i denne forstand.

For det andet skal teksten være sand og dækende som om-tale af sagen. Afsender må altså enten have eller også skulle sig tilstrækkelig viden om emnet eller sagen. Jo mere man ved, desto bedre. Sandheden er imidlertid uendelig, og man kan ikke sige alt om alt. Sandhed er noget der gælder om-taler af afgrænsede emner. Skal man fx referere hvad der står i en anden tekst, er sandheden om hvad der står, selvfølgelig kun hvad der står af væsentlige ting i denne tekst. Skriver man i referatet noget som overhovedet ikke står i originalen, er man galt på den. Skriver man teksten af, har man selvfølgelig ikke sagt noget usandt, men teksten kan også være sand hvis den medtager det væsentlige (og ikke det hele) fra originalen.

For det tredje er teksten for modtager oplysninger, dvs. noget nyt og relevant. Om oplysninger er nye og relevante afhænger selvfølgelig først og fremmest af modtagers forhåndsviden, interesser og holdninger. En tekst der kun meddeler modtager noget hun eller han ved i forvejen, er ganske urelevant. En der på den anden side meddeler så meget at modtager slet ikke har forudsætninger for at forstå, den er også ganske urelevant for modtager. Teksten skal altid informere om mere end ingenting og mindre end alt. Eller formuleret lidt anderledes: der skal i teksten altid være noget som er kendt af modtager dvs. noget som meddeles kan tage sit udgangspunkt i, og noget som er nyt og som det kan være af interesse for modtager at få informationer om. Man skal ikke fortælle sin historielærer hvornår Christian IV døde – hun eller han ved det i forvejen. Man skal ikke fortælle et 4-års barn hvornår Christian IV døde, for hun eller han ved ikke hvem Christian IV var.

For afsender af en tekst er det altså meget væsentligt at sætte

sig ind i hvad modtager ved om emnet, og hvad hun eller han mener om emnet. Selve afgrensningen af emnet, vil jo også afhænge af dette. Og hele meddelelsen bygger man op således at man først får modtager til at genkende de personer og forhold som de godt kender i forvejen, og som er emnet for teksten. Når modtager så har fundet frem til emnet iblandt alle dele af sin forestillingsverden, så skal man informere om det man vil sige, og som er nyt for modtager. Alle dele af en tekst skal være bygget således op at man tager udgangspunkt i det kendte, og fortæller det nye. Dette er derved kendt for modtager og kan blive udgangspunkt for den næste del af teksten.

Modtagerrelevans forstået på denne måde, er nok det vigtigste princip for hvorledes man skal skrive gode tekster. Overholder man det ikke ved simple oplysninger, forstår folk ikke meddelelsen, gør man det ikke i en diskussion, bliver de ikke overbevist, gør man det ikke i en instruktion, kan de ikke udføre handlingen.

Principperne om afsenderederhæftighed, sandhed og modtagerrelevans udfolder sig forskelligt alt efter hvilke emner man har med at gøre. Derfor vil visse principper i det følgende blive omtalt under forskellige tekstarter hvor situationen og emnet er forskellige.

## § 18. Tekstarter

Man bruger ikke sproget på samme måde i forskellige sproghåndlinger, man kan tale om forskellige sproghåndlinger. De fleste skelner i deres dagligsprog fx mellem om de har berettet (fortalt) noget, eller om de har forklaret noget, eller om de har beskrevet noget. Som regel ved man hvad man skal kalde det man lige har gjort, men det kan være svært at definere præcist hvad forskellen er på de forskellige tekstarter. Der findes da også i faglitteraturen flere forskellige kategoriseringer af tekstarter, afhængig af på hvilket grundlag man adskiller dem. Her vil vi vælge en kategorisering som er nyttig fordi sproget bruges forskelligt inden for de forskellige arter.

Det grundlæggende for en sproghåndling er formålet med teksten, afsenders hensigt som modtager accepterer, intentionen. Vi vil skele mellem om afsender vil INFORMERE modtager om noget, dvs. konstatere noget som afsender ved, men som modtager ikke ved, om afsender vil OVERBEVISE modtager om noget, dvs. ved sproglige midler prøve at skabe enighed blandt samtalpartnerne, eller om afsender vil PÅVIRKE modtagers handlinger, dvs. regulere hvad modtager skal gøre. I den enkelte tekst kan de tre sproghåndlinger godt være blandet, men midlerne i de enkelte sproghåndlinger er stadig forskellige. Ofte kan man også finde rene tekstarter hvor sproghåndlingen forekommer alene.

Inden for de informative eller konstaterende sproghåndlinger kan man skele mellem flere forskellige tekstarter afhængigt af hvad der informeres om; er det noget der forløber i tid eller er det noget der er statisk eller helt uden for tiden; er det noget begrebligt eller noget ansueligt?

I en BESKRIVELSE informerer man om noget der ikke er tidsmæssigt ordnet, altså om noget statisk eller uden for tiden, og som er ansueligt, dvs. til at se eller høre eller føle på. En beskrivelse af en ting vil vi kalde en DESCRIPTION, den vil som regel især dreje sig om rumlige forhold. En beskrivelse af en person vil vi kalde en (PERSON) KARAKTERISTIK, her beskriver man ikke kun rumlige forhold som udscende og vægt, men også psykologiske egenskaber og andre karaktertræk eller karakteristika. Det kræver en noget anden fremgangsmåde. En beskrivelse af et miljø vil vi kalde en MILJØKARAKTERISTIK. Her beskriver man ikke blot rumligt hvorledes stedet, rummet, eller byen ser ud, men man må også altid inddrage en betragter, en synsvinkel hvorudfra steder karakteriseres.

I en beretning beskriver man noget anskueligt der forløber i tid. Som regel vil man i beretninger nedskrive andet end fysiske processer over tid, man vil beskrive menneskelige handlinger, og det indebærer andet end tidsmæssige og årsagsmæssige sammenhænge (også det), nemlig hensigter og formål. En beskrivelse af en række begivenheder og handlinger vil vi slet og ret kalde en BERETNING. Beskriver man hvad der sker i en fiktiv ver-

den, altså hvad der kunne ske for ikke udpegelige personer vil vi kalde det en **FORTÆLLING** (roman, novelle, skuespil) og dem vil vi ikke komme videre ind på. Beskrives begivenhederne af afsender for modtager samtidig med at de sker, vil vi kalde det en **REPORTAGE**, men heller ikke reportagen vil vi sige mere om. Er den række begivenheder som man beskriver, selv det at man selv læser eller hører en anden tekst, vil vi kalde beskrivelsen af denne anden tekst for et referat. Man kan skele mellem (**TEKST**)**REFERATER** af envejstekster, monologer, fx af en artikel eller et foredrag, og **TIMEREFERATER** (eller **MØDEREFERATER**) af tovejskommunikerede tekster, dialoger.

Endelig beskriver man i en **REDEGØRELSE** ikke anskuelinge ting eller begivenheder, men begrebsmæssige forhold. Man forklarer hvordan ting eller begivenheder hænger sammen, eller man beskriver begreber. En redegørelse er en forklarende beskrivelse. Ren **BEGREBSREDEGØRELSER** vil vi kalde **DEFINITIONER**. De beskrevne forhold er her helt uden for tiden.

I sprogbrugs situationer hvor afsender ikke blot vil informere eller konstaterer hvorledes noget er, kan afsender prøve at overbevise modtageren, dvs. **ARGUMENTERE**. Mens information forudsætter at modtager ikke kender til sagen og skal have kendskab til den ved teksten, forudsætter argumenterende tekster netop at modtager kender til sagen, men har en anden opfattelse af den, fx at det ikke forholder sig som afsender mener, eller at forholdet skal vurderes helt anderledes.

Blandt de argumenterende tekster kan man skele mellem argumentationer om noget **fortidigt**: skete det? De kan kaldes **GODTGØRELSER**, argumentationer om noget **udigt** (uden for tiden): hvordan er det? Det kan kaldes **VURDERINGER**, argumentation om noget **fremidigt**: skal vi gøre det? De kan kaldes **BEGRUNDELSE** og endelig argumentation om noget **nuidigt**: hvad er det? De kan kaldes **UDREDNINGER**. (Læg mærke til at sprogbrugen om argumenterende tekstarter ikke er nær så fast og indarbejdet som sprogbrugen inden for de informede tekster. Vores betegnelser for tekstarterne kan derfor forekomme mere tilfældige. Det gør dog ikke noget, for forskelle-

ne i brugen af sproget er ikke så store inden for de argumenterende tekster).

I de situationer hvor afsender vil regulere modtagerens afdækning det ofte ved enkelte ytringer fx ordrer, løfter, det at bede om noget. Eller også kommer instruktionen eller tilskyndelsen til handling som en del af en tekst som også indeholder informationer og argumentation, som fx i en politisk tale eller en reklame. Hele tekster med ren regulerende funktion er **INSTRUCTIONER**, som er den eneste tekstart vi vil behandle under denne sprogsprugtype.

I det følgende vil hver tekstart blive omtalt nærmere. Der vil blive gennemgået eksempler på hver tekstart og de problemer der er med specielt at lave en tekst af denne art vil blive gennemgået omhyggeligt. Problemerne drejer sig om hvilken slags stof man skal samle sammen for at lave tekster af denne art. Hvor skal man lede for at finde „godt stof“, og hvad må man ikke undlade at omtale i den forbindelse man er i. For det andet drejer det sig om hvordan man skal ordne stoffet, hvad skal komme først og hvad skal i hvert fald komme før noget andet. Forholdene inden for hver enkelt tekstart er så forskellige at gennemgangen ikke er ordnet systematisk, men indrettet efter hvad der i hvert enkelt tilfælde er hensigtsmæssigt.

#### A. INFORMERENDE TEKSTER

##### § 19. Description

Ved **DESKRITION** vil vi forstå en beskrivelse af en gennemgangen ikke er ordnet systematisk, men indrettet efter hvad der i hvert enkelt tilfælde er hensigtsmæssigt.

<sup>\*TEKST 19 A</sup>

KAKKE (nederlandsk): plade af brændt ler, almindeligt glaseret. Forsiden er smykket med relief eller glat med eller uden dekorations, mens bagsiden er forsynet med fals. Kaklerne opstod i tidlig middelalder. De havde skålform og indsattes i ovne for at

yde større varmeflade; denne ovntype levede videre til vore dage i de hjemmegjorte jyske potteovne – KAKKELBORD: ... *Lademanns leksikon*, bind 9, Kbh. 1975, s. 14

Teksten om *kakkel* er fra et leksikon. Den har en klar komposition. De tre første ytringer beskriver genstandens form som fysisk fænomen, og de udgør DESKRIFTIONEN. De næste tre ytringer omhandler genstandens historie, dens udvikling, og de udgør en BERETNING. Saaledes er genstanden kakkel placeret i rum og tid. Den tidslige dimension er deskriptionen uvedkommende, den er med fordi en forståelse af leksikonartikel ofte rummer flere fremstillingsformer.

Kompositionen i deskriptionen er en bevægelse fra genstanden som helhed: plade af brændt ler til dele af genstanden: *Forsiden* ..., *bagiden* ..., og den er styret af et hensyn til modtager. For at en deskription skal være forståelig må afsender tage udgangspunkt i modtagers viden. Forudsætningen er at modtager ved at en plade er en kvadratisk eller rektangulær flad genstand med en forside og en bagside. Når afsender har etableret den forestilling hos modtager, har han et helhedsindtryk af en kakkelens form, inden han skal til at forestille sig de særlige træk, der gør en kakkel til en kakkel: *Forsiden er smykket med relief* ..., *bagiden er forsynet med fals*. At afsender mener at have givet modtageren en nødvendig forudsætning for at forstå deskriptionen af den ukendte genstand, viser den bestemte form i *Forsiden – bagsiden*.

Med ovenstående analyse har vi pavist et væsentligt træk ved kompositionen af deskriptioner. For at modtager skal kunne forstå en deskription, må han som indledning have en forestilling om hvilken type eller art den ukendte genstand hører til. Den angivelse giver ofte en helhedsforestilling om den nye genstandsform inden den nye genstand kan beskrives i sine enkelte dele og gennem de træk der gør den anderledes i forhold til den kendte, de specifikke træk. Den samme komposition finder vi i den næste deskription:

## TEKST 19 B

SHE: kinesisk citer med 25 silkestrenge, der hver hviler på en bevægelig stol. Den spilles med plekter. En mindre form med 14 strengे kaldes tjeng; også typer med endnu færre strenge forekommer i Korea og Japan.

*Lademanns leksikon*, bind 17, Kbh. 1978, s. 74

Afsender forudsætter genstanden en citer bekendt, og kan derfor tale om *strenge*, *stol*, *plekter*, og hun behøver heller ikke at gå i detaljer med genstandens form. Hun kunne have grebet det an på en anden måde; men det er ikke sikert at deskriptionen er bedre selv om den rummer flere nøjagtige detaljer.

## TEKST 19 C

SHE: består af en rund kasse på mellem 42 og 57 cm. I midten af kassen er et rundt hul med en diameter på mellem 12 til 23 cm. Bagsiden er buet. I den ene ende af kassen sidder et stykke af langt træ med huller til 25 silkesnore. I den anden ende et langt bredt bræt med huller til 25 silkesnore. I den anden ende et langt bredd bræt med 25 små jernkroge, hvor silkesnørene er fastgjort. Under hver silkesnor er en lille træklods, 10x12x13 mm, der skubbes frem og tilbage på brættet.

Teksten er konstrueret af os, og det er ikke sikkert at en she ser sådan ud. Sådan forestiller vi os den forstå *citer* i leksikonkosten. Kompositionen består af mange deloplysninger: *rund kasse* – *et rundt hul* – *buel*, for at nævne nogle. Oplysningerne er nøjagtige, der er angivet mål; men det er alligevel svært at danne sig et indtryk af genstanden en she. Man må halvejs sidde og tegne den for sit indre blik, for den savner anskuelighed. Og selv om man tegnede den ville den ikke blive rigtig. Hvordan sidder fx det afslange træ? Teksten ligner da også snarere en instruktion i bygning af en she. Det ville have været en hjælp for modtager hvis deskriptionen havde haft en indledning som i den oprindelige tekst, eller hvis man havde indledt den konstruerede med *SHE: en SHE er et strengeinstrument*, *der ligner en citer. Den består af* ... Ingen er det rigtige altså at begynde deskriptionen med en beskrivelse af helheden og derefter gå over til en beskrivelse af delene.

