

SPROGBOG

OLE TOGEBY

GRUNDBOG I SPROGUNDERVISNING

Sprogboget er en opslags- og lærerbog for den prøveløste og begyndende voksenundervisning.

Bogen indeholder afsnit om at forklare sig og kommunikere om tekster, og om sætning, læsning og ordlære.

Endvidere er der afsnit om sprogets væsen, undervisningens formål, den sproglige opdragelse, ytringsfrihed og demokratisk samfund, tolkeskolen og voksenundervisning.

Dansk lærerforeningen
ISBN 87-8781-358-0

dlf

SPROGBOG OLE TOGEBY, DANSK LÆRERFORENINGEN

Ole Tøgeby

SPROGBOG

Grundbog i sprogundervisning

Dansklærerforeningen 1986

Indholdsfortegnelse

Ole Togeby
sprogbog

© Dansk lærerforening og
forfatteren, 1986

Mekanisk, fotografisk eller anden
form for gengivelse eller mangfoldiggørelse er kun tilladt efter
gældende Copy-Dan aftaler

Omslag: Charlotte Thymark
Produktion: Nørhaven Bogtrykkeri a/s, Viborg

Dansk lærerforenings redaktør: Vibeke Hansen

ISBN 87 87813 580

Printed in Denmark, 1986

0. Hvorfor sprogundervisning

A. *Hvad er sprog?*

1. sprog og bevidsthed, 2. sprog og fællesskab, 3. tankens grænser.

B. *Undervisningens formål*

4. skolesystemets funktion, 5. danskundervisningens formål.

C. *Den sproglige opdragelse*

6. tale og skrift, 7. sproglig diskrimination

D. *Ytringsfrihed og demokrati*

8. ytringsfriheden.

E. *Folkeskolen og den prøveforberedende voksenundervisning*

9. voksenundervisningen.

I. Hvordan gør man når man skriver?

10. arbejdsfaser.

A. *Stofsamlingen.*

11. metoder, 12. stofsamling, 13. idébank, 14. ideer, 15. konkretisering.

B. *Ordning af stoffet.*

16. metoder, 17. modtagerrelevans, 18. indre sammenhæng.

C. *Formulering i sprog.*

19. metoder.

D. *Fæstholdelsen.*

20. metoder.

- E. *Afsendelsen*.
21. stemmebrug og håndskrift.

II. Hvordan kommunikerer man godt?

- A. *Kommunikationsmodellen*.
22. definition af ytring.
23. faktorer og funktioner.

- B. *Krav*.
24. ærlighed, 25. sandhed, 26. relevans, 27. regelretthed, 28. korrekthed.

- C. *Kravene til en tekst*.
29. sandhed, 30. ærlighed, 31. relevans, 32. regelretthed.

- D. *Billeder*.
33. billedsprog, 34. billede og tekst.

- E. *Korrekthed*.
35. korrekthed, 36. ordøjning, 37. sammensathed, 38. skønlitteratur.

III. Hvordan laver man gode tekster

- 39. definition af en tekst

- A. *Teksttyper*.
40. teksttyper.

- B. *Spørgelshorisont*.
41. redegørelse, 42. beskrivelse.

- C. *Argumentation*.
43. tese og modtese, 44. argumenter

- D. *Composition*.
45. beretning, 46. nyhedsartikel, 47. tale, 48. indledning og slutning.

- E. *Afsnit*.
49. afsnit.

IV. Hvordan laver man sætninger?

- A. *Ord som led*.
50. inddeling i umiddelbare bestanddele, 51. grammatiske forbindelser.

- B. *Sætningens led*.
52. grammatiske led, 53. ledenes rækkefølge.

- C. *Ledsætninger*.
54. ledsætninger og ledsætninger.

- D. *Sætningsperiode*.
55. sammenhæng og forbindere, 56. parallelisme.

- E. *Tegusætning*.
57. niveautegn, 58. pausekomma, 59. grammatisk komma.

V. Hvordan man bruger ordene?

- A. *Hvad er et ord?*.
60. mindstetegn og ord.

- B. *Bøjning og ordklasser*.
61. bøjning og ordklasser.

- C. *Ord i ordbøger*.
62. alfabetisering og stavning, 63. ordbøgerne.

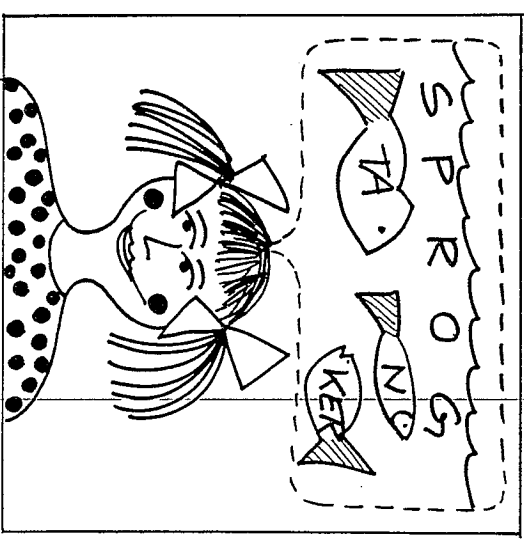
- D. *Ord og betydning*.
64. semantik.

- E. *Staveregler*.
65. vokalerne, 66. konsonanterne, 67. de øvrige staveregler.

0. Hvorfor sprogundervisning?

A. Hvad er sprog?

1. Sproget er ikke noget man lærer, det er noget man kan. Sproget er ikke tankens værktøj og tankens legetøj, sproget er derimod den væske tanker og følelser kan strømme i. Sproget *er* altså bevidstheden, ikke tøj man giver tankerne på når de skal ud.



Sprog er den væske tankerne strømmer i.

Det lyder måske lidt mystisk og selvmodsigende. Men sådan er der faktisk mange der anskuer sproget. Fx også de myndigheder der skriver betænkninger om danskundervisningen.

I formålsparagrafferne for undervisningen i folkeskolen står der:

formålsparagraffer

Folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at give eleverne mulighed for at tilegne sig kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, som medvirker til den enkelte elevs alsidige udvikling. (...)

Folkeskolen forbereder eleverne til medleven og medbestemmelse i et demokratisk samfund og til medansvar for løsning af fælles opgaver. Skolens undervisning og hele dagligliv må derfor bygge på åndstrivhed og demokrati.

Og i Dansk 84, som er bekendtgørelsen om undervisningen i dansk i folkeskolen står der om hvad sproget er, fx følgende:

Målet er, at de (eleverne) når frem til at opfatte og anvende sproget som et dækkende udtryk for tanker, følelser og holdninger. Pæget giver gode muligheder, for at eleverne opdager deres individualitet og deres fællesskab med andre. Sprog udvikles når det bruges, først og fremmest i samvær, i det hele taget i fantasi, tankevirksomhed, problemløsning.

Begrebet oplevelse er fremhævet på linje med de færdigheder, der skal tilegnes, ud fra en forestilling om nytten af helhedsdannelser i bevidstheden. Nok skelner man begrebsligt mellem kundskab og oplevelse, mellem forstand og følelse. Men i dansktagets centrale områder er det netop muligt, at erkendelse ikke skilles fra fantasi, at oplevelse fører til viden, viden til oplevelse, at forstand og følelse ikke er væsensfremmede for hinanden.

Disse to citater bringes i indledningen af denne bog fordi de handler om hvad sproget er og hvorfor man skal have undervisning i sproget i dette samfund. Det

sprog er bevidsthed

er jo nemlig mærkeligt at det faktisk forholder sig således at sproget ikke er noget man lærer, men noget man kan. Alle voksne, og alle indfødte elever i folkeskolens ældste klasser kan det danske sprog. De kan faktisk ikke lade være.

Sproget er ikke noget man først ikke kan og så lærer, som fx det at strikke er noget man lærer. Sproget er bevidstheden. Det at tænke er i de fleste tilfælde også at bruge sproget.

Man kan godt have ikke sproglige bevidsthedsformer, fx er drømme ikke nødvendigvis sproglige hele tiden, men langt de fleste ting man kan gøre med sin bevidsthed, fx tænke over et regnestykke, dagdrømme om hvordan det vil være at tage på sommerferie, erindre den konflikt man lige havde med sin mor eller med sin datter, alt dette indebærer også sproget.

Derfor er det ikke en færdighed man skal lære og som man så kan få kørekort til. Sproget er noget man producerer i og med man lever, og ikke noget man skal lære for at kunne leve.

Derfor kan man heller ikke sammenligne sproget med noget tøj som man giver tanken på, for der er ikke ret mange tanker uden der også er sprog. Skulle man bruge sådan et billede, er sproget tankens hud. Og får man huden af, er der ikke nogen levedygtig tanke tilbage.

Et bedre billede af forholdet ville dog være at sige at sproget er som den væske som tankerne strømmer i eller svømmer i. Tankerne er ikke væsken, men de kan ikke eksistere uden.

Sprogundervisning er derfor ikke indtæring af viden eller indlæring af færdigheder. Modersmålsundervisning er udvikling af en livsform, vækst i bevidsthedslivet og opdagelse af følelseslivet.

modersmål

2. Sproget er den lim der binder samfundet sammen. Sproget er ikke noget der giver fællesskab med andre – sproget er fællesskab med andre, og danskundervisningen giver mulighed for at man opdager

det. Man kan nemlig slet ikke have et samfund uden et sprog. Tværtimod, alt det der udgør samfundets fællesskab, er også sprog. Man kan ikke tænke sig nogen institutioner i samfundet uden at de er bestemt og defineret ved sproget. Man kan ikke købe et franskbrød uden at bede om det med sprog, og demokratiske processer er alle sammen af sproglig karakter.

sprogfællesskab

Holder sproget op, holder samfundet også op. Krig og vold er det der råder uden for sprogets grænser. Derfor er sproget kernen i det samfundsmæssige liv. Overholder man ikke de sproglige spilleregler, fx hvis man lyver, eller hvis der slet ikke er sammenhæng i det man siger, så bliver man spærret inde – det vil sige spærret ude af samfundet, enten i et fængsel eller på et statshospital.

tvangløs tvang

I det ideale samfund bruger man ikke vold. I det ideale samfund gælder der kun det bedre argumentets mærkelige tvangløse tvang. Med sproglige argumenter overbeviser man hinanden, man når til enighed uden at bruge vold og magt. Man bruger altså det bedre argumentets mærkelige tvangløse tvang. Og gjorde man altid det, ville man have nået det ideale samfund.

Det samfund vi lever i, er hverken styret alene af jungleloven og den stærkeres ret, eller alene af det bedre argumentets mærkelige tvangløse tvang. I vores samfund prøver vi at nærme os til det ideale samfund, hvor sproget hersker, og ikke volden.

Men vi er ikke nået dertil endnu. Stadig er samfundets vigtigste institutioner forsvaret af vold og magt, i form af politi og militær. Stadig bliver samfundets vigtigste beslutninger taget hvor det ikke er alle der kan deltage i samtalen, nemlig i selskabsbestyrelsernes lukkede rum.

sprogundervisning

Undervisningen i sprog skal prøve at udvide demokratiet, "forberede eleven til medleven og medbestemmelse i et demokratisk samfund" som der står.

I danskundervisningen, og specielt i undervis-

ningen i dansk sprog kan eleverne prøve at deltage i en diskussion hvor alene det bedre argumentets mærkelige tvangløse tvang gælder. Der er nemlig ikke nogen andre mål der skal nås, der skal ikke læres en kongerække, og der er ingen formål der skal kunnes.

3. Sproget er også murene i de båse som vi sætter vores verden og hinanden ind i. Vores sprogs grænser er vores bevidstheds grænser. Og nye tanker kræver et nyt sprog.

sproglige båse

Alle mennesker oplever at sproget eksisterer uafhængigt af dem selv. Det har været der før de blev født, og det vil være der når de er døde.

sprogforandring

Der er heller ikke mange der oplever at de kan lave sproget om, tværtimod følger mange at sproget laver dem selv om. Når de i undervisningen har fået at vide at man ikke kan sige *fx du ønskes en god jul*, og de lige selv har kunnet sige det, så følger de at sproget prøver at lave dem om. Man kan ikke hvad de kan.

Man kan ikke tænke sig at sproget er opstået på anden måde end ved at nogle mennesker er begyndt at tale, og at sproget altså er lavet af mennesker.

tankens grænser

Sproget har udviklet sig uafbrudt i 1000 år, og det udvikler sig stadig, og det kan ikke ske på anden måde end ved at de der bruger sproget, har lavet det om. Og det er ofte de unge som førdømt af de ældre, laver sproget om og får det til at udvikle sig.

Sproget har formet bevidstheden i grove træk for langt de fleste medlemmer i et samfund. Man kan ikke tænke på væsentlige andre måder end dem sproget giver en mulighed for, og disse muligheder er bestemt af det samfund der har udkrystalliseret sproget.

Et godt eksempel på dette er ordet for sne. På dansk har vi to ord: *sne* (evt. *løsne* og *frossne*) og *is*. Og hvis vi tænker på sne tænker vi som regel ikke

på andet end en af de tre ting.

På det sprog som tales af visse eskimoer har man over 20 ord for forskellige former for sne; et ord for sne der flyger, et for sne der har ligget i månedsvis, et for sne man synker i, et for sne der er helt hård osv. Man kan forestille sig at eskimoer der taler dette sprog, kan tænke over sne på en anden måde end vi kan.

På den anden side er netop det forfattere og digtere gør, at få sproget til at rumme tanker det ikke gav mulighed for i forvejen. Når digteren Benny Andersen i Svantes Viser fx skriver:

Himlen er temmelig blå.

Det kan jeg godt forstå.

Lykken er ikke det værste man har
og om lidt er kaffen klar.

så er der her udtrykt tanker som ikke kunne tænkes førhen, nemlig den at en person "godt kan forstå at himlen er temmelig blå". Digteren har skåret en lille niche i sproget så der kan stå en tanke der ikke var plads til før.

Ofte bruges sproget også som middel for de faste indfødte i samfundet, til at diskriminere mod de fremmede. Det fænomen findes i mange sammenhænge.

De voksne siger om børnene, som jo er en slags nye indflyttere i samfundet, at de ikke kan få stemmeret, at de ikke kan være personligt myndige før de er blevet voksne og kan sproget.

Dansklærerne siger til eleverne at de ikke kan rykke op i næste klasse, og at de aldrig får arbejde, hvis de ikke lærer at tale det sprog som læreren taler og har fået besked på at undervise i.

Det er et krav til fremmedarbejdere at de skal lære det danske sprog for at man vil anerkende at de har et kulturelt liv – selv om man ved at de har et andet sprog at have deres kultur i.

diskriminere

sette i bås

Og det findes også ved dialekter og socialt betingede sprog. Dem der taler aparte, de skal kanflæs. Københavnerne griner ad fynboer, og jyder foragter københavnere. Folk på landet på Bornholm synes ikke om dem i Rønne der taler lyndt, og folk i Rønne synes de er nogle bønder ude på landet.

Og alt det kan kun foregå når folk kan kende hinanden på sproget. Med sproget kan man spørre hinanden inde i bås og forskebehandle hinanden. Sproget er murene i de bås vi spørter hinanden inde i.

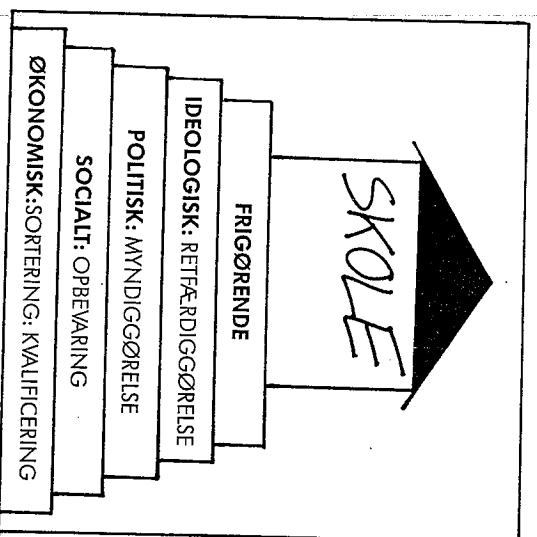
Sprogundervisningen skal gøre eleverne bevidste om disse sproglige mekanismer. Sprogundervisningen kan også gøre eleverne mere tolerante over for anderledes talende medborgere i samfundet. Sprogundervisningen bør snarere nedbryde grænserne end sætte folk i bås.

B. Undervisningens formål

4. For den enkelte elev giver undervisningssystemet muligheder for uddannelse. For hele samfundet har undervisningssystemet mange formål også andre formål end dem der står i de officielle formålspargraffer.

Undervisningen har for hele samfundet både økonomiske, sociale, politiske, ideologiske og frigtørende formål. Disse forskellige formål kan være i strid med hinanden, men de økonomiske formål er de mest grundlæggende. Undervisningssystemet er vigtigt for samfundet fordi det gør folk så dygtige at de kan passe det stadig mere krævende arbejde som er grundlaget for hele det økonomiske liv. Og uddannelsessystemet er vigtigt fordi det sorterer og fordeler folk på de hylder hvor de siden skal høre til. Skolen prøver på at fordele det rigtige antal mennesker til de forskellige jobs.

Hvorfor har vi undervisning i sprog, når vi alle sammen kan det, og ikke kan andet end at bruge det? – Det hænger sammen med grunden til at vi overhovedet har undervisning. Hvorfor har vi så undervisning?



Nogle formål er mere grundlæggende end andre.

økonomiske formål

For en elev på en skole eller for en deltager på et kursus ser det ud som om uddannelsessystemet er til for at give den enkelte muligheder; man er selv sin egen lykkes smed, og bare man får en uddannelse, kan man blive hvad man vil og få det arbejde man drømmer om.

arbejdskraften

Men for samfundet ser det anderledes ud. Samfundet har brug for uddannelsessystemet til at gøre den kommende arbejdskraft dygtig nok til at den kan deltage i produktionen. For samfundet er en elev eller en kursist kommende arbejdskraft i det økonomiske liv. Og efterhånden som samfundet bliver mere og mere indviklet og der bliver større og større arbejdsdeling, stilles der større og større krav til arbejdskraftens dygtighed. Derfor er skoler og kurser til for at gøre den kommende arbejdskraft dygtig.

Men samfundet har også brug for uddannelsessystemet til at få fordelt folk. Alle kan jo ikke blive

sortering

socialt formål

politiske mål

skuespillere på Det kongelige Teater eller direktører på B&W. Langt de fleste mennesker skal være specialarbejdere, metalarbejdere eller kontorfunktionærer. Nogle jobs er meget attraktive og man får høj løn og stor indflydelse, dem er der ikke så mange af; andre er mindre attraktive, de giver lavere løn og mindre indflydelse, dem er der mange flere af; og endelig er der mange der slet ikke får nogen jobs.

Det er nu skolesystemets opgave at få sorteret massen af elever og kursister således at kun de få kommer på Det kongelige Teaters elevskole, mens de mange kommer på elfg eller ud som butiksmedhjælpere. Og det sker jo helt uafhængigt af om den ene årgang skulle være dygtigere end den anden. Derfor er vi ikke vores egen lykkes smed. Den enkelte kan ikke danne sin egen skæbne for den er afhængig af alle andres skæbne.

Dette er skolesystemets to vigtigste formål, at gøre den kommende arbejdskraft dygtig nok til at deltage i produktionen og at sortere massen af elever til de forskellige jobs. Det er undervisningens økonomiske formål.

For det andet har vi et undervisningssystem af sociale grunde. Skolen opbevarer børnene indtil de kan blive fuldegyldige borgere i samfundet. Og skolen skal helst gøre det så underholdende og meningsfyldt at der ikke opstår uro og sociale spændinger blandt eleverne.

For det tredje har skolen den politiske opgave at gøre eleverne til politiske borgere – vel at mærke når de slipper ud af skolen. Det betyder ikke at skolen skal gøre eleverne til medlemmer af et politisk parti. Tværtimod. Det betyder at skolen skal gøre eleverne i stand til at vælge et politisk parti. Det var det der stod så smukt om i formålsparagrafferne, "forberede eleverne til medleven og medbestemmelse". Det indebærer selvfølgelig også at skolen skal gøre eleverne i stand til at kunne del-

tage i de demokratiske processer, herunder at kunne deltage i den mundtlige og skriftlige offentlige debat.

(Man kan undre sig over at det ikke står så meget om andre mål end de politiske i formålsparagrafferne, de er jo reelle nok.)

ideologiske mål

For det fjerde har skolen et ideologiske formål. Ideologi er den tankebygning eller det verdensbillede som i et samfund giver al ting mening og begrunder hvad der er godt og ondt. Det er ideologi når vi ved at demokrati er godt og diktatur noget skidt. Skolens ideologiske opgave er nu at retfærdiggøre den samfundsindretning hvorefter samfundets byrder og goder fordeles blandt borgerne. Skolen skal altså også gøre sorteringen af eleverne til de mere og til de mindre tilkørende jobs, acceptabel og forståelig for eleverne. Ikke blot sorterer skolen eleverne i hvem der skal være arbejdsløse og hvem der skal have mulighederne for attraktive ansættelsesmuligheder, men skolen skal også få dem der får de dårlige muligheder, til at indse at det bør være på denne måde.

frigørende mål

Endelig for det femte har skolen det formål at frigøre eleverne fra de grænser som sættes af nutidens samfund, for at de som borgere i fremtidens samfund kan skabe bedre muligheder for alle. Helst skulle skolen således være forud for samfundet, for at kunne forberede ændringerne i samfundet ved at ændre på forudsætninger hos de fremtidige borgere.

5. **Danskundervisningen** er en vigtig del af skolesystemet, og faget dansk har både økonomiske, sociale, politiske, ideologiske og frigørende formål.

Danskundervisningen i folkeskolen gør åbenbart ikke eleverne dygtige nok; de kan ikke uden videre deltage i de arbejdsprocesser i samfundet hvor der er brug for sprog. Det viser sig ved at der på mange arbejdspladser er særlig undervisning i sprog for de ansatte. De fik ikke lært nok i skolen.

Det skyldes nok at eksamen ikke prøver eleverne i det væsentlige ved at skrive tekster, nemlig i at finde på stof, at finde et samlenende punkt, og at argumentere. Eksamen prøver ofte eleverne i at reagere på en af de tekster der udlæveres i opgavehæftet. Og det at reagere på andres tekster, er jo en helt anden opgave, som man ikke kommer ud for på ret mange arbejdspladser senere i livet.

Derimod er skolen ved eksamen i skriftlig dansk meget effektiv til at sortere eleverne, så man kan se – på karakteren – hvem der skal være arbejdsløse, hvem der skal være mekaniker og hvem der skal være advokat.

Dansktimeerne er nok et meget vigtigt led i skolens sociale funktion, dansktimeerne kan være underholdende, og i disse timer kan de spørgsmål af social og psykologisk karakter der måtte være blandt eleverne, blive bearbejdet og diskuteret. Mange af de tekster man læser i dansktimeerne handler jo om problemer af helt samme art som eleverne har, og i stilene kan man få lov at skrive om det man er interesseret i.

Som nævnt er danskundervisningen og sprogundervisningen specielt det allervigtigste sted for oplydelse af skolens politiske funktion. Det er her, om noget sted, man skal lære demokrati. I dansktimeerne kan man prøve at diskutere på lige fod og bruge de bedre argumenter. Læreren har ikke nødvendigvis mere viden end eleverne om det liv som teksterne handler om. Og de emner man skriver om, er ofte mere eller mindre politiske emner.

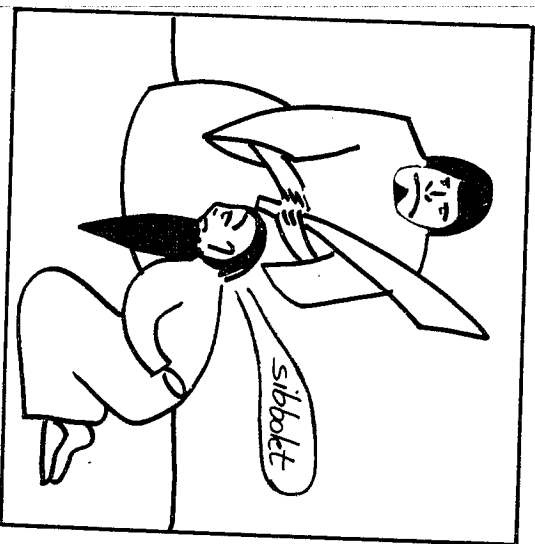
Også den ideologiske funktion kan danskundervisningen bruges til. For det er her man kan diskutere værdier og hele det sæt af forudsætninger som retfærdiggør de uretfærdige fordelinger af samfundets goder – som intet samfund har kunnet afskaffe.

Og endelig den frigørende funktion. Også her er danskundervisningen nok så vigtig. Det er her eleverne kan læse og skrive om drømme om det fremtidige samfund og deres eget liv. Det er her de kan udvikle deres bevidsthed og her de kan forene deres forstand og deres følelser.

Selv om eleverne faktisk ikke kan andet end at bruge sproget før de går ud af skolen, er der følgende reelle grunde til at der undervises i modersmålet i det danske skolevæsen: modersmålsundervisningen er en helt nødvendig del af skolens sortering af eleverne, af den grundningsløse opbevaring af eleverne, af dannelsen af politiske borgere, og af skolens udformning af fremtidens samfund.

C. Den sproglige opdragelse

6. I skolen skal man ikke blot lære at læse og at skrive, men man skal også lære at bruge sproget helt anderledes end man har lært det før i skolen; man skal lære det upersonlige, saglige og offentlige skrift-sprog. Men det er vigtigt at man i skolen ikke kun lærer alle de formelle regler, men også lærer hvordan sproget fungerer og hvordan man kommunikerer godt



Ved den lejlighed fuldt 42 000 ejrtautiter.

sproget i
familien

Set fra den enkeltes synsvinkel forekommer sprog-undervisningen lidt anderledes end set fra samfun-dets synsvinkel. Alle må jo lære sproget før de kan snakke det. Og det gør de også. Det sker i den sproglige opdragelse, som samtidig er opdragelse til at være menneske og til at være samfundsvæsen. Den væsentligste side af den sproglige opdra-gelse sker ikke i skolen men før skolen, i familien. Her lærer børnene de første ord, her lærer de at bruge lydene til at udtrykke sig med, og her lærer de at rette sig efter hvad omgivelserne siger, sna-re end efter hvad de gør.

tale og skrift

Men før skolen lærer de fleste kun at lytte og at tale, og man kan ikke sige at børnene får de begyn-der i 1. klasse kan lytte og tale så godt som de skal. De mangler ikke blot sprog til at tale om abstrakte emner og indviklede sammenhænge, de mangler også evnen til overhovedet at tænke i sådanne ba-ner.

Man kan beskrive psykologisk hvortledes der er forskellige faser i barnets udvikling med hensyn til hvortledes de tænker, og den eneste adgang man har til viden om dette, er måden de taler på og løser problemer på.

I skolen skal man så lære at læse og at skrive. Og det er egentlig et enormt spring i udvikling og brug af sproget, for skriftsproget er meget mere abstrakt og fremmed for sprogbrugerne end det talte sprog.

Forskellene på situationerne hvor man bruger talt og skrevet sprog kan beskrives på denne måde:

tale	skrift
kan ikke gennemes	kan gennemes
kan ikke forberedes	kan forberedes
ansigt til ansigt	kan og skal stå alene
mange sanser	kun synssansen
samtidig sagt og hørt	læses på et andet tidspunkt
	end det skrives

Disse forskelle betyder så at det splog man bru-ger når man taler er helt anderledes end det man bruger når man skriver:

talt sprog	skrevet sprog
uformelt	formelt
med udeladelser	ingen udeladelse tilladt
korte sætninger	lange sætninger
personligt til modtage- ren	upersonligt, til mange modtagere
privat	offentligt

følelsesfuldt	sagligt
appellerende	informerende
signalerer sociale	skjuler sociale
relationer	relationer

Se fx følgende udskrift fra et bånd. En almindelig samtale er optaget på bånd og skrevet ud præcis som det lyder. Så ser det helt forkert ud:

– i i USA kan man se fjernsyn det meste af døgnet, kunne du tænke dig noget lignende forekomme her i landet?
 – Jeg ville ikke benytte mig af det i hvert fald, øh – øh – ja, hvad skal jeg sige – – altså mener du med, med det, at jeg øh at, jeg vil acceptere det eller, eller øh...
 – Ja, eller at det havde nogen...
 – betydning.
 – Ja.
 – Ja, det mener jeg afgjort det ville få, ikke – altså det vil, øh – i endnu højere grad øh virke fordummende – – – øh man, altså man vil end, endnu mere appellere tilhø, tilhø – folks passivitet, bag – skærmen.

sproglig opdragelse

Det er klart at det er svært når man skal lære at læse og at skrive. Der er alle de mange bogstaver man skal lære, man skal træne øjenbevægelserne og man skal øve håndbevægelserne. Men det bliver jo ikke lettere af at der også er alle de andre forskellige på talesprog og skriftsprog; det er lige før man også skal lære et helt andet sprog når man skriver.

Derfor vil eleverne i begyndelsen ofte kun lære de mere formelle sider af skriftsproget i skolen. Når man kan sige at alle voksne og børn i folkeskolens ældste klasser kan sproget – ja ikke kan lade være, så er det noget af en tilnærmelse. De fleste kan nemlig bruge sproget helt sikkert mundtligt i mindre grupper. Men så snart det bliver større forsam-

det gode liv

linger, eller hvis det bliver skriftsprog, så er der mange ting som folkeskoleelever, og også mange voksne ikke kan godt nok.

Her er der jo ikke tale om at være i overensstemmelse med nogle evige love eller med straffeloven. Her er der tale om hvordan man bruger sproget hensigtsmæssigt, således at man får glæde af det. Så man får oplevelser, får udtrykt nye erkendelser, så man får udsagt det rigtige om sagen, så man får meddelt det man skal, og så man får udført de rigtige handlinger med sproget.

Det er altså ikke et spørgsmål om man kan sproget eller ej; det er et spørgsmål om man vil have et bedre liv eller ej. Og når man så ved at skolen måler ens evne til at skrive og udvælger de bedste til de attraktive stillinger, så kan det nok betale sig at prøve på at lære at udtrykke sig i sproget både skriftligt og mundtligt. Derfor er den sproglige opdragelse så vigtig for den enkelte – både for livet her og nu og for fremtiden.

7. I skolen sker der ofte forskelsbehandling af eleverne på grund af sproget; det er det man kalder diskrimination. Sproget kan nemlig røbe hvor elever kommer fra eller fra hvilket socialt lag de kommer. Og så kan lærerne (og andre elever) på grundlag af sprogforskelle mere eller mindre bevidst stille forskellige forventninger til eleverne og sortere eleverne. Mange børn får på grund af den behandling de udsættes for, ikke muligheder for at blive andet end deres forældre var; arbejdsbørnene bliver arbejdere, børn af private erhvervsdrivende bliver private erhvervsdrivende og akademikerbørn bliver akademikere.

Ofte er der endnu flere forskelle på det sprog som eleverne har lært at tale derhjemme, og det sprog som de skal lære at skrive i skolen. Det kan jo nemlig være at eleverne taler mere dialekt hjemme og så skal skrive mere rigssprog i skolen.

Det kan også være at de taler københavnsk lavsprog derhjemme, mens de skal skrive akademisk prosa i skolen.

Der er meget der tyder på at lærerne i skolen har

sibbolet

et bedre middelklasse-rignsmål som det sprog de lærer eleverne både at skrive og at tale. Når skolen på denne måde tvinger nogle elever til at skifte sprog, mens andre blot kan skrive det sprog som de har lært at tale hjemme, så er det klart at skolen også diskriminerer nogle elever.

Den bedste beskrivelse af dette fænomen, diskriminering på grundlag af sproget, findes i bibelen, i Dommerbogen kapitel XII. Her står der:

Derpå samlede Jetha alle Gileads mænd og angreb efrainitterne; og Gileads mænd slog efrainitterne.

Og gileaditterne afskar efrainitterne fra Jordans vadesteder. Hver gang en af de efrainitske flygtninge sagde: "Lad mig komme over!" spurgte Gileads mænd: "Er du efrainit?« Og når han svarede: "Nej!" sagde de til ham: "Så sibbolet!" Og når han da sagde sibbolet, fordi han ikke kunne udtale ordet rigtigt, greb de ham og huggede ham ned ved Jordans vadesteder. Ved den lejlighed faldt 42 000 efrainitter.

Principielt sker der det samme i skolen, dér er der bare ingen der får hugget hovedet af, men de får måske nok hugget toppen af karakteren, og det er jo et af de vigtige redskaber i skolen til sortering af eleverne.

Ytringsfrihed og demokrati

8. Selv om ytringsfriheden er et af de vigtigste principper i vores grundlov, er det meget få mennesker der benytter sig af den. Det skyldes nok at mange i skolen – skønt de har lært en masse – også har lært at de ikke skal tro på deres egne evner. Derfor er det vigtigste man kan lære i skriftlig fremstilling: Selvtillid.

grundloven § 77

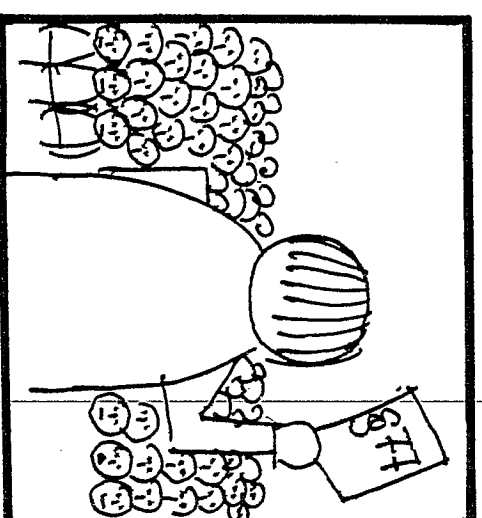
I grundlovens § 77 står der:

§ 77. Enhver er berettiget til, i skrift og tale at offentliggøre sine tanker, dog under ansvar for domstolene. Censur og andre forebyggende forholdsregler kan ingensinde på ny indføres.

Det er en af de væsentlige paragraffer i grundloven, en menneskerettighed som er grundstenen i vores demokrati. Men hvor mange benytter sig så af denne frihed til at ytre sig?

En svensk undersøgelse har vist at under 10% af den voksne befolkning nogen sinde i deres liv har yttet sig offentligt skriftligt om et politisk spørgsmål – og så er politik taget i meget bred betydning, det omfatter også at skrive referat af et forældre-møde i børnehaven.

Det tyder faktisk på at demokratiet ikke har det



Under 10% af befolkningen bruger deres ytringsfrihed.

så godt når så få mennesker ønsker at deltage i de processer som udgør kernen i demokratiet.

En af grundene kan selvfølgelig være at folk har erfaret at det alligevel ikke kan betale sig at ofre energi på at ytre sine politiske ønsker, for beslutningerne træffes alligevel andre steder end der hvor enhver kan få lov at ytre sig.

Den forklaring kan der være noget om; vi lever jo ikke i det ideelle samfund hvor kun sprogets argumenter gælder. Det kommer stadig an på magt og indflydelse. Men der kunne jo også være en anden forklaring: folk benytter ikke deres frihed til at ytre sig fordi de tror at de ikke kan skrive godt nok.

Demokrati forudsætter selvfølgelig at alle folk kan skrive og læse; kan de ikke det, kan man ikke føre den offentlige debat skriftligt, og den offentlige meningsdannelse kan ikke foregå i de skrevne massemedier.

Og det er klart at man har mere gennemslagskraft i massemedierne hvis man formulerer sig godt og argumenterer vægtigt for sine synspunkter.

Men det betyder på ingen måde at nogen voksen i Danmark skulle føle at de ikke kan skrive godt nok til at kunne blande sig i den offentlige debat. Problemet er nok det at de fleste har den helt dominerende erinding fra deres skoletid at de ikke kunne skrive. Den væsentligste reaktion på deres skriftlige præstationer, nemlig på deres danske stile, var jo røde streger under alt det der var forkert.

Det ser desværre ud til at skolen – i hvert fald for de ældre generationers vedkommende – har lært eleverne én ting: de skulle ikke tro at de kunne skrive.

I bogen *En flygtning krydser sit spor* har Aksel Sandemose beskrevet janteloven som gælder i en mindre by. Den lyder således

janteloven

Du skal ikke tro du er noget.

Du skal ikke tro du er lige så meget som os.

Du skal ikke tro du er klogete end os.

Du skal ikke bilde dig ind du er bedre end os.

Du skal ikke tro du ved mere end os.

Du skal ikke tro du er mere end os.

Du skal ikke tro *du* duer til noget...

Du skal ikke le ad os.

Du skal ikke tro nogen bryder sig om *dig*.

Du skal ikke tro du kan lære os noget.

Sådan husker mange nok også deres undervisning i skriftlig dansk; det handlede nok så meget om at kende sin plads som at lære noget nyt. Det kan egentlig godt være at de fleste i folkeskolen tidligere har lært at skrive helt hæderligt, men de har oven i hatten også lært at de ikke skulle tro at de kunne det godt nok.

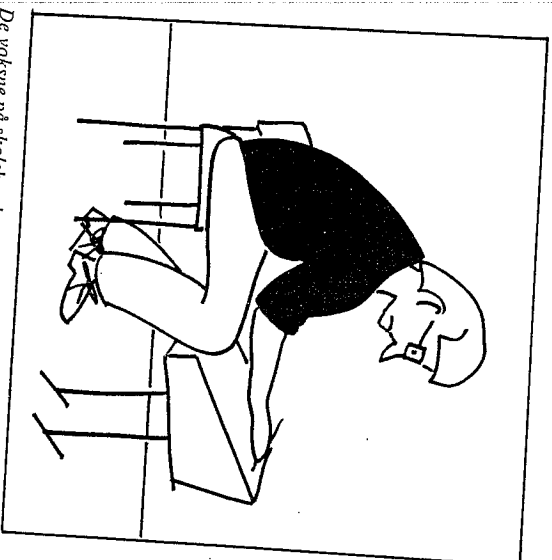
På den måde har den form for pædagogik som er blevet brugt af dansklærere i generationer, en vis del af ansvaret for at demokratiet ikke virker så godt som det burde. Folk er bange for at ytre sig offentligt. Og derfor gør de det ikke.

