

Mål & Mæle · 2

6. årgang 1979

Sydslesvig

er vel det eneste sted i verden, hvor danskere må gøre en indsats for at få lov til at tale dansk. Og dansk står hele tiden over for det tyske sprog, hvad der ikke går spørøst hen over sydslesvig-dansk

Side 8

»Skolesprog«

er et forskningsprojekt som for nylig er afsluttet med udgivelsen af en rapport på to bind. En gruppe forskere har med udgangspunkt i sproget undersøgt hvad det er der foregår når elever, lærere og skoleinstitutionen mødes:

Side 17

Grammatik

Mål & Mæle har bedt en række sprogforskere fortælle om sprogvidenskabens forskellige discipliner: dialektologi, sociolingvistik, pragmatik, fonetik osv. I dette nummer er det grammatikken det drejer sig om: hvad er grammatik? hvad for emner beskæftiger grammatikerne sig med? hvorfor er det fornuftigt og nyttigt at forske i grammatik?

Side 25

Glamour-girls

Ved du egentlig hvad en glamour-girl har med sprogvidenskab at gøre? Læs om det:

Side 32

Sprogligheder 2

Sydslesvigidansk 8

Skoledage17

Grammatik25

Glamour32

Sproget, som en vigtig del af menneskets åndsliv, har livets mærke: de »flossede rande« og den bestandige bølgen; sprogvidenskabens står nærmere ved zoologi og botanik end ved matematik.

H.G. Wiwel

SPROGLIGHEDER

? Kære Mål og Mæle!

Megen tak for det dejlige lille tidsskrift, der hver gang er mig til megen glæde. I sidste hæfte har jeg „grinet“, så min kone følte sig generet over min opførsel: Det var „Mere nonsens“ og „Do you speak English“.

Jeg har opfattet et af tidsskriftets formål som værende et forsvar for bevarelsen af et rigtigt dansk og det har derfor generet mig, at tidsskriftet hedder M.&M. og ikke M. og M. – hvofve de'?

Nå men til sagen: Rent philologisk står tidsskriftet jo på et så højt stade, at vi er mange, der næppe får det fuldstændige udbytte af de værdifulde artikler. Jeg mener at forstå, at læsernes kreds findes i et bredt felt af danske. Jeg forstår også, at et fagsprog ikke kan undvære fremmedord – det er i orden, at I bruger dem – men mange af os må ty til fremmedordbøger. Så! Derfor! Var det ikke rimeligt, at der i hvert hæfte var en lille „kasse“ med de i hæftet forekommende fremmedord.

For at forklare mig nærmere hidlægger jeg en lille liste over ord, som jeg synes burde have været forklaret.

pejorativ, latin: *pejor* = værre
semantik, græsk: *sema* = tegn,
betegnende, tydelig
fonetisk, lydende som, græsk:
phono = lyd
markant, udmærket, iøjnefaldende,
fransk: *marque* = mærke, tegn
konvention, overenskomst, aftale,
latin: *con* = med, *venire* = komme
au-pair-pige, fransk: ligestillet

(med familien)

transferens, latin: *trans* = igennem (fra), *ferre* = føre
interferens, latin: *inter* = iblandt, imellem, *ferre* = føre
fossilering, latin: *fossilis* = opgravet, af *fossa* = grav
palindromer, forklaret i teksten.

Venlig hilsen fra autodidakten
Gustav Graae

I Kære Gustav Graae.

Tak for det meget venlige brev. Først om det sidste: *Autodidakt* fra græsk: *autodidaktos* = 'selvlært', 'den der har tilegnet sig kundskaber uden at modtage undervisning'.

Vi har som mål at vores læsere snarere er autodidakter end elever, og derfor vil vi nødig indføre en „kasse“ med ordforklaringer. På den anden side vil vi også fastholde at man skal kunne læse Mål & Mæle uden at have en fremmedordbog og en græsk og latinsk ordbog ved hånden. Derfor gennemgår vi hvert nummer og omskriver alle de ord og vendinger som vi ikke mener er umiddelbart forståelige for alle. Fx foreslår vi alle forfattere til artikler at bruge de danske betegnelser på ordklasser, fx *navneord*, *udsagnsord*, *tillægsord* i stedet for de latinske: *substantiv*, *verbum*, *adjektiv*. I det hele taget prøver vi at undgå det indforståede fagsprog.

Hvis forfatterne mener at der er ord de absolut må bruge beder vi dem forklare ordet i teksten. Og hvis man ser efter i Mål & Mæle nr. 4, hvorfra den lille „kasse“ ord er hentet, så må man sige at de fleste er blevet forklaret. Se fx *pejorativ*:

„Dette leder ind på fænomenet *pejorativ lyd- og bogstavforbindelser*, d.v.s. bogstaver, lyd eller specielle kombinationer af disse der har nedsættende betydning“. Her gives der altså i teksten første gang ordet forekommer en definition af hvad det betyder. Det synes vi må være den rigtige måde at gøre det på.

I forklaringerne står der sjældent ordets etymologi, dvs. der står ikke hvad ordet kommer af. Det vil nok heller ikke altid være hensigtsmæssigt, da den moderne betydning af et fremmedord netop ikke er præcis den samme som det klassisk latinske ord. Fx betyder *pejorativ* ikke blot 'forværende' hvad man kunne vente når det kommer af det senlatinske *pejorare* og den franske endelse-tor. Det betyder 'med nedsættende betydning'.

Somme tider er der en svips, som fx *fonetisk*; det er ikke forklaret i teksten. Det burde have været rettet til *udtalelmæssigt*. Vi skal bestræbe os på at der ikke sker noget lignende en anden gang.

Og til sidst det første: hvorfor & og ikke og? Fordi & er sådan et flot tegn. Det gør hovedet på bladet mere enestående, mere til noget man kan kende igen og i modsætning til alt andet. Det er altså af hensyn til udseendet. Og vi mener ikke at Mål & Mæle ikke er rigtigt dansk. Tværtimod kan det netop vise at der er tale om et navn, så man kan skelne på følgende måde: Mål og mæle i Mål & Mæle skal være så alle umiddelbart kan forstå det. Så er der kun det problem tilbage om der er for kort mellem Mål og & og & Mæle. Forkortelsen & tilrådes da også af Dansk Sprognavn i deres fork. vejl.

OT

? Kære »Mål & Mæle«!

Hvorfor er det blevet moderne at sige: *Per capita* og ikke *Per caput*?

Med venlig hilsen

Svend Erik Hartz
Långaryd
Sverige

! Kære Svend Erik Hartz.

Det er i hvert fald et par tusind år siden, det er blevet moderne at sige *per capita*. *Per* betyder i denne forbindelse 'fordelt på hver enkelt' og har i alle de eksempler man kan finde i den latinske ordbog flertals form bagefter. Og *capita* er netop flertal af *caput*. Flertalsformerne kan forklares ved at betydningen 'fordelt på hver enkelt' er en variant af den rumlige betydning af *per*, som er 'langs ad', 'hen forbi'. *Per capita* kunne altså betyde 'hen forbi hver enkelt', og dermed 'efter personer'. *Caput* betyder hoved, men ved den stilistiske figur der kaldes del for helhed er det kommet til at betegne hele personen. Det har man også i det danske udtryk *at stemme efter hoveder* ikke *efter hoveder* som blev princippet i andelsbevægelsen.

Jeg kan ikke forstå hvor man overhovedet kan støde på *per caput*; i alle ordbøger står kun flertalsformen *per capita*, fremmedordbøger, engelske ordbøger osv. Hvis det skulle give mening skulle det betyde 'gennem hovedet', men det findes mig bekendt ikke som fast udtryk eller fremmedord.

OT

? Til Mål og Mæle.

Hermed et lille spørgsmål til „Sprogligheder“.

Som lærer kan man indimellem have held til at fange elevernes opmærksomhed og

vække deres undren over vort sprogs mærkværdigheder. Normalt kan de høre, når noget ligesom falder uden for normalen, og så kan vi samles i sund forundring – og måske frugtbar nysgerrighed.

En sikker træffer i den anledning er jo den kendte historie om drengen, der bliver bedt om at stå af sin cykel. Da han er kommet ned på jorden, råber han glad: „Nu er jeg a...“ (eller æ!).

Hvis dette er rigtigt, hvordan staves det så, – eller hvad „burde“ drengen have råbt?

En anden ejendommelighed faldt jeg over forleden – forøvrigt i „Opør fra midten“. På side 113 står der om videnskaben og dens specialister, at „de deler virkeligheden imellem sig i fagområder, der ofte prætender at være det hele eller det *tilgrundliggende*“. Talrige andre steder i bogen bruges naturligvis denne form, f.eks. på side 70: „Mere *grundlæggende* er, at uenigheden om samfundet ... osv.“.

Sprogligheder

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

ARENA, Forfatterens forlag,

Hald Hovedgaard

8800 Viborg

og mærk det

SPROGLIGHEDER

De to former er vistnok anvendt fuldt korrekt, men jeg kan ikke finde ord for at forklare forskellen.

Kan De?

Venlig hilsen,
Tage Franck

! Kære Tage Franck:

Der findes i moderne dansk en lille række biord som har en bøjning der gør at de kan betyde 'forbliven på et sted' veksellende med 'bevægelse fra et sted til et andet': *ude/ud, oppe/op, henne/hen, hjemme/hjem* osv. Til dem hører *a'e/af: tag låget af! det er a'e*. Det fungerer helt som de andre, men det kan ikke staves. Skal man følge Retskrivningsordbogen, skriver man *det er af*.

Der er nok to grunde til at vi ikke rigtig kan klare stavningen. For det første er selve formen *a'e* ikke ret gammel; den er ganske vist kendt fra Holbergs tid, men *fremme/frem, omme/om* osv. har eksisteret så længe som bogen har spejlet sin top i salten Østersø. For det andet vil stavemåden *afe*, som ville følge mønsteret fra *ind/inde*, virke fuldstændig urimelig når *f'* et nu ikke er et *f*, men enten et *v* (*afstand*) eller stumt. Der er nok ikke andet at gøre end at bruge den uofficielle skrivemåde *a'e* – og det går meget godt, da ordet jo alligevel ikke bruges i meget formel stil.

Mht. det andet spørgsmål kan jeg ikke svare bedre end Dansk Sprognævn har gjort det i bladet *Nyt fra Sprognævnet* nr. 12 fra 1974. Der står:

Ordbog over det danske Sprog, bind 7 (1925), anfører for tillægsformen *grundlæggende* betydningerne 'til grund liggende', 'fundamental', 'vigtig', og der citeres følgende eksempler: „det *grundlæggende* i den kristne Tro“, „Rasks prisskrift er *grundlæggende* i

den nordiske filologi". Der er ikke noget ulogisk i at bruge *grundlæggende* på denne måde: der er tale om at det som lægger grunden til noget, derved kommer til at ligge til grund, altså bliver fundamentalt, vigtigt. Valget i den givne sammenhæng må således stå mellem *grundlæggende* og *tilgrundlæggende* (evt. skrevet i tre ord).

Tillægsordet *tilgrundlæggende* er (i modsætning til *grundlæggende*) opbygget i overensstemmelse med det gennemgående mønster for sammensætninger af denne type. Ordforbindelsen *kødædende plante* svarer til *plante som æder kød*; *langtrækkende kanon* svarer til *kanon som rækker langt*; *igangværende forhandlinger* til *forhandlinger som er i gang*, og *omsiggribende epidemi* til *epidemi som griber om sig*. På samme måde svarer *tilgrundlæggende princip* til *princip som ligger til grund*, og *grundlæggende princip* til *princip som lægger grunden (for noget)*. Derimod kan ordet *grundlæggende* ikke omskrives på denne måde.

Ordet *grundlæggende* er ikke medtaget i Ordbog over det danske Sprog. Det har imidlertid fået en vis udbredelse i de senere år og er bl.a. medtaget i et par moderne ordbøger. Når det bruges, er det vel dels fordi nogle fornemmer noget ulogisk ved *grundlæggende*, dels fordi ordet *tilgrundlæggende* virker lidt tungt. Formen *grundlæggende* kan imidlertid ikke anbefales.

Hvis man hverken vil bruge *grundlæggende* eller *tilgrundlæggende*, kan man vælge ordet *fundamental* eller omskrivninger som *der ligger til grund*.

EH

? Man ser mere og mere *Grunddet ombygning er forretningen lukket* o.l. Er det ikke en uskik at bruge *grundet* i stedet for *på grund af*?

Harry Rasmussen
Vanløse

I Kære Harry Rasmussen. Det er rigtig nok at man ofte ser skilte med konstruktioner af typen *grundet dit og dat er forretningen lukket*. Selve ordet *grundet* er vel i sig selv ikke så mærkeligt, se eksempler som: *mit håb er grundet på kongens nåde*, *denne vanskelighed er grundet i unionens natur*. Det mærkelige er at der er udeladt et *på* eller et *i*. Man kan normalt ikke have tillægsform med et led umiddelbart efter, man kan fx ikke have *betalt regningen gik han hjem*. Og man kan slet ikke have det der oprindeligt var stedsbetegnelsen stående uden forholdsord. Vendingen er jo nemlig udviklet af 'personen grundede lukningen på ombygningen'.

