

Sprog og det sproglige studiemønster

Udgivet af Det Faglige Udvalg for Dansk
Nørre Søgade 49 C, 1370 København K
Tryk: Nørrebro's Bog- & Offsælleryk, København

<u>I N D H O L D</u>	<u>Side</u>
Forord	3
Inge Lise Pedersen: Sprogligt feltarbejde	5
John E. Andersen: Sprogbehandlinger i tekstanalysen	17
Ole Togeby: Sprog i dansk i gymnasiet	33
Bent Pedersbæk Hansen: Den kolde forstand. Over- vejelser over selvalgt studiemønster med sproglig synsvinkel	43
Harly Sonne: Galskab og sprog	55

Sprog i dansk i gymnasiet
af Ole Togeby.

1. Det mangesidige sprog

I bekendtgørelsen for faget dansk i gymnasiet står der 19 linier om sprog. De er imidlertid, som sproget i bekendtgørelser skal være, meget tætte, og der åbnes her op for en meget lang række af mulige emner for undervisningen, både integreret i tekstlæsningen, og i det eller de studieforløb der skal være om sprog. Der skal således være både teori (sproglig bevidsthed), og praksis (sproglige erfaringer og muligheder for at udtrykke sig); både analytisk arbejde og produktivt arbejde, både talt og skrevet sprog, både noget om sprogets opbygning, brug og funktion. Med sprogets opbygning tænkes der antageligt på at sproget består af regler både for lyd (fonologi), orddannelse (morfologi), ordføjning (syntaks) og sætningsføjning (periodelære), både for udtrykssiden (fonetik og grammatik) og indholdssiden (semantik og pragmatik); det er i hvert fald de emneområder sprogvidenskab traditionelt inddeler i. Med sprogets brug menes antageligt 'sprogets variation historisk, regionalt, socialt og individuelt'; disse variationer er i hvert fald udtrykkeligt omtalt i teksten.

Sprogets funktion er mere vagt. Men det betyder nok at man skal se en sproglig tekst både som ærligt udtryk for sprogbrugernes ønsker, holdninger og forestillinger, som et sandt udsagn om sagforhold i virkeligheden, en relevant meddelelse til andre mennesker, en rigtig social kontakt gennem samfundsmæssigt formede institutioner og en forståelig brug af sproget.

Det er således umuligt at nå hele vejen rundt om sproget, men det er nok vigtigt at have alle de beskrevne dimensioner repræsenteret mindst én gang i undervisningsforløbet.

I denne artikel skal jeg skitserer fire mulige emner som kommer godt omkring i det store område som sprog defineres til at være: kønssprog, om at læse mellem linjerne, arbejdsfaser ved produktion af længere tekster og tekstens funktioner.

2. Kønssprog

Et undervisningsforløb om kønssprog kan forme sig som en regulær men lille, sociolingvistisk undersøgelse over forskelle på hvordan drengene og pigerne i klassen kommunikerer. Undersøgelsen kan bestå af følgende faser: båndoptagelse af interaktionen i klasserørelset, evt. i mindre grupper, udskrift af båndet med overvejelse over forskellen på talt og skrevet sprog, undersøgelse af om der forekommer forskelle mellem drengenes og pigernes sprogbrug, og på hvilke sproglige variable, og diskussion af årsager og virkninger i forbindelse med de resultater klassen måtte have fundet og de resultater som er fremkommet ved større undersøgelser i Danmark og udlændet.

Man gør klogt i ikke at gå i gang med båndoptagelse af tale før nogen, måske kun læreren, måske en mindre gruppe, har overvejet hvad man gerne vil have med hjem i kassen. Man må altså overveje hvilken type interaktion man vil optage: skal det være en almindelig overhøringstime, hvor nok så meget af det der siges, siges af læreren (normalt 2/3), eller skal det være en time hvor eleverne diskuterer, således at det er deres tale man får ind på båndet? Skal det være en time med formel tale, eventuelt forberedte oplæg fra forskellige elever i klassens plenum, eller skal det netop være uformel snak, diskussion i mindre grupper, hvor båndoptageren også kører i pausen, eller måske begge dele så man kan se forskellen? Skal det være diskussion med et bestemt formål, som vil udkrystallisere forskellige talerroller: ordstyreren, produktmagerne og procespasserne; eller skal det være en diskussion for diskussionsens skyld, hvor rollerne er mindre forudsigelige?

