

Hvis man havde tid

Om metoder i stileretning

Af Ole Togeby

Ole Togeby er lektor ved Københavns Universitet Amager.

Den tid der gives betaling for retning af stile i gymnasiet, HF og i folkeskolen er givetvis for kort. Hvis man skal rette en stil færdig på under 15 min., så kan resultatet ikke blive andet end det der vist også er det almindelige: læreren sætter røde streger under grove fejl, d.v.s. uautoriserede stavemåder, anakolutiske sætningskonstruktioner og direkte vildledende tegnsætning. Der kan komme et par ord om for stilmæssigt afvigende ordvalg, og direkte ulogisk argumentation kommenteres konkret, d.v.s. ikke med påpegning af den argumentationsteoretiske fejltype, men ved modpåstande om emnet for argumentationen. Til sidst står der så nogle linjer om stilen som helhed, om dispositionen, om fyldigheden i belæysningen af emnet og om indledning og slutning – holdt i generelle vendinger. Ingen lærer kan nå mere.

I denne artikel vil jeg prøve at overveje hvad man kunne gøre – *hvis man havde tid*. Sådanne overvejelser må i det mindste være de argumenter man skal bruge for at overbevise bevilligende myndigheder om at lærere må have mere tid til rettearbejde i forbindelse med skriftlig fremstilling.

For ærlig talt – mon eleverne lærer noget af lærerens rettelser – hvis de er som beskrevet? Der er ikke tvivl om at elever lærer at skrive bedre og

bedre i løbet af deres skoletid – men skyldes det ikke blot at de skriver, skyldes det lærerens rettelser? Stavefejl kan nok til en vis grad undgås ved at læreren finder dem, retter dem og evt. giver systematisk undervisning i den type af staveproblemer som de enkelte elever har særlig svært ved. Men på de mere overordnede planer, periodebygning, argumentationsstrategi, disposition, lærer man næppe meget af konkrete rettelser. Eleverne må lære at se en uhen-sigtsmæssig sætningssammenføjning som et eksempel på en type, for at de kan undgå det en anden gang. Og de må lære om de abstrakte principper for disposition af tekster for at de fra en kommentar om at slutningen i en stil om forbrugssamfundet er for flad, kan lave slutningen i en stil om overgangen fra barn til voksen bedre. For at lærerens kommentarer skal kunne overføres af eleven fra den ene skrive-situation til den anden, må den foregå i et sprog der kan tematisere de abstrakte principper for tekstproduktion, et tekstligt metasprog. Der må altså kunne tales om forskellige typer af indledninger, f.eks. direkte, anekdotiske, citatindledninger, om forskellige typer af sammenføjningsprincipper, parallelisme, eller mangel på samme, modsætningsvis fremstilling, differentiering eller underord-

so | sti de og og 3. liv, drø all | G. N. A. H m i U v k tv kv b si el vi di i m:

...ug var gangs
— og hvor ordforrådet endnu ikke —
ud over de ældre lån, der naturligt var gledet ind i sproget som
fælleseje — havde modtaget større tilskud af fremmedstof. Men alt
med den samme indledningsform af citatene tillige var nærmest af

ning, og om forskellige funktioner af teksten, vederhæftighed, relevans og sandhed. I det følgende skal jeg prøve at antyde en teori der også udstikker et metasprog som man kan bruge når man retter stile, og som man altså til dels også indvier eleverne i. Som man giver dem en morfologisk terminologi, nemlig ordklasserne, og en syntaktisk terminologi, nemlig sætningsleddene, således skal man også give dem en tekstlingvistisk terminologi.

Teksters kvalitet kan variere uafhængigt på tre forskellige niveauer: I teksten kan sætningerne være mere eller mindre *korrekte*, og afsnittene kan være mere eller mindre *hensigtsmæssige*, og hele teksten kan være mere eller mindre *funktionel*. Man kan altså godt finde tekster der er ukorrekte og uhensigtsmæssige men mægtig funktionelle, og omvendt tekster der er korrekte men uhensigtsmæssige og ufunktionelle.

Et udtryk kan kun kaldes korrekt eller ukorrekt hvis der findes en ekspliciteret norm, en regulering af udtryksmulighederne. Og egentlig normativ regulering findes kun på stavningens og til dels sætningssyntaksens område; stavningen reguleres ved Retskrivningsordbogen og syntaksen til en vis grad af diverse grammatikker – også selv om grammatikkerne går for at være rent deskriptive. Men for forholdet over sætningsgrænsen findes ingen normativ regulering, og man kan derfor heller ikke tale om at opbygningen af sætningerne i et afsnit er ukorrekt.

Sætningsopbygningen i afsnit kan kaldes hensigtsmæssig hvis sætningernes syntaktiske opbygning, tegnsætningen, sammenføjeingen af hel-sætninger, generelt kunne det måske kaldes interpunktionen, er i overensstemmelse med den indholdsmæssige strukturering af stoffet. Hvis alle formelle virkemidler skaber sammenhæng, konsistens og pointering i teksten er den hensigtsmæssig. Er meningsmæssigt overordnede dele sat i

grammatisk underordnede konstruktioner, er størrelser der meningsmæssigt klassificeres på samme niveau udtrykt på ikke parallelle syntaktiske pladser, eller kan læseren slet ikke finde hvad der er vigtigt og hvad ikke, da er afsnittet uhensigtsmæssigt opbygget.

En tekst er funktionel hvis den er et *vederhæftigt* udtryk for afsenderens intentioner og holdninger, hvis den er et *sandt udsagn* om det sagforhold den handler om, og hvis den er en *relevant meddelelse* til modtageren. En tekst er et vederhæftigt udtryk hvis afsenderen for det første er engageret i at få udtrykt noget til nogen. Den der ikke har noget udtryksbehov kan heller ikke lave en tekst der er et vederhæftigt udtryk. For det andet skal teksten som udtryk gøre afsenderens hensigter intentioner og holdninger gennemskuelige ikke blot for modtageren, men i høj grad også for afsenderen selv. Det at producere tekster er også en form for erkendelse og selv-erkendelse. Først når man kan formulere det præcist, ved man hvad man egentlig vil. Tekster der fyres af i situationer der systematisk blokerer for selvfremsstilling, kan aldrig blive rigtig funktionelle. For det tredje skal teksten virke som et troværdigt udtryk for afsenderen, man må altså ikke af teksten få det indtryk at afsenderen skjuler noget med vilje eller tilbageholder oplysninger som måske ville modarbejde hensigten.

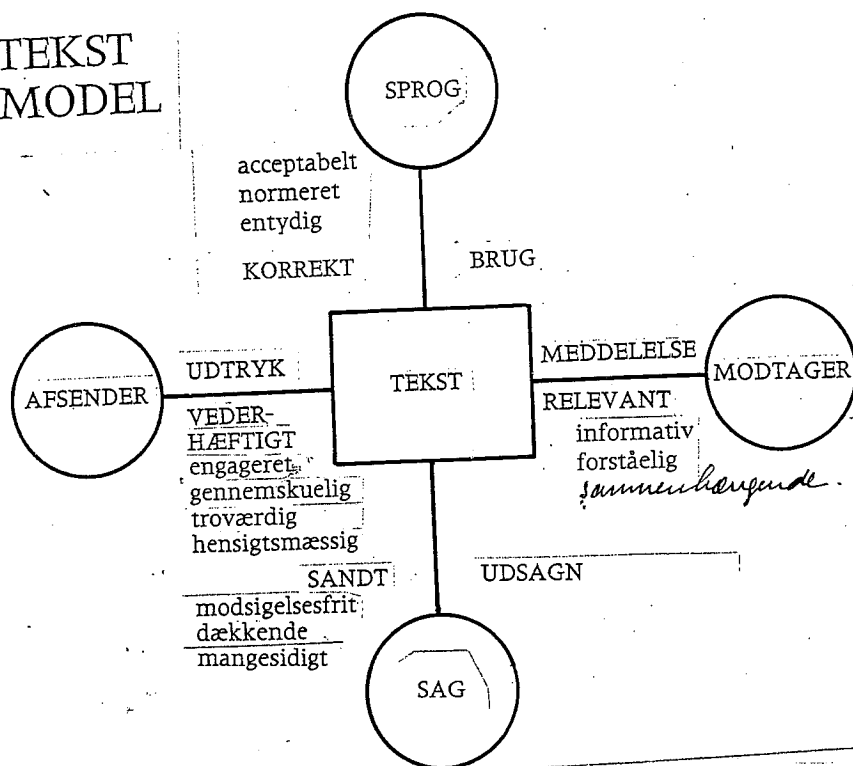
En tekst er et sandt udsagn om verden hvis den på logisk, mangesidig og dækkende måde fremstiller en sag. Den endelige sandhed om verden kan ikke findes, for tekster fremstiller aldrig hele verden, men kun en del af den. For at man derfor skal kalde en tekst for et sandt udsagn om verden, skal den være en dækkende fremstilling af den del af verden der er emnet, d.v.s. der må ikke være væsentlige dele af sagen som ikke er nævnt, der må ikke være væsentlige synspunkter på sagen som ikke er be-

rørt, og der må ikke være logisk inkonsistens mellem fremstillingens enkelte dele.

En tekst er en relevant meddelelse til modtageren hvis der kun tages udgangspunkt i det der er kendt for modtageren – forudsætter teksten ting bekendt som ikke er kendt for modtageren forbliver teksten uforståelig – og hvis den kun meddeler noget som er ukendt for modtageren – tekster der fortæller det alle ved, kan ikke fange nogens interesse. (Denne funktionsmodel bygger i det væsentlige på Habermas: *Hvad er universalpragmatik?* i Jürgen Habermas: *Teorier om samfund og sprog*, 1981 Kbh.)

