

Mål & Mæle • 1

5. årgang 1978

Hvad for en fisk?

Der blev kun plads til én side sprogligheder denne gang, men det er et godt spørgsmål og et godt svar.
Side 2

Etiketter på skolebørn

Læreres opfattelse af elever er styret af deres begreber om karaktertræk. De ord karaktertræk beskrives med, retfærdiggør skolens sortering af eleverne, skjuler årsagerne til at der er forskelle mellem dem og får forskelbehandlingen til at se fornuftig og rimelig ud.
Side 3

Semantik

er læren om betydninger. Hvordan beskriver man betydning? Hvem gør det, og hvad gavn har man af semantikken? Hvilken mening giver det at sige at semantik er samfundets klister?
Side 10

Skagen, Alperne og Himmelbjerget

En læser har spurgt hvorfor nogle stednavne optræder i bestemt form og andre ikke. I artiklen „Bestemte navne“ giver en navneforsker et grundigt svar.
Side 16

Dansk i skolen

er emnet for en artikel der fortæller hvordan moderne pædagoger ser på undervisningen i skriftlig dansk i folkeskolen. Hvad er målet med undervisningen, og hvilke midler og metoder bruger man?
Side 23

Sprogligheder 2

Ideologiske ord
i skolen 3

Semantik 10

Bestemte navne 16

Skriv sproget! 23

Nesten uansett kva for problem ein er opptatt av i relasjon til menneskets situasjon, støtter ein før eller seinare bort i problem i tilknytning til „språk og kommunikasjon“. Det er ikkje rart!

Rolf M. Blakar

SPROGLIGHeder

? Kære Mål & Mæle

jeg kan ikke forstå, hvorfor man siger hvad foren fisk, når man mener hvad for noget. Hvorfor netop fisk? Min far og mor ved det ikke, men måske gør I.

Venlig hilsen

Rolf Andersen

5 år

Farum

! Kære Rolf: Det er godt, at unge vågne ører som dine fanger denne sære fisk, som mange taler om, men ingen har set. Du spørger, og pludselig spræller fisken også for os andre.

Du siger, at man bruger „hvad for en fisk“, når man mener: hvad for noget. Du har ret i, at det er den almindelige betydning i dag. Det anvendes til at udtrykke undren og manglende forståelse. Denne betydning kender nok de fleste nulevende danskere, men ordbøgerne kender den ikke. Det kunne tyde på, at denne brug af udtrykket er temmelig ny.

I ordbøgerne kan man derimod finde „hvad for en fisk“ brugt på en anden og snævrere måde, og det giver nok samtidig noget af svaret på dit spørgsmål om, hvorfor det netop er fisk, der optræder her.

I den store danske ordbog (bind IV fra 1922) siges, at fisk bruges spøgende eller nedsættende om mennesker: fyr. Det ældste citat er fra et skuespil af fru Gyllembourg fra 1831: „Hvad er det forresten, du siger, han hedder? Lorenz Hansen? Hvad er det for en Fisk?“

I Ordbog over Gadesproget

(2. udg., 1908) – til trods for titlen kan du ikke i den hente ret meget, der kan få dine forældre til at tabe mund og mæle – findes som en af betydningerne af fisk: „et Meneske, ved hvem der er noget afstikkende. En sær Fisk. En løjerlig Fisk. Hvad er det for en fisk?“

I Feilbergs jyske ordbog (I, 1886-93) findes tilsvarende: en sær fisk, en underlig fisk = en løjerlig fyr.

Efter at have kigget i disse bøger kan jeg give dig følgende svar på dit spørgsmål:

I alt fald de sidste 150 år – og måske meget længere – har fisk kunnet bruges om et menneske, som man ikke kendte eller fandt underlig: Hvad for en fisk? = Hvad for en fyr? I nyere tid har „Hvad for en fisk?“ fået en langt bredere betydning, således at det udtrykker en holdning af undren og uvidenhed over for mangfoldige forskellige meddelelser. Betydningen kan i mange tilfælde gengives: jeg hørte godt, hvad du sagde, men jeg forstod det ikke (det er for overraskende, mærkeligt, lidt bekendt).

Hvornår denne udvidelse af brug og betydning er sket kan ikke siges med fuld sikkerhed. Men da den brede betydning ikke findes i den store danske ordbog, er der en grund til at tro, at den er yngre end 1922, og da jeg mener at kunne huske, at jeg selv har brugt udtrykket i den brede betydning, da jeg var i din alder og lidt ældre (1940'erne), vil jeg vove at sige, at „Hvad for en fisk“

= hvad for noget stammer fra (eller i alt fald har vundet større udbredelse i) anden fjerdedel af dette århundrede.

Venlig hilsen

Iver Kjær

Mål & Mæle

Redaktion:

Erik Hansen og Ole Tøgeby

Lay out: Bent Rohde

Tegninger: Henning Nielsen

Ekspedition:

Arena, Forfatternes Forlag.

Hald Hovedgaard

8800 Viborg

Telf. (06) 63 80 60.

Giro 6253857

Tryk:

Nørhaven Bogtrykkeri a/s,

Viborg

Mål & Mæle udkommer 4 gange om året, og abonnementsprisen er kr. 35,00 pr.

årgang. Man kan tegne abonnement ved at skrive eller ringe til forlaget Arena. Alle henvendelser om adresseforandring, fejl ved bladets levering osv. bedes derimod rettet til postvæsenet.

Eftertryk af tekst og illustrationer er tilladt når kilden angives.

Sprogligheder

Denne brevkasse handler om sprogligheder. Det er spørgsmål og problemer om sprog, men det er også fine detaljer i sproget som man bliver opmærksom på, og som man vil gøre andre bekendt med. Går I rundt og tænker på sprogligheder, så send et brev om dem til Erik Hansen og Ole Tøgeby. De vil svare på brevet hvis de kan. Ellers kender de nok nogen de kan sætte til det. Send brevet til

ARENA, Forfatternes forlag,

Hald Hovedgaard

8800 Viborg

og mærk det
SPROGLIGHEDER

Ideologiske ord i skolen

Om ret færdiggørelse af skolens sortering af eleverne

I de senere år har der i samfundsdebatten været talt meget om manglende lighed i uddannelsessystemet. Det er nemlig erkendt, at der er en sammenhæng mellem hvor lang en uddannelse børnene får, og deres sociale baggrund. Det er stadig sådan, at børn fra de højere sociale lag langt oftere får en høj uddannelse end børn fra de lavere sociale lag. Ud fra et samfundsmæssigt perspektiv kan man derfor sige, at skolen sorterer eleverne, og at den derved er med til at opretholde samfundets klasseforskelle.

En almindelig forklaring

Det er en almindelig opfattelse, at det bl. a. har noget med børnenes *evner* at gøre, hvor lang en uddannelse de får. Når man taler om eleverne, bruger man ofte ord som *dygtig*, *velbegavet*, *kvik*, *selvstændig*, *tung*, *svag*, *mindre begavet*, osv. Disse ord betegner karaktertræk, dvs. psykiske egenskaber hos eleverne, bl. a. egenskaber, som har med evner at gøre. Den slags ord bør man imidlertid være mistænksom overfor. De betegner nogle begreber, som man tager for givet og som styrer ens opfattelse af eleverne. Men i virkeligheden skjuler disse begreber måske lige så meget, som de forklarer. Før vi undersøger dette nærmere, må vi imidlertid se mere generelt på, hvorfor man i et givet samfund bruger de begreber, man gør.

Sprogets ord

Vores perception, dvs. vores opfattelse af de sanseindtryk vi modtager, hænger snævert sammen med vores sprog. Vi identificerer, skelner og klassificerer, når

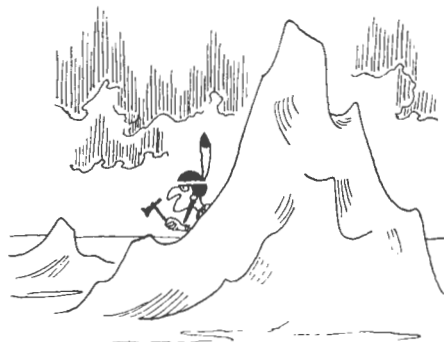
vi modtager sanseindtryk, og denne proces styres af vores begreber. Disse begreber lærer vi bl. a. gennem sprogets ord. Når vi lærer sproget, lærer vi derfor også at begribe verden på en bestemt måde.

Begreberne er afhængig af praksis

Hvilke begreber vi lærer, er afhængig af vores livsførelse. Livs- og samværsformerne giver os nogle bestemte erfaringer og stiller samtidig nogle bestemte krav til vores måde at udvælge og ordne disse erfaringer på. Dette er nok tydeligst at se, når man sammenligner to meget forskellige samfund. F. eks. er der stor forskel på, hvordan man opfatter is i et højtudviklet industrisamfund som Danmark og i et primitivt indianersamfund i Canada.

13 ord for is

Indianerne ved Slave-søen i det nordvestlige Canada har i deres sprog 13 forskellige ord for is på vand. Disse 13 ord betyder ikke det samme, men betegner 13 forskellige slags is. I denne klassifikation af is indgår der 8 forskellige kriterier: om isen er fast, smeltende eller revnet; om der er vand under isen eller kun luft; om



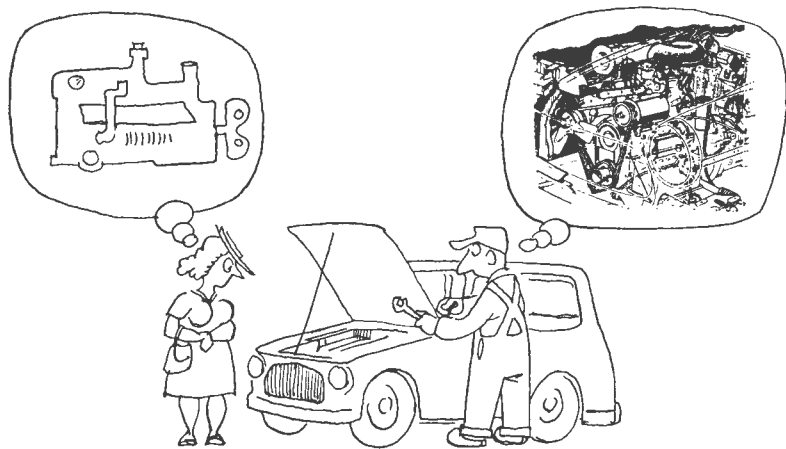
der er vand oven på isen eller ej; om der er sne oven på isen eller ej; om isen er meget tynd, tynd eller tyk; om isen er gennemsigtig, eller der er luftbobler eller sand eller lignende i den; om isen er lys eller mørk; og endelig, hvis isen er i færd med at revne, hvor langt denne proces da er fremskreden.

Når Slave-indianerne under deres færden støder på is, ser de ikke 'is' slet og ret, sådan som de fleste danskere ville gøre, men de ser is af en bestemt type ud fra de nævnte kendetegn. At de skelner skarpt mellem disse forskellige is-typer og har særskilte ord for dem, hænger sammen med deres livsførelse. De er jægere og fangere, og er derfor nødt til at rejse meget rundt. Da der er mange vandløb og søer i deres område, og da vinteren er subarktisk, er det af allerstørste betydning for dem at have et detaljeret kendskab til is. De må vide, om isen kan bære dem til fods, på snesko eller på hundeslæde, og om isens overfladeegenskaber hindrer en hurtig overfart. Når de ser, hvilken slags is de står overfor, må de kunne afgøre, om de uden videre kan tage over den, om de skal prøve sig forsigtigt frem, eller om de skal tage uden om – en afgørelse, der også afhænger af deres rejsemiddel.

Billejeren og mekanikeren

Den snævre sammenhæng mellem sprog, perception og praksis er noget helt generelt. Vi kan tage et eksempel fra vores eget samfund. Mange bilister vil, når de åbner motorhjælmen, blot se en forvirrende samling metaldele. De kan måske identificere *tændrørene* og *strømfordeleren*, men derudover kender de ikke meget til de forskellige motordele og disses funktion. Deres ordforråd er meget lille på dette område, og deres perception er tilsvarende diffus. Det hænger naturligvis sammen med, at de normalt ikke har brug for at vide ret meget om bilens motor. De skal blot kunne betjene bilen indvendig fra og kunne føre den i trafikken.