Da de fleste genstande er forarbejdede af mennesker, rummer deskriptioner som oftest en beskrivelse af hvad en genstand kan bruges til og hvordan den virker. I mange deskriptioner vil man finde angivelser af genstandens mål og vægt afhængigt af talenes relevans for modtager.

### Øvelse 19 a

Repetér fremgangsmåden ved komposition af deskriptioner og udarbejd dernæst en deskription af en hullermaskine.

### Øvelse 19 b

Find nogle deskriptioner i nogle af lærebøgerne i de andre fag. Det kan fx være deskriptioner af genstande i fysikbøger. Diskuter disse deskriptioner. Denne øvelse vil være meget aktuel hvis det kan være vanskeligt at forstå noget af stoffet. Det kan måske skyldes at deskriptionerne i lærebøgerne ikke er så gode.

Old.: se religion!  
Hist.: flink og interesseret, selvstændig.

Kemi: støjende og opdragten, doven.

Mat.: rimeligt arbejdssom, næppe de store evner i faget.

Fysik: høflig og punktlig, men lidt passiv.

Teksten der skal ligne de udtaleksler nogle gymnasier gav indtil for et par år siden er konstrueret af os og den består af to meddelelser: en opfordring, der i virkeligheden er en ordre, fra rektor og et svar fra de enkelte lærere. Disse var udgør en karakteristik af N.N. Hver oplysning i karakteristikken har form af et stikord eller stikordsagtige formuleringer der efter lærerens mening siger noget karakteristisk om eleven. Ud fra stikordene bliver det dernæst rektors opgave til banken at udfærdige en samlet karakteristik af N.N. Man kunne i første omgang forestille sig at den kommer til at se sådan ud:

### TEKST 20 B

I religion er N.N. flink, og i dansk er han opmærksom og pligtopfyldende. Af og til skriver han gode stile. N.N. har gode evner for faget fransk; men hans arbejdssindsats er dog noget svingende. I historie er han flink, interessert og selvstændig. Derimod er han støjende, opdragten og doven i kemi. I matematik er han rimelig arbejdssom; men han har næppe de store evner for faget. N.N. er høflig og punktlig, men lidt passiv; i fysik.

Modtager i banken vil næppe blive glad for den karakteristik. Enten vil personalechefen blive totalt forvirret, eller også vil hun hurtigt opdage at det vil tage hende nogen tid selv at danne sig et indtryk af N.N. Og den tid vil hun næppe have.

Fejlen ved afsenders karakteristik er at den ikke overholder relevansprincippet. Der er mange oplysninger i afsenders meddelelse; men de er usforståelige, fordi de ikke hænger sammen. Det usammenhængende skyldes kompositionen. Den er ikke styret af teksts formal: en karakteristik, men af den tilfældige rækkefølge af nogle fag i en karakterbog. Desuden står nogle af oplysningerne direkte i modstrid med hinanden. Det må være svært for modtager at få *støjende, opdragten og doven* til at rime Religion: flink.  
Dansk: opmærksom og pligtopfyldende, underiden gode stile.  
Fransk: gode evner for faget, arbejdssindsats dog for svingende.

TEKST 20 A  
Til N.N.s lærere. N.N. i 3yF har bedt om en udtalelse, han søger ansættelse i en bank. Udfyldinden fredag, det haser.

Rector

Religion: flink.

Dansk: opmærksom og pligtopfyldende, underiden gode stile.  
Fransk: gode evner for faget, arbejdssindsats dog for svingende.

med oplysninger som *flink* – *høflig* – *interessert* i andre dele af karakteristikken.  
En forståelig karakteristik bør snarere have denne udformning:

## TEKST 20 C

N.N. er en flink og høflig elev, og han kommer godt ud af det med de fleste lærere. Han følger med i timerne, og er pligtøfylende med sit arbejde i de fleste fag. I fag, hvor han er særligt interesseret, yder han en selvstændig indsats, ligesom han i skriftlig dansk kan skrive gode stile, hvis emnet interesserer ham. I fag, der ikke har hans store interesse, virker han lidt passiv og i et enkelt fag lidt doven.

I ovenstående karakteristik er relevansprincippet i højere grad overholdt end i den forrige tekst. For det første fordi oplysningerne i karakteristikken er sammenhængende, og for det andet fordi de er ordnet i forhold til hovedtræk ved N.N. som det er relevant at karakterisere en person ved i forhold til et nyt arbejde: personens flid og opførsel og hans forhold til arbejde: *høflig – kommer godt ud af det med og pligtøfylende med sit arbejde – en selvstændig indsats*. I forhold til de to hovedtræk rummer karakteristikken de træk der er specielle for N.N. Det er den rolle interesse spiller for hans arbejdsindsats. Samtidigt er oplysningerne om N.N.s interesse grupperet i to mindre dele: interesse over for mangel på interesse.

Lærernes stikordsagtige karakteristikker kan også betragtes ud fra relevansprincippet som en bringen orden i oplysninger; men det interessante er hvilke oplysninger de har, og hvordan de er nået frem til deres karakteristikker. Deres oplysninger må være baseret på N.N.s handlinger, som de kan se dem i klasseværelset og på skolen. Ud fra hans handlinger har lærerne gættet sig til en indre egenskab hos N.N., et karaktertræk. Historielæreren må have bemærket at N.N. som regel altid er velforberedt, og nogle gange under gruppearbejde har han selv foreslægt nogle emner som gruppen kunne tage op, og som læreren ikke selv har tænkt på. Engang har han tilbuddt at hjælpe læreren op fra bogkalderen med nogle bøger, og efter gruppearbejde plejer

han at sørge for at gruppen stiller borde og stole på plads. N.N.s handlinger udgør historielærerens oplysninger om ham, og ud fra disse oplysninger har han sluttet sig til at N.N. er en interesseret og selvstændig elev, og at han er et flinkt menneske. Lærerens tankegang er at der er identitet mellem en persons handlinger og personens karakter, og det er den måde de fleste mennesker tegner karakteristikker af hinanden på til daglig. Det er derfor acceptabelt for de fleste.

Til gengæld er det sjældent acceptabelt at lade en persons motiver til en handling indgå i en karakteristik i en udtalelse eller en anbefaling. Et eksempel kan illustrere det.

## TEKST 20 D

Religion: Måske fedter han?

Når religionslæreren spørger: *Måske fedter han?*, antyder han, at der ikke er identitet mellem N.N.s handlinger og den han er, og at N.N. kun er flink fordi han vil opnå noget. Det er en alvorlig anklage, og hvis N.N. så den karakteristik, ville han enten blive meget gal eller meget flov. Og sådan ville de fleste andre også reagere. Der synes altså at være en norm for skolens karakteristikker der siger at man gerne må udtale sig om hvordan en person er, men ikke om personens motiver til at opføre sig på en bestemt måde eller til at mene noget bestemt. Deraf optræder motiver for det meste kun i andre meddelelsessituationer end denne.

Der er endnu et aspekt af karakteristikker som vi ikke har behandlet. Hvilken position skal en afsender indtage for at have ret og magt til en karakteristik? I vores eksempel, tekst 20 C, cirkulerer karakteristikken af N.N. mellem to overordnede: rektor og personalechefen i banken. N.N. vil også kunne udfærdige en karakteristik af rektor; men det ville kun i meget specielle situationer få konsekvenser for rektor, fordi der ingen magter bag en elevs karakteristik. Rektors karakteristik kan derimod få konsekvenser for elevens fremtid i banken.

På det psykologiske plan opleves karakteristikker også som et forhold mellem den karakteriserende som oppe og den karakteriserede som nede. Især når karakteristikken omhandler motiverede som nede.

ver. Den karakteriserede vil føle at den der giver karakteristikken gør vedkommende lav og haver sig selv. Derfor er ytringer som: *Det siger du bare fordi du er misundelig/ så sarende*, og derfor opträder motiver for det meste kun i tilspidsede situationer som skænderier, fx mellem politikere eller mellem ægtefæller, eller i situationer hvor man føler sig dårligt behandlet.

Vi kan repetere indholdet af denne gennemgang af karakteristiker af personer ved at se på de krav der stilles til en elev der får til opgave at udfærdige en personkarakteristik af en person i en fiktiv tekst. En sådan karakteristik skal være relevant. Den skal rumme tilstrækkelige oplysninger til at karakteristikken kan opfylde sit formål, men ikke for mange, den skal være sammenhængende, og den må ikke være selvmodsigende. Hvis eleven blot nævner de trekk ved personen som hun støder på dem fra side 7 til side 227, vil karakteristikken næppe overholde relevansprincippet. Den vil fremtræde som en endeløs opregning af hvad personen gør, siger, tænker og føler. For at karakteristikken kan blive sammenhængende, må udgangspunktet for kompositionen være en, to, tre eller fire helheder, som detaljer ved personen ordnes i forhold til. Eksempler på sådanne helheder kan være personens adfærd, hans forhold til andre mennesker, et dominerende karaktertræk, personens motiver og psykiske udvikling, hans udseende og hans miljø.

I karakteristikker er man vant til at få nogle oplysninger om den karakteriseredes udseende. Da en udvendig karakteristik på en række punkter ligner en karakteristik af miljø, vil udvendig personkarakteristik blive gennemgået sammen med miljøkarakteristik.

### Øvelse 20 a

Skriv en karakteristik af en person i en novelle som er blevet gennemgået i klassen. Det vil være en hjælp for jer hvis gennemgangen tager sigte på at fastlægge nogle hovedtræk som I kan komponere jeres karakteristik over. Karakteristikken bør rumme personens motiver.

### Øvelse 20 b

Skriv en karakteristik af din sidekammerat. Inden I begynder bør I aftale om karakteristikken må indeholde den karakteriseredes motiver. Du skal angive hvilke hovedtræk ved din sidekammerat du vil bygge din karakteristik over. Den skal stå over selve teksten som nogle stikord, jf. tekst 20 a. Selve karakteristikken skal rumme de detaljerede oplysninger om din sidekammerat som du bygger din karakteristik på, noget i stil med historielærerens iagttagelser side 81.

### Øvelse 20 c

Skriv en karakteristik af din dansklærer – hvis han tør gå med til det. Den kan ligne rektors karakteristik af N.N. I et gruppearbejde kan I skaffe jer nogle stikord om jeres lærer, der ligner rektors udgangspunkt, se tekst 20 a. En sådan karakteristik vil sikkert være mest rimelig i forbindelse med en evaluering af et undervisningsforløb. Hvis læreren er interesseret i at få karakteristikkene, kan I afgive dem anonymt eller som en gruppebesvarelse, eller med navn som I nu bliver enige om.

### § 21. Miljøkarakteristik

Ved en MILJØKARAKTERISTIK forstår vi en beskrivelse af et miljø. Miljø opfatter vi i en bred betydning som omgivelser fx et værelse, en by eller et landskab. I de fleste miljøbeskrivelser er det vigtigt for modtageren at beskrivelsen på et tidligt tidspunkt rummer nogle orienteringspunkter. Derudover indgår der tit oplysninger om former, proportioner og farver.

### TEKST 21

Tbilisi er omtrent så stor som København. Fra bjerget ser man byen i en udstrækning af tre dve kilometer. Den ligger som i en skål med bjerge på alle sider. Floden KURA flyder bred og grunset gennem byen. Gaderne med mange træer er som grønne band. Lige, brede boulevarder og hvide hus-blokke i de moderne kvarterer. Mange parker. Den gamle bys brune og røde tage, kirker med tolkaantede tårne og kupler. En ældgammel fæstning

med mægtige forvitraede mure og bastioner. Et højhus af glas og stål: HOTEL IVERA. Dér bor jeg.“

Hans Scherfig: *Morgenrødens land*, Kbh. 1972, s. 11

Forudsætningen for at modtager kan forstå en karakteristik af et miljø er at den indeholder nogle orienteringspunkter. Modtager må vide hvor hun anskuer miljøet fra, og hun må have oplysninger om miljøets udstrækning og placering i forhold til et andet miljø. Det er en fordel for modtager at orienteringspunkterne fastlægges i indledningen af karakteristikken; men det sker ikke altid, og nogle gange er det bevidst fra afsenders side. Det kan skabe spænding eller mystik når modtager ikke straks kan orientere sig. I denne karakteristik ligger orienteringspunkterne i første og anden ytring: *Fra bjerget ser man byen ... og Den ligger som i en skål, med bjerge på alle sider.* Mange karakteristikker bruger verdenshjørner som orienteringspunkter.

Modtagers forudsætning for en forestilling om byens størrelse er en sammenligning med København, og kompositionsmønstret er fra helhed til dele: byen Tbilisi – floden Kura, som man må forestille sig deler byen – gaderne – brede boulevarder, moderne kvarterer som en mindre del af byen til de mindste dele af en by: huse, kirker, en ældgammel fæstning, et højhus af glas og stål.

En karakteristik af et miljø svarer til en karakteristik af en persons ydre, og der gælder nogle af de samme regler. Orienteringspunkterne er dog sjældent så nødvendige ved en udvendig personkarakteristik fordi forudsætningerne for at forstå den menneskelige krop er umiddelbart til stede hos alle. Men ligesom karakteristikken af miljøet Tbilisi angiver former, proportioner og farver, vil en karakteristik af en persons ydre også indeholde disse elementer. Fælles for karakteristikker af personer og miljøer er også, at afsender tit forbinder ydre og indre træk: *hans venlige øjne*, eller metaphorisk om et landskab: *de truende bjerge*.

### Øvelse 21

Skriv en karakteristik af et værelse, en bydel eller et landskab. Fastlæg modtagers orienteringspunkter i indledningen, og vælg en komposition fra helhed til del. Streg de ord eller ytringer

under i din tekst som du selv opfatter som orienteringspunkter. Markér med en firkantet inddramning de ord du har brug som helheder.

### § 22. Subjektiv beskrivelse

Af de foregående paragraffer kan man få det indtryk at beskrivelser altid informerer sagligt og objektivt; men det er ikke rigtigt. Beskrivelser kan være usaglige og subjektive, alt efter hvilket formål beskrivelsen har. Som regel drejer det sig ved subjektive beskrivelser om et af disse to formål: 1. at give udtryk for afsenders holdning eller 2. at påvirke modtager til at opfatte det beskrevne på en bestemt måde.