Det rammer næppe helt ved siden af så at en gennemsnitlig dansklærer bruger ¼ af sin tid og energi på korrektheden, ¼ på hensigtsmæssigheden og ¼ på det funktionelle. Årsagen til denne prioritering er igen givetvis tidspresset; på korrekthedens område se kan man være nogenlunde udtømmende i sin rettelse, mens man altid vil gøre for lidt inden for de to andre områder, men en del af årsagen er få nok også mangelen på terminologi og metasprog til at tale om hensigtsmæssighed og funktionalitet. Kan der skabes nogenlunde enighed om en terminologi på området, vil lærere også kunne omprioritere den sparsomme tid de har, til at bruge f.eks. ½

TEKST MODEL



En funktionel tekst bør være et vederhæftigt (engageret, gennemskueligt, troværdigt og hensigtsmæssigt) udtryk for afsenderens intentioner og holdninger, et sandt (modsigelsesfrit, dækkende og mangesidigt) udsagn om sagen, en relevant (informativ og forståelig) meddelelse til modtageren og et korrekt (entydig, normeret og acceptabel) brug af sprogsystemet.

på funktionalitet, $\frac{1}{4}$ på hensigtsmæssighed og $\frac{1}{4}$ på korrekthed. Det ville lære eleverne at skrive for så vidt angår de væsentligste sider af tekstproduktionsprocessen.

For der er ikke tvivl om at tekster der bruges i konkrete situationer i det virkelige liv – og altså ikke i skolen – kun opfattes som vellykkede hvis de er funktionelle; en vis rolle spiller det også om de er hensigtsmæssige og korrekte. Men det væsentligste er funktionaliteten, og mindst betydning har korrektheden.

Skolenævnet der skriver til kommunen fordi de gerne vil have en bro over den stærkt trafikerede vej som $\frac{1}{4}$ af skolens børn skal passere på vej til skole, vil ikke have succes med deres skrivelser, hvis deres tekster ikke er både vederhæftige udtryk for deres intentioner, sande udsagn om sagen og relevante meddelelser til kommunen. Skinner det fx. igennem at ønsket om en bro kun fremsættes af en lille sammenspist gruppe, som måske kun fremsætter forslaget af partipolitiske grunde, vil sagen ikke blive taget alvorligt af de kommunale myndigheder. Er fremstillingen af sagen ikke dækkende, overdrives tallet på børn der ville benytte en eventuel bro, argumenteres der med at trafikken er dødsensfarlig selv om der faktisk ikke er blevet dræbt nogen børn hidtil, og tages der slet ikke hensyn til at alle børn måske ikke vil benytte en bro selv om den var der, så vil teksten næppe her få særlig succes. Appelleres der i henvendelsen til kommunen til medfølelse med de små børn der nu hvor det bliver vinter vil have særligt svært ved at passere overgangsfeltet, mens det f.eks. slet ikke nævnes at ansvaret for at alle de pågældende børn på deres skolevej skal passere en så trafikeret vej, må ligge hos den kommune

der har lavet skoledistrikterne, så vil teksten ikke være relevant meddelelse for modtageren og teksten vil igen blive mindre vellykket. Ved sådan et konkret eksempel er det klart at funktionaliteten er en nødvendig betingelse for at en tekst kan blive vellykket. Er afsnittene ikke hensigtsmæssigt bygget op, vil det nok betyde at der må holdes møder for at få opklaret alle detaljer i sagen, men øjemødet er ikke forspildt. Og kun meget grove og iøjnefaldende sprogfejl vil på nogen måde forstyrre teksten. (Dermed er ikke sagt at enhver tekst der er både korrekt, hensigtsmæssig og især funktionel også vil være vellykket. Det kan jo sagtens tænkes at kommunen i sparetider ikke har råd til nogen bro, og at styringen af kommunen foregår således at det bedre arguments ejendommelige tvangsløse tvang ikke spille så stor en rolle.)

For at vise hvorledes en lærer i sine rettelser kan undersøge og vejlede om funktionalitet og hensigtsmæssighed skal jeg her prøve at rette to stile, som er udvalgt som gode illustrationseksempler på hvorledes funktionalitet kan variere uafhængigt af hensigtsmæssighed og korrekthed – også i danske stile, som jo ellers er skrevet i situationer hvor selve rammerne for situationen, den institution der skrives ind i, de roller afsender og modtager udfylder i institutionen og de normer og regler der udefra stilles til institutionen, i høj grad blokerer for funktionaliteten i teksten. I en dansk stil har afsender pr. definition ikke noget udtryksbehov, og troværdigheden kommer overhovedet ikke på prøve når teksten skrives for at blive vurderet ikke for at udtrykke noget. Den opfattes som symptom, ikke som hensigt. Teksten kan heller ikke være relevant for modtageren som jo antages at vide

det hele i forvejen, men som lader som om hun eller han ikke ved noget om emnet – i det omfang afsenderen, eleven, skal prøves i denne viden. Kun udsagnsfunktionen synes at gå nogenlunde igennem genren dansk stil – vel at mærke hvis den ikke, som med de nye opgaveformuleringer ved studentereksamens og folkeskolens afgangsprøve, reduceres til referat og reaktion på andre tekster.

Her citeres først to stile, en skrevet af en pige i 2. real, en af en dreng i 2. G. Emnet er det samme, så det fælles ved rettelser og kommentarer på de to niveauer kan fastholdes. Kald dem bare Helle og Tore. Helle fik ganske

simpelt en stil for med emnet Overgangen fra barn til voksen. Tore fik på bedste studentereksamensmaner et opgavesæt med 11 materialebilag (et billede af en indianerpige, en tekst om at blive voksen hos hopiindianerne med illustration, konfirmationskort, digte af Johannes V. Jensen, Riffbjerg og Søren Krag-Jacobsen, en side af Elevhelse, et uddrag fra Tine Bryld: *Stærk nok*, og billedet fra en Burger King annonce). Og opgaven lød: Giv en personligt vurderende redegørelse for overgangen fra barn til voksen med kritisk brug af det udleverede materiale.

Helle

(A) Overgangen fra Barn til voksen.

- 01 Overgangen fra barn til voksen kunne gøres meget letter end den er. Der bliver snakket forfærdeligt meget. Jeg tror egentlig at hvis man ikke snakkede så meget ville det afhjælpe lidt. Hvordan den burde laves
- 05 om, kommer vel en del an på ens politiske indstilling. Jeg mener at såfremt samfundet blev lavet »lidt« om var overgangen ikke så svær.

- (B) Hvis man er født i kernefamilien og man allerede fra fødslen er pakket godt ind. Nemlig hvis den ene af forældre har gået hjemme og ens første skridt uden for hjemmet er skolen (folkeskolen). Opdager man først da at andre har haft en helt anden opvækst forløb. Man har dermed sjældent vænnet sig til den mere specielle type børn kontra voksne f.eks. problembørn, alkoholikere,
- 15 eneboere ensomme eller lever i et kollektivt eller på anden måde.

- Hvis man derimod kommer på daginstitutioner i 1 års alderen eller før. Og er blevet stimuleret efter behov og ikke har opholdt sig i mere end 6 timer om dagen i
- 20 institutionen vil overgangen til skolen være lettere. Hvor der fra helt lille blev stillet krav til barnet vil overgangen være lettere, barnet vil ligesom være mere selvstændig, jeg synes også, at man skal lære børnene selv at tage stilling og kunne bestemme sig til
 - 25 hvad de vil, når man spørger dem eller sætter et valg op for dem opdrage dem til at være sociale også rent sjæleligt, acceptere andre og selv tage en selvstændig beslutning, de skal have mere medbestemmelse og at kunne udtrykke sig rent sprogligt det vil hjælpe dem enormt. Når de

30 kommer i puberteten og videre op i de voksnes rækker, så tror jeg ikke, at der vil opstå de helt store problemer, en ting der i hvert fald vil hjælpe er at have så stor viden som muligt. Det får man ved at være godt skolet, altså at skolen bliver mere udviklet ved bl.a. længere

35 skolegang.

- (D) Skolen skulle laves om man skulle køre lidt efter det system, som lilleskolerne kører efter, ikke så mange elever i klasserne, mere samarbejde med forældrene og mere individuel behandling af børnene. Lærerne skal hjælpe eleverne at hjælpe hinanden. D.v.s. i stedet som nu, hvor de indbyrdes konkurrerer og undlader at hjælpe hinanden, skal de trænes til at hjælpe hinanden indbyrdes. Læreren bør fungere, som en slags konsulent allerede når eleverne kan læse en tekst selvstændigt. Han bør da lære eleverne selv at bearbejde sit stof. I stedet for som nu, hvor det bliver spyttet ud i hovedet på eleverne færdig, skræddersyet. Dermed lærer eleverne, barnet hurtigt at stille kritik til oplysninger, og lærer dermed ikke at stole alt hvad den voksne fortæller. En stor del af teenagealderen vil derfor
- 50 undgå den store brydningskraft. Idet barnet ikke betragter den voksne som afgud der aldrig tager fejl.

- (E) Barnet får en langsommere overgang til et selvstændigt voksent menneske.

Pige, 2. real

Tore

Overgangen fra barn til voksen.

- (A) 01 Tiden fra at være barn og til at være voksen er en mærkelig og besværlig tid, med indre stridigheder og problemer.

- (B) Man kommer fra en tid, hvor man ikke skal tage et ansvar, og over i en anden tid hvor ansvaret bliver lagt på én.

- (C) 05 Overgangstiden eller puberteten er fyldt med mange problemer, såsom indre stridigheder, med for eksempel at man diskuterer og skændes uden rigtig at ville, man bliver alvorligt forelsket, men vil ikke vise det.

- (D) En af de specielle ting der sker, er at man begynder at se på sine forældre på en anden måde. Man synes de laver en masse tåbeligt, og passer unødigt på én, f.eks. ved at sige, at man skal være hjemme til det og det tidspunkt, eller deres bemærkninger til én hvis man skal til fest, som faderens til sønnen: »Husk nu gummiet« eller til datteren: »Kom nu lige hjem, uden
- 15 svinggerninger, og i et stykke«.

- (E) At det er en mærkelig tid for alle, der er i den alder, kan der slet ikke være tvivl om, f.eks. hvis man ser på overgangsritter, fra barn til voksen.