Anderledes er det med mekanikeren. Når han åbner motorhjælmen, ser han noget helt andet end den ukyndige bil ejer. For ham er motoren ikke en samling forvirrende metaldele, men et system af motordele, som han kan skelne klart fra hinanden, og hvis funktion og betegnelse han kender. Til hans ordforråd hører f. eks. i forbindelse med *karburatorens* indretning ord som *svømmerhus*, *svømmerventil*, *venturi*, *gasspjæld*, *kondensatorbrønd* og *tomgangsdysse*. Men det, han skal gøre med bilen, er også noget helt



andet end føreren af den. At hans mekanikerviden så også gør ham bedre til at føre bilen, så at motoren ikke lider overlast eller bruger mere brændstof end nødvendigt, er en anden sag.

Forståelse af handlinger

De eksempler, jeg foreløbig har givet, vedrører begreber om den fysiske virkelighed. Men sammenhængen mellem sprog og perception gælder også menneskers sociale handlinger. Et eksempel kan illustrere dette. Antag at et stykke af et menneskes adfærd beskrives og opfattes på følgende måde:

I det øverste højre hjørne af en flad, rektangulær, lysebrun papirbeholder anbragte han et lille stykke kvadratisk papir med takkede kanter og på hvis forside der var trykt et kulørt billede af et kvindehovede i profil.

Hvis man opfatter den pågældende adfærd på den her beskrevne måde, har man ikke forstået, hvad der er tale om. Det har man kun, hvis man kan beskrive adfærden på følgende måde:

Han frankerede brevet.

Forståelsen af hvad der sker, foregår her ved hjælp af begreberne *frankere* og *brev*.

Begreber er historisk relative

Når man først har tilegnet sig og bruger nogle begreber, begrænser de ens erkendelse, samtidig med at de muliggør den. De pågældende begreber eller kategoriseringer bliver nogle, man tager for givet. Men eftersom samfundet og livsførelsen ændrer sig i tidens løb, vil også begreberne ændre sig. Det, der tages for givet på ét tidspunkt, tages altså ikke nødvendigvis for givet på et andet tidspunkt.

Et eksempel på det er begrebet *barn-*

dom. I middelalderen fandtes dette begreb ikke i den nutidige forstand. I fransk, for eksempel, brugte man ganske vist ordet *enfant*, men ikke i dets nuværende betydning barn. Det kunne bruges om børn og unge i alle aldre. I løbet af det 17. årh. skete der imidlertid en ændring, sådan at ordet *enfant* blev indskrænket til sin nuværende betydning. Denne ændring skete tidligst i middelklassens sprogbrug, mens samfundets lavere klasser bibeholdt den gamle sprogbrug længere.

I middelalderen betegnede *enfant* ikke primært biologisk alder, men derimod et socialt afhængighedsforhold. Den biologiske alder var irrelevant, fordi børnene blev indoptaget i de voksnes verden lige så snart de kunne undvære omsorg fra deres mor eller barnepige. I overklassen havde ordet *enfant* dog tendens til at blive brugt om de yngre. Det var denne tendens, der slog igennem i det 17. årh., og det skyldtes bl. a. pædagogikkens fremkomst. Med pædagogikken fremkom der nemlig en forestilling om børn som uskyldige og svage, og dermed de voksnes pligt til at beskytte og styrke børnene.

Tilbage til udgangspunktet

Nu er vi udrustede til at vende tilbage til udgangspunktet: den måde hvorpå skolens elever opfattes og omtales. Vi nævnte, at psykologiske ord her spiller en væsentlig rolle, bl. a. ord for karaktertræk, dvs. ord som *velbegavet*, *tung*, *flittig* og *selvstændig*. Med den indsigt, at ord, perception og praksis hænger snævert sammen, kan vi undersøge, hvilken funktion, den slags ord har.

Ord for karaktertræk

Ord for karaktertræk bruges ikke blot i daglig tale, men også i mere formelle situationer som ved karaktergivning eller ved indstilling til skolepsykologisk under-

søgelse. Når en lærer sender en elev til skolepsykologen, skal hun udfylde et skema med oplysninger om eleven. På et sådant skema kan der være en rubrik som denne:

Karaktertræk: (understreg)

umoden barnlig urolig forstyrrende rastløs ufredelig irriterende genert forsagt ængstelig uselvstændig selvusikker blød hysterisk glemmer opgiver taber modet dagdrømmer uopmærksom villig passiv sløv tung stillestående trist mut sur mindre-værdspræget svingende uligevægtig hidsig stridbar pågående aggressiv fræk drilagtig skadefro ondskabsfuld stædig kontrær provokerende tvær tavs indesluttet ingen kammerater (isolerer sig, bliver isoleret) doven sjusket ligeglad overfladisk upålidelig øjentjener fedter venlig omgængelig livlig nem hjælpsom velopdragen stærkt kontaktsøgende.

Yderligere oplysninger:

Her bliver der opregnet en række karaktertræk, som er væsentlige i skolesammenhæng.

Karaktertræk anno 1807

Det er vigtigt at bemærke, at brugen af disse ord er tids- og stedsbunden. De bruges i et bestemt historisk tidsrum, nutiden, i en bestemt sammenhæng, skolen. Til sammenligning kan vi anføre nogle uddrag af annoncer fra 1807, hvor der søges eller tilbydes kvindelig arbejdskraft:

En anstændig Pige ønsker sig Tjeneste.

En duelig Huusholderske, en Sypige, en Goldamme og en ferm Opvartningspige, som alle ere forsynede med gode og paalidelige Rekommandationer om deres Forhold, ønske Condition, i lignende Fag til 1ste Maj.

En honet og skikkelig Pige søger Tjenestesteds.

En tro og tarvelig Pige, som godt forstaaer sig paa Vadsk, samt kan forrette anden Huusgierning, og som tillige forstaaer at holde sit Kiøkken i Orden kan faae Condition til 1ste Mai i store Grønnegade 276 anden Sal tilgaden.

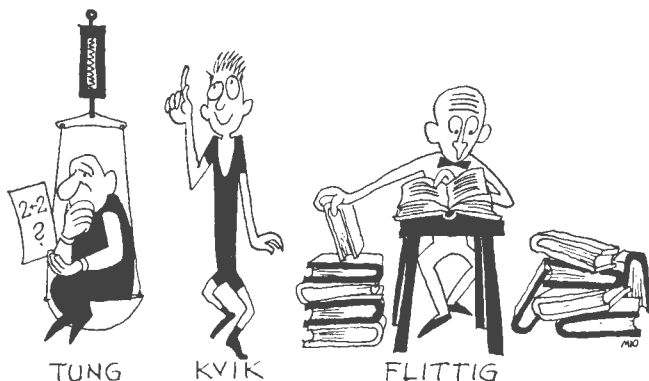
På det tidspunkt og i den sammenhæng ser vi nogle helt andre ord anvendt: *anstændig, duelig, ferm, honet, skikkelig, tro og tarvelig.*

Dispositioner

Ord for karaktertræk har to væsentlige egenskaber: de betegner dispositioner, og de er på én gang beskrivende og vurderende.

En disposition er en tilbøjelighed eller tendens til at reagere på en bestemt måde under bestemte betingelser. Et ord som *skør*, brugt om f. eks. et glas, betegner en disposition. Et *skørt glas* er et glas, som nemt kan gå i stykker, hvis det udsættes for overlast. Dispositionsord kan derfor bruges til at give en slags forklaring på en hændelse. Hvis der går et glas i stykker under opvasken, kan man forklare det skete ved at henvise til, at glasset var *skørt*. Bruddet på glasset ses som et udslag af *skørhed*.

Ord for karaktertræk betegner også dispositioner. Ord som *dum*, *flittig* og *selvstændig* betyder noget i retning af følgende: Når der opstår situationer af den og den slags, vil den pågældende person have tendens til at gøre den og den slags ting. En *flittig* elev er således en elev, som læser ihærdigt på sine lektier, som bliver hjemme om aftenen for at løse sine matematikopgaver i stedet for at gå i biografen, som afleverer sine stile til tiden, osv. Ord som *dum*, *flittig* og *selvstændig* bruges derfor til at forklare en



persons adfærd. At eleven bliver hjemme om aftenen for at løse sine matematikopgaver i stedet for at gå i biografen med sine kammerater, ses som et udtryk for hans *flid*. Hermed giver man ikke en årsagsforklaring på elevens adfærd, men henviser til en indre egenskab hos ham, sådan at hans adfærd ses som et udslag af denne egenskab.

Beskrivelse og vurdering i ét

Egenskaber som *dum*, *flittig* og *selvstændig* er imidlertid ikke nogle, der eksisterer objektivt på samme måde som *skør* og *elastisk* er objektive egenskaber ved ting. De er egenskaber, som personer tilskrives, snarere end egenskaber, som personer i sig selv har. Og denne tilskrivning af egenskaber sker i overensstemmelse med nogle bestemte værdinormer i samfundet.

Det er her, det andet almene kendetegn ved ord for karaktertræk bliver væsentligt. Ord for karaktertræk er beskrivende og vurderende på én gang. Andre ord, der fungerer på samme måde, er f. eks. *behagelig*, *gavnlig*, *lyve*, *vold*, *stjæle* og *retfærdig*. Når man beskriver noget med den slags ord, har man samtidigt givet en tilstrækkelig begrundelse for, hvorfor det er ønskværdigt eller uønskværdigt, eller hvorfor det bør roses eller dadles. Disse ord er altså udtryk for nogle værdinor-

mer. Dette gælder også mange af de ord, der betegner karaktertræk. At være *flittig*, *velbegavet* og *selvstændig* er per definition noget positivt, mens det per definition er noget negativt at være *doven*, *ubegavet* og *uselvstændig*.

Lærerens bedømmelsesgrundlag

Det næste spørgsmål er så, hvad læreren bygger sin bedømmelse på, når han tilskriver eleverne karaktertræk. Hvad får ham til at opfatte nogle elever som *kvikke* og andre som *tunge*? En del af svaret herpå er givet af den engelske sociolog Nell Keddie. Hun har undersøgt, hvilke socialpsykologiske mekanismer der fungerer i undervisningen, og hvordan lærerne opfatter det, der sker.

Hendes undersøgelser viser, at lærerne tilskriver eleverne evner og begavelse i det omfang, eleverne accepterer og lever op til lærernes opfattelse af, hvad der er relevant viden og relevante spørgsmål i skolesammenhængen. Nogle elever overtager lærernes strukturering af virkeligheden, og dem opfatter de som godt begavede. De andre opfatter de som mindre evnerige.

Den ikke-boglige klasse

Denne forskel i elevens måde at forholde sig til skolens faglige stof på, kan vi se i

nedenstående uddrag af, hvad der foregår i to forskellige klasser. I begge klasser er børnene 14-15 år gamle, men den ene klasse er boglig, og den anden er ikke-boglig. De to klasser arbejder med nøjagtigt det samme undervisningsmateriale, som drejer sig om familieinstitutionen i forskellige samfundstyper. I dette materiale er der bl. a. en beskrivelse af familien i England. Beskrivelsen omhandler kernefamilien, men medtager også storfamilien, dvs. en familie, hvor flere generationer bor sammen. Derimod tager materialet ikke hensyn til familie i betydningen slægt. I de to uddrag af timerne underviser læreren i familiebegrebet, sådan som det er defineret i materialet. Først uddraget fra timen i den ikke-boglige klasse:

Lærer: Hvem vil fortælle mig, hvad vi forstår ved familien? (Pause)
Det er ikke så indlysende, som I måske tror. Hvad er en familie? Derek?

Derek: En mor, en far.

Lærer: Ja.

Derek: Et par børn, hvis de har dem.

Lærer: Ja.

Derek: En bedstefar, en bedstemor.

Lærer: Ja.

Derek: En tante, en onkel.

Lærer: Regner man dem med i familien?

Derek: Ja, man gør.

Pige: (uforståeligt).

Lærer: Er der nogen, der er uenig i at – at i en familie medregner man bedsteforældre?

Derek: Jah, de er, for de er ens mors og fars mødre og fædre.

Lærer: Og det hele hører med til én familie?

Dreng: Ja.

Lærer: Er der nogen, der er uenig eller

vil tilføje noget i det hele taget?
Hvad forstår vi ved familien?

Pige: (hun har formodentlig siddet og læst i undervisningsmaterialet):
Det er også en gruppe mennesker, som bor under ét tag.