Når sproget er kommet ind på båndet skal det skrives ud. Det kan ske ved arbejdsdeling: hver elev udskriver nogle minutter. Man kan så komme ind på hvorledes man noterer talt sprog. Man kan bruge normal retskrivning og pausekommatering, notere længere pauser ved længere afstand mellem ordene, og man må endelig huske alle de småord, selvtætelser, gentagelser og falske opstarters, som talesproget er fuldt af.

I forbindelse med dette arbejde kan man diskutere de formelle forskelle på talt og skrevet sprog, forskellen på kommunikationssituationen ved tale og skrivning, og den traditionelle grammatiks skriftsprogsfiksering.

Lav så optællinger over sproglige træk som det kan være interessant at undersøge. Her kan man igen med fordel lave arbejdsdeling så alle prøver at tælle noget op.

Jeg kan her foreslå følgende træk til optælling: hvem taler mest og mindst? Det kan tælles ved antallet af ord pr. taler, antallet af ytringer pr. taler, antallet af sætninger pr. ytring pr. taler. Man kan prøve at få hold på talens kompleksitet ved at tælle antal ord pr. sætning, antal bisætninger pr. hovedsætning, antal ord i sætningens fundament, antal skriftgrammatisk ukorrekte og ufuldførte sætninger pr. det totale antal sætninger, antallet af gentagelser og ekstra opstarters pr. det totale antal sætninger. Endelig kan man prøve at undersøge talernes forskellige kommunikationsstrategier ved at undersøge: hvor mange gange talere afbryder pr. gang de får ordet, hvor mange gange de bliver afbrudt pr. gang de mister ordet. Man kan undersøge hvor mange af en talers ytringer der er vurderinger, hvor mange påstande, hvor mange spørgsmål og hvor mange gange de bruger sætningsadverbier, eller deiktiske størrelser som mig og dig.

Det gælder for alle de 'variable' jeg her har foreslået, at de selvfølgelig skal defineres på forhånd så præcist så alle optællere når det samme tal ved tælling af den samme tekst. Og specielt ved de sidst omtalte variable kan det være meget svært at lave pålidelige definitioner. På den anden side er det de sidste kategorier der er de mest interessante.

Når alt er registreret bør man nok lave noget statistik; man kan i alle tilfælde lave gennemsnitsberegninger, fx over gennemsnitlig antal ord pr. sætning pr. taler, men også gennemsnitlig antal ord pr. sætning pr. gruppe, fx blandt alle drengene og blandt alle pigerne og blandt alle lærerne. En matematikerklasse der har lært statistik, kan så også lave variansberegninger og finde forskelle der er signifikante på 0,05 og 0,01 niveau.

I danske og internationale undersøgelser (1) viser der sig det samme billede af sproglige forskelle på mænds og kvinders sprog. I min egen undersøgelse prøvede middelklasse-mænd mere end andre at præstere noget, og dominere i samtaler ved at afbryde mere, tale mere, i længere replikker og sætninger, og længere fundamenter og ved at skjule deres følelser. Middelklasse-kvinder var pænere og mere korrekte end andre, de afbrød ikke, de undgik deiktiske størrelser, sætningsadverbier, regulatorer og grammatiske fejl. Arbejdslederne var mere uformelle og trodsige ved at bruge flere nægtelser, flere reguleringer, sætningsadverbier, ukorrekte sætninger, påhængs-ikke og vurderinger. Endelig var arbejderkvinderne sprogligt usynlige ved at være gennemsnitlige på de fleste variable.

Dette mønster kan hænge sammen med hvilke samfundsmæssige områder: hhv. offentligheden, familien, og arbejdspladsen grupperne hører til i, det kan - som Nielsen og Larsen har vist - hænge sammen med den måde lærerne i skolen udnytter og former de forskelle der allerede findes blandt børnene i skolen. Og hvad er effekten af disse forhold? Der skulle være lagt op til en god diskussion.