- (F) 20 Hos prærieindianerne var der mandomsprøver, hvor en dreng, der skulle være kriger, fik stukket ben igennem brystet, og derefter hængt op under loftet, eller som det er hos mange folkeslag, hvor man, som hos australnegrene, bliver tatoveret med en nål, eller hos andre folkeslag, får foretaget et operativt indgreb i form af fjernelse af en tand, eller for pigernes vedkommende, 25 får fjernet klitoris, eller andet.
- (G) Hos os har vi konfirmationer, hvor der også tales om overgangen fra barn til voksen, for en af de taler man altid kan være sikker på at få til en konfirmation, er denne: »Nu da du er blevet en stor dreng/pige, og skal til at træde ind i de voks- 30 nes rækker, må du vide o.s.v. o.s.v.«.
- (H) En af de ting, der også hører med til overgangen fra barn til voksen, er forelskelse i den mere alvorlige stil. Man begynder at se mere alvorligt på emnet og kan ikke tåle, at nogen gør grin med det. Man begynder også at komme på diskoteker, for at 35 finde noget »kørvel«; og for at finde det, må man mange gange, blive nødt til at følge moden i tøj, selv om man egentlig ikke rigtig har lyst, og måske skal man også drikke sig mod til.
- (I) På grund af dette, er der mange fabrikanter, som har fundet ud af at tjene tykt på salg af tøj og andet, ved hele tiden at 40 finde på noget nyt.
- (J) Med diskoteker er også forretninger som Burger King dukket op, og de har lavet den helt store reklame-kampagne om hvordan man skal se ud, og hvad man bør spise, så alle der ikke følger dette, må blive en smule deprimeret.
- (K) 45 På et tidspunkt, når man er 17-18 år, modtager alle drenge, besked om session til militæret, og bliver man erklæret egnet der, begynder der et nyt opdragelses trin i ens liv, for når og hvis man kommer ind, bliver der nok talt pænt til en de første par uger, men herefter bliver der råbt af en, og man kan 50 ikke sige andet end: »Javel Hr. sergent«, f.eks. kan jeg give et eksempel på hvad jeg mener; Min egen storebror var sergent i hæren, og han startede ret hurtigt med at råbe af sine mænd, det var sådan at nogen ligefrem begyndte at savne deres mor i løbet af nogle få dage, for i hæren har en menig intet at skul- 55 le have sagt.
- (L) Efter militærtjenesten, eller før, stifter mange familie, og får børn, og først nu får man et virkeligt ansvar, og så kan man efterhånden kalde sig voksen.
- (M) Men det er en lang vej at gå, før man er voksen, for man ta- 60 ler om den sorgløse barndom og den glade ungdom, men er den så god, det mener jeg ikke, hvilket er set i mine eksempler. Jeg mener at man har problemer hele livet igennem, foreksempel som barn, ingen at lege med, har ikke kunnet holde sig, banket na- boens søn og forventer gengæld, eller har baldret en rude.
- (N) 65 Som ung har man også mange problemer, såsom forkert hår, for-

kert tøj, er forelsket, har måske gjort en gravid, eller er gravid.

- (O) Som voksen kan man have ægteskabelige problemer, problemer på arbejdet, stress eller økonomiske problemer, så alt i alt
70 kan man sige, at det er en problemfyldt tilværelse vi lever i ... og det vil det nok fortsætte med altid, for sådan er mennesket.

Dreng, 2.G.

Det første læreren kan gøre for at undersøge og diagnosticere funktionaliteten i teksten, er at udrede dispositionen og det samlende punkt i teksten. Alle tekster bør have et samlende punkt eller princip for at kunne kaldes en sammenhængende tekst, og alle dele af den bør pege hen mod dette punkt på en eller anden måde. I stile som er argumenterende redogørelser, vil det samlende punkt naturligt være den tese der argumenteres for, og alle delene skal altså være argumenter for og imod denne tese. Læreren kan næppe finde dette samlende punkt uden en analyse; man får ikke nødvendigvis umiddelbart en opfattelse af hvad der skal være det samlende punkt, for hensigtsmæssigheden og funktionaliteten viser sig jo netop kun når pointerne er fremhævet.

Det samlende punkt og dispositionen kan man finde ved en analyseprocedure der består af følgende: først prøver man i hvert typografisk afsnit at finde nøglebegrebet, det der sammenfatter alt hvad der står i afsnittet, det der står i forbindelse med og relation til de andre afsnit. Hvis de markerede afsnitsgrænser ikke falder sammen med de afsnits grænser som indholdet sætter, må retteren altså først sætte nye afsnitsgrænser. Dernæst kan nøglebegreberne fra hvert afsnit skrives ud i en kolonne og læreren kan undersøge hvilken relation hvert afsnit står i til det foregående afsnit, til det følgende afsnit og til alle de andre afsnit. Der findes kun et relativt begrænset antal relationer et afsnit står i til et eller flere andre af-

snit og til helheden så man kan blot lede i et katalog over mulige relationer for at finde hvilken relation der er mest passende bestemmelse for det givne afsnit. Med et begreb fra den klassiske retorik, kan den relationelle plads eller funktion et afsnit indtager, kaldes for hvilket topos der er tale om. Topoi (flertal af topos, som på græsk betyder *sted*) er betegnelsen for de steder hvor man finder argumenter til at belyse en sag, betegnelsen for abstrakte, sociokulturelt bestemte relationelle begreber der strukturerer den meningsmæssige sammenhæng mellem andre begreber. Topoi er punkter på den spørgehorisont som afsenderen råder over ved udarbejdelsen af en tekst om et givens emne. 2. fase i lærerens analyse procedure består altså i at fremanalysere hvilket topos hvert enkelt afsnit, som er karakteriseret ved et nøglebegreb, udgør i helheden.

Tredje fase består så i på grundlag af kolonnerne med nøglebegreber, og topoi at finde den disposition stilen er lavet over og dermed hvad stilens samlende punkt er. Disse forhold behøver ikke at være stilskriveren bevidst, og så er teksten næppe hensigtsmæssigt udformet, så det er ikke altid et let arbejde for læreren.

Prøv at tage den første stil, Helles; i den er afsnittene ikke sat hensigtsmæssigt, så hvis man skal finde nøglebegreberne i hvert enkelt afsnit, må man først afgrænse dem mere præcist end det er sket. I den følgende version af stilen har jeg markeret de nye afsnit og understreget et ord eller udtryk i hvert afsnit:

Helle II

Overgangen fra Barn til voksen.

- (A) 01 Overgangen fra barn til voksen kunne gøres meget letter end den er. Der bliver snakket forfærdeligt meget. Jeg tror egentlig at hvis man ikke snakkede så meget ville det afhjælpe lidt. Hvordan den burde laves

05 om, kommer vel en del an på ens politiske indstilling. Jeg mener at såfremt samfundet blev lavet »lidt« om var overgangen ikke så svær.

- (B) Hvis man er født i kernefamilien og man allerede fra fødslen er pakket godt ind. Nemlig hvis den ene af for-
10 ældrene har gået hjemme og ens første skridt uden for hjemmet er skolen (folkeskolen). Opdager man først da at andre har haft en helt anden opvækst forløb. Man har dermed sjældent vænnet sig til den mere specielle type børn kontra voksne f.eks. problembørn, alkoholikere,
15 eneboere ensomme eller lever i et kollektivt eller på anden måde.

- (C) Hvis man derimod kommer på daginstitutioner i 1 års alderen eller før. Og er blevet stimuleret efter behov og ikke har opholdt sig i mere end 6 timer om dagen i
20 institutionen vil overgangen til skolen være lettere. Hvor der fra helt lille blev stillet krav til barnet vil overgangen være lettere, barnet vil ligesom være mere selvstændig, jeg synes også, at man skal lære børnene selv at tage stilling og kunne bestemme sig til
25 hvad de vil, når man spørger dem eller sætter et valg op for dem opdrage dem til at være sociale også rent sjæleligt, acceptere andre og selv tage en selvstændig beslutning, de skal have mere medbestemmelse og at kunne udtryk-

- (D) ke sig rent sprogligt det vil hjælpe dem enormt. Når de kommer i
30 puberteten og videre op i de voksnes rækker, så tror jeg ikke, at der vil opstå de helt store problemer,

- (E) en ting der i hvert fald vil hjælpe er at have så stor viden som muligt. Det får man ved at være godt skolet, altså at skolen bliver mere udviklet ved bl.a. længere

35 skolegang.

- (F) Skolen skulle laves om man skulle køre lidt efter det system, som lilleskolerne kører efter, ikke så mange ele-
ver i klasserne, mere samarbejde med forældrene og mere

