

Mål & Mæle · 3

11. årgang 1987

Tema læsning

Dette nummer handler især om læsning. Det vil sige om skoleelevers læsning, om hurtiglæsning, om ordblindhed og om forholdet mellem tekst og illustration. Men der er også blevet plads til to kortere artikler om ordene *hvabehar* og *skrald*.

Lærer skoleelever at læse?

Skolen er ofte blevet kritiseret for ikke at lære eleverne de grundlæggende færdigheder. Men er der noget om snakken? Var den stråttækte landsbyskole bedre end den moderne? Og hæmmer den udelte skole ikke de bedste mere og mere?

Læs Mogens Jansens svar på disse spørgsmål side 5

Læs Mål & Mæle på under et kvarter!

Det er målet for nogle kurser i hurtiglæsning, at man kommer til at læse 1200 ord i minuttet - eller Mål & Mæle på under et kvarter. Man bliver undervist i at undertrykke 'den indre stemme', at udvide synsfeltet og at flytte øjnene hurtigere. Men det er ikke det, man lærer. Man lærer at læse, som Fanden læser Bibelen.

Artiklen tager tråden op fra nummer 1. Læs side 12

"Hvad helvede står der dér?"

For en ordblind kan et ord som *endda* være så vanskeligt, at han udbryder, "hvad helvede er det, der står dér?" Ordblinde har vanskeligt ved at skelne bogstaver, der ligner hinanden, eller som lyder næsten som hinanden. Hvad det vil sige, kan man få en smagsprøve på ved at læse Eva Jacobsens artikel. Eva Jacobsen var i 1948 medstifter af den ordblindeskole, der i dag hedder Hovedstadens Ordblindeskole. Læs om ordblindhed side 18

Illustrationer til tekster

Illustrationer giver synspunkter på tekster. De leder læserens forventninger - også i uventede retninger. Det giver Bo Nielsen eksempler på med illustrationer til historier af blandt andre H.C. Andersen og Karen Blixen.

Se på illustrationer side 27

Sprogligheder ... 2

Læsefærdigheder
og Matthæus-
tendens 5

Hvabehar? 11

Hurtiglæsning ... 12

Ordblind 18

Skrald 26

Tekst og billeder . 27

Folk siger, at livet er sagen, men jeg foretrækker læsning.

L. P. Smith

(1865-1946)

SPROGLIGHeder

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, Ole Tøgeby og Carsten Elbro. De vil svare på brevet hvis de kan. Ellers kender de nok nogen de kan sætte til det. Send brevet til:

G·E·C GAD

Vimmelskæft 32

1161 Kbh. K.

og mærk kuverten Sprogligheder.

? Kære Mål & Måle

Nu har ordet *manipulere* snart generet mig længe, og da hverken mine filologiske venner eller de opslagsværker som jeg har benyttet har kunnet give mig de ønskede oplysninger, håber jeg at have heldet med mig når jeg henvender mig til jer.

1. Den i dag almindeligste betydning, nemlig at manipulere med personer, er formodentlig ikke særlig gammel på dansk. Men hvor gammel? 20-30 år? Er denne betydning kommet ind fra engelsk eller et andet vesteuropæisk sprog?

Hvordan konstrueres egentlig verbet i aktiv: at manipulere med andre mennesker, men hvad med passiv: kan man blive manipuleret?

Det var det nemme spørgsmål; nu kommer det svære og det der generer mig mest.

2. Ordet *manipulus* betyder på klassisk latin "en håndfuld, en mindre hærafdeling". Betydningsudviklingen er noget usikker (pace Ovid, *Fasti* 3,117). Oprindelsen er formodentlig *manus* og *pleo*. Der findes forskellige afledninger, men intet udsagnsord fx. *manipulo*, som dog angives at findes på middellatin. Og nu kommer spørgsmålet: hvornår dukker dette udsagnsord op? på hvilket sprog? med hvilken betydning? Og når udsagnsordet har betydningen "håndtere, håndtere lidt smart" skyldes det så en falsk etymologi? Har man troet at den sidste del af ordet havde noget at gøre med udsagnsordet "pello"? hvad der dog måtte have givet manu-pellere og ikke manipulare.

Sådan er mit problem. Kan I hjælpe mig?

Finn Hobel
Hundested

! Det er ganske rigtigt, at man først i de seneste ca. 20 år har brugt ordet *manipulere* i betydningen 'at påvirke andres handlinger eller synspunkter, uden at de selv er klar over det'. *Ny ord i dansk 1955-1975* noterer Klaus Rifbjerg for den første brug af *manipulation* i denne betydning (opr. 1960). Rifbjerg

læste et år i USA, og det er sandsynligt at både han og andre har ladet sig inspirere af brugen i engelsk. 'At manipulere med andre menneskers adfærd og holdninger' blev først en almindelig brug af ordet omkring 1970.

Ordbogen har både eksempler med s-passiv og eksempler på aktiv brug uden *med*. "De, der manipuleres af psykologerne bag cremefabrikanternes reklamekampagne, ser ikke noget ondt i disses virke" (Fjord Jensen: *Homo manipulatus*, 1966). "Hun manipulerer ham sejrrikt i en kamp om prestige" (Berlingske Tidende, 1971). Den sidste konstruktion er vel mindre almindelig i dag, hvor vi oftest har *manipulere med* og dermed har fjernet os fra den engelske konstruktion uden *med*.

Det svære spørgsmål om oprindelsen af *manipulere* i betydningen 'at håndtere behændigt' har sandt at sige også snart generet os længe, da vi har haft det liggende ubesvaret siden foråret. I hvert fald én ordbog oplyser, at udsagnsordet *manipulo* findes, og at det er afledt af *manipulus*. Det er *Dictionnaire étymologique de la Langue Latine*, Ernout & Meillet, 1959. Ordbogen fortæller dog intet om, hvornår udsagnsordet er afledt.

Vi ser ingen anden udvej end at spørge læserne: Er der nogen, som kan hjælpe os med et svar på, hvornår *manipulo* fandtes første gang på latin?

CE og OT

? Kære Mål & Mæle!

Hvordan kan en seriøs sprogforsker gå med på en påstand, som den der kommer frem i Mål & Mæle 10. årgang, 1985, 3, side 19, om at når man siger "Frej for", skal det være resterne af en påkaldelse af guden Frej?

Vi sagde det også, da jeg var barn, men jeg har da altid - al den stund ordet fred udtales på vor sønderjydske dialekt i Sønderborg som "frej" - altid set det som mest logisk og nærliggende, at det betyder "fred for" netop analogt med *helle for*. Helle er også et sted, hvor man har fred. Jeg vil vove den påstand, at det mere logisk må stamme fra middelalderens kirkeret herhjemme, hvor man, når man var erklæret fredløs og måtte overfaldes af enhver overalt, kun var i fred, når og hvis man nåede at få fingre i den store jernring på kirkedøren og altså var indenfor kirkens beskyttelse. Det billede forekommer mere logisk.

Man mener så med "frej for", at dette eller hint vil jeg have i fred, det er fredet til mig, fredhelligt for mig, må ikke antastes af andre. Det vil jeg have helliget mig selv. Og så er vi, som man ser fremme ved "helle for". Jeg mener, det er langt mere logisk og nøgternt, om end ikke så romantisk som forklaringen om Guden Frej. Hvad siger sprogforskerne?

Finn Stendevad
Esbjerg

! Det er muligt det var min romantiske sjæl der løb af med mig da jeg påstod at jyske børns *frej for* gik direkte tilbage til navnet på frugtbarhedsguden Frej - men derfor kan det jo godt holde stik alligevel.

Jeg sidder og skriver dette lige op til deadline og kan ikke undersøge sagen nærmere, men

jeg kan da fortælle hvad jeg bygger min antagelse på (ihvertfald de mere rationelle motiver i den!).

Der findes i kulturhistorien et begreb: "gesunkenes Kulturgut", altså nedsunket kulturgods. Det refererer til det fænomen at tidligere levende vaner, forestillinger og skikke kan forsvinde fra kulturens fællesbevidsthed og i mere eller mindre ændret form overleve i forskellige kulturelle niches. Således er det, som jeg nævnte, påvist at elementer i de mest almindelige børnelege - dvs. dem der hver dag foregår udenfor vore vinduer - undertiden kan føres helt tilbage til førkristne traditioner. Og det er da i sig selv spændende (for ikke at sige: romantisk) at der på vore legepladser og i baggårde I UBRUDT TRADITION bevarer kulturfænomener der er forsvundet fra voksenlivet. Finn Stendevad nævner selv børnelegeordet *helle for*.

Og mens uenigheden altså drejer sig om hvordan og hvor langt tilbage vi skal føre *frej for*, så er der vel ingen der betvivler at den Lokke Løjemand som Hans Kelstrups bedstefar talte om, er en organisk overleveret form af den nordiske religions Loke. Ved "organiske ord" forstår jeg her ord der er viderebragt ved mund-til-øre-metoden og med fuldgyltig betydning, altså modsat fx ordet Frej i en religions- eller sprogforskers mund.

Når det skal afgøres om *frej* er en organisk form af Frej må vi også have lydhistorien med: hvad udvikler oldnordisk Frej sig til på dansk. Problemet er bare at man ikke kan være sikker på en regelmæssig lydudvikling i personnavne og slet ikke i religiøse kraftnavne.

Mht. selve det fænomen sagen handler om - helligstedet -

forholder det sig sådan at dette på ingen måde er særegent for kristendommen. Af denne forestilling udspringer fx det græske låneord *asyl*, på græsk *asylon*, dvs. det sted hvorfra man ikke (*a-*) kan rives væk (*-sylon*). Med samme betydning af ukrænkligt sted findes på oldnordisk *fridstadr* = 'fred-sted'. Det findes også beskrevet allesteds i Det gamle Testamente hvor fx en flygtende griber om alterets horn (1. Kong. 1,50).

Om Frej selv skal det endelig siges at han var en meget dyrket gud for fred og velstand. I de mytologiske fortællinger er Freja meget fremtrædende, men i den religiøse praksis var det Frej der dominerede. Således er fx sagnet om Frode Fredegod en senere omskrivning af Frej-kulten. Som et kuriosum og som et eksempel på et organisk (!) kulturelement kan det nævnes at julens flæsketeg går tilbage til solhvervsfestlighederne hvor svinet især var knyttet til Frej.

Der har på et tidspunkt i religionsforskningen været en noget vildtvoksende iver for at føre så mange nutidige fænomener som overhovedet muligt tilbage til hvad man anså for urdybderne af det ægte folkelige og det oprindeligt rene. Nu om dage er religionshistorien lidt mere forsigtig med at se urfænomener overalt. Men på baggrund af de momenter i sagen jeg har anført vil jeg fastholde mit standpunkt: Det er i høj grad muligt at udtrykke *frej for* - som de små jyder tumlede rundt og råbte i deres leg (og måske stadig gør) -er den ene ende af en "sproglig tråd" hvis anden ende er navnet på en af hovedskikkelserne i vore forfædres og formødres frugtbarhedskult.

Lars Henriksen

? Kære Mål & Mæle!

Allerførst tak for et godt blad. Jeg har holdt det al dets tid, og haft virkelig megen glæde af det.

Lige to bemærkninger til nr. 3 (10. årg. 1985). Først i forbindelse med artiklen om de gamle guder. Hans Kelstrup skriver om sit "Frej for", som hans bedstefar hævdede (og Lars Henriksen støttede) var et levn fra hedenold. - I Aalborg og Nørresundby, hvor jeg løb mine barnesko skæve sagde vi altid: "Frejer!" når vi legede ét-tagfat og den slags. Så måtte man ikke tages. Det brugtes både i sammenhængen "Jeg har Frejer" og "Her er Frejer".

Da jeg fik tysk i skolen efter-rationaliserede jeg, og mente det måtte være det tyske "frei". Men hvorfor skulle vi dog rende rundt og snakke tysk oppe ved Limfjorden? - Jeg har det meget bedre ved tanken om, at det var Frej vi påkaldte.