Som beskrevet er det en vigtig opgave for skolen – både reelt og i formålsparagrafferne – at gøre eleverne til myndige borgere der kan deltage i de demokratiske processer, og det gør skolen så ved at give eleverne så meget selvtilid og selvlikkerhed at de kender deres ret til at ytre sig og tør benytte den.

E. Folkeskole og den prøveforberedende vokseundervisning

9. Problemet om den sproglige jantelov og den manglende selvtilid er nok større hos folk der går til vokseundervisning end i folkeskolen. Denne bog handler om hvordan **man kan beholde sin selvagtelse**, hvordan man kan **bekæmpe janteloven**, og om hvordan man laver bedre tekster på alle de områder som er meget væsentligere end fejl og røde streger. Den handler altså om hvordan man **kommunikterer** godt og hvordan man får noget ud af det selv.

frihed for alle



De voksne på skolebænken.

forberedelses- kurser

De fleste voksne mennesker og ikke mindst dem der går til prøveforberedende voksenundervisning har nok oplevet deres undervisning i skriftlig og mundtlig fremstilling i folkeskolen som et nederlag.

Nu kunne man selvfølgelig som voksen der sætter sig på skolebænken igen, så sætte sig som mål at få lært alle de regler om stavning og sætningskonstruktion, som man ikke fik lært dengang.

Det er selvfølgelig heller ikke ufornuftigt at lære at stave korrekt således at man kan klare sig i det pænere selskab uden at stikke for meget af.

Men det er meget vigtigere at man lærer alle de ting som er mere væsentlige for om en tekst bliver god eller dårlig: at finde de rigtige argumenter til at belyse en sag, at skrive det så det bliver relevant for den der skal læse teksten, at følge reglerne for den genre og kanal som man benytter, og at få trykket ud i skriftlig form det man virkelig har på hjerte, og

væsentlige ting

ikke noget som formen tvinger en ind i.

Denne bog handler både om de væsentlige ting: om hvordan ytringen kommer til at fungere godt i *situationen*, og om de mere formelle ting: stavningen, kommaerne, sætningskonstruktionerne.

Og bogen lægger vægt på at forklare hvad det er for en type regler der er tale om i hvert enkelt tilfælde. Ofte har man nemlig i skolen fremstillet det således at hvis eleverne ikke kunne overholde reglerne, så måtte de være dumme i hovedet.

Det behøver slet ikke at være tilfældet. For mange af de regler som også skolens danskundervisning handler om, er ikke begrundet ved sprogets indretning eller ved hvorledes man bruger sproget hensigtsmæssigt, men alene ved sproglig konvention og skik og brug. Og det er ligesom nemmere at acceptere ofte meningsløse sprogregler hvis man ved at de ikke har mere mening end regler om god bordskik.

Så kan man godt sætte sig til at lære dem, uden at miste sin selvtilid. Det er de andre der bruger dette sproglige fænomen som en sibbolet – det er ikke mig der er dum.

Andre af de ting der står i denne bog handler selvfølgelig så om de ting som er væsentligere. Men der kan man ikke tale om rigtige fejl. Der kan man kun tale om at noget virker bedre end andet. Og det vil de fleste nok kunne acceptere kommentarer om. For det handler jo om hvad man opnår, og ikke om hvad man ville eller ufrivilligt kom til.

Voksne på skolebænken igen har også mange flere ressourcer end folkeskoleelever på de områder som har med hensigter, erfaringer, intuition og situationsforståelse at gøre. De har jo været i mange af de situationer hvor man har brug for at lave de tekster som gennemgås. De har oplevet hvad der sker hvis tekster ikke er så godt udformet, og de har været i de situationer hvor man kan have forskellige hensigter med tekster.

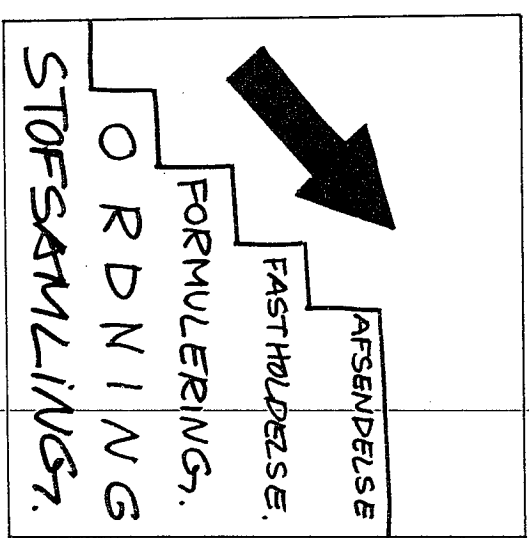
Det sprog der skrives i tekster af voksne på skolebænken, fungerer selvfølgelig også som medium for bevidstheden. Det kan så også give dem der skriver teksterne, de voksne, nye oplevelser at skrive teksterne. Det skal man ikke undervurdere. Man kan komme til at tænke hvad man aldrig har tænkt før ved at tvinge sig til at skrive det ned i en sammenhængende tekst.

I. Hvordan gør man når man skriver?

10. Hvis man skal skrive en tekst kan man ikke blot sætte sig hen og skrive indtil man kommer til side 5, sætte et punktum og så er det overstået.

Man må først finde ud af hvad man vil skrive om, og tænke igennem i hvilken rækkefølge man vil skrive det. Der er altså forskellige faser i den proces det er at skrive en tekst. Her vil jeg behandle 5 forskellige faser:

Først 1) samler man det stof ind som man vil skrive om; så 2) ordner man det indsamlede stof i den rækkefølge man vil fremlægge det; så 3) formulerer man i sprog det man på den måde har ordnet (dvs. man skriver kladde); så 4) må man prøve at huske det formulerede og fastholde det i sin form; indtil man til sidst skal sige det eller skrive det ind. Man kan ikke springe noget led i denne arbejdsproces over, og man kan altså ikke begynde med 4. eller 5. trin.



Man kan ikke begynde på 5. trin.

De 5 faser stammer fra den klassiske retorik hvor man altid tænkte på taler og ikke skrevne tekster, derfor er der også et punkt med som hedder fastholdelsen i hukommelsen og et punkt der hedder handlingen eller afsendelsen. Begge disse punkter er vigtige hvis man vil holde tale, men de kan også være nyttige at tage hensyn til hvis man vil skrive en længere tekst. I det følgende vil hver enkelt fase blive taget op. Hvordan gør man og hvad er det vigtigt at huske.

A. Stofindsamlingen

11. Når man skal skrive en tale eller skrive en længere tekst, må man allerførst samle ind det stof som man vil skrive om. Det består igen af flere ting: man må finde ud af hvad der er hensigten, emnet, titlen, ideerne, kilderne og om man skal lave interviews.

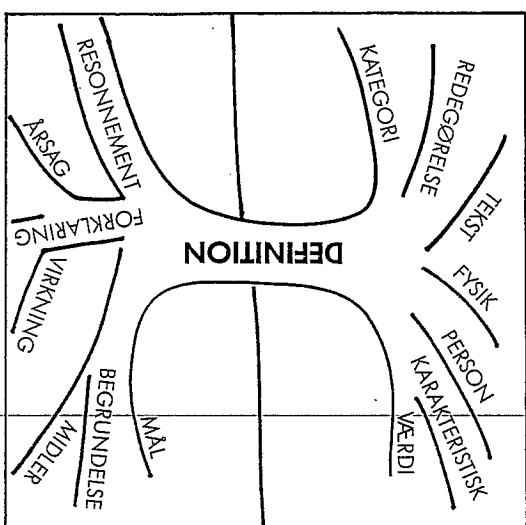
Hvad er grunden til at man overhovedet skriver? Hvad er **hensigten**? Skal man fortælle noget til nogen? Skal man ansøge om et eller andet? Har man et uimodståeligt behov for at give udtryk for sine følelser, fx sin vrede over et eller andet? Eller skal man måske præstere noget, over for nogen der skal bedømme ens evner?

Det er alt sammen forskellige hensigter man kan have med at skrive. Og hver enkelt hensigt vil automatisk pege på **emnet** for det man skriver. Vil man fx fortælle i et brev hvordan man har det på sommerferien, så er det emnet. Skal man søge om en stilling, er emnet hvad man har af eksaminer og kvalifikationer, og hvorfor man er interesseret i stillingen. Det er egentlig ikke så mærkeligt. Er det en tekst med opgivet emne, fx en stil, skal man finde ud af: hvad er emnet? Kan det eventuelt forstås på flere måder? Hvordan skal man forstå emnet og definere det?

Men der er alligevel mange der springer denne fase over når de skal skrive; de vil hellere se at få nogle ord ned på papiret, så man kan se at de er kommet i gang. Er det vigtigt at få ord på papiret, kan man jo prøve at **formulere hensigten** med teksten i en enkelt sætning, ikke for at den skal stå i teksten, men for at den skal styre arbejdet med at lave teksten. Man kan **formulere definitionen af emnet skriftligt**.

Man kan også sige at man først laver en **arbejdstitel** på det man vil skrive – stadig ikke for at det nødvendigvis skal blive den endelige

titel, men for at man får skrevet noget ned med det samme, og for at det kan hjælpe en i det følgende arbejde.



Steder i bevisshedens landskab - grene på ideernes træ.

Når man således har gjort sig hensigten og emnet klare, så skal man til at **indsamle stoffet** til teksten. Man gør det nok lettest ved at sætte sig ned ved papiret og skrive ned alle de tanker der kommer igennem hovedet på en – i helt tilfældig orden. En sådan stofindsamlings-side eller idéside kan fx se således ud:

Hensigten med teksten: at præstere en stil
i skriftlig dansk om emnet:
Overgangen fra barn til voksen
Idee:
konfirmation
"at træde sidelæns ind i de voksnes rækker"
at være soldat
menstruation – stemmen går i overgang
at få stemmeret, bumsen, problemer med
forældrene,
at blive forelsket
...

Nu kan det jo være at man kommer til at mangle nogle oplysninger, fx kunne man sidde og tænke på at indianerne vist havde nogle meget fatlige og eventyrlige indvielsesseritualer på overgangen fra barn til voksen, men man kan ikke huske præcis hvordan de nu var.

Så må man til at opøge kilder til oplysninger om disse forhold. Man kan prøve at slå op i et leksikon, men det er ikke sikkert man kan finde noget interessant der, så må man prøve at slå op i en geografibog eller en historiebog og se om man kan finde sine oplysninger der.

Det kan også være at man kan huske at ens bedstemor har fortalt en hvordan de fejrede konfirmation da hun var ung, og så kan man jo ringe til hende og bede hende fortælle det en gang til. Man kan næsten altid få godt stof til en tekst ved at snakke med folk eller ved at lave interviews med dem.

12. Men har man tænkt og skrevet ned alt hvad man kan komme i tanker om, og har man opsoegt alle de kilder man kunne, men er man alligevel ikke tilfreds – så kan man henvende sig i en idébank, så at sige. Det er et katalog over hvilke steder man kan finde stof til at belyse en sag.

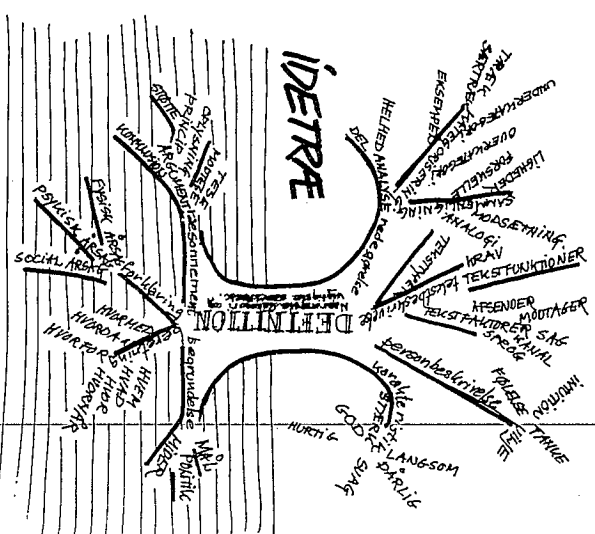
I den klassiske retorik hed det *topoi*, det betyder 'steder' og betegner altså steder i bevidsthedens landskab hvor det kan betale sig at lede efter stof. Her er idébanken udformet som et træ der kaldes et idétræ.

De vigtigste 'sieder' man kan lade efter stof, de vigtigste ideer, er: definition, tese, modtese og argument; årsag, hvem, hvad, hvor og hvornår, hvordan, hvorfor; mål og midler, kategorisering, analyse, og sammenligning, social, fysisk og psykologisk personbeskrivelse, karakteristisk af værdi, relation og måde. Enkelte ideer vil blive gennemgået senere i §§ 41-48.

34

definitioner

Karatoget over steder hvor man kan finde stof, kan fremstilles som et træ hvor stammen og grene og kvistene hver betegner en ide. Se næste side. Når man skal bruge idé-træet, kan det betale sig at begynde i midten i stammen, og den første ide man kan prøve, det er **definition**.



Hvad er definitionen på det der er emnet for teksten? Hvis vi tager vores eksempel fra før, *overgangen fra barn til voksen*, så må man jo prøve at overveje: hvad er egentlig et barn? Hvad er egentlig en voksen? Og hvad vil det sige at der er en overgang? Og bare denne første idé, kan let betyde at man får en masse flere idéer ned på sit papir. Det kunne fx være: *børn er mennesker der fysisk ikke er udvokset, børn er mennesker der ikke selv kan få børn, børn er mennesker der ikke har stemmeret, og som ikke er personligt myndige*. Eller der kunne fx stå: *Overgangen betyder at der pludselig sker store forandringer*.

13. Går man så videre i træet, kan man opad læse: karakteristik, personbeskrivelse, tekstbeskrivelse og redegørelse; går man nedad kan man læse: resonnement, forklaring, beretning, og begrundelse. Disse ord betegner ikke ideer, men teksttyper; derfor står de med små bogstaver. Det er først forgreningerne til disse teksttyper der er ideer eller 'steder' hvor man kan finde stof. Ideerne er ordnet efter teksttyper fordi man skal lede efter stof forskellige steder i forskellige teksttyper. (Se også §§ 41-48.)

Ideer er meget abstrakte; men passer til gengæld til mange forskellige emner. Tag ideen **modsatning!** Den siger i sig selv ingenting, men den kan passe til næsten alle emner. Fx er modsætningen til en 'overgang' en 'glidende udvikling'. Modsætningen til 'frihed' er 'fængselskab, bundethed'. Modsætningen 'overgangen fra barn til voksen' kunne fx være 'overgangen til at være pensionist'.

redegørelse

Hvis man skal lave en redegørelse over *overgangen fra barn til voksen*, så kan det være nyttigt at spørge: hvad kan være en **sammenligning** til overgangen fra barn til voksen, hvad er fx **modsatningen**? Og findes der forskellige **kategoriseringer** med **underkategorier** til overgangen fra barn til voksen? Hvad er de vigtigste **træk** ved denne kategori? Man kunne også lave en **analyse** og finde de forskellige **dele** af den?

Hvis man tænker over disse problemer kunne der komme følgende ned på papiret: *modsatningen til overgang er en glidende udvikling, drenge og piger har nok vidt forskellige overgange fra barn til voksen.*

karakteristik

Går man hen til teksttypen karakteristik, kan man overveje: hvad er **værdien af overgangen** fra barn til voksen; er den **god** eller **dårlig**, **hurtig** eller **langsom**, er den **stærk** eller **svag**? Og så kunne man jo få tanker som de følgende ned på papiret: *overgangen fra barn til voksen er hurtig og pludselig, den vigtigste overgang i livet, og det kan for mange mennesker være den bedste tid de overhovedet oplever.*

forklaring

Man kan også gå ned i rødderne på dette idétræ, og så spørger man til emnets realitet. Man får først og fremmest her nogle ideer om at der må gives en forklaring på det fænomen man har som emne. Hvad er fx **årsagen** til at vi har en overgang fra barn til voksen?

Man kan også overveje: har der været en **udvikling** i overgangen mellem barn og voksen fx fra oldtiden til i dag i de europæiske samfund? Eller man kan prøve at betragte overgangen som en begivenhed og så spørge: **hvem** sker der **hvad** med **hvornår**, **hvordan** og **hvorfor**?

Prøver man at svare på disse spørgsmål kan man fx få følgende ned på papiret: *Skyldes den voldsomme overgang fra barn til voksen hos mennesker – i modsætning til hos dyrene – at mennesker fødes mere hjælpeløse end dyrene? Overgangen er nok blevet værre i vores moderne samfund fordi den sociale og psykologiske overgang sker så meget senere end den fysiske.*

begrundelse

Her vil jeg så give endnu et eksempel på hvortil det man kan bruge idétræet. Vi tager et emne fra et helt andet område. Beboerforeningen skal skrive et brev til kommunen om at de gerne vil have en bro over en meget befærdet gade som beboerne skal passere hver dag til og fra skole, institutioner og butikker. Her er der tale om en begrundelse for noget.

Hvis man skal lede efter ideer, skal det altså være efter **mål, midler og politik**. *Målet er at kunne gå i sikkerhed for de biler som der bliver flere og flere af hver dag. Målet er også at man ikke skal gå for store omveje for at komme de steder hen man vil. Midlerne til at nå dette, er en bro over den befærdede gade.*

Man kunne selvfølgelig tænke sig andre midler. Midlet kunne også være at man ændrede på lysreguleringen så man fik længere tid til at gå over, eller at man lavede et ekstra trafiklys. Ved flere midler

må man overveje fordele og ulemper ved dem alle sammen. Trafiklyset sikrer ikke mod flygtelige trafikulykker. Broen er meget dyrere end lysregulering. En ekstra lyskurv vil genere biltrafikken meget; det vil en bro ikke.

Endelig skal man så undersøge hvordan man kan afveje mål og midler mod hinanden. Det gør man ved at udforme en politik, dvs. man må have en plan: Først skal man have indsamlet en mængde underskrifter for kravet om en bro, så skal man have lavet en god argumentation for at broen er den eneste rigtige løsning, og så skal man henvende sig til kommunalpolitikkerne. Man må her tage hensyn til hvilke folk der er med og hvad de kan: Er der nogen der kan samle underskrifter, er der nogen der kan skrive brevene, skal der samles penge ind til papir og porto?

14. Den sidste metode til at finde på ideer og samle stof, det er den at man skal **tænke konkret**. Hvad vil det nu sige? Det vil sige at man skal tænke sig emnet som man skal skrive om, så man kan se det for sig, **anskueligt**, eventuelt skal man ganske simpelt som det første tegne det (se § 33-34). Man kan også tænke sig det igennem som en film eller som noget der sker i virkeligheden. På den måde undgår man at blive så tør og teoretisk som man ellers kan blive hvis emnet er teoretisk. Også emner som man ikke tror det om, kan man tænke på **anskueligt**, fx gode og dårlige ægteskaber, demokrati, frihed. Den mest effektive metode er i disse tilfælde nok at tegne det.

anskueliggørelse

Emnet overgangen fra barn til voksen er nok ikke det allernærmest spændende, men prøv at tænke det igennem konkret, så man kan tegne det. Hvordan vil man fx tegne en kurve over menneskets udvikling? Fra 0 til 12 år stiger kurven langsomt, fra 12 til 16 stiger den voldsomt, og derefter stiger den næsten ikke – eller hvordan?

Eller tank på en teenagepige der ligger på sofaen i sine splinternye bukser og er skidesur på sin mor fordi hun ikke må komme ud om aftenen før hun

konkret fiktion

har vasket op eller gjort noget andet. Hvad siger hun så til sin mor? Eller tank på en ung mand der fræsers afsted på sin knallert og skræmmer livet af gamle damer; hvorfor gør han det? Har det noget med hans overgang fra barn til voksen at gøre? Og i så fald hvad?

Det der er særligt ved det vi kalder fiktion eller skønlitteratur, det er bl. a. at det er konkret og at det beskrives **anskueligt**. Når man på den måde tænker konkret, kan man bruge det på forskellige måder til at skrive. Man kan enten bruge det til at få ideer med på sin idéside. Eller man kan bruge det til at få ideer til tegninger, fotografier eller andre billeder som kan illustrere teksten (tænk på hvor mange af de tekster I læser til daglig der er illustrerede på en eller anden måde!)

billeder

Eller man kan bruge den konkrete tænkning til at forme tekstlige billeder, metaforer. Det virker nægtig godt med metaforer i en ellers saglig tekst, blot de er valgte og **anskuelige**. Prøv at se på hvor mange metaforer der har været i denne bog. Det er fx en metafor at de spørgsmål man kan stille til et emne, skulle være steder i *bevidsthedens landskab* og det er et regulært billede at fremstille dem som *grene på ideernes træ*.

Eller tank på hvor mange sproglige billeder der er i en avis. Regeringen af fire partier kaldes *firekløver-regeringen*. I USA og andre steder er der *høge og duer* i det politiske liv. Prøv at se et par overskrifter: *Festungen i Århus skal strammes op*, *Den nye generalsekretær ønsker en klarere profil*, *Stramme op* det er noget man gør med masker i et striketalj; det er et billede at man gør det med en festuge. Og en *profil* er det vel kun ansigter og brædder der har. Og kan den så være *klar*?

Endelig kan man bruge den konkrete tænkning til ganske simpelt at forme sin tekst som et stykke fiktion. Man kan fx skrive en novelle eller et digt i stedet for et stykke prosa om et emne. Man kan

fantasi

bruge et kort stykke fiktion som indledning til en almindelig stil, det kan være en udmærket appetitvækker.

Vi har alle den evne til at forestille os noget så det er usædvanligt; man kan kalde den fantasi. Denne evne gælder det om at udnytte når man skal skrive en tekst. Tag endnu et eksempel: man skal skrive et indlæg til bladet i børnehaven eller på ens arbejdsplads, eller på skolen om at stolene er for dårlige.

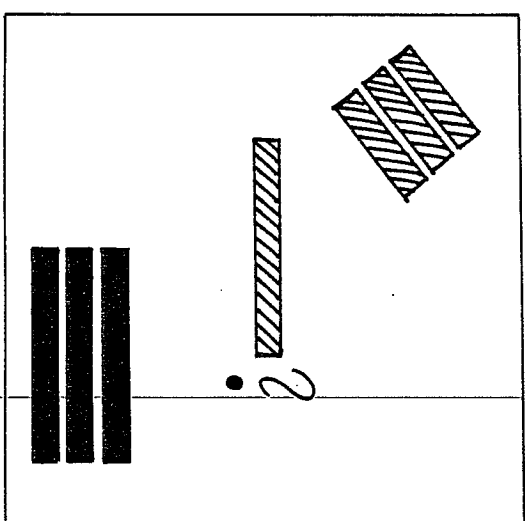
Hvad skal man skrive her? Man skal forestille sig hvorledes en meget høj person som man kender, sidder uden at have plads til benene, man skal forestille sig hvorledes den tykkeste person man kender, kommer til at sidde dårligt med ryggen fordi rygstødet ikke er i den rigtige højde osv. Man skal selvfølgelig også bruge alle de andre stoffindsamlingsmetoder, men det er klogt derudover at bruge metoden med at tænke på sagen konkret.

B. Ordningen af stoffet

15. Når man har fået indsamlet så meget stof – på den ene eller anden måde – at man mener at det er tilstrækkeligt, så skal man begynde at sortere og ordne det man har samlet ind. Så er der flere ting man skal tage hensyn til: Hvad vil jeg med teksten? (Afsenderens hensigt.) Hvad skal du med teksten? (Modtagerens interesse.) Hvordan hænger det sammen? (Sagens sammenhæng.)

Man kan tænke sig at man har sin ideside, og den kan fx se således ud; jeg har skrevet ned på den alle de ideer som har været nævnt i de foregående paragraffer og skrevet med kursiv, det er altså de ideer som man kunne få ved at opstøge kilder, lave interviews, gå til topotræet og ved at tænke konkret:

en ideside



De røde for sig og de lange for sig.

Hensigten med teksten: at præstere en stil i skriftlig dansk om emnet:

Overgangen fra barn til voksen.

Ideer:

- konfirmation "at træde sidelæns ind i de voksnes rækker"

- at være soldat
- menstruation – stemmen går i overgang
- at få stemmeret, bunser, problemer med forældrene
- at blive forelsket ...

Definition: børn er mennesker der fysisk ikke er udvokset, børn er mennesker der ikke selv kan få børn, børn er mennesker der ikke har stemmeret, og som ikke er personligt myndige. – – – Geografibogen: hos visse indianerstammer skulle drengene ved indvi-

elisesritualerne for at blive voksne udføre meget farlige og blodige ceremonier, fx skulle de hænges op ved kravebenene i et døgn, og de skulle lave andre mandomspøvet. Nogle steder skulle de også omskæres.

I gamle dage holdt man ikke så store fester, eller rettere, man fik ikke så store gaver som man får nu, det betød også at man kunne komme ud og tjene på andre gårde, når man var blevet konfirmeret. Det almindelige var at man fik en salmebog og evt. noget tøj. Der var ikke råd til så meget dengang. Overgangen betyder at der pludseligt sker store forandringer på kort tid.

Modsætningen til en *overgang* er en glidende udvikling... overgangen fra barn til voksen er vidt forskellig hos drenge og piger. Overgangen fra barn til voksen er hurtig og pludselig, den vigtigste overgang i livet, og den kan for mange mennesker være den bedste tid de overhovedet oplever. Den voldsomme overgang hos mennesker – i modsætning til hos dyr – skyldes nok at mennesker fødes mere hjælpeløse end dyrene. Overgangen er blevet værre i vores moderne samfund fordi den sociale og den psykologiske overgang sker meget senere end den fysiske overgang.

Det var hvad der kom til at stå på papiret i det eksempel vi har gennemgået her. Det er jo som det står der ikke nogen tekst. Det er bare en samling løstre vne sætninger. Den fase i arbejdet der hedder ordningen, består nu i at flytte om på alle de ideer der er kommet frem således at det bliver en god og sammenhængende tekst.

16. Det første man må gøre sig klart – også når man skal ordne det stof man har samlet ind – det er: hvad er **hensigten med teksten**? Ordenen i teksten er nemlig bestemt af hensigten med teksten.

Hvis jeg blot vil fortælle nogen hvad jeg har oplevet, så er det en

god idé at fortælle det i den rækkefølge jeg har oplevet det i. Hvis jeg skal **underholde** med en vittighed, er det vigtigt at jeg ikke rører pointen før til sidst. Hvis jeg skal **ansøge** om en stilling, så er det vigtigt at servere mine oplysninger om mig selv så det giver et troværdigt indtryk af mig, og af hvad jeg kan. Hvis jeg vil skælde ud og **argumentere** med en, er det vigtigt at jeg først sikrer mig at den jeg taler til også har gjort det jeg skælder ud over osv. Et særligt problem er der ved ordningen af stof til en dansk stil

dansk stil

Det at præstere fx en dansk stil om emnet overgangen fra barn til voksen – det er nok den sværeste opgave med hensyn til ordning eller disposition af stof. Det skyldes at man som stilskriver ikke har nogen hensigt med teksten. Man vil hverken fortælle, underholde eller noget som helst – kun præstere.

Der er tradition for at lærere forventer at jeg fremsætter en påstand og så bruger teksten til at argumentere for denne påstand. Del mere lyriske er der ikke så stor tradition for i skolen (hvis ikke fiktion er udtrykkeligt krævet), og hvis ting blot er associationer på hinanden, tæller det som regel ikke som en sammenhængende tekst.

I denne situation ville jeg altså tro at det kunne betale sig at finde en tilstrækkelig interessant påstand som man så kan argumentere for, og som kan styre udvælgelsen og ordningen af stoffet.

Man kunne også vælge at skrive en novelle eller et digt hvor man konkret og anskueligt kunne fremsætte overgangen fra barn til voksen, men det kræver ofte udtrykkelig tilladelse, og det bliver ikke altid kommenteret så tydeligt.

hovedpåstanden

Hovedpåstanden (eller tesen) for en argumentation kunne fx være: *overgangen fra barn til voksen er den vigtigste, sværeste og lykkeligste tid i ens liv*. Det er lidt problematisk om den både kan være sværest og lykkeligst, men det gør jo, tesen så meget mere interessant for læseren; læseren kan jo tvivle

på om man kan hale argumentationen i land. Hun eller han bliver nysgerrig.

Hovedpåstanden i stilen om overgang fra barn til voksen kunne også være: *De voksne i samfundet gør det meget svært for deres børn at blive voksne.* Hovedpåstanden i en stil der havde emnet *Den truede natur* kunne fx være: *menneskets omgivelser trues med udryddelse af mennesket, men i sidste ende er det mennesket selv der trues.*

Har man først valgt sin hensigt, i dette tilfælde en påstand man kan argumentere for, så kan man meget lettere sortere og ordne stoffet. Det er klart at det med *"at bræde sidelæns ind i de voksnes rækker"* slet ikke passer ind i en sådan stil, for det handler jo kun om hvor dumt det hele kan være når de voksne skal holde tale for konfirmanderne. Derimod passer det med indianerne mægtig godt, og det med at der ikke er tale om en glidende udvikling kan også bruges.

17. Har man således sorteret i sine ideer, er det nok en god idé at tænke over næste punkt: Hvad skal modtagerne med teksten?

Dette spørgsmål kan med fordel deles ind i flere underpunkter nemlig: Hvem er ment som modtagere? Hvad ved de om emnet? Hvilke interesser har de i emnet? Hvilke holdninger har de til emnet? Dem der ikke kender sagen, skal man informere om den, dem der mener noget andet, skal man argumentere med, dem der ikke synes sagen er væsentlig, skal man gøre interesserede, og dem der keder sig skal man underholde.

informere

Man skal nemlig ikke disponere sin tekst på samme måde hvis man skriver til modtagere som intet ved om sagen, som hvis man skriver til modtagere som ved det meste, men som har en anden holdning til sagen.

I det første tilfælde skal man informere (eller fortælle). Så skal man passe på at begynde med begyndelsen, eller med det som de kender i forvejen, for forudsætter man i sin tekst noget som de

argumentere

ikke ved, så kan de slet ikke forstå det nye man vil fortælle. Man kan fx ikke fortælle hvor dum ens arbejdsgiver er til en der slet ikke ved at man arbejder og hvor det er. Det må man altså fortælle først.

Omvendt hvis modtagerne ved det meste i forvejen. Så skal man overbevise og argumentere med, og så må man passe meget på ikke at skrive noget som de ved, for så vil de finde det så uinteressant at de slet ikke hænger ved til man kommer til det man vil meddele.

Hvis vi tager eksemplet med at skrælle nogen ud: ved genboerne godt at de lærer for meget, så ville det være en dum idé at fortælle dem det først, så kan man gå direkte til at sige hvad man mener om det. Omvendt hvis overboerne slet ikke ved at deres dybfryser pga. strømsvigt er blevet afbrudt så vandet løber med igennem gulvet, så vil de slet ikke kunne forstå hvad man skrælder ud over hvis man



Norge – hele Skandinavien og Danmark.

interessere

ikke fortæller dem det.

Laver man fejl i dispositionen i forhold til hvad modtageren synes er relevant, kan man kalde det: *Norge, hele Skandinavien og Danmark.*

Fejlen består i at man skriver om noget mere specielt og specificeret både før og efter noget mere generelt og alment. Så mister det sidste helt interessen. Modtageren har jo forstået at det også gælder Danmark når der bliver sagt *hele Skandinavien*.

Man kan tage alt det specielle først, og så sammentagningen bagefter: *Sverige, Norge, Danmark, Island, ja hele Skandinavien.* Eller man kan tage samlebetegnelsen først og så specificere ud bagefter: *Hele Skandinavien: Sverige, Norge, Danmark, Island og Finland.* Men man kan ikke begge dele. Et andet eksempel på det samme: *Han havde brandsår på fødderne og benene, på maven, overalt og på armene.*

underholde

Når man underholder og fx fortæller en vittighed, skal man først komme med indledningen og alle de detaljer der i virkeligheden er beregnet på at vildlede tilhøreren, fx:

To tosset var en gang ude at gå en mørk nat; den ene, der havde en lygte med, retter pludselig lyskeglen op i luften og siger: – Jeg tror ikke på at du tør kravle op ad denne her lyskegle! Den anden tosse tænker sig lidt om og svarer så: – Nej, tror du jeg er tosset? Jeg kender dig jo ...

Først dernæst skal man servere pointen, og når den er fortalt skal man ikke fortælle flere detaljer:

... når jeg er kommet halvt op, slukker du lygten.

På dette tidspunkt ville det være temmelig galt at sige: *og man kunne ikke se en hånd for sig* eller *og*

dansk stil

det var ellers en meget klar lommelygte. Det ville være et eksempel på *Norge, hele Skandinavien og Danmark.*

I tilfældet med den danske stil er det igen mere indviklet; modtagerne, lærerne, ved nok det meste af det man vil skrive, men de ved blot ikke om man ved det, og det er det der er deres opgave at finde ud af. Derfor skal man helst fortælle det om sagen, som man regner med at de tror at man ikke ved om den. – Så indviklet er det, hverken mere eller mindre.

Det ville så være en god idé at skrive om fx indianernes indvielsescerualer, for det tror læreren nok ikke at elever ved så meget om. Og det ville være en god idé at skrive om at selve definitionen på hvad et barn er, udelukkende er negativ: en der *ikke* kan få børn selv, en der *ikke* er myndig osv. For det kan man så bruge til argument for at det er vigtigt at blive noget – fra bare ikke at være noget – og det havde læreren nok ikke tænkt at man kunne finde på.

Omvendt kan det ikke betale sig at skrive om hvad man selv oplevede som konfirmand – hvis det ikke har nogen sammenhæng med hvad man ellers vil skrive. Det ved læreren nemlig godt at man ved, så det vil ikke tælle som nogen præstation.

18. Det sidste man skal tage hensyn til når man skal ordne stoffet det er hvilken sammenhæng der er mellem de dele som man har valgt at en tekst skal bestå af. *Man må prøve at ordne stoffet så ting der har noget fælles, omtales under et; og så ting der ikke har noget fælles, ikke omtales under et.*

En meget ofte forekommende fejl ved stilen er dette at sætte de røde for sig og de lange for sig. Det giver ikke en tilfredsstillende ordning på stoffet, for hvor taler man så om de lange røde, og hvor om de korte grønne?

Alle emner kan ordnes eller kategoriseres på mange forskellige måder, og dispositionen må altid afspejle en eller anden kategorisering, men nogle ordninger kan få flere vigtige ting med end andre.

Et eksempel på de røde for sig og de lange for sig i en stil om overgangen fra barn til voksen er følgende stykke: *Der sker mange ting i børnene på overgangen fra barn til voksen. De voksne kan ikke acceptere at børnene bliver selvstændige, stemmen går i overgang og de unge mænd spiller deres tid på at være soldater. Problemet er her at 1) det at de voksne ikke kan acceptere at børnene bliver selvstændige, ikke kan ordnes i samme afsnit som 2) det at stemmen går i overgang, som noget der sker i børnene. Dertil hører 3) det at drengene bliver sol-dater egentlig heller ikke.*

Ethvert emne kan ordnes efter hvilke kategorier de enkelte dele af emnet falder i. Det er det der i idétræet kaldes **kategorisering**. Når man skal skrive om en hel masse sager eller emner, som alle sammen falder ind under emnet for teksten, så må man ordne disse sager efter hvad de hører under, man må klassificere dem. Tag alle de sager der står om i § 17 på idésiden. Er der noget der er fælles for fx 4 eller 5 af de ideer der står der, kan de ordnes i én klasse eller kategori? Det kunne fx være alle de ting der sker inden i børnene i modsætning til alle de ting der sker *med* børnene.

det der sker i børnene det der sker med børnene	
menstruation	at være soldat
stemmen i overgang	at få stemmeret
at blive forelsket	det forældrene siger ved
bunser	konfirmationen
at de kan få børn	at de bliver personligt myndige
oplevelserne ved mand-	onskæring
domsprøver	

Læg mærke til at man ikke kan få alle de ideer der

står på idésiden, med ind i denne kategorisering. Er det fx noget der sker i børnene eller *med* børnene at modsætningen til en overgang er en glidende udvikling? Eller at overgangen er den vigtigste overgang i livet?

Her er det vigtigt at den samme mængde af ideer kan klassificeres på flere forskellige måder, som kan være lige gode. Ideerne fra idésiden kan fx også inddeles på følgende måde:

det svære ved overgangen	det vidunderlige ved den
at forældrene ikke vil acceptere det	at blive forelsket
den voldsomme overgang:	at blive myndig
menstruation, stemnings-skift	at man nu kan få børn
fysisk moden før socialt	ikke bare være negativt defineret
bunser	at få arbejde og stemmeret
en kaotisk verden	at prøve noget nyt og spændende,
at man kan få børn stort ansvar	manddomsprøver at frigøre sig for forældrene

Men hvor skal man i denne kategorisering gøre af beskrivelsen af indianernes ritualer og beskrivelsen af hvorledes vores bedsteforældre fejrede konfirmation

Nogle kategoriseringer er dog bedre end andre fordi man kan putte flere af ideerne ind i dem. Det om at stemmen går i overgang hører mere sammen med det at have bunser og det at piger får menstruation end med at få stemmeret – selv om ideen måske kom på grund af ligheden mellem ordene

dispositionen

stemme og stemmeret

Man må altså prøve at få et overblik over det man vil skrive, før man kan ordne delene så man undgår den fejl med de røde og de lange. Dette overblik får man ved at skrive en disposition over alt hvad man vil skrive, således at man kan se det alt sammen med et blik.