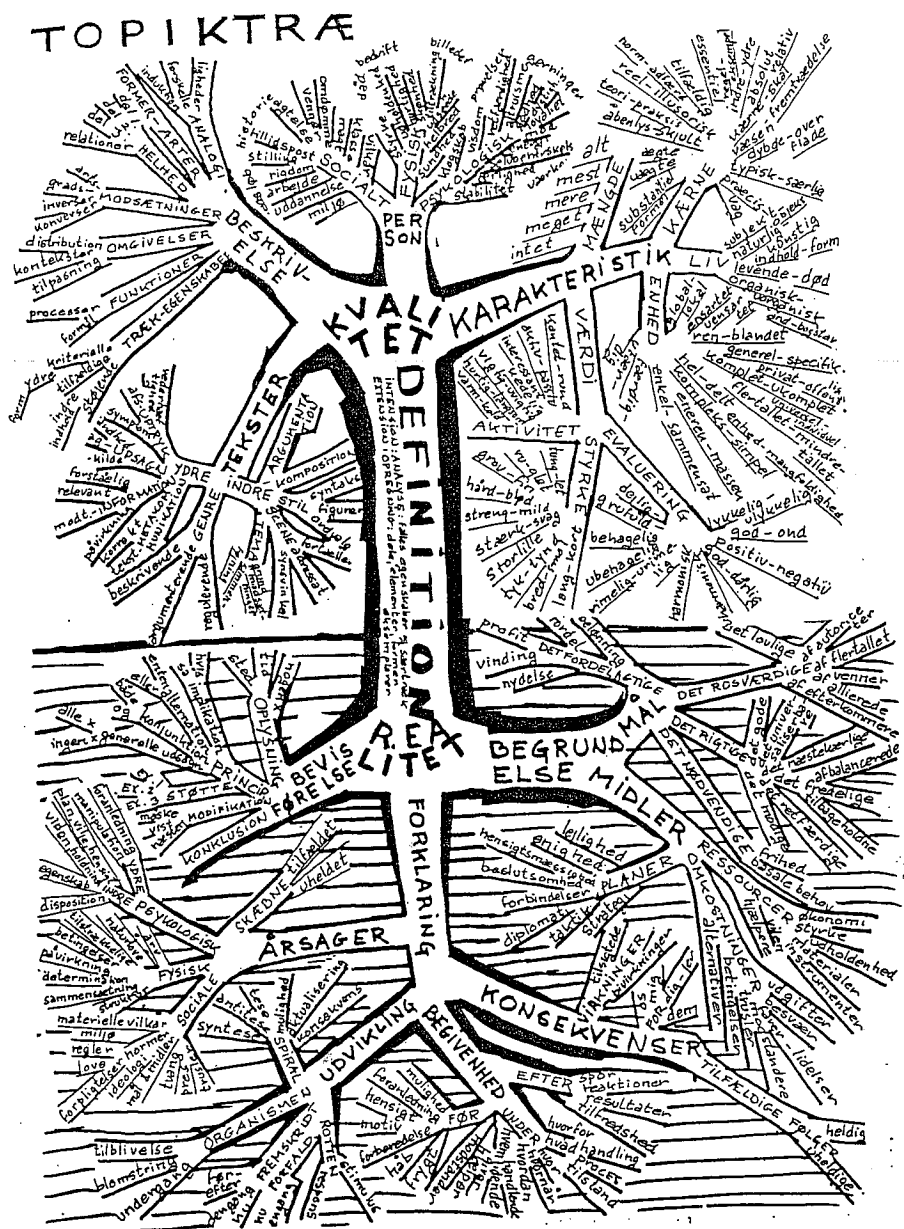
- individuel behandling af børnene. Lærerne skal hjælpe eleverne at hjælpe hinanden. D.v.s. i stedet som nu, hvor de indbyrdes konkurrerer og undlader at hjælpe hinanden, skal de trænes til at hjælpe hinanden indbyrdes. Læreren bør fungere, som en slags konsulent allerede når eleverne kan læse en tekst selvstændigt. Han bør da lære eleverne selv at bearbejde sit stof. I stedet for som nu, hvor det bliver spyttet ud i hovedet på eleverne færdig, skræddersyet. Der med lærer eleverne, barnet hurtigt at stille kritik til oplysninger, og lærer dermed ikke at stole alt hvad den voksne fortæller. En stor del af teenagealderen vil derfor undgå den store brydningskraft. Idet barnet ikke betragter den voksne som afgud der aldrig tager fejl.
- (I) Barnet får en langsommere overgang til et selvstændigt voksent menneske

Man får så en kolonne med følgende nøgleord:

- afsn. NØGLEORD
- (A) kunne gøres lettere
 - (B) pakket godt ind
 - (C) stillet krav
 - (D) ikke opstå problemer
 - (E) skolen
 - (F) elever, hjælpe, konkurrere
 - (G) læreren, konsulent skræddersyet
 - (H) kritik
 - (I) langsommere overgang

Problemet i 2. fase af lærerens analyseprocedure består nu i, hvilke topoi afsnittene med de anførte nøgleord udgør i forhold til hinanden og helheden. Kataloget over topoi som er mulige bestemmelser af afsnittene er beskrevet for hver enkelt tekststart i Henning V. Jensen og Ole Togeby: *Brug sproget!* Kbh. 1981, men her skal jeg give en ellers ukommenteret oversigt over mulige topoi inden for de tekststarter der er anført på de nærmeste stammer, der er f.eks. topoi som *årsag, hvem, hvad, hvor, hvornår, mål og midler, analogier, arterformer, helhed-dele, modsætninger, omgivelser, funktioner, træk og egenskaber, mængde, kerne, liv, enhed, værdi: aktivitet, styrke, evaluering.*

I den antikke retorik var den vigtigste del nok læren om hvordan man *finder* argumenter, INVENTIO. De steder man normalt kunne finde argumenter i en sag, kaldes efter det græske ord for sted for TOPOI (ental: topos). Topoi kan defineres som almene og ubestemte (uspecifikke) begreber eller synspunkter som kan være relevante for den intersubjektive belysning af og meningsdannelse om et problem inden for en bestemt sociokulturel horisont. Topoi er altså traditionsformidlende symbolske værn (der dog ikke er stivnet til ord-sprog og klicheer) og hensigtsmæssige, nyskabende muligheder for belysning af et bestemt problem (dog ikke uoverskuelig som ordforrådet). I topiktræet er det angivet at det vigtigste topos i enhver sag er DEFINITION. Man må altid gøre sig klart af svaret på spørgsmålet: HVAD ER DET? Sagsfremstillingen må dernæst hvile på en redegørelse for sagens REALITETER (ER DET SANDT?), og den må folde sig ud i en beskrivelse af sagens KVALITET (HVORDAN ER DET). Sagens realitet belyses ved BEVISFØRELSE (eller SANDSYNLIGGØRELSE) af at sagens realitet er som



påstået, FORKLARING på alle om-
stændigheder i forbindelse med sa-
gen, og BEGRUNDELSE for hvilke
handlinger man i den anledning kan
foreslå. De topoi der findes i tekstar-
ten FORKLARING er nok de bedst
kendte. En begivenhed forklarer man
ved at svare på spørgsmålene: HVAD,

HVEM, HVOR, HVORNÅR, HVOR-
DAN og HVORFOR, og hvert enkelt
spørgsmål kan igen give anledning til
endnu mere specificerede topoi:
hvem er HANDLENDE, hvem er LI-
DENDE, HJÆLPER, MODSTANDER,
GIVER, MODTAGER.

Og sådan hele vejen.

I Helles stil kan nøgleordene bestemmes som følgende topoi:

AFS.	NØGLEORD	TOPOI
(A)	kunne gøres lettere	? mål?
(B)	pakket godt ind	1. del
		1. form
(C)	stillet krav	2. form
(D)	ikke opstå problemer	værdi
(E)	skolen	2. del
(F)	elever	2. delens 1. del
	hjælpe	1. form
	konkurrence	2. form
(G)	læreren	2. delens 2. del
	konsulent	1. form
	skræddersyet	2. form
(H)	kritik	værdi
(I)	langsommere overg.	konsekvens, værdi

Jeg har altså fundet, at afsnit B, C og D handler om overgangens første fase eller *del*, nemlig førskoletiden, mens afsnit E, F, G, H handler om overgangens 2. *del*, nemlig skoletiden. I første del, førskoletiden, er der to *former* for opdragelse: at pakke børn ind eller at stille krav. Og i D beskrives *værdien* af de to former. I 2. del, skoletiden, findes der så igen to *dele*: elevernes handlinger og lærernes handlinger, og inden for hver af disse *underdele* findes der to *former*, henholdsvis: hjælpe og konkurrence, konsulent-virksomhed eller skræddersyet stof-gennemgang. Efter denne analyse, af hvilke topoi afsnittene med deres nøglebegreber udgør, kan man så fremanalysere den egentlige, bagved-liggende disposition:

AFS.	NØGLEORD	TOPOI	DISPOSITION
(A)	kunne gøres lettere	?mål?	I. Indledning, tese
(B)	pakket godt ind	1. del	II.A. Barndom
		1. form	1. overbeskyttelse
(C)	stillet krav	2. form	2. stimulering
(D)	ikke opstå problemer	værdi	3. sammenlignende vurdering
		2. del	B. skoletid
(E)	skolen	1. del	1. eleverne
(F)	elever	1. form	a. samarbejde
	hjælpe	2. form	b. konkurrence
	konkurrence	2. del	2. læreren
(G)	læreren	1. form	a. konsulent
	konsulent	2. form	b. indtærper
	skræddersyet kritik	værdi	3. sammenlignende vurdering
(H)	kritik		
(I)	langsommere overgang	konsekvens, værdi	III Slutning, sammenfatning
	overgang		

Resultatet af analysen bliver altså at Helles stil er meget stramt og konsekvent disponeret. Hun opstiller i indledningen en tese, som en indsnævring af emnet, men en helt rimelig indsnævring og præcisering af emnet; og det at lægge ud lige på og hårdt med sin tese, er en udmærket form for indledning. Dernæst gennemfører hun konsekvent en argumentation for denne tese, endog med ret stram parallelistisk opbygning: overgangen kan blive lettere hvis man ændrer opdragelsesprincipperne, hvis man stimulerer og ikke overbeskytter førskolebørnene, og hvis man i skolen lader eleverne samarbejde og ikke konkurrere, og lader lærerne være konsulenter og ikke indtrepere. Endelig udgøres slutningen af en sammenfattende generel formulering af hele sagen – noget der også er en almindelig og udmærket slutning.

På grundlag af denne tætte analyse af det samlende punkt og dispositionen i Helles stil, kan læreren så prøve at vurdere funktionaliteten i teksten. På trods af det umiddelbare indtryk som de fleste nok får af stilen, nemlig at det er en gang ubehjælpsomt sludder, må man konkludere at teksten som udsagn i høj grad er sand, d.v.s. modsigelsesfri, dækkende og mangesidig. Nogen logiske inkonsekvenser kan ikke påvises, tværtimod vises det punkt for punkt hvorledes opdragelsen kan ændres, og hvorfor ændringer er at foretrække. Emnet er dækkende fremstillet i forhold til omfanget af en stil. Overgangen udanalyseres i to faser: barndom og skoletid, og opdragelsen i skoletiden udanalyseres i elevens rolle og lærerens rolle, årsager og virkninger er beskrevet på rimelig måde og ingen vigtige dele er glemt. Fremstillingen besidder også en vis flersidighed; i hver fase og del af overgangen fra barn til voksen, undersøges to modsatte former for opdragelse, således at den konkluderende holdning fremtræder på baggrund af en modholdning.

Også som meddelelse er teksten så relevant som man næsten kan finde det i en stil. Den handler om de forhold som voksne og især lærere har ansvaret for, opdragelsens og uddannelsens former. Den prøver altså faktisk at tage læreren på hendes eller hans egne præmisser (og er dermed forståelig specielt for læreren) og appellerer så til ændringer i en retning som er ny og anderledes (må man formode) i forhold til lærerens praksis (og dermed er teksten informativ også for læreren).