Den anden bemærkning har forbindelse med Torben Kis-byes artikel om tiltaleformer, hvor han bemærker, at man i Sydstaterne (USA) har genind-ført numerus i anden person, nemlig i hhv. "you" og "y'all". - Jeg har bemærket noget tilsva-rende hos såvel amerikanere og canadiere (yngre generation). De bruger "y'guys", når de taler til to eller flere. Også til på-ne ældre damer - som min sø-ster og jeg er i mine canadiske nevøers øjne.

Birgitte Jacobsen
Helsingør

? Rubrikken drejer sig i mange tilfælde om sprog-u-lig-heder. Begge er meget interes-sante og af stor værdi. Des-værre er tidsskriftets udbre-delse nok endnu så beskeden at bl.a. en del journalister ikke læ-ser det.

Nu til sagen: Atter er "skrubb-tusden" dukket op: *støjfor-urening*.

Når man opfordrer folk til at skrue ned for en larmende ra-dio, er årsagen ikke, at disse mennesker er i færd med at ødelægge (forurene) støjen, men derimod at forøge den.

Lydforurening eksisterer vel ikke på dansk, men har I tre kloge et bedre bud? Under alle omstændigheder: Gør noget ved sagen - jo før sprogmis-handlingen standses, jo bedre.

Venlig hilsen
Mogens H. Dahl
Lyngby

P.S. Undskyld fritids-hus-skrivemaskinens bogstav-foru-
rening.

! Nej, vi vil ikke gøre noget ved sagen, fordi vi ikke ser no-get uheldigt i ordet *støjforu-rening*. Denne noget kategori-ske holdning kan begrundes så-dan:

Støjforurening er et sammen-sat ord, som består af to navne-ord. Den samlede betydning af ordet er dog ingen simpel sum af de to leds betydning. Der er nemlig flere forskellige betyd-ningsforhold mulige.

De to led kan stå i et tilhørs-forhold til hinanden som ved ciefald. Den forbindelse har vi i *hus-hus-skrivemaskine*, dvs. fritidshusets skrivemaskine el-ler den skrivemaskine som hø-rer til fritidshuset. En *bagerhat* er bagerens hat, ligesom en *lederpost* er lederens post. For-holdet kan også blive lidt mere løst, som i *fritidshus* eller *søn-dagsavis*. Det er ting, som hører fritiden og søndage til.

Det første led kan beskrive det andet, som et omsagnsled kan beskrive et grundled. En *skrubbudse* er en rudse, som er skrubbet, dvs. som har en ru overflade. Tilsvarende er det

med *kokkepige* og *trappestige*. Det første led skal eventuelt forstås billedligt som i *slange-krøller* og *papegøjetung*.

De to led kan også forholde sig til hinanden som et navne-ord til et efterfølgende forhold-sordsled. En *papirkurv* er en kurv til papir, et *flugtforsøg* er et forsøg på flugt, *sprogmis-handling* er mishandling af sproget. Her er vi ved den for-bindelse, der findes i nogle til-fælde, hvor *forurening* er andet led. *Luftforurening* og *vandforu-rening* er forurening af ele-menterne. Men det samme gæl-der ikke for *støjforurening*. Det er derimod forurening med støj.

Der er ikke noget forkert ved den forbindelse mellem de to led, al den stund den faktisk forstås i *støjforurening* og i pa-rallelle ord som *blyforurening* og *olieforurening*. Det er foru-rening med bly og olie, ikke forurening af disse stoffer. Vi er ikke tilstrækkelig vant til at be-tragte stilhed som en ressource, til at *stilhedsforsurening* vil kunne slå an.

I disse tilfælde vil man nor-malt ikke være i tvivl om betyd-ningen. Det kan man måske være ved *bogstavforurening*. Er det forurening af eller med bog-staver? Jeg spurgte mine kolle-ger ganske uformelt, og majori-teten mente, at det måtte være forurening af sproget eller bud-skabet med for mange eller malplacerede bogstaver. Hvis de havde set mere af sammen-hængen, ordet indgik i, ville de sikkert have ment noget andet.

CE

Læsefærdigheder og Matthæus-tendens

Lærer skoleelever at læse nutildags?

"De gode gamle dage"

"Alting var bedre i gamle dage, da børn lærte noget i skolen - de lærte at læse, skrive og regne og salmevers. Det var den gang, da sporvognene hvinede, trækvognene rumlede, hestene lagde pærer, snapsen var billig og arbejdsdagen længere. Der var piger til dengang - og rigtige husarer!"

Men glemslen lægger tit et slør over mange ting. "...*Og dog?*", siger mange, "var eleverne dengang ikke dygtigere til at læse, skrive og regne?"

Der ligger tit en dårlig hukommelse bag en god samvittighed. Det gør der i hvert fald bag myten om de gode resultater fra den tids landsbyskole. Så længe vi havde standardiserede prøver i dansk og regning (til og med 1950'erne), måtte der udarbejdes særlige, *lavere*, normer for de elever, der gik i landsbyordnede skoler. Selv den stråttækte tåler ikke at blive set i lys af målinger. Og *kan* man overhovedet *måle* kundskaber fra én tid med kundskaber for en anden tid?

Er niveauet faldende?

Man kan godt måle *nogle dele* af dansk-undervisningen. Men man kan ikke måle intensiteten i en læsers oplevelse af Blicher, glæden over Holberg eller nydelsen ved Ludvig Holstein. Man kan heller ikke måle udbyttet af et skuespil - hverken når det ses af børn og unge, eller når de selv spiller. I diskussionen om, hvad børn og unge kan, er det

nu også mest læsning og stavning, man fokuserer på, og her kan man faktisk måle en hel del.

Nogle spørger, *hvor meget* niveauet er faldet, andre *om* niveauet er lavere nu - "ja eller nej?". Sådanne spørgsmål er udtryk for forenklinger, der er uholdbare. De dækker formodninger om, at kravene er de samme nu som tidligere, og at man "bare" kan regne gennemsnit ud.

Men det generelle problem - om elevernes niveau er faldende - er alvorligt nok. Det er tit behandlet både i den internationale og den danske litteratur. En samlende oversigt er givet i Dalby m.fl.: "Bogen om læsning I", Danmarks pædagogiske Institut, 1983, hvor kapitel 3 er helliget dette problem: Man kan sige, at på det og det område er niveauet faldet eller steget - også selv om niveauet generelt ikke er ændret. Men kravene ændrer sig - unge, der i dag har samme kundskaber som for ti år siden, er nu omgivet af andre og på mange områder stigende krav. Derfor vil det se ud, som om disse elever er gået tilbage. Det er de vel også - relativt.

Et andet forhold ligger bag formodningen om faldende standarder: For 30 år siden gik "nr. 3, 4, 5 og 6" i realklassen ind i det, der nu hedder "HK-området"; ja, måske fik en af dem endda ansættelse i en bank. Nu går flertallet af de tilsvarende unge til videregående uddannelser ind i en af de mange mellemuddannelser osv. De nye tekniske

uddannelser sluger også mange, og eksempelvis HK- og bankområdet rekrutterer nu elever fra, hvad der ville svare til en forgangens tids "nr. 14 til 19" - hvis man da kunne gøre elevernes kundskaber op via en sådan nummerrækkefølge.

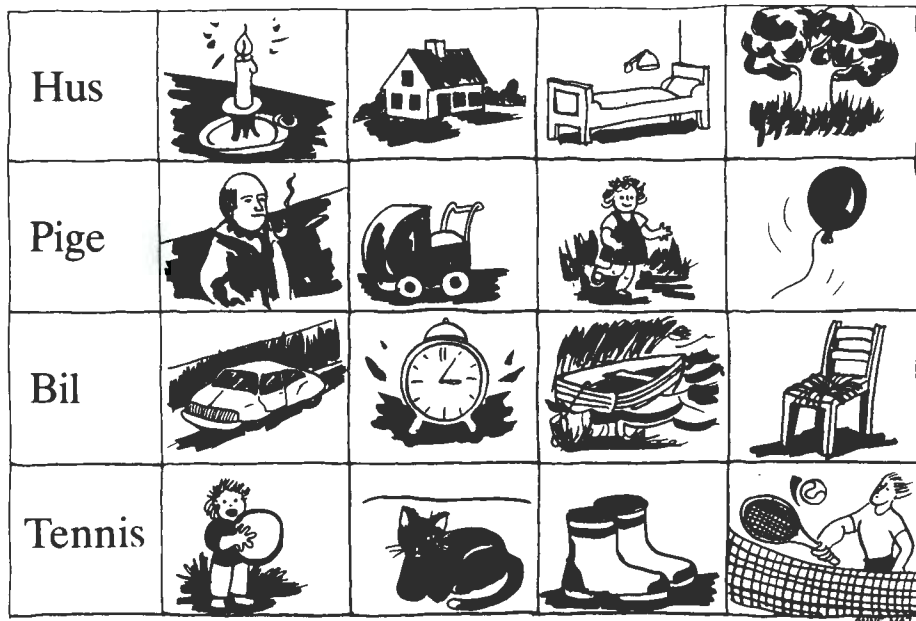
Derfor siger personalechefen, at "trods gode danskarakterer fra skolen er et lille ordforråd og ringe stavning efterhånden hverdagskost". "De unge piger er altså ikke så sikre i læsning og heller ikke i stavning, som vi var, da jeg var ung", siger sekretariatslederen.

Og begge har ret: De rekrutterer nu elever fra et helt andet udsnit af elevgruppen end før. HK-området og bankerne har nu valget mellem enten at betale væsentlig mere end de gør, at rekruttere fra væsentlig højere dele af uddannelsessystemet end nu, eller at lægge egne grunduddannelser tilrette,

så man starter 'længere nede' og satser på en mere intensiv og målrettet undervisning indenfor de fagområder, man finder væsentlige.

En ny undersøgelse over niveauet i læsning

En undersøgelse fra foråret 1986 sammenligner elevernes læseudvikling i 2.-5. klasse. Mogens Jansen og Svend Kreiner: *Hvor meget dårligere eller bedre læser børn i dag?* Læsepædagogen, Den gule serie nr. 36, 1986. Vi kan ikke sammenligne længere nede i skolen; det har ingen mening. Vi kan heller ikke sammenligne højere oppe, for der blev ikke for 30-40 år siden taget prøver på højere klassetrin i en sådan udstrækning, at det har mening at gentage dem i dag. For øvrigt er det også langt flere sider af læsning, der arbejdes med i dag end dengang, hvor



Undersøgelsen af elevernes færdigheder bygger på en prøve af denne type.
Læs ordet, find det rigtige billede og sæt en streg over det.

man fortrinsvis målte "læsning" ved at lade elever læse nogle særdeles korte tekster og svare "ja", "nej" eller "ved ikke".

Undersøgelsen bygger på resultater af læseprøver fra 1976 til 1984. Når vi ikke gik længere tilbage end 1976, var det, fordi der allerede forelå undersøgelser, der sammenlignede tiden fra 1976 og godt en generation tilbage.