Undertiden kan det dog være vanskeligt at skelne mellem de to formål. Hvis en romansforfatter skriver en personkarakteristik fuld af positive vendinger, så skyldes det sikkert at hun eller han vil have læseren til at omfatte den skildrede person med sympati. I reclamer er afsenders rosende beskrivelse af varerne et forsøg på at påvirke potentielle kunder til køb, påvirkningen sker bl.a. ved at afsender ikke legger skjul på sin positive holdning til den omtalte vare. I subjektive beskrivelser behøver man altså ikke at skelne harfint mellem de to formål.

#### TEKST 22

KRETA er det ny, spændende Spies-rejsemål i 1979. Som Rhodos, Kos og Korfu er den en gransk ø, men dermed hører ligeheden i det store og hele op. Fra Conair lander i Heraklion lufthavn til den dag man rejser, minder de stolte, børnse bjerge om, at man befinner sig på et minkontinent. Grækenlands største og Europas sydligste ø. Men bjergene får liv, når solnedgangen lægger sit gyldne skær over højdryggene. Snart går sagn, myter og historie – startende med guden Zeus – op i en højere enhed med Kretas storladne natur. Man møder en djærv, stærk befolkning, som gennem artusinder har forsvaret sin selvstændighed, sidst under 2. verdenskrig. Traditionel gæstfrihed eksisterer stadig her, og man kan endnu opleve i en fjern bjerglandsby at blive inviteret indenfor for at nyde et glas og en klase vindruer. Udviklingen med turisme og nutidens effektive kommunikations-

midler er kommet over en lang periode, og hoteller og feriesteder er nænsomt passet ind i naturen. Der er så mange skønne steder og dejlige strande på Kreta, at man ikke har været nødt til at anbringe det hele på samme sted. Det giver ofte lidt større afstande til den nærmeste by, end man er vant til andre steder, men det fremmer et sundt miljø, hvor man kan møde lokalbefolningen helt i dens egne omgivelser.

Velkommen til Kreta – det bliver en oplevelse, De ikke glemmer!

SPIES, *Deres rejseprogram* 4, 1979, s. 87

Teksten om Kreta er en miljøkarakteristik, selv om den rummer elementer af en beretning, for den giver først og fremmest en beskrivelse af nogle geografiske forhold som øens udstrækning, dens beliggenhed og dens natur. En miljøkarakteristik er en bestemt form for beskrivelse. Ud fra vores definition på sprogrugstyperne er formålet med en beskrivelse at informere modtager om noget som afsender ved eller kender. Det er også formålet med miljøkarakteristikken af Kreta; men den måde afsender informerer om øen på, synes dog at være underlagt et andet formål end det rent informerende. Afsenders ordvalg peger på at formålet med beskrivelsen er at gøre Kreta sa smuk og interessant at modtager vil få lyst til at besøge øen når han eller hun skal vælge sig et rejsemål. Samtidig med at afsender informerer om Kreta, skal ordvalget udtrykke afsenders holdning til øen og pavirke modtager til at opleve den på samme måde som afsender.

Afsenders egen holdning til Kreta er meget positiv. Der er flere subjektivt vurderende udtryk i teksten som markerer en positiv holdning til øens natur og dens befolkning: *de stoltte, barske bjerge – Kretas storladne natur – Man møder en djærv, stærk befolkning – Der er så mange skønne steder og dejlige strande*. Det er en meget subjektiv vurdering at tale om *dejlige strande* og *skønne steder*. Hvordan et skønt sted ser ud, afhænger af ejnene der ser, og der er sikkert også flere forskellige meningar om hvad en dejlig strand er. For nogle er en dejlig strand en lang, bred sandstrand med liggestole, et par bærer og stille bøgeskvulp, for andre er det en lille vig blandt nogle høje klipper og med en brænding

som man kan kaste sig ud i. Det er altså meget tvivlsomt, hvad konkret ordet *dejlig* og de andre subjektive udtryk beskriver; men det er også meningan. Det er ikke så vigtigt for afsender, at modtager forestiller sig præcist det samme som ham selv, bare modtager forestiller sig noget positivt. De positivt ladede ord skal skabe nogle positive associationer hos modtager, han eller hun skal så at sige lægge sine egne positive forestillinger om et skønt sted eller en dejlig strand ind i beskrivelsen af Kreta. Med ordene *storladne – skønne – dejlige* har afsender blot sørget for at de subjektive forestillinger som modtager får, bliver af positiv karakter.

Af ovenstående fremgår det at miljøkarakteristikken af Kreta er meget subjektiv, og en tættere analyse kunne have påvist endnu flere subjektive træk. Gennemgangen er et eksempel på at beskrivelser ikke altid er informerende på en saglig og neutral måde, men at der også findes subjektive beskrivelser. Ligesom formålet med en beskrivelse bestemmer kompositionen i den, bestemmer formålet også ordvalget. Når afsender fx vælger neutrale udtryk i deskriptionen af en kakkel som vi så det i tekst 19 a, skyldes det at afsender ikke har noget ønske om at påvirke modtager til at købe kakler. På samme måde hvis en beretning skal bruges som argument i en sag, så vil afsender lade det formål bestemme ordvalget, så ordvalget kan øve indflydelse på modtagers holdning til begivenheden. For at nå sit mål kan man tale om at afsender bruger plus- og minusord, eller positivt ladede og negativt ladede ord. I næste paragraf skal vi se et eksempel på hvordan plus- og minusord kan bruges i en argumentation.

### Øvelse 22 a

Skriv en subjektiv beskrivelse af skolen. Prøv at bruge det samme kompositionsmønster som i miljøkarakteristikken i reklamen for Kreta.

### Øvelse 22 b

Udarbejd en miljøkarakteristik af det lokale som I spiser i. Vælg ud fra formålet med teksten en karakteristisk brug af plus- og

minusord. Miljøkarakteristikken kan fx være en del af en større kritik af skolens kantineforhold. I skal sørge for at I ikke kommer til at overdrive dette virkemiddel, så bliver det for let at gennemske for modtager.

### § 23. Plus- og minusord og argumentation

Virkningen ved plus- og minusord er at det positive eller negative som ordene udtrykker, opleves som en egenskab ved gennemgangen, personen eller fænomenet af modtager. Den virkning beror på at det umiddelbart er svært at gennemske at der er tale om subjektive vurderinger. Uden at give argumenter for at noget er godt eller dårligt, påstår afsender det blot gennem sit ordvalg. Man kan derfor tale om at et ordvalg præget af negativt eller positivt ladede ord er en form for argumentation. Argumentationen er blot skjult som UUDTALTE VURDERINGER, se § 43, hvor valget af plus- og minusord overfører afsenders holdning til fænomenet uden eksplisitte argumenter. Se fx

#### TEKST 23

Leder

*Medansvar*

Hvorfor overhovedet diskutere energi – strammen kommer jo ud af stikkontakten, når man tænder!

Dette er nok det synspunkt, de fleste har lyst til at indtage. Nok er benzin, elektricitet m.v. livsnødvendige for os, men ene gi er ikke noget, man kan føle sig vildt engageret i. Der er ansat nogle mennesker til at sikre, at energien er i orden – f.eks. at der kommer strøm ud af kontakten, når man ønsker det.

Hellere end at spekulere på energi vil man bruge sin tid og sin interesse på arbejdet, familien, skarternes højde, god litteratur og musik, masker og ostemad, osv., osv. På samme måde som kun vandværkets folk bekymrer sig om den tekniske side af vandforsyningen.

Nu skal der imidlertid være folkeafstemning om indførelsen af atomkraft i Danmark. Det betyder, at vor fremtidige energiforsyning er blevet hver eneste borgers personlige ansvar, idet man

skal afgive sin stemme. Derfor må man beskæftige sig med energispørgsmålet.

Desværre har visse grupper forplumret situationen ved at fylde medierne med oppusede skrækhistorier om atomkraften, overdrevne „solstrålehistorier“ om de såkaldte alternative energikilder osv. Når man skal føre en debat om et teknisk spørgsmål, må man i det mindste gøre det på et sagligt grundlag. Og det vil vi bidrage til med dette blad og dets oplysninger.

De samme grupper, der er så fanatiske modstandere af kernenergien, er tilhængere af et lavenergisamfund. Dette er et politisk spørgsmål, der intet har at gøre med spørgsmålet om indførelse af A-kraft. For så længe man overhovedet mener, at vi skal fremstille *nogen* energi, bør man teknisk set fremstille denne på den nemmeste, billigste og mest miljøvenlige måde. Og denne måde er – ifølge de folk, der arbejder med spørgsmålet og har forstand på det – A-kraften!

Når man så overvejer det politiske spørgsmål om et eventuelt lavenergisamfund, må man også overveje, hvad det vil komme til at betyde – nemlig at sætte energien i højsædet. Hver gang man foretager sig noget, må man først og fremmest tænke på, om der er energi til radighed for det. Det bliver et samfunds præget af knaphed (masker endda rationering), der sætter snævre grænser for udfoldelsesmulighederne.

Hvis vi lader de energinegative få overtaget, således at de får held til at forpurre kerneenergien, vil vi altså først komme til at skulle bruge vor tid på energiproblemer. Så hellere bruge noget tid og interesse på energispørgsmålet og bekæmpe disse undergravende grupper nu, mens tid er.

Læs dette blad!

Bli medlem af REO (evt. et aktivt medlem!).

*Jakob Nielsen*  
REO, særnummer 6, s. 2

Formålet med denne leder fra REO's blad er at skaffe organisationen flere medlemmer. Det sker gennem en række argumenter for sagen, som afsender, Jakob Nielsen (herefter JN), mener at have; men det sker også gennem selve ordvalget i teksten, der på samme tid skal give udtryk for JNs holdning og påvirke modtageren til at indtage den samme.

Gennem de mange ladede udtryk i teksten er det tydeligt at se

at JN har en meget negativ holdning til a-kraftmodstanderne. Omtalen af dem er præget af mange negative udtryk: *Dessettede har visse grupper forplumret situationen ved at syde medierne med opnastede skrækhistorier om atomkraften, overdrevne „solstrålehistorier“ om de såkaldte alternative energikilder osv.* Med ordet *Dessværre* markerer JN at han er ked af det der er sket. Omtalen af a-kraftmodstanderne som *visse grupper* afspejler JNs foragt for dem. Af en eller anden grund ønsker han ikke at benævne dem; men han antyder at der er tale om nogle misænkelige elementer i det danske samfund. Den holdning kommer igen i det sidste afsnit, hvor a-kraftmodstanderne kaldes de *energinegative* og omtales som *undergravende grupper*, hvis mål beskrives som et ønske om at *forpurre kerneenergien*. At „*forpurre*“ giver associationer i retning af sammensværgelse og usine og uærlige metoder.

A-kraftmodstandernes argumenter og debataform tager a-kraftstillsængeren JN kraftigt afstand fra. Det gør han dels direkte, når han skriver: *Når man skal føre en debat om et teknisk spørgsmål, må man i det mindste gøre det på et sagligt grundlag*; men han gør det også indirekte gennem sit ordvalg fx: *forplumret situation – oppusede skrækhistorier*. Det er en meget subjektiv vurdering at kalde nogle argumenter for *skrækhistorier*, og det rummer en tydelig afstandtagen. Argumenter skal jo være baseret på kendsgerninger fra virkeligheden, hvorimod *skrækhistorier* forbindes med forestillinger om noget opdigtet som film og tegneserier. Desuden har a-kraftmodstanderne ødelagt en ellers klar sag, gjort det svært for den danske befolkning at gennemskeue alle a-kraftens fordele for de har *forplumret situationen*, mener JN. Som ovenstående viser, lægger JN ikke skjul på sin holdning over for a-kraftmodstanderne. Denne holdning er led i JNs argumentation og i hans påvirkningsstrategi. Strategien er lagt an på at påvirke modtakers følelser, mere end hans forstand. Ved bevidst at udtale sig sa subjektivt og følelsesladet om a-kraftmodstanderne håber JN på at kunne overføre sin egen negative holdning til modtager uden at skulle argumentere mere præcist for dem. Efterhånden som modtager nær gennem lederen, skal de mange negativt ladede ord om a-kraftmodstanderne få hende til at opfatte dem negativt og dermed skabe en negativ holdning

til dem. Når denne negative holdning er skabt følger JNs opfordring til at blive medlem af REO. Således er JNs ordvalg bevidst styrt af hans formal med teksten. I retfærdig harme over de fanatiske a-kraftmodstanderes forsøg på at undergrave Danmarks velfærd, skal modtager melde sig som aktivt medlem af REO.

Selv om JN har gjort sig stor umage med kompositionen af sin leder og med ordvalget i den, er det ikke sikert at modtager reagerer som JN ønsker det. Der skal nogle bestemte forudsætninger til i modtakers baggrund, viden og interesse. Hvis modtager er medlem af OOA, vil JNs påvirkningsforsøg prelle fuldstændig af på hende. Lederen vil blive opfattet som endnu et eksempel på hvor usaglig REO er. Er modtager derimod en person der i forvejen ikke bryder sig om a-kraftmodstanderne og som går ind for a-kraft, vil der være større sandsynlighed for at formålet med teksten bliver opfyldt. Et bestemt ordvalg er altså ingen garanti for en bestemt effekt, ligesom gode argumenter heller ikke altid betyder at man får sit eget igennem.

#### § 24. Plus- og minusoplysninger

Uden at lyve er det muligt at skrive en meget subjektiv redegørelse eller en meget subjektiv beskrivelse der tager sig objektiv ud ved første øjekast. Det kan man gøre ved ensidigt kun at omtale de positive sider ved en sag eller en genstand, mens man undlader at omtale de negative i sin fremstilling. På den måde har man intet usandt sagt; men man har i stedet givet en fordrivet fremstilling ved bevidst kun at trække bestemte sider af sagen eller genstanden frem. En sådan bevidst udvælgelse kan bruges af alsende til at markere en bestemt holdning, ligesom den kan være led i en påvirkning af modtager. På samme måde kan udvælgelse af oplysninger være led i en skjult argumentation.

**TEKST 24**  
Svin i Danmark  
*Betyg på svinefarme*  
Her følger en beskrivelse af en svineproduktion drevet efter de mest moderne metoder, baseret på rationel stordrift: Besætningsstørrelse: 3000 svin, heraf 300 soer, resten smågrisse.  
I goldso-stalden står (ligger) drægtige sører side om side. Hver so er bundet med en metalbøjle om halsen, herved hindres det at sørerne kan stås.

I fare-stalden, hvor sørerne farer (foder) og har smågrisene hos sig i 3 uger, er sørerne også bundet og står (ligger) mellem metalbøjler, en såkaldt vægkone. Smågrisene kan sældes fri dit hos soen uden at de liggende ihjel.