Men den handlende har én god grund til at foretrække *grundet* (eventuelt *på*) for *på grund af*. Det er den at *grundet*-begrundelsen er en så indbygget del af udsagnsleddet at den i sig selv ikke er nogen meddelelse: *grundet ombygning er forretningen lukket* er altså en meddelelse om at forretningen er lukket. *På-grundaf*-begrundelsen behøver derimod ikke at være en del af udsagnsleddet, og kan derfor blive en meddelelse for sig selv; *på grund af ombygning er forretningen lukket* kan altså være en meddelelse om at det skyldes ombygning, det som man umiddelbart kan se, at forretningen er lukket. Man kan se at der er forskel på de to typer af biled (eller begrundelser) ved at bruge dem i sætninger med ikke i. *Forretningen holder ikke*

udsalg på grund af ophør kan betyde 'den holder udsalg, men ikke på grund af ophør', mens *forretningen holder ikke udsalg grundet ophør* kun kan betyde 'forretningen holder ikke udsalg, og det skyldes ophør'. Når *forretningsfolk vælger grundet (på)* i stedet for *på grund af* skyldes det at de i første række vil meddele at forretningen er lukket og kun i anden række angiver grunden. De har så, så at sige lavet udsagnsordet *grunde* om til et forholdsord: *grundet*.

Jeg tror at det er en udvikling er er sket, tanken om udsagnsordet *grunde* er væk og *grundet* fungerer nu som forholdsord. Og hvis man opfatter det således, er der selvfølgelig ikke nogen grund til endnu et forholdsord som *på* eller *i*. Det er noget der ikke kan standses – og det er mindst 50 år gammelt.

OT

? Kære Mål & Mæle!

Der er en typografisk ejendommelighed, der i mange år har undret mig. Det er, at gadenavnene i telefonbogen skrives i ét ord, selv om kommunerne og dermed posthåndbogen samt den telefonliste, postvæsenet har i Kbhvn.s navnebog, bruger to ord, f.eks. ved personnavne plus vej, plads, allé og lignende.

NB: Det gælder også for institutioner, som burde vide bedre. Man må tro, at det er kunden, der opgiver gadenavnet til indføring i telefonbogen, også hvor der ikke er tale om en special-optagelse.

Mon det er for tydelighedens skyld eller af dovenskabsgrunde, det skrives ud i ét?

En hvilken som helst spalte i telefonbogen byder på masser av eksempler, men også særlige

grupper, som f.eks. biblioteker i fagbogen, er guf.

Der kunne blive stof til en hel artikel herom.

Venlig hilsen,
J. Kofod-Jensen.

I Kære J. Kofod-Jensen:

Det er rigtigt nok at der er forskel på hvad der står i KTAS' navneliste og i Post- og Telegrafvæsenets fortegnelse over gadenavne og postnumre forrest i 1. bind af navnebogen. Specielt viser det sig i gadenavne med tre eller flere led. Hos KTAS står der *Peter Bangsvej, H.A. Clausensvej, Abel Cathrinesgade*, og det er simpelt hen for at spare plads i de snævre spalter (*vej* og *gade* er derfor også som regel forkortet til *v.* og *g.*). Hos P&T står der *Peter Bangs Vej, H.A. Clausens Vej, Abel Cathrines Gade*. Det er det korrekte, for det er i overensstemmelse med Dansk Sprognævns regler for sær- og sammenskrivning sådan som man kan læse dem i nævnets årsberetning 1964/65 s. 28-29.

Men ingen af de to løsninger er helt tilfredsstillende, og det hænger sammen med at skriften indeholder for få udtryksmidler til at man altid kan få et grammatisk regnestykke til at gå op.

Et sammensat ord i dansk består - bortset fra nogle få meget specielle tilfælde - af to dele: *last-bil, stryge-jern, kryds-finér*; men hver af disse to dele kan selv være sammensat af to led: (*last-bil*)-(*chauffør*), (*birke*)-(*kryds-finér*), (*rute-bil*)-(*stoppe-sted*). Som regel angives det ikke i skriften hvordan ordet er sat sammen, betydningen giver sig af sig selv. Fx tror man ikke at en *lastbilchauffør* er en *bilchauffør* der ligger under for en eller anden last!

Det er den normale toleddede sammensætning vi har i gade-

navne som *Oehlenschlægersgade, Ryessgade, Grundtvigsvej*. Men hvis nu første del er et navn der består af et eller flere fornavne plus et efternavn, så opstår problemet. Man kan ikke følge den normale regel at skrive det hele sammen: *Kristenbernikowsgade, Annebirgittesvej*, for sådan kan man simpelt hen ikke behandle navne. Der er to forslag til løsning.

KTAS-løsningen: man skriver normalt leddene i en sammensætning i ét. Det gør vi også her: *Kristen Bernikows-gade*; men første led (*Kristen Bernikow*) er tilfældigvis af en sådan art at det aldrig kan skrives i ét. KTAS har fundet en i og for sig fornuftig løsning, som svarer til analysen (*Kristen-Bernikows*)-(gade). Det ved den der forekommer sært, er at et mellemrum virker som et meget kraftigt skilletegn, og her er det brugt mellem delene i første sammensætningsled, mens det meget dybere skel mellem første og andet sammensætningsled slet ikke er betegnet.

P&T-løsningen: skellet mellem delene i en sammensætning er normalt ubetegnet (*rutebil-stoppested*). Dette skal også gælde gadenavne som *Kristen Bernikows Gade*, og da der skal mellemrum mellem *Kristen* og *Bernikow*, må vi have det samme mellem *Kristen Bernikow* og *Gade*. Denne løsning har den ulempe at det ikke fremgår af skrivemåden at det er en sammensætning. *Kristen Bernikows Gade* skrives altså efter samme system som fx *Kristen Bernikows cykel* (bortset fra at *Gade* er med stort).

Ligeegyldigt hvad man vælger, bliver det ikke helt godt. Problemet er nemlig uløseligt med de midler vi har, men heldigvis er det ikke så vigtigt. Det gælder bare om at tage en rask

Mål & Mæle

Redaktion:

Erik Hansen og Ole Tøgeby

Layout: Bent Rohde

Tegninger: Henning Nielsen

Ekspedition:

Arena, Forfatternes Forlag.

Hald Hovedgaard

8800 Viborg

Telf. (06) 63 80 60.

Giro 6253857

Tryk:

Nørhaven Bogtrykkeri a/s,

Viborg

Mål & Mæle udkommer 4

gange om året, og abonnementsprisen er kr. 50,00 pr.

årgang. Man kan tegne abonnement ved at skrive eller

ringe til forlaget Arena. Alle

henvendelser om adressefor-

andring, fejl ved bladets le-

vering osv. bedes derimod

rettet til postvæsenet.

Eftertryk af ekst og illustrationer

er tilladt når kilden

angives.

beslutning, og den har Dansk Sprognavn og P&T altså taget for os.

EH

? Kære Erik Hansen.

Det drejer sig om ordet „skrivendes“. Jeg er sikker på, at den gamle prosaist St.St. Blicher ville have skrevet således... Men hvad er det alligevel for en mærkværdig form?

I den vidunderlige bog „Debet og Kredit“ af Gustav Freytag, står der i den autoriserede danske oversættelse om malkepigen, at hun sad der ... „mal-kendes videre“.

Otto Jespersen siger jo om formen „historisk præsens“, at den snarere burde kaldes „dramatisk præsens“. Men derfor tør man vel ikke – ikke engang i spøg – kalde denne form „skrivendes“, som jeg har anvendt, og som jeg tror, er rigtigt anvendt, for en „dramatisk nutids tillægsform“! Og hvordan er den kommet i genitiv? Er det bare mine gamle jyske forældre, som spiller mig et puds?

De venligste hilsener,
Ellen Bjørnstad

! Kære Ellen Bjørnstad:

Formerne med *s* på nutids tillægsform er alt i alt ret mystiske: *sigendes, gåendes, levedes* osv. I oldnordisk og det ældste dansk er der ikke noget *s* her, men i løbet af middelalderen begynder det at dukke op, og i 1500-tallet er det det normale med *s*-formerne: „et lydendes malm eller en klingendes bjælde“, som der står i første korintierbrev, det tretteste, så sent som i bibelen fra 1808.

I virkeligheden er sproghistorikerne noget rundt på gulvet når de skal forklare hvor *s*-et stammer fra. Det kan være et passiv-*s*: når vi har *denne sten kaldes onyx*, kan vi også få en *sten kaldendes onyx*; det kan også være en påvirkning fra tysk hvor man i ældre tid finder et *s* føjet til en nutids tillægsform i visse anvendelser: *ild og brændendes lue, sin fader uafvidendes*; og endelig kan *s*-et have bredt sig fra forbindelser hvor et *til* styrer tillægsfald (genitiv): *stå til troendes, få til givendes*.

Dette er ikke meget bevendt som forklaring, men så vidt jeg kan se er det hvad der tilbydes i øjeblikket.

EH

? Kære Mål & Mæle!

Jeg besøgte for nylig en højskole, hvor man gjorde sig umage for at sortere det daglige affald med henblik på genbrug, udnyttelsen af brændselsværdi osv. Overalt så man skilte med samme tekst: Kun til brandbart affald. Vi diskuterede, om det ikke skulle være *brændbart* i stedet for *brandbart*. Hvad siger Mål & Mæle?

Svend Poulsen
Præsto

! Ordbog over det danske Sprog oplyser i 1920 at *brandbar* er en lidet brugt form ved siden af *brændbar*. Dansk Retskrivningsordbog fra 1923 har kun formen *brændbar*, mens Retskrivningsordbogen fra 1955 har begge former med, og det betyder jo at *brandbar* er i orden. Sidste udgave af Nudansk Ordbog (1977) kender kun *brændbar*, og det tyder altsammen på at ordbogsredaktionerne har været noget usikre på hvad de egentlig har hørt folk sige.

Grunden er naturligvis at *æ* og *a* efter *r* falder sammen hos de yngre generationer, og derfor kan man i udtalen ikke skelne mellem de to stavemåder.

Der er nok ingen som helst grund til at anse den ene for at være bedre end den anden.

Ordene med endelsen *-bar* kan have et udsagnsord som førsteled: *holdbar, betalbar, farbar, kontrollerbar, hørbar* osv. Eller førsteledet kan være et navneord: *salgbar, valgbar, sangbar, gangbar*. På de allerfleste af *bar*-ordene kan man ikke se om førsteledet er et udsagnsord eller et navneord: *stridbar, strafbar, brugbar, styrbar, sårbar* o.a.

Brænd- er stammen af et udsagnsord, *brand* er et navneord, og både *brændbar* og

brandbar følger altså gode 'og ærbare regler for dansk ord-dannelse.

EH

? Kære Mål & Mæle.

Hvad betyder *socialisation*, er det det samme som *socialisering*, og hvis ikke, hvad er da forskellen?

Herman Frandsen
Hillerød

! Kære Herman Frandsen.

Sig mig hvilket ord du bruger, og jeg skal sige dig hvem du er. Forskellige grupper i befolkningen bruger forskellige ord om forskellige ting. For folk der ikke har forbindelse med universiteter, eller seminarier betyder *socialisering* 'samfundets overtagelse af produktionsmidlerne'. I denne betydning bruges også ordet *nationalisering*.

Ordet er lånt fra fransk, hvor denne betydning også er den dominerende. Det er imidlertid en specialiseret betydning i forhold til det oprindelige som blot er 'at gøre social', 'at gøre samfundsmæssig' – hvilket man jo kan gøre med andet end produktionsmidler.

I den store Ordbog over det Danske Sprog kan man da også finde betydningen 'gøre en person til et normalt lydigt medlem af et samfund', men det lyder vist for autoritært for de fleste. Denne betydning er af psykologer så specialiseret yderligere, således at man i Gyldendals psykologisk-pædagogiske ordbog kan finde den ejendommelige betydning 'udvikling af et lille barn fra egocentrisk indstilling til velvillig interesse for omverdenen'. Det afspejler efter min mening en snæver faglig horisont der bl.a. overser at ordet også kan bruges på tysk.

For endelig er der i Danmark tysklæsende universitetskredse der prøver at bruge *socialisation* om 'den læreproces gennem hvilken børn og unge menneske indføres i samfundet således at dets adfærdregler bliver selvfølgheligheder for dem' og *socialisering* om 'samfundets overtagelse af produktionsmidlerne'.

Man kan således straks se hvad folk er efter hvordan de bruger hvilket ord. Det mest praktiske ville være hvis man kunne overtage den tyske skelnen mellem *socialisation* og *socialisering*, men jeg har erfaring for at det kan give mange misforståelser at bruge nogen af ordene om andet end *nationalisering*. Og da der er mange og stærke politiske engagementer bundet til netop dette fænomen, kan det give store problemer. Den der med ordet *socialisation* blot vil tale om børnenes sproglige opdragelse, kan let blive taget for en samfundsomvælter, og så er kommunikationen blokeret i lang tid.