Pige: Nej det er ej. (andre elever erklærer sig enige eller uenige).

Lærer: Øh, en gruppe mennesker, der bor under ét tag – øh – det er noget andet end det, Derek sagde, ikke sandt? Fordi gruppen ssh, Derek ...

Derek: (hans stemme overdøver lærerens stemme) ... ville stadig være det samme som ens mor, ikke? Det ville stadig være ens familie.

Lærer: Ja, den gruppe, som Derek nævnte, bor ikke under ét tag. Nu kan vi afgrænse familien til at sige, at det er en gruppe mennesker, som er blodsbeslægtede, eller, som bor under ét tag; eller vi kan udvide dens betydning til også at omfatte det, Derek sagde: bedsteforældre, tanter og onkler og så videre, som i nogle tilfælde bor under samme tag, men det er ikke det almindelige. Den britiske familie, jeg siger den britiske familie fordi familiebegreberne er forskellige, som vi skal se, rundt om i verden. Peter og Derek, I hører ikke efter.

Peter: Jo jeg gør.

Lærer: ... britisk familie er forældre og børn, det er det, man kunne kalde, øh, kernefamilien. De bor normalt sammen, indtil børnene har udviklet sig, er modne, kunne man sige, til voksne ...

Som det ses, er der her en konflikt mellem de kategorier, som læreren anvender til at strukturere sin viden om familien, og så de kategorier, som eleverne benytter sig af. Læreren anvender de sociologiske kategorier, som findes i undervisningsmaterialet, hvorimod eleverne henholder sig til, hvad de ved om familier fra deres hverdagserfaringer uden for skolen. Men disse hverdagserfaringer er ikke uden videre relevante i skolesammenhængen. Bemærk, at læreren siger „Det er ikke så indlysende, som I måske tror“. Læreren vil have eleverne til at bevæge sig ud af hverdagens virkelighed ind i undervisningsmaterialets virkelighed. Men dette spring er eleverne ikke tilbøjelige til at foretage, de er skeptiske.

Den boglige klasse

Anderledes forholder det sig med eleverne i den boglige klasse:

Lærer: 90 % af britiske familier er kernefamilier.

Dreng: Hvad er de andre 10 %?

Lærer: Dem kommer vi til ...

Dreng: Hvad er storfamilier?

Lærer: Hvor der er to eller flere beslægtede familier, der bor i samme hus. Der kan være tre generationer.

Pige: Hvis man har sin bedstemor og bedstefar hos sig, er det en storfamilie?

Lærer: Ja ...

Elev: Hvad med enlige?

Lærer: De er ikke rigtig en familie, medmindre de har børn ...

Lærer: En anden gruppe, som er sjælden over hele verden, men som findes blandt netsilik-eksimoerne, er den polyandriske gruppe ...

Elev: Hvilket land findes det i?

Her accepterer eleverne lærerens opfattelse af, hvad der er relevant viden og relevante spørgsmål i skolesammenhængen. I deres spørgsmål tager de den ramme for givet, som læreren præsenterer, og de accepterer undervisningsmaterialets terminologi.

Ideologi og virkelighed

Naturligvis oplevede lærerne, at eleverne var forskellige i de to klasser, og i deres forberedelse til timerne tog de højde for denne forskel. Men de opfattede den som en forskel i elevernes evne til at abstrahere og til at forstå et begreb. I virkeligheden er der imidlertid tale om en forskellig holdning til skolen hos de to grupper af elever, og denne holdningsforskel hænger sammen med elevernes sociale miljø uden for skolen. Eleverne i den boglige klasse kom fortrinsvis fra mellem-lagene, mens eleverne i den ikke-boglige klasse fortrinsvis kom fra arbejderklassen.

Lærernes perception af eleverne er styret af deres begreber om bl. a. karaktertræk. De forstår elevernes adfærd ved at se denne adfærd som udslag af nogle indre egenskaber hos dem. Disse egenskaber er imidlertid ikke nogen, eleverne i sig selv har, men nogen, lærerne er nødt til at tilskrive dem for at få deres adfærd til at give mening.

Begreberne om karaktertræk er derfor ideologiske. De kommer til at forklare og retfærdiggøre skolens sortering af eleverne. På den ene side skjuler de de virkelige årsagsforhold, nemlig hvorfor eleverne handler, som de gør. På den anden side definerer de eleverne på en sådan måde, at forskelsbehandlingen af dem fremtræder som fornuftig og rimelig.

Torben Andersen, f. 1948
adjunkt i dansk sprog
Aalborg Universitetscenter

Mål & Mæle har bedt en række sprogforskere fortælle om sprogvidenskabens discipliner: dialektologi, sociolingvistik og hvad det hedder alt sammen. I dette nummer har vi bedt en sprogforsker svare på følgende spørgsmål: Hvad laver man in-

den for semantikken? Hvordan gør man? Hvor foregår forskningen? Hvornår begyndte man at interessere sig for den? Hvorfor er det nyttigt og fornuftigt at dyrke semantik?

Semantik

Hvad er semantik? Det er videnskaben om ordenes betydningsindhold og -værdi.

Hvad er da betydning, og hvad er indhold? Betydning er det som et ord angiver, betegner, eller dets begrebsindhold, mening. Indhold er det som fremstilles, i modsætning til den ydre form.

Hvad er det at betegne? Det er at benævne eller angive. Hvad er da et begreb? Det er en forestilling eller en idé. Hvad er mening? Det er det bevidsthedsindhold en person ønsker at give udtryk for, hensigten.

Hvad er betydningsværdi? Det er vel de associationer og vurderinger der er knyttet til ordene. Hvad er associationer? Det er tankeforbindelser. Hvad er vurderinger? Det er bedømmelse, værdsettelse.

Sådan kan Spørge-Jørgen køre rundt i Nudansk Ordbog og Ordbog over det Danske Sprog. Man starter med at slå op under ordet *semantik*, slår så op under de ord der står som forklaring osv. Man ender så foreløbig med: semantik er læren om hvordan ord angiv-

er noget, og om hvilke forestillinger, hensigter og bedømmelser der er forbundet med dem.

Dette er en semantisk analyse af semantik.

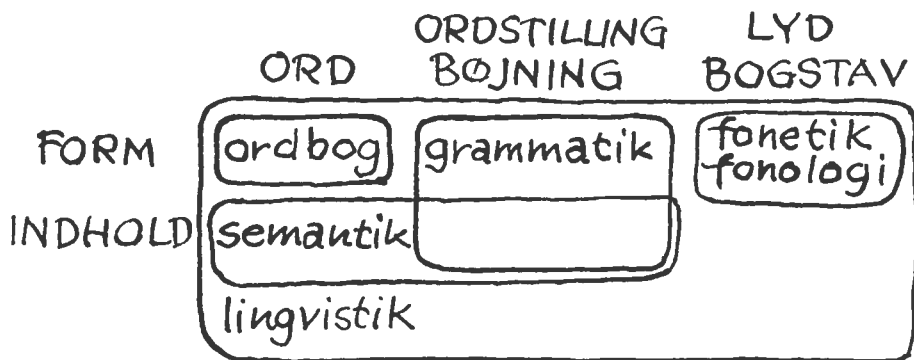
Semantikens naboer

En semantisk analyse af hvad semantik er kan også bestå i at man undersøger begrebsindholdet af ordet *semantik* i modsætning til betydningen af beslægtede ord.

Semantik handler ikke, som grammatik, om formerne for bøjning og ordstilling, men om betydningen – ikke blot af bøjningsendelser og ordstilling – men også af ord og særninger.

Semantik omfatter ikke, som lingvistik, både bøjningsslære (morfologi), ordføjningslære (syntaks) og lydlære (fonetik, fonologi), men kun indholdslære.

Semantik behandler ikke, som filologi, faktiske tekster historisk og for deres egen skyld, men handler om de mulige sætninger.



Semantik er in

Semantik er internationalt set in for øjeblikket. Så hvis man vil angive hvilke ting i verden der benævnes semantik, kan man passende pege på den store mængde af bøger der inden for de sidste 10 år er udkommet i mange lande: I England: Geoffrey Leech: *Semantics* 1974, John Lyons: *Semantics I-II*, 1977; i USA: Palmer: *Semantics* 1976, G. Lakoff: *On Generative Semantics* 1971; i Tyskland: Breckle: *Semantik* 1972, Bartsch & Vennemann: *Semantic Structures* 1972; i Polen: Anna Wierzbicka: *Semantic Primitives*, 1972, Adam Schaff: *Wstęp do Semantyki* (svensk overs.: *Introduktion til semantikken*) 1967; i Frankrig: Greimas: *Semantique Structurale* 1966; Sovjetunionen: Апресян: *Лексическая семантика* 1974, og i Danmark: Poul Levin: *Semantik* 1968.

Denne opblomstring af semantikken er nok en reaktion på at sprogvidenskaben i årene før var meget orienteret mod bøjning om ordstilling. Semantik er dog ikke – skønt ordet *semantik* er fra århundredskiftet – nogen ny videnskab. Det var vel semantik – selvom det ikke hed det – når Aristoteles mente at ordklasserne i sproget, navneord, tillægsord og udsagnsord, svarede til måder noget kunne være på i virkeligheden: ting, egenskaber og processer.

Og siden har man i sprogvidenskaben mere eller mindre beskæftiget sig med betydningen. Så om semantik gælder det som om så meget andet: allerede de gamle grækere ...

Hvor bedrives semantik?

Hvis man vil angive hvad semantik betegner, kan man også henvise til de institutioner hvor der bedrives semantik. Det sker især på de sproglige institutter på universiteter og læreanstalter (der findes vist ingen semantiske institutter). Men også på filosofiske, psykologiske og sociologiske institutter optager problemerne om hvad betydning er, mange forskeres tid. Endelig kan vel jurister og reklamefolk kaldes praktiske semantikere: falder den begæede handling inden for meningen med denne paragraf i loven? Hvordan kommunikerer man mest effektivt dette budskab?

Et af problemerne ved denne arbejdsdeling er den at folk fra de forskellige fag ikke læser hinanden, så resultater nået inden for ét område bruges kun lidt inden for et andet område.

Betydningsindhold og betydningsværdi

Hvad er det da for resultater man er nået til inden for semantikken? Visse

filosoffer har beskæftiget sig med forskellen på betydningsindhold og betydningsværdi (associationer og vurderinger). Det er fx en kendt sag at ord som *hustruen*, *fruen*, *konen*, *madammen* og *kællingen* kan henvise til samme person, angivelsen er den samme, men værdiladningerne er forskellige. Det samme gælder *ganger*, *hest*, *krikke*, *øg* og *kommune*, *brækket hvid*, *modehvid*.

Nogle ord er ganske neutrale med hensyn til vurderingen af det omtalte, fx *skrivemaskine*, andre er mere ladede med følelser og associationer, fx *Danmark*, mens andre igen ikke har noget præcist betydningsindhold, men en masse positiv eller negativ værdi: *frihed*, *fascisme*.

Med den sidste type ord har filosofen Bertrand Russel fundet på en slags bøjning: *jeg er principfast*, *du er stædig*, *hun er stivsindet*; *jeg er sparsommelig*, *du er nærig*, *han er gerrig*; *jeg er fri*, *du er ledig*, *hun er tøjesløs*.

I politisk propaganda er disse ord med lille indhold men stor værdiladning meget hyppige. Hvilket parti går fx ikke ind for et retfærdigt samfund, frihed og lighed. Nogen særlige oplysninger om partiernes standpunkter kan det dog ikke give vælgeren.

Om at måle betydningsværdi

Psykologer har prøvet at måle betydningsværdien ved ord. De har spurgt hundredevis af mennesker om de fx mente at *videnskab* var god eller dårlig, stærk eller svag, hurtig eller langsom. Ved statistiske metoder kunne de så finde frem til at et flertal af de spurgte mente at *videnskab* er god, stærk og halvhurtig. Prøver man derimod med *dianetics* (før ordet er præsenteret i en sammenhæng) ligger det midt imellem

med hensyn både til værdi, styrke og hurtighed. Hvert ord har således en bestemt plads i et 3-dimensionelt betydningsværdirum, hvor dimensionerne er værdi, styrke og hurtighed. (Se illustration!)