3. Om at læse mellem linjerne

Semantikken har som del af sprogvidenskaben udviklet sig voldsomt i de sidste 20 år. Det betyder at man nu med fordel både teoretisk og praktisk kan undersøge i hvorledes man når til en mere præcis forståelse af hvad der er meningen med en tekst. Man kan undersøge i at 'læse mellem linjerne' og i hvordan talere og forfattere kan 'underforstå' meget som ikke siges eller skrives udtrykkeligt.

Dette emne egner sig således bedst til integrering i den almindelige tekstlæsning; her skal der gives en skitse af den teori som det drejer sig om.

1) Eakins/Eakins, 1978: Sex differences in human communication, Houghton Mifflin Company, Boston.

Nielsen, Harriet Bjerrum og Kirsten Larsen, 1985: Piger og drenge i klasse offentligheden, Pædagogisk forskningsinstitut, Universitetet i Oslo.

Togeby, Ole, 1985: Kvinder siger selvfølgelig mest, sagde manden, C.A. Reitzel, København.

Det er almindelig kendt at de fleste ord er FLERTYDIGE. Der er det tilfældige sammenfald af udtrykkssiden af to ord som ellers ikke har noget med hinanden at gøre, HOMONYMIEN, fx bakke ('bæredskab') og bakke ('forhøjning'), og der er den opsplitning af betydningen af det samme ord i forskellige omgivelser, POLYSEMIEN, fx varierer betydningen af ordet høj i et højt tårn, en høj tone, et højt tordenskræld, høje idealer, et højt tal. Når man normalt ikke tænker på den rumlige betydning af høj i et højt tordenskræld, og ikke på decibel-betydningen i et højt tårn, skyldes det sprogbrugens ENTYDIGGØRELSE på grundlag af ISOTOPi.

Mening eller betydning er jo nemlig ikke noget der eksisterer i det sproglige udtryk, men kun noget der opfattes i den menneskelige bevidsthed. Forståelsesprocessen kan beskrives således: Mennesker tillægger ord betydning afhængigt af hvilke omgivelser de optræder i, mennesker vælger altså fx betydningen 'rumlig' når de ser udtrykket høj i omgivelserne et tårn, mens de vælger betydningen 'decibel' i omgivelserne et tordenskræld. Denne entydiggørelse af de flertydige ord sker på grundlag af at den valgte betydning af det flertydige ord, fx rumbetydningen af høj, hører hjemme på det samme semantiske 'sted', som de omgivende ord, således som tårn også hører til i betydningssområdet 'rumlig'. Dette 'fælles semantiske sted' kaldes isotopi. Denne entydiggørelse på grundlag af isotopi sker ikke bevidst, den er allerede sket inden ordets betydning når til modtagerens bevidsthed. Det illustreres tydeligt af at det kommer bag på os hver gang en vittighed spiller på to betydninger af det samme ord: Hvad er højest, Rundetårn eller et tordenskræld?

Før meningen med en sætning bliver bevidst for modtageren, sker der nogle lignende ubevidste valg som der gør ved tolkningen af ordet. Det er nemlig ikke alle de informationer som videregives af en sætnings ord, som er nye og relevante for modtageren. Nogle er FORUDSAT bekendte, og tjener kun som baggrund for det ubevidste ræsonnement som modtageren i tolkningen foretager. Det ses let ved et eksempel som: Hun var ikke i skole fordi hun var syg. Den er som sætning flertydig; enten betyder den: 'hun var syg og derfor var hun ikke i skole'; eller også betyder den: 'grunden til at hun var i skole, var ikke at hun var syg'. Og der er flere tolkninger.

Det er de færreste mennesker der bliver opmærksomme på sætningens flertydigheder når de møder dem. I den første tolkning er 'hun var ikke i skole' fremsat information, mens 'fordi hun var syg' er forudsat; i den anden er 'hun var i skole' forudsat, og 'ikke fordi hun var syg' er fremsat. Dette valg af hvor grænsen går mellem hvad der er fremsat og hvad forudsat, er ikke sat med ordenes udtryksside, den sættes af læserne på grundlag af en forestilling om hvad der vil være relevant. Hvis man som modtager ved at 'hun ikke var i skole', så regner man ikke med at der nogen der ville fortælle hvad grunden er til at hun var i skole, og vice versa.