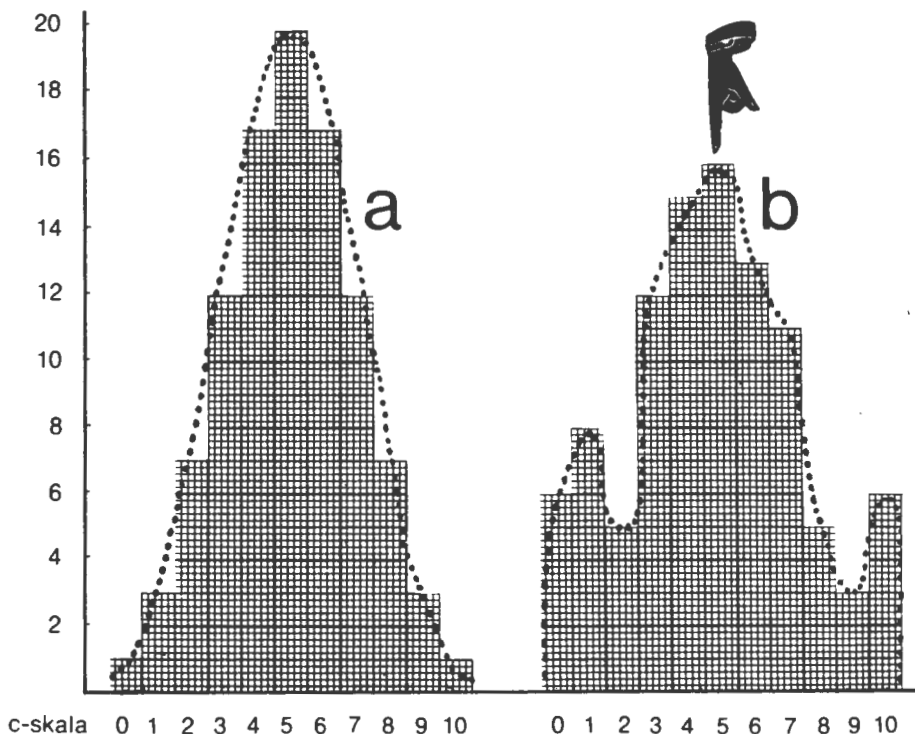
Vi fik i alt 56.000 prøveresultater ind og så på disse to forhold:

1. Hvor meget har det læsemæssige niveau ændret sig i det pågældende tidsrum?
2. Hvor meget er spredningen af resultaterne blevet anderledes? - er der f.eks. nu påfaldende flere ekstremt svage eller særdeles gode læsere?

På tegning a viser den kvadrerede signatur elevfordelingen efter læsedygtighed ved en læsetest i 3. klasse, efteråret 1966; 10 angiver højeste gruppe.

På tegning b viser den kvadrerede signatur elevfordelingen efter læsedygtighed ved samme læsetest på samme klassetrin i 1972 og 1973.

De prikkede linjer viser, hvordan trykseksten-tendensen har virket på den oprindelige fordeling. (Tegningen er her gengivet efter Dalby m.fl. "bogen om læsning, I", 1983.



Analyseresultaterne er både beroligende og foruroligende. Det lyder mærkeligt, men *den positive del* af forklaringen er, at læseniveauet har holdt sig særdels konstant fra 1976 til 1985. Og sammenligner man resultater fra generationen før 1976 med 1976-eleverne, viser det sig, at resultaterne nu er stigende.

Det negative er, at man kan se stadig klarere tendenser i retning af en polarisering mellem gode og svage læsere. Denne polarisering er endda blevet kraftigere i løbet af den sidste lille halve snes år. Hvor man før 1970 kun fandt *én* procent af eleverne i grupperne af ekstremt gode og ekstremt dårligere læsere, er der nu mellem *tre* og *syv* procent i ydergrupperne. I undersøgelsen bliver det konkluderet, at der er "svage, men umiskendelige tendenser i retning af en forstærket trykseksten-tendens i løbet af perioden 1976-84." Denne tendens er vist på figuren på den foregående side.

Allerede i Det centrale Uddannelsesråds opgørelse fra 1981 kunne Elbro m.fl. påvise i rapporten "Hvor godt læser og staver børn i dag?", at der var en trykseksten-effekt i læsedygtighed op gennem skoleårene. Den kendte normalfordeling, "napoleonshatten", kunne ikke mere passe elevgrupperne. De "bulede ud", så man til at begynde med havde flest svage læsere på de laveste klassetrin og efterhånden - op gennem skolen - fik "for mange" gode læsere.

Denne trykseksten-tendens er siden 1960'ernes begyndelse blevet stadig klarere. Ingen undervisningsminister skal have pålagt skylden for den (ret beskedne) stigning, der er i antallet af dårlige læsere, og ingen undervisningsminister kan påtage sig æren

for den (større) stigning, der er i antallet af gode læsere. Skylden og æren må deles af samtlige kommunalbestyrelser, folketing og undervisningsudvalg m.m. - i hvert fald siden 1960.

Er der tale om en Matthæus-tendens?

I forskningen har man et ganske legalt udtryk, der hedder "en Matthæus-tendens". Inden for det pædagogiske område ser man den eksempelvis, når man igangsætter forsøgs- og udviklingsarbejder uden et tilstrækkeligt sikkerhedsnet.

Engagementet og de ofte punktvis (i hvert fald: indledningsvis) større bevillinger bevirker, at de elever, der fungerer godt, kommer til at fungere endnu bedre.

Vi véd eksempelvis, at "samlæsning" (=eleverne går sammen, ikke blot i småbarnsårene og på skolens mellemtrin, men også i 8.-9. klasserne) medfører, at mellemgruppen af elever trækkes opad. Men holder man ikke et sikkerhedsnet under den svageste del af elevgruppen, får de *i bedste fald* samme standpunkt som før, hvad der betyder en relativ svækkelse, når omverdenskravene stiger. De dygtigste i klassen bliver en hel del dygtigere end før, og mellemgruppen bliver trukket med op.

Enhver kan slå op i Matthæus-evangeliet og fundere over, om det nu i den pædagogiske verden er blevet sådan, at "den, som har fået meget, skal altid få mere, indtil han har nok og mere end det; og den, som har fået lidt, skal endog fortabe det lidt, han har" (Matthæus, 25,29). Er "trykseksten-tendensen" i virkeligheden en Matthæus-tendens?

- og hvad er baggrunden for tendensen?

Skolen har været ét stort eksperiment

De mange kontrollerede "skoleforsøg" har siden Folkeskolens Forsøgsråds oprettelse for 17 år siden haft som motto, at "intet skoleforsøg eller udviklingsarbejde på noget tidspunkt må kunne blive til skade for én eneste elev". Forsøgsrådet har hidtil (med held) søgt at leve op til dette motto.

Men vi har her i landet haft et "skoleforsøg" af exceptionelt store dimensioner. Meget få har bemærket det, og færre har tænkt over konsekvenserne.

De lande, som vi normalt sammenligner os med (Sverige, USA, England, Frankrig og Tyskland osv.), har ikke som vi i løbet af godt én generation nedskåret undervisningen i landets modersmål med ca. halvdelen af tiden.

Her i landet har vi *samtidig* med, at vi skar næsten halvdelen af undervisningen i dansk væk på de indlæringsmæssigt væsentligste trin, haft den frimodighed at indlægge nyt - og obligatorisk, meget krævende - stof i den resterende tid. Derved er der i forhold til kravene sket en reel reduktion af undervisningen i dansk, der er langt større end bare de *formelle* tal viser. Og de kan såmænd være slemme nok: Den reelle nedskæring af dansktimerne har over en snes år på de enkelte klassetrin været: 1. kl: *minus 20%*, 2. kl: *minus 34%*, 3. kl: *minus 37%*, 4. kl: *minus 45%*, 6. kl: *minus 27%* - og 7. kl: "kun" *minus 10%*.

Indenfor de områder af skolens danskundervisning, man kan måle, har der været tale om en kolossal produktivetsforøgelse i forhold til den tid, der blev tilbage:

En hel del elever er blevet væsentlig dygtigere til at læse end generationen før, og flertallet af elever er blevet no-

get bedre til læsning. Det er den svagest fungerende gruppe, der har betalt for de andres fremgang i kraft af nu relativt ringere standpunkter og for norges vedkommende en hel del ringere standpunkter.

Elevtiden i skolen er skåret ned; voldsomt, og især i dansk. Det kan ikke bortforklares.

Og når man fra politisk hold fortæller, at et faldende elevtal uden videre må betyde faldende udgifter, er det både forkert og rigtigt:

Det er forkert, at udgifterne "må" falde i takt med det faldende elevtal; for de relativt få elever i børnehaveklasse og 1. klasse har maksimalt tre timer om dagen og bruger meget lidt og ikke særlig kostbart materiale. De ældste elever har seks timer om dagen, og deres materiale er der meget mere af, og det er langt dyrere. Til de ældste elever er der også knyttet særlige udgifter - afgangsprøver, besøg på virksomheder, diverse andre arrangementer udenfor skolen, rejser o. lign.

Det er rigtigt, at *elevantallet* i klasserne har været faldende; det har man brugt som argument for at sætte elevernes undervisningstid ned. Men de færre elever berettiger ikke skolen til uden videre at give dem mindre undervisning. Fordi der nu kun er 18 elever i en klasse mod op mod 36 for en generation siden, så lærer de 18 elever ikke at læse dobbelt så hurtigt. - Besøgstallet ved aftengudstjenesten betyder heller ikke, at præsten nu nøjes med at give de otte tilhørere en tre minutters prædiken, hvor de 80 tilhørere for 30 år siden fik en halv times prædiken.

Er skolen så blevet værre eller bedre?

Det spørgsmål kan slet ikke besvares.

Skolen afspejler på mange måder det mere komplekse, mere forvirrede samfund osv. Det mere ustabile familiemønster, den stadige videreuddannelse hos forældrene osv. er heller ikke i sig selv noget, der lægger op til *stabilitet* for børnene.

Skolen har én stabiliserende faktor, som der indtil nu ikke er pillet ved - *klasselærersystemet*: Den lærer, som eleven har i dansk fra de første år og højt op i skolen, er ofte en mere stabil faktor i elevens hverdag end forskellige skiftende - selv nære - familiemedlemmer.

Et (svensk) barn har i løbet af sine første otte leveår 241 forskellige professionelle hjælpere med forskellige holdninger og normer. Når dette rystende tal fra småbarns-sektoren sættes i relation til de ulykkeligvis ofte skiftende forældre, bliver problemet ikke mindre.

Hvad klasselærersystemet i skolen sparer os (=samfundet) for i "disciplinproblemer" og "frustrationer", er ikke småpenge. Det sparer også andet og mere, der ikke kan måles i kroner og ører.

Hvad har vi dog gjort?

Vi har (nok) ikke vidst, hvad vi gjorde med vores børns skolegang.

Nu véd vi i hvert fald, at vi har mere end halveret deres undervisning i dansk - tilsyneladende med god samvittighed.

Vi véd, at kravene i netop de elementære fag og frem for alt i dansk, engelsk og formodentlig også matematik er stigende. Vi véd, at al videreuddannelse, efteruddannelse og omskoling bygger på velfungerende færdigheder i dansk - og i mange tilfælde også fremmedsprog, ofte tillige på en ajourført matematisk viden.

Vi véd, at et ustabilt samfund nødvendigvis må afbalanceres på en eller anden måde. Vi véd, at børn er en ud-sat gruppe. Og vi har ikke behandlet denne gruppe, der skal betale vores pensioner, særlig fornuftigt.

Hvis vi har tilrettelagt vores eksport på samme tilfældige måde, som vi har tilrettelagt vores børns skolegang, så kommer landet til at leve af at sælge juletræsfodder.

*Mogens Jansen
afdelingsleder ved
Danmarks pædagogiske Institut
København*

Mål & Mæle

Redaktion:

Erik Hansen, Ole Tøgeby, Carsten Elbro

Lay-out: Bent Rohde

Tegninger: Anne M. Nielsen

Ekspedition:

G.E.C. Gad, Strøget

Dansk og Udenlandsk

Boghandel AS

Vimmelskaftet 32

1161 København K.

Telefon 01 15 05 58

Giro 1 00 00 55

*Tryk: Hans Jørgensens Bogtrykkeri
København.*

Mål og Mæle udkommer 4 gange om året, og abonnementsprisen er kr. 78,00 pr. årgang. Man kan tegne abonnement ved at skrive eller ringe til Gads Boghandel. Hertil retter man også henvendelse om adresseforandring eller fejl ved bladets levering. Eftertryk af tekst og illustrationer er tilladt når kilden angives.

Hvabehar?