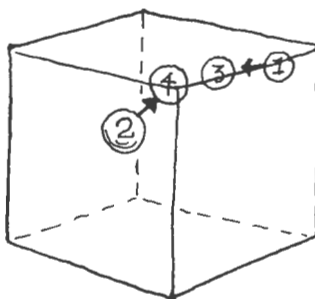
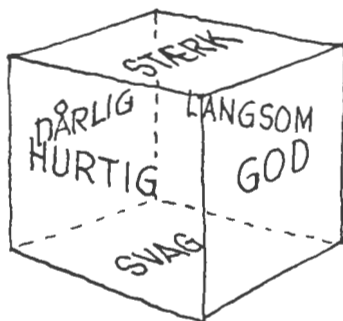
Folk læser derefter sætningen: *Vær med i korstoget der vil skabe et sundt Danmark. Dianetics. Det er den første præcisionsvidenskab om sindet.* Spørger man dem nu på ny, vurderes *videnskab* dårligere, svagere og hurtigere end før, mens *dianetics* vurderes bedre, stærkere og lige så hurtigt som før. Når man altså sætter to ord sammen i en sætning, flytter man ordenes plads i det semantiske rum mod hinanden. (Se illustration!)

Denne form for semantiske undersøgelser har fx været brugt når nye varemærker skulle markedsføres. Er der de rette associationer ved varemærkets *sneflager* for cigaretter, eller skulle de hellere hedde *snix*? En betydningsværdimåling kan afgøre det.

Begrebsindhold og begrebsomfang

Både filosoffer, lingvister og psykologer har interesseret sig for hvad betydning i det hele taget er. Nogle har hæftet sig ved at ord henviser til eller angiver ting og sager i omverdenen. Fx henviser *stolen* til en eller anden bestemt stol man kan se eller har talt om, og ordet *stol* henviser til en mængde af genstande. Ordet *lænestol* henviser også til en mængde af genstande, og denne sidste mængde er indeholdt i den første. Man kan derfor sige at begrebsomfanget af *stol* er større end begrebsomfanget af *lænestol*.

Andre, især lingvister, har hæftet sig ved de forestillinger ord er forbundet med og sammenhængen mellem disse



- 1: VIDENSKAB FØR
- 2: DIAMETICS FØR
- 3: VIDENSKAB EFTER
- 4: DIAMETICS EFTER

forestillinger. Ordet *stol* er fx forbundet med forestillingen om en fysisk genstand (ikke en idé), der er indrettet (ikke naturlig formet) med ben og sæde (ikke med plade eller skuffer) som en flyttelig siddeplads for én person. Ordet *lænestol* er derimod forbundet med forestillingerne om en fysisk genstand der er indrettet med ben og sæde og polstret ryglæn (evt. armlæn) som en flyttelig siddeplads for én person. Begrebsindholdet er derfor større i *lænestol* end i *stol*.

Henvisning og anvisning har med begrebsomfanget at gøre, henvisninger til bøger og institutter i *semantik* er in angav begrebsomfanget af semantik. Forestillingerne og deres sammenhæng har med begrebsindholdet at gøre. Den definition at semantik er læren om hvordan ord angiver noget og hvilke forestillinger hensigter og bedømmelser der er forbundet med dem, det var en beskrivelse af begrebsindholdet ved ordet *semantik*.

Abstrakt og konkret

Ordet *stol* er mere abstrakt end ordet *lænestol*, som er mere konkret. Ordet *møbel* er igen mere abstrakt end *stol*, og *brugsgenstand* mere abstrakt end *møbel*. De abstrakte ord, der har større begrebsomfang, har mindre begrebsind-

hold end de konkrete, og hedder netop abstrakte fordi man abstraherer, ser bort fra noget begrebsindhold når man bruger dem. I ordet *stol* ser man fx bort fra om den er polstret eller ej, i ordet *møbel* om den er til at sidde på eller sidde ved ...

Meget af al den undervisning der gives i skoler og på læreanstalter består i undervisning i at abstrahere. I zoologi skal man abstrahere fra hvor og hvornår man møder dyrene for at koncentrere sig om den zoologiske klassifikation. I matematik skal man se bort fra hvad det er der tælles fordi alt tælles på samme måde. I skriftlig dansk skal man ofte se bort fra hvad en tekst handler om for at finde hvordan alle tekster har fælles træk. Alle der lærer noget lærer på sin vis semantik – blot uden at vide det.

Semantik er samfundets klister

Institutionerne i vores samfund består ikke blot af bygninger, personer og materialer, men også af semantik – nemlig regler og normer for hvad man kan sige til hinanden, og hvad det tæller som inden for institutionen.

Det er fx ikke nok hvis man skal love noget at man har den hensigt at ville gøre det man lover. Man kan kun give

OMFANG



løftet fordi der er samfundsmæssig enighed om hvad der sker hvis man ikke gør det. Kommer man ikke som lovet til et møde, kan de andre blive sure, betaler man ikke som man har lovet i en kontrakt, kan man blive udpantet. Disse sanktioner giver selvfølgelig ubehagelige modsætningsforhold, men selve den semantiske regel at det at love er at acceptere eventuelle sanktioner hvis man ikke gør det lovede, det er den klistre der alligevel holder samfundet sammen i de situationer. Sanktionerne opleves som retfærdige.

Semantisk patentmedicin

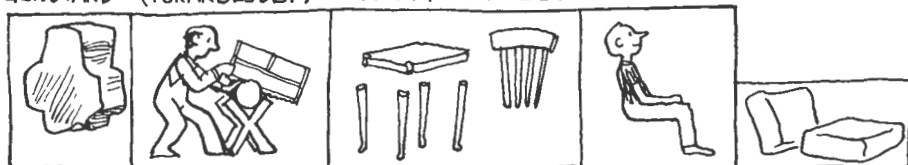
Sprogets store samfundsmæssige betydning har fået nogle til at mene at man ved semantiske analyser kan løse samfundsmæssige problemer. Det kan man sikkert også til en vis grad. Dialogen

mellem øst og vest besværliggøres fx nok af at ordet *frihed* kan betyde så mange forskellige ting: frihed for (udbytning), frihed til (at tage et initiativ), frihed for (at blive forflyttet til en anden arbejdsplads), frihed til (at flytte arbejdskraften) osv. Megen langhalm ville ikke blive tærsket hvis man afstod fra at bruge sådanne ord udefineret. Vælgerbefolkningen ville også nok være tjent med at politikerne brugte mere betydningsindhold og mindre betydningsværdi når de talte.

Men det er en fejl at tro at man kan løse samfundets problemer med semantisk patentmedicin. Tværtimod kommer samfundets problemer til at træde så meget mere tydeligt frem når en semantisk analyse viser hvordan sprogbrugen slører forhold. Semantik kan kun fjerne slør.

STOL

FYSISK GENSTAND + INDRETTET (FORARBEJDET) + MED SÆDE, BEN OG EVT. RYG- OG ARMLÆN + TIL AT SIDDE PÅ



FYSISK GENSTAND + INDRETTET (FORARBEJDET) + MED SÆDE, BEN OG EVT. RYG- OG ARMLÆN + TIL AT SIDDE PÅ + POLSTRET

LÆNESTOL

Hvorfor er semantik nyttig?

Dette spørgsmål som redaktionen har stillet, indeholder et ret interessant semantisk problem. Ligegyldigt hvad man svarer, har man indrømmet at semantik er nyttig. Det er en ubenægtelig forudsætning ved spørgsmålet. I næsten alle sætninger findes der ubenægtelige forudsætninger, men det berømteste eksempel er nok: *Hvornår er De holdt op med at tæve Deres kone?* Svarer man: *aldrig*, har man indrømmet at man stadig gør det og at man har en kone. Den eneste måde at komme uden om sådanne spørgsmål på er nok at kritisere den andens måde at tale på: *Sådan kan du slet ikke sige for jeg har ingen kone.* At forudsætte ting som ikke kan tages for givet af alle er egl. en ret ufin måde at føre samtaler på. I reklamer er det fx meget almindeligt: *Avenue, endelig en cigaret med stærk smag, men kun ca. det halve 'tjære' og negotin.* Her forudsættes det at vi har ventet på den længe (endelig).

Netop sådanne semantiske analyser af hvilke ubenægtelige forudsætninger der ligger i tekster vi støder på i hverdagen, er et godt eksempel på hvorfor semantik er nyttig. Semantisk indsigt kan sætte folk i stand til at gennemskue meget i den massemediepåvirkning de bliver udsat for til daglig. Det ville derfor være nyttigt med undervisning i semantik i skolen.

Faren ved semantik er selvfølgelig at også reklamefolk og politikere kan bruge den. De gør det allerede – og det sker ikke til gavn for demokratiet.

Kun hvis modtagerne er lige så gode til at afsløre meddelelserne som afsenderne er til at lave dem, kan den samfundsmæssige kommunikation undgå at køre skævt.

Det hjælper selvfølgelig ikke skole-

børnene at de kan forstå at de bliver påvirket, men det er en forudsætning for at de selv kan gøre noget ved det.

Den semantiske drøm

Man kan også tænke sig semantik gjort nyttig på en anden måde. Der udfoldes mange bestræbelser på at få datamaskiner til at producere semantisk acceptable sætninger og tekster og til at svare på spørgsmål. Tænk hvis det en dag lykkedes! Oversættere ville der ikke blive brug for, læger og psykologer kunne hellige sig de sjældne og eksotiske sygdomme, patienten taler blot i databanken med sin maskine der stiller diagnosen og skriver recepten. Skønlitteratur og ugeblade kan produceres efter ønske: to dele romantik, 3 dele dramatik, happy ending i et pænere villakvarter, læsbarhed 36, 142 sider. Retssager kan databanken også klare. Den anklagede kan stå mellem en automatisk anklager, en automatisk forsvarer og en automatisk dommer, der kan alle præcedenserne udenad, dommen kommer ud af en lem til højre, og kun retsbetjentene er af kød og blod.

Nogle kalder det fremskridtsdrømme, andre kalder det mareridt – i alle tilfælde synes det at ligge et stykke ude i fremtiden. Men der arbejdes hen imod dette mål. Så er semantikken en vare der kan købes og sælges – og så er den for alvor nyttig.

Ole Togeby, f. 1947,
lektor i dansk sprog,
Københavns Universitet.

Bestemte navne

For nogen tid siden var jeg i Bellacentret, som jo tidligere lå på Bellahøj, men nu er flyttet til det flade Amager. På facaden stod „Bellacenter“, og i reklameskrivelser blev centret også omtalt i ubestemt form: „Bellacenter blomstrer“. Vi studsede over denne form, som på os virkede lidt særpræget, og blev enige om, at det nok var et reklametrick, der havde til formål at hæve centret op i en højere sfære, at kanonisere det som et begreb. Den opfattelse synes at passe godt med, at Bellahøjen jo må være en høj blandt så mange andre høje, blot måske noget kønnere. Bellahøj derimod er navnet på noget, der hverken behøver at være højt eller kønt, men som der kun er det ene af.

Men nu Vesterhavet og Østersøen! de passer jo ikke særligt godt ind i vores kønne (men måske lidt spinkle) teori – eller gør de? og hvorfor ter Vejrhøj sig anderledes end Himmelbjerget? Alperne, Dalerne, Færøerne, Hebriderne og Ert-holmene vil heller ikke være med i legen, men Bornholm er go' nok. Hvad med Rügen, Polen, Mähren og Mauretanien? driller de bare, eller står de virkelig i bestemt form? Mongoliet kan man bedre forstå, der har man dog det ydre Mongoli.

I det mindste kan der ikke være tvivl om, at Østergård er professor, men Østergården er en gård, der ligger noget østligt.

Er der overhovedet mening i galskaben?

Venlig hilsen

Bent Pedersen, f. 1942

En læser har lagt mærke til, at det københavnske udstillingsforetagende Bellacentret er begyndt at kalde sig Bellacenter, altså med navnet i ubestemt form. Det har ført ham ind på spørgsmålet hvorfor nogle stednavne bruges i bestemt form, andre i ubestemt (nøgen) form. Og det igen har givet anledning til, at emnet tages op hér, selvom det egentlig er for omfattende og, især, for lidt undersøgt til, at det kan blive til mere end nogle punktvisse betragtninger over *danske* stednavne bestående af et enkelt ord eller en sammensætning. Der ses altså bort fra navne på fremmede lokaliteter (f. eks. *Alperne, Tyrkiet, Mauretanien*). De er ofte dannet efter fremmede, navnlig tyske, mønstre og falder derfor udenfor dansk navneskik.