Så vidt jeg kan se, er problemet at man har brug for et ord der ikke som *opdragelse* lægger hele vægten på hvad opdragelsen gør, og ikke som *udvikling* lægger hele vægten på hvad den opdragne bliver, men netop som den citerede betydning på *socialisation* (fra Brockhaus Enzyklopädie) viser hvordan regler bliver til selvfølgheligheder. Og det mangler vi et ord for på dansk.

OT

? Hvad er det rigtige: *stå* eller *slå halv skade*? (Brevet forkortet af red.).

Thomas Hansen
Slangerup

! De fleste jeg har spurgt mener det hedder *slå halv skade*, dvs.

dele udgifterne (i 2 lige store dele). Nudansk Ordbog og Ordbog over det danske Sprog har både *slå* og *stå halv skade*.

Der er ingen tvivl om at *stå halv skade* er den oprindelige form. Vi har her *stå* i en gammel betydning som næsten er gået tabt. Det betyder 'være udsat for noget ubehageligt', 'lide', og kendes vistnok kun fra moderne dansk i udtrykkene *stå sin prøve* og *stå distancen*. Men fra ældre tid kender man vendinger som *stå sin straf*, *stå en fare*, *stå omkostninger*, *stå et tab*, *stå skrifte* (dvs. lade sig forhøre), *stå (skole)ret* (dvs. udsætte sig for en retsafgørelse) osv.

Hertil kommer så også *stå (den) halv(e) skade* og *stå last og brast*, som vi stadig kender som faste udtryk. *Last* er et gammelt ord for skade eller ødelæggelse (jf. *lemlæste*), og *brast* hænger sammen med *briste* og betyder også 'skade', så udtrykket passer altså i mønstret: 'lide tab og skade sammen', 'være solidariske'.

Denne betydning af *stå* er ikke levende mere og må forklares; det er naturligvis derfor sprogbrugen bliver noget vaklende. Enten tager folk fejl i farten: *stå* er jo lige så ubegribeligt som *slå* i denne forbindelse; eller man har tænkt på udtryk som *slå følge med*, *slå en handel af*, *købslå*, *slå råd om noget* (jf. *rådslå*), *slå et væddemål* og andre delvis forældede udtryk som betegner noget med at aftale en form for fællesskab.

EH

? Til redaktionen af Mål & Mæle.

I den senere tid har man i presse og radio set og hørt om husværter, der *misligholder* deres

ejendomme. Er det den rigtige brug af ordet?

Morten Vinge
Foulum
6630 Rødding

! Den ældre betydning af *misligholde* var 'forsømme at gøre noget som man er forpligtet til i henhold til aftale eller kontrakt'. Det er kontrakten eller aftalen man *misligholder*; man kan ikke *misligholde* et hus, en græsplæne eller en cykel.

Når *misligholde* kommer ind i forbindelse med bolighajer og forfaldne lejligheder til høj pris, så hænger det muligvis sammen med at der faktisk mangler en helt træffende glose. *Mis-handle* er alt for aktivt til at kunne beskrive situationen, og *forsømme* er for passivt. Den handling der skal beskrives, er det at en person med vilje lader være med at foretage sig noget som han ved han er forpligtet til. Der er altså tale om aktivitet og passivitet på én gang.

Vanrøgte eller *misrøgte* kommer tæt på, men bruges vel mest når det er mennesker eller dyr det går ud over, og desuden indeholder disse ord ikke nødvendigvis noget med kriminel forsømmelighed eller forsømmelse af forpligtelser man har over for andre.

Det er faktisk som om vi mangler den helt træffende glose her. Den ny brug af *misligholde* forsøger at forbinde den oprindelige betydning 'bevidst forsømmelse af en forpligtelse' med indholdet af et ikke-eksisterende ord *misholde* der betyder 'holde dårligt', jf. *mishandle*, *misrøgte*, *mistænke*, *mistro*, *mislykkes*, *misfarve*, *misbruge* osv. *Misligholde* i den ny betydning er noget i retning af det modsatte af *vedligeholde*.

EH

SYDSLESVIGDANSK

Sydslesvigdansk eller blot sydslesvigsk omfatter ifølge min definition de punkter, hvor udtryksmåden adskiller sig fra den sprogbrug, der er anerkendt som normalt rigsdansk. Under sydslesvigsk henregner jeg i denne forbindelse ikke den sønderjyske dialekt, der tales i visse sogne lige syd for grænsen, men kun højsproget, die Hochsprache, dvs. rigsdansk med de sydslesvigiske tillem্পninger og særegenheder.

Det er ikke så mange af de danskstalende i Sydslesvig, der kan sønderjysk, og de, der kan, er som regel vokset op med det i hjemmet. Ifølge lærer Johan Mikkelsen i Læk, der leder den sønderjyske amatørteatergruppe »Æ Amatører«, tales det bedste sønderjysk syd for grænsen af tysksindede personer, der ikke hverken forstår eller taler dansk rigssprog. Deres ordforråd og hele udtryksmåde er blevet holdt fri for fremmed indflydelse udefra, hvilket ellers er det, der får dialekterne til at forfalde lidt efter lidt. Eksempelvis ser man også, hvordan mange ord forsvinder i plattysk og erstattes af højtyske gloser, fordi sprogbrugerne behersker begge sprog, og fordi sprogene ligger så tæt ved hinanden.

Dialekt eller forkert rigsdansk?

I medfør af ovenstående kunne man mene, at dansk og tysk trods store ligheder lå så

langt fra hinanden, at de ikke ville have den helt store indflydelse på hinanden, men en nærmere undersøgelse viser, at det har de faktisk. I sydslesvigernes danske sprog trænger der en række tyskheder ind, men som oftest betegner vi dem som sydslesvigismer, dels på grund af deres almindelige udbredelse – mange er slet ikke klar over, at de udtryk, de anvender, er ukorrekt rigsdansk – dels på grund af sydslesvigerens specielle stilling som dansk-sindet syd for grænsen; han ville fornemme det unødigt negativt, hvis man kaldte hans sprog tyskpræget. Enkelte går ind for at kalde sydslesvigsk en dialekt (det er et synspunkt, jeg ikke kan tilslutte mig), og det må være ud fra en tanke om, at dialekt er det, der adskiller sig fra rigssproget, og sydslesvigsk adskiller sig fra rigssproget, ergo er det en dialekt. Det, de ønsker at opnå ved denne definition, er, at man ikke må kalde sydslesvigismerne for fejl, men i praksis stemmer sydslesvigismerne overens med de fejl, som enhver tysker, der ikke behersker det danske sprog til fulde, vil komme til at begå. Det er således udelukkende en høflighedsgestus at tale om en dialekt.

Mange sydslesvigere er vokset op med tysk som hjemmesprog og har først lært dansk i skolen. Selv om de også skulle have gået i dansk børnehaven, vil det i de

fleste tilfælde være sådan, at de opnår større sikkerhed i det tyske sprog end i det danske. De bliver daglig udsat for at høre de sydslesvigske udtryk, sydslesvigismerne, hvorimod der normalt ikke er nogen særlige kendetegn ved deres tyske sprog til forskel fra nordtysk talesprog (Umgangssprache) i øvrigt.

Udtryk og udtale

En hel række forskelle mellem rigsdansk og sydslesvigsk kan man finde frem til ved så at sige at læse Kapers tyske grammatik omvendt. De steder, hvor der er specielle forskelle, er der også en fælde. Nogle af tilfældene kan findes i følgende eksempel-samling, der vel at mærke kun giver nogle smagsprøver, men langt fra er fuldstændig. Ved at studere aviser og blade udgivet i Sydslesvig vil man kunne finde en række yderligere eksempler.

Men først og fremmest er det givtigt at lytte til talesproget, også fordi skriftbilledet intet siger om udtalen. Udtalen er et meget broget kapitel spændende lige fra den udprægede tyske accent til den perfekte rigsdanske udtale. Dertil kommer så en sønderjysk præget udtale, som findes hos nogle af dem, der er vokset op med sønderjysk som modersmål.

Ordforrådet

Det sydslesvigske ordforråd omfatter en række på rigsdansk *ubrugelige ord*, hvoraf nogle imidlertid *umiddelbart forstås*, og andre *kræver tykkundskaber* hos tilhøreren. Som regel drejer det sig om *for direkte oversatte udtryk*. En række ord er ubrugelige, fordi de *fører til misforståelser*, især når tilhøreren er uforberedt på de sydslesvigske specialiteter.



Det er faldet mig op

Nogle eksempler

Det er faldet mig op (mir aufgefallen – det er faldet mig i øjnene; det har jeg lagt mærke til).

Det er en sag, som jeg sætter mig ind for (eine Sache, für die ich mich einsetze – en sag, jeg går ind for).

Han er meget undervejs (ist viel unterwegs – er ofte ude at køre, han ligger meget på landevejen).

Hvornår går det løs? (Wann geht es los? – hvornår begynder det? – f.eks. et stævne).

Hvornår kører vi løs? (Wann fahren wir los? – Hvornår kører vi? Hvornår kører vi afsted?).

Han har lavet anden lærerprøve (Er hat die 2. Lehrprüfung gemacht – en tysk lærereksamen består af to dele – han har bestået anden del af lærereksamen).

Han har lavet kørekort i går (den Führerschein gemacht – bestået køreprøven).

Jeg har kogt i eftermiddag (lavet mad).

Der kan købes billetter ved aftenkassen (an der Abendkasse – dvs. ikke i forsalg, men ved den kasse, der er ved indgangen).



Han lavede kørekort i går

selve den aften, hvor arrangementet finder sted – der kan købes billetter ved indgangen).

Jeg har fået en termin ved lægen (einen Termin beim Arzt – jeg har fået en tid hos lægen).

Hvis der ikke er flere ordmeldinger til kasseberetningen, ... (Wortmeldung – Kassenbericht – hvis der ikke er flere, der vil have ordet i forbindelse med regnskabsafslæggelsen, ...).

opklæber (Aufkleber – mærkat, f.eks. til at sætte bag på en bil; det danske generalsekretariat reklamerede en overgang med bilopklæbere med teksten »Vi taler dansk«).

Husmester (Hausmeister – pedel eller videvært).

Må jeg lave med? (mitmachen – Må jeg være med? f.eks. sagt af barn, der ønsker at lege med i en gruppe).

Det giver mange muligheder (es gibt – der er mange muligheder).

Den slags giver det ikke mere (gibt es – Den slags findes ikke mere).

De betræffende personer (Die betreffen-

den Personen – de pågældende personer).

Bilen springer ikke an (anspringen – Bilen vil ikke starte).

Vi trækker om i en uge (Wir ziehen in einer Woche um – Vi flytter om en uge).

Han kommer alle ti minutter (alle 10 Minuten – Han kommer hvert tiende minut).

Jeg har endnu ikke en cykel, men jeg skal få en (werde eins bekommen – men jeg får en).

Kan du besørge mig noget papir, muligst meget? (besorgen, möglichst viel – Kan du skaffe mig noget papir, så meget som muligt?).

Han beroligede sig endnu (beruhigte sich noch – Han faldt til ro igen).

Jeg er i givet tilfælde anvist på din hjælp (auf deine Hilfe angewiesen – Jeg er i givet fald afhængig af din hjælp).

I det værelse har du intet at søge (suchen – i det værelse har du ikke noget at gøre/at skulle).

Det var glat, og vejen var ikke strøet (gestreut – gruset ell. saltet).

Selv om det skulle passere, bruger du ikke komme (passieren, brauchen – Selv om det skulle ske, behøver du ikke komme).

Rigsdanskere

Ofte sker der det, at sydslesvigeren bekræftes i troen på korrektheden af de sydslesvigske udtryk, ved at rigsdanskere, der bosætter sig i Sydslesvig, med tiden overtager en hel del sydslesvigismer, som de begynder at anvende i deres eget talesprog. I stedet for *reservedunk* siger man således, at man har en *kanister* med for det tilfælde, at man skulle køre tør for benzin, og man siger, at man har været til en *foranstaltning* i Duborgskolen i stedet for et arrangement på Duborgskolen.

Tyske fremmedord

Det sker, at et tysk ord bruges helt bevidst i en sætning, hvis *a*) det dækker et begreb, der ikke findes på dansk eller kun vanskeligt eller med omskrivninger lader sig udtrykke (en »tomrumsoversættelse«), *b*) det tyske udtryk lige falder én ind og man ikke kan komme i tanke om det danske i skyndingen, *c*) man ikke ved, hvad det hedder på dansk eller *d*) det betegner noget bestemt, nærmest egennavnsagtigt.