Afsendere af meddelelser kalkulerer ubevidst med at modtagerne går ud fra at afsenderen kun fortæller det som det er relevant at fortælle. Det viser sig ved at afsenderne normalt kun forudsætter det som de ved at modtagerne kender. Men afsendere kan også bevidst forsøge at manipulere med modtagerne ved at forudsætte det som de skulle meddele. Det mest berømte eksempel er nok det med: Hvornår er De holdt op med at træve Deres kone. Heri er det forudsat at den tiltalte er en mand som har en kone, som har travet sin kone, og som er holdt op med det. Antag nu at den tiltalte faktisk ikke er holdt op med at træve sin kone, hvad skal han så svare? Og endnu vanskeligere: antag at han aldrig har travet sin kone, hvad skal han så svare? Og måske har han slet ikke nogen kone. Det er blevet almindeligt at betegne dette fænomen PRESUPPOSITION: Forudsætninger kan afsenderen ikke løbe fra. Den der siger sætningen med manden der er holdt op med at træve sin kone, kan ikke løbe fra at have forudsat alle disse ting. Det ville være en selvmodsigtelse at sige: Hvornår er De holdt op at træve Deres kone, som De aldrig har travet.

Men der findes en endnu mere subtil form for forudsætning, nemlig UNDERFORSTÅELSE. Der er eksempler som: Peter har to arme i dag. Her kan modtageren ikke undgå at opfatte at 'Peter havde ikke to arme i går' eller måske: 'Peter vil ikke have to arme i morgen'. Det hænger sammen med at modtageren går ud fra at afsendere altid kun fremsætter information som er relevant, og altid på den kortest mulige måde. Det ville jo være overflødig at sige 'i dag', hvis det ikke var sådan at det var anderledes andre dage. Gælder det alle dage, burde afsenderen have sagt: Peter har to arme.

Afsenderen må have grunde til ikke at fremsætte mere dækkende oplysninger inden for den samme isotopi på kortere plads. De er underforståede.

Underforståelser kan afsendere godt løbe fra. Det er ikke nogen selvmodsigtelse at sige: Peter har to arme i dag - lige som han havde i går, og som han vil have i morgen.

På den måde underforstår afsendere altid et eller andet. Den der siger: Hun har tre børn, har underforstået: 'hun har ikke fire børn'. Den der siger: Far var ædru i dag, underforstår: 'far er normalt ikke ædru'. Det er en smart eksaminand der kommer ind til det grønne bord, trækker spørgsmålet, og henvendt til eksaminator, mens censur hører på det, siger: Det spørgsmål har vi ikke aftalt at jeg skulle have. Hun underforstår: 'det var et andet spørgsmål vi havde aftalt at jeg skulle have'.

Med læsning af teori *2) om semantik kan eleverne lære at gøre sig klart hvilke betydninger af ordene de har valgt fra, hvilke oplysninger afsenderen forudsætter kendt og accepteret, og hvilke der er underforstået. Kunsterisk sprog udnytter i høj grad disse virkemidler.

2) Elbro, Carsten og Christian Kock, 1984: Litteraturlæsning, Munksgaard, Kbh.

Harder, Peter & Christian Kock, 1976: The Theory of Presupposition Failure, Akad. Forlag, Kbh.

Harder, Peter og Arne Poulsen, 1980: Hvad går vi ud fra? Gyldendal, Kbh.

Sperber, Dan and Deirdre Wilson, 1986: Relevance, Blackwell, Oxford.

Togeby, Ole, 1987: Heller og også, i Mål & Måle 11.4.

Togeby, Ole, 1988: Underforståelser, i Mål & Måle 12.2.

4. Arbejdsfaser

Det mest oplagte sproglige emne i dansk er nok indførelse af teori i undervisningen i skriftlig og mundtlig udtryksfærdighed. Dette emne kan udgøre et selvstændigt undervisningsforløb. Et vigtigt emne for den teoretiske undervisning er arbejdsfaser ved produktionen af længere tekster. Det skal kort omtales her; ellers henvises der til de forskellige lærebøger som er udkommet *3).