Bestemt form

Fænomenet bestemt form (*Grenen, Vesterhavet, Furesøen*) overfor ubestemt form (*Hals, Øresund, Arresø*) må nødvendigvis sættes i sammenhæng med navneordenes (fællesnavnenes) bestemthedsbøjning. Desuden skal vi huske, at når vi taler om *brugen* af stednavne i den ene eller den anden form, så mener vi ikke bare deres forekomst på landkort og vejskilte og i navnefortegnelser, men også og først og fremmest på deres anvendelse i naturlige sproglige sammenhænge, altså f. eks. i ytringer som „der er langt til Bornholm“, „hun bor i Lyngby“, „Farums borgmester blev genvalgt“.

Og forresten bør vi allerførst gøre os klart, hvad vi vil forstå ved begreberne

bestemt og ubestemt form. Navneordene *hest* og *hus* refererer i deres ubestemte, nøgne form i uafgrænset almindelighed til begrebet „hest“ og „hus“. Navneord, som betegner tællelige genstande, bruger vi ret sjældent i ubestemt form („vi tænker på at købe hus“, „det er blevet dyrt at holde hest“). Oftest tilknytter vi ord, som på forskellig vis afgrænser, bestemmer og karakteriserer begrebet (*hendes hest*, *Kirstens hus*, *dette hus*, *en (ung) hest*, *et hus med kælder* o. s. v.). Men begrebet kan også bestemmes ved, at der føjes en bøjningsendelse til navneordet: *hesten*, *huset*. Det er den form, vi bruger, når begrebet ikke er bestemt eller karakteriseret på anden vis, men alligevel forudsættes bekendt, f. eks. fordi det lige har været omtalt eller fordi der i den aktuelle situation kun kan være tale om én bestemt hest eller ét bestemt hus. Hvad der hér er sagt om navneordenes bestemthedsbøjning er vitterlig kun et lille hjørne af et stort og kompliceret system, men det er nogenlunde tilstrækkeligt som baggrund for emnet stednavne i bestemt og ubestemt form.

Et stednavn refererer *altid* til én bestemt lokalitet, ligesom et navneord i *bestemt* form refererer til ét bestemt eksemplar af det pågældende fænomen. At et stednavn refererer til én bestemt lokalitet udelukker ikke, at flere forskellige lokaliteter kan have samme navn. Der er f. eks. mindst 10 bebyggelser i Danmark, der hedder Lyngby. Men det ændrer ikke det faktum, at hvert enkelt eksemplar af navnet Lyngby refererer til én bestemt lokalitet.

To logiske løsninger

Da nu et navneord sættes i bestemt form, når det refererer til én bestemt genstand, som ikke på anden måde er karakteriseret, forekommer det logisk, at også et

stednavn forsynes med bestemthedsmærke; for som lige nævnt er det et særkende ved stednavne, at de altid refererer til én bestemt genstand, en lokalitet. Ud fra denne fornuftige betragtning er bestemthedsformer som Vesterhavet, Grenen, Furesøen, Østersøen o. s. v. netop, hvad vi skal vente os af et stednavn. Den „indre“ bestemthed modsvares af et ydre bestemthedsmærke.

Men når bestemthedsformen er, hvad vi skal vente, hvorfor har de allerfleste af vore stednavne så alligevel ubestemt form? Svaret på dette spørgsmål kan godt ligne en selvmodsigelse: Da et stednavn ifølge sin funktion altid refererer til én bestemt genstand, en lokalitet, har det – i modsætning til navneordene – ikke brug for noget ydre kendetegn til at markere dette konstante forhold. Personnavne, som også altid refererer til én bestemt genstand, en person, er jo heller ikke udstyret med bestemthedsmærke i dansk. Ud fra denne fornuftige, og økonomiske, betragtning er der intet påfaldende i, at *Hals*, *Birkerød*, *Lyngby*, *Østergård*, *Storebælt* og *Øresund* fremtræder i ubestemt form.

Nu skal sten stå på bjerg

Nu er der faktisk ikke noget selvmodsigende i at kalde begge betragtninger fornuftige. Men for at kaste lidt mere lys over forholdene vil vi prøve at trække dem ind under et sproghistorisk perspektiv.

Det er igen navneordenes bestemthedsbøjning, der må holde for. Denne bøjningskategori fandtes ikke i de nordiske (og germanske) sprogs oprindelige bøjningssystem. Navneordene optrådte kun i deres nøgne, ubestemte form, men kunne naturligvis som i nydansk karakteriseres ved tilknyttede tillægsord, tillægsagtige stedord og ejefaldsformer.

I en runeindskrift fra slutningen af 900-tallet står der: *nu skal standa sten a bjargi*. En ordret omsætning til nydansk, *nu skal sten stå på bjerg*, støder vores sprogfølelse, fordi de ubestemte former *sten* og *bjerg* ikke markerer den indre, betydningsmæssige bestemthed: at det drejer sig om en bestemt sten på et bestemt bjerg. Men vi må forestille os, at for olddanskerne har den fraværende markering af bestemthed ikke været følt anderledes, end når vi siger „Aalborg ligger i Jylland“ uden at markere, at det drejer sig om et bestemt Aalborg i et bestemt Jylland. Når bestemthedsbøjningen ikke fandtes, har det ikke kunnet støde nogens sprogfølelse at måtte udlede den indre, betydningsmæssige bestemthed af sammenhængen. Men den grammatiske situation ændredes, da denne bøjningskategori blev en realitet.

Bestemthedsbøjningen menes opstået ved, at et efterstillet påpegende stedord, *hin* eller *in*, smeltede sammen med navneordet i forbindelser som *sten (h)inn hardi*, *bjarg (h)it branta* ('sten den hårde, bjerg det bratte'), således at der opstod en bøjningsendelse, navneordenes bestemte efterhængte artikel: *steninn*, *bjargit*.

På dansk område er bestemthedsbøjningen først bevidnet i lovhåndskrifter fra midten af 1200-tallet. Man mener dog, at den kan være begyndt at komme i brug allerede i 1000-tallet. Navneordene kunne nu udnytte det nye bøjningsmærke til at udpege det enkelte, bestemte eksemplar af et uendeligt antal. Middelalderens dansker behøvede ikke at sige *sten på bjerg*, når hun faktisk mente *stenen på bjerget*.

Stenbjerg

Stednavnene derimod havde ingen gavn af den nye bøjningskategori, eftersom de ifølge deres funktion altid refererede til et

enkelt eksemplar. Lad os forestille os, at det bjerg, som stenen står på, hedder *Stenbjerg* (Stenbjarg). Efter optagelsen af den nye paragraf om bestemthedsbøjning i den gammeldanske grammatik skal det hedde: *nu skal standa steninn a bjarginu* (-inu er hensynsfald, styret af forholdsordet *a*). Hvis skriveren vil fortælle, hvad bjerget hedder, kan han skrive: *nu skal standa steninn a Stenbjargi*, altså med bibeholdt ubestemt form af navnet. På den anden side må det have været nærliggende også at sætte *Stenbjerg* i bestemt form, selvom bestemthedsmærket i dette tilfælde ikke ville få nogen grammatisk funktion.

Men i virkeligheden synes det ikke at have forekommet datidens navneskabere og navnebrugere så nærliggende, for bestemthedsformer af stednavne optræder yderst sporadisk i de første århundreder af middelalderen. I den store Kong Valdemars Jordebog fra 1200-tallet med dens hundreder af stednavne er der således kun ét tvivlsomt eksempel på bestemthedsform. Det må dog tages i betragtning, at på den tid var heller ikke navneordenes bestemthedsbøjning fuldt gennemført.

Medvirkende til stednavnenes tilbageholdenhed overfor den nye bøjning var det nok også, at da den kom i brug, havde mange af de eksisterende navne allerede gennemgået så gennemgribende lydlig ændringer, at de klart skilte sig ud som „rene“ navne, d. v. s. uigennemskuelige navne, som alene refererer til en lokalitet uden at beskrive dens art.

2500 -torp'er

Men bestemthedsbøjningen udeblev for det meste også i navne, som ned gennem tiden forblev helt eller delvis gennemskuelige. Det får vi et godt indtryk af, når vi gennemløber vore ældre navnetyper. Det drejer sig om navne, som hid-

rører fra vor tidsregnings begyndelse frem til slutningen af vikingetiden og begyndelsen af middelalderen, altså navne, som stort set må være skabt, inden bestemthedsbøjningen vandt frem. De vigtigste grupper er dem med efterleddene *-ing*, *-løse*, *-lev*, *-sted*, *-høj*, *-by*, *-bjerg*, *-borg*, *-holt*, *-torp*, (*-rup*, *-trup*, *-drup*), *-rød*, *-tved*, *-toft*, *-ager*, *-lund*, *-skov*, *-holm*, *-have*, *-lække*, *-ved*, *-vang*.

Som det ses af denne opremsning er hovedparten af efterleddene ord, som stadig findes i vort sprog. I mange tilfælde er også forleddene gangbare ord i gennemskuelig form: *Bredning*, *Brænding*, *Snævring*, *Skovsted*, *Tingsted*, *Bøgested*, *Sundby*, *Sønderby*, *Bjergby*, *Sandbjerg*, *Vestbjerg*, *Sønderborg*, *Nyborg*, *Lundtoft*, *Skovtofte*, *Broager*, *Gadevang* o. s. v. I middelalderen var selvsagt langt flere af disse navne fuldt forståelige, og nogle af de efterled, som nu er gledet ud af vort ordforråd, var endnu i levende brug, f. eks. *torp* 'udflytterbebyggelse', som indgår i halvtredje tusinde navne.

Kun et ganske lille antal af navnene i disse grupper har fået bestemt form, bl. a. en del yngre navne på *-sted*, hvoraf nogle i flertalsform: *Kandestederne*, *Tranestederne*, *Åstederne*.

Postadressebogens almindeligheder

En særpræget bestemt flertalsform fortjener at nævnes. Det er *Herstederne*, opstået som fællesnavn for de to nabobyer Herstedvester og Herstedøster og en tid brugt som kommunenavn. Nu kalder kommunen sig *Albertslund*. Det kan ikke undre, at hustagene falder ned i en kommune, hvis styre begår den sproglige vandalisme at udskifte et virkelig originalt og tilmed handigt navn med en af Postadressebogens mest fantasiløse banaliteter.

En parallel er *Brøndbyerne*, der er dan-

net som fællesnavn for nabobyerne Brøndbyvester og Brøndbyøster. Også hér har kommunestyret åbenbart fået betænkeligheder over sin navnemæssige originalitet, men har dog nøjedes med at likvidere bestemtheds- og flertalsendelsen, så den nu ligner de hundreder af andre *by*-navne i ubestemt form.

Navnene på *-høj*, gammeldansk *høgh*, skal antagelig tælles i tusinder. I de ældste, som ofte betegner store bebyggelser, er efterleddet almindeligvis forvandlet til ukendelighed. Men langt de fleste af *høj*-navnene er yngre eller helt unge, og deres efterled er intakt. Nogle af dem betegner gårde og mindre landsbyer, men de fleste er simpelthen navne på høje, og tilmed helt gennemskuelige: *Bavnehøj*, *Bålhøj*, *Byhøj*, *Langhøj*, *Grønhøj*, *Ormehøj*, *Strandhøj* o. s. v. Alligevel er antallet af bestemthedsformer meget lille i forhold til den samlede mængde.

Limfjord og Vestersø

Situationen i dag indenfor de hér omtalte navnegrupper stemmer godt overens med den, vi kan iagttage i senmiddelalderen. Endnu i 1400-tallet er der påfaldende få eksempler på stednavne i bestemt form, skønt navneordenes bestemthedsbøjning på den tid var fuldt udviklet. Et af de ældste eksempler er *Skagen*, som i 1327 skrives *Schagen*. Det sjællandske *Odden* nævnes første gang i 1384, og da i bestemt form. *Limfjorden* skrives uden bestemthedsendelse indtil midten af 1400-tallet. *Vesterhavets* ældre navn var *Vestersøen*, som i 1400-tallet har ubestemt form. *Østersøen* er et nyere navn.

Af gode grunde fandtes der ikke så mange gadenavne i middelalderen, men fra 1400-tallet øges antallet, og mange af dem har bestemt form, som dog senere ofte er afløst af ubestemt.