Hvabehar er et ordsignal der betyder noget i retning af "jeg hørte ikke hvad du sagde, vær venlig og gentag!" Ordet skrives som regel med et par apostroffer som skal vise at der er faldet nogle bogstaver ud. Den oprindelige form er jo *hvad behager*, men denne udtale kan ikke bruges mere i fuldt alvor.

Formelen *hvadbehager* er en forkortelse af *hvad behager det dem at sige*, og man kan egentlig let se at udtrykket er opstået for et par hundrede år siden, nemlig i parykkernes, de store kjolers og silkefrakkernes tid, da omgangstonen var noget mere omstændelig og ziirlig. Det er sikkert dannet efter fransk eller tysk mønster, og det er også karakteristisk for den tid.

Hvabehar kan forkortes yderligere, nemlig til *hva'*, som er den almindelige dagligdags udtale, mens *hvabehar* er noget mere formelt. Ved sit valg

mellem *hva'* og *hvabehar* signalerer man hvor godt man kender eller ønsker at kende den man taler med. *Hva'* viser et uformelt forhold mellem parterne, *hvabehar* markerer ikke på nogen måde uvenlighed, men nok en vis afstand. Det er altså noget der minder om *du* over for *De*.

I de yngre generationer er der nu opstået en ny form, nemlig *hvad*? Altså den første del af *hvabehar* i komplet og tydelig udtale. *Hvad*?

Hva' og *hvad* er unægtelig korte og praktiske former. Men det gode gamle *hvabehar* har en lille fordel, nemlig det raffinement at man kan flytte trykket: *hvabehár* - *hvábehar!* *hvabehár* betyder bare "sig det igen!" Men *hvábehar* betyder noget i retning af "jeg hørte skam godt hvad du sagde, men det lyder helt utroligt!" *Hvábehar!* Eller som udtryk for stolthed; fx efter et meget flot billardstød: *Hvábehar!*

EH

Hurtiglæsning

Efter et kursus i Dynamisk læsning kan deltagerne i gennemsnit læse 1200 ord i minuttet. Det siger lederen af Dymnamisk læsning Jørgen Tubæk i en avisartikel. En gennemsnitskursist vil således kunne læse samtlige ca. 17.000 ord i dette nummer af Mål & Mæle på under et kvarter. Forhåbentlig vil oplevelsen svare til at knase et bolsje med det samme i stedet for at lade det smelte på tungen og trække nydelsen ud. Men i andre og mindre behagelige tilfælde kan det sikkert være fint at få det overstået i en fart.

Et eller andet må der ske på kurserne i Dynamisk læsning, for der har til dato været 7.500 mennesker fra stat og erhvervsliv på kursus. Og nok var der mange, der var tavse ved synet af kejserens nye klæder, men næppe så mange - uden en eneste oprigtig sjæl iblandt.

I forrige nummer af Mål & Mæle skrev jeg, at det ikke kan lade sig gøre at læse dobbelt så hurtigt, som man er vant til, uden at det går ud over forståelsen. Her skal jeg lægge endnu nogle pinde til hurtiglæsningens ligkiste, men også give et bud på, hvad man faktisk kan lære på et kursus i hurtiglæsning.

Hastighed og informationstæthed

Når man læser en ny tekst med over 400 ord i minuttet, vil forståelsen blive ringere end ved f.eks. 300 ord i minut-

tet. En ringere forståelse vil sige, at man ikke forarbejder teksten så grundigt. Man når ikke at sammenkæde tekstens oplysninger med så store dele af sin viden. Derfor bliver forståelsen ikke dyb, og man lærer ikke så meget af teksten. Man når heller ikke at overveje den logiske opbygning og finde eventuelle brud på logikken; og man når ikke i så høj grad at tage stilling til de enkelte oplysninger.

De 400 ord i minuttet skal ikke tages for nøje. Grænsen er naturligvis afhængig af samspillet mellem læser og tekst. Hvis læseren ved meget om emnet i forvejen og er fortrolig med genren og forfatterens stil, gælder de 400 ord i minuttet nogenlunde som en øvre grænse for det, man normalt kalder læsning med fuld forståelse. Hvis man vil have meget ud af teksten, dvs. hvis den er informationsmættet for én, som f.eks. en ny matematikbog, så sættes grænsen for hastigheden ned.

De følgende to uddrag af tekster om den indre stemme under læsning kan give et indtryk af, hvor meget informationstætheden betyder. Prøv selv at se, hvor lang tid det tager at læse hver af dem.

Tekst 1. Den indre stemme

Mange har det sådan, at samtidig med at de læser en bog, kan de høre det, de læser, "inde i hovedet". Det er irriterende med en sådan 'indre stemme'; det er også upraktisk.

Når man skal lære at læse hurtigere og bedre, er det endda meget generende med en sådan 'indre stemme'. For man kan jo ikke læse hurtigere, end den 'indre stemme' giver lov til. Og den indre stemme generer *måske* også din forståelse?

Nogle siger, at deres 'indre stemme' i virkeligheden er deres egen stemme. De kan høre sig selv læse. På en særlig slags hjernefotografi kan man også se, at mange har en lille smule oplæsning, selv om de læser stille. Der er en lille bitte smule tale-med-bevægelser i deres læsning. Det er nok noget, der ligger meget 'længere inde' i hovedet end nede i struben. Måske er det nogle bitte små bevægelser i muskler eller nerver, der på en måde 'taler med'. Måske er det kun noget, man kan måle inde i selve hjernen. Man ved det ikke!

Men i alle tilfælde er den 'indre stemme' som regel noget, der er meget generende, når man læsetræner.

Når folk fortæller om deres indre stemme, er det ikke alle, der siger, at de kan høre deres egen stemme:

Én hørte "en ganske neutral radio-stemme".

En anden fortalte, at stemmen tilhørte hans gamle dansklærer fra de første skoleår.

Af og til tilhører stemmen den lærer, der underviser i læsetræning!

Der er mange, der har en så højrodet indre stemme, at de ikke tror, at de kan forstå det, de læser, uden den indre stemme.

Nogle siger, at hvis det er en let bog, de læser, så forsvinder den indre stemme - i hvert fald næsten. Hvis det er noget, de skal *lære*, ja, så kommer stemmen igen. Og hvis det er en svær bog, de læser, så er den indre stemme der med det samme!

(Efter Mogens Jansen og Flemming Lundahl: *Læsetræning - et kursus for unge*. Munksgaard, 1984.)

Tekst 2. **Den indre stemmes rolle**

Augustinus skrev i sine *Bekendelser* om, hvor forbløffet han blev, da han så en biskop læse stille for sig selv. På den tid var det ellers normalt at læse højt. "Men mens han læste, for øjnene hen over siden. Hans hjerte søgte betydninger, men hans tunge og stemme var stille."

Det er sandsynligt, at den indre stemme kan spille flere roller end at hjælpe med at 'slå ord op' i ordforrådet. Man kan let konstatere, at øjet er et stykke forud for stemmen. Hvis en eller anden pludselig slukker lyset eller tager teksten væk, kan man fortsætte med at læse et lille stykke - op til cirka fire ord.

Når man læser, skal man kunne huske ordene. Det gælder f.eks. især ved indskud: "Af dig har jeg da du begyndte at nyse fået et dårligt indtryk". Man skal også kunne huske begyndelsen af et langt ord ved slutningen af det.

Af disse og andre grunde må man nok skelne mellem to former for indre stemme. Der er den stemme, som er en støtte for identifikationen af ord. Og der er den stemme, som støtter korttidshukommelsen.

Der findes en del undersøgelser, som viser, at korttidshukommelsen virker bedst, når man bruger en indre stemme. Vi bruger den til daglig. F.eks. når vi skal huske et telefonnummer. Vi prøver ikke at holde nummeret fast for det indre blik. Vi *siger* det stille eller tavst for os selv.

Hvis vi undertrykker den indre stemme, går det derfor ud over hukommel-

sen. Og dermed går det også ud over forståelsen.

Den indre stemme kan også hjælpe med at rekonstruere prosodien i en tekst. Sprogforståelse bygger i høj grad på, at man kan bruge sætningsmelodien. Men skriften står helt kold og tavs. Så læseren må selv give den varme og prosodisk liv. Her kan den indre stemme være tegn på en sådan prosodisk rekonstruktion.

(Efter Ingvar Lundberg: *Sprog og læsning*. Munksgaard, 1985 (svensk 1984)).

Der er henholdsvis 309 og 306 ord i de to tekster; og den formelle sproglige tilgængelighed er også den samme. Lixtallet, som er et mål for antallet af lange ord og lange sætninger, er 26 for begge tekster med samme fordeling af lange og korte ord og gennemsnitlig sætningslængde. Læsetiderne ved de to tekster skulle altså kunne sammenlignes direkte.

På en måde burde den første tekst være den mest informationsmættede, fordi den er den første om emnet 'den indre stemme'. Prøv derfor at lade en medlæser af tidsskriftet starte med tekst 2, og sammenlign hans eller hendes læsetid med tiden for den første tekst.

Det er dog ikke mærkeligt, hvis det i begge tilfælde går hurtigst og lettest ved den første tekst, selv om den giver nyttig forhåndsviden for læsningen af den anden. Den første tekst er nemlig generelt mindre informationstæt end den anden. Det kan blandt andet skyldes, at den er skrevet til skoleelever; mens den anden tekst er skrevet til voksne lærerstuderende f.eks.

I den første tekst er der en del næsten ordrette gentagelser, især om at den indre stemme virker generende.

Det nedsætter informationstætheden. Den anden tekst har ikke sådanne gentagelser; og den kommer rundt i et større emneområde. Det stiller krav til læseren om at aktivere mange former for viden, hvilket tager tid. Desuden indeholder den anden tekst flere ræsonnementer end den første. Det tager tid, hvis man virkelig forsøger at følge dem.

Den indre stemme og problemløsning

Nyere undersøgelser tyder på, at medtalebevægelser under læsning ikke er nogen tavs oplæsning af teksten. Der er ingen overensstemmelse mellem tekstens ord og bevægelserne omkring struben. Psykologen Bent W. Jørgensen fra Københavns Universitet har ved hjælp af en nøjagtig edb-registrering vist, at det afgørende for medtalebevægelsernes styrke slet ikke er teksten, men læserens arbejde med at løse problemer med at forstå noget. Der er nemlig mindst lige så kraftige medtalebevægelser, når man leder efter 'fem fejl' på et billede, som når man læser.

Når mange kurser i hurtiglæsning arbejder på at fjerne den indre stemme, kan det forstås som et forsøg på at nedsætte forståelsesgraden. Læserne skal i virkeligheden vende sig til at lade øjnene glide hurtigt hen over en tekst uden at den bliver forarbejdet så grundigt som normalt.

Ved læsehastigheder over de ca. 400 ord i minuttet sker der en indre, bevidsthedsmæssig skimming af teksten. Alle ordene løber gennem hovedet, men man vælger, hvilke ideer man vil lægge mærke til og tænke over. Det kan naturligvis kun ske efter en fornemmelse af, hvad der er væsentligt, og hvad der er mindre væ-

sentligt. Så ved en sådan høj læsehas-tighed er det vigtigt, at man har et mere begrænset formål med at læse teksten end at læse den for at få det hele med.

Et kursus i hurtiglæsning er derfor nytteløst, hvis man ikke samtidig arbejder med at vælge læseformål bevidst og at indrette sin læsning efter det valgte formål.

Over 1000 ord i minuttet

Når man læser, glider blikket ikke jævnt hen over teksten. Øjnene bevæger sig derimod i små ryk. Det vil sige, at øjnene står stille, mens man ser (fikserer) en lille del af en linje, hvorefter de bevæger sig i et hurtigt ryk (en saccade) et stykke hen ad linjen. Under det hurtige ryk ser man ikke noget af teksten. Det er kun når øjnene står stille (under fiksationen) at man opfatter noget.

Der er nu klare grænser for, hvor hurtigt man kan flytte øjnene hen over en tekst, hvis man vil opfatte noget af den. Disse grænser sættes af tre forhold: hvor lang tid øjnene skal stå stille, for at man kan opfatte ordene, hvor meget af teksten man kan opfatte, når øjnene står stille, og hvor lang tid det tager for øjnene at flytte sig til et nyt sted i teksten.