En disposition over den idéside som er trykt i § 27 kunne se således ud:

I

Indledning: fiktiv illustration: pigens med de nye bukser og drengen med knallerten

A. (tese) Overgangen fra barn til voksen er den sværeste og lykkeligste tid et menneske oplever.

B. (tese) Tiden er svær.

1. (argument) fordi det er en voldsom overgang, modsat glidende udvikling

2. (årsag) fordi mennesket, modsat, dyrene fødes hjælpeløse

3. (årsag) fordi problemerne i vore dage er større end i andre samfund og fordi hjælpen fra de voksne er mindre

C. Tiden er den lykkeligste

1. for barnet går fra at være negativt defineret, som en der *ikke* er moden og myndig, til at være positivt defineret, som en der *er* noget.

2. man kan og må ting man aldrig har gjort før.

3. man bliver forelsket.

4. man forstår ting man aldrig har forstået før

III Slutning:

der er ikke nogen overgang der er så vigtig som denne, man bliver sig selv som den man er, og det er svært men lykkeligt.

Når man har dette skelet kan man udbygge de

et eksempel

enkelt dele endnu mere ved fx at putte nogle af de ordninger man allerede har lavet, ind i dispositionen således:

I Indledning: fiktiv illustration: pigens med de nye bukser og drengen med knallerten

II A. Tese: overgangen fra barn til voksen er den sværeste og lykkeligste tid et menneske oplever.

B. (tese) Tiden er svær.

1. (argument) fordi det er en voldsom overgang, modsat glidende udvikling

a. fysisk: menstruation, stemmen i overgang, bumser

b. psykologisk: overmod og depressioner

c. socialt: forældrene forstår og accepterer det ikke

2. (årsag) fordi mennesket, modsat dyrene fødes hjælpeløse

3. (årsag) fordi problemerne i vores samfund er større end i andre, og fordi hjælpen fra de voksne er mindre

a. i andre samfund skete det ved indvielsesritualer

(i) hos indianerne

(ii) hos de gamle jøder

(iii) konfirmation på vores bedsteforældres tid

b. i vores samfund:

(i) sker overgangene ikke samtidig på de forskellige områder: den sociale og psykologiske overgang sker meget senere end den fysiske.

(ii) børn der bliver voksne (fysisk og psykologisk) får måske slet ikke noget arbejde (socialt).

(iii) ungdommen udnyttes af smarte forretningsfolk der spekulerer i de unges usikkerhed.

c. mindre hjælp fra de voksne:

(i) konfirmationen er ikke nogen indvielse, kun til forbrugsræset.

(ii) de voksne har ikke tid til at forberede børnene til overgangen, de er selv presset.

(iii) de voksne sætter sig oven i købet ofte imod at de unge prøver nye ting, går ud om aftenen, lærer nye mennesker at kende.

C. Tiden er den lykkeligste

1. for barnet går fra at være negativt defineret, som en der *ikke* er moden og myndig, til at være positivt defineret, som en der *er* noget.

2. man kan og må ting man aldrig har gjort før.

3. man bliver forelsket.

4. man forstår ting man aldrig har forstået før

III Slutning:

der er ikke nogen overgang der er så vigtig som denne man bliver sig selv som den man er, og det er svært men lykkeligt.

I denne disposition er der ikke noget med de røde for sig og de lange for sig. Alt er ordnet så det står på sin rette plads i forhold til hovedpåstanden. Denne består af to dele (B) og (C), som står i hvert sit afsnit. Argumenterne for den første del står sammen med den, og argumenterne for den anden del står sammen med den. I hvert afsnit er de enkelte argumenter ordnet efter hvor gode og tungtvejende de er. De vigtigste først.

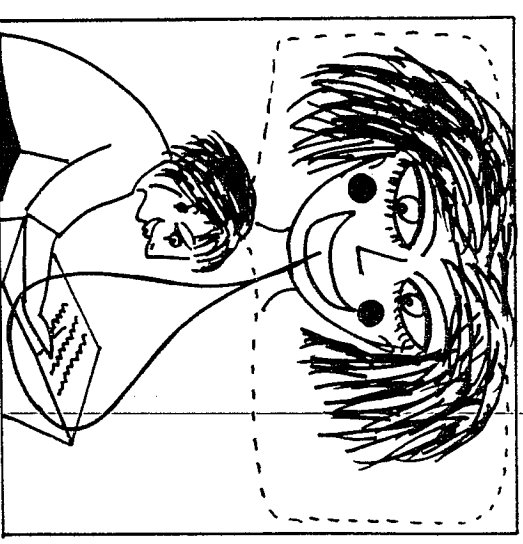
Man kunne tænke sig mange andre dispositioner af det stof som står på idésiden, dispositioner som heller ikke ville blande tingene sammen. Man kunne fx have ordnet det strengt kronologisk: først beskrivelse af barnet, så beskrivelse af forskellige

kronologi

former for overgang, hos os, hos indianerne, hos vores bedsteforældre, så beskrivelse af de voksne i modsætning til børnene.
Men dette er altså et eksempel på hvorledes man laver en disposition eller en synopsis, hvor de røde er for sig og de grønne for sig, de lange for sig og de korte for sig.

C. Formuleringen i sprog

19. Når man har lavet en disposition eller en synopsis, en næste fase i arbejdet med at producere en tekst, at formulere teksten sprogligt, dvs. at skrive kladde. I selve det arbejde det er at skrive kladde, kan man bruge et par tricks: formuler i tale før du formuler i skrift! Brug ordbøger! Læs op hvad du har skrevet!



Skriv det sagte - sig det skrevne.

skrevet tale

Man formulerer sig ikke på samme måde når man skal tale og når man skal skrive. De fleste mener nok at skriftsproget er finere end det mundtlige sprog. Det har højere prestige i samfundet.

Men de fleste mennesker formulerer sig meget bedre mundtligt end skriftligt.

Det er imidlertid svært at sammenligne mundtligt og skriftligt sprog, for hvis man skrev ned ordret hvad man sagde, så ville det se forklert ud, og hvis man talte præcist som man skrev, ville det være stift og kedeligt.

Ikke desto mindre ville det være godt hvis der var nogle flere der skrev lidt mere som de taler. Det ville blive mere levende og vedkommende for modtagerne. Den der skriver kan nemlig ikke følge med i hvad modtagerne forstår og bliver interesseret i og hvad de ikke forstår og kedet sig over. Det kan den der taler. Derfor kan det faktisk anbefales at man først holder det man vil skrive som en tale – ud fra dispositionen. Når man har gjort det, kan man så skrive ned hvad man sagde; så kan man huske de gode formuleringer og skrive dem ned.

En af grundene til at det er godt, er den at man tænker meget mere på dem man taler til når man taler, end man tænker på dem man skriver til når man skriver; disse sidste er jo ikke til stede: Og det gælder om at vælge formuleringer der passer til dem man henvender sig til, både skriftligt og mundtligt.

brug ordbøger

Når man formulerer sin tekst i sprog, gælder det om at vælge de rette ord; dvs. det ord der præcist betegner det man ønsker at udtrykke, fx er det ikke godt at skrive *betrægte* hvis man mener *besigtige*.

Hvordan kan man nu finde de rette ord? Man kan ikke finde dem i en almindelig ordbog, for der skal man jo lede alfabetisk, og man kan jo netop ikke huske det ord man leder efter. Men så kan man bruge en synonymordbog (eller en begrebsordbog). Det er ordbøger der er ordnet – hver på sin måde – efter hvad ordene betyder.

I en synonymordbog kan man slå op alfabetisk under et ord man kan huske, og som sneper i den retning man har brug for, og så kan man finde et

synonymordbog

begrebsordbog

andet der betyder næsten det samme men som er bedre. Hvis man nu fx vil skrive om en at hun er *højrygget*, men synes at ordet ikke passer i sammenhængen, så kan man slå op under *højryget*, der står der: se *hovmodig*; så slår man op under *hovmodig* og der står der fx *arrogant*, og det var vist lige hvad man havde brug for.

Det kan godt betale sig at slå op i ordbøger for at finde det rette ord. Dog kan man kun bruge de eksisterende ordbøger til at finde ord som man godt kender, men som man bare ikke kan komme i tanker om. Man bør derimod ikke bruge ord som man har fundet i ordbogen, men som man ikke kender i forvejen, for der står jo ikke i de omtalte ordbøger hvad forskellen er på de synonymmer der næsten betyder det samme.

Nogle gange kan det være en stilforinkel, fx *højrygvet* og *arrogant*, andre gange kan det være en betydningsnuance: forskel på i hvilke sammenhænge man bruger hvilket ord, fx *betrægte* og *besigtige*. Det kan derfor ikke tilrådes at man bruger ordet *suffisant* når man har fundet det i ordbogen – hvis man ikke kender det i forvejen.

Når man først har prøvet at sige det man vil skrive, så sproget indretter sig efter dem man taler til, og når man så har slået op i ordbøger for at finde den dækkende betegnelse for det man vil sige, så kan det til sidst betale sig at checke efter om man nu har skruet sætningerne sammen på en finelig måde og sat punktummerne hensigtsmæssigt.

Det gør man bedst ved at læse op det man har skrevet, helst for en der lytter. Gør man nemlig det, så viser det sig at hvis man har formuleret sig kluntet, så kan man ikke selv forstå hvad man mener når man skal læse det op; så hakker man i det og kan ikke lægge betoningerne rigtig.

Bliver man på den måde opmærksom på uheldige formuleringer, kan man rette dem således at der kommer et letflydende og lidt rytmisk sprog ud

rytme

af det. Det er sprog som er behageligt at læse. Prøv fx at læse følgende op:

Hvis man er født i kernefamilien og man allerede fra fødslen er pakket godt ind. Nemlig hvis den ene af forældrene 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 dernæst sjældent været sig til den mere specielle type børn kontra voksne f. eks. problembørn, alkoholikere, eneboere ensomme eller lever i et kollektivt eller på anden måde.

Prøv som modsætning hertil at læse følgende eksempel op, det er meget lettere og næsten en glæde at gøre det:

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

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

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

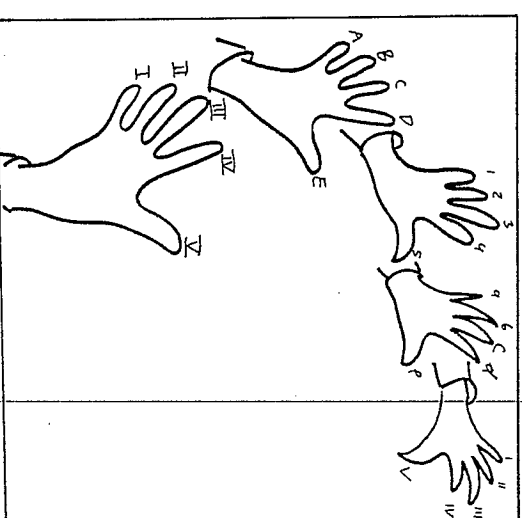
Vilevede en sommer, eller var det et lysår? Tiden eksisterede vist slet ikke. Selv solen syntes at velsigne os. Vi følte os sikre, sikre på at vor kærlighed var bygget på fast grund.

Begge tekster er skrevet af elever der går til prøve i folkeskolens ældste klasser. Den første har ikke fået sat sine punktnummer rigtigt og den er unuflig at læse op. Den anden har ikke blot sat sine punktnummer rigtigt, men sproget er også sat sammen så det bliver rytmisk prosa. Så meget i denne omgang om metoder i formuleringen. Om detaljer i formuleringen kan man læse i §§ 50-67.

D. Fastholdelsen

20. Fastholdelsen i hukommelsen er en fase som er helt nødvendig hvis man vil holde tale, og den spiller ikke så stor en rolle når man skal skrive en tekst; men hvis man siger det man skal skrive, før man skriver det, så kommer fastholdelsen alligevel til at være vigtig. Og der kommer mange fordele ved de metoder man bruger for at huske hvad man skal sige.

I den klassiske retorik havde man forskellige metoder til at huske det man skulle sige, og der er ikke siden fundet på bedre; i dag kalder man det mnemoteknik – forøvrigt efter det græske ord for at huske. Der skal omtales tre metoder til at huske: det kendte landskabs teknik, at trænge konkret og 5-tallet.



Man kan kun huske 5 størrelser - men i 5 planer.

mnemoteknik

Det kendte landskabs teknik går ud på at man, for at huske en rækkefølge af ting, skal kende hvert element i denne rækkefølge sammen med et element i en anden rækkefølge som man kan i forvejen, fx møblerne i en stue, eller husene på en vej i et kendt landskab.

Antag at vi har den disposition som blev lavet i § 18. Vi skal nu huske den. Det er især det midterste afsnit II som det kan være svært at holde rede på. Prøv nu at gå gennem et hus I kender, læg tesen (II.A.) i entreen, læg *Tiden* er svær i stuen som man først kommer ind i, og læg *Tiden* er den lykkelige i spisesalen som man dernæst kommer ind i. I stuen skal man så lægge *overgangen er voldsom* i den første stol, *mennesket er hjælpeløs* i den anden, og *huderne er hårde* i vindueskarmen. Her kan man så lægge *andre samfund* til venstre, *vores samfund* i midten og *mindre hjælp fra voksne* til højre.

huske konkret

Kan man slet ikke bruge metoden, er det altså tegn på at det er en alt for kedelig tekst man har lavet. Og omvendt, har man lavet en tekst med virkelig konkrete og anskuelige punkter, så kan man også bruge mnemoteknikken.

En anden metode til at huske hvad man skal sige, det er at ordne det, så det virkeligt er overskueligt. Det skal ordnes så det kan lagres i vores hukommelse, så er der bestemt, men ikke særlig snævre grænser for hvad man kan huske.

58

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100

hvert
tager
Rikke
forår
ferie

hvert forår tager Rikke ferie

Hvert forår tager Rikke ferie.

Rikke tager altid til Italien.

Hun har to ugers ophold på hotel.

Flun bader og kan drikke rødvín.

Rikke bliver altid meget brun

59

det samme i de to første opgaver, først i morsekode, dernæst med bogstaver.

Det er fordi du samlede bogstaverne til ord, og så skulle du nøjes med at huske 5 ord. Du kunne sikkert meget lettere huske de 5 ord da de stod i en sådan rækkefølge at de dannede en sætning.

Så kunne du nemlig samle dem til en helhed, og så skulle du kun huske én størrelse, nemlig en sætning. Og 5 sætninger, eller 125 ord, kunne du sikkert også godt huske, for de hang sammen til én lille historie.

Det gælder om at lave sin tekst så den på denne måde kan huskes i flere niveauer. Man skal altså først dele hele teksten ind i højst 5 dele, dem kan man man så betegne med romertal: I, II, III, IV, V.

Hver af disse dele kan man så dele ind i op til 5 dele; dem kan man så betegne med store bogstaver: A, B, C, D, E.

Hver af dem kan man så dele ind i op til 5 dele som man betegner med arabertal 1,2,3,4,5. Og hver af dem kan man så dele ind i op til 5 dele med små bogstaver: a, b, c, d, e. Og har man brug for en endnu finere inddeling kan man jo bruge små romertal i, ii, iii, iv, v.

En sådan disposition kan så komme til at se således ud:

I
 A
 1
 a
 i
 ii
 iii
 iv
 v
 b
 i
 .
 .
 c
 d
 e
 2
 a
 .
 .
 .
 3
 4
 5
 B
 1
 a
 i
 .
 .
 2
 .
 C
 .
 .
 D
 E
 II
 A
 1
 a
 i

2 b

B
C

III

IV

osv.

5 har den fordel at man kan tælle dem på én hånd. Man kan altså hvis man taler, tælle punkterne på fingrene for tilhørerne. Og tilhørernes hjerner fungerer jo på samme måde som vores, så de kan også overskue hvad der er delt op i 5 størrelser, men ikke hvis man deler op i fx 9.

Så når man skal disponere og ordne sin tekst kan det betale sig ikke at gå over 5 som inddelingstal.

E. Afsendelsen

21. Den sidste fase i formuleringsprocessen er det at holde talen eller det at **skrive teksten ind**. Det vigtigste her er **tydelighed**. Både talen og skriften må hellere være tydelig end smuk. Det er vigtigt at stemmen er kraftig, at man taler højt, og at man tør. I skriften er det vigtigt at man, når man retter, gør det tydeligt. Men selve **opstillingen** er også vigtig.

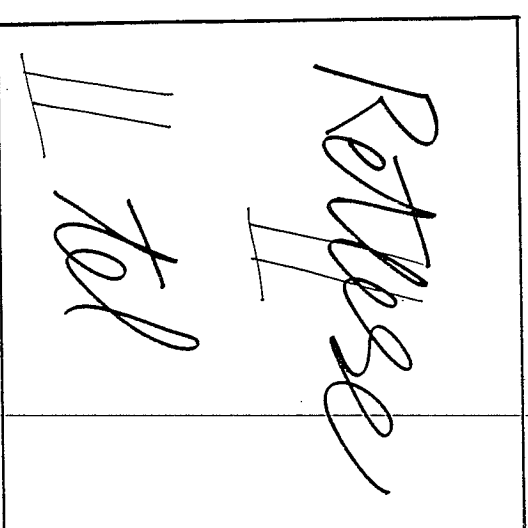
stemme

Alle mennesker har stemme nok til at tale til en forsamling på fx 20 mennesker. Selv om der er mange der tror at de ikke kan. Det er kun få mennesker som har halssygdomme der gør at de ikke kan bruge deres stemme som de ønsker det.

For alle andre gælder det om at turde. Om at turde mase sig så meget frem at 20 andre skal sidde og tie stille mens *jeg* nu bruger deres tid og opmærksomhed.

Og jo mere man selv tør, des mindre stemme behøver man bruge, for des mere stille bliver tilhørerne.

62



Hellere entydigt end smukt!

Der findes også mange gode råd om hvorledes man skal lægge sin stemme til forskellige lejligheder, men det vil jeg ikke komme ind på her.

Der er mange forslag til hvordan det kommer til at se pænt ud når man skal skrive sin tekst ind i hånden. Det er også vigtigt, men det vigtigste er nok at det ikke kan misforstås. Hvis man altså har skrevet forkert, så skal man ikke prøve på at rette de bogstaver man har skrevet. Og man skal især ikke prøve at rette så det kan læses på to forskellige måder, hvis man fx er usikker på stavningen. Gør man nemlig det, vil det altid blive betragtet som en fejl.

Man skal i stedet for frejldigt strege det ord ud som man har skrevet forkert, og så skrive det rigtige. Har man skrevet hele linjen, kan man strege ordet ud og skrive det rigtige i margenen med det samme mærke som man stregede ud med. Så kan læseren se hvor rettelser hører til. Det er den me-

63

renskrivning

lode man bruger når man skal rette korrektur, dvs. angive over for sætteren hvor der skal rettes fejl se følgende eksempel:

fortællene

*Jeg kan sige det her at
vælt en del af igennem, og
det, vi, som fortæller, betyder
vælt skal have det at H har
blev som hvem eller om
det skulle fortæles om her.*

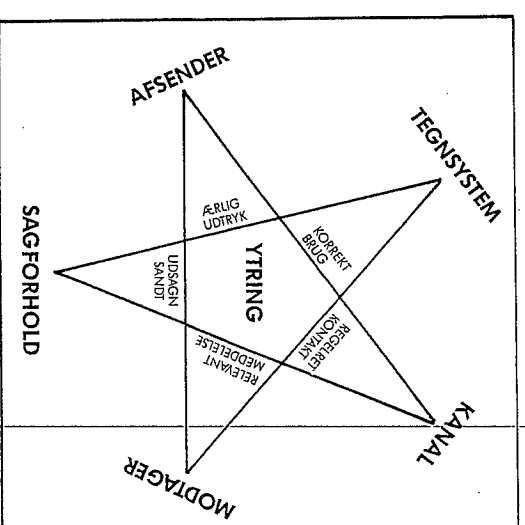
Det er også vigtigt at man laver en overskuelig opstilling. Man skal fx lave tydelige markeringer af hvornår der er afsnit. Man kan også skelne mellem to former for afsnit.

Man kan have et lille afsnit med enkelt linjeafstand og indrykning på linjen hvor afsnittet begynder.

Eller man kan have store afsnit hvor man har dobbelt linjeafstand og ingen indrykning. Denne sidste form for afsnitsmarkering er blevet helt enerådende i maskinskrivne breve – det må være noget man kan lære på maskinskrivningsskoler – der bruges altså kun én form for afsnitsmarkering. Det er uheldigt hvis der kun er mulighed for én type afsnit, det gør sidebilledet mere luftigt, og det berøver én en god mulighed for at gøre det tydeligt hvad man mener.

II. Hvordan kommunikerer man godt?

22. Dette kapitel handler om hvad det vil sige at kommunikere godt. Den mindste kommunikationsenhed hedder en ytring. Med ordet en ytring mener jeg: en sammenkædning af tegn der handler om sagforhold, og som i en situation sendes fra en afsender til en modtager gennem en kanal.



Der stilles krav på ytringens 5 funktioner.

Der er flere ting at bemærke om denne definition af ytring:

– med ytring mener jeg både talte og skrevne meddelelser;

– sammenkædninger af ord er kun ytringer, hvis der er en der har lavet den og ”sendt” den, og hvis der er en der hører eller læser den, dvs. ”modtager” den. Det er altså begivenheden at én siger, skriver, eller tegner noget til en anden om et eller andet der kaldes en ytring, ikke det som vedkommende siger, skriver eller tegner;

– til ytringer regnes ikke kun meddelelser i ord, men også meddelelser der bruger andre sprog eller koder, fx tegninger, malerier, fotografier, film, videooptagelser; blot skal disse tegn have et indhold, de skal betyde noget.

Dette kapitel handler altså om hvorledes en ytring fungerer som kommunikation i en konkret situation. Enhver ytring har på en gang flere måder at fungere på. Først vil modellen blive gennemgået, og så vil hver enkelt måde at fungere på blive gennemgået; hvad er en god måde at fungere på og hvilke tekster fungerer dårligt?

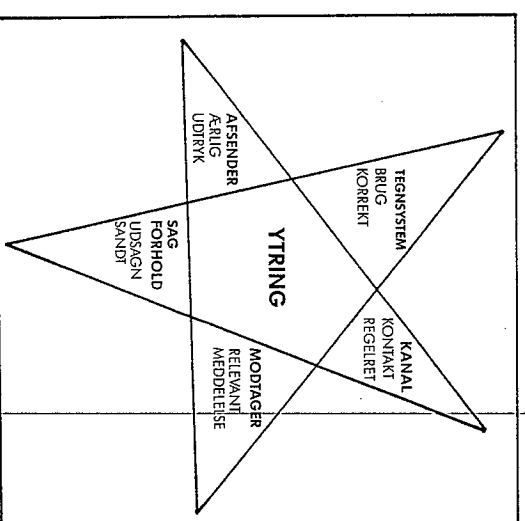
A. Kommunikationsmodellen

23. Ytringer er begivenheder der finder sted i situationer hvor der er forskellige **faktorer** der har indflydelse på hvorledes de bliver. Disse faktorer er: **Afsenderen** der laver ytringen, **sagforholdet** som ytringen handler om, **modtageren** som ser eller hører ytringen, **kanalen** som forbinder afsender og modtager; og **tegnsystemet** som benyttes i ytringen.

I forhold til hver af disse faktorer har ytringen **én måde at fungere på**; ytringen er: **udtryk** for afsenderens hensigter, **udsagn** om sagforholdet, **meddelelse** til modtageren, **kontakt** gennem kanalen og, **brug** af tegnsystemet.

På hver af disse måder at fungere på, er der bestemte **krav** som skal opfyldes for at ytringen tæller som en fornuftig kommunikation. Vi kan nemlig kun kommunikere hvis vi regner med at den anden er fornuftig og ikke laver grin. De krav der stilles til kommunikationen er følgende: Ytringen skal være: **ærligt** (vederhæftigt) udtryk for

afsenderen, **sandt** udsagn om sagen, **relevant** meddelelse til modtageren, **regleret** kontakt gennem kanalen, **korrekt brug af tegnsystemet**.



Det er ikke så indviklet hvad en afsender, en modtager og et sagforhold er. Men de to sidste faktorer kræver lidt forklaring.

En kanal er et socialt og teknisk arrangement der gør det muligt at der overføres information fra afsender til modtager. Det er altså tekniske apparater som en radio, et fjernsyn, et brev, men også de samfundsmæssige regler der gør det muligt at disse tekniske midler kan virke, fx radiospredningsloven, postvæsenet, og også regler og love der regulerer og skaber situationer hvor der kan kommunikeres, fx skolelovene der danner rammerne om undervisningssituationer, og først og fremmest paragrafferne om ytringsfrihed.

Og tegnsystemet er altså ikke blot et sprog som dansk med alle de regler som står i en grammatik,

Krav

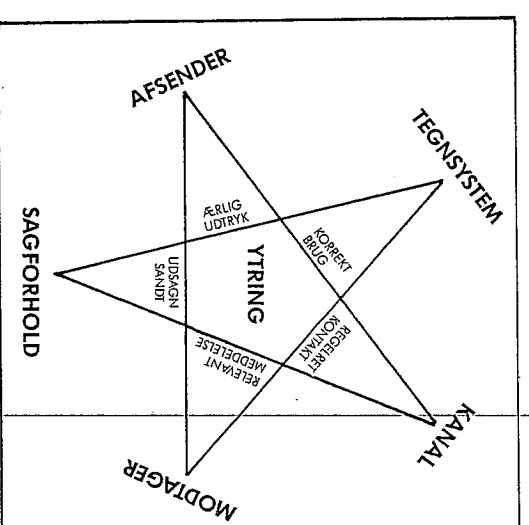
men også fx det system af streger som i vores samfund går for at være en tegning der ligner. Reglerne for det er ikke de samme til alle tider og alle steder. Fx er centralperspektivet en regel som man skal lære for at kunne tegne eller aflæse billeder. Faktoren tegnsystem dækker altså også billedsprog.

Kravene til kommunikation skal sikre at der sker et fornuftigt samarbejde mellem partnerne. Der findes i vores samfund flere situationer hvor man ikke rigtig regner den anden som fornuftig. Fx regnes folk der er indlagt på et statshospital ikke som fornuftige, og det er derfor de er indlagt.

Små børn regnes heller ikke af de fleste voksne som fornuftige; det viser sig ved at der ikke gælder de samme regler når voksne snakker til børn som når de snakker til voksne; de voksne behøver fx somme tider ikke at holde deres løfter (eller deres trusler), og de behøver ikke at begrunde hvad de beder børnene om. Det at opdrage børn kan beskrives som det samme som at lære dem at være fornuftige samtalepartnere.

Man stiller altså krav til hinanden når man kommunikerer. Man regner med at man selv kan opfylde kravene, og man regner med at den anden vil anerkende at man opfylder dem.

Det hele kan fremstilles som en femstjerne således:

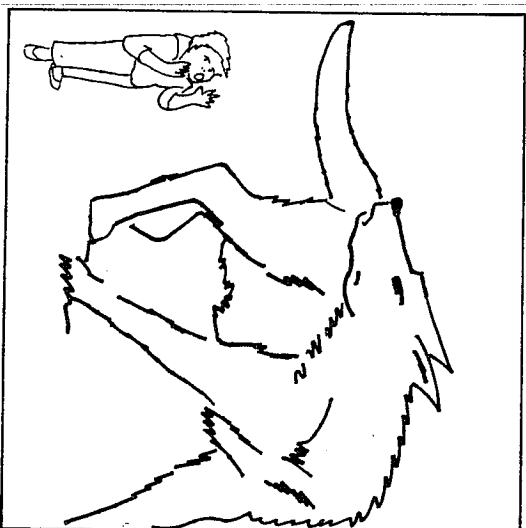


Der stilles krav på ytringens 5 funktioner:

B. Krav

24. Det er klart at folk der er løgnere ikke regnes som fornuftige og til at snakke med. Sker det for ofte og i offentlige sammenhænge, kan man blive straffet for det og man bliver sat uden for det almindelige samfunds liv. Hvis man ikke overholder kravet til ærlighed bryder kommunikationen helt sammen.

Eksempler på ytringer der ikke lever op til kravene vil jeg i denne paragraf hente fra folkesagn og historier. Mange af dem handler nemlig om hvad der sker når kravene ikke overholdes. Det viser at kravene ikke er noget der er opfundet nu og her, men at det er i alle menneskers bevidsthed, og at man opdrager børnene til at overholde dem idet man fortæller dem historierne. Her har man i gamle historier udmærkede fremstillinger af dette forhold. Historien om Peter og ulven illustrerer lige præcis hvad der sker hvis man ikke er ærlig.



Hjælp, hjælp, ulven kommer!

Peter var voglerdreng og gik og kedede sig ude hos fårene. For at få lidt sjov råbte han: *Ulven kommer!*, selv om der ikke var nogen ulv. Folkene fra landsbyen kom, men de blev vrede over at han lavede grin med dem. Imidlertid gjorde Peter det igen. Han råbte: *Ulv!* fordi han stadig syntes der skete for lidt ude hos ham blandt fårene. Bønderne kom igen fra markerne, og de blev nu endnu mere vrede over at være blevet holdt for nar.

Da ulven så til sidst kom, og Peter råbte *Ulv! Ulv!*, var der ingen der troede på ham; og ulven åd flere af fårene som han var blevet sat til at vogte.

På den måde bryder samfundslivet sammen hvis ikke alle parter kan regne med hinanden og regne med at alle er ærlige når de ytrer sig.

25. Det at være ærlig er ikke det samme som at tale sandt. Man kan godt tale i god tro men tage fejl og ramme ved siden af det der virkelig er tilfældet. Og man kan godt – det er sjældnere – ramme sandheden selv om man tror at man fører nogen bag lyse. Det hedder vist "at tage røven på sig selv". Jeg kender ikke andre udtryk for det.

Det der siges, skal altså for at tælle som en ytring være et sandt udsagn om sagforholdet. Udsagnet skal være i overensstemmelse med virkeligheden, sammenhængende, mangesidigt, uden modsigelser og udeladelser.

I engelske retssager sværger man på at man vil sige sandheden, hele sandheden og kun sandheden – det udtrykker det samme.

Når Peter i *Peter og ulven* første gang siger *Ulven kommer!* så er det hverken ærligt eller sandt; for det er ikke i overensstemmelse med virkeligheden.

Der findes en historie der normalt kendes under navnet *Goddag – mand – økseskaft*, men de færreste kender den rigtigt, så jeg fortæller den kort her:

En tungbør mand sad oppe i et træ uden for sit hus fordi han skulle have hugget en gren af. Han ville ikke lade sig mærke med sin skade; så da han ser to unge karle komme hen ad vejen, tænker han: "Jeg kan jo nok vide hvad de vil sige: Først vil de spørge mig hvad det skal være til jeg her hugger. Så spørger de saglens hvor langt et stykke gren jeg vil bruge til det; så kommer de nok frem med at de vil låne min båd for at sætte over vandet og slippe for en lang omvej. Og når de ikke kan få den, så vil de nok låne mine heste. Når de heller ikke kan få dem, så vil de nok spørge om hvor vejen går ind til staden."

De to unge karle kom nu hen til ham – De havde hørt han havde to kønne døtre; og de havde tænkt at fri til dem. – "God dag," sagde de. "Til et økseskaft," sagde manden. "Gid det sad i din hals!" sagde de ganske sagte. "Op til denne her knast," sagde man-

den, og så viste han på grenen. Så råbte de: "Er din kone hjemme?" – "Nej!" sagde manden, "hun er læk." – "Du har nok to kønne døtre," råbte de. "De er med føt begge to," sagde manden. "Å, gid du var hængt!" sagde de. "Oppe mellem de to høje pile," sagde manden, og så huggede han videre.

Det er ikke sammenhængende, det manden siger, og selv om det er ærligt nok, tæller det ikke som sandt. For det giver slet ingen mening i situationen. Det kan således illustrere hvad der sker når man ikke overholder kravet om at en ytring skal være sammenhængende for at tælle som et sandt udsagn. Når faderen i *Askepot* til prinsen siger at han har to døtre, så er det ikke i uoverensstemmelse med virkeligheden, men det er ikke udtømmende, for han har også datteren *Askepot* med sin første kone.

Når Lille Klaus i *Store Klaus* og *Lille Klaus* siger *Hyp alle mine heste* har han vist ikke set sagen fra flere sider, nemlig at han bruger dem nu fordi han låner dem, og at de tilhører *Store Klaus*.

Det er altså ikke i uoverensstemmelse med sandheden at han kan sige hvad han siger, men det er en ensidig måde at opfatte det på.

26. En ytring skal være en relevant meddelelse til en modtager og det indebærer at ytringen skal være: forståelig for modtageren, informativ, og i modtagerens interesse.

I *Klods-Hans* siger Poul da de skal fri til prinsessen *hvad-be-hvad* selv om de kan hele det latinske leksikon uden ad – og det både forfra og bagfra. Det er ganske uden informationsværdi for prinsessen, så han får hende ikke. Hvis Poul havde sagt hvad der stod i det latinske leksikon – både forfra og bagfra – ville det have været uforståeligt for prinsessen og begge dele er helt uden for hendes interesser.

27. For at en kontakt gennem en kanal skal tælle som en ytring, skal den følge reglerne for hvorledes man sender gennem kanalen. Vi kan fx beskrive markedet, de forretninger hvor man kan købe alt fra franskbrød til gaffeltrucks som en kommunikationskanal med bestemte regler for hvad der må kommunikeres, hvor, og af hvem. Og det virker fx ikke at gå ind hos en bager og sige: *Goddag, jeg vil gerne se på et franskbrød!* Det er ikke en regelret kontakt gennem den kanal. Det virker heller ikke hvis en elev svarer: *Du kan læse det i historiebogen* når læreren spørger: *Hvornår døde Christen 4.?* Det er ikke den rette kontakt gennem den kanal.

Et berømt eksempel på én der ikke brugte kanalen regelret, er kaptajnen fra *Køpenick*, som købte en officersuniform, gik ind på en kaserne og kommanderede rundt med soldaterne, selv om han slet ikke var kaptajn. Han havde ikke kompetence til at gøre hvad han gjorde. Også han blev fanget og spærret inde for det han havde gjort.

28. Det sidste krav der stilles til en ytring, er den at den skal være korrekt brug af tegnsystemet. Det tegnsystem hvor der er flest regler, det er uden tvivl sproget, dansk sprog som det er beskrevet i grammatikker og ordbøger. Det skal være enydigt, acceptabelt, og følge normerne.

Men man kan også bruge andre tegnsystemer, fx billeder, og for dem gælder der andre regler end for sproget. Billeder skal vække interesse og følelser.

Ytringer der er lavet af udlændinge der er ved at lære dansk, kan være så ukorrekte at de slet ikke tæller som brug af det danske sprog, se fx følgende tekst der er skrevet af en franskmænd:

Kære Venne. På lørdag i aften kan i tager bånd med? Jeg kan mine egne udenad. Vi ser.
Mange hilsen
Jean Paul

En enkelt historie kan også illustrere hvad der sker når en fortæller vil udstille kravet om korrekt brug af sproget:

To sydlayske drenge møder hinanden og der udspinder sig følgende samtale: – Hva' du? – Bu' – Hva' bu'? – Bla'bu'. – Hva' bla'bu'? Da' bla'bu', o' du? – O' bu'. – Hva' bu'? – O' bla'bu. – Hva' bla'bu'? – U' bla'bu'.

Og hermed afslutter jeg den anekdotiske gennemgang af hvilke krav man kan stille til en ytring for at den skal tælle som kommunikation i en situation.

C. Krav til tekster

29. Her skal det beskrives om en tekst er god kommunikation som udtryk for afsenderens hensigter og holdninger og som udsagn om et sagforhold. Som sådan skal teksten være ærlig og sand. Er den det? Først kan man undersøge om teksten er sand. Med det mener man at teksten på en gång skal være: **I overensstemmelse med virkeligheden, sammenhængende, udlømmende og mangesidig.**

I de følgende paragrafer skal så de enkelte krav til god kommunikation blive gennemgået mere omhyggeligt. Det vil for de flestes vedkommende ske ved en og samme tekst som er et virkeligt læserbrev:

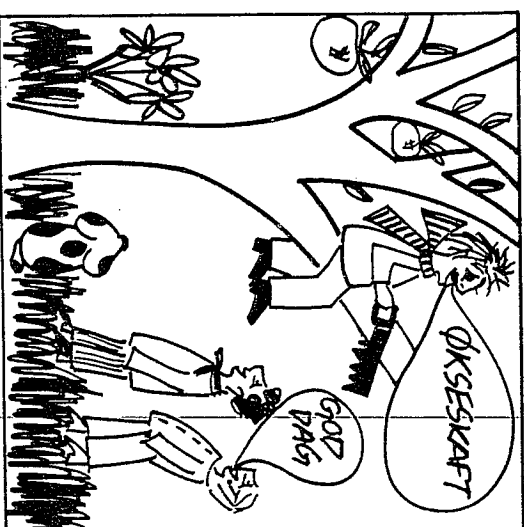
BA-BU

E. Frank Agade 118, København

Jeg er overrasket og meget irriteret over det nye udrykningshorn der bruges af politiets patruljevogne. Som bilist er jeg indstillet på det almindelige BA-BU BA-BU og jeg holder mig til vigepigten, dvs. standsning eller anden manøvre der giver udrykningsbilen absolut fri passage. Og min reaktion er naturligvis hurtig og ganske uden anstrengelser.

Det nye horn er derimod besværligt og yderst ubehageligt for mig. Man behøver

virkelig



Goddag - mand - økseskaft.