Tekstens udtryksfunktion er nok lidt mere blandet. Det er klart at Helle er engageret i sin tekst, hun vil noget, hun vil have lavet skolen om her og nu, og hun vil have lavet førskoleopdragelsen om, så senere generationer får en bedre opvækst end – ja og det er her det problematiske kommer. Skal førskoleopdragelsen være anderledes end hendes egen? Jeg tror ikke at der er tvivl om at det er hendes egen opdragelse hun gør op med; den påfaldende detaljerede liste over hvad det godt indpakkede barn ikke har vænnet sig til: »den mere specielle type børn kontra voksne f.eks. problembørn, alkoholikere, eneboere ensomme eller lever i et kollektivt eller på anden måde«, tyder på at det er hendes egen situation. De færreste ved så meget om hvad andre ikke ved. Men hvis det er tilfældet at det er hendes egen opdragelse hun gør op med, så er teksten som udtryk ikke gennemskuelig, hverken for hende selv eller for læseren, og dermed bliver den heller ikke helt troværdig. Det ser nærmest ud til at hun med udgangspunkt i sine egne problemer har villet skrive noget alment, men hun har ikke selv kunne drage grænsen mellem det private og det offentlige og almene; hun fremstiller noget privat som om det var offentligt – selvfølgelig fordi hun gennem en lang skolegang har lært at man ikke skal blotte sig ved at åbne bare noget privat, og at man ikke får

valuta i undervisningen ved at bidrage med private erfaringer i en time som styres af læreren som en offentlig diskussion. Teksten er altså som udtryk ikke rigtig vellykket fordi private ting sløres, hun får ikke bearbejdet sit problem færdigt og bliver altså ikke gennemskuelig for sig selv, og læserne får ikke belyst hvor meget af problemet der er alment og vedkommende og hvad der kun er privat og uinteressant. Årsagen til denne utroværdighed i udtryksfunktionen ligger givetvis først og fremmest i skolen som institution. Det er fantastisk svært at bruge og bearbejde private erfaringer i en offentlig institution som skolen.

Alt i alt kan man konstatere at denne stil er betydelig mere funktio-

nel end de fleste andre stile på samme klassetrin – og også på andre. Teksten er som udsagn dækkende og mangesidig, som meddelelse forståelig og informativ, og som udtryk er den engageret, men ikke gennemskuelig eller troværdig. Det er vigtigt at læreren i sine rettelser kan fastholde at dette er en af de væsentligste kvaliteter ved stilen – ganske uafhængigt af hvorledes afsnittenes hensigtsmæssighed og sætningernes korrekthed er.

Lad os prøve at tage Tores stil på samme måde. For hvert afsnit findes nøgleord, topos og den hierarkiske plads i dispositionen. Resultatet, som bygger på Tores egen afsnitsinddeling ser således ud:

AFS.	NØGLEORD	TOPOI	DISPOSITION
(A)	besværlig tid	definition?	I. tese, plan
(B)	ansvaret	1. del	A. ansvar
(C)	problemer	2. del	B. problemer
(D)	se forældre på anden måde	vigtigt træk	II. Væsentligste træk
			A. forældreopfattelsen
(E)	overgangsritter	vigtigt træk	B. overgangsriter
(F)	folkeslag	1. form	1. hos andre folk
(G)	konfirmationer	2. form	2. hos os (konfirmation)
(H)	forelskelse	vigtigt træk	C. forelskelse
(I)	fabrikanter	konsekvens	1. modeslave
(J)	Burger King	konsekvens	2. madmode
(K)	militæret	vigtigt træk	D. familie, ansvar
(M)	problemer som barn	analogi	III. Afslutning
			A. analogier til overgangen
(N)	som ung problemer	helheden	B. sammenfatning
(O)	problemfyldt tilværelse	analogi, generalisering	C. generalisering

Prøver man først på dette grundlag at finde det samlende punkt, tesen for argumentationen, kan man næppe komme til andet end »det er en pro-

blemfyldt tilværelse vi lever i«. Og det er da en selvfølgelighed og en banalitet. Man kan engagere sig i at fortælle at tilværelsen er vidunderlig, el-

ler at tilværelsen ikke er til at bære for mange mennesker, men der er ingen der kan være engagerede i over for andre at give udtryk for at det er en problemfyldt tilværelse vi lever i. Med andre ord: stilen kan ikke opfattes som et engageret eller vederhæftigt udtryk for Tores hensigter, intentioner og holdninger. Og læg mærke til at det slet ikke kommer på tale om teksten som udtryk er gennemskuelig eller troværdig, når den ikke er engageret. Som udtryk er Tores tekst altså betydelig dårligere end Helles.

Som meddelelse er den ikke meget bedre. Jeg kan ikke forestille mig nogen lærer – eller nogen anden modtager af en offentlig tekst – der ville finde det informativt at tilværelsen, herunder overgangen fra barn til voksen, er problemfyldt. Teksten er nok nogenlunde forståelig, d.v.s. den forudsætter ikke noget bekendt som ikke også er bekendt af lærere og andre læsere, men den meddeler ikke meget nyt – i sin tese, måske lidt i detaljerne.

For at undersøge tekstens udsagnsfunktion, må man inddrage dispositionen og argumentationsgangen i teksten. Om dispositionen kan man sige flere ting. Den har som tekster bør have, en indledning, en midte og en slutning. Men indledningen lover mere om planen for stilen end midten holder. Indledningen lægger op til at besværet ved overgangen vil blive behandlet under to synsvinkler: dels som det at få et ansvar, dels som problemer hvis man ellers kan se nogen forskel på det. Men denne dispositionsplan bliver ikke fulgt i det følgende. Midterdelen forsøger ikke at ordne afsnit med fælles træk sammenhængende, adskilt fra andre afsnit som har andre fælles træk. I midterdelen opregnes blot 5 forskellige væsentlige sider ved problemerne i overgangen fra barn til voksen: *forældreopfattelsen, overgangsriter, forelskelse, militærtjeneste og familie*. Der er så vidt man kan se ikke noget som

helst princip for rækkefølgen af disse 5 afsnit, de kommer bare dumpende tilfældigt. I sidste afsnit, om familienstiftelse, står der ganske vist: »Først nu ... kan man ... kalde sig voksen«, men militærtjenesten kan også komme efter at drengen stifter familie, så noget styrende kompositionsprincip er overgangens kronologi ikke. Ikke blot kommer afsnittene i tilfældig rækkefølge, men afsnittene er indholdsmæssigt ikke på niveau. Afsnit A, om barnets opfattelse af forældrene, set fra barnets subjektive synsvinkel, B, om overgangsriter, hos andre og os selv, er dels set fra en samfundsmæssig synsvinkel – og herunder kunne man passende have beskrevet om riten netop var en bearbejdelse af børnenes opfattelse af forældrene – dels en subjektiv synsvinkel igen. Og sådan kunne man nemt fortsætte ned gennem C, D og E. Den dispositionsfejl der her er begået, er meget almindelig i stile, den skyldes manglende klassifikation af de indholdsstørrelser som er puttet ind i stilen. Man kunne med Erik Rehling kalde den: *de røde for sig og de lange for sig*. (Se Erik Rehling: *Skriftlig form*, 1965). Fremstillingen er flad, modsat hierarkisk eller pyramideformet (A-E), det gør at man ikke kan skelne det væsentlige fra det uvæsentlige, den er inkonsekvent (de røde for sig og de lange for sig) og dermed peger ikke alle dele hen på ét men på flere samlende punkter; hvad har de tatoverede australnegre f.eks. med ansvar og problemer at gøre, og hvad har det med ansvar at gøre at en menig intet har at skulle have sagt? Det kunne godt have noget med sagen at gøre, men forbindelsen omtales slet ikke, og dispositionen giver ingen antydninger.

Endelig slutningen; ofte sammenfatter man i slutningen hvad man har sagt i teksten, det gør Tore ikke (kun); man kunne også vise det betydningsfulde i det omtalte problem, men det er ikke det Tore gør; endelig

kunne man omtale det enestående ved det omtalte fænomen, men det Tore gør, er at beskrive hvor almindeligt det omtalte problem er – og in-
tet kan være mere ødelæggende for læserens oplevelse af hvorfor det var væsentligt at læse om emnet. Sammentrængt står der i slutningen: som ung har man mange problemer (og det kunne godt være en lidt interessant tese, hvis det var flere end ellers, men Tore fortsætter:) og det har man også som barn og som voksen.

Som udsagn om sagen, overgangen fra barn til voksen, er teksten altså ikke på nogen måde sand, modsigelsesfri, dækkende eller mangesidig, og som meddelelse er den ikke informativ. Tores tekst er betydelig mindre funktionel end Helles. Og det bør Tore også have at vide. Mens de røde streger under det ukorrekte i en stil ofte fratager eleverne den sidste rest af selvtillid og skrivelyst, vil kommentarer om tekstens funktionalitet, selvom de er stærkt negative, netop provokere elever til at yde noget bedre næste gang, til at engagere sig, til at gennemtænke hvad der vil være informativt og hvordan en sag fremstilles på dækkende og modsigelsesfri måde. I enhver interaktion med ytringer og genytringer, hvortil også hører elevens stil og lærerens rettelser, kan der forekomme tre typer af genytringer eller reaktioner på en anden ytring: genytringen kan være en bekræftelse af det foregående, f.eks. en bekræftelse på en bøn om noget, en erklæring om enighed i en vurdering eller en beskrivelse, et ja til en oplysning; genytringen kan være en benægtelse, f.eks. en afvisning af et ønske, en erklæring om uenighed om en vurdering eller beskrivelse, eller et nej til en oplysnings rigtighed; eller genytringen kan være en negligering af den foregående ytring, f.eks. en overhøring af en bøn, mangel på inddragelse af den foregående vurdering eller beskrivelse i sin egen bedømmelse og implicit afvisning af oplys-

ningens relevans. Hvis læreren reagerer på Helles stil ved at tage undervisningsformerne op til diskussion i klassens time, er det en bekræftelse. Men hvis læreren afstår fra at diskutere med Tore fordi det jo er meget pænt af en på hans alder at skrive sådan, så har læreren negligeret Tores beviste intentioner. Det at symptomallæse Tore, ved at sætte øde streger under de fejl som jo ofte er under Tores bevidsthedstærskel, er yderligere at understrege negligeringen: jeg interesserer mig ikke for hvad du vil med din tekst, kun for hvorledes du blotlægger dine manglende evner når du skriver. Derfor er en benægtelse af det som på et eller andet plan alligevel er Tores bevidste intentioner. Det at symptomallæse Tore, ved at sætte røde streger under de fejl som jo ofte er under Tores bevidsthedstærskel, er yderligere at understrege negligeringen: jeg interesserer mig ikke for hvad du vil med din tekst, kun for hvorledes du blotlægger dine manglende evner når du skriver. Derfor er en benægtelse af det som på et eller andet plan alligevel er Tores bevidste hensigt, intention og holdning, den eksplicitte påpegning af det ufunktionelle i udsagnet om at tilværelsen er problemfyldt, noget der vil styrke Tores selvtillid, noget der vil få ham til at gøre sig mere umage næste gang og måske også arbejde med sit udtryk og sine holdninger. Man får selvtillid af at andre finder ens påstande så væsentlige at de må protestere mod dem. Det gør Tore også.