Som antydning i Øjnene her spænder en

god læser normalt over højst ca. 16 bogstaver i et blik. Dele af teksten uden for dette centrale synsfelt kan ikke genkendes som ord, men kan til en vis grad bruges til at styre den næste bevægelse af øjnene med, f.eks. ved linjeskift.

Denne betydningsfulde grænse for, hvor meget en læser kan se i et blik har man fundet på forskellige måder, blandt andet denne: Man lader en da-

tamat vise en tekst på en edb-skærm og måler samtidig, ved hjælp af et særligt kamera, hvor læseren lader blikket falde. Kameraet er forbundet med datamaten, således at datamaten hele tiden kan sørge for at ødelægge teksten i en vis afstand fra, hvor læseren ser. Hele teksten kan således stå med x'er bortset fra den lille del, som læseren ser på. Teknikken svarer til at trække et stykke pap med et hul i hen over en tekst i læseretningen. Forskellen er, at det så at sige er læserens øjne, der trækker pappet. Hvis læseren ikke bemærker x'erne, er det fordi, de er uden for det virksomme synsfelt, og i så fald kan læseren læse lige så hurtigt, som hvis hele teksten stod skrevet normalt. Man kan nu finde ud af, hvor stort det virksomme synsfelt er ved at formindske den del af teksten, som står normalt på skærmen. Når læsehas-tigheden begynder at gå ned, så er det fordi læseren begynder at se x'er i stedet for tekstens rigtige bogstaver, og dermed har man fundet grænsen for den virksomme del af synsfeltet.

Det har vist sig, at alle gode læsere har et virksomt synsfelt af næsten samme størrelse. Og det gælder også læsere, der har gået på kursus i hurtiglæsning.

Gode læsere fikserer i gennemsnit i et kvart sekund, hver gang øjnene står stille. I dette tidsrum når de som sagt at opfatte op mod 16 bogstaver, dvs. tre-fire ord. Så skal læseren også bruge tid på at flytte øjnene. Men det kan vi se bort fra i denne forbindelse, for det tager kun mellem 10 og 30 millisekunder (tusindedele af sekunder) hver gang eller 6-10% af læsetiden. Tilbage bliver en hastighed på op til 16 ord i sekundet - eller 960 ord i minuttet.

I denne øvre grænse er der helt set bort fra, at en del af øjnenes spring i teksten er tilbagespring (regressioner). For gode læsere er der mellem 15% og 20% tilbagespring. Så de 960 ord i minuttet forudsætter den grænsesituation, at man hverken holder tænkepause eller på noget tidspunkt springer bare lidt tilbage i teksten. Man kan således simpelt hen ikke nå at se hele teksten, hvis man læser med over 1000 ord i minuttet.

Med det særlige kamera, der kan måle, hvor læsere ser i en tekst, har man også undersøgt, hvordan hurtiglæsere bevæger øjnene, når de læser mere end 1000 ord i minuttet. Det viser sig for det første, at de faktisk ikke fikserer regelmæssigt ned over en side, men at de læser mere springende. Nogle gange springer de hele sætninger over. Hurtiglæsning med over 1000 ord i minuttet er altså en form for punktlæsning eller ydre, sansemæssig skimming - i modsætning til den indre, bevidsthedsmæssige skimming, der foregår mellem 400 og 1000 ord i minuttet.

Da man ved et forsøg bagefter stil-lede hurtiglæserne spørgsmål til sætningerne, de havde sprunget over, kunne de kun gætte på indholdet; de havde selvfølgelig ingen anelse om, hvad der stod, når de ikke havde set det.

Øjnene på kursus

"Øjnene er dovne og skal herses med", siger Jørgen Tubæk fra Dynamisk læsning. Kursisterne skal lære at bevæge dem hurtigere og at se mere ved hvert blik. Derfor skifter kursisterne linje til rytmen af blid, klassisk musik, og derfor træner de den visuelle spændvidde på tekstpyramider.

Der
bliver
langsomt
flere bogsta-
ver i disse lin-
jer. Men man må
kun kaste ét blik på
hver linje. Jo længere
ned i pyramiden man kan
komme, desto flere bogstaver
kan man spænde over. Det gælder
om at kunne se så mange bogstaver i
ét blik som muligt.

Når man ved, at der er neurofysiologi-ske grænser for, hvor meget af en tekst man kan se i ét blik, kan det und-re, at tiden skal gå med sådanne øvel-ser på et læsekursus. Det er ikke mu-ligt at se linjerne under linje 5 på én gang.

Konsekvensen er, at man må gætte. Man må automatisk udfylde, hvad man ikke så, eventuelt uden at be-mærke det. I femte linje er det da hel-ler ikke svært. Så den kan man godt føle sig sikker på at overskue uden i virkeligheden at gøre det.

På kurser i hurtiglæsning kan man lære, at man kan bevæge øjnene hurti-gere, end man turde, og alligevel gætte det man ikke så. - Eller det me-ste af det. Man har sammenlignet al-mindelige læsere med læsere, der har gået på kursus i hurtiglæsning, og fun-det, at hurtiglæserne var bedst til at gengive hovedindholdet i en tekst ef-ter at begge grupper havde hurtiglæst den. Men hurtiglæserne var ikke bedre end almindelige læsere, når det gjaldt detaljerne.

Hurtiglæserne havde lært at danne sig et overblik over en tekst uden at have set alle ord og forstået alle sæt-ninger. Det havde de lært, fordi de var tvunget til det. Men ikke fordi de

havde fået en egentlig instruktion i, hvordan de skulle gøre, eller hvordan tekster kan være bygget op.

Nogle kurser viser, hvordan avisartikler er opbygget som et juletræ med ideen i titlen, hovedhandlingen i underrubrikken og en mere udførlig omtale af hændelsen i selve brødteksten. Men avisartikler er jo kun et lille hjørne af teksternes verden. Spørgsmålet er, om man ikke kunne lave bedre læsekurser ved at undervise direkte i det, kursisterne forventes at lære.

Læsekurser og autoritet

En behandling hos en psykoanalytiker koster alt, hvad klienten kan skrabes sammen. Det gør kurser i hurtiglæsning ikke, men de er dyre. Bortset fra indtjeningsmotivet er der i begge tilfælde den saglige begrundelse, at pengene giver behandlingen eller kurset autoritet og gør klienten eller kursisten engageret. Når man har betalt så mange penge, er man også indstillet på at gøre noget for at få noget for dem.

En psykoanalyse kan have mægtige kræfter imod sig. I hurtiglæsningskursernes tilfælde er kræfterne givetvis mindre, men stadig meget stærke. Gennem ni til tolv følsomme år er kursisterne blevet vænnet til at skulle kunne svare på *alt* om en tekst, når de havde haft den for og læst den. Det har været nærmest uforudsigeligt, hvilke detaljer hver enkelt lærer lagde vægt på ved hver enkelt tekst. For at være forberedt har man som elev vænnet sig til at læse alt på samme langsomme, nøjeregnende måde i et afmægtigt forsøg på at støvsuge teksten for informationer, holdninger og mulige konsekvenser. Hele tiden har man haft lærerens skarpe øjne i nakken.



Læsning med skoleinspektøren som psykologisk over-jeg.

Læserpsykologiens pertentlige over-jeg er ikke sådan at fortrænge. Heller ikke selv om man har brug for at læse mere varieret senere. Den gamle autoritet må have modspil fra en anden autoritet for at fortrænges. Det er her hurtiglæsningskurserne har deres dynamiske rolle. Med pengenes, kursusformens og erfaringens autoritet tilbyder de at indsætte et anderledes selv-sikkert og fleksibelt over-jeg i læsningen.

Det kræver nemlig selvtillid at stole på, at ens eget formål med at læse en tekst er godt nok til at man ikke behøver at se eller fundere over alle dens oplysninger. Og det kræver smidighed at afpasse sin læsning efter det valgte formål. Hele tiden lurer faren for, at man falder tilbage til den gamle, sikre læsemåde, hvor teksten kværner beroligende inde i hovedet.

*Carsten Elbro
underviser i læsning
på Københavns Universitet*

Ordblind

Kært barn har mange navne. Men *ukært barn* har måske nok endnu flere. Mange mennesker tror, at når man bare døber en ubehagelig ting om, er den mindre ubehagelig. Det gælder i høj grad handicap af den ene eller den anden art. Da *vanfør* var blevet et skældsord, gik man over til *svagfør* og videre til nu *bevægelseshæmmet*.

Og fra *wordblind* og *ordblind* er man gået til *læse-stavesvag*, *læse-staveretarderet*, *læse-stavehandicappet* og i visse kredse *dyslektisk*. Det, man i alle tilfælde mener, er én, der har umådelig svært ved at lære at læse og stave, ved at omgås bogstaver. - Her vil mest blive brugt glosen ordblind.

Beskrivelserne er også ret forskellige. Nogle siger, at de ordblinde kendes på, at de ikke kan klare at læse lange ord. Andre peger på, at de snubler over småord og endelser; man kunne også sige, at de overvældes af ligheder i situationer, hvor de gode læsere klarer at skelne i susende fart.

Viser man en god læser **b** og **d**, siger han/hun måske: "Det er lige det modsatte" og går dermed direkte til det, som er afgørende for at skelne de to bogstaver fra hinanden. Den dårlige læser siger nok noget i retning af: "Det er det samme; de står bare omvendt." Men de dele af sekunder, der er gået med at konstatere ligheden, før man går til det, der gør forskellen, er af afgørende betydning for læsnin-gen.

En ung mand læser: "Han følte sit hjerte hamre i dry- dry-". Hvad hamrer hjerter i? De hamrer i brystet, men skønt han udmærket kendte vendingen, var indtrykket af det forkerte så stærkt, at han blev hængende i fejlen og ikke kunne komme videre. En mærkelig tilstand.

Den, der læser uden problemer, kan måske nok bedst forstå fænomenet ved at sammenligne meget musikalske mennesker med folk, som er helt umusikalske. Det siges, at da man engang ville forklare en blind, hvad rødt var, sagde han, at det så måtte være noget lignende et trompetstød.

Det kræver indlevelse i en helt anden verden end de gode læsere at forstå, hvad det vil sige, at man ikke bare læser løs af en given tekst.

Som en ung mand sagde: "Det er ikke som andre folk, der lige lægger øjnene ned på et ord, og så, ja så har de ordet med det samme. Det kan vi slet ikke."

Diagnose

En tysk forsker fandt af 45.000 elever kun 1, én, som han ville betegne som ordblind.

Andre regner med 10-15% af en befolkning.

Noget meget afgørende for diagnosen er at få fastslået, hvilke *krav* den enkelte stilles overfor. Ud fra den iagttagelse kan man bestemme sig til, om man vil betegne vedkommendes

vanskeligheder som ordblindhed eller ej.

Der kan også stilles fjerndiagnose under visse omstændigheder:

Tre små piger på 9-10 år kom gående fra skole. Den, som gik yderst til højre, bøjede sig ind mod hende i midten og sagde med meget høj og sikker røst: "*Er du ordblind?*" Mumle, mumle... "*Nej, det er du ikke, for det siger min mor selv, at du ikke er.*" - Pigen i midten havde nok været samlestof i kammeratens hjem.

Prøv selv!

Når nu den ordblindes læsning karakteriseres ved langsomhed, bogstavforvekslinger og usikkerhed over for indholdet af det læste, kan det være nyttigt at prøve lidt af, hvordan det er at have det sådan.

Her kommer nogle tekster, som på forskellig måde er gjort besværlige, så læsningen af dem kan minde en smule om den ordblindes situation.

Først kommer to tekster med b/d-problemer:

Skriften er gob nok, men bet er bet meb, at dogstaverne ikke står som be plejer. Bet er ligesom man falber meb børen inb i huset.