øjensynligt megen indsigt for at kunne modtage de ret usædvanlige lyde. Og efter min formening forandres oven i købet lydsvingningerne og fortoner sig i første omgang, formentlig til et ganske andet bestemmelsessted. Det nye horn er et trafikfremmedlegeme, og der findes åbenbart ikke behov for denne kvalitetsspektakelmaskine. Jeg vil håbe at opmærksomheden igen henvender sig til det gamle BA-BU, der overfører tonen uden ophold til menneskets sansesapparat.

Politiken 5.1.1977.

Om denne tekst kan man godt sige at den ikke er så sand. Det er fx ikke sådan at lyde faktisk kan "fortone sig i første omgang, formentlig til et ganske andet bestemmelsessted". Lydbølger kan blive kastet tilbage fra husene, og det kan gøre det svært at opfatte hvor de kommer fra, men forskellige lydbølger kan ikke fortone sig forskellige steder

hen, og de kan ikke gøre ophold undervejs. Det er ikke i overensstemmelse med virkeligheden. Sådan fungerer lydbølger ikke.

På den anden side må det jo være i overensstemmelse med virkeligheden at han selv synes at hornet er grimt, og at han ikke reagerer hensigtsmæssigt. Med hensyn til overensstemmelse med virkeligheden er teksten altså af blandet kvalitet.

Der er også lidt knas med sammenhængen. Efter at have skældt ud på det nye horn for at være dårligt, siger E. Frank at det er en "kvalitetsspektakelmaskine", og det må jo være en ros, hvis maskinen kan lave spektakel af høj kvalitet. Han mener nok ikke hvad han skriver, men det gør teksten mindre sammenhængende.

Er teksten udtømmende? Det synes jeg ikke man kan sige. Man kunne jo kort prøve at bruge idébanken eller idétræet fra § 13. Vi skal prøve at give en karakteristik af det nye horn. Vi begynder med værdi. Er hornet stærkt eller svagt? Bestemt stærkere end det gamle. Er hornet hurtigt eller langsomt? Min fornemmelse er at det er hurtigere end det gamle. Er det smukt eller grimt? Det er ubetinget meget grimt.

Ikke alle de sidste ideer synes at kunne bruges på det nye udrykningshorn, der var altså en del nitter i idébanken, men der var da noget der kunne bruges. Vi fik den ide at undersøge om det nye horn var kraftigere end det gamle og om det var hurtigere. Det har E. Frank slet ikke gjort.

Til sidst kan man så spørge om teksten er mangesidig. Er sagen i denne tekst set fra flere sider? Nej, det er den ikke. Det ville jo have været meget rimeligt at overveje hvilke grunde der har været til at man indførte det nye horn. Det kunne jo være at der har været gode grunde.

Så alt i alt er denne ytring ikke særlig god kommunikation som udsagn om virkeligheden.

30. Hvordan er den så som udtryk for afsenderens holdninger? Teksten kan jo nemlig godt være oprigtigt ment og et ærligt udtryk, selv om den ikke er sand. Manden kan jo tage fejl – og det er jo en ærlig sag.

Ytringen skal være ærlig som udtryk for afsenderens hensigter og holdninger. Det vil sige at ytringen skal være: **oprigtig, gennemskuelig, med forudsætningerne i orden, og engageret.**

ærlighed

Man kan jo ikke tvivle på at manden er oprigtig; han synes at det nye horn lyder grimt. Han bliver forvirret når han hører det og reagerer uhensigtsmæssigt.

gennemskuelighed

Men er det helt gennemskueligt – for os og også for ham selv – hvad det egentlig er der er hans hensigt? Hvis han blot havde haft til hensigt at fortælle at han selv ikke kunne reagere rimeligt på det nye horn, og at spørge om andre måske havde det på samme måde, så havde han ikke behøvet at tale så meget om lydsvingninger og den slags.

Og hvis han egentlig ville bevise teoretisk at det nye horn er dårligere end det gamle, hvorfor tager han så så mange forbehold om at det blot er noget han mener, fx *formentlig, efter min formening, øjensynligt, åbenbart*.

forudsætninger

Og har han egentlig forudsætninger til at udtale sig om lydsvingningernes teori, når han faktisk ikke har så meget forstand på det, og når han oven i købet selv ved at han ikke har det – ellers ville han jo ikke tage alle de forbehold. Det synes han egentlig slet ikke at have. Han havde haft kompetence til at udtale sig om hvordan han selv oplever og reagerer på det nye horn, men det er jo ikke kun det han gør. Så han udtaler sig uden at have forudsætningerne i orden

engageret

Og endelig engagementet. Er han engageret i at få kommunikeret sin hensigt og holdning? – Ja, bestemt. Det fejler ikke noget. Men man kunne have en mistanke om at han nok så meget er engageret i at vise hvor besindig og indsigtstfuld en per-

son han selv er, snarere end at få ændret på udtrykningshornene. Det er den eneste måde man kan forstå hvorfor han hele tiden fremhæver hvad han selv tror om lydsvingningerne, i stedet for at fremhæve hvad han selv oplever ved lydene.

I den klassiske retorik var kravet om afsenderens ærlighed og engagement et af de vigtigste. Man kaldte det *ethos*. Den der talte, skulle vise ærligt engagement i at ville fremstille sagen. Det skulle hverken være således at enhver kunne se at det var en tale der var holdt for penge, eller så det tydeligt skinnede igennem at taleren havde andre ærinder end det som udtrykkeligt blev nævnt som talens formål, fx selv at blive beundret.

Det gælder faktisk på præcis samme måde den dag i dag – også når man skriver stil i dansk. Man må hverken vise at det er rent pligtarbejde man laver når man skriver, så er der ingen der gider at læse det; eller at man har andre interesser end at meddele noget til læseren. Læserbrevsskribenten synes ikke at have en overbevisende *ethos*.

Så alt i alt er teksten ikke så vederhæftigt et udtryk for afsenderens hensigter og holdning – samtidig med at den heller ikke er et sandt udsagn om sagforholdet.

31. Hvordan er så teksten på de to næste funktioner? Er den relevant meddelelse til modtagerne og er den en regelret kontakt gennem en kanal? For at være relevant, skal teksten være: **forståelig, informativ, og af interesse for modtageren.**

forståelighed

Teksten er faktisk bygget op på en temmelig rimelig måde. Der forudsættes ikke noget bekendt som modtagerne, dvs. Politiken-læserne i 1977, ikke kendte til. Det er altså helt forståeligt.

informativ

Det er også rimeligt informativt, der fortælles noget nyt både om det gamle horn og om det nye horn. Dog er den sidste sætning helt uden informa-

tionsværdi. Det er den der lyder: ...*der overfører tonen uden ophold til menneskets sansesystem.*

Her begås der nemlig den disposition fejl som her kaldes: *Norge, hele Skandinavien, og Danmark.* (Se § 17.) Man kan ikke komme med en række (mere eller mindre gode) argumenter for det gamle horn og mod det nye horn, så med en konklusion, og så med nogle flere argumenter, nemlig det med overførsel af tonen uden ophold. Så er de uden informationsværdi. Og det er egentlig ret uheldigt for vores interesse for teksten at den slutter af med noget der er helt uinteressant.

interesse

Og er teksten så af interesse for modtagerne? – Ja, det må man sige. Den griber ind i noget som de fleste har oplevet, og som de sikkert også har en vis holdning til. Det er jo en mere farlig situation når der kommer en ambulance eller brandbil, end det plejer at være. Det er selvfølgelig ikke alle der synes at det er lige interessant, men der skal nok være en god del af Politikens læsere som havde interesse for det emne på det tidspunkt.

Teksten lægger jo også op til at afsenderen og læserne har et interessefællesskab. De er alle sammen menige borgere i landet og trafikanter der bruger gader og veje. Som sådanne har de en fælles interesse i at de offentlige myndigheder behandler borgerne på en rimelig måde, så samfundslivet og trafikken kan foregå så gnidningsløst som muligt.

Så alt i alt relevant kommunikation; den er forståelig, informativ (dog med en uheldig sidste sætning) og i høj grad af interesse for modtagerne.

32. Er ytringen nu en regelret kontakt gennem kanalen? Som altså skal man passe til rollen, dvs. man skal have den autoritet som rollen foreskriver. Modtageren skal også passe til rollen; og teksten skal være af den rigtige teksttype.

Kanalen er i dette tilfælde dagbladet Politiken, læserbrevkassen. Det er egentlig en meget vigtig kanal i vores samfundsliv. Her kan principielt alle borgere i landet komme til orde om hvad de nu finder

vigtigt at diskutere i offentligheden.

Den offentlige diskussion har faktisk sin kerne i denne kanal. Man skal ikke være ansat ved bladet, man skal ikke have penge eller forbindelser. Det er så at sige folkets talerstol.

Nu kan man indvende at der jo på avisredaktionerne sorteres og beskæres eller måske endog censureres i brevene. Men det har jo ikke været tilfældet med dette brev.

offentlighed

Man må sige at det følger reglerne for kontakt gennem denne kanal. Det er underskrevet, dvs. ikke anonymt, det handler om offentlige forhold, dvs. det hænger ikke nogens private forhold ud.

Det handler om noget som er et generelt problem, dvs. det er ikke for specielt til at kunne rummes i en læserbrevkasse. Havde det fx som en kontaktannonce handlet om hvem E. Frank havde mødt i fredags på det tidspunkt da udrykningen kom, ville det nok ikke være blevet optaget.

Brevet er af en passende længde til at kunne blive optaget, havde det været en afhandling på 20 sider, ville det alene af den grund være blevet afvist.

Også på en anden måde passer det godt til kanalen. Det henvender sig til andre borgere om deres fælles forhold til offentlige myndigheder. Det råber vagt i gevær og er på denne måde en rimelig appel til læserne. Vi må stå sammen.

Man kan indvende at den måske ikke helt præcist signalerer om den henvender sig til de andre borgere, eller om den henvender sig til de myndigheder som alene kan lave forholdene om. Argumenterne om hvad E. Frank selv oplever, er gode når de er rettet til andre borgere; oplever tilstrækkelig mange det samme, er det i sig selv et væsentligt argument mod det nye horn.

Men argumenterne om lydsvingningerne og deres ophold undervejs, er ikke rettet til de andre borgere, men til de myndigheder, som – går E. Frank ud fra – skal overbevises med andre argumenter end borgerne oplever. Og derved bliver

kontakten gennem kanalen ikke så kraftig som den kunne være. Havde han valgt det ene, havde det været en god og kraftig kontakt; og havde han valgt det andet, havde det også været godt; men det er ikke godt at han har forsøgt at vælge begge dele. Alt i alt er det altså en rimelig regeltet kontakt gennem kanalen.

D. Billeder

33. Det vigtigste tegnsystem er sproget. Men der findes andre tegnsystemer end sproget. Billeder er også "tekster" der gør brug af et tegnsystem. Et tegnsystem med andre regler end sproget.

Alle tegnsystemer henviser, når de bruges, til noget uden for sig selv. **Sproget henviser alene ved konvention**, dvs. til det der er konvention for at det skal henviser til. **Billeder henviser både ved konvention og ved lighed**. Billedet ligner det det henviser til; det gør sprogeteksten ikke.

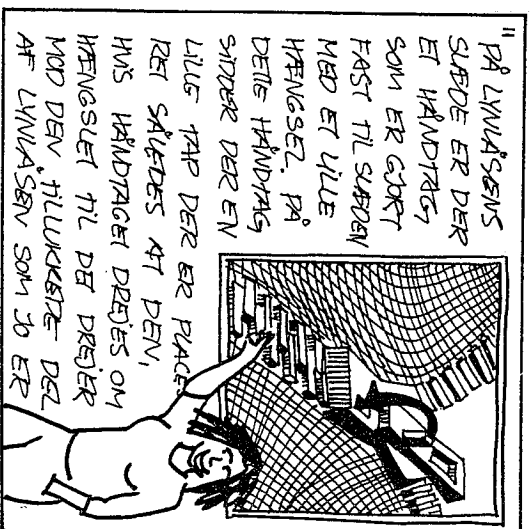
Billedsproget virker derfor på helt andre måder end sproget; billeder kommunikerer i høj grad alle de ting som en tekst ikke kommunikerer så godt: 1) Sproget er abstrakt mens **billeder er meget mere konkrete**. Dvs.: i sproglige tekster er der altid set bort fra en række sider af sagen, en række detaljer, som nok hører med til det der beskrives, men som ikke er vigtige i sammenhængen. **Billeder er derfor mere troværdige og mere interesserække**. Det er lettere at lyve med ord end med billeder.

2) Sproglige tekster er entydige eller fåtydige; **billeder er flertydige eller mangeetydige**.

3) Sproglige tekster kommunikerer lettere begreber, mens **billeder i meget høj grad kommunikerer forhold mellem ting og især mellem personer**.

4) sproglige tekster kommunikerer indholdet, mens **billeder lettere kommunikerer følelser og holdninger**.

5) Sproglige tekster giver modtagerne trinvis forståelse; **billeder giver en helhedsfoklning på en gang**.



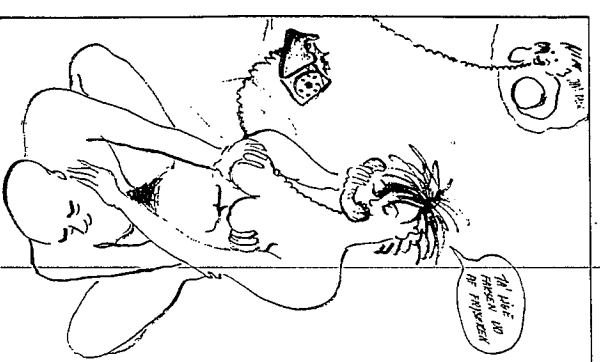
Et billede kan sige mere end 157 ord.

Prøv at se på følgende eksempel! Her kommer der først en tekst:

Telefonen kan virke som en trøster mellem udearbejdende forældre og mindretårige børn, der ikke har institutionsplads efter skoletid. Moderen kan så ringe hjem og snakke lidt med sit barn og desuden give beskeder: tag lige den frosne fars ud af fryseren. Det glemte jeg i morges...

Oluf Danielsen: Teknolog og magstruktur i Arne Jakobsen (red): EDB. Kontrol. Centralisering. 1984. Kbh.

Prøv derefter at se på den illustration der er lavet til denne tekst:



Pernille Kløvedal Helweg.

Først kan man undersøge indholdet i de to "tekster" som bruger hvert sit tegnsystem, men som handler om det samme.

Selv om teksten er en god tekst med konkrete eksempler, er billedet alligevel meget mere konkret. I teksten kan der fx ses bort fra hvilket arbejde moderen har, om det er i pausen hun tinger, og hvor telefonen er placeret. Teksten sætter fantasien i gang, men billedet kan ikke se bort fra alle disse forhold, og derfor må der på billedet være en række detaljer som vækker vores interesse meget mere. Der er en hel masse ting der kræver en forklaring.

På den anden side er billedet også upræcist – eller rettere flertydigt. Handler det (som teksten) om telefonen og magstrukturen i samfundet? Eller handler billedet om mødre der trøster deres børn

og giver dem besked?

Eller handler det om en moder der tværtimod udnytter og svigter sit barn? Eller handler det om en luder der ringer hjem fra arbejde (som teksten skulle angive, men som de færreste vist forestiller sig situationen)? Eller handler det om en moderne kvinde der hverken vil afstå fra at have børn og gå med mænd? Er det en særlig form for orgasme: kvindelig blodskamtelefonsex? Billedet peger på denne måde i mange forskellige retninger. Og det er ikke til at afgøre hvilken betydning der er den rigtige.

forhold
Teksten handler om begreber: telefonen som trøstemiddel. Billedet handler om forhold: kvinden elsker med manden, kvinden telefonerer med drengen. Det sker samtidig.

Teksten appellerer til overberøenhed og medlidenhed med moderen der må ringe hjem fra arbejde; mor og barn er i teknologiens vold. Men tekstens appel til følelser er på trods af den konkrete replik ikke særlig stor.

følelser
Billedet derimod vækker en mængde stærke følelser og moralske holdninger: en egoistisk mor der lader sit barn i stikken for sex. Eller en kvinde der er på vej til den virkelige frigørelse fra omgivelsernes tyranni; hun kan bare det der med mænd og børn. Eller bliver manden ikke vred over at blive distraheret? Eller kan barnet høre hvad der foregår, og hvis ja...

helhed
Tekststykket er led i en trinvis beskrivelse af teknologien og magtstrukturen i samfundet. Og i sig selv er det lille stykke tekst bygget op med en mere generel beskrivelse og et mere konkret eksempel på det samme. Omvendt med billedet. Her må læseren på én gang, dvs. med et blik, danne sig en tolkning af hvad billedet egentlig kommunikerer – selv om det kan være flertydigt og indviklet at aflæse.

Og når man først en gang har tolket billedet og

fået vakt nogle af de følelser der er nærvet i det foregående, er det meget svært senere at ande på sin opfattelse. Tolkningen er sket.

troværdighed
Det kan ske at tekst og billede henviser til det samme, men ikke udsiger det samme om denne sag. Så er det billedets udsagn der går igennem og tekstens der fortrænges og glemmes. I eksemplet her siger teksten ca.: telefonen er en trøster for de stressede i samfundet. Men billedet siger: en kvinde der klarer sit forhold til mænd og børn med en telefon. Billedet ses nok af de fleste før teksten læses, tolkningen er sket og teksten virker kun som skuffende udenomsnak.

34. Det er en god idé når man laver tekster både at bruge sproget og billeder. Det er virkningsfuldt, men svært at **kombinere sproget og billeder**.

Læg mærke til at 9 ud af 10 tekster man støder på i hverdagen, kombinerer tekst og billeder: aviser, ugeblade, tv-avis, reklamer, ja selv køreplanen og kontooversigten fra banken; det er kun romaner der ikke gør det.

Med billeder gør man teksten mere interessevækkende; man vækker **følelser** hos modtagerne, og man skaber **forståelse** for sammenhænge og forhold.

Men det er svært at bruge billeder; de virker stærkt, men måske i en helt anden retning end man havde tænkt sig. De mest abstrakte billeder er lettest at styre, men mindst virkningsfulde. De mest konkrete billeder virker stærkest, men er mest ukontrollable.

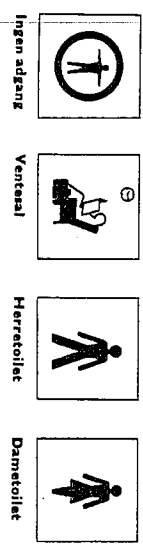
Lettest at bruge er **symboler og billedtegn** (piktogrammer). Det er meget abstrakte tegn hvor der ikke er særligt mange konkrete detaljer. Men de appellerer så heller ikke i nærværdig grad til følelserne.

Bedre er det at bruge håndtegninger, især **tegninger man selv har lavet**. De fleste mennesker kan tegne, blot de tør få ideer til hvad de skal tegne. Og det vigtigste ved at tegne et billede, er ikke at få billedet til at ligne, men at få billedet til at udtrykke de rigtige forhold og sammenhænge.

Stærkest virker **malerier og (farve)fotos**. Men det er svært at lave dem selv; og hvis man vælger dem andre steder fra, kan de meget let

kommunikere noget helt andet end man har brug for.

Sproget er helt abstrakt og konventionelt. Symboler og billedtegn er en blanding af sprog og billede. Det er meget stiliserede billeder, hvor der ikke altid er megen lighed med det de henviser til. Her er en række eksempler på symboler og billedtegn:



Der er ikke nogen særlig flertydighed i disse billedtegn, men de er heller ikke særlig interessevækkende og virker slet ikke som appel til vores følelser.

ideer

Meget mere interesse og følelse kan der være forbundet med en stregtegning. Det er vigtigt at alle prøver på at tegne selv – også dem der ikke tror at de kan tegne. Det vigtigste ved en tegning er nemlig ikke om den er smuk eller grim, eller om den ligner eller ej. Det vigtigste ved en tegning er om den kommunikerer det den skal, om ideen er god og om den vækker mange og rigtige følelser. Og man kan godt få gode ideer selv om man ikke tror at man kan tegne.

nexustegning

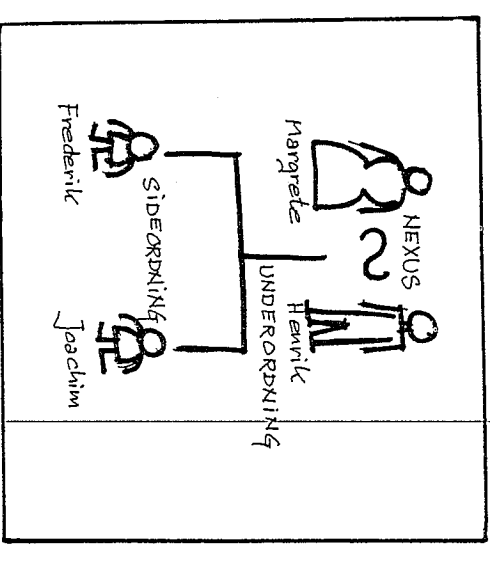
Tag et eksempel fra denne bog. Jeg kan ikke tegne, men her skulle der altså laves et billede til hvert kapitel, bl. a. et til det kapitel om de tre grammatiske forbindelser: overordning, underordning og nexus (se § 51).

Jeg fik nu den idé af en kollega, at disse tre grammatiske forbindelser kunne illustreres som forholdene i en familie; forholdet mellem mand og kvinde svarer til nexus, forholdet mellem forældre

billedtegn

og børn svarer til underordning og forholdet mellem to søskende svarer til sideordning.

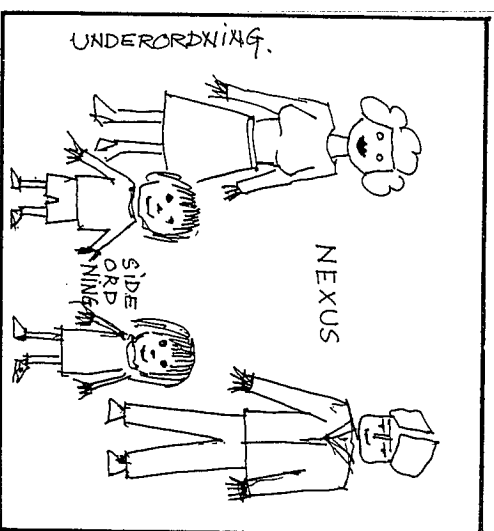
Har man først "fået" denne ide, kan man også udføre tegningen – også selv om man ikke kan tegne. Her er først en tegning med billedtegn og symboler. Den angiver præcist de sammenhænge og forhold som den skal, men den er ikke just ophidsende:



Forholdet mellem ord i sætningen er som forholdet mellem forældre og børn i familien.

tegnning

Jeg ville nu hellere prøve at lave en stregtegning, men her måtte jeg træffe en række valg, som gør tegningen mere konkret, men som også kan kommunikere andre ting end jeg var interesseret i. Hvilken frisure skal faderen og moderen fx have? Og hvad skal de have på af tøj? Kan moderen have bukser på – som givetvis de fleste mødte har i dag – eller skal hun have kjole på så man kan se at det er en kvinde? Hvordan skal de stå – som på et familie-billede?



mistydning

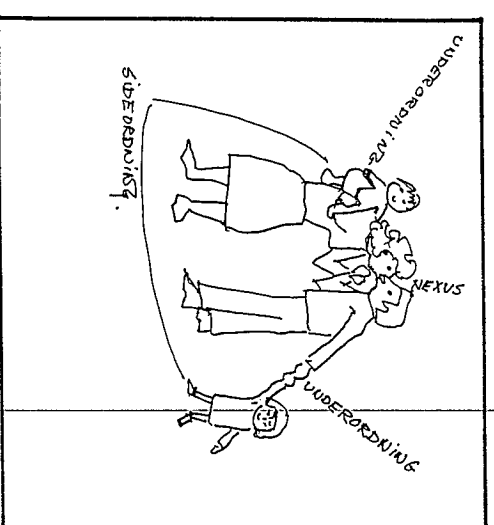
Disse valg udsiger noget som ikke har med sagen at gøre. Fx er der tale om en umådelig borgerlig familie med nogle skarns unger. Og det har jo ikke noget med de grammatiske forhold i en sætning at gøre.

På den anden side er der gået noget information tabt. Man kan nemlig på dette billede ikke se at manden og kvinden er gift og at de er forældre til børnene. Og det var jo det der var hele ideen.

Så må man hellere prøve at træffe disse valg i detaljen så de siger det de skal om forholdene mellem personerne. Disse valg vil så også skubbe de andre uinteressante valg i baggrunden. Forholdet mellem de to voksne må altså fremgå som et forhold i billedet, og som et andet end forholdet mellem de voksne og børnene. På den måde forener man afbildningen af forholdene med appel til følelserne:

detaljer

foto



Forholdet mellem ord i sætningen er som forholdet mellem forældre og børn i familien.

Man kan selvfølgelig også finde et foto til situationen. Det er givetvis det der virker stærkest. Men det kan derfor også virke mest forkeert. Hvad har det fx med grammatik at gøre at personer på dette billede er fra Sydamerika, og har bare tæer?

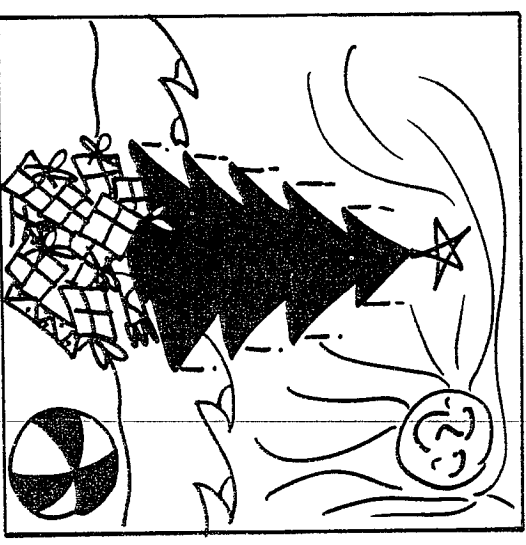


billedtekst

Oftentimes kan man undgå de værste misforståelser ved et billede, med gode undertekster. En undertekst forankrer nemlig det flydende billede til én af de mulige tydeligheder det har. I dette tilfælde lyder underteksten hensigtsmæssigt: *forholdene mellem ordene i en sætning er som forholdene mellem forældre og børn i familien.*

E. Korrekthed

35. Som brug af tegnsystemet (sproget) skal ytringen være korrekt sammenkædning af ord og sætninger. Hvad vil det nu sige? – For at være korrekt skal ytringen være: forståelig, acceptabel, og efter normerne.



Forði at er ei spøgsmál om skik og brug.

forståelighed

Alle mennesker har umiddelbart en opfattelse af at det der ikke er forståeligt, heller ikke er korrekt sprog. Man kan selvfølgelig godt komme ud for en tekst hvor man ikke forstår hvad meningen er, men man synes godt man kan forstå at det er det sprog man selv taler. Det kan godt være korrekt efter reglerne, men det er ikke særlig hensigtsmæssig, og det vil ikke blive regnet som en god kommunikation at bruge sproget på den måde.

Alle mennesker har så at sige i bevidstheden også indbygget en tærskel for hvad de vil anerkende eller acceptere som noget der tæller som sprog. Fx er Jean Pauls brev i § 28 for de fleste mennesker uden for hvad der tæller som korrekt

acceptabel

brug af sproget. Det kan man høre eller straks mærke.

Selv om vi ikke ved hvad det er for nogle regler folk overtræder, kan vi ofte let høre *at* de overtræder en eller anden regel. Når man selv skriver en tekst, undgår man lettest at lave den slags fejl, hvis man prøver at læse det op man selv har skrevet. Så kan man straks mærke hvis det er uden for de regler som man ganske vist ikke kender, men som man godt kan.

eller normerne

Hvad vil det da sige at noget skal være efter normerne? – Det vil sige forskellige ting alt efter hvilke sproglige fænomener det er tale om. På stavningens område og på ordbøjningens område kan der ikke være tvivl. Kun det er efter normerne som står i *Retkrivningsordbog* – den grønne. I retkrivningsordbogen er opført den stavemåde af et ord som er den der følger normen, står stavemåden ikke i ordbogen, men står der en anden, så er det den anden man skal bruge.

Slår ordet slet ikke i *Retkrivningsordbog*, må man prøve at gå til andre ordbøger, men de har ikke samme autoritet og normgivende kraft som retkrivningsordbogen. Man kan fx nævne: *Nordansk Ordbog*, og *Gjellerups Skoleleksikon*.

Retkrivningsordbog

Brugen af ordbøger skal ikke gennemgås her, det vil ske i § 62-63, men der skal blot gives et eksempel på hvorledes man kan undersøge at *Kære Venne* ikke er i overensstemmelse med normerne. Slår man i *Retkrivningsordbog* op under *ven* kan man læse følgende:

ven no., -nen, -net.

Dette betyder at *ven* er et navneord (*no.*), at det i bestemt form hedder *vennen* (nemlig: *ven + -nen*) og at det i flertal hedder *venner* (nemlig: *ven +*

-ner). Det er altså tydeligvis imod normerne at skrive *Kære Venne* som det står i brevet fra § 28.

36. Så snart vi kommer uden for områderne stavning og ordbøjning er det meget sværere at finde ud af hvad det egentlig vil sige at noget er korrekt. For der findes *ingen autoriseret grammatik* hvor der kun står alt det korrekte og intet ukorrekt. De fleste grammatikker beskriver nemlig hvorledes sproget bruges, de regulerer ikke i så høj grad hvorledes det skal bruges.

På den anden side findes der også en del bøger om rigtig og forkert sprog, men det er ikke altid sikkert at det også er det rigtige der står i disse bøger, for det er også for folk der skriver bøger om rigtigt og forkert sprog, svært at finde ud af hvad der er korrekt.

Der gælder nemlig mange principper for hvad der er rigtigt og forkert, fx **principperne om analogi og etymologi, om økonomi og om demokрати**, og somme tider kommer de i modstrid med hinanden, sådan at man ikke er kommet nærmere vished om hvad der er korrekt.

analogi

Man kan tage eksemplet om det er korrekt at skrive *fordi at*. Som et argument imod kan man sige at der ikke findes nogen andre ord af samme ordklasse som *fordi* der kan forbindes med *at*, man kan ikke sige *da at* eller *eftersom at*. Det kunne man kalde et princip om analogi, dvs. et argument om at en form retter sig efter andre eksempler der ligner.

etymologi

På den anden side kan man som et argument for at det er korrekt at sige *fordi at* anføre at det oprindeligt har heddet sådan; på oldnordisk eller olddansk sagde man *fyrir því at*. Det kunne man kalde et argument om etymologi, dvs. et argument om at en form retter sig efter hvad den sproghistorisk kommer af. Og som man kan se er de to principper i modstrid med hinanden.

økonomi

Man kan tage et andet eksempel: er det korrekt at skrive *han er størrer end mig*. Som et argument imod kan man sige at det ville være mere økonomisk at skrive *end jeg*, for så kan man skelne mellem *hun har andre venner end jeg* og *hun har andre*

demokrati

venner end mig. Det kunne man kalde et princip om økonomi.

På den anden side kan man anføre at 9 ud af 10 vil sige *større end mig*, så det er ikke rimeligt at prøve at standse denne udvikling. Det er at tvinge flertallet til at gøre som mindretallet. Dette kunne man kalde et princip om demokrati. Også disse to principper kan komme i modstrid med hinanden, og hvilket et gælder?

Problemet er at det faktisk ikke er nogen af principperne der i sidste ende er afgørende for hvad der er rigtigt og hvad der er forkert. Ingen af de former som konkurrerer om at være den korrekte, er uacceptable i den forstand der er omtalt ovenfor.

Principperne kan betragtes som en slags efterrationalisering, dvs. begrundelse for nogle afgørelser som allerede er truffet på et helt andet grundlag.

De former og konstruktioner der betragtes som ukorrekte, og som folk og dansklærere anser for fejl, det er ikke former og konstruktioner som ikke kan forstås og bruges til kommunikation og ikke former der opfattes som uacceptable.

Tværtimod kan de fleste mennesker saglens forstå *fordi at* og *større end mig*. Men folk der retter sproglejl hos andre, har åbenbart brug for at opdrage lidt på deres medmennesker, på samme måde som de fortæller deres medmennesker at man skal lægge kniv og gaffel på den rigtige måde når man er færdig med at spise, eller at man ikke må bande. Der er ikke noget princip for at det er sådan, ikke andet end: sådan er **skik og brug**.

Det er væsentligt at vide at næsten alle de sprog-rigtighedsspørgsmål man støder på, er spørgsmål om skik og brug og ikke et spørgsmål om sprog eller ikke sprog. Man holder altså ikke op med at kommunikere fordi man staver *d* i *gjort*, på samme måde som man ikke holder op med at være sulten fordi man lægger kniv og gaffel på dugen i stedet for

skik og brug

bedre selskab

på tallerkenen.

Det kan være man ikke er velset i det bedre selskab hvis man ikke holder bordskik, og på samme måde kan det også være at man bliver udsat for foragt fordi man staver *d* i *gjort*, men man er ikke uintelligent, ude af stand til at kommunikere, eller specielt hensynsløs fordi man gør det.

Det skal man altså vide: hvis man vil ind i det gode selskab, så kan det betale sig at lære at skrive korrekt sprog. Der er ikke nogen anden begrundelse for reglerne for korrekt sprog end den at dem har det samme gode selskab nu engang fundet på; de kunne lige så godt have fundet på nogle andre, men en eller anden slags regler måtte det gode selskab jo have for at kunne udelukke folk der ikke overholder dem.

Når der senere i denne bog står om hvad der er korrekt sætningsbygning, så er det altså en beskrivelse af hvad der er skik og brug, og det er så op til læserne om de vil bruge den tid det kræver at lære dem, for at kunne komme ind i det gode selskab.

37. Hvad vil det så sige at man skal *kæde* ordene og sætningerne sammen? (Læg mærke til at det ikke er samme krav som det krav under sandhed som handlede om at meningen skal være sammen-*hængende*.) **Sætninger** der kædes sammen til en ytring eller til en tekst, **skal handle om de samme personer, ting og forhold**, hver sætning skal **tage udgangspunkt i noget** der er kendt fra det foregående, og **informere om noget der ikke er kendt**, og i en given sætning i en tekst må man kun forudsætte det bekendt som også er **kendt af modtageren**, enten fra det foregående eller som en del af den almindelige viden om verden.

Her er der igen tale om en række regler, som vi næsten alle sammen kan, men som vi ikke kender. Regler som er ens på alle sprog, og som man derfor ikke har brug for når man skal lære fremmede sprog.

Reglerne er først blevet kendt efter at man ville

	lave tekster på datamaskiner, altså få datamaskiner til at sætte sætninger sammen til hele tekster. Så opdagede man at man slet ikke kunne få dem til det fordi der er en række regler om sammensætning af ord som man slet ikke var opmærksom på.
samme henvisning	Disse regler om sammenkædning af ord kan ikke forklares fuldt ud her, nogle af dem er slet ikke kendt til bunds. Men det kan lige antydes hvori de består. For det første skal sætninger der kædes sammen til en ytring eller til en tekst, handle om de samme personer ting og forhold; man kan ikke have en tekst der begynder:
udgangspunkt	Overbetjent Kyllie satte betjent Nulle i fængsel. Præsten listede derpå tilfreds op på sit kammer igen. Men Peter kedede sig stadig og derfor råbte han: Høj alle mine heste! Sætningerne er taget fra forskellige tekster, og det giver ingen mening at sætte dem sammen. Den første sætning i en tekst må introducere emnet for teksten. Man kan fx ikke have følgende sætninger, der ellers alle handler om det samme, sat sammen til en tekst: Så blev Nulle sat i fængsel. Han sagde at Nulle havde stjålet hans biler, og så gik mestertyven Polle hen og klagede til overbetjent Kyllie. Det var Betjent Nulle der havde taget dem hen på politstationen. Bilerne var borte, da han om aftenen vågnede og skulle ud.

I dette eksempel er alle sætningerne faktisk taget fra den samme tekst; de er blot sat i den omvendte rækkefølge, altså med den sidste sætning først, så den næstsidste osv. Eksemplets anden sætning tager med ordet *Han* ikke udgangspunkt i det foregå-

forudsætninger	ende, men i det efterfølgende, og det kan man ikke. Man kan nemlig godt overholde den anden regel uden at overholde den tredje, og så ville teksten lyde således:
eksempel	Der var engang en betjent der hed Nulle. Han blev sat i fængsel. Mestertyven Polle sagde at han havde stjålet hans biler og klagede til overbetjent Kyllie. Betjent Nulle havde taget bilerne hen på politstationen. De var borte da Polle om aftenen skulle ud og vågnede. Da skulle han ud og stjæle. Han gik i seng om aftenen og kørte bilerne hen til sit hus. Problemet i dette eksempel er fx at det er en forudsætning for at vågne at man sover. Men i sætningen står der ikke noget om at han er gået i seng før der står at han vågnede; det står bagfælt. Den rigtige tekst er skrevet af en dreng i 4. klasse og lyder således: Mestertyven Pyllie Der var engang en mestertyv, som hed Nulle. Han stjal, alt, hvad der var værd at stjæle. Der var engang han stjal en Saab og en Fiat 600. Han kørte dem ind på sin parkeringsplads og gik op i seng. Da han næste morgen skulle ud og køre i dem, var de blevet stjålet af mestertyven Polle. Han kørte dem hen til sit hus og gik i seng til om aftenen, da skulle han ud og stjæle. Da han om aftenen vågnede og skulle ud, var bilerne borte. Det var politbetjent Nulle der havde taget dem med hen på politstationen. Så gik mestertyven Polle hen og klagede til overbetjent Kyllie og sagde at Nulle havde stjålet hans biler.