De hidtil omtalte navnetyper har næ-



Skagen strand, tegnet af C. Neumann 1883.

sten alle været sammensætninger. Af letfattelige grunde nåede påvirkningen fra navneordenes bestemthedsbøjning lettere ind på de navne, som bestod af et enkelt ord, forudsat at det havde en gennemskuelig form.

Nogle af disse kortnavne, som man undertiden kalder dem, er ældgamle. De indeholder derfor ofte ord, som forlængst er forsvundet ud af sproget. Det gælder f. eks. en række vestjyske sogne navne som *He, Ho, Hjerme, Nør, No, Sir, Tvis*. Men adskillige kortnavne er identiske med navneord, der stadig er i brug. Da vi ved, at de kortnavne, vi danner i nutiden, oftest får bestemt form, kan vi anvende bestemthedsendelsens fravær eller tilstedeværelse som et redskab til en grov aldersinddeling. Ubestemt form indikerer at et kortnavn er relativt gammelt, bestemt form, at det er relativt ungt. I den ældre gruppe kan derfor med forbehold anbringes navne som *Asp, Balle, Bjerg, Klit, Sand, Sande, Dal, Bur, Busk, Hede, Høj, Kær, Lund, Sal (Sahl, Sall), Holm, Knude, Tarm, Krog, Vrå, Ager, Næs (Nees), Nakke, Hals, Vejle* ('vade-

sted'), *Have, Løkke, Vang, Horn, Hjelm, Eg, Bov, Gren*.

Vejlen og Vejle

Svært mange af kortnavnene i ubestemt form har en modsvarighed i bestemt form: *Vangen, Bovet, Løkken, Haven, Vejen, Grenen, Heden, Klitten, Bjerget, Vråen, Krogen* o. s. v. Taget under ét må disse navne anses for yngre end de tilsvarende i ubestemt form, selvom enkelte af dem nok først har fået deres endelse undervejs.

En særlig gruppe udgør de såkaldte forledsellipser, d. v. s. navne, som er dannet ved bortkastelse af forleddet i et sammensat navn og som bruges ved siden af modernavnet eller fortrænger dette. Eksempler: *Holmen: Bremerholm, Sundet: Øresund, Æ Røn: Thyborøn, Oddesund: Æ Sund* (se nedenfor om artiklen Æ). *Skagen* er et eksempel på en forledsellipse, som har fortrængt det oprindelige sammensatte navn: *Vendilskagi*.

Et mindre område af Vendsyssel, sydvest for Frederikshavn, udviser et påfaldende stort antal bestemthedsformer, båd-

de i natur- og bebyggelsesnavne og både i sammensatte navne og kortnavne. Fra et enkelt sogn (Skæve) kan nævnes: *Bollebakken, Brønden, Guldbækken, Heden, Hytten, Højen, Aftenbakken, Birket, Mølhaven, Krogen, Sillebækken, Svampen, Tegloovnen, Tuen, Tuebakken, Vangen, Bakken, Leddet, Spånheden, Skellet, Mosen, Mølbakken, Snorren, Vitten, Hatten, Vesterheden, Topheden, Krathuset*. Bevæger vi os væk fra dette område, aftager tætheden af bestemthedsformer langsomt henimod deres normale, det vil sige meget beskedne andel af det samlede navneforråd.

At den er beskednen, kan enhver overbevise sig om ved at gennemløbe f. eks. nogle sider af Postadressebogen og registrene i Geodætisk Instituts kortbøger. Eksempelvis forekommer *Østergård* ca. 700 gange i Postadressebogen, men bestemthedsformen *Østergården* kun én gang. Den ubestemte forms dominans i navne på -gård er begribeligvis ikke et alderskriterium, men en følge af tradition.

Skriftens vildspor

Hvis man undersøger styrkeforholdet mellem bestemt og ubestemt form alene ved hjælp af trykte navnefortegnelser, risikerer man at blive ført på vildspor. Går vi således fra det vestlige Vendsyssel til Thy og Hardsyssel (også kaldet Ringkøbing Amt), falder tætheden af bestemthedsformer drastisk – vel at mærke på papiret. Vi er nemlig kommet ind i det område (Vest- og Sydjylland) hvor man bruger foranstillet bestemt artikel: *æ hest, æ hus*, svarende til det øvrige lands *hesten, huset*.

Den foransatte artikel er formentlig lige så gammel som den efterhængte, men den viser sig yderst sjældent i skriftsproget. I Thy og især i det nordvestlige

Hardsyssel forekommer stednavne med foransat bestemt artikel i stort tal: *æ bak, æ bære, æ håw', æ kno'per, æ lu'n, æ masdeer, æ narlu'n, æ ryltår'e, æ rø'gel, æ rönlan', æ tødhuws*. Da vestjysk ikke har kønsbøjning, er artiklens form altid den samme.

Når postmestre, korttegnere, tingskriver og lignende står overfor at skulle sætte disse navne på prent, må de vælge mellem to muligheder, da der jo ikke kan være tale om at skriftfæste den foransatte artikel og simpelthen skrive *Æ Hov, Æ Rønland* o. s. v. Den ene mulighed er at gøre den foransatte artikel til efterhængt: *Hovet, Rønlandet* o. s. v. Det sker da også ind imellem (Tipperne og Skallingen beror på en sådan omvending). Men oftest vælges den nemmeste udvej: at droppe artiklen og dermed bestemthedsformen, så resultatet bliver: *Bak, Borg, Hov, Knopper, Lund, Madesteder, Nørrelund, Ryletorv, Røgel, Rønland, Tøthuse*.

Dalarne

Det sproglige slægtskab i Norden giver sig selvsagt også til kende i stednavnene. Men netop med hensyn til bestemthedsbøjningen er der en iøjnefaldende forskel mellem Danmark på den ene side og Sverige og Norge på den anden. Oprindeligt har forholdene været ens. Men fra slutningen af 1500-tallet ekspanderer bestemthedsformerne voldsomt i søsterlandene. Ikke bare nydannede navne får herefter bestemt form, men i mange af de gamle navne føjes artiklen til den oprindelige ubestemte form, således at f. eks. *Vänir, Vättur, Mälir, Vist* og *Dalar* ændres til *Vänern, Vättern, Mälaren, Viskan* og *Dalarne*.

Når et stednavn i bestemthedsform indgår som førsteled i en sammensætning, udelades bestemthedsendelsen: *Vesterhavsfiskeri, Limfjordsøsters, Himmel-*

bjergfest. Denne regel, som jo stemmer overens med navneordenes bøjningsregler, gælder dog normalt ikke for kortnavne i bestemt form: *Skagensbanen*, en *Oddengrund*, de søde *Bovetbørn*. Og bestemthedsformen kan indgå som førsteled i nye stednavne: *Gadensgård*, *Tvedenshuse*, *Terpethede*.

Men indbyggerne i Skagen og Odden hedder hhv. *Skagboer* og *Odboer*, formentlig fordi indbyggernavnet er dannet, før bestemthedsendelsen voksede fast.

Når der føjes underordnede bestemmelser til et sammensat stednavn i bestemt form, gælder som ved navneordene den regel, at artiklen udelukkes: *det oprørte Vesterhav*, *min barndoms Limfjord*, *det Himmelbjerg*, *som ligger nær Silkeborg*. Reglen er dog næppe så ufravigelig som ved navneordene.

Bestemthedsformer og bestemthedsbøjning

Selvom vi hér har draget paralleller mellem navneordenes og stednavnenes bestemthedsformer, må det understreges, at stednavnene aldrig har bestemthedsbøjning. Grammatisk bøjning består i, at man ved ydre symboler, bøjningsendelser, markerer indre, betydningsmæssige modsætninger. Når vi til navneordet *by* føjer bøjningsendelsen *-en*, markerer vi betydningen 'bekendt, bestemt'. Føjer vi ikke nogen endelse til, d. v. s. når vi anvender endelsen nul, markerer vi betydningen 'ubekendt, ubestemt'.

Men sådan forholder det sig jo netop ikke med stednavne. *Øresund* ville ikke blive mere bestemt, selvom vi satte navnet i bestemt form: *Øresundet*. Og *Furesøen* bliver ikke mindre bestemt, fordi den på Geodætisk Instituts kort kaldes *Furesø*, lige så lidt som *Vesterhavet* mister sin individualitet i sammensætningen *Vesterhavsfiskeri*.

Hermed er vi tilbage, hvor vi begyndte. Når bestemthedsendelsen ikke har nogen grammatisk funktion i stednavne, er det ikke så mærkeligt, at der råder en hel del vilkårlighed eller – med et bedre udtryk – bevægelighed. Der bør råde bevægelighed. Og bevægeligheden er i virkeligheden meget større, end det fremgår af et flygtigt blik på den øjeblikkelige tilstand. Endnu i begyndelsen af dette århundrede vekslede *Kattegat* med *Kattegattet*. *Kulhuse* kaldtes tidligere *Kulhusene*. I *Himmelbjerget*, nævnt første gang i 1700-tallet, veksler bestemt og ubestemt form til ind i dette århundrede. Tilsvarende veksler *Saltholm* og *Saltholmen*, *Bremerholm* og *Bremerholmen*, *Hjelm* og *Hjelmene*, *Gudenå* og *Gudenåen*. Hedder det *Isefjord* eller *Isefjorden*? Det rigtige svar er ja.

Bellacenter

Man kan på en måde sige, at brugen af bestemt og ubestemt form i stednavne er et stilistisk fænomen. Navnebrugeren vil naturligvis oftest føle sig bundet af de former, som har vundet hævd. Men navneskaberens er frit stillet.

Det er denne stilistiske frihed, Bellacentret udnyttede, da det i forbindelse med flytningen til Amager besluttede at ændre navnet til Bellacenter. Hensigten var, oplyser centrets sekretariat, at give navnet et mere internationalt udseende. Den må siges at være nået, eftersom bestemthedsendelsen er det eneste, som er af hjemlig oprindelse i dette navn.

Pudsigt nok har enkelte patriotisk sindede navneforskere også næret en vis modvilje mod bestemthedsformerne, men ud fra den stik modsatte opfattelse, at de ubestemte former stemmer bedst overens med god gammel dansk navneskik.

Gordon Albøge, f. 1924,
lektor,
Institut for Navneforskning.

Skriv sproget – sikkert og varieret

Om skriftlig dansk i folkeskolen

De fleste voksne har en erindring om, at arbejdet med skriftsproget begynder i detaljen. Man sidder og skriver en side eller to med lutter p'er og sveder over det rent motorisk indviklede at holde på en blyant – uden at få krampe i fingeren, at holde ryggen rank – og ikke hænge ind over bordet, at trykke blyanten mod papiret – uden at spænde i armen. Det er skriftlig fremstilling som en miksnings af skrivning og gymnastik. Hvad det skal tjene til, ved man ikke. Arbejdet skrider frem på lærerens og skolens bud, og først meget senere når man frem til så magiske kombinationer som *is*, *ko*, *le*, og endnu senere til dristigheder som *sol - sne - kat*, uden at det skrevne får anden retning eller mening end den, at tiden går. KAT er tre majsommeligt tegnede bogstaver, ikke et ord og slet ikke et lille sjovt væsen på fire ben, der leger i en solstribe på gulvet. *Kat* er en skrivepræstation, som fungerer sammen med andre skrivepræstationer, langt borte fra hverdagens øvrige erfaringer om en tegnet kat, en foto-

graferet kat, historien om en kat, synet af en kat, lydene fra en kat, lyden k-a-t, begrebet kat, navne som *Mis* og *Mons*, og *min* egen kat, ikke at forglemme.

Der må være andre måder

Som Peter Plys tænkte, da Jacob slæbte den ved det ene ben ned ad trappen, og den for hvert trin dunkede hovedet mod kanten: Der må være andre måder at komme ned ad en trappe på! Der må også være andre måder at lære skriftlig fremstilling på.