-Mon ikke mange standsede ved "børen"?

Eller denne:

Der var en skudden og en masen under darken i de store døgetræer, hvor larverne ded og flæede i det dløde træ.

Begge stykker er mishandlede, men de er alligevel ikke rigtige eksempler på den ordblindes situation, fordi de er alt for forenkede. For det første

har den ordblinde aldrig kun ét fejl-område. For det andet er fejlene ikke konstante i deres verden. Den ene gang læser de rigtigt, den anden forkert, men de ved ofte ikke selv, om det rigtige var rigtigt, eller om det forkerte var forkert. Det er sandelig som at gå i en jungle ved nattetid med en meget lille lommelygte til at se ved.

Man kan gøre en gruppe udmærkede læsere "ordblinde" ved f.eks. at give dem en spejlvendt tekst og bede dem læse den for sig selv.

1932 kom der en række bestemmelser i lov om bogtrykkerkunst og bogtrykkerens ret til at sælge bøger og aviser. I 1932 kom der en række bestemmelser i lov om bogtrykkerkunst og bogtrykkerens ret til at sælge bøger og aviser. I 1932 kom der en række bestemmelser i lov om bogtrykkerkunst og bogtrykkerens ret til at sælge bøger og aviser.

Lidt efter sommer stuen af deres *mumlelæsning*, de *peger i teksten* for at holde ordene fast, og de mest levedygtige *holder arket op for lyset*, så de ser ordene rigtigt! Alt sammen reaktioner, der ligner de ordblindes, og stadier, som de gode læsere for længst har lagt bag sig.

Til sidst kan vi se på et stykke tekst, hvor de fleste vil opleve, hvor dejligt det er at møde ærlige *tal* midt i bogstavernes virvar:

Lähteet:

Opetuskunsulentti Tove Kroghin luento

Beaumontin konferensissa 1977.

Skolepsykologi, 3. 1977. 190-205.

Kontrolloitu piirrostarckailu, josta jatkossa käytän lyhennettä KPT, on

vuosien mittaan kehitty Tanskassa Søllerødin kunnan koulupsykologisen toimiston ja alkuopetuksen työntekijöiden yhteistyönä.

To måder at overleve på

Forskellen på, om læseren blokeres af de lange ord (f.eks. *selverhvervende*) eller tager fejl af de korte, som måske ligner hinanden (*dem - med*), beror sikkert på *en holdning hos den ordblinde*.

En perfektionistisk person arbejder sig omhyggeligt frem gennem ordene og standser naturligvis fuld af rædsel foran lange ord.

En læser, som helliger sig indholdet, vil ofte gætte sig frem og præstere mange unøjagtigheder på sin vej gennem teksten.

Den ene er ikke bedre stillet end den anden, men de skal have forskelligt arbejdsmateriale og forskellig undervisning.

"Og Sven og jeg blev ved at være gode venner"

De fleste ordblinde - og det gælder både børn, unge og voksne - ser det som noget meget vigtigt, at ingen opdager deres handicap. De ofrer megen tid og megen opfindsomhed på at skjule det. De mange kræfter kunne bruges til noget bedre, men desværre har de ret i, at mange mennesker stadig ser ned på dem.

Her kommer en beskrivelse af en i øvrigt harmonisk ung mand, som trods alt giver udtryk for at have oplevet vanskeligheder med omverdenen. Det er et citat fra en svensk bog om tre unge ordblinde, som fortæller, hvordan de har oplevet barndommen og ungdommen med et læsehandicap. (Alva Karlman: *Vår bok till dej*).

Per er kommet til Visby, men har ikke kunnet få arbejde:

"I næsten fem måneder var jeg uden arbejde. Hvis man har prøvet det selv, ved man, hvad det vil sige. Hvis man aldrig har prøvet det, kan man ikke have nogen anelse om, hvordan det er.

Endelig fik jeg et job på en af de både, der sejler mellem Visby og fastlandet. Jeg skulle arbejde i køkkenet.

Der skulle vaskes tusinde millioner tallerkener og andet service op.

De andre, som arbejdede der, syntes, at det var anstrengende. Det syntes jeg ikke. Jeg havde nok noget mas med at følge med. Men jeg tror ikke, der findes noget, der kan give mig stress.

Jeg fik en god ven på båden. Han hed Sven. Han var sådan en, som man virkelig kan tale med. En aften, da jeg som sædvanlig sad i kahytten og prøvede på at få skrevet min arbejdsdel, kom han ind.

"Hvad laver du?" spurgte han.

Han kiggede over skulderen på mig og sagde forbavset: "Din arbejdsdel? Skrev du ikke den i pausen?"

"Nej," svarede jeg. "Jeg skal have god tid til at skrive sådan noget. Forstår du, jeg kan egentlig ikke skrive."

Han satte sig ned på sengen.

"Kan du ikke *skrive*?" sagde han. "Mener du, at ..."

Jeg sagde ikke noget. Vi så bare på hinanden. Til sidst sagde han: "Ved du hvad, Per. Det har jeg ikke haft nogen anelse om. Jeg mener - man mærker det jo ikke. Vi har talt sammen, og jeg har ikke vidst ..."

Han sad stille lidt. Så sagde han meget alvorligt. "Jeg troede, at *alle* ... Jeg vidste ikke, at der var sådan nogle..."

"Jo," sagde jeg. "De findes. Du kan stole på, at de findes. *Vi* findes."

Det var dejligt, at jeg endelig havde fået talt om det. Og Sven og jeg blev ved at være gode venner."

To interviews

For en del år siden lavede en ung interviewer ved radioen en udsendelse fra en ordblindeskole.

Hun spurgte en arbejdsdreng på 16 år, hvordan han havde klaret sig på fabrikken: "Jeg har aldrig haft nogen vanskeligheder, fordi jeg *ikke har sagt noget om noget til nogen*, men bare gået og passet mig selv."

Læg mærke til, at når spørgsmålet synes at gå dem for nær, siger de ikke mere "jeg", men "man". Så har de fået det hele lidt mere på afstand:

Spørgsmål: "Hvordan klarede du dig så i din fritid?"

16-årig: "Tja-e, man gik tur, man kørte ned ved havnen og sådan."

Spørgsmål: "Havde du ikke nogen kammerater?"

16-årig: "Nej, det havde jeg faktisk ikke."

Spørgsmål: "På fabrikken skal man vel skrive en *arbejdsseddel*. Hvordan klarer du det?"

16-årig: "Hvis det er noget, jeg ikke kan stave, så skriver jeg det ikke. Så skriver jeg bare oprydning eller rengøring. Det ved jeg, hvordan det skrives."

- Det bliver således virksomhedens problem, hvis driften helt skal lægges om, fordi der skal bruges så megen tid og så mange penge på rengøring og oprydning.

Fra samtale med en 20-årig:

Spørgsmål: "Ved din forlovede, at du er ordblind?"

20-årig: "Ja, hun ved det, og hendes forældre ved det også. Jeg tror, der

gik 1½ år, før hun fik det at vide, at jeg ikke kunne læse. Det kom sig over, at vi var i biografen en aften, og da vi kom udenfor, spurgte hun mig, om jeg ikke ville have gjort det samme som i filmen. Så sagde jeg nej, men hun havde jo læst sig til det meste af det, og hun havde fået forståelse ud af det. Så gik hun og begyndte at skælde ud, og vi kom sådan op at småskændes, og så da vi nåede hjem, så fortalte jeg hende det, at jeg var ordblind. Jeg havde tårer i øjnene; jeg ville faktisk blive ked af det, hvis hun ikke ville have mig, fordi jeg ikke kunne læse, for jeg kunne godt lide hende. Måske betød det meget for hende; men hun sagde, at det skulle jeg ikke tage mig af, det var hun ligeglad med."

Se, det var jo en happy end. I mange tilfælde går det galt. Vi pædagoger har ofte været med til at holde sammen på et forhold, som var ved at gå i stykker. Det kan være svært at skrive kærestebreve til én af ens eget køn, men i et tilfældene hjalp det meget, at adressen var - Hjertebjerg.

Læsning

Soldat Svejk - loyalitetens keopspyramide - siger, at det er *disciplinen*, der gør os til mennesker. Uden den ville vi endnu hoppe rundt i træerne som aber. På samme måde kan vi påstå, at det er *læsningen*, der gør os til mennesker, og uden et vist mål af nedskrivningsformåen er vores menneskelige kommunikation mangelfuld.

Når et menneske ikke kan læse, kan det fyldes af angst eller raseri. En mellemstor dreng stod ved skolens bogreol og fik der øje på sin læsebog. Han tog den i hånden og stirrede fuld af had på den:

"Jeg ku' *myrde* den bog," mumlede han.

Når noget er alt for svært at lære, må man naturligvis prøve at gøre det let og overkommeligt og så gradvis gå løs på det sværere. En lille elev på 10 år havde opdaget, at han nu læste ting, der var ret krævende, og at det alligevel gik bedre at læse dem. Han formulerede fremskridtets mysterier på følgende fremragende måde, idet han udviste sans for rytme og velklang:

"Sværer' og sværer' jeg læser dem, nemmer' og nemmer' jeg kan læse."

Let og svært

"Augghhhhiighrrgrhhiigiighaah-hauggaaurahugrrhaug!"

Alle vil vist gå med til, at dette ord er meget svært at få styr på. Det er litteraturens længste skrig nedtegnet af Nuser (Radisernes Nuser).

Man kan så gå en anden vej og tage korte ord:

To så på en ø.

Så to på en ø?

På en ø så to.

En ø så to på.

Det skulle jo være let. Men det er det aldeles ikke. Spørgesætningen kan man jo først klare, når man har set spørgsmålstegnet til sidst, og de to sidste sætninger med fremhævelserne er også i høj grad for viderekomne og svære på grund af den "omvendte" ordstilling. Dertil kommer så det alvorlige spørgsmål, som rejser sig: Hvorfor skulle man læse sådan noget?

Altså er der en meget vanskelig balancegang mellem let og svært.

Tegneserierne tilbedes af mange. Her er en tekst, som er let, bortset fra, at ordene er skrevet med bare store bogstaver. Men de har dog den fordel, at de er lettere at skelne enkeltvis, fordi de er mere karakteristiske end de tilsvarende små: B:D H:K T:F osv.



Men hverdagen kan stille anderledes hårde krav. Se f.eks. på denne vejledning til lønmodtageren ved udfyldning af skema om udbetaling af dagpenge:

Afsnit 4.

»Underskrift«.

Med bøde eller hæfte straffes, med mindre strengere straf er forskyldt efter den borgerlige straffelov, den, der giver urigtige eller vildledende oplysninger til brug ved afgørelse efter denne lov eller fortier oplysninger af betydning for sådanne afgørelser.

Der er mulighed for anvendelse af bødesanktion over for arbejdsgivere, der uden rimelig begrundelse undlader at udbetale dagpenge i arbejdsgiverperioden, jfr. dagpengelovens § 56.

Der har man et godt eksempel på, at mange tekster trænger til at komme en tur gennem vridemaskinen.

Robert Fisker har skrevet mange storartede bøger for ordblinde børn og unge; her er en prøve på, hvordan han i ét tilfælde har bearbejdet sig selv. Bogen hed først "Sønderud og hjem" - ikke alt for let. Så døbte han den om og skrev den om. Nu hedder den "Eventyr på Hærvejen".

"Han holdt sig hele tiden ude i kanten af græsset. Lyset tog hurtigt af, og alt blev så sært stille. Nogle få lys fra fjerne huse og gårde var det eneste tegn på, at landet ikke lå øde hen."

Det var den bearbejdede udgave fra 1957. Her kommer den oprindelige fra 1946:

"Han holdt sig hele tiden ude i vejkan-ten på græsset. Skumringslyset tog hurtigt af. Alt var så stille og ligesom afventende rundt omkring ham. Et par pibende flagermus tumlede sig i fantastiske sving over et par gamle stynede poppeltræer, der som kæmpefingre stak op et stykke fra vejen.