I begge staldene står sørerne på spalter, afsløring forsvis under ned gennem spalterne og transportereres bort til tanke udenfor; herved spares arbejdskraft til udmygning. Seer med svage lemmer, og som derfor ikke kan tale at stå på spalter, går ud af arven. Derved fæs en bestand af svin, der kan klare de kray, der stilles i denne moderne staldtype. Svinene har ingen halmstørrelse. Begge staldene har automat-fodring, dette er ikke kun arbejdskraftbesparende, men sikrer også at hver so far „rigtigt“ sammensat foder i de rette mængder. En god fodringsstilstand har stor betydning for svincets sundhedstilstand og modstandsraft. Soerne har ingen mulighed for at få motion, en faktor der også er vigtig for svincets sundhed. Dette kan muligvis forklare at sører af og til findes døde uden sygdomsårsag.

Svinenes haler er kuperet, skæret af så kun en stump er tilbage, for at hindre infektioner og bylder som følge af halebidning. Halebidning kan være et symptom på mineralmangel eller stress på grund af manglende beskæftigelse.

Ved fødslen bliver smågrisene forebyggende sprøjet med antibiotika mod nysesygdom; denne sygdom kan brede sig som en epidemি i en hel besætning.

Smågrisene fratas sen 3 uger gammel og overføres til en fravennings-stald. Da dette er 5 uger tidligere end smågrise normalt fravennes soen, er disse meget sart over for sygdom i den første uges tid. De må ofte behandles med antibiotika mod smærinfektioner og medikamenter mod tarmdiære. I den første uges tid i fravennings-stalden skal smågrisene opfodres med en glukose-holdig somæks-erstatning.

I fravennings-stalden står smågrisene i stier på hulpladegulv, så tæt at gulvet er dækket, når de ligger ned. Smågrisene står i mørke hele døgnet, bortset fra de to gange der fodres daglig. Når grise fra forskellige stier flyttes sammen gives Sedeperone indspojninger, så svineerne ligger døsige nogen tid, til de har vænnet sig til hinandens lugt. Når smågrisene er frataget soen, går den tilbage i produktionsstaldet igen. Som regel kommer den i brunst efter 3-4 dage og kan løbes (befrugtes), men sker dette ikke, gives brunshormoner.

I alle tre staldene er der centralvarme, der sikrer den rette temperatur; især er det vigtigt at smågrisene har en konstant temperatur og ligger varmt.

I alle tre staldene er der udluftningsssystem, der sikrer den rette luftfugtighed og konstant frisk luft. Dette har stor betydning for svineernes trivsel og sundhed.

Svinene har opbygget en immunitet over for de sygdomsakter, der normalt forekommer i staldene. Besætningen tilses jævnligt af en dyrlæge, som vurderer besætningens sundhedstilstand og giver råd og vejledning.

Da lyset i fravennings-stalden blev tændt, kunne vi konstattere, at smågrisene umiddelbart så sunde og velnærede ud, og vi fik et vide, at som resultat af den anvendte teknik, var dødeligheden faldet 10%, og den gennemsnitlige vægtførtogelse var fredsstillende.

Denne teksts afsender er nogle medlemmer af Forbrugerkomiteen Århus, må man gå ud fra; Forbrugerkomiteen Århus står som udgiver af teksten. Modtager er forbrugere med interesse for hvordan produktionen af det svinekød, som de køber hos slakteren og i supermarkeder, foregår. Blandt dem vil det især være forbrugere med en kritisk indstilling til den danske svinekødproduktion der vil købe bogen eller låne den på biblioteket. Denne bestemmelse af afsender og modtager er måske lidt overraskende efter en førstehandslæsning af teksten.

I sammenligning med lederen i REOs blad virker ordvalget i denne redegørelse for et besøg på en svinefarm meget neutralt og sagligt, og dette indtryk af saglighed breder sig umiddelbart over hele teksten; men det forsvinder igen når man nøjere ser på

de oplysninger om svineproduktionen afsender giver. Det meste af deres liv er seerne bundet til en metalbøjle, de star på spalter, de har ingen halmstrøelse og ingen mulighed for motion. På modtager må det virke som en meget kold og kynisk måde at behandle dyr på, en måde der slet ikke syarer til de gængse forestillinger fra børnebøger og mejerigtige reklamer om husdyrenes levevilkår hos bondemanden. Samtidig fortæller afsender at disse levevilkår kan føre til uforskellige dødsfald blandt svine og at man kan finde stress hos dem fordi de ingen bekvæftigelse har. Over for denne ophobning af negative oplysninger virker de positive oplysninger om centralvarme og udforsningssystemer i staldene næppe særlig beroligende på teknests modtager. Den kritiske eller skeptiske holdning til svineproduktion som man fornemmer i det sidste afsnit af teksten, hvor afsender bruger udtrykket *umiddelbart* har styret valg og placering af de forskellige oplysninger om emnet. Formålet med udvælgelsen og kompositionen er at få modtager til at antage samme negative holdning til den danske produktion af svinekød som afsender har. Men det star ingen steder at afsender er modstander af industriel svinekødsproduktion. Uden klart at markære sin holdning søger afsender i stedet at nå sit mål gennem en camoufleret påvirkning der skjuler sig bag en tekst der umiddelbart ser objektiv ud.

I det foregående har vi arbejdet med plus- og minusoplysninger som entydige størrelser. Det har vi kunnet gøre fordi vi i begyndelsen af tekstanalysen bestemte modtager som forbrugere med en kritisk holdning til svinekødsproduktionen i Danmark. Om en oplysning skal kaldes positiv eller negativ er nemlig afhængigt af øjnene der ser. Nogle eksempler fra teksten kan illustrere det.

Seerne star i staldene i spalter, som deres afføring forsvinder ned igennem; dermed spares arbejdskraft til *udmugning*, staldene har en *arbejdskrafthesparende* automatsfodring. For forbrugere med en anspændt økonomi er disse oplysninger et positivt træk ved den form for svinekødsproduktion. Ifølge den herskende økonomske opfattelse er det jo arbejdskrafthesparende indretninger i staldene så dyre; så de arbejdskrafthesparende indretninger i staldene må

betyde billigere svinekød. Omvendt vil forbrugere som har bedre råd til at tanke på kvalitet måske mene at i en tid med stor arbejdsløshed er det urimeligt at rationalisere endnu flere ud i ledighed ved at indføre arbejdskrafthesparende mekanik i landbruget. Så må man som forbruger hellere betale lidt mere for svinekødet, og svineerne ville sikkert have det bedre og give bedre kød hvis de blev opdrættet på en anden måde.

Modtagers baggrund, viden og interesse spiller altså en afgørende rolle for hvordan en oplysning om et sagforhold kan tolkes. Det må afsender tage højde for når han skal lægge den strategi han vil vælge sine oplysninger ud fra. Positive oplysninger er kun positive for nogle modtagere, de kan være negative for andre.

#### Øvelse 24 a

Lad to eller tre i klassen skrive et debatoplæg til en diskussion af fx for og imod mode i påklædning. Oplæggene skal gennem ordvalg og plus- og minusoplysninger klart markere afsenders egen holdning. På forhånd kan I aftale hvem der skal være for, og hvem der skal være imod.

#### Øvelse 24 b

Efter en række analyser af forskellige reclamer, prøv så selv at lave en reklame for et af skolens møbler fx. I reklamen skal indgå brug af de virkemidler som er beskrevet i paragrafferne 23 og 24. Prøv også at gøre noget ud af opsætningen på forskellige måder, fx med billeder og forskellige typer af skrift.

#### Øvelse 24 c

Lad to eller tre i klassen give en beskrivelse af andre former end klasseundervisning. Ordvalget skal være neutral; men fordelingen af plus- og minusoplysninger skal tage stilling for eller imod. Efter diskussionen i klassen af emnet, skal klassen diskutere forholdet mellem teksts formål og fordelingen af plus- og minusoplysningerne.

## § 25. Beretning

Ved en BERETNING vil vi forsøia en beskrivelse af en begivenhed, en proces eller en række af begivenheder. En begivenhed finder sted i tid, og derfor skabes den meningsmæssige sammenhæng i en beretning først og fremmest af en tidsfølge mellem de enkelte udsagn. En begivenhed kan være en naturkatastrofe, en krig, eller et held eller ueheld for en person. Beretninger handler ofte om hvordan aktører: mennesker, naturkraæfter, skæbnen handler ud fra planer, og hvordan disse handlinger krydses af andre aktørers handlinger ud fra andre planer.

### TEKST 25

*Krigen mellem det kommunistiske Nord-Korea og det pro-vestlige Syd-Korea under Syngman Rhee bød ud i 1950. Efter amerikansk pres satte FN-tropper ind på Syd-Koreas side. FN-tropperne bestod især af amerikanske soldater, og blev ledet af den amerikanske general MacArthur. Politisk hørte MacArthur til på Det republikanske Partis højrefløj. Det FN-angreb som teksten nedenfor omhandler fandt sted tre måneder efter krigsutbruddet.*

### FN-angreb!

FN-styrkerne offensiv begyndte 15. september med en storstillet landgang ved Inchon. Efter kort tids forleb blev de nordkoreanske styrker med store tab tvunget tilbage over den 38. breddegrad. FN gav nu tilladelse til, at MacArthur samlede Korea. Syngman Rhee sendte politi til de besatte områder, ophævede den kommunistiske jordreform og meddelte, at han ville sælge størsteparten af den nationaliserede industri til private.

MacArthurs fremstød mod Yalufloden, der danner Koreas grænse mod Kina, måtte vække ængstelse hos kineserne. De havde ladet den amerikanske regering vide, at de var parat til at indsætte tropper, hvis FN-styrken kom for nær grænsen.

Alligevel fortsatte FN-angrebet, og i slutningen af november satte flere hundrede kinesiske soldater modangrebet ind. MacArthur blev presset tilbage til området omkring 38. breddegrad, hvor fronten stort set lå fast i de følgende to år.

Lars Hedegaard Jensen, *Den amerikanske fred*.  
Tiden 1945-62, side 205

Teksten beskriver en begivenhed: FN-styrkerne offensiv og resultaret af den og er som sådan en beretning. Beretningen spænder over et begrænset tidsrum med et start- og et sluttidspunkt: *15. september til i slutningen af november*, hvor Kina satte et modangreb ind. Resultatet af begivenheden er også fastlagt i tid: *hvor fronten stort set lå fast i de følgende to år*.

De enkelte udsagn er ordnet i forhold til tid således at de kommer i rækkefølge: først angrebet, så FNs reaktion, dernæst hvad Syngman Rhee gør og til sidst kinesernes modangreb; men teksten rummer også et brud på kronologien i tid. Inden angrebet begynder, må man forestille sig at kineserne har advaret USA. Dette brud skaber afsender for at overholde den anden regel i beretninger. Hvor de andre udsagn også hænger med ringmæssigt sammen fordi det ene udsagn er forudsætning for det næste, er afsender tvunget til at meddele noget om hvad der er gået forud for beretningens tidsrum. Hvis han ikke havde gjort det, ville modtager ikke få den rette forståelse af hvorfor kineserne indleder deres modoffensiv.

Aktørerne i teksten er FN, USA, MacArthur og Syngm.<sup>1</sup> Rhee over for nordkoreanerne og kineserne. MacArthur har en plan, at samle Korea til én stat, og derfor udfører han en række handlinger. Nordkoreanerne har også deres formal og planer: at overleve, bevare hæren og bevare landet. Endelig har kineserne også deres planer: at beholde venligsindede lande ved deres grænser. Teksten fremstiller altså forskellige aktørers planer og disse planers logik. Teksten tager ikke direkte parti for nogen aktør og skildrer saldes blot deres sammenstød. Men netop dette lille tidsskift og ordet *alligevel* antyder at kinesernes planer er mere værdifulde end de andres. Beretninger vurderer således ofte direkte eller indirekte de forskellige aktørers planer. Men det er altid nødvendigt i beretninger at aktørerne har *planer* som kan gøre sammenhængen mellem de enkelte handlinger forståelig. Og en analyse af beretninger kan ofte med fordel bestå i at fremanalyserne de enkelte aktørers planer og vurderingen af dem.

Bag aktørernes planer ligger motiver, sådan som vi også har fundet det i karakteristikker, motiver der udspringer af menne-

skers interesser. I en historisk beretning som denne er interesserne af politisk art.

Mottagers forudsætninger for at forstå teksten i en større sammenhæng er skabt på de forrige sider i den historiebog som beretningen er fra. Derfra har hun eller han kendskab til konflikten mellem Nord- og Syd-Korea og deres allierede og ved hvornår den finder sted, hvem MacArthur og Syngman Rhee er. Vi har altså at gøre med en tekst der forudsætter kendskab til andre tekster, som den kan bygge videre på. Nogle af disse oplysninger har vi været tvunget til at give i den lille manchet som indleder teksten.

I selve beretningen falder de vigtigste informationer for modtager hurtigt: hvem, hvornår, og hvor: FN-styrkerne, 15. sept., ved Inchon. Det er vigtigt for modtager at få disse oplysninger så tidligt i en beretning som muligt, så hun eller han ved hvem aktøren er, hvor begivenheden finder sted, og hvornår det teksten vil berette om, sker. Hvis ikke afsender vil lege kispus med modtager, falder disse oplysninger i begyndelsen af de fleste beretninger.

Beretningen om FN-angrebet er en beretning om en historisk begivenhed. De præcise oplysninger om tidspunkter og de geografiske stedsangivelser er nødvendige i en sådan beretning. Begivenheden skal placeres i historisk tid i forhold til andre historiske begivenheder, og krig er ofte kampe om magt over bestemte territorier. Stedsangivelserne er oplysninger til modtager om hvor slagene finder sted, og hvem af aktørerne der behersker hvilke landområder.

Præcise tids- og stedsangivelser er et specielt træk ved nogle former for beretninger, fx om historiske begivenheder. I andre vil man ikke finde dem. Det afgørende er om de er relevante for modtager. I en beretning kan det være mere relevant at begynne: *Da jeg for nogle år siden var i Jylland ... end at indlæde med: Den 28. juli 1968 oplevede jeg i Ramum Kliiplanlage ...*. Men alle beretninger er historiske og geografiske for så vidt som en begivenhed altid finder sted i tid og rum.