På tekstfunktionalitetens niveau er der stor forskel på Helle og Tore; Helle er engageret, modsigelsesfri, dækkende og mangesidig, informativ og forståelig, mens Tore er uengageret, modsigelsesfuld og ganske uinformativ. På afsnithensigtsmæssighedens niveau er kvaliteten ikke så høj hos nogen af dem, men deres problemer er forskellige fordi den funktionelle kvalitet af deres tekster er forskellige.

Helle er nok ikke så typisk. Der er ikke mange der vil så meget og kan så lidt som hende. Hendes problem er ikke at tænke og argumentere og at arbejde, hendes problem er udelukkende at få trykket sin intentioner ud på en hensigtsmæssig måde – og det må jo netop være det en dansklærer skal lære hende. Helle kan ikke sætte punktummer, og hun kan ikke umiddelbart mærke hvilke led der kan si-

deordnes fordi de er af samme syntaktiske status, og hvilke der ikke kan. Denne diagnose kan man stille ved at opstille Helles tekst som knækprosa, som frie vers, hvor meningsmæssige parallelle led får parallelle pladser i et (også her) hierarkisk system (altså af typen: I(A (1 (a, b, c), 2 (a, b), 3 (a, b, c, d)), B ...)II ...)
Prøv at se afsnit C hos Helle II.

- A. Hvis man derimod kommer på daginstitution i 1 års alderen eller før
- B. Og er blevet stimuleret efter behov,
- C. og ikke har opholdt sig mere end 6 timer om dagen i inst.
- I. vil overgangen til skolen være lettere.
 - A. Hvor der fra helt lille blev stillet krav til barnet
- II. vil overgangen være lettere
 - B. barnet vil ligesom være mere selvstændig,
- III. Jeg synes også, at man skal
 - A. lære børnene
 - 1. selv at tage stilling
 - 2. og kunne bestemme sig til, hvad de vil
 - a. når man spørger dem
 - b. eller sætter et valg op for dem
 - B. opdrage dem til
 - 1. at være sociale også rent sjæleligt,
 - 2. acceptere andre
 - 3. og selv tage en selvstændig beslutning
- IV. De skal have mere medbestemmelse
- V. og at kunne udtrykke sig rent sprogligt, det vil hjælpe dem enormt.
- VI. Når de kommer i puberteten og videre op i de voksnes rækker, så tror jeg ikke, der vil opstå de helt store problemer.

Helle laver her – som andre steder i stilen – en syntaktisk hierarkisk struktur som hun ikke selv kan overskue. Hun bør fx. én gang for alle lære at en ledsætning der kommer før helsætningens finitte (sætningsdannende) verbum, afgrænses med et komma og ikke med et punktum – det ser ikke ud til at hun ved det. Hun bør også tænke lidt mere over hvad det er hun sideordner, fx. kan man ikke syntaktisk sideordne infinitiver med og uden *at* (III A 1 – 2). Når dette formelle er bragt i orden –

og det bør bringes i orden – så kan man også kommentere den rent indholdsmæssige organisering af afsnittet. Det er ikke nogen god organisation at den mest generelle formulering (II:) »hvor der fra helt lille blev stillet krav til barnet vil overgangen være lettere«, står midt i afsnittet. Står den mest generelle formulering ikke først eller sidst vil, enten de foregående eller de efterfølgende mere specifikke formuleringer af det samme (og det er både I, III og IV) forekomme overflødige, gentagelser

af hvad der siges andetsteds. Helt konkret kommer dette til udtryk i III: »Jeg synes også...«; hvad sideordner også? Er det at lære børn at tage stilling (III A 1) noget nyt i forhold til det at »barnet vil ligesom være mere selvstændig« (II B)? Endelig er det vel også klart efter analysen at der ingen forskel er på at »lære børnene selv at tage beslutning« (III A 1) og at »opdrage dem til selv at tage en selvstændig beslutning« (III B 3).

Den overordnede parallelstilling af *lære børnene og opdrage dem til* er kun en varieret gentagelse og kan ikke bære en gentagelse i indholdet også.

Alt dette bør dansklæreren få Helle til at indse. Det kan ske ved at lave den opstilling som jeg har lavet, for hende – og den kan jo laves uden at man skriver teksten om; ved at man indfører nummereringen i teksten på de passende steder. Det kunne altså se således ud:

Helle

A) Hvis man derimod kommer på daginstitutioner i 1 års alderen eller før. B) Og er blevet stimuleret efter behov

C) og ikke har opholdt sig i mere end 6 timer om dagen i institutionen I vil overgangen til skolen være lettere.

A) Hvor der fra helt lille blev stillet krav til barnet

II vil overgangen være lettere, B) barnet vil ligesom være mere selvstændig, III jeg synes også, at man skal A) lære

børnene I) selv at tage stilling og kunne bestemme sig til hvad de vil, a) når man spørger dem b) eller sætter et valg op

for dem B) opdrage dem til I) at være sociale også rent sjæleligt, 2) acceptere andre 3) og selv tage en selvstændig beslutning, IV de skal have mere medbestemmelse V og at kunne udtryk-

ke sig rent sprogligt det vil hjælpe dem enormt. VI Når de kommer i puberteten og videre op i de voksnes rækker, så

tror jeg ikke, at der vil opstå de helt store problemer, en ting der i hvert fald vil hjælpe er at have så stor viden som muligt. Det får man ved at være godt skolet, altså at skolen bliver mere udviklet ved bl.a. længere skolegang.

Men jeg tror næsten man kunne skyde den genvej til at få hende til at indse problemerne, at lade hende læse sin egen stil op. Hun ville ikke kunne gøre det – og hun ville indse hvorfor. Så kunne man blot bede hende skrive den om så hun kunne læse den op. Så ville hun have rettet om ikke alle fejlene, så dog de fleste. For hun ville have interesse i at få udtrykt sine intentioner og holdninger, som hun jo er engageret i, så

hensigtsmæssigt som muligt. Og sådan hele vejen med Helle.

Tores problem er et andet. Han udtrykker sig heller ikke særlig hensigtsmæssigt, men hovedårsagen til dette er nok den at han heller ikke har noget at udtrykke. Der er ikke nogen hensigt udtrykket kan være »mæssigt« i forhold til. Så hvis man fik provokeret Tore til at ville noget, så ville afsnittenes hensigtsmæssighed måske slet ikke udgøre noget

problem. Tore lider tydeligvis af den forestilling at man ikke vil få karaktervaluta for et sprog med for få ledsætninger pr. helsætning. Hans sprog kører i en syntaktisk skabelon der uafhængigt af indholdet dikterer at

man kun kan fortsætte én vej, nemlig mod dybere og dybere underordningsgrad. Sideordning eller genoptagelse af sætningen på et niveau med lavere underordningsgrad tør han ikke bruge. Se hans afsnit F:

I. hos prærieindianerne var der manddomsprøver, hvor en dreng, der skulle være kriger, fik stukket ben gennem brystet og derefter hængt op under loftet,

II. eller som det er hos mange folkeslag, hvor man

A. som hos australnegrene bliver tatoveret med en nål

B. eller hos andre folkeslag

1. får foretaget et operativt indgreb i form af fjernelse af en tand

2. eller for pigernes vedkommende

a. får fjernet klitoris

b. eller andet

Den syntaktiske konstruktion er alt for dyb i forhold til, hvad indholdet betyder. Det samme kunne have været sagt således:

I. hos prærieindianerne var der manddomsprøver, hvor drenge, der skulle være krigere, fik stukket ben gennem brystet og blev hængt op under loftet,

II. hos australnegrene blev drengene tatoveret med nåle,

III. og andre steder fik

A. drengene ved et operativt indgreb fjernet en tand,

B. pigerne

1. klitoris

2. eller andet.

Tores fordybelsessyge viser sig også ved at hans overgangsmarkører på sætningsniveau, konjunktioner og præpositioner og pronomener, ikke er nogle der artikulerer meningen, den meningsmæssige relation mellem de to sætninger, men kun fungerer som syntaktisk underordner. Se f.eks. hvor mange gange han bruger *hvor* uden at der er tale om lokal-betydning, *for* uden at der er tale om en begrundelse for det foregående, og *hvilket* som jo kan forbinde hvad det skal være med hvad det skal være. Tore skriver uengageret på en frygt for ikke at opfylde en norm om kompleksitet. Også det bør han have at

vide, men jeg ville dæmpe kommentarerne noget fordi jeg tror de er symptomer på mangelen på engagement, snarere end mangel på færdighed til at kunne gøre det bedre.

I overensstemmelse med mit eget forslag til prioritering af lærerens tid og energi, med $\frac{1}{2}$ til funktionalitet og kun $\frac{1}{4}$ til hensigtsmæssighed, vil jeg holde op med kommentarer på hensigtsmæssighedens niveau til Helles og Tores stile.