Hist og her kunne han skimte fjerne lysprikker fra ensomt beliggende huse eller gårde, men det var også det eneste tegn, han havde på, at han ikke færdedes i en menneskeforladt verden."

Ingen tvivl om, at det sidste (fra 1946) er det bedste i almindelig forstand, men for den ordblinde læser er udgaven fra 1957 den bedste, for den *kan læses*.

Robert Fisker har givet sin tilladelse til, at man må sige om ham, at han har en særlig sprogsi oppe i hovedet, hvor alle de tunge og svære ord opfanges, men så har han altså i samme hoved et imponerende forråd af enkle, rammende ord, som er lette at læse, ligesom hans fortællerytme er naturlig og ligetil.

Hjælp til læsningen

Der er udtænkt forskellige former for hjælp til læsningen. Den vigtigste er naturligvis undervisningen.

Næstvigtigst er fremskaffelse af *lette bøger og boglister*, så pædagogerne

kan finde frem til bøgerne. Alt læsestof har - eller kan få interesse. Det gælder bare om - gennem samtaler med eleven - at finde frem til de områder, som fængsler i det enkelte tilfælde. "Alla elever är unika," som den svenske læsepædagog Margareta Grogarn siger.

Der kræves godt tryk,
en åben opsætning,
et enkelt sprog,
en klart fortalt handling og
gerne animerende, oplysende
illustrationer.

Ved *godt tryk* forstår man, at det ikke må være for småt, og at typerne skal være almindelige, gængse bogstaver, ingen absurditeter.

Åben opsætning lægger vægt på, at der er meget "hvidt" på siderne, hvilket vil sige, at der skal være rigelig ord- og linjeafstand, samt at der ofte skal være nyt afsnit med indrykning.

Det enkle sprog kan blandt andet studeres i Robert Fiskers bearbejdelse af hans egen tekst ovenfor.

Handlingsgangen skal gerne være jævn, uden for mange spring hverken bagud eller fremefter i begivenhedernes rækkefølge.

Nogle unge læsebesværede har udtalt, at *illustrationer* i en tekst er godt. For der, hvor der er et billede, kan der ikke stå noget, der skal læses. Nedslående for bøgernes illustratører!

Men vi kræver nu også noget særligt af illustrationerne i bøger egnede til ordblinde. De skal *animere* til læsning af bogen. De skal eventuelt *komplettere* ved at billedliggøre svære passager i teksten - kampscener, gammeldags miljøer og klædedragter m.v. De skal *danne facit* til det læste. Münchenhausen ville være meget vanskelig at læse uden de fortællende tegninger: Der voksede et kirsebærtræ mellem

hjørtens horn. Nej, det må være forkert; det kan der da ikke stå! Jo, i Münchhausen kan der, og *det ses af billedet*.

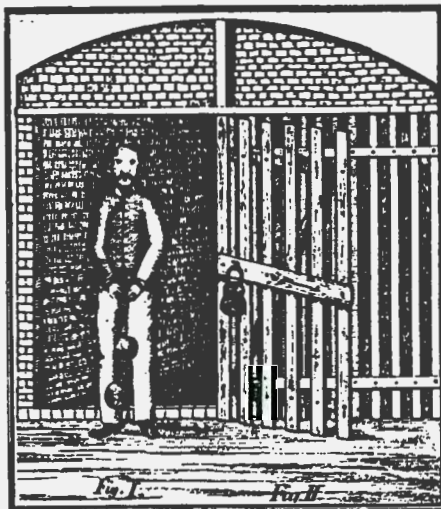
Sigrid Thomsen i Århus har flere gange udarbejdet lister over *billedværker*, som står på bibliotekernes hylder og ligefrem råber på at blive til glæde også for ikke-læsere. Ideen er glimrende. De ordblinde bliver *lånere* og hjemfører beundringsværdige værker, som hele familien kan glæde sig over at stifte bekendtskab med. Billedværkerne bliver altså en *stimulans* i det slidsomme arbejde med læsningen. Måske klares *en enkelt billedtekst* ud fra den læsendes baggrundsviden og de oplysende billeder.

I selve teksten kan man ved en *bindestreg*, *en dele-streg*, forvandle et langt sammensat ord til angribelige dele og dermed lette læsningen.

Eller man kan bruge *mini afstand* som på teksten fra "Guld i Helsingør". Det må selvfølgelig overvåges, at miniafstanden bliver større end afstanden mellem de andre bogstaver i ordet, men mindre end ordafstanden. Man opnår, at den læsende får en klar start på anden eller tredje del af ordet: hus slaver. penge sedler.

Endelig er der de støttende *båndindlæsninger*, hvor den læsende kan *se på ordene* og samtidig *få facit i øret* og således bliver holdt på sporet. I nogle tilfælde behøver man kun at have begyndelsen af en bog indlæst. Enhver beretning har i starten en masse x'er og y'er, som læseren skal lære at kende: hvad hedder de folk, man skal læse om? Hvor foregår det? På hvilken tid? Båndet er en stor hjælp for de svage læsere.

Tv-tekster og video kan af mange bruges til læsetræning. De kan *gentage* videoteksterne.



Disse mænd var fanger på slottet, hvor der stadig var fængsel. Man kaldte dem »hosebåndsriddere« på grund af deres fodbøjle. Good fortalte, at byens borgere kunne leje dem som husslaver.

(*Fra Guld i Helsingør.*
En "Centrum bog").

Hjælp til stavning

Man taler om to sider af ordblindheden: visuelle og auditive vanskeligheder.

Den første kategori er besvær med at *bearbejde synsindtrykket* af det, som skal læses. Den ordblinde forveksler bogstaver, går vild i rækkefølgen af dem. Det er klart, at det belaster læsningen. Men det gør også stavningen besværlig og usikker, når man ikke "husker med øjet". Skal man skrive "sligge" eller "slikke"?

Den anden kategori er svaghed med hensyn til bearbejdelsen af *det hørte*. Man "husker ikke med øret", synes, at Pyrenæerne godt kan være navnet på "de små folk nede Afrika", pygmæerne.

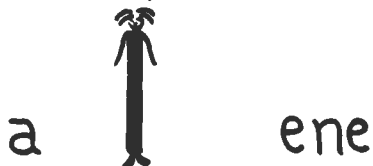
Hvis man er i besiddelse af begge svaghedsområder, bliver retstavnin-

gen selvfølgelig et vildnis, og den auditivt svage har oven i købet svært ved at huske ordlyden af eventuelle stave-reglers formulering.

I 1953-54 udgav bladet Læsepædagogen ca. 200 "tips" til stavning af ord, som for den enkelte elev blev ved at volde besvær.

alene

I ordet alene
står l'et alene.



På billedet man ser hvordan: Den mand, som udgør det ensomme 1, er en original, en underlig en, som let bliver isoleret, står alene. Eleverne plejer at sige om sådan et tip: "Ja, det er da klart." De to andre tegninger er lavet af elever. Det er selvsagt pædagogens fryd, når eleverne bliver skabende som her.

En stor dreng havde skrevet: "skræg". Da han blev rettet, fik han den idé at tegne den skrækslagne, hvis hår rejser sig på hovedet af ham - altså k.

skræk



En pige skulle have indprentet g'et i ansigt, hvilket hun gjorde på en - selvfølgelig - og meget henrivende måde ved at tegne et ansigt i det runde g. Det kan man dårligt gøre med k.

ansigt



Mange unge og voksne ser *det skrevne* som udfordringen; hvad der står, det står der, og det kan vendes og drejes og kritiseres. Man skal lægge

en besked. Man skal komme med et udkast. Man skal skrive et resumé. - En ung elektriker på et kæmpestort byggeri var særlig afholdt, fordi han altid kom hen til folk og overbragte en telefonbesked personligt. Det fandt de var hyggeligt og rart. Han var vel nok en flink fyr. Det var han også, men de anede ikke, at grunden til, at han gav beskeden mundtligt, var, at han på det tidspunkt overhovedet ikke kunne skrive selv en kort besked rimelig korrekt.

Mødet med en fjende

En niårig dreng var kommet i gang med at læse - langsomt og forsigtigt,

men noget skred dog. Med ét stand-sede han, trængt op i en krog. Og dette barn, som ellers førte et nydeligt sprog, stønnede ud af sit hjertes kval:

"Hvad *HELVEDE* er det, der står der?" Der stod det ækle ord: *endda*. Var det to ens? Hvilke to? To b'er eller to d'er? Eller var det en af hver? Og hvilken stod så først? - Han var virkelig kommet i klemme.

Blandt andet sådan er det at være ordblind.

Eva Jacobsen, f. 1912
læsepædagog
cand. mag. i dansk og tysk
København

Skrald

Mælkemanden kommer med mælk, avismanden går med aviser, ismanden sælger is, ølmanden kører med øl, og skraldemanden henter skrald. Nemt og logisk: navnet for personen er dannet efter det han arbejder med, mælkemanden efter mælk, ismanden efter is osv.

Undtagen når det gælder *skraldemanden*, for der er det modsat. *Skrald* i betydningen 'affald' er dannet efter skraldemand og ikke omvendt.

Det var i ældre tider sådan at renovationen i byerne foregik ved at en vognmand kørte rundt i gaderne. Man kunne så komme ud til ham med køkkenaffald og andet man ville af med. Renovationskusken - *skarnageren*, som han kaldtes - gav signal om at nu var han der ved at svinge med en skralde, og han kom efterhånden til at

hedde *skraldemanden*, altså manden med skralden. Dette navn blev hængende også efter at man var holdt op med at bruge skralde som signal.

Hermed var der opstået en sproglig uorden: når man har ordet skraldemand, måtte der også være et ord *skrald*, som havde noget med sagen at gøre. Så for at få orden i sagerne og en forklaring på hvad ordet *skraldemand* egentlig betød, begyndte man så at kalde affaldet for *skrald* - i øvrigt som en udmærket afløsning for nogle kraftige og ildelugtende gloser man ellers havde brugt.

Det er en lidt bagvendt udvikling, men skraldemanden kom altså på denne måde til at ligne sine kolleger mælkemanden, avismanden, ismanden og ølmanden.

EH

Tekst og billeder

Denne artikel handler i traditionel forstand hverken om mål eller mæle. I hvert fald ikke i oprindelig betydning som tale. Men måske om målsætninger i forbindelse med de krav, man kan stille til illustrationers egnethed til tekster, og det *genmæle*, der kan tages ved forsvar for frihedens omfang for den givne tekst.

Baggrund

Ideen om at lade illustrationer ledsage forskelligt tekstmateriale er ældgammel. Oprindelig hænger dette formodentlig sammen med den ekstra informationsmulighed, som billeder kan

give for analfabeter: I kirkerne har man kunnet fortælle bibelhistorie ved hjælp af fresker på loft og vægge eller på ophængte malerier og billedtæpper. Samtidig må billedgengivelsen også forstås som en symbolsk kraft. Denne forestilling rækker helt tilbage til hulefolkenes gengivelser af jagede dyr, der i jægerens bevidsthed lettere kunne fanges, når forløbet på forhånd var fortalt i billeder.

Op gennem hele middelalderen var ledsagende illustrationer en betingelse for propaganda eller oplysning for millioner af mennesker, der ikke kunne læse. Endnu omkring den rus-

A: Pressefoto med politiker



B: Chefideologen Gert Petersen funderer over næste træk mod Anker Jørgensen



C: Denne mand har en nazistisk fortid!



siske revolution benyttedes plakater med tegneserieagtige fremstillinger til tydeliggørelse af propagandaen.

Eksempel på manipulation

Inden vi ser på nogle udvalgte eksempler på, hvordan illustrationer virker på tekster og omvendt, kan vi konstruere et eksempel på tekstlig påvirkning af billeder.

Billedet på side 27 er i sig selv neutralt, men der manipuleres i alle tilfælde mere eller mindre med det, når en fortolkning sættes i gang. Kun så længe vi holder os til den formelle billedbeskrivelse, kan objektiviteten bevares.