Man kunne jo starte i *rammen* for de skriftlige aktiviteter: Hvor skriver man? Far sidder ved spisebordet og grifler et brev til farfar om, hvordan det står til i familien; det læser farfar i morgen, når brevet når frem. Mor sidder ved telefonen og noterer et navn og nogle tal; det skal hun bruge, når hun skal have fat i Peters lærer; storesøster sidder ved sit bord og skriver sirligt på et pænt stykke papir; der er et job, hun gerne vil have. Rammen eller situationen fortæller en hel

masse om, hvad skriftsprog kan bruges til. Langt ude forestiller barnet sig, at den fortælling om *Den bestøvede kat*, som storebror læser højt en aften, han er i *det* humør, er skrevet ned og tegnet, trykt, oversat, trykt igen, købt og solgt, før den landede her i lejligheden. Postkortet fra onkel Troels på ferietur i Grækenland er skrevet af ham selv ved et bord på en kafé i Athen med grøn kuglepen. Mor læser det højt; barnet ser krims-krams og frimærker på den ene side, et farvefoto af Akropolis på den anden side. Det er altså erfaringer om skrift og dermed forberedelser til den skriftlige fremstilling.

Rollen som skrivende person

Samtidig erfarer man noget om den *rolle*, man er i som skrivende person. Altså ikke, *hvor* man skriver, men *hvordan*. Man skriver ud fra en sammenhæng mellem handling og hensigt. Det skrevne skal bruges til noget, og det skrevne er led i en proces: fra tanke til skrift, fra tale til skrift, fra læsning til tale, fra skrift til tanke, fra skrift til tale.

Man sidder i *rollen* som skrivende person med en række muligheder foran sig: et privatbrev, en telefonbesked, et læserbrev, lektienoter o. s. v.

Og så vælger man det, man har brug for: en tegning af en kat skal have en titel k-a-t, et postkort skal videregive en ferieglæde, et dagbogsnotat skal resumere dagen i dag, en telefonbesked skal huskes, et synspunkt skal frem i avisen. I alle tilfælde sidder den voksne med kuglepen i hånden og grifler på hvidt papir. Nogle børn bliver så optaget af rollen, at de træder ind i den og giver sig til at lave krims-krams fra venstre til højre i slingrende rækker, eller de tegner bogstaver af fra bogen eller avisen. De er som de store. De skriver.

Sådan et par små ark har jeg, julegaver fra børn, der har leget med rollen som skrivende personer. Der er bogstaver fra et mystisk tegnsprog, og der er sirligt aftegnede ord fra en avisforside eller mange rækker af små krappe bølger fra venstre til højre, og jeg har set børnene sidde og fabrikere i korrekt skrivestilling med blyanten i hånden, præcis som de har iagttaget det. – Prøv at læse, hvad der står, har jeg spurgt en lille seks-årig. – Nej, siger han. Det er jo til dig. Du skal læse højt. Og forventningsfuldt er han kravlet op på skødet for at høre, hvad de mange streger egentlig er blevet til; det er noget helt andet end en tegning, nemlig noget skrevet og derfor også noget, der kan læses højt.

- Jamen, hvad er det for noget?
- Det er da en historie.
- Om hvad?
- Om missekatten.

Og så begynder man at „læse”: Der var engang en lille mis, som hed Mons. Det var næsten kun en killing, da dens mor en morgen kom hjem med ...

Og drengen sukker tilfreds. Det var altså en rigtig historie, han dér fik skrevet!

Teksttype

Teksten som *type* eller *genre* er en erfaring, der tidligt indgår i overvejelserne, når man skriver eller læser. Typeforestillingerne er styrende for, hvad teksten kan og må handle om: et eventyr, et vers, nogle notater, en besked. De er også bestemmende for ens forventninger til indholdet: *Kære farfar! Tak for den fine bog, du sendte ... Der var engang en dreng, der hed Per. Han havde to brødre ... Husk at tage penge med i skole til ... Mor! Fru Andersen har ringet. Hun sagde, at ...* Sådanne indledninger røber hurtigt deres genre og gør det let at følge

med som læser eller lytter. Man ved en hel del om, hvad sagen kommer til at dreje sig om, tekstens indhold, omfang og dens sproglige form.

Et mangesidigt sprogligt fællesskab

Vil man i skolen bygge videre på, hvad børnene allerede har erfaret, må arbejdet inden for de enkelte discipliner tilrettelægges og forstås ud fra et helhedssyn. Undervisningsvejledning for folkeskolen i dansk, 1976, indledes derfor med følgende ord: „Formålet med undervisningen er, at eleverne styrker deres muligheder for at indgå i et mangesidigt sprogligt fællesskab.“ Og først i stk. 3 står der: „Eleverne skal opnå en sådan færdighed i at lytte til, tale, læse og skrive sproget, at de bliver i stand til at opfatte og udtrykke sig sikkert og varieret.“ „Sikkert“ betyder her: i overensstemmelse med retskrivningens og grammatikkens regler, og „varieret“ betyder afvekslende og dog sammenhængende, men også tilpasset meddelelsens situation og retning.

Den nævnte vejledning (herefter *Dansk* 1976) fremhæver, at elevernes arbejde med skriftsproget forudsætter aktiv støtte fra lytte-, tale- og læserutinen. Det betyder, at klassen må skabe et brugbart fælles talesprog, før de skriftlige aktiviteter for alvor kan begynde, og samtidig, at skriftsproget i starten affødes af klassens mundtlige samtale, således at tale og skrift kan veksle: man fortæller, man skriver ned, man læser op. Ja ofte bliver fortællingen til en tegning, som læreren skriver ord til efter elevens diktat.

Sproget skal have en retning

Det afgørende må være, at eleven udvider og udbygger sine sproglige erfaringer i hele skoleforløbet. Dette er en forudsætning for det daglige arbejde. Sproget skal bære en mening, et synspunkt og have

retning og gennemslagskraft. Derfor veksler tale og læsning, lytning og skriftlig fremstilling igennem en såkaldt undervisningssituation. Man skriver for at få det skrevne brugt til noget. At skrive med en hensigt er at udføre en sproglig handling, som giver lyst til at fortsætte, fordi det skrevne tages i brug som en tekst og fører til et resultat. Først senere i skoleforløbet begynder klassen at arbejde med de traditionelle skriftlige aktiviteter som diktat, referat og fristil, men kun som muligheder blandt mange andre teksttyper som boganmeldelse, telefonbesked, klasseavis, rapport, dialog, annonce, kommentar, brev.

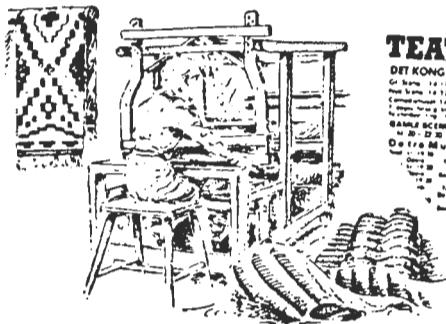
Her følger et par eksempler på sådanne skriftlige aktiviteter, den første er en side fra 4. Bs klasseavis, det andet er Barberbladets forside, skrevet af en dreng i 2. real. Man kan glæde sig over, hvor sikkert eleverne forstår at skrive ud fra en bestemt afsenderposition, og hvor ubesværet de færdes inden for den enkelte teksttypes muligheder og helt ud til dens grænser.

Et særligt relief får disse tekster, når man i tanken sammenholder dem med forgangne tiders diktater og genfortællinger. Kan De huske sproget? „Blandt de mange tekniske hjælpemidler, vi bruger i det daglige, er støvsugeren nok det nyttigste. Helt uundværlig synes vi, den er, når det gælder gulvtæpperne.“ – Ja, allerede her vil den tænksomme elev måske spekulere på, om støvsugeren er nyttig til andet end støvsugning, siden den berømmes som det nyttigste tekniske hjælpemiddel, og den voksne sprogbruger må imponeres over, at så mange sproglige fælder kan opstilles på så få linjer. Men sproget giver da heller ikke anden mening fra sig end den at være materiale for en ugentlig prøve i tegnsætning og stavning.



KUNST

Du kan i din besvarelse af emnet »Kunst« beskæftige dig med ét eller flere af de områder, der er vist på denne side, men naturligvis også med andre.



TEATER

DET KONGELIGE TEATER

Gr. Sal: 14-17 kr. 18-20 kr. 21-23 kr.

Med. Sal: 14-17 kr. 18-20 kr. 21-23 kr.

Små Sal: 14-17 kr. 18-20 kr. 21-23 kr.

Samle Scene

Gr. Sal: 14-17 kr. 18-20 kr. 21-23 kr.

Med. Sal: 14-17 kr. 18-20 kr. 21-23 kr.

Små Sal: 14-17 kr. 18-20 kr. 21-23 kr.

Samle Scene

Gr. Sal: 14-17 kr. 18-20 kr. 21-23 kr.

Med. Sal: 14-17 kr. 18-20 kr. 21-23 kr.

Små Sal: 14-17 kr. 18-20 kr. 21-23 kr.

Samle Scene

Gr. Sal: 14-17 kr. 18-20 kr. 21-23 kr.

Med. Sal: 14-17 kr. 18-20 kr. 21-23 kr.

Små Sal: 14-17 kr. 18-20 kr. 21-23 kr.

RADIO TV

FILM

I aften

Lindbergh, 14-17 kr. 18-20 kr. 21-23 kr.

12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23

12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23

12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23

12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23

12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23

12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23

12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23

12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23

12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23

12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23

12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23

12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23

12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23

12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23

12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23

12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23

12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23

12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23

12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23

12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23

12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23

12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23

12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23

12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23

12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23

12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23

12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23

12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23

12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23

12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23

12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23

12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23

12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23

12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23

12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23

12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23

12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23

12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23

12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23

12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23

12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23

12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23



Den nænsomme lærer

Dansk 1976 rummer ikke blot almene betragtninger over klassen som „sprogstimulerende miljø“, men giver ganske konkrete anvisninger og vejledninger for undervisningen i de fire faser, som hver omfatter to eller tre klassetrin.

I første fase (1. og 2. klasse) arbejdes der især med talesproget og med læsning. Dermed skabes de bedste betingelser for den enkelte elevs sproglige vækst. Denne udvidelse af elevens sproglige muligheder er mere omfattende, end nogen far eller mor kan tro. Det er overgangen fra de intime miljøer i hjem, børnehave og på legeplads blandt kammerater til skolens offentligt tilrettelagte fællesskab, hvis hensigt bl. a. i dansktimerne er at fin- dyrke den sproglige handling uden for megen støtte fra den adfærdsfortrolighed, som bærer over med så meget. Det er en vanskelig kunst at lære, og i hele første fase er skriftlig dansk en hjælpedisciplin, hvor eleven forsøger sig uden straks at mærke håndfaste indgreb, f. eks. over for stavning. Læreren er nænsom; for barnets skrivelyst må vækkes først og fremmest, retstavning kommer senere, og forældre gør nok klogt i ikke at forfærdes over de ofte festlige lydrette stavninger. Det er rammebetingelserne, der skal trænes: behagelig skrivestilling, bogstavtegning, men således, at eleven fra første færd finder skrivehandlingen meningsfuld.

Den opmuntrende lærer

Anden fase går fra 3. til 5. klasse. Nu arbejdes der videre ud fra den fælles viden og de erhvervede færdigheder. Eleven skal gerne finde frem til „sin personlige form“, og hans/hendes sprog nærmer sig langsomt de fastlagte normer for retstavning, tegnsætning og grammatik. Skriftsproget bliver et mere selvstændigt red-

skab for tanke og handling: eleven fortæller om en oplevelse, beskriver en interesse eller hobby, gør rede for en faglig viden omkring et vedkommende emne; men stadig må den skriftlige fremstilling gerne opleves og støttes af tegninger og udklip.

Arbejdet vil ofte starte i en mundtlig samtale over et valgt tema; derefter udarbejder eleven eller en gruppe af elever en besvarelse, som er præget af skriftsprogets særlige muligheder for, at den skrivende overvejer og planlægger, drøfter, ændrer og stryger eller tilføjer under sin udarbejdelse. Skriftsproget bliver dermed også funktionelt forskelligt fra talen.

Andre igangsættere kan være et billede eller en collage af billeder, som skal beskrives og omhandles ud fra nogle spørgsmål, eller en historie, som læses op og siden drøftes i klassen, og læreren ser gerne, at besvarelsen går ud over den givne opgave, således at der bliver plads for den skrivendes selvstændige beslutninger. For det er stadigvæk lærerens opgave at være opmuntrende og vejledende, mere end egentlig korrigerende; men vejledningen omfatter selvfølgelig både indhold og form.

På dette trin forekommer også aktiviteter, som mere isoleret øver retstavning, tegnsætning og sproglig udformning, og i beskedent omfang indføres sprogiagttagelse og sprog lære som støtte herfor. Ud fra læseteksterne gør klassen erfaringer om visse regler for ord dannelse, bøjning, sætningsbygning og for retstavning og tegnsætning. Det bliver til en ganske lille grammatik eller snarere en liste over skriveregler.