Så blev Nulle sat i fængsel.

dreng 4. klasse.

Hindbærbrus og krageteær 10.

Den 4. klassens dreng der har skrevet denne lille historie kan altså alle de regler om sammenkædning af ord der findes, og det er flere end de tre som er omtalt her. Han kan dem, men han kender dem ikke. Og der skal ikke skrives mere om dem her.

38. Nu kan man også i undervisningen og andre steder skrive **skønlitteratur eller fiktion**, dvs. ytringer der ikke handler om noget virkeligt, men om noget som blot er en historie man fortæller.

I **fiktion gælder der ikke de samme regler som i ikke-fiktion**, for hvad der er god kommunikation. De regler der gælder for ikke fiktion er at ytringen skal være: vederhæftigt udtryk for afsenderen, sandt, udsagn om sagforholdet, relevant meddelelse til modtageren, regelret kontakt gennem kanalen og korrekt brug af sproget.

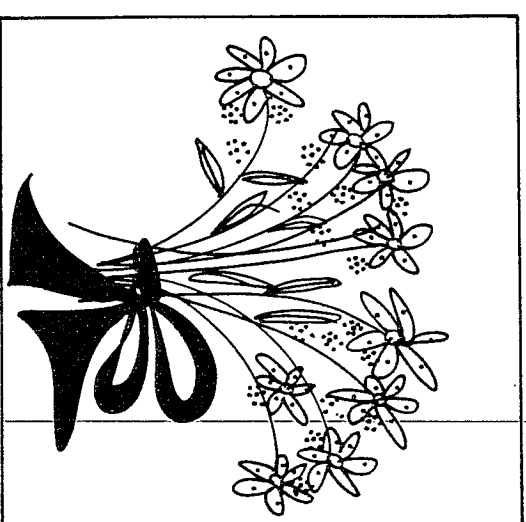
Ingen af disse regler gælder. I fiktionen skal afsenderen først og fremmest være **engageret i sit udtryk**, dvs. have noget på hjerte og gå op i at få det udtrykt. Ytringen skal som udsagn være så **sammenhængende**, at intet i teksten ikke har nogen funktion. Som meddelelse skal teksten tillade modtageren at **identificere** sig med personerne. Som kontakt gennem kanalen skal teksten være **åben for alle**; og som brug af sproget skal teksten være præget af gentagelse og konsekvens (man må skrive som man vil, blot man gør det konsekvent).

Lad os tage Mestertyven Pylle som eksempel. Drengen som har skrevet historien tror selvfølgelig ikke på at der har eksisteret alle de mestertyve som han skriver om.

engagement

Men kravet om ærlighed i udtrykket gælder alligevel på en særlig måde – også i fiktionen. Han skal nemlig stå inde for og være engageret i at prøve at tænke igennem hvad der sker hvis alle er mestertyve og stjæler fra hinanden. Hvad ville der så ske med samfundet.

Al fiktion kan betragtes som et eksperiment hvor



Poesi: ytring uden formål, spillet med egne regler.

forfatteren skaber en verden og selv laver naturløvene og reglerne for denne verden. Forfatteren skal så være oprigtig engageret i sit eksperiment, og hun eller han får så også selv i høj grad noget ud af eksperimentet. Forfatteren bliver klogere på sig selv af at skrive fiktion.

sammenhæng

Der findes selvfølgelig ikke nogen mestertyv der hedder Pylle. Der er altså ingen overensstemmelse med virkeligheden, og i den forstand er ytringen ikke et sandt udsagn om virkeligheden.

Men kravene til ytringen som sandt udsagn gælder alligevel. Der skal nemlig blot være så meget mere sammenhæng i historien. Hvis forfatteren en gang for alle har fastsat at i den fiktive verden stjæler alle, så må denne regel også gælde for alle, og altså også for politibetjentene. Kun hvis man virkelig tager konsekvensen af sit valg, kan man også få interessante eksperimenter ud af det.

interesse

I fiktionstekster er kravet om sammenhæng strengere end i andre tekster. Alle sætninger har en eller anden funktion for sammenhængen og for levendegørelse af beskrivelsen. Det er den måde en fiktiv tekst kan være udtømmende på.

Som meddelelse er ytringen ikke umiddelbart relevant. Fx er der ingen der på forhånd kender fx mestertyven Polle, selv om han omtales som om han er kendt. Men sådan skal det være i fiktion. Det er faktisk derfor vi som læsere kan opfatte at det er fiktion. Der forudsættes ting kendt som vi ikke kender, og alligevel er vi de rette læsere af teksten.

Derimod skal teksten have vores interesse. Ikke i den forstand at vi kan genkende personerne og forholdene og blive interesseret i at de bliver ændret, som ved læsebrevet. Men vi skal blive interesseret i hvordan personerne klarer sig i den verden som fremstilles med de regler der gælder der.

Vi skal kunne identificere os med personerne i historien og opleve de samme følelser som dem. Fx er det vigtigt i historien om Mestertyven Pyllé, at vi kan identificere os med politibetjent Nulle, og blive overrasket over at også en mestertyv kan blive bestjålet, og blive bange over at end ikke politibetjenten kan fange tyven. Det interessante består i at vi identificerer os med personerne og går igennem de sindsbevægelser som de gør.

regelrethed

Som kontakt gennem kanalen skal en fiktiv tekst ikke være regelret; den skal netop bryde reglerne. Mens det for alle andre tekster og ytringer gælder at der er nogen der har lov og ret til at være afsendere og andre der har lov og ret til at være modtagere, så er det karakteristiske for fiktion, at der har alle lov og ret til at være afsender, og alle har lov og ret til at være modtager.

Skønlitteraturen er en særlig kanal i samfundets kommunikation, hvor alle har lov at deltage på lige fod. Reglerne i skønlitteraturen er den at der ingen

regler er.

Alle andre tekster har også et formål som mere eller mindre er fastsat for kanalen. Fx har læsebrevet det formål at borgerne kan råbe vagt i gevær, og meddelelsesbogen det formål at forældrene kan give meddelelser til lærerne. Men fiktion har ingen formål. Fiktionen er et formål i sig selv og det er formål nok.

Se fx på følgende lille vers.

rosen er røde
violens er blå
jordbær er søde
du ligeså

Der er ikke nogen anden hensigt med dette vers, som ofte skrives i (især pigernes) poesibøger, end at det skal stå der. Og det gælder ikke andre regler end at det skal være sjovt at det står der.

På grund af de manglende regler kan det være svært for læreren i undervisningen at bedømme om et stykke skønlitteratur som eleverne har skrevet, er godt eller dårligt; om det skal have 6 eller 11.

Men det er ikke nogen begrundelse for ikke at skrive fiktion i skolen eller ved anden undervisning.

Til sidst gælder kravet om korrekt sammenkædning af sprogets ord og sætninger ikke for skønlitteratur som for andre tekster. Tænk blot på hvad der kan stå i en konfirmationssang. Ordstillingen kan være helt anderledes end normalt, og ordene kan forkortes med apostroffer for at det skal passe til versmålet.

Og det er netop forklaringen. I skønlitteratur gælder der nemlig så nogle andre regler for sammenkædningen af ord og sætninger. Her er gentagelser på et eller andet plan det vigtigste.

Versmålet er en form for gentagelse, nemlig af ordenes trykmønstre. I verset om de røde roser er det fx dum-dada-dum-da – – da-dum-dada-dum. Rim er gentagelse af vokalen i den sidste tryk-

korrekthed

stærke stavelse *røde-søde*. Billeder, metaforer og andre stilfigurer er en form for gentagelse, nemlig af det samme indhold i to forskellige former. Pigen er sød som et jordbær og rød som en rose. Det må man tænke over to gange, for *sød* betyder to forskellige ting; en snild form for gentagelse.

Alt i alt kan skønlitteratur ikke måles på samme måde som alle andre tekster eller ytringer. Der gælder den særlige regel i fiktionen at forfatteren selv skal lave reglerne og dernæst overholde dem. Fiktion er faktisk eksperiment med kravene på alle de 5 dimensioner, hvor man ellers kan stille krav til god kommunikation.

Revlusion

jatar
den frihed år
lave en revlusion

begøner småt

jarvesguha
frihed – tse år sgrive

DÆNSG

– dar ska egge sede nongen

videnskabsfidus

år diksere mar von min ratsgrivning

sga se ud

Vi hade et språ

DÆNSG

– vi skamed års

år lærde års et aned

språ

DARNSK

nongen lærde sgu år tsale

SJOSJARL DEMOKRARTISG

nu jar gamel
glder egge skave mar mer
skriver sgu

sårm de paser mar
lie prasis
når de paser mar
våfter egge –?
ves de paser mar –?

sga egge stå tse rajnskap hås nongen
tse hælved mæ de
entselæktstuale
tse hælved mæ sgolen år
al de lort di lærde års

kamrarter
la års fra nu'a
sgrive DÆNSG

læs bare lortet højt
nongen læser bædre mæ ørerne
æn mæ øjne
prøv igen – år igen
så får dusgu språli entrase
år språlei fårnæmelse

vælkårmen tse RATSGRIVNINGSGREV-
LUJONEN...
Gustav Christiansen

III. Hvordan laver man gode tekster?

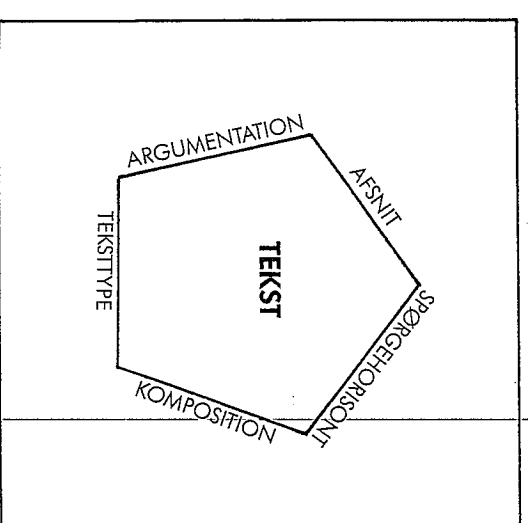
39. En **tekst** er det der er resultatet af en ytring, produktet af at tale eller skrive. En tekst er altså en tale eller et skrift (evt. med billeder).

Tekster der hører hjemme i forskellige situationer, bliver forskellige; Sagtekster skal være udformet relevant i forhold til modtageren og dækkende i forhold til sagforholdet. Derfor kan man inddele teksterne i forskellige typer eller arter efter deres modtager og emne, man kan tale om forskellige **teksttyper**.

I forskellige teksttyper skal man hente stof forskellige steder fra. Der er altså nogle emner man ikke må glemme, fx i en redegørelse for et fænomen, og andre ved en karakteristik af en person. Forskellige teksttyper har forskellige **spørgehorisonter**.

En vigtig del af det at lave gode tekster, er det at **argumentere** godt for det man mener. Og at argumentere godt, er at finde det væsentlige stof frem, at skruer argumenterne rigtig sammen, og at forme sætningerne til gode argumenter.

Tekster består af afsnit af større eller mindre omfang, som igen kan bestå af **afsnit**, som igen består af sætninger. Omvendt kan man sætte sætninger sammen til afsnit, afsnit sammen til større afsnit, og dem igen sammen til tekster; tekster er således altid komponerede; og hvis teksten skal være god, skal den have en god **komposition** eller opbygning. Der er regler for hvorledes forskellige tekster bedst bygges op. En beskrivelse fx er ikke bygget op som en beretning.



Tekster har mange sider.

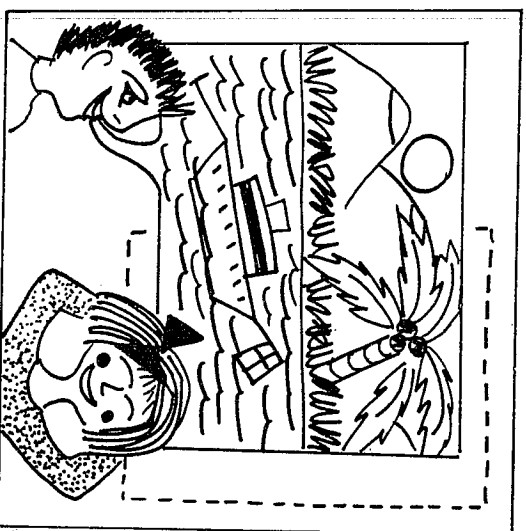
A. Teksttyper

40. Man kan som afsender ville tre forskellige ting med sin tekst i forhold til modtagerne. Man kan have til **hensigt** at informere modtagerne. Man vil altså fortælle modtagerne om noget som de ikke vidste eller kender i forvejen.

Eller også kan man have til hensigt at overbevise modtagerne om noget. Man vil altså ændre modtagerens opfattelse af og holdning til noget som de kender i forvejen.

Endelig kan man have til hensigt at påvirke modtagerne, altså at få modtagerne til at handle på forskellige måder som de ikke havde tænkt sig at handle i forvejen.

Svarende til de forskellige hensigter kan man så tale om forskellige **teksttyper**: de **informerende** teksttyper, som er redegørelse, beskrivelse, beretning, referat og karakteristik, de **argumenterende** teksttyper, som er resonnementer, forklaringer og begrundelser, de **regulerende** teksttyper, som er definitioner og instruktioner, og de **underholdende** teksttyper som er fortælling, skildring, vittighed, gåde.



Tekster kan bl.a. bruges til at underholde med.

Hvis man vil lave gode tekster kan det betale sig først at gøre sig klart hvad det egentlig er man vil med teksten i forhold til modtagerne, som beskrevet i § 17. Dernæst må man vide at der findes bestemte typer af tekster, bestemte genrer som udtrykker de forskellige hensigter. Der er altså en tradition for hvordan man gør når man vil informere om noget der er uhåndgribeligt, hvordan man vil gøre når man skal lave en definition og hvordan man gør når man skal fortælle en historie.

Opdelingen i de forskellige teksttyper er her sket på grundlag af to kriterier. Man må tage hensyn til om hensigten med teksten er at informere, argumentere eller regulere, og man må tage hensyn til om emnet for teksten er begreber (dvs. noget uden for tiden), noget der kan ses eller som kan vurderes (dvs. noget nutidigt), om det er noget der er sket i fortiden eller som skal ske i fremtiden. Det hele kan stilles op i et skema således.

EMNE HENSIGT	BEGREB	NUTIDIG	FORTIDIG	FREMIDTIG
INFORMERE	redegøre	beskrive	berette	forudsige
ARGUMENTERE	rasjonere	karakterisere	forklare	begrunde
REGULERE	definere	lave regler	?	instruere?
UNDERHOLDE	vitighed	skildre	fortælling	stille gåder

B. Spørgehorisont

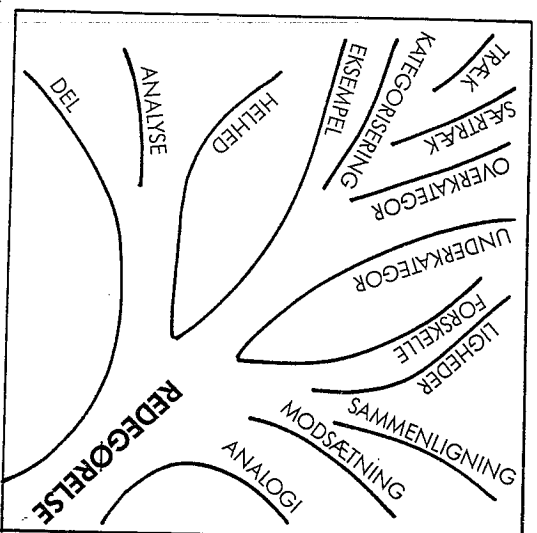
41. Inden for hver teksttype er der bestemte spørgsmål som man helst skal have besvaret for at det skal blive en god tekst. Man kan sige at der er forskellige spørgehorisonter for forskellige teksttyper. De spørgsmål man skal stille, eller de ideer det gælder om at få, er beskrevet i idetræet i § 12. Hvis man fx skal lave en redegørelse skal man huske både at lave en **analyse**, en **kategorisering** og en **sammenligning**. Ved en **analyse** finder man hvad der er **helhed** og hvad der er **del** i forbindelse med det emne man skriver om. Ved en **kategorisering** skal man finde de væsentligste **træk** ved sagen, hvilken **overkategor** den hører til, og hvilke **underkategorier** den eventuelt kan deles i. Og til sidst kan det betale sig at lave en **sammenligning** mellem sagen og dens **modsetninger**; det gælder om at finde de vigtigste **forskelle** og **ligheder**; og man kan også lede efter gode **analoger** til sagen.

redegørelse

Hvis man vil informere modtagerne, og emnet er noget uhåndgribeligt, begreber som fx *overgangen fra barn til voksen*, *lydlighed* eller *kræftligheden*, så skal man lave en redegørelse for begrebet. Her kommer der et eksempel på en redegørelse:

I vort samfund er det godt hvis et barn er lydig. En god elev adlyder skolens lærere og anordninger. Lydlighed betyder altid, at man skal underkaste sig de herskende krav, og at man skal give afkald på sine egne ønsker og sin selvbestemmelse.

Dansk stil om
"Tidligere skolefaringer".



Grene på iteernes træ.

Her gøres der rede for hvad et begreb som 'lydighed' dækker. Redegørelser har som emne begreber som står uden for tiden, *lydighed betyder altid...*

Begreberne analyse, kategorisering og sammenligning kan være svære at skelne, men her skal der gives en række eksempler på dem.

Alle fænomener hører til en eller anden kategori, og alle kategorier hører selv til en ny og større kategori. Alle fænomener har således en plads i en hel pyramide af kategorier og kategorier af kategorier.

Mit husdyr derhjemme hører til kategorien 'kat'. Alle katte hører til en bestemt art af dyr der hedder katterfamilien. Andre dyr inden for katterfamilien er løver og tigre, punaer og pantere. Katterfamilien hører til overkategorien 'rovdyr' sammen med ulve og hunde, og rovdirene hører igen til pattedyrene, som igen hører til hvirveldyrene.

kategori

træk

Man kan spise en appelsin. Det er en citrusfrugt sammen med grapefrugt og mandariner. Ligheden mellem citrusfrugterne er den at de alle har det fællestræk at de er runde. Forskellen er den at appelsinen har det særtæk at den er orange. Citrusfrugter er spisefrugter sammen med æbler og bananer, og spisefrugter er igen en frugt sammen med rønebær, hyben og hvad alle de giftige planterugter hedder, som igen er en dele af planter.

Hvis vi skal skrive en tekst om 'lydighed', så kan det betale sig at lave en kategorisering af dette begreb. 'Lydighed' er en 'dyd' eller 'opførsel'. Af andre dyder kan man nævne 'sparsommelighed', 'trofasthed', 'flid' og 'tålmodighed'. Det der adskiller kategorien 'lydighed' fra de andre dyder, det er trækene 'at opføre sig som ens overordnede påbegger en', 'flid' er 'at arbejde med energi og udholdenhed'. Dyderne som kategori hører igen til overkategorien af måder man kan opføre sig på; og det særlige ved dyder, er at det er nogen man skal efterligne i modsætning til 'lasterne' eller 'synderne' som man skal undgå. På den måde kan man lave kategorisering af begrebet 'dyd'.

Analysen er at finde delene i en helhed. En kat består fx af hoved, forben, bagben, krop og hale. Det særlige træk ved katte er at de har størrelse som en lille hund, at de har knuthår, spidse ører, grønne øjne, skarpe kløer og lever af rov.

En appelsin består af kerne, appelsinkødet, som er delt op i både, den hvide hinde og skallen som er orangefarvet.

'Lydighed' består af en række handlinger der kan omfatte at man gør hvad der bliver sagt, at man ikke svarer igen, at man ikke protesterer og at man ikke snyder. Derimod indebærer 'lydighed' fx ikke at man er glad eller at man er udholdende.

Endelig kan en redegørelse bestå i at man sammenligner det der er ens emne med andre kategorier inden for samme område. En kat står i

analyse

sammenligning

modsatning til en hund; ligheden mellem dem er at de begge er rovdyr, forskellen er at den ene hører til kattefamilien, den anden til hundefamilien.

En appelsin er modsætningen til en grapefrugt, ligheden er den at de begge er citrusfrugter, forskellen at appelsinen er mindre, mere orange og ikke så bitter i smagen. Man kunne også lave en analogi til en appelsin, det kunne være at en appelsin ligner en lille bold.

'Lydlighed' står i modsætning til 'ulydlighed'; ligheden er den at de begge handler om opførsel over for foresatte, forskellen at den ene beskriver folk der gør som der bliver sagt, den anden folk der ikke gør det.

analogi

En analogi til 'lydlighed' kunne være: at være lydig er som at følge i hælene på nogen som en skygge; går de hurtigt, går man hurtigt, vender de, vender man også selv. Skyggen har ingen selvstændig vilje.

En analogi er en sammenligning mellem to fænomener som nok ligner hinanden, men som ikke hører hjemme i samme kategorisystem.

En analogi til en appelsin er en bold; den er rund, man kan kaste med den, den er til glæde og meget lidt alvor.

42. Skal man lave en informativ tekst om ting der kan ses, fx et landskab kræver det en **beskrivelse** (eller en **skildring** hvis det er fiktion). Er emnet noget der forløber i tid, skal man lave en **beretning** (eller en **fortælling** hvis det er fiktion). Hvis det man skal beskrive er en anden tekst, skal man lave et **referat**:

beskrivelse

Kunstmaleren Henry Heerup er ophavsmanden til billedet, som han kalder årstiderne. Billedet er aflangt og firkantet. En blå himmel med rosa og hvide skyer danner baggrunden. I mellemgrunden ser vi i venstre side af billedet en lille pige som kaster med en farverig bold. I modsatte side er en ældre kvinde

110

også på vej ud i baggrunden. Hun er mørkt klædt og har en paraply ned over hovedet; der hænger mørke skyer hen over hende.

Dansk stil om "Årstiderne"

Her er de enkelte dele i beskrivelsen ordnet således at man først beskriver helheden, så delene som man bevæger blikket hen over. Beskrivelser må altid laves fra et bestemt **synspunkt**, et billede fx fra beskuerens synspunkt. Men et rigtigt landskab kan ses fra forskellige synsvinkler, fx nedefra i frøperspektiv, eller oppe fra en flyvemaskine. Og det må afspejle sig i den sproglige beskrivelse.

beretning

Her er et eksempel på en beretning:

Mine lærere kørte et konkurrencears, hvor lærerne var myndigheder der belønnede eller straffede os. I 2. klasse blev jeg stemplet som ordblind, jeg blev intelligensprøvet og bestod. Men jeg skulle flytte til en anden skole og gå i læseklasse. Der var ingen der snakke med mig om det at jeg ikke kunne læse og stave. De var nærmest flove over at jeg gik i læseklasse. Jeg var en taber der ikke kunne leve op til mine forældres og læreres krav. Dansk stil om "Tidligere skoleerfaringer".

Her er begivenhederne ordnet efter hvad der kommer tidligere og hvad der kommer senere. Det er den naturlige måde at ordne beretninger på.

hvem-hvad-hvor

Når man laver en beretning skal man huske at få alle ideerne i forbindelse med en **begivenhed** med. Det er følgende ideer, som kan ordnes i et vers: **hvem, hvad, hvor og hvornår; hvordan, hvorned og hvorfor**. Man skal altså huske at have alle disse oplysninger med, ellers kan det ikke sættes i den rette sammenhæng af læsere.

Eksamplet ovenfor svarer faktisk på alle spørgsmålene:

111

(**Hvor:**) Mine lærere (hvormed:) kørte et konkurrenceræs, hvor (**hvem:**) lærerne (**hvorfor:**) var myndigheder der belønnede eller straffede os. (**hvornår:**) I 2. klasse blev (**hvem:**) jeg (**hvad:**) stemplet som ordblind, jeg blev intelligensprøvet og bestod. Men jeg skulle flytte til en anden skole og gå i læseklasse. (**hvordan:**) Der var ingen der snakkede med mig om det at jeg ikke kunne læse og stave. (**hvorfor:**) De var nærmest flove over at jeg gik i læseklasse. Jeg var en taber der ikke kunne leve op til mine forældres og læreres krav.

Dansk stil om "Tidligere skoleerfaringer".

referat

Hvis det man skal beskrive er en anden tekst, skal man lave et referat. Så gælder det om at finde det væsentlige og overholde størrelsesforholdene mellem delene:

I en artikel fortæller Helle Richard Møller om, hvad hun kan lide ved sin gade. Gaden hedder Nansensgade og ligger midt i Københavns hjerte.

Helle Richard Møller fortæller om, hvordan hverdagen i hendes miljø former sig og hvad det er for en broget skare af mennesker der bor der. I gaden bor der f. eks. b'z'ere, digtere, akademikere, handicappede, arbejdsløse, drankere, studerende...

Dansk stil om "Et miljø".

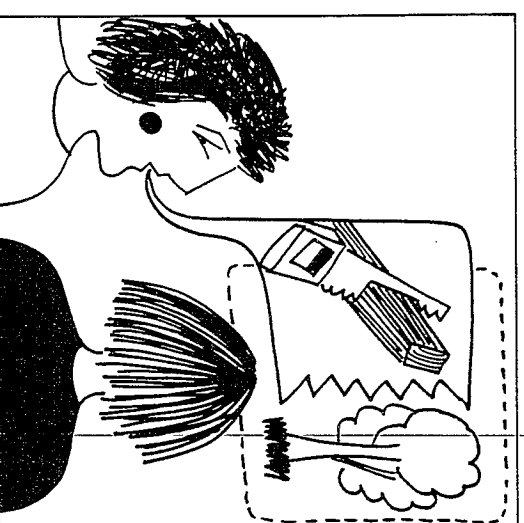
C. Argumentation

43. Med argumenterende tekster vil afsenderen overbevise modtageren. Afsenderen vil altså ændre på modtagerens opfattelse af eller holdning til emnet. Modtagerne kender godt til emnet på forhånd og afsenderen ved at de mener noget andet om sagen, så de må overbevise. Derfor må afsenderen bruge argumenter.

Når man laver argumentation, skal man 1) fremsætte en påstand som kan kaldes en **tese**, 2) komme med oplysninger som kan støtte

tesen, og som modtageren kan acceptere, og 3) tage højde for hvad modtageren mener og argumentere mod det, og ikke mod et eller andet andet som måske slet ikke nogen mener

I en argumenterende tekst skal der altså være både en **tese**, som er det der argumenteres for, og en **modtese**, som er det der argumenteres imod. Der skal dernæst være en række **argumenter** der er for tesen eller **mod** modtesen. Der kan endelig også være argumenter for forargumenterne, altså argumenter for argumenter, eller **underargumenter**.



Med argumenter kan man ændre modtagerens opfattelse.

I den senere tid har der været en debat i gang, gående ud på om forældre stadigvæk skal have lov til at slå deres børn, eller om det skulle forbydes ved lov. Men mange mener, at det vil de selv bestemme, det skal andre ikke blande sig i. Der er vel ingen der slår og mishandler deres børn med vilje.

Jo, det er der. På hospitalerne kan man fremvise en stigende tendens til børnemishandling gennem de sidste år. Hvad års-

gerne til det kan være, er jo ikke så svært at gætte: depression, stress, arbejdsløshed. Ja, årsagerne er mange, men det har det lille barn jo ingen skyld i.

Dansk stil om "forældre".

(mod)tese

I denne tekst er tesen: *Det bør forbydes ved lov at forældre slår deres børn.* Den står der ikke udtrykkeligt, men det er det man opfatter. Modtesen er den der står ordret i teksten: *Mange mennesker mener at det vil de selv bestemme, det skal andre ikke blande sig i.*

Teksten er kun argumentation fordi den argumenterer mod noget som modtagerne kunne mene. Gjorde den ikke det, ville den ikke være relevant for nogen.

Og den er kun argumentation i forhold til dem der faktisk mener det der argumenteres imod. Teksten er ikke argumentation mod dem der mener noget helt andet. Dem der mener at 'børn ikke tager skade af et par tørre tæsk – ja-ja- jeg ha-ha-har da al-al-drig taget ska-ska-skade af de tæsk ja-ja- jeg fik som ba-ba-barn', dem kan man ikke overbevise med disse argumenter.

argumenter

Der følger nu et argument for modtesen: *Der er vel ingen der slår og mishandler deres børn med vilje.* Og de næste sætninger er så igen et argument mod argumentet for modtesen. Derved bliver det et argument for tesen: *Der er folk der slår og mishandler deres børn med vilje: 1) på hospitalerne kan man fremvise en stigende tendens i de sidste år, 2) der er mange grunde til at forældre skulle slå deres børn i disse tider.*

44. Et argument der skal kunne modtagerens opfattelse af et eller andet, må være bygget til det. Det må indeholde: 1) Det der argumenteres for; det kan kaldes for **konklusionen**, og det kan være det samme som **tesen**, 2) nogle oplysninger, som modtageren ikke kender i forvejen, og 3) nogle **principper**, som modtageren helst

skal kende og acceptere, og som forbinder oplysningerne med konklusionen. Hvis princippet ikke kan anerkendes umiddelbart, skal der også være nogle underargumenter som støtte for princippet.

argumenterne

Kvinderne i vort land fremstår som en undertrykt og socialt dårligt stillet gruppe, selv om de udgør mere end halvdelen af befolkningen.

Trods formelle vedtagelser om ligeløn er princippet om lige løn for lige arbejde ikke gennemført. Kvinderne udgør den største del af lavlønsgruppen.

Kvinderne hører derfor til den store gruppe af arbejdere, der rammes af dårlig levestandard, tidlig nedsiddning, højt sygefravær og tidligt ophør på arbejdsmarkedet.

Kvinderne rammes traditionelt først og hårdest af arbejdsløshed.

Den ringe samfundsmæssige omsorg for mor og barn medvirker til at vanskeliggøre kvindens stilling på arbejdsmarkedet, da hun tvinges til fravær på grund af svangerskab, fødsel, typiske kvindesygdomme og pasning af syge børn.

Dansk stil om "Tidligere skoleerfaringer".

tesen

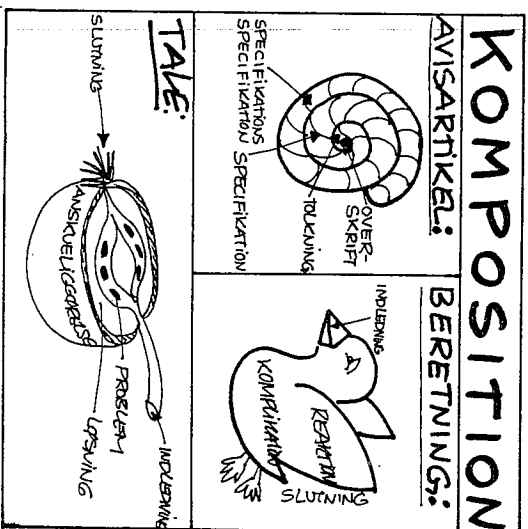
Her er tesen at *kvinderne i vort land fremstår som en undertrykt og socialt dårligt stillet gruppe*. Modtesen kunne fx lyde: 'I Danmark er der i det store og hele opnået ligestilling mellem kønnene'. Det er jo ikke usandsynligt at der var nogen der ville mene dette.

Denne modtese står i teksten forskellige steder, fx *trods formelle vedtagelser om ligeløn*. Alle argumenterne for tesen er samtidig argumenter mod modtesen.

Argumentationen er kun egnet til at ændre opfattelsen hos folk der mener lige præcis det. Den kan derimod ikke bruges over for folk der måske ville mene at 'kvinder bør blive i deres køkken', eller 'lad mændene tjene penge, bare de ikke

konklusion	driker'. I teksten er der en række argumenter for tesen, som altså udgør en konklusion: <i>1) ligeløn for lige arbejde er ikke indført, 2) kvinder rammes af dårlig levestandard, 3) kvinder rammes hårdest af arbejdsløshed og 4) der er ringe samfundsmæssig omsorg for kvinder.</i>
oplysninger	De er alle sammen oplysninger som modtagerne ikke kender, eller som modtagerne måske nok kender, men ikke lige tænker på.
princip	De kan virke som argumenter der underbygger konklusionen fordi der er et princip, som nok er accepteret af de fleste, om at 'de der ikke får lige løn, de der ikke har samme levestandard som andre, de der ikke har arbejde, de er undertrykt'. Princippet står ikke udtrykkeligt i teksten. Det udgøres nemlig af en definition på hvad <i>undertrykt</i> vil sige. Og det er jo kendt og accepteret af de fleste, så det behøver ikke at nævnes.
støtte	Der kunne dog være folk der ikke helt anerkender dette princip. For at overbevise dem har den der argumenterer i teksten, brugt et underargument. Argumentet om den dårlige levestandard (2), bruges som underargument til argumentet om kvinderne som lavtlønsgruppe: <i>kvinderne hører derfor til den store gruppe af arbejdere, der rammes af dårlig levestandard...</i> Denne forbindelse mellem løn og levestandard bruges altså som en støtte for at det er rigtigt som princip at lav løn betyder undertrykkelse.
resonnementer	Nu kan der argumenteres om forskellige ting. Hvis man vil argumentere om begreber og om verden, må man opstille resonnementer. Resonnementer handler ikke om fænomenerne i den virkelige verden, men om hvordan vi kan have sikker viden om fænomenerne i den virkelige verden. Teksten om kvinderne i vort land er et typisk resonnement.

forklaringer	Forklaringer handler derimod om årsagerne til fænomenerne i den virkelige verden. Teksten om forældres ret til at slå deres børn er både resonnement og forklaring: Hospitalernes frempvisninger af mishandlede børn er et resonnement om at det er sandt at der sker børnemishandling; stress, depressioner og arbejdsløshed er forklaringen på at der sker børnemishandlinger.
begrundelser	Argumenterende tekster der handler om fremtiden er begrundelser. En ordentlig politisk argumentation er en begrundelse, men begrundelser kan også handle om andet end partipolitik, fx hvad man synes er det rigtige at gøre i børneopdragelse. Hvad så? Nogle kører stadig den fri opdragelse, og andre har en meget fast opdragelse. Jeg kan ikke se hvilken der er den bedste. Det må vel komme an på det enkelte barn. For at kunne give barnet en tryk og kærlig opvækst, må forældrene være i rimelig balance med sig selv... Dansk stil om "De ti bud før forældre".
D. Komposition	45. Tekster skal komponeres som det er beskrevet i §§ 16-18. Her skal der gives et par eksempler på nogle kompositionsmonstre som der er dannet tradition for. Hvert mønster passer til sin teksttype, og man kan ikke uden videre overføre mønstret til andre teksttyper. En almindelig beretning eller fortælling er bygget op på en anden måde end en nyhedsartikel i avisen – selv om de begge handler om begivenheder som sker i rækkefølge efter hinanden. En tale eller et indlæg i en debat er igen bygget op på en helt anden måde. Og for alle tekster er det vigtigt at kunne lave en god indledning og en god afslutning .



Forskellige teksttyper har forskellige kompositionsmønstre.

Skemaet for **komposition** i en **beretning** eller en **fortælling** ser således ud:

- I. **INDFØRING**: presentation af personerne og af tid og sted for handlingen. Beskrivelse af tilstanden før begivenhederne sætter ind. Tilstanden vil ofte indeholde uløste modsætninger.
- II. **EPISODEN**:
 - A. **KONFLIKTEN**: beretning om at der sker et eller andet som forstyrrer den oprindelige tilstand.
 - B. **REAKTIONEN**: beretning om at hovedpersonen, helten eller heltinden, reagerer på konflikten og gør noget ved sagen.
- III. **SLUTNING**: beskrivelse af den tilstand som bliver resultatet af episoden, eventuel vurdering af personerne og deres handlinger.

Her følger der et eksempel på en beretning, i skarp parentes har jeg noteret kompositionen i teksten:

[INDLEDNING]
[EPISODE]
[KONFLIKTEN]

[REAKTIONEN]
[SLUTNING]

Jeg var en gang på vej over Lange Bro. Midt på broen var der en demonstration mod nedskæringer på et børnehøveseminarium. Den standsede al biltrafikken og folk var ret ophidsede. Jeg slap dog over med min cykel, og på den nu helt tomme kørebane så jeg tre overtrædelser af færdselsloven: en politomotorcykel kørte over for rødt, en politibil kørte i venstre vejbane på en vej med midterrabat, og en anden politibil drejede til venstre hvor vendsresving var forbudt. Ingen af dem havde udrykning på, men de skulle åbenbart hurtigt hen til demonstrationen. Jeg tænkte på at melde dem til politiet, deres opførsel var jo ret farlig for mig, men så tænkte jeg nærmere over det... og opgav.

For os andre er det ingen undskyldning for at skrå over gaden at man skal nå et tog, men for politiet er alt tilladt blot fordi de har travlt.

46. En **nyhedsartikel** i en avis, eller i et hvilket som helst andet blad, et virksomhedsblad, et blad i børnehaven, er bygget op på en helt anden måde, selv om den jo også handler om begivenheder:

- I. **OVERSKRIFT**: Hele begivenhedsrækken omtales i en sammentfattende tolkning. Første sætning omtaler HVEM-HVAD-HVOR-OG-HVORNÅR – HVORDAN-HVORMED-HVORFOR.
- II. **SPECIFIKATION**: Det vigtigste ved begivenheden omtales nu i større detaljer, i rækkefølge efter hvad der er mest relevant for modtageren.
- III. **SPECIFIKATION AF SPECIFIKATIONER**: De vigtigste af detaljerne beskrives nu i yderligere detaljer, rækkefølgen er stadig bestemt af hvor relevant detaljen er for modtageren. Til sidst holder teksten op. Der er ikke mere der er relevant.