I den klassiske retorik regnede man med 5 arbejdsfaser for det at producere en længere (mundtlig) tekst: *inventio*, det at finde stof til at belyse den aktuelle sag, *compositio*, det at ordne det fundne stof relevant i forhold til modtagerens forudsætninger og interesser, *elocutio*, det at forme meddelelsen sprogligt så det passer til formålet, *memoria*, det at huske det hele, indtil *actio*, det at holde talen og udføre handlinger med sproget. Alle disse faser kan man stadig arbejde med i undervisningen i skriftlig og mundtlig udtryksfærdighed.

Man kan udmærket arbejde med hvordan man finder stof til at belyse en sag. Man kan dels arbejde med hvorledes man finder kilder, og hvordan man forholder sig til kilder; man kan også arbejde med den topiske metode, som beskriver på hvilke steder, topoi, i bevidsthedens landskab man skal lede efter stof til at belyse en sag. Det er fx velkendt at en journalist altid skal lede efter stof under spørgeordene: hvem, hvad, hvor, hvornår, hvordan og hvorfor. Man kan altid spørge om de umiddelbare årsager, de langsigtede årsager og de evige årsager til et fænomen, og det giver i mange tekster et meget væsentligt bidrag til diskussionen.

Læren om hvordan man komponerer en tekst er nøje forbundet med læren om relevans. Længere tekster skal altid komponeres således at læseren føres fra det kendte til det ukendte, så læren om komposition er læren om hvad læsere kan bruge tekster til, og hvor-

3) Her nævner jeg mine egne: Jensen, Henning Vagn og Ole Togeby, 1981: Brug sproget! Om skriftlig fremstilling. Teori, analyse, praksis, Hans Reitzel, Kbh.

Togeby, Ole, 1977: Om sprog, en introduktionsbog, Hans Reitzel, Kbh.

Togeby, Ole, 1986: "Steder" i bevidsthedens landskab - grene på ideernes træ, Gyldendal, Kbh.

Togeby, Ole, 1986: Sprogdog. Grundbog i sprogundervisning. Dansk-lærerforeningen, Kbh.

ledes de indrettes til forskellig brug. Principperne er forskellige i argumenterende tekster, i fiktive beretninger, og i brede beskrivelser.

Stil, og stilfigurer har i dansk skoletradition ikke været højt vurderet. Det er dog vigtigt, fx i en argumentation at vælge sig den rigtige metafor, og den der sætter sig på metaforerne har som regel også sat sig på diskussionen. Derfor ville det være en meget god ide at undervise eleverne i gymnasiet i hvorledes de laver gode metaforer. Som det er nu er eleverne kemisk rensset for metaforer; de har åbenbart fået det indtryk at det ikke er tilladt.

Memoria, det at lære at huske en længere tekst, kan forekomme umoderne; men det vil faktisk give eleverne betydeligt større færdighed i komposition og gode formuleringer hvis de lærer at huske både komposition og formuleringer til de skal aflevere det ved en mundtlig fremlæggelse. Man kan jo nemlig kun huske den inddeling som er velmotiveret, og det sprog som er anskueligt. Og de tips der gives i værkerne fra den klassiske retorik om hvordan man husker, er ikke overgået af de moderne managementbøger i dag.

Endelig er handlingen vigtig, men det er i denne sammenhæng nok vigtigt at undervisningen sker ved kommunikation i autentiske situationer, dvs. hvor elevernes vilkår afhænger af deres succesfulde kommunikation med omverdenen. Ellers opdager de ikke forskellen på godt og dårligt.

5. Tekstens funktioner

Træning i virkelige autentiske kommunikationssituationer er forudsætningen for undervisning i tekstfunktionerne, som altså med fordel integreres i den løbende undervisning i udtryksfærdighed.

Det er kun hvis afsenderen virkelig ærligt at give udtryk for deres følelser, at skrivningen kan fungere som selverkendelse og selvoplevelse; i denne forbindelse vil fiktionsskrivning være en velegnet form, og så er det også i skolen autentisk.