I denne sammenhæng dukker diktaten somme tider op, ofte i den form, at en elev dikterer for en anden, eller at en elev indtaler sin tekst og derpå skriver ned

BARBERBLADET

nr. 34 4 OKTOBER, Årg. 19. Pris 2,-

AMALIENBORG HÆRGET AF

KONGEFAMILIEN USKADT.

BRAND

FB. Jafte ved 20 tiden kunne man over hele hovedstaden se et kampe ildskar. Det var 2 af de 4 palæer på Amalienborg, der brændte kl. 19¹⁵. Blev der på hovedbrandstationen slået katastrofealarm. Fra samtlige stationer i hovedstaden blev der dirigeret mandskab til brandstedet. Allerede da stod det klart, at de to palæer var umulige at redde, så brand-

vasnet koncentrerede sig om at redde de to øvrige palæer. I løbet af 3 timer havde man ilden under kontrol og få timer efter var de sidste gløder slukket. Men, da lå også både Dronning Margrethe og Dronningens Indre boliger i aske. Branden blev opdaget af slottets varmemester, der lugtede røg og gik ned i kælderen, hvor han fandt fl-

re rum i lyslue. Hurtigt fik han alarmet samtlige betjente i huset samt brandvasnet. Alle de kongelige slap uskadt. Kun en brandmand blev lettere sårbrændt.

BRANDEN PASAT.

Senere på aftenen anholdte politiet en sindsyg person i værelset "Stillehed". Han tilstod, at det var ham, som havde anlagt et bål i Amalienborgs kelder, hvortil han havde skaffet sig adgang til gennem et keldervindue. Han har tidligere været fæstet for andre pyromani-brande.

LES MERE OM BRANDEN SIDE 2-4-5-6 i midtredaktionen

efter det afspillende lydbånd, selvdiktat kaldes det. Hensigten med dette arbejde er at stabilisere den skriftsproglige form, indøve stort bogstav, brug af punktum, orddeling og ordadskillelse. Det er også en nyttig færdighed at kunne slå op i en ordbog eller et leksikon. Man skal kunne stave og huske alfabetet for at klare det.

Målet er, at eleverne udtrykker sig skriftligt på en sådan måde og med en så tydelig håndskrift (sammenhængende grundskrift), at alle kan læse og forstå det skrevne.

Erfaring og lyst

Erfaring og lyst er temaord for arbejdet i tredje fase, som dækker 6. og 7. skoleår. Eleverne læser med en ganske sikker indholdstilegnelse og udtrykker sig i en personligt præget form. Også skriftligt kan de formulere, hvad der ligger dem på sinde. Nu gælder det om at variere og stabilisere det skriftlige udtryk med hensyntagen til disponering, sætningsbygning, ordvalg, retstavning og tegnsætning. Der stræbes mod, at eleverne behersker et skrevet sprog, som er gyldigt i mange sociale sammenhænge.

Nye iagttagelsesområder inddrages både gennem læsning og i de mundtlige og skriftlige aktiviteter, og sprogiagttagelsen udbygges, således at elevernes forhold til, hvad de læser og skriver, bliver mere bevidst og stabilt. Disse erfaringer sætter dem i stand til at udføre varierede skriftlige opgaver, som kræver beherskelse af forskellige udtryksformer, og de har erhvervet en også teknisk færdighed i at udtrykke sig overskueligt, klart og modsigelsesfrit i forhold til en modtager eller modtagergruppe.

De skriftlige opgaver bestemmes nu ofte ud fra et opgivet emne, et billedforlæg, et tekstligt oplæg eller en fælles oplevelse, f. eks. en lejrskoletur.

Der lægges op til, at eleven kan præstere en systematisk bearbejdelse, en alsidig belysning af et problem, en overskuelig redegørelse eller beskrivelse og en sans for, hvad der er væsentligt i en sag; men alment-menneskelige eller samfundsbetonede emner bør almindeligvis vente til følgende fase.

Lærerens rettelser består især i forslag til alternativ disponering og formulering. Samtidig vedligeholdes og fortsættes et træningsarbejde med henblik på at fastholde udtryksformen i overensstemmelse med den anerkendte sproglige norm. Det betyder en udvidelse og sikring af elevens bevidste og intuitive „grammatik“, ordforråd og begrebsdannelse, som ikke mindst erhverves gennem læsning, mundtlig drøftelse og sprogiagttagelse.

Selvstændighed og kritisk holdning

Fjerde fase omfatter 8. til 10. skoleår. Her arbejdes med et skriftligt udtryk, som lader sig variere efter emne og hensigt. Samtidig foregår en afsluttende skrivetræning i form af kortvarige kurser.

Inden for mundtligt arbejde og læsning er undervisningen nu vidt differentieret i emner og aktiviteter, således at eleverne enkeltvis eller i grupper beskæftiger sig med et stof, som svarer til interesser og hensigt, behov og formåen.

I skriftlig fremstilling lægges vægt på en selvstændig og kritisk holdning til emnet. Eleverne giver udtryk for vurderinger, meninger og synspunkter, og deres skriftlige udtryk er afpasset efter hensigt, emne og modtager.

En mundtlig diskussion kan føre til beslutning om en afsluttende skriftlig behandling, eller omvendt kan den mundtlige diskussion indledes med et på forhånd udarbejdet skriftligt oplæg, eller den mundtlige diskussion kan karakteriseres gennem et referat, som gengiver med re-

spekt for de forskellige standpunkter, for hovedsynspunkterne, og som formulerer den endelige beslutning.

Andre typer af skriftlig fremstilling er faglig rapport, tekstreferat, resumé, tekst-karakteristik, ofte udbygget med vurdering og stillingtagen, beskrivelse af og holdning til en skriftlig eller mundtlig sagsfremstilling, eller frit skabende arbejde, inspireret af et personligt valgt emne, men affattet inden for en teksttypes rammer, altså en erfaring og en udtryksform, som er hentet fra den rigt varierede læsning og afkodning af medier. Resultatet kan være et digt, en billedkarakteristik, en avisartikel, et interview, manuskript til en radioudsendelse, et privat eller et offentligt brev, en forespørgsel eller et indlæg. Mulighederne er mange, men forudsætter alle beherskelse af skriftsprogssnormen og kendskab til den valgte teksttype og de sociale regler.

Systematiske rettelser

Det skriftlige arbejde vurderes bedst ved at indgå som nødvendigt led i en undervisningssituation. Også lærerens kommentar er betydningsfuld, egentlige rettelser hører med, men gerne i en positiv form, hvor andre formuleringer og løsninger foreslås. En systematisk rettelse kan føre til forslag om kortere træning af et bestemt sprogligt problem, uden at resten af klassen nødvendigvis inddrages. Dog må den overordnede vurdering af, om opgaven er løst overskueligt og fyldestgørende, ikke overskygges af en mangfoldighed af enkeltrettelser.

Naturligvis er det ikke tanken, at alle elever skal nå lige langt i den sproglige udvikling, men de skulle gerne alle nå frem til at have erhvervet et godt grundlag for deres videre færd i livet og til også skriftligt at kunne udtrykke sig, så deres ønsker, hensigter, sagsfremstilling og

henvendelse træder frem i en personlig, sikker og målrettet form.

Eksamen

Denne beskrivelse af det undervisningsmæssige forløb gennem de fire faser giver et nærbillede af elevens arbejde med skriftlig fremstilling. Men hvad så, når eleverne kommer til eksamen eller afsluttende prøve, vil mange spørge. Er de rustet til at klare den?

Endnu foreligger kun få konkrete erfaringer herom, men noget kan aflæses af Bekendtgørelse af 8. marts 1977 om folkeskolens afsluttende prøver. I § 1 hedder det, at folkeskolens afsluttende prøver skal give eleverne mulighed for at opnå en kontrolleret bedømmelse af deres viden og kunnen i forhold til fagets mål og prøvernes krav.

Den skriftlige del af afgangsprøven omfatter en opgave i retstavning og en opgave i skriftlig fremstilling. Det vil sige, at alle tegn dikteres med, og efter endt diktering afsættes 20 minutter til, at eleven kan gennemarbejde det skrevne med brug af retskrivningsordbog.

Til besvarelse af opgaven i skriftlig fremstilling gives 4 timer. Også her må retskrivningsordbog benyttes. Oplægget kan være en læst, hørt eller set tekst eller en kombination heraf. Det betyder, at også billedbånd, lydbånd og fotografisk gengivelse kan blive taget i brug. Det kan blive en ganske vanskelig opgave for eleven at vælge, hvis oplægget omfatter flere emner. Dette fremgår ganske klart af de „Vejledende eksempler på skriftlige opgaver til folkeskolens afgangsprøve og folkeskolens udvidede afgangsprøve i dansk“, som Undervisningsministeriet udsendte i marts 1977. Her fylder opgaverne til afgangsprøven i skriftlig fremstilling 8 sider, som både omfatter ordtekster, illustrationer, gengivelser af ma-

leri og farvefotos. Besvarelsen skal vise færdighed i disponering, give udtryk for viden og/eller selvstændige oplevelser eller overvejelser. Den skal være affattet i et klart og forståeligt sprog, henvendt til en ubestemt kreds eller til bestemte modtagere.

Den udvidede afgangsprøve, hvis tekster i nævnte hæfte også fylder 8 sider, omfatter kun skriftlig fremstilling. Betingelserne og kravene er som de førnævnte, men hvor der i det første tilfælde stilles krav om et *klart og tydeligt* sprog, hedder det her, at sproget skal være *sikkert og varieret*.

Realistiske arbejdsbetingelser

De nye prøveformer viser en åbning imod mere realistiske arbejdsbetingelser. Når eleven må benytte retskrivningsordbog under gennemarbejdelse af diktaten, svarer det ganske til vilkår, der har været til stede i den daglige undervisning, og som vil kendetegne kommende skrivesituationer. At bruge ordbog ved skriftlige udarbejdelser må anses for at være en god arbejdsvane, og det siges da også i Bekendtgørelsens § 1, at prøverne i videst muligt omfang skal afspejle det daglige arbejde i undervisningen. – Ja, også gerne det daglige arbejde i fremtiden, kunne man tilføje.

Det er en kendsgerning, at eleverne i høj grad henter deres information og danner deres meninger ud fra billeder, fotos, tv, radio, bånd, og ikke blot fra ordtekster. Derfor må de også kunne omsætte et hørt, set eller læst indtryk til ord og disponere og formulere deres viden, synspunkter og meninger på den skrevne teksts betingelser.

Systematisk at aflæse „udvidede tekster“ bliver et nyt arbejdsfelt inden for mundtlig dansk; det må udvikles i nær sammenhæng med skriftlige opgaver inden for mange teksttyper og med henblik på forskellige modtagergrupper.

Forhåbentlig bidrager danskundervisningen også på denne måde til at gøre klassen til et sprogstimulerende miljø for alle elever, således at de føler, at deres udtryksmuligheder udgår fra et mangesidigt sprogligt fællesskab og rækker langt ud over skolens grænser.

Skriftsproget må aldrig blive en specialitet, der dyrkes af de få. Dertil er det for vigtigt et led i vores samfundsliv.

Hans Jørgen Schiødt, f. 1929
lektor i dansk sprog
Danmarks Lærerhøjskole

✓ Vi har fået en
grønlanderpige i
klassen og hun hedder
jensine og hun er
her i 3 måneder og
hun bor hos Sacha.
Jeg har været i tivoli
3 gange i år.

Der ~~ikke~~ er en dreng
der hedder spren
en dag blev hans
veggør stjålet og
han lete efter det
hele dagen og til
sidst fandt han det
under sengen. Brit.



grønlanderpige



her er drengen



her er sengen



En stor katastrofe.
Londons hængebro
er styrtet sammen
det vil tage flere år
at bygge den op igen.
Heldigvis kom ingen til
skade. Sascha

Nyhed
brug mel de kan
bruge det til alt
drøs det på bordet det
bliver mere glat. køb et
billed det koster kun
4000kr. brug parfyme så
lugter de så godt. spis
engelske bøfter så bliver
de store og stærke. SUSANNE



Stengård
kirke Sussi
og Nils
gift den 8/874



Rådhus køb-
mand Nina
og Søren
gift 98-74