Jeg mener dog at jeg for overblikkets skyld også bør bringe et eksempel på vellykket periodebygning på afsnittets niveau. Den er skrevet af Lars som er ca. 30 år og går på forbe-

redelseskursus til folkeskolens af-
gangsprøve. Stilen er en besvarelse af
en eksamensopgave som bestod i vi-
sen »Det var en lørdag aften« og op-

gaveformuleringen: »Fortæl med
dine egne ord, hvad visen handler
om. Skriv derefter en historie eller et
digt om kærlighed«.

Kærlighed

- (A) 01 I korte træk beskriver visen vel det lille private helvede, en kvinde gennemgik, efter at være blevet, sagt med et populært udtryk, »brændt af«.

Kærlighed

- (B) 05 Jeg husker først vi sås. En våd trist dag på Rådhuspladsen
Det var vist april. Måske et tilfælde, hvor to par øjne
(C) mødes blandt myriader af andre. Jeg husker det spil vi
opførte. Som en dans, eller et smukt ritual fra dyrenes
verden.

- 10 Langsomt, uendeligt langsomt, som trukket af magneter,
nærmede vi os begge det øjeblik hvor vi mødtes.

Der var ingen fraser, ingen banal famlen efter de
rigtige ord. Vi eksisterede bare for hinanden i dette
kaos af myldrende mennesker.

- (D) 15 Jeg husker de følgende måneder som dråber af fuld-
kommen lykke, en altoverskyggende indre glæde.

Helt naturligt dannede vi par. Man sagde vist endda,
et perfekt par.

- 20 Jeg tror vores åbenlyse glæde og kærlighed var en
solstråle, et skær af håb i en verden, hvor disse ver-
dier bliver sværere at øjne.

Vi levede en sommer, eller var det et lysår? Tiden
eksisterede vist slet ikke. Selv solen syntes at velsig-
ne os. Vi følte os så sikre, sikre på at vor kærlighed

- 25 var bygget på fast grund.

- (E) Vi var nok naive. Vi glemte nok at interessere os
for de modsætninger, der var og ville opstå mellem to
mennesker, fra vidt forskellige verdener med vidt forskellige livsop-
fattelser. Vi løste vist aldrig vore al-

- 30 vorligste problemer. Vi elskede kun, følte ikke andet
var nødvendigt. Livet var jo smukt og tiden uendelig.

- (F) Jeg husker den dag vi blev konfronteret med »livet«.

Det liv vi havde lukket øjnene for. Det var som blev
der slået en breche mellem os. En revne hvorigennem en

- 35 iskold vind hylede vedvarende.

Med stoisk ro slog jeg det hen, hvad kunne da røre os?
Men jeg overså de bekymrede rynker i din glatte pande.

(G) En dag sank vort smukke slot i ruiner; ingen af os for-
stod helt hvad der var sket eller hvordan. Vi troede

40 jo, vi var så overbeviste.

(H) Vi er nu i hver sin del af verden, med meget ringe
chance for at mødes. Måske tænker du som jeg, af og til
på den tid der gav os begge så meget, måske kan vi endda
begge bruge hvad vi lærte.

(I) 45 For er kærlighed da ikke en af menneskets smukkeste fø-
lelser? Hvad ville der være for os uden? Jeg ved at
kærlighed mellem to mennesker er smuk, men jeg har set
og glemmer forhåbentlig aldrig, at to ikke undgør et helt
univers, men kun er enkelte led i en uendelig lang kæde.

50 Kærlighed er for og til alle. Ja, kærlighed er en grund-
sten i alles liv.

*Mand, eksamen til folke-
skolens afgangsprøve*

Denne tekst har – på afsnittets ni-
veau – en kvalitet som nok er lidt ud-
over hensigtsmæssighed: den er ryt-
misk. Igen kan det vises og demon-
streres ved en oplæsning, teksten er
lækker at læse op og eleverne kan
godt høre det. Teksten er ikke takt-
fast som et vers, men der er alligevel
en vis balance mellem trykstærke og
tryksvage stavelser og der er tilstræbt
en vis ensartethed i længden af hel-
hederne, en ensartethed som define-
res ved antallet af trykstærke stavel-
ser. Et eksempel på to enheder der er
helt lige lange og med samme fødder
og en tredje der netop bliver for lang,
kan illustrere det.

Jeg husker de følgende måneder
som dråber af fuldkommen lykke
en altoverskyggende indre glæde.

Og et til eksempel hvor kun de tryk-
stærke stavelser er markeret:

Jeg husker det spil vi opførte

som en dans eller et smukt ritual fra
dyrenes verden

langsomt uendeligt langsomt som
trukket af magneter

nærmede vi os begge det øjeblik hvor
vi mødtes

Denne rytmiske prosa er på sin vis
overbevisende som udtryk for en
stemning – og dermed kan den må-
ske alligevel falde ind under beteg-
nelserne vederhæftighed, engage-
ment, troværdighed. Men også som
meddelelse får teksten dermed en
ekstra kvalitet, den suggererer læse-
ren og lytteren så man får del i stem-
ningen. Dermed bliver teksten om
ikke informativ, så dog uventet og
spændende og dermed relevant. Den
ros må Lars straks have. Men også
Lars er nok utypisk, for efter min
analyse kan han med afsnittenes ryt-

miske opbygning udtrykke mere end han indholdsmæssigt kan stå inde for. Forskellen er dog ikke så stor, men prøv at se. Bortset fra indledningen om »Det var en lørdag aften«, som kun er med af hensyn til den –

efter min mening – uheldige opgaveformulering, så er stilen meningsmæssigt bygget op således (afsnitsmarkeringen med store bogstaver er lavet af mig på tværs af Lars' egen afsnitinddeling):

AFS.	NØGLEORD	TOPOI	DISPOSITION
(B)	først, tilfælde	årsagen: tilfælde	I. Indledning
(C)	spil, magneter	1. del. 1. fase	II. A. nødvendighed
(D)	følgende måneder	1. del. 2. fase	B. sikkerhed
	perfekt, sikre		
(E)	nok, naive	2. del 1. fase	III. A. naivitet
(F)	revne, rynker	2. del 2. fase	B. overset noget
(G)	ruiner, ingen forstod	2. del 3. fase	C. ingen forstod
(H)	nu, vi lærte	3. del, morale	IV. bruge hvad vi lærte
(I)	kærlighed en	sammenfatning	V. slutning

Stilen er både stramt og konsekvent disponeret i efter hinanden følgende faser der hver især karakteriseres. Paralleliteten er markeret ved retoriske gentagelser af indledningsordene: jeg husker... jeg husker... jeg husker... Det er en jeg-fortælling med bagudsyn hvor hele pointen udspiller sig mellem jeg'ets tidligere og nuværende bevidsthed og hvor den fiktive modtager er den ikke tilstedeværende *du*. Kun slutningen falder uden for; slutningen, har ikke *du* som adressat, men den læser der ved alt om alt undtagen noget om emnet og som har brug for en sammenfatning der går ud over en fortællings morale – som jo findes i afsnit (H). (I) er en slutning der passer til en stil, men ikke til en fortælling som de andre afsnit udgør. Denne lille kikser – som helt alene skyldes den akavede skrive-situation ved eksamensbordet – betyder dog mindre i forhold til den kvalitet der uomtvisteligt er ved den stramme og konsekvente disposition. Skønt det er en fortælling, udkrystalliserer der sig en klar pointe eller tese for teksten, nemlig: »Måske kan vi endda begge bruge hvad vi lærte«

(H). Læreprocessen er det dispositionen tematiserer; de meningsmæssige størrelser der bringer afsnittene på niveau med hinanden – udover at de tidsmæssigt følger efter hinanden – er at de beskriver grader af forståelse, som således berettiger at man frem-analyserede et overordnet kompositionsniveau: II. Hverken da-jeg'et eller nu-jeg'et har forstået andet end nødvendighed og sikkerhed. III. Da-jeg'et er naiv, overser og forstår ikke hvad nu-jeg'et tildels (afsnit (E): *nok, nok, vist*) forstår: modsætninger brecher og ruiner. IV. Da-jeg'et har indhentet nu-jeg'et som prøver at bruge hvad han lærte. Igen må analysen vise at kompositionen er mere gennemført end man umiddelbart aner. Men, her kommer der to *men*'er: det rimer ikke at det der i (A) kaldes et tilfælde i (B) beskrives som en nødvendighed (ritual, trukket af magneter), og det demonstreres ikke konkret at nu-jeg'et har forstået andet end at da-jeg'et ikke har forstået noget. Forløbet er beskrevet abstrakt fordi fasernes indhold næsten kun er beskrevet i metaforer: *spil, dans, ritual, magneter, dråbe af lykke, altover-*

skyggende, solstråle, øjne, lysår, lukker øjnene, revne, iskold vind der hylede vedvarende, rynker på den glatte pande, slotsruiner, grundsten. Billederne er ikke dårlige hver for sig, men de står for tæt på hinanden i teksten, og henter deres stof fra for beslægtede områder, til at man kan opfatte dem uafhængigt af hinanden. På den anden side støder de ubehageligt sammen, hvis man opfatter dem som sammenhængende: hvordan kan solstrålen være altoverskyggende? Er et lysår (i tid og ikke i rum, som det jo betegner) længere end 12 måneder? kan der gå revner i en stråle, og blæser vinden i pandens (din glatte pande) rynker? Det er måske en lidt ond kommentar. Men det er den eneste måde man kan tage Lars alvorligt på. Det er et forsøg på et kunstnerisk udtryk, et æstetisk udtryk; det er også meget langt vellykket, det er rytmisk, det er stramt disponeret over nogle bevidsthedsprocesser, men det er ikke helt vellykket. Det bliver ikke ganske troværdigt at det er et gennemskueligt udtryk for ham selv eller for os for hvad han har oplevet og tænkt ved en forelskelse, den rytmiske harmoni findes ikke i billedernes verden, og den udvikling som billederne beskriver: magnet-sol-vind – ruin kan ikke helt genkendes i den udvikling der beskrives i bevidstheden: sikkerhed – naivitet – forståelse. Fortæller man som lærer ikke Lars dette, har man blot negligeret den kunstneriske intention, og det er værre end benægtelse og kritik. Teksten balancerer mellem stemning og kliché. Læser man teksten sympatisk giver den virkelig et indtryk af en kærlighed oplevet i erindringen, læser man den usympatisk er det en samling, stramt komponerede, klicheer. I en eksamenssituation – som den faktisk er skrevet i – ville jeg takserer den højt, men ikke med topkarakter.