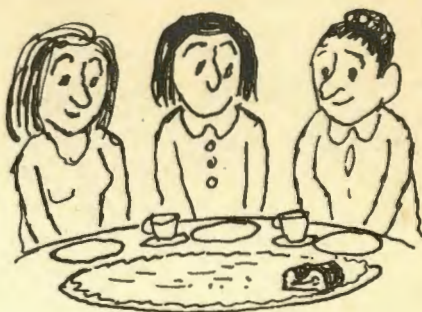
Det er en tomrumsoversættelse, når man siger: *Jeg kommer overnæste uge* (i ugen efter næste uge); vi mangler et godt dansk udtryk, men det ville da være glimrende at indføre det tyske/sydslesvigske. Det sidste stykke kage på tallerkenen, som ingen vil tage, når de er inviteret på kaffebord, hedder *anstandsstykket*. Man kan også sige, at man har givet *en spende* (et velgørenhedsbidrag) til Røde Kors.

Hvis én siger: *Denne maskine er baseret på Dauerbetrieb*, har han måske endnu brugsanvisningens ordlyd i hovedet, og på dansk kan vi nu engang ikke oversætte det med et enkelt ord, men må f.eks. sige *uafbrudt drift*.

I en protokol fandt jeg vendingen *efter at have gjort bilanz over udgifterne*, dvs. status, men dette ord har protokolføreren åbenbart ikke kendt.

At drikke korn vil sige at drikke den specielle tyske kornbrændevin. Men også når det drejer sig om tyske institutioner, oversætter man ikke: jeg har været ved finansamt (hos skattevæsenet); jeg har været til TÜV (udt.: tyf) med bilen (til syn); biler skal her synes hvert andet år af Technischer Überwachungs-Verein).

Det er formodentlig også et bevidst lån fra tysk, når man siger *at kippe om* (umkippen) for *at vælte* og *at forbumle tiden* (die Zeit verbummeln) for *at klatte tiden væk*. Man kan godt have et følelses-



Anstandsstykket

mæssigt forhold til ordene, der gør, at man vælger det ene frem for det andet, f.eks. en semantisk fornemmelse eller noget lydmalende ved ordet. Taler man kun dansk, kan man uden videre bruge alle de udtryk, der falder én ind, men er man lige godt hjemme i to sprog, er der pludselig sat nogle kunstige grænser for, hvad man kan sige på det enkelte sprog.

Sprogbrug

Når to sydslesvigere (entydigt defineret som to dansksindede født og opvokset syd for grænsen) står og taler sammen, vil man opleve, at sprogblandingen er særlig udpræget. Det kan da godt ske, at de skiftevis taler på det ene og på det andet sprog (dansk, plattysk, tysk). Det kan gå så galt, at de skifter sprog midt i en periode, men samtalepartneren vil som regel begynde sin ytring på det sprog, som den anden sluttede på. Skal man referere, hvad en anden har sagt, vil man gøre det på det sprog, som den pågældende har talt. Man skal nok være forsigtig med at sige noget generelt, om hvilket sprog der bruges hvornår, men jeg vil dog referere en oplysning, jeg har fra en lærerinde i et af de områder,

hvor der endnu tales sønderjysk. Hun fortæller, at også børn, der hver især kommer fra sønderjysktalende hjem, taler tysk sammen i skolegården. Der er ligesom uskrevne regler for, hvilket sprog man kan anvende hvornår. Senerehen når bevidstheden over for det danske sætter mere ind, vil de samme elever givetvis tale dansk med hinanden. Dansk eleverne imellem i frikvarteret er således mere almindeligt på Duborgskolen, det danske gymnasium i Flensborg, men utænkeligt i Garding. Der var en stor tal-dansk-aktion på Lyksborg Skole, kraftigt bakket op af elevrådet og understøttet af plakater malet af en af lærerne. Men allerede igangsættelsen af en aktion siger, at det ikke var noget naturligt at tale dansk uden for timerne.

Sprogfælder

Af sydslesvigismer, der til dels kan føre til *misforståelser*, kan f.eks. nævnes dem med forstavelsen *for-*: en sydslesviger, der har *forløbet sig* (sich verlaufen), er en, der er løbet vild. *At forsove sig* (sich verschlafen) er at sove over sig. *At forskrive sig* (sich verschreiben) er at skrive forkert, og bliver man syg, *forskriver lægen* en noget medicin. Schmidt er ikke hjemme, han er *forrejst*.

Sprogfælder vil der altid være nok af. *Ich bedanke mich für deinen Besuch* betyder: jeg siger dig tak, fordi du kom. Det kan sagtens være det, en sydslesviger mener, hvis han uheldigvis kommer til at sige: *Jeg betakker mig for dit besøg*.

I dårligt vejr tager vore elever skoene af for ikke at slæbe for meget skidt og vand med ind i klassen. Så er det stående spørgsmål: *Skal vi trække skoene ud?* (die Schuhe ausziehen), og jeg i humør til at misforstå, hvad de mener, svarer jeg selvfølgelig: *Er de da ikke store nok?*



Han kastede mig for

En af mine bekendte havde i længere tid følt sig bæret over at blive omtalt som »en enestående dame«, indtil det gik op for hende, at den pågældende sydslesviger mente ugift (alleinstehend).

Det fortælles, at en lærerinde på Uffeskolen i Tønning stod oppe på en stol for at hente noget ned fra skabet, da en af eleverne siger: »Jeg er færdig med mine opgaver, inden du nedkommer!« Lærerinden var nu imidlertid ikke gravid. – Eller en elev kigger sig forgæves rundt i skolegården efter Reiner. »Er Reiner ikke udkommet?« »Nej, men det er til gengæld Flensborg Avis.« Det skal dog lige nævnes, at jeg aldrig har hørt de sidste to eksempler, hvor problemet er løst og fast sammensatte udsagnsord, fra voksne sydslesvigere; de stammer begge fra børn.

Brugbare men på rigsdansk sjældnere udtryk

Det er ikke altid klart defineret, hvornår sydslesvigsk er forkert rigsdansk. Således er der nogle udtryksformer, der godt kan

bruges på dansk, men som er mere sjældne end andre udtryk, hvorfor det falder i øjnene, når de i Sydslesvig bruges så hyppigt, hvilket som regel skyldes ligheden med den tyske udtryksmåde. Derved bliver også disse vendinger karakteristiske for sydslesvigdansk, selv om de også findes på rigsdansk.

Man kan godt sige, at man underholder sig med nogen, når man sidder og snakker. Udtrykket er i øvrigt lånt fra tysk. På rigsdansk bruges vendingen *at underholde sig med nogen* noget sjældnere end på sydslesvigsk. Man siger hyppigere, at man sidder og sludrer eller står og snakker med nogen.

Man kan faktisk også godt sige, at noget ikke *lønner sig*, men det er langt, langt hyppigere at sige, at noget ikke *kan betale sig*, en vending, som jeg ikke kan mindes at have hørt nogen sydslesviger bruge.

Har jeg været på biblioteket, kan jeg eventuelt bagefter sige, at jeg har bedt bibliotekaren *vælge nogle bøger ud til mig*. Sydslesvigeren ville sige, at han har bedt bibliotekaren *søge sig nogle bøger ud*. Det er ikke forkert, men en noget sjældnere måde at sige tingene på. Det er i øvrigt også værd at bemærke, at man på dansk foretrækker et forholdsordsled (*til mig*) frem for et hensynsled. – Til gengæld vil man altid sige: *Jeg leder efter min blyant og ikke som sydslesvigeren: Jeg søger min blyant*. (Hvis i øvrigt et barn i skolen siger: *Jeg bruger en blyant* (ich brauche einen Bleistift), mener det, at det har glemt sin blyant hjemme og gerne vil låne en).

Hvordan har du det? høres ikke så tit som *Hvordan går det dig?* af den grund, at det på tysk hedder *Wie geht es dir?* – Når en elev *ikke kommer videre* og derfor vil vide, hvordan en opgave skal regnes, kan han finde på at spørge: *Hvordan går det?* med tryk på *det*.

Udtrykket *at kassere medlemsbidrag* forstås udmærket og er vel heller ikke be-

visligt forkert, men en rigsdansker ville normalt sige *at opkræve (medlems)kontingent*.

I Sydslesvig bruger man ikke ordet *frikvarter* i skolesammenhæng; man siger *pause*. Man går ikke *på en skole*, men i *en skole* – eller man *besøger en skole* (eine Schule besuchen), hvad man på dansk først og fremmest ville sige i forbindelse med en rundvisning, evt. med efterfølgende kaffebord.

Om en byggegrund vil en sydslesviger sige, at han har *et grundstykke* (Grundstück), og det kan det også hedde ifølge ODS, men rigsdanskeren vil normalt korte det af og sige, at han har en grund.

Danske udtryk, sydslesvigeren kan misforstå

Hvis nogen omtaler mig som *en gammel rotte*, vil jeg føle mig beæret og opfatte det som en anerkendelse af min faglige ekspertise. Det er ikke givet, at sydslesvigeren også tager det som en ros; han tager det snarere for pålydende. Og ligeså med *Du er vel nok en køn fyr*. Uden at føle undertonen vil han ranke ryggen. Men jeg kom engang galt afsted, da nogle sydslesvigske damer misforstod udtrykket *alle på stribe*, dvs. alle som én. De forstod det som »Sie gehen alle auf den Strich«, er ludere.

Ordstilling

Herunder kun et par enkelte eksempler. På tysk rykkes en tidsbestemmelse frem i sætningen, men ikke på dansk. Et sydslesvigsk eksempel: *drikker du om morgenen kaffe?*

Man er ikke tilbøjelig til at bruge mere komplekse opbygninger som danske sætningsknuder eller f.eks. en sætning som:

der var ingen, der direkte var imod dette. Man vælger her den enkle form: *Der var ingen direkte imod dette.* – Jeg har hørt udtrykket *Hvad har du alt med?* (Was hast du alles mit?) i betydningen: *Hvad er det altsammen for noget, du har med?* Man kan også høre: *Hvad de dog alt finder på.*

Nutid og datid

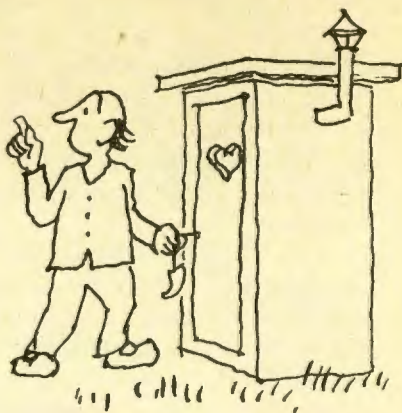
Egentlig er det meget logisk, når man på tysk bruger nutid om det, der har været og endnu varer, og det gør man også på sydslesvigsk, altså ikke førnutid som på dansk. Eksempler: *Vi bor i Flensborg siden 15 år.* – *I 11 år kører vore busser nu til gavn for foreningerne.* – *Petersen og jeg kender os allerede længe.*

I nogle tilfælde bruger man datid, hvor rigsdansk har førnutid: *Jeg var i sygehuset* (jeg har været på sygehuset) – *Var du allerede i Danmark?* (Har du nogensinde været i Danmark?)

Kan og må

Det danske *kunne* udelades undertiden på sydslesvigsk. Når damen, der har tabt sin nøgle, ligger og roder foran gadedøren, siger hun: *Jeg finder ikke min nøgle!* i stedet for: *Jeg kan ikke finde min nøgle.* Og eleven, der tilkalder læreren, siger: *Jeg finder ikke ud af denne regneopgave!*

Svarende til tysk spørger eleven: *Må jeg på WC?* Jeg plejer at svare: *Det kan du bedst selv mærkel!* I stedet for *må vi komme ind?* siges *må vi ind?* – *Jeg er hæs.* – *Ja, det hører man* (det kan man høre). – *Far, får jeg en is endnu?* (Betyder enten »må jeg også få en is?« med tryk på is, altså ud over hvad jeg ellers har fået, eller *må jeg få en is til?*



Det er en sag, som jeg sætter mig ind for

Forholdsord

Brugen af forholdsord er vist det sværeste i alle sprog, og det kan ofte være svært at finde nogen logik på dette område. Eksempel: *Mens de legede på skolegården, slog Georg den lille Günther på hovedet.* Rigsdansk foretrækker her *i*, men til gengæld vil man som regel sige *på* i disse to tilfælde: *Han var til møde i Gustav Johannsen Skolen.* – *De spiste i en restaurant i søndags.* Man *spiser på restaurant* som begreb, men bor man på et hotel, spiser man *nede i restauranten* (ja, dansk er svært).

Et par citater mere med forkerte forholdsord forårsaget af tysk: *Der var flere forslag til valg for amtsstyrelsen.* – *Flensborg Avis havde en artikel over snestormen.* – *Han døde med 80 år* (i en alder af 80 år/da han var 80 år).

Sydslesvigeren bruger ofte præpositionen *i* i følgende tilfælde: *i sidste år* (im letzten Jahr/ letztes Jahr), *i næste år* (im nächsten Jahr/nächstes Jahr), *i dette år* (in diesem Jahr/dieses Jahr). Når man ser på

den parallelle opbygning, også på tysk, bliver det klart for en, at det er vanskeligt med hele tre forskellige opbygninger på dansk, *sidste år* (u/præp. ell. i fjor), *til næste år* (i visse tilfælde også u/præp.), *i år*.