I sin helhed er beretningen om FN-angrebet relevant fordi den rummer hvad vi kunne kalde en pointe, og først alle led i

beretningen peger frem mod den: *hvor fronten stort set lå fast i de følgende to år*. Uden de to sidste udsagn havde beretningen været uden pointe, den ville have sluttet på samme måde som en fortset roman i et ugeblad, hvor læsren spændt køber det næste nummer for at få at vide hvad der så sker. En relevant beretning må i slutningen beskrive resultatet af begivenheden eller en vurdering eller en morale af den.

#### Øvelse 25 a

Skriv en beretning fra du vågner en morgen til du kommer i skole. For spændingens skyld kan den handle om at du vågner for sent eller møder nogen forhindringer der sinker dig. Gør rede for hvilke planer, handlinger, reaktioner og aktører din beretning indeholder.

#### Øvelse 25 b

Skriv en beretning om den mest farlige situation i dit liv. Har du fx nogensinde været i livsfare?

#### § 26. Referat

Ved REFERAT vil vi forstå en kort beskrivelse af indholdet af en anden tekst. Den anden tekst, som man kan beskrive, kan være en skrevet eller talt tekst, fx en artikel, en roman eller en undervisningstime. Et referat gengiver indholdet af den anden tekstd i de samme proportioner. De emner der fylder meget i den tekstd der skal beskrives, skal også fyldes meget i referatet, og de emner som den anden tekst behandler kort, skal kun fyldes lidt. I et referat star emnerne i samme rækkefølge som i den tekstd, der skal beskrives.

#### TEKST 26

Teksten som nu skal refereres er et afsnit fra Lars Hedegaard Jensen: *Den amerikanske fred. Tiden 1945-62*, i serien *Fundamentalhistorie*. Lars Hedegaard Jensen bygger på den materialistiske historiocriticism. Træ mæneder inden FN-angrebet er der brudt en krig ud mellem det kommunistiske Nord-Korea og det pro-

vestlige Syd-Korea under Syngman Rhee. General MacArthur er amerikansk general, og han er øverstbefalende for FN-styrkerne, der især består af amerikanske tropper. Politisk hører MacArthur, ifølge Lars Hedegaard Jensen, til på Det republikanske Partis højrefløj. Begivenhederne finder sted i 1950.

Lars Hedegaard Jensen skriver at FN-styrkerne i september ved et angreb trængte de nordkoreanske tropper tilbage over den 38. breddegrad. Derefter fik MacArthur tilladelse af FN til at samle hele Korea, og Syngman Rhee indledte en kontrarevolution i de besatte områder.

Da FN-angrebet fortsatte trods kinesiske advarsler, gik – beretter Lars Hedegaard Jensen – flere hundrede tusinde kinesiske soldater til modangreb i november, og de pressede MacArthur tilbage til den 38. breddegrad, hvor fronten blev liggende de næste to år.

Der er flere forskelle på den oprindelige tekst, tekst 25 i denne bog, og referatet i tekst 26; i referatet er det hele tiden markert at det er forfatteren til den originale tekst, og ikke forfatteren til referatet, der har ansvaret for at udsagnene er sande; i referatet er der udeladt mange oplysninger fra originalen, og i referatet er detaljerede beskrivelser og beretninger sammenfattet til kortere og mere oversigtsmæssige formuleringer.

Det er væsentligt i et referat bestandig at anføre at referatet er gengivelse af en andens meninger og oplysninger. Referenten har ikke noget ansvar for om udsagnene er sande. Det sker ved angivelse som: *Lars Hedegaard Jensen bygger på ... ifølge Lars Hedegaard Jensen ... – beretter Lars Hedegaard Jensen – ...* Det er også væsentligt at disse angivelser af hvem der siger eller skriver det, i sig selv er neutrale. Det vil ikke være rimeligt i referatet at bruge ord som *hævder* eller *påstår*, hvis man ikke argumenterer for hvorfor den man refererer, skulle tage fejl; for det er jo dette disse ord forudsætter. Den rigtige måde at referere på vil være neutralt og loyalt at referere hvad forfatteren til originalen skriver, og dernæst i et afsnit for sig selv at kritisere forfatterens opfattelse eller holdning. Det skal tydelig fremgå hvad der er referat og hvad der er referentens kommentar. Det sker ikke ved ord som *påstå* og *hævde*.

For at belyse udeladerne vil vi sammenligne de to første ytringer i originalens beretningsdel, med den første ytring i referatets. I referatet mangler den nøjagtige dato for angrebetets begyndelse, og den geografiske angivelse af hvor angrebet fandt sted, er udeladt. Referatet beskriver heller ikke hvor kort tid det tog for nordkoreanerne matte trække sig tilbage, og at de led store tab. Saledes dækker den første ytring i referatet de to første ytringer i beretningen.

Hvorfor kan disse oplysninger udlades i referatet? Hvordan afgør man hvilke oplysninger der er nødvendige, og hvad referatet skal beskrive i beretningen? Hvilke oplysninger der er nødvendige, og hvad referatet skal beskrive, beror på et skøn over hvad der er væsentligt i et tidsforløb, og hvad modtageren har brug for at vide. Beretningen her håndler om den begivenhed der førte til at grænsen mellem de kæmpende parter kom til at ligge fast omkring den 38. breddegrad i to år. Referatet af beretningen er baseret på den forståelse, og formålet med referatet er at referatets modtager skal forstå beretningen på samme måde. Ud fra den forståelse af beretningen og ud fra det formål med referatet er der sket en sortering af de mange oplysninger som beretningen rummer.

For at referatets modtager skal kunne forstå formålet med beretningen, må referatet rumme de oplysninger der gør det formal forståeligt. Sædanne oplysninger må være oplysninger om hvad sagen drejer sig om, hvem konfliktens parter er, hvordan begivenheden finder sted, hvor den finder sted, og hvad resultatet af konflikten bliver, altså de samme oplysninger som beretningen giver; men i referatet behøver de ikke være så konkrete som i beretningen. I referatet er det blot nødvendigt med nogle mere abstrakte tidsangivelser, og i forhold til den endelige grænsedragning behøver modtager kun at vide hvordan de to parter bevæger sig i forhold til den 38. breddegrad. Dette heller ikke nødvendigt for referatets modtager at få at vide at det var et storstillet angreb FN-tropperne satte ind, og at nordkoreanerne led store tab, for det er resultatet af angrebet der tæller i beretningen, og resultaterne referatet ud fra sit formål vil beskrive. De oplysninger i beretningen som referatet beskriver, er til-

strækkelige til at referatets modtager førstår sammenhængen mellem parternes handlinger og resultater af dem.

Når det er oplysninger om parternes handlinger og resultatet af dem der er nødvendige i referatet for modtager, bliver det oftest oplysninger om hvorfor aktørerne handler som de gør, der kan glide ud. Generelt om referater af beretninger gælder deraf at referatet ikke skal beskrive oplysninger om årsager, forudsætninger eller hensigter for handlingerne i den bestrevne tekst. Man kan dog, som vi har gjort det her, før det egentlige referat give nogle realoplysninger om hvor teksten er fra og hvem afsender er. Desuden er det nødvendigt med nogle forhåndsoplysninger af forskellig art til referatets modtager, fordi den tekst referatet beskriver indgår i en større sammenhæng. Her får modtager at vide hvad der er gået forud for begivenheden i beretningen, hvem de kæmpende parter er, og hvilke politiske opfatelser de står for.

For at illustrere hvordan beskrivelsen i referatet samler mere detaljerede oplysninger i beretningen under en mere generel formulering, vil vi sammenligne følgende ytring i beretningen: *Syngman Rhee sendte politi til de besatte områder, opnåede den kommunistiske jordreform og meddelte, at han ville sælge størsteften af den nationaliserede industri til private med følgende udsagn i referatet: og Syngman Rhee indledte en kontrarevolution.* Det man kan kalde de mere detaljerede oplysninger i beretningen er: *sendte politi – opnåede den kommunistiske jordreform – sælge størsteften af den nationaliserede industri* og de er detaljerede i forhold til udtrykket *kontrarevolution*. Fra beretningens formulering til formuleringen i referatet er der sket en bevægelse fra flere mere konkrete udtryk til ét mere abstrakt, men dog sådan at referatets afsender har fundet et udtryk med en betydning der er så bred at den kan omfatte betydningen af flere ord i beretningen. Et begreb med et sådant stort betydningsomfang er en *kontrarevolution*. At indlede en kontrarevolution betyder at ville opnåe resultaterne af de ændringer som en revolution har medført, og genindføre den tilstand der herskede inden revolutionen. Og det er netop det Syngman Rhee's handlingen sylder, udgør beskrivelsen af Syngman Rhees handlinger

Rhee meddeler at han vil.

Hvis referatets modtager kender betydningen af udtrykket en *kontrarevolution*, vil han vide at Syngman Rhee vil opnåe det tidligere styres love og genindføre de gamle, og han vil forestille sig, at Syngman Rhee vil bruge sin magt til at lade politiet eller militæret arrestere det væltede regimes ledere. Modtager kan selvfølgelig forestille sig mere; men det er ikke afgørende.

Det udtryk som afsender af referatet har valgt, dækker oplysningerne om Syngman Rhee i beretningen uden at sage noget væsentligt andet. Det må være en regel for alle referater at de udtryk med en mere bred betydning som referatets afsender *kontrarevolution* bryder denne regel; men det er ikke tilfældet, for beretningen om FN-angrebet er skrevet ud fra en marxistisk historieopfattelse. Historiebogens forfatter vil sikkert deraf selv mene at det Syngman Rhee gør, er en kontrarevolution. Man kan derfor tale om at referatet er loyal over for beretningens afsender, og at skrive et loyal referat betyder at man ikke fordrer betydningsindholdet i den beskrevne tekst.

I beretningen om FN-angrebet er det vigtigste beskrivelsen af kampene mellem de to parter, og beskrivelsen af hvad Syngman Rhee foretager sig, opræder som et underordnet led af den. Først når MacArthur og FN-tropperne har foretaget sig noget og drevet de nordkoreanske tropper væk, kan Syngman Rhee komme til og overtage områderne. Man kan tale om at beretningen om kampene standser op her og overlader scenen til Syngman Rhee et øjeblik inden den fortsætter. At beretningen om kampene er det vigtigste, og at beskrivelsen af Syngman Rhee er underordnet den, kan man se af proportionerne mellem de to beskrivelser. Beretningen om krigshandlingerne og forholdeholderne referatet de samme proportioner mellem de to dele af beretningen. Af de otte linjer som referatet af hele beretningen fylder, udgør beskrivelsen af Syngman Rhees handlinger

kun én linje. Den kunne godt have fyldt to linjer; men havde den bredt sig over tre eller fire linjer, ville det i referatet have skabt en proportionsforvrængning, som kunne have fået modtaget til at tro at referatet beskrev to beretninger, én om FN-an- gribet og én om Syngman Rhee, og at de var lige vigtige. For at give den modtager som et referat henvender sig til, det rigtige indtryk af hvad der er vigtigt og mindre vigtigt i beretningen, må referatet respektere og overholde de proportioner som hersker mellem de forskellige emner i den oprindelige tekst.

I referatets beskrivelse af beretningen kommer de enkelte led i samme rækkefølge som de har i selve beretningen. Først FN-styrkernes angreb, så tilladelserna fra FN, dernæst Syngman Rhee's magtovertagelse, så følger det kinesiske modangreb, og endelig til sidst resultatet af kampene. Således følger referatet den sidste del af definitionen i vores indledning til denne paragraf. Når man skal skrive referater af fiktive tekster som noveller og romaner, kan man gøre det, som vi har gjort her, ved at overholde de samme regler. De fleste noveller og romaner er nemlig en form for beretninger. Også her gælder det at man som referent af en novelle fx skal passe på med at fortolke. Her er det en stor hjælp at huske på at det der bedst kan udelades i et referat, er beskrivelser af årsagerne til, forudsætningerne for og hensigterne bag aktørenes handlinger i den beskrevne tekst. Som referent vil man ofte føle sig fristet til at udtales sig om fx aktørenes hensigter for at kunne forklare hvad de gør og hvorfor. Hvis novellens eller romanens fortæller ikke selv i nogle forståelseskommunikationer gør noget sådant, må referenten heller ikke gøre det. Beskrivelser af aktørens hensigter – og det samme gælder årsager og forudsætninger – hører for det meste kun hjemme i fortolkninger, ikke i referater. Referater af fiktion er som regel i nutid.

### Øvelse 26 a

Find et afsnit i en historiebog, og diskutér hvordan I vil beskrive det i et referat. I kan fx først blive enige om rækkefølgen af emnerne og dernæst om emnernes proportioner. I skal også finde frem til hvilke oplysninger der kan udelades, og hvordan me-

re detaljerede oplysninger kan komme med i referatet under en mere generel formulering. Hver elev skriver dernæst referatet. Referatet skal være loyalt, men hver referent kan bagefter vurdere om oplysningerne i originalen er sande og troværdige.

### Øvelse 26 b

To eller tre elever skriver et referat af den samme tekst. Teksten skal være ukendt for resten af klassen. Efter en gennemgang hvor referaterne sammenlignes, udleveres den ukendte tekst, og klassen vurderer hvordan hver elev har løst opgaven.

### Øvelse 26 c

I forbindelse med en litteraturgennemgang vil det være nyttigt i nogle tilfælde med referater af flere noveller og romancer. På den måde vil man i klassen kunne belyse et litterært emneområde grundigere; men i den sammenhæng er det problematisk om den beskrivelse af referater af fiktive tekster som vi har givet er brugbar. Lad derfor to eller tre elever skrive sammene referater og diskutér anvendeligheden af dem, inden hele klassen eller en hel gruppe går i gang.

### § 27. Timerreferat

Måske er det ikke så nødvendigt med referater af beretninger og forskellige fiktive tekster i den daglige undervisning. Til gen- gæld vil det være en stor fordel for eleverne i en klasse hvis de kan skrive gode referater af undervisningstimer og timer med grupperbejdje. Det skal de følgende sider demonstrere.

## TEKST 27 A

Tilmeldelse i dag

Vi skal ud af al den ikke-societær  
i den form som vi kallige os! Præsede  
et fælde en nævndes sag.

Læs i sovjet p.g.a. enighed om endeh. højtidig  
bødte: Højde og finde reget om nævnd  
etf. der er nævndes sag

To Gjenn. 12.