Hermed har jeg så gennemført at vise hvad jeg forestiller mig at man

kunne gøre ved danske stile når man som lærer skal rette dem – hvis man havde tid. Jeg har givet tekstens funktionalitet hvad den fortjener (ca ½ af tiden) og afsnitshensigtsmæssigheden hvad den fortjener (ca. ¼ af tiden), sætningskorrektheden har jeg ikke talt om endnu, et par minutter kan jeg vel ofre på det inden for min rette brøk: Lars har ingen problemer med korrektheden. Kun ved han ikke at fiktion, som fx. »Det var en lørdag aften« altid refereres i nutid – hvorved man markerer at det ikke har fundet sted i virkeligheden, men i evigheden står i teksten, afsnit A: »det lille private helvede en kvinde gennemgik«. I virkeligheden har Helle heller ikke så mange problemer, hun staver udmærket, men kan ofte have svært ved at finde det rigtige ord eller den rigtige sætningskonstruktion. Dermed mener jeg ikke at hun er stil-usikker. Hun vælger vist egentlig ret konsekvent et udtryk med talesprogpræg, evt. et lidt barnligt udtryk: *såfremt samfundet blev lavet »lidt« om, være sociale også rent sjæleligt, færdig skræddersyet*. Tænker man at teksten fremkom uden for dansk-timen, ville disse valg af konstruktion kun virke charmerende og individuelle, så jeg tror ikke jeg ville rette dem; kun de steder hvor der – som omtalt under hensigtsmæssigheden – er direkte syntaktisk gale konstruktioner ville jeg sætte en rød streg.

Tore er nok den der har størst problemer med korrektheden. For han prøver at leve op til det offentlige sprogs norm, han prøver det uden at kunne honorere den. Og det er kun ham der har brug for hjælp. Han skal vide, at hvis man vil tale som en radioavis, eller så man kan acceptere det i ØK, så må man ikke skrive *mandom*, eller *ritter*, eller *råbe afen*, og hvis man absolut vil sætte grammatiske kommaer, så skal der komma foran relativsætninger og at-sætninger, men ikke komma foran eller efter infinitiver, f.eks. ikke i: *og for at finde*

det, må man mange gange, blive nød til. Men jeg tror egentlig at man gjorde Tore en større tjeneste ved at forklare ham at han måske fik udtrykt mere af sine egne intentioner og holdninger hvis han ikke prøvede at skrive finere end han taler. Så ville han nok heller ikke komme ud for så mange ord han ikke kunne stave; og hvis han gik over til pausekomma, vil han hurtigt kunne lære at sætte hensigtsmæssige kommaer som også ville blive accepteret som korrekte.

Jeg forestiller mig at man som lærer – hvis man havde tid – skal gøre følgende med hver eneste stil man skal rette: 1) Først skal man fremanalysere dispositionen og det samlende punkt. Det gør man ved a) at understrege et nøgleord i hvert afsnit, om nødvendigt i afsnit man selv har lavet, b) at bestemme hvilket topos afsnittet udgør i forhold til de omgivende afsnit og i forhold til helheden, c) at bestemme hvorledes afsnittene så indgår i en hierarkisk disposition der peger hen mod det samlende punkt. Alt dette kan godt gøres i margene af stilen og behøver ikke at være enormt tidsrøvende. Og et nedskrevet skema som det foreslåede vil bestemt være en stor hjælp for eleverne.

2) Dernæst skal man – på grundlag af dispositionsanalysen – prøve at vurdere tekstens funktionalitet; man skal altså vurdere om teksten som udtryk er vederhæftig, som udsagnsand og som meddelelse relevant. Denne vurdering bør meddeles eleven specifikt men abstrakt. Man skal altså ikke bare generelt sige: løs i dispositionen, eller lad slutning, man skal helt specifikt påpege hvor dispositionen er løs og hvorfor slutningen er flad, nemlig f.eks. fordi analogier ikke er velegnede til slutninger. Og kommentarerne skal ikke meddeles som modpåstande om emnet, men i et metasprog der kan påpege den abstrakte kategori fejlen hører til: man skal altså ikke sige: »Hvad har præ-

rieindianerne med den problemfyldte tilværelse at gøre?» til Tore, man skal sige: »Din disposition er en de-røde-for-sig-og-de-lange-for-sig-disposition, fænomenerne *forældreopfattelse, primitive riter, konfirmation* og *forelskelse* er ikke klasser i den samme klassifikation. Kun da vil Tore nemlig dels overhovedet forstå hvad den globale vurdering bygger på i detaljen, dels kunne overføre kommentaren til næste stil om et helt andet emne, f.eks. forbrugersamfundet. 3) Som lærer skal man også undersøge og diagnosticere hensigtsmæssigheden i afsnittenes opbygning; det kan ske ved en løbende hierarkisk nummerering i elevens tekst. Der kan være genkommende uhensigtsmæssige mønstre hos eleven, fx. for lav dybde, d.v.s. opremsning, *og så ... og så ... og så ...*, eller for stor dybde, f.eks. som Tore: *som f.eks. ... hvad ... hvilket ... som f.eks. ...*, eller for mange forbindere som ikke bærer nogen mening men kun underordner, fx.: *for, hvilket, hvor, idet, mens, hvad*, eller blot galt placerede punktummer i ellers rigtige sætninger. Der kan også være kvaliteter, fornuftig brug af parallelismer, parallelle perioder med lige mange trykstærke stavelser i (de såkaldte isokola), pointerende og artikulerende variation i sætningsbygningerne. Alt dette bør diagnosticeres og fortælles eleven – både rosen og risen. Er problemet vigtigt bør tekstens dele skrives ud på knækprosa, så eleven virkelig kan forstå hvad der er tale om. Til sidst bør man som lærer også registrere de ukorrektheder på sætningens niveau som findes i stilen, men kun hvis de er så mange og grove at man kan forudse at eleven vil få problemer med at lave skriftlige meddelelser senere i livet på grund af for mange fejl – og så skal der sørme være mange – så skal man kommentere dem – og så bør det ske på systematisk måde, dvs. eleven bør igen diagnosticeres så man kun kommenterer fejl som også kan siges at være

brud på det samme princip, fx forvekslinger i vokalerækken. Kommentarer til tilfældigt omstrejfende fejl vil kun fragte eleven lysten og interessen for at skrive.

Hvis lærere gjorde sådan – hvis de

altså fik tid til det – så tror jeg man kan antage at eleverne ikke blot ville lære at skrive ved at skrive, men også ved at få deres skriverter kommenteret af læreren.

Kasseroller, uhyrer og sommerfugle – Om omgang med grafiske modeller af Mogens Gradenwitz

Mogens Gradenwitz, f. 1928. Lektor ved Blaagaard Seminarium, medredaktør af *Meddelelser / kursiv* fra 1978. Udgivelser: *Moderne europæiske noveller* (sammen med Peter Brask) (1976), *Vers på vandring – Digte, oversættelse, bearbejdelse* (1976), *Dansk tekstilere* (1977 (udsolgt, totalrevideret nyudgave under udarbejdelse)).

Man kan ikke studere sprog og litteratur uden at stifte bekendtskab med fænomener som *kasserollebøjningen*, *kommunikationsmodellen*, *samfundspyramiden*, *stamtræet*, *trædiagrammet*, *aktantmodellen* og *butterflymodellen*. Det er derfor mærkværdigt, at der næsten ikke eksisterer trykte refleksioner over disse meget anvendte modellertekniske egenskaber og psykologiske forudsætninger.

Modellernes store antal og vidt forskellige karakterer gør det til et meget stort projekt at opbygge en fuldstændig »modellære«, hvorimod det skulle være overkommeligt mere usystematisk at diskutere nogle meget anvendte modellertekniske egenskaber, udtalte forudsætninger og holdningsbærende træk.

Mange af de enklere modeller er formentlig opstået i undervisningssituationer og første gang skrevet med kridt på den sorte tavle. Ofte siger de kun noget, der også kan udtrykkes i verbalsproglig form, og har altså nærmest karakter af mnemotekniske kneb, navnlig til glæde for visuelt orienterede elever. Et godt eksempel er tysklærerens *kasserollebøjning*. Som bekendt kan man opstille adjektivets svage bøjning på følgende måde:

FIGUR 1

	Ental		Flerl.	
	Mask.	Fem.	Neutr.	
Nom.	-e	-e	-e	-en
Akkus.	-en	-e	-e	-en

Når man indrammer de fem former, der ender på -e, opstår der en figur, som med lidt god vilje kan siges at ligne en kasserolle med hank. Man bruger altså her en ganske nøjeren fremstilling i form af en *matrix*, hvorefter man pepper den pædagogisk op ved det morsomme navn og eventuelt med indstregning. Det er en smagsag eller måske et ideologisk spørgsmål, om man kan lide en sådan fremstilling. Forfatteren af denne artikel havde som lærerkandidat for mange år siden en uoverensstemmelse med en ældre tysklærer, der forbød ordet *kasserollebøjning* i gymnasiet, hvorimod det ikke ansås for krænkende for fagets værdighed i mellemskolen.

En anden sag er, at den viste *matrix* også uden kasserollenævnet rummer nogle problemer, som man burde gøre elever opmærksomme på. For det første er det egentlig uheldigt at anbringe flertalsformene som en fjerde kolonne ved siden af de tre »kønskolonner« i ental. Ideelt burde modellen være tredimensionel med de tre bøjningskategorier køn, tal og kasus på hver sin akse. Dette ville imidlertid skabe store tegnetekniske problemer for mange lærere og elever. Ligesom den professionelle tegner måtte overveje, om der skulle anvendes *centralperspektiv* eller *aksonometrisk* fremstilling. Hertil kommer, at en n-dimensionel fremstilling slet ikke kan bruges i de tilfælde, hvor bøjningskategorierne antal og større end 2 *om fæbe i verhalhanninen må*