Citat fra Flensborg Avis: »Dette dokumenteres af den kendsgerning, at tyven ikke har haft behov at bryde skabet op.« Man havde vel nok sagt: *at det ikke har været nødvendigt for tyven at bryde skabet op*. Men ser vi nu på det anvendte ordvalg, mangler der i det mindste et forholdsord: *behov for at*. Det kan føres tilbage til, at et forholdsord på tysk ikke kan styre en bisætning eller – som ovenfor – en udvidet navnemåde. Værst er det, når et udeladt forholdsord direkte kan føre til misforståelser. Således sagde efter en af vinterens store snestorme en dame om sin datter: »Hun var så sur, at hun ikke kunne komme afsted«. I den sætning må man umiddelbart opfatte surheden som årsagen. Selvfølgelig mente hun: *Hun var så sur over, at hun ikke kunne komme afsted*.

På dansk har vi tilbøjelighed til at bruge en forholdsordsforbindelse, hvor man på tysk og sydslesvigsk har et hensynsled. Eksempler: *Jeg kradser dig øjnene ud af hovedet* (Jeg kradser øjnene ud af hovedet på dig) – *Han drejede ham armen om* (Han drejede armen om på ham) – *Jeg kommer rundt og deler jer et blad ud* (Jeg kommer rundt og deler et ark papir ud til jer) – *Han har taget mig min blyant væk* (Han har taget min blyant fra mig) – *Jeg giver det Frank* (jeg giver det til Frank – eller med denne ordstilling: *Jeg giver Frank det*).

Sig og sin

Under tilbagevisende stedord har jeg noteret mig følgende specialiteter på sydslesvigsk (med den rigsdanske form i parentes): *Vi træffer os regelmæssigt* (Vi mødes

regelmæssigt). – *Man traf sig i Bredsted* (Man mødtes i Bredsted) – *Vi kender os længe* (Vi har kendt hinanden længe). – *Børnene slår sig på skolegården* (Børnene slås i skolegården). *De strider sig* (skændes).

Man kan også finde en form som *Peter sin far* i stedet for *Peters far*, en konstruktion, der også bruges på dårligt højtysk, men som egentlig er plattysk.

Biordsled

Her kan kun i al korthed nævnes nogle enkelte eksempler. I skolen *får børnene hver dag noget op* (noget for), og måske skal de lære noget *udvendigt* (auswendig, udenad). I timen må de ikke *kigge af ved naboen* (kigge hos sidemanden), for det *kan læreren ikke af* (det kan læreren ikke tåle – egl. plattysk »dat kann he ni af« men overtaget på dårligt højtysk: »Das kann er nicht ab«).

Teaterstykket er kun på 40–45 min., så derfor vises Dronningefilmen bagefter endnu (tysk »noch« ekstra, derudover, hvorimod *endnu* kun kan betyde stadigvæk). – *Jeg har ikke tid, for jeg skal til byen endnu*. *Ja, jeg har også ikke tid* (auch nicht – heller ikke). – *Selv om de har besøgt den danske skole endnu, taler de dårligt dansk* (selv om de også har gået i dansk skole, oven i købet). – *Jeg har (også) været hos tante endnu* (auch noch).

Sydslesvignismene er rodfæstede

Sproget i Sydslesvig må siges at være af særlig interesse, fordi de dertil hørende særlige træk ikke blot er tyskheder, der forekommer hos tyskere, der har lært dansk, men er en række kendetegn ved en sprogform, som mange sydslesvigere har

lært som modersmål. Med deres familie og andre taler de dagligt et sprog, hvor sydslesvigismerne har fundet indpas som en sprognorm, som man ofte ikke er klar over adskiller sig fra den danske rigssprognorm, som den bygger på, og som ikke

umiddelbart har noget med den sønderjyske dialekt at gøre.

Hans Christophersen
født i 1952 på Sjælland
lærer ved Garding danske Skole
i Sydslesvig

Vi taler dansk



Sprogforeningen

SKOLEDAGE

En præsentation af „Skoledage“ I-II
(GMT og Unge Pædagoger 1979)

I begyndelsen af februar 1975 lagde en gruppe på 11 sprogfolk og pædagoger sidste hånd på en ansøgning til Statens Humanistiske Forskningsråd. Gruppen søgte om støtte til Projekt Skolesprog, en undersøgelse af den sproglige udvikling og opdragelse (socialisation) i skolen. Det Humanistiske Forskningsråd bevilgede pengene og 15. marts 1979 udkom på Forlagene GMT og Unge Pædagoger to tykke bind betitlet Skoledage 1 og 2. Dermed blev projektet afsluttet.

Det er naturligvis umuligt på et par sider at fremstille alle projektets hovedresultater uden at der bliver tale om en uheldig mæssig forgrovelse. Vi har derfor valgt at kæde klip fra bogen sammen for på denne måde at give indtryk af nogle af de problemstillinger der er behandlet på de i alt ca. 750 bogsider. De problemstillinger vi har koncentreret denne artikel om er problemerne i danskundervisningen.

Båndoptagelser

Selve formuleringen »Skolesprog« kan være noget forvirrende: Er det de begreber pædagoger bruger for at forklare eleverne sammenhænge i verden? Er det larmen i frikvartererne, snakken i timerne eller er det hvad læreren siger når hun underviser?

I Projekt Skolesprog har vi optaget alt

hvad der blev sagt fra klokken ringede ind til den ringede ud og kun det. Til gengæld optog vi med et sådant udstyr at vi er forholdsvis sikre på at have fået alt med. Vi havde fire mikrofoner hængende i ledninger ned fra loftet og til hver mikrofon svarede en kanal. Det vil sige at klasseværelset var opdelt i fire områder. I alle fire kunne lærerens stemme høres tydeligt når hun talte til hele klassen. Men desuden opfangede mikrofonerne den snak som læreren ikke kan høre som andet end forstyrrelse, snakken fra elev til elev.

Samtidig var der to observatører til stede i klassen som havde til opgave at følge fire på forhånd udvalgte elever. For hver elev noteredes det hvert minut om han/hun rakte fingeren op til svar, snakkede med en kammerat, var passiv, gjorde hvad læreren havde sagt eller med tegn kommunikerede med en kammerat. De otte elever der blev observeret fordelte sig med lige mange piger og drenge og lige mange fra arbejderlaget og mellemlaget. Den vigtigste opgave observatørerne havde var imidlertid ikke at optegne elevernes adfærd, men at sørge for at notere stikord hver gang en af de otte sagde noget. Kun sådan kunne vi være sikre på at have et klart billede af de udvalgte elevers samlede produktion af sprog når vi kom hjem til universitetet med båndene.

Dette billede skulle bruges til den efter-

prøvning af Basil Bernsteins efterhånden berygtede teori om forskellige sprogkoder eller sprogformer hos arbejderlag og mellemlag.

Bernstein-efterprøvningen

Hovedresultatet er at mellemlagsbørnene taler mere end arbejderlagsbørnene i klasseværelset. Derudover fandt vi kun én forskel som ikke statistisk set kunne skyldes en tilfældighed: mellemlagspigerne har flere sammensatte udsagnsled end arbejderlagspigerne (sammensatte udsagnsled er udsagnsled der består af 3 ord eller mere, fx »hvis man skulle ud at ride«).

Køn lader til at spille en større rolle for sprogsmål end social baggrund:

Drenge taler mere end piger i klasseværelset.

Drenge har lavere grad af underordning, dvs. de har ikke så mange bisætninger som er underordnet bisætninger som igen er underordnede, fx. »Jeg tror de gjorde det fordi han red på et dyr«.

Drenge har flere usædvanlige tillægsord dvs. tillægsord som forekom mindre end 4 gange i det samlede materiale.

Vi kunne også sammenligne sproget hos børn på forskellige klassetrin, fx har mellemlagsdrengene fra 3. klasse flere tillægsord end mellemlagsdrengene fra 6. klasse. Alder spiller således i denne undersøgelse en temmelig uforudsigelig rolle.

Vi kan derfor ikke bekræfte Bernsteins analyse af kodeforskelle. Tværtimod må vi konkludere at de sproglige former er uklart defineret, at resultaterne sandsynligvis afhænger af hvor meget børnene siger – selvom de udregnes forholdsmæssigt, at kønsforskelle ser ud til at betyde lige så meget (eller mere) som forskellen i social baggrund, og at den væsentligste forskel er den at arbejderlagsbørnene og pigerne

siger mindre end mellemlagsbørnene og drengene.

Kritik

Denne kritik af Bernstein hviler på praktiske undersøgelser. Vi har taget Bernstein på ordet: Hvis lærerne skulle reagere på sprogforskelle af den type Bernstein definerer koderne ved, må disse sprogforskelle være til stede i det sprog eleverne producerer i klassen. Og resultatet er altså negativt: Disse sprogforskelle er ikke til stede. Men i og for sig vidste vi fra vores teoretiske kritik af kodeteorien at de vigtige forskelle netop ikke er af grammatisk-formel art.

Biologitime

I afsnittet »Hvad så i stedet for Bernstein?« besvares overskriftens spørgsmål bl.a. med disse eksempler:

Der er biologitime. Eleverne får lov til at give en afgrænset historie til bedste bare den har noget at gøre med timens emne: Standfugle.

Jens er mellemlagsdreng. Han optræder i denne time bl.a. sådan her:

(Jenses historie:)

Lærer: (om hvor musvitten bygger rede:) ... en gammel vandpumpe der ikke bruges, og sådan prøver man i det hele taget –

Jens (afbryder lærer): – Ja, det er også sådan ude hos min bedstefar. Der havde de sådan en vandpumpe. De havde engang stillet den ud og skruet den fast med speederen, ikke. Og så var der sådan en rede inde i, og så, også. Jeg troede der var vand i, og så gjorde jeg sådan her (laver pumpebevægelser) (begeistret:), og du skulle se: zoom, den fløj ud. Jeg troede

overhovedet ikke der var nogen i.

Lærer: Det var sjovt.

Johns historie:

John er arbejderlagsdreng. Den ene af hans i alt to historier lyder sådan her:

Minna: Så døde den.

Lærer: Ja, for solsorteunger de kan jo ikke klare sig (p)

Jesper: Dorthe Sørensen! (læreren)

John: Hej!

Lærer: Når de er *faldet*

Jesper: *Dorthe Sørensen*

Lærer: Et øjeblik. (p) John!

John: Det er kun med nogle svaler. Det er ude på en bondegård. Den hedder et eller andet. De har heste, ikke?

Lærer: Ja.

John: Så var der en. De havde lige fået unger. Så dagen efter, der var reden faldet ned.

Lærer: Næe, det var da trist. Og hvad med ungerne så? De var også faldet ned?

John: Ja, dem blev vi jo nødt til at slå ihjel. De led jo, ikke?

Lærer: Ja, de kan ikke klare sig, når (p) svalemor ikke er der, for der skal jo samles mange, mange insekter til sådan nogle små svaleunger. Der skal ustandselig flyves efter insekter. (p) Ja, men mon jeg ikke skulle læse i (...)

(I udskriften står (p) for en kort pause i talestrømmen, mens *kursiv* skal vise at disse ord er samtidige).

Børnenes sikkerhed

Den karakteristiske forskel på disse to fortællere er *den grad af sikkerhed hvormed de tager ordet*. Jens er overhovedet ikke i tvivl om at det han vil sige, er relevant. Han afbryder endda læreren. John begyn-

der derimod med at markere usikkerhed med hensyn til om det han vil sige kan accepteres som relevant: »Det er *kun* med nogle svaler.«, på trods af at børnene har fortalt løs om alle mulige slags fugle.

Desuden er Jens en sikrere fortæller. Han lokaliserer sin historie: »ude hos min bedstefar«. John får ikke lokaliseret sin historie så præcist (»Det er ude på en bondegård. Den hedder et eller andet.«), og i hans anden historie som ikke er med her mangler lokaliseringen helt.

I alle tre tilfælde er det ligegyldigt for historiens pointe hvor den fandt sted. Men læreren reagerer så snart lokaliseringen mangler: »Hvor var det henne?«. Det gælder altså om at kende mønsteret uanset hvor funktionelt det er.

Medbestemmelse og skoleopfattelse

I denne modstilling af to elever med hver sin sociale baggrund har vi inddraget drengenes tale og tavshed. Vi har set på hvornår (i undervisningsforløbet) de siger hvad, og hvornår de intet siger. Desuden har vi inddraget lærerens replikker som den ramme eleverne spiller op imod/forsøger at leve op til. Dermed har vi kunnet antyde hvilke problemer eleverne har når der appelleres til egne erfaringer i undervisningen (usikkerhed overfor sikkerhed). Derimod kan vi først *forklare* det mønster der tegner sig, når vi ved noget mere konkret om disse børns udvikling og opdragelse i hjemmet og generelt om betydningen af køn og social baggrund for den sproglige udvikling.

Hvordan organiseres undervisningen?

Skolens sprog bør ikke betragtes adskilt fra den undervisning det er en del af. Hvis

man gør det og beskriver sproget ud fra sproglige kategorier bliver resultatet i bedste fald uinteressant for dem der bruger sproget i skolen.