Det er kun hvis skribenten virkelig prøver at opklare et mysterium, eller at argumentere for et standpunkt, imod et andet standpunkt, at tekster får den funktion at give læserne en ny

og sandere opfattelse af virkeligheden. I denne forbindelse er timerreferater en velegnet genre. Her har alle deltagere i timen, inklusive læreren, jo været vidner til det referenten beskriver, og de kan kontrollere om det er rigtigt. Eleverne bør dog også lære at producere tekster hvor det vigtigste er, om de har fundet det stof frem som er væsentligt til belysning af en sag. Overbevisningskraften i en argumenterende tekst ligger i højere grad i argumenternes væsentlighed end i deres logiske konsistens. Eleverne skal ganske simpelt lære at argumentere. Og det gør de kun hvis de møder modstand.

Timerreferatet kan også anvendes til at undervise i hvordan man laver relevante tekster. For i virkelige situationer holder læsere op med at læse hvis indholdet ikke er relevant. Det gælder også for det timerreferat der kun beskriver processen, men ikke det faglige udbytte af en time, eller som bruger for meget plads på uvæsentlige ting.

Med hensyn til relevans er mundtlige fremførelser meget bedre end skriftlige. Enhver taler kan nemlig mærke hvis tilhørerne ikke følger med - fordi de ikke forstår eller fordi de kedder sig. Og den der taler - uden at læse op af et manuskript - er også tvunget til at planlægge sin komposition på modtagerens præmisser i meget højere grad end den der skriver.

Genreteori er læren om samfundets tekstinstitutioner, om hvorledes kultur- og teksthistorien har opstillet forskellige rammer for vores forståelse af indholdet i tekster. Genreteori vil således med fordel kunne forbindes med en historisk gennemgang. Men eleverne vil først lære at vælge den rigtige genre, hvis deres valg også får konsekvenser for dem selv.

Det er således for den praktiske undervisning i kommunikation vigtigt at undervisningen i udtryksfærdighed sker i forbindelse med autentiske tekster, at eleverne gør sig erfaringer, i stedet for at de lærer at følge regler.

Den kolde forstand

Overvejelser over selvalgt studiemønstre med sproglig synsvinkel, af Bent Pedersbæk Hansen.

Det nødvendige syndefald

Fra berømte dyreforsøg angående indlæring ved vi, hvordan aber kan lære at stable kasser oven på hinanden og benytte visse andre redskaber for at få fat på ellers utilgængelige bananer. Vi kan forestille os Adam og Eva i Paradisets Have som sådan et par mennesker, der finder ud af, hvordan de bevidst kan udnytte naturen: hvis vi sætter kasse A oven på kasse B, så kan vi med en kroget gren nå kundskabens æble (på godt og ondt). A+B medfører C. Hermed har vi den bevisteste formålstænkning etableret, og myten siger, at den er et brud med naturen. Gud vil ikke tåle et sådant oprør, for det er ikke meningen, at de yderste æbler skal spises af formastelige aber, der planlægger ved hjælp af logisk tænkning. Straffen er forvisningen fra umiddelbarhedens lykkelige have til smertens og arbejdets verden, hvori vi efterkommere stadig befinder os.

I dag er konsekvenserne af at ville have fat på det yderste æble i naturen begyndt at melde sig på en meget alvorlig måde, nemlig i form af undergravelse af menneskeheden livsgrundlag - økologisk katastrofe. Derfor er vi efterkommere også så småt ved at begynde på at se sagen fra Vorherres synsvinkel, og den planlæggende fornuft, der arbejder ved hjælp af kategoriserende, lineær, hierarkisk tænkning, er kommet i et kritisk søgelys. (Forglemmende Evas rolle i sagen har kvindeforskere oven i købet fordømt den som speciel maskulin). Den negative holdning til den logiske fornuft kan findes i 80'ernes digtning, i nyreligiøse tendenser og måske endog i den nye bekendtgørelse for dansk, hvor der i modsætning til tidligere lægges større vægt på oplevelse og kreativitet.

Skismaet i dansketaget mellem den opsplittende analyse og den mere spontane oplevelse er dog ingenlunde ny, hvilket er let forklarligt ud fra det faktum, at det er 16-18 årige mennesker, der er vores elever; netop den alder, hvor hvert enkelt individ må gennemleve syndefaldet fra (mere) umiddelbar oplevelse af tilværelsen til en kritisk, analytisk holdning til samme. Dansklærerens rolle er ind-