En avisartikel om den samme begivenhed som foregående tekst kunne se således ud, jeg noterer igen kompositionen i skarp parentes:

[OVER-
SKRIFT]

POLITIET OPLØSER DEMONSTRATION PÅ LANGE BRO

[SPECIFI-
KATION
[HVORDAN]

[SPECIFI-
KATION AF
SPECIFI-
KATIONER]

holdning

Læg mærke til at denne komposition nødvendigvis må afspejle en ganske bestemt holdning til begivenheden: politiet var heltene der sikrede ro og orden mod skurkene, demonstranterne der ville forstyrre den. Denne holdning er den modsatte af holdningen i beretningen, som udtrykkeligt nævner i slutningen at politiet ikke opfører sig ordentligt.

Læg nu mærke til at holdningen i avisartiklen ikke udtrykkeligt er nævnt, som holdningen i beretningen, men kun fremgår af ordvalget og netop af kompositionen. Det der står først angives også som det vigtigste, nemlig politiets hellegeringer. Det som jo også kunne være interessant at høre om, nemlig hvorfor der blev demonstreret, det nævnes slet ikke.

47. Opbygningen af en tale eller et indlæg i en debat (som også kan være skriftlig) er igen bygget op på en helt anden måde. Her er der ikke tale om en beretning men om en argumentation:

- I. INDLEDNING: Først må man påkalde sig opmærksomhed, evt. ved at præsentere sig, evt. ved en plakat.
- II. PROBLEMET: Dernæst må man præsentere problemet og vise at det er væsentligt for modtagerne at få det løst.

III. LØSNINGEN: Så må man fremlægge sin løsning på problemet.

IV. ANSKUELIGGØRELSEN: Når man har fremlagt løsningen, må man anskueliggøre den så den fremstår forståelig og tiltrækkende for modtagerne.

V. SLUTNING: Og til sidst må man vise for modtagerne hvad de bør gøre for at den foreslåede problemløsning kan nås. De skal måske stemme på en bestemt måde, eller de skal gøre et eller andet.

[INDLED-
NING]
[PROBLEMET]

[LØSNINGEN]

Hør engang. Har I lige tid til at høre på det her, det drejer sig også om jer.
Nu har vi fået budgettet for næste år, og der skal skræres så meget ned at vi ikke kan regne med mere end ét hold næste år, og ingen valgfag overhovedet. Nu er grænsen nået! Vi kan ikke finde os i det mere!
Nu må vi protestere så det vækker genlyd. Det nytter ikke at sende protestskrivelser til direktoratet. Nu må vi have kontakt til almindelige mennesker, så de kan forstå det. Jeg foreslår derfor at vi blokerer Lange Bro en dag i myldretiden.

På den måde kan vi gøre opmærksom på at de ikke kan skræse os så meget ned. Hvis vi en dag kl 16.30 går 100 mennesker op og stiller os på tværs af Lange Bro, stopper al trafikken; og mens alle bilerne holder dér, deler vi løbescdler ud der beskriver nedskæringerne – og sætter transparenter op så alle folkene i busserne kan se hvad det er vi demonstrerer for. Når trafikken så har holdt stille i 5-10 min., kommer politiet sikkert, og så trækker vi os stille og roligt tilbage, men vi lader plakater og transparenter hængt, så kan trafikanterne se på dem hver dag siden.

På den måde kan vi få lidt offentlighed om det hele. Men det kræver at vi kan få ca. 100 med på ideen. Er I med til at diskutere det på de andre hold? Så kan vi holde fællesmøde i overmorgen og planlægge det hele. Hvor mange er med på ideen?

[SLUTNING]

[ANSKUELIG-
GØRELSEN]

48. Indledninger og slutninger er noget af det vigtigste i kompositionen af tekster: **Indledninger** har tre formål: at vække modtagerens **opmærksomhed**, at prøve at gøre dem **interesserede** i sagen. **Slutninger** har på samme måde tre formål: at få modtagerne til at acceptere **sagens vigtighed**, at få modtagerne til at blive **grebet følelsesmæssigt**, og at få dem til at **reagere og handle** på en eller anden måde på meddelelsen.

Prøv her at se et par gode indledninger til artikler i blade eller aviser:

ORDBLINDHED findes slet ikke

Jeg benægter ganske frejdigt at der findes ordblindhed i den forstand, man prøver at definere begrebet, siger skolepsykolog Harald Rasmussen, som hævder, at det kan have ligefrem invaliderende følger at få betegnelsen ordblind hæftet på sig. Ordblindhed er ikke nogen sygdom, men noget samskabskab – nemlig et resultat af, at skolen stiller for store krav om læsefærdighed på et for tidligt tidspunkt, mener han...

Samvirke, januar 1983, af Nan Henningsen

EN DÅRLIG STAVER

Det er de gode stavere der regerer verden! Det er dem der tager ordet. Det er også dem, der griber til skrivværktøjet for at give deres mening til kende. Det har således altid været dem, der skrev om de dårlige stavere. "Ordblinde" kalder man os...

Samvirke, september 1981, af Birthe Peylecke

provokation

Disse to indledninger er gode fordi de provokerer. Forfatterne hævder egentlig ikke at de selv har ret, de gør opmærksom på at vi læsere har uret. Og det er jo en mægtig god måde at vække opmærksomhed på.

Som læser må man lige se efter om det virkeligt

velvilje

Med samme indledning får forfatteren læserne venligt stemt over for sig selv og sit forehavende. Hun er jo en af dem der åbenbart føler sig regeret med. Hvad har hun så at sige.

Den venlige stemning vækkes i den første indledning af at den der udtaler påstanden er en skolepsykolog som åbenbart har sympati for nogle invalide rede mennesker.

kedsommelighed

Prøv omvendt at se hvor kedelige og hvor lidt provokerende nogle indledninger til danske stile kan være.

Årsiderne

Kunstneren Henry Heerp er ophavsmanden til billedet, som han kalder årsiderne. Billedet er aflangt og firkantet. En blå himmel, med rosa og hvide skyer, danner baggrunden. ...

Dansk stil "Årsiderne"

De ti bud.
De ti bud, som er skrevet af en 8. klasse på Hvalsø skole, omhandler nogle forslag om hvordan de mener at forældre skal være.

Jeg synes der er mange ting jeg giver denne 8. klasse ret i, jeg giver dem ret i nr.(5,7,9,10)...

Dansk stil "De ti bud"

Her er der ingenting der provokerer. Der er slet ikke noget som gør os venligt stemt over for forfatterne og vi bliver ikke interesseret i emnet. Det er

slutninger

kedeligt at læse hvad der kommer senere i teksten. Og man gør det kun for penge – som dansklæreren. Til sidst skal der vises et eksempel på en god slutning og et på en dårlig :

...Men jeg ønsker det må gå bedre for andre end for mig. At det bliver tidens løsen, at vi dårlige stavere griber til skrivværktøjet og giver vor mening til kende. At den dag må komme, da det er gode som dårlige stavere, der, side om side, regerer verden.

Samvirke, september 1981
af Birthe Peylecke

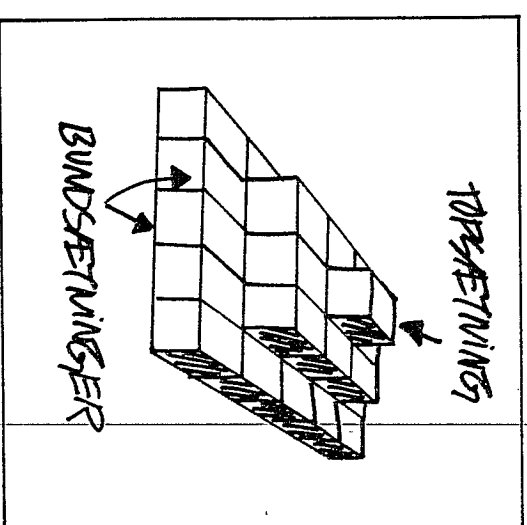
...Hvis man tager en kernefamilie, må man tage familien som en helhed, og der må kræve være gensidige. Forældrene har selvfølgelig en forpligtelse til at give børnene noget de kan bygge deres eget liv videre på.

Dansk stil "De ti bud"

D. Afsnit

48. Hvert afsnit i en tekst er bygget op som en pyramide. En af sætningerne hviler på alle de andre og kan stå som repræsentant for dem alle. Det kan kaldes **topsætningen**. Ofte er topsætningen den første (eller den sidste) sætning i et afsnit. Alle de andre sætninger i teksten kan kaldes **mellem sætningerne** og **bundsætningerne**; mellem sætningerne kan være specifikationer af topsætningen, de kan være argumenter for topsætningen (som så er tesen), de kan være eksempler på eller modsætninger til topsætningen, de kan være årsager til eller konsekvenser af topsætningen.

På denne måde skal også afsnittene være komponeret meningsmæssigt. Det er vigtigt at det tydeligt fremgår hvilken meningsmæssig forbindelse der er mellem de enkelte sætninger. Det kan angives ved små ord som *fx, derfor, således, altså, så, nemlig, for det første...*, *for det andet...* Det kan også fremgå af den rækkefølge man sætter sætningerne i. Er der ikke tænkt nogen fornuftig sammenhæng, kan man ikke redde sammenhængen ved at tilføje ord som *idet, mens, hvilket og hvad*. De angiver nemlig ikke nogen som helst forbindelse og gør kun sproget mere indviklet end det behøver at være.



Et afsnit er som en pyramide: én topsætning, flere mellem sætninger og mange bundsætninger.

Prøv at se på hvorledes følgende afsnit fra en karakteristik er opbygget:

Det jeg beundrede ham mest for, var det jeg selv manglede. Han turde at stå frem og sige hvad han mente, uden usikkerhed og tøven. Sin mening turde han sige om der så var nok så mange der var uenige med ham. Det skulle jeg prøve på en gang, og jeg endte som strudsen, hovedet dybt begravet i jorden. Han var åben og rolig, han var aldrig ude af balance. Det tror jeg at jeg forelskede mig i. Han havde alt det som jeg gerne ville eje.

Dansk stil om "Den første forelskelse".

topsætning

Her er topsætningen den første sætning: *Det jeg beundrede ham mest for, var det jeg selv manglede.* De andre sætninger er specifikationer af *det jeg selv manglede*, dvs. mellem sætninger: 1) *han turde stå frem og sige hvad han mente uden usikkerhed*, 2) *han var åben og rolig*, 3) *han var aldrig ude af*

balance.

De to sidste sætninger er sammentætninger af det foregående og dermed gentagelser af topsetningen. *Det tror jeg at jeg forelskede mig i. Han havde alt det som jeg gerne ville eje.*

De tre sætninger midt inde i afsnittet lyder således: *Sin mening turde han sige om der så var nok så mange der var uenige med ham. Det skulle jeg prøve på en gang, og jeg endte som strudsen, hovedet dybt begravet i jorden.* Den første af dem er en varieret gentagelse af den foregående sætning, den præciserer hvad det vil sige at være uden usikkerhed. Det er således en bundsætning. Dernæst kommer der en eksemplifikation af at den talende ikke har denne egenskab. Det hele kan stilles op som et vers der viser opbygningen.

- I. Det jeg beundrede ham mest for, var det jeg selv manglede.
 - A. Han turde at stå frem og sige hvad han mente, uden usikkerhed og tøven.
 1. Sin mening turde han sige om der så var nok så mange der var uenige med ham.
 2. Det skulle jeg prøve på en gang, og jeg endte som strudsen, hovedet dybt begravet i jorden.
 - B. Han var åben og rolig,
 - C. han var aldrig ude af balance.
- II. Det tror jeg at jeg forelskede mig i. Han havde alt det som jeg gerne ville eje.

IV. Hvordan laver man sætninger?

A. Ord som led

50. Tekster kan deles ind i stadig mindre dele indtil man når til sætningen. På samme måde kan også sætninger deles ind i stadig mindre dele indtil man når til ordet. En sætning består af en række led, som igen består af led, som igen består af ord. En række ord der udgør ét **sætningsled**, kan kendes på følgende egenskaber: 1) de kan flyttes omkring i sætningen samlet, som en enhed, uden at sætningen nødvendigvis skifter mening; 2) de udgør en meningsmæssig helhed, og 3) de står som én samlet helhed i forhold til de andre led i sætningen.

Sætninger (der ikke er *ja-nej*-spørgsmål) består umiddelbart af 2 led: ledet på den allerførste plads, det kan kaldes sætningens **fundament**, og så resten, det kan kaldes sætningstammen. Sætningstammen består igen af mindst to led: **udsagnsledet**, som altid udgøres af et ord (udsagnsord) der er bøjet i nutid, datid eller bydenåde, og så resten.

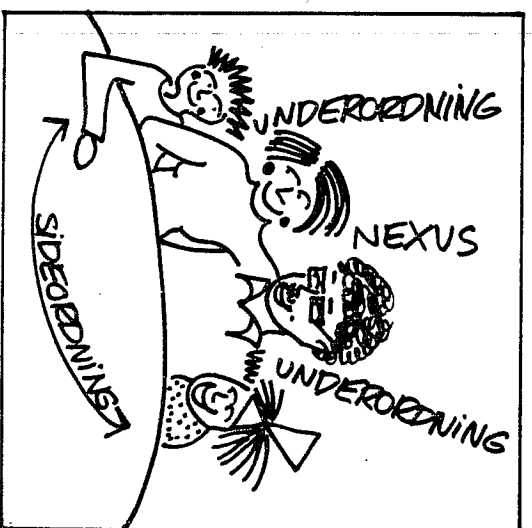
fundament Tag en tilfældig sætning:

Bibehistorien fyldte altid min tilværelse med angst

udsagnsled

Hvilke naturlige dele falder denne sætning i? Det første led i sætningen er *Bibehistorien*. Det kan nemlig flyttes rundt alene, uden at sætningens mening forandres væsentligt: *Min tilværelse fyldte bibehistorien altid med angst*. *Bibehistorien* er altså sætningens første led, dvs. dens fundament.

Næste led er *fyldte*, som ganske vist ikke kan flyttes rundt, men som alle andre led kan flyttes



Forholdet mellem ord i sætningen er som forholdet mellem forældre og børn i familien.

rundt om. *fyldte* er bøjet i datid, og er altså ud-sagsledet.

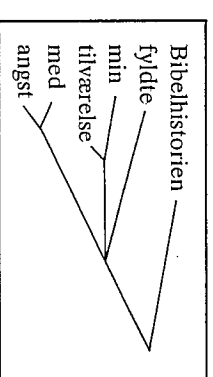
Næste led er så resten. Det kan alt sammen flyttes op på fundamentpladsen samlet: *Min tilværelse med angst fyldte bibelhistorien altid.*

Dette led kan igen deles ind i: *min tilværelse* som kan flyttes op foran alene, og som ikke kan deles yderligere op; man kan fx ikke have: *Tilværelse fyldte min bibelhistorien...* eller *Min fyldte bibelhistorien tilværelse...*

umiddelbare led Denne sætning kan altså deles ind i 4 umiddelbare led:

Bibelhistorien + fyldte + min tilværelse + med angst

Nogle af disse led udføres af et enkelt ord, andre af et par ord. Det hele kan stilles op i et diagram således at man kan overskue det hele, det kan kaldes et grendiagram:



Man kan også illustrere det ved parenteser inden i hinanden som i matematik.

[Bibelhistorien [fyldte [min tilværelse][med angst]]]

Her kommer så opdelingen af en anden sætning:

[De stærke grupper][protesterede [tidligst][med arbejdsnedlæggelser]]

51. Når man deler en sætning ind i stadig mindre dele kommer man til sidst til **ordene**. To ord kan omvendt høre tættere sammen med hinanden end med andre ord i deres omgivelser. De indgår i grammatiske forbindelser med hinanden og udgør derved tilsammen et grammatisk led som så står i forbindelse med andre ord og grammatiske led.

Der findes tre former for grammatiske forbindelser: *sideordning*, *underordning* og *nexus*.

Ved *sideordning* står hver af de forbundne dele i samme forhold til omgivelserne som helheden gør.

Ved *underordning* står den ene del, det overordnede led, i samme forhold til omgivelserne som helheden, mens den anden, det underordnede led, kun kan stå i forbindelse med omgivelserne gennem det overordnede led; det "lægger sig til" det overordnede led.

Ved *nexus* udgør helheden et andet led end hver af delene. Helheden kan stå i forbindelse med omgivelserne på en måde som ingen af

delene kan. Forholdene mellem ledene i en sætning er som forholdene mellem forældre og børn i en familie. Børnene er underordnet forældrene (uden forældre ingen børn, men godt voksne uden børn); børnene er indbyrdes sideordnede (de kan godt være børn uafhængigt af hinanden); og forældrene har et forhold til hinanden som gør at de kan være forældre til børn, hvad ingen af dem kan alene.

sideordning

Sideordningsforhold er som regel markeret med ordet *og*. Kun to ord eller led der hører til samme ordklasse eller ledtype kan sideordnes.

De runde parenteser angiver hvilke størrelser der hører sammen i en helhed. Sammenflettede parenteser angiver nexustorbindelse mellem to led og underordning angives ved at det underordnede led sænkes en halv linje i forhold til det overordnede led; det underordnede led er et niveau lavere end det overordnede:

(*Ulla og Mette*) sover

Ulla (*synger og danser*)

Ulla står i samme forhold til *sover* som *Ulla og Mette* gør, og *Mette* står også i samme forhold til *sover* som *Ulla og Mette* gør. *Ulla og Mette* er altså sideordnede.

underordning

Underordningsforhold findes mange steder i sætningen.

Eksempel:

Nye koste fejler bedst.

koste står i samme forhold til *fejler bedst* som *nye koste*. *Nye* står kun i forhold til *fejler bedst* gennem ordet *koste*. *Nye* lægger sig til *koste*. *koste* er altså det overordnede led mens *Nye* er det underordnede led.

fejler står i samme forhold til *Nye koste* som hel-

heden *fejler bedst*; *bedst*, er det underordnede led og lægger sig til *fejler* som er det overordnede led. Af underordningsforbindelser kan man nævne følgende:

(*nye koste*), (*en pige*), (*fejler bedst*),

(*helt nye*), (*aller bedst*),

(*de helt nye*) *koste*.

Nexustorbindelsen findes mellem to størrelser således at helheden bliver anderledes end nogen af delene. Nexustorbindelser findes især i to forbindelser:

(*Ulla* *X* *sover*),

(i *X* *Himlen*),

På den måde kan hele sætningen være bygget op af ord der indgår i grammatiske forbindelser med hinanden så de danner led, der igen indgår i grammatiske forbindelser med hinanden så de danner led på højere niveau osv. Det hele kan så noteres med parentesystemet, fx således:

(*nye koste* *X* *fejler bedst*),

(*Ulla og Mette* *X* *sover*)

(*Bibehistorien* *X* *fyldte* (*min tilværelse*) (*med* *X* *angst*)).

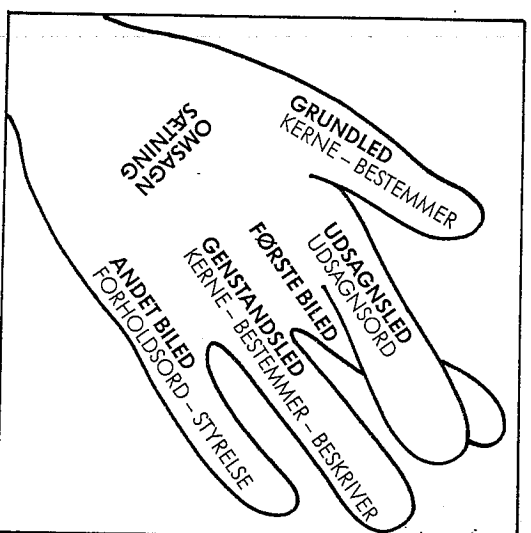
B. Sætningens led

52. Ikke blot kan man altid dele sætninger ind i deres umiddelbare bestanddele. Der skal også altid være nogle ganske bestemte led til stede for at der er tale om en sætning. I en sætning skal der altid være

et **grundled** og et **omsagn**. Omsagnet kan bestå af **udsagn**, **biled**, **genstandsled** og **omsagnsled**. Det er sætningens led.

Grundled og genstandsled kaldes **navneled**. De kan bestå af **bestemmerled**, **beskriverled** og **kerne**. Biled kan bestå af **forholdsordsled** og **styrelse**, som er et navneled. Af biled findes der **sætningsbiled** som lægger sig til hele sætningen og almindelige **biled** som modificerer udsagnsledet. Udsagnet består af et **udsagnsled**. Hvis dette er et hjælpeudsagnsord (*have, være*) eller et mådesudsagnsord (*kunne, skulle, ville* osv.) er der i sætningen et eller flere yderligere **udsagnsord**.

Dette er sætningens led og ledene i disse led. Ledene i en sætning er som fingrene på en hånd: grundledet står som tommelfingeren over for alle de andre led. Hvert led består som en finger i sig selv af led. Og sætningsbiledet lægger sig som en finger mellem udsagnets to led: udsagnsled og udsagnsord.



En sætning har led som en hånd har fingre, de kan krydse hinanden.

grundled

I en sætning skal der altid være et grundled og et omsagn med en nexusforbindelse imellem. Eksempel:

(Hun X_{sov}),

(Den meget lille dreng med trillebånd Xbesøgte den ukendte soldats grav).

omsagn

Omsagnet består altid af et udsagnsled. Desuden kan der være et eller flere forskellige typer af biled som lægger sig til og modificerer udsagnsledet. Eksempel:

(hun X_{sov} uroligt),

(hun X_{sov} (i X_{det lille værelse})),

udsagn

Man kan også have udsagnsord der er underordnet udsagnsledet, det står så ikke i nutid, datid eller bydemåde. Det står i navnemåde eller tilægsmåde. Og udsagnsledet er så et hjælpeudsagnsord som fx *har, er, skal, vil, kan, gider, begynder*.

Er udsagnet på denne måde delt op i to eller flere led, kan man se at der er forskel på biled og sætningsbiled. Sætningsbiledene kommer ind mellem udsagnets to led: *hun har desværre sovet* mens biled står efter udsagnsordet: *hun har sovet uroligt*.

biled

(hun X_{har} desværre sovet)

(hun X_{har} sovet uroligt)

genstandsled

Der kan også være et eller to genstandsled som betegner hvad udsagnet er rettet mod; de lægger sig også til udsagnsledet. Eksempel:

(Peter Xlæste bogen),

(Peter Xgav (Ulla) (bogen)),

(Bogen Xtilhørte Ulla).

omsagnsled

Hvis udsagnsledet er en form af udsagnsordet *at være* eller et ord der betyder det samme, kalder man det næste led for omsagnsled. Man kan næsten sige at *er* + omsagnsledet tilsammen optræder som et udsagnsled; som regel udgør det én trykhenhed, dvs. *er* har ikke noget selvstændigt tryk, og omsagnsledet retter sig i køn og tal efter grundledet:

(Peter χ er bager)

(De χ var meget ivrige) efter at komme af sted)

(Huset χ er rødt).

navneled

Så skal der ikke være flere led for at der er tale om en sætning. Grundled og genstandsled kaldes tilsammen navneled. Navneled kan i sig selv bestå af led. Der kan være en eller flere beskrivere og en kerne:

kerne

En kerne med eller uden beskrivere udgør i sig selv et navneled. Underordnet dette led er der så et bestemmerled:

(den (ukendte soldats) grav)

den (meget lille dreng (med χ trillebånd))

forholdsord

Et bilead kan også i sig selv bestå af led: det kan bestå af et enkelt ord, fx *længe*, *uroeligt*, *ikke*, *aldrig*, *uheldigvis*. Det kan også bestå af et forholdsord og dets styrelse, som er et slags grundled til forholdsordet, fx

(i χ det lille værelse),

(til χ den lyse morgen)),

(under χ meget udviklede omstændigheder)).
En typisk sætning har altså den opbygning som også vores eksempel sætning:

(Bibehistorien χ (fyldte min tilværelse χ med χ angst))

Det hele kan illustreres med et kassedagram således:
(den lille dreng) χ har købt (et fint tøndebånd)) i gåt).

GRUNDLED		ONSAGN			
		UDSAGN	GENSTANDELED		BILED
NAVNEHELLED			NAVNEHELLED		
BESTEMMER	NAVNEHELLED	UDSAGNSLED	UDSAGNSORD	BESTEMMER	NAVNEHELLED
BESK.	KERNE			BESK.	KERNE
den	lille dreng	har	købt	et	fint tøndebånd i gåt

§ 53. Der er ganske bestemte regler for rækkefølgen af sætningens led.

Ofte er det sådan at det er grundledet der står først i sætningen, som sætningens fundament. Resten er så omsagnet. Sådan var det i eksemplet i § 50. Men det er ikke altid tilfældet.

Den letteste måde at finde grundledet i en sætning er følgende (som ikke mange kender i forvejen): Lav sætningen om til et *ja-nej*-spørgsmål! Første led i sætningen er nu udsagnsledet. Andet led er nu grundledet. Resten udgør sammen med udsagnsledet omsagnet i sætningen.

Rækkefølgen af ledene i et *ja-nej*-spørgsmål er nu således: udsagnsledet (som altid er til stede, eventuelt alene) + grundled + eventuelt et bilead, + eventuelt et eller flere udsagnsord mere + eventuelt et indirekte genstandsled (hensynsled) + eventuelt et genstandsled + eventuelt et eller flere bilead mere. Hvis man forkorter betegnelserne for led kan hele sætningens grammatiske opbygning noteres som en formel:

(F) – u – n – (b) – (U) – ((N) – N) – (B) – (B)	
---	--

F = fundament, u = udsagnsled, n = grundled, b = biled først i sætningen, U = udsagnsord ud over udsagnsledet, (N) = hensynsleddet, N = genstandsledet, B = biled sidst i sætningen. Parenthes, (), angiver at leddet eventuelt, men ikke nødvendigvis er til stede. Formen angiver i hvilken rækkefølge ledene skal forekomme. I ja-nej-spørgsmål er F tom, ellers kan alle andre led flyttes op i F.

grundled

Prøv først at se på sætningen fra § 48:
Bibelhistorien fyldte min tilværelse med angst.
Først laves den om til et spørgsmål:
Fyldte bibelhistorien min tilværelse med angst?
Første led: *Fyldte*, er udsagnsledet; andet led: *bibelhistorien*, er grundledet, resten er sammen med *fyldte* omsagnet i sætningen. *min tilværelse* er genstandsledet og resten er et biled. Hvis vi tager en anden, konstrueret, sætning kan man let se hvorledes alle led, undtagen u kan flyttes op i (F):

F	u	n	b	U	N	N	B
Skolen	har	skolen	ikke	givet	Gretle	viden	i barndommen?
viden	har	skolen	ikke	givet	Gretle	viden	i barndommen.
Gretle	har	skolen	ikke	givet	Gretle	viden	i barndommen.
I barndommen	har	skolen	ikke	givet	Gretle	viden	i barndommen.
givet Gretle vidn	har	skolen	ikke				
i barndommen	har	skolen	ikke				

fundament

Læg mærke til hvad der sker når man flytter U op i F. Så flytter alle de led som er underordnet U også med op i F. Rækkefølgen i sætningen viser altså to ting på en gang og det er ikke altid til at skelne hvad rækkefølgen egentlig betyder.

Dels kan rækkefølgen vise hvad der er fundamentet for sætningen, altså hvad der er udgangspunktet, hvad der tales om. Og dels kan rækkefølgen vise hvad der er overordnet og hvad der er underordnet.

underordning

Når et led er underordnet et andet, hører det meningsmæssigt nærmere sammen med det over-

ordnede end med andre led. Det indviklede er nu at de led der er underordnet udsagnsledet, ikke altid står lige ved siden af udsagnsledet. Somme tider står der et grundled mellem udsagnsledet og de led der er underordnet udsagnsledet.

C. Led sætninger

54. Nogle led i en sætning udgøres af en anden sætning. Man kan altså have en sætning inden i en sætning. Sætninger der på denne måde er led i andre sætninger kaldes **led sætninger**. Led sætninger svarer til det der normalt kaldes *bisætninger*. Men bruger man ordet *led sætninger*, kan man lettere huske definitionen: **en led sætning er en sætning der er led i en anden sætning**.

Sætninger der ikke er led i andre sætninger kaldes **helsætninger**. En helsætning omfatter ofte mere end det man normalt kalder en *hoved sætning*. **Helsætningen omfatter nemlig dels alle de almindelige led og dels de led der udgøres af led sætninger**.

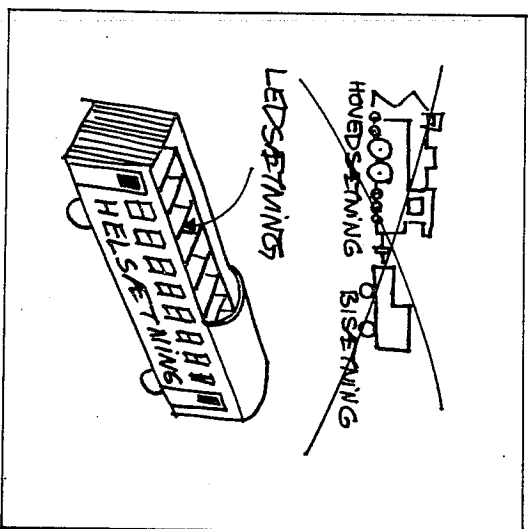
Mange mennesker har den opfattelse at forholdet mellem hoved sætningen og bisætningen er som forholdet mellem et lokomotiv og en bivogn. Men dette er en fejlagtig opfattelse som gør det meget vanskeligt at sætte kommaer. **Forholdet mellem en helsætning og en led sætning er som forholdet mellem en vogn og en kuppé**. Led sætningen er en del af vognen og tager man led sætningerne ud af en helsætning er der ikke noget tilbage som kan kaldes noget som helst.

Led sætninger kan være led i led sætninger som igen kan være led i sætninger osv. Således kan sætninger stå inden i hinanden i et helt system af kinesiske æsker. Det er altså ikke altid tilfældet at en led sætning er led i en helsætning. Den sætning led sætningen er led i, kan man kalde **oversætningen**.

Led sætninger kan kendes fra helsætninger på at de har en anden rækkefølge af ledene; de har ikke noget fundament, men i stedet en plads til forbindere, og i led sætninger kommer b (første biled) før u (udsagnsledet). Skemaet for en led sætning ser altså således ud:

$$f - n - b - (u) - (U) - ((N) - N) - (B) - (B).$$

Ledsætninger kan udgøre forskellige slags led i den sætning de er led i: de kan være grundled og genstandsled, de kan være styrelser for et forholdsord eller for en forbinder, de kan være beskrivende led i en navnehed eller de kan være billed.



Forholdet mellem ledsætning og ledsætning er ikke som mellem lokomotiv og bivogn, men som mellem vogn og kupé.

lfu

Vi begynder med et helt simpelt eksempel:

Margrete hørte at Henrik ikke kom.

Denne sætning kan analyseres således:

(Margrete X hørte at Henrik ikke kom).

Margrete er grundled, og resten er omsagn, hørte er udsagnsledet og at Henrik ikke kom er genstandsledet.

Dette genstandsled er imidlertid i sig selv en sætning, en ledsætning. Den kan kendes som en ledsætning på at ikke, dvs. første billed, står før udsagnsledet. Man kan lave det til en tommelfingerregel: Ledsætninger kan kendes på at Ikke står Før Udsagnsledet: LfU.

Men bortset fra rækkefølgen er ledsætninger bygget op på præcis den samme måde som helsetninger, og det kan man selvfølgelig analysere: at (Henrik X ikke kom)

forbinder

Den eneste forskel er den at der i ledsætninger ofte også er en forbinder, dvs. et led der gør en sætning til et led i en anden sætning. Af den slags forbinder kan man nævne: at, da, mens, fordi, så, så at, for at, eftersom, skønt, end.

Nu kan man så have en ledsætning inden i en ledsætning, dvs. en ledsætning af 2 grad:

(Margrete X hørte at (Henrik X fortalte at (Joachim X var havareret)

Det kan let blive ret indviklet meget hurtigt:

Jeg tror at størstedelen af de unge der forlader skolen i dag, ikke er stort bedre rustet til at fungere i livet end vi var dengang.

Her er der to ledsætninger af 3 grad.

ledsætningsty-

per

Ledsætninger kan være led af alle de forskellige typer. Ledsætninger kan være grundled eller genstandsled:

(At (Henrik X ikke kom) X forhavsede (Margrete) (meget)).

(Hun X sagde at (han X kom med X Joachim)))).

Ledsætningen kan være beskrivende led i en navnehed, det kaldes en henførende sætning, eller en relativsætning:

(Henrik, (der X lige havde sejlet (med færgen,)) X fortalte nyheden).

Og i den følgende sætning er ledsætningen billed i

(Margrete X blev forskrækket da (Henrik X fortalte det)).

D. Sætningsperioder

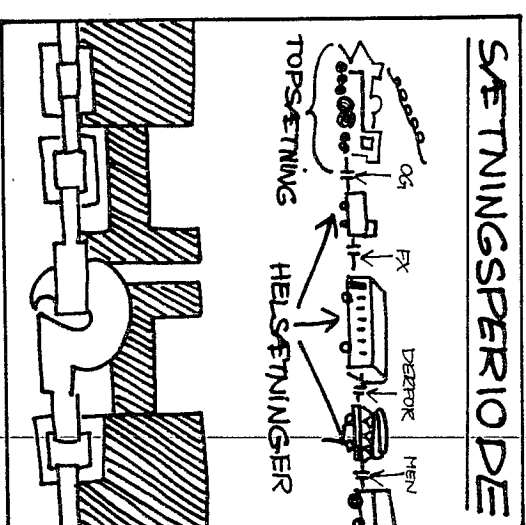
55. Helsætninger kan ikke defineres som sætninger der kan stå alene. For der findes flere typer af helsætninger som ikke kan stå alene, fx *Hun lå i sengen, for hun var syg.*

Helsætninger kan og skal nemlig også hænge sammen på forskellige måder. Det mest almindelige er at en sætning er en **specifikation** af den foregående sætning. Den kan også være et eksempel på det der er omtalt tidligere eller beskrive en **modsætning** til det. En sætning kan være **argument** for en anden, eller den kan angive **forklaringen** på det der er nævnt i den anden. Den ene sætning kan være angivelse af hvad der **der næst** ske i tid eller den kan angive hvad der skete **samtidig**.

Alle disse forhold mellem to helsætninger kan angives ved en række **sætningsforbindere**, nemlig biled som: *derfor, nemlig, altså, fx, trods af, for, ergo, naturligvis, også, endvidere, samtidig, på den måde*. Man kan også henvise fra den ene helsætning til den anden med ord som: *det, hun, de*, og den bestemte form af navneordene: *ansvar, tempoet*.

Sammenhængen mellem sætningerne kan også alene fremgå af den rækkefølge sætningerne er placeret i, og af hvad der er flyttet op i fundamentet i hver enkelt sætning.

Det gælder om på denne måde at sørge for at der altid er sammenhæng mellem helsætningerne så de tilsammen kan danne en velbygget sætningsperiode.



Forbindere kobler helsætninger sammen til en periode.

Prøv at se på følgende række af sætninger:

Så lærte jeg Danmarkshistorie, bibelhistorie og geografi. Bibelhistorien fyldte min tilværelse med angst og en sikker forvisning om at jeg aldrig kunne blive god nok til at komme i Himlen. Danmarkshistorien var et mæretid af årstal, som jeg led nederlag på ikke at kunne få lært. Men indimellem årstallene var der også de farverige bedrifter af konger og helte. Måske blev disse bedrifter særlig stærke fordi jeg ikke fik noget sammenhængsgrundlag med hvad der ellers var sket i verden. Geografien var også kun stednavne jeg ikke kunne huske, og dermed følgende sviende nederlag med hårde rap over flingene, når de ikke fandt det rigtige sted på kortet.

Gretthe Bjerregård: *Hvor jeg lærte det, jeg ikke lærte i skolen? Kvinder* 36, 1981.

Sammenhæng

Disse sætninger hænger godt sammen. De hænger sammen dels ved at være placeret på det rigtige sted, dels ved de biled der forbinder dem. Den første sætning er en sammenfatning af hvad det næste skal handle om, der er en plan for det næste. Alle de følgende sætninger er så specifikationer af fortællerens oplevelser i skolen i de tre fag. Man kan se at omtalen af de tre fag skal opfattes som parallelle; de er nemlig bygget op på parallel måde: *Bibehistorien fyldte ... Danmarkshistorien var et mareridt ... Geografien var også kun ...* Læg her mærke til også

I afsnittet om Danmarkshistorien er der tre hel-sætninger:

Danmarkshistorien var et mareridt af årstal, som jeg led nederlag på ikke at kunne få lært.

Men indimellem årstallene var der også de farverige bedrifter af konger og helte.

Måske blev disse bedrifter særlig stærke fordi jeg ikke fik noget sammenligningsgrundlag med hvad der ellers var sket i verden.

Forbindere

Første og anden sætningen sættes op som modsætninger til hinanden ved hjælp af ordet *men*. Tredje sætning er forklaring på ordet *farverige* i den foregående. Samtidig henviser *disse bedrifter* til dem der er omtalt i den foregående sætning.

Det er interessant hvorledes ordet *måske* er vigtigt for paralleliteten mellem de tre afsnit. *Måske*-sætningen beskriver nemlig hvorledes selv det der syntes ikke at bestå af nederlag – som de andre fag – også havde sine negative sider, nemlig at det blokerede for mere væsentlig viden. Ordet *måske* angiver så at denne overvejelse skal med fordi den passer i sammenhængen også selv om den ikke er helt sikker. Også helebedrifterne havde – måske – indbygget nederlaget i sig.

56. En af de vigtigste regler for god opbygning af afsnit kan formuleres således:

Parallelle forhold skal omtales i parallelle sætninger!