En pædagogisk praksis kan ikke ændres grundlæggende på baggrund af analyser af f.eks. sætningslængden i skolesproget, eller mængden af ord, antallet af ledsætninger og deres grad. Eller ud fra analyser af om læreren bruger flest åbne eller lukkede spørgsmål.

Vi mener det er nødvendigt at vælge et synspunkt *uden for sproget*, f.eks. i pædagogikken, hvis vores analyser skal have betydning for lærere og elever. De har brug for en analyse der fastholder, at sproget i skolen er bestemt af hvad man forstår ved undervisning, og af hvilke rammer der er sat for den pædagogiske praksis.

Det bliver tydeligt når man ser på indlæring af de typisk »sproglige« færdigheder læsning og skrivning (stavning). Teoretisk kan man fundere over forskellen mellem skrift og tale som en forskel mellem det at skulle skrive noget præcist, over for det at kunne forudsætte at tilhøreren lytter sig frem til ens mening. Men i skolesituationen er det vigtigere for skriftsprogsindlæringen at der er mellem 11 og 22 elever men kun 1 lærer i klassen.

Klasseundervisning

Et af de problemer der opstår som en følge af at man her i landet har gjort denne undervisningsform til en institution er at læreren mister muligheden for at konstatere hvilke forskellige behov for indlæring hans elever har lige nu.

Flg. udskrift er fra en time i 1. klasse:

Lærer: Ja, nu peger jeg på denne her, Anne!

Flemming (skriger): Her!

Lærer: Anne!

Elev: »hus«.

Lærer: Anne! (p) Anne!

Flemming: »hus«.

(2 sek.s pause)

Lærer: Det er denne her. Det var dig der sagde så fint – du vidste hvor stort det skulle være (Anne har tidligere i timen sagt at h er lige så stort som k). (p) Det er det nye bogstav. Hvad hedder det? (3 s) Hvad?

(8 s, man kan høre mange elever hviske: »hus«)

Lærer: Du tager det næste så. Anne. Hvad – hvad ER det for et (altså stadig h'et, nu er spørgsmålet henvendt til resten af klassen)? (p) Michael!

Elev: »hus«.

Lærer: »hus« f.eks., ikke? (p) Og Anne! Læreren peger nu på r) (6 s) (læreren synger stille for at minde Anne om bogstavet) »Raske Rasmus, Raske Rasmus« (en sang, som blev brugt under indlæringen af r).

Elever: Her! r! »Raske«! Her!

Lærer: Ja, Kender du et ord der begynder med denne her, Anne?

Henrik: Her! »ror«!

Flere (synger): »Raske Rasmus«.

Lærer: Ja, det gør Anne. Men ved I hvad, hun kan ikke få lov at tænke sig om når I sidder og snakker.

Flere (synger): »Raske Rasmus«.

Anne: »hus«

Lærer: »hus«, ja. Det var den dér, ja, ikke? Nu så du ikke at jeg pegede på denne her ved siden af. (2 s) Du må godt finde den derhenne på tavlen (dvs. opslagstavlen bagest i klassen med papbrikker med hvert bogstav og en tegning af en genstand der begynder med det pågældende bogstav (fra læsebogsmaterialet »Bogstavbogen« af Mogens Jansen)).

Lærer: Peg lige på den!

Elev: »rive«

Lærer: »rive«, ja. Ved I hvad I skal nu (...)

Først da læreren bremser de andre ele-

Schola.



Fra Comenius' skolebog »Orbis pictus« (1658)

ver, siger Anne overhovedet noget, og det hun siger er det ord hun hørte de andre sige, men som nu ikke længere gælder. Det udskrevne afsnit varer 1 minut og 15 sekunder, og det er noget nær det længste en lærer kan bruge på en enkelt elev i en lektion på 45 minutter. Klasseundervisning betyder at Anne bliver et problem for de andre der er ivrige for at komme videre, og de andre bliver et problem for Anne, en meget stiltfærdig mellemlagspige, dels fordi de forhindrer hende i at tænke sig roligt om, dels fordi de ved at »forære« hende svarene gør det vanskeligt for læreren at finde ud af hvad Annes problem er, og så at sætte ind over for det.

Emnearbejder

De omtalte båndoptagelser og de eksempeludskrifter vi har givet hidtil stammer alle fra Projekt Skolesprogs 1. del. I 2. del forsøgte vi at gribe ændrende ind i under-

visningen. Vi registrerede først systematisk almindelige undervisningsforløb i en 2. klasse og en 6. klasse, hvor lærerne var villige til at indgå i samarbejde med os. På grundlag af denne beskrivelse og vores arbejde i 1. del planlagde og gennemførte vi, lærere og forskere sammen, to emnearbejder i hver af de to klasser. Alle timer blev optaget på bånd. Der blev skrevet dagbøger af udsendte observatører (dem der sammen med lærerne havde planlagt forløbene), og vi tog interviews med elever og lærere efter hvert forløb.

Funktionalisering

Igen vil vi koncentrere os om danskfærdighederne. Det centrale problem i analysen af de faglige færdigheder i det hele taget er, at de bedst indlæres i en meningsfuld sammenhæng, færdighederne skal funktionaliseres.

For skolebegyndere gælder det at der er

en voldsom afstand mellem på den ene side det de kan magte med de redskaber de allerede har lært sig, dvs. deres talesprog og deres måder at tænke på, og så på den anden side det de kan magte med skriftsproget. Vi har set flere eksempler på at skriftsprogsformen er så svær, at det kræver så megen anstrengelse at blive sikker i den, at det kan tage modet fra en gruppe ellers interesserede børn. Michael i 2. klasse udtrykker det under vurderingen af et forløb om legetøj på denne måde: »Hvis man bare vidste hvad der stod uden at man skulle læse det« – sagt på en anden måde: Det kan godt være at indholdet er spændende nok, men det kan tage pusten fra enhver at skulle klare *læsearbejdet*. Under vurderingen af et andet forløb, et om *bagning* siger han med en udmattet mine: »Vi har skrevet ad helvede til«.

At skrive skoleblad

Et andet eksempel der viser den samme modsætning stammer fra den almindelige undervisning i 2. klasse.

En gruppe på seks børn havde meldt sig til sammen med støttelæreren at skrive et indlæg til skolebladet om klassens hyttetur. Der blev aftalt denne arbejdsform: Gruppen formulerer mundtligt en sætning, én elev skriver den på tavlen med hjælp fra resten af gruppen, *alle* elever skriver af fra tavlen på sit eget papir, ny sætning formuleres, osv.

Hytteturen stod endnu frisk i erindringen og snakken var livlig og associationerne mange. Men for at alt dette skulle blive til et skriftligt produkt, var det nødvendigt for børnene at holde episoderne adskilt, at hakke oplevelserne op i sætninger, at holde fast ved en bestemt sætning – og ikke lade tanker og snakken løbe videre – alt imens de skulle stave

sig igennem hvert eneste ord samtidig med at de fleste af dem havde nok at gøre med at holde tungen lige i munden når bogstaverne skulle skrives. Den totaloplevelse som hytteturen var for børnene stod i fare for at blive totalt udraderet af opmærksomhedsfeltet.

Konkurrence

Efterhånden omdefinerede børnene situationen til en konkurrencesituation. Da det blev klart for dem at kun ét af de seks eksemplarer af teksten skulle i bladet, blev det til en konkurrence om hvis eksemplar det så skulle være. Som én af pigerne sagde da det gik op for hende at der kun var én ud af seks chancer for at hendes tekst skulle trykkes: »Så har jeg jo siddet her til ingen nytte«. Og hun har jo ret i at der faktisk ingen grund var til at de *alle* sammen skulle skrive rent fra tavlen – bortset fra den grund at de alle skulle trænes i at skrive! På et tidspunkt får Eva lov til at forlade gruppen fordi hun har ondt i en betændt finger hvilket får Hanne til at bemærke: »Øv, så kommer hun længere i »Læs og forstå««. Situationen er omdefinert til en konkurrencesituation, og målt i den sammenhæng bliver det mindre vigtigt at skrive om sine egne oplevelser end at komme videre i de individuelle læs- og forstå-opgaver!

Engagement og færdighedstræning

Sådan som denne situation starter er der faktisk lagt op til næsten ideel funktionel skriftsprogstræning: Børnene har frivilligt valgt at formidle deres erfaringer fra en vigtig fællesoplevelse, og kommunikationssituationen er reel nok: Bladet skal i trykken næste dag, og børnene kender bladet og dets funktion. Men situationen

viser at der er en modsætning mellem på den ene side børnenes interesser og engagement og de færdigheder det ville være naturligt at bruge (tegne, diktere sætninger til den voksne), og så på den anden side det faktum, at de skal lære en ny færdighed: skriftsproget.

Det var modsætninger af denne art vi arbejdede med i de emnearbejder vi planlagde. Vi forsøgte at tage udgangspunkt i elevernes erfaringer eller i det mindste knytte an til deres oplevelser. Vi forsøgte at skabe pædagogiske forløb hvor dansk-færdigheder som at skrive og læse indgik naturligt fordi de var nødvendige for lære-processens naturlige forløb.

Projekt cykel

Et af de emnearbejder hvor en sådan strategi sås i glimt var cykelprojektet i 6. klasse.

Pointen i at vælge cykler som udgangspunkt var at eleverne kunne arbejde med hænderne samtidig med at et emne som cykler gav mulighed for at åbne for perspektiver »opad« til trafik-problemer i almindelighed.

For at kunne tænke sig hvordan dansk-færdigheder indgår i et cykel-projekt må man vride hjernen – så vante er vi til at indlæring af læsning og mundtlig sprog-færdighed nødvendigvis må ske isoleret og formelt.

Vi slutter denne præsentation med nogle af de mere positive resultater af 2. del ved at låne et afsnit fra cykel-projektet:

DEN STJÅLNE CYKEL

6. klasse har været i gang med cykelemnet i ca. 3 uger. Eleverne har arbejdet i cykel-værkstedet med at istandsætte og male deres cykler. Det viser sig imidlertid at elever, Tom og Bo, har arbejdet på en stjålen cykel. De har nu sat læreren ind i

problemet. Ifølge deres egen forklaring har de taget en cykel der har stået ulåst ved et busstoppested i 3 uger; de har repareret den i værkstedet og malet den gul. Men nu har de fået kolde fødder. Timen indledes med at den ene dreng fortæller hvad de har gjort, og at de er bange for at blive opdaget hvis politiet standser dem og checker stelnummeret. Læreren lægger problemet frem til løsning i klassen.

I ca. 10 minutter fortæller eleverne om cykeltyverier. De fleste fortællinger er anekdotiske og fantastiske og tilfører ikke problemstillingen noget nyt. Alligevel kan der udtrages fire mulige løsninger af elevernes erfaringer:

- hugge stelnummeret væk så cyklen ikke kan identificeres
- stille cyklen tilbage hvor man tog den
- ringe til politiet
- beholde cyklen og lade som ingenting

Klassens beslutning

Læreren opsummerer problemet på denne måde da der ikke er flere elever på talerlisten:

Lærer: Der er tre forslag nu: enten at lade som ingenting, stille den tilbage eller ringe til politiet og spørge hvad vi skal gøre. (p). Er der nogen – Flemming eller Jørgen havde et forslag før hvor han kendte én der ringede til politiet, og som sagde han godt måtte tage cyklen. Var det ikke sådan du sagde:

Jørgen: (virker usikker) Jo, det har – det har han i hvert fald fortalt mig altså at da den havde stået – havde stået 1½ måned ude i skoven så (p) fik han lov til at tage den, ikke?

Jørgens usikkerhed skal vi vende tilbage til. Resultatet af klassediskussionen bliver at alle er enige om at den eneste holdbare løsning er at ringe til politiet og lægge

sagen frem for dem. Klassen vedtager at det må være Bo og Toms opgave at ringe. De gør det og vender lettede tilbage med svaret: De skal stille cyklen uden for skolen, så vil politiet komme og afhente den.

Klassen læser i resten af timen et afsnit om forsikringsselskabernes dækningspraksis i forhold til stjalne cykler som igen bliver afsæt til en begyndende forståelse af begreberne brugsværdi og bytteværdi. I denne sammenhæng er det væsentligt at gøre opmærksom på at tekstlæsning (en færdighed som ifølge undervisningsvejledningen er vigtig at lære sig) indgår som integreret led i opklaringen af et problemkompleks. Børnene er efter alt at dømme engagerede i *sagen*, i problemet. Det er læreren der med læseplanens krav i baghovedet drejer situationen.

Lærer: så synes jeg lige vi skal vente et øjeblik fordi i den bog som I havde, eller det første hæfte, I fik – det hed »Cyklisten i trafikken«, det var hæfte I – der stod der noget om tyverier når man selv er udsat for tyveri. Det synes jeg ligeså godt vi kan bruge – lære nu (p) også lidt om hvad der sker når man har været udsat for en ulykke, f.eks. pigen hernede den anden dag, eller hvis vi selv bliver udsat for en ulykke. (...)