Teksten er et referat fra et grupperarbejde i en 1. g., hvor klassen havde valgt at arbejde med emnet: *Forholdet mellem i- og u-landene* under et tværfagligt projektarbejde mellem dansk og historie. For at skaffe grupperne et overblik over det gennemgæde stof, og for at lærerne – der jo ikke kunne være til stede samtidigt i alle timerne – kunne følge med i gruppernes arbejde, skulle hver gruppe efter timen aflevere et referat af timens forløb. Ud fra de formål med referatet kan man spørge om teksten er relevant. Svarer nej. Når gruppen næste time skal genoptage arbejdet, kan gruppemedlemmerne ikke se hvor langt man næde med en *midtsdefinition*, og de kan heller ikke se hvad deres uenighed består i. Det samme problem har lærerne, og det betyder at de ud fra referatet har vanskeligt ved at give gruppen en ordentlig vejledning. Referatet fortæller kun at eleverne har bestilt noget i den time, men ikke hvad de er nødt frem til. Man kan sige at referatet beskriver noget af processen i timen uden at gengive resultatet.

For at et referat af et grupperarbejde eller en undervisnings-time skal være relevant, må det nødvendigvis rumme langt flere oplysninger end tekst 27 a gør det. Se tekst 27 b.

## TEKST 27 B

*Referat af dansktimen torsdag d. 4/10 1979*

Oversigt: gennemgang af referater fra Gliese og Tony, rep. af konklusionerne på svenske tekster om fascism og opslag til valg af nye arbejdsemner.

Timen begyndte med, at Henning opstillede timens mål, der var at gennemgå Gliese's og Tony's referater og at vælge nye arbejdsemner, samt at indsamle deskriptionerne af selvvalgte ting. Derefter gik vi over til at kommentere Gliese's referat fra d. 1/10. Vi kom ind på betydningen af udtrykket lærerstyret undervisning. I referatet var det blevet brugt til beskrivelse af en undervisningsform, hvor læreren har en ordstyrerrolle; men nogle mente at det var et ladet udtryk og at man derfor burde bruge et andet, f.eks. klasseundervisning.

Så gik vi over til at gennemgå Tonys referat fra d. 2/10 og efter kort tid var det klart, at der var en del trivial omkring konklusionerne på fascisteksterne. Vi repeterede derfor kort disse konklusionerne på fascisteksterne. Vi havde også nogen mennesker bliver fascister og hvordan vi kan hindre det. Vi kom saledes ind på de psykologiske, biologiske og sociologiske årsagsforklaringer, hvoraf godttagelsen af de to forsønsvante vil medføre en tro på, at intet kan gøres for at hindre fascismens udbredelse. Går man ind for de sociologiske årsagsforklaringer, er det muligt at gøre noget, idet vi f.eks. selv bestemmer, hvor vi vil bygge vores huse.

De sidste 5 minutter af timen brugte vi til at forberede valg af nye emner. Der blev foreslægt arbejde med Soya og Scherfig. Specielle tekster som Jeppes på Bjerget af Holberg og Ordet af Kaj Munk blev nævnt og der kom forslag om litterær kritik af H.C. Andersen og J.V. Jensen. Fra perioden år 1800-1920 blev foreslægt tekster af Oehlenschläger og Blicher (f.eks. Hoskrammen) og fra før 1800 kunne vi gennemgå islandske sagter. Af gengiver blev trivialliteraturen nævnt.

Jeg synes, det var godt, at vi blev klar over problemet med konklusionerne på teksterne om fascism. Timen var i øvrigt udmarket planlagt og gennemført, vi næde målene, der opstilles i timens start, idet også stilene blev afleveret, da vi forlod klassen.

Referent: Finn Schaub.

Mandag d. 8/10 skal vi finde ud af, hvad vi vil tage fat på og derefter skal vi vælge tekster.

I dette referat får modtager langt flere oplysninger end i forrige tekst. Og det er klart at oplysningerne er langt mere relevante når man tager i betragtning hvad et referat af et gruppearbejde eller en undervisningstidne kan bruges til. Vi mener at formålene med et sådant referat må være at gøre en repetition lettere, at forberede forståelsen af uafsluttede diskussioner, og at kritiske og forbedre undervisningen. Endnu et formål kan være at orientere elever der har været fraværende om hvad der er foregået i timen. Disse formål betyder at man kan stille en række forskellige krav til et referat, og dem vil vi nu stille til referatet i tekst 27 b.

Et referat må altid først give nogle oplysninger om realia: dato, fag, evt. navnene på gruppemedlemmer, og for at man kan repetere efter referatet må der stå hvilket emne og hvilken tekst (forfatter og titel), timen handlede om. Disse oplysninger står i *Oversigt*, der kort gengiver timens emne.

Når man skal repetere har man brug for nogle resultater af emne- eller tekstdannelsen, og derfor skal et referat koncentrere sig om at gengive dem og så gøre mindre ud af diskussionerne. Det er fx meget sjældent nødvendigt i et referat at skrive hvem der har sagt hvad. Det kan man heller ikke se af det foreliggende referat, der står blot: *vi, nogen, – man*, og så følger konklusionen: *og at man derfor burde bruge et andet, f.eks. klasserundværing*. Det er kun nødvendigt at referere diskussioner når der er blevet givet gode argumenter eller hvis klassen ikke er nægt til enighed. Så ved man hvem man skal spørge næste time hvis diskussionen skal genoptages. Af referatet kan man se at det har været vanskeligt for referenten af den forrige time at beskrive de konklusioner som klassen næede frem til: ... og efter kort tid var det klart, at der var en del tvivl omkring konklusionerne på fascistteksterne. Klassen må altså tage spørgsmålene op endnu en gang. Et referat af en undervisningstidne kan altså vise om eleverne er nægt frem til den samme forståelse af et emne. Hvis ikke, kan en misforståelse rettes.

*De sidste 5 minutter af timen brugte vi til at forberede valg af nye emner. I slutningen af timen tager klassen fat på noget nyt, og det er tydeligt at det er et opdrag til næste time. Alle elever skal vide hvad det opdrag går ud på og hvor man skal fortsætte næste gang, ligesom disse oplysninger selvfolgtig er vigtige for evt. fraværende elever. Alle forfatternavne, tekster og emner der er blevet foreslæbt, er derfor med i referatet.*

I dette afsnit kunne de to sidste linjer i referatet, hvor lektien til næste time står, godt have været anbragt; men referenten har foretrukket at markere skellet mellem den forløbne time og den kommende skarpe.

Et vigtigt mål med referater af undervisningstimer er at forbedre undervisningen gennem en vurdering af den. Referenten her roser en del af indholdet af timen: *Jeg synes, det var godt, at vi blev klar over problemet med konklusionerne på teksterne om fascismen ..., og der er også ros til selve forløbet af timen: Timen var i øvrigt udmærket planlagt og gennemført ...* Ud over det kunne referenten godt have givet en vurdering af undervisningsformen: Var det en god idé at hele timen foregik som klasseundervisning? Kunne man ikke lige så godt have forberedt valget af nyt undervisningsemne i et grupper arbejde?

Der er en række andre vurderingskriterier som kan anvendes på en undervisningstidne, fx elev- og læreraktivitet, hvordan kommunikationen i klassen finder sted, og i nogle situationer vil det være rimeligt at inddrage en vurdering af lærerens og elevernes hjemmesforberedelse. Endelig kan en referent tage stilling til hvor væsentligt selve indholdet af en time er. At indholdet af en undervisning er baseret på nogle krav i gymnasiebekendtgørelsen, gør det ikke nødvendigt til noget væsentligt. Indholdet må også ses i relation til elevernes behov og interesser, og referenten kan udmærket bruges til sådanne vurderinger af undervisningen gennem hele gymnasie- eller HF-forløbet. Og vi mener at selve det at blive udpeget til referent skærper en elevs opmærksomhed over for hvad der foregår i en time. Besværet med at skrive et referat belønnes med øget indsigt i mekanismerne i en undervisningssituation.

**Øvelse 27 a**  
 Opstil ud fra gennemgangen i bogen her og eksemplerne en oversigt over hvad et referat af en undervisningstime bør indeholde. Forklar hvorfor netop de punkter skal med. Mangler der nogle punkter?

**Øvelse 27 b**  
 Diskutér i hvilke fag og i hvilke situationer i forskellige undervisningsforløb man vil kunne få brug for referater.

### Øvelse 27 c

I hvilke andre situationer i skolens liv og uden for skolen vil det være nyttigt at udarbejde referater, og hvorfor?

### § 28. Begrebsredegørelse

Ved BEGREBSREDEGØRELSE vil vi forstå en beskrivelse af et begreb. Et begreb er en betegnelse for et fænomen eller noget ikke-håndgribeligt, fx en følelse (kærlighed), en samsundstilstand (demokrati), en institution (kernefamilien), eller en naturlov (tyngdeloven). Formålet med en begrebsredegørelse er at fastlægge indholdet af et begreb, dvs. at beskrive hvilken betydning ordet har, og hvilket sagforhold det refererer til i verdenen. En begrebsredegørelse vil ofte først nævne arten af begrebet og dernæst de særlige træk ved begrebet som adskiller det fra andre begreber. Endnu en del af en begrebsredegørelse er en beskrivelse af tilstænde, strukturer og funktioner som er karakteristiske for fænomenet.

TEKST 28

#### Populationer

Da de organiske molekyler, cellerne og til sidst de flercellede organismer blev gennemgået, fulgte vi livets historie fra former, der ikke engang kunne kaldes rigtigt liv, over simple organismer frem til høj udviklede livsformer. Hvert niveau i udviklingen har sine ganske bestemte strukturer og funktioner. Hvert niveau må skaffe energi fra omgivelserne for at kunne fortsætte livsprocess-

erne, vedligeholde og reproducere sig og kunne tilpasse sig en omverden i stadig forandring. Hvert eneste af disse niveauer er et tilpasset system, der har været i stand til at overleve i kampen for tilværelsen. Vi har set, hvordan hvert niveau leverer de byggesten, som niveauet ovenover består af.

Efter dette brede overblik må vi stille et nyt, væsentligt spørgsmål. Er den flercellede organismes det højeste organisationsniveau for levende væsener, eller indgår de flercellede organismer i biologiske systemer af endnu højere niveau? I dette kapitel skal vi se nærmere på nogle af de problemer, som dette spørgsmål fører med sig.

#### Populationsbegrebet

##### 28-1. Individet af samme art danner grupper

En gruppe individer af samme art, der er begrænset til et bestemt område, kaldes en population. Vi finder velkendte eksempler overalt: befolkningen i et bestemt land, de grønne frøer i en dam, mælkebøtterne på en eng. Videnskaben betragter en population som en biologisk enhed, der har både struktur og funktion.

En populations bestanddele er dens enkelte medlemmer. De bewæger sig som regel ikke uden for populationens grænser, ligesom de fleste molekyler i en celle ikke bevæger sig uden for den grænse, der sættes af cellemembranen. En populations funktioner svarer til andre biologiske enheders funktioner: den vokser, udvikler sig og vedligholder sig selv i et miljø under forandring.

En population opretholder sine funktioner gennem konstant tilgang og afgang af individer på samme måde, som en organisation mister nogle af sine celler og får andre til. Denne proces, hvorunder nogle individer går tabt og erstattes af ny, nedbryder ikke populationens identitet. Populationen opretholder sin identitet på trods af udskiftningen af individerne på samme måde, som cellen eller organismen opretholder sin identitet, selv om dens bestanddele hele tiden ændrer sig.

En population tilføres individer gennem fødsel eller ved indvandring, *immigration*. Den mistet individer gennem død eller ved udvandring, *emigration*. Hvis en populations miljø er stabilt, er tilgang og afgang af medlemmer i ligevægt. Populationen er i stand til at overleve i dette bestemte miljø. Men hvis miljøet ændres, øges eller mindskes populationens størrelse gennem tilgang og afgang af medlemmer.

Fra: *Biologisk forskning. Fra molekyle til menneske*. Bent Christensen m. fl., Kbh. 1977

Som enhver anden tekst må også denne for at være relevant tale til modtager ud fra hendes forudsætninger. Modtagers forudsætninger er skabt på de tidlige sider i lærebogen, og de repeteres kort som en art manchet inden redegørelsen for det nye begreb: *Population*. I begrebsredegørelsen efter denne overskrift anvender afsender eksplisit modtagers forudsætningsniveau gennem de mange sammenligninger med stof som er blevet gen nemgået. Utallige steder i beskrivelsen optræder sammenlig ningsordene: *ligesom - stater til - på samme måde som*.

I begyndelsen af begrebsredegørelsen fastlægges ordets betydning, de tre første linjer beskriver den tilstand i virkeligheden, som ordet population refererer til. Dernæst følger nogle velkendte eksempler på det fænomen, som begrebet dækker: *be folkingen i et bestemt land, de grønne frøer i en dam, mælkebiterne på en mark*. For at anskueliggøre hvor vidtspændende begrebet er har afsender valgt eksempler fra tre forskellige områder af biologien: læren om mennesket, læren om dyrerne og læren om planterne.

Beskrivelsen af populationsbegrebet består i en afgrænsning af begrebets betydningsindhold i forhold til en række andre begreber der kan omhandle mennesker, dyr og planter. Med mellemrubrikken: *28-1. Indidder af samme art danner grupper* placeres populationsbegrebet som et begreb der har med grupper at gøre. Begrebsredegørelsen placerer det nye begreb i forhold til et overbegreb, som forudsættes bekendt. Hos modtager etableres der saledes en helhedsforestilling inden det specifikke ved det nye begreb skal fastlægges. Det er den samme fremgangsmåde som ved fx deskriptioner. Hvor helhedsforestillingen hæfter sig ved et træk ved begrebet som det har fælles med en række andre begreber, fastlægges derimod det specifikke ved populationsbegrebet som en række adskillende træk i forhold til andre måder som individer kan danne grupper på. Man kan således betragte begrebsredegørelsen som komponeret over en række af skjulte modsætningspar der skal fastlægge begrebets betydning: *af sam-*

*me art - af forskellig art og der er begrænset til - der ikke er begrænset til et bestemt område*. En positiv formulering af en modsætning til *et bestemt område* kunne være: *der er i slægt med hinanden*, og begrebs redegørelsen ville så dække et andet begreb og fænomen: en familie fx. At tale om sådanne skjulte modsætningspar kan an skueliggøre hvordan adskillende kvaliteter indgar som et væsentligt led af beskrivelsen af begrebet.