I stile laves der alt for ofte dårlige forbindelser mellem helsetninger og indholdet spejler sig ikke i sætningsbygningen således som det bør gøre. Prøv at se på følgende række sætninger:

Vi har en plakat i stærke farver, og med en undertekst. Billedet er lidt større end et ark almindeligt skrivemaskinepapir. Ved at læse underteksten får vi en del at vide om den økologiske nedbrydning ved at såvel hvaler som andre dyrearter bliver udryddet på grund af industriel udnyttelse. Den mørke vej er med til at dele landskabet op i en trafikåre med tre røde busser.

Over busserne ser vi to blå flyvende hvaler. Den ene står der air mail på siden af, og det leder tanken hen på luftpost. De to store grønne træer ved vejkanthen har ingen grene forneden, og de andre træer har ingen top, men nogle mørke grene stikker op i stedet for...

Dansk stil: 'Den truede natur'.

Ingen sammenhæng

Her er der ikke nogen parallelle sætninger og ikke nogen ord der angiver sammenhæng. Sætningerne kommer hulter til bulter.

Det er heller ikke til at finde nogen parallelle forhold i det der tales om. Tværtimod. Hvorfor hører vi ikke om den anden hval? Er det ikke parallelt hvad der står i teksten og hvad det ses på billedet?

Der er ikke nogen sammenfatninger og specifikationer. Og det savner man. Hvad forestiller billedet som helhed egentlig? De bestemte former af

navneordene henviser til ting vi som læsere ikke kender, hvad er det fx for nogle træer der er tale om? Prøv at se hvorledes man kunne have angivet sammenhæng mellem sætningerne:

Vi har en plakater med et billede og en undertekst. Billedet er lidt større end et ark almindeligt skrivemaskinepapir, og forestiller et landskab med natur og industriel forurening. Underteksten fortæller om den økologiske nedbrydning og om at hvaler og andre dyrearter bliver udryddet på grund af industriel udnyttelse af naturen.

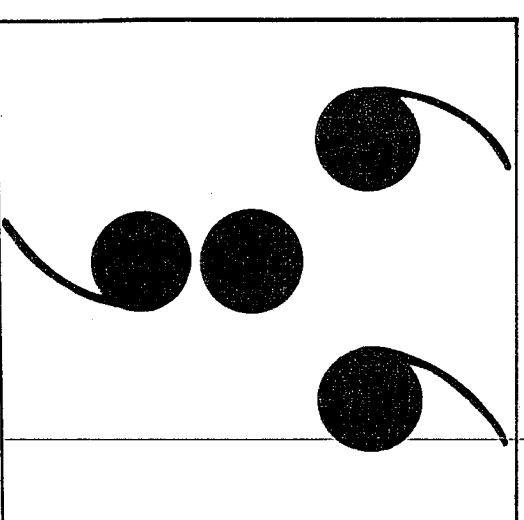
På billedet er der for neden en mørk vej med tre røde busser. To store grønne træer ved vejkanterne har ingen grene forneden, og de andre træer har ingen top, men kun nogle mørke grene der stikker op i stedet for.

For oven er der en blå himmel med to blå flyvende hvaler; den ene står der air mail på siden af, og det leder tanken hen på luftpost. De...

Der står de samme sætninger i denne omarbejdede tekst, men nu står de så der er sammenhæng mellem dem. Det er ikke sikkert at det var den sammenhæng forfatteren til den første tekst havde tænkt sig, men den han havde tænkt sig er ikke blevet udtrykt så den kunne opdages.

E. Tegnsætning

57. Opbygningen af teksten, afsnittet, og sætningen kan markeres ved tegnsætning. Tekstens dele kan markeres ved overskrifter, dobbelt linjeafstand og indrykning. Afsnittets dele kan markeres ved punktum, kolon, semikolon, komma, tankestreg, og parentes. Helt sætningens type markeres med udråbstegn og spørgsmålstegn.



Tegn kan man også bruge til at udtrykke sig med.

overskrifter

Det gør kompositionen klarere i en tekst at markere den med overskrifter. Den der skriver teksten, tvinges til at tænke over inddelingen, og det giver overblik for den der læser teksten.

Man kan have overskrifter af forskellige størrelser – ligesom aviserne, fx:

STOR OVERSKRIFT

Lille overskrift

Lille centreret overskrift

indrykning

Man kan også bruge forskellige markeringer af afsnittene. Et lille afsnit markeres med enkelt linjeafstand og 3 anslags indrykning – sådan:

I modsætning her til, kan man have et stort afsnit med dobbelt linjeafstand og ingen indrykning – sådan:

linjeafstand

På mange skrivemaskineskoler er man helt gået over til kun at bruge dobbelt linjeafstand uden indrykning, og det ca. pr. hver 5. linje – sådan:

Dette må på det bestemteste frarådes. Det gør teksten uoverskuelig for læseren; og den der skriver mister en mulighed for at markere tekstens opbygning.

tegn

Afsnittets helsætninger markeres med punktum, kolon, semikolon eller komma. Efter punktum skrives der altid med stort bogstav. Efter semikolon og komma skrives der altid med lille bogstav. Efter kolon kan der enten skrives stort eller lille bogstav.

niveauer

Som beskrevet i § 49, er afsnit bygget op som pyramider: med én topsætning, flere mellemsetninger, og flest bundsætninger. De forskellige niveauer i afsnittet kan markeres med tegnsætningen. Man kan have komma mellem bundsætningerne – også hvis de er helsætninger, semikolon mellem mellemsetningerne, og punktum mellem topsætning og resten.

kolon

Kolon bruges altid til at markere at det følgende er et niveau lavere end det foregående, altså at der er niveauskift. Sådanne niveauskift kan findes på alle niveauer af afsnitspyramiden. Ofte er der niveauskift mellem topsætningen og resten, og det kan med fordel markeres med kolon.

Kolon bruges også til den form for niveauskift som kaldes direkte tale. I så tilfælde kan man også bruge anførselstegn (eller ”gåsøjne”) til at markere hvad der er den anførte tale, fx:

Henrik sagde: ”Joachim er havareret!”

eksempel

Prøv her at se et eksempel hvor afsnittets niveauer (ikke anførsel) er markeret med tegnsætning (se også eksemplet § 48):

semikolon

Semikolon sættes som regel mellem sætninger på et niveau højere end helsætninger der adskilles af kommaer, og et niveau lavere end sætninger der adskilles af punktummer.

Det jeg beundrede ham mest for, var det jeg selv manglede: Han turde stå frem og sige hvad han mente, uden usikkerhed og tøven; sin mening turde han sige om der var nok så mange der var uenige med ham – det skulle jeg prøve på en gang, jeg endte som strudsen; hovedet dybt begravet i jorden. Han var åben og rolig. Han var aldrig ude af balance. Det tror jeg at jeg forelskede mig i: han havde alt det jeg gerne ville eje.

Mange steder er man gået bort fra at bruge semikolon; på nyere skrivemaskiner skal man fx skrive „, på samme måde som stort bogstav. Det er da også kun i velkomponerede afsnit med mange niveauer man har brug for semikolon; men tendensen er uheldig, for semikolon giver klar inddeling og letter overblik og forståelse.

tankestreg

Det kan også være nyttigt at markere indskud, overraskende modsætninger og parentetiske sætninger med tankestreg (eller parentes).

Jeg benægter ganske frejdigt at der findes ordblindhed i den forstand man prøver at definere begrebet – siger skolepsykolog Harald Rasmussen – som hævder at det kan have ligefrem invaliderende følger at få betegnelsen ordblind hæftet på sig. Ordblindhed er ikke nogen sygdom – men noget samfundsskabt, nemlig resultatet af at skolen stiller for store krav om læseferdighed på et for tidligt tidspunkt, mener han.

parenteser

Parenteser bruges kun om helsætninger når det er oplysninger der er tekstens sammenhæng ude-

komme, fx en henvisning til et sted i en bog, eller angivelse af at et ord er en oversættelse af et bestemt engelsk eller tysk ord.

58. Hælsættingsdele, dvs. **de tunge sætningssider, markeres efter pausekommatoden med komma**. Som beskrevet i § 51, kan der mellem to led i en sætning være tre typer af forbindelser: sideordning, underordning og nexus. Underordningsforbindelsen placerer ledene på forskellige niveauer, dvs. grader af underordning. Nexusforbindelser og underordning markeres ikke med komma; disse to forbindelser betyder jo netop at det sidste af de to forbundne led ikke kan optræde som led udadtil uden i sammenhæng med det første. Næsten alle tilfælde af komma i hælsætninger kan derfor beskrives således:

Pausekomma sættes i sætningen mellem to led af en vis vægt (dvs. led med tryk eller med mange ord) hvis de er sideordnede, parallelle eller det sidste er overordnet.

Denne regel betyder altså:

- at komma aldrig sættes før et led, altid kun efter
- at begge led skal have en vis vægt, dvs. enten have tryk med pause efter, eller bestå af så mange ord at der også er pause efter, og
- at der ikke sættes komma hvis der er nexus eller underordning.

pausekomma

Dette er den såkaldte pausekommatering. Den regulerer komma i sætninger på præcis samme måde som punktum og semikolon reguleres i afsnittet: således at de markerer niveauerne.

Pausekommateringen har været tilladt ved danske eksaminer siden 1918. Det er meget lettere at lære at sætte pausekommaer end at sætte grammatiske kommaer, og pausekommaerne gør teksten tydeligere og lettere at læse og forstå. Kommaerne har som alle andre udtrykslemmer en funktion i teksten.

Reglen er væsentlig anderledes end de regler om grammatisk komma som de fleste har lært i skolen

at

(de beskrives i den næste paragraf). Reglen om pausekomma betyder i en række tilfælde at det skal sættes færre kommaer.

Ved pausekomma skal der næsten aldrig komma foran *at*. Dette ord indleder som regel et led (evt. en ledsætning) som er genstandslid i sætningen. Der er altså en underordningsforbindelse og derfor intet komma:

hun sagde at hun havde set at køen var så lang at de først ville komme ind når filmen havde kørt så længe at de ikke ville kunne forstå handlingen.

som og der

Ved pausekomma skal der kun sjældent komma foran *som* og *der*. Sætninger der indledes med disse ord er som regel beskrivere i et navneled; forbindelsen er underordning, og der skal ikke noget komma:

den dreng som jeg sad ved siden af i skolen hvor jeg gik som barn, var den elev som fik den højeste eksamen.

fundament

I nogle tilfælde skal der ved pausekomma sættes komma hvor der ikke skal sættes grammatisk komma; fx hvis der i fundamentet står et langt og derfor tungt led:

I det lille hus ovre bag ved den store skov, bor jeg.

Reglen om pausekomma betyder at der skal komma i følgende tilfælde:

Ved oprensning: *Så lærte jeg danmarkshistorie, bibelhistorie (,) og geografi*. Som regel sætter folk ikke komma foran *og* i en oprensning – åbenbart fordi de opfatter de to sidste led som en trykkelighed uden pause. Der kan derfor være god fornuft i at sætte dette komma hvis man vil markere at alle tre

oprensning

(eller flere) led i opremsningen er ligestillede og hører lige meget sammen.

parentesled

Omkring parentetiske led: *Henrik, som lige havde været ude at sejle med færgen, fortalte nyheden.* Parentetiske led opfattes jo nemlig – selv om det er en underordnet *som-* eller *der-*sætning – som på en eller anden måde på samme niveau som den sætning den optræder som parentetisk sætning i; underordningen er rent formel, ikke indholdsmæssig. I dette tilfælde skal der altså komma efter det ord der står før der.

Ved navnetilæg: *Den største danske å, Gudenåen, ligger ved Silkeborg.*

Ved tiltaleord: *Peter, vil du hente mælk!* Vil du hente mælk, Peter!

men

Hvor to led forbindes med *men, samt, især, ... dels, ... snart. Det var regnvejr, men varmt. Snart var de uvenner, snart venner. Hun var dels kasserer, dels formandens kone.*

ledsætning

Efter en ledsætning (hvis der kommer andre sætningsled efter): *Den viden jeg fik i skolen, kunne jeg ikke sidenhen bruge, men jeg kunne ikke sidenhen bruge den viden jeg fik i skolen. Da hun kom, gik jeg, men: jeg gik da hun kom.*

I sætningen der ellers ville være tvetydige: *Hun lovede, straks at rejse hjem. Hun lovede straks, at rejse hjem.* I den første sætning er *straks* underordnet *rejse* og forbindelsen mellem *lovede* og *straks* er derfor ikke en umiddelbar underordning, der ellers ville forhindre kommaet. I den anden sætning er *straks* og *at rejse hjem* parallelle led underordnet *lovede* og der kan derfor hvis de er med tryk, sættes komma.

Pausekomma virker på en helt anden måde end grammatisk komma. Folk vil nemlig fuldt korrekt sætte kommaet forskelligt – ligesom de jo heller ikke altid bruger de samme sætningskonstruktioner eller de samme ord. Det hviler jo nemlig på et skøn, og på meningen med teksten, om et led er

‘tungt’. Det er næsten sådan at man kan gøre et led tungt ved at sætte komma. Ved at sætte kommaet markerer man hvor man i en oplæsning ville holde pauser.

Derfor vil den der taler hurtigt, nok være tilbøjelig til at sætte færre kommaer end den der taler langsomt. Jeg har i denne bog brugt forholdsvis få kommaer – det afspejler hvordan jeg taler.

59. **Grammatisk komma** er det mest kendte i Danmark. Men det er besværligt og uhensigtsmæssigt, og må afgjort frarådes. Men for dem der insisterer på at bruge dette kommateringssystem, skal det gennemgås her. Hovedreglen lyder således: **Grammatisk komma sættes før og efter hver ledsætning hvis der ikke står noget andet tegn.**

Reglen har jeg her formuleret anderledes end den normalt bliver det. Det har jeg gjort for at undgå at bruge det uheldige begreb ‘hovedsætning’ (se § 541). Formuleringen her er hverken uforståelig eller selvmodsigende.

For at kunne bruge reglen må man vide hvad en ledsætning er og hvor den afgrænses. Det gør man på følgende måde:

melode

1/ Mellem to punktummer finder man alle udsagnsledene, dvs. ord der er bøjet i nutid, datid eller bydemåde.

2/ Til hvert udsagnsled finder man de(t) tilhørende grundled; først laver man sætningen med udsagnsleder om til et *ja-nej*-spørgsmål, så tager man det andet led i sætningen. 1/ og 2/ svarer til det nogle kalder x og o. Hver gang man har fundet udsagnsled og grundled har man fundet nexusforbindelsen i en sætning.

3/ For hver sætning undersøger man om den er en ledsætning; man indsætter ordet *ikke* i sætningen som den står, og så bruger man LIFU-reglen. Står *ikke* før udsagnsledet er det en ledsætning.

4/ I ledsætninger der er biled i oversætningen, finder man ledsætningens grænser ved at flytte den op

i oversættelses fundament (hvis oversættelsen også er en ledsætning ved først at lave den om til en ledsætning med fundament). Hvis ledsætningen er biled, hører alt hvad der kan flyttes op samlet, med til ledsætningen.

5/ Man sætter komma før og efter de fundne ledsætninger.

6/ De steder der står et tegn i forvejen, sletter man kommaet igen.

Så enkelt er det!

eksempel

Eksempel: *Hun sagde så at hun kom.*

1/ Udsagnsled: *sagde og kom.*

2/ Tilhørende grundled: *Hun og hun.*

3/ LIFU: *Hun sagde så ikke at hun kom,*

Hun sagde så at hun ikke kom,
at hun kom er en ledsætning

4/ Afgrænsning: *At hun kom sagde hun så*
man kan ikke have: *så at hun kom sagde hun*
Ledsætningens grænse går altså mellem *så* og *at*.

5/ Komma sættes før og efter ledsætningen:

Hun sagde så, at hun kom,

6/ Sidste komma stryges ved siden af punktum.

Hun sagde så, at hun kom.

Læg mærke til at der heller ikke må stå to kommaer ved siden af hinanden – hvad der jo ellers kunne være meget naturligt: *Hun sagde så, at hun kom, men at han blev hjemme.*

at Efter denne grammatiske kommaregel skal der komma foran *at* hver gang det indleder en ledsætning:

hun sagde, at hun havde set, at køen var så lang, at de først ville komme ind, når filmen havde kørt så længe, at de ikke ville kunne forstå, hvad filmen handlede om.

Der skal derimod ikke komma når *at* indleder en navnenåde:

Hun begyndte at lære at sætte pris på at stå tidligt op om morgenen.

Der skal heller ikke komma foran *at* hvis der er et andet led som hører til ledsætningen, foran *at*, således at sætningen er biled:

Han drak, så at han gik under bordet
men:

Han sagde så, at han altid gik under bordet

som og der

Der skal komma foran *som* og *der* når de indleder henførende ledsætninger:

Den dreng, som jeg sad ved siden af i skolen,
hvor jeg gik som barn, var den elev, som fik den højeste eksamen.

Men der skal ikke komma foran *som* og *der* når de ikke indleder ledsætninger:

Hun spurgte, hvem der kom, og hvornår der skulle spises. Hun var sulten som en Ulv

tvetydighed

Det er det der hedder idiot komma: at sætte komma foran *der* i disse sætninger. Læg mærke til at disse grammatiske kommaer ikke kan bruges til noget som helst fornuftigt. De sættes mekanisk og kan derfor ikke udtrykke nogen mening. De markerer kun om den der skriver, kan finde ledsætningernes grænser eller er en idiot.

Ved grammatisk komma gælder reglerne om komma i opremsninger, komma ved parentesled, komma ved navnetilæg, komma ved tilaleord, samt reglen om komma for at undgå tvetydighed, på samme måde som ved pausekommatering.

V. Hvordan man bruger ordene

A. Hvad er et ord?

60. Sprogets mindste enheder er ikke **ord**. Ord er bygget op af **mindstetegn**, og mindstetegn er bygget op af **lyde** eller **bogstaver**:

Et menneske råder over mere end 100 000 forskellige ord. Disse ord kan alle sammen opbygges ved kombination af 40 forskellige lyde eller 28 forskellige bogstaver. Lyde og bogstaver betyder i sig selv ikke noget, de er kun **udtryk**. Kun i bestemte kombinationer har de et fast **indhold**.

Uden denne opfindelse af lyde og bogstaver, kunne man ikke have et sprog som menneskets. Og uden menneskets sprog kunne man slet ikke tale om mennesker.

Noget meget væsentligt i sproget er altså reglerne for kombination af lyde eller bogstaver til mindstetegn, og reglerne for kombination af mindstetegn til ord.

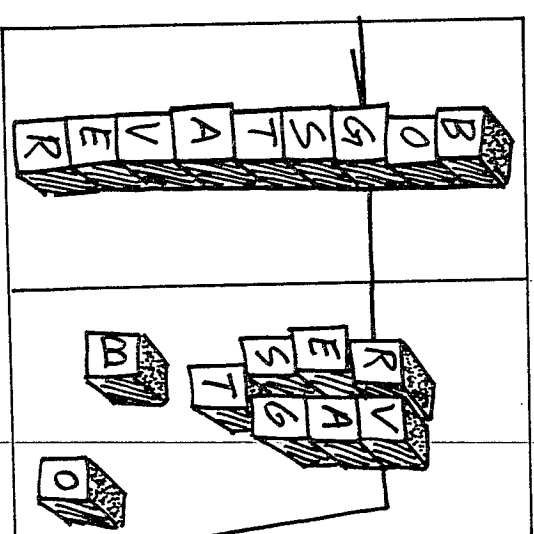
mindstetegn

Ord kan være sat sammen af mindre dele som stadigvæk er tegn: *skolebordene* er sat sammen af *skole* + *bord* + *e* + *ne*. Hver af disse størrelser er et mindstetegn; de har en fast betydning: *skole* betyder 'sted hvor man oplærer børn', *bord* betyder 'forarbejdet genstand til at sidde ved', *-e* betyder 'flertal', og *-ne* betyder 'bekendte'.

Man kan godt se at *-e* har fast betydning; det betyder det samme, dvs. 'flertal', i forskellige sammenhænge som *borde*, *stole*, *dage*. Reglerne for hvorledes mindstetegnene er bygget op til ord kaldes ordlære eller morfologi.

Mindstetegnene er i talen bygget op af lyde, i skriften af bogstaver. Mekanismen er i princippet den samme. Hverken lyde eller bogstaver har nem-

bogstaver



Bogstaver har kun betydning i bestemte faste kombinationer.

lig i sig selv betydning. / betyder ikke det samme i /å som i /ål.

Nogle sprog, fx kinesisk, har et skriftsystem med billede tegn (i stedet for bogstaver): til hvert fast indhold svarer der et billede; og dette billede kan ikke deles op. Men også på kinesisk er ordene i talen bygget op af faste kombinationer af et begrænset antal lyde.

Samme indhold kan ytes i talen som en fast kombination af lyde, og i skriften som en fast kombination af bogstaver. I store træk svarer der altså et bogstav til hver lyd, og omvendt.

Vi kan alle sammen kombinere de rigtige lyde til de ord vi bruger, men det er sværere at kombinere de rigtige bogstaver til de samme ord, dvs. det er sværere at stave rigtigt.

Det skyldes at lyde og bogstaver ikke svarer helt til hinanden; der er mange flere lyde end der er bogstaver. Lyden /e/ kan fx skrives både med et e

lyde

og med et *i*, fx i *bed*, *til*. Lyde skrives mellem to /skråstreger/ så man kan kende dem. Omvendt kan bogstavet *e* udtales både som /e/ og /i/, fx i *det*, *de*. Dette forhold gør at det er nødvendigt at opstille regler for hvordan man skriver lydene ned.

På nogle sprog svarer bogstaverne bedre til lydene, fx på finsk; så er det betydeligt nemmere at stave. På dansk er overensstemmelsen ikke så stor som den kunne være. På den anden side kan det ikke betale sig at lave stave reglerne om. Det ville give endnu større problemer end der er i forvejen.

Ord er størrelser der er kombinationer af mindstetegn. De kendes i skriften på at der er blank plads på begge sider af ordet. I talen kan de ikke umiddelbart afgrænses.

ord

Ord er defineret ved at være kombinationer af mindstetegn der frit kan flyttes omkring i en sætning. Mindstetegnene kan ikke på denne måde frit flyttes omkring i ordet, for i ordet har mindstetegnene faste pladser. Man kan fx ikke have: *bord + ne + e + skole*, kun: *skolebordene*.

Bøjning og ordklasser

61. Ordlæreren handler om reglerne for kombination af mindstetegn til ord. Der findes 3 typer af mindstetegn: rødder, endelser, og afledningsender.

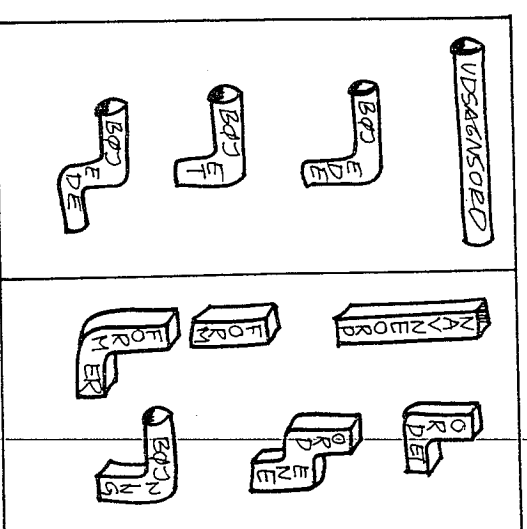
En rod er et mindstetegn der kan danne ord alene. En endelse er et mindstetegn der kun sammen med mindst en rod kan danne et ord, og som har et meget begrænset antal alternativer. En afledningsendelse er et mindstetegn der danner ord sammen med en rod og eventuelt en eller flere endelser. Rod + afledningsender kaldes tilsammen for ordets *stamme*. Stammen er altså den del af ordet som er tilbage når endelserne er taget væk.

Af endelser findes der kun få. De står altid i modsætning til en eller to andre endelser der kunne stå i den samme plads i ordet. Der findes følgende endelser: *ental – flertal*, *bekendt – ubekendt*, og *nærværelse – ejfærd* i navneordene; *nulid – datid*, *fortællemand – bydemand*; *nav-*

neform – nutids tillægsform – datids tillægsform og *aktiv – passiv* i udsagnsordene; *fælleskøn – inteltkøn*, *ental – flertal*, *bestemt – ubestemt*, og *grundform – højere grad – højeste grad* i tillægsordene.

På grundlag af endelsetyperne kan man så dele ordene ind i klasser: *navneord* der bøjes i tal, bekendthed, og fald; *udsagnsordene* der bøjes i tid, måde, form og aktivitet; *tillægsordene* der bøjes i køn, tal, bestemtighed, og grad. *Stedord* bøjes som navneord og tillægsord og optræder altid i stedet for sådanne ord. Resten af ordene er småord som ikke bøjes: *biord*, *forholdsord*, *kendeord*, *lærd*, og *forbindere*.

Afledningsender er mindstetegn der gør rødder af en ordklasse til ord af en anden ordklasse, når de føjes til roden. De forskellige ordklasser bruges som materiale i sætningens forskellige led. Navneordene kan bruges som alle slags *navneled* (grundled, genstandsted, styrelse til et forholdsord og (sjældnere) som biled). Udsagnsordene kan bruges som *udsagnssted* og som *udsagnsord* senere i sætningen. Tillægsordene kan bruges som *beskrivelser* og som *omsagnssted*.



Ord kan bøjes på forskellige måder.

rødder

Rødder er mindstetegn der kan danne ord alene, fx *dag*, *uge*, *måned*, *år*, *syng*, *sej*, *køb*; *vel*, *lige*, *mutilg*;

navneord

desværre, ikke, på, over, en, tre, at, men. De kan optræde som ord alene.
De fire første er navneord. De kan nemlig alle sammen få tilføjlet endelser der betegner tal, bekendthed og fald:

Navneord:

Tal:

ental:	<i>dag</i>	<i>uge</i>	<i>måned</i>	<i>år</i>
flertal:	<i>dage</i>	<i>uger</i>	<i>måneder</i>	<i>år</i>

Bekendthhed:

ubekendt:	<i>dag</i>	<i>uge</i>	<i>måned</i>	<i>år</i>
bekendt:	<i>dagen</i>	<i>ugen</i>	<i>måneden</i>	<i>året</i>
	<i>dagene</i>	<i>ugerne</i>	<i>månederne</i>	<i>årene</i>

Fald:

navnefald:	<i>dag</i>	<i>uge</i>	<i>måned</i>	<i>år</i>
ejefald:	<i>dags</i>	<i>uges</i>	<i>månedes</i>	<i>års</i>
	<i>dagens</i>	<i>ugens</i>	<i>månedens</i>	<i>årets</i>
	<i>dages</i>	<i>ugers</i>	<i>måneders</i>	<i>års</i>
	<i>dagenes</i>	<i>ugernes</i>	<i>månedernes</i>	<i>årenes</i>

Som man kan se, kan endelsen 'flertal' hedde flere forskellige ting: *-e, -r, -er, -0*. Det er imidlertid den samme endelse, for den betyder det samme.

Læg mærke til at flertalsendelsen på ordet *år* er ingen ting; det noteres 0, nul.

Ved visse fremmedord kan flertal også hedde noget helt andet, fx: *-a, -i, -s: leksika, risici, drinks.*

I ord der ender på *-el, -en* eller *-er*, bortfaldet *-e-* ofte i flertal, fx *himmel-himle, væsen-væs(er)er, kloster-klostre.*

Bekendthhedsendelsen kan være: *-en, n, -ei* i ental og *-ene eller -ne* i flertal.

Navneordene bruges som alle slags navneled i sætningen: *dagen gik, hun brugte hele ugen, de ventede til næste år.* Ejefald bruges til at betegne

navneled

udsagnsord

ejendomsforhold, forholdet mellem helhed og del, og andre mere abstrakte tilhørsforhold: *Peters hat, husets tag, rosens navn*; navneordet bruges da som beskriver eller bestemmer i en navnehelhed: *det var årets sidste dag, dagens møje og besvær.*

Udsagnsordene kan bøjes i tid, måde, form og aktivitet:

Udsagnsord:

Tid:

nutid:	<i>synger</i>	<i>sejler</i>	<i>kører</i>
datid:	<i>sang</i>	<i>sejlede</i>	<i>kørte</i>

Måde:

fortællelemåde:	<i>synger</i>	<i>sejler</i>	<i>kører</i>
bydemåde:	<i>syng</i>	<i>sejl</i>	<i>kør</i>

Former:

navneform:	<i>syng</i>	<i>sejle</i>	<i>køre</i>
nutids til-			
lægsform:	<i>syngende</i>	<i>sejlende</i>	<i>kørende</i>
datids til-			
lægsform:	<i>sunget</i>	<i>sejlet</i>	<i>kørt</i>

Aktivitet:

aktiv:	<i>synger</i>	<i>sejler</i>	<i>kører</i>
passiv:	<i>synges</i>	<i>sejles</i>	<i>køres</i>
		<i>sejledes</i>	<i>køres</i>
	<i>blev sunget</i>	<i>blev sejlet</i>	<i>blev kørt</i>

Udsagnsord i fortællelemåde og bydemåde bruges som udsagnssted i sætningen: *han sov, køl forsigtigt!* Når der bruges bydemåde, er grundledet, *du*, ofte udeladt.

Navneform bruges med *at* når udsagnsordet skal optræde som navneled i sætningen: fx som grundled: *at gå er svært*, som genstandsled: *hun lærte at gå.*

navneform

Den kan også bruges i konstruktionen afhængighedsfald med *at*-navneform, fx: *hun pålagde ham at gå*.

Navneformen uden *at* bruges efter mådesudsagnsordene *kunne, ville, burde, skulle, måtte, turde*, fx: *hun kunne gå, hun måtte gå, hun turde ikke blive*. Navneform bruges også i den konstruktion der hedder afhængighedsfald med navneform efter sansesudsagnsord, og *bede, byde*: *han så hende komme, hun bad ham gå*.

Nutids tillægsform er en aktiv form, og den bruges når udsagnsordet skal optræde som et beskriverled, fx: *et synkende skib, en talende kamel, udtrykket er meget sigende*, eller ved udsagnsord der betegner bevægelse efter *komme*: *hun kom kørende*, eller udsagnsord der betegner placering efter *blive*: *blive siddende, blive stående*.

Datids tillægsform er en aktiv eller passiv form. Den bruges til at danne de såkaldte sammensatte tider med hjælpesudsagnsordene *have, være*: *hun har sovet, de er gået, hun havde spist maden, maden var spist, hun var vågnet, hun ville være kommet, han vil have spist det hele*.

tillægsord

Tillægsordene bøjes i køn, tal, bestemtthed og grad.

Tillægsord:

Køn:

fælleskøn:	<i>læt</i>	<i>lige</i>	<i>mulig</i>
intetkøn:	<i>læt</i>	<i>lige</i>	<i>muligt</i>

Tal:

ental:	<i>læt</i>	<i>lige</i>	<i>mulig</i>
flertal:	<i>lætte</i>	<i>lige</i>	<i>mulige</i>

Bestemtthed:

ubestemt:	<i>læt</i>	<i>lige</i>	<i>mulig</i>
bestemt:	<i>lætte</i>	<i>lige</i>	<i>mulige</i>

Grad:

grundform:	<i>læt</i>	<i>lige</i>	<i>mulig</i>
højere grad:	<i>lætlere</i>	<i>ligere</i>	<i>mulligere</i>
højeste grad:	<i>lættest</i>	<i>ligest</i>	<i>muligst</i>

Tillægsordene bruges som beskrivere i nævnelheder og som omsagsled: *en læt skov, den lige vej, denne løsning er ikke mulig*. Føjer man et *-t* til et tillægsord kan det bruges som biord, dvs. som biled i en sætning: *de dansede smukt, de dansede læt, hun gik lige hjem, han er muligvis syg*.

Biord kan som regel ikke bøjes, dog kan enkelte have to former: *op – oppe, ud – ude, hjem – hjemme, bort – borte*.

Nogle biord lægger sig til hele sætningen og beskriver hvorledes hele sætningen skal opfattes: *desværre, ikke, formodentlig, åbenbart*; andre lægger sig til udsagnet og modificerer det mht. tid, sted, måde: *tidligt, ofte, der, hjemme, smukt, højtideligt*.

Atter andre lægger sig til beskrivere eller andre biled og betegner grad: *en meget lille plante, hun var stærkt medtaget, han var temmelig syg, hun løb usædvanlig hurtigt*.

Afledningsendelser er mindstetegn der gør rødder af en ordklasse til ord af en anden ordklasse:

-(n)ing, -else, -sel, -er gør udsagnsord til navneord; *-hed, -de* gør tillægsord til navneord; *-dom, -skab* gør tillægsord eller navneord til navneord;

-lig, -et, -ig, -(t)sk gør navneord til tillægsord; *-bar, -som, -vorn, -en* gør udsagnsord til tillægsord; *-0, -ne, -re* gør navneord, tillægsord eller udsagnsord til udsagnsord.

Eksempler: *rid-ning, bekræft-else, indkøbt-sel, gø-
en og lad-en, bag-er, vis-er, stor-hed, høj-de, alder-
dom, dårlig-dom, moder-skab, konge-lig, toss-et,
københavn-sk, læs-bar, hjælp-som, vakkel-vorn,
drukt-en, voks-en, rød-lig, at hus-e, at land-e, blå-
ne, blad-re.*

C. Ord i ordbøger

62. Brugen af bogstaver, som i sig selv ikke betyder noget, til at danne ord, som har fast betydning, giver to mægtige fordele: 1) man kan trykke bøger med løse typer, man kan skrive på maskine; og 2) alle de ord der findes i et sprog kan ordnes så de altid kan findes, blot man fastlægger en orden af de 28 bogstaver: Den alfabetiske rækkefølge.

Det er den alfabetiske orden der gør det muligt at ordne alle de ord man kender, i en ordbog. Det betyder at hvis man er i tvivl om noget ved et ord, dets udtale, dets stavemåde, dets betydning; så kan man altid finde det i ordbogen. Tænk på hvilke problemer man må have ved at finde et kinesisk tegn i en ordbog, når der ikke er nogen bogstaver som kan være ordnet efter deres rækkefølge.

Det betyder på den anden side at det er væsentligt så hurtigt som muligt at lære hvorledes ordene staves. For kender man ikke ordets **retstavning**, er det svært eller umuligt at finde ordet.

De fleste ordbøger angiver hvorledes ord staves korrekt, de kan altså bruges som **retskrivningsordbog**. I retskrivningsordbøger er det som regel også angivet hvordan ord bøjes.

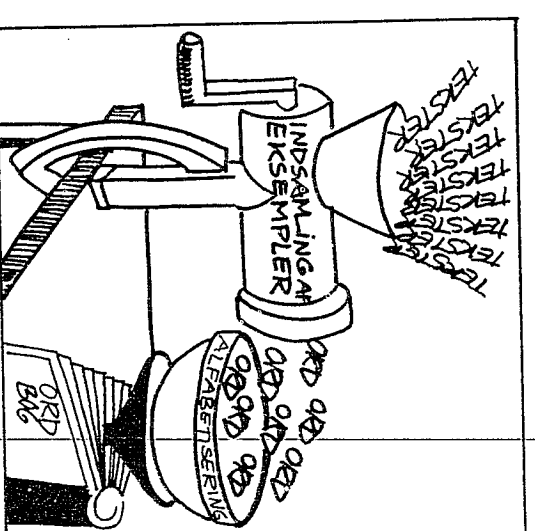
ordbogsopslag

Hvis man ikke ved hvorledes et ord staves, kan man finde ud af det ved at slå op i en ordbog, men det er ikke helt let. For man skal jo vide hvorledes ordet staves for at kunne finde det i ordbogen.

Hvis man nu ikke er sikker på hvordan man staver ordet *sykologi*, kan man prøve at finde ordet i en ordbog. Ordene i ordbogen er ordnet i alfabetisk rækkefølge først efter første bogstav, dernæst efter det følgende bogstav osv.

Det sker ved at man først finder alle de ord der begynder med *s*; dernæst kan man blandt dem finde alle de ord der begynder med *sy*- og til sidst kan

man så finde hvilke ord der begynder med *syk*-.



I en ordbog har ca. 50 000 retskrivningsordbøger deres faste lagertid, og hver enkelt af dem kan findes.

Nu viser det sig imidlertid at der ikke står andre ord med *syk*- end *sykurov*. Og så kan man regne ud at der må være noget galt. Kan ordet staves *cykologi*? Her er der bedre held, der er en del ord med *cyk*-, men ingen efter *cyklius*.

Først hvis man faktisk ved at ordet staves *psykologi*, kan man slå op og se at det staves *psykologi*.

Hvis man ikke lærer at stave, kan man ikke lære at stave bedre. Det er den første grund til at det kan betale sig at lære at stave.

Kan man først stave, kan man slå op i ordbøger og lære at stave bedre. Men man kan også finde mange andre nyttige og interessante oplysninger i

en ordbog: betydning, oprindelse, bøjning, konstruktionsmåde

På den anden side vil den der føler sig for sikker i stavning, slå for få ord op, og derfor lave flere fejl end rimeligt. Det er vigtigt at have en fornemmelse af hvilke ord man er sikker i at stave, og hvilke man nok hellere må slå op. Man må altså vide hvad man ikke ved. Først da kan man arbejde hensigtsmæssigt med ordbogen.

63. I ordbøger kan der endvidere stå **oplysninger om** 1) hvad ordet kommer af i tidligere sprog, ordets **oprindelse** (eller etymologi), 2) ordets **betydninger**, hvis der er flere betydninger af et ord, som regel ordnet i nummerorden, 3) ordets **udtale**, dog oftest kun når ordet udtales anderledes end man skulle vente efter skriften.