At blive taget alvorligt

Den usikkerhed som Jørgen lagde for dagen da han blev opfordret til at gentage sin beretning, vil vi tolke som at han indser at hans erfaringer pludselig tages alvorligt i skolen, de er ikke længere uforpligtende. Han bliver taget på ordet og løber dermed risikoen for at blive hængt ud hvis politiet reagerer anderledes end han har beskrevet. At der er konsekvenser af det man siger i skolen er usædvanligt. Derfor har vi inddraget den stjalne cykel som et eksempel på at det kan ske at færdighedstræningen – og den traditionelle skoleopfattelse – træder i baggrunden til fordel for et problem som børnene identificerer sig med, og som gør det muligt at åbne for en forståelse af grundlæggende samfundsmæssige forhold.

I Projekt Skolesprog deltog:

Hans Henrik Bayer, Anne-Marie Bech, Poul Blindum, Elisabeth Engberg-Pedersen, Frans Gregersen, Frits-Verner Hansen, Jesper Hermann, Helle Theilgaard Jacobsen, Birthe Knudsen, Niels Kryger, Kirsten Larsen, Ole Gade Lorentzen, Harriet Bjerrum Nielsen, Ole Ravnholt, Kirsten Reisby, Niels Skall, Anne-Marie Søderberg, Ellen Sørensen.

GRAMMATIK

Selve ordet grammatik bruges om flere forskellige ting. Det kommer af et græsk ord som betyder 'skriftlære', men den betydning eksisterer ikke mere.

Grammatik bruges somme tider om sprogbeskrivelse i det hele taget (som når man taler om begrebet »transformationsgrammatik«), somme tider om den del af sprogbeskrivelsen som ikke er fonetik (lydlære). *Grammatik* kan også være betegnelsen for sprogets system eller struktur (»latin har en meget udviklet grammatik«). Og endelig kan *grammatik* være en bog der handler om grammatik – i alle de foregående betydninger.

Her bruger jeg ordet *grammatik* om den videnskabelige eller pædagogiske disciplin der udforsker og beskriver sprogets system og struktur.

Formlære og syntaks

Fra gammel tid har man inddelt grammatikken i to hoveddele, nemlig formlære (morfologi) og syntaks (ordføjningslære). Formlæren handler om ordene så at sige fra et anatomisk synspunkt: hvilke elementer består ordene af? hvilken betydning og ydre form har disse elementer og dermed ordene? Syntaksen derimod handler om hvordan ordene bruges, dvs. hvordan de forbindes med hinanden til større enheder, først og fremmest sætninger.

Rødder, afledninger, bøjninger

Helt umiddelbart kan man have en fornemmelse af at ordet er den mindste sproglige enhed der er – i al fald den mindste med sin egen betydning. Denne opfattelse går igen i talemåder som »jeg forstår ikke et ord« og »hvis du siger ét ord til, går jeg«.

Men de fleste ord består selv af smådele med deres egen betydning, og det vil sige at man kan lukke ordene op og se hvad der er indeni.

Ord som *kat*, *på*, *frem*, *gul*, *garage* og *men* kan ikke deles i mindre betydningsbærende dele. Men det kan tydelig nok *lever-postej*, *blå-grøn*, *oven-på*, *rød-vinsglas* og *rute-bil-stoppe-sted*. Alle den slags orddele (*lever*, *grøn*, *på*, *glas*, *rute* osv.), der selv kan optræde som ord, kalder man *rødder*. Et ord der består af mere end én rod, hedder en *sammensætning*.

Følgende ord indeholder kun én rod hver:

grøn	–	grøn-lig
dum	–	dum-hed
spise	–	spise-lig
pension	–	pension-ist
frugt	–	u-frugt-bar
klage	–	be-klage

Den slags ord kaldes *afledninger*.

Ord som *lig*, *hed*, *ist*, *bar*, *u* og *be* kan ikke danne ord alene, men har til opgave at

ændre ved rodens betydning og funktion. Den slags orddele kaldes *afledningselementer*.

Den tredje art af orddele er dem man kalder *bøjningselementer*. De optræder (i dansk) i ganske korte serier, fx ental/flertal: *hus/hus-e*, bekendt/ubekendt: *gård/gård-en*, grad: *tung/tung-ere/tung-est*, nutid/datid: *hent-er/hent-ede*, *fald-er/fald-t*.

Det er først og fremmest efter indholdet af bøjningselementer at ordene deles i klasser: navneord (substantiver), tillægsord (adjektiver), udsagnsord (verber) osv. En ordklasse er en gruppe af ord der har mange egenskaber fælles mht. bøjning, betydning, evne til at forbinde sig med andre ord og optræden i sætningen.

Formlærens opgave er at beskrive bestanden og betydningen af sprogets aflednings- og bøjningselementer: efter hvilke regler er rødder, aflednings- og bøjningselementer monteret i de eksisterende ord, og hvordan skal nye ord konstrueres hvis de skal følge de normale mønstre? Dette er den såkaldte orddannelseslære. Rødderne hører egentlig ikke med til formlærens emne, de beskrives i ordbogen (leksikonet). Kun deres formændringer i forbindelse med afledning og bøjning beskrives normalt i formlæren:

stor/stør-re/stør-st
bind-e/band-t/bund-et
and/ænd-er
våd/væd-e
klog/kløg-t

Syntaksen

Formlæren handler altså om hvordan de små elementer sættes sammen til ord. Syntaksen beskriver hvordan ordene sættes sammen til sætninger.

I de mere end 2000 år der har eksisteret

en europæisk sprogvidenskab er der opstået – og forsvundet – mange forskellige grammatiske systemer og teorier, og de sidste 40 år er det gået mere livligt til end nogen sinde. Det kommer jeg ikke ind på her.

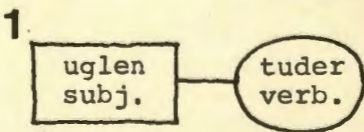
Men én ting har egentlig været fælles for alle grammatiske livsanskuelser: den centrale enhed er det man kalder *sætningen*. Tekster, dvs. talt eller skreven sprogudøvelse, betragtes som serier af sætninger, og sætningen er et standardiseret modul som det er grammatikkens opgave at få beskrevet.

At sætningen er et modul skal ikke forstås sådan at der kun findes én sætning – eller at alle sætninger er ens. Men der kan opstilles en model som viser hvilke konstruktionsprincipper der altid findes i en sætning og hvad for rammer variationerne foregår i. Man kan ikke på samme måde lave en sproglig model for fx et afsnit, en side, et kapitel eller en hel bog.

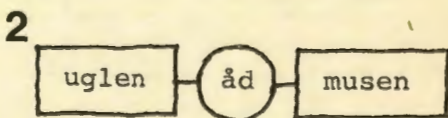
Sætningsleddene

Det viser sig at sætningen består af nogle ganske få hovedbestanddele, »sætningsled« som de kaldes.

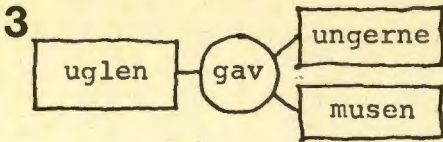
Alle sætninger indeholder leddene subjekt (grundled) og verbum (udsagnsled):



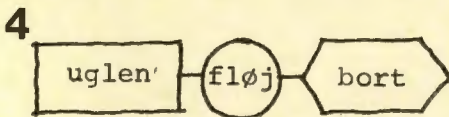
Afhængigt af hvad for et udsagnsord verbet består af, kan der forekomme flere led end de to:



Her er der kommet et objekt (genstandsled) til. Der kan være to objekter samtidig:



Eller der kan være et eller flere adverbialer (biled):



Disse sætningsled karakteriseres eller defineres ved hjælp af deres materiale (hvad består de af, fx hvilken ordklasse?), deres betydning, deres bøjningsform, og ved hjælp af deres stilling i forhold til omgivende sætningsled. Man kan klare sig med 6 forskellige led, nemlig subjekt, verbum, objekt (2 slags), prædikat (omsagnsled), adverbial (med en 3-4 underafdelinger) og endelig forbindere (konjunktioner og præpositioner): *og, men, eller, på, i efter.*

Leddene kan bestå af ét ord hver: *uglen åd musen*, men alle leddene kan bestå af ordkombinationer (som grammatikken også gør rede for). Følgende sætning består af de samme led som den ovenfor: (*den hjerteløse ugle*) (*har ædt*) (*den uskyldige mus med det sjælfule blik*).

Ved på den måde at operere med mulighed for udvidelser eller reduktioner kan man beskrive alle forekommende sætninger ud fra en og samme model.

Omformninger

Man har fra gammel tid iagttaget at der er visse systematiske sammenhænge mellem forskelligt udseende sætninger. Når vi har

sætningen *Brutus myrdede Cæsar* så ved vi at vi også har *Cæsar myrdedes af Brutus* og *Cæsar blev myrdet af Brutus*.

Det er ikke sikkert at de betyder helt det samme, men betydningsændringerne er de samme hver gang man foretager samme systematiske omformning: *publikum slugte bogen* – *bogen slugtes af publikum* – *bogen blev slugt af publikum* osv.

Det hører med til grammatikkens opgave at beskrive sådanne omformninger. Eller sagt på en anden måde: grammatikken skal vise at man kan genkende den samme betydning i forskellige sproglige udgaver:

Ole har en cykel	-	Oles cykel
Jensen har en advokat	-	Jensens advokat
Egon har en plan	-	Egons plan
Lise har hovedpine	-	Lises hovedpine

1

1a

Det der står over 1 a er komprimerede udgaver af hele sætninger som dem over 1. 1 a kan altså indgå som sætningsled i hele sætninger: *Oles cykel blev stjålet*.

Noget tilsvarende har vi i dette omformningsmønster:

krudtet er tørt	-	du skal holde krudtet tørt
Ole fik 10 kr.	-	hun gav Ole 10 kr.
Lise kom hjem	-	vi sendte Lise hjem

2

2a

Sætningerne til højre betyder at én gør et eller andet som har til følge at 2 sker.

En meget vigtig omformningsmekanisme er den der viser sig ved rækkefølgeskift. Grammatikken skal give reglen for følgende bevægelser:

han skubbede igen til stolen med vilje
 skubbede han igen til stolen med vilje?

igen skubbede han til stolen med vilje
til stolen skubbede han igen med vilje
stolen skubbede han igen til med vilje
med vilje skubbede han igen til stolen
*vilje skubbede han igen til stolen med

Stjernen foran sidste sætning betyder at den er forkert, og grammatikkens beskrivelse skal være så nøjagtig at den klart viser om en sætning er acceptabel, eller forkert ved at falde uden for sprogsystemet.

Grammatik og semantik

Man kan også sige det sådan at grammatikken skal levere et sæt regler for sproget, som kan bruges til at lave sætninger med, sådan at indfødte brugere af sproget ikke alene kan forstå dem, men også anerkende dem som korrekte. Grammatikken beskriver det sprogproduktionsapparat de indfødte bruger uden at tænke ret meget over det, eller det apparat udlændinge skal tilegne sig – under megen tænkning og anden ulejlighed – når de skal lære sproget.

Grammatikken indeholder altså nogle forkerte regler hvis den ikke hindrer at der produceres en sætning som

* eller der anden en er til du have der ringer

Hvis grammatikken har de rigtige regler for bøjning, rækkefølge osv., får vi den korrekte sætning:

der er en eller anden der har ringet til dig

Den giver god mening, og den er rigtig skruet sammen i alle detaljer. Men hvad med en sætning som:

græd ikke så aflangt, du grønne ansjos

Bøjning, rækkefølge og andet som grammatikken normalt tager sig af, er helt i orden her, men alligevel er der noget galt.

Det der er galt er at rødderne er kombineret på en forkert eller i det mindste højst usædvanlig måde. *Græd-* og *aflang-* kan ikke forbindes med hinanden i normalt

sprog; *ansjos-* og *grøn-* er en næsten lige så umulig kombination; og *græd-* plus *ansjos-* er forkert på mindst to måder: for det første kan man ikke tale til en fisk (og det er jo det man gør når man bruger bydemåde), for det andet kan en fisk ikke græde, og derfor heller ikke holde op med at græde.

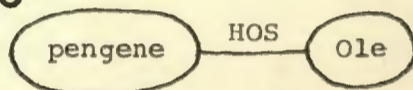
En grammatik der giver anvisning på produktion af normale og fornuftige sætninger, må altså også kunne analysere og beskrive rødderne.

Det skal fremgå at *aflang* kun kan forbindes med rødder der betegner form; *græd* betegner ikke form, men handling eller proces og kan forbindes med rødder der betegner varighed (fx længde) eller intensitet (fx voldsom). Og det skal indgå i beskrivelsen at bydemåde (*græd!*) kun kan være verbum for subjekter der i deres betydning har elementet 'vilje'.

Det er noget meget karakteristisk for de sidste 20 års grammatik at beskrivelsen på denne måde fører direkte over i betydningslæren (semantikken). Røddernes grammatik er semantik. Målet er at nedbryde rødderne til deres semantiske atomer; man er ikke kommet så langt endnu, og mest held har man haft med analysen af abstrakte ord som *have*, *få*, *give*, *se*, *høre*, *vise*. Vi prøver et meget forenklet forsøg med at analysere ordene *have*, *få*, *give*, *tage fra*.