Formalet med en begrebsredegørelse er ikke blot at beskrive et ords betydning i forhold til andre ord. Det er også at fastlægge betydningen af ordet så præcist at modtager selv senere vil kunne bruge ordet rigtigt. Da sproget refererer til noget i virkeligheden uden for sproget, må en begrebsredegørelse også kunne give en præcis beskrivelse af dette noget i virkeligheden. For at kunne bruge et ord rigtigt er det altså ikke nok blot at vide hvilke sproglige sammenhænge ordet kan optræde i, man må også vide hvad ordet henviser til. Formålet med redegørelsen for begrebet 'population' må altså være at modtager, eleven der læser teksten som et led i undervisningen, kan genkende en population når hun står over for en sådan. Og hun skal kunne bruge ordet når hun skal udtrykke over for andre hvad hun ser for sig. Det kan hun kun hvis afsender overholder relevansprincipper, en meddelelse skal være så kort som mulig, og den må ikke være til at misforstå. Om afsender lever op til kravet om relevans kan afgøres ved en prøve. Hvis mange elever ikke kan genkende en population eller bruge ordet når de skal tale om en population, kan forklaringen være at begrebsredegørelsen ikke er relevant nok, og så må den omformuleres.

I modsætning til deskriptioner kan en begrebsredegørelse i sin beskrivelse af et sagforhold eller fænomen intet rumme om form, farve, og materiale, da et begreb ikke er en genstand eller noget håndgribeligt. I stedet vil begrebsredegørelser ofte rumme en fastlæggelse af arten af sagforhold, om det drejer sig om en følelse, en institution eller en tilstand. Med denne fastlæggelse opnører en beskrivelse af nogle karakteristiske træk ved sagforholdet. Hvis sagforholdet er en følelse, må beskrivelsen sig noget om tilstande og reaktioner; drejer det sig om en institut ion, kan sådanne karakteristiske træk være opbygningen af in-

stitutionen og noget om hvilke opgaver den varetager. I vores eksempel fastlægger udtrykket: *som en biologisk enhed* arten af begrebet 'population', mens formuleringen: *der har både struktur og funktion* beskriver to karakteristiske træk ved fænomenet der har med opbygningen og virkefelter at gøre. Resten af teksten udfolder så, hvordan en populations struktur (opbygning eller mønster) ser ud, og hvordan en populations funktioner oprettholdes og virker.

I det sidste typografiske afsnit optræder to ordforklaringer: ... *ved indvandring, IMMIGRATION – ... ved udvandring, EMIGRATION.* Definitioner indgår ofte som dele af en begrebsredegørelse.

Som det fremgår af lekt 28 om population, kan man finde en begrebsredegørelse i en lærebog. Man vil også kunne finde begrebsredegørelser i videnskabelige fremstillinger eller i avisartikler som kronikker og kommentarer. Fælles for disse begrebsredegørelser er at de udspringer af det samme behov eller det samme formål. Formålet med en begrebsredegørelse er at beskrive verden for at kunne tale om den. For at vi kan tale om forskellige begreber må vi være enige om hvad de dækker over. Formålet med at tale om omverdenen er at forstå den. Og formålet med at forstå omverdenen er at det er nødvendigt at forstå omverdenen for man kan gribe ind i den. Det gælder både til daglig, inden for videnskaberne og inden for politik. Vi går ud fra at elever i gymnasiet og på HF også har behov for at ændre deres omverden, og at de derfor også har brug for begrebsredegørelser.

I de skriftlige fremstillinger som gymnasie- og HF-elever arbejder med som led i undervisningen, burde begrebsredegørelser optræde på en anden måde end i dag og lidt oftere end de gør det. Det vil kunne være en hjælp for kompositionen i fremstillingerne og for behandlingen af forskellige emner hvis en skriftlig opgave på et tidligt tidspunkt rummer en begrebsredegørelse. Ved hjælp af begrebsredegørelsens beskrivelse af begrebets indhold, af arten og de særlige træk, af eventuelle tilstande, strukturer eller funktioner kan afsender skaffe sig en komposi-

tion og et overblik over emnet. Ud fra beskrivelsen af begrebet kan afsender vælge hvilke dele hun især vil gøre noget ud af, og hvilke hun vil lade ligge. Samtidigt med at modtager ved hvordan afsender opflatter et givet begreb, kan han lettere følge med i fremstillingen hvis han afsnit for afsnit kan føre sagforholdet tilbage til de forskellige sider af begrebsredegørelsen i indledningen. Hvis en begrebsredegørelse bruges på denne måde har den en klar funktion i forhold til resten af fremstillingen, og det er kun i sådanne tilfælde at man skal bruge begrebsredegørelser, ellers virker de tilfældige og påklistrede. I det sidste tilfælde er der tale om en fejl.

Brugen af begrebsredegørelser rummer en anden fejlmulighed. Afsender opfinder en helt personlig opfattelse af begrebsindholdet. Gruppen af sociale tabere i Danmark omfatter for afsender fx kun de landmænd, der har stor gæld og fallende indtægter, og som derfor kræver hjælp af staten. Sådanne selv-opfundne begrebsbeskrivelser er farlige på flere led. Det virker for smart på modtager eller som vold på emnet når afsender taler om landmændene som en slags sociale tabere eller en form for sociale tabere, hvis emnet er en redegørelse for sociale taberes forhold i Danmark. Alene ordene *en slags* og *en form for* afslører for modtager at afsender selv er lidt i tvivl; men det farligste ved selvopfundne begrebsredegørelser er af mere principiel art. Hvis man selv kan definere indholdet af forskellige ord eller begreber som man vil, så kan ordene misbruges, som fx Goebbels gjorde det engang (se lekt 31 b), eller også tømmer man ordene for indhold eller gør deres betydning vilkårlig. Det betyder i sidste instans at det bliver umuligt at tale sammen. Begrebsredegørelser og definitioner skal derfor ligge inden for et alment accepteret betydningsområde, og det man så gør med en begrebsredegørelse, er at præcise begrebsindholdet inden for dette alment accepterede område.

### Øvelse 28 a

Skriv en begrebsredegørelse for begreberne *nationalisme* og *racisme*. Brug den komposition for begrebsredegørelser som vi har demonstreret i gennemgangen af *population*. Prøv dernæst at op-

stille en komposition for en fremstilling af en sammenligning af de to fænomener.

### Øvelse 28 b

Udarbejd nogle begrebsdefinitioner for følgende begreber: *barn, voksen, frihed, demokrati, normalitet*.

Diskutér dernæst hvilke konsekvenser af politisk art de forskellige begrebsredegørelser rummer: Hvorfor gælder bestemte begrebsindhold, hvem bestemmer det, osv.

### § 29. Redegørelse

Ved en REDEGØRELSE vil vi forstå en forklarende beskrivelse af et emne. Et emne kan være et begivenhedsforløb, en sag, en tankgang eller nogle forhold i eller omkring en anden tekt, fx afsenders holdning. I modsætning til en beretning, der blot beskriver dele af et forløb, og et tekstreferat, der kun beskriver indholdet af en tekst, så forklarer en redegørelse en række forhold omkring emnet ved at rumme en beskrivelse af årsager, forudsætninger og hensigter, hvor det er muligt.

Formålet med en redegørelse er at skaffe et alsidigt og sagligt grundlag for en sammenligning, en stillingtagen eller en beslutning. Derfor skal en redegørelse være en loyal beskrivelse af emnet uden skjulte eller direkte vurderinger.

I en række forskellige sammenhænge dukker ordet *redegørelse* op. Man kan høre det i radioens og tv's nyhedsudsendelser, man kan støde på det i pressemøde, og hyppigt dukker det op i forbindelse med forhandlingerne i Folketinget. Redegørelser indgår også i kommunalpolitiske sammenhænge, og de bruges af organer af forskellig art som har magt til at træffe beslutninger. For at skaffe sig en grundig viden om et sagforhold inden en vigtig beslutning, kan beslutningstagene selv eller en gruppe sagkyndige som de har sat til det, udarbejde en redegørelse. For at grundlaget for en beslutning kan være godt, må sagforholdet være alsidigt belyst. Dersom man formået med en redegørelse være at give en beskrivelse der inddrager alle nødvendige og

tilstrækkelige sider af sagforholdet, og at forklare hvordan de forholder sig til hinanden ud fra forskellige årsager og forudsætninger. Sådan er det i det politiske liv uden for skolen.

I gymnasiet og HF bliver der også skrevet redegørelser, og det sker i fag som fx dansk, samfundsflag, geografi og biologi. Det ville være en stor fordel for eleverne hvis disse redegørelser skulle skrives på samme måde i alle fag; så behøvede eleverne kun at lære at skrive redegørelser i et af fagene. Sådan forholder det sig desværre ikke, og det skyldes at de enkelte fags metoder vil vidog her forsøge at beskrive en fremgangsmåde som vi mener vil kunne bruges i alle fag. Grundlaget for denne fremgangsmåde er at en forklarende er en forklarende beskrivelse, og at formålet med at skrive en redegørelse er at give en sådan fremstilling.

For at kunne skrive en redegørelse må man have en metode. Når en metode skal være sælles for nogle forskellige fag, må den være forholdsvis abstrakt. En sådan abstrakt metode er at skrive redegørelsen som nogle svar på en række forskellige spørsmål. Spørsmålene skal ikke optræde i selve redegørelsen, de er blot værktojet ligesom andre metoder. Metoden er at bruge den rigtige spørgehorisont. Hvis man lærer at stille de rigtige spørsmål til et emne, vil man også kunne lære at skrive gode redegørelser.

For at kunne give en forklarende beskrivelse af et emne må man besætte sig med bestemte sider eller dele af det. For at nå frem til det må man stille bestemte spørsmål til sig selv om emnet. Det er spørsmål der begynder med disse 'hv-ord': HVEM, HVAD, HVOR, HVORDAN og HVORFOR. Og hertil kan man tilføje spørsmålet: MED HVILKET RESULTAT? Man må også forestille sig at redegørelsen besvarer spørsmål som: *Hvad drejer sagen sig om, eller hvad er der skeet, eller vil det ske, og hvor? Hvordan ser sagen ud, hvilken form, eller hvordan finder det sted?* Endvidere kan man spørge om årsagerne til, at noget sker eller at nogen handler på en bestemt måde, og man kan spørge om forudsætningerne for en sag eller en begivenhed, og så lyder spørsmålene: *Hvorfor sker det? Hvor-*

*for gjorde de sådan? Hvilken hensigt ligger bag? Hvorfor begyndte det på den måde eller på det tidspunkt?* Oversat til en anden terminologi handler alle disse *hv-spørgsmål* om forhold som en redegørelse må tage op og give en beskrivelse af: problemstilling eller givnehedens art, de medvirkende forfattere eller aktører, og tidspunkter og steder. Spørgsmålet *hordan* skal bruges til en beskrivelse af fix faserne i et begivenhedsforløb eller til en beskrivelse af de forskellige dele i en sag, og hvordan de forholder sig til hinanden. Drejer redegørelsen sig om en anden tekst, skal spørgsmålet *hordan* bruges til argumentationsanalyse af formen: komposition, sprog og stil.

Når man stiller spørgsmålet *hvorfor*, kommer man til at besøfuge sig med mindst tre forskellige forhold i sin redegørelse. Det er forhold, der har med årsager, forudsætninger og hensigter at gøre. Det kan være nødvendigt at beskrive årsagerne til et begivenhedsforløb for at kunne forklare det, og i andre tilfælde må man i sin redegørelse give forudsætningerne, hvis man fx vil forklare en aktuel sag. På samme måde må en redegørelse rumme nogle forklarende beskrivelser af de medvirkendes hensigter, for at redegørelsens modtager fuldt ud skal kunne forstå deres handlinger.

Det sidste spørgsmål, spørgsmålet om resultatet, peger på, at en redegørelse må rumme en beskrivelse af det, et begivenhedsforløb eller en sag ender med. Det kan i nogle tilfælde være en tilstand, fx hungersnød, mens det fx inden for det politiske felt kan være en ny lov. Et redegørelsens emne en tankegang eller en tekst, må spørgsmålet om resultatet være en beskrivelse af konklusionen.

## § 30. Redegørelse i skriftlig dansk

Vi har nu beskrevet en metode til at skrive redegørelser efter forskellige fag. Pointen i metoden er at den forklarende beskrivelse består i at sætte de forskellige forhold i emnet i relation til hinanden ud fra årsager, forudsætninger og hensigter. I det følgende vil vi se på hvordan en redegørelse i et bestemt fag, nem-

lig dansk, kan se ud.

En af de faste opgavetyper i et stilset til studenter- og HF-eksamen er en opgave der lyder: „Giv en redegørelse for ... eller „Gør rede for ...“. Det kan nedenstående eksempler dokumentere:

### TEKST 30 A

Gør rede for tankegangen i tekstd 1 (Jørgen Knudsen), og diskuter de meninger, der fremsættes.  
Overskrift: *Turisme.*

HF 76.1.2.

Gør rede for Sigfred Pedersens skildring af den omvandrende skærslipper og tag stilling til den. I hvor høj grad har skildringen karakter af virkelighed, og i hvor høj grad er der tale om et idealbillede af skærslipperens liv? Underbyg din redegørelse med citattegetser i teksten.

Overskrift: *Den gamle skærslipper.*

HF 77.1.1.

Redegør for, hvordan fortælleren i tekstd 5 (Den hårde frugt) oplever den industrielle udviklings konsekvenser for det danske landskab og danskernes boligmiljø. Diskuter de synspunkter, der kommer til udtryk i teksten.

Overskrift: *Plantagning?*

STUD.EKS. 78.1.1.

Ved studentersygeeksamen august 1978 blev der bl.a. givet nedenstående opgave. Kun en af de tilhørende tekster er aftykt.

### TEKST 30 B

Gør rede for nogle af de synspunkter, der kommer til udtryk i teksterne 1-5 og sæt dem i relation til hinanden. Du skal bruge mindst tre af teksterne.  
Overskrift: *Skolens øf gave.*

Af programmet for *Tredje Ejerskole og Realkursus*  
Vi har fundet ud af, at man ikke bare lærer ved at sy放出 boglig viden oven i knolden, men også ved at udrette noget med sine

hænder. Også fordi virkeligheden er sådan, at der er brug for både hoved og hænder. Vi må lære at respektere de to ting lige meget. I virkeligheden er det praktiske arbejde jo hele grundlaget for vores samfund – uden det fik vi aldrig noget at spise, der ville ikke være biler, skibe, tøje, veje, maskiner, tej, elektricitet, varme osv. Derfor har vi sagt, at vi på vores skole vil arbejde *halvtids teoretisk og halvtids praktisk*. Ikke bare det, men vores arbejde skal have virkelig betydning i dagligdagen, og vi skal have det fulde ansvar for det.