Her skal det kort vises hvorledes disse oplysninger er ordnet i de mest udbredte danske ordbøger: Nudansk Ordbog, Ordbog over det danske Sprog I-XXVIII, og Retskrivningsordbog.

NDO

Der findes mange forskellige ordbøger som kan bruges. Først vil jeg omtale den ordbog der nok har den bedste afvejning af oplysninger og omfang, *Nudansk Ordbog*. Hvis man står op under ordet *trylle*, kan man læse følgende:

trylle -*ede* (fællesord, oldnord. *trylla*, vist afl. af *trolld*, jf. *trylleri*) *tryllekunstneren tryllede en kanin op af sin hat, kunstneren har tryllet liv i det døde marmor* -

Den første oplysning man kan få her, det er at ordet altså ikke staves med -*d*- (**trylde*). I virkeligheden ser man jo det ved at der ikke står noget ord på den alfabetiske plads hvor et ord der stavedes sådan, ville stå.

udtale

Den næste oplysning man får, det er at ordet har tryk på første stavelse (som det er reglen i dansk), og i det hele taget udtales lige ud ad landevejen. For hvis ordet havde haft tryk på andre stavelser end første, ville det have stået der. Efter som det

ikke står der, kan man regne med at det ikke er tilfældet.

Fx står ordet *psykologi* anført således i ordbogen: *-psykolo.gi*. Den lille hævede lodrette streg angiver at der er tryk eller betoning på den følgende stavelse. Det betyder at dette ord udtales med tryk på sidste stavelse.

Dernæst kan man se at ordet er et udsagnsord, for det der står skrevet bag efter ordet, *-ede*, er en datidsendelse, og det er kun udsagnsord der har datidsendelser. Havde ordet været et tillægsord, ville der have stået *adj*. Det er en forkortelse for adjektiv som er det samme som tillægsord.

Dernæst kan man se at ordet bøjes som *fejle* med *-ede*, og ikke som *køve* med *-te*, og ikke som *synge* med ændring af et bogstav midt inde i.

oprindelse

I parentes er det nu anført hvad ordet kommer af i ældre sprog. Det begynder igen med en forkortelse, *fællesnord*. I enhver ordbog bruges man forkortelser for sådanne betegnelser der bruges igen og igen.

Forrest eller bagest i ordbøgerne står der altid hvad forkortelserne betyder. Det må man lære, for det er upraktisk at man altid skal slå forkortelserne op en ekstra gang. Det kan altså også betale sig at bruge den samme ordbog hver gang man står op, for ellers skal man lære mange forskellige sæt af forkortelser.

"fællesnord." betyder at det er et ord der også fandtes på det sprog der blev talt i Norden ca. 200-800, hvor der ikke var forskel på sprogene i Danmark, Norge og Sverige. Ordet er altså ikke lånt nogen steder fra, men arvet i lige linje fra vores forfædre.

Den næste forkortelse, "oldnord." betyder at nu nævnes den første form man kender overleveret, og at den var skrevet på oldnordisk, det sprog man talte i slutningen af den fællesnordiske periode. På

det sprog hed ordet så: *trylla*. Det har altså kun forandret sig ganske lidt i de 1000 år der er gået siden da.

Når parenteser er slut, er det også slut med oplysningerne om ordets oprindelse eller afstamning. Det er sjældent det er vigtigt for en at kende ordets oprindelse. Man kan ikke lave fejl i den. På den anden side kan det ofte være en fordel at vide hvilke ord et givet ord er beslægtet med. Fx er *vant* beslægtet med *vane* og er derfor uden *-d*. I eksemplet med *trylle* er det dog nærmest vilddedende, for det er uden *-d* selv om det er beslægtet med *trold*.

Det næste der kommer i denne ordbogsartikel står med kursiv, den skrift der står på skrå. Det betyder at det er eksempler. Det er altså ikke nogle oplysninger om ordet *lylle*, det er eksempler på nogle sætninger hvor ordet bruges.

Af eksemplerne kan man se at *trylle* kan konstrueres med genstandsted + billed: *trylle noget op af noget*. Af de to eksempler kan man denne gang ikke slutte at der ikke findes andre konstruktionsmåder. Der er kun tale om eksempler.

eksempler

betydning

Hvis man ikke synes at disse eksempler er mærkelige, og hvis man godt ved hvad ordet betyder, så kan man ikke få flere oplysninger her. Der står nemlig faktisk ikke hvad ordet betyder.

Det må være fordi de folk der har lavet ordbogen, går ud fra at der ikke er nogen mennesker der ikke ved hvad dette ord betyder. For i de tilfælde hvor ord kan betyde flere forskellige ting, ved homonymi, står det anført hvad de betyder. Og hvis det er et fremmedord, står betydningen også angivet i Nudansk Ordbog. Fx står der om ordet *psykologi*: "læren om det menneskelige bevidsthedsliv".

ODS

Den største ordbog der findes for dansk er: *Ordbog over det danske Sprog*, forkortet: ODS; den er i 28

bind. Antag at man skal undersøge hvad man her kan få at vide om ordet *rylle*. I den store ordbog står der følgende om dette ord:

[illegible]

Det er jo meget om et så fredeligt ord. Havde man taget ordet og, ville det have fyldt 21 spalter; så det var man ikke blevet så hurtigt færdig med.

Men det der står her kan man bruge på følgende måde: ODS kan ikke bruges som rekrutningsordbog. Den følger nemlig rekruteringen i en rekrutningsordbog som er ændret flere gange siden. Afviselserne er ikke mange, men det er da nogle.

v. betyder at det er et verbum eller et udsagnsord. Det næste der står, i den skarpe parentes, er lydskrift. Her er oplysningerne ikke udeladt – heller ikke hvis de er normale. Her står der at ordet har tryk på første stavelse, og det står angivet hvordan det udtales. Men det kræver til gengæld, at man lærer hvad de forskellige tegn står for; fx at *r* med en bolle under i lydskriften betyder at det er en

lydskrift

betydning

ustemt r-lyd (i modsætning til stemt r-lyd i *drys*), og det e der står på hovedet til sidst betegner en lyd der nærmest udtales som et trykløst åbent ø.

Dernæst anføres det i parentes hvad ordet kommer af i ældre sprog. Jeg skal ikke gennemgå det nærmere.

Nu er det vigtigt at vide at der i Ordbog over det danske Sprog altid står anført hvad ordet betyder. Det er altså ikke udeladt fordi det ikke er unormalt.

Det anføres endog at ordet kan betyde 3 forskellige ting: 1) 'udøve trolddom, hekse, trold', 2) 'fortrylle, henrykke', 3) i forbindelse med adverbium (biled), *trylle frem, trylle ind, trylle om*.

Alle de andre ting der står i den store artikel om ordet er nu markeret med forskellig skrift. Med kursiv står oplysninger om ordet, om hvilke bøger man kan læse om ordet i, eller om hvilke bøger det er brugt i. Med ordinær skrift står eksempler hvor ordet forekommer.

Der er her brugt overordentlig mange forkortelser, og der findes da også et helt bind med forkortelser. Men de oplysninger der på denne måde står med forkortelser i kursiv, er som regel ikke vigtige. Det vigtigste er at man kan finde eksemplerne på sætninger hvor ordet bruges i den anførte betydning.

retskrivningsordbog

Retskrivningsordbog er den mest officielle ordbog der findes. Hvis en stavemåde står i denne ordbog, så er den tilladt – fordi den står der. Retskrivningsordbog udgives af Dansk Sprognavn, og er ved sin udgivelse ligesom en lov; man skal rette sig efter hvad der står i den, dvs. stave som det er angivet.

I Retskrivningsordbog står der under *trylle* følgende

trylle *uo.*, -ede;

Her er der ikke mange oplysninger. Der gives hver-

ken oplysninger om udtale, oprindelse, eller betydning. Man får i Retskrivningsordbog kun oplysninger om stavningen, ordklassen (*uo.* betyder 'udsagnsord'), og bøjningen: -ede.

Til gengæld kan man i Retskrivningsordbog finde oplysninger om ca. 60 000 ord i ét bind, mens der er oplysninger om ca. 58 000 ord i to bind Nudansk Ordbog.

Dansk skoleordbog

I mange skoler bruges Vilh. Ludvigsen: *Dansk skoleordbog* ved Gunnar Hansen. Det er en ordbog i lille format på ca. 250 sider og med ca. 17 000 opslagsord. Artiklen om *trylle* ser således ud:

trylle, *uo.* = hekse; t nt. frem.

Ordbogen kan bruges som retskrivningsordbog. Den angiver også udtalen hvis trykket ligger på en anden stavelse end den første, fx: psykolo'gi, eller hvis ordet på anden måde udtales uregelmæssigt, fx: truck /træk/.

Dansk skoleordbog angiver altid ordklasse og bøjning, hvis man kan være i tvivl. Som oftest står der også hvad ordet betyder, så den kan bruges som en slags fremmedordbog. Dog står der fx ikke hvad ordet *blød* betyder. Og det kan man jo ellers faktisk godt have brug for, fx hvis ordet optræder i en metafor: *Forslag om blød kønskvotering på universitetet*.

D. Ord og betydning

64. Læren om ords og sætningers betydning hedder **semantik**. To ord kan have mange forskellige meningsmæssige forhold til hinanden: To udtryk med samme indhold kaldes **synonymer**. Synonymet har som regel forskellig stil, fx: *ganger* – *hejt* – *krikke* – *øg*.

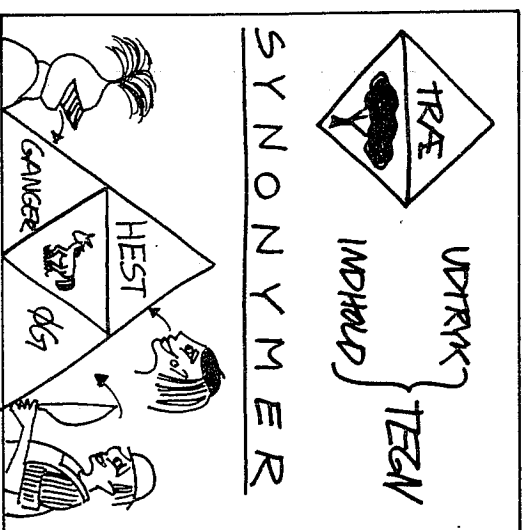
Et og samme udtryk kan have to forskellige indhold; det kaldes **homonymi**, fx *bakke* som kan betyde: 'høj', 'beredereskab', og 'køre baglæns'. Et ordens betydning alligevel bestået, taler man om

flertydighed, fx *en høj*, *manden er høj*, *han var høj af hash*, *en officer af høj rang*.

Hvis betydningen af et ord omfatter betydningen af et andet ord, siger man at der er **hyponymi** mellem dem, fx mellem ordene: *barnpige*, *blomst-tulipan*, *gøre-læse*, *være-være glad*. Det underordnede ord, der kaldes **hyponymet**, siges at være mere **konkret**, fx *pige*, *tulipan*, *læse*, *være glad*, mens det overordnede, er mere **abstrakt**, fx *barn*, *blomst*, *gøre*, *være*.

Hvis et ord optræder i en sætning som et billede i en ramme hvor det ikke passer, får ordet en ny overført betydning der passer til rammen. Det kaldet en **metafor**. Samtidig overføres der også dele af billedets betydning til rammen, der derved får en ny og aldrig før set betydning, fx: *sportsspijner i byen*. *Spijner* betyder her ikke 'himmellegemer', men ordet bruges i overført betydning om det der ligner: personer der stråler som en stjerne.

Ord kan også bruges i overført betydning om det som det hænger sammen med på en eller anden måde, det kaldes **metonymi**: *USA afviser Nicaraguas fredssudspil*. Det er ikke landene der afviser og spiller ud, det er deres regeringer.



I synonymer svarer flere udtryk til samme indhold.

synonymer

To (eller flere) udtryk – dvs. to faste kombinationer af bogstaver – med samme indhold, kaldes synonymer, fx: *ganger* – *hest* – *krikke* – *øg*.

Synonymer har dog ikke helt samme betydning; synonymer har samme indhold, men forskellige medbetydning. Dvs. der er knyttet forskellige forestillinger til de to ord, forskellige forestillinger om værdien af det ordene betegner, og forskellige forestillinger om hvilke situationer ordene passer til.

Kort kan man sige at synonymer har forskellig stil. *hest* er neutralt, *krikke* – *øg*, markerer en lav vurdering af et dyr af samme art, og *ganger* er høj, gammel stil, og kan kun bruges om tapre helte i eventyr og sagn.

Når man skriver er det vigtigt at vælge den samme stil hver gang man kan vælge i en tekst. Og det er vigtigt at man vælger en stil der passer til situationen. Ellers vil teksten ikke virke sammenhængende og passende.

Situationen på landets tekniske skoler nærmer sig det kaotiske. Dagligt sendes mange disciple hjem, fordi der ikke er nogen til at docere dem.

Sådan stod der i en avis – bortset fra at der stod *elever*, *undervise* og ikke *disciple*, *docere*. Ordene betyder det samme, men stilen er forkert.

homonymer

Et og samme udtryk kan have to forskellige indhold; det kaldes homonymi. Homonymer forekommer betydelig hyppigere i sproget end man forestiller sig, fx er de fleste endelser homonymer: *-er* betyder fx både 'flertal' og 'nutid', *-sk* kan betyde både 'ejefald' og 'flertal'.

Homonymer kan give misforståelser, men det sker ikke så hyppigt, for den rigtige betydning fremgår som regel af sammenhængen. Vigtigere er det at denne tvetydighed i sproget udnyttes i megen

kunst og i al humor.

Det kan altså godt betale sig når man skriver at gøre sig klart hvornår man har med homonymet at gøre – hvis man vil spille på ordene! Tænk på hvor mange romaner der har titler der er forbavsende fordi de er homonymet: Tove Ditlevsen: *Gift*, Kjeld Koplev: *Lammen*.

Flertydighed

Homonymet er to ord der tilfældigvis hedder det samme, men som hverken historisk eller meningsmæssigt har noget med hinanden at gøre. Når ordene har beslægtet betydning, vil man snarere tale om flertydighed: *et højt tårn, han er høj af hash, en høj officer, et højt tordenskrald; hun har et godt hoved, jeg vil gerne have et hoved salat, hovedbanegården*. I disse tilfælde kan man godt se hvad det er ordene meningsmæssigt har med hinanden at gøre.

Det er dette forhold man advarer imod når man siger: man kan ikke sige hvad det er højest: Runde-tårn eller et tordenskrald. På den anden side kan der også komme morsomheder ud af flertydigheder.

hyponymet

Betydningen af et ord kan omfatte betydningen af andre ord: *barn* : *pige, blomst* : *tulipan, gøre* : *læse, være* : *være glad*. Mængden af *piger* er en del af mængden af *børn*. Hvis noget er en *tulipan* er det også en *blomst*, men ikke omvendt. Hvis man *læser* en bog, så *gør* man også noget, og det er en sætling form for *at være at være glad*. Underbegrebet kaldes hyponymet, mens der ikke er nogetgangs ord for overbegrebet. Forholdet mellem størrelserne hedder hyponymi.

Dette forhold mellem to ord er meget vigtigt i tekster, for hyponymer kan bruges til specificifikation. Og specificifikation er en af de vigtigste forbindelser mellem to sætninger (i ikke fortællende tekster). Den anden sætning specificerer hvad der er

beskrevet alment i den første. Se fx en avisnotits:

Kampagne til 12 millioner
Nærings- og nydelsmiddelarbejderforbundets hovedbestyrelse har bevilget 12 millioner til en faglig og politisk mobiliseringskampagne blandt sine 42.000 medlemmer.

Her er *mobiliseringskampagne* hyponym til *kampagne*. Den sidste sætning er altså en specificifikation af overskriften og kan på den måde tilfredsstille vores nysgerrighed om hvad det er for en kampagne.

metafor

Man kan også bruge ord i overført betydning, dvs som en metafor. Ordet optræder i sætningen som et billede i en ramme hvor det ikke passer; billedordet og sætningsrammen hører ikke til samme betydningsområde.

Billedordet mister derfor dele af sin normale betydning, og beholder kun de dele der kan passe til sætningsrammen.

Samtidig overføres der også andre dele af billedets oprindelige betydning til rammen, som på den måde får en ny og aldrig før set betydning.

En avisoverskrift lyder: *forslag om blød kønskotering på universiteter*. Ordet *blød* er billedet der ikke passer til rammen *forslag til... kønskotering*, for *blød* bruges normalt om fysiske genstande i betydningen 'som let giver efter', og *kønskotering* er ikke en fysisk genstand som let giver efter.

Men *blød* giver alligevel mening i sammenhængen; ordet får overført dele af sin betydning til betydningsområdet 'kønskotering' og kommer til at betyde ca.: 'når man skal ansætte folk, tager man hensyn til om de er kvinder (*kønskotering*)', men også til hvor dygtige de er (*blød*); man giver altså efter i kvoteringen.

Men samtidig overføres der også nogle af de

associationer der ellers knytter sig til ordet *blød*, til rammen, nemlig: 'behagelig', 'blødagtig', 'småtosset'. Og det var jo nok også meningen.

Vi kan slet ikke klare os uden billeder og metaforer. Når man formulerer sig, gælder det ikke om at undgå metaforer; det gælder om at finde på de bedste metaforer. Og den om at kønskvoteringen skal være *blød* er temmelig god.

Metaforer optræder ofte i poesi:

Jeg kiender et Land

Hvor Haaret ei graaner og Tid har ei Tand

Hvor Solen ei brænder og Bølgen ei slaar

Hvor Høsten omfavner den blomstrende

Vaar

Hvor Aften og Morgen gaee altid i Dands

Med Middagens Glands.

Grundtvig: De levendes Land

Men det er værd at lægge mærke til at metaforer også bruges i almindelig prosa. Man kan fx ikke åbne en avis uden at det vrimer med mere eller mindre slidte metaforer, og i en argumentation er metaforer et af de allernæst effektive virkemidler. Hvis man kan bestemme det billedsprog der bruges om en sag, kan man også definere hvad der er rigtigt i sagen.

metonymi

En særlig form for billedsprog er metonymier. Her erstatter man ikke et ord med et andet fordi det ligner, men fordi det har forbindelse med det man mener. Man taler altså ikke om H.C. Andersens værker, men ganske simpelt om H.C. Andersen, fx i *Har du læst H.C. Andersen?* Sådanne metonymier er aviserne også fulde af, når de taler om hvad Moskva mener, eller om at temperaturen mellem Danmark og USA er hed. Sådanne måder at udtrykke sig på er nok ikke så effektive som metaforer, men de kan også bruges til at udtrykke sig kort om ellers indviklede forhold.

E. Stavereregler

65. Det letter læsningen af en tekst at ordene er stavet rigtigt. Det er også lettere at skrive hvis man ikke er bange for at skrive forkert. Selve stavningen har jo ikke nogen betydning. Den er kun til for at man kan få udtrykt den mening som man gerne vil have trykket ud.

Den første og enkleste staverregel er den at **ordene skrives som de siges**. Til hver lyd svarer der stort set et bogstav, og det skriver man. Men så enkelt er det desværre ikke. Sproget består af 40 forskellige lyde, og de skal passe til kun 28 forskellige bogstaver, hvoraf flere endog er dubletter. Flere lyde kan altså skrives med samme bogstav, og samme lyd kan også skrives med flere forskellige bogstaver.

Lydene deles ind i **vokaler**, som er lyde hvis navn alene udgøres af deres egen lyd, fx /o/, /u/, /i/, og **konsonanter**, der er lyde hvis navn altid består af deres egen lyd + en vokal, fx /f/, /h/, /b/, der har navnene *lef*, *lhd*, *lbel*.

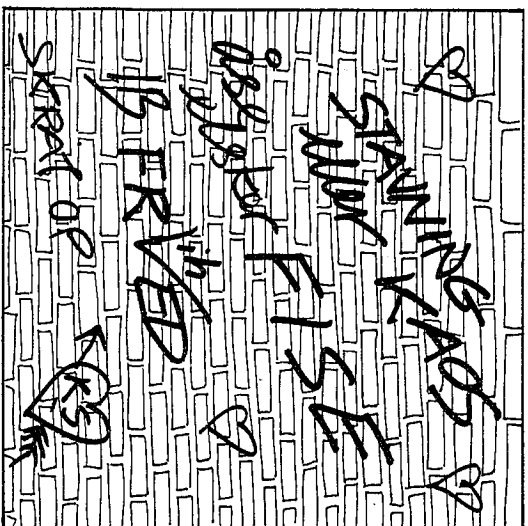
For vokalerne gælder der to generelle stavereregler: 1) **Kort vokal markeres med efterfølgende dobbelt konsonant, mens lang vokal markeres med efterfølgende enkelt konsonant**; (konsonanterne skifter ikke udtale ved fordobling). 2) **vokalerne skrives enten med det bogstav der svarer til lyden, eller med det bogstav der svarer til en lidt mere lukket lyd**, fx kan /æ/ skrives både *æ* og *e*, fx *ægge*/*bege*

vokaler

Prøv at læse digtet fra § 37 igen. Det er systematisk stavet anderledes end det skal efter Retkrivningsordbog. Og det er faktisk temmelig svært at læse – selv om det er skrevet konsekvent og i overensstemmelse med udtalen.

Det er så svært fordi vi med øjnene læser i ordbilleder, dvs. vi opfatter ikke de enkelte bogstaver, men ordets karakteristiske silhouet af høje og dybe bogstaver. Og ord der er stavet anderledes end de skal, ser også helt anderledes ud end man er vant til.

På denne måde gør det det lettere for læseren at læse teksten hvis man overholder den officielle retskrivning.



Nogle ord lyder forskelligt, men staves ens; andre lyder ens, men staves forskelligt. Det kan betyde sig at kunne stave.

Bogstaverne deles ind i vokaler og konsonanter på følgende grundlag: de bogstaver der som navn alene har deres egen lyd, er vokaler; de bogstaver der som navn har deres egen lyd + en vokal, er konsonanter.

Vokalerne er: a, e, i, o, u, y, æ, ø, å, og konsonanterne er altså: b, c, d, f, g, h, j, k, l, m, n, p, q, r, s, t, v, x, z.

De lyde der er vokaler, kan være enten lange eller korte. Der gælder generelt følgende: kort trykstærk vokal markeres med efterfølgende dobbelt konsonant, og lang vokal skrives med enkelt konsonant: *alen:alle, bygge:bygge, læse:lasse, mase:masse, dammen:dammen, rede:rædder.* (Efter kort trykssvag vokal skrives der ikke dobbeltkonsonant: *alene, bemale, forene, galopere, kavaler, politisk.*)

Fra denne regel er der så igen nogle undtagelser, nemlig kort vokal med enkelt konsonant: *ananas,*

vokalbønning

tunge:	før	bæg
lukkede	/il/	/y/
halvlukkede	/eel/	/øø/
halvåbne	/ææ/	/åå/
åben	/aa/	fx: male, prale

De lange vokallyde skrives alle sammen med det bogstav der svarer til lyden, som det er angivet i eksemplet bagefter.

De korte vokallyde kan staves med det bogstav der svarer til lyden. Dog skelner vi ikke mellem et lukket ø og et åbent ø (selv om vi godt kunne), fx i

han døjr, en døjr.

De tre øverste lyde, de lukkede, kan ikke skrives med andet bogstav end det der svarer til, fx *si sy nu*; undtagelse: *de*.

De halvlukkede og de lukkede lyde kan skrives enten ved deres tilsvarende bogstav eller ved det bogstav der svarer til lyden højere oppe:

/e/ /ø/ /o/ kan altså skrives enten: *i, y, u*, eller: *e, ø, o*; /æ/ /ø/ /å/ kan skrives enten: *e, ø, o*, eller: *æ, ø, å*.

fx	/i/ /y/ /u/	si	sy	nu
	/e/ /ø/ /o/	til	lyng	sund
		te	løv	ond
	/æ/ /ø/ /ål	begge	øl	od
		ægge	krøl	råd(hus)
	/a/	Hansen		
		Larsen		

e og æ

Især er det svært at finde ud af hvornår man skriver *e*, og hvornår *æ*. Der er ikke andet for end at man må lære det udenad: *ægge: begge, gætte: flette, læppe: sneppe, hæfte: heftig, nævne: levne, lænde: sende, gælde: mælde, gæst: rest, nævne: henne, vælte: hælde, bjerge (= redde): bjerge, kerne (smør): kerne, hæmme: glemme, væld: held, læmme: temmelig, hæld: held, kældere: hellere, nænsom: nemlig*.

Mærktigt er det at det lange /ææ/ i visse tilfælde skrives *e*, fx: *eventyr, legeme, tjene*.

66. For konsonanterne kan der også kun opstilles ganske få generelle regler: 1) I skriften bruges en række bogstaver som der ikke svarer nogen lyd til, såkaldte **stumme bogstaver**: *psykologi, hjælp, krunde, mand*; bogstaver der høres i stammen, kan ved bøjning blive stumme: *stød-stødt*. **Stammens konsonanter** forandres ikke ved bøjning, *spørge-spurgte*. 2) En række bogstaver er **kun dubletter**; de betegner samme lyd som et andet bogstav, især i fremmedord: *c, z, x, w, q*. 3)

lukkelyde der **midt** i et ord udtales /-gø -bø -dø/ efter kort vokal, kan skrives enten *-gge, -bøe, eller oftere: -kke, -ppe, -tte*.

stunt d

Der findes en række stumme bogstaver i dansk retskrivning, dvs. bogstaver som skal med i skriften, selv om det ikke svarer til en lyd. Omvendt kan man altså ikke høre på ordet at dette bogstav skal med.

I enstavelsesord er der ofte efter *n-* og *l-* et stunt *-d* hvis ordet har stød på konsonanten; og ikke stunt *-d* hvis ordet ikke har stød: *hulld:hul, hund:hun, spild:spil, vend:ven, vill:vil, and, land, sand, vand, kind, sind, blind, grund, fald, knald, knold, kold, mild, sild, smild, fjeld*. Ord med stød på vokalen har heller ikke stunt *-d*: *find:fin, hind:hin, hånd: hån, rend:ren, send:sen, synd:syn, vind:vün, grand:gran*.

Forstavelsen *und-* har altid stunt *-d*; forstavelsen *an-* har aldrig stunt *-d*; forstavelsen *in-/* har stunt *-d* hvis den er af dansk oprindelse, betyder 'ind' og har tryk; og den har ikke stunt *-d* hvis den er af latinsk oprindelse, og enten betyder 'ikke' og har tryk, eller betyder 'ind' og er tryksvag: *undvære, undskyld, indgå, ansette, anvende, anerkende; indbyde, indtage, indtrægt, inaktiv, indiskret, invitere, intelligens, inkludere, indoktrinere*

Oftentimes er der et stunt *-d* mellem kort vokal og *s*, fx: *bedst, bidst, fornindste, fråds, færdsel, fødsel, gods, hidsig, klods, krads, kreds, kryds, lods, plads, plidselig, puds, ridse, sids, smids, spadser, spids, stads, struds, tilfreds, mods, vids, ødsel; undtagelser: klas op ad, los (dyr) lækkerbisen*.

I bøjningsformer er der ofte stunt *-d-* foran *-l*. Reglen er at ordets stamme beholder sine konsonanter i alle bøjningsformer – også selv om et bogstav bliver stunt: *født, livdt, hårdt, klædt, lidt, nødt til, redt, slidt, stødt, stødtte, trådt, vidt (men: vant til, vent)*.

Uden for bøjningsformer er det sjældent med

stunt -d- foran -t-: *gesandt, gevandt, kridt, skridt*,
men: *blyant, elefant, fragment, interessant, kant,*
konsolant, ontrent, pant, pikant, skrænt, helt,
vælt, klit, snit, trit.

stunt h

Stunt *h-* findes i begyndelsen af visse ord foran -j og -v: *hjem, hjem, hjemne* (men: *jern, hjerte, hjort, hjul* (men: *jul*), *hjælp, hjørne, hvad, hval* (men: *på valen*), *hvalp, hvad, hvede, hvem, hveps, hver, hverken, hvid* (men: *vidhorison*), *hvil, hvin* (men: *vin*), *hvilken, hvirvel, hvis* (men: *en vis person*), *hviske* (stille, men: *viske ud*), *hvor* (men: *vor, vore, vort, vores*), *hvornår, hvelving, hvese, hvesse* (men: *væsel*).

I få ord er der stunt -g- foran -i-: *fugl, kugle, ugle, smugle*, men: *kulegrave, en lille smule*. Bemærk også: *spurgte, spørgsmål*.

reserver: c

En række bogstaver er kun dubletter af andre bogstaver, de bruges kun i fremmedord, og det er derfor tilfældigt hvornår en lyd skrives med dubletten i stedet for med det normale bogstav. Det drejer sig om bogstaverne: *c, z, x, w, q*.

c bruges i fremmedord foran fortløbsvokalene */i, y, e, æ, ø/* til at betegne */s/*: *accelerere, accent, acceptere, annoncere, balancere, celle, central, centrum, censor, certifikat, cigar, citron, cykel, cylinder, cølibat, decenber, dedicere, elektricitet, facit, inspicere, klassificere, koncert, konference, kvalificere, marcipan, medicin, niece, parcel, placere, piece, procent, producere, præcis, publicere, recept, service, succes, vaccination, dog: bagatellisere, civilisere, idealisere, karakterisere, kritisere, præcisere, praktisere, politisere, specialisere*.

c bruges i fremmedord foran bagtungevokalene */a, o, u* au, ou samt konsonanter (herunder *c*) til at betegne */k/*: *camouflere, camping, causerie, cowboy, crawl, creme, scooter, score, a conto, accelerere, accent, acceptere, succes, vaccination, dog:*

facade, facon.

c bruges i franske fremmedord efter *s-* uden at det svarer til nogen lyd (det er altså stunt): *discipel, disciplin, fascisme, rekonvalescent, rekognoscere, scene, scepter*.

c bruges i fremmedord foran -h- til at betegne en sjæld: *chance, chatol, manchet, branche, march, chauffør, check, chief, chimpanse, chok, chokolade*.

I ord af engelsk oprindelse bruges *ch* til at betegne */tʃ/*, fx *charleston, charm, charter, choker, chow-chow*.

z bruges i fremmedord som betegnelse for */s/*: *azurblå, benzoin, bizzar, bronze, gaze, gazelle, injluenza, mazurka, zebra, zenit, zink, zone, zoologi, zoom*.

x bruges i fremmedord som betegnelse for */s/*: *xylofon, xylograf* og som betegnelse for */ks/* i *exe, fx* (denne forkortelse er tilladt af Dansk Sprogøvern, og den er jo meget kortere end *f.eks.*), og for */k/* foran -ci: *excellence, excentrisk, exceptional, excerpere*.

w bruges i engelske fremmedord som betegnelse for */v/*: *wing, wire*.

q bruges i ordet *quiz*.

fremmedlyde

I fremmedord står forskellige bogstaver for andre lyde end i danske ord: *gn* for */nj/* i franske ord: *cognak, champagne, kampagne, kompanion, vignet*; *n(t)* eller *n(d)* for */ng/* i *ballon, facon, kupon, salon, refraen, grain, can-can; bombardement, gourmand, restaurant, pendant, nonchalant, mblennent, present, balance, chance, annonce, lingeri, orange; g* og *j* for */s/* i franske ord: *genere, gent, logi, etage, gage, planlage, lingeit, manège, budget, lækage, bandage; jaloust, jargon, jonglere; j* for */d/* i engelske ord: *jazz, jeep, juice, jumper; ll* for */lj/* i *flotille, kvadrille, pavillon, vanille*.

Det sidste konsonantproblem der skal omtales er stavningen af /b,d,g/ i indlyd. Hvad enten ordene staves med *p, t, k* eller *b, d, g*, så udtales det /b,d,g/.

Efter lang vokal kommer der som regel *-b-*: *dræbe, gribe, håbe, knibe, løbe, skibe, støbe, sebe, tabe*. Efter kort vokal kommer der oftest *-pp-*: *grube, hoppe, hoppe, knappe, koppe, lappe, skippe, soppe, stoppe, tappe, ypperlig*, men ikke sjældent *-bb-*: *dobbelt, ebbe, griben, gubben, klubben, krabben, krybben, labben, ribbe, skubbe*.

Efter kort vokal kommer der oftest *-kke*, det varierer dog lidt efter hvilken kort vokal det er:

bake, frakte, hake, jake, lake, make, nakke, pake, rake, snake, takke, vakke, men: *slagger*;

blikke, brikker, kikker, sikke, strikke, tilke, vrikke, men: *ligge, rigge, tige*;

bukke, dukke, knukke, plukke, sukke, men: *bedugget, hugge, vugge*

dykke, krykke, lykke, rykke, smykke, trykke, men: *brygge, rygge, trygge (kå)* og med udtalet /y/: *bygge, tygge, hygge, mygge, skygge*, dog: *tykke (bøger), samtykke*,

Brække, bække, frække, hække, række, svække, sætte, trække, tække, vække, men: *kæledæge, lægge, væggelus, ægge*.

Foran *-t* bruges *-k-* alene i fremmedord: *absrakt, første akt, skakt, kontakt, antikt, distrikt, konflikt*, ellers *-g-*: *min agt, barnagtig, betragt, foragt, magt, vagt, digt, gift, svigt, vigtig, frygt, lygte, rygte, andegåttig, hægte, mægtig, prægtig, ægte*.

67. Der findes enkelte staveproblemer som hverken har med vokaler eller konsonanter at gøre: **Stort begyndelsesbogstav bruges 1) efter punktum** (spørgsmålstegn, udråbstegn og undertiden kolon), **2) Ved egenavne**, både på personer: *Hans, Hansen, Ulla*, og på steder og organisationer: *Nyborg, Valby, Jylland, Tuborg, Grindstedværket*, **3) Ved fællesnavne** brugt som egenavne: *Guld, Strandvejen, Spanien*

(men: *spaniere*), *Folkeetinget, Kommunehospitalet*, **4) De stedord som er homonyme**, og som derfor kan forveksles: *I, De, Dem, Deres* over for: *i, de, dem, deres, du, jeres, jer*, **4) navne der er bogstavforkortelser**: *DSB, FDB, ØK, DR, KFUM, OOA*.

Hvis navnene består af to led, skrives begge led med stort: *Danmarks Radio, Frederiksborg Have, Zoologisk Have, Østte Landsret*. Hvis navnene består af tre led kan man skrive første og sidste med stort, eller de betydningsfulde med stort: *Det kongelige Teater, Christian den Anden, De Forenede Bryggerier, Den Danske Provinsbank*.

Forbindelsen af biord og forholdsort skrives i to ord når forholdsortet har en styrelse, ellers i ét: *det står bag i bogen: det står bag, inden for dørene: kom bare indenfor, langt fra byen: det er langt fra godt, vi gik hen ad gangen: vi gik der henad*, dog skriver man altid: *fremfor alt, henhad 10, hennod aften, henved 100 mennesker, indtil videre*. Det hedder altid: *af sted, af vejen, for resten, i dag, i stykker, om kap, på ny, til leje, til sidst, ved lige, selv om*.

På dansk bruges der kun ét accenttegn, den såkaldte accent aigu (udtales: /ak sang æ'gy/). Denne accent aigu bruges til at betegne at et *e* er trykstærkt; især i tilfælde hvor der ellers ville kunne ske misforståelser: *én:en, armé:arme, idé:idelig, juvelér:juveler, kanoner:kanoner*, (men: *alleen, ideen, juveler, kanoner*), *fór, for*.

Apostrof, som kommer efter et andet bogstav, angiver at et bogstav er udeladt: *Hans' hat, gi't, tv't, we'et*.

For deling af ord ved linjeskift gælder der 3 typer af regler: Lydlige, grammatiske og tilfældige regler. 1) Stærkest er en lydlig regel: linjeskift sker altid således at der på begge linjer står rækker af bogstaver som udgør stavelser (der indeholder én vokal og de konsonanter før eller efter, som det danske sprog tillader); man kan aldrig have alene konsonanter stående på en linje: ordene *angst, leks, kan* altså ikke deles, man kan have *an-drik, and-rik* men ikke *a-andrik, and-ik* for så forekommer der på en linje bogstavrækker som ikke udgør en stavelse; man skriver *rød-der, fik-ion, fest-skrift, fedt-has, feld-spat*.

Stærkt er også en tilfældig regel: 1b) der må ikke stå en vokal alene på den anden linje: *gna-ve, sak-se*, men *sak-sen* eller *saks-en*.

2) Næststærkest er den grammatiske regel, det er ofte den der er fejl i i aviserne: ordformer der er sat sammen af to rødder, af rod + afledningsendelse eller af stamme + endelse kan deles efter deres

grammatiske bestanddele: *al-ene, træk-vind-en, an-er-kende, for-evige, tekst-en, skov-en, be-skriv-else, lak-sko, angst-en.*

3) Svagest er de tilfældige regler: 3a) ved ord (der ikke er sat sammen, og som) har tryk på 2. stavelse, går to konsonanter med den trykstærke stavelse: *fa-brik, ma-dras*; 3b) ved ord (der ikke er sat sammen, og) som har én konsonant mellem to vokaler, skrives konsonanten sammen med den sidste vokal: *e-lev, krit-ik, sa-lut, go-ri-la, gna-ven, gra-na, gra-tis, fe-mi-nin, kon-so-nant*; 3c) ved ord (der ikke er sat sammen, og) som har to (eller tre) konsonanter der står mellem to vokaler, deler man mellem konsonanterne: *gop-le, fej-de, fej-re, fer-nis, fer-sken, fers-ken.*

4) Uden gyldighed er den regel der er mest kendt: *sp, st, sk* – man aldrig skille må; for det må man gerne, men man må også skrive dem sammen selv om de efter 3c skulle skilles: *tas-ke, ta-ske, fas-ter, fa-ster, he-ste, hes-te* (men ikke: *hest-e* (1b)).