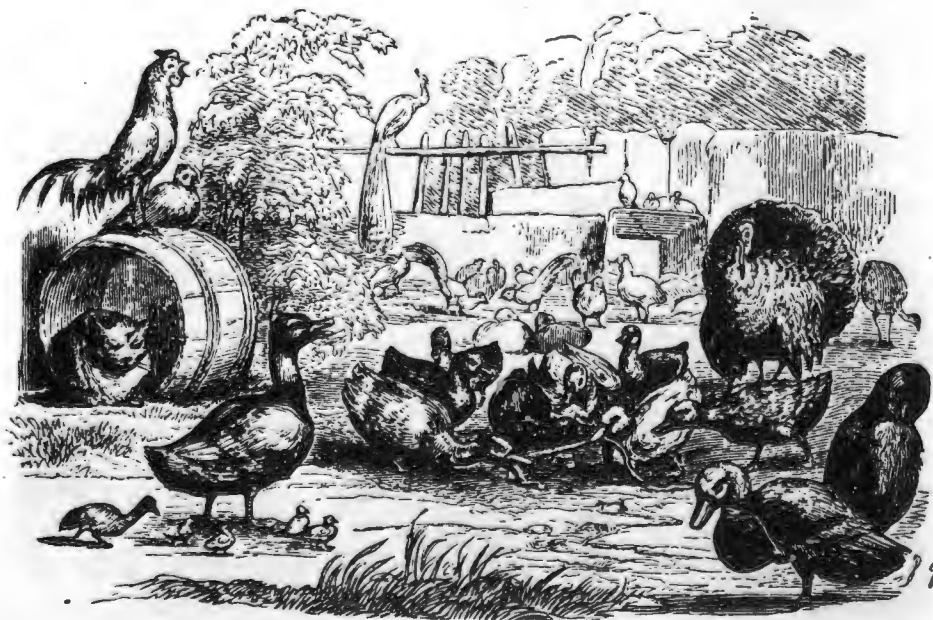
Selv om billedet måske i sig selv er forankret i en vis neutralitet og holdes på "stilens nulpunkt", bevirker den supplerende tekst, at forskellige billedelementer fremhæves og skaber fortolkningens fortsættelse. Et vredt

udtryk hos en afbilledet person kan f.eks. både opfattes som positiv kampånd og negativ aggression.

H.C. Andersen-illustrationer

Illustrerede bøger fik deres muligheder fra midten af forrige århundrede, hvor nye trykteknikker kom frem. Lige fra H.C. Andersens første udgaver forsynedes hans eventyr med illustrationer. Vilhelm Pedersens og Lorenz Frølichs er de kendteste, og af førstnævnte gengives her indlednings- og afslutningssituationen til "Den grimme Ælling":

Indledningsbilledet viser i menneskeperspektiv andegårdens dagligliv. Til venstre træder andemor ind med de fire ægte og den ene grimme ælling, til højre ses nogle forfængelige artsfæller, der pudser sig og snart vil dømme titelpersonen; desuden den oppustede kalkun, hanen, katten og



kampen om ålehovedet i en fortættet situation, opsummerende i ét billede, hvad teksten beskriver i flere afsnit.

Kompositionen er nærmest scenisk med hane og kalkun placeret som rigsvåbnets vildmænd i billedets to sider. Perspektivet er bredt og overskuer med sin detaljerigdom alle væsentlige dele af andegårdens miljø, hvad der også kan gøre billedet noget stivnet og opstillet.



I afslutningsbilledet har Vilhelm Pedersen valgt motivet med de tre svaner, der nu har fundet tryghed. Ifølge H.C. Andersens tekst skulle der dog være fire inklusive den grimme ælling, som i tidsforløbet er blevet voksen, men én må være udeladt for balancens skyld og for bedre at skabe plads til de iagttagende børn. Denne deltagelse understreges af perspektivet, idet vi er langt nede mod vandoverfladen og ser glæden fra de smås verden. Opbygningen hviler på det gyldne snit igennem halsen på den midterste svane, der må formodes at være hovedperson. (Øverste venstre hjørne=A. Øverste højre hjørne=B. Det gyldne snits linje=G, og forholdet mellem lodlinjerne fra disse punkter skal da være $\frac{AG}{GB} = \frac{GB}{AB}$).

Billedet lukker sig yderligere i trykthed om scenen ved, at sivene bøjer sig, så motivet indkapsler sig som på en TV-skærms form, og planterne slutter cirkelns indramning svarende til teksten: "Og Sirenerne-bøiede sig med Grenene lige ned i Vandet til den, og Solen skinnede saa varmt og saa godt".

Hvis tegningens vegetation er unaturlig, passer det egentlig udmærket til eventyrtekstens idyl, hvor al unatur også er fjernet. Her er ingen skræk eller livskamp som hos Pontoppidan, der i sin Ørneflugt fra 1893 var blevet påvirket af det (social-)realistiske maleri.

Illustrationerne af H.C. Andersen hjælper barnet til at opfatte tekstens begivenheder. Eventyrene er beregnet til oplæsning, og her har den lille tilhører så imens kunnet få et billede af sin indlevelse.

Blixen-novelleillustrationer

Karen Blixen er i forbindelse med billeder nok mest kendt for sine skitser og blomstermotiver. Men til visse af sine fortællinger lod hun andre skabe motiverne. En uundværlig bestanddel i ugeblade er de ledsagende illustrationer til noveller og fortsatte romaner, og her har Blixen også været leveringsdygtig. "Ringene", optaget i den fine samling "Skæbneanedotter" fra 1958, offentliggjordes oprindeligt på engelsk i "Ladies' Home Journal" 1950.

"Ringene" handler om det nygifte par Lise og Konrad, der efter tre uger endnu ikke har fuldbyrdet deres ægteskab seksuelt. På deres herregårdsjorder huserer en fåretyv, som Lise hører om med sød gysen, og af længsel efter alt det, hendes nye, men kedelige mand vil beskytte hende imod, opsø-



ger hun den unge tyv i skoven, hvor hun nærmer sig en erotisk indvielse.

På illustrationen på foregående side fremstilles det unge par i bedste trivialstil: romantisk og lapset tøj, men iøvrigt ikke tidsmæssigt korrekt (novellen angives at foregå omkring 1800). Personerne ses i frøperspektiv, der for (den kvindelige?) læser giver en beundrende virkning. Ofte er læsersynsvinklen kvindelig, så læseren kan identificere sig med den kvindelige hovedperson, og skønt hun her ses nedefra, er hun dog nærmest iagttageren.

Lises indforståede afslutningsreplik i novellen, der holder Konrad udenfor, svarer også udmærket til ugebladsillustrationen, hvor *hans* spørgende attitude og drejede hoved modsvares af *hendes* fremadrettede og bevidste holdning.

I 1959 illustreredes den samme novelle af Mads Stage, der har valgt at vise den tredje hovedperson, fåretyven. (Se illustrationen ►).

Han ses i den situation, Lise oplever ved at opsøge det ubevidste i skoven, endnu ikke helt synligt for hende, men stadig gemt som et fikserbillede mellem bladene. "Efter en Stunds Forløb gik det op for hende at den hun stirrede paa søgte at opfatte hende ligesom hun ham", som der står i teksten, hvorefter deres kontakt beskrives.

Helt anderledes har Eva-Maria valgt at illustrere "Ringene", da den blev trykt i "Alt for Damerne" 1967: Kompositionens afrundede former minder om Vilhelm Pedersens afslutningsrammer til "Den grimme Ælling". Ud af dette unaturlige buskads træder Lise, og man må forestille sig, at det er til skovlysningen, hvor fåretyven befinder sig. Med ham oplever hun tilsyneladende en pantomime, i hvilken der dog er gemt et samleje, for der tales bl.a. om, at han presser



kniven ned i skeden. Skønt nygift er det imidlertid ingen voldtægt for Lise, der først med tyven oplever den fysiske kærlighed. Derved kan hendes begejstrede udtryk også bedre forstås i billedet, hvor hun ellers burde være angst og nervøs, og den dekorative, men unaturlige planteindramning symboliserer således også hendes åbne kønsorganer, som Konrad ikke har nænnet at trænge ind i. Som i mange almindelige trivialtekster ses her den skjulte og uomtalte seksualitet, som læseren selv kan finde, hvis hun har lyst, eller lade ligge som den heftige drøm.

Ugebladsillustrationernes baggrund

Disse Blixen-illustrationer er alle udført efter det tekstlige forlæg, men i ugebladsbranchen kan det omvendte ligesåvel forekomme: Har redaktionen et egnet billede på lager eller mulighed for at købe fra udenlandske blade, sættes en tekstforfatter til at skrive en passende novelle. At dette kan lade sig gøre skyldes de banale og gængse motiver i både novellerne og tegningerne, gerne personcentrerede, hvor redaktøren så blot skal sørge for, at hårfarve m.v. er i overensstemmelse i de anvendte medier.

Karakteristisk for disse tilpasningsmuligheder er en illustration som den fra "Alt for Damerne". Den ledsager en psykologisk inspireret novelle, og nok ser personen drømmende eller tankefuld ud, men derud over er situation, handling, alder og miljø udefinerlig. Billedets beskrivelse er således på forhånd neutral, hvorimod dets anvendelsesmuligheder til den enkelte novelle altid vil kunne styre læserens associationer i den ønskede retning.



Omslag til en ungdomsbog

I en svensk undersøgelse af forsideillustrationer til ungdomsbøger afsløres endnu større afvigelser mellem, hvad der siges i ord og i billeder. De to her viste forskellige omslag er begge lavet til John Bradfields pigebog *Sara er ikke som de andre* (oversat fra *Sugar Mouse*).

Det engelske originalomslag har en handling: Pigen sidder på en seng med en injektionssprøjte i hånden og en hund foran sig, og det får beskueren til at tænke på sygdom eller narko-problemer. I den svenske oversættelse er der anvendt et fotografi af en pænere pige i ridemiljø. Her tænker man på venskab og overklasse.

Afsluttende overvejelser

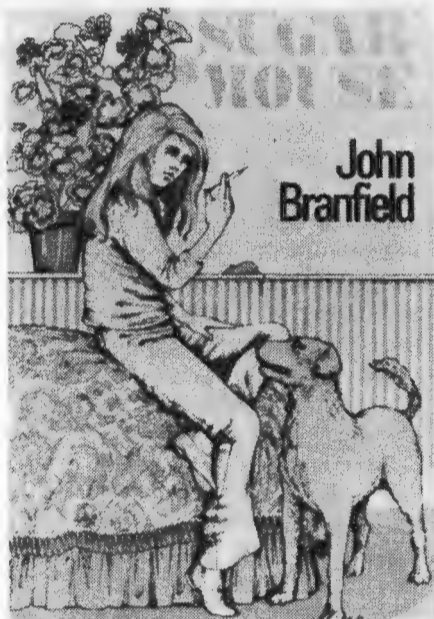
Hvilken af tankerne der er rigtig i forhold til indholdet, oplyses naturligvis



Drømmen

først ved læsningen af bogen, der handler om en 13-årig sukkersyg pige. Som ved anvendelse af ugebladsillustrationer, pladeomslag, valgplakater og mange andre salgsfremmende illustrationer må kunden vurdere indholdet ud fra det styrende billede uden de store chancer for reel forhåndsvejledning.

Det ses, at der i mange medier, hvor billeder anvendes, kan blive tale om store variationer i forhold til tekstlige udgangspunkter. Dette kan indebære manipulationer, men samtidig bør variationsmulighederne og kreativiteten ved disse variationer erindres. I danskfagets billedstile opfordres eleverne jo ligefrem til at digte historier over en given illustration. Blot skal man altså være opmærksom på de forvandlinger og ændringer, der kan forekomme ved at kombinere de to medier, hvis indbyrdes forhold denne artikel har handlet om.



Bo Nielsen, f. 1947
Lektor i dansk og kunstforståelse
Frederiksborg Gymnasium