Ole har pengene kan man fremstille sådan:

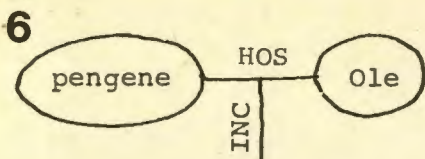
5



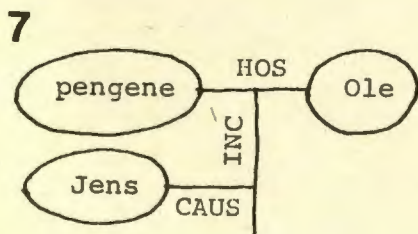
HOS er arten af forbindelsen mellem *pengene* og *Ole* i denne sætning. Forbindelsen kan beskrives som 'befinder sig på samme sted som'.

Sætningen *Ole får pengene* betyder jo at

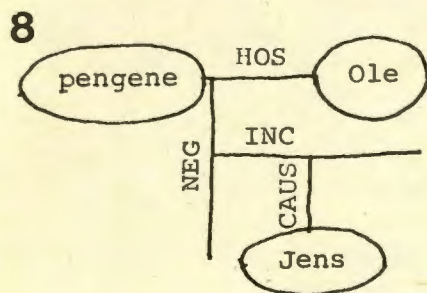
Ole *begynder* at have pengene; vi kan derfor beholde den foregående analyse og tilføje et element, INC, som betyder 'begynde':



Jens giver Ole pengene betyder at Jens forårsager at Ole begynder at have pengene. Her har vi brug for elementet CAUS ('forårsager'):



Jens tager pengene fra Ole betyder at Jens forårsager at pengene begynder ikke at være hos Ole, og det kan fremstilles sådan:



HOS, INC, CAUS og NEG må ikke opfattes som ord, men som semantiske orddelle hvoraf ordenes betydningsside er opbygget. Det er muligt at man kan analysere sig frem til en bestand af den slags betydningstomer som er fælles for alle menne-

skelige sprog («universalier»). Det er en af den moderne grammatiks store visioner.

Hvad er der uden for sætningen?

Her er en række korrekte og velformede danske sætninger:

- (a) Hvad har du imod ham? Soldaten kæmper mod fjenden. Omkring haven er et gærde. Hvad køber du til mig, far? Stormen hyler gennem gaderne. Uden dig går arbejdet ikke godt. Vi sidder omkring bordet.

Men til trods for at sætningerne hver for sig er gode nok, virker sammenstillingen meningsløs. Det er netop fordi vi her har at gøre med et antal sætninger og ikke med en tekst. En tekst har sammenhæng og følger visse konstruktionsprincipper. En håndfuld ord bliver først til en sætning når de arrangeres efter synstaksens regler. En række sætninger bliver først til en tekst når de stilles sammen efter regler som producerer tekster:

- (b) Middagen er færdig. Man drikker kaffe. Alle sidder foran kaminen. De fleste af stuens lamper er slukket. Herrene sidder tilbagelænet. Lette røgskyer ligger over selskabet. Radioen spiller ganske dæmpet. Ingen siger noget i lang tid.
(fra skuespillet Anna Sophie Hedvig af Kjeld Abell).

Denne sammenhæng mellem sætninger, som skaber tekster, kan kun beskrives meget ufuldkomment ved hjælp af den egentlige grammatik. Skal man kunne beskrive og forklare tekststrukturer, må det grammatiske apparat udbygges med nye begreber og metoder, og det er netop det der er ved at ske i den sprogvidenskabelige disciplin som kaldes tekstgrammatik.

Sprog og situation

For at kunne få mere af sproget med i beskrivelsen har den moderne grammatik således kastet sig over de mindste enheder i sproget – de semantiske atomer – og de største konstruktioner der findes, nemlig teksterne.

Men selv det er meget langt fra tilstrækkeligt, hvis man vil beskrive og forstå sprogets funktion til bunds. Et ordskifte som det følgende burde være i orden:

– Ved De, hvad klokken er?

– Ja!

Et spørgsmål konstrueret efter alle grammatikkens regler, og så et klart svar. Alligevel er det et eksempel på mislykket kommunikation. For ethvert medlem af det danske sprogsamfund er klar over, at spørgsmålet i netop denne situation slet ikke er noget spørgsmål, men en opfordring til modparten om at stille en oplysning til rådighed.

Dette får man ikke med når man beskriver sproget som struktur. Nu drejer det sig om sproget som handling i konkrete situationer mellem konkrete mennesker. Sprog-handlingslæren indgår i pragmatikken (læs om den i M&M 4. årg. (1977) nr. 3), som beskæftiger sig med sproget i dets afhængighed af og samspil med situation, med menneske og samfund.

Det specielle og det universelle

Disse udvidelser af grammatikkens områder eller erkendelser af dens grænser, er først og fremmest resultat af den meget ivrige grammatisk forskning internationalt og i Danmark i de sidste 25 år. Man kunne måske undre sig over, at grammatikerne i de foregående 2000 år har ladet så vigtige områder som betydningslære og tekstgrammatik ligge, og først nu erkender

sproget som handling.

Men for det første forholder det sig ikke helt sådan: man har hele tiden drevet betydningsforskning, blot ikke som en grammatisk aktivitet. Tekstgrammatikkens områder har været behandlet – og slet ikke så ringe – af retorikken (talerlæren), og sprog-handlingslæren har i hvert fald været genstand for både den sunde fornuft, juraen og filosofien i umindelige tider.

For det andet har grammatikken fra begyndelsen båret præg af mest at være et redskab til udforskning af og undervisning i fremmedsprog. Den har derfor interesseret sig mest for de områder hvor der var størst forskel på sprogene, nemlig form-lære og syntaks. Det er det elever alle dage har måttet pukke med.

I den grammatisk semantik arbejder man sig tættere og tættere på det universelle: analysen af *give*, *geben*, *donner*, *donare* og *give* er sikkert stort set den samme. Hvis (a) på side 29 er meningsløs på dansk, så er den det også på tysk (det er faktisk fra en tysk stiløvelse), og hvis (b) giver god mening og sammenhæng på dansk, så er det på grund af de samme træk som gør den til en tekst på tysk. Alt det kan man altså regne med at elever nogenlunde kommer efter af sig selv samtidig med at de lærer det fremmede sprogs form-lære og syntaks.

Grammatikkens nytte

Grammatikken fortæller os ikke alt om sproget, men den fortæller sin uundværlige del om sprogets struktur og giver os på den måde spændende indsigt i den menneskelige sprogernes natur.

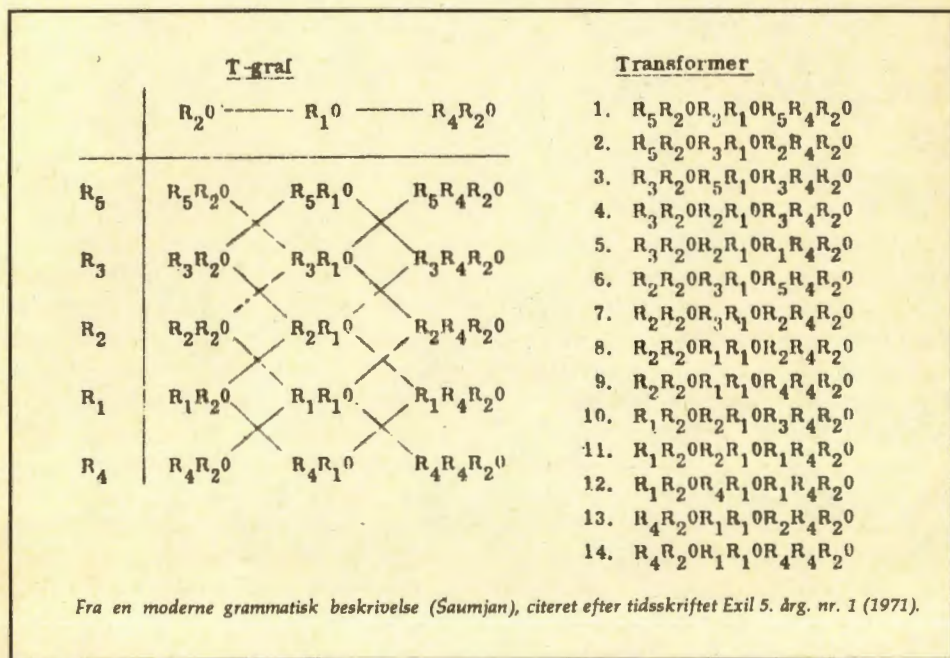
Rent praktisk er det grammatikken man bygger på i ordbogsarbejde, den indgår i enhver form for overvejelser over ortografi, den er rammen om tilrettelæggelsen

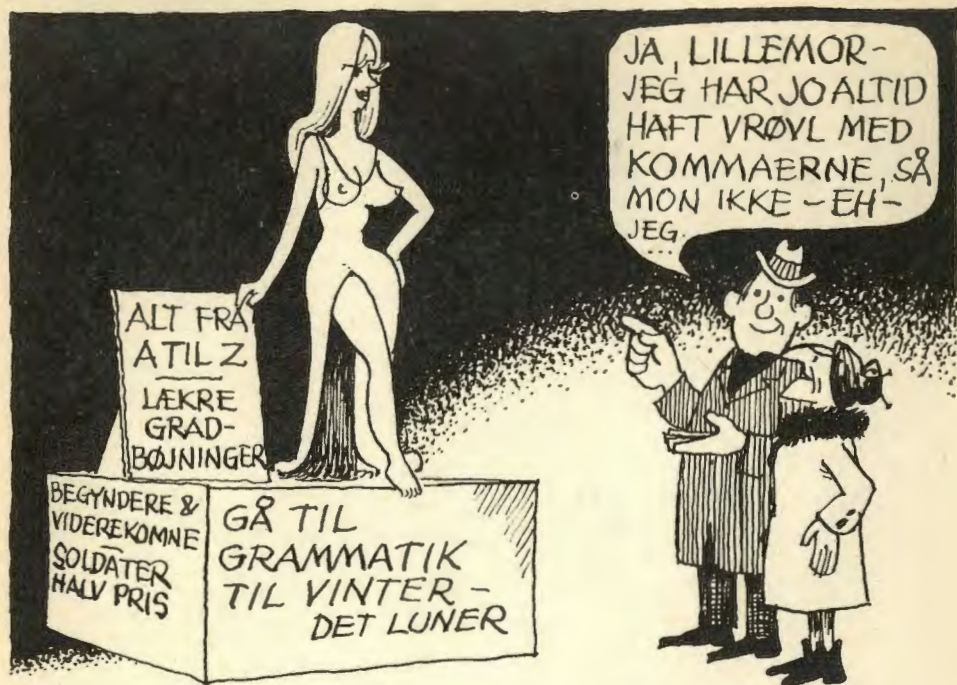
af moderne fremmedsprogsundervisning, den er grundlaget for modersmållærerens indsigt i sit undervisningsemne (derimod er den formentlig kun til besvær for elever som skal lære at bruge deres modersmål bedre), og den er værktøjsdisciplin for pragmatikken, stillæren, oversættelsesteorien, sociolingvistikken og sprogspsykologien.

Grammatikere har alle dage mindet om matematikere ved at de let lader sig indfan-

ge af deres fag, fortrylles af systemernes, strukturernes og mønstrenes abstrakte skønhed, og ikke skelner knivskarpt mellem hvilke resultater der er vigtige og hvilke der er ligegyldige for den omgivende verden. Men de behøver ikke være i tvivl om nytten af deres fag.

Erik Hansen, f. 1931
professor i dansk sprog
Københavns Universitet





GLAMOUR

Grammatikere nyder i almindelighed ikke stor agtelse blandt deres medmennesker: grammatikkens udøvere, det er skimlede magistre og pedantiske skolemestre. Grundtvig taler et sted om det forkastelige i at »offre Gutterne med Kinder røde / Til Grammatikken og den visse Død.«

Det er derfor med en ganske særlig tilfredsstillelse vi kan fortælle at det engelske og franske ord *glamour*, der jo også kendes i dansk, er direkte udviklet af *grammar* eller *grammaire*, som betyder 'grammatik'. En *glamour-girl* er en grammatik-pige!

Bag denne gamle betydningsudvikling

ligger lægfolks oplevelse af de lærdes arbejde med den græske og latinske grammatik som 'det rene abacadabra, hemmelighedsfulde ritualer, magi og trolddom. I ældre engelsk taler man om at *cast glamour over one*, kaste glamour over én, lige som man i Norden kunne kaste runer over personer og ting for at få magt over dem. *Glamour* er kommet til at betyde 'trolddom' eller 'fortryllelse', efterhånden afsvækket til noget i retning af 'sexet charme'.

Så tænk på os grammatikere næste gang du ser en rigtig *glamour-girl*!