Ikke noget med at snitte i pinde, som ikke skal bruges til noget, eller lave mad, bare for at øve os, når vi alligevel skal spise „rigtigt“ et andet sted.

Her på skolen – ligesom på alle andre skoler – er der masser af nødvendigt arbejde:

*Vi skal have mad hver dag, kontoret skal passes, bygningerne skal holdes ved lige, bilerne skal holdes i stand – og her er der også landbrug og ct trykkeri, som skal passes og udnyttes.*

Vi kan lære meget af at få ansvar for disse områder. Lærerne og eleverne fordeler sig på dem i *erhvervsgrupper*. Fire gange om året skifter vi alle sammen erhverv og får på denne måde mange forskellige erfaringer. I erhvervene arbejder vi sammen med kammerater fra andre klassetrin.

Ca. halvdelen af tiden arbejder vi også praktisk med disse erhverv.

Den anden halvdel af tiden arbejder vi med at forstå erhvervne sagligt og samfundsmaessigt og med at tilegne os nogle færdigheder. Vi studerer og undersøger, hvad vores erhverv er for et. I det praktiske arbejde opstår der hele tiden spørgsmål, som vi gerne vil have besvaret. Automchanikerne spørger f.eks.: „Hvorfor går bilerne meget hurtigere i stykker i dag, end de gjorde før i tiden?“ Leynedsmiddelteknikerne spørger f.eks.: „Hvad er der egentlig i den mad, som en dansk familie spiser? Får vi det, kroppen har brug for? Hvad med giftstoffer?“

Vi undersøger spørgsmålene ved at læse bøger og tidsskrifter og ved at kontakte andre mennesker, som ved noget om det. Og det, vi finder ud af, skal vi kunne dokumentere, så andre mennesker kan forstå og bruge det. Vi skal også dokumentere, bewise, vores erhverv og dets placering i samfundet. Derfor kalder vi denne del af vores undervisning for *dokumentation*.

Som et led i dokumentation aflagger vi *baag* hos mennesker rundt omkring i landet for at lære om, hvilke vilkår mennesker har i deres forskellige erhverv.

Som et led i dokumentation aflagger vi *baag* hos mennesker

rundt omkring i landet for at lære om, hvilke vilkår mennesker har i deres forskellige erhverv.

Men vi har også brug for at blive meget dygtigere til andring – at skrive, læse, regne og at snakke engelsk, måske tysk. Det mærker vi hele tiden i vores arbejde, og vi vil også mærke det, når vi er gået ud af skolen.

Vi har brug for at træne disse færdigheder jævnligt, derfor kalder vi den del af undervisningen for *faste døser*. Det vil sige, at erhvervsgruppen må lægge sine planer sådan, at vi får øvet os i disse ting, måske dagligt. „Færdigheder“ lyder som noget med stavord, dikrater, tabeller og globler. Det er det også, men mange gange kan vi bruge vores praktiske erfaringer fra erhvervene, når vi skal skrive, læse og regne. Samtidig må vi gøre os klart, hvad vi skal kunne til eksamen og hjælpe hinanden med at få det lært.

I erhvervsgruppen kommer vi tac ind på hinanden gennem arbejdet og må *oplægge* meget på hinanden, fordi det er rygt for os alle at lære på den måde.

Som det fremgår af eksemplerne, kan en redegørelse optræde som første halvdel af en toledet opgave hvor anden del er en diskussion, en stillingtagen eller en sammenstilling. Da redegørelser indgår på denne måde i forskellige opgaveformer skal de være sagligt forklarende beskrivelser. For at kunne føre en diskussion med en tekst, for at kunne tage stilling til nogle synspunkter eller stille nogle tekster sammen, må man skaffe sig en viden om hvad disse tekster handler om, hvordan de er udført, og hvorfor teksterne rummer netop det indhold og fremtræder i netop den form. Hvis man ikke er saglig når man beskriver og forklarer disse forhold, kommer man hurtigt til at forvrænge de meningar og synspunkter som man senere skal diskutere eller tage stilling til. Resultatet kan blive, at man kan ende med at sidde og diskutere nogle synspunkter eller meningar, som ikke er den anden partis.

En lignende situation kan man ende i hvis man i stedet for en forklarende beskrivelse giver en vurderende beskrivelse. Hvis man hurtigt lader ens egen positive eller negative vurdering indgå i tekstbeskrivelserne, ødelægger man grundlaget for den senere emnebehandling, for man vil ikke kunne se teksterne på

teksterne egne præmisser. For at kunne føre en diskussion eller tage stilling til et sagforhold, må man lade den anden part uforstyrret komme til orde, inden man selv begynder, og det gør man ved at undlade vurderinger i sin redegørelse for teksterne og i stedet gemme dem til diskussionen eller til nogle afsluttende bemærkninger.

Formålet med en redegørelse er altså afhængigt af den funktion en redegørelse har i forhold til en anden fremsstillingsform, og det formal har vi beskrevet som en sagligt forklarende beskrivelse. Men hvordan giver man en sådan saglig forklarende beskrivelse af en anden tekst? Indtil nu har vi blot beskrevet, hvad man ikke måøre.

#### TEKST 30 C

##### Modelbesvarelse

I teksten, *Af programmet for T vind Efterskole og Realkursus*, fører nogle repræsentanter for T vind forskellige synspunkter frem som tegner deres opfattelse af skolens opgave. Generelt mener de at det er skolens opgave at forene det teoretiske og det praktiske arbejde, og at skellet mellem skolen og det omgivende samfund skal nedbrydes. Man får også indtryk af at de mener at undervisningen skal være mere samfundstrelevant.

Teksten kan deles i fire større afsnit. I første del (1. 1-20) behandler de hvad man kunne kalde skolens pædagogiske grundprincip: at man skal forene det teoretiske og det praktiske arbejde, fordi det i virkeligheden uden for skolen „er sådan, at der er bring for både hoved og hænder.“ (1. 3-4). Derfor arbejder man på efter-skolen og realkurset lige lang tid med begge dele. For at det praktiske arbejde skal være meningsfyldt og give eleverne ansvaret for deres holdning til livet på skolen fx som madlavning, administration og vedligeholdelse.

Anden del af teksten (1. 21-47) kan man betragte som en beskrivelse af selve arbejdsformen, og af hvad undervisningen kræver af eleverne på T vind. Elever og lævere fordele sig i forskellige „erhvervsgrupper“ (1. 22), som skifter erhverv fire gang om året. Ud fra skolens pædagogiske grundprincip arbejdes der lige meget teoretisk og praktisk i hvert erhverv. Det illustreres i teksten med to eksempler. Gruppen med levnedsmiddleteknikerne sørger ikke blot for maden, de undersøger også dens ernærings-

værdi og tilpasningsstofferne i den, og mekanikerne ser også bilproduktion i en samfunds-mæssig sammenhæng. Som led i undervisningen og for at gøre den samfundsrelevant skal eleverne besøge personer i forskellige erhverv, samtidig med at de læser teoretiske fremsættelser. Den viden som eleverne opnår, skal de kunne give fra sig, så andre skal kunne forstå den og bruge den. Det kaldes på skolen for „dokumentation“ (1. 43-44).

Næstsidste del (1. 48-60) handler om „faste doser“ (1. 53). Det er undervisning i nogle bestemte ferdigheder som stavning, læsning, regning og fremmedsprog, som man har erfaring for er nytige, ligesom eleverne over sig til afgangsekseksamen. Til sidst (1. 61-63) skriver forfatterne af T vind-programmet at skolegangen på deres skole også har til opgave at opdrage eleverne, fordi de på skolen skal arbejde på en anden måde end de er vant til, nemlig i et meget tæt gruppearbejde.

Den formulering af skolens opgave, som programmet giver, udspiger af en anden holdning til den praktiske side af skoleundervisning end man normalt møder. Man fornemmer en indirekt kritik af andre skoleformers undervisning, når der i programmet står: „Vi må lære at respektere de to ting (det praktiske og det teoretiske) lige meget. I virkeligheden er det praktiske arbejde jo hele grundlaget for vores samfund –“ (1. 4-6). Og det er også som om de på T vind mener at man ude i samfonden har en forkert holdning til det praktiske arbejde; de skriver jo „I virkeligheden“. På samme måde finder man en positiv holdning til skolen som opdragende institution, hvor andre mener at skolen kun må formidle kundskaber, ikke opdrage.

Hensigten med teksten må være at fortælle folk hvilke pædagogiske principper man går ind for på T vind, og hvordan den daglige undervisning og livet på efterskolen former sig. Selv om T vind-repræsentanterne informerer om deres egen skole, så virker deres holdning til den forholdsvis saglig. De skamroser den ikke gennem en mængde plus-ord, og det ser ud til at de trækker både de positive og negative sider ved undervisningen frem. På mange kan de såkaldte „faste doser“ og det med at eleverne opdrager hinanden, virke afskrækende. Omvendt skriver de ikke at undervisningen foregår på et socialistisk grundlag. Det må skyldes nogle taktiske overvejelser, da det sikker vil være en negativ oplysning for nogle ansigter.

Sproget virker meget talesprogsagtigt. For det meste er sat-

ningerne korte, og der er en del talesprogsudtryk som fx: „syde boglig viden oven i knolden“ (1.2) og „Ikke bare det“ (1.10), „Ikke noget med at snitte i pinde“ (1.13). Ud fra sproget at dømme må adressatgruppen især være unge, og det er sikkert unge som har forladt folkeskolen efter 7. eller 8. klasse, og som nu kunne tenke sig at komme på efterskole.

Forudsætningerne for Tvindskolernes program er de senere års debat omkring folkeskolen og gymnasiets Temaerne i denne debat er flere. Et er det som nogen har kaldt disciplinrikisen i folkeskolen, et andet er den påståede indoktrinering i folkeskolen, og den stigende tilgang til gymnasiet har også haft betydning. Alt dette har ført til en debat om skolens målsætning, om forskellige undervisningsformer, om forholdet mellem praktiske og teoretiske fag og forholdet mellem skole og samfund. Programmet for Tvindskolene forholder sig til den debat på forskellig vis.

Ovenstående er et eksempel på hvordan man kan løse en del af den opgave, som opråbder i lekt 30 b. Teksten skal vise hvad en forklarende beskrivelse af en anden tekst skal indeholde. Redegørelsen begynder med at beskrive Tvind-repræsentanternes generelle opfattelse, og det svaret til skemaet fra tidligere beskrivelser: helheden før delene. Dernæst følger sammen med en kompositionsoversigt en fremstilling af nogle karakteristiske træk ved undervisningen på Tvind. Disse træk beskrives ikke alene, de forklares også i redegørelsen. Forklaringen består i at undervisningsformen med forskellige erhvervsgupper betragtes som udtryk for skolens grundlæggende princip. På samme måde forklares elevernes besøg hos personer uden for skolen som et resultat af skolens målsætning, selv om det ikke står direkte i Tvind-programmet. Det er sådanne kommentarer, hvor redegørelsens afsender placerer den oprindelige teksts mindre dele i forhold til teksts grundsynspunkt, der gør teksten i eksemplet til en redegørelse og ikke til et referat.

Redegørelsens afsender har et andet hjælpemiddel til rådighed, når hun eller han skal forklare enten teksts indhold eller dens form. Det er sammenligningen. I redegørelsen for Tvind-programmet finder vi sammenligninger, når der fx står: „Den

opfattelse af skolens opgave, som kommer til udtryk i programmet her, udspringer af en anden holdning til den praktiske side af skolundervisning, end man normalt møder.“ eller når der står: „På samme måde finder man en positiv holdning til skolen som opdragende institution, hvor andre mener, at skolen kun må formidle kundskaber, ikke opdragte.“ Generelt disse to sammenlignninger forklarer redegørelsen hvad der er det særlige ved Tvindskolernes opfattelse.

Endnu nogle hjælpemidler som man kan betjene sig af når man står over for at skulle give en redegørelse for en tekst, er en række af analysebegreberne fra forskellige kommunikationsmodeller. Også dem bruger afsender af denne redegørelse. I afsnittene efter indholdsredegørelsen finder vi analysebegreberne: hensigt, sprog, plus-, minus- og neutrale ord, plus- og minus-fakta. De er med i redegørelsen fordi de kan forklare den form som teksts indhold har fået som udtryk for en bestemt åben eller skjult holdning. Hvilke dele af de forskellige analysesemotoder man skal inddrage i sin redegørelse, afhænger af formålet med den. I vores eksempel skal Tvind-teksten indgå i en sammenstilling med nogle andre tekster, og vi har derfor valgt at slå ned på sproget, hensigten og holdningen ud over at redegøre for indholdet. I andre sammenhænge kan det være relevant at slå ned på andre træk.

Det sidste afsnit i redegørelsen handler om forudsætningerne for teksterne. Afsnittet skal tjene til at forklare en række forhold uden for teksterne. Det sker gennem en placering af teksterne i en løbende debat i Danmark fra midten af halvfjerdsårene og frem til i dag. I en redegørelse kan en sådan placering af en eller flere tekster være en del af den forklarende beskrivelse. En anden del kan være en kort historisk placering og en tredje en kort orientering om anledningen til teksten, teksterne.

Paragrafferne om redegørelser har fået et forholdsvis stort omfang. Det skyldes at når det kommer til stykket er det den vigtigste fremsættelsesform i gymnasiet og HF, og at redegørelser spiller så stor en rolle i mange sammenhænge uden for skolen. De andre former for beskrivelser som er behandlet i dette kapitel, spiller slet ikke den samme rolle som selvstændige fremsættel-

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 formålstjenligt 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 typografiske afsnit i Twindskolernes program (tekst 30 b)

#### Øvelse 30 b

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

#### Øvelse 30 c

Bed jeres lærere i samfundsøg, geografi, biologi og historie om at læse paragrafferne 29 og 30 igen nem 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 betningen), 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.

Oftest 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. Af sender 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 læsre udtrykt: Ved addition, subtraktion og multiplicktion 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  $k$  beuger en konstant, forsvinde med  $x$ .

\*(Vil man begrunde disse sætninger ud fra omstændende skarpe definition, kan beviserne formes således:  
Hvor lille det positive tal  $\epsilon$  end vælges, kan man på  $x$ -aksen indrette et interval  $-\delta_1 < x < \delta_1$  således, at  $f(x) \text{ og } g(